

# UD SZ

ÚJ  
Pedagógiai  
Szemle

2021 / 7–8.

## MÉDIAOKTATÁS – MI VÁLTOZOTT?

Távoktatás a Kárpát-medencei közoktatásban járvány idején  
Felkészítés a pedagógus szakvizsgára kombinált képzésszervezéssel  
Digitális történetmesélés a szakképzési HÍD programban  
Történelemérettségi feladatok itemszintű vizsgálata  
A differenciáló történelemtanítás új megközelítései  
A „Dózsa-mém” pedagógiai relevanciája  
Ideológiai offenzíva – franciatankönyveink 1956 és 1968 között  
*Szemle, Napló*

## A SZELÍD NYELVPOLITIKAI MODELL



ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

# A képekről

Lapszámunk cikkfüggetlen képsorozata ezúttal nem is lehetne függetlenebb az itt megjelenő, a figyelmes tudományosságot és szakmaiságot képviselő szövegektől. Egy húsz évvel ezelőtti kézirat bekezdéseinek kinyomtatott, aztán lefotózott példányait látjuk, azokról olvashatunk össze egy szöveget (ha akarjuk). A kézirat egy akkor még épp létező pedagógiai folyóirathoz érkezett, de nem jelent meg, mert az akkor készülő lapszám sem jelent meg már.

Az írást egy fiatal tanítónő küldte, és nem tanúskodott jókedvről. Amiről tanúskodott, az sem volt éppen szívderítő; a szerkesztő ezért arra gondolt, hogy többszörösen elvonja ezt a szöveget önmagától; széttöredezdve kinyomtatja, aztán lefotózza a papírokat amolyan panelkapcsolatos, sötétre hangolt módon. Nem volt ez sem eredeti, sem megfontolt reflexió. Őszinte, másképpen feldolgozhatatlan empátia volt a forrása. És az a jelenség, amelyet az írás tükrözött, így lett (volna) megragadható anélkül, hogy hazudnánk vele.

Más. Az Új Pedagógiai Szemlébe sok jó színvonalú írás érkezik, de sajnos nagyon kevés származik a pedagógia *élményvilágából*, az „együtt vagyunk” organikusan reflektív világából (értsd: ha szerzője onnan is érkezik, az írás már nem erről beszél). Kevés olyan írást kapunk, ahol a legfőbb és talán egyedül *evidensen fontos* fókusz az átélés, és annak elmondhatatlan, mégis megosztásra ítéltetett volta. Amikor mégis számítanánk erre, az adott szöveg gyakran csak a célbeteljesítő pedagógus vagy intézmény megdicsőüléséről kíván szólni – ezt pedig nem szoktuk elfogadni. Ezzel összefüggésben a gyerekek, a „neveltek” tárgyiasítása egyre kifinomultabb és leplezettebb formákban lopózik be és vissza ezekbe a narratívákba is. Elidegenítő nyelvhasználatban, szociális attitűdök és szükségletek dogmatizálódásában, és igen, pedagógiai befolyások sikertörténeteiben. Ez a tárgyiasítás persze ott van abban is, ami nem íródik le; a hiátusokban, elhallgatásokban, vakfoltokban. A húsz évvel ezelőtti képek ezért jutottak eszünkbe. Mindenért, *ami*, és mindenért, *ami nem*, ez a szöveg is jele annak, hogy szinte biztosan elmulasztunk valamit.

Gondolkoztam, hogy itt hogy folytassam. „Jó, jó, elmulasztunk valamit, de pontosan *mi az?*” Akkor Mihály Ottó írása jutott eszembe 2008-ból. Trencsényi László mutatta egy beszélgetésünkör. Íme egy részlet:

„Mindig adjuk a felmentéseket magunknak, módszereket, melyek azt bizonyítják, hogy mi nagyon törekszünk arra, hogy a gyerek részt vegyen ebben a saját fejlesztési folyamatában, s azt mondjuk, hogy ez már nem *az* a pedagógia. Csak egy dolgot nem adunk ki a kezünkéből: a céltételezés problémáját. A célt, azt mindig mi tudjuk, mi tűzzük ki, legfeljebb rengeteg manipulációs rendszert építünk ki, hogy nekünk ne legyen lelkiismeret-furdalásunk, s nota bene a gyerek is jól érezze magát.”<sup>1</sup>

És ebbe az egészbe még a hátoldali, alig egyéves dalszöveg is belebeszél.

Veszprémi Attila

<sup>1</sup> Mihály Ottó (2008): Célracionalitás és aszimmetria a pedagógiai alapviszonyban. In: Knausz Imre (szerk.): *Connecting people*. Új Helikon Bt., Budapest.

**ÚJ**  
**SZ** **ÚJ**  
Pedagógiai  
Szemle

---

71. évfolyam  
2021 / **07–08.**

# TARTALOM



## LÁTÓSZÖG

- 5 **GÚTI ERIKA:** Alulról jövő nyelvpolitika: A szelíd nyelvpolitikai modell

## TANULMÁNYOK

- 12 **RAJNAI RICHÁRD:** A médiaoktatás gyakorlata a 21. századi Magyarországon

## MŰHELY

- 30 **TÓZSÉR ANETT – KUDLOTYÁK KRISZTINA – PUSKÁS ATTILA:** Távoktatás a Kárpát-medencei közoktatásban a járványhelyzet időszakában
- 50 **SZONTAGH PÁL IVÁN – TOLNAI ÁGNES:** A pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés fejlesztése a kombinált képzésszervezés eszközeivel
- 63 **VARGA ANDREA:** Digitális történetmesélés a HÍD-ban – „Az én storytellingem”
- 74 **TÓTH JUDIT:** A 2020. májusi-októberi középszintű történelemérettségi írásbeli feladatsorok itemszintű vizsgálata

## KÖZELÍTÉSEK

- 87 **MÁTÓ ÁRON:** A Dózsa-mém pedagógiai jelenvalósága
- 95 **BACHER-TULI ANDREA:** Új megközelítések a történelemtanításban – A differenciálás lehetőségei
- 126 **P. FARKAS ILONA:** Ideológiai offenzíva – Franciatankönyvek a magyar gimnáziumokban 1956 és 1968 között

---

**SZEMLE**

---

- 136** Kojanitz László: A történelmi gondolkodás fejlesztése (**Fodor Richárd**)
- 

**NAPLÓ**

---

- 141** **KERÉNYI MARI:** Az iránytű – Klein Sándor 80. születésnapjára
- 

**ABSTRACTS**

---

**143**

---

- 144** Szerkesztői jegyzet
- 

*A címlapon egy 2000 körül született szerkesztőségi fotó részlete látható*

---

- B4** Felső Tízezer: A bonyolult világ
- 

## Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

**Szerkesztőbizottság**

**HALÁSZ GÁBOR** | *elnök*

**K. NAGY EMESE** | **KÉRI KATALIN** |

**KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** | **NAGY ÁDÁM** |

**PODRÁ CZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

**TÓTH GÉZA** | **VARGA ATTILA**

**Szerkesztőség**

**KAPOSI JÓZSEF** | *főszerkesztő*

**FÖLDES PETRA** |

**VESZPRÉMI ATTILA**

**E-mail:** [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

**Weboldal:** <http://upszonline.hu>

**Facebook:** [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

**Lapterv**

**SALT COMMUNICATIONS KFT.**

**Tördelő**

**CSOMBÓ BENCE**

**Felelős kiadó**

**Az Eszterházy Károly**

**Katolikus Egyetem rektora:**

dr. Pajtókné dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKKE Líceum Kiadó gondozásában  
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

**Kiadóvezető:** dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

## SZÁMUNK SZERZŐI:

### BACHER-TULI ANDREA

művelődéstudomány (PhD) | a német nyelven tanított tantárgyak szakmai vezetője, a történelem-munkaközösség vezetője és tanár (9–12. évfolyam) | Audi Hungaria ÁMK | tudományos munkatárs | MKI Történelmi Kutatóközpont

### FODOR RICHÁRD

tanársegéd oktató | PPKE Vitéz János Tanárképző Központ | PhD-hallgató | PTE „Oktatás és Társadalom” NDI | tudományos titkár | Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata

### GÚTI ERIKA

egyetemi docens | PTE BTK, Nyelvtudományi Tanszék

### KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola | Budapest

### KUDLOTYÁK KRISZTINA

kutató | Nemzetstratégiai Kutatóintézet | tanár | II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Szakgimnáziuma | Beregszász

### MÁTÓ ÁRON

ötödéves egyetemi hallgató, osztatlan tanárképzésben, történelem és etika szakpárral | PPKE

### P. FARKAS ILONA

mesterfokozatú történelem- és földrajztanár | történelem és földrajz szakos oktató | Fáy András Technikum | Budapest

### PUSKÁS ATTILA

egyházügyi főtanácsos | Nemzetstratégiai Kutatóintézet | tanár | Bolyai Farkas Elméleti Líceum | Marosvásárhely

### RAJNAI RICHÁRD

médiapedagógus | médiakutató | végzős hallgató | PTE Nyelv és Kommunikáció Doktori Program

### DR. SZONTAGH PÁL IVÁN

főiskolai docens | a pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés szakfelelőse | KRE Pedagógiai Kar | igazgató | Református Pedagógiai Intézet

### DR. TOLNAI ÁGNES

egyetemi docens | dékánhelyettes | KRE Pedagógiai Kar

### TÓTH JUDIT

elsőéves doktorandusz | PTE BTK „Oktatás és Társadalom” NDI

### TŐZSÉR ANETT

kutató | Nemzetstratégiai Kutatóintézet | egyetemi oktató

### VARGA ANDREA

oktató | hátrányos és halmozottan hátrányos fiatalok iskolai tanára | munkatárs | Dobbantó program, Szolnoki Szakképzési Centrum Sipos Orbán Szakképző Iskola és Kollégiuma



GÚTI ERIKA

# Alulról jövő nyelvpolitika: A szelíd nyelvpolitikai modell

LÁTÓSZÖG

## KIK AZ ALANYOK?

Az alulról jövő nyelvpolitika a társadalom kiszolgáltatott, perifériára szorult rétegeivel foglalkozik. Alanyai azok az egyének, illetve csoportok, akiknek nincs, vagy alig van jogérvényesítő erejük. Azok, akiknek a nyelve kívül marad a nyelvek versengésén. Az államok általában egy nyelv köré szerveződnek, és a versengés jellemzően ezek hivatalos és sztenderd változata között zajlik. A mindenkori hatalommal rendelkező csoport (a központi kormányzat) ezt a két változatot támogatja, tiszteli, ezáltal válik a nyelv a mindenkori hatalom kezében fegyverré, például az oktatásban is (mivel a kormányzatoknak meghatározó szerepük van az oktatás nyelvének szabályozásában). Ezért a perifériára szorult csoportok érdekeinek szem előtt tartása egy olyan szelíd nyelvpolitikai modellben képzelhető el, ami attól szelíd, hogy nem a központi hatalom érdekéből, hanem a társadalom peremére szorult csoportok érdekéből indul ki. Az érintettek (a) a nem-sztenderd nyelvet beszélők; (b) a fogyatékkal élők; (c) a migrációban részt vevő csoportok; (d) a cigá-

nyok; (e) a funkcionális illiteráció<sup>1</sup> által sújtottak; (f) a kisebbségi kétnyelvű állampolgárok csoportja; valamint (g) az idegennyelv-oktatás szempontjából perifériára szorultak. E gyűjtőfogalom alá tehát olyan, hátrányos helyzetű csoportok tartoznak, amelyek a többséghez képest egyenlőtlen helyzetben vannak, nemcsak gazdasági, szociális, kulturális hátrány sújtja őket, hanem nyelvi hátrány is. Természetesen a nyelvi hátrány leküzdése önmagában is fontos, azonban az egyének a helyzetéből fakadó, elsősorban társadalmi hátránnyal – a rosszabb kilátással, illetve a társadalom felől érkező diszkriminatív szemlélettel – is meg kell küzdenie (Gúti és Szépe, 2006).

## A RÉSZDISZCIPLÍNÁK FELŐLI MEGKÖZELÍTÉS

### Az egyén, a személy méltósága – az emberi jogok filozófiája

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (1948) 1. cikkelye szerint „Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő mélt-

<sup>1</sup> A funkcionális illiteráció olyan műveltségi állapotot jelent, amelyben az egyént az írás és az olvasás képességének visszamaradt szintje jellemzi, emiatt nem képes arra, hogy az íráson és az olvasáson keresztül fejlődjön, művelődjön és új ismeretekre tegyen szert. Kialakulásának nincsenek sem szervi, sem fiziológiai okai, annál inkább magyarázható pszichológiai, szociokulturális tényezőkkel. A funkcionális írástudatlanságért csak részben okolhatóak az iskolák, jöllehet az egyéni és a csoport-problémákra való nagyobb figyelem sokat segíthetne (vö. Terestyéni, 1996a, 1996b; Csoma és Lada, 1997; Steklács, 2005; Gúti és Szépe, 2006).

tósága és joga van.” A nyilatkozat ezen szakasza nemcsak általános értelemben vonatkozik az emberi jogokra, hanem egyúttal a (nemzeti) kisebbségekhez tartozó személyek nyelvi jogának támpillére is. A méltóságban és jogokban való egyenlőség feltételezi a személy mint emberi lény identitásának tiszteletét. A személy méltósága szorosan kapcsolódik a személy azonosságtudatának tiszteletéhez, tehát a személy nyelvéhez is, ami egyúttal az emberi azonosságtudat alapvető eleme. Az egyének joga van anyanyelvéhez, anyanyelvváltoztatáshoz, ahhoz, hogy ezt használja, ezen keresztül fejlődjön, ismeretekre tegyen szert, még akkor is, ha ez nem egyezik az elvárt, azaz a sztenderd nyelvi változattal. Ez a személyhez tartozó, elidegeníthetetlen (szükségletorientált) nyelvi jog (*Skutnabb-Kangas és Phillipson, 1995*).

### A méltányosság pedagógiája – az egyenlőség elve

Az egyenlőség egy demokráciában sohasem jelenthet abszolút egyenlőséget, ugyanis az eltérő bánásmód az eltérő helyzetben lévők esetében indokolt lehet, amennyiben arányos és az igazságosság alapján igazolható, vagyis, ahogy azt az angolszász jogirodalom megfogalmazza: észszerű. Az eltérő vagy megkülönböztetett bánásmód nyilvánvalóan nélkülözhetetlen a kultúra és az oktatás területén a kisebbségek kulturális identitása, nyelvük vagy hagyományaik és szokásaik megőrzésében.

Az egyenlőség elvét kétféleképpen fogalmazhatjuk meg: egyrészt definiálhatjuk mint jogegyenlőséget, ami voltaképpen formális egyenlőséget jelent, mivel az egyenlő mértékű jogok biztosítása

az egyének eltérő jogérvényesítő képességét és a lehetőségeik közötti különbségeket nem veszi figyelembe. Másrészt az esélyegyenlőség reális egyenlőséget jelent, aminek célja a nivelláció, a hátrányos helyzetben lévők egyenlő helyzetbe hozása

a „startvonalnál”, valamint az egyenlő hozzáférés, egyenlő bánásmód biztosítása (voltaképpen ennek a feladatnak az ellátása a közoktatás feladata volna.)

Az egyenlő bánásmód nem egyforma bánásmódot jelent, hanem igazságos bánásmódot. Tehát a jogalkotó legfontosabb feladata az, hogy egyenlő jogvédelmet biztosítson, tiltsa és szankcionálja a diszkriminációt; a jogalkalmazó pedig, hogy tartózkodjon a személyek hátrányos megkülönböztetésétől, és a sérelmet szenvedetteknek a jogszabályok alapján nyújtson jogorvoslatot (*Kovács, 2003*).

A jog azonban a fentieket tekintve képtelen hatékonyan működni akkor, amikor egy adott társadalomban nem következik be valamilyen szemléletváltás, amely a közösséget kizárja az alapvetően diszkriminatív attitűdökből.

## HÁROM KIEMELT CSOPORT

### A romák

A roma népesség nyelvpolitikai státusának rendezésére az Alaptörvény ad felhatalmazást, és az ún. mindenkor hatályos kisebbségi törvény, a Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (129. tv.) szabályozza azt.

A cél egy jól működő teljes intézményi struktúra megteremtése, amelyben

a saját nyelvhez és kultúrához való jog érvényesülése helyet kap (bővebben ld. *Fórika*, 2015: 7–27.

o.). Mindez implikálja a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás felemelését a többi nemzetiségi oktatási forma rangjára, megszüntetve a kizárólag magyar nyelvű, rosszul funkcionáló cigány nemzetiségi oktatás gyakorlatát, ami a tanulók tanuláshoz, illetve egyenlő bánásmóddhoz fűződő alapvető jogait sérti. Ennek kettős volna a célja: (a) a bármely oktatási rendszerhez társítható írás és olvasás, számolás tanítása; (b) a kisebbségi identitás fenntartása. Megvalósulásának akadálya egyrészt a normakodifikációs folyamatban a nyelvi modernizáció részleges hiánya – ez a szakkifejezések modernizációját, illetve a nyelv stilisztikai funkciójának fejlesztését jelenti –, másrészt az oktatási nyelvi jog korlátozása.

Az oktatási nyelvi jogot az állam háromféle módon korlátozhatja (*Kontra*, 2007):

1. korlátozhatja a kisebbségi nyelven történő tanulás terjedelmét: életkor alapján, vagy megszabhatja, hogy mely tantárgyakat lehet kisebbségi nyelven tanulni;
2. korlátozza (korlátozhatja), hogy mely kisebbségi nyelveken folytatható anyanyelvi oktatás, ami nemcsak azt jelenti, hogy valamely kisebbség nem tanulhat az anyanyelvén, hanem azt is, hogy az állam az oktatás feltételeit (személyi, tárgyi) nem teremti meg. Vagyis, ha az állam nem teremti meg a cigány nyelvtanárképzés feltételeit, akadályozza azt, hogy cigány gyerekek saját anyanyelvükön tanuljanak, fejlődjenek, enciklopédikus tudásra tegyenek szert.
3. elhomályosítja, hogy kik a jogosultak (*Kontra*, 2007, 147. o.). Utóbbi megfogalmazás az anyanyelv elhomályosítására

utal. A 2011. évi népszámlálási kérdőívben ugyanis az anyanyelvnél a *cigány* megnevezés szerepel, a *romani* és a *beás* megnevezésekkel (ebben a sorrendben!) csupán zárójelben jelezve, hogy voltaképpen két külön nyelvről

van szó (amelyek ráadásul két külön nyelvszaládba is tartoznak). Ezek kiválasztása azonban a statisztikai eredmények közlésekor nem történik meg, vagyis a statisztikai adatsor összemosza a beás és a romani nyelvet. Ez azért különösképpen diszkriminatív, mert a két külön nyelv összemosása voltaképpen láthatatlanná teszi a beásokat.

## A migránsok, bevándorlók

A migrációnak legtöbbször nem nyelvi okai vannak; a következmények azonban a migrációban részt vevők életének középpontjába állíthatják a nyelvet.

Típusai sokfélék: európai viszonylatban beszélhetünk gyarmati migrációról; nemzetiségi; gazdasági vagy kényszer-migrációról; illetve modern nomádokról, akik időszakosan elhagyják hazájukat abból a célból, hogy külföldön kedvezőbb feltételekkel használják fel emberi erőforrásaikat (*Rédei*, 2004).

A befogadó államban a tartósan vagy időszakosan tartózkodó idegenek csoportja jogilag nem homogén: vannak közöttük külföldiek, hontalanok, ideiglenesen, állandó jelleggel bevándorlóként vagy menekültként az országban tartózkodók. Jogállásuk önmagában is differenciált, egymástól is különböző jogi státusszal rendelkeznek, és sújtja őket az a körülmény, hogy az adott államnak nem állampolgárai (*Kukorelli*, 1999). Ez elvonja őket számos lehetőségtől,

az intézményes védelemtől és főleg az anyanyelvű iskolázás lehetőségétől.

Az új környezetbe való beilleszkedés az egyén integrálódási képességétől és a befogadó közösség szolidaritási képességétől függ. A nivellálódás mind az állam, mind az egyén számára létkérdés, ezért az állam is törekszik arra, hogy a bevándorlókat nyelvi és egyéb szempontból is segítse. A beilleszkedés első lehetséges lépése a befogadó ország nyelvének elsajátítása. Ezért a felnőtt bevándorlók számára nyelvórákat ajánlanak fel, amennyiben szívesen látott potenciális munkatársak tekintik őket.

A befogadó államnak gondoskodnia kell a bevándorló gyerekek oktatásáról. Voltak kísérletek arra, hogy elkülönített iskolákat hozzanak létre a bevándorló gyermekek számára, hogy anyanyelvüket és kultúrájukat a befogadó országban is megőrizze. Azonban bizonyos esetekben ez *gettósodáshoz* vezetett, és megfosztotta a gyermekeket a továbbtanulás és a megfelelő elhelyezkedés lehetőségétől (Szépe, 1987; Gúti, 2004).

A befogadó állam iskolarendszerét eredetileg a homogén többség számára tervezték. A bevándorló gyermekei ezért marginalizálódásnak vagy asszimilálódásnak vannak kitéve. Anyanyelvük a legtöbb esetben nem jelenik meg az oktatási rendszerben, eredeti értékeik pedig nehézséget jelentenek (jelenthetnek) a befogadó intézménynek. Vagyis a bevándorló gyermekek iskoláztatásában megsértik a „vernakuláris” elvet. Ez azt jelenti, hogy nem kapnak megfelelő oktatást az anyanyelvükön; néha pedig megvan annak is a veszélye, hogy egyetlen nyelven sem érik el a munkavállalás bizonyos szintjéhez szükséges nyelvi műveltséget. Ezt a tünetet „szemi-lingválizmusnak” címkézik (Gúti és Szépe, 2006).

Az igazán méltányos megoldás a két-nyelvű és interkulturális oktatás irányába mutat, amelyben mind a befogadó, mind a származási ország értékrendszere megjelenik (Gúti, 2005).

A *menekültek* bizonyos szempontból különböznek a bevándorlóktól, hiszen esetükben kényszer-migrációról van szó. Vonakodva illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, és gyakran a nyelvet sem hajlandók megtanulni.

Ha a menekültek egyedülálló felnőttek, akkor a kérdést rájuk kell hagyni, ha azonban családjukkal érkeznek, mindenféle szempontból segíteni kell őket, beleértve a gyermekeik oktatását. Esetükben kétféle forgatókönyv lehetséges: (a) ha a tartózkodás rövidebb időre korlátozódik, erőfeszítéseket kell tenni, hogy a gyermekek saját anyanyelvükön részesüljenek oktatásban, amely felkészíti őket a hazatérés lehetőségére; (b) amennyiben a tartózkodás hosszabb időre nyúlik, a menekültek gyermekeit legalább ugyanaz a bánásmód illeti meg, mint a bevándorló gyermekeit (ugyanis ehhez még hozzájárul az eredeti nyelvük és kultúrájuk fenntartásához nyújtandó segítség is).

Az ideiglenesen az országban tartózkodók csoportja ugyancsak nagyon heterogén. Ide soroljuk a diplomáciai külszolgálaton tartózkodókat és gyermekeiket, a multinacionális cégek külföldi alkalmazottait és gyermekeiket, továbbá az olyan munkavállalókat, akik kihasználják a mobilitás szabadságát, és sok más társadalmi csoportot. Ez utóbbi csoportok gyermekei általában az állami iskolákat látogatják, anélkül, hogy az anyanyelvükön tanulhatnának vagy azt tanulhatnák, kivéve, ha olyan államból érkeztek, amelynek a nyelvét a befogadó országban oktatják

---

a bevándorlók gyermekei marginalizálódásnak vagy asszimilálódásnak vannak kitéve

---

vagy tanítási nyelvként használják, például nemzetiségi iskolákban. A felnőttek számára pedig az államnak és hivatalainak biztosítania kell, hogy az életük normális működéséhez szükséges információkhoz hozzájussanak, a befogadó ország nyelvét megismerhessék, megtanulhassák.

A befogadó ország nyelvének ismerete önmagában nem döntő, más faktorok talán ugyanolyan fontosak, mint például összességében a kognitív képességek, a személyiség dinamikus jegyei, amelyek képessé tesznek valakit arra, hogy új dolgokat tanuljon. Ezek a jegyek a hozott kulturális jegyekhez erősen kötődhetnek, és természetüknél fogva általában nehezebben változnak meg, mint az, hogy az adott felnőtt a befogadó ország nyelvét milyen szinten beszéli (*Gúti és Szépe, 2006*).

### A kétnyelvű beszélők (kisebbségek)

A kétnyelvűeknek általában hátrányai vannak még akkor is, ha egy terület ténylegesen kétnyelvű. Természetesen hátrányuk az állam hivatalos nyelvét beszélő egynyelvűekhez képest állhat fenn, ez pedig már esélyegyenlőséget érintő kérdés is.

Egy országon belül általában elfogadják, hogy a kisebbségben lévők számára hasznos a többségi nyelv ismerete, mivel az személyiségük kiteljesedését, fejlődését stb. segíti, azonban a többség számára nem mindig világos, hogy mennyire előnyös egy államnak, hogyha az egynél több nyelvet beszélőknek (vagyis a kisebbségnek) azonos a kommunikációs ereje.

A kétnyelvűek helyzete általában nem jobb, hanem rosszabb, mint az egynyel-

vűeké. Ez az ügy azért is súlyos, mert a tipikusan egy nyelv köré szerveződött európai államok értékrendszeréről van szó; ebben a homogenitás és gyakran vele együtt a konvergencia eleve nagyobb értéket jelent, mint a sokféleség és a divergencia. Amikor ez a homogenizáció egy nyelven, etnikai csoporton érvényesül, az ténylegesen ellentétes irányú értékrendszert jelent, mint amit az európai internacionalizmus,

a nemzetközi gazdasági, politikai és kulturális együttműködés igényelne (*Gúti és Szépe, 2006*). Tipikus példa erre az ukrán nemzetállam kialakítását megcélzó, asszimilációs ideológiát

folytató Ukrajna, amely az utóbbi néhány évben folyamatosan szűkíti a területén élő regionális vagy kisebbségi nyelvet beszélők (nyelvi) jogait, ezáltal kívánja megteremteni az egy nyelv – egy nemzet ideáját.

### A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS MEGSZÜNTETÉSÉRE VONATKOZÓ „JÓ GYAKORLATOK”, MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK, STRATÉGIÁK

Mindenféle hátrány (például a nyelvi hátrány), előítéletesség és diszkrimináció leküzdése a társadalom egészét érintő feladat. Az oktatás pedig adekvát színtere a feladatvégzésnek, hiszen ott a konfliktusok jellemzően markánsan megnyilvánul(hat)nak. Az esélyteremtéshez, a társadalmi beilleszkedéshez tehát az egyik legfontosabb tennivaló az, hogy az iskola kezelni tudja az igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat – és ez szemléletváltást is feltételez. Az is bizonyos, hogy több ismeretre és ismeretközvetítésre volna szükség a másságról is.

---

a kétnyelvűek helyzete általában nem jobb, hanem rosszabb, mint az egynyelvűeké

---

Ma már széles körben ismertek jó gyakorlatok, stratégiák, megoldási kísérletek. Az *oktatási esélyegyenlőség stratégia* egyfajta kísérlet a társadalmi egyenlőtlenségből (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutási lehetőség stb.) származó problémák mérséklésére. *Nicaise* (2000) nemzetközi vizsgálata összefoglalásában több ilyen programot is bemutat: a holland „megnyújtott iskolai nap” keretében különböző tanórán kívüli tevékenységekkel segítik a kulturális hátrányok leküzdését, továbbá komplex integrált szolgáltatással támogatják a gyermekeket és szüleiket. Így egyidejűleg valósul meg a gyermekek óvodai/iskolai fejlesztése, a szülők képzése, továbbképzése, és igény esetén az orvosi ellátás, a pszichés tanácsadás stb. Írország integrációs programja különböző anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával sarkallja a fiatalokat tanulmányaik folytatására, míg az amerikai Head Start vagy a skóciai Pilton korai intervenciók projektek a megelőzésre, a deprivációs ciklus megteremtésére és a korai képességfejlesztésre koncentrálnak (*Radó*, 2000; *Nicaise*, 2000).

Az *egyenlő eredmények stratégiájának* sarokpontja a pozitív diszkrimináció politikája. Ennek célja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iskolázottsági mutatóinak emelése. Amíg

a bottom-up stratégia alsóbb szinten célozza meg az iskolázottság mutatóinak javítását, amely kitágítva majd utánpótlást jelent a felsőoktatás számára, addig a top-down ráhatás a hátrányos helyzetből érkező elit kitermelésének ösztönzését jelenti. Az a gyakorlat jár sikerrel, amelyik mindkét szintet megcélozza.

## ÖSSZEGZÉS

Összegzésként elmondható, hogy reményre adhat alapot az emberi jogok filozófiája és az abból következő pedagógia mindinkább megfigyelhető terjedése (a) az „etnikai” és „nemzeti” kisebbségek oktatására és nyelvhasználatára; (b) a gyermekek és az iskolások nyelvhasználatára; (c) a sajátos kommunikációs helyzetben lévőkre és a siketekre vonatkozóan.

Az bizonyos, hogy egy szelíd és sokoldalú nyelvpolitikának a köznevelés és a felsőfokú oktatás egészére nézve következményei vannak: nemcsak arra, hogy mit tanítunk általában vagy hogy mit tanítunk a nyelvről, a nyelvhasználatról, hanem arra is, hogy milyen szemlélettel tesszük azt.

az a gyakorlat jár sikerrel,  
amelyik mindkét szintet  
megcélozza

## IRODALOM

Csoma Gyula és Lada László (1997): Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*,

47. 6. sz., 3–11.

Fórika László (2015): A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. *Romológia*, 3. 9. sz., 7–27.

Gúti Erika (2005): Az alkalmazott nyelvészet szerepe a bevándorlók oktatásában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 5. 1–2. sz., 118–124.

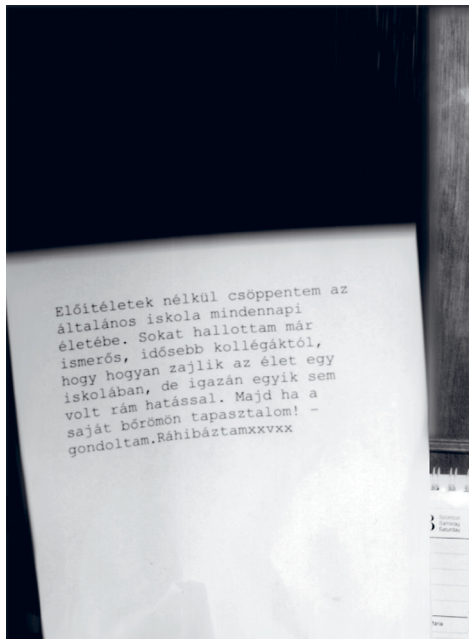
- Gúti Erika és Szépe György (2006): A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája. Nyelvpolitika alulnézetben. In: Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 111–128.
- Kontra Miklós (2007): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–151.
- Kovács Krisztina (2003): A hátrányos megkülönböztetés tilalma. In: Halmai Gábor – Tóth Gábor Attila (szerk.): *Emberi jogok*, Osiris, Budapest. 363–421.
- Kukorelli István (szerk., 1999): *Alkotmánytan*. Osiris, Budapest.
- Nicaise, I.: Mindenkinek sikerül? *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 1. sz., 113–121.
- Radó Péter: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 1. sz., 33–48.
- Rédei Mária (2004): A XX. századi migráció Európában. In: Reményi Péter (szerk.): *III. Magyar politikai földrajzi konferencia. Az integrálódó Európa politikai földrajza*, PTE TTK Földrajzi Intézet Kelet-Mediterrán és Balkán Tanulmányok Központja, Pécs. 130–146.
- Skutnabb-Kangas, T. és Phillipson, R. (szerk., 1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szépe György (1987): *Mother tongue competence and socio-professional integration into the community*. Elhangzott 1987-ben, Párizsban: Etats Généraux des Langues. FIPLV/Unesco. (kézirat)
- Terestyéni Tamás (1996a): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem, PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 289–298.
- Terestyéni Tamás: Funkcionális illiteráció. *Jel-Kép*, 1996b. 2. sz., 45–56.

---

## JOGSZABÁLYOK

---

- Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948). Letöltés: [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/hng.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/hng.pdf) (2021. 05. 06.)
- Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (129. tv.) Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> (2021. 05. 06.)





---

RAJNAI RICHÁRD

---

# A médiaoktatás gyakorlata a 21. századi Magyarországon

TANULMÁNYOK

---

## ÖSSZEFOGLALÁS

---

Tanulmányomban három kutatás eredményeinek összehasonlításával az elmúlt évtized magyar médiaoktatásának formai és tartalmi sajátosságait fogom bemutatni. Emellett szó lesz a médiatanárok által leginkább fontosnak tartott műveltségterületekről és tananyag-elemekről, illetve arról, hogy a konvergens médiakörnyezetben szerzett tanulói és tanári tapasztalat milyen hatást gyakorolt a médiaoktatás tartalmára.

Az elemzés során alapvetően a T-Tudok Oktatáskutató Központ szervezésében, 2018-2019 fordulóján megvalósult vizsgálatra támaszkodom (*Lannert és mtsai, 2019*),<sup>1</sup> mely a médiakompetenciák iskolai környezetben történő átadására koncentrált. A kutatás során kíváncsiak voltunk a tanárok és intézményvezetők médiaműveltséghez, illetve annak fejlesztéséhez kapcsolódó attitűdjeire, valamint a médiaoktatás tanórai és egyéb formáira is. Eredményeinket két korábbi kutatás tapasztalataival fogom összevetni azért, hogy az elmúlt évtized médiakörnyezetet és médiaoktatást érintő változásai kitapinthatóvá váljanak. Elsőként utalni fogok *Herczog Csilla* 2009-es vizsgálati eredményeire, melyek médiatanárokkal folytatott interjúk és médiaórák hospitálási naplói alapján születtek (2012). Ezt követően az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportjának 2015-ös, iskolai terepmunkán alapuló vizsgálatáról lesz szó (*Borbás és mtsai, 2015*). A három kutatásban közös a médiatanári praxisra irányultság, de eltérők az alkalmazott módszerek, kérdések és hangsúlyok, és ez bizonyos fokú korlátot jelentett az összehasonlítás során.

---

**Kulcsszavak:** *médiaműveltség, médiaoktatás, a tanítás gyakorlata*

---

<sup>1</sup>A tanulmány szerzője a T-Tudok Oktatáskutató Központ által szervezett és lebonyolított kutatásba az adatfelvételt követően kapcsolódott be. Feladata alapvetően a kérdőívben szereplő – médiaműveltségre, illetve médiaoktatásra vonatkozó – nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzésére, kvantitatív adatokkal való összevetésére, illetve fókusz-csoportos beszélgetések elemzésére terjedt ki.

## 1. A MÉDIAOKTATÁS HELYE ÉS HELYZETE A KÖZNEVELÉS RENDSZERÉBEN

A magyar gyerekek médiaműveltsége iskolai környezetben történő fejlesztésének növekvő igénye az 1990-as évek közepén, a Nemzeti alaptanterv kialakításakor indította el azt a folyamatot, melynek eredményeként a médiaoktatás – alap- és középszinten is – 1997-től önálló tantárggyá vált (Hartai, 1998; Horváth, 2013).

A kezdeti, lelkesedéssel és innovációval teli szakasz közel egy évtizedig tartott. Ezt követően a folyamat megtorpant. Hartai László médiaszakértő szerint ennek okai sokrétűek. Az általa vázolt problémák közül kettőt emelnék ki. A médiaoktatás iskolai alakulása szinte egyetlen országban sem írható le egyenes vonalú fejlődéstörténetként, főleg azért nem, mert a bevezetésekor tapasztalható lelkesedéshez a későbbiekben ritkán társul megfelelő erőforrás, a támogató légkör hiánya pedig stagnáláshoz vagy sorvadáshoz vezet. Emellett a média rendkívül gyorsan változó világhoz az oktatásügy sem tartalmi, sem módszertani szempontból nem tud kellő sebességgel idomulni, így terminológiai és technológiai zavarok jelentkeznek (Hartai, 2014).

Magyarországon a sorvadás 2011-től érzékelhető. Az általános iskolákban ebben

az évben megszűnt az önálló média tantárgy, a továbbiakban a műveltségterülethez tartozó ismereteket más tantárgyakba építve kellett tanítani (Hartai, 2016). Az évtized közepére a választható érettségi vizsgatárgyak kivezetésével a médiaoktatás lehetőségei a szakközépiskolákból alakuló szakgimnáziumokban is rendkívül beszűkültek. Az elmúlt években önálló médiaórákról már csak a gimnáziumok egy részében beszélhettünk.

a meghatározott programra épülő médiaoktatás helyére lépő – ám kevesebbet kínáló – médiatudatosságra nevelés

Az önálló tantárgyi keretek kiürülése ellenére az oktatásirányítás reflektálni kívánt a digitalizáció és a késő modernitás médiakörnyezete jelentette kihívá-

sokra. Ez tükröződik a 2012-es kerettantervekben.<sup>2</sup> Az új szabályozás a médiaoktatást az önálló órakeret felől a keresztantervi megoldások felé igyekezett elmozdítani, azt remélve, hogy a különféle tantárgyakban megjelenő, médiával kapcsolatos ismeretek a médiatudatosságra nevelés jegyében komplex médiapedagógiává rendeződnek (Horváth, 2013).<sup>3</sup> A meghatározott programra épülő médiaoktatás helyére lépő – ám kevesebbet kínáló – médiatudatosságra nevelés, kötelező nevelési célként, az összes hazai alap- és középfokú iskola pedagógiai programjába bekerült.

A szabályozási környezet változása csak részben mutatja a médiaoktatás gyakorlatának átalakulását, de erről jellemző szigetszerűsége miatt is kevés információnk van (Hartai, 2014; 2016). Átfogó kutatásra eddig nem került sor, nehéz megvonni

<sup>2</sup> E kerettantervek szűk mozgásteret hagytak az iskoláknak a helyi tervek elkészítésére. Az intézményi sajátosságokat figyelembe vevő helyi tervezés az iskolai órakeret tíz százalékára zsugorodott, és ugyanekkora arányban engedte meg a szabályozás az intézményspecifikus tartalmakat (Kaposi, 2015). Másként fogalmazva: az iskoláknak a helyi tervek megalkotása során szinte teljesen és szövegűen adaptálniuk kellett a központi kerettanterveket.

<sup>3</sup> A médiatudatosság meghatározása a szabályozók szintjén egy veszélyesnek tekintett médiakörnyezetet körvonalaz, mellyel kapcsolatban az alapvető iskolai cél a kritikus szövegértés kialakítása, és ehhez egyfajta eszközt jelent a médiaipar működésének ismerete.

a hazai médiaoktatás mérlegét. Ezért különösen fontos minden vizsgálat, amely segít megismerni az iskolai médiaműveltség fejlesztésének gyakorlatait, illetve azt, hogy miként lehetne a médiatanár-képzést és -továbbképzést a konvergens médiakörnyezethez<sup>4</sup> kihívásaihoz igazítani.

## 2. A KUTATÁSOK MÓDSZERTANA

*Herczog Csilla* 2009-es kutatása a 14-18 éves tanulók médiaműveltség-strukturájának külső környezeti és egyéni összetevőire irányult, emellett igyekezett feltérképezni a fiatalok médiahasználatának gyakorlatát (2012).<sup>5</sup> Vizsgálatának médiaoktatásra irányuló komponense médiatanárokkal folytatott strukturált interjúkon és médiaórák megfigyelésén alapult, eredményei pedig fontos leírását adják a médiaoktatás gyakorlatának (*Hartai*, 2016). A vizsgálati mintát Észak-Magyarország 120 intézménye jelentette (65 általános iskola, 55 középiskola), melyekben 111 interjú és 105 hospitálási napló elkészítésére volt lehetősége a szerzőnek. Az interjúkérdések a médiaoktatás formai sajátosságaira vonatkoztak, a hospitálási naplóból pedig a tartalmi jellemzők rajzolódnak ki (*Herczog*, 2012).

a magyar közoktatás szereplőinek viszonya a digitális környezethez és médiaoktatáshoz

Az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja 2015 tavaszán és őszén három kelet-magyarországi iskolában végzett vizsgálata többféle módszer alkalmazásával arra kereste a választ, hogy milyen változások következtek be a digitális fordulat hatására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy iskolai beágyazottságában. A kutatók három helyszínen<sup>6</sup> interjúkat készítettek a médiaműveltség fejlesztését végző tanárokkal, majd meglátogatták óráikat. A következő kutatási szakaszban

fókuszcsoportos interjúkat készítettek olyan szülőkkel, akiknek gyermeke tanult médiát. Az utolsó fázisban az egyes iskolák médiaoktatással kapcsolatos policy dokumentumait

vizsgálták meg a helyi tantervtől indulva a tanári óratervekig (*Borbás és mtsai*, 2015).

A T-Tudok Oktatókutató Központ szervezésében megvalósuló nagymintás online vizsgálat reprezentatív mintán alapult, és a médiakompetenciák iskolai környezetben történő átadására koncentrált. Célunk egy olyan általános kép megalkotása volt, melyből megismerhető a magyar közoktatás szereplőinek viszonya a digitális környezethez és médiaoktatáshoz. A mintegy 170 kérdésből álló kérdéssor döntő részben zárt kérdésekből állt és a következő területekre vonatkozott: a) 21. századi tanárszerepek; b) internetbiztonság és iskola; c) médiata-

<sup>4</sup> A konvergenciát *Jenkins* (2006) nyomán elsősorban szociális és kulturális gyakorlatok rendszereként értelmezem, melyben a médiaipar különböző intézményei által különféle médiafelületeken, platformokon áramoltatott tartalom mellett különösen lényeges a médiahasználók viselkedése, reakciója és értelmezése is. A két gyakorlat együttes összeolvad és kölcsönhatásban van egymással (*Andok és Hevér*, 2017). Ennek megfelelően a konvergens médiakörnyezetre reflektáló médiaoktatás fókuszába a tanított korosztály által használt platformokat és tartalmakat kell helyezni.

<sup>5</sup> A mintában közel háromezer tanuló szerepelt, egyharmaduknak volt iskolai mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyuk, a többiek nem tanulták a tárgyat. Ezt figyelembe véve a szerző médiaműveltség-tesztet készített, mellyel arra kereste a választ, hogy a médiaoktatásban részeseülők médiaértés-teljesítménye eltér-e a többiekétől. A nagymintás felmérés eredményeit fókuszcsoportos interjúkkal igyekezett finomítani.

<sup>6</sup> A három helyszín: alföldi nagyvárosi gimnázium, északkelet-magyarországi kisvárosi gimnázium, észak-alföldi kisvárosi középiskola.

nárok és médiaoktatás. Az online kérdőívek kitöltésére 2018. november 6. és december 31. között került sor. A kitöltési arány magasabb volt, mint általában a nagymintás online vizsgálatok esetében: a kérdőívet

1553 fő nyitotta meg, s közülük 1020 fő jutott el a végéig, és fejezte be a válaszadást (Lannert és mtsai, 2019).<sup>7</sup> A három kutatás főbb vizsgálati alapvetéseit az 1. táblázatban foglaljuk össze.

### 1. TÁBLÁZAT

A három kutatás főbb vizsgálati alapvetései

Kutatások	Terület	Intézmények	Alkalmazott módszer
Herczog, 2009	Észak-Magyarország	65 általános iskola 55 középiskola	111 interjú 105 hospitálási napló
Borbás és mtsai, 2015	Északkelet-Magyarország	2 gimnázium 1 szakközépiskola	4 tanári interjú 3 fókuszcsoport (csoportonként 6-8 résztvevő) intézményi dokumentumok elemzése
Lannert és mtsai, 2019 (T-Tudok Zrt.)	országos, nagy mintás reprezentatív, médiaoktatás azonban csak 46 helyszínen	43 gimnázium (illetve általános iskola és gimnázium)	online kérdőív 2 fókuszcsoport (3, illetve 4 résztvevő)

FORRÁS: saját szerkesztés

A továbbiakban a kutatás kitüntetett csoportját jelentő médiatanár-rézmintáról lesz szó.

A médiatanárok felülreprezentáltak voltak a mintánkban, minden iskolatípusban. Ennek oka, hogy külön megkerestük azokat az intézményeket, amelyekben a közoktatási statisztika alapján tudtuk,

hogyan van médiatanár, ezért arányaiban többüket értük el (az összes magyarországi médiatanár 17,8%-a válaszolt).<sup>8</sup> A kitöltők között összesen 46 pedagógus jelölte, hogy az adatfelvételkor tanított mozgókép-kultúra és médiaismeret. Közülük 43-an töltötték ki a médiaoktatásra vonatkozó külön kérdésblokkot.<sup>9</sup> A válaszok alap-

<sup>7</sup> A három szempont (iskolatípus, településtípus, iskolaméret) szerint csoportosított iskolákból létrehozott minta arányosan rétegzett volt. Az országos közoktatási statisztikai adatbázisban 2017. októberében 6951 feladatellátási hely között 6112 aktív, tanulókkal is rendelkező intézmény szerepelt. A kutatásba 200 iskola került, a megfelelő elemszám elérése és a minta reprezentativitása érdekében az elsődleges mintában szereplő iskolákon túl szükséges volt bevonní pótmintában lévő intézményeket is (200 iskola).

<sup>8</sup> A KIR-adatok szerint a 2017/2018-as tanévben 198 intézményben 258 médiatanár tanított, 78,3%-uk a gimnáziumokban.

<sup>9</sup> A kérdőívet csak 37-en fejezték be. A teljes kutatás során az adatokat súlyoztuk. Mivel a médiatanárok relatíve alacsony számban voltak jelen a mintában, ezért a csak médiatanárokról szóló kérdésblokkban teljes létszámban vettük őket figyelembe, eltekintve a súlyozástól. Azoknál a kérdéseknél, melyeket az összes pedagógusnak feltettünk, a súlyozott arányukkal szerepeltettük őket.

vetően városi gimnáziumokban oktató médiatanárokhoz köthetők.<sup>10</sup> A válaszadók átlagos életkora: 45,8 év volt.<sup>11</sup>

### 3. A MÉDIAMŰVELTSÉG FEJLESZTÉSÉNEK GYAKORLATA

#### 3.1. A médiaoktatás formái – önálló órakeret vagy tantárgyi integráció

Herczog 2009-es kutatása azt mutatta, hogy a médiaoktatás a 7. évfolyamtól a 12. évfolyamig terjedt. Az általános iskolában leginkább a 8. évfolyamon tanítottak médiát, jellemzően fél évig. A gimnáziumokban és szakközépiskolákban a heti egy órás órakeret volt domináns, a legtöbb intézményben a 11. évfolyamra kerültek a mozgókép-kultúra- és médiaórák.

A médiaműveltség-fejlesztés a gimnáziumokban jellemzően önálló tantárgy formájában valósult meg, mindössze négy intézményben (N=30) oktatták integrált formában. Az általános iskolákban magasabb arányban (N=54; 42%) fordult elő a médiaműveltség fejlesztésének tantárgyi integrációja, és ha-

sonló volt az arány a mindkét iskolaszinten képző intézményekben is (Herczog, 2012). Ennek oka – bár Herczog nem mutat rá egyértelműen – a kerettantervi szabályozásban keresendő. A tantárgyi önállóság feltételei leginkább a középfokú oktatásban voltak adottak. A 2000-es évtized elejétől felfutóban lévő mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgy az évtized végén ért a zenitire. Ezt jelzi, hogy épp 2009-ben érettségiztek a legtöbben a tantárgyból (1273 fő).<sup>12</sup> Az érettségi vizsgára történő felkészülés alapfeltétele a tantárgy önálló iskolai jelenléte.

A tantárgyi integráció ebben az esetben azt jelenti, hogy a médiaműveltség-fejlesztésre a művészetek, a társadalom vagy az informatika műveltségterületen belül is sor kerülhet. A kerettantervi szabályozásban a mozgókép-kultúra és médiaismeret a művészetek műveltségterület része,<sup>13</sup> és ez a megközelítésmód az iskolai gyakorlatban is tükröződik. Abban a 32 iskolában, ahol integrációra sor került, 17 tanár a magyar irodalom, 12 a rajz és vizuális kultúra, öt pedig az informatika tantárgyba integrálva oktattott médiát (Herczog, 2012).

Míndez összhangban van az egrri kutatócsoport eredményeivel. Szerintük a vizsgált iskolákban a mozgókép-kultúra és médiaismeret

épp 2009-ben érettségiztek a legtöbben a tantárgyból

<sup>10</sup> A válaszadók iskolái közül 9 a fővárosban, 12 megyei jogú városban működött, a többi pedig kisebb városokban. Községi, nagyközségi iskola nem volt az érmintában. A területi eloszlás nem volt egyenletes: 20 iskola működött a keleti országrészben, a közép-magyarországi intézmények száma 15, ebből 13 Pest megyei, ám mindössze 4 dunántúli iskolából ismerünk médiatanári válaszokat, és ezek is mind a Dunához közelebbi megyékből származtak (Baranya, Fejér, Komárom). A nyugati országrészből sajnálatosan egyetlen médiatanár sem töltötte ki a kérdőívet.

<sup>11</sup> A harminc év alatti, pályájuk elején járók száma alacsony, mindössze 7% (3 fő) volt. Egyikük már kilenc esztendeje tanított, a másik kettő 1, illetve 2 éve. A 30–40 év közöttiek aránya 16% volt, ők átlagosan 9 éve voltak a pályán. A két legnagyobb korcsoportot az átlagosan 19 év rutinnal rendelkező 40 év felettek (30%) és az átlagosan 29 év tanítási gyakorlattal rendelkező 50 éve felettek (30%) tették ki. A három 60 év feletti tanár egyike mindössze 9 éve tanított, a másik kettő viszont már 37 éve. Négyen nem adtak életkorra vonatkozó adatot. A válaszadók tapasztalt oktatók, közel kétharmaduk több mint egy évtizede tanított az adathoz nem tartozó idején. A nemek arányát tekintve a nők voltak többségben (60%).

<sup>12</sup> Forrás: Az érettségi vizsgatárgyak statisztikai adatbázisa (Oktatási Hivatal). Letöltés: [https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=\\_2009\\_1&creszletes=1&eta\\_id=75](https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2009_1&creszletes=1&eta_id=75) (2019. 11. 06.)

<sup>13</sup> Ez a 2020. szeptemberében bevezetésre került Nemzeti alaptantervben is így van.

tantárgy nehezen kapcsolódott a többi tárgyhoz, az integráció felé pedig szinte kizárólag a médiatanárok tettek lépéseket. Próbálkozásaik jobbra kimerülnek abban, hogy a médiaórákon megszerzett tudást és tapasztalatot igyekeznek átmenni az általuk tanított másik szaktárgy oktatásába. A megkérdezettek szerint a kapcsolódási pontok

az irodalom és a vizuális kultúra esetében a legjobban megragadhatók. Ebből következik, hogy a médiaoktatás mindhárom intézményben inkább a művészetoktatáshoz állt közel. Néhány téma esetében sejlettek csak fel társadalomtudományi szempontok (Borbás és mtsai, 2015).<sup>14</sup>

## 2. TÁBLÁZAT

„Milyen formában tanít médiaismeretet? (Többet is megjelölhet.)”

Forma	N	Választotta (%)	Hány formát jelöltek meg	Százalék
Önálló tantárgyként	44	93,2%	1	86,4%
Egyéb tanórai keretben	43	14,0%	2	6,8%
Integrált formában	43	7,0%	3	4,5%
Témahét keretében	43	4,7%	4	2,3%
Tömbösített formában	43	4,7%	<i>Átlagosan</i>	<i>1,23 darabot</i>

FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019<sup>15</sup>

A T-Tudok 2019-es kutatásának 43 válaszadója leginkább önálló tantárgyként tanított médiát (41 fő). Hárman az integrált formát (is) megjelölték, hatan pedig az egyéb tanórai keret (fakultáció, szakkör) (2. táblázat). Ezen a területen tehát nem történt érdemi változás a korábbi kutatásokhoz képest. A mintánkban szereplő médiatanárok döntően középiskolában tanítottak (42 feladatellátási hely),<sup>16</sup> mind-

össze hárman tartották óráik nagyobb hányadát az általános iskola felső tagozatán. A kutatási adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy azokban a középiskolákban, ahol folytattak médiaoktatást, leginkább önálló órakeretben tették ezt. A minta mérete miatt általános iskolákra vonatkoztatható következtetést levonni nehéz, ott a szűkülő kerettantervi lehetőségek miatt önálló médiaórákra alig volt lehetőség,<sup>17</sup> a média-

<sup>14</sup> Ugyanakkor mindhárom középiskolában viszonylag magas volt a médiaoktatásban részesülők aránya. Az első gimnáziumban minden tanuló tanulja a tárgyat egy évig, heti egy órában, emellett lehetőség volt érettségire való felkészülésre. A második iskolában a 9. és a 13. évfolyam növendékei tanulták a tárgyat, hasonló órakeretben. A harmadik középiskolában csak a gimnazisták részesülnek médiaoktatásban, a szakközépiskolai képzésből a tárgyat kivezették.

<sup>15</sup> A közléshez a T-Tudok részéről Németh Szilvia igazgató hozzájárult.

<sup>16</sup> A középiskolák oktatók közül tizenketten tanítottak a szakközépiskolában: négyen szakközépiskolában, heten szakközépiskolában, egy fő pedig szakközépiskola és szakközépiskolában. A szakközépiskolai képzést nyújtó iskolák közül háromban gimnáziumi képzést is folytattak.

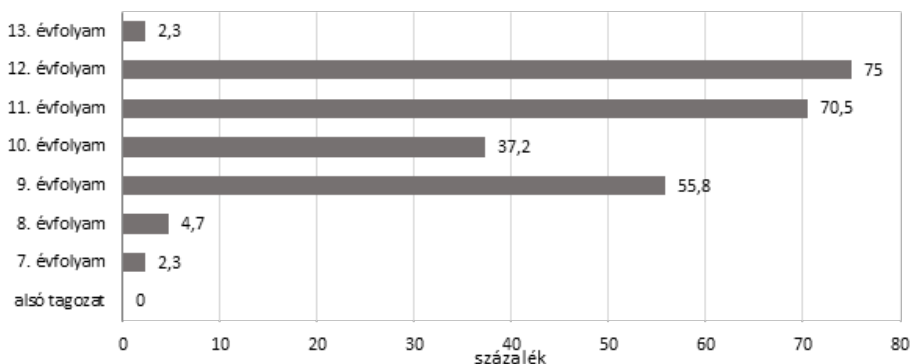
<sup>17</sup> A 2020-as NAT alapján a médiuműveltség fejlesztése általános iskolában integrált formában valósul meg. A hatályos kerettantervek alapján önálló tantárgyi órakeret csak a gimnáziumi képzések 11. és 12. évfolyamán van, heti egy-egy órában. A 11. évfolyam esetében az iskola döntheti el, hogy az ének-zene, a dráma és színház vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret számára biztosít órakeretet. A 12. évfolyamon a tantárgy kötelezően választandó. A médiata-

oktatás ugyanakkor nem korlátozódott a 8. évfolyamra. Az 1. ábrán ábrázoltuk, hogy a válaszadóink közül a legtöbben, közel

azonos arányban 12. és 11. évfolyamon tanítottak médiaismeretet, a legkevesebben pedig a 10. illetve a 13. évfolyamon.

### 1. ÁBRA

Mely évfolyamokon tanítottak a tanárok médiát (%). N=43



FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

A 2019-es adatfelvétel alapján nem egyedi eset a médiaismeret több évfolyamon történő oktatása. A válaszadók ötöde egy, 36%-uk két évfolyamot jelölt meg. Ennek okát ismét

az érettségi felkészítésben találhatjuk meg. Ezzel együtt különösen érdekes, hogy a három (22,7%) és négy (18,2%) különböző évfolyamon oktatók aránya magas (23%, illetve 18%). Sőt, volt olyan is, aki öt különböző évfolyamot jelölt meg.

A válaszok alapján következtethetünk arra is, hogy a mintában szereplő iskolákban hány tanuló vett részt médiaoktatás-

levonhatjuk azt a következtetést, hogy a médiaoktatás formája nem változott az elmúlt évtizedben

ban. A tanárok háromnegyede tanított évente több mint egy osztálynyi tanuló. Az átlagosan tanítottak száma 100 fő. Négyen kettőszáznál is több diákkal foglalkoznak médiaórákon,

a legmagasabb létszám 300 fő volt.<sup>18</sup>

A mintánkban két válaszadó nem heti rendszerességgel tanította a tárgyat, hanem szakkört vagy érettségi előkészítő fakultációs csoportot vezetett. E két kiegészítő oktatási formát további két-két tanár jelölte, egy iskolában pedig médiatagozat is működött.

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a médiaoktatás formája

nárok 34 vagy 62 órában dolgozhatják fel a kerettantervekben szereplő hét témakört.

<sup>18</sup> Kutatásunkból nem derül ki, hogy az egyes médiaórákon milyen létszámban vesznek részt a növendékek, azaz van-e mód például csoportbontásra. Erre következtethetünk volna a tanított tanulók és a heti tanári médiaórák számából, azonban az utóbbi kérdést nem minden pedagógus értelmezte azonos módon. Volt, aki a tantárgyfelosztásában szereplő összes heti médiaórát jelölte, mások az egyes csoportok heti óraszámát. Volt olyan válaszadó, aki heti egy órát adott meg a 160 illetve 280 tanított növendékre vonatkozóan, más heti 10 órát a 60 vagy 90 tanulóra.

nem változott az elmúlt évtizedben. A tantárgy önálló órakeretben történő oktatása leginkább a középiskolákra volt jellemző, de ott is csak azok részesültek médiaoktatásban, akik választották a tárgyat, például az érettségire történő felkészítés miatt. Az adatok alapján nem tudjuk megválaszolni, hogy különböző iskolaszinteken tanulók milyen arányban részesültek médiaoktatásban a 2018/19-es tanévben. Az adatok hiánya különösen az általános iskolákra jellemző. Helytállónak tűnhet az egrí kutatás megállapítása, miszerint a médiaoktatás inkább a középiskolai „elit”-képzésben kap szerepet (*Borbás és mtsai, 2015*), vagy ott, ahol elhivatott médiatanár dolgozik. Másként fogalmazva, az összes iskolához képest nagyon alacsony a médiaoktatást folytató intézmények aránya, a képzés döntően gimnáziumokra szűkül, de ezeken a helyszíneken sem részesül mindenki önálló órakeretben megvalósuló médiaműveltség-fejlesztésben.

### 3.2. A médiaoktatás tartalma

*Herczog* (2012) a hospitálási naplók elemzése alapján úgy látta, hogy az iskolai médiaoktatás módszertani eszközei között a frontális osztálymunka volt a leggyakoribb (96 %), a csoportmunka csak az órák alig több mint ötödében (22%), a páros munka pedig ennél is alacsonyabb arányban jelent meg (16%). Az órák vezetését nagymértékben határozta meg a tanári magyarázat és a megbeszélés munkamódszere (87%; 91%). A vita és a tanulói kiselőadás már jóval kisebb arányban fordult elő (13,3%; 12,4%). Kevés esetben éltek a médiapedagógusok a projekt módszer

(9%) vagy a csoportmunka alkalmazásának lehetőségével (9%; 13%).<sup>19</sup>

Tartalmi szempontból a mozgóképi szövegalkotást (29%), továbbá a sajtótörténet és a média-szövegértés (23%, illetve 21%) oktatását emelte ki *Herczog*, hozzátéve:

A megfigyelt médiaórák – hospitálások – alapján azt az észrevételt tettük, hogy a médiaoktatás céljaként – az interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszöntek vissza az osztálytermi folyamatokban. A médiapedagógusok kevés időt és figyelmet szántak a tanulók médiaszövegértés- és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a diákok tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. Az órákon csupán néhány alkalommal láttunk példát arra, hogy a fiatalok kifejhették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a médiahatásról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat (*Herczog, 2012, 222. o.*).

Az egrí kutatócsoport 2015-ös dokumentumelemzése azt mutatta, hogy a vizsgálatban szereplő médiatanárok a kerettantervi ajánlásokat követve a következő fő témakörök mentén tervezték meg az iskolai folyamatokat. A gyakorlatban a leginkább súlyozott területnek a média társadalmi szerepe (40%), a médianyelv és médiahasználat (25%; 25%) és a média kifejezőeszközei (10%) bizonyultak. Mindezeket a témákat alapvetően frontális osztálymunka keretében, kérdezve kifejtő módszerrel dolgozták fel. Jellemző munkaforma volt még a 2–4 fős kutató

<sup>19</sup> Ezek az arányok önmagukban keveset mondanak, hiszen a kutatásból nem derül ki, hogy más (hasonló) tantárgy esetében miként néz ki az iskolai gyakorlat, illetve, hogy az alkalmazott módszerek mennyire bizonyultak hatékonyak.

és gyűjtőmunka. Tankönyvet egyetlen helyszínen sem használtak. Az egyik tanár szerint a tankönyv nyelvezete túl bonyolult a tanulók számára. A fiatalok a tanárok által elmondottakból próbáltak vázlatot írni. A szemléltetés leggyakoribb eszköze a tanár által kiválasztott filmrészlet volt, a feldolgozandó médiaszövegek pedig részben a *Film- és médiafogalmak kasszótárából* (Korona Kiadó, 2002), részben a tanárok szakirodalmi citátumaiból származtak. A képzés mindenütt alapvetően elméleti volt. Ha volt gyakorlati feladat, akkor az a médiaérettségi feladatlapok mintájára készült. Az értékelésre mindhárom helyszínen kevés hangsúlyt helyeztek.

Volt példa arra, hogy a médiatanár saját fejlesztésű honlapot üzemeltetett, vagy a közösségi média felületein adott játékos feladatot a tanítványainak. A kutatócsoport arra a következtetésre jutott, hogy az új média eszközeihez is kapcsolódó módszerek révén a médiaoktatásban teret nyertek a tevékenységközpontú, kreatív médiapedagógiai eszközök, melyek biztosítani tudják a játékos és alkotó tanórai elfoglaltságot. Ezt az optimista képet árnyalta az a megállapításuk, mely nemcsak a tantestületen belüli médiaműveltség-fejlesztést érintő együttműködések hiányáról árulkodott, hanem arról is, hogy a médiatanárok nem kaptak elegendő külső segítséget arra vonatkozóan, hogy mit és hogyan kellene tanítaniuk, így aztán mindenki a saját maga kitaposta ösvényen haladt.

nemcsak a tantestületen belüli médiaműveltség-fejlesztést érintő együttműködések hiányáról árulkodott

A tanárok a tanterveket és az órai munkát a saját elképzeléseik és lehetőségeik (felkészültségük, végzettségük, koruk) alapján alakítják: a tárgy arculatát másként képzelel el az a tanár, akinek első és eredeti szakja a magyar nyelv és irodalom, ismét más modellt képviselnek a rajz és környezetkultúra felől érkező pedagógusok – ez utóbbiak fogékonyabbak a kreatív tevékenységre (*Borbás és mtsai, 2015, 36.o.*).

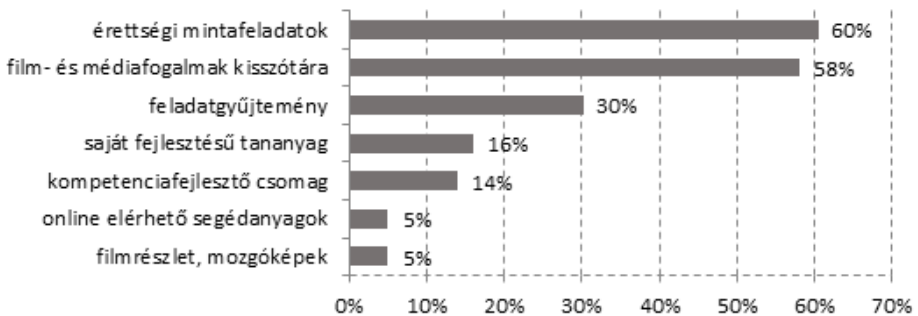
A 2019-es kutatási mintában szereplő médiatanárok 5%-a használt tankönyvet, de a tankönyvi ellátottság ebben az esetben is alacsony volt: csak kilenc pedagógus iskolájában volt valamennyi tanulóknak saját tankönyve, hét iskolában csak a tanárnak volt könyve, további hét helyen csak a könyvtárban volt néhány kötet, három intézményben pedig másolt részeket használnak a médiatanárok (N=43).

A válaszadók 88%-a használt a tankönyv mellett – vagy annak hiányában – egyéb taneszközöket a médiaoktatás során. Ahol volt tankönyvhasználat, ott minden esetben egyéb taneszköz alkalmazására is sor került, a válaszolók 84,2%-a kettő vagy annál több eszközt jelölt meg. Legtöbben az érettségi mintafeladatokat, illetve a már említett *Film- és médiafogalmak kasszótárát* említették, de volt példa a saját fejlesztésű tananyag használatára is (*2. ábra*).<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Alapvetően a következő eszközöket jelölték meg saját fejlesztésű eszközként: ppt, fotó, film, animáció, saját fejlesztésű feladatok, saját tananyag szakirodalom alapján.

## 2. ÁBRA

Egyéb eszközhasználat. N=38



FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

A válaszadó médiatanárok értékelési gyakorlata változatos és sokszínű volt, szorosan kapcsolódott a tantárgy tantervi ajánlásaihoz, illetőleg az érettségi vizsga értékelési formáihoz.<sup>21</sup> A középiskolai médiaoktatás során a tanárok alapvetően olyan értékelési módszereket preferáltak, melyek az érettségik során előfordulnak, a mintafeladatok pedig egyaránt jelenthettek egyfajta feladatbankot, és szolgálhatták az érettségire történő felkészítés céljait.

A kérdőívben néhány problématerület megjelölésével arra kértük a médiatanárokat, hogy válaszolják meg, előkerül-e az adott kérdéskör a médiaóráikon vagy sem. Amennyiben nem, úgy mi ennek az oka? A válaszok alapján arra próbáltunk következtetni, hogy milyen témákat tartanak kiemelten fontosnak, és melyek azok, melyek valamilyen okból elsikkadnak.

Három témakör tanórai feldolgozását mindenki fontosnak tartotta és fel is dol-

gozta az órákon. Ezek a *hír és fikció közti különbség tudatosításával, a médiaszöveg konstrukció jellegével, illetve a forráskritikával* kapcsolatos témakörök. Hasonlóan magas volt a feldolgozottsága a *média alapvető funkcióival, az eszközhasználattal, az online zaklatás formáival, a véleménybuborékkal, a hírmédiaszöveg értelmezési kereteivel, illetve az adatbiztonsággal* kapcsolatos témaköröknek, melyeket a pedagógusok csak néhány esetben nem tárgyaltak (3. táblázat).

A tanárok nagy többsége foglalkozott a *médiaszabályozással*, és tartotta fontosnak, hogy a fiatalok *hozzanak létre saját tartalmakat*. A rangsor végére a *médiatartalmak remixelésére, újrakerevezésére vonatkozó ismeretek, illetve a gyűlöletbeszéd–szó-lásszabadság problematikájának* tárgyalása került (3. táblázat).

<sup>21</sup> Összhangban az érettségi részét alkotó és ott bevált projektmunka/munkanapló módszerével, a válaszadók 93%-a alkalmazza ezt a számonkérési, értékelési módszert. Ezt követi az írásbeli feladat (79,1%). A szóbeli feleltetés alacsonyabb számú alkalmazása (39,5%) összefüggésben lehet egyrészt az időhiánnyal, másrészt azzal, hogy ilyen vizsgarész nincs a középszintű médiaismeret érettségi vizsgán.

## 3. TÁBLÁZAT

## Médiaórákon feldolgozott témák

Mely témákkal foglalkoznak a médiaórákon	N	igen	(%)
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	42	100,0%
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzítva jeleníti meg a valóságot.	42	42	100,0%
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	42	100,0%
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	40	95,2%
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	39	92,9%
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	37	88,1%
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	41	36	87,8%
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	41	35	85,4%
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	35	83,3%
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	32	76,2%
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-önszabályozó módszerek között.	41	30	73,2%
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újramezvegye a letöltött tartalmakat.	42	25	59,5%
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	23	54,8%

Az egyes témák feldolgozásának elmaradása a médiapedagógusok szerint az időhiányra vezethető vissza. Szerintük főként a saját tartalmak létrehozására és a jogi témakörökre maradt kevés idő. A gyűlö-

letbeszéd feldolgozására a megkérdezettek tizede szerint nincs szükség, ötük szerint ez nem is része a médiaismeret oktatásának, hárman az online zaklatással kapcsolatban gondolták ugyanezt (4. táblázat).

## 4. TÁBLÁZAT

A médiaoktatás során érintett és fel nem dolgozott témák

Állítások	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Válaszadói vélemények száma				
			Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs szükség rá.	Nem a médiaismeret része.	Eszközhiány miatt.	Időhiány miatt
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	19	1	4	5	1	8
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újrameverje a letöltött tartalmakat.	42	17	1	1	1	3	11
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra, és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-önszabályozó módszerek között.	41	11	2	1	-	-	8
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	10	-	1	1	1	7
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	7	1		2		4
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	41	6	1	1	-	1	3

Állítások	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Válaszadói vélemények száma				
			Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs szükség rá.	Nem a média-ismeret része.	Eszközhiány miatt.	Időhiány miatt
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	41	5	1	-	1	-	3
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	5	1	-	3	-	1
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	3	-	1	-	-	2
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	2	-	-	-	-	1
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	0	-	-	-	-	-
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzítva jeleníti meg a valóságot.	42	0	-	-	-	-	-
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	0	-	-	-	-	-
Az adott indok megjelenése összesen	-	85	8 (9,4%)	10 (11,8%)	13 (15,3%)	6 (7,1%)	48 (56,5%)

FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

### 3.3. Kihívások a médiaoktatásban

A következőkben a 2019-es kutatás médiaoktatásra vonatkozó kérdésblokkjára adott válaszokra támaszkodva azt fogom bemutatni, hogy milyen kihívásokkal néztek

szembe a magyarországi médiatanárok a közelmúltban, illetőleg ezek hatására miként változott a médiaoktatás tartalma.

A válaszadók három témát jelölhettek meg a médiaoktatás fontos területei közül, és szinte kivétel nélkül éltek is a többszörös válaszadás lehetőségével. Talán a kérdéssel-

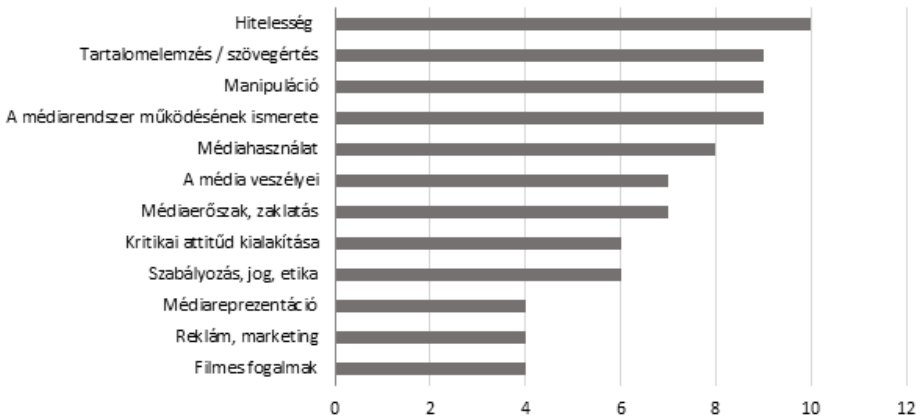
tevésekből fakadt,<sup>22</sup> hogy a válaszokból egy veszélyekkel teli médiavilág rajzolódott ki, melynek különös jellemzői a manipuláció és a megbízhatatlanság,<sup>23</sup> és hogy a médiaoktatás legfontosabb feladata egyfajta immunitás kialakítása. A folyamatban a pedagógusok a saját szerepüket döntőnek tartották. Ebben az olvasatban a veszélyekkel szembeni felvértezés leghatékonyabb módját a médiarendszer működésének megismertetése jelenti. A prevenció alapuló koncepció az ezredforduló után lett a hazai médiaműveltség-fejlesztés meghatározó paradigmája (Nagy, 2018), előzményei az angolszász médiaoktatási modellben

gyökereznek (Buckingham, 2005 [2003]; Hartai, 2016), mely forrás a magyar médiaoktatási modell mintájául is szolgált.

A médiahasználatról összefüggő veszélyek felsorolásakor a legtöbb esetben olyan területeket jelöltek meg a tanárok, melyek az aktuális közbeszédben is meghatározóak, vagy legalábbis olyan témák, melyek feldolgozása (jobb híján) az iskolára hárul: *hitelesség, manipuláció, erőszak-cyberbullying, médiahasználat veszélyei, forráskritika*, sőt a *jogtisztaszoftverek használata* is előkerült. Ugyanakkor az adatvédelmet mindössze két médiatanár sorolta a tudatosítandó területek közé (3. ábra).

### 3. ÁBRA

A médiatanárok által legfontosabbnak ítélt problématerületek, az említés gyakorisága alapján (darab). N=41<sup>24</sup>



FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszok kis hányadát tekinthetjük médiaoptimista hangvételűnek. Nem állítható persze, hogy a tudatos használatra nevelés, a forráskritika vagy a médiarendszer

működési mechanizmusainak megismerése a médiapessimista premisszát tükrözik, de a veszélyek tudatosításának szándéka a médiatanárok számára fontosabb volt,

<sup>22</sup> A nyitott kérdés a következő volt: *Megítélése szerint mik azok a problémák, jelenségek, amelyeket alapvetően tudatosítania kell a médiaoktatásnak?*

<sup>23</sup> A médiatanárok felének válaszai tekinthetőek inkább veszélyorientáltak. Esetükben a három választott témából kettő vagy mindhárom erre fókuszált.

<sup>24</sup> A nyitott kérdésre adott válaszokat a szerző kategorizálta.

mint a mediális cselekvésformákban rejlő lehetőségek hangsúlyozása.

Volt olyan válaszadó, aki elmozdult az említett alaphelyzetből és a részvételi kultúra fontosságára utalva „*kollektív gondolkodásról*” és „ *kreativitásról*” írt. A tudatosítani szükséges területek között összességében mégis alacsony számban jelent meg a saját tartalmak gyártása. Mindössze négyen gondolták úgy, hogy a médiaoktatás fontos feladata a kreatív, saját tartalmak előállításának ösztönzése.<sup>25</sup>

A kutatás fókuszában a médiaműveltség-fejlesztés tartalmi és formai kérdései álltak, az alkalmazott módszertannal kapcsolatos eredményeink járulékosak. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a médiaoktatás – összhangban a kerettantervi szabályozással – továbbra is alapvetően elméleti jellegű. A tanárok a médiaelméleti kérdések feldolgozását tartják a legfontosabbnak, ehhez pedig jellemzően médiaszövegeket használnak, „*értelmeznek*”. Mégis felismerhető egy fontos változás a húsz évvel ezelőtti helyzethez képest. A válaszadók értékvalasztása, illetve a médiaműveltségről megalkotott egyéni definícióik alapján megváltozni látszik a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy belső struktúrája. Az ezredforduló táján a *magaskultúra/tömegkultúra* volt a törésvonal, mely mentén a tanítandó tartalom szerveződött. A kérdőívünkre adott válaszok alapján mára a tömegkultúra és az online platformok megismerése, illetve elemzése vált a dominánssá, a törésvonalak már ezeken a területeken belül húzódnak: *mi hiteles és mi nem; mi megbízható és mi nem; mi hasznos és mi nem?* A filmes ismeretekkel felvértezett, filmművészetben jártas (művelt) fiatalok ideáját felváltotta

a tudatos médiahasználóvá váló, kritikus és önkritikus diák, aki képes következtetéseket levonni a körülötte lévő médiavilágból. Mindez összhangban van a médiaműveltség értelmezésében bekövetkezett tudományos paradigmaváltással, melyben az információ és annak használata is fontossá vált (*Hartai*, 2016).

Vizsgálatunk szerint ma a médiaoktatás során az elmélet dominanciája érvényesül. A tanárok alig említettek példát gyakorlati feladatokra. Kevesen gondolták úgy, hogy a média világa aktív részvétel útján is megismerhető. A válaszokat az elméleti problémák és azok megbeszélése, értelmezése uralták. Ebben a modellben, minden tantervi rugalmassága ellenére, még mindig a tanár áll a középpontban, mert – a modell szerint – ő rendelkezik azzal a tudáskészlettel és morális többlettel, ami a fiatalok eligazodását, tudatos fogyasztóvá válásukat segítheti.

### 3.4. A diákokat leginkább érdeklő témakörök

Kíváncsiak voltunk, hogy a médiaoktatás során mely témák keltették fel legjobban a diákok érdeklődését.<sup>26</sup> A válaszok alapján a filmes ismeretek oktatása része maradt a médiatanításnak, de ebben az esetben a hangsúly az elmületről a gyakorlati ismeretek elsajátítása felé tolódott. A válaszadók 56%-a jelölt meg legalább egy olyan mozgóképkultúra tárgykerébe eső témát, mellyel a diákok szívesen foglalkoznak: filmelemzés (9 említés), filmes formanyelvi ismeretek (6 említés), illetve a filmes utómunkával kapcsolatos témák (5 említés). A mozgóképi rendszertan,

<sup>25</sup> Ez azért érdekes, mert a mozgóképkultúra és médiaismeret gyakorlati érettségi vizsgának meghatározó eleme egy saját médiaszöveg és a hozzá kapcsolódó önreflexív munkanapló létrehozása. Nem tudható, hogy a mintában szereplő iskolák közül hány intézményben történt médiaismeret-érettségire való felkészítés, de a gimnáziumok nagy aránya miatt vélhetően négynél több helyszínről volt szó.

<sup>26</sup> Ebben az esetben is három válaszra volt lehetőség, és ezzel a válaszadók magas arányban éltek is.

a magyar és egyetemes filmtörténet 2-2 esetben jelent meg a válaszok között.

A médiatanárok ötöde említette, hogy a diákok szívesen készítenek saját videót, fotót vagy végeznek utómunkát. Úgy tűnik tehát, hogy a fiatalok számára a gyakorlati képzés fontosabb volt annál, mint ami a gyakorlatban az órákon megtörténik.<sup>27</sup>

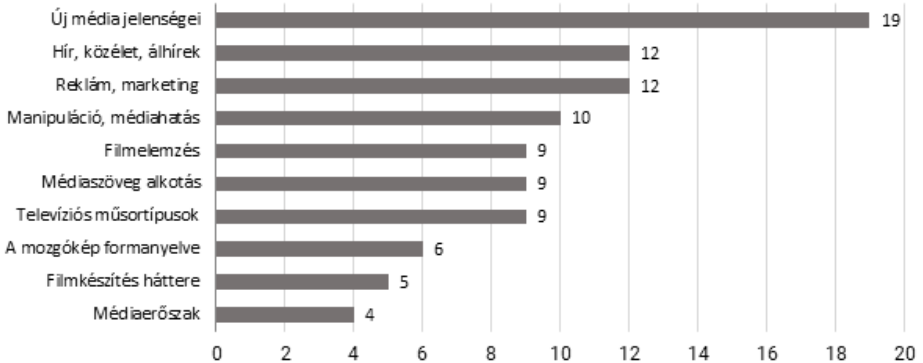
Válaszadóink egyértelmű véleményt fogalmaztak meg a tananyagban nem szereplő, de a diákokat érdeklő témákról.<sup>28</sup> Tizen írtak olyan gyakorlatokról, melyek közép-pontjában a digitális képpel kapcsolatos kreatív tartalomelőállítás áll: *animációkészítés, gyakorlati videókészítési ismeretek, vágási ismeretek, riportok készítése, fényképezési ismeretek elsajátítása saját telefonnal, fotózás.*

A diákok által kedvelt és megvalósuló témák alapján úgy ítélnék meg, hogy az esetek legalább felében médiaszöveg-alkotásra a médiaórákon a gyakorlatban is volt mód. Más tantárgyakkal való kooperációra ugyanakkor esetünkben sem utaltak.

A tananyagból hiányzó, ám a diákokat érdeklő témák másik nagy csoportját (12 elemmel) a konvergens médiakörnyezettel kapcsolatos jelenségek alkották. A válaszok alapján a következő témák feldolgozása elől a médiatanárok nem tudtak kitérni: *vlogerek, internetes veszélyforrások, a közösségi média területei, a legújabb médiatrendek, álhírek, robotika, a mesterséges értelem szerepe az online médiumokban, applikációk hatékony használata* (4. ábra).

#### 4. ÁBRA

A diákok által legjobban kedvelt 10 témakör a médiatanárok szerint, az említés gyakorisága alapján (darab), N=41



FORRÁS: saját szerkesztés

<sup>27</sup> Összevetettük a médiatanárok által megnevezett, fiatalokat különösen érdeklő témákat az adott pedagógus médiaműveltség-meghatározásával. A válaszok közel kétharmadában (63%) a hasonlóság jól érzékelhető, néhány esetben különösen erős volt, azaz a tanárok meghatározó része látta úgy, hogy a diákok azokat a témákat kedvelték részben vagy egészben, melyek az ő médiaműveltség-felfogásunknak is gerincét alkották. Ez egyrészt pozitív, hisz azt gondolhatjuk, hogy a tanárok és a diákok érdeklődése igen közel áll egymáshoz. Másrésztől elgondolkodtató, mert a témák néhány esetben nagyon közvetlenül következnek a preferált médiaműveltség-tartalomból. Másként fogalmazva: nem lehetünk teljesen bizonyosak abban, hogy a médiatanárok mindegyike jól ítélte meg a tanulók által szívesen tanult tananyagelemek körét, a válaszokban túl erősen túlkörözött a saját (médiá)műveltség-képük.

<sup>28</sup> A kérdésre adott válaszokból arra is lehet következtetni, hogy a tanítás praxisa miben tért el leginkább a kerettantervi ajánlásoktól, illetve használatban lévő tankönyvektől. A kérdésre 30-an jelöltek meg valamilyen témakört.

A tananyaggal kapcsolatos válaszok alapján néhányan nagyfokú szabadságként élték meg a médiatanítást. Egyikük azt írta, hogy „*a tananyagot én határozom meg*”, más a diákokra bízta a tananyag meghatározását: „*ami érdekli őket, beletesszük*”. Egy harmadik szerint ezek a témák „*egyedi dolgok*”, amik miatt nem szükséges változtatni a médiaoktatás egészén.

#### 4. ÖSSZEZÉS

Kutatásunk egyik tapasztalata, hogy a jelenleg használatban lévő kerettantervek, tankönyvek éppúgy nincsenek összhangban a médiatanárok műveltségfelfogásával, mint a tanulók érdeklődésével. A médiaoktatás szereplői a lehetőségeikhez mérten reflektálni próbálnak a konvergens média aktuális jelenségeire. A preferált témakörök alapján a tanárok egymástól eltérő, változatos, saját (helyi) médiaoktatási stratégiákat alkalmaztak, melyek szoros összefüggésben állnak médiaműveltség-eszményükkel, amelyre döntően a védelmező attitűd jellemző. A filmes témáknál fontosabbnak tartották, hogy a konvergens média aktuális kihívásaival foglalkozzanak, és e témák feldolgozásában a diákok is partnerek voltak. Ugyanakkor a mozgóképkultúra mégsem tűnt el teljesen a képzési gyakorlatból. De látható, hogy a diákok felől ható erő a gyakorlati feladatok, a kreatív médiaszövegek előállítására irányba mozdítaná a tantárgyat.

A médiaműveltségről alkotott tanári elképzelések egyfelől tükrözték a kerettantervek szemléletét, de túl is mutattak azon, hiszen többen a médiaműveltségben látták azt az eszközt, mely segíthet a fiataloknak abban, hogy megértsék a késő modernitás komplex kihívásait. Mindeközben a médiaoktatás iskolai lehetőségei beszűkültek, napjainkban már csak kevés iskolában

van médiaóra. Leginkább a médiatanárok ismerték fel a szemléletváltás szükségességét, de egyfelől nehezen lépnek távolabb az elmúlt két évtizedben kialakult gyakorlatoknál, így a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy továbbra is főként elmélet fókuszú. Másrészt túl kevesen vannak ahhoz, hogy változást tudjanak elérni.

A 2020 szeptemberétől bevezetésre került módosított Nemzeti alaptanterv alapján ismét megváltoznak a médiaoktatás feltételei. A tantárgy nem szűnt meg, az érettségi lehetősége is megmarad a gimnáziumokban, de változott a tantárgyi tartalom. A filmkultúrával kapcsolatos témák, melyek a kezdetekkor a tantervben 6 %-os aránnyal voltak jelen (Hartai, 2016), ma szinte kizárólag a magyar film történetére korlátozódnak. A fő hangsúly a médiaismeretre került, azon belül pedig a tudatos médiahasználattal kapcsolatos témakörök dominanciája figyelhető meg. Ezzel párhuzamosan a médiaműveltség esztétikai jellegű komponensei, így a kép, illetve mozgókép ontológiájához, készítéséhez, jelentéséhez és formanyelvéhez kapcsolódó ismeretek oktatása a vizuális kultúra tantárgyba került át, az ezekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése már az általános iskola alsó tagozatán megkezdődik.

A médiaműveltség komplexitását szem előtt tartó tantervi program hiányában kérdéses, hogy az új kerettantervi szabályozás milyen hatást fog gyakorolni a hazai médiaoktatásra. Lehetőség és veszély, hogy a médiaműveltség képalkotással kapcsolatos összetevői a vizuális kultúra tantárgyban élnek majd tovább. Ezzel többek részesülhetnek ilyen jellegű képzésben, ám a rajztanárok között megbecsülhetetlen a képzett médiatanárok aránya. A gimnáziumokra korlátozódó médiaoktatással sajnos nem szélesedik azok köre, akiknek a média működésének és használatának egyéb aspektusaira is lesz rálátása.

---

## IRODALOM

- Andok Mónika és Hevér Kinga (2017): Kulturális konvergencia: a Merengő nevű fanfiction oldal elemzése. *Média – Történet – Kommunikáció*, 12. 1. sz., 31–44. Letöltés: [https://www.academia.edu/35606640/Andok\\_Mónika\\_-\\_Hevér\\_Kinga\\_Kulturális\\_konvergencia\\_A\\_Merengő\\_nevű\\_fanfiction\\_oldal\\_elemzése.pdf](https://www.academia.edu/35606640/Andok_Mónika_-_Hevér_Kinga_Kulturális_konvergencia_A_Merengő_nevű_fanfiction_oldal_elemzése.pdf) (2020. 05. 10.)
- Borbás László, Herczog Csilla, Szijártó Imre és Tóth Tibor (2015): *A médiaoktatás beágyazottsága a magyar közoktatásban – Iskolai terepmunkák tanulmányai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: [http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/public/uploads/zaro-beszamolo-5-piller\\_56b069f0a1a1d.pdf](http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/public/uploads/zaro-beszamolo-5-piller_56b069f0a1a1d.pdf) (2020. 02. 20.)
- Buckingham, D. (2005 [2003]): *Médiaoktatás*. Budapest, HSA-ÜMK-ZSKF.
- Hartai László (2014): *Médiaműveltség – Iskolakeretben. A médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében*. Letöltés: [http://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai\\_mediamuveltesg\\_iskolakeretben.pdf](http://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltesg_iskolakeretben.pdf) (2020. 02. 12.)
- Hartai László (2016): Újra válaszútban a mozgókép- és médiaoktatás. *Neveléstudomány*, 4. 2. sz., 5–28.
- Herczog Csilla (2012): *A médiaműveltség és médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók körében*. Phd-értekezés. SZTE BTK, Szeged.
- Horváth Zsuzsanna (2013): A médiatudatosságra nevelés – Tények, reflexiók, példák. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Budapest, OFI, 15–24.
- Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York – London, New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. és Robinson, A. J. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kaposi József (2015): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). In: Uő: *Válogatott tanulmányok II.*, Budapest, Szaktudás, 88–110.
- Lannert Judit (szerk., 2019): *Nagyintás kutatás a médiaoktatás iskolai indikátorairól és a tanáriattitűdökről*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. Kézirat.
- UNESCO: Media and Information Literacy - MIL as a composite concept. Letöltés: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/> (2018. 12. 10.)
- Nagy Krisztina (2017): A pedagógusok médiaképe, sajtószabadsághoz való viszonya, valamint a médiaoktatás jelentősége és helye az oktatási rendszerben. *Médiakutató*, 18. 3. sz., 39–56.
- Nagy Krisztina (2018): *Műveltség – média – szabályozás*. Gondolat - MTA TK - PTE Kommunikáció- és médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs.

---

## JOGSZABÁLYOK

- Nemzeti Alaptanterv, 2012. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (2020. 04. 06.)
- Nemzeti Alaptanterv, 2020. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2012). Letöltés: [https://kerettanterv.oh.gov.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) (letöltés: 2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2012). Letöltés: [https://kerettanterv.oh.gov.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9-12. évfolyamára (2012). Letöltés: [https://kerettanterv.oh.gov.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html) (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2020). Letöltés: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2020). Letöltés: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (2020. 04. 06.)



---

TÓZSÉR ANETT – KUDLOTYÁK KRISZTINA – PUSKÁS ATTILA

---

# Távoktatás a Kárpát-medencei közoktatásban a járványhelyzet időszakában<sup>1</sup>

MŰHELY

---

## ÖSSZEFOGLALÓ

---

A COVID-19 járványhelyzet jelentősen megváltoztatta a 2020. év alap-, közép- és felsőoktatásban tanuló diákjainak életét. Nemcsak a vírus okozta bizonytalansággal kellett megbirkózniuk, hanem minden új helyzettel: az osztályközösség hiányával, a távoktatással, az önálló, tudatos tanulás megszervezésével.

Ebben a megváltozott élethelyzetben – a járvány első időszakában – a Nemzetstratégiai Kutatóintézet egy minden külföldi nemzetre szre kiterjedő kutatást végzett el a közoktatásban. Azokat a kihívásokat vizsgáltuk ezen időszak alatt, amelyek a digitális és távoktatás során felmerülhetnek. A teljes kutatási projekt során – a külföldi magyar pedagógusszövetségekkel együttműködve – nagymintás felméréseken és interjúkon alapuló átfogó elemzést végeztünk.

Jelen tanulmányunkban – intézetünk küldetésének szellemében – a távoktatás hatásait és hatékonyságát vizsgáltuk meg a külföldi magyar közoktatásban dolgozó általános és középiskolai tanárok körében. A vizsgálatot több szintre és témára – az otthoni tanrend kihívásai, az eszközhasználat, az ismeretátadás, a kapcsolattartás nehézségei, a külföldi magyar közoktatási intézmények fejlesztési lehetőségei – is kiterjesztettük.

A pedagógusok által kitöltött kérdőíveket összesítve elmondhatjuk, hogy a tanárok számára nehézséget jelentett a távoktatás bevezetése, főként azért, mert az ismeretátadást kevésbé látták hatékonynak ebben a formában. A Kárpát-medence magyar nemzetre szreinek többségében nyert eddigi tapasztalataink azt jelzik, hogy távoktatásban valószínűleg nem lehet olyan mennyiségben és olyan minőségben feldolgozni a tananyagot, mint a hagyományos oktatás keretei között.

Ugyanakkor az is elmondható, hogy Kárpát-medencei szinten a távoktatás az adott körülmények között is működőképes. Látható, hogy a járványhelyzet miatt bevezetett korlátozásokat a Kárpát-medencei magyar közoktatás egésze jól kezelte. Ugyanakkor a klasszikus, jelenléten alapuló oktatási formát nem tudták teljes egészében kiváltani a távoktatással.

<sup>1</sup> A tanulmány a Nemzetstratégiai Kutatóintézet megbízásából készült.

## BEVEZETÉS

A 2020. év első félévében világszerte lezajlott COVID-19 járvány hatására számos országban, így a Kárpát-medence országában is egyik napról a másikra bezárták az iskolákat, és az oktatási intézmények átálltak a digitális oktatásra. Ez teljesen átformálta az alap-, közép- és felsőfokú oktatást, egyúttal minden szereplője számára új kihívásokat jelentett. Az iskolai tantervek által nyújtott előnyök megszűntek és a tanulók képzése átkerült a virtuális térbe, ahol az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök megléte és megfelelő alkalmazása nélkülözhetetlenné vált. A járvány megjelenése előtt az oktatásügyben a digitális eszközök fejlesztése ugyan már megkezdődött (elsősorban az online kommunikációt és ügyintézését segítő programok, mint az anyaországi KRÉTA), azonban a kialakult helyzet következtében ez az átállás nem előre meghatározott ütemterv szerint zajlott le, hanem kényszerítő sürgősséggel. A tanintézmények felszereltsége, a pedagógusok digitális készségei és a tanulók családi háttere azonban eltérő – emiatt számtalan kérdés merült fel a közoktatás akadálymentes folytatását illetően az anyaországban és a külföldi régiókban egyaránt.

Magyarországon a hazai digitális oktatás helyzetét a járványidőszak alatt több kutatás is vizsgálta (pl. *Civil Közoktatási Platform*, 2020; *Hermann*, 2020; *Totyik*, 2020), ezért az intézet profiljához igazodva mi a külföldi állapotokat igyekeztünk feltárni és a magyarországi kutatások mellé tenni.

Az ebben a témában eddig megjelent magyarországi kutatások főként a járványnak a legsérülékenyebb csoportokra gyakorolt hatásait vizsgálták. Ezzel kapcsolatban Hermann Zoltán és Totyik Tamás azt hangsúlyozta, hogy a járvány oktatást érintő hatásai a legsérülékenyebb társadalmi csoportokat sújtják a legnagyobb mértékben, ezzel pedig a kitörés lehetősége még távolabb kerül tőlük, még inkább növelve az esélyegyenlőtlenséget, ami már eddig is az oktatási rendszer

számtalan kérdés merült fel az anyaországban és a külföldi régiókban egyaránt

legfajjobb vonása volt. Azok a gyerekek, akik a járványhelyzetben hozzá tudnak jutni a megfelelő információkhoz, akik ingergazdag családi környezetben

élnek és igényük van a továbbfejlődésre, lépést tudnak tartani az online oktatással. Akik viszont nem, azok végleg lemaradnak, így alig lesz esélyük arra, hogy kortársaikhoz fel tudjanak zárkózni. Hermann Zoltán tanulmánya kiemelte, hogy ebben a kritikus időszakban a társadalom közel ötöde digitális szakadékba esett. Ezért a járványhelyzet múltával arra is választ kell adni, hogyan lehet legalább a szakadék szélére kihozni az érintettek jelentős részét. Ennek elérése érdekében többek között komoly erőforrást kellene biztosítani az ingyenes internet-hozzáférés megteremtéséhez az egész országban, valamint számítógépet kellene biztosítani a számítógéppel nem rendelkezők részére. Ezen kívül fontos lenne az olyan digitális tananyagok kifejlesztése, melyek okostelefonról is elérhetőek (*Hermann*, 2020; *Totyik*, 2020). Az is elmondható, hogy az oktatási rendszer szereplői módszertanilag nem voltak felkészülve arra, hogy valódi távoktatást tudjanak folytatni. A tantervek újratervelésével párhuzamosan szükség lenne arra, hogy

a pedagógusokat folyamatosan átképezzék az új módszerek alkalmazására. Ezen kívül meg kell teremteni a web 3.0 elvein működő tanítási-tanulási folyamatoknak az egyénre szabható és az Alfa generáció tanulási pszichológiájához igazodó tantervnek feltételeit (Totyik, 2020).

Az Alternatív Diákközpontú Oktatásért Mozgalom (ADOM) *Felmérés a 2020-as távoktatásról* címmel készített kutatást 2020 tavaszán, amelynek során 21 ezer diákot, 3 ezer szülőt és 2 ezer pedagógust értek el. A felmérés

legfontosabb tanulságai szerint a diákok hangot adtak abbéli véleményüknek, hogy túl nagy volt az anyagmennyiség és kevés a magyarázat – ugyanakkor a tanároknak és az általános iskolás diákok szüleinek sokkal több plusz feladatot adott a távoktatás. Sok diáknak és tanárnak okozott gondot a technikai eszközök hiánya vagy elavultsága. Az is problémát jelentett, hogy elmosódott a határvonal a tanulás és a szabadidő között. A felmérés online formájának a hátrányaként jelenik meg az, hogy a távoktatás egyik fontos problémáját – az online oktatásból internetkapcsolat vagy digitális eszközök hiánya miatt kimaradó diákok arányát – nem igazán tudja mérni. Emiatt a kutatók egy másik, pedagógusoknak szóló kérdőív eredményeit vették alapul, amely szerint a diákok 18,7%-át nem tudták elérni a pedagógusok az online oktatás során (*Civil Közoktatási Platform*, 2020).

E fenti kutatásokat kiegészítendő, ebben a megváltozott oktatási térben a *Nemzetstratégiai Kutatóintézet kutatásának célja volt vizsgálni a távoktatás hatásait és hatékonyságát a külhoni magyar közoktatásban*; vagyis azt, hogy milyen tapasztalatokat

lehet leszűrni a közoktatásban alkalmazott távoktatási módszerek alkalmazásából, milyen a külhoni magyar közoktatási intézmények eszközellátottsága és milyenek a fejlesztési lehetőségeik.

A Kárpát-medence hét magyarlakta külhoni régiójában, általános és középiskolában oktató tanárok és határ menti intézmények vezetőinek körében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk a tanév végén. A kutatás végleges mintája 430 fő tanár és 12 fő határ menti intézményveze-

a távoktatás hatásait és hatékonyságát a külhoni magyar közoktatásban

tő volt. A legtöbb nemzetrészen az általános iskolákból érkező tanári válaszok és a középiskolákból érkező válaszok aránya kétharmad és egyharmad volt, tükröz-

ve a nemzetrészekben jellemző iskolatípusok megoszlását. Az egyes nemzetrészekben a megkérdezett digitálisan felszerelt és nem felszerelt intézmények nem azonos arányban oszlottak meg, amelynek az az oka, hogy minden nemzetrészen más az intézmények felszereltségének szintje, és eltérő az általános iskolák és a középiskolák felszereltsége. A kvantitatív adatok árnyalására valamennyi külhoni nemzetrészen szakértői (online) interjú készítették munkatársaink a pedagógusszövetségek elnökeivel, illetve Kárpátalja esetében a felkért pedagógusszövetség visszajelzésének hiányában Beregszász Oktatásügyi Hivatalának vezetőjével. Összesen hét szakmai interjú készítettünk el.

Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek nagy többsége – függetlenül az iskola elhelyezkedésétől, felszereltségétől, a pedagógusok továbbképzési szintjétől, az oktatott tantárgytól – úgy vélte: a hagyományos oktatási forma hatékonyabb és egyszerűbb a távoktatási lehetőségeknél.

## 1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

Jelen tanulmányunkban – intézetünk küldetésének szellemében – a közoktatásban alkalmazott távoktatási módszerek tapasztalatait vizsgáltuk a külhoni magyar általános és középiskolai tanárok körében; azaz hogy mennyire voltak felkészülve a tanárok a digitális eszközhasználatra, a tanárok rendelkeznek-e a szükséges kompetenciákkal. Hogy mennyire hatékonyan valósul meg az ismeretátadás, illetve kimutatható-e különbség az ismeretátadás eredményességében annak függvényében, hogy milyen oktatási eszközökkel zajlott az oktatás. Arra is kerestük a válaszokat, hogy a tanítási módszerek megváltoztatásával milyen mértékben lehetett követni a tanterveket.

A járványhelyzet okán *primer kutatásunkat* kizárólag online elérések segítségével végeztük. *A Kárpát-medence hét magyarlakta külhoni régiójában, általános és középiskolában oktató tanárok és határ menti intézmények vezetőinek körében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk és online interjúkat készítettünk.* Feltétlenül szerettünk volna e markáns, a külhoni magyarság szempontjából (is) minden bizonnyal történelmi léptékű időszakról recens és értekelhető mintaszámú adatokat kapni, erre pedig a vizsgált államokban hozott szigorú járványügyi intézkedések miatt más módszer, mint az intézményi terepmunka és a szakértői interjúk készítése, nem adódott.

Az adatgyűjtés folyamata 2020. május 25. és 2020. június 17. között zajlott az intézményekkel való elektronikus kapcsolatfelvétellel.

Valamennyi határon túli adatgyűjtésnél – az intézmények arányos és praktikus kijelölésében, valamint a megfelelő számú kitöltés eléréséhez – alapvető és nélkülözhetetlen segítséget jelentett számunkra a külhoni pedagógusszövetségek terepismerete és kapcsolathálója. A közös munkát a velük érvényes stratégiai együttműködési megállapodásunk keretében végeztük el. *Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani valamennyiüknek.*

A kérdőíves kutatás mintavételére eredetileg az alábbiak szerint került volna sor:

Egyrészt a városokban és falvakban oktató általános iskolai tanárok (25 fő), valamint a városok és falvak középiskoláiban oktató, érettségire felkészítő tanárok (25 fő) véleményének vizsgálatát végeztük volna el nemzetrészenként, a digitális oktatásra felkészült, digitális eszközökkel felszerelt intézményekben. Másrészt a városokban és falvakban oktató általános iskolai tanárok (25 fő) és a városok és falvak középiskoláiban oktató, érettségire felkészítő tanárok (25 fő) véleményének vizsgálatára került volna sor nemzetrészenként,

a digitális oktatásra nem felkészült, digitális eszközökkel nem felszerelt intézményekben.

Elképzeléseink szerint az erdélyi, a felvidéki, a vajdasági és a kárpátaljai nemzetrészekben 100–100 fő

---

nélkülözhetetlen segítséget jelentett számunkra a külhoni pedagógusszövetségek terepismerete és kapcsolathálója

---

tanár véleményét kérdeztük volna meg. A kisebb nemzetrészekben a nagyobb nemzetrészekkel arányos szűkebb mintát tűztük ki a kutatás céljául. Ezért a horvátországi, a szlovéniai és az ausztriai magyarság esetében 6–6 tanár véleményének vizsgálatára került volna sor (*1. táblázat*).

## 1. TÁBLÁZAT

A kutatás eredetileg tervezett mintavétele; (n=418) tanári és (n=21) határ menti

Eredetileg megkérdeznitervezett minta (fő)	Digitálisan felszerelt				Digitálisan fel nem szerelt				Határ menti intézményvezetői kérdőív
	Általános iskolai		Középiskolai		Általános iskolai		Középiskolai		
	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	
Románia	12	13	12	13	12	13	12	13	5
Szlovákia	12	13	12	13	12	13	12	13	5
Szerbia	12	13	12	13	12	13	12	13	3
Ukrajna	12	13	12	13	12	13	12	13	3
Ausztria	0	1	1	1	0	1	1	1	2
Szlovénia	1	1	1	0	1	1	1	0	2
Horvátország	0	1	1	1	1	1	0	1	1

FORRÁS: NSKI, 2020

A tanári minták azonban ettől eltérően alakultak az alábbi befolyásoló tényezők, nemzetrészi sajátosságok következtében.

Erdélyben (Románia) egyrészt kevés a falusi székhellyel működő középiskola – ezek zöme városi környezetben található –, ugyanakkor általában a középiskolák digitális eszközökkel jól felszereltnek tekinthetők. Az általános iskolák város és falu közötti eloszlási aránya már kiegyensúlyozottabb, digitális eszközökkel való felszereltségük nincs a középiskolák szintjén, elsősorban a kisebb, elszigeteltebb környezetben működő falusi iskolák esetében tapasztalható ennek hiánya.

A Felvidéken (Szlovákia) a mintavételt befolyásolta, hogy a középiskolák főként városokban találhatóak és nincsen olyan középiskola, amely digitális eszközökkel ne lenne felszerelt, ezért itt csak digitális eszközökkel felszerelt városi középiskolákat tudtunk megkérdezni. (Ugyanez érvényes volt a „kis nemzetrészekre”, Ausztria, Horvátország, Szlovénia határ menti magyar lakta kistérségeire is).

Kárpátalján (Ukrajna) az általános és a középiskolák tekintetében sikerült digitálisan felszerelt iskolákat is bevonni mind a falvak, mind a városok szintjén. (A digitálisan felszerelt középiskolák nem állami fenntartásúak, hanem alapítványi vagy egyházi iskolák.)

A Vajdaságban (Szerbia) a város–falureláció helyett a tömb és a szórványterületek viszonylatában folytak a vizsgálatok és ezekben a térségekben választottuk ki a digitális eszközökkel felszerelt és nem felszerelt általános és középiskolákat.

Az ausztriai magyarság körében a közoktatásban részt vevő intézményekben bármifajta tudományos kutatás csak szigorú miniszteriális engedélyek birtokában lehetséges. Ezek megszerzésére a szűkös időkeret miatt nem volt módunk, ezért csupán a bécsi hétvégi magyar iskolákra szorítkozott jelen kutatásunk kérdőíves része.

A tanári mintaszámok az előbb említett nemzetrészi sajátosságok következtében egyes nemzetrészekben növekedtek, míg más nemzetrészekben csökkentek. A leg-

több nemzetrészen az általános iskolákból érkező tanári válaszok és a középiskolákból érkező válaszok aránya, ahogy korábban már szerepelt, kétharmad és egyharmad volt, tükrözve az iskolatípusok megoszlását.

A falu–város megoszlás a Felvidék és Erdély esetében nagyjából kiegyenlített volt, azonban Kárpátalján főleg városban (Beregszász) azonosítottunk magyar nyelven oktató intézményeket, illetve magyar nyelvű tanulókat is tanító intézményeket. A Vajdaságban a város–falukapcsolat helyett a tömb és a szórványterületekről szintén kiegyenlített arányban érkeztek vissza kérdőívek. Szlovéniában és Ausztriában magyarul városokban, míg Horvátországban magyarul falvakban található intézményekben oktató tanárok töltötték ki a kérdőíveket.

Az egyes nemzetrészekben a megkérdezett digitálisan felszerelt és nem felszerelt

intézmények nem azonos arányban oszlottak meg, amelynek az az oka, hogy minden nemzetrészen más az intézmények felszereltségének szintje és eltérő az általános iskolák és a középiskolák felszereltsége. Erdélyben és a Vajdaságban körülbelül azonos arányban tudunk megkérdezni digitálisan felszerelt és nem felszerelt intézményeket, míg Kárpátalján kétszer nagyobb arányban kerültek be a mintába digitálisan nem felszerelt oktatási intézmények.

Ennek egyszerűen az az oka, hogy Kárpátalján többségében digitálisan nem felszerelt intézményeket találunk. Ezzel szemben a Felvidéken csak digitálisan felszerelt általános és középiskolák vannak, mint ahogyan Ausztria, Horvátország és Szlovénia magyar nyelvű oktatási intézményeiben is csak digitálisan felszerelt intézményeket tudunk megkérdezni (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A kutatás végleges mintavétele (n=430)<sup>2</sup> tanári és (n=12) határ menti

Válaszadó tanárok száma (fő)	Digitálisan felszerelt				Digitálisan fel nem szerelt				Határ menti kérdőív
	Általános iskolai		Középiskolai		Általános iskolai		Középiskolai		
	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	Vidéki	Városi	
Románia	20	14	5	32	10	9	6	7	2
Szlovákia	37	51	0	42	0	0	0	0	5
Szerbia	16	9	13	14	24	0	15	4	2
Ukrajna	11	8	4	5	18	13	9	6	0
Ausztria	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Szlovénia	0	3	0	2	0	0	0	0	2
Horvátország	11	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Összesen</b>	<b>95</b>	<b>88</b>	<b>22</b>	<b>95</b>	<b>52</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>12</b>
	<b>183</b>		<b>117</b>		<b>74</b>		<b>47</b>		<b>12</b>

FORRÁS: NSKI, 2020

<sup>2</sup> A 421 teljes adatsor mellett kilenc részlegesen kitöltött tanári kérdőívet is felhasználtunk, melyet az összesítő táblázatba nem tudtunk beírni. Ez Románia esetében egy, Szerbia esetében öt és Szlovákia esetében három kérdőívet jelentett.

A kutatás során tehát összességében 261 általános iskolai és 169 középiskolai tanárt, összesen 430 pedagógust kérdeztünk meg. A 430 főtől kapott teljes adatsorból végső soron 421 teljesen és 9 részlegesen kitöltött kérdőív állt rendelkezésünkre.

Erdélyben összesen 104 tanári (54 általános iskolai és 50 középiskolai tanári) véleményt tudtunk feldolgozni, illetve 1 általános iskola nem válaszolt arra, hogy digitális eszközökkel felszerelt vagy nem felszerelt intézmény. A Felvidéken összesen 133 tanári (90 általános iskolai és 43 középiskolai tanár) vélemény vizsgálatára kerülhetett sor. Itt 3 intézmény (2 általános és 1 középiskola) nem adott választ arra, hogy falusi vagy városi intézmény. A Vajdaságban összesen 100 tanári (50 általános iskolai és 50 középiskolai tanár) véleményt tudtunk feldolgozni, és 5 iskola (1 általános és 4 középiskola) nem válaszolt arra, hogy falusi vagy városi intézmény. Kárpátalján összesen 74 tanári (50 általános iskolai és 24 középiskolai tanár) véleményt vizsgáltunk. Ausztriából 3 magyar anyanyelvű általános iskolai tanár, Horvátországból 11 magyar anyanyelvű általános iskolai tanár, Szlovéniából 5 magyar anyanyelvű tanár (3 általános iskolai és 2 középiskolai tanár) véleményét vizsgálhattuk meg.

A kutatás során kvalitatív módszert is alkalmaztunk a Kárpát-medencei távoktatás járványhelyzetben tapasztalható hatásainak vizsgálatára. Az online szakmai interjúk lehetőséget biztosítottak a téma mélységi vizsgálatára, a látens jelenségek feltárására. Ezzel a módszerrel lehetőségünk nyílt az egyes nemzetrészek pedagógusszövetségei (Kárpátalja esetében Beregszász Oktatásügyi Hivatala) véleményének mélyebb megismerésére. A kvalitatív vizsgálatok során összesen 7 interjú készítettünk el.

## 2. TÁVOKTATÁS A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN A JÁRVÁNYHELYZET IDŐSZAKÁBAN

### 2.1. A távoktatásra való áttérés folyamata/lépései és az alkalmazott oktatási eszközök

Mint már fentebb összefoglaltuk, a COVID-19 járvány kihívásként az online térbe terelte a teljes oktatást, jelentősen átalakítva az ismeretátadást, ezzel együtt pedig a tanárok és a tanulók közötti kapcsolódások formáit. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a pedagógusok nem kevés energiával és nagy tenni akarással vágtak bele a távoktatásba.

Az NSKI *A külföldi nemzetrészek járványhelyzeti közoktatási és felsőoktatási megoldásai* (2020) címet viselő kutatása, a külföldi magyar pedagógusszövetségekkel elkészített szakmai interjúk, valamint a külföldi kollégák nekünk tolmácsoltnapi szintű intézményi és személyes tapasztalatai arról, hogy az egyes külföldi magyar nemzetrészek hogyan tértek át a távoktatásra és miként használták fel a digitális eszközöket, a következőket erősítették meg:

#### Románia

A járványhelyzetben a román tanügyminiszter kezdetben szorgalmazta az otthoni online oktatási formát, ám azt csupán az iskolában korábban tanultak elmélyítésére és ismétlésére vonatkoztatva, tiltva ezáltal az új ismeretek közlését és minősítését. *Az online oktatási forma megszervezése a tanfelügyelőség feladata volt.* Ők különböző javaslatokat fogalmaztak meg az iskolák vezetőségének: online felületek használatát különböző oktatási szinteken

(elemi iskola, gimnázium) és formákban (élő kapcsolat fenntartására alkalmas felületek, feladatlapok kiosztására alkalmas online felületek). A központi intézkedések kitértek arra is, hogy az intézményvezetők hogyan szervezzék meg az új oktatási formát adott iskolán belül.

Az online oktatást április végén kötelező jelleggel vezették be Romániában (*Ministerul Educației și Cercetării-România*), jóllehet ehhez hiányzott az egységes digitális infrastruktúra és gyakorlat. Emiatt az erdélyi magyar oktatási intézmények és pedagógusai – román kollégáikhoz hasonlóan – bizonytalanok voltak az online oktatás tekintetében és félszegen közelítették meg a kérdést.

Az online oktatás keretében a román kormány a közszolgálati televízióval (TVR) kötött szerződés értelmében elindította a *Telescoala (Tévéiskola)* című román nyelvű projektet a cikluszáró évfolyamokon tanulóknak (8. és 12. osztály) számára. Ez a projekt a magyar nyelvű Telesuli programmal bővült a TVR marosvásárhelyi és kolozsvári stúdiójából, melyet aztán elérhetővé tettek minden magyar diák számára. A program kizárólag a cikluszáró diákokra fókuszált, a többi évfolyamon tanulók számára semmilyen hasonló országos szintű oktatási forma nem született. A program hasznosságáról a diákok visszajelzése alapján megoszlottak a vélemények, de többségükben pozitívan fogadták azt.

Az online oktatás megszervezésére a tanfelügyelőségek is javaslatot tettek. Az osztályfőnököknek először egy Excel-táblázatban kellett összesíteniük az osztályban tanító pedagógusok nevét, majd ezek alapján felsőbb szinten egy online órarend készült és eszerint tanítottak az adott osztályban a tanítók és tanárok (*Maros Megyei Tanfelügyelőség 2108/16.03.2020. sz.*

*átirata*). Ennek az eljárásnak azonban úgy tűnik – a tanintézmények között szűrőpróbaszerűen informálódunk –, nem alakult ki egységes gyakorlata az erdélyi magyar iskolákban.

Ami az oktatási felületeket illeti, a pedagógusok a reális időben való kommunikációs csatornák (pl. *Zoom*),

illetve a gyakorlatok továbbítása céljából online applikációk (pl. *Google Classroom*) közül választhattak (*Maros Megyei Tanfelügyelőség 2108/16.03.2020. sz. átirata*). A tapasztalat azt mutatja, hogy ez a két program volt a legkedveltebb az oktatók körében.

### Szlovákia

Szlovákiában Magyarországgal ellentétben az egyetemeken kívül hivatalosan nem rendeltek el távoktatást, csak az oktatás megszakítását (*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2020a*), ezért az iskolák, a pedagógusok maguk kezdték el a tananyagot különböző online felületeken eljuttatni a tanulókhöz.

Még az előző oktatásügyi kormányzat irányítása alatt létrehoztak egy egységes online felületet minden iskola részére. Az intézmények itt – többek között – elektronikus ellenőrzőt és osztálykönyvet vezethetnek. Ez az alkalmazás (*edupage.org*) megfelelő eszköz a távoktatás lebonyolítására, tárolhatók itt különféle oktatási segédanyagok is, igaz, ezek elsősorban államnyelvűek. A járványidőszak kezdetétől él az oktatási minisztérium és a civil szervezetek által létrehozott weboldal (*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2020b.*), mely az oktatás megszakítása idején biztosította a hivatalos kommunikációt. Számos lehetőséget sorol fel a távoktatás formáira szlovák és cseh nyelven, hasznos információkat is közöl az oktatók és a szülők részére.

a projekt a magyar nyelvű Telesuli programmal bővült

Viszonylag rövid idő elteltével az iskolák tantestületei, pedagógusai kialakították azt a módszert, amellyel számukra megfelelő kapcsolatot tudtak tartani tanulóikkal. Így a tanárok és a diákok közötti kapcsolattartás kezdetben használt eszközeit (a Facebook-ot, a chatsoportokat) felváltották a profesz- szionálisan kialakított saját felületek. *A pe- dagógusok* – egész tantestületek – részben önképzéssel, részben a webináriumokon való részvételek során fokozatosan ismerkedtek meg azokkal a lehe-

tőségekkel, melyeket munkájukban felhasználhattak: *Messenger, Google Classroom, Skype, Cisco Webex, Škola na webe (internetes ellenőrző kibővített funkciókkal)*

stb. Így írásban, illetve – ha az internet minősége engedte – konferenciabeszélgetés, video-chat *segítségével is tudtak kommunikálni a tanulókkal.* Ezen felületek alkalmasak voltak a feladatok kiosztására és a válaszok begyűjtésére, a helyzetre való tekintettel valamennyi ingyenesen elérhető volt.

A tananyagokat illetően fokozatosan bővülő kínálat állt a pedagógusok rendelkezésére, például a magyarországi tankönyvpiacról több tankönyv, oktatási segédanyag, irodalmi alkotások filmes adaptációi a Filmarchívumból, tansegédletek a Mozaik Kiadótól. A szlovákiai Datakabinet vagy a Zborovňa oldalairól a természettudományi tantárgyakhoz voltak elérhető segédanyagok.

A *Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének* weboldalán (*www.szmpsz.sk*) érhető el a *Hasznos tanácsok a távoktatáshoz a koronavírus idején* című felület, melynek tartalmát folyamatosan bővítették friss információkkal, az aktuális rendeletekkel, a felhasználható digitális eszközök elérhetőségével, magyarországi távoktatási tartalmakkal, *helyi szakemberek által tartott*

*online webináriumokkal.* Számos hasznos segédanyagot, módszertani útmutatót bocsátottak a pedagógusok rendelkezésére. Ingyenes webináriumokat szerveztek, amelynek keretében élő online tanóra lebonyolítására alkalmas eszközöket mutattak be (Google Classroom, Google Meet, Zoom). Az élő webináriumok felvételei elérhetőek a Szövetség honlapján, így közel ezer pedagógus kísérhette figyelemmel az online oktatást.

irodalmi alkotások filmes adaptációi a Filmarchívumból, tansegédletek a Mozaik Kiadótól

Az alapiskolák olvasás-, illetve irodalomtankönyveinek szemelvényeiből és az óvodai anyanyelvi ismeretek mondókáiból, verseiből *hang- és videoanyagot készítettek,*

mellyel szintén a távoktatást segítették. Folyamatosan közzétették Tóth Péter Lóránt versvándor *Radnóti nyomában* című, 13 részes dokumentumfilm-sorozatának részeit, melyek kiválóan használhatóak az irodalomoktatásban.

Felvidéken az STV2 (szlovák televízió) *magyar adása „Házisuli”* címmel indított *adást* azzal a céllal, hogy segítse a tanulásban azokat a tanulókat, akiknek nincsenek megfelelő eszközeik a távtanuláshoz vagy az online tanuláshoz, viszont van televíziójuk. A célcsoportot tehát a hátrányos helyzetű, ingerszegény környezetből származó tanulók képezték, ezért az oktatási célokot is ennek megfelelően igazították, hangsúlyt fektetve az ismétlésre és az addig elsajátított tananyag szinten tartására.

## Szerbia

Szerbiában a koronavírus-járvány okozta helyzetben a Magyar Nemzeti Tanács azonnal intézkedett annak érdekében, hogy a magyar anyanyelvű diákoknak ugyanolyan feltételek mellett legyen részük a távoktatásban is, mint a többség nyelvén tanu-

lónak. A szerb minisztérium a közmédián keresztül tanmenet szerinti tanórákat sugárzott az általános és középiskolás diákok számára. *Külön a magyar diákoknak a Pannon RTV közvetített olyan tanórákat, melyeket vajdasági magyar pedagógusok tartottak.* Ezeket az Újvidék Televízió is sugározta, és később is visszanezethetőek voltak. A szerb állami televízió csatornáján azonnal elkezdtek közvetíteni a tananyagot a szerb tagozaton tanuló diákok részére, két nappal később pedig az általános iskola felsős tanulói részére már magyar nyelven is elindult a tananyagok sugárzása magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából. Ezt követően már a többi kisérletességi tárgyból is elkezdődött az oktatóanyagok forgatása, majd közvetítése (történelem, földrajz, biológia, kémia, fizika tárgyakból). Egy héttel később az általános iskolák alsó tagozatosai és a középiskolások részére is megkezdődtek a televíziós órák a képernyőn keresztül. Erre ugyan az IKT eszközök tekintetében nem voltak felkészülve sem a stúdiók, sem az iskolák, ám a pedagógusok – a lehetőségekhez mérten – megoldották ezt a problémát is. A televízióban oktató tanárok ezenkívül rendszeresen küldték anyagaikat a *Ma-*

*gyar Nemzeti Tanács Oktatási Portáljára* (<http://oktatas.mnt.org.rs>), amelyen számos magyarországi internetes oktatási portál linkje is megtalálható, és amelyet a tanárok számára is elérhetővé tettek a honlap gazdái.

A tanulók visszajelzései szerint az élő tanári kommunikáció, magyarázat, utasítás hiányzott azoknál a tantárgyaknál, ahol csak a Google-tanteremben kapták meg az anyagot, és nem egészítették ki tanári beszélgetéssel, előadással (pl. Skype, Zoom vagy Discord felületen keresztül). *Az általános iskolásoknál általában a Google-tantermet (Google Classroom) kombinálták*

*a Skype-pal, középiskolában pedig a Discord vagy a Zoom volt a használatosabb.*

## Ukrajna

Ukrajna oktatásügye a járványhelyzetben nem javasolt meghatározott platformot a digitális oktatás megvalósításához. A távoktatás folyamatának ismertetése céljából egy tájékoztató honlapot hoztak létre, amely amellelt, hogy az oktatási folyamat megszervezését az intézmények autonómiájának hatáskörébe utalta, megfogalmazta az óvodai távnevelés, iskolai, szakiskolai, felsőoktatási távmunka szabályait, és javaslatokat szövegezett meg az intézményvezetők és a pedagógusok számára. A honlapon az oktatási minisztérium a Zoom, Skype, Viber, Whatsapp, Instagram használatára buzdította az oktatásszervezőket, s felhívta a figyelmet a virtuális tantermek használatának lehetőségeire (nevesítve: a Google Classroomot, a Moodle, Microsoft Teams, Edmodo rendszerekre), tájékoztatot a Youtube hasznosságáról és az Iskola TV

(Vszueukrajinszka Skola online) indulásáról (*Ukrajna Oktatási Minisztériumának honlapja; Ukrajna távoktatásról szóló központi útmutatója*).

Az „Összukrajnai online-iskola” elnevezésű programot az 5–11. osztályos tanulók részére dolgozták ki.

A program lehetőséget biztosított a tanulóknak és a tanárok számára arra, hogy az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium Facebook-oldalán és Youtube-csatornáján virtuálisan is részt tudjanak venni a tanórákon (*A távoktatás kulcsfontosságú hátrányai, 2020*).

Emellett minden évfolyam számára kijelöltek egy-egy országos ukrán tv-csatornát, amely hétköznapokon tanórákat sugárzott azoknak a gyerekeknek, akik különféle okok miatt nem tudták online követni

---

két nappal később már magyar nyelven is elindult a tananyagok sugárzása

---

az előadásokat. Itt a videók alatti szöveges részben a tanárok házi feladatát is adták a tananyag jobb elsajátítása és begyakorlása érdekében. A foglalkozások menetrendje minden osztály számára speciális tanterv szerint zajlott (*Oktatás a járvány fogságában, 2020*). Az országos Összukrajnai online-iskola program *azonban csak az ukrán nyelven oktatható tantárgyakra terjedt ki, így magyar nyelv és irodalom egyáltalán nem szerepelt benne.*

Az iskolák és a tanáraik így különböző önálló megoldásokat választottak a tanórák lebonyolításához, illetve a házi feladatok megadásához és a tanulók tudásának a felméréséhez (*Iskolapad helyett marad a távoktatás, 2020*).

Több iskolaigazgató kidolgozott minden osztályra egy egyéni órarendet, s az alapján dolgoztak. *Sok tanár a Zoom applikáción keresztül lépett kapcsolatba a gyerekekkel.* Ugyanakkor van olyan iskola is, ahol már több éve használják a *Google Tanterem (Classroom)*

elnevezésű platform lehetőségeit, és így a felső tagozatos diákok, illetve tanáraik már egy viszonylag megszokott kihívással szembesültek a karantén idejére. A tanárok az önálló munkák feladatait ebben a rendszerben osztották ki a tanulóknak. Leginkább ez az a platform, ami megkönnyítette a határidők betartását a tanulók részére és a javítást, értékelést a tanárok számára. A távoktatás keretében a tanárok az órarendet követve, a saját tanmenetüknek megfelelően töltötték fel az adott óra témáját, annak kidolgozását (elméleti és gyakorlati feladatokkal kiegészítve). A Google Tanteremből értesülve minden gyerek elkészítette feladatait, és

ide töltötte fel azt, amit a tanár kért tőle. Ezek a feladatok lehetnek kézzel elkészítendő munkák, amelyeket befotózva adtak be a „tantermekbe”, vagy pedig különböző digitális felületeken elvégzett feladatok, tesztek, kvízek, amelyeket interaktív felületeken keresztül küldtek vissza a tanároknak. Ezen a felületen történt az osztályozás és a javítás is. A platform használatával kapcsolatban nehézségek elsősorban az alsó tagozatos diákokkal való foglalkozás során mutatkoztak, ugyanis ezek a gyerekek még nem rendelkeznek kellő ismerettel ahhoz, hogy egy ilyen rendszeren belül el tudjanak igazodni. Ezért a tanárok, illetve a diákok szülei úgy döntöttek, hogy a Viber alkalmazáson keresztül kommunikálnak egymással a tanítók és a családok (a tanulók és szülei egyaránt). Ebben az esetben a gyerekek munkafüzetekben dolgoztak.

Az aktuális és kitöltött munkafüzetek lapjait pedig a szülők segítségével lefényképezték, és így küldték vissza a tanítónak ellenőrzésre.

Az iskolák nagy része saját weboldalt készített, ahová mindent egybegyűjtve tudták feltölteni a tanmenet szerinti anyagokat, feladatokat az 5–9. osztályos tanulók számára. *Az elemi osztályokban viszont itt is maradt a Viber, illetve a különböző Facebook-csoportok használata. Több olyan program is az iskolák rendelkezésére állt, mint például a Redmenta, Kahoot!, Learningapps,* amelyeken keresztül a feladatok elkészítésére, online feleltetésre, illetve tesztelésre is volt lehetőség. Viszont sok tanár először találkozott ezekkel a platformokkal, így első körben előbb a tanároknak, majd a gyerekeknek kellett megismerniük azok használatát (*Espán, 2020a*).

---

magyar nyelv és irodalom egyáltalán nem szerepelt benne

---



---

az iskolák nagy része saját weboldalt készített

---

Az iskolák között volt olyan is, amely a dolgozatírást a *Classtime online rendszeren* keresztül bonyolította, de több iskola csatlakozott az ukrán „*Moja skola*” *elektronikus rendszerhez* is, amelyen keresztül a tanárok osztályozni tudták a tanulók teljesítményét, így nem maradt érdemjegy nélkül a munkájuk. *A legtöbb esetben azonban a gyerekeknek videóhívás során magyarázták el a tanárok az adott tananyagot*, emellett segédanyagokat küldtek. Ez viszont természetesen nem hasonlítható össze a tanteremben zajló tanítással, ugyanis nincs minden családban megfelelő internet hozzáférés a beszélgetéshez, s így gyakran csak az írásban elküldött feladatok alapján tudták felmérni a tanárok a tanulók tudását (*Espán, 2020b*).

### Ausztria

Az ausztriai magyar anyanyelvű pedagógusokat felkészülten érte az új helyzet. A tanárok által használt program minden mobil eszközön futtatható, ezért a gyerekek legnagyobb része elérhető volt digitálisan. A digitális tábla, az internet és a tanulók személyesen használt digitális eszközeinek bevonása is jól bevált az oktatási gyakorlatban és már a COVID-19 előtt is *eredményesen használták a digitális eszközöket*.

### Horvátország

A horvátországi oktatásban technikai szempontból nincs lemaradás Magyarországhoz képest. Ugyanakkor nyilván a helyi magyar oktatás kicsinysége miatt a digitális tanmenetek gyártása és közös megosztása nehezebben indult. Az első napokban minden iskola csak a saját tehetségére és kreativitására támaszkodhatott. A digitális tananya-

gokat illetően *kaptak magyarországi segítséget, hozzáférhetővé tették a tananyagokat*.

A zágrábi Oktatási Minisztérium is utasításokat adott a tanároknak, hogyan lehet és kell saját digitális tananyagokat készíteni; közösségi csatornát is létrehozott a minisztérium, minden kisebbség számára videó tartalmakat osztottak meg stb.

### Szlovénia

Szlovéniában a tanárok szintén használtak már digitális eszközöket, *megvannak a kellő kompetenciáik, ezért csak át kellett helyezni az élő, tantermi gyakorlatot a virtuális térbe*.

Itt a tanárok nem kaptak iránymutatást a központi minisztériumtól arról, hogyan kell az átállást végbevinni, ezért az intézményvezetők vették át

kaptak magyarországi segítséget

a folyamatok menedzselését. Számos *saját anyagot is készítettek a tanárok*, és külsős anyagokhoz is hozzáfértek, többek között az anyaország jóvoltából is. Alsó tagozaton a párhuzamos osztályok tanárai összedolgoztak, együtt készítették el a heti különleges tananyagokat. Közös ppt-eket, videókat készítettek, amelyeket minden reggel feltöltöttek az internetre. A tanároknak *felajánlotta segítségét a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete* is, minden platformot, segédanyagot hozzáférhetővé tettek, továbbítottak a tanintézmények felé.

### Általános tapasztalatok

*A kérdőíves vizsgálat során rákérdeztünk arra, hogy a pedagógusok milyen gyakorisággal használták a digitális eszközöket a tantermi oktatásban, illetve a távoktatásban.*<sup>3</sup>

A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy *nemzetrésztől függetlenül minden iskolatípusban a tantermi oktatásban leggyakrabban alkalmazott asztali számítógé-*

<sup>3</sup> Kutatásunkban „gyakran” válaszként a „minden nap” és a „minden órán” válaszokat értelmeztük.

pek, notebookok, laptopok voltak a távoktatásban is a legjelentősebb digitális eszközök. A tantermi oktatásban ritkábban használt digitális eszközökként minden nemzetrészes esetében az interaktív táblát, az oktatási szoftvert, az elektronikus tankönyvet/jegyzetet, a hang- és videóközvetítést jelölték meg. A távoktatásban azonban a weboldal, az email/körlevél/levelezőlista, a beszélgetőcsoport/csevegőprogram és az érintőképernyős okostelefon/tablet sokkal jelentősebb szerepet kapott, mint a tantermi oktatásban.

Az is megállapítható, hogy a középiskolákban nagyobb arányban használták rendszeresen a digitális eszközöket (például email/körlevél/levelezőlista, beszélgetőcsoport/csevegőprogram, érintőképernyős okostelefon/tablet, internetes weboldal), mint az általános iskolákban. Ezt Felvidék példája is megerősíti: bár Szlovákiában minden iskola digitálisan felszerelt, a középiskolákban jobban kihasználják a digitális eszközök által nyújtott lehetőségeket, mint az általános iskolákban.

A tanórai eszközhasználatban egy nyugat-keleti lejtő is megfigyelhető a tanórai eszközhasználatban: *Ukrajna, Románia és Szerbia magyar anyanyelvű tanárai ritkábban éltek a digitális technológia adta lehetőségekkel, mint Ausztria, Horvátország és Szlovénia magyar anyanyelvű tanárai.* Összességében elmondható, hogy a távoktatás rákényszerítette a pedagógusokat a digitális eszközök nagyobb arányú használatára, iskolatípustól és nemzetrésztől függetlenül.

Abban nagy egyöntetűség mutatkozott az egyes nemzetrészek esetében, hogy mindenütt és minden iskolatípusban (általános és középiskola) egyaránt a leggyakrabban (75–85 százalék) használt digitális alkalmazásoknak az email (Gmail,

Yahoo), a Facebook és a Facebook Messenger, valamint a Youtube számított, de 50 százaléknál feletti arányt ért el a Google eszköztár is (Google Dokumentum, Google Úrlap, Google Drive, Google Classroom).

## 2.2. A pedagógusok digitális felkészültsége

Általános tapasztalat, hogy az online világ eddig sem volt ismeretlen a tanulóknak és

tanáraiknak, ám az, hogy az oktatómunka csupán ezen a felületen valósuljon meg, teljes mértékben új volt mindenki számára. Felkészületlenül érte a pedagógusokat, a tanulókat, de a szülőket is, hisz ed-

dig senkinek sem volt gyakorlata abban, hogyan valósítható meg hosszabb időn keresztül az oktatási folyamat személyes interakció nélkül, más közegben, mint az iskola falai között.

A pedagógusok nagy többsége most ismerkedett meg mélyrehatóbban a távoktatással, elméletben és gyakorlatban egyaránt. Számukra mind a tananyag összeállítás, mind pedig a szervezés és a technikai lebonyolítás problémát jelentett. E tekintetben sokkal nehezebb a tanárok dolga a távoktatásban, mint a hagyományos tantermi oktatásban. Ugyanakkor az is problémát jelentett, hogy a pedagógusok nem ezzel a munkarenddel tervezték a tanévet, ezért az átállás sok esetben késleltette a tanítást.

Az adott iskolán belüli pedagógusok hozzáállásában is tapasztalható volt eltérés. Volt olyan pedagógus, aki a tananyagkiegészítését szem előtt tartva nagy erőt és energiát fektetett az online oktatási formák használatába, tartalmakat készített és folyamatosan kommunikált a tanulókkal.

Ukrajna, Románia és Szerbia magyar anyanyelvű tanárai ritkábban éltek a digitális technológia adta lehetőségekkel

Mások a pótlás lehetőségében bízva, vagy más pedagógiai megfontolás miatt mellőzték az online lehetőségeket.

Ezek a digitális módszertani nehézségek visszavezethetők arra, hogy a tanárok a saját digitális felkészültségükben, digitális eszközhasználati képességükben is hiányt éreznek.

Ezzel összefüggésben a kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy a pedagógusok a járványhelyzetet megelőzően milyen arányban vettek már részt információs és kommunikációs technológiák alkalmazását és használatát fejlesztő képzésen/ továbbképzésen. A válaszok szerint Kárpátalja kivételével minden nemzetrészi pedagógusainak többsége már részt vett ilyen típusú módszertani képzésen. A legnagyobb arányban a felvidéki, a vajdasági és a horvátországi tanárok kapcsolódtak be, a legkisebb arányban az erdélyi, az ausztriai és a szlovéniai tanárok voltak részesei ilyen jellegű képzéseknek. A résztvevői válaszokat vizsgálva arra következtethetünk, hogy a képzések és a továbbképzések a tanárok többségének a szemléltetőeszközök és az információforrások használatában nyújtották a legnagyobb segítséget minden nemzetrészből.

Ezenkívül vizsgáltuk a tanárok véleményét arról, hogy szerintük az adott intézményben, illetve az adott országban tanító magyar anyanyelvű pedagógusok digitális felkészültsége jobb-e az adott intézmény, illetve az adott ország nem magyar anyanyelvű pedagógusainak digitális felkészültségénél. A megkérdezett tanárok többsége úgy ítéli meg minden intézménytípusban és többnyire minden nemzetrészből (különösen Kárpátalján és Erdélyben), hogy a nem magyar anyanyelvű tanárok digitális felkészültsége jobb,

mint a magyar anyanyelvű tanárok digitális felkészültsége mind az adott intézményben, mind az adott országban. Megjegyzendő azonban, hogy az ausztriai általános és középiskolákban tanító pedagógusok, valamint a horvátországi középiskolai tanárok köréből nem érkezett válasz ezekre a kérdésekre.

### 2.3. Kihívások a távoktatás során

*A külhoni magyar pedagógusszövetségek tapasztalatai szerint* bár a távoktatás fejlesztette a pedagógusi módszertant, azonban *a tanárok a személyes kapcsolatok hiányát tartották a legnagyobb nehézségnek*. A távoktatás során a tanulók jellemzően kaptak csoportos és páros feladatokat is, azonban mindez nem helyettesíthette a személyes kapcsolatokat. Ebben a folyamatban bizonyos mértékben elveszik a tanár személyisége, és nehezen megvalósítható a tanári ráhatás.

*A pedagógusok nagy részének nehézséget okozott az online oktatáshoz központilag ajánlott digitális felületek használata.* Jóllehet számos iskolának van már számítógépparkja, az éves munka- és lecketerveket pedig számítógéppel – többen online csoportokban – készítik a pedagógusok, és – elsősorban – Messengeren kommunikálnak a diákokkal, mégis hiányzik az online oktatáshoz szükséges elméleti és szakmai ismeret (know-how), illetve a hatékony

megvalósításhoz szükséges gyakorlat. A szakmai interjúk során velünk megosztott tapasztalatok azt is mutatták, hogy a jelenleg létező digitális felületek, különösen a kép és hang átvitelére

kifejlesztett applikációk és programok kevésbé alkalmasak a minőségi oktatás megvalósítására, főleg egy 30 fős csoportban.

a legnagyobb arányban a felvidéki, a vajdasági és a horvátországi tanárok kapcsolódtak be

*A külhoni magyar pedagógusszövetségek képviselői azt is kiemelték, hogy kevés kivételtől eltekintve a tanárok a tantervet sem időben, sem terjedelemben nem tudták követni a megszokott módon.* A megváltozott körülmények megváltozott módszereket és megoldásokat kívántak. A tananyag alapos redukálásával, a tantervi követelmények lényegét kiemelve munkálkodtak a pedagógusok. Volt olyan nemzetiség (pl. Felvidék, Horvátország), ahol minisztériumi szinten dolgoztak ki ajánlásokat arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok hogyan redukálják a tananyagot. Volt, ahol több iskola közösen hozott döntést egy távoktatásra átszabott órarendről, máshol az adott intézmény és a tanár saját belátása és lehetőségei szerint boldogult.

*A gyakorlati tárgyak esetében károkat okozott, hogy nem tudták a diákok maguk is kipróbálni a folyamatokat, elvégezni a feladatokat.* Ezért a gyakorlati tárgyak esetében szinte lehetetlen volt felkészíteni a tanulókat a félévi, év végi záródolgozatokra (főként a szakközépiskolai, a szakiskolai, a sportiskolai, a művészeti és a pedagógiai képzésekben). Az elméleti középiskolák viszonylag könnyebb helyzetben voltak, hiszen prezentációkkal, videóórákkal, projektfeladatokkal, kvizekkel könnyebben elsajátítható volt az elméleti anyag.

*Különség volt a tananyag elsajátításában az alsóbb és a felsőbb osztályok között is.* Az alsó tagozat osztályaiban a tanulók még ebben a tekintetben is eléggé pedagógus- és szülőfüggők. A tananyagot nehezebb elsajátítaniuk, lassabb a tempó és kisebb a hatékonyság. Itt olyan – az íráshoz, az olvasáshoz és a számoláshoz kapcsolható – alapkompenciák kifejlesztésére és megerősítésére irányul az oktatás, amelyek fejlettsége a gyermek későbbi iskolai éveit,

sőt egész életútját meghatározhatják. A felsőbb osztályokban sem könnyű a helyzet, a matematika, kémia, fizika, a nyelvek és a nevelési tantárgyak okoztak nehézséget a legtöbb helyen. Ezeket a tárgyakat például igyekeztek online oktatásban megoldani úgy, hogy több órát kaptak a távoktatásban, a nevelési tantárgyak esetében pedig a projektfeladatok kerültek előtérbe. A szülő feladata sokkal nagyobb volt az alsósoknál, főleg az elsősöknél. Az ő szüleiknek sok feladatot át kellett venniük a tanári feladatkörökből.

lassabb a tempó és kisebb a hatékonyság

Általában jellemző volt, hogy hiányzott az online platformra előkészített tananyag, és a tanítók többsége nem

rendelkezett ilyenekkel (pl. ppt bemutatók). Jóllehet az alacsonyabb osztályoknak már készítették digitális tankönyveket, amelyekhez digitális felületek is tartoznak, de ezek hiányoznak a magasabb évfolyamoknál, különösen a cikluszáró osztályoknál. Az a tapasztalat, hogy eddig kevés tanár dolgozott ki digitális formában tananyagot (ppt-eket, videókat stb.). Ugyanakkor ki kell emelni, hogy több külhoni magyar tanító és tanár magyarországi online tartalmakat használt. Ezenkívül létrejöttek a magyar iskolák tanári csoportjai (pl. Felvidéken, Vajdaságban), melyeknek tagjai tantárgyanként, témakörönként segédanyagokat osztottak meg, véleményt cseréltek, segítették egymás munkáját.

*A járvány idején sokan próbálkoztak digitális tartalmak előkészítésével, de ez óriási többletmunkát jelentett a tanároknak.* Kevés kivételtől eltekintve minden nemzetiség megkérdezett pedagógusa azt jelezte, hogy általában *többletidőt* jelentett számára a távoktatásban való részvétel. Elmondható tehát, hogy alapvetően Erdélyben, Felvidéken, illetve Ausztria, Szlovénia és Horvátország esetében a digitális eszközök-

kel jobban felszerelt intézmények, míg Vajdaságban és Kárpátalján inkább a digitális eszközökkel kevésbé felszerelt intézmények pedagógusainak jelentett többletterhet a digitális tartalmakkal való felkészülés.

Az interjúk során megkérdezett szakemberek rámutattak arra, hogy Erdélyben és a Felvidéken ennek az lehet az oka, hogy a magyar intézmények a többségi nemzet intézményeivel folyamatos versenyben vannak, ami rákényszeríti őket arra, hogy minél magasabb színvonalú munkát végezzenek. Ez viszont többletterhelésekkel jár együtt. A Vajdaságban és Kárpátalján a fenti jelenség azzal indokolható, hogy a digitális eszközökkel kevésbé felszerelt intézményekben oktatók maguk is módszertani támogatást igényelnek. Ez meghosszabbíthatja a tanítási folyamatra szánt időt. Ausztria kivételével minden nemzetrészen mind az általános, mind pedig a középiskolákban átlagosan legalább egy óra többletidőt jelentett a felkészülés.

*A kérdőíves vizsgálat eredményei szerint a távoktatásban kis eltérésekkel minden nemzetrészen, mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai pedagógusok számára a legnagyobb kihívást jelentette a verbális és a nonverbális kommunikáció hiánya a tanulókkal. Nehézséget okozott a számonkérés is, melynek során nem lehetett kiküszöbölni azt sem, hogy a tanuló a feladatok teljesítése során külső segítséget kérjen. A tanárok körében jelentős kihívásként merült még fel a tanterv követelményeinek a teljesítése és a tanulók önálló tanulásának a támogatása, ugyanakkor a technikai eszközök használata és az ismeretátadás nem jelentett ilyen mértékű problémát, illetve a szülők bevonása terén megoszlottak a vélemények a nehézségeket illetően. Az ausztriai általános és közép-*

iskolai tanárok, valamint a horvátországi középiskolai tanárok véleménye ezáltal itt nem jelenhetett meg.

### 3. ÖSSZEFOGLALÁS

A járványhelyzet időszakában a külföldi magyar közoktatásban az oktatásügyi szakértők legfontosabb járványügyi intézkedése a tanintézmények időszakos bezárása volt, előírva az oktatáson kívüli programok

határozatlan ideig történő beszüntetését. (Úgy látjuk, ez nemzetrészenként különböző módon, két hónaptól négy hónapig változott). Az oktatási tárca több intézke-

---

jelentős kihívásként  
merült még fel a tanterv  
követelményeinek a teljesítése

---

dést is hoztak, ennek következtében bizonyos esetekben megszülettek a pedagógusokat segítő információs felületek, és az iskolák vezetőinek egyénileg meg kellett szervezniük a távoktatást az intézményeikben. Az anyaországi minisztériumok, a magyar politikai képviselők és a külföldi magyar pedagógusszövetségek is segítettek és szorgalmazták, hogy a digitális eszközökön keresztül a diákokkal folyamatos maradjon a kapcsolattartás. Ennek érdekében leginkább a Google és a Microsoft ingyenes oktatási applikációinak segítségével a távoktatást támogató anyag kidolgozására és a digitális eszköztár kibővítésére buzdították a pedagógusokat, illetve megosztották velük a már létező tudásközpontokat.

Az NSKI vizsgálatában általános tapasztalatként mutattunk rá arra, hogy a pedagógusok egy része csak most ismerkedett meg mélyrehatóbban a tanítás e formájával, elméletben és gyakorlatban egyaránt. Esetükben általában hiányzott az online oktatáshoz szükséges elméleti és szakmai ismeret, illetve a hatékony megvalósításhoz

szükséges gyakorlat. Előfordult, hogy a tanárok az iskolákon belül sem egységes rendszereket használtak az online oktatás során.

A *digitális eszközhasználat* kapcsolatban a kérdőíves vizsgálat megerősítette, hogy a tantermi oktatásban leggyakrabban alkalmazott asztali számítógépek, notebookok, laptopok a távoktatásban is a legjelentősebb digitális eszközök. A távoktatásban az email, a beszélgetőcsoport és az érintőképernyős okostelefon/tablet azonban sokkal jelentősebb szerepet kaptak, mint a tantermi oktatás során.

Az is elmondható, hogy a középiskolákban nagyobb arányban használták rendszeresen a digitális eszközöket, mint az általános iskolákban, és Ukrajna, Románia és Szerbia magyar anyanyelvű tanárai ritkábban éltek a digitális technológia adta lehetőségekkel, mint Ausztria, Horvátország és Szlovénia magyar anyanyelvű tanárai.

A távoktatás azonban általában rákényszerítette a pedagógusokat a digitális eszközök nagyobb arányú használatára, iskolatípustól és nemzetiségtől függetlenül.

A digitális módszertani nehézségek visszavezethetők arra, hogy bár a tanári válaszok szerint minden nemzetiségű pedagógusainak többsége – a kárpátaljai pedagógusok kivételével – már részt vett ilyen típusú módszertani képzésen, a *tanárok a saját digitális felkészültségükkel*, a digitális eszközhasználati képességükkel kapcsolatban hiányt éreznek. A válaszokból kiderült, hogy az addig lezajlott képzések a szemléltetőeszközök és az információforrások használatában nyújtották a legnagyobb segítséget.

A megkérdezett tanárok digitális felkészültségét illetően a többség úgy ítélte meg

minden intézménytípusban és többnyire minden nemzetiségben (különösen Kárpátalján és Erdélyben), hogy a nem magyar anyanyelvű tanárok digitális felkészültsége jobb, mint a magyar anyanyelvűeké mind az adott intézményben, mind az adott országban.

Az adatsorokból kitűnt, hogy az intézményi digitális felszereltség növekedésével differenciáltabb válaszokat kaptunk a külföldi magyar nemzetiségűekben, és markánsabban megjelent az a vélemény, miszerint a magyarországi *oktatás digitalizációja* azonos szintű vagy elmaradottabb a vizsgált államéhoz képest. A magyarországi oktatás digitalizációjának előrehaladottságát az átlagosnál magasabb számban állították a kárpátaljai, a vajdasági és az erdélyi pedagógusok.

A külföldi magyar pedagógusok nagyjából egyforma arányban képviselték

azt a két véleményt, miszerint a magyar nyelven történő oktatás digitalizációja azonos szinten van az államnyelven történő oktatásával, illetve azt, hogy a magyar nyelvű oktatás

a többség úgy ítélte meg, hogy a nem magyar anyanyelvű tanárok digitális felkészültsége jobb

digitalizációja elmarad az államnyelven történő oktatáshoz képest. Ezen belül enyhe eltolódás tapasztalható az utóbbi vélemény irányába. A pedagógusok ezeknél kisebb arányban állították, hogy a magyar nyelvű oktatás digitalizációja előrehaladottabb.

A kérdőíves vizsgálat eredményei szerint a távoktatásban kis eltérésekkel minden nemzetiségben, mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai pedagógusok számára a *legnagyobb kihívást jelentette* egyrészt a verbális és a nonverbális kommunikáció hiánya a tanulókkal, másrészt nehézséget okozott a számonkérés, amelynek során nem lehetett kiküszöbölni azt sem, hogy a tanuló a feladatok teljesítése

során külső segítséget kérjen. A tanárok körében jelentős kihívásként merült még fel a tanterv követelményeinek a teljesítése és a tanulók önálló tanulásának a támogatása. A digitális tartalmak előkészítése jelentős többletmunkát adott a pedagógusoknak, amit a kérdőíves vizsgálat is megerősített. Erdélyben, Felvidéken, illetve Ausztria, Szlovénia és Horvátország esetében a digitális eszközökkel jobban felszerelt intézmények, míg Vajdaságban és Kárpát-alján inkább a digitális eszközökkel kevésbé felszerelt intézmények pedagógusainak jelentett többletterhet a távoktatás.

#### 4. JAVASLATOK

A pedagógustársadalom magas fokú elhivatottságát jelzi, hogy a kérdőívünket kitöltők csaknem 90 százaléka egyénileg kifejtett szöveges választ is adott azzal kapcsolatban, hogy *a jövőben milyen intézkedésekkel, támogatásokkal lehetne a digitális oktatás eredményességét tovább növelni, ezáltal pedig a tanulói lemaradást és lemorzsolódást a járványhelyzet idején csökkenteni*. A válaszok néhány jól körülhatárolható tematikai csomópont köré sűrűsödtek.

Legtöbben a *digitális eszközrendszer mennyiségének és korszerűségének, teljesítményének növelését*, tanulói laptopok, tabletek vásárlását vagy *ehhez pénzügyi támogatás biztosítását* tartották fontosnak.

A cél az kellene legyen, hogy minden családban, de inkább minden tanulónál legyen egy-egy okoseszköz – s persze emellett rendelkezésre álljon a megfelelő sávszélesség (de itt azért megfelelő szervezéssel el lehet érni, hogy lépcsőzetes internethasználatot tudjanak kialakítani a családok). Elenged-

hetlen továbbá az *internet-elérhetőségek számának és sávszélességének növelése; a tantestületek informatikai jártasságának fejlesztése, az IKT-kompetenciákat fejlesztő újabb szakirányú továbbképzések biztosítása; a digitális tananyagok megosztása, a már létező adatbázisok továbbfejlesztése*; különben a megfelelő *magyar nyelvű szoftverek beszerzése*, elérhetővé tétele, korszerű magyar e-tankönyvek biztosítása. „Hiába van interaktív táblánk, ha csak projektornak használjuk” – mutatott rá egy kárpátaljai tanár a részleges, összehangolatlan fejlesztések elégtelenségére.

Meg kell állapítanunk, hogy a válszok nemzetrésztől és az iskolák digitális felszereltségétől függetlenül meglehetősen hasonlóan szóródtak. Azt is hozzá kell tenni, hogy a *személyes kapcsolattartást* teljesen senki sem tartotta mellőzhetőnek, s nem csupán a pedagógiai gyakorlat több évszázados hagyományai miatt, hanem alapvető pszicho-szociális okokból sem.

Az eszközfejlesztéseket sürgető válaszok magas aránya továbbá arra enged következtetni, hogy *Kárpát-medencei szinten több tízezer eszköz hiányzik még a rendszerből*. Ezek beszerzése, a megfelelő operációs rendszerrel és szoftverekkel való feltöltése, illetve későbbi fenntartásuknak, néhány évenkénti cseréjüknek a költsége részben vagy egészen állami szintű kezelést igényel.

A „kis nemzetrészeknél” jellemző, hogy a diákok digitális eszközökkel való felszereltsége már most kielégítő (80-90 százalékos). Ez az arány éppen a nagy, sokszere

„Hiába van interaktív táblánk, ha csak projektornak használjuk”

vagy soktízezres diáklétszámú régiókban alacsonyabb. Mindez rövid- és középtávon is igen jelentős költségeket jelent, és mivel a megfelelő oktatás biztosítása alapvetően a többségi államok feladata, nem várható el, hogy a magyar állami költségvetés önmagá-

ban ekkora terhet vegyen magára a külhoni területek esetében, főleg, hogy saját területén is jelentős felszereltségbeli hiányok mutatkoznak még. *Inkább a problémának az érintett államok felé való tematizálása,*

*a legrászorultabb, kilátástalan helyzetű nemzetrészek magasabb támogatása (Kárpát-alja, Moldova) és a magyar nyelvű szoftverek, oktatóprogramok, e-tankönyvek beszerzése lehet hazánk kiemelt feladata.*

---

## IRODALOM

- Civil Közoktatási Platform (2020): *Tények és következtetések a tavaszi online oktatásról – az ADOM felmérése alapján.* Letöltés: <http://ckpinfo.hu/2020/11/22/tenyek-es-kovetkeztetesek-a-tavaszi-online-oktatasrol-az-adom-felmerese-alapjan/> (2020. 11. 25.)
- Espán Margaréta (2020a): *Távoktatási körkép.* Letöltés: <https://karpataljalap.net/2020/04/03/tavoktatasi-korkep.2020.04.03.> (2020. 04. 17.)
- Espán Margaréta (2020b): *Távoktatás: Megváltozott körülmények – új módszerek.* Letöltés: <https://karpataljalap.net/2020/04/17/megvaltozott-korulmenyek-uj-modszerek.> (2020. 04. 17.)
- Hermann Zoltán (2020): *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, 2020. 04. 02. Letöltés: <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> (2020. 04. 15.)
- NSKI (2020): *A külhoni nemzetrészek járványhelyzeti közoktatási és felsőoktatási megoldásai.* Gyorsjelentés. 2020. 06. 04.
- Totyik Tamás (2020): *Újratervezés az oktatásban a COVID 19 után.* Letöltés: <https://ckpinfo.hu/2020/05/17/ujratervezes-az-oktatasban-a-covid-19-utan/> (2020. 06. 26.)

---

## EGYÉB IRODALOM

- A távoktatás kulcsfontosságú hátrányai. Letöltés: <http://life.karpat.in.ua/?p=10146&lang=hu.> 2020.04.05. (2020. 04. 17.)
- Iskolapad helyett marad a távoktatás. Letöltés: <http://life.karpat.in.ua/?p=10752&lang=hu.> 2020.04.11. (2020. 04. 17.)
- Edupage. Letöltés: <https://www.edupage.org/> (2020. 05. 12.)
- Oktatás a járvány fogságában. Letöltés: <https://karpataljalap.net/2020/04/09/oktatas-jarvany-fogsagaban.2020.04.09.> (2020. 04. 17.)
- Magyar Nemzeti Tanács Oktatási Portálja. Letöltés: <http://oktatas.mnt.org.rs> (2020. 05. 12.)
- Maros Megyei Tanfelügyelőség 2108/16.03.2020. sz. átirata. Letöltés: <https://www.edums.ro/2019-2020/2108%2016%2003%202020.pdf> (2020. 05. 12.)
- Ministerul Educației și Cercetării-România. Letöltés: <https://www.edu.ro/> (2020. 05. 12.)
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2020a). Letöltés: <https://www.minedu.sk/> (2020. 05. 12.)
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2020.b.): Letöltés: <https://www.ucimenadialku.sk/> (2020. 05. 12.)
- Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Letöltés: <https://szmpsz.sk/> (2020. 05. 12.)
- Ukrajna Oktatási Minisztériumának honlapja. Letöltés: <https://mon.gov.ua/ua> (2020. 05. 04.)
- Ukrajna távoktatásról szóló központi útmutatója. Letöltés: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703> (2020. 05. 04.); <https://osvita.ua/school/school-online/> (2020. 04. 20.)

---

## INTERJÚK

---

a Beregszászi Városi Tanács Oktatási Osztályának vezetőjével  
a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnökével  
a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fórumának elnökével  
a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének elnökével  
az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének elnökével  
az Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesületének elnökével  
az Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesületének munkatársával  
a Muravidéki Pedagógusok Egyesületének elnökével

SZONTAGH PÁL IVÁN – TOLNAI ÁGNES

## A pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés fejlesztése a kombinált képzésszervezés eszközeivel

### KIHÍVÁSOK A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY ELŐTT

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara (KRE PK) küldetésénél fogva kiemelt felelőséget érez a pedagógus alapképzésen túl a pedagógusok kompetenciáit folyamatosan megújító, szakirányú és szakvizsgát adó képzéseinek megszervezéséért.

Pedagógus szakvizsgás képzéseink belső szakmai monitorozása alapján az elmúlt időszakban különös kettősség volt érzékelhető a képzés iránti hallgatói igényekben.

A pedagógus szakvizsga a köznevelésben az előmeneteli rendszer részeként épült a pedagógusok életpályájába. Népszerűségét is nagyrészt ennek – a feltételrendszert adó jogszabályi környezetnek – köszönheti. Az 1990-es évektől az intézményrendszer működéséhez kapcsolódóan egyre erősebb oktatáspolitikai elvárás volt a szakmai tudás, elhivatottság mellett a közoktatás rendszerszerű folyamatainak, az intézményrendszer társadalmi funkcióinak, a tanügyigazgatás, a jogszabály és hatékony működés szabályainak ismerete.

A szakvizsga felsőoktatási intézmény által szervezett szakirányú továbbképzésben szereshető, oklevéllel záruló képzés, amely képzés elvégzése előfeltétele a pedagógus életpálya egyes fokozatai elérésének, vezetői

megbízás betöltésének, hallgatók pedagógiai gyakorlatának vezetésének (*Eurydice*, 2020.).

Másrészt a köznevelés dinamikusan változó feltételrendszerében egyre nagyobb a belső igény a pedagógusokban az önképzésre; az alapképzésben nem, vagy csak felületesen érintett tématerületek mélyebb ismeretére. A pedagógusképzésben és -továbbképzésben tevékenykedve ezt az igényt elsősorban a fejlesztőpedagógiai, tehetség- és közösségfejlesztési fókuszú képzésekben tapasztaljuk.

Nem eltagadható ugyanakkor, hogy vannak olyan tényezők is, amelyek komoly keresletcsökkenést generálnak a pedagógusok felsőfokú továbbképzésének piacán.

Az egyik ilyen az állami *intézményfenntartás* rendszere, amelyben a pedagógus-továbbképzés finanszírozása nem elkülönített, normatív keretből, és nem az intézmények szintjén hozott vezetői döntések alapján szerveződik. Bár a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 62. § (1) bekezdésének k) pontja a pedagógus kötelességeként írja elő, hogy részt vegyen a számára előírt pedagógus-továbbképzéseken, és folyamatosan képezze magát, ezt a kötelezettséget a pedagógusok nagy többsége rövidebb (jellemzően 30-60 órás), térítésmentes (többségében pályázati forrásból finanszírozott) képzések igénybevételével teljesíti. Sok esetben annak, hogy az intézmény által fejlesztési forrásokat

nyerjen el, feltétele a munkatársak továbbképzésének intézményi megszervezése. Ezen keresztül pedig a pedagógusok nagy része intézményi vállalás révén teljesíti az előírt továbbképzési kötelezettségét.

A másik a pedagógusok kötelező óraszámának növekedése és az egyre általánosabbá váló pedagógushiány, ami miatt sok munkáltató nem engedélyezi a pedagógusok képzési célú távollétét munkaidőben.

A KRE PK pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésének ezeken az országosan jellemző külső meghatározottságokon túl két további kihívással is szembe kellett néznie az elmúlt években.

Az egyik a nagyon szétaprózódott képzési struktúra (a kar kilenc képzési szakirányt hirdetett a pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakon,<sup>1</sup> ráadásul az egyetem más karai is meghirdettek pedagógus szakvizsgás képzéseket (Állam- és Jogtudományi Kar<sup>2</sup>; Bölcsészettudományi Kar<sup>3</sup>). Ehhez a portfólióhoz további szakirányok adódtak: a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara (NJE PK) 2020. július 31. napján – a nemzeti felsőoktatás átalakítása kapcsán – a Neumann János Egyetem szervezetéből kivált, és a Károli Gáspár Református Egyetem szervezetébe olvadt bele. Az NJE PK képzési kínálatából öt pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés<sup>4</sup> került át a KRE PK képzési palettájára.

A másik kihívás, hogy a fenntartó Magyarországi Református Egyház Zsinata Zs.46/2019.11.20. határozatával a református köznevelési intézmények intézményvezetői megbízásának feltételévé tette a pedagógus szakvizsga keretében protestáns köznevelési vezetőképzésben szerzett szakképzettséget, melyet a fenntartó rendelkezései alapján a Károli Gáspár Református Egyetemen kell megszerveznie.

Ezek az előzmények együttesen kényszerítették ki a pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzési szak képzési rendszerének átgondolását, a kari képzési portfólió egyszerűsítését.

A szerkezeti egyszerűsítés során a meglévő szakirányok tartalmi sajátosságait és értékeit tekintetbe véve dolgoztunk, figyelemmel arra, hogy semmilyen fontos tartalmi elem és szakmai, képzési innováció

### az egyre általánosabbá váló pedagógushiány

ne menjen veszendőbe, s ezzel együtt széles körű ismereteket adó, ugyanakkor a hallgatók számára könnyen áttekinthető képzési rendszert hozunk létre. Ennek jegyében – alapos előkészítő munka után – a 2021/22-es tanévre a Kar összesen öt szakirányt hirdetett meg,<sup>5</sup> melyek közül kettő jelentős átfedésben maradt; a szakos különbségeket moduláris rendszerben megszervezett elágazásos képzésben nyújtjuk (gyakorlatvezető óvodapedagógus ill. tanító szakirányok).

<sup>1</sup> Iskolai szabadidős programok szervezési feladatai; Preventív és korrekatív (fejlesztő) pedagógiai pszichológia; Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés; Iskolai nevelési és szociálpszichológiai ismeretek; A lelki, fizikai egészség megőrzésének és fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései az iskolában; Család- és gyermekvédelem; Tantárgy-pedagógiai kérdések az iskolai gyakorlatban; Gyakorlatvezető óvodapedagógus; Gyakorlatvezető tanító

<sup>2</sup> Köznevelési jogalkalmazó pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak

<sup>3</sup> Mentor szakirány; Biblioterápia szakirány

<sup>4</sup> hagyományismeret; múzeumpedagógia; nyelv- és beszédfejlesztő; drámapedagógia; fejlesztő, differenciáló szakterületek

<sup>5</sup> Gyakorlatvezető óvodapedagógus; Gyakorlatvezető tanító; Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás; Fejlesztő, differenciáló pedagógia; Protestáns köznevelési vezető

A tartalmi áttekintés után került sor a képzés szervezési körülményeinek átalakítására is. Az eddigi gyakorlatban a képzések félévente öt alkalommal, szombati napokon, a Kar nagykörösi székhelyén, 9-től 20 óráig tartottak. A képzési szerkezet átalakításakor az alábbi tényezőkre voltunk figyelemmel:

- az eddigi kontakt képzés során szerzett oktatói és képzésszervezői tapasztalatok;
- a felsőoktatásban alkalmazott e-learning és blended learning elméletének és eddigi bevezetési tapasztalatainak elemzése;
- a hallgatói leutazások számának csökkentésére való igény (idő- és költséghatékonyság);
- a személyes jelenlétet, interakciót igénylő tartalmak megőrzése kontakt képzésként.

Tekintettel arra, hogy a képzés célcsoportját a diplomás, gyakorló pedagógusok adják, okkal feltételezhetjük, hogy az ő tanulásmódszertani ismereteik, önfejlesztő tanulásmenedzsmentjük és motivációjuk erősebb a hallgatók átlagánál, így a bevezetés kisebb szakmai kockázattal jár, mint ha az újszerű tanulászervezést a nappali munkarendű, alapszakos hallgatók körében vezetnénk be. Figyelembe kellett vennünk ugyanakkor, hogy a jelenlegi pedagógus-továbbképzési palettán az online elemeket

is tartalmazó képzésformák nem jelennek meg kellő arányban (lásd *Dringó-Horváth és Dombi*, 2020.), tehát ezen a területen különösen nagy alaposággal, rugalmas, reflektív szemlélettel kell megkezdeni a fejlesztéseket.

A képzésfejlesztés során a KRE PK-nak további oktatásszervezési és minőségbiztosítási

kérdéseket egyaránt figyelembe kellett vennie.

A felsőoktatás szabályzati rendszere a kontaktórás foglalkozások szervezésére teljeskörűen kiterjed, ezért új típusú képzés bevezetésénél az adott felsőoktatási intézménynek a jogszabályi környezet adta lehetőségeken belül – saját szabályzati rendszerének újragondolása mellett – meg kell ejtenie azokat a finomhangolásokat, amelyek adekvát támpontokat adnak az új típusú oktatásnak. A felsőoktatási jogszabályi környezet teljes idejű, azaz nappali munkarendű, valamint részidős, azaz levelező és esti munkarendű, illetve távoktatásos formákat határoz meg.<sup>6</sup> A blended típusú képzések a levelező munkarendű és a távoktatás keretében szervezett oktatás képzés tartalmának megfelelő elegyei.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) szakindítási útmutatóiban – a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv.) egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló

<sup>6</sup> A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 17.§-a a következőképpen fogalmaz:

„(1) A felsőoktatásban a képzés, a képzési és kimeneti követelményekben foglaltak szerint megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként. A teljes idejű képzés félévenként legalább kétszáz, doktori képzés esetén legalább negyven tanórából vagy ennek megfelelő zárt rendszerű elektronikus távoktatásból áll.

(2) A teljes idejű képzést a nappali képzés munkarendje szerint heti öt napból álló tanítási hét keretében, a munkanapokon kell megszervezni. E rendelkezéstől a felsőoktatási intézmény hallgatói önkormányzatának egyetértésével el lehet térni. A teljes idejű képzés duális képzésként is megszervezhető.

(3) A részidős képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részidős képzés időtartama - kivéve a szakirányú továbbképzést - a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet. A szakirányú továbbképzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak legalább húsz, legfeljebb ötven százaléka lehet.”

87/2015. (IV.9.) Korm. rendelet (Nftv. vhr.) 5. számú, az alap-, illetve mesterképzések indításának tárgyi és személyi feltételeit meghatározó mellékletében foglaltakra alapozva – részletesen megfogalmazódnak az egyes oktatási formákkal szembeni tartalmi és formai követelmények (MAB, 2016). Ezek az útmutatók a teljes és részidős képzések esetében azonos, a hagyományos képzési formákhoz kapcsolódó feltételeket határoznak meg. A távoktatásban indítandó képzéseknél azonban az útmutató mindezek mellett külön bekéri a digitális tananyagcsomagokat, a számonkérés különösen hallgatói önellenőrzésre használt megoldásait, technikáit, valamint a konzultációs rendszerben alkalmazott oktatási és oktatástámogatási módszereket. *A szakindítási útmutató a blended learning típusú képzéseket nem értelmezi.*

Ezen jogi hiátusra hívja fel a figyelmet Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája is, mikor megállapítja, hogy „A hazai és nemzetközi

online programok [...] nemzeti és intézményi akkreditációját [...] pedig a képzési kimeneti követelmények és a MAB programakkreditációs eljárása lehetetleníti el” (MDOS, 2016, 87. o.).

A konvencionális oktatási formákat aztán felülírta, a jogszabályokat pedig gyors átgondolásra kényszerítette a koronavírus-világjárvány, ekkor ugyanis a felsőoktatásban is szükségszerűvé vált a digitális oktatási megoldások alkalmazása. A 2019/20-as tavaszi félév óta minden felsőoktatási intézmény jelentős tapasztalatokat szerzett a hazánkban addig nem oly elterjedt online oktatás formáiban.

Mindezen tapasztalatok jelentős segítséget nyújtanak a blended típusú képzések fejlesztésénél, hiszen nemcsak oktatásmódszertani, de *oktatásadminisztrációs téren is komoly innovációkat hajtottak végre az intézmények.* A felsőoktatási intézmények az oktatásadminisztráció terén egyszerre kiszolgálói minden képzési szintnek és típusnak, támogatva a hallgatói ügyintézt, az oktatási és hivatalt adminisztrációt. Hármas feladatellátásuk jól alkalmazkodott a nemzeti felsőoktatási törvényben meghatározott képzési formákhoz, azonban a blended típusú képzéseknél sokkal nagyobb fokú rugalmasságra és elérhetőségre van szükség, hiszen a hallgatók személyesen csak félévente pár napot töltenek az intézményben. A XXI. század online technológiáinak köszönhetően az ügyintézés menete

személyes jellegűvé válhat az online térben is, hiszen erre alkalmas a legtöbb felsőoktatási intézmény által használt Neptun rendszer. A rendszer korlátját jelenti ugyanakkor, hogy a felsőoktatásban

használt egyéb szoftverekkel nem minden esetben biztosított a Neptun összekapcsolása, így a hallgatóknak a rendszerek töredezettsége miatt több felhasználónévvel és jelszóval kell rendelkezniük ahhoz, hogy teljeskörűen ki tudják használni az egy-egy intézmény által nyújtott teljes online szolgáltatási teret.

A felsőoktatás ezen „betegségét” a 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozattal elfogadott „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” dokumentum is kiemelte. Oktatási képzési céljai között külön hangsúlyozta az elektronikus tananyagok kidolgozásának, képzésben történő adaptációjának

mindezen tapasztalatok jelentős segítséget nyújtanak a blended típusú képzések fejlesztésénél

és a kapcsolódó digitális tartalom- és taneszközfejlesztés támogatását.<sup>7</sup>

A Digitális Oktatási Stratégia ezen cél elérésének akadályát a digitális oktatás lassú és szigetszerű fejlődésében látja, szóvá téve az oktatók digitális oktatáshoz szükséges módszertani felkészülésének esetlegeségét (MDOS, 2016, 88. o.). A szigetszerű fejlődés miatt a felsőoktatás egészére vagy egy-egy képzési területre, képzési szintre, képzéstípusra kiterjedő általános digitális fejlesztések nem valósultak meg, az intézmények saját oktatói kapacitásukra és oktatóik tapasztalataira építve fejlesztették elektronikus tananyagaikat és digitális oktatási szolgáltatásaikat. A hallgatói szolgáltatások közül elsősorban a tanulmányi ügyek területén az intézmények folyamatosan tértek át az elektronikus ügyintézésre, fokozatosan bővítve

az elektronikus szolgáltatások körét, hiszen a hallgatók elégedettsége és ennek marketingértéke az egyre szűkülő hazai felsőoktatási piacon fontos piacszerzési

tényező lett. A Neptun tanulmányi rendszer fejlesztései szintén segítették a hallgatói ügyek digitalizálásának folyamatát. Mindez teljes összhangban van a Digitális Oktatási Stratégiában megfogalmazott, a felsőoktatási intézmények belső működésének elektronizálására vonatkozó igénnyel (MDOS, 2016, 91. o.).

A Covid-19 járvány által kialakult helyzet a jogszabályi kööttségek ellenére komoly fejlesztéseket eredményezett a felsőoktatás-

ban – elsősorban az oktatásban alkalmazott szoftverek, a szoftverek ismerete és az alkalmazandó pedagógiai módszerek terén. Ez megeremtette annak a digitális felsőoktatási kultúrának az alapját, ami lehetővé teszi a további fejlesztéseket és a felsőoktatás terén kijelölt célok megvalósulását.

Közelebbről nézve: a pandémia miatt bevezetett távolléti oktatás olyan kényszerű fejlesztési megoldásokat eredményezett, amelyeknek köszönhetően a nem nappali munkarendű hallgatók számára a jelenléthez kötött – ezért korábban korlátozottabban elérhető – rendszerek napi használatának lehetősége az online platformokra terelésnek köszönhetően jelentősen javult. Azok az intézmények, amelyek hosszabb idő óta kínálnak távoktatást vagy blended learning típusú felnőttképzést, természetes

módon előrébb jártak a folyamatban. Ám a digitális fejlesztésekben elmaradottabb intézmények a pandémia ideje alatt kényszerűséből rövid idő alatt és jelentős mértékben

---

a jogszabályi kööttségek ellenére komoly fejlesztéseket eredményezett a felsőoktatásban

---

fejlesztették a digitális térben elérhető szolgáltatásaikat. *Ennek köszönhetően komoly verseny várható az online tér lehetőségeit fel- és kihasználó képzések magyarországi felsőoktatási piacán.* A versenyt erősíti, hogy a felsőoktatási piacon a részdíjű képzések és a távoktatás részesedése jelentősen alulmúlja a nappali munkarendű képzéseket (lásd I. ábra), azaz kisebb piaci szegmensen szükséges versenyezni a nagy számú képzőnek.

<sup>7</sup> Oktatás-képzési akciók

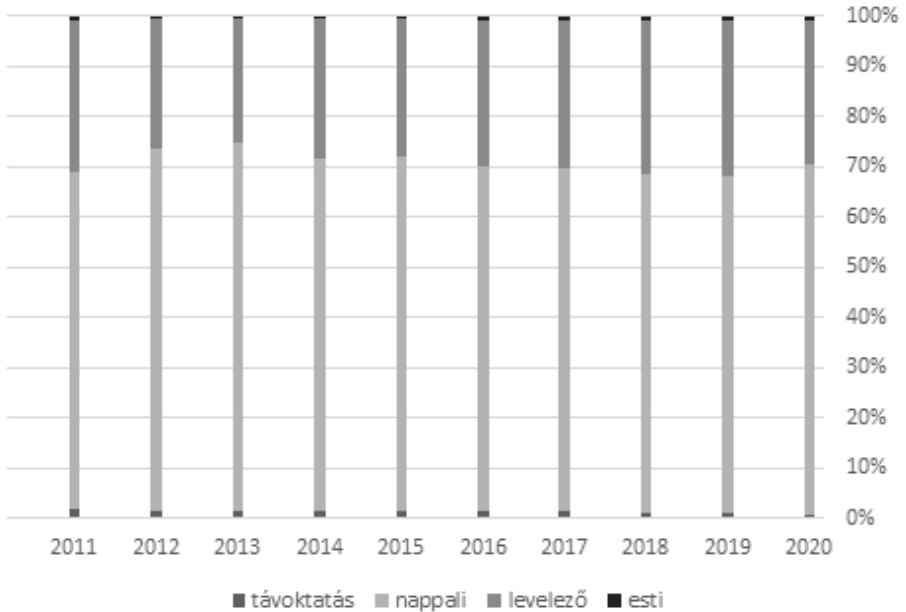
„2.1.4 Célkitűzés: A tudományos, szakirányú továbbképzések rugalmassá tétele, hogy a felsőoktatási intézmények az egész életen át tartó tanulás állandó helyszíneivé váljanak

Akciók:

- A szakirányú továbbképzésben a munkaadókkal összehangolt szerepvállalás erősítése.
- A vállalatokkal való közös tananyag- és módszertanfejlesztések ösztönzése.
- Elektronikus tananyagok kidolgozása és a képzésben történő adaptációja, kapcsolódó digitális tartalom- és taneszköz fejlesztés támogatása.”

## 1. ÁBRA

## Felvettek aránya munkarendenként



FORRÁS: Oktatási Hivatal, 2021

A hallgatói szolgáltatások azonban nemcsak a felsőoktatásra vonatkozó stratégiákban foglalnak el kiemelt helyet. Magyarország mint az Európai Felsőoktatási Térség tagja a felsőoktatásra vonatkozó kezdeményezéseket jogszabályaiba és eljárásaiba beépíti, így biztosítva azok transzparens, minőségi és európai standardoknak megfelelő működését. Az európai oktatáspolitikáért felelős miniszterek bergeni konferenciáján 2005-ben elfogadták *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) című dokumentumot. Az ESG 2005 hét pontban határozta meg a felsőoktatás minőségbiztosításának területeit, ezt pedig azok 2015. évi felül-

vizsgálata során tíz pontra bővítették, szétválasztva a programok külső és belső fejlesztését, illetve beemelve a hallgatóközpontú tanulást, tanítást értékelést, valamint a külső minőségbiztosítás elemeit:

ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika,

- ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása,
- ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés,
- ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése,
- ESG 1.5 Oktatók,
- ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások,
- ESG 1.7 Információkezelés,
- ESG 1.8 Nyilvános információk,

- ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése,
- ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás.

A magyarországi felsőoktatási intézmények öt évente esedékes külső minőségbiztosítását végző Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) az Nftv. 71/B. § (1) bekezdés a)-b) pontjai szerinti intézményakkreditációs eljárása során ezen standardok megfelelőségét vizsgálja, és az intézmények minőségbiztosítási rendszerének fejlesztésére vonatkozó ajánlásokat, javaslatokat tesz. A minőségbiztosítási rendszernek a felsőoktatási intézmény

sajátosságait figyelembe vevő visszajelzési és ellenőrzési mechanizmusokat kell kiépítenie, melyek alkalmasak a stratégiai fejlesztések hatékonyságának mérésére, és ezen keresztül a képzésfejlesztések irányának meghatározására is.

Az európai felsőoktatási intézmények e-learning gyakorlatát feltérképező felmérés kiemeli, hogy az e-learning alapú rendszerek esetében az intézmények szembesülnek az új típusú oktatási forma külső és belső minőségbiztosítási rendszerekbe integrálásának problémájával. A rendelkezésre álló minőségbiztosítási rendszer minden esetben alkalmas feltárni a jövőbeni igényeket és trendeket, azonban azok belső fejlesztéséhez már újabb eljárásokra van szükség (Gaebel és mtsai, 2014, 42. o.).

Ni Bheoláin-Harrison (2021) a blended learning típusú képzések esetében kiemeli a minőségbiztosítási rendszerek rugalmasságának szükségességét is, hiszen a meglévő rendszerek jelentős része a kontaktórák gyakorlatára épül, ez az eljárás pedig mellőzi a virtuális oktatási környezet sajátosságait.

A szerző javaslatként fogalmazza meg a hallgatók tanulási módszertanára, a szerzői jogok tiszteletben tartását vizsgáló fékek és biztonsági megoldások hatékonyságára, illetve az oktatók és nem oktató munkavállalók digitális kompetenciáinak fejlődésére vonatkozó analitikák beépítését az intézményi minőségbiztosítási rendszerekbe.

## A KRE PK FEJLESZTÉSE ÉS ANNAK FOLYAMATAI

A KRE PK saját minőségbiztosítási eljárásaira támaszkodva belső felméréseket és piacelemzéseket végez a képzésfejlesztési irányok

feltérképezése érdekében. *Ezen felmérések és elemzések alapozták meg a pedagógus szakvizsgát adó szakirányú továbbképzések blended learning típusú átalakítását is.*

Fejlesztésünkben figyelembe vettük, hogy a felnőttkori továbbképzés vagy szakmaváltás szándéka új igényekkel fellépő, új kliensi kört teremtett az oktatási intézmények számára. Tapasztalataink is igazolják, hogy a pedagógus szakvizsgát adó képzéseinkre járó hallgatók életében „kombinálódik a tanulás, a munka és a szabadidő, igényeik és tanulási szokásaik eltérőek az iskolarendszerben megszokottól. A tanulási lehetőségek bővülésének együtt kell járni az egyéni elvárások, aspirációik figyelembevételével. Megfelelő attitűd- és szemléletváltással, tanítási-tanulási módszerekkel és eszközökkel erősíthető a motiváció, így a tanulás örömteli sikeres tevékenységgé válhat. Az új tanulási kultúrában jelentősen átalakul a képzők és tanárok szerepe” (Ambrusné-Hegyesi, 2011, 333. o.).

Mindezeket mérlegelve úgy találtuk, hogy a távoktatási (e-learning és blended)

kiemeli a minőségbiztosítási rendszerek rugalmasságának szükségességét is

képzésszervezésnek elsősorban a képzés első két, általánosan képző félévében van létjogosultsága. A III–IV. félév szakirányi kurzusai kisebb létszámmal, a személyes bevonódást és tapasztalatmegosztást jobban igénylő képzési tartalommal, elsősorban interaktív tréningmódszerekkel hatékonyak.

A fejlesztés elején fontos volt egyértelműen tisztázni, hogy milyen képzési típusok mérülhetnek fel a képzési struktúra átalakításakor.

A szakirodalom, illetve saját képzésszervezési és oktatói/tréneri gyakorlatunk alapján *kombinált képzésszervezésre* törekedtünk, amely képes megőrizni az oktatás személyes és közösségi jellegét, ugyanakkor hatékonyan gazdálkodik az erőforrásokkal a képző és a képzésben részt vevő oldalán egyaránt. Terveink és reményeink szerint ebben a rendszerben anélkül érvényesülnek az online oktatás pozitív elemei, hogy megszűnne a közvetlen hallgató-hallgató és hallgató-oktató kapcsolat. A kombinált tanulásszervezés ötvözi az oktatási tartalom online eljuttatását a tantermi interakció és az élő oktatás legjobb jellemzőivel oly módon, hogy személyre szabja a tanulást, de nem idegenít el a hallgatói közösségtől, és kihasználja az egymástól való tanulás szinergiáit (Kaur, 2013). Kombinált képzésünkben az alábbi képzési típusokat azonosítottuk:

**Kontakt:** a Kar képzési helyén megvalósuló jelenléti képzés.

**E-kontakt:** egyidejű hallgatói és oktatói jelenléttel, az online térben, digitális platformon tartott előadás, más néven „virtuális tanterem”. A módszer lehetővé teszi az oktatók és a hallgatók számára, hogy különböző helyeken tartózkodva vegyenek részt a képzésben. A tárgyalt témák hasonlóak az élő tanteremben előfordulókkal, ha nem túl összetettek vagy vitatottak (Kaur 2013).

---

kihasználja az egymástól való tanulás szinergiáit

---

**E-learning:** számítógépes hálózaton elérhető, tér- és időkorlátoktól független képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamat megszervezése végett – hatékony, optimális, ismeretátadási, tanulási módszerekbirtokában – a tananyagot és a tanuló forrásokat, a tutor-tanuló kom-

munikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert egységes keretrendszerbe foglalja, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi (Forgó és

mtsai, 2004, 124. o.). Ezt a képzési formát tutori segítségnyújtás támogatja. Minden tárgynak továbbra is van saját oktatója, aki a kurzus folyamán tutorként figyelemmel kíséri a hallgatók munkáját, támogatja a hallgatók eredményes felkészülését a gyakorlatok elvégzésére és a számonkérésre. A tutori támogatás a hallgatói igényeknek megfelelően, szervezett formában valósul meg.

**Blended learning:** az e-learning elemek, kiegészítve a jelenléttel járó kapcsolattartási formákkal, a csoportos vagy egyéni megbeszélésekkel, az oktató-hallgató találkozására épülő hagyományos felnőttképzési formákkal (GFM-COH, 2007). A szakirodalomban *az oktatás hatékonyságát és minőségét kétszer olyan jóra értékeli blended learning esetén, mint a hagyományos oktatási módszereknél, tanuló és oktatói szemszögből is. A tapasztalatok szerint a blended learning használata esetén csökken a lemorzsolódók száma, ezen felül a hallgatók érdemjegyei is javulást mutatnak.* Az online és a hagyományos tevékenységek keverése sokkal hatékonyabbnak bizonyul, mint a kizárólag online történő oktatás (Lengyel, 2017).

Mivel a hagyományos kontaktformákon túl a Covid-19 veszélyhelyzet alatt az oktatók és hallgatók az e-kontakt képzésben is nagy gyakorlatot szereztek, fejlesztésünkben az utolsó két képzési típusra (e-learning, blended learning) koncentráltunk.

A blended learning időbeosztását tekintve többféle lehet (2. ábra).

## 2. ÁBRA

A blended learning típusai a kontakt és e-learning időszakok beosztása szerint

1.	K	E	
2.	K		E
3.	K	E	K
4.	E	K	
5.	E		K
6.	E	K	E

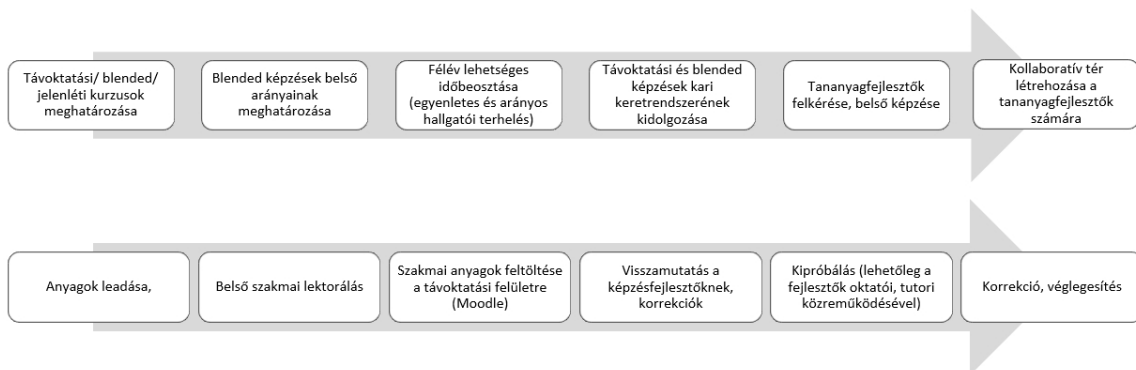
FORRÁS: saját szerkesztés

A jelenléti időszakok tervezhetőségét figyelembe véve képzésünkben a fenti 1., 3. és 5. modell lehetőségét kínáltuk fel a tartalomfejlesztőknek. Képzésünk így – az első két félév anyagát egységben szemlélve – a rotációs modell elméletén alapul (ETR3, 2014), amelyben a hallgatók különböző tanulási módokban sajátítják el az ismeretanyagot. A tanulási módok váltakozása előre lefektetett képzési rend szerint történik.

A kari vezetés és a szakfelelős ezen az alapon a 3. ábrán szereplő ütemtervet készítette el a képzés átalakításához. A képzésfejlesztésbe szakmai partnerként bekapcsolódott a Református Pedagógiai Intézet is mint a református köznevelési hálózat pedagógiai-szakmai szolgáltatója. Bevonásukat elsősorban a jelentős – online és blended képzéseket is magába foglaló – pedagógus-továbbképzési tapasztalatuk és rendszerismeretük indokolta.

## 3. ÁBRA

Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés tartalmi fejlesztésének ütemezése



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés első két félévének óratervi hálójában az 1. táblázat szerint kerültek meghatározásra a képzési típusok.

A felosztást nem tekintjük véglegesnek, a bevezetés tapasztalatait követően sor kerülhet a képzési formák részleges változtatására.

### 1. TÁBLÁZAT

A képzés I-II. félévének kurzusai és képzési formái

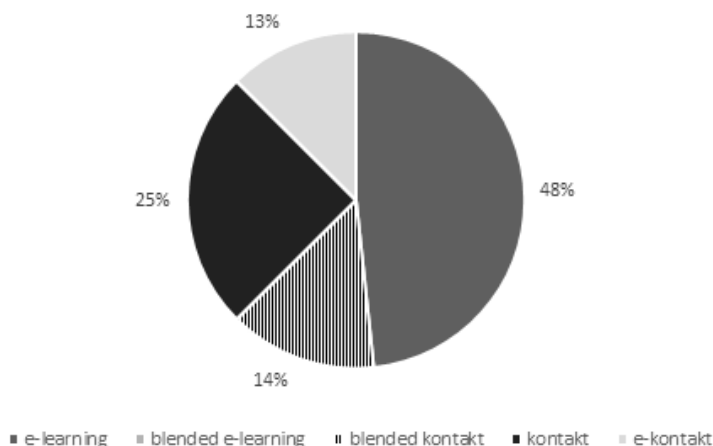
Tárgy neve	Képzés típusa
Közigazgatási jogi ismeretek	e-kontakt
Tanügyigazgatási ismeretek	e-kontakt
Szervezetfejlesztési ismeretek, vezetélmélet, iskolamarketing	e-kontakt
Intézményi konfliktuskezelési tréning	kontakt
Mérés-értékelés az oktatásban, mérésmetodika, a tanári munka hatékonyságának mérése	e-learning
Alternatívák, innovációk a közoktatási intézményekben	e-learning
Pedagógusok előmeneteli és értékelési rendszere	e-learning
Intézmény - pedagógus esetmegbeszélés	blended
Pedagógus szerepek, pedagógus etika	e-learning
Pedagógus mentálhigiéné	kontakt
Bevezetés a Biblia olvasásába	kontakt
Az egyházi fenntartású intézmények rendszere	e-learning
A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata, esetmegbeszélés	blended
Az integráció és szegregáció kérdései, a multikulturális nevelés	e-learning
Romológia (Cigány tanulók a magyar köznevelésben)	e-learning
A hátránykompenzáló és differenciáló pedagógia alapjai	kontakt
Esettanulmány és megbeszélés (differenciálás)	blended
Család és gyermekvédelem	kontakt
Művészet és nevelés	
Drámapedagógia	
Vagy bármilyen más szabadon választható tantárgy	

A fentiek alapján a hallgatók képzési kötelezettségei félévi 2 jelenléti kontakt és 1 e-kontakt alkalom felhasználásával

teljesíthetők, a további tanegységek önálló időbeosztással elvégezhetők.

#### 4. ÁBRA

Képzési formák aránya a pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés I-II. félévében



FORRÁS: saját szerkesztés

A keretek megalkotását követően meghatároztuk az egyes képzési típusokhoz elkészítendő szakmai dokumentumok körét. Ezeket a 2. táblázat tartalmazza.

#### 2. TÁBLÁZAT

A képzési típusokhoz tartozó kötelezően elkészítendő dokumentumok

Képzés típusa	Elkészítendő dokumentumok
kontakt	tantárgyleírás; kurzusleírás
e-kontakt	tantárgyleírás; kontaktleírás; használt digitális platform használati leírása
blended	tantárgyleírás; kurzusleírás; hallgatói kézikönyv*
e-learning	tantárgyleírás; kurzusleírás; hallgatói kézikönyv

FORRÁS: saját szerkesztés

\*: Amennyiben a blended képzés jelenléti képzési egységgel kezdődik, opcionális, egyébként kötelező

A fejlesztők által elkészítendő dokumentumokhoz a szakfelelős sablonokat készített, melyekből itt most csak a kurzusleírás és a hallgatói kézikönyv főbb szerkezeti egységeit emeljük ki.

A kurzusleírás szerkezete:

1. A kurzus célja
2. A kurzus felülete
3. A kurzus során fejlesztendő kompetenciák
4. A kurzus által megkövetelt hallgatói tevékenységek
5. A kurzus kimeneti követelményei
6. A kurzus kreditértéke
7. A kurzus tematikája, ütemezése
8. A kurzus javasolt időbeosztása (heti bontásban)
9. A kurzus kötelező irodalma (kizárólag az interneten vagy a távoktatási felületen elérhető anyagok)
10. A kurzus ajánlott irodalma

A hallgatói kézikönyv fejezetbeosztása:

1. A hallgatói kézikönyv célja
2. Tematikai egységenként
3. Hallgatói tevékenység részletes leírása
4. Önellenző feladatok
5. A tematikus egységhez tartozó kötelező és ajánlott irodalom
6. Kurzuszáró számonkérés leírása
7. Tutori segítségnyújtás leírása

A fentiek alapján elkészültek pilot programunk dokumentumai, melyeket a Re-

formátus Pedagógiai Intézet, illetve a Károli Gáspár Református Egyetem szakemberei belső lektorálásnak vetettek alá. Korrekciós javaslataik alapján véglegessé váltak a szakmai anyagok, melyek beszámolóink írásakor a távoktatási felületre való feltöltésre várnak.

A tananyagfejlesztés során a fentiekben leírt oktatási, tananyagátadási típusok esetében az intézménynek a minőségbiztosítás terén saját visszajelző rendszerét is tovább kell gondolnia, ugyanis a felsőoktatás klasszikus minőségbiztosítási méréseinek kérdéssorai elsősorban a kontaktórás képzésekre optimalizáltak. Az egységes intézményi kérdőívek esetében az egyetem minőségbiztosítási szabályzata lehetőséget ad a képzés sajátosságait figyelembe vevő kérdések beépítésére, ami rugalmasságot biztosít magának a rendszernek. A szerzői jogok tiszteletben tartását biztosító informatikai megoldások hatékonyságát vagy az érintettek digitális kompetenciáinak fejlődését mérő elemzések azonban fejlesztésre szorulnak, ehhez azonban kiváló, elemzésre alkalmas adatmennyiséget biztosít a pandémiahelyzet miatti távolléti oktatás időszakának folyamatos adatfelvétele.

A fejlesztés bevételeiről és a lehetséges továbblépési irányokról (a képzés arányainak változtatása, e-learning és blended képzési formák kiterjesztése a pedagógus szakvizsgát adó szakirányú továbbképzés keretein belül vagy esetleg más képzések vonatkozásában és egyebek) a 2021/22. tanév II. félévét követően tudunk beszámolni.

## IRODALOM

Ambrusné Somogyi Kornélia és Hegyesi Franciska (2011): A felsőoktatás felnőttképzési lehetőségei, e-learning a felnőttképzésben. *Óbuda University e-Bulletin*, 2. 1. sz. Letöltés: [http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Ambrusne\\_Hegyesi\\_2.pdf](http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Ambrusne_Hegyesi_2.pdf) (2021. 03. 12.)

A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény

- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény
- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei* (ESG 2015). OFI, 2016. Letöltés: [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG\\_kotet\\_OFI2016\\_ESGmagyar.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf) (2021. 04. 15.)
- Dringó-Horváth Ida és Dombi Judit (2020): A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus továbbképzésben. *Iskolakultúra*, **30**, 12. sz., 39–58.
- Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola (2014): Elektronikus Tanári Teljesítménymegőrtő Rendszer (ET3R) – *Blended learning módszerek alkalmazása az oktatásban*. Letöltés: <http://et3r.ektf.hu/blended-learning/blended-learning-tartalom/> (2021. 03. 12.)
- Eurydice (2020): *9.3. Pedagógus-továbbképzések*. Letöltés: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_hu) (2021.03.12.)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016*. Letöltés: [https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatásban\\_HONLAPRA.PDF](https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF) (2021.03.20.)
- Forgó Sándor, Hauser Zoltán és Kis-Tóth Lajos (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, **14**, 12. sz., 123–139. Letöltés: [http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2004\\_12\\_123-139.pdf](http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011_iskolakultura_2004_12_123-139.pdf) (2021. 03. 12.)
- Gaebel, M., Kupriyana, V., Morais, R. és Colucc, E. (2014): *E-Learning in European Higher Education Institution. Results of a Mapping Survey Conducted in October-December 2013*. EUE Publications, Brussels. Letöltés: <https://eua.eu/downloads/publications/e-learning%20in%20european%20higher%20education%20institutions%20results%20of%20a%20mapping%20survey.pdf> (2021. 03. 23.)
- Gothard Fizikus Műhely Crossborder Oktató Hálózat (GFM-COH) (2007): *Real-time networking*. Szombathely. Letöltés: <https://www.gothard.hu/gao-mkk/projects/gfm/documents/part1.pdf> (2021. 03. 12.)
- Kaur, M (2013): Blended learning – its challenges and future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **93**, 612–617. Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/82326538.pdf> (2021. 03. 12.)
- Lengyel Richárd (2017): A blended learning beépítési lehetőségeinek vizsgálata a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Karán. PhD-értekezés. Miskolc. Letöltés: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/26921/22377.pdf> (2021. 03. 12.)
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) (2016): *A MAB 2016/8/III/5 sz. határozata Alapképzés – szakindítás – útmutató és űrlap beadvány összeállításához*. Letöltés: <https://www.mab.hu/eljarasok/> (2021. 03. 23.)
- Magyarország digitális oktatási stratégiája* (MDOS, 2016) – 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról.
- Ní Bheoláin, R. és Harrison, R. (2021): Developing Enabling QA Frameworks for Blended Learning. In: Mooney, B. (szerk.): *Ireland's Education Yearbook 2020*. Education Mattres (online publication). 276–280. Letöltés: <https://irelandseducationyearbook.ie/downloads/IEYB2020/Irelands-Education-Yearbook-2020.pdf> (2021.03.20.)
- Oktatási Hivatal (2021): *Elmúlt évek felvételi statisztikái (2001/Á-2020/P)*. Letöltés: [https://www.felvi.hu/felveteli/pontthatarok\\_statistikak/elmult\\_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult\\_evek\\_statistikai/munkarendenkent](https://www.felvi.hu/felveteli/pontthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/munkarendenkent) (2021. 03. 20.)

VARGA ANDREA

## Digitális történetmesélés a HÍD-ban

„Az én storytellingem”<sup>1</sup>

*Jász-Nagykun-Szolnok megye déli csücskében, a Tisza bal partján terül el Martfű, amely egy élhető, szép kisváros gazdag közösségi élettel. Az alábbi esettanulmányban leírt digitális történetmesélés-projekt a városban működő Szolnoki Szolgáltatási SZC Damjanich János Szakképző Iskolája és Kollégiumában, a szakképzési HÍD program első éves tanulóival zajlott. Az intézményben számos szakmát tanulhatnak az idejáró diákok; a szakképzési HÍD programban pedig börtárgykészítő rész-szakképesítést szerezhettek 20 hónap alatt. Szeretnek a „Damiba” járni, mert „a tanárok rendesek, felnőtteként bánnak velük” – mint mondták az interjúk során. Szeretik az iskola légkörét, környezetét és a sok programot, amelyeken rendszeresen részt is vesznek. Az épület egyébként gyönyörű, parkos környezetben található. Mókusok, baglyok társaságában dolgozunk.*

### A CSOPORT

A martfűi szakképzési HÍD programban tanuló osztály tíz fővel (három lánnyal és hét fiúval) indult a 2017/2018-as tanévben. Közülük egy fő tanuló jogviszonya a tanév során megszűnt, egy fő magántanulóként folytathatta tanulmányait azzal a feltétellel, hogy a szakmai gyakorlatokon részt vesz hiányzás nélkül.

Ezek a diákok az alapfokú oktatás nyolc osztályát nem fejezték be. Általános iskolai hat befejezett osztálya kilenc tanulóval volt, egy fő befejezett hét osztállyal rendelkezett a beiratkozásokor. A tanulók közül három fő SNI, három fő BTMN. A csoportból 16. életévének betöltése után került a középiskolába három fő.

A HÍD programba járó diákokra jellemző, hogy számos kudarcral szembesültek

eddig iskolai pályafutásuk során. Ez abból adódott, hogy konfliktusai voltak az előző iskolájukban, nehezen tudnak egy tevékenységre huzamos ideig összpontosítani, nem motiváltak a tanulásban, és sokszor a szülői háttér sem támogatja ebben őket vagy nem áll módjukban megfelelő módon segíteni. Türelmetlenek, bekiabálnak az órán, így hiába szeretnének belesimulni a közös munkába. Válaszaik, reakcióik nem kellően átgondoltak, e viselkedésüknek pedig gyakran megbélyegzés a következménye.

Az e tanulmány tárgyát képező projekt megvalósításán három pedagógus dolgozott együtt: a társadalom- és jelenkorismeret tanító kolléganő, az informatikát tanító kolléga és jómagam, aki vendégként voltam jelen, mivel másik iskolában dolgoztam. A tanulmányaimhoz végeztem kutatást, melynek része volt a módszer kipróbálása a HÍD programban. A diákok ebben az évben a társadalom- és jelenkor-

<sup>1</sup> A szövegben hivatkozások találhatók egy *mellékletre*, melyet elektronikus formában tettünk közzé. Elérhető a forráscikk mellett: <http://upszonline.hu/index.php?article=710708010>

ismeret és az informatika tantárgyat heti két órában tanulták, ami tehát tömbösítve négy rendelkezésre álló órát jelentett minden második héten.

A diákok tanulmányi átlaga a projekt feléleben, az előző félévi eredményhez képest így alakult: öt tanulónak javult, három tanulónak nem változott.

## A DST MINT VÁLASZTÁS – OKOK ÉS CÉLOK

A pedagógiai céloom többrétű volt a DST (digital storytelling) alkalmazásával. Egyfelől korszerű alternatívát nyújtani a közös munkához „a táblán és a krétán” túl. Másfelől az IKT eszközök, okostelefonok használatának iskolai kiterjesztése a tanulásra, információszerezésre, alkotó és kreatív munkára – ellensúlyozva ezzel a közösségi vagy zenei oldalak mindenhatóságát. Harmadrészt partneri,

facilitatori, útmutató, bátorító, segítő szerep felé akartam mozdulni.

Végül: olyan munkaformát kerestem, amely több készség fejlesztésének lehetőségét integrálja, és ezzel nyújthat a tanulóknak összművészeti élményt, jelesül a kép, szöveg és zene összehatásával.

A DST módszer komplexen képes támogatni a tanulást és a közösség összekovácsolását (Lanszki, 2017). A módszerben az egyénre, az egyéni történetek elmesélésére kerül a fő hangsúly. A történeteket mesélőik képpel, hanggal, IKT eszközök használatával teszik másoknak hozzáférhetővé. Ez felkeltette az érdeklődésemet, utánaolvastam, s a módszer pedagógiai beágyazottsága meggyőzött arról, hogy ki kell próbálnom. Olyan helyzetű tanulókra gondoltam, akikkel évtizedek óta foglalko-

zom, és most a HÍD program tanulóközösségében találhatók meg. Többnyire hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, tanulási és viselkedési problémákkal küzdő cigány és nem cigány fiatalok, akik könnyen válhatnak korai iskolaelhagyókká.

A módszerválasztáshoz hozzájárult, hogy a tanulók figyelmét nehéz a tananyagra irányítani az órákon. Kirívó viselkedés nem történik, de a folyamatos dekoncentráció állandó problémát jelent. A digitális történetmeséléssel – gondolkodtam – talán kezelhető ez a probléma is. A módszer alkalmazásakor több tantárgy vagy műveltségi terület ismereteit is felhasználjuk, ezért észrevétlenül kapcsolódhatnak egységes egészé a tanulók bővülő ismeretei. Másrészt a diákok szeretnek informatikai eszközöket, okostelefont használni. Így pedig szervesen beépíthető a munkába a tanulói aktivitásra alapozott infokommunikációs (IKT) eszköz-használat.

A módszerválasztásnál arra is gondoltam, hogy milyen helyzetben éreznék magukat jól a diákok. Aktív, cselekvő vagy az eddig megszokott passzív

befogadó – ehhez pedig a hagyományostól eltérő módszert alkalmazva kellett dolgoznom. Fontos szempont volt az is, hogy olyan lényeges kompetenciák fejlesztésére legyen alkalmas a módszer, amelyek ma a munkaerőpiacon is fontosak az érvényesüléshez. A diákok persze sokfélék, eltérő képességekkel, készségekkel – a DST előnye azonban épp az, hogy a tevékenység során a tanulók azokat az egyéni képességeiket tudják természetes módon hasznosítani, amelyekben *jobbak társaiknál*, miközben a munkát végig egy *közös cél* érdekében végezzük. Végül, de nem utolsó sorban nagyon érdekelt, hogyan

---

a módszer pedagógiai beágyazottsága meggyőzött arról, hogy ki kell próbálnom

---

birkóznak meg egy hagyományostól eltérő tanulási helyzettel azok a diákok, akik az átlagostól nagyon eltérnek.

A DST megvalósításának ideje akkor jött el, amikor a devianciák témaköre került napirendre – ami néhányukat közvetlenül is érintette. Mindez április közepére esett. A módszer kipróbálásához olyan témát kerestünk a társadalom- és jelenkorismeret órán, ami a diákok számára érdekes, mert életkoruknál fogva akár a mindennapjaikban is közvetlenül érinti – s egyúttal a megoldás keresésére, a segítségnyújtásra, tehát a felelős cselekvésre is felkészíti – őket. Kolléganőm kellően nyitott volt az új módszer kipróbálására. Ugyanígy az iskolában informatikát tanító fiatal kollégában is bíztam. Mindkettejükkel előzetesen egyeztettem a módszer lényeges elemeit, és hogy mely pontokon tudunk együttműködni.

## ELŐKÉSZÜLETEK

Projektünk megvalósítása során fontos volt, hogy a gyerekek ne fáradjanak bele a feladatokba, ezek ne nyúljanak el hosszasan, ne kapcsolódjanak hozzájuk házi feladatok – különben a lényegi munkára elvesz a lelkesedés, kitartás, ötletelő kedv. Tudtuk, hogy a diákok jellemzően könnyen feladják, tartósan nem tudnak egy dologra, tevékenységre koncentrálni. De talán ha első alkalommal tapasztalják az „én képes vagyok rá” érzését – vagyis egyfajta flow-t –, akkor lesz annyira érdekfeszítő számukra a tevékenység, hogy könnyen továbbmennek a megkezdett úton. Már most elmondhatom: mindez remekül működött, a tanulók élvezték a fel-

adatot, nem vesztek el a részletekben, és nem érezték megvalósíthatatlan kihívásnak.

Mielőtt kolléganőmmel belekezdtünk a projektbe, elmondtam a diákoknak, hogy a következő órákon projekt munkán dolgozunk, amit csoportban végeznek és szükség lesz a fantáziájukra, rajzkészségükre, párbeszédet kell írniuk, amit már csináltak előzőleg. Különböző technikai eszközök is segítik őket a feladatban, hiszen a rajzokat fényképezzük, vágjuk, a párbeszédet felvesszük diktafonra, ppt készítenek. Számukra kicsit talányos volt ugyan, mit is kell majd pontosan csinálni, de talán épp emiatt várták az órákat; jó értelemben vett izgatottságot tapasztaltam náluk.

Az első szakaszban csoportmunkában dolgoztunk. A foglalkozások egyikén diavetítőt

ne fáradjanak bele  
a feladatokba

és diafilmet vittünk az órára, a vetítés pedig segített elképzelni a diákoknak, milyen jellegű alkotómunkának lesznek részesei. A saját diafilmjüket csinálják meg egy témáról, ami valamelyik devianciához kötődik. Ez önmagában véve is új élmény volt nekik; nem találkoztak még ilyesmivel. Ráadásul a diavetítést nem is terveztük meg előre – hirtelen ötlet volt arra, hogy egy kész történetben lassan haladva láthassák a diákok a képek és szövegek *egyszerűségét, rövidségét*, hogy hogyan bontakozik ki a történet, milyen *fejlődési szakaszai* vannak, milyen a történet *lezárása* – s ez a tapasztalat jól használható legyen saját történetük megvalósításakor. A filmet úgy néztük meg, hogy mindenki egy-két diát hangosan olvasott fel a többieknek. A tanév során végzett rendszeres hangosolvasás-gyakorlatokat fejlesztett olvasási készségükön – nagyon ügyesek voltak.

Ebben az első szakaszban feladat volt párbeszéd írása is, amely témájában

hivatalos ügyintézéshez kapcsolódott: lejárt személyi igazolvány cseréjéhez kötődő párbeszédet kellett alkotni az ügyfél és a hivatali dolgozó között. Ezt párban oldották meg (1. sz. melléklet).

Csoportmunkát is végeztünk az órán. A diákok például olyan feladatot kaptak, hogy Magyarország jelképeit mutassák be plakáton, és készüljön ezekhez pár perces kiselőadás (2. sz. melléklet). Ugyanígy feladat volt, hogy készítsenek plakátot, amely lakossági gyűlésre hívja a település lakóit. Megfelelő információforrást kaptak a plakátkészítés lényegéről, a bemutatáshoz eszközöket adtunk; nagyméretű csomagolópapírt, színes ceruzákat, grafitceruzát, ragasztót, színes papírt. A feladatokat borítékból húzták. Voltak felelősök; az egyikük figyelte az időt, másikuk az előre megbeszélt szempontok érvényesülését, és a csoportok a vezetőjüket is megválasztották percek alatt.

DST készítéskor szintén a fenti eszközöket használtuk, továbbá okostelefont a hangfelvételhez, digitális fényképezőgépet a fotók elkészítéséhez, végül számítógépet a ppt összeállításához és a hangfelvétel rögzítéséhez, vágásához. Az információ keresésében egy internetre csatlakozó laptop segítette azokat, akik ezt igényelték. A digitális fényképezőgépet egyébként nem ismerte minden diák, a számítógépet azonban ügyesen, gyakorlottan tudták használni.

Az előkészítő foglalkozásokon azok a diákok is részt vettek, akik később ki-maradtak, illetve magántanulókká váltak (egyikük agresszív viselkedése, az iskolában elvárt normákhoz történő elégtelen alkalmazkodóképessége miatt míg másikuk hiányzásai okán). A projekt indítása előtt, az előkészítő foglalkozásoknál elgondolkodtunk: mit csináljunk? Hagyjuk őket is

részt venni az órán, vagy kérjük meg őket, hogy maradjanak távol? Az egyikőjük jó képességű, kreatív, gyors gondolkodású, vezető egyéniség. A másik diák a barátja. Végül úgy döntöttünk, hogy megpróbáljuk, lássuk, hogy veszik ezt az akadályt. Nem csalódtunk! Később a DST készítésben, sajnos már nem tudtak részt venni a fenti problémák miatt.

## DST-ALKOTÁS

Eredendően öt tanórát terveztünk a projekt kivitelezésére. Ezt majdnem tartottuk is – egy plusz órával toldottunk meg. Három tanóra alatt megszülettek a történetek, a diákok megírták a párbeszédet, elkészítették a rajzokat és felmondták a szöveget. A másik három

órát szántuk a technikai rész kivitelezésére, az illusztrációk lefényképezésére, megvágására, a Power Point anyag elkészítésére, s végül a hang időzítésére a képekhez.

A munkához épp megfelelő környezetünk volt; egy kis méretű tantermet használtunk, ami a tíz fős osztálylétszámhoz ideális. A padokat összefordítottuk, hogy körbe lehessen ülni, járni. Három csoportot alakítottunk ki, melyek az alább bemutatandó témákon dolgoztak. A munkahelyek szigetszerű kialakításával (két összefordított tanuló asztalnál dolgozott egy-egy csoport) elértük, hogy lássák, érezzék, hallják egymást a csoporttagok, s az, hogy mindenki a feladattal van elfoglalva, ösztönzőleg hatott a csoportok munkavégzésére. (A számítógépek, amelyeket később használtak, másutt, az informatikateremben álltak rendelkezésükre.)

A történet, amelyet a diákoknak ki kellett dolgozniuk, minden csapat számára

---

A digitális fényképezőgépet nem ismerte minden diák

---

más volt, ugyanazon témán belül. A csoportok borítékot húztak, s egyvalaki olvasta föl minden csoportban a többieknek, mi is a kiinduló helyzet. Minden helyzet a „devianciák” tananyaghoz kapcsolódott. A három alaphelyzet a következő volt:

1. Egy néhány fős baráti társaság egynapos kirándulásra megy a Mátrába. Ahogy haladnak az erdőben észreveszik, hogy egyik társuk lemaradt. Rövid keresgélés után egy fa tövében találják, amint épp arra készül, hogy belőjön magának valamit.
2. Az osztályba október közepén új lány érkezik. Félénk, gömbölyded alkatú. Emiatt sokan bántják, megjegyzéseket tesznek rá. Egy idő után feltűnik, milyen sokat fogyott. Azt is észreveszik, hogy a tízórai elfogyasztása után mindig eltűnik a mosdóba. Egyik alkalommal barát-nője utánamegy, és meglepő dolgot tapasztal.
3. Egy osztálytárs állandó pénzzavarban van. Kiderül, hogy az osztályból jó néhány társának tartozik kisebb-nagyobb összeggel. Amikor kérdőre vonják, miért nem adja meg a pénzt, kiderül mi történik hétről hétre.

A lehetséges folytatást és a történet befejezését a diákok alkották meg. Terjedelmi korlát volt, hogy a történet *folytatása* 5-6 diára férjen rá, annak mintájára, ahogy azt a diafilmnél látták. Az is a feladathoz tartozott, hogy keressenek olyan információs felületet az interneten, amely hiteles, és ahová a feladatban sugallt problémákkal segítségért lehet fordulni. Továbbá a feladat kiadásakor a diákok azt is megtudhatták, milyen szempontoknak kell érvényesülniük majd a munkák

értékelésekor. Tudták, hogy az értékelés közösségen belül történik majd, és két részből áll. Egyrészt a csapatok saját munkájukról mondanak véleményt, másrészt egymás munkáját is értékelik az adott szempontsor alapján és eljárásaival. A szempontok a következők voltak:

- A történet logikusan épül-e fel;
- Megvan-e a hármas tagolása;
- Esztétikus, ötletes-e a kivitelezés;
- Összhangban van-e a kép és a szöveg;
- Betartották-e a terjedelmi elvárásokat (5-6 dia a történetről + a kezdő és befejező dia);
- Az írott és a hangzó szöveg érthető-e, kommunikációs tartalma egyértelmű-e;
- A csoport tagjainak együttműködése hogyan valósult meg;
- Önértékelés
- Társ értékelés

Megkezdődhetett tehát a munka; a fejlesztés, hogyan folytassák a történetet, mi legyen a vége. Kellems zsongás, munkazaj hallatszott, semmi kiabálás, vita, heccelődés, pótcselekvés nem volt észlelhető. Suttogva, összehajolva ötleteltek a csapatok. Közben volt egy szünet (kicsöngettek), de ők akkor is ültek a helyükön és dolgoztak. Némi unszólásra – „kell a mozgás, tízórai, és a pihenés is fontos” és egyéb felnőttes érvek hatására – kimentek szünetre. Mielőtt becsengettek, már mindenki a helyén ült és csendesen beszélgettek. Ez szokatlan volt – nagyon másféle órakez-déseket éltünk át addig a „hidas” osztályokban.

Az elkészült párbeszédet hangfelvétele a teljes osztály jelenlétében történt, így már eleve bemutatták egymásnak saját történetüknek ezt a részét. A hallgatók teljes figyelmüket a szereplők felé irányították,

---

észreveszik, hogy a tízórai elfogyasztása után mindig eltűnik a mosdóba

---

csöndben és érdeklődve hallgatták egymást – háttérzaj miatt egyetlen felvételt sem kellett megismételni. Voltak persze bakik. „Na, most te jössz.” „Újrakezdhettek?” kérdések – amik még vidámabbá varázsolták ezt az amúgy nem könnyű feladatot. (Közbevetőleg: úgy látszik, nem csak nekem jelent olykor kihívást a saját kézírásom elolvasása.)

A felvételt követően azonban mindig hangos véleménynyilvánítás történt. Ötletek születtek, elismerően szóltak egymás munkáiról, nem beszéltek egymással csúnyán, de persze viccelődtek. A történeteket értékelve kolléganőmmel mi is minden pozitívumot kiemeltünk, és ez egyáltalán nem esett nehezünkre. Ügyesek és kreatívak voltak a tanulók.

Informatikaórán

történt a rajzok

fényképezése, vágása.

A fényképek mentését és

vágását a diákok hamar

megtanulták, és önálló-

an el is végezték. Ezt követően begépezték a történetet a hozzá tartozó párbeszéddel, befejezéssel. A történetet Power Pointban összeállították a képek és az írott szövegek segítségével. A hangfelvételt átmásolták számítógépre. Következő lépésként a hanganyagot megvágták, hogy a megfelelő hang és szövegrész összeilleszthető legyen. Ebben a lépésben az informatika szakos kolléga segített, informatikaórán. Ez volt a diákok számára a legnehezebb feladat – azonban az esélyegyenlőség

érvényesülése és a fogya-

tékkal élők iránti érzeke-

nyitás miatt fontos volt,

hogy *látható és hallható*

*is legyen* a történet.

Végül a csoportok

kerestek olyan információt az interneten, hogy az adott függőségfajta esetében hol kaphat segítséget az, akinek arra szüksége

van. Ezen a ponton is kiemeltük a megbízható internetes tartalom fontosságát. Különös tekintettel arra, hogy ha másokkal azt meg is akarja valaki osztani – mint ebben az esetben.

A történetmesélések kulcselemei minden csoport történetében jelen voltak! A főhős a történet elején valamilyen kihívással találja magát szemben. A problémára megoldást keres, ez feszültséget kelt a történetben, ami tovább lendíti az eseményeket. A főhős válaszol a kihívásra, amivel a feszültséget oldja. A probléma megoldódik és megfogalmazódik egy tanulság.

Kolléganőmmel facilitáló szerepet töltöttünk be a folyamatban, így kellő önállóságot, cselekvési teret kaptak a tan-

ulók. Figyelemmel kísértük a csoportok munkáját; ahol segítséget kértek, ott adtunk nekik. Olykor javaslatot fogalmaztunk meg

a szövegalkotásnál vagy a rajz készítésénél. Ez a projektmunka ezt a szerepkört kívánta tőlünk. A csoportok szabadon tevékenykedtek, a tanulási folyamatban a tanulói kreativitás és interaktivitás játszott a főszerepet. Végül olyan történetek kibontakozását segítette a projekt, amely mindenkit meglepett. Teljességgel életszerű, remek megoldások születtek. Mindenki izgult, hogy happy end lesz-e a történetek vége. Az lett, minden szempontból. Kerek, lezárt

történetek születtek.

Az elkészült munkákból úgy tűnt, hogy a diákok sok mindent hasznosítottak, beépítettek abból, amit a korábban megnézett és kielemezett

diafilmes történetből leszűrtek. A feladat mellé kapott utasításokat („olvasd el, írd le, rajzold meg”) és az értékelés szempont-

---

elismerően szóltak egymás munkáiról

---



---

a tanulói kreativitás és interaktivitás játszott a főszerepet

---

jait maradéktalanul figyelembe vették, betartották. Hihetetlen összmunka alakult ki a csoportokban. Nem hártották át a feladatot másra. „Ezt én meg tudom csinálni, ezt te csináld, szerintetek így jó lesz?” – hallottuk mindenfelől. Így a szövegalkotás mellett lelkesen rajzoltak, színezték, informatikaórán gépelték a szöveget, mindent figyelemmel, odaadással csináltak.

## EGYÜTTMŰKÖDÉS – ÉS NÉHÁNY NEHÉZSÉG

Az előkészítő szakaszban a kollégákkal történt kollaboráció során mindenkinek volt olyan ötlete, amit beépítettünk a DST-projekt megvalósításába. Óriási segítség volt a kollégák támogató, pozitív hozzáállása, nyitottságuk egy új módszer megvalósítására.

A tanulók közötti együttműködés azonban nem minden csoportnál volt zökkenőmentes. Akkor történt megtorpanás a folyamatban, amikor egy vagy több diák hiányzott a csoportból egy órán. Volt olyan fázisa a munkának, hogy a csoportból egyedül maradt egy tanuló az aktuális folyamattal. Ez meglehetősen elkedvetlenítette. Mikor azonban világossá vált előtte, hogy képes egyedül is megbirkózni a feladattal, s ő lesz az, aki meg tudja tanítani a társainak is az eljárást, egészen megnőtt az önbecsülése. Nem mérgelődött tovább, mosolygott, kihúzta magát büszkén. „Hát, végül is, igaz. Én ezt már tudni fogom!”

Volt olyan eset is, hogy a csoporttagok felváltva voltak jelen. Nem tudták a kezdeti koncepciót következetesen végig vinni. A törzstagnak, aki nagyon lelkiismeretesen dolgozott és jelen volt minden

órán, újra és újra el kellett mondani az elképzelést – s az épp jelen lévő diák vagy fel tudta venni a fonalat, vagy nem...

egy művésztanár  
nagyobb segítségére lett volna  
a diákoknak

Ennek azért megvolt a maga kétoldalú hozadéka is: igaz, hogy friss ötletek jelentek meg a munka során, azonban ez felborította az eredeti elképzelést, így megtörte

te a lelkesedést. Amikor így történt, akkor a többi DST-hez képest egy láthatóan kevésbé kidolgozott munka született.

Olyasmiről nem tudok beszámolni, ami veszélyeztette volna a program megvalósulását. A projekt gyakorlati lépéseit mindig hozzáigazítottuk a diákokhoz. Például a felvett hang vágását, időzítését még nem tudták önállóan megcsinálni, egyiküknek sem volt jártassága ezen a téren, így a kortárs segítségre sem támaszkodhattunk a pedagógiai folyamatban. A helyzet frontális tanári munkát igényelt – és ez próbára tette a diákok türelmét, figyelmét. Azonban ezt a hangkezelő alaptermékét érdemes volt megtanulni ilyen „terven túli” módon is, hiszen így a diákok végül *minden lépését* végig tudták csinálni az összetett feladatnak. (Hozzátevé még mindehhez, hogy a történet képi megjelenítésében egy művésztanár minden bizonnyal nagyobb segítségére lett volna a diákoknak – de most ebben teljesen magunkra voltunk utalva hárman, pedagógusok).

Amitől tartottunk – hogy a szokásos magatartás mellett esetleg nem tudjuk végigcsinálni a projektet, összevesznek a csoport tagjai, nem bizonyul elegendőnek a kitarásuk –, most mind-mind alaptalan félelmeknek bizonyultak, noha e félelmek korábbi gyakorlati tapasztalatokon alapultak. Az eredmény egyértelmű: az elkészült produktumok teljesnek tekinthetők, valódi digitális történetek.

Az egyik elkészült munka diakockái a 3. sz. mellékletben láthatók.

## ÖSSZEGZÉS

A kollégákkal az együttműködést az új módszer ismertetésével, a feladatok felosztásával kezdtük. Felmértük a rendelkezésünkre álló erőforrásokat. Az izgalom mindannyiunkban ott volt: vajon a diákok végigcsinálják-e a folyamatot. A projekt megvalósítása során kollaboráció a három pedagógus ötleteinek szinkronba hozásával történt.

Meglepően könnyen ment a diákokkal történő együttműködés. A korábban említett nehézségek kiküszöbölése gyakorlattal megoldható, és fokozatosan felépíthető a klasszikus DST. A technikai meghatározottságú feladatok – mint a hangfelvétel- és vágás, a fotózás, illetve egyéb művészeti technikák alkalmazása a történet illusztrálására – egyben mind fejleszthető területek, s a diákok nyitottak rájuk.

A tanulók bevonódását a feladatba, a tanulói flow-élményt jó volt tapasztalni. Hiszen a flow-t éppen az okozza, hogy a tevékenység adta kihívások összhangban vannak a diákok képességeivel, illetve ezeket csak kismértékben haladják meg. A HÍD programban tanuló diákok esetén a lelkesedés fenntartása az igazi kihívás. Többnyire nem hosszú, egyúttal gyors sikerrel kecsegtető feladatok adásával próbálunk meg ennek megfelelni.

Nem tapasztaltam, hogy bármely tanuló „kívülről”-vá vált volna a DST-projekt során. Egyik csoportban volt olyan tanuló, akinek a kapcsolatteremtő készítése igen csekély. Nála a csoporttársai kerestek számára olyan részfeladatot, amivel ő is

hozzájárulhatott a történet megvalósításához; a rajzkészítés folyamatában bizonyult ügyesnek. Így ő is alkotó tagja volt a történetnek, részese a csoportmunkának amire a többiek büszkék voltak.

A tanulók képesek voltak a feladatra koncentrálni és együttműködni. Jó volt tapasztalni, hogy az óraközi szünetek nem megnyúltak, hanem inkább megrövidültek. Nyugodt alkotó légkör alakult ki, elmélyült munka folyt. Nem volt hangoskodás, fölösleges vita vagy más esemény, ami elvonta volna figyelmüket a tevékenységről.

egy-egy rajzos megoldás némi derűtséget váltott ki

A történetek gépelelése jó gyakorlatnak bizonyult a helyesírás továbbfejlesztéséhez,

illetve a MS Word funkcióinak megisméréséhez. A párbeszédék felmondása során az olvasásra, a jól érthető beszédre kellett koncentrálni. Ez kicsit dőcögösre sikerült – mert a diákok előzőleg kevésbé ügyeltek a kézírásos anyag olvashatóságára.

A csoportok érdeklődők voltak, reflektáltak egymás munkáira. Az értékelés során volt, amelyik munkához javaslatot tettek, hogy másképp is be lehetett volna fejezni vagy más, kifejezőbb ábrát készíteni. A rajzkészségük változatos képet mutatott; egy-egy rajzos megoldás némi derűtséget váltott ki. A művészeti nevelés háttérbe szorulása életünkben most kézzelfogható volt. A feldolgozott tantárgyi ismeretek számonkérésekor jól teljesítettek. Ahogy az informatikai tudásuk is szélesedett. Zenei aláfestés készítésével most nem foglalkoztunk, ez egy következő alkalom kihívása lesz.

A feladatok pedagógusi tervezése reálisnak bizonyult. Magam nagyon előnyös helyzetben voltam, mivel kis létszámú csoporttal dolgoztam, és ismertem a diákok munkatempóját, együttműködési képes-

ségét és fontos egyéni tulajdonságaikat – mely ismeretekre a DST jobban alapoz – és így jobban igazítható a tanulókhöz –, mint a hagyományosnak mondott módszerek.

Kollégánóm értékelésében elmondta a diákoknak, milyen büszke rájuk. Ilyenek még soha nem látta az osztályt! Türelmesek voltak egymáshoz, nem kiabáltak, meghallgatták egymást és nem beszéltek csúnyán. Végig dolgoztak. Ilyen értékelést ritkán hallottak magukról.

Örülök, hogy két kolléga is megismerte ezt a módszert. Ebben a csoportban különösen fontosnak tartom az alkotómunka jelenlétét az oktatásban, mivel egy speciális tanuló közösségről van szó. Fokozott jelentősége van a sikerélménynek, a motiváció felkeltésének és fenntartásának, a tevékenységbe ágyazott ismeretszerzésnek. A diákok szöveget alkottak, helyesírást

gyakoroltak, információt gyűjtöttek. Közösen gondolkodtak, és figyelmüket teljesen a feladatra és egymásra összpontosították! A tanulók tisztelettel fordultak egymás felé. Nem kellett harcolni, hogy időben kezdődhessen az óra. Megszűntek a szokásos fegyelmezési problémák. Ahogy egyikük megjegyezte szűkszavúan: „Jó volt.”

A diákokkal való munka izgalmas, élvezetes volt, és arra inspirál, hogy bátran használjuk más alkalommal is a digitális történetmesélést. Ez ugyanis lényegében egy új és érdekes lehetőség a diákoknak, hogy *kilépjenek a passzív befogadó szerepből*, ami különben rendszerint kifárasztja őket, és előbb-utóbb unalmat

és fegyelmezetlenséget gerjeszt. Ezek itt nem merültek fel – a diákok *aktív cselekvői voltak a tanulásnak*; az ismeretek megszerzésének, alkalmazásának.

Megszűntek a szokásos fegyelmezési problémák. Ahogy egyikük megjegyezte szűkszavúan: „Jó volt.”

*A szövegben hivatkozott melléklet elektronikus formában elérhető a forráscikk mellett:*  
<http://upszonline.hu/index.php?article=710708010>

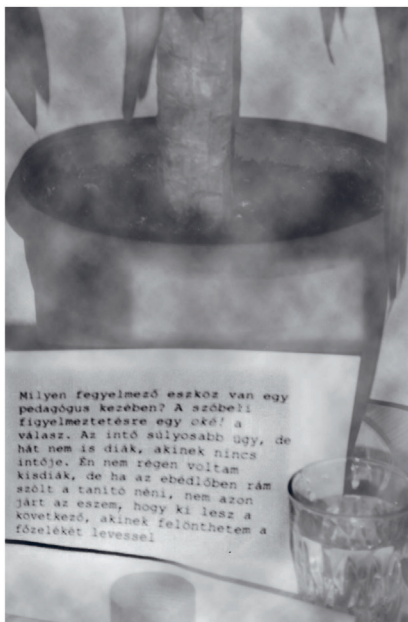
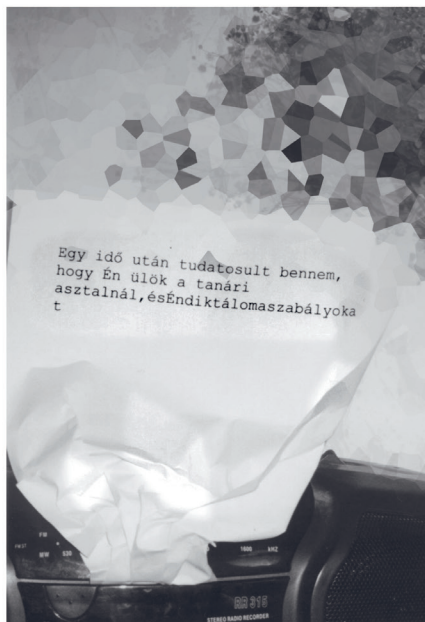
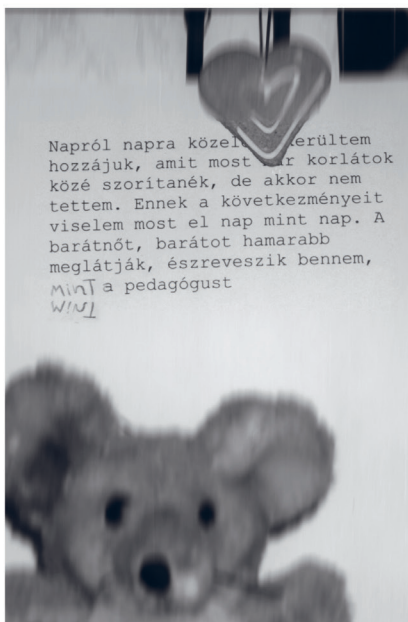
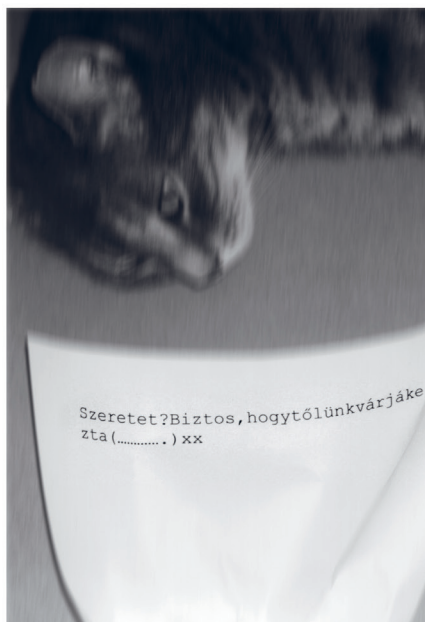
## IRODALOM

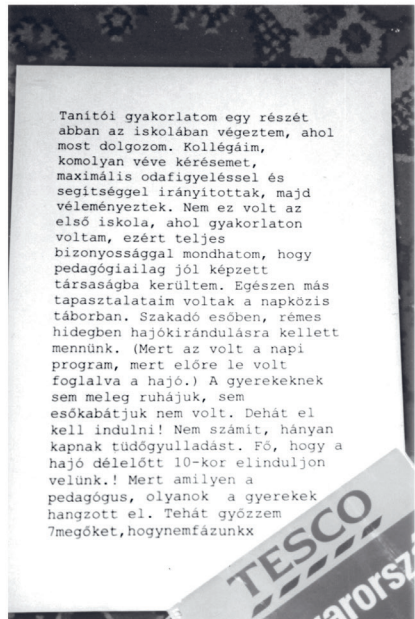
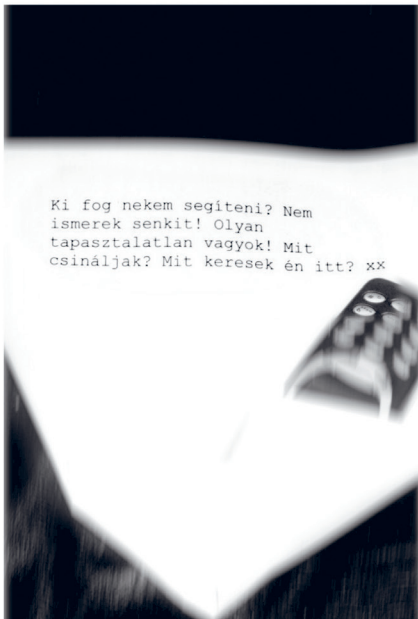
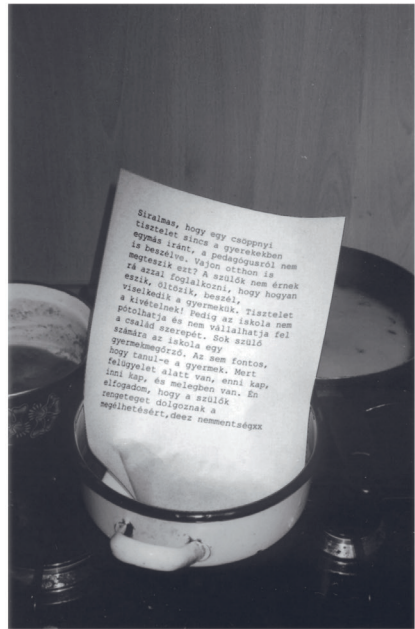
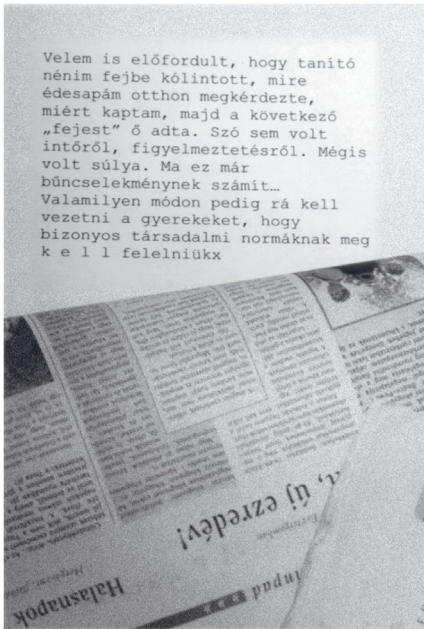
Lanszki Anita: *Digitális történetmesélés a nevelési oktatási folyamatban*. Líceum Kiadó Eger 2017.

Rumberger, R. (1995): Dropping out of middle school: multilevel analysis of students and schools.

*American Educational Research Journal*, **32**. 583–625.

Szitó Imre (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Tanárképzési és -továbbképzési Központ, Budapest.





TÓTH JUDIT

## A 2020. májusi-októberi középszintű történelemérettségi írásbeli feladatsorok itemszintű vizsgálata

Magyarországon az önálló történelemoktatás kezdete a 17. századra tehető. Ekkor a tárgy anyagát bibliai történetek, ókori történetírók munkái és korabeli latin nyelvű tankönyvek szövegeinek alapos ismerete, memorizálása alkotta (Szebenyi, 2012, 259. o.). Noha a tantárgy tartalma és tanításának módszertana az évszázadok alatt nagyban változott, akadnak olyan didaktikai elemek, amelyek még ma sem szűntek meg teljesen: a magolva tanulás, valamint a túlzott ismeretközpontú tanítás. Az oktatásban a 20. század második felében az információs társadalom kialakulásával paradigmaváltás következett be, mely megváltoztatta a tudásról alkotott koncepciót. A munkaerőpiaci igényekhez igazodva a releváns, összemérhető tudás, a hasznos készségek fejlesztése került az oktatás fő céljai közé a „tudáscsomagok” megtanítása helyett (Csapó, 2002). A pedagógiai kultúraváltás a történelemtanításra is hatással volt szerte a világon, és ez több meghatározó módszertani innovációt, többek között a problémaorientált történelemtanítás koncepcióját alapozta meg, illetve a multiperspektív történelemszemlélet elterjedését, valamint a forrásközpontú történelemtanítás elterjedését hozta magával. A szemléletváltás térhódítása Magyarországon a kompetenciaalapú, a történelmi gondolkodás fejlesztését célzó, 2005-ben

bevezetett kétszintű érettségi rendszerrel került előtérbe (Kaposi, 2016 és 2017).

### A KÉTSZINTŰ TÖRTÉNELEMÉRETTSÉGI

A közel tízéves fejlesztőmunka eredményeként az immáron írásbeli vizsgarésszel is rendelkező kétszintű történelemérettségi tartalma és értékelése központilag szabályozottá vált, így a vizsga – a 2005 előtti gyakorlathoz képest – standardabb<sup>1</sup> lett (Horn és Sinka, 2006, 369. o.). Az írásbeli feladatsor két fő részből (egyszerű, rövid választ igénylő feladatokból, valamint szöveges, kifejtendő feladatokból) áll, melyek 2017-től 50–50 pontot érnek. A húsz feladat (tizenkét tesztfeladat, nyolc esszé) 2017-ben tizenhatra csökkent; a változtatás előtt a felkínált nyolc esszéből hármat kellett választani, míg 2017-től két rövid 1849 előtti és utáni egyetemes, illetve két magyar történelemre vonatkozó hosszú esszéből kell választani egyet-egyet. A tesztfeladatsorban kronologikus sorrendben hat magyar és hat egyetemes történelmi témájú feladatot találhatók, melyek témája kibővült: 2017 óta a 12. tesztfeladat már pénzügyi, munkavállalói ismeretekre is rákérdezhet. Emellett megjelent az ún.

<sup>1</sup> Az eredetileg 2004-es bevezetéssel tervezett érettségi rendszer egy standardizációs hiányossága, hogy feladatállománya nem bemért, illetve kipróbált (Horn és Sinka, 2006, 365. o.).

„komplex feladat”, ami 6–8 pontos, egyszerűbb és bonyolultabb itemeket is tartalmaz (*Csapodi*, 2016, 46–48. o.). A magyar és egyetemes témák aránya 60–40% lett, a történelmi korszakok közül pedig a jelenkor ismerete vált a leghangsúlyosabbá.<sup>2</sup>

A történelemérettségi 2005-ös vizsgakoncepciója előremutatónak számított, hiszen a vizsgareform céljai között szerepelt a vizsgázók meglévő készségeinek mérése. A történelem tantárgy esetében ez többek között a problémaközpontú gondolkodás, forráselemzés műveleteit jelentette (*Horn és Sinka*, 2006, 365–369. o.). A 2012-es NAT és az abban lefektetett célok alkalmazására készített kerettantervek a történelmi gondolkodás fejlesztését, az induktív megismerést, az aktív tanulói részvételt, az adaptív ismeretek megszerzését hangsúlyozták, melyek mind a tudásalapú társadalom paradigmájába illeszthetők (*Kaposi*, 2016).

## AZ ELEMZÉS ELMÉLETI KERETÉNEK BEMUTATÁSA

A 2020. évi középszintű érettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatsorai elemzésének alapját Nagy József alkalmazási kritériumai adják. Ezen kritériumok megmutatják, hogy mely kognitív művelet milyen alkalmazási szinten valósul meg például egy teszt megírása során. A kritériumrendszer alapján négy típust különböztetünk meg: a felismerést, a kapcsolást, az értelmezést és a kivitelezést (*I. ábra*). A felismerés a legegyszerűbb művelet, ekkor képzet-/észleletkeresés történik; történelemérettségi esetében fogalmak, események, személyek

közötti kapcsolatot kell felismerni. Ha egy item (a teszt legkisebb értékelhető része) felismerés-alapú, az háromféle módon mutatkozik meg: eldöntendő kérdést vagy adott témához kapcsolódó állítások igazságtartalmát kell eldönteni (alternatív választás); két/több halmaz elemeit valamilyen elv mentén párosítani, csoportosítani kell (válaszok illesztése); valamint több válaszlehetőségből kell egy/több helyes/helytelen megoldást megjelölni (többszörös választás). A feleletválasztó feladatoknál a diákoknak már előre kidolgozott válasz-elemekkel kell dolgozniuk. Emiatt ezek a feladatok nem alkalmasak képességmérésre (*Kontra*, 2011. 69–72. o., *Nagy*, 2003. 25–36. o. és *Csapó*, 2004. 292–297).

Feleletalkotó feladatok közé soroljuk a kapcsolást, az értelmezést és a kivitelezést. A történelemérettségiben a kapcsolás szintű itemeknél lexikális ismeretek előhívása a cél, melyhez külső segítség (input) nem áll a tanulók rendelkezésére. Értelmezéskor egy szabály, történés, esemény összefüggésének megértése a feladat, itt rendszerint ábrákat, grafikonokat, propaganda plakátokat vagy karikatúrákat kell elemezni. Kivitelezéskor input használatával (például források) kell új, módosult információ létrehozni a tanulóknak. Kivitelezés elsősorban az esszéírásnál jelenik meg, de

elvéve találkozunk vele a rövid választ igénylő feladatok között is. Ezek a nyílt/képességjellegű tudás mérése alkalmas feladatok négyféleképpen jelenhetnek meg

egy tesztben: kiegészítésként (szöveg/ábra kiegészítése), rövid válaszként (néhány szavas válasz), teljes válaszként (felsorolás, egész mondatban megfogalmazott válasz) vagy esszé típusú válaszként (összefüggő

<sup>2</sup> *Oktatási Hivatal* (2016)

szöveg). (*Kontra*, 2011, 72–78 o., *Nagy*, 1993, 36–49. o. és *Csapó*, 2004, 297–302. o.) Az alkalmazási műveletek, valamint

a feladattípusok meghatározása mellett tartalmi szempontok is szerepet játszottak az elemzésben.

### 1. ÁBRA

Nagy József alkalmazási kritériumainak rendszere a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladataiban (bal oldalon az alkalmazási szintek, jobb oldalon példák olvashatók; a piramis forma az alkalmazási műveletek előfordulásának arányát mutatja)



FORRÁS: saját szerkesztés

## A KUTATÁSI CÉLOK ÉS KÉRDÉSEK

Az érettségi legfőbb oktatásszabályozóként komoly meghatározója a középiskolai osztálytermi munka tartalmi és módszertani jellegének (*Kaposi*, 2016). Ezért fontos, hogy erről a vizsgáról naprakész, alapos ismeretekkel rendelkezünk. Mind korábbi szakdolgozatommal<sup>3</sup>, mind ezzel a tanulmánnyal arra törekedtem, hogy a történe-

lemtanárok, az oktatásszabályozók, valamint a történelemdidaktikusok számára hasznos információkkal, valamint egyfajta vitaindítóval szolgáljak.

Kutatási kérdéseim:

1. A 2020. májusi és októberi középszintű írásbeli érettségi rövid választ igénylő feladatsoraiban milyen arányban fordulnak elő Nagy József alkalmazási kritériumai?
2. Ezen alkalmazási kritériumok milyen feladatmegoldó tevékenységeknek feleltethetők meg?

<sup>3</sup>A szakdolgozatomban a 2005–2019 közötti középszintű érettségi feladatsorainak itemszintű vizsgálatát végeztem el Nagy József kritériumrendszere alapján, illetve tartalmi szempontból. A két munkát azért tartom szükségesnek, mert annak ellenére, hogy a kétszintű érettségi 2005 óta a középszintű oktatás kimeneti szabályozója, a történelem érettségi feladatait, itemeit illetően kevés mélyreható elemzés készült. Ezen elemzések közül néhány: *Csapodi Zoltán*: Érettségi vizsgatárgyak elemzése: 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok. Történelem. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, Budapest, 2014. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/erettsegi\\_vizsgatargyak\\_elemzese/tortenelem.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese/tortenelem.pdf) (2021. 09. 10.); A 2012. május-június érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata a TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Történelem. Közép- és emelt szint. Letöltés: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf) (2021. 03. 18.)

3. Mi jellemzi a két érettségi tárgyi (részdiszciplináris) és témaköri eloszlását?

## A KUTATÁS ISMERTETÉSE

A kutatás adatait a tartalom-, valamint dokumentumelemzés módszereivel gyűjtöttem ki és elemeztem. Az 1–2. táblázatok ezen adatok egy részét szemléltetik.

Az 1. táblázat „A”, valamint „B” oszlopai az adott érettségi időszakot, valamint a feladatok sorszámozását jelölik itemszintű lebontásban. Így látható tehát, hogy mind az első, mind a második feladat négy-négy itemből áll 2020. októberében. A „C” oszlopba a feladatok érettségi-összeállítók által készített megnevezései kerültek. Eze-

ket a rendszerint pontosan körülhatárolt címeket azonban kategorizáláshoz nem lehet használni, így a „D” oszlopba „A történelem érettségi vizsgatárgy 2016. október–novemberi vizsgaidőszakig érvényes részletes vizsgakövetelményei”<sup>4</sup> című dokumentumban olvasható témakör címek kerültek, melyek – mivel tágabb témacímek – így lehetővé teszik a feladatok csoportosítását, azok összehasonlítását. Az „E” oszlopban a történelmi korszakok lettek feltüntetve. Tekintettel arra, hogy az érettségi feladatok kronologikusan követik egymást, a táblázatokban szereplő feladatok az ókort és a középkort taglalják. Ehhez kapcsolódik, hogy a „G” oszlopban kilistázott adatok közül nem találkozunk magyar témával, mivel az a középkortól kezdődik, ami a tesztfeladatsorban a harmadik feladat.<sup>5</sup>

### 1. TÁBLÁZAT

A 2020. októberi történelem középszintű írásbeli érettségi első két feladatának részletes elemzése (a táblázat „A”-„G” oszlopai)<sup>6</sup>

	A	B	C	D	E	G
1	év	feladat sorszáma	témák	érettségi témakör	történelmi korszak	egyetemes/magyar
2	2020. október	1	A görög hitvilág	Az antik hitvilág, művészet, tudomány	ókor	egyetemes
3	2020. október	1	A görög hitvilág	Az antik hitvilág, művészet, tudomány	ókor	egyetemes
4	2020. október	1	A görög hitvilág	Az antik hitvilág, művészet, tudomány	ókor	egyetemes
5	2020. október	1	A görög hitvilág	Az antik hitvilág, művészet, tudomány	ókor	egyetemes

<sup>4</sup> [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem\\_kov.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf)

<sup>5</sup> Az 1-2. táblázatban látható adatokat Excel táblázatban kezeltem, a táblázatokat és ábrákat a kigyűjtött adatokból hoztam létre.

<sup>6</sup> Az 1–2. táblázat egyetlen összefüggő táblázatot tartalmaz. Azért kerül megjelenítésre két részletben, hogy az adatok olvashatók legyenek. Az „F” oszlop („esszé típusa”) itt rejtett, mert adattartalma most irreleváns.

	A	B	C	D	E	G
1	év	feladat sorszáma	témák	érettségi témakör	történelmi korszak	egyetemes/magyar
6	2020. október	2	A középkori művészet	Egyházi és világi kultúra a középkorban	középkor	egyetemes
7	2020. október	2	A középkori művészet	Egyházi és világi kultúra a középkorban	középkor	egyetemes
8	2020. október	2	A középkori művészet	Egyházi és világi kultúra a középkorban	középkor	egyetemes
9	2020. október	2	A középkori művészet	Egyházi és világi kultúra a középkorban	középkor	egyetemes

FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. táblázat „H” oszlopában olvasható számok a történelem részdiszciplináris kategóriái, számként feltüntetve. Az egyes szám a *politika-, esemény-, állam-, jog- és intézménytörténet* kategóriát, a kettes a *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismereteket*, a harmadik a *gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági alapismereteket*, míg a negyedik csoport az *eszmé- és vallástörténetet* jelöli. A táblázatban ezek alapján látható, hogy az első feladat az „*eszmé- és vallástörténet*”, míg a második a „*társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek*” besorolást kapta. Az elemzést nehezítette, hogy ez a négy kategória egyrészt túlságosan tág, hiszen 3-4 részdiszciplína is egy csoportban szerepel, másrészt az érettségi feladatok alapvetően nehezen sorolhatók be elsődlegesen csak egy csoport alkategóriájába. Nem ritka például, hogy egy feladat politikatörté-

neti és társadalomtörténeti vonásokkal is rendelkezik, ami azonban egyidejűleg két különböző csoportba való besorolást is eredményez. Ebből kifolyólag az itt ismertett eredmények kritikával kezelendők, hiszen a pontos arányok elemzésenként eltérőek lehetnek. Az „I” és a „J” oszlopok feladat-, valamint itemszinten mutatják a pontértékeket. 2017. óta szinte minden item (három-négy kivétellel, melyek fél pontot érnek) egy pontosak (Tóth, 2021, 49-50. o.), melyet a táblázat kapcsolódó adatai is megerősítenek.

A „K” oszlopban Nagy József alkalmazási kritériumai (a felismerés, a kapcsolás, az értelmezés és a kivitelezés) szerepelnek, míg az „L” és az „M” oszlopokban a feladatmegoldó tevékenységek (jelen esetben a válaszok illesztése, a rövid válasz és a többszörös választás), valamint a feladat típusok (feleletválasztó/feleletalkotó) kaptak helyet.

## 2. TÁBLÁZAT

A 2020. októberi történelem középszintű írásbeli érettségi első két feladatának részletes elemzése (a táblázat „H”-„M” oszlopai)<sup>7</sup>

	B	H	I	J	K	L	M
1	feladat sorszáma	tárgyi felosztás	feladat pontértéke	item pontértéke	követelményszint	feladattípus	feladatmegoldó tevékenység
2	1	4	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	válaszok illesztése
3	1	4	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	válaszok illesztése
4	1	4	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	többszörös választás
5	1	4	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	többszörös választás
6	2	2	4	1	kapcsolás	nyílt végű/feleletalkotó	teljes és rövid válasz
7	2	2	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	többszörös választás
8	2	2	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	többszörös választás
9	2	2	4	1	felismerés	zárt végű/feleletválasztó	többszörös választás

FORRÁS: saját szerkesztés

## EREDMÉNYEK

### 1. Alkalmazási kritériumok a tesztfeladatsorokban

Mint azt korábban kifejtettem, a felismerés alapú feladatok nem alkalmasak képesség

mérésére – azokhoz képesség alapú feladatokra van szükség, melyek a kapcsolás, az értelmezés, a kivitelezés szintjein valósulnak meg. A tesztfeladatsorokat azonban – jellegükből adódóan – többségében felismeréshez köthető elemek alkotják, amint ez a 2. ábrán is látható. A két feladatsor követelményszintjeinek eloszlása azonban jelentősen eltér egymástól: a felismerés szintű itemek pontszámok alapján a teszt kéthar-

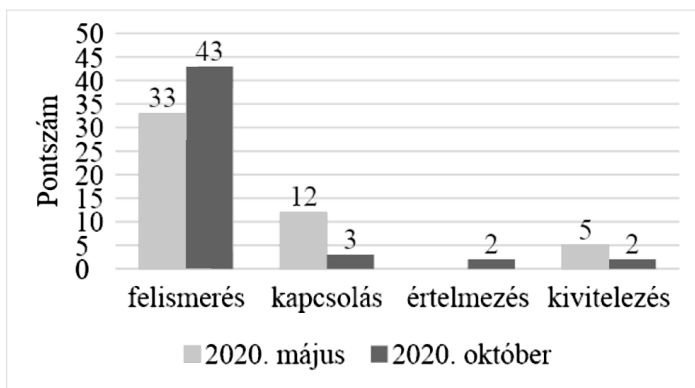
<sup>7</sup> A 2. táblázatban a „B” oszlop (1. táblázatban a „feladatok sorszáma” című oszlopa) azért került feltüntetésre, hogy az itt található adatok könnyebben értelmezhetők legyenek.

madát (66%) teszik ki a 2020. májusi feladatsorban, míg 2020. októberében ez az arány közel 90%-os. A különbségből következik, hogy az októberi tesztfeladatsor szinte csak ismeret-jellegű műveletek végrehajtását várja el a diákoktól, noha a további három követelményszint is megjelenik, meglehetősen alulreprezentálva. Ebből az is megállapítható, hogy az októberi

tesztfeladatsor elméletben nehezebb, hiszen több nyitott végű választelmet tartalmaz. A 2020. májusi érettségiben értelmezésre vonatkozó tesztfeladatot/ítemet nem találunk, viszont a kapcsolás szintű művelet teszi ki a teszt pontjainak közel negyedét (12 pontot az 50-ből), és a kivitelezés is megjelenik.

## 2. ÁBRA

Követelményszintek a 2020. májusi és októberi középszintű történelem írásbeli rövid választ igénylő feladatsoraiban (pontszám alapján)



FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábra eredményeit összehasonlítva az elmúlt tizenöt év vizsgaidőszakainak vonatkozó arányaival (ami 63%) azt láthatjuk, hogy a 2020. májusi feladatlap a zárt végű ítemek tekintetében átlagosnak mondható (ez az arány 67%), a 2020. októberi 90%-os arány viszont az eddigi legmagasabb. Ha a 2017-es érettségi változtatásokat választóvonalként tekintjük, akkor elmondható, hogy az utóbbi négy év feladatsorai átlagban megközelítőleg 10%-kal több ismeret-jellegű tudás mérés-

sére szolgáló ítemet tartalmaztak (ez közel 73%), ami képességmérés szempontjából nehezen elfogadható. A májusi feladatlap a második leggyakoribb alkalmazási szint tekintetében is illeszkedik az átlaghoz, mivel rendszerint a kapcsolás az, ami a képességalapú műveletek közül a leggyakoribb. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy a kapcsolási műveletek direkt vagy indirekt módon, de a reprodukcióra épülnek, melyek ál-forrásközpontú feladatokat<sup>8</sup> eredményezhetnek (Tóth, 2021, 17, 48–49).

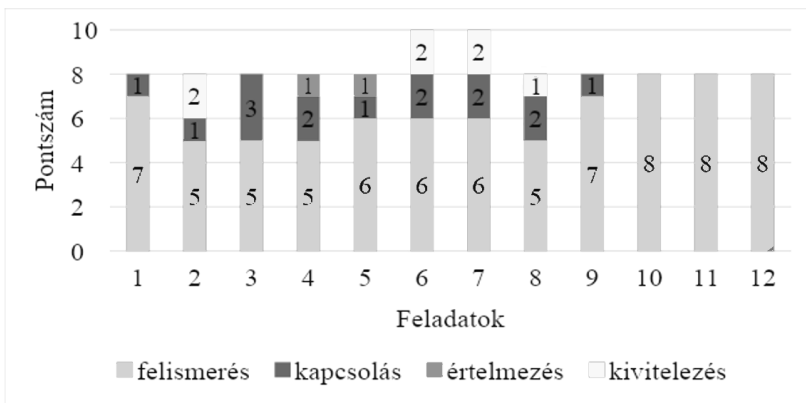
<sup>8</sup> Az ál-forrásközpontú feladat/feladatrészt ismérve, hogy látszólag a forrás tartalma szükséges a helyes megoldás megtalálásához, de a feladatrészt tulajdonképpen egy „többletcsős”, indirekt módon megfogalmazott, lexikális tudást

Ha a követelményszinteket a tizenkét tesztfeladatra lebontva is ábrázoljuk (3. ábra), még szignifikánsabban látható a felismerésalapú feladatok, valamint itemek dominanciája. Megfigyelhető, hogy követelményszintek szempontjából a teszt második fele könnyebb mindkét esetben, és hogy a komplex feladatokban bonyolultabb kognitív műveleteket tartalmazó itemek is megjelennek, bár ezek a feladatok nem nehezebbek, csak hosszabbak. Túlzással, de azt mondhatjuk, hogy e két tesztfeladatsor elemzése alapján a vizsgázók akár tanulás nélkül is el tudják érni a kettest az írásbeli vizsgaré-

szen, hiszen az alábbi két érettségi alapján a feladatok 60-80%-ánál megfelelő szövegértéssel (és szerencsével) meg lehet helyesen válaszolni a zárt végű feladatokra. Erre F. Dárdai Ágnes és Kaposi József is felhívja a figyelmet: a feladatok inkább olvasottszöveg-értést mérnek, valamint az egész érettségit a reprodukció jellemzi, még esszéírásnál is (F. Dárdai és Kaposi, 2008, 173. o.). A feladatok jellege miatt a középszintű történelemérettségit sekélyes történelemtudással is elfogadható szinten lehet abszolválni, ami óhatatlanul az elértéktelenedés és a meg nem becsülttség útjára sodorhatja a történelem tantárgyat.

### 3. ÁBRA

Követelményszintek előfordulása az egyes feladatokban a 2020. májusi és októberi középszintű írásbeli érettségi rövid választ igénylő feladatsoraiban<sup>9</sup>



FORRÁS: saját szerkesztés

számonkérő kérdés. A forrás sok esetben minőségében nem megfelelő a kérdés forrás által történő megválaszolásához, vagy önmagában a forrás alapján a kérdésre nem lehet válaszolni.

<sup>9</sup>A 2020. májusi feladatsorban a komplex feladat a dualizmus kori nemzetiségekhez kapcsolódik, míg az októberi feladatsorban az első világháború előtt létrejött szövetségi rendszerek képezik a komplex feladat témáját. Mindkét feladatonál négy item felismerés szintű, kettő pedig kapcsolás. Ebből következik, hogy e két feladatlap alapján középszinten a feladat komplexitása elsősorban nem a nehézségre, hanem annak hosszára vonatkozatható.

## 2. Feladatmegoldó tevékenységek a tesztfeladatsorokban

A 4. ábra a feladatmegoldó tevékenységek megoszlásának arányát mutatja. Szembetűnő, hogy a tevékenységek változatossága alacsony, a többszörös választás aránya mind a 2020. májusi, mind az októberi középszintű tesztfeladatsorban kimagasló.

A felismerésen alapuló itemek nagyjából háromnegyedét ugyanis többszörös választással kellett megoldani, és ez a megszerezhető pontszámok arányának tekintetében is szignifikáns, 50% és 66%

voltak. Mindkét feladatsorból hiányzik az alternatív választás, ez illeszkedik az utóbbi 4-5 év trendjéhez, előtte azonban átlagosan egy igaz-hamis feladat sze-

repet a vizsgán. Szintén szokatlan a választások illesztésének háttérbe szorulása; az utóbbi tizenöt év érettségi időszakai alapján ez volt a legelterjedtebb feladatmegoldói tevékenység a tesztfeladatsorban, de a legutóbbi években a többszörös választás vette át a helyét. A kiegészítés ritkán eleme a vizsgának, nem meglepő, hogy a vizsgált időszakban is (amikor egyébként is egy könnyülési trend figyel-

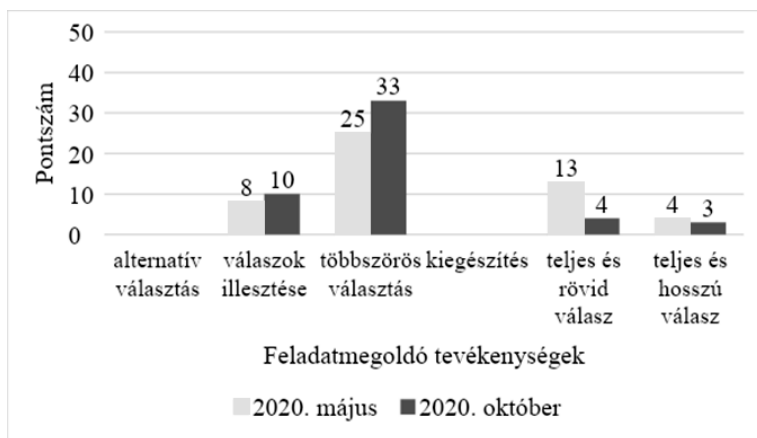
szokatlan a választások illesztésének háttérbe szorulása; az utóbbi tizenöt év érettségi időszakai alapján ez volt a legelterjedtebb

hető meg) kiegészítést nem tartalmaznak a feladatsorok. Az ábra alapján a rövid válaszok száma – nem jelentősen, de – magasabb a teljes és hosszú válaszok számánál. Ezen arányok korrelálnak a korábbi érett-

ségi feladatmegoldó tevékenységeinek arányaival, vagyis úgy tűnik, az érettségi feladattípusai egyre kevésbé változatosak (Tóth, 2021, 50. o.).

### 4. ÁBRA

Feladatmegoldó tevékenységek eloszlása pontszámok szerint a 2020. májusi és októberi középszintű történelem írásbeli érettségi rövid választ igénylő feladatsoraiban



FORRÁS: saját szerkesztés

### 3. Tárgyi (részdiszciplináris) és témaköri eloszlás a két érettségiben

A 2023 novemberéig hatályos vizsgaleírás<sup>10</sup> alapján a feladatok részdiszciplináris megoszlását a 3. táblázat mutatja.

3. TÁBLÁZAT

A feladatok tárgyköri eloszlása 2017-től

Politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet	kb. 40%
Társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek	kb. 25%
Gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek	kb. 25%
Eszme- és vallástörténet	kb. 10%

FORRÁS: Oktatási Hivatal, 2016

Az elemzés során a rövid választ igénylő feladatok témaköri eloszlása a 2020. májusi érettségiben az alábbiak szerint alakult:

a tesztfeladatok 50%-a *politika-, esemény-,*

*állam-, jog- és intéz-*

*ménytörténethez kap-*

*csolódik (hat feladat),*

33%-ban *társadalom-,*

*életmód-, mentalitás- és*

*művelődéstörténet,*

*munkaügyi alapismeretekhez* (négy feladat)

és 17%-ban *gazdaság-, technikatörténet és*

*a környezeti kultúra története, pénzügyi és*

*gazdasági ismeretek* csoportba sorolhatók

(két feladat). Ezen arányok nem mutatnak

jelentős eltérést a vizsgaleírásban olvasható

arányoktól, és az előző év vizsgafeladataitól

sem (Tóth, 2021, 50–51. o.). Az elemzés

alapján a tesztfeladatsorban a 2020. májusi

érettségiben nem található *eszme- és val-*

*lástörténet* témakörbe elsődlegesen illeszt-

hető feladat, de ez betudható a szubjektív

megítélés minimális pontatlanságának,

ugyanakkor a 3. táblázatban jelzett 10%

nagyjából érvényesül az ókori esszéfeladat

miatt. A 2020. októberi vizsgán a rövid

választ igénylő feladatoknál szintén 50%-os

arányban jelenik meg a *politika-, esemény-,*

*állam-, jog- és intézmény-*

*történet* (hat feladat), és

két-két feladat kapcsol-

ódik a további három

témakör mindegyikéhez.

Ebből következik, hogy

az októberi feladatsor a vizsgaleírásban fo-

galmazott arányokhoz jobban illeszkedik.

A májusi négy esszéfeladtból kettő (50%)

*politika-, esemény-, állam-, jog- és intéz-*

*ménytörténethez* kapcsolódik, egy (25%)

*gazdaság-, technikatörténet és a környezeti*

*kultúra történet, pénzügyi és gazdasági*

*ismeretekhez*, valamint további egy (25%)

az *eszme- és vallástörténethez*. Vagyis

egyikben sem található társadalomtörté-

neti feladat. Az októberi feladatsor esszé

része kisebb változatosságot mutat; benne

három *politika-, esemény-, állam-, jog- és*

*intézménytörténeti* esszé (75%), és egy darab

egyikben sem található  
társadalomtörténeti feladat

<sup>10</sup> Oktatási Hivatal (2016)

eszmé- és vallástörténethez tartozó feladat található. A két érettségit összehasonlítva a 2020. októberi érettségien eggyel több (vagyis kilenc) *politika-, esemény-, állam-, jog- és intézménytörténeti* feladat található, viszont a *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek* részdiszciplínák a 2020. májusi vizsgán kapnak nagyobb hangsúlyt (négy feladat, az októberi kettővel szemben). *Gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek* témakörben az eltérés minimális, eggyel több feladatot (vagyis hármat) találhatunk a májusi feladatok között, viszont az *eszmé- és vallástörténet* az októberi érettségien dominánsabb (három feladat az eggyel szemben).

Az érettségi vizsgaleírás témakörei közül 28 fordult elő a két feladatsorban összesen, ebből 15 téma volt egyetemes. Négy téma megtalálható mindkét érettségiben, ezek „*az antik hitvilág, művészet, tudomány*” (első feladatként), a „*társadalmi és gazdasági változások Károly Róbert, Nagy Lajos, Luxemburgi Zsigmond idején*” (egy tesztfeladat és egy hosszú esszé), a „*Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban*” (egy tesztfeladat és egy hosszú esszé), valamint a „*Horthy-rendszer jellege és jellemzői*” (egy tesztfeladat és egy hosszú esszé). Az egyetemes és a magyar történelem feladatainak nehézsége nem tért el egymástól a teszt részben.

## A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás megannyi további kérdést vet fel, azonban a további elemzésekhez cél-

szerű lenne egy statisztikai program (pl.: SPSS) használata, melyben az egyszerű re-lációkon és korrelációkon kívül a mélyebb összefüggések is meghatározhatók lennének precízen kidolgozott változók segítségével. Szintén megemlítendő, hogy jelen elemzésből általános következtetések nem vonhatók le, hiszen a mintavétel során csak a 2020-as év középszintű tesztfeladatait vettem az elemzés alapjául, azonban szakdolgozatom eredményeit is bevonva a vizsgálódásba már átfogó, reprezentatív képet kaphatunk az érettségi feladatainak egyes jellemzőiről.

## ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

A 2005-ös érettségi reform az írásbeli vizsgarész, valamint a képességfejlesztés előtérbe kerülése miatt kedvezően hatott a történelemtanítás megújítására.

A 2020-as érettségi időszakok középszintű érettségi tesztfeladatsoraiban a felismerés szintű feladatok és a többszörös választás feladattípusának túlreprezentációja látható. Tárgyi eloszlás tekintetében nem figyelhető meg jelentős eltérés a vizsgadokumentumban megszabott arányokhoz képest, a magyar és egyetemes témák aránya szintén összhangban van a vizsgaleírásban foglaltakkal.

Az eredmények alapján szükség lenne a középszintű történelemérettségi feladatainak átstrukturálására, reformjára.<sup>11</sup> Egyfelől a zárt végű feladatok arányának csökkentése és változatosabbá tétele javasolt, másfelől problémát jelent az ál-forrás-központú feladatrészek fokozódni látszó jelenléte. Úgy látszik, a 2005-ös céltól (az

<sup>11</sup> A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatói például felhívják a figyelmet arra, hogy a jelenlegi érettségi rendszerben a közép-, és emelt szintű tesztek összehasonlítása a különböző pontszámítási skálák miatt nem lehetséges (Molnár és Csapó, 2019, 706–714. o.).

általános képességfejlesztő vizsgától) eltérő módon a történelemérettségi egyfajta „szakértői” vizsga lett, ami alapvetően reprodukatív, nehezen transzferálható tudás használatát kéri számon.

Az oktatásszabályozó dokumentumokat vizsgálva az látható, hogy a 2020-as év kisebb fordulópontot jelenthet a képességfejlesztést illetően a vizsga életében. Hiszen mind a 2005-ös vizsgareform, mind a 2012-es tantervi szabályozások a képességfejlesztést hangsúlyozták (Kaposi, 2016), míg 2020-tól, úgy tűnik, a tartalmak kerülnek előtérbe. A 2021-ben nyilvánosságra hozott, 2024-től hatályos érettségi követelményeket<sup>12</sup> és annak tervezetét<sup>13</sup> kritikák érték.<sup>14</sup> A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának állásfoglalása szerint például a tervezet alapján az új érettségi követelményrendszer túlzottan

ismeretközpontúnak tűnik, ezzel azonban a történelemtanítás egyik legfontosabb célja, a történelmi tudat fejlesztése háttérbe szorul, mely nem üdvözlendő.<sup>15</sup>

Az észlelt, vagy nem észlelt hangsúlyeltolódás okán több kérdés is megfogalmazódhat a jövőre vonatkozóan. A történelemérettséginek – és ezzel együtt az oktatási rendszernek – pontosan mi legyen funkciója? Mi legyen a kitűzött cél? Ez a standardizációs szándék nem fogja-e (tovább) rontani a feladatok minőségét? Egyelőre úgy látszik, hogy sem az oktatás-irányítás, sem az érettségi feladatok nem engednek arra következtetni, hogy a 2005-ben és 2012-ben hangsúlyozott képességfejlesztés iránya

a történelemérettségi egyfajta „szakértői” vizsga lett

maradna elsődleges fontosságú. Kérdés, hogy a pragmatikus ismeretek köré szerveződő mai világban ez a „régij új” irány mennyire válhat mértékadóvá.

## IRODALOM

- A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának állásfoglalása a 2024-ben megújuló érettségi követelmények tervezetéről. Letöltés: <https://tanaritagozat.tortenelemtarsulat.hu/doc/news/mttttllsfoglaltsrettségi.04.14..pdf> (2021. 05. 01.)
- C. Dahn, T. (2017): A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás*, **8**, 1–2. sz. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezsegei-es-kihivasai-08-01-04/> (2020. 12. 09.)
- Csapodi Zoltán (2016): A történelemérettségi reformja. In: Péterfi Gábor és Fekete Bálint (szerk.): *Történelemtanításról a XXI. század elején*. L'Harmattan, Budapest. 33–58.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió megváltozása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**, 2. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Csapo-Tudaskoncepcio.html> (2020. 12. 09.)

<sup>12</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/tortenelem_2024_e.pdf)

<sup>13</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/kerdoiu2021/tortenelem.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/kerdoiu2021/tortenelem.pdf)

<sup>14</sup> A tervezet a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és a Történelemtanárok Egylete is véleményezte.

<sup>15</sup> A MTTT állásfoglalása az alábbi linken olvasható: <https://tanaritagozat.tortenelemtarsulat.hu/doc/news/mttttllsfoglaltsrettségi.04.14..pdf>  
Nánay Mihály, az Óbudai Árpád Gimnázium történelemtanára, az Oktatási Hivatal történelem tantárgyi szakértője, valamint a Történelemoktatók Szakmai Egyesületének elnöke szerint viszont nincs szó hangsúlyeltolódásról (Nánay 2021).

- Csapó Benő (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. PSZMP – Keraban, Budapest. 284–302.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 169–186. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/169-186.pdf> (2021. 09. 08.)
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): Az érettségi vizsga. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 364–369. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf> (2021. 09. 08.)
- Kaposi József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás*, 7. 1–2. sz. Letöltés: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alpantanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (2021. 09. 08.)
- Kaposi József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, 8. 1–2. sz. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepesssegefjlesztzo-feladatok-08-01-03/> (2020. 12. 09.)
- Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok I.: történelem, érettségi, megújítás*. Szaktudás, Budapest. 21–48. Letöltés: [http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi\\_Jozsef-Valogatott\\_tanulmanyok\\_I.pdf](http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf) (2020. 12. 11.)
- Kontra József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 69–78. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2020. 12. 02.)
- Központi írásbeli feladatsorok, javítási-értékelési útmutatók: Feladatsorok és javítási-értékelési útmutatók a közép- és emelt szintű írásbeli érettségi vizsgákon – 2005-től napjainkig:
- Történelem középszint, 2020. május. Letöltés: [http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2020tavasz\\_kozep/k\\_tort\\_20maj\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2020tavasz_kozep/k_tort_20maj_fl.pdf) (2020. 09. 24.)
  - Történelem középszint, 2020. október. Letöltés: [http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2020osz\\_kozep/k\\_tort\\_20okt\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2020osz_kozep/k_tort_20okt_fl.pdf) (2020. 10. 30.)
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28. 4. sz., 705–717. Letöltés: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18387/1/2063.28.2019.4.4> (2021. 09. 13.)
- Nagy József (1993): Értékelési kritériumok és módszerek. In: Vidákovich Tibor (szerk.): *Pedagógiai diagnosztika 2*. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged. 25–49.
- Nánay Mihály (2021): Megjegyzések a történelemérettségi új vizsgakövetelményeinek értékeléséhez. *Újkor.hu*. 2021. 03. 02. Letöltés: <https://ujkor.hu/content/megjegyzesek-a-tortenelemerettsegi-uj-vizsgakovetelmenyeinek-ertekeleshez> (2021. 09. 09.)
- OKI (2010): A történelem érettségi vizsgatárgy 2016. október–novemberi vizsgaidőszakig érvényes részletes vizsgakövetelményei. Letöltés: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem\\_kov.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf) (2020. 01. 02.)
- Oktatási Hivatal (2016): A történelem érettségi vizsgatárgy 2023. október–novemberi vizsgaidőszakig érvényes részletes vizsgaleírása. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem\\_vl.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vl.pdf) (2020. 11. 05.)
- Oktatási Hivatal (2021): A 2024. májusától érvényes részletes történelemérettségi vizsgakövetelmények (tervezet). Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/kerdoiv2021/tortenelem.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/kerdoiv2021/tortenelem.pdf) (2021. 04. 30.)
- Oktatási Hivatal (2021): A 2024. májusától érvényes részletes történelem érettségi vizsgakövetelmények. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf) (2021. 09. 08.)
- Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös, Budapest. 259–271.
- Tóth Judit (2021): A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak formai és tartalmi vizsgálata. Szakdolgozat. Kézirat. SZTE BTK Történelmi Segédtudományok Tanszék, Szeged.



MÁTÓ ÁRON

## A Dózsa-mém pedagógiai jelenvalósága

KÖZELÍTÉSEK

Jelen dolgozat az ún. *Dózsa-mém*mel foglalkozik. A *Dózsa-mém* a – közfelfogás szerint megnevezett – „Dózsa György-féle parasztfelkelés” kiterjedt jelenségkörét hivatott jelölni. Meglátásom szerint Dózsa György 1514-es, négy hónapnyi jelenléte a magyar történelem forgalmas sztrádáján – valamint e jelenlét páratlan hatástörténete – egészen különös. A Dózsa-mém jelentőségében kiemelkedő, hiszen téremlékeink elnevezéseiben láthatóan gyakorta megmutatkozik,<sup>1</sup> ezzel együtt azonban jelentőségében devalválódó, elhalványuló. Ez a furcsa tézis-antitézis viszony az, amelyet a közelmúltban egy OTDK dolgozat keretei közt vizsgáltam. E vizsgálat részbeni továbbgondolása ez az írás.

A Dózsa-mém egy *mém*. Ez az elnevezés egy olyan – kulturális – „gént” jelöl, amely a kultúrában öröklődik tovább az emberek között. Egy kulturális gén, amely az emberi kölcsönhatások – a kommunikáció, a figyelem, a viselkedés, a technológia – révén adódik tovább. A Dózsa-mém elsősor-

ban egy történelmi idea, egy identitásképző mozzanat. Szerkezetében igencsak bonyolult; zezzugos „épület”, melynek három szintjét különítettem el az áttekinthetőség megkönnyítése érdekében; ezt nevezem *Dózsa György jelentéspiramisának* (1. ábra). A három szint röviden: a történelmi, a kollektív emlékezeti és a tanulásmódszertani/pedagógiai szint. Ezek egymással nagyon szorosan érintkeznek, és átfedésekkel is találkozhatunk, mégis indokolt az elkülönítés, mert így különálló tendenciák figyelhetők meg a szerkezetben, főképp jelentőségüket illetően.

Dolgozatom terjedelmi korlátai miatt nem fogom leírni a jelentéspiramis szintjeinek finomszerkezetét, sokkal inkább *jelentőségüket* járom körül. Ezzel pedig arról kívánok átfogó képet rajzolni, hogy Dózsa

György jelentősége *mitől függ, milyen állapotban van*; továbbá amellet érvelek, hogy *pedagógiai jelentőségét tekintve* (mint tanulásmódszertani szer), *milyen* (kitüntett) *pozíciót foglal el*.

---

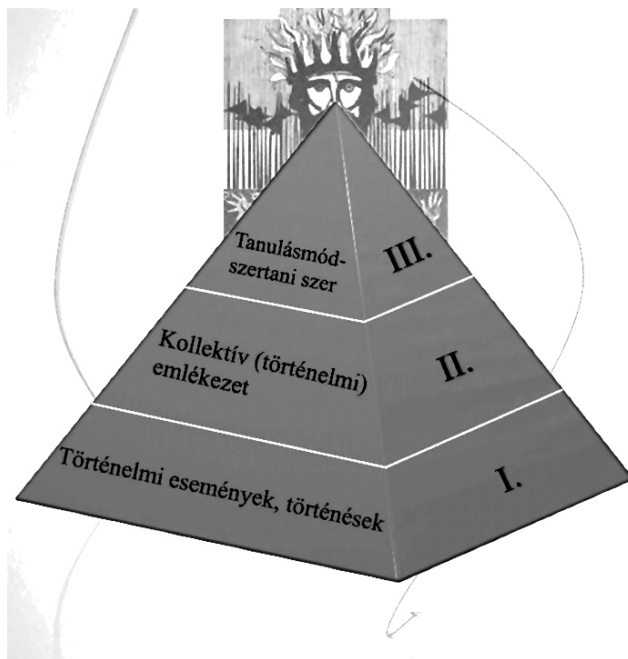
Dózsa György 1514-es, négy hónapnyi jelenléte a magyar történelem forgalmas sztrádáján – valamint e jelenlét páratlan hatástörténete – egészen különös

---

<sup>1</sup> Az OpenStreetMap adatai szerint 3 233 magyarországi közterület elnevezése köthető Dózsa-hoz. Egy másik forrás szerint a Dózsa György nevét viselő közterületek száma 1 877, ezzel pedig ez a negyedik (!) legtöbb helyet foglaló megnevezés Magyarországon (De Vet, Annelys: *Magyarország szubjektív atlasza*, Kitchen, Bp. 2011. 168-169.)

## 1. ÁBRA

## Dózsa György jelentéspiramisa



FORRÁS: saját szerkesztés

## 1. A DÓZSA-MÉM TÖRTÉNETI JELENTŐSÉGE

Dózsa György jelentéspiramisának legalsó szintje a történeti megalapozás. Ez a Dózsa-mém létalapja. Egyértelmű, hogy az, hogy a történettudomány milyen mértékben helyezi fókuszba tárgyát – itt Dózsa Györgyöt és a híres „parasztfelkelést” –, jelzi, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít neki. Véleményem szerint ezen túl egy történelmi esemény attól válik „fon-

tossá”, említésre méltóvá, a vele való foglalkozásra érdemessé, hogy

- mennyire szolgál kauzális segéderőként; azaz egy történelmi tendencia, mintázat *okaként* mennyire lehet megjelölni;
- mennyiben precedensértékű; mennyiben *unikális* jelenség, ami egy új folyamatot vagy egy „kiszögellést” jelent a történelem folyamában;
- mennyire *kapcsolódik* – egyéb módokon – az adott esemény a nagyobb történelmi tendenciákhoz, mintázatokhoz.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>A „nagyobb” történelmi tendencia általában valami olyan, ami a jelenig érezteti hatását. Ezért annyira jelentős, foglalkozásra érdemes, hiszen a jelen jobban megérthető általa. Csökkenti a szorongásunkat, az ismeretlentől való félelmünket. Vagy mind temporálisan kiemelkedő hatású (azaz hosszú ideig meghatározó tendenciát indít újtának), mind pedig tematikailag az (meghatározó témákat vet fel, melyekkel hosszú ideig foglalkozunk), s így nagy hatást

E szempontok szerint – megvizsgálva vonatkozó történettudományos narratívákat – a Dózsa-mém nem képvisel jelentős minőséget.

*Kauzális segéderőként* a keresztes lázadás egészen csekély hatású; például a mohácsi vést megokolni vele egészen zavarba ejtő lenne.<sup>3</sup> *Precedensértéke* esetleg lehet, hiszen parasztfelkelésnek az 1514-es események nem tekinthetők.<sup>4</sup> A keresztesháborúból lett lázadás egy érdekes *zárvány*, amire korábban nem adódott példa.<sup>5</sup> Azonban *a nagyobb mintázatokhoz való kapcsolódás* kétséges. A téma legújabb tudományos feldolgozásai sorban kérdőjelezték meg a korábbi monográfiák nagyívű kijelentéseinek történettudományi alapjait.<sup>6</sup> Így például azt, hogy a felkelés a megnövekvő adóterhek következménye lett volna. Ez az okság arra szolgált, hogy az eseményeket a történészek felfűzhessék az elnyomók és elnyomottak közti antagonizmusra. Ezzel pedig a történelmi mintázat nem történelmi tények alapján jön létre, hanem az értelmező segítségével képződik, ami nyilvánvaló csúsztatás, egyfajta szűrő, ami valamiféle prekonceptió alapján az eseményeket kontextusba helyezi.<sup>7</sup>

ezzel a történelmi mintázat nem történelmi tények alapján jön létre

Érezhető tehát, hogy a Dózsa-mém erős jelenléte a kulturális kánonban nem indokolható pusztán történettudományos oldalról.

## 2. A DÓZSA-MÉM KOLLEKTÍV EMLÉKEZETI JELENTŐSÉGE

A dalszövegbeli, sárkányokat ölő Dózsa György képe<sup>8</sup> egészen biztosan nem a történelmi valóságra utal, sokkalta inkább az *emlékezetben*, a legendában betöltött helyét jelzi a Dózsa-mémnek. A (jungji értelemben vett) kollektív emlékezet mibenlétére csak következtetni tudunk a tárgyi – és a szellemi leképező megint csak tárgyi – jelekből.<sup>9</sup> Általában a kollektív emlékezetben megragadó és megmaradó elemek dinamikája az emberi emlékezet működéséhez hasonló. Ilyen elem a *történet*. A Dózsa-mémhez vezető első lépés tehát lehet a „Dózsa György Story”, hiszen az egy jól megragadható, színes, átlátható történet, melyben érezhetően valamiféle tanúságtétel, erkölcsi tanítás lappang, valamiféle irány arra vonatkozólag, hogy vagy az egyénnek, vagy pedig az adott

gyakorol a történelemre (jóllehet a jelenre már nincs, vagy csekély a hatása).

<sup>3</sup> C. Tóth Norbert és Neumann Tibor (szerk., 2015): *Keresztesekből lázadók. Tanulmányok 1514 Magyarországról*. MTA BTK TTI, Budapest.

<sup>4</sup> E. Kovács Péter (2014): „Az izzó vastrón a képzelet szüleménye” – Erdélyi Gabriella történész az 1514-es Dózsa-parasztfelkelésről. *Magyar Narancs*, 2014. 04. 24. Letöltés: <https://magyarnarancs.hu/tudomany/az-izzo-vastron-a-kepzelet-szulemenye-erdelyi-gabriella-tortenesz-az-1514-es-dozsa-parasztfelkelesrol-89728> (2021. 10. 02.); E. Kovács Péter (2015): Dózsa György 1514–2014. Beszélgetés C. Tóth Norberttel és Pálosfalvi Tamással, *Magyar Tudomány*, 176. 1. sz. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/2015/01/10.htm> (2021. 10. 02.); C. Tóth és Neumann (2015)

<sup>5</sup> Keresztesháború és parasztfelkelés volt, de a kettő esetén vegyüléke nem.

<sup>6</sup> C. Tóth és Neumann (2015)

<sup>7</sup> Egrészt a marxista történetírás prekonceptióiról, másrészt Dózsa forradalmár-narratívájáról (amiről később tesztek említést) van itt szó. (Márki Sándor – Dózsa Györgyről ő készíti az első nagy monográfiát, nála már felmerül, mint az „elesettek védelmezője”, Szűcs Jenő – híres középkorász, aki ideológiailag vizsgálta az eseményeket, Barta Gábor a Fekete-Nagy Antal által elkezdett második monográfia befejezője. A mű hemzszeg a marxista történetírásra jellemző értelmezésektől).

<sup>8</sup> Akela (előadó): *Dózsa summája* 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=W97kRVng2xU> (2021. 06. 27.)

<sup>9</sup> Vagy egy empirikus kutatás által. Egy ilyen elvégeztem, és OTDK-dolgozatomban fel is dolgoztam, ám bár ebből kollektív emlékezetre vonatkozó megállapításokat nem, *csak fókuszáltabb* következtetéseket tehetek.

kollektívumnak *merre is kellene indulnia*. Meglátásom szerint egy elem kollektív emlékezeti jelentősége függ attól, hogy az

- mennyire alakítható, mesélhető, élhető át történetté, mennyire építhető „emberléptékű” mesévé;
- mennyire fűzhető fel a jó és a rossz egyetemes dichotómiájára, azaz a történet mennyire szól az igazság végső győzelméről, ekként a reményről, hogy a rosszak elnyerik végső büntetésük, a jók pedig valamilyen képp elérik vágyott céljaikat;
- mennyire dúcolja alá a nemzeti/közösségi érzést, nagyságot és identitást. Ekként mennyire adhat eszközt a mindenkori politika kezébe.

Egyszerűbb lenne úgy fogalmaznunk, hogy Dózsa György történeti alakja mennyire tud szimbólummá – és mint szimbólum mennyire képes egy *Nagy Elbeszélés* szilárd részévé – lenni. A Dózsa-mém fennmaradásért folytatott küzdelme voltaképpen ezen múlik; mennyire képes az 1514-re rakódott tartalom kivívni az emlékezetben elfoglalt helyét, tekintélyét. Tartalmi korlátok miatt azt mondhatjuk, hogy míg az államszocializmus idején történelmi „szupersztár” volt Dózsa György,<sup>10</sup> addig a jelenben egy lassacskán, de biztosan kimerülő kollektív emlékezeti idea, ami nem jelenlétét, hanem inkább kapcsolódási erejét tekintve merül ki.

### 3. A DÓZSA-MÉM PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

Végül arról szeretnék szót ejteni, hogy a fentiek tudatában mi indokolhatja a Dózsa-mém pedagógiai jelentőségét. Utóbbit abszurdum teljesen elválasztani az előző kettőtől, hiszen nagyrészt azok jelentékenysége szol-

gáltathatná a pedagógiai relevanciát. Mégis ezt kell tennünk, mert *ma az épp megváltó tudásfogalom adja jó indokát annak, hogy a Dózsa-mém előkerüljön az oktatásban*.

A mai tudásfelfogás egészen más fogalmi keretekkel dolgozik, mint a korábbiak<sup>11</sup>. Nem a lexikális tananyagot, sőt nem is a lexikális alapú összefüggéseket, hanem a mozgatható, képességalapú tudást, a kompetenciákat tekintti elsőrangúnak. A tartalomnak *önmagában* nincs pedagógiai relevanciája, s ebből következik, hogy a Dózsa-mém történeti jellegű szerepei nem irányadóak. Véleményem szerint a pedagógiai jelentőséget ma elsősorban az határozza meg, hogy egy adott téma

- mennyiben ad eszközt az identitásformálásra, a kibontakozó énkép támogatására, hogyan tud a téma a befogadóhoz személyében kapcsolódni;
- mennyiben lehet szaktárgyi jelentősége, olyan, amely túllép a lexikán, és az alapvető „skillekre” utal, mint például a kritikai gondolkodás;

<sup>10</sup> A hetvenes években (Dózsa György állítólagos születésének [1474] 500. évfordulójának környékén) számtalan szobor, művészeti alkotás látott napvilágot, tudományos monográfia (Barta Gábor – Fekete Nagy Antal: *Parasztháború 1514-ben*. Gondolat, Bp. 1973.), film (*Ítélet* [1970], rendező: Kósa Ferenc) és még verses antológia is készült (Tóth Gyula [szerk.]: *Dózsa. Magyar költők versei*. Szépirodalmi kiadó, Bp., 1972.).

<sup>11</sup> Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 2. sz. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/tudaskonceptio> (2021. 10. 02.)

- mennyire alkalmas eszköz technikai szempontból a mozgatható tudás megszerzéséhez;
- mennyiben ad lehetőséget a kreativitás, az együttműködés és korunk által a legfontosabbnak megjelölt értékek előcsalogatásához.

Ezen írás válasza az, hogy természetesen ezekre – a történetiséggel és a kollektív emlékezettel ellentétben – igencsak képes a Dózsa-mém. Mondhatnánk: tele van életenergiával. Ennek oka furcsa jelenléte; hogy egyszerre van még mindig ott velünk a fizikai térben (például a hármas metró Dózsa György úti megállójának falán),<sup>12</sup> és egyszerre nincs ott a szellemi térben (igazán kíváncsi lennék arra, hogy az emberek – főleg a fiatalabbak – hány százaléka ismerné fel a metró falán lévő arcot, mit tudna róla mondani, hogyan kapcsolná önmagához stb.). Jelentősége csökken, mégis felül van reprezentálva – emellett *ami* reprezentálódik, az erősen a korábbi szocialista „forradalmár”-narratíva terméke.<sup>13</sup> Ezt nevezem én a *hibrid Dózsa-képnek/mémnek*.

A Dózsa-mém kiváló eszköze lehet a kritikai gondolkodás fejlesztésének, mert recepciójában szélsőségesen erős ellentétek mutathatók ki, ekként hamisítások, ferdítések is. A tanár felhasználhatja ezt a gazdag

recepciót arra, hogy a diákok kritikai érzékét élelje. A lehetséges feldolgozásába bevihető örült ellentétek egyszersmind a perspektíva-váltás képessége, a multiperspektívisztikus gondolkodás fejlesztésére is kiváló lehetőséget adhatnak. A diák váltogathat a Dózsa-mém narratívái között, változtatva a történelmi forrásokat. Mert ekként forráselemzésre is kiemelkedően jó eszköz a Dózsa-mém; korabeli és későbbi forrásokat is (akár képeket is) megemlíthetünk a kapcsán. Mindezzel egyfelől árnyalhatjuk a „Dózsa-ügyet” de sokkal fontosabb, hogy a források *önmaguk koráról* árulhatnak el további nyomokat.

Nagy előnye a keresztes háborúból lett lázadásnak, hogy valóban történetyszerű. A korábban említett „Dózsa György

a Dózsa-mém kiváló eszköze lehet a kritikai gondolkodás fejlesztésének

Story”-nak számos olyan megragadható, elmesélhető, látványos történetelete van, amelyek által az könnyedén beépíthető a tananyagba. Erre példa a híres, Illyés Gyulát,<sup>14</sup> Eötvös Józsefet<sup>15</sup> és még sokakat megfogó<sup>16</sup> ceglédi beszéd/kiáltvány, mely történetileg hitelesnek is tekinthető.<sup>17</sup> De a későbbi események közül kiemelhető a Nagylaki „incidens”, ahol a keresztes lázadók felkölcolnak több nemesembert, köztük Csáki Miklóst, a csanádi püspököt.<sup>18</sup> A legkiemelkedőbb esemény azonban kétségtelenül Dózsa György – a történelmi emlékezetbe elképesztően beszívódott – kivégzése, melyet

<sup>12</sup> Szász Endre 1984-ben megalkotott Dózsa-tematikájú porcelánpannója (illetve annak másolata) a hármas metró jelenleg is folyó felújítása során visszakerült eredeti helyére, a Dózsa György úti metróperon falára.

<sup>13</sup> A Dózsa-mém két narratíváját a *lázas*, valamint a *forradalmár* értelmezés adja. Míg az első az 1514-es eseményekre mint egy „pórlázadásra” gondol, addig a forradalmár-narratíva Dózsát az elnyomott nép védelmezőjeként kezeli – a mindenkori főurak elleni fellépés szimbólumaként.

<sup>14</sup> Illyés Gyula (1956): *Dózsa György*, Szépirodalmi, Budapest

<sup>15</sup> Eötvös József (1972): *Magyarország 1514-ben*, Szépirodalmi, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/04700/04774/html/> (2021. 10. 02.)

<sup>16</sup> Nógrádi Gábor (2014): *A mi Dózsánk. Mentünk, láttunk, hazajönnénk*. Móra, Budapest.; Illés György (2015): *Dózsa György szerelmei*. Ventus Libro, Budapest.

<sup>17</sup> Lakatos Bálint (2016): Dózsa György, Jean Hannart és a „ceglédi kiáltvány”, Három újabb forrás az 1514. évi parasztháború eseménytörténetéhez. *Történelmi Szemle* 58. 2. sz., 277–302.

<sup>18</sup> C. Tóth és Neumann, 97–99. o.

számtalan képzőművészeti alkotás ábrázolt a több mint 500 év alatt.

Az események vizuális feldolgozása olyan nyira gazdag és beszédes, hogy számtalan más hasonló történelmi témánál is példaként hozható – a lázadás eseményeitől függetlenül. Ez a fajta dinamizmus egy olyan előnye a Dózsza-mémnek, mely egyrészt indokolja helyét a kollektív emlékezetben (!), másrészt szépen egybevág a 21. század változó tudásképével.

OTDK-dolgozatomban megkísértem létrehozni egy modellt arra vonatkozóan, hogy miként érdemes *konkrétan* feldolgozni, kezelni a Dózsza-mémet az iskolában. Ezt a koncepciót neveztem *Feladatpalettának* (2. ábra), mely egy olyan gondolati sziluett, amely egy színpaletta (színskála) analógiájára jeleníti meg *egy* (dinamikusan változtatható történelmi) téma feladatainak egymáshoz való viszonyát, és olyan szempontrendszereket tartalmaz, amelyek átmeneteit, közös pontjait, átfedett tartományait a színek és

miként érdemes konkrétan feldolgozni, kezelni a Dózsza-mémet az iskolában

árnyalatok egymáshoz viszonyított metaforikus viszonya jelzi.

A feladatpaletta tehát olyan minta, feldolgozási keret, amelybe a tartal-

lom (a téma) flexibilisen beleilleszhető. E változatában nagyjából harminc feladatot készítettem a dolgozatban. A feladatpaletta több olyan szempontot tartalmaz, amely alá a feladatok széles skálája tartozhat. A többféle átmenet, árnyalat megjelenése miatt azonban a feladatok rendszerezése nem könnyű:

*Technikai* distinkció:

- I. Csoportos/nem csoportos
- II. Előzetes (lexikális jellegű) tudást elváró/nem elváró

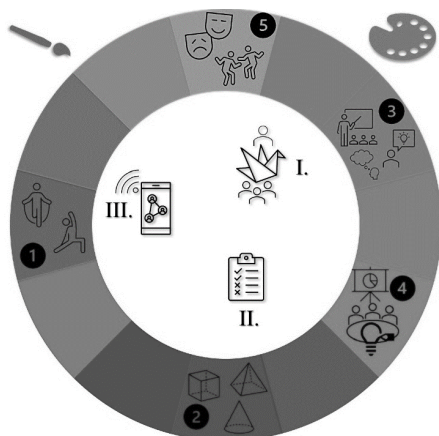
III. Digitális/nem digitális

*Tartományi* distinkció:

1. Előkészítő mozdulatok
2. Gondolatgeometria
3. Autonóm /órai/otthoni/ munka
4. Projektszilánkok
5. Drámapedagógiai megoldások

## 2. ÁBRA

A feladatpaletta a felvázolt szempontrendszerekkel (a technikai szempontok a körön belül, a tartományi szempontok a színekön szerepelnek)



FORRÁS: saját szerkesztés. Az eredeti kép forrása: [wikimedia.org](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Task_Palette.png)

A feladatoknál mindig jeleztem, hogy a fejlesztendő modulok<sup>19</sup> közül melyeknél hasznosítható az adott feladat – néhány példa megtalálható a *mellékletben*.<sup>20</sup>

A fenti csoportosítások mellett a feladatalkotás főbb *princípiumai* a következők:

- *Autonómia* mint meghatározó elv – a feladatmegoldó a legfontosabb vonatkozásokban önmagára van utalva.
- *Élvezhetőség/flow-lehetőség* mint meghatározó elv – senki sem szeret unatkozni.
- *Adaptivitás/tudástransfer* lehetősége, mint meghatározó elv – a feladatok törekednek arra, hogy lehetséges kapcsolódásuk más tantárgyak, témák felé szerteágazó legyen, kiterjedt viszonyokat hozhassanak létre ezek között. A feladatok elvégzésében is szükség lesz az adaptivitásra, hiszen nem szokásos megoldói attitűdöt várnak el.
- *Kooperáció* mint meghatározó elv – a feladatok jelentős többsége csoportosan végezhető. A megoldás útján a közös működésnek határozott tónusa van.
- *Kreativítás* mint meghatározó elv – a feladatok interdiszciplináris jellege és szerkesztési elvei miatt megoldásaikban díjazák, sőt akár erősen sugallják a bátor megoldásokat, szabad kezét adva a megoldónak.
- *Kritikai érzék* mint meghatározó elv – azáltal, hogy a feladatok aktív megoldói műveletet várnak el, valamint reflektálnak az értelmezések „lyukas zoknijaira”, a kritikai érzék megébred.
- *Személyre/helyzetre szabottság* mint meghatározó elv – a feladatok szerkezete egy-

reflektálnak az értelmezések „lyukas zoknijaira”, a kritikai érzék megébred

szerűsített, sematikus. Egyfajta minimumot ad meg, amely kiegészíthető a megvalósítás környezetétől függően.

## DISZKUSSZIÓ, LEZÁRÁS

Elsőként kiemelném, hogy a különböző feladatok sajátosságai a Dózsa-mém szerkezetéből adódnak: azért tudtam ugyanis „gondolatgeometriát” vagy „drámapedagógiai megoldásokat” fabrikálni például – mert a téma ezt megengedi, sőt elősegíti. A „Dózsa György Story” képes arra, hogy a történelem száraznak vélt főbb összefüggésein túl a szociális kompetenciákat (érzelemkiváltás, felismerés, megfogalmazás, empátia), az ún. fekete történelemben (azaz

a történelem árnyékosabb oldalain) megtörtént események hangsúlyozásával kifejezze, ezzel mintegy tovább exponálja az új generációk történelmi problématudatát.

Dolgozatomban megkíséreltem láthatóvá tenni, hogy (1) 1514 e négy hónapja és Dózsa György személye miként rendeződik a Dózsa-mém alá, és ez a sajátos történelmi mém miként bontható fel Dózsa György jelentéspiramisának elemeire. Folytattam azzal, hogy (2) a jelentéspiramis szintjeit a jelentőség, a relevancia szempontjából elemeztem, és kimutassam a furcsa egyensúlyi állapotot, ami az első kettő (a történelmi és a kollektív emlékezeti) szint jelentősége és a pedagógiai szint jelentősége között fennáll. Amellett érveltem, hogy (3) a Dózsa-mém pedagógiai jelentékenysége egészen más

<sup>19</sup> Kognitív műveletek, intelligencia, flow, kompetenciák.

<sup>20</sup> A mellékletet elektronikus formában tesszük közzé. Elérhető itt, a forráscikk mellett: <http://upszonline.hu/index.php?article=710708012> (A szerk.)

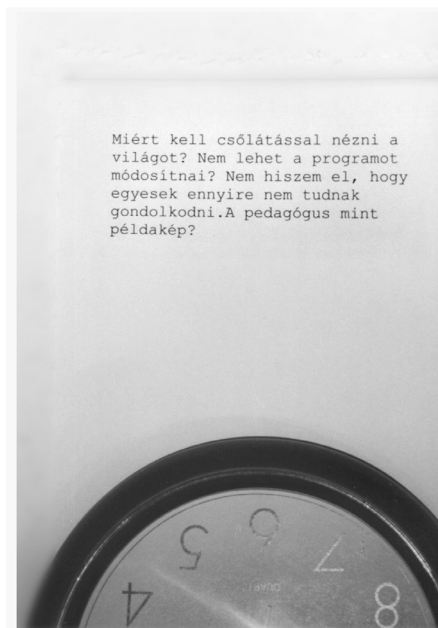
pozíciót foglal el az előző kettőhöz képest, végül (4) adni kívántam egy opciót arra vonatkozóan, hogy a Dózsa-mém gazdag tartalmát miként lehet és miként érdemes feldolgozni az oktatásban.

Ahogy Dózsára tekintünk a mában, olyan, mintha saját közvetlen történelmi előzményeink valóságára, viszonyaira pillantanánk vissza. Amennyi identitásereje

Dózsának lehet, az annyi, amennyit a társadalom meríthet múltjából, és amennyit hozzácsémpészhet megélt jelenéhez.

A Dózsa-mém mint *tanulásmódszertani szer* jelentősége, életereje tehát annyi, mint amennyit a történelem megértésében – abban, amely az egyeditől érkezik meg az általánosba –, ezáltal képességeink pallérozásában, szellemünk kimunkálásában ér.

*A szövegben hivatkozott melléklet elektronikus formában elérhető a forráscikk mellett:  
<http://upszonline.hu/index.php?article=710708012>*



BACHER-TULI ANDREA

# Új megközelítések a történelemtanításban

A differenciálás lehetőségei<sup>1</sup>

## 1. AKTÍV TANULÁS ÉS EGYÉNI FEJLESZTÉS: PEDAGÓGUSOK ÚJ SZEREPBEN

A 21. század első évtizedeiben a tanulási környezettel együtt megváltoztak az iskolával szemben támasztott társadalmi igények is. Ennek következtében az aktív, a társas mezőben történő tanulás, valamint a differenciált egyéni munkára épülő tanulás-szervezési formák kerülnek az ismeretszerzési és -átadási folyamat középpontjába. Mindez – a konkrét tantárgyi tartalmi szabályozástól eltérően – a 2020-as NAT preambulumban is hangsúlyosan

megjelenik.<sup>2</sup> Ezek a célkitűzések megfelelnek a hatékony tanulásról szóló legújabb kutatási eredményeknek,<sup>3</sup> és a hagyományosnak tartott iskolai oktatás gyakorlatát alapjaiban kívánják megváltoztatni, elmozdulva a reformpedagógiák vagy a konstruktív pedagógia<sup>4</sup> által is képviselt szemlélet felé.

Az iskola klasszikus funkciói<sup>5</sup> mellé manapság ráadásul egyre erőteljesebben zárkózik fel az az igény, hogy az iskola alkalmazkodjon tanulóikhoz, azaz, hogy az egyéni különbségeket tevőlegesen figyelembe vegye, és mindezekkel karöltve alakítsa ki az élethosszon át történő tanulás képességét is. „A passzív, befogadó tanuló képét az aktív, cselekvő, felfedezni vágyó

<sup>1</sup> A tanulmányban szereplő *Mellékletet* elektronikus, felhasználáshoz szerkesztett formában is közzétettük. A dokumentum az adott cikk mellől tölthető le: <http://upszonline.hu/index.php?article=710708013>

<sup>2</sup> „Az aktív tanulás a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. A tevékenységekre épülő tanulás-szervezési formák segítik a tanulót a tanulási eredmények által kijelölt ismeretek megszerzésében, és ezen keresztül a kompetenciák fejlesztésében. Lehetőség szerint ki kell használni a tanulás társas természetéből adódó előnyöket, a differenciált egyéni munka adta lehetőségeket. Segíteni kell a párban vagy csoportban végzett felfedező, tevékeny és jól szervezett, együttműködésen alapuló tanulást. A tanulási eredmények elérését segítik elő az olyan differenciáló módszerek, mint a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítása, a tanulói különbségekhez illeszkedő, differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés és tananyag-alkalmazás, a fejlesztő, tanulást támogató értékelés. A differenciált tanulás-szervezés jellegzetességeit képviselik az olyan eljárások, mint az egyéni réteg-munka vagy az adaptált szövegváltozatok felhasználása, melyek kiterjeszthetik és elmélyíthetik a tankönyvek tartalmát” (*A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete*, 293.)

<sup>3</sup> *Beywl és Zierer*, 2017, 11–12.

<sup>4</sup> A konstruktivizmus a 20. században kialakult ismeretelméleti irányzat, amely azt vallja, hogy az objektív világ a maga teljességében nem ismerhető meg, hiszen elménk a külső valóságot pusztán szubjektív tapasztalataink tükrében képes feldolgozni, tehát az általunk érzékelt valóságot élettörténeti tapasztalataink alapján magunk konstruáljuk. A konstruktív pedagógia kiindulópontja az a tétel, miszerint az emberi tudás aktív belső konstrukció eredménye, melyben az új ismeretek mindig a már korábban megszerzett tudásra épülnek, és amelyben a tanulói aktivitásnak kulcsszerepe van. Legismertebb hazai képviselője Nahalka István.

<sup>5</sup> Úgy mint kultúra- és értékközvetítő, tudás- és ezáltal esélyelosztó, munkaerőképző, társadalmi folyamatokat befolyásoló, valamint személyiségfejlesztő funkció (*M. Nádasi*, 2004, 302. o.).

– és tudó – gyermek képének kell felváltania”,<sup>6</sup> melynek megvalósításához a 21. századi – személyiségközpontú – iskolának a tevékenység-orientáltságra, differenciálásra és individualizációra kell törekednie.

A tanulókhöz való alkalmazkodás kívánalma nagy próbatétel elé állítja mind az oktatási rendszert, mind a pedagógusokat, hiszen homogén tanulócsoport egyszerűen nem létezik. A tanulócsoportok, az osztályok nagy különbségeket hordoznak magukban. Egyes kutatók szerint tizedik évfolyamos tanulók között képességeik fejlettségi szintjét tekintve akár tíz év eltérés is lehet.<sup>7</sup> Adott középiskolai osztályban ennél nyilván kisebbek, azonban mégis jelentősek a tanulók közötti különbségek – nemben, némileg életkorban, a különböző képességek fejlettségi szintjében, érdeklődésben, szociális hovatartozásban vagy akár teljesítőképességben. Így a tanítás megszervezésekor a kihívást nemcsak a tanulócsoportok tudásának heterogenitása jelenti, hanem egyúttal az a szándék is, hogy az oktatás a gyermekek változó igényeihez igazodjon, és ellensúlyozza a szociális helyzetből adódó teljesítményt érintő hátrányokat.<sup>8</sup>

Az aktív tanulásnak, azaz a tanulók tanulási folyamatokban való tevékeny részvételének a követelménye ugyanakkor újfajta szemléletmódot és szerepfelfogást igényel a pedagógusoktól. Az oktatásban a hangsúly a tanulók önálló kezdeményező képességére és saját előmenetelük

iránti egyéni felelősségére, illetve mindezek kialakítására, röviden *az autonóm tanulásra* helyeződik. Ezt pedig lehetetlen megvalósítani az általánosan elterjedt és – a befogadói oldalról többnyire el is várt – frontális oktatás keretében. Mindez természetesen *nem a frontális munka teljes száműzését jelenti* a módszertani repertoárból. Mint minden módszernek és munkaformának, megfelelő arányban és céltudatosan alkalmazva, ennek is megvan a maga létjogosultsága.<sup>9</sup>

A tanítási módszerek átfogó vizsgálatára a 2000-es évek elején vállalkozott az Országos Közoktatási Intézet, ehhez hasonló volumenű felmérés sajnálatos módon azóta sem történt a közoktatásban. Kutatásaik szerint<sup>10</sup> a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka az alap- és

középfokú iskolai gyakorlatban is a legáltalánosabban alkalmazott módszer, ezzel szemben a csoport- és pármunka túlságosan kis szerephez

---

nem a frontális munka teljes száműzését jelenti

---

jut.<sup>11</sup> Egy árnyalattal derűsebb képet fest a mentortanárok oktatási módszereiről a 2015-ben az Óbudai Egyetemen végzett, reprezentatív nem tekinthető empirikus kutatás. Megállapításai arra mutattak rá, hogy bár a mentorpedagógusok módszertani kultúrájára a változatosság és innováció a jellemző, alapvetően mégis a hagyományos munkaformák (egyéni munka, frontális munka) dominálnak közöttük.<sup>12</sup> Hasonló eredményhez vezetett a 2021 tavaszán 58 mentortanár körében végzett saját, a reprezentativitást szintén

<sup>6</sup> Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi, 2008, 137. o.

<sup>7</sup> Hattie, 2017, 110. o.

<sup>8</sup> Podráczky, 2013, 13. o.

<sup>9</sup> Ballér és mtsai, 2003.

<sup>10</sup> Radnóti, 2006, 131–167.; Hermann, 2009, 83–103.

<sup>11</sup> Radnóti, 2006, 137. o.

<sup>12</sup> Holik, 2015, 35. o.

mellőző felmérés is: csak csekély elmozdulás figyelhető meg az új megközelítésű módszerek irányában. A frontális munka, melynek középpontjában a tanórát minden tekintetben irányító pedagógus áll, a tanulók többségét nagymértékű passzivitásra, befogadói szerepre kárkoztatja, miáltal a munka hatékonysága is megkérdőjelezhető.<sup>13</sup> Az aktív tanulás során viszont nem egyszerűen önálló ismeretbővítés történik, hanem a tudás megszerzéséhez szükséges képességek, technikák, módszerek és kognitív stratégiák is fejlődnek, így a problémamegoldó készség, a kritikai megközelítés vagy a megszerzett tudás értékelésének képessége. „A legújabb tanulásemelvények szerint a tanulás eredményességében bizonyos metakognitív készségeknek is kulcsszerepük van: azaz, hogy a tanuló befolyásolni tudja tanulmányai irányultságát, fejleszteni vizsgálódásai eszköztárát, továbbá megtanulja, miként értékelheti, kontrollálhatja magát a tanulási folyamatban.”<sup>14</sup>

A NAT preambuluma által kijelölt úton a harmadik faktort a tanulási folyamat társas, együttműködésen alapuló jellege képezi, ami a gyakorlatban elsősorban az ún. kooperatív tanulásszervezés<sup>15</sup> alkalmazását feltételezi. A kooperatív csoportmunka alapvetően abban tér el a hagyományos csoportmunkától, hogy itt a tanulók ún. pozitív függőségi viszonyban állnak, azaz

egymás részeredményeire támaszkodva tudják csak megoldani a közös csoportfeladatot. A kooperatív tanulásirányítás azonban több pusztán módszernél vagy csoportmunkát szervező technikánál, sokkal inkább tekinthető egyfajta mikrotársadalmi szemléletmódnak, amely a diákok együttműködésére, kölcsönös tiszteletére és a másokért, illetve magukért vállalt felelősségére épít.

Mindhárom tényező (az adaptivitás, az aktív és a kooperatív tanulás) egyazon irányba mozdítja el a bevett tanulásszervezési eljárásokat: a tanításról (tudásátadásról) a tanulásra (tudásmegszerzésre) helyeződik át a hangsúly. Ez a paradigmaváltás a tanári és tanuló szerepekről vallott hagyományos felfogásban is meg kell, hogy történjen.

Fontos, hogy a tanóra megtervezésének középpontjába a diákok önállósága, problémaközpontú gondolkodása, valamint az ehhez szükséges technikák elsajátítása, az előrehaladásukért vállalt egyéni felelősségük és az önreflexióra való

a kooperatív tanulásirányítás tekinthető egyfajta mikrotársadalmi szemléletmódnak

képesség kialakítása kerüljön.<sup>16</sup> Jelen tanulmány e megváltozott tanári szerep lehetőségeire igyekszik ráközelíteni a differenciált és tanuló aktivításra építő tanulásszervezés néhány gyakorlati példáján keresztül.

Az adaptív szemlélet mentén tehát a tananyag helyett a tanuló kerül a pedagógiai tervezés középpontjába, a pusztán tudásközvetítést felváltja a tudásszerzés fo-

<sup>13</sup> John Dewey (1859–1952), a pragmatizmus pedagógiájának jelentős képviselője szerint a tanulás csak abban az esetben lesz eredményes, ha a tanórán közvetített absztrakt ismeretek a tanulók konkrét egyéni tapasztalataihoz kapcsolódnak. A tapasztalati tanulás (a hazai szakirodalomban helyenként *élménypedagógia*) a tanulók nagyfokú aktivitását feltételezi, ami nélkül igazi és tartós tanulás nem jöhet létre.

<sup>14</sup> Niemi, 2005, 88. o.

<sup>15</sup> A kooperatív tanulás módszertana Észak-Amerikából származik, Spencer Kagan a módszert bemutató kézikönyve magyar fordításban is megjelent. Jelentős hazai képviselője Benda József. Definíciója szerint „a kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél” (Józsa és Székely, 2004, 340. o.).

<sup>16</sup> Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi, 2008, 137. o.

lyamata, amely során a tanulók saját tanárúkká válnak.<sup>17</sup> A pedagógus szerepe ebben a folyamatban a tanulók segítése a hatékony tanulás feltételeinek megteremtésével, vagyis arra kell összpontosítani, mikor és milyen tényezők következtében jön létre egyáltalán tanulás, illetve mikor és milyen tényezők következtében válik hatékonyra. Feladata, hogy ösztönözzön, erősítse a tanulók belső motivációját, és támogassa a reflektív tanulást. A tanuló ugyanis „többet tanul abból, ahogyan tanítják, mint amit tanítanak neki.”<sup>18</sup> A tanár a tanórán megfigyelői státuszba helyezkedik, biztosítja a folyamatos visszacsatolást, azaz visszajelzést ad és kap, valamint szükség esetén alternatív tanulási stratégiákat kínál fel. A frontális munkához képest *látszólag tehát nem csinál „semmit”, „pusztán” készenlétben áll.* A tanári feladatkört

sokkal inkább rendezői, illetve folyamatvezetői (facilitátori) szerepként lehet értelmezni, melybe azonban a tanulókat

is aktívan be kell vonni, hogy érezzék, a tanulási folyamat eredményessége jórészt rajtuk múlik. Ehhez szakítani kell azzal, hogy az iskola a tanulóknak a „fogyasztó” szerepét osztja ki, ehelyett ösztönözni kell részükről a felelősségvállalás hajlandóságát, valamint fejlődni segíteni a tanulás metakognitív kompetenciáját, a képességet arra, hogy saját teljesítményüket felülvizsgálják, szabályozzák, értékeljék és hibáikat javítani tudják.<sup>19</sup> A pedagógusnak – szakmai kompetenciájának és a tanulási folyamatért való elsődleges felelősségének megőrzése mellett – be kell vonnia a ta-

nulókat is a tanórai tervezés-végrehajtás-visszacsatolás folyamatába. Ez a felfogás tanári oldalról is a folyamatos önreflexiót és a módszertani kultúra bővítését feltételezi. Legelőször el kell tudni fogadni, „hogy a tanulók – önmaguk fejlődésében, önmaguk életében való illetékesség okán – együttműködő partnerei lehetnek a saját nevelésüknek, nemcsak végrehajtói a pedagógus elgondolásainak.”<sup>20</sup> Ez egybecseng a Magyar Képesítési Keretrendszerben megfogalmazott elvárásokkal is. Az érettségi évre – amely a keretrendszer 4. szintje – a diákokban ki kell alakulnia az autonóm tanulás képességének. Az érettségizőkre „az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemző.”<sup>21</sup> De a keretrendszer már a 3. szintjén álló 10. osztályos diáktól

is az önkontroll és önreflexió általánossá válását várja el.

Amennyiben sikerül ez a fajta pedagógusi szemléletváltás, olyan

módszereket emelhetünk be a hagyományos tanórai keretek közé is, amelyek hatékonyabb teszik az iskolában folyó munkát, és általa a tanulói és tanári elégedettség is nő; a tanulók nagyobb előrehaladást mutatnak, és a tanórai magatartási problémák enyhülnek.<sup>22</sup>

Kétségtelen, hogy egy ilyen szemléletváltást végrehajtani nem egyszerű feladat, ráadásul számos (kezdeti) nehézséggel számolni kell. Például a diákok ellenállásával – főként, ha a rájuk osztott új szereppel csak iskolai pályafutásuk közepén vagy végén találkozhatnak. Ennek valós esélyét

### önmaguk életében való illetékesség okán

<sup>17</sup> Hattie, 2017. 1. o.

<sup>18</sup> Gyarmathy, 2020.

<sup>19</sup> Hattie, 2017, 19–20. o.

<sup>20</sup> M. Nádasi, 2004. 302. o.

<sup>21</sup> Forrás: [https://www.magyarkepeses.hu/kepesesiti\\_keretrendszerek/szintleirok](https://www.magyarkepeses.hu/kepesesiti_keretrendszerek/szintleirok)

<sup>22</sup> Brüning és mtsai, 2010, 12. o.

a közelmúltban folytatott kutatások is alátámasztják: „a diákok [...] – a középiskolai tanulmányaikat megelőző tapasztalataik alapján – azt várják el, hogy legyen ’rendes’ tanítás-tanulás:

vagyis frontális oktatás – passzív befogadás”.<sup>23</sup>

E befogadói magatartás kényelmét, úgy tűnik, minden résztvevőnek nehéz feladni az aktív, együttműködői szerep kedvéért. A tanári kar, vagy legalább az osztályt tanítók együttese kitartó munkájával azonban alakítható ez a kezdeti, negatív tanulói attitűd. Ugyanakkor – a tapasztalat szerint – a szülőket is fel kell készíteni az újgenerációs módszerek oktatásban való alkalmazására. Folyamatos párbeszédet kell folytatni velük – egyrészt a tanulók tökéletesebb megismerése céljából, másrészt a szülők iskoláról alkotott felfogásából eredő kételyekről és a számukra olykor szokatlan módszerek létjogosultságáról, hiszen „a szülők, akik a régi oktatásban szocializálódtak, még kevésbé tudnak mást elképzelni, mint a tananyag betáplálása, visszaböfögése, ennek termékének minősítése.”<sup>24</sup>

Klasszikus osztálykeretek között az egyéni fejlesztés – idő és kapacitás hiányában – csak korlátozottan valósulhat meg; lehetetlen minden tanuló tudásszintjének megfelelő feladatsort összeállítani és annak megoldását ellenőrizni is. Ugyanígy nehézkes középiskolában a célok szerinti differenciálás megvalósítása is, hiszen itt a kimeneti oldal egységesen szabályozott. A központi alaptanterv és vizsgakövetel-

mények (érettségi) az oktatás színvonalát és egységességét hivatottak biztosítani, a kerettantervek kétéves ciklusokban határozzák meg az ismeretszerzés és kész-

ségfejlesztés elérendő – mindenkire egyformán vonatkozó – céljait.

Ráadásul kellő számban megfelelő oktatási segédanyagok sem állnak

rendelkezésre – sem a differenciálás, sem pedig a kooperatív tanulás terén.

## 2. DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS

Differenciálásnak a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő fejlesztést nevezünk,<sup>25</sup> továbbá „olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtését, amelyek lehetővé teszik az egyén önszabályozó fejlesztését.”<sup>26</sup> A differenciálás megvalósulhat a különböző érdeklődésű, képességű tanulóknak ún. külső szétválasztásával az *iskolarendszer szintjén* (gimnázium, szakgimnázium, szakiskola) és az *iskolán belül* (pl. tagozatok, emelt szintű kurzusok), illetve *a konkrét tanulásszervezésben* a pedagógiai hatásrendszer segítségével.<sup>27</sup> A továbbiakban erről az utóbbi, ún. belső differenciálásról lesz szó.

A belső differenciálás az adaptív, azaz a tanulói különbségekhez alkalmazkodó pedagógia keretein belül megvalósítva<sup>28</sup> „tulajdonképpen nem jelent mást, mint olyan tanulási környezet kialakítását és

<sup>23</sup> Czako és mtsai, 2017.

<sup>24</sup> Gyarmathy, 2020.

<sup>25</sup> A differenciálás fogalmának létezik egy másik értelmezése is, mely szerint differenciálásra azok a tanulók szorulnak, akik valamilyen deficitet mutatnak, így a fogalmat egyfajta hátránykiegénylítő, felzárkóztató értelemben használják.

<sup>26</sup> M. Nádasi, 2010, 18. o.

<sup>27</sup> Báthory, 1997, 105. o..

<sup>28</sup> M. Nádasi, 2004. 302. o.

fenntartását, amely minden tanuló számára biztosítja a hatékony, eredményes tanulást. Valójában a tanulás több szintű szervezését jelenti, ahol a tanítás-tanulás tereit, munkaformáit, jellegét és tartalmát változtatjuk annak érdekében, hogy igazodni tudjunk a diákok eltérő szükségleteihez, tanulási stílusához, érdeklődéséhez.”<sup>29</sup> Az adaptív tanulásszervezés lehetővé teszi a tanulók számára az egyéni ütemű fejlődést, tanulást, mert a gyerekek közötti különbségeket természetesnek tartja, és alkalmazkodik azokhoz. Három alapvető pszichológiai szükségletre összpontosít: a hovatartozás, a kompetencia és az autonómia megélésére.<sup>30</sup> Míg a differenciálás hagyományos értelmezése a kész tanórához igazítja a diákot, azaz a célnak leginkább megfelelően alakítja ki a tanulói csoportokat, az adaptív felfogás a tananyagot annak nehézsége és összetettsége függvényében egyénileg szabja a tanulók tanulmányi előzményeihez,<sup>31</sup> hiszen „a sikeres ismeretelsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja. A gyermekek eltérő ismeretelsajátítási technikákat igényelnek, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga.”<sup>32</sup>

A magas szinten individualizált, illetve adaptív oktatás alapos felkészülést és a szervezet szintjén is nagy változtatásokat igényel. Ugyanakkor nem szükséges erre a rendszerszintű változásra várakozni. A mindennapokban hatékonyan alkalmazhatunk olyan módszereket, amelyek ezt a fent leírt szemléletet képviselik – mindez

elsősorban elköteleződés kérdése.<sup>33</sup> A tanulók egyéni megközelítése nem jelenti egyszersmind azt is, hogy minden tanulóknak egyidejűleg valami mást kell csinálnia a tanórán – az egyéni sajátosságokra azáltal is tekintettel lehetünk, ha apránként különböző hozzáférisi utakat biztosítunk a tanulási tartalmakhoz. Ebből a nézőpontból az individualizáció bármelyik tanteremben, az intézmény tanítási kultúrájától függetlenül is megvalósítható.<sup>34</sup>

Egy másik, gyakorlatias meghatározás szerint a differenciálás nem más, mint egy tanulócsoporthoz időben korlátozott vagy tartós felosztása munkaképes részcsoporthoz.<sup>35</sup> A cél azonban ekkor sem az, hogy

lehetőleg homogén, tehát egyszerűbben szabályozható, állandó tanulási formációkat alkossunk (ez tulajdonképpen a külső differenciálás célja), hanem hogy

a diákokat minél optimálisabb fejlődéshez segítsük. Kutatások is igazolják, hogy a tananyag testreszabásával történő differenciálás növeli a tanulás hatékonyságát.<sup>36</sup> A differenciálás előnye, hogy általa a tanóra tartalmát is gazdagíthatjuk – amennyiben az egyes csoportok eredményeit az osztállyal is megosztjuk –, és egyúttal különböző tantárgyi súlypontok felkínálását és a szociális tanulást is elősegíti. Fontos érv a differenciálás alkalmazása mellett, hogy azok az országok, amelyek hatékony differenciálási iskolai gyakorlattal rendelkeznek, a PISA felmérésekben is sikerrel szerepelnek. Ezzel szemben a 2018.

---

nem szükséges  
a rendszerszintű változásra  
várakozni

---

<sup>29</sup> Vojnitsné Kereszty és Kóka Lányi, 2008, 122. o.

<sup>30</sup> TINTA Tanácsadó Kft., 2011, 3. o.

<sup>31</sup> Hauerstein, 2019, 15. o.

<sup>32</sup> Podráczky, 2013, 13. o.

<sup>33</sup> vö. Rapos és mtsai, 2011, 89–90. o.

<sup>34</sup> Brüning és mtsai, 2016, 103. o.

<sup>35</sup> Meyer, 2013, 102. o.

<sup>36</sup> Hauerstein, 2019, 132. o.

évi PISA felmérés Magyarországot az éppen csak az OECD-átlag alatt teljesítő országok közé sorolja.<sup>37</sup>

## 2.1. A differenciálás klasszikus megközelítései

Differenciálni sokféleképpen lehet, a szakirodalomban is több megközelítést találunk. A kiindulópont azonban mindegyik esetében azonos, mégpedig, hogy alaposan ismerünk kell a tanulócsoporthoz, hogy azt differenciáltan tudjunk kezelni, tehát minden individualizált stratégiát valamilyen diagnosztikának kell megelőznie.<sup>38</sup>

A hagyományos felfogás szerinti differenciálás a tanulás tartalmára, módszerére és eszközeire vonatkozik. A tartalmi differenciálás az egyéni érdeklődési kör figyelembevételével történik, amikor egy ismeretanyagon belül az egyéni érdeklődés dönti el, hogy adott tanuló mely irányban mélyíti el ismereteit. A módszertani megközelítéskor ugyanazt a tananyagot más és más módszerekkel sajátítják el a tanulók, mint például egyéni olvasással, csoportos tanulással vagy oknyomozó problémamegoldás segítségével. Differenciálhatunk képességtérületek vagy teljesítmény szerint is, ezt a szakirodalom differenciált rétegmunkaként<sup>39</sup> említi. A tanulókat ilyenkor

az adott téma szempontjából releváns képességeik és teljesítményük szerint osztják többnyire 3 csoportba („erős, közepes, gyenge”), és őket fizikailag is elkülönítik egymástól, külön padorra ültetik és ennek megfelelően kapnak csoportonként különböző nehézségi szintű egyénileg megoldandó feladatot. Ennek a megközelítésnek azonban több hátránya van, mint előnye: beskatulyázza a tanulókat, a besorolás a benyomások alapján történik, és nem egy magasabb fejlődési szintre juttatja a tanulókat, hanem a szinten maradást erősíti, nem vezet egyértelműen jobb tantárgyi teljesítményhez.<sup>40</sup>

Ezen túl a követelményekben is alkalmazhatjuk a differenciálást, ami azonban nem azt jelenti, hogy a gyengébb tanulóktól kevesebbet, a jobbaktól többet követelünk. Sokkal inkább az ún. egyéni tanulási tervek kialakításáról van szó, ami a kiindulási helyzettképhez mérten megfogalmazza az elérendő célt, a megvalósítás lépéseit, az alkalmazott módszereket és

az eredményesség mérésének indikátorait. Ideális esetben ez tantárgyak közötti koncentrációval valósul meg.

Kiindulhatunk a Hilbert Meyer-féle csoportosításból is.<sup>41</sup> Ő három alapvető differenciálási stratégiát különböztet meg: a személyközpontút, a didaktikait és az egyéb differenciálást. A személyre

beskatulyázza a tanulókat, a besorolás a benyomások alapján történik

<sup>37</sup> Oktatási Hivatal, 2019, 18. o.

<sup>38</sup> Ehhez bővebben: *Heacox*, 2006.

<sup>39</sup> Fontos megjegyezni, hogy a hazai szakirodalomban a differenciált rétegmunka fogalma egy másik, az említetttnél több szempontot integráló, komplexebb felfogást is jelöl. A tanórai tevékenységek tervezésekor a pedagógus a tanulók optimális fejlődése érdekében a tananyagot a tanulók egyéni sajátosságaihoz, aktuális állapotukhoz, kognitív fejlettségükhöz, készségeik szintjéhez, érdeklődésükhöz és tanulási stílusukhoz igazítja. Az így kialakult haladási csoportok, „rétegek” igény szerint átjárhatóak, a tanulók mindenkori egyéni szükségleteihez mérten szerveződnek, és tanulási helyzetenként változ(hat)nak. Az ilyen többszempontú és rugalmas differenciálással a fent leírt beskatulyázás veszélye is elkerülhető. (*Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi*, 2008. 167. o.)

<sup>40</sup> M. Nádasi, 2003. 374. o.

<sup>41</sup> Hilbert Meyer (1941–) német pedagógus, az iskolapedagógia emeritus professzora az oldenburgi Carl von Ossietzky Egyetemen.

vonatkozó differenciálásnál a részcsoportok kialakítása történhet teljesítmény (homogén vagy heterogén csoportok), kompetenciaszint, biológiai nem, érdeklődés vagy egyéni fejlesztési szükséglet alapján. A didaktikai differenciálás során a célokat, tartalmakat, módszereket és eszközöket tartjuk szem előtt. A mindennapokban azonban sokszor egészen gyakorlatias, véletlenszerű szempontok alapján is alakulhatnak a csoportok, úgymint ülőhely vagy szimpátia szerint, vagy akár a tanórai fegyelem biztosítása érdekében. A tanórai differenciáláskor azonban többnyire mindhárom faktor együttesen jelen van. A tanóra tervezésekor legalább egy személyre vonatkozó kritérium (hogyan melyik csoportba kerüljön) biztosan érvényesül, ugyanígy egy didaktikai-metodikai is (hogyan milyen témán, milyen módszerekkel és eszközökkel dolgozunk). Az iskolai mindennapokban ehhez szinte mindig társul egy szervezési, illetve időtényező is.<sup>42</sup>

Diane Heacox<sup>43</sup> más oldalról közelíti meg a tanulásszervezést, és a differenciálást a következő három terület köré csoportosítja: tartalom, folyamat és produktum. A tartalmi differenciálás során a tanterv által előírt tananyagot, illetve annak komplexitását szabjuk az egyénre a tanulók képességeit alapul véve – természetesen

a tantervi minimumot szem előtt tartva. A folyamat alatt Heacox a feldolgozás módszerét érti, ilyen például a bemutatás, elemzés, gyakorlás, következtetés vagy összehasonlítás, a produktum pedig a tanulási folyamat eredménye: prezentáció, szóbeli előadás, esszé, fotó vagy vers stb.<sup>44</sup> A tanóra tervezésekor a tartalom-folyamat-eredmény hármasára koncentrál: Miről tanulnak a diákok? A gondolkodás milyen szintjére (szintjeire) van ehhez szükség? Hogyan mutassák be a tanulás eredményét? A tanulók egyéni képességeinek azonosítására a Gardner-féle intelligencia-kategóriákat<sup>45</sup> (eljárás, produktum és érdeklődési kör szerinti differenciálás) vagy a Bloom-féle tu-

### különféle produktumokat várunk el tőlük

dáásszinteket<sup>46</sup> (tartalom vagy kognitív képességek szerinti differenciálás) javasolja (*I. táblázat*).

Az ún. integrációs mátrix szerinti feladatmegjelölés során a Gardneri intelligenciák és a Bloom-féle gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok egyidejűségét alkalmazza. A gyerekek tanuláshoz való hozzáállása, arra irányuló motivációja javulhat, ha minél változatosabb tanulási módszereket alkalmazunk, vagy különféle produktumokat várunk el tőlük, és a feladatokat a megfelelő (nem túl alacsony és nem túl magas) nehézségi szinten biztosítjuk.

<sup>42</sup> Meyer, 2013, 102–103.

<sup>43</sup> Diane Heacox (19??–) a minnesoitai St. Catherine Egyetem emeritus professzora, szakterülete a hatékony tanulás.

<sup>44</sup> Heacox, 2006, 18–19.

<sup>45</sup> Howard Gardner az intelligenciát nem egységes képességként fogja fel, hanem szerinte több egymástól független területről beszélhetünk: nyelvi, logikai-matematikai, képi-térbeli, zenei, testi-kinesztéziás, természeti, inter- és intraperszonális tehetség. Minden tanulónak van gondolkodásbeli és tanulásbeli erőssége. Ha az erősségeiket használják, könnyebben tanulnak, de ezáltal egyben a gyengésségeiket is fejleszthetjük (*Funké és Vaterrodt*, 1998, 51–52.; Heacox, 2006, 78. o.).

<sup>46</sup> Benjamin Bloom oktatáspszichológus a gondolkodás hat egymásra épülő szintjét írja le: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és szintézis. A magasabb gondolkodási szintek magukban foglalják, feltételezik az alacsonyabbak meglétét, aktív alkalmazását (*Heacox*, 2006. 76. o.).

## 1. TÁBLÁZAT

## Integrációs mátrix

	Tudás	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Szintézis
Verbális/nyelvi						
Vizuális/térbeli						
Logikai/matematikai						
Testi/kinesztéziás						
Interperszonális						
Intrapersonális						
Zenei						
Praktikus						

FORRÁS: saját szerkesztés, Heacox, 2006 alapján

## 2.2. A differenciálás egyéb lehetőségei

A differenciálásnak egy másik lehetőségét kínálja a célnyelven tanított szaktárgyak (lásd CLIL: content and language integrated learning) módszertanából<sup>47</sup> kölcsönzött scaffolding<sup>48</sup> (állványozás) technika. A tanulók szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése anyanyelven tanult tantárgyak esetében sem elhanyagolható tényező, különösen olyan tantárgyaknál, ahol a nyelvi kifejezőkészség, a kommunikáció minősége befolyásolhatja a szaktudás megítélhetőségét – a történelem is ezek közé a tárgyak közé tartozik. Szaknyelvi kompetencián nemcsak az írásbeli kifejezőkészséget ért-

jük, hanem a szóbeli szaktárgyi kommunikációt is, amely jellegét tekintve az írásbeliség jegyeit viseli magán, tehát erőteljesen formalizált, így fejlesztése különösen fontos lehet, és pozitívan hathat a szaktárgyi tudás megítélésére is.

Az állványozás mint módszer lényege, hogy – az egységes (vizsga-) követelményeket szem előtt tartva – a diákok eltérő képességeinek megfelelően különböző mértékű segítséget kínálunk fel a tanórán, amely a tanulókat magasabb színvonalú teljesítményre ösztönzi. Fontos, hogy a rendelkezésre bocsátott, egyéni kialakítású „állvánnyal” a tanuló olyan feladatokat tudjon megoldani, amelyek aktuális képességeinek szintjét kicsivel meghaladják, azaz elérje a legközelebbi fejlődési

<sup>47</sup> Ehhez bővebben: *Leisen*, 2017.

<sup>48</sup> A módszer kidolgozása többek között Pauline Gibbons (1946–) nyelvészprofesszor nevéhez fűződik.

zónáját.<sup>49</sup> Amint a megcélzott szintet biztosan elérte a tanuló, az „állványt” lebontjuk, azaz a tanulók e rávezető segítségük nélkül oldják meg a kijelölt feladatot. Ez a minimális támogatás a diákok saját előrehaladásuk iránti felelősségvállalását is jellemzően erősíti. A scaffoldingnak két szinten kell megvalósulnia: makroszinten (a tanórai tervezéskor) vagy mikroszinten (a tanár–diák interakcióban). Mint minden differenciálási szándékot megelőzően, a makroszintű állványozás során is a tanuló képességei és a tantárgy által támasztott követelmények közötti eltérések figyelembevételével kell megtervezni a tanórát – igazodva az egyéni sajátosságokhoz. Ilyen állvány lehet, ha például egy statisztika elemzéséhez általános módszertani (és vagy akár nyelvi-megfogalmazásbeli) illetve konkrét, az adott táblázat tartalmára vonatkozó segítséget kapnak a diákok, vagy ha a történelmi kontextus felidézéséhez kapnak szempontokat. Állványozhatunk a feladatok megfogalmazásának részletesebbé tételével is, ez szintén szolgálhat differenciálási alapként, hiszen minél jobban irányítjuk a tanulókat a feladatmegoldás során, annál könnyebbé válik a feladat, és minél kevesebb részletet szabályozunk, annál nagyobb szerepet játszik a tanuló önállóság és kreativitása.

A mikroszintű állványozás módszereinek egy része szintén jól hasznosítható a differenciálás szempontjából, ilyenek a tanári beszédtempóra, szókincsre figye-

---

tanóráján autentikus  
beszédhelyzetek  
megteremtésére törekszik

---

lés, a többletidő biztosítása vagy az autentikus tanulási helyzetek teremtése (kérdés kifejtés helyett komplexebb tanulói megnyilvánulást kívánó feladatok révén) és a tanulók szaknyelvi kompetenciájának indirekt fejlesztése (pl. tanári átfogalmazás révén).<sup>50</sup> Az idegen nyelven tanított szaktárgyak módszertanában kitüntetett helyet foglal el a szóbeli megnyilvánulás, ez ugyanis – „éppen a gondolkodással való kapcsolata révén – fontos komponense a tanítási-tanulási folyamatnak.”<sup>51</sup> A pedagógus tanóráján autentikus beszédhelyzetek megteremtésére törekszik, melyekben a tanulók valódi kommunikációt folytatnak egymással. „A kommunikációs helyzetek növelik az egyéni és az osztályban történő tanulás intenzitását,”<sup>52</sup> az információfeldolgozás szintje ugyanis párbeszédekben, eszmecserekből a legmélyebb. Ilyen autentikus beszédhelyzetet teremthet egy probléma közös megoldása, például a kerettantervben is megtalálható ajánlott tevékenységek közül páros vagy kiscsoportos munkában turisztikai programajánló összeállítását a millennium

korában Budapestre látogatók számára vagy ha a Nemzeti Sírkertbeli látogatás megszervezése kapcsán a meglátogatni kívánt sírok kiválasztása érvekkel alátámasztott

osztálytermi vita során történik.

A scaffolding módszer nem mechanikus technika, amely a diákoknak a feladatok megoldásához automatikus segítséget ad. Az alapvető cél, hogy a tanulókat az adott

<sup>49</sup> A *legközelebbi fejlődési zóna* fogalma Lev Szemjonovics Vigotszkijtól (1896–1936) származik. Ő a gyermek aktuális fejlődési szintje és a potenciális fejlődési szint közötti azon távolságot nevezte így, amely láthatóvá teszi a gyermek fejlődésének dinamikáját. Vigotszkij szerint a fejlődést szociális tényezők határozzák meg, azaz a gyermekek szociális interakciók segítségével meghaladhatják egyéni képességeiket. Tanuláseméletét szociális konstruktivizmusnak vagy konstrukcionizmusnak nevezik.

<sup>50</sup> Beese és mtsai, 2014, 32–43. o.

<sup>51</sup> Báthory, 1997, 32. o.

<sup>52</sup> Báthory, 1997, 33. o.

támogatás előrébb juttassa legközelebbi személyes fejlődési zónájukban. Ezáltal a tanulói autonómia fejlesztése és az öndifferenciálás is megtörténhet.

Az autonóm tanulásra nevelés és a differenciálás egyszerre valósulhat meg a „tanulóállomások köré szervezett tanórán” (Stationenlernen<sup>53</sup>). A tanulók olyan feladattervet („menetlevelet”) kapnak, amelyen kötelező és (kötelezően) választható feladatok is vannak, és amely a feladat nehézségére, érthetőségére vagy egyértelműségére vonatkozó reflexiót is magában foglalja. A diákok önálló tempóban, önellenőrzéssel dolgoznak és az egyéni, páros vagy csoportos munkaformáról is rugalmasan dönthetnek. Amennyiben a tananyag logikája engedi, maguk választják meg a feladatok elvégzésének sorrendjét is. Azonban, ha ez nem lehetséges, akkor egymásra épülő, kötelezően abszolválandó állomásokon (Lernzirkel) haladnak. Ehhez a megoldásokat vagy a megoldást segítő tippeket előre elkészítjük, és a tanteremben a diákok rendelkezésére bocsátjuk. A tanári szerep a tanórán a megfigyelésre és a támogatásra (a tanulók egyéni vagy csoportos fejlesztésére) korlátozódik. A tanuló állomásokon megvalósuló tanulás során „a diákok elsajátítják, hogyan tudnak a saját teljesítményükre

reflektálni, azaz felmérni a haladásukat, a saját tanulási igényeiket; megtanulják továbbá azt is, hogyan tudják hatékonyan ellenőrizni magukat (pontosság, hibafelismerés tekintetében), fejlődnek továbbá időtervezés, önkép, felelősségvállalás terén is. Mindezen aspektusok nyomán lehe-

tővé válik számukra, hogy a saját tanulási folyamataik tervezését és alakítását a saját kezükbe vegyék.”<sup>54</sup>

Az értő, egyéni tanulást azáltal is se-

gíthetjük, ha egy-egy témakör vagy lecke tárgyalása előtt megbeszéljük az ahhoz tartozó tanulási célokat (tartalmakat és kompetenciákat), tehát metaszinten is közelítünk a tananyaghoz. Ez az ún. „advance organizer” (előzetes rendszerező)<sup>55</sup> szakasz biztosítja az ismeretek adekvát rendszerezésének, strukturálásának, lehetőségét, így a tanulók a konkrét tartalmakat könnyebben kötik a korábbiakban tanultakhoz, illetve helyezik el azok rendszerében. Az új tanulói szerepfelfogásba kódolt cél szerint ez a saját tanulás iránti egyéni felelősségvállalás kialakulását, fejlesztését segíti. Tulajdonképpen nincs másról szó, mint a tematikus terv diákbarát változatának megosztásáról, de gondolat- vagy fogalomtérképen<sup>56</sup> is ábrázolhatjuk az új témához kapcsolódó tartalmi és kompetenciákat érintő elvárásokat.

nincs másról szó, mint a tematikus terv diákbarát változatának megosztásáról

<sup>53</sup> A Stationenlernen alapelveit 1952-ben Ronald Ernest Morgan és Graham Thomas Adamson fogalmazták meg, maga a fogalom pedig a sportból származik („circuit training”), ahol a sportolóknak bizonyos sorrendben vagy szabad kötetlenséggel kellett adott állomáshelyeken bizonyos gyakorlatokat elvégezniük (Peres, é. n.).

<sup>54</sup> Peres, é. n.

<sup>55</sup> A fogalom David Paul Ausubel (1918–2008) amerikai pedagógustól és tanuláselmélet-kutatótól származik; az ő tanulásfogalma szerint tanulás akkor történik, ha az új ismereteket a már meglévő tudáshoz kapcsoljuk. Ennek érdekében a tanároknak előzetesen világosan strukturálniuk kell a tananyagot (Ausubel, 1960).

<sup>56</sup> A gondolat-térkép (*mind map*) sugaras felépítésű, a központból ágaznak ki az egyes résztémák, és többnyire egy gondolatkörre fókuszál. Célja a gondolatok strukturálása és ábrázolása. A fogalomtérkép (*concept map*) hálós elrendezésű, több csomópontot is tartalmaz, mivel rajta a résztémák, fogalmak közti összefüggések is ábrázolandók. Célja a tanulási folyamat támogatása.

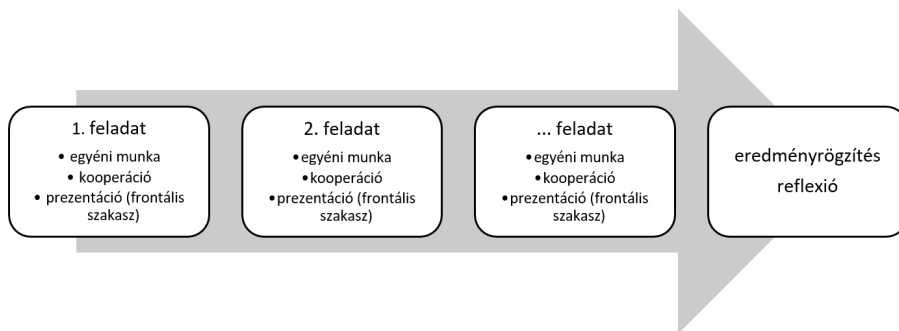
### 2.3. Differenciálás kooperatív tanúlással

A kooperatív csoportmunka mindig kiváló lehetőséget nyújt a diákok egyéni sajátosságainak differenciált fejlesztésére. A kooperatív munka során a tanulók 4-6 fős heterogén csoportokban a „think-pair-share” (gondolkozz! – dolgozz párban! – oszd meg!) koreográfia<sup>57</sup> alapján oldanak meg egy feladatot. Minden páros vagy csoportos munkafázist egy egyéni feldolgozási szakasz előz meg, majd a tudás megosztása zárja le a folyamatot – így jut érvényre a ta-

nulók egyéni és közös felelőssége. Egyben itt válik világossá, hogy miért nem egészen túlhaladott munkaforma a frontális kommunikáció: „A tanár szerepe más, mint frontális óravezetés esetén; ilyenkor inkább konfliktuskezelő és facilitátor. Különösen fontos ezért a tanulási cél és a feladat világos megfogalmazása, a tanulók tudásszintjéhez, előismereteihez igazítása. Ennek érdekében az óra menetében tudatosan elhelyezett frontális szakaszokra van szükség. Törekedni kell az átlátható értékelésre, a részfeladatok (ön)ellenőrzésére, a reflexióra.”<sup>58</sup>

#### 1. ÁBRA

A kooperatív óravezetés szakaszai



FORRÁS: saját szerkesztés

A kooperatív tanulás is inkább beállítódás, mintsem pusztán tanítási módszer vagy módszergyűjtemény; a tanóra strukturálásának olyan formája, amelynek lényege, hogy a tanulás egyénileg és társas együttműködésben történik a folyamatban. Jól összeegyeztethető más tanítási-tanulási

formákkal is, így a direkt instrukciós módszerrel (többnyire a zárt, frontális oktatást értjük ez alatt) vagy a nyílt oktatással is.<sup>59</sup> A kooperatív oktatásszervezés természeténél fogva eredményez individualizált tanulást. Ahogyan a tanulók először önállóan, egyénileg foglalkoznak egy kérdésfel-

<sup>57</sup> Egyes szerzők ezt a koreográfiát külön módszerként kezelik, mások pedig a páros munka után (pair) egy második, bővített kooperációs szakaszt is beiktatnak, amikor két pár cserél tapasztalatot (square). Ebben az esetben a koreográfia tehát a következő: *think-pair-square-share* (TPSS).

<sup>58</sup> Major, 2015.

<sup>59</sup> Brüning és mtsai, 2016, 103. o.

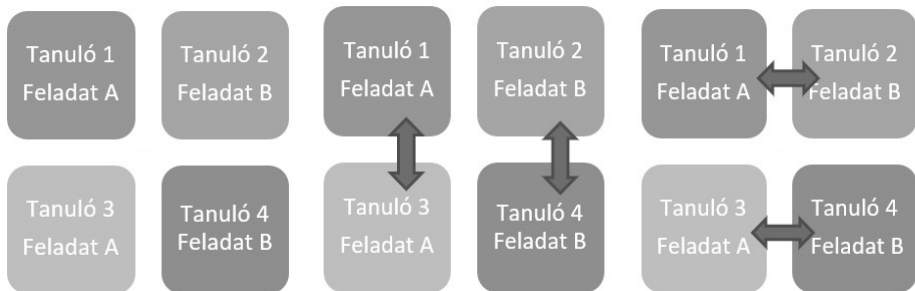
véssel, majd párban vagy kis csoportban vitatják meg eredményeiket – úgy mindig és szükségszerűen megtörténik a tananyag egyéni kognitív feldolgozása (konstrukció), majd a páros vagy kis csoportos eszmecserében is – mivel az sem célzott tanári irányítással folyik, mint ahogy ez például a kérdve kifejtő módszer esetében történne –, a csoportban dolgozó diákok egyéni eredményei jutnak érvényre. Gondolataikat kölcsönösen pontosítják, elmélyítik vagy csak megerősítik (ko-konstrukció), esetleg hiányosságait tudatosítják.<sup>60</sup> A kooperatív technikák fent leírt hármasszerveződésében az egyéni fejlesztés elve által is megvalósul, hogy az együtt dolgozó tanulók eltérő képességeikből kifolyólag eredményesen tanulnak együtt és egymástól. Képességeik eltérnek ugyan, de ez az eltérés a tanár-diák viszonylathoz képest jellemzően kicsi, tehát a diákok olyan személyektől tanulnak, akik gondolkodásmódja közelebb áll egymáshoz, még éppen a legközelebbi fejlődési zónában<sup>61</sup>

vannak – nem úgy, mint a tanár, akinek kompetenciái a legtöbb esetben jóval túlszárnyalják ezt a szintet.

Egyes kooperatív módszerek – ilyen az ún. *tanulási tempó duett*<sup>62</sup> – a tanulói feldolgozás eltérő sebességére alapoznak, míg más módszerek – ezekből van több – a kompetenciák vagy kompetenciaszintek szerinti differenciálást biztosíthatják. Utóbbiak esetében eltérő egyéni feladatokat kapnak a diákok, és ezekből a részeredményekből születik meg a csoporteredmény (még egyszer: ezt jelenti a pozitív függőség). Kiváló technika ehhez az ún. *partnerkirakó* vagy a *szakértői mozaik*. Partnerkirakó esetében az egyéni munkafázist követően először az azonos feladaton dolgozók párt alkotva beszélnek meg feladatukat, tisztázzák problémáikat, majd a következő munkaszakaszban a másik feladaton dolgozó párral partnert cserélve kölcsönösen beszámolnak egymásnak az eredményeiről és ezeket felhasználva oldják meg a közös feladatot.

## 2. ÁBRA

### Partnerkirakó



1. egyéni munka

2. homogén páros munka

3. heterogén páros munka

FORRÁS: saját szerkesztés

<sup>60</sup> Brünig és mtsai, 2016, 104. o.

<sup>61</sup> Lásd 48. sz. lábjegyzet.

<sup>62</sup> A „tanulási tempó duett” során leegyszerűsítve a tanulók egyénileg oldanak meg és párban ellenőriznek, beszélnek meg feladatokat. Aki elkészült a feladattal, feláll, vagy a tanterem egy bizonyos pontjára megy és bevárja, amíg valaki más is elkészült a feladattal. Így párt alkotva megbeszélnek a megoldást (megoldókulcs alapján ellenőrizhetik is), majd tovább lépnek a következő egyéni feladatra.

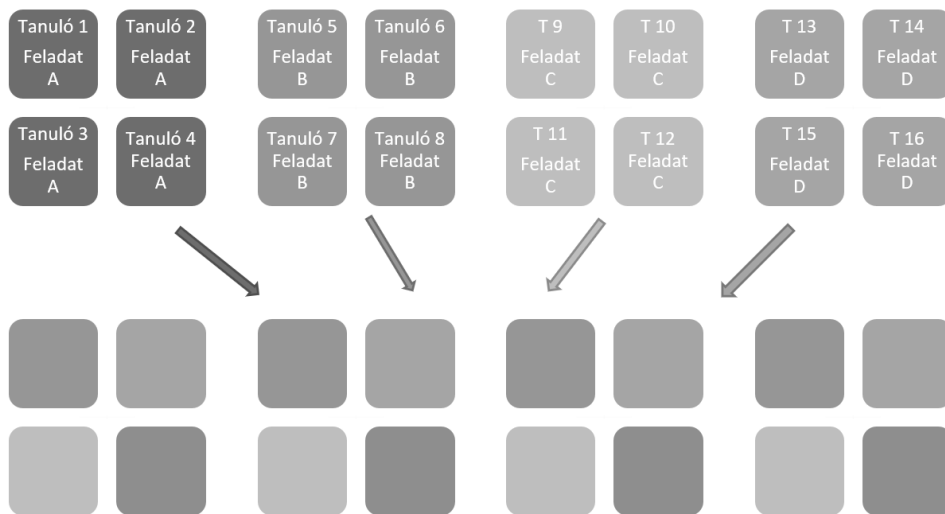
A partnerkirakó során két lehetőségünk is van a differenciálásra: egyrészt a feladatok nehézségi szintje szerint, másrészt egyénre szabott segítségekkel („állványozás”).

A partnerkirakóhoz nagyon hasonlóan működik a szakértői mozaik is. Ilyenkor az egyéni munkát csoportmunka követi: az azonos feladaton dolgozók alkotnak

(ideális esetben) négy fős csoportokat, és beszélnek meg eredményeiket – így válva a téma szakértőjévé. A csoportmunka következő szakaszában a különböző területek szakértői ülnek össze, és tanítják egymást. Különösen alkalmas ez a módszer a gyengébben teljesítő tanulók önbizalmának erősítésére.<sup>63</sup>

### 3. ÁBRA

#### Csoportmunka szervezése a szakértői mozaikban



FORRÁS: saját szerkesztés

Mint minden módszernek, a kooperatív tanulásnak is megvannak a maga határai. Ugyan lehetővé teszi az aktív és szociális tanulást, illetve a több tanulóra való egyidejű figyelmet, de osztálykeretek között az individualizáció így is csak korlátozottan érvényesülhet. Ráadásul a megfelelő feladatok elkészítése időigényes. Nehézséget jelenhet továbbá a megfelelő

tanulási kultúra hiánya; a diákoknak meg kell ugyanis tanulniuk azt is, hogy ne éljenek vissza a helyzettel, amikor a tanár figyelme egy-egy diákra vagy csoportra összpontosul, és továbbra is a feladatokon dolgozzanak. A tantestület kooperációja is elengedhetetlen a módszerek kiválasztása és egymás támogatása tekintetében.

<sup>63</sup> Brüning és mtsai, 2016. 103–109. o.

### 3. GYAKORLATI PÉLDÁK – DIFFERENCIÁLT TANÓRATERVEZÉS A DUALIZMUS TÉMAKÖRÉBŐL VETT PÉLDÁKON KERESZTÜL

A tanulmány második részében olyan gyakorlati példákat mutatok be, amelyek hagyományos iskolák klasszikus osztálykeretei között is megvalósíthatóak, és érvényesül bennük a differenciált tanulás szervezés szemlélete.

sztorikártyák segítségével  
fedik fel a koronázás rejtélyét

A tanórát ráhangolódásként egy Ferenc József és Erzsébet 1867. évi koronázásáról készült festménnyel (Eduard Engerth: *Ferenc József és Erzsébet koronázása a budai Mátyás-templomban*, 1872) nyitjuk. A „think-pair-square-share” (TPSS) koreográfia segítségével megbeszéljük az uralkodó feltételezett korabeli megítélését a magyar közvéleményben a szabadságharc leverését követően, és a tanulók megfogalmazzák első feltételezéseiket, miért kerülhetett mégis sor Ferenc József magyar királlyá való koronázására. Feltevéseiket a füzetben

rögzítik és a táblán is összegyűjthetjük. A TPSS koreográfia alkalmazása ugyan némileg időigényesebb a kérdés frontális megvitatásánál, általa azonban minden tanuló aktívan, saját szintjének megfelelően foglalkozik a felvetett problémával, és a páros és csapatmunka során személyes és társas kapcsolati, valamint kommunikációs kompetenciájuk is fejlődik.

Feladatmegfogalmazás a „Think-Pair-Square-Share” (TPSS) módszerrel

„Think”:

Fogalmazd meg röviden, hogyan vélekedhettek szerinted Ferenc Józsefről Magyarországon a szabadságharc leverése után. Válaszodat indokold is.

Magyarázd meg, miért kerülhetett mégis a szent korona 1867-ben Ferenc József fejére.

„Pair”:

Beszélgétek meg partnertársaddal közösen a fenti kérdéseket.

„Square”:

#### 3.1. Oknyomozás: Miért került sor a kiegyezésre?<sup>64</sup>

„Hogyan került a Szent Korona a gyűlölt zsarnok fejére?” Ez a némileg hatásvadász kérdés hivatott összefoglalni az 1867-es kiegyezés okait és körülményeit vizsgáló tematikus blokk központi problematikáját. A tanítási egység célja, hogy a diákok megismerjék a dualista állam létrejöttének előzményeit, és ezeket oksági viszonyba állítsák. A kis csoportokban dolgozó tanulók sztorikártyák segítségével fedik fel a koronázás rejtélyét. A kártyalapok elolvasása után csoportosítják azokat, és logikai összefüggéseket keresnek közöttük, így vitatják meg és állítják fel saját elképzelésüket a folyamatról.

#### A tanór(a)k) menete

A tananyag alapos, nem rohamléptű feldolgozásához 90 perc szükséges, amely ideális esetben egy dupla óra keretében belül valósul meg, de két, egymást követő szimpla órán is alkalmazható.

<sup>64</sup> A tematikus blokk ötletét Hille Reil-Funke francia forradalmat feldolgozó óraterve adta (Reil-Funke, 2019, 10–11. o.).

Beszéljétek meg az előttetek vagy mögöttetek ülő párossal a fenti kérdéseket és alakítsatok ki egy egységes álláspontot. Készüljétek fel eredményeitek rövid bemutatására. („Share”)

A következő lépésben 3–5 fős csoportokat alakítunk ki, ügyelve arra, hogy teljesítmény szempontjából heterogén csoportok jöjjenek létre. Az erősebb képességű tanulók így magyarázataikkal segíthetik a jelenleg gyengébbeket, így érvényesítve

a „tanítva tanulni” elvet<sup>65</sup> mindkét fél érdekében. A csoportoknak kiosztjuk az összekevert sztorikártyákat<sup>66</sup> tartalmazó borítékokat. Az egy asztalnál ülők elolvasásuk, majd közösen kidolgozott rendezőelv alapján csoportosítják a kártyákat és oksági viszonyt állítanak fel közöttük. Segítségként megadhatjuk, hogy legfeljebb 5-6 főlérendelt fogalom köré rendezzék a rendelkezésre álló információkat (2. táblázat). Akinek további támogatásra van szüksége, annak megadhatjuk a csoportosítás alapját képező konkrét fogalmakat.

## 2. TÁBLÁZAT

Példák főlérendelt fogalmakra

ANYAGI NEHÉZSÉGEK	MEGTORLÁS, ELNYOMÁS
ELLENÁLLÁS	EMIGRÁCIÓ
KÜLPOLITIKAI KUDARCOK	ENGEDMÉNYEK

FORRÁS: saját szerkesztés

Minden asztaltársaság felragasztja a kártyákat az általuk kialakított elrendezésben egy plakátra, és nyilakkal, vonalakkal ábrázolják az összefüggéseket. Végül minden csoport röviden bemutatja az általa kidolgozott struktúrát, tehát *a tananyag tartalmát*, illetve saját elgondolásuk mikéntjét és miértjét, vagyis a *módszert*, ahogyan dolgoztak. A pedagógus, ugyanúgy, mint a csoportmunka fázisában, ekkor is megerősíti a helyes megoldásokat, és javítja a tartalmi-logikai hibákat. A kognitív munka során a tanulók gyakorolják

az általánosítást a főlérendelt fogalmak révén, ok-okozati viszonyokat keresnek, valamint felismerik, hogy a kiegyezés létrejötté számos tényezőre vezethető vissza. A metakognitív reflexió eközben a tanulási stratégiák fejlesztését segíti.

A tanórát egy értékelő kör zárja: a tanulók kérdőív és pókhálódíagram segítségével visszajelzést adnak saját csoportjuk munkájáról, és a többi csoport eredményére is reflektálnak. Természetesen a pedagógus is azonnali visszajelzést ad a munkák eredményét és minőségét

<sup>65</sup> A „tanítva tanulni” elv kidolgozása Jean-Pol Martin német professzor nevéhez fűződik. A módszer lényege, hogy a diákok azáltal tanulnak, hogy egymásnak tanítják meg a kisebb részekre felosztott tananyagot. Empirikusan bizonyított, hogy ha erősebb teljesítményű diákok gyengébbeket tutorálnak, eredményesen csökkenthetők az osztályon belüli teljesítménykülönbségek (*Brüning és mtsai*, 2010, 13. o.).

<sup>66</sup> A kártyák az NKP honlapon található 11. osztályos történelem okostankönyv vonatkozó fejezetének (A kiegyezéshez vezető út és a dualizmus Magyarországon) szövegét tartalmazzák minimális változtatásokkal. Lásd itt: [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_11/](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11/)

illetően, majd a rákövetkező órán is a kérdőívek és diagramok kiértékelésével.

Elmélyítésként feladhatjuk házi feladatnak, hogy a diákok ítéljék meg eddigi tudásuk alapján: reális kompromisszum volt-e a kiegyezés. Ez a feladat átvezet a következő tanórára, amikor a duális állam felépítését és megítélését tárgyaljuk majd.

### 3.2. A dualizmus államszervezetének tanítása kooperatív technikával

A tanítási egység központi témája az Osztrák-Magyar Monarchia mint államképződmény megítélése korabeli és jelenkori szemszögből, feldolgozásához 90 perc szükséges. Az óra keretét egy kooperatív technikára épülő szerepjáték adja. A tanítási órák célja, hogy a diákok történeti forrásokon keresztül megismerjék a dualista állam felépítését, meg tudják ítélni az államszervezet alkotmányos jellegét, és

állást tudjanak foglalni a dualizmus kompromisszumjellegével kapcsolatban.

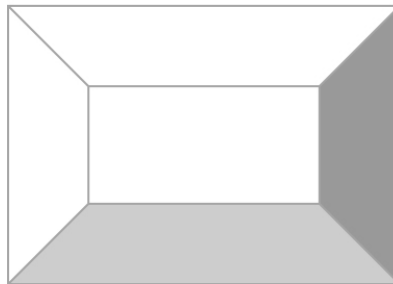
#### A tanóra menete

A tanórát az előző órai kooperatív munka tanulságainak ismertetésével és a házi feladat kérdésével nyitjuk: reális kompromisszumnak

tarthatjuk-e a kiegyezést létrejöttének körülményeit tekintve? A házi feladatot 7-8 percben az *ablak* (más néven *tányéralátét* vagy *placemat*) módszerrel beszéljük meg (4. ábra). A diákok négyes csoportokban dolgoznak együtt. Egy A4-es lapot öt mezőre osztanak: a közepére egy téglalapot rajzolnak (ez lesz majd a közös mező), majd ennek sarkait összekötik a lap sarkival. Az így keletkező négy mezőbe egyidejűleg beírják az előzőleg megfogalmazott érveiket. Miután végeztek, a lap forgatásával sorban elolvassák a többiek jegyzeteit. Ezt követően közös álláspontot alakítanak ki, érveiket a közepén levő négyzetbe jegyzik fel. Majd plénum előtt több csoport röviden bemutatja az álláspontját.

#### 4. ÁBRA

Sablon az ablak-módszerhez



Ezután kerül sor a kerettörténet ismertetésére: Kossuth Lajos 1867. május 22-én nyílt levélben – a híres Cassandra-leveélben – bírálja Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A kerettörténet itt fiktív módba vált: Deák Ferenc a bírálat okán felkér több híres európai jogászt, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt, megfelel-e az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek, illetve fedjék fel az esetleges problémákat, végül eredményeiket ismerlessék majd egy képviselőházi beszédben.

A diákok tehát képletesen talárt öltenek, és a partnerkirakó módszer segítségével két különböző szalon elindulva („A”, illetve „B” feladatlap) dolgoznak. A két feladatlap nehézségi szintje különböző, ez a forrásszövegek eltérő hosszából adódik. Természetesen készíthetünk további segítségeket is a források feldolgozásához (pl. fogalmak és idegen szavak magyarázata, tartalmi egységek megadása, megoldókulcs stb.). Mind az egyéni, mind a páros munka során pedagógusként lehetőségünk nyílik a diákokkal egyénileg is foglalkozni. A feladatlap 3. feladatának megoldása után kerül sor az eredmények prezentációjára. Legalább két beszédet hallgassunk meg, és előre megadott szempontok szerint közösen értékeljük. Eközben kerülhet sor az esetleges tanári magyarázatokra és további kérdések plénum előtti tisztázására.

A tematikus egység második felében a kiegyezés korabeli és mai megítélése kerül terítékre. A tananyag feldolgozása „*angyal és démon*” módszerrel történik. Előkészületként a tanulók (maradva akár a jogász szerepkörben) három különböző forrásszövegből gyűjtik ki a kiegyezés melletti, illetve az ellene szóló érveket (A – Kossuth

Lajos Cassandra-levele, B – Deák Ferenc képviselőházi beszéde, C – két történész állásfoglalása). Ugyanúgy, mint az előző példánál, itt is készíthetünk az egyes feladatok megoldásához többféle segítséget („állványt”) és az önálló és csoportos munkafázisokban egyénileg is támogathatjuk a tanulókat. Az egyéni munkát („think”) követően az azonos feladaton dolgozók háromfős csoportokban megbeszélik és kiegészítik megoldásaikat („pair”), majd ezután három, eltérő feladatot végzett tanuló alkot egy új csoportot, és hajtja végre az új feladatot. A Deák Ferenc beszédével dolgozó diák lesz az „angyal”, ő érvel a kiegyezés mellett, a Kossuth Lajos levelét feldolgozó sorakoztatja fel az ellenérveket, ő lesz a „démon”. Az ellentétes álláspontokat ütköztető

vita során megpróbálják a diákok egymás érveit megdönteni. A történelmi álláspontot ismerő harmadik fél tölti be a mérleg szerepét, ő a véleménycsere alatt jegyző-

---

a tananyag feldolgozása  
„angyal és démon” módszerrel  
történik

---

könyvet vezet, és legvégül a felhozott érvek minősége alapján – előre meghatározott szempontok szerint – eredményt hirdet. Összefoglalja az érveket és ellenérveket, közben ismerteti a történelmi álláspontokat is. A kör zárultával plénum előtt is megbeszéljük az érveket („share”). Ekkor kerül sor az eredmények közös írásbeli rögzítésére is.

A tematikus egységet a tanórát nyitó kérdésre való visszacapcsolással zárjuk: vajon változott-e időközben az eredetileg megfogalmazott állásfoglalás?

A tanórát diák-visszajelzéssel fejezzük be: a táblára rajzolt vagy függesztett feedback mezőbe mindenki két szavazatot helyezhet el a tanóra hangulatára és eredményességére vonatkozóan (5. ábra).

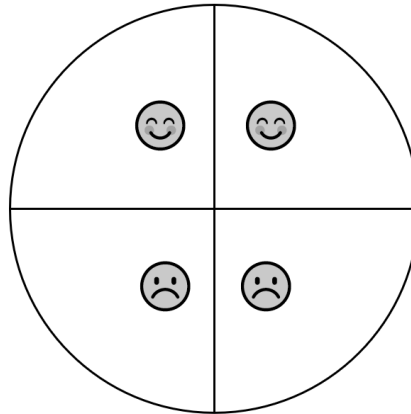
## 5. ÁBRA

Visszajelzés négyosztatú mezőben

Mennyire vagy elégedett a tanórával?

A tanóra hangulata

A tanulás eredményessége



FORRÁS: saját szerkesztés

Összefoglalóan megjegyezhetjük, hogy mindkét 90 perces tanóra teljes mértékben a tanulói aktivitásra és önállóságra épül, fejleszti a tantárgyi kompetenciákat, erősíti a metakogníciót és lehetőséget biztosít az egyéni fejlesztési igények figyelembevételére. Az ismeretek elsajátítása és feldolgozása önállóan és a társas térben egyaránt zajlik, az egyénileg megszerzett tudás megvitatásával, egyeztetésével, majd továbbadásával. A tanulók az első esetben információkat rendszereznek önállóan választott (vagy előre megadott) szempontok szerint. Ez a dupla óra az információfeldolgozás mélyítésén és az ok-okozati viszonyok felállításán keresztül elsősorban a logikai gondolkodást és az érvelési technikát kívánja fejleszteni – hiszen a csoporton belül a diákoknak folyamatosan argumentálniuk kell a közös megoldás felállításához. A csoportok ügyes megválasztásával a csoporton belüli

kohéziót is erősíthetjük. Mindezzel együtt az örömfaktor és a tanulói bevonódottság mértéke is határozottan nagyobb lehet a tananyag hagyományos feldolgozásához képest. A második esetben egy szerepjáték keretébe ágyazott valós problémán dolgoznak a tanulók, belehelyezkednek egy perspektívába. A valószínűsíthető eredmény pedig az, hogy gondolkodásuk árnyaltabb lesz, asszertivitásuk kibontakozik. Az „angyal és démon” módszer a vitakultúra fejlődését is elősegíti. Mindeközben föltétlenül fejlődik a tanulók szakszókincse és nyelvi kifejezőkészsége is.

A tananyagfeldolgozásnak ez a formája időigényesebb a frontális oktatásénál, ezért figyelni kell a megfelelő súlypontválasztásra és nemegyszer a didaktikai redukció eszközhöz is folyamodnunk kell. Fontos, hogy minden esetben sor kerüljön az eredmények közös, helyes rögzítésére és az egyéni és csoportos munka reflexiójára.

*A tanulmányhoz melléklet tartozik (lásd alább!), melyet elektronikus, a felhasználáshoz optimalizált formában is közzétettünk. A dokumentum a forráscikk mellől tölthető le:  
<http://upszonline.hu/index.php?article=710708013>*

## IRODALOM

- Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, **51**. 5. sz., 267–272 o.
- Ballér Endre, Golnhofer Erzsébet, Falus Iván, ... és Vámos Ágnes (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. Letöltés: [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_519\\_42498\\_2/ch02.html#id510257](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch02.html#id510257) (2020. 09. 15.)
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlatja*. Okker, Budapest.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. és Oleschko, S. (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. Klett-Langenscheidt, München.
- Beywl, W. és Zierer, K. (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. In: Hattie, J.: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, VI.
- Brüning, Ludger, Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung – aber wie? *Pädagogik*, **62**. 11. sz. 12–15.
- Brüning, Ludger, Saum, Thomas (2016): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze, Ingrid, Solzbacher, Claudia (szerk.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. 95–111.
- Czakó Ágnes, Győri Ágnes, Schmidt Lilla és ifj. Boros István (2017): Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *SOCIO.HU*, 7. 2. sz., 1–21. Letöltés: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.2.1> (2020. 09. 15.)
- Funke, J. és Vaterrodt, B. (1998): *Was ist Intelligenz?* Verlag Beck, München.
- Gyarmathy Éva (2020): Távtanítás, digitális tanulás, autonóm tanulás – a gyakorlatban. Letöltés: <https://ckpinfo.hu/2020/04/15/tavtanitas-digitalis-tanulas-autonom-tanulas-a-gyakorlatban-gyarmathy-eva-osszefoglalaja-pedagogusoknak> (2020. 09. 20.)
- Hauerstein, M-T. (2019): Untersuchung von Effektivität von Strukturierung und Binnendifferenzierung im Chemieunterricht der Sekundarstufe I. Evaluation der Strukturierungshilfe Lernleiter. Logos Verlag, Berlin.
- Hattie, J. (2017): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/18200/18202/18202.pdf> (2020. 09. 15.)
- Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, 2014. 4. sz. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany\\_2015\\_4\\_22-37.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_22-37.pdf) (2020. 09. 15.)
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. sz. (2020. január 31.)
- Leisen, J. (2017): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

- M. Nádasi, Mária (2003): *Az oktatás szervezési módjai*. In: Falus, István. (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- M. Nádasi Mária (2004): Adaptivitás az oktatásban. In: Bábosik, István (szerk.): *Nevelélmélet: nevelés az Európai Unióban*. Osiris, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Major Hajnalka (2015): Az érvforrások tanítása kooperatív módszerekkel. *Anyanyelv-pedagógia*, **8**. 3. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=583> (2020. 09. 27.)
- Meyer, H. (2013): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. – *Pedagógusképzés*, **22**. 3. sz. Letöltés: [https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag\\_gusk\\_pz\\_s\\_2005-3/87](https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-3/87) (2020. 09. 15.)
- Oktatási Hivatal (2019): *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Peres Anna (é. n.): Stationenlernen, avagy tanuló-állomások a német órán. Letöltés: <https://klett.hu/stationenlernen-avagy-tanulo-allomasok-a-nemet-oran/> (2020. 09. 27.)
- Podráczky Judit (szerk., 2013): *Különlegések. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, Budapest. Letöltés: <https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/2/0b/71000/kulonlegesek.pdf> (2020. 09. 15.)
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszeret-alkalmaznak-pedagogusok> (2020. 09. 15.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Reil-Funke, H. (2019): Ein Mystery lösen. Wie kommt es zur Französischen Revolution? *Geschichte lernen*. 188. sz.
- TINTA Tanácsadó Kft. (2011): Differenciálás, mint az egyéni különbségek természetes elfogadásán alapuló adaptív tanulásszervezés egyik eszköze. Miskolc. Letöltés: <https://docplayer.hu/354518-Resztvevoi-segedanyag-differencialas-mint-az-egyeni-kulonbsegek-termeszetes.html> (2020. 04. 18.)
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa és Kókayné Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról. Másbannon – máshogyan – együtt. Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára*. Educatio, Budapest.

## MELLÉKLET

### Csoportmunka: Oknyomozás

Én és a csoport	A kijelentéssel ...				
	nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljesen egyetértek	nincs válasz
Minden csoporttag aktívan részt vett a munkában.					
Minden csoporttag betöltötte a szerepét. (Időmérő, íródeák, feladatfelelős, szóvivő.)					
Kölcsönösen meghallgattuk egymást és hagytuk egymást beszélni.					
Intenzíven dolgoztunk, jól kihasználtuk az időt.					
Elégedett vagyok az eredményünkkel.					
Csak a többiek segítségével tudom elmagyarázni a sémánkat.					

A csoport és a tanár	A kijelentéssel ...				
	nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljesen egyetértek	nincs válasz
Tudom, mit várt el a tanár a csoportmunka eredményeként.					
A tanárnak aktívabban kellene az egyes csoportok munkáját segíteni.					
A rendelkezésre álló anyagokkal és segítségekkel meg lehetett oldani a feladatot.					

**Szeretnél még valamit közölni a csoportról, a csoportmunkáról vagy a tanári munkáról?**

## Célkorong „Oknyomozás”



1 – nem értek egyet    2 – inkább nem értek egyet  
 3 – inkább egyetérttek    4 – teljesen egyetérttek

© IQES online | [www.iqesonline.net](http://www.iqesonline.net)

**Deák** az emigrációhoz hasonlóan számított egy közeli fegyveres konfliktusra. Szerinte a bécsi politikát egy esetleges háborús vereség megegyezésre fogja sarkallni, és az ország az **1848-as törvényekhez ragaszkodva** visszanyerheti a **nemzeti önrendelkezését**. Deák nem értett egyet a Habsburg Birodalom felbomlásztásával, úgy vélte, a független Magyarország kevésbé tudna ellenállni az orosz terjeszkedésnek. A **Dunai Monarchia fenntartása** egyszerre jelentene **védelmet a pánszláv törekvésekkel szemben**, és megőrizné a **magyarság vezető szerepét a Kárpát-medencében**.

A krími háború idején (1853-1856) a **Habsburg Birodalom elveszítette az oroszok támogatását** semlegességi politikája miatt. **1859-ben** Ferenc József állama fegyveres erővel lépett fel az olasz egységtörekvésekkel szemben. 1859 nyarán a francia csapatok a Szárd Királyság erőivel szövetségben **súlyos vereséget mértek Ferenc József hadseregére** (solferinói csata), de III. Napóleon a győzelmet követően gyorsan fegyverszünetet kötött.

1859-ben az *EMIGRÁCIÓ* Párizsban **ellenkormányt alakított** (Magyar Nemzeti Igazgatóság), és Kossuth személyesen találkozott III. Napóleon francia uralkodóval. A megbeszélésen **Kossuth az újabb szabadságharc elindítását az olasz vagy francia csapatok hathatós támogatásához kötötte.**

1861-ben az országgyűlésben **teljes egység** volt az **1848-as törvények maradéktalan visszaállítása** kérdésében. A **törésvonal a felirati és a határozati elképzelés között** volt. **Deák a '48-as alapot** legálisnak tekintette, ezt kívánta visszaállítani, a **feliratban mintegy kérni** (azzal érvelt, hogy a Pragmatica Sanctio összeegyeztethető a perszónálunióval). **A határozatiak a '48-as törvények helyreállítását előfeltételnek tekintették, míg az emigrációból Teleki László** többet akart: a társadalom demokratizálását, előrelépést a nemzetiségi kérdésben és az önrendelkezés garanciáit. Nyilvánvaló volt, hogy ezen az alapon – 1861-ben, külső nyomás nélkül – nincs esélye a megegyezésnek.

Néhány konzervatív politikus közvetítésével egyeztetések kezdődtek, és a háttéralkuk nyomán **Deák Ferenc 1865-ben** megfogalmazta a *Húsvéti cikket*. Deák ebben **engedett 48-ból**, az elképzelésbe beépítette a **konzervatívok javaslatait**: a vitás kérdésekben **közös minisztériumokat és közös anyagi hozzájárulást** javasolt. A **közös ügyek** (külügy, hadügy és az ezekkel kapcsolatos pénzügy) megtárgyalására a parlamentek által választott testület létrehozását szorgalmazta.

Ferenc József **korlátozott alkotmánya (októberi diploma, 1860)** a magyar konzervatívok tanácsára visszaállította a rendi-tartományi kereteket, a vármegyei önkormányzatok újra működhettek. A végrehajtó hatalom legfőbb szerve a birodalmi kormány maradt, amely kiegészült egy magyar ügyekkel foglalkozó miniszterrel. A magyar országgyűlés erősen megcsönkített törvényalkotói joggal rendelkezett volna. A Lajtán túli tartományok csak törvény-előkészítő jogot kaptak. A magyar társadalom szinte egyöntetűen (erőszakos tüntetéseken is) elutasította az októberi diplomát.

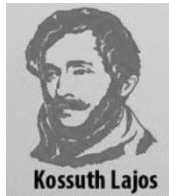
Az országgyűlés feloszlatása után **átmenetileg visszaállt az abszolutizmus (1861–1865)**, és mindkét fél kivárt.

A **német egység** eldöntetlen sorsa újabb háborúval fenyegetett, a Habsburgok erő akartak mutatni a nemzetközi közvélemény felé.

A Húsvéti cikk megjelenését követően egy lassú **közeledési folyamat** kezdődött, amelyet elhúzódó országgyűlési viták és titkos bécsi tárgyalások kísértek. Az ügymenetet Deák mellett az emigrációból hazatért, és kegyelemben részesített **Andrássy Gyula gróf** vezette. **1867-ben** megtörtént a *kiegyezés*. Az év elején az uralkodó **Andrássy Gyulát miniszterelnöknek** nevezte ki. Az országgyűlés elfogadta a közös ügyekről szóló törvényeket, ezzel a több évtizedes államjogi kérdés megoldódott. A tárgyalási folyamatot **Ferenc József királlyá koronázása** zárta le.

Ausztria Poroszország elleni háborúban elszenvedett vereségével szertefoszlott a nagynémet egyesülés eszméje. 1866 augusztusában a **porosz–osztrák háborút** lezáró prágai békeszerződésben Ferenc József császár hozzájárult ahhoz, hogy Németország Ausztria részvétele nélkül alakuljon újjá. Ez Ausztria számára hatalmas *presztízsveszteséget* jelentett, és az uralkodó birodalma konszolidálását az **alkotmányos dualizmustól** remélte.

Az **országban** a Habsburgok 1859-es katonai veresége nyomán új erőre kapott a *tiltakozási hullám*, és **Ferenc József** a kedélyek lecsillapítása érdekében rövidesen **menesztette Bachot**.



**Kossuth Lajos**

Az emigrációban lévő **Kossuth Lajos** azt javasolta, hogy követeljék a '48-as törvények következetes helyreállítását, de a külügyekben,

hadügyben, pénzügyekben is a teljes önrendelkezés garanciáival. Nem fordult volna szembe egy tisztán perszonáluniós megállapodással.

Az **elnyomó gépezet** gyorsan **fellépett a nyílt ellenállást** szervező mozgalmakkal szemben. (Székelyföldön 1852 elején az osztrák hatóságok besúgói jelentés alapján felszámoltak egy szervezkedést. Mintegy 600 személyt tartóztattak le, a fővádlottakat – a székely vértanúkat – halálra ítélték.) Bebizonyosodott, hogy „az álló katonaságra, az ülő hivatalnokokra, a térdelő papságra és a csúszó-mászó titkosrendőrségre” támaszkodó rendszert önmagában egy belső forradalom nem ingathatja meg.

Ferenc József csalódott a magyar konzervatív arisztokraták ígéreteiben, felülkerekedtek az osztrák centralisták, és megjelent **a februári pátiens (1861) a birodalom átszervezésére**. Eszerint a parlament szerepét a birodalmi tanács töltötte volna be, amelyben a magyar és erdélyi képviselők csak egy kisebbségi csoportot alkottak volna. Az **országgyűlést 1861 tavaszára** összehívták.

A taktikázás hosszabb távon nem tűnt tarthatónak: *a passzív ellenállás* megbénította a közéletet, miközben a tartós szembenállást **a nemesi társadalom anyagi helyzete** sem tette lehetővé.

**Kossuth Nagy-Britanniában és az Amerikai Egyesült Államokban** kiállt a szabadságharc liberális és demokratikus elkötelezettsége mellett. **A Habsburgok elszigetelését** szolgálta volna *a „beavatkozás a be nem avatkozásért” elvének* kiharcolása, azaz egy újabb orosz katonai intervenció elleni határozott nyugati kiállás elérése.

A **közteherviselés** elvét a Bach-rendszer osztrák kormányszata maradéktalanul kiaknázta. **A magas adóterhek** a lakosság minden rétegét, a jobbágyfelszabadítás kapcsán a **földesúri kárpótlás elhúzódása** pedig a birtokos nemességet sújtotta. (Az állam a kárpótlást az adókból fizette, ezért kötvényeket bocsátottak ki, amelyeket a földesurak csak később, sorsolás után válthattak be. Az elhúzódo kártalanítás miatt sokan tönkrementek.)

**A dualizmus államszerkezete****„A” feladatlap**

Kossuth Lajos 1867. május 22-én kelt nyílt levelében, a híres Cassandra-levelében bírálta Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A levél ráadásul a *Magyar Újságban* is megjelent és hatalmas sajtóvisszhangot váltott ki. Deák a *Pesti Napló* május 30-i számában ugyan bejelentette, hogy nem óhajt Kossuth levelére válaszolni, azonban felkért több híres európai állam- és gazdaságjogászt, köztük téged is, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt az alábbi szempontok alapján:

1. Megfelel az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek?
2. Hol mutathatók ki problémákat a létrehozott államszervezetben?

**1. feladat:** Tanulmányozd két percben egyénileg az alkotmányos monarchia definícióját és készíts rövid vázlatot az uralkodó és a parlament szerepéről.

*Olyan monarchia, amelyben a tényleges hatalom nagy része – a hadsereg, a pénzügyek, a kormány feletti ellenőrzés – a parlament kezében van. „A király uralkodik, de nem kormányoz”. Ez az államforma először Angliában jött létre 1689-ben.*<sup>67</sup>

**2. feladat:** Olvasd el a kiegyezés törvény következő részeit: XII. tc. 1. §., 8-9. §., 11-13. §., 16-17. §., 28-29. §., 37. §. és vizsgáld meg tíz perces önálló munkában az alábbi kérdéseket. Készíts hozzá rövid vázlatot.

- Milyen jogkört biztosítanak a törvények az uralkodónak és a parlamentnek?
- Milyen ügyek és hogyan kötik össze a két országrészt?
- Milyen területeken biztosított a két országrész önállósága?

**3. feladat:** Készüljetek fel társaddal egy rövid, 3-4 perces képviselőházi felszólalásra, amelyben röviden vázoljátok az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését és bemutatjátok közös álláspontotokat a két központi kérdésben. A felkészülésre 15 perc áll rendelkezésetekre.

A következő lépéseket tartsátok be a közös munka során:

- Számoljatok be először társaddal egymásnak az eredményeitekről.
- A tankönyvi ábra és forrásaitok segítségével (Az Osztrák-Magyar Monarchia felépítése) beszéljétek meg az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését.
- Vitassátok meg ezt követően közösen a fent megfogalmazott két kérdést és alakítsatok ki közös álláspontot.

<sup>67</sup> <https://zanza.tv/fogalom/alkotmanyos-monarchia>

**A dualizmus államszerkezete****„B” feladatlap**

Kossuth Lajos 1867. május 22-én kelt nyílt levelében, a híres Cassandra-levelében, bírálta Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A levél ráadásul a *Magyar Újságban* is megjelent és hatalmas sajtóvisszhangot váltott ki. Deák a *Pesti Napló* május 30-i számában ugyan bejelentette, hogy nem óhajt Kossuth levelére válaszolni, azonban felkért több híres európai állam- és gazdaságjogászt, köztük téged is, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt az alábbi szempontok alapján:

1. Megfelel az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek?
2. Hol mutathatók ki problémákat a létrehozott államszervezetben?

**1. feladat:** Tanulmányozd két percben egyénileg az alkotmányos monarchia definícióját és készíts rövid vázlatot az uralkodó és a parlament szerepéről.

*Olyan monarchia, amelyben a tényleges hatalom nagy része – a hadsereg, a pénzügyek, a kormány feletti ellenőrzés – a parlament kezében van. „A király uralkodik, de nem kormányoz”. Ez az államforma először Angliában jött létre 1689-ben.<sup>68</sup>*

**2. feladat:** Olvasd el a kiegyezés törvény következő részeit: XII. tc. 53-54.§., XIV. tc. 1-2.§., XVI. tc. 1.§., 11-12.§., 22.§. és vizsgáld meg tíz perces önálló munkában az alábbi kérdéseket. Készíts hozzá rövid vázlatot.

- Hogyan szabályozták a gazdasági kapcsolatokat a két országrész között?
- Miként osztották meg a közös ügyek terheit?

**3. feladat:** Készüljetek fel társaddal egy rövid, 3-4 perces képviselőházi felszólalásra, amelyben röviden vázoljátok az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését és bemutatjátok közös álláspontotokat a két központi kérdésben. A felkészülésre 15 perc áll rendelkezésetekre.

A következő lépéseket tartsátok be a közös munka során:

- Számoljátok be először társaddal egymásnak az eredményeitekről.
- A tankönyvi ábra és forrásaitok segítségével (Az Osztrák-Magyar Monarchia felépítése) beszéljétek meg az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését.
- Vítassátok meg ezt követően közösen a fent megfogalmazott két kérdést és alakítsatok ki közös álláspontot.

<sup>68</sup> <https://zanza.tv/fogalom/alkotmanyos-monarchia>

## A dualizmus megítélése – Angyal és démon

„A” szerep: angyal

**1. feladat:** Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrásszöveg érvelését. (Milyen érveket hoz fel a szerző a kiegészítés mellett? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

E helyzetben csak három út állott előttünk: vagy fegyverrel vívni ki jogainkat; vagy várni a véletlentől és oly eseményektől, melyeket se előidézni, se irányozni és vezetni képesek nem valánk; vagy arra törekedni, hogy meggyőzzük a fejedelmet és az el nem fogult közvéleményt arról, hogy alkotmányunk visszaállítása a birodalom fönnállásának biztosságával is összhangzásba hozható.

Fegyver és forradalom még a siker reménye mellett is oly eszköz, melyhez csak a kétségbeesés küszöbén nyúlhatna a nemzet. (*Élénk helyeslés.*) És annyi szenvedéssel, annyi veszteséggel jár, hogy azt még áldozattal is kész kerülni az, kinek szívében fekszik a honpolgárok sorsa. (*Tetszés.*) Nem szükséges megemlítenem, hogy e veszélyes eszköznek sikere is helyzetünkben a lehetetlenségek közé tartozott volna.

Bizonytalan eseményektől várni a kétes jövődöt, és eközben a nemzet erejét, jóllétét, bizodalmit és reményét napról napra mindinkább enyészni engedni: helytelen, sőt káros számítás lett volna, mert könnyen megtörténhetik vala, hogy a várt esemény be nem következik, vagy majd akkor következik be, mikor a segély elgyöngült nemzetünkre már késő. (*Hosszas, élénk éljenzés a középén.*)

Nem vala tehát egyéb hátra, mint a harmadik módot megkísérlem. Tartoztunk ezzel hazánknak, melyet egyrészt a forrongások és kétes eredményű véres harcok veszélyétől megóvni, másrészt a fokonként mindinkább érezhető süllyedéstől megmenteni kötelességünk volt. (*Úgy van!*)

Összehívta öfelsége a jelen országgyűlést, és trónbeszédében határozottan félrevetve a jogvesztés káros elméletét, a pragmatica sanctiót tűzte ki nekünk is kiindulási pontul; fölszólított, hogy a birodalom fönn tartásának biztosságára vonatkozó aggodalmait szüntessük meg, és terjesszünk elé célszerű javaslatot a pragmatica sanctio értelmében köztünk és öfelsége többi tartományai közt létező közös ügyek szabatos meghatározására és mikénti kezelésére nézve. (...)

Nem osztozhatom tehát azon aggodalmakban, melyeket némelyek javaslatunk ellen fölhoztak. Nem hiszem, hogy e javaslat életbe léptetése alkotmányos önállásunkat megsemmisítené s Magyarországot osztrák provinciává tenné; de hiszem azt, hogy alkotmányunk azon visszaállítás, mely javaslatunk elfogadásának reményében tetteg életbeléptetett, sokkal inkább megóvja nemzetünket a végsüllyedéstől, mint a bizonytalan eseményekre épített számítás s azon sorvasztó várakozás, mely addig halasztgatja az orvoslást, míg az végsüllyedéssel fenyegető helyzetünkben késő lesz. (*Lelkes éljenzés a középén.*) Hiszem azt, hogy jelen viszonyaink között a fönnforgó nehéz kérdéseknek más békés megoldását remélni nem lehet. (*Élénk helyeslés a középén.*)

(...) Ismétlem, tisztelt ház, ne taszítsuk el magunktól a békés kiegyenlítés ezen módját. Félek, igen félek, hogy annak félrevetése által jövőre az ország alkotmányos függetlenségét nagyobb veszélynek tennők ki, mint elfogadása által.

(*Deák Ferenc: Képviselőházi beszéd a hatvanhetes bizottság közösügyi javaslatáról. Pest, 1867. március 28. – Deák Ferenc válogatott írások és beszédek. II. kötet. (Arcanum adatbázis)*)

**2. feladat:** Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel az angyal szerepére a társatokkal folytatott vitában.

**3. feladat:** Az angyal és démon forгатókönyve alapján érvelj a kiegyezés mellett. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

### A dualizmus megítélése – Angyal és démon

### „B” szerep: démon

**1. feladat:** Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrásszöveg érvelését. (Milyen érveket hoz fel a szerző a kiegyezés ellen? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

Éppen most látom a hirlapokból a minisztérium által f. hó 18-ikán előterjesztett törvényjavaslatot.

Végig futom elmémben az ezen javaslatok elseje által törvényesítendő közösi munkálatot, mely hazánkat állami állásából kétségtelenül kivetkőzteti s az osztrák birodalommal egy államtestületté összeforrasztja.

... A magyar hadsereg az osztrák birodalmi hadsereg kiegészítő részévé decretáltatik, s annak nemcsak szervezete s vezénylete, de még alkalmazása is a magyar miniszteri felelősség alul elvonatik, és a magyar országgyűlésnek nem felelős birodalmi kormány rendelkezése alá bocsátatik.

A hadi költségvetés megvizsgálásának s megszavazásának joga a magyar országgyűléstől elvonatik s a birodalommal közös delegatiókra ruháztatik át, s így idegen avatkozásnak, szavazásnak, határozásnak vettetik alá.

Ez által elveszti nemzetünk az alkotmányos állami élet legfőbb, legpraktikusabb életbiztosítékát. Elveszti azon tehetségét, hogy a népekre annyi szerencsétlenséget áraztható háborujogot saját nemzeti érdekei szempontjából önállólág fékezhesse vagy a nemzetközi viszonyokat ellenőrizhesse.

A közösi munkálatnak egyéb, nemcsak a nemzet állami életére s önállására, de még anyagi felvirágozhatására is sérelmes intézkedéseit nem is említve, maga ezen két tény elég arra, miszerint tagadni ne lehessen, hogy Magyarország mindazon magasabb attributumokból [meghatározó tulajdonságaiból] kivetkőztetik, melyek egy országnak állami tyrust adnak; hogy a legfontosabb ügyekben idegen avatkozástól menten, önállólág nem intézkedhetve, idegen érdekek vontató kötelére akasztatik; hogy a nagyon alárendelt szerepre kárhoztatott magyar minisztérium többé teljességgel nem független, s hogy ezen jogfeladások mellett a magyar országgyűlés alig lehet egyéb, mint egy megszaporitott megyegyűlés.

*(Kossuth Lajos: A Cassandra-levél intelmei. 1867. május 22.- In: Szabad György (szerk.): Kossuth Lajos üzenetei. Neumann Kht, Budapest, 2004. – Magyar Elektronikus Könyvtár)*

**2. feladat:** Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel a démon szerepére a társatokkal folytatott vitában.

**3. feladat:** Az angyal és démon forгатókönyve alapján érvelj a kiegyezés ellen. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

**A dualizmus megítélése – Angyal és démon****„C” szerep: mérleg**

**1. feladat:** Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrásszövegek argumentációs szerkezetét. (Milyen érveket hoz fel a szerző? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

Az önkényuralmi kormányzati rendszert felszámoló kiegyezés [...] megalkotói [...] nem gondoskodtak azonban a rendszer önkorrekciójának, szervei hibái kiigazíthatásának, még kevésbé a változó külső és belső feltételekhez, az erőviszonyok átalakulásához való alkalmazkodásának az érdemleges lehetőségeiről. [...] Magyarország a változó feltételekhez való alkalmazkodás érdemi lehetőségétől önmagában is, dualista partnereként is megfosztottan képtelenné vált arra, hogy tényleges érdekeinek megfelelően reagáljon az európai hatalmi helyzet átalakulására [...]. A kiegyezés, amely Magyarország önkormányzatát jórészt biztosította, önrendelkezését azonban nem, valamelyest tovább éltette a Habsburg Birodalmat, mint azt Kossuth feltételezte [...].

*Szabad György: Az önkényuralom kora (1849–1867) = Magyarország története 1848–1890, I., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979, 767–768. (NKP)*

Aligha kérdéses, hogy Deák Ferenc legjobb meggyőződése szerint igyekezett biztosítani Magyarországnak annyit, amennyit „reális 1848”-nak tartott. [...] A „haza bölcse” a létrejövő rendszert nem a vágyott, hanem a lehetséges legjobbnak tartotta, és bízott abban, hogy a szisztéma korrekcióképes lesz [...]. Deák döntésének érvényességét nincs értelme vitatni, hiszen jó ötven esztendőre csakugyan stabilizálta a Habsburg Birodalmat és benne a történelmi Magyarországot, márpedig az ekkora távra életképes döntés mindenképpen komoly politikusi teljesítmény. De mellette érvényesnek kell tartanunk Kossuth kiegyezéskritikáját is, hiszen [...] józan réalpolitikusi megfontolással – előre jelzett.

*Csorba László: A tizenkilencedik század története, Pannonica Kiadó, Budapest, 2000, 183–185. (NKP)*

**2. feladat:** Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel a mérleg szerepére a vitában.

**3. feladat:** Az angyal és démon forгатókönyve alapján vezess jegyzőkönyvet a vitáról. A vita végén hirdess eredményt és összefoglalódban ismertesd a történelmi álláspontot is. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

---

## Angyal és démon – értékelési szempontok

<b>Tárgyi tudás: Milyen jól ismerik a vitapartnerek, amiről beszélnek?</b> (megalapozott tudás – információgazdagság – gondolati mélység – ésszerű összefüggések)			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
<b>Meggyőzőerő: Milyen jól indokolják a vitapartnerek állításait?</b> (érvek erőssége – találó példák, bizonyítékok – megalapozottság – meggyőző álláspont – logikus felépítés)			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
<b>Közlékenység: Milyen jól reagálnak egymás érveire a vitapartnerek?</b> (érvek érvénytelenítése vagy megerősítése – különböző perspektívák egyértelműsége – tématar- tás – helyzethez illőség)			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
<b>Kifejezőképesség: Milyen kifejezően fogalmazzák meg a vitapartnerek véleményü- ket?</b> (megfelelő szóválasztás – szaknyelv – logikus mondat szerkezetek – retorikai eszközök alkal- mazása)			
Megjegyzések:			
3	2	1	0

**Szabályok:**

- ✓ A tanulók felváltva beszélnek és cserélnek érveket.
- ✓ Az állításokat példákkal vagy bizonyítékokkal támasztják alá.
- ✓ Az érveket fokozzák – a legerősebb érv legvégül kerül sorra.
- ✓ A beszélgetőpartnerek érdemben reagálnak egymás érveire, nemcsak felsorolják saját-  
jaikat.

P. FARKAS ILONA

## Ideológiai offenzíva

Franciatankönyvek a magyar gimnáziumokban 1956 és 1968 között

„Gyakran mondják, hogy ahány nyelvet tud az ember, annyi világot ismer. A nyelv ugyanis kultúrát hordoz, és aki jól megtanul idegen nyelveket, az ezzel együtt a népek kultúráját is megismeri.”<sup>1</sup> Ennek a kijelentésnek az igazát ma aligha vitatná bárki. A nyelvoktatásban használt tankönyvek pedig különösen fontos szerepet töltenek be abban, hogy a különböző kultúrák hordozói megérthessék egymást. Elemi követelmény a nyelvkönyvekkel szemben, hogy amikor „a nyelvet tanítják”, figyeljenek az adott nyelv mögött rejlő tartalomra is. Hiszen a nyelv nem a tanítás végcélja. A legtöbb ember számára csupán eszköz, amelyet azért akar birtokba venni, hogy általa jobban megismerhesse az országot és kultúráját. Az a nyelvkönyv, amely csak a nyelvi tudnivalókra szorítkozik, nem felel meg a modern nyelvoktatással szemben támasztott követelményeknek.<sup>2</sup>

Ezek szellemében vontam vizsgálat alá a közoktatásban 1956-tól 1968-ig megjelent franciatankönyveket. Terjedelmi okokból csak a gimnáziumok számára készült nyelvkönyveket tanulmányoztam, összesen

tízfélt. Az egyes évfolyamok tananyagait analizálva arra kerestem a választ, hogy mennyire nyomta rá a bélyegét a *politika* a nyelvkönyvek tartalmára.

A gimnáziumi első évfolyamon természetesen kezdő szintről indult a nyelvoktatás. Az 1959-ben kiadott első osztályos tankönyv Zigány Miklós munkája.<sup>3</sup> A nyelvi alapok adekvátak: hétköznapi szavak, egyszerű nyelvtani elemek, alpdialógusok klasszikus témákkal, mint például iskola, étkezés, színház. Az általános témák közé történelmi évszámok is kerültek a magyar, a francia és az orosz történelemből. Ezek közül kiemelendő 1917 és 1945, melyekhez a hivatalos magyar történetírásnak megfelelő eseményeket kapcsolt a szerző, természetesen francia nyelven: „1917 – *Grande Révolution Socialiste d’Octobre*”, illetve: „1945 – *Libération de la Hongrie*”.<sup>4</sup> Ugyancsak kiemelendő a két ünnepnap, április negyedik és november hetedik, melyek jelentőségét így tanulták a diákok: „[...] *le 4 avril, l’anniversaire de notre libération; [...] le 7 novembre, la date le plus important*

<sup>1</sup> Köpeczi Béla (1983): A műveltség szerkezete és a társadalomtudományok. In: *Műveltség és minőség*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 191. Köpeczi Béla (1921–2010) művelődés- és irodalomtörténész volt, az MTA rendes tagja, 1982 és 1988 között művelődési miniszter.

<sup>2</sup> Miklós Magdaléna (2000): A magyar nyelvkönyvek magyarságképe. *Hungarológiai Évkönyv* I. 72. o. Letöltés: [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00001/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_01\\_072-082.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00001/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_01_072-082.pdf) (2021. 01. 29.)

<sup>3</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok I. osztálya számára*. A Művelődésügyi Minisztérium rendeletére adták ki. Tankönyvkiadó, Budapest. Készült a Művelődésügyi Minisztérium Középiskolai Főosztályának irányításával. Zigány Miklós munkája. A rajzokat Papp Iván készítette. A könyv bírálatában Hardy Laura, Kelemen Tiborné és Lelkes István vettek részt. A kézirat nyomdába érkezett: 1958. november. Megjelenés: 1959. március. Példányszám: 4000.

<sup>4</sup> Azaz: „Nagy Októberi Szocialista Forradalom” és „Magyarország felszabadulása” (124. o.). Az idézeteket az írásban betűhíven közöljük!

*dans l'histoire modern l'humanité: le jour de la naissance du socialisme.*<sup>5</sup> A korabeli világképformáló ideológia jegyében a szocializmus építésének jelentőségét ilyen velős mondatokba foglalta a könyv szerzője:

„Grand-père est le plus vieux, naturellement [..]. Depuis sa jeunesse il a beaucoup travaillé pour le socialisme, il est donc bien content maintenant. Il regarde avec plaisir le monde nouveau”<sup>6</sup>

Ha ezt a kiadványt összevetjük az 1967-ben megjelent első osztályos tankönyvvel,<sup>7</sup> szembevetünk, hogy utóbbi mennyire más felfogásban íródott. A Gergelyi–Nagyajtósi szerzőpáros klasszikus tankönyvet írt. Abszolút kezdő szintről indul ez a könyv is: a nyelvre koncentrálnak, korrekt, tárgyilagos – és nincs politikai tartalma. A szerzők arra törekedtek, hogy a mindennapi életben hasznos beszédhelyzeteket, témákat, szó-kincset tanítsanak a diákoknak. Bár ebben a tankönyvben szintén szerepel április negyedik és november hetedik, más dátumokkal egyetemben, de csak nyelvi elemként; az eseményeket nem tematizálják a tankönyvírók. „*Mondd franciául! Ma van szeptember elseje. Ma van szeptember huszadika. Ma van október hatodika. Ma van november hetedik. Ma van március*

*tizenötödike. Ma van április negyedik. Ma van május elseje. Ma van július tizennegyedik. Ma van augusztus huszadika*”<sup>8</sup>. További érdeme a szerzőknek, hogy a május elsejére akkor jellemző eseményeket ideológiától

mentesen fogalmazták meg. Az ünnepi felvonulásra helyezték a hangsúlyt, ahogy a szövegben szerepel: „*Nous défilons avec les travailleurs dans les rues. Nous chantons,*

*nous sommes joyeux. Beaucoup de gens nous regardent des fenêtres et sur les trottoirs*”<sup>9</sup>. A könyvben végig könnyen érthető szövegek, egyszerű dialógusok, fordítási gyakorlatok szerepelnek – politikamentesen. Érvényes ez a megállapítás az áthallásos „*Nem találok a francia könyvem. Ott van az orosz könyv alatt*”<sup>10</sup> fordítandó mondatra is, hiszen ez is inkább a nyelvet tanítja, mintsem a politikumot komolyan szolgálhatná. A Gergelyi–Nagyajtósi szerzőpáros tehát megmutatta: lehet másképp is tanítani a francia nyelvet. Könyvük kissé megkopott, de voltaképpen hibátlan.

A második osztályos tankönyvek közül az 1956-ban megjelent francia nyelv-könyv<sup>11</sup> a politika és az oktatás igen szoros szimbiózisát mutatja. A könyv számos negatív vonásának egyike, hogy Sztálint és

<sup>5</sup> „[–] április 4, felszabadulásunk évfordulója; [...] november 7, az emberiség modern történelmének legfontosabb dátuma: a szocializmus születésnapja” (140–141. o.)

<sup>6</sup> „A nagypapa a legidősebb, természetesen [...]. Fialat kora óta sokat dolgozott a szocializmusért, és most nagyon elégedett. Örömmel tekint az új világ felé.” (153–154. o.)

<sup>7</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok I. osztálya számára*. Készült a művelődésügyi miniszter rendeletére az MM Közoktatási Főosztálya és az Országos pedagógiai Intézet irányításával. Gergelyi Mihály és Nagyajtósi István munkája. A rajzokat Görög Júlia készítette. Bírálók: Kalocsai Tibor és Kerekes Sándor. Megjelent 1967 áprilisában. Példányszám: 8000.

<sup>8</sup> 102. o.

<sup>9</sup> „Felvonulunk a munkásokkal az utcákon. Énekelünk, nagyon vidámak vagyunk. Sok ember néz minket az ablakokban és a járdákon.” (122. o.)

<sup>10</sup> 80. o.

<sup>11</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok II. osztálya számára*. Készült az oktatásügyi miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest. Zigány Miklós és Sipos Lajos munkája. A képeket Zórád Ernő rajzolta. A kézirat nyomdába érkezett 1955. november. Megjelenés: 1956. február. Példányszám: 7000. Készült az 1955. évi ötödik kiadás alapján.

Rákosit elvtelenül dicsőíti több oldalon is. November hetedike, a „jeles ünnep” méltatása természetesen itt is feldolgozandó iskolai tananyag. Gondosan megválogatott szavak, ömlengő szóárakatok, túlzásokkal teli megfogalmazások – ezek a tankönyv legszembeütőbb jellegzetességei. Néhány mondat, példaként: „*Vive la Grande Révolution d’Octobre!*”<sup>12</sup> „*Vive l’Union Soviétique, le grand ami du peuple hongrois! Vive le Parti des Travailleurs Hongrois! Vive le camarade Rákosi! Vive la paix! Vive l’Union des peuples démocratiques!*”<sup>13</sup> Mindezek alapján erről a franciatankönyvről túlzás nélkül állítható, hogy a korabeli Magyarország kordokumentuma is egyben. Az irodalmi értéket nem képviselő Sztálin és Lenin munkássága mellett – francia klasszikusokat is beemeltek a tankönyvírók. Bár Victor Hugo és Molière jelentőségükhöz képest aránytalanul kis helyet kaptak a kötetben, a tett már önmagában elismerést érdemel. További értéke a könyvnek, hogy némi magyar vonatkozást is tartalmaz: néhány magyar város és a Bükk hegység került említésre. Mindez azonban nem felelteti a tankönyv átpolitizált, ideologizált voltát. A három évvel később, 1959-ben megjelent, átigazított kiadás aztán<sup>14</sup>, bár hasonló koncepció alapján íródott, mint az előző, az ömlengéseket elhagyta, Sztálin és Rá-

kosi már nem szerepelnek, de azért több olvasmányában is benne van a kor hangulata. Továbbra is kötelező tananyag április negyedike és november hetedike. Utóbbi téma több oldalon át szerepel különböző formátumokban: olvasmányként, fordítási gyakorlatként, levélírási feladatként. A nagy októberi szocialista forradalom kapcsán természetesen Lenin is középsikolai tananyag. Egy teljes olvasmány szól Lenin Párizsban eltöltött éveiről.<sup>15</sup> Nem véletlen, hogy „hazánk felszabadítása” is többször előfordul a könyvben. Április negyedikkével kapcsolatban a szerző hosszasan méltatja a Vörös Hadsereget: „*Ce jour est la plus grande fête nationale des Hongrois, parce’ que c’est le 4 avril 1945 que les héroïques soldats de la glorieuse Armée Rouge ont chassé le dernier ennemi de notre pays et nous ont ainsi apporté la liberté.*”<sup>16</sup> Ezekről az ellentmondást nem tűrő, ideologikus mondatokról jól látszik, hogy a szocialista nevelés jegyében elsajátítandó tartalomként kerültek a könyvbe.

A tankönyvnek azonban pozitív vonásait is látni kell. Példaként említhetjük Franciaország részletes földrajzi leírását. Ezzel szemben az ország történelmét egy mondatban elintézte a tankönyv írója: „*L’histoire de la France est glorieuse, et son rôle immense dans l’évolution des idées modernes est bien connu*”<sup>17</sup>. Magyarországról

nem véletlen, hogy „hazánk felszabadítása” is többször előfordul a könyvben

<sup>12</sup> „Éljen a nagy októberi forradalom!” (52. o.)

<sup>13</sup> „Éljen a Szovjetunió, a magyar nép nagy barátja! Éljen a Magyar Dolgozók Pártja! Éljen Rákosi elvtárs! Éljen a béke! Éljen a demokratikus népek szövetsége!” (53–54. o.)

<sup>14</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok II. osztálya számára*. Készült a Művelődésügyi Minisztérium Középfokú Oktatási Főosztálya Oktatási és nevelési Osztályának irányításával. Tankönyvkiadó, Budapest. Zigány Miklós munkája. Csergezán Pál rajzaival. A kézirat nyomdába érkezett 1959 márciusában. Megjelenés: 1959. július. Pályaszám:7000.

<sup>15</sup> „Lénine à Paris”, 95–96. o.

<sup>16</sup> „Ez a nap a magyarok legnagyobb nemzeti ünnepe, mert 1945. április 4-én a dicső Vörös Hadsereg hős katonái kiűzték az utolsó ellenséget is hazánkból és így elhozták nekünk a szabadságot.” (100. o.)

<sup>17</sup> „Franciaország történelme dicsőséges, és óriási szerepe a modern gondolkodásban jól ismert.” (91. o.)

továbbra is csak dióhéjban esik szó, pár mondat erejéig, a tankönyv utolsó fejezetében.

Ahogy az elsősöknél már láttuk, a második osztályos gimnazisták is sokkal színvonalasabb franciatankönyvhöz juthattak 1967-ben.<sup>18</sup>

Tartalmában óriási előrelépést mutat a korábbihoz képest: *minden tananyaga* elemi ismereteket nyújt, és egyértelműen *a nyelvet tanítja*. Igényesen összeállított olvasmányok sorjázna a könyvben, politikának, történelemnek semmi nyoma, a szerző került a szovjet témákat is. Nagyajtósi István munkája bizonyíték arra, hogy egy tankönyvnek nem kell kiszolgáltatnia semmilyen politikát, én nem kell, hogy világnézeti nevelés fóruma legyen! A tankönyv végén található fordítási gyakorlatokban kétszer fordul elő az orosz szó: „*Francia és orosz dalokat énekelünk, majd eljátszottunk néhány jelenetet Molière egy vígjátékából.*”<sup>19</sup> *Illetve: „Mi is gimnáziumba járunk. Oroszul és franciául tanulunk.*”<sup>20</sup> Az orosz nyelv ilyen formában való megemlézése önmagában ártalmatlan tényező. A könyv témakörei életszerűek és változatosak; téma például maga az iskola, a bevásárlás vagy a karácsony. Ezekon felül információkban bővelkedő olvasmányokat találunk, például a Mont Blanc-ról, az Eiffel-toronyról vagy a Lumière-fivéerekről. Változatos témájú,

didaktikai szempontból nézve is jól összeállított tankönyv Nagyajtósi munkája.

Harmadik osztályban jelentősen bővült a tananyag, újabb és újabb tartalmak kerültek be. Az 1957-ben megjelent tankönyv<sup>21</sup> – ahogy kortársai – ideológiára,

aktuálpolitikára koncentrált munka, tele „eszmei mondanivaló”-val. A valós élettől elrugaskodott olvasmányoknak több-kevesebb politikai színezetük van – vagy csak az van. A könyv egy része országismeret: Franciaország, Magyarország és a Szovjetunió bemutatása. Megjegyzendő: utóbbi van túlsúlyban. Továbbá a tankönyvírók Franciaországból Párizs helyett a szürke külvárosokat írják le, ahol: „*Tout est uniforme, gris, triste [...] La misère règne à tous les étages.*”<sup>22</sup> A fordítási gyakorlat is ehhez igazodik: „*Gondolj-e a párizsi külváros utcáira? Van egy francia barátom, aki gyakran küld nekem levelet. Ők sötét és szomorú külvárosokban élnek. A házak itt magasak, de szürkék és egyformák. Az emberek, akik ezekből kijönnek, sápadtak és szomorúak, de nem vesznek el a bátorságukat. [...]!*”<sup>23</sup> Lenin élete és munkássága harmadik osztályban is iskolai törzsanyag, több leckében is előfordul: olvasmányban, fordítási gyakorlatban egyaránt. Különösen éles megnyilvánulásait találjuk a tankönyvben a korszellemnek: „*Szeressük hazánkat és szeressük a szovjet hősokeket!*”<sup>24</sup> „*Ha kapitalista országban*

<sup>18</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok II. osztálya számára.* Készült a művelődésügyi miniszter rendeletére az MM Közoktatási Főosztálya és az Országos Pedagógiai Intézet irányításával. Nagyajtósi István munkája. A képet Gönczy Béla rajzolta. Bírálók: Kalocsay Tibor és dr. Lelkes István. Anyanyelvi bíráló: Dr. Kelemen Tiborné. A kézirat nyomdába érkezett 1966. december. Megjelent: 1967. június. Példányszám: 11 000.

<sup>19</sup> 222. o.

<sup>20</sup> 224. o.

<sup>21</sup> *Francia tankönyv az általános gimnáziumok III. osztálya számára.* Készült a művelődésügyi miniszter rendeletére. Kuthy Zoltán és Závodszy Ferenc munkája. A kézirat nyomdába érkezett 1957. február, megjelenés 1957. március. Példányszám 4000. Készült az 1956. évi ötödik kiadás alapján.

<sup>22</sup> „Minden egyforma, szürke, szomorú. Nyomorúság uralkodik minden szinten.” (12. o.)

<sup>23</sup> 17. o.

<sup>24</sup> 32. o.

lennének, a munkások élete nagyon szomorú lenne. Az én apám nem lenne újtó, és nyomorban lennék.”<sup>25</sup> „A termelősövetkezetek nagyon fontosak az ország gazdasági életében. Kell, hogy minden dolgozó paraszt belépjön oda saját érdekében”<sup>26</sup>. „Sok hős szovjet katona halt meg hazánk felszabadításáért.”<sup>27</sup> „A kommunista ember nem fél a nehézségektől.”<sup>28</sup> Ezek a túlerőltetett megfogalmazások kínos politikai megfelelési kényszerre világítanak rá. A tankönyv leginkább kifogásolható fejezetei a 11–15. leckék, melyek végig a Szovjetunióról szólnak. Az ország, a főváros, a szovjet fiatalság; mind-mind egy-egy lecke témái. A Szovjetunió és a „szovjet nép” pozitív színben való feltüntetése láthatóan itt is a kommunista nevelés szerves része: „*Tout le peuple soviétique, hommes et femmes, jeunes et vieux, tous, comme un seul homme, travaillaient et luttèrent pour la paix, pour le bonheur de tous les peuples.*”<sup>29</sup> „Nézem a Szovjetunió térképét. Ez igen nagy ország, a legnagyobb az egész világon. Ez a legboldogabb az összes országok között. [...]”<sup>30</sup> Ezekből a mondatokból, a frázisokká felfújt jelzőkből, a szuperlatívuszok használatából egyértelműen kitűnik, hogy a nyelv tanítása másodrendű fontosságú itt; az elsőrendű cél a Szovjetunió megbecsülésére és szeretetére való nevelés. Olyannyira,

nem mutatnak fel megfelelő kulturális tartalmakat

hogy még a szovjet himnuszt is tanulták a diákok franciául.<sup>31</sup> A szovjethatalomra való pozitív reflexió is megjelenik – és ezek

a hízelgések tökéletesen illenek a tankönyv jellegéhez. Romain Rolland Nobel-díjas francia író alábbi mondata is kissé problematikus: „*Nulle*

*part le sens de la solidarité humaine, de l'égalité de race et de peuple n'est plus naturel qu'en U.R.S.S.*”<sup>32</sup> Az országgal kapcsolatos több oldalnyi szöveg, a merész ferdítések miatt lehet a legélesebben Kuthy Zoltán és Závodszy Ferenc e tankönyvét bírálni. Kétségtől az sem válik a könyv előnyére, hogy utolsó fejezetként aránylag szerény helyet kaptak a francia klasszikusok, mint például Victor Hugo, Balzac, Zola, Maupassant.

Sajnos hasonló szellemű Zigány Miklós 1960-ban megjelent munkája is.<sup>33</sup> A harmadik osztályos tankönyv korának pontos lenyomata. Témaválasztásban igen gazdag, de a szövegek nem mutatnak fel megfelelő kulturális tartalmakat. Újdonság, hogy a tankönyv írója gazdasági kérdésekkel is foglalkozik a könyvben, így például a villamosítással, energiaforrásokkal, a munka világával. A villamosítással összefüggésben egy Lenin-idézet is olvasható a tankönyvben: „*Le pouvoir des*

<sup>25</sup> 41. o.

<sup>26</sup> 46. o.

<sup>27</sup> 78. o.

<sup>28</sup> 104. o.

<sup>29</sup> „Az egész szovjet nép, férfiak és nők, fiatalok és öregek, mindannyian egy emberként dolgoznak és harcolnak a békéért, minden nép boldogságáért.” (52. o.)

<sup>30</sup> 57. o.

<sup>31</sup> 51. o.

<sup>32</sup> „Sohol sem természetesebb az emberi szolidaritás, a fajok és a nemzetek közötti egyenlőség iránti érzék, mint a Szovjetunióban.” (62. o.)

<sup>33</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok III. osztálya számára.* Készült a Művelődéstudományi Minisztérium Középiskolai Főosztályának irányításával. Tankönyvkiadó, Budapest. Zigány Miklós munkája. A rajzokat Köpeczi Bócz István készítette. A kézirat nyomdába érkezett: 1960. május. Megjelenés: 1960. augusztus. Példányszám: 5000.

*Soviets+électrification=le communisme.*<sup>34</sup> Lenin továbbra is kötelező penzum, viszont az mindenféleképpen pozitívumként könyvelhető el, amikor a fordítandó szöveg nem egysíkú, inkább változatos: „*Három fontos energiaforrás van: a szén, a kőolaj és a víz energiája. A legolcsóbb a vízé, de nálunk a természeti adottságok nem engedik meg, hogy ilyen energiabázisokat építsünk. [...] Miután feltalálták a villamos világítást, az ember élete megváltozott. Ezelőtt néhány századdal az ember felkelt, amikor a nap kelt, és lefeküdt, amikor sötétedett. A villamosság nagy szerepet játszik a modern ember életében: megkönnyíti munkáját és lehetővé teszi a kultúra terjedését.*”<sup>35</sup> Lenin mellett a párizsi kommün is bekerült a tananyagba. A kommün magyar alakjáról, Frankel Leóról sok mindent megtudhattak a diákok. Rövid francia nyelvű biográfiáját<sup>36</sup> fordítási gyakorlat egészíti ki: „*Frankel Leó egy igazi forradalmár volt. Habár jómódú családba született, elhagyta azt, mert egyetlen vágya van csak, boldoggá tenni az egész emberiséget. Egész élete csak küzdelem, és meghal, mielőtt kitört volna a nagy, igazi forradalom. Szerencsétlen volt tehát az élete? Nem, mert az élet célja csak harc lehet egy jobb életért, egy jobb társadalomért.*”<sup>37</sup> Komoly ideológiai tartalma van a *Jean Frédéric Joliot-Curie*-fejezetnek. A nagy fizikus tudományos tevékenysége

egyértelmű az utókor számára, politikai szerepvállalása már kevésbé. Joliot-Curie egyoldalú jellemzése, kommunista voltának kihangsúlyozása a tankönyv legfőbb gyengesége: „*Je suis devenu communiste – dit Joliot-Curie –, parce que je suis patriote. Et si je dois être pris ou fusillé, je veux mourir communiste.*”<sup>38</sup> „*Joliot était un grand*

Molière, Baudelaire, Paul Verlaine képviselik a kultúrát; itt talán adhatott a könyv valódi élményt is

*admirateur et ami de l' U. R. S. S. En 1951 il vi[e]nt dans la capitale soviétique pour recevoir le Prix Staline pour son travail de président du Comité Mondial de la Paix.*”<sup>39</sup> A fizikus

a fordítási gyakorlatból sem maradhatott ki, és jelenlétét Zigány még nehéz nyelvi fordulatokkal is tetézi: „*Tudjátok, mikor és miért csatlakozott Joliot-Curie a Francia Kommunista Párthoz? Látva, hogy a Párt oly nagy tevékenységet fejt ki a német megszállás ellen, megértette, hogy kik az igazi hazafiak. Amikor meghalt, hazája elvesztette egyik nagy fiát; a Párt egyik kiváló tagját; a tudomány egy nagy tudóst; és a Béke Világtanács első elnökét*”<sup>40</sup> Ismét a tankönyv végén találunk csak egy kevés értékes irodalmi anyagot. A francia irodalom képviselői közül Molière, Baudelaire, Paul Verlaine képviselik a kultúrát; itt talán adhatott a könyv valódi élményt is a diákoknak.

Bogdány Ferenc 1968-ban megjelent, harmadik osztályosok számára írt tankönyve<sup>41</sup> az előző könyvekhez képest új

<sup>34</sup> „Szojethatalom + villamosítás = kommunizmus.” (22. o.)

<sup>35</sup> 26. o.

<sup>36</sup> „Léon Frankel, communard de 1872” (59. o.)

<sup>37</sup> 66. o.

<sup>38</sup> „Kommunista lettem – mondja Joliot –, mert hazafi vagyok. És ha elfognak vagy lelőnek, kommunistaként akarok meghalni.” (72. o.)

<sup>39</sup> „Joliot nagy csodálója és barátja volt a Szovjetuniónak. 1951-ben a szovjet fővárosba jött, hogy átvegye a Béke Világtanács elnökeként végzett munkájáért a Sztálin Békédíjat.” (72. o.)

<sup>40</sup> 79. o.

<sup>41</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok III. osztálya számára.* Készült a művelődésügyi miniszter rendeletére az MIM Közoktatási Főosztálya és az Országos Pedagógiai Intézet irányításával. Bogdány Ferenc munkája. A képeket Zsoldos Vera rajzolta. Bírálók: Kalocsay Tibor és Nagyajtosi István. Anyanyelvi bíráló: Mátrai Tivadarné. A kézirat

értékeket – de régi hibákat is – felmutatott. A szerző kitapintható szándéka, hogy a tanulók bővíthessék ismereteiket, tájékozottabbá válhassanak, francia nyelvű kommunikációra képesek legyenek. Franciaország bemutatására helyezte a hangsúlyt, a legkorrektebb módon, ideológia- és politikamentesen: „[...] le monde entier connaît la mode française, les parfums français, la cuisine française. [...] La France est comme un livre d'histoire.”<sup>42</sup> „Paris [...] une des plus belles villes du monde”<sup>43</sup> Párizs külvárosának körbeírása is finomabb, pozitív kicsengésű: „Mais dans la banlieue qui entoure Paris, les rues sont étroites. Dans les vieilles maisons il y a peu d'air et de soleil. Quel contraste avec les quartiers riches de la capitale!”<sup>44</sup> A tanulók az ország nevezetességein kívül híres francia írókról, tudósokról, filozófusokról olvashattak. A leíró jellegű olvasmányok olyan személyekről szólnak, mint például Rousseau, Voltaire, Victor Hugo, Louis Pasteur, Anatole France. A hosszú politikamentes oldalak után újra történelmi ismeretek jönnek: Lenin párizsi emigrációja továbbra is releváns téma, újdonságokat nem tartalmaz. Amint a politikai korszakhoz kötődni kezdenek a megfogalmazott szövegek, már nem válnak a tankönyv előnyére: „Jeunes de France, vous êtes partout

*et toujours les premiers. Vous êtes une des plus belles jeunesse du monde et nous, qui luttons pour le communisme*”<sup>45</sup> Valamint: „Dans un régime socialiste il n'y aura pas de femmes tristes, de gens sans travail. La vie

*sera belle et nous serons tous heureux.*”<sup>46</sup> A tan-

Lenin párizsi emigrációja továbbra is releváns téma

könyv ugyan gazdag tematikájú, de mint a tudatformálás egyik eszköze követi a hivatalos

vonalat. Lenin, a kommunizmus építése, a szocializmus igenlése nélkül hibátlanak volna mondható a tankönyv.

Nagy változás a gimnáziumok negyedik osztályában következett be, ahol az addig jelentéktelen világirodalmi olvasmányok hirtelen a tananyag felét adták. Az 1961-ben megjelent tankönyv<sup>47</sup> első része mentes minden aktuálpolitikától, a nyelvtanítás és az irodalom kiváló ötvözete. A könyv írója – ismét Zigány Miklós – reális irodalomtörténeti áttekintést adott a Roland-énektől a 20. századig. A kiválasztott szemelvények egytől egyig kiváló alkotások, de a 20. századi tananyagot Zigány már ideológiai elvárásokhoz igazította. Nem meglepő, hogy az egyik fordítási gyakorlatban példaképnek állította az oroszokat: „Hosszú századokon át Franciaország volt a haladás szóvivője, de a XX. század küszöbén, a történelem színpadán megjelent egy új nép:

nyomdába érkezett 1967. november, megjelent 1968. június. Példányszám: 11 000.

<sup>42</sup> „[...] az egész világ ismeri a francia divatot, a francia parfümöket, a francia konyhát [...]. Franciaország olyan, mint egy történelemkönyv.” (19. o.)

<sup>43</sup> „Párizs [...] a világ egyik legszebb városa.” (49. o.)

<sup>44</sup> „De a külvárosban, ami körbeveszi Párizst, az utcák szűkek. Az ócska házakban kevés levegő és napfény van. Menyire elűt a főváros gazdag negyedeitől.” (49. o.)

<sup>45</sup> „Francia fiatalok, ti ott vagytok mindenhol és mindig elsőként. A világ egyik legszebb ifjúsága vagytok és mi, akik a kommunizmusért harcolunk” (31. o.)

<sup>46</sup> „Egy szocialista rendszerben nem lesznek szomorú nők, emberek munka nélkül. Az élet szép lesz és mi mindnyájan boldogok leszünk”. (116. o.)

<sup>47</sup> *Francia nyelvkönyv az általános gimnáziumok IV. osztálya számára.* A művelődésügyi miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest. Készült a Művelődésügyi Minisztérium Középiskolai Főosztályának irányításával. Zigány Miklós munkája. A rajzokat Eigel István készítette. A kézirat nyomdába érkezett 1961. március. Megjelenés 1961. július. Példányszám: 5000.

az orosz. *Ki hitte volna, hogy Oroszország fog utat mutatni a világnak? [...]*<sup>48</sup> Negyedik osztályban új tanuló történelmi téma a francia ellenállás. Az ellenállás történetéből Gabriel Préri mint tragikus hőst jelenik meg: „...*député du Parti Communiste, journaliste à l'Humanité et un des chefs de la Résistance, a été fusillé par les Allemands le 15 décembre 1941.*”<sup>49</sup> A fordítási gyakorlat további információkat közöl róla: „*A francia ellenállásnak sok áldozata volt, és főként a Kommunista Párt tagjait kereste a Gestapo. A hazaszeretet és a nép szeretete erőssé tette a társadalmi haladásnak ezeket a harcosait: emlékezzünk Gabriel Préri-re [...]*”<sup>50</sup> A furcsán szerkesztett mondatok is világosan mutatják, hogy a tankönyvek egyszerre szolgáltak politikai és pedagógiai célkitűzéseket. Ezzel függ össze Louis Aragon szerepeltetése<sup>51</sup> és ideologikus megközelítése is. Külön lecke foglalkozik vele. Aragon prózáiróként és esszéistaként is maradandót alkotott, de személyére sajátos árnyékot vetett elkötelezettsége: marxistának, kommunistának vallotta magát. „*Aragon est un des plus célèbres poètes français contemporains. Membre du Parti Communiste Français depuis 1931...*”<sup>52</sup> Aragon számára a kommunista ember az ideál, így határozta meg: „[...] *L'homme communiste, c'est celui qui met l'homme*

*au-dessus de lui-même. L'homme communiste c'est celui qui ne demande rien, mais qui veut tout pour l'homme.*”<sup>53</sup> A tankönyv ezen részén érződik leginkább, hogy a szövegalkotó a politikai hatalom kedvére tesz. A könyvet rajzokkal illusztrált térkép zárja le, melyen Párizs történelmi és művészeti emlékei láthatók

– ez feltétlenül elismerést érdemel.

Elismerés illeti Bogdány Ferenc 1968-ban, a gimnáziumok negyedik osztálya számára kiadott tankönyvét is,<sup>54</sup> mert majdnem tökéletes; a tananyag csak kis része világnézeti jellegű. Előnyére írható, hogy az általános témákat az addigiaknál életszerűbb párbeszédekkel feldolgozó szövegek mintegy „kiléptek az életbe.” A történelmi témák a szokásosak: a párizsi kommün, az orosz forradalom Leninnel, a francia ellenállás kötelező jelleggel az elsajátítandó ismeretek körébe tartoztak továbbra is. Ami dicséretes, hogy Bogdány nemcsak a múlttal, hanem a jellel is foglalkozott. *Érdekes témát boncolgatott, az „Un billet pour la lune, s'il vous plaît!”*<sup>55</sup> című lecke, ahol a nyelvi ismeretek terén is az újdonság erejével hatott a szovjet űrkutatás addigi eredményeinek tanórai feldolgozása. A Szputnyik, a Luna-program, Jurij Gagarin személye, a hiteles, tudományos ismeretek magas információértékkel bírtak. A könyv további pozitívuma országismereti

<sup>48</sup> 56. o.

<sup>49</sup> „[...] kommunista parlamenti képviselő, a l'Humanité újságírója, az ellenállás egyik vezetője, a németek lőtték agyon 1941. december 15-én.” (59. o.)

<sup>50</sup> 62. o.

<sup>51</sup> 119. o.

<sup>52</sup> „Aragon az egyik leghíresebb francia kortárs költő. A Francia Kommunista Párt tagja 1931 óta” (119. o.)

<sup>53</sup> „[...] A kommunista az az ember, aki saját magát háttérbe helyezi. A kommunista ember az, aki semmit sem kér, de mindent akar az emberiségért.” (119. o.)

<sup>54</sup> *Francia tankönyv az általános gimnáziumok IV. osztálya számára.* Készült a művelődésügyi miniszter rendeletére a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztálya és az Országos Pedagógiai Intézet irányításával. Bogdány Ferenc munkája. A képeket Zsoldos Vera rajzolta. Bírálók: Kalocsay Tibor és Nagyajtósi István. Anyanyelvi bíráló: Mátrai Tivadarné. A kézirat nyomdába érkezett 1968. február, megjelent 1968. július. Példányszám: 11 000.

<sup>55</sup> 126–127. o.

tartalma: gazdag tematika, információkban bővelkedő olvasmányok, fekete-fehér fotók híres francia tájakról, városokról. Párizs leírása nagyszerű: „*Paris – capitale de la France, une des plus belles villes du monde.*

*La plus ancienne partie de la ville – l’île de la Cité.*

*Les monuments historiques et les curiosités de Paris: le Louvre, le Panthéon, Notre-Dame, la Sorbonne, la Tour Eiffel.*<sup>56</sup>

A francia kultúra tetszetős megfogalmazásban: „[...] *Malgré la concurrence toujours plus sévère d’autres cultures, elle n’a jamais cessé de rayonner sur le monde et connaît même aujourd’hui un renouveau de vitalité.*”<sup>57</sup> A tankönyv értékét tovább növeli Pablo Picasso életrajza. A *Qui est Picasso?*<sup>58</sup> című szövegben nincs

politikai utalás; egy méltó írás került a híres festőművész neve alá.

Kevésbé dicséretes

azonban – Bogdány könyvének mondhatni legnagyobb melléfogása – a Joliot-Curie-ről szóló szöveg, melyet már a harmadik osztályban is olvashattak a diákok, 1960-ban: „*Je suis devenu communiste*” – *dit Joliot-Curie –, parce que je suis patriote [...]. Et si je dois être pris ou fusillé, je veux mourir communiste [...]. Il était un grand ami de l’URSS.*”<sup>59</sup> Kevés politika, ideológia van ebben a tankönyvben, de ez a gondolatsor a könyv „legsúlyosabb” része, hiszen ismét memorizálendő ismeret köntösében jelenik meg itt az ideológiai nevelés szándéka.

Jelen írásomban arra tettem kísérletet, hogy tíz olyan francia nyelvkönyvről adjak

összehasonlító elemzést, melyet 1956 és 1968 között a gimnáziumi oktatásban használtak. Általánosságban megállapítható, hogy a francia nyelvet ideológiai szempontok alapján tanították, az ismeretanyagokat a szocialista eszmeiség hatotta át, bár itt-ott felhígult ez az ideológia. Szigorúan csak központilag ellenőrzött, jóváhagyott tankönyvekből tanultak és tanítottak, alternatíva nem létezett. A tankönyveket sematizmus, ideológiai korlátok jellemezték, a minisztérium jelölte ki a tankönyvírókat is, akiknek folyamatosan értelmezniük kellett a politikai változásokat. A tankönyvek egyik legnagyobb fogyatékosága, hogy sok szempontból nem voltak életközeli. Az életszerűtlen nyelvi

helyzetek nem adtak hiteles társadalomképet, a valódi élet helyett egy olyan konstruált világot mutattak be, ahol

mindenki boldog – hozzájárulva egy téves, idealizált társadalomkép terjesztéséhez. Második osztálytól érezhetően erősödik az ideológiai nyomás, amelyet a hatalom a tananyagra gyakorol: megjelenik Sztálin, Rákosi, a Vörös Hadsereg, Joliot-Curie és mások, más témák a kötelező nyelvoktatás keretében. A korszakban a legmarkánsabb változást a negyedik gimnáziumi könyveknél figyelhetjük meg. Az 1961-es kiadású francia tankönyv szerzője, Zigány Miklós is már bátran nyúl francia irodalmi szemelvényekhez, Bogdány Ferenc 1968-as tankönyve tartalmának pedig már nagy része francia vonatkozású; rendszerezzi mindazt, amit Franciaországról

itt-ott felhígult ez az ideológia

<sup>56</sup> „Párizs – Franciaország fővárosa – a világ egyik legszebb városa. A legrégebbi városrész, az île de la Cité. Történelmi emlékművek és látványosságok: a Louvre, a Pantheon, a Notre-Dame, a Sorbonne, az Eiffel-torony.” (63. o.)

<sup>57</sup> „A francia kulturális élet távol van attól, hogy Franciaország határait korlátozódjon. Más kultúrák egyre erősebb konkurenciája ellenére soha nem szűnt meg beragyogni a világot, és napjainkban is az egyre megújuló életerő korát éli.” (68. o.)

<sup>58</sup> „Ki Picasso?” (85. o.)

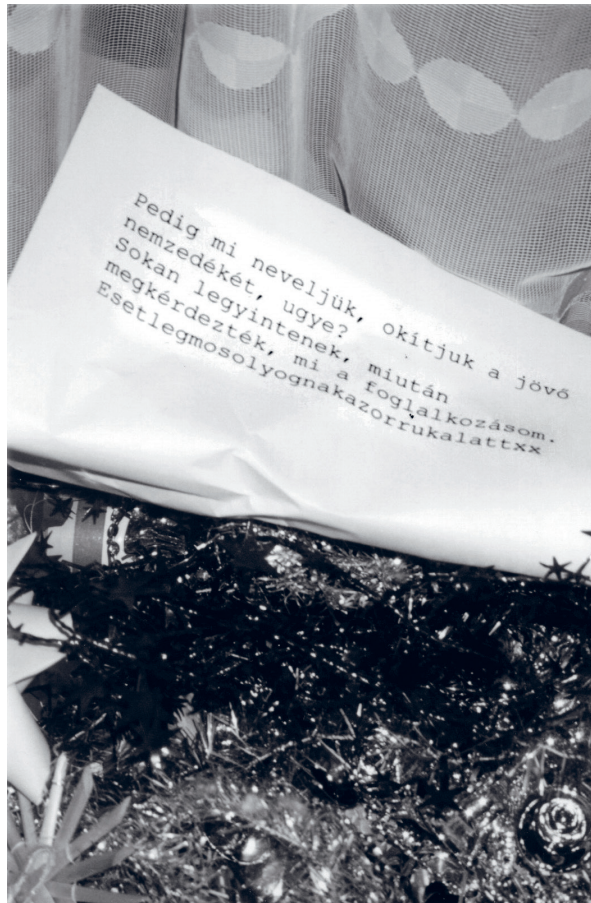
<sup>59</sup> „Kommunista lettem – mondja Joliot-Curie –, mert hazafi vagyok. [...] És ha elfognak vagy lelőnek, kommunis-taként akarok meghalni» Nagy barátja volt a Szovjetunióknak.” (152. o.)

érdemes tudnia egy tizenévesnek, és csak kismértékben foglalkozik könyvében a Szovjetunióval.

A politikai függőség (illetve annak elkerülése) szempontjából nézve a Gergelyi – Nagyajtósi-féle tankönyvek a legkiegyensúlyozottabbak és legkiemelkedőbbek. Mindkettő 1967-ben jelent meg, első, illetve második évfolyamos gimnazisták számára. Ezek a tankönyvek mintha a jelenből szólnának, pozitív mintát nyújtottak a diákoknak. A szerzők munkájának jelentősége abban áll, hogy semmiféle politikai tartalmat nem sulykoltak bele az olvasmányok szövegeibe.

A Zigány-, Sipos-, Kuthy–Závodszy-féle tankönyvekbe szüremlett be leginkább az ideológia, a politika, pedig sem a könyvek jellege, sem a célközönség ezt nem indokolta. A „kötelező jelleg”, a politikai elvárásoknak való megfelelés a szövegeket magukat is monotonná tette. Nyelvpedagógiai szempontból megkérdőjelezhető bizonyos témák létjogosultsága. Joviális képet festettek a Szovjetunióról, s így erről a birodalomról jóval több információt kaptak a diákok, mint saját hazájukról vagy éppen magáról Franciaországról.

Kijelenthetjük: egy ideális tankönyv nem szolgál politikai-ideológiai hatalmat.





## KOJANITZ LÁSZLÓ: A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE. SZEGED, BELVEDERE MERIDIONALE, 2021.

### Fodor Richárd: Adaptív tudás kialakítása a történelemórákon

Mit tehet egy történelemtanár, ha a kötelező témák és ismeretek megtanítása mellett gondolkodásra és kritikus szemléletre is szeretné nevelni a tanulóit? Kojanitz László 2021-ben megjelent tanulmánykötete a történelemórákban rejlő lehetőségek ilyen jellegű kihasználásáról szól elsősorban.

A könyvet a szegedi Belvedere Meridionale Kiadó jelentette meg. Ez az első kötete a kiadó és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által közösen elindított új, *Modern történelemoktatás* elnevezésű sorozatnak. Kojanitz László könyve öt fejezetben tárgyalja a tevékenység- és kutatásalapú történelemtanítást, a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat fejlesztésének kérdéseit. Az egyes fejezetek tanulmányai 1992 és 2021 között, többségükben 2010 után jelentek meg olyan pedagógiai folyóiratokban, mint az Iskolakultúra, a Történelemtanítás, az Új Pedagógiai Szemle vagy az Eruditio-Educatio.

A tanulmánykötet írásai a történelmi gondolkodás fejlesztésének sokféle összetevőjét tematizálják. A szövegek az angolszász szakirodalomról való alapos ismeretekről tanúskodnak, illetve ezek adaptációját nyújtják, valamint bennük az elmélet és a tanítási-tanulási gyakorlat összekapcsolódik.

A szerző bemutatja a releváns magyar és külföldi kutatók eredményeit, és tanári gyakorlati munkájából vett példákkal, feladattervekkel és ötletekkel is illusztrálja azok tanulságait. Megkönnyíti ezzel a történelemdidaktikusok által megfogalmazott tanulási alapelvek és modellek megértését, egyúttal ösztönözve az ezeken alapuló innovatív megoldások kipróbálására. A tanulmányok felhívják a figyelmet a történelmi gondolkodás fejlesztésének buktatóira és nehézségeire is, de javaslatokat is felvonultatnak ezek megoldására. Egyes témák esetében, mint például a kauzális gondolkodás fejlesztése vagy a diákok történelmi tudatának sajátosságai, saját kutatási eredményeket is bemutat a szerző.

Kojanitz László az 1990-es évek elejétől folyamatosan és hitelesen képviseli a ha-

---

tanári gyakorlati munkájából vett példákkal, feladattervekkel és ötletekkel

---

gyománys, ismeretközpontú történelemtanítás alternatíváját, az önálló tanulói feladatokra épülő képességfejlesztést és a magasabb rendű kognitív műveletek tanórai

integrációját. Leginkább a magasszintű didaktikai felkészültséget és szakmai autonómiát biztosító angolszász történelemtanítási gyakorlatot tekinti követendő példának. E 2021-es kötetet olvasva érdekes szembesülni azzal, hogy a rendszerváltoztatást követő években még egyáltalán nem

volt általános az a megközelítés, hogy az ismeretek, tények, történelmi adatok csupán a történelemtanulás kiindulópontjai, és a történelemtanulás és a történelmi műveltség többet jelent ezek pusztá betanulásánál. Ugyanakkor a szerző soha nem állítja szembe az ismeretek elsajátítását a képességek és a gondolkodás fejlesztésével, következetesen elveti az ilyen jellegű téves dichotómiákon alapuló problémamegközelítéseket. Meggyőződéssel vallja, hogy a tanulói aktivitás gondolata a demokratizálódó magyar társadalomban egyre szélesebb teret kell nyerjen, ugyanakkor arra is figyelmeztet, hogy ennek megvalósításához a tanárok folyamatos módszertani fejlődése szükséges.

Az egyik, eredetileg 1992-ben megjelent tanulmányban az olvasható, hogy az akkori tartalmi szabályozók már szorgalmazták ugyan a tanulói aktivitás előtérbe állítását, de az erre szolgáló feladatok inkább csak kiegészítő és kötelezően letudható elemekként jelentek meg a taneszközökben. Ellenpéldaként a szerző bemutatja az angol nemzeti alaptanterv képességorientált követelményeit, majd azt is, hogy a honfoglalás és államalapítás témakörének tanítása során miképpen és milyen feladatokkal felelhetnénk meg mi is ezeknek a követelményeknek.

*Az Új történelmi programok fejlesztése* című tanulmányban

a magas szintű történelmi gondolkodás fejlesztésének tantervekbe történő integrációjáról olvashatunk. A kognitív kutatásokra alapozott gondolatmenetben a szerző a diákok gondolkodásában lejátszódó jelenségekről és folyamatokról beszél. Legfőképpen a tanulási tartalmakat összeszervező sémák, azaz a nagyobb, transzferálható, fogalmi struktúrák elsajátításáról. A diákok az új tartalmi elemeket mindig összekapcsolják a korábbi elemekkel, így létrehozva

azokat a nagyobb csomópontokat, amelyek segítséget adnak az új ismeretek megértéséhez és adaptálásához. Kojanitz László ez esetben is egy konkrét példával illusztrálja e megközelítésmód alkalmazását a történelemtanulás megtervezésében – bemutatva, hogy melyek lehetnek azok a jól adaptálható, a történelmi megértést segítő értelmező sémák, amelyeket az 1956-os forradalom tanítása során is érdemes tudatosítani és alkalmazni.

A második fejezet a kérdésorientáltnak vagy kutatásalapúnak nevezett tanulási stratégia történelemtanításban való adaptálásának különféle lehetőségeiről szól. A szerző sokféle példán keresztül mutatja be ennek a kutatási kérdésfeltevésen és önálló vizsgálódáson alapuló tanulási módnak az előnyeit és sajátosságait. A *Forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig* című tanulmányában felhívja a figyelmet arra is, hogy egy-egy tankönyvi forrás elolvasása és elemzése önmagában még nem vezet a történelmi gondolkodás fejlődéséhez. Ehhez arra is szükség van, hogy egyszerre több forrás tartalmát a diákok nyitott kérdés megválaszolásához használják fel bizonyítékként.

A forrásokat az adott kérdés által megszólított probléma szempontjából kell összeválogatni és feladatokkal ellátni. Az erről szóló tanulmány is követi a megszokott

---

a tanárok folyamatos módszertani fejlődése szükséges

---

szerkezetet. A szerző először bemutatja a kutatásalapú tanulás alapelveit és tanulásméleti hátterét, majd rögtön egy jól adaptálható (és meggyőző) példát is láthatunk a megvalósuló folyamatra. A példa ez esetben a szerző által készített *XX. századi akták* című digitális tananyagból való, amely az 1956-os forradalom és a Kádár-rendszer egész témakörét a kutatásalapú tanulás módszerével teszi feldolgozhatóvá a tanárok és a diákok számára.

A történelmi gondolkodás fejlesztési irányait bemutató fejezetnek – de az egész kötetnek is – mottóját adhatná a könyv hatodik tanulmánya, amely szerint *“Nincs rá mód, hogy a diákoknak minden fontos történelmi eseményt megtanítsunk, de adhatunk egy olyan intellektuális eszközt, amely később is bármikor rendelkezésükre áll majd.”* E tanulmányban a történelmi gondolkodás mellett a *történelmi műveltség, történelmi tudatosság* és a *következtetési gondolkodás* nemzetközi koncepcióit is megismerheti az olvasó. Kojanitz László minden fogalmat részletesen reflektálja mutat be, majd az eltérő megközelítésekben közös alapelveként azonosítja az új módszertani, értékelési eljárások bevezetését, többek között a kutatásalapú feladatsorok alkalmazását.

A *reflektív történelemszemléletről* szóló tanulmány két évvel a 2012-ben kiadott történelem kerettantervekben eszközölt változások után jelent meg. Kojanitz László amellett foglal állást, hogy a hangsúlyok eltolódása a 20. századi események tanításának javára szemléleti változásokat igényel a pedagógiai munka egészét tekintve is. Annak érdekében természetesen, hogy a közelmúlt történetének részletesebb bemutatása *valóban* a jelen jobb megértését eredményezze. A történelmi ismeretek alkalmazhatósága érdekében Kojanitz László a tudás minőségét hosszú távon meghatározó összetevőkre hívja fel a figyelmet. Ide sorolja a tantárgyspecifikus képességfejlesztést, az adaptálható értelmezési keretek felépítését, a múlt és a jelen közötti kapcsolatot teremtő történelmi tudat és a reflektív történelemszemlélet kialakítását.

A szerző kiegyensúlyozott álláspontot fogalmaz meg az évszámok tanításával kapcsolatban is. Érdemes megvizsgálni

a mai tanári gyakorlatot, valóban szükség van-e minden kötelezően behajtott adatra. Ugyanakkor mindenképp szükség van egy magabiztosan felidézhető kronológiai tudásra, mert a valóban jelentős eseményekhez köthető időpontok a többi történelmi esemény időbeli elhelyezéséhez is fontos segítséget adnak, még felnőttkorban is.

A *kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése* című írás bemutatja az ok-okozati gondolkodásról készült különböző elméleti modelleket: az *intencionalista, strukturalista* illetve *narratív és analitikus*

megközelítéseket.

Kojanitz részletesen elénk tárja a történelmi gondolkodáshoz kapcsolódó kutatásokat és fogalomtörténetet, a legfontosabb kutatókat és mérföldköveket.

---

a tudás minőségét hosszú távon meghatározó összetevőkre hívja fel a figyelmet

---

Ismerteti az angol, holland és kanadai kutatók, köztük Roy Hallam, Martin Booth, Peter Lee, Denis Shemlit, Arthur Chapman, Carla van Boxtel, Stéphane Lévesque elméleteit és következtetéseit. Az ezt követő tanulmányban pedig egy érettségi esszéfeladat értékelésén keresztül mutatja be, miként lehet a diákok szöveges munkáit a bennük tükröződő történelmi gondolkodás minősége szerint értékelni. Az értékelés problémáját ugyanis a történelmi gondolkodás fejlesztésének egyik legfontosabb, de egyben legnehezebben megoldható feltételének látja. A kauzális gondolkodásról szóló nemzetközi eredményekre alapozva egy maga által kidolgozott értékelési szempontrendszer szerint javítja felül és elemzi két gimnáziumi osztály érettségi esszéit. Ennek kapcsán kritikákat is megfogalmaz a jelenlegi érettségi feladatokról. Úgy látja, hogy ezek a feladatok csak látszólag igénylik az önálló gondolkodási képességeket, mivel a legtöbb esetben a tankönyvi szövegek felmondása

is elég lehet a megoldásukhoz. Ugyanakkor a tanulók – és különösen a tanulócsoporthoz – között feltárt különbségek arra utalnak, hogy a történelemtanári munka tudatossága jelentős hatással van a diákok által készített történelmi magyarázatok minőségére.

Kojanitz László szerint a tankönyv is fontos szerepet játszhat a történelmi gondolkodás fejlesztésének erősítésében. Például azzal, hogy a történelem kerettantervben is előírt értelmező kulcsfogalmak fejlesztésére külön is felhívja a tanárok figyelmét, s megfelelő feladatokat is felkínál ehhez. Az egyik tanulmány részletesen és sokféle példát hozva mutatja be, hogy az Újgenerációs tankönyvek és a hozzájuk készített tanári segédanyagok miként valósították meg ezeket a célkitűzéseket.

A kötet negyedik fejezete is az értelmező kulcsfogalmakról szól, különös tekintettel a *történelmi interpretációk* helyes értelmezéséhez szükséges szemlélet kialakítására. Bemutatja a múlt és a történelem bonyolult viszonyát, a történelmi interpretációt pedig a múlt eseményeinek és változásainak jelentést adó konstrukcióként értelmezi.

Az interpretációk esetében hangsúlyos szerepet tulajdonít kialakulásuk történelmi kontextusának, a történelemhez fűződő viszonyuknak, értelmezési kereteiknek, műfajuknak és kifejezési formáiknak. Jellemző céljaik közül négyet emel ki: a múlttal kapcsolatot kereső *identifikáló*, az erkölcsi *ítéletalkotó*, azaz *moralizáló*, a történelmi előzmények megértését szolgáló *elemző* és a figyelemfelkeltő *ismeretterjesztő* célt. Az efféle interpretációk szelektív, retrospektív és különböző egyedi szándékok érvényesítésére képesé tevő, manipulatív természete miatt kiemeli a multiperspektivikus, azaz többnézőpontú történelemszemlélet fontosságát. Álláspont-

ja szerint az egyetlen narratíva közvetítésére koncentráló és a történelem interpretatív természetét elrejtő tanítási gyakorlat melletti kitarthatóság az egyik legnagyobb hiba, amelyet elkövethet egy pedagógus.

Az értelmező kulcsfogalmakhoz kapcsolódik az a tanulmány is, amely azt mutatja be, hogy az *oral history* tanításban való alkalmazása miként tud segítséget adni a tanulók történelmi interpretációjáról alkotott fogalmának elmélyítéséhez. A videóinterjúk elemzése, keletkezési körülményeik, az elbeszélő előéletének, szándékainak, érintettségének feltárása és értékelése révén a diákok közelebb kerülnek a történelmi munka módszereihez és stratégiájához, ezáltal kritikai gondolkodásuk is fejlődik.

Nemcsak a történelmi interpretáció, hanem két másik fontos értelmező kulcsfogalom, a történelmi *okok* és a történelmi *változás* fogalmának fejlesztése is egy-egy külön tanulmányban kerül bemutatásra. Az *okok* kapcsán Kojanitz László ismerteti az ezzel kapcsolatos tanulói gondolkodás

fejlődésének sajátosságait, majd fejlesztési stratégiákat és módszereket is ajánl. A szerző azt is kiemeli, hogy az eseményeket alakító tényezők részletes vizsgálata előtt

---

az egyik legnagyobb hiba,  
amelyet elkövethet egy  
pedagógus

---

a diákoknak tisztában kell lenniük az eseménytörténettel és a történelmi kontextussal. Az okokról szóló tanulmányhoz hasonlóan a *változást* körüljáró írás is bemutatja a tanulói gondolkodás kezdeti tévképzeteit és hiányosságait, valamint fejlődési útját. A fejlődési folyamat során az eseménytörténelmi alapok mellett a diákok megértik a történelmi változások jellegzetességeinek és összefüggéseinek hátterét. A tanulmány számtalan könnyen adaptálható példát is ajánl arra, miként kelthetjük fel a diákok érdeklődését a különböző jellegű törté-

nelmi változások iránt, legyen ez Párizs városának fejlődése vagy Chamberlain külpolitikájának megítélése.

Kojanitz László kötetének záró fejezete a történelmi tudat fejlesztésének jelentőségét és problémáit boncolgatja. Az első tanulmány egy figyelemfelkeltő alcímmel (*Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”?*) indul, majd elég borúlatozó képet fest a történelemtanítás helyzetéről. A történelemtanítás előtt álló kihívásként azonosítja a különböző szinteken zajló történelmi viták felszínességét és eldurvuló hangnemét, a gyakran emlegetett „szekértábor-kommunikációt”. Az írás komplex és izgalmas, jelen recenzió kereteit túlfeszítő összefüggésrendszert vázol fel a történelemtanítás jelenlegi helyzetéről és dilemmáiról; Rüsén, Seixas és Lévesque modelljei alapján a történelmi tudat típusairól és fejlődéséről. Ennek kapcsán kiemeli, hogy a mítoszok és városi legendák által táplált mindennapi történelmi emlékezet és a kritikus szemléltető történettudomány egyaránt hatással vannak a diákokra.

A kötet utolsó tanulmánya magyarországi kontextusba helyezi a történelmi tudat fejlesztésének problémáját. Kojanitz László egyrészt elemzi a Nemzeti alaptanterv 2018-as tervezetét a Jörn Rüsén által kidolgozott tipológia alapján, másrészt kérdőíves tanulói attitűdvizsgálatot végez. A kétfajta kutatás együtt teszi elemezhetővé a szabályozó dokumentumban megfogalmazott tanítási célokat és a középiskolás tanulók történelemtanításról kialakított általános képét. A vizsgálat eredményei alapján meg-

állapítható volt, hogy a NAT történelem és állampolgári ismeretekre vonatkozó tervezete a történelmi tudat mind a négy típusára (tradicionális, példakereső, kritikus, genetikus) szolgáltat példát, mégis leginkább a *genetikus*, származtató típusú történelmi tudat kialakítását szolgáló célok jellemzik. Ennek fókuszában a változás, a múlt és jelen viszonyainak összehasonlítása, illetve ezek alapján a jövőre vonatkozó következtetések megfogalmazása áll. A kérdőíves kutatás emellett azt mutatta, hogy a diákok nagy többsége egyetért a kötelező történelemtanítással, s ezt leginkább a múlt és a jelen közötti kapcsolatok megismerése, illetve az általános műveltség kialakítása miatt tartja fontosnak.

A kötet végére érve, a történelmi gondolkodás sokféle kérdését megismerve az olvasóban a digitális módszerek és a történelemtanításban alkalmazható platformok tekintetében marad némi hiányérzet. Érdemes lenne egy következő kötetben kifejezetten erre helyezni a hangsúlyt, hiszen a szerző ezen a területen is nagyon eredményesen tevékenykedik.

Összességként Kojanitz László válogatott tanulmánykötetének legfontosabb üzenete, hogy a történelemtanításhoz minél jobban meg kell érteniük a tanulói gondolkodás sajátosságait, hogy eredményesen tudják

alkalmazni a fejlesztését szolgáló új módszereket. A legfontosabb, hogy a diákjaink felnőttkorukban is érteően kritikus és a vitákra nyitott módon tudjanak viszonyulni a múlttól szóló megnyilatkozásokhoz és művekhez.

---

kihívásként azonosítja a történelmi viták felszínességét és eldurvuló hangnemét

---



## Kerényi Mari: Az iránytű

Klein Sándor 80. születésnapjára

Egy műhelybeszélgetésen ezt mesélte: *Gyerekkoromban mindig azt hittem, hogy örökké csak észak felé megyek. Hiszen a mondóka úgy szól: előttem van észak, hátam mögött dél... Tehát amerre megyek, arra van észak. Később világosítottak fel, hogy egy nagyon lényeges dolgot hagytam ki a mondókából: azt, hogy HA. HA előttem van észak, AKKOR van a hátam mögött dél...<sup>1</sup>* De hát hol is van észak? Mi az igazodási pont? Ő az emberi szabadság, a személyiség kiteljesedésének lehetőségeit kutatva talált rá a maga iránytűjére.

Aki Magyarországon a humanisztikus pszichológiával találkozik, az *Klein Sándor*-ral is találkozik – és persze fordítva: munkásságát alapvetően meghatározza a *Carl Rogers* nevéhez köthető irányzat. Rogers könyveit az ő gondozásában olvashatjuk, számtalan saját írása szól a személyközpontú megközelítés elméleti háttéréről, alkalmazási lehetőségeiről, gyakorlatáról. Ha valaki el akar mélyedni a témában, a több könyvespolcot megtöltő kötetei közül válogathat. Mégis a legfontosabb üzenete talán csak ennyi: „A humanisztikus megközelítés nem eljárásokat, technikákat, módszereket jelent, hanem szemléletet, létezési módot.”<sup>2</sup> Mennyivel nehezebb ez! De hát lehet-e másként?

Amikor embereknek dolguk akad egymással, akkor dönteniük kell, hogy szerepeket magukra öltve vagy teljes személyiségüket felvállalva közelednek egymáshoz. Hogy elvárásokkal vagy elfogadással fordulnak egymás felé, hogy a nyitott, megértő figyelem vagy az áradó tényközlések uralják-e a kommunikációjukat. Így van ez a személyes kapcsolatokban, a munkahelyeken és az iskolákban. Ez utóbbi felismerés fordította Klein Sándor figyelmét a pedagógia felé:

...rádöbbentem arra, hogy a mai iskolai gyakorlatban valami alapvetően rossz és amitől egyszersmind az az erős kényszerítő érzésem támadt, hogy szerény képességeimmel és lehetőségeimmel valamit nekem is tennem kell a jobbítás érdekében [...]. Az iskolákban a tananyag központibb szerepet tölt be, mint a gyerekek – akiért lennie kellene.<sup>3</sup>

A huszadik század utolsó negyedében már itt-ott megjelenő, valóban rendkívüli eredményeket felmutató újító gyakorlatok: *Dienes Zoltáné*, aki játékként közeledik a matematika tanításához, *Varga Tamás* komplex matematikatanítási módszere, *Winkler Márta* iskolapéldája inspiráló hatása

---

De hát hol is van észak?

---

<sup>1</sup> Kerényi Mari: Merre van észak? A Klein Sándorral folytatott műhelybeszélgetés alapján. *Menedzser Praxis*, 2011.

<sup>2</sup> Klein Sándor és Kiss Julianna: Humanizmus és hatékonyság. in: Klein Sándor: *Gyerekközpontú iskola*. EDGE 2000 Kiadó, 2002. 205. o.

<sup>3</sup> Klein Sándor: Előszó. in: Carl R. Rogers és H. Jerome Friberg: *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő intézet, 2007. 9–10.

bátoríthatta, hogy hat évig tartó „szegeci kísérlete” egyenesen a pedagógusképzésbe emelje be a humanisztikus pszichológiát. Hitvallásához hűségesen nem az elméleti oktatás keretében, hanem a hallgatóknak eleven élményt kínálva, hogy megélhessék azt és fejlődhessenek általa:

[A kísérlet] ...célja az volt, hogy – Rogers kifejezésével – „tanulóközpontúbbá” tegyük a tanárképzést és továbbképzést [...], pszichológiai ismeretek elsajátíttatása helyett elsősorban pszichológiai *szemléletmód* kialakítására, tanári fogások megismeretése helyett a fejlett személyiség formálódásának elősegítésére törekedtünk. [...] meg vagyok győződve arról, hogy a pszichológiaoktatás célja a *tanárképzésben* elsősorban az, hogy *hozzájáruljon a tanárjelöltek egészségesen fejlett személyiségének kialakításához*, elősegítse alkotóképességük kibontakozását, szemléletük tanulóközpontúvá válását.<sup>4</sup>

Merre is van észak? Akinek jó az iránytűje, az pontosan tudja. S tudja azt is, hogy nincs mese:

Ha az a célunk, hogy elősegítsük a másik ember személyiségének fejlődését, akkor azt is meg kell mondani, mit is tekintünk fejlett személyiségnek. A fejlett személyiségű ember felelősséget vállal tetteiért, nyitott az emberi kapcsolatokra, képes és kész az együttműködésre.

És az is biztos: akkor leszünk képesek ehhez segítséget nyújtani tanítványainknak, ha mi magunk is változunk, fejlődünk. Ha valóban támogatni akarjuk diákjainkat, akkor nem bújhatunk a biztonságosnak vélt tanárszerepbe a diákszerepbe visszahúzódó tanítványainkkal szemben. Muszáj Valakivé válni. „Tananyag, tantárgyi struktúra, az iskola felszereltsége stb. fontos tényezők, de a *döntő* tényező [...] a *tanár* – tevékenységében megnyilvánuló – *személyisége*.”<sup>5</sup>

Szép és nehéz így élni, így tanulni és tanítani. Mégis ez az egyetlen igazi tanulás, ez, ami a személyiség egészére hatással van. Tanár és tanítványa együtt fejlődhet.

Ehhez megteremteni az *őszinte*, elfogadó közeget az iskolában a pedagógus dolga, és tudjuk, nem könnyű. Sose volt az, de az utóbbi években mind nehezebbé vált. A kevés, és már csak a szakzsargonban alternatívnak nevezett iskola belső világa még őrzi a gyerekközpontúság felmérhetetlen kincsét. Még vannak elhivatott pedagógusok, akik a tanterem ajtaját bezárva óvják a fészek melegét. Alkotó emberek, akik szabad, kíváncsi, alkotó emberekké hagyják növekedni

tanítványaikat. Akiknek az iránytűje a közoktatás mind viharosabb napi hullámverésében sem zavarodott össze.

Jó, hogy van kihez, mihez fordulunk. Köszönjük Klein Sándornak, hogy sosem hagyja elfeledni, merre is van észak.

---

Muszáj Valakivé válni.

---

<sup>4</sup> Klein Sándor: Útban a gyerekközpontú iskola felé. In: Klein Sándor: *Gyerekközpontú iskola*. EDGE 2000, 2002. 9. o. (Kiemelések a szerzőtől)

<sup>5</sup> Klein Sándor és Farkas Katalin: Pedagógusok a tehetségfejlesztés szolgálatában. In: Klein Sándor: *Gyerekközpontú iskola*. EDGE 2000, 2002. 145. o. (Kiemelések a szerzőktől)

**RAJNAI, RICHÁRD: The Practice of Media Education in 21th Century Hungary**

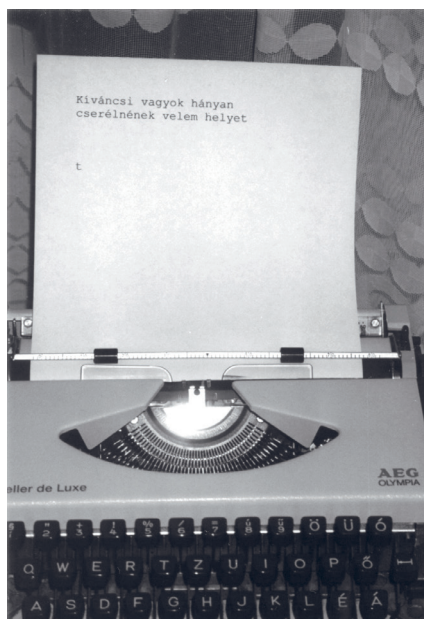
In my paper, I will introduce the specific forms and contents of Hungarian media education of the last decade by comparing the results of three researches. Besides this, I will address the cultural fields and curricular elements considered most relevant by media teachers and how the subject-matter of media education has been affected by teachers' and pupils' experiences in a convergent media environment. My analysis is most importantly based on the research carried out by T-Tudok Education Research Center at the turn of 2018-2019, focused on the delivery of media competences in school environments. In our research, we examined the teachers' and principals' attitude towards media literacy and its development, as well as the formal and

non-formal types of media education. I will compare our results with the outcomes of two previous researches, in order to make the changes affecting the media environment and the development of media education in the previous decade apparent. First I will refer to the research carried out by Csilla Herczog in 2009, based on interviews with media teachers and observation journals of media classes. After this, I will present the conclusions based on the groundwork performed by a research group of Eszterházy Károly University in 2015. The common ground of the three researches is the focus on media teachers' practice, albeit since the applied methodology, enquiries and emphases are different, this resulted in ostensible limitations in the process of comparison.

---

**Keywords:** *media literacy, media education, teaching practice*

---



## Szerkesztői jegyzet

Ez az írás egy emlékbeszéd. A *Jelentés a magyar közoktatásról* című sorozatról, mert 10 évvel ezelőtt jelent meg az utolsó kötete. Az 1995-ben indult vállalkozás bevezetője így fogalmazta meg a kötet küldetését: „*Célja áttekintést adni a magyar közoktatási rendszer jelenlegi állapotáról és a rendszerben zajló fontosabb változásokról. A kötetet elsősorban azoknak szánjuk, akik országos vagy helyi szinten akár döntéshozóként, akár a döntéseket befolyásoló állampolgárként az oktatás kérdéseivel foglalkoznak.*” A kiadvány (az 1995, '97, 2000, '03, '06, '10 években) adatokkal alátámasztott, átfogó és részletgazdag elemzésekkel láttelepet készített – és ezzel tükröképet mutatott – a hazai közoktatás, az iskolák és a pedagógusok aktuális helyzetéről.

Az első kötetek még a Művelődés és Közoktatási Minisztérium felkérésére készültek az Országos Közoktatási Intézet (OKI) munkatársai és külső szakértők bevonásával. 1995-ben még alig 300, míg 2011-ben már majdnem 600 oldalon. A kötetek a társadalmi-gazdasági környezetből kiindulva mutatták be az oktatáspolitikai folyamatokat, a munkaerőpiac és a felsőoktatás kérdéseit, a tartalmi szabályozásnak, az iskola belső világának alakulását, valamint a pedagógusok helyzetét, és számos táblázatban, diagramban közölték az elemzések háttérét jelentő adatokat, tendenciákat. A jelenségeket komplex látásmóddal, a nemzetközi folyamatokkal kontextualizálva dolgozták fel, ezzel pedig a tényeken és adatokon alapuló oktatáskutatás és elemzés hazai mintájává, zászlóshajójává – és minden más elemzést, jogszabályváltozást indokló szöveg hivatkozott alapdokumentumaivá – váltak.

A sorozatot Halász Gábor és Lannert Judit szerkesztette az OKI Kutatási Köz-

pontja égisze alatt. A köteteket a hazai szakma egyre jobban igényelte és értékelte – a változó minisztériumok azonban mindinkább kihátráltak az ügy mögül. Az adatgazdag „láttelepek” egyre kevésbé feleltek meg a sikerorientált minisztériumi elvárásoknak. Az utolsó kötetet már az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) munkatársai – Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén – szerkesztették, s megjelenését sok más mellett bonyolította, hogy 2010-re, mikorra a kiadvány elkészült, új kormány és minisztérium vette át a hatalmat. A megalakuló új oktatási kormányzat bizalmatlanul tekintett a kötetre, feltételezve, hogy az az előző politikai és szakmai elit szemléletmódját és üzeneteit tartalmazza. Ebben az időszakban – egy vezetői válság következtében - lettem az OFI megbízott főigazgatója. A bizalmatlanságból következő félelmeket a szerkesztőbizottság időközben kormánypártivá lett tagjainak hathatós közbenjárásával és egy kételyeket megfogalmazó *Kiadói előszóval* sikerült feloldani. „*A tények és adatok kiválasztása, magának a választásnak a mozzanata nem kedvez-e egy-egy kitüntetett nézőpontnak, míg más megközelítéseket nem fed-e el?*” Stb. A könyv végül 2011 szeptemberében megjelent.

Sajnos a folytatás elmaradt. Pedig az Intézetben bizottsági és kutatói szinteken is komoly alapozások kezdődtek egy következő kötethez. Miért alakult mégis másképp?

Kezdem a személyes felelősségemmel. Rossz döntést hoztam, amikor olyan háttér tanulmányok készítését szorgalmaztam, amelyben a kormányzatot támogató társadalomtudósok és oktatáspolitikusok elemzik a 2011-ben elfogadott Köznevelésről

szóló törvény és az azt követő intézkedések háttérben meghúzódó társadalom- és oktatáspolitikai víziót. Elgondolásomat az vezette, hogy a 2011-ben új alapokra épülő köznevelési rendszert nem lenne szakszerű egy régebbi szempontrendszer alapján elemezni. Tévedtem. A korábbi kötetek szerkezete is alkalmas lett volna a munka folytatásához. Ráadásul a kiküldött felkérésekre nem érkezett érdemi válasz vagy használható elemzés. A különböző szereplők eltérő indokokkal, de elutasították a felkérést. Ezalatt értékes hónapokat veszítettünk el, és mind jobban átalakult az intézet munkáját meghatározó szélesebb közeg is.

Az egyre hangsúlyosabbá váló politikai kormányzás nyomán a szakértők szerepe a döntés-előkészítés folyamatában elsúlytalanodott, a tények és adatok egyre inkább a meghozott politikai döntések igazolására szolgáltak. A kommunikációs feltételrendszer is ehhez igazodott, az intézeti megszólalások lényegében minisztériumi gyámság alá kerültek. A tudományos normák helyett a Wekerlét és Vekerdyt összekeverő fiatal titánok osztották az eszt, és határozták meg a követendő irányvonalat. Súlyosbította a helyzetet az állami tankönyvfejlesztésben, majd -kiadásban való részvétel, ez a megnyerhetetlen küzdelem.

A napokban megkeresett egy hetilap azzal a kérdéssel: igaz-e az állítás, miszerint az egyházi iskolák háromszor annyi forrásból gazdálkodnak, mint az államiak? Erre tíz évvel ezelőtt a *Jelentés* adatainak felhasználásával és a minisztériumi statisztikai évkönyvek segítségével viszonylag könnyen korrekt választ lehetett volna adni. Ma nem így van. S nemcsak azért, mert az állami szférában feladatfinanszírozás, míg az egyháziban továbbra is nor-

matív alapú támogatás érvényesül, hanem azért, mert rendkívül hiányosak és/vagy félig-meddig titkoltak az oktatási adatok. Az éves államháztartási költségvetési beszámoló annyira elnagyolt, hogy abból az oktatásra nézve szinte semmi nem olvasható ki. A Köznevelési évkönyvek évek óta nem tartalmaznak költségvetési adatot. A KSH adatai között csak a költségvetési intézmények oktatási kiadásait tüntetik fel, az OECD statisztika pedig csak állami, illetve egyéb oktatási intézmények szerint bontja a finanszírozási adatokat, miként az Eurostat is, miközben az egyházi iskolákra vonatkozóan nem közöl pénzügyi adatot. Bingó – mondhatnánk, ha az oktatás nem a jövőnkét meghatározó tényező lenne!

*Jelentés* kötetéről már szó sincs, az OKI/OFI kutatói bázisa a körülmények és értelmetlen átszervezések nyomán néhány év alatt szublimálódott az akadémiai, felsőoktatási és szabadpiaci szférában, így ma nincs olyan állami tudásközpont, amely megfelelő szakmai kvalifikációval rendelkezne egy új kötet elkészítéséhez. Átláthatatlan oktatási környezet van, amely kiválóan alkalmas meddő, érzelemvezérelt, személyes sértésekre alapozott vitákra, végtelen iszapbirkózásokra és konteók térhódítására. A ködösítés arra is alkalmas, hogy elfedje a döntéshozók valódi célját; parkolópályára állítani az oktatás- és pedagóguspolitikát, és fenntartani a kijelölt elit iskoláztatási és kulturális monopóliumát.

Odafönn pedig a statisztika alkalmazásának bajnoka – Sir Winston – elégedetten szippant egyet a szivarjából. És mi, mi mit csinálunk?

*Kaposi József*

*élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet*

Minden tanár, aki nem hitt bennem, most úgy érezheti, hogy igaz volt.  
Én még mindig arra várok, hogy az élet egyszer engem igazol,  
és ha tényleg így alakul, akkor biztos-e az, hogy boldog leszek.

Apa és anya és nagyi a mennyben – sajnálom, hogy csak ennyire megy.  
Remélem, egyszer csinállok majd valamit, és mindenki büszke lehet.  
De azért addig, ugye, így is szerettek engem kicsit?

Ki hova mikor és merre?  
Kinek van működő terve?  
Ebben a bonyolult világban nem igazán igazodom el.  
Mikortól meddig és honnan?  
Aki segít, az most hol van?  
Ebben a bonyolult világban nem igazán igazodom el.

Tényleg nem hallják a hangom, vagy csak úgy tesznek, mintha nem hallanák?  
Vajon tényleg nem érdekli őket, vagy csak egyszerűbb így, és élnek tovább?  
És meddig mennének el, ha azt akarnák, hogy csendben legyek?

Ki hova mikor és merre?  
Kinek van működő terve?  
Ebben a bonyolult világban nem igazán igazodom el.  
Mikortól meddig és honnan?  
Aki segít, az most hol van?  
Ebben a bonyolult világban nem igazán igazodom el.

Bemondásra tűnnek el az emberek,  
kukába dobjuk az elmúlt éveket,  
mémekkel kommunikálunk,  
és soha nem mi rontjuk el,  
hanem mindig mások,  
akik mással vannak,  
akik másban hisznek,  
akik mást gondolnak rólunk,  
másképp csinálnak mindent,  
de ugyanúgy, ugyanúgy gyűlölnék minket.

*Felső Tízezer: A bonyolult világ  
(A hasonló című album második dala, 2020)*

