

iskolai 5-6. évfolyamra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXVI. évfolyam 2026. május – június

a szerkesztőség tagjai

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

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

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

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

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

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

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

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

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

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

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

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

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

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

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

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

**Kojanitz László – Fodor Richárd –
Tóth Judit**

A történelmi empátia vizsgálata
magyarországi középiskolások körében 3

Dávid Gergely András

A kettős párhuzamos értékelés
az angoltanári szakdolgozatok
értékelésében 23

szemle

Haga Orsolya – Szilágyi Dóra

Szülő-gyermek kapcsolatot támogató
Mesecsomag program kipróbálása
szegregált intézményben tanuló
gyermekek és elsődleges gondozóik
körében: pilotvizsgálat 43

Divéki Rita – Pereszlényi Anna

Angol szakos egyetemisták szociális
és érzelmi készségeinek fejlesztése
megosztó témákon keresztül 63

Seres Zoltán

Digitális szabadulósobák a
történelemtanítás-tanulásban 82

kritika

Hodász Kata

Az emlékezés könyve: a nevelés tereiben
őrzött magyar és magyar zsidó történelem.
Nádas Pál: *Magyar és magyar zsidó
történelem Lajta Béla és lovag
Wechselmann Ignác szecessziós
épületében* 95

Kolip Heléna

Kárpát-medencei perspektívák a
neveléstudományban. Dezső Renáta
Anna és Ábrahám Gréta: *Kezdő kárpát-
medencei neveléstudományi kutatók
antológiája. In memoriam Szivák Judit* 100

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

104

Kojanitz László¹ – Fodor Richárd² – Tóth Judit³¹ Oktatási Hivatal, MCC Tanuláskutató Intézet² PPKE Vitéz János Neveléstudományi és Pedagógusképző Intézet, MCC Tanuláskutató Intézet³ PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, MCC Tanuláskutató Intézet

A történelmi empátia vizsgálata magyarországi középiskolások körében

Nagymintás adatfelvételen alapuló középiskolai kutatásunk a történelmi empátiás képességek mérésével foglalkozik. Nemzetközi példákra támaszkodva, azok mérésmethodikái megoldásait alkalmazva és továbbfejlesztve tártuk fel a középiskolás diákok történelmi empátiás gondolkodásának fejlettségét és jellemzőit. A tanulmányban e komplex kutatás vizsgálati szempontjai, módszerei és legfontosabb eredményei kerülnek bemutatásra.

Bevezetés

A történelemtanítás magyar köznevelésben elfoglalt tantervi pozíciója nemzetközi összehasonlításban is kivételesen erős (Fodor és mtsai, 2023; Kaposi és mtsai, 2025; OHTE, 2023). A két ciklusban, nyolc tanéven keresztül zajló, kötelező kimeneti vizsgával záruló történelemtanulás nagy mozgásteret enged a tanulók történelemszemléletének és képességeinek fejlesztésére. Ugyanakkor empirikus alapokon álló, átfogó és hiteles kutatások hiányában valójában keveset tudunk arról, hogy a történelmi képességek fejlesztése terén mennyire eredményes a történelemoktatásunk.

Elméleti háttér

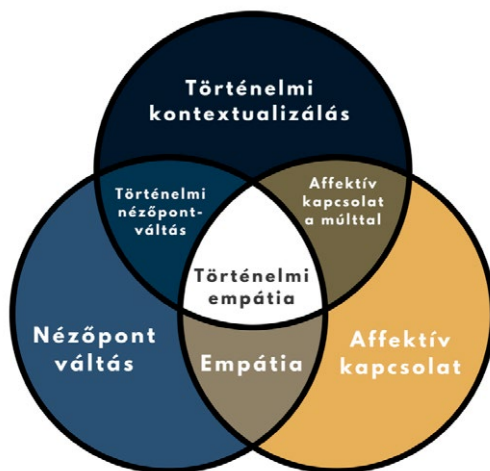
A történelmi empátia összetevői

A történelmi magyarázatok lényeges összetevője a korabeli emberek döntéseit és tetteit meghatározó motivációk feltárása. Azért, hogy értelmet adjunk az eseményeknek, igyekszünk a történeteket az adott korszak szereplőinek nézőpontjából is szemlélni és megérteni (Lee és Shemilt, 2004). Barton és Levstik (1996) szerint a történelmi empátia annak képessége, hogy felismerjük, hogyan látták az emberek a múltban a körülményeket, hogyan értékelték véleményüket, hoztak döntéseket, és hogy a maguk értékrendjei, hiedelmei és attitűdjei hogyan formálták a világról vallott felfogásukat. Ez még akkor is fontos eszköze a múltban történtek feltárásának, ha tudjuk, hogy a történelmi empátiát soha nem lehet teljes mértékben megvalósítani, mert lehetetlen teljesen behelyezkedni egy történelmi szereplő helyébe (Riley, 1998; Wineburg, 1998). A történelmi empátia annak képessége, „hogyan feltételek lehetőségként elemezzük és átgondoljuk a körülmények és a cselekvések közötti összefüggéseket, felismerve, hogy egy adott perspektíva

milyen hatást gyakorolhatott a tettekre az adott körülmények között” (Lee és Ashby, 2001. 25.). A történész nemcsak a történelmi szereplők gondolkodását vizsgálja, hanem azt is, hogy az érzelmek hogyan hatottak minderre.

A német szakirodalomban élénk a tudományos diskurzus a történelem tanulása és az empátia fejlesztésének kapcsolatáról, az ország második világháborúban vállalt szerepe miatt. 2013-ban a Max Planck Intézet jelentetett meg egy kötetet a történelemtanulás és az érzelmek kapcsolatáról (Brauer és Lücke, 2013). Brauer (2016) szerint a német tanórán bevezetett történelmi empátia nem alakítja ki a tanulóknál automatikusan a kívánt erkölcsi nézeteket; sokkal inkább túlterheli őket. Ha a történelmi tanulást az ismeretek produktív, autonóm elsajátításaként értelmezzük, akkor az empátia jelentheti azt a módot, ahogyan a tanulók a másiktól alkotott észleleteiket beépítik az énképükbe. A szerző szerint így az empátiát nem a történelemtanítás önmagában vett céljaként kell felfogni, hanem a tanítás során alkalmazott lehetséges kiindulópontként. Innovációként szükséges említeni az EMPATHIA³ kutatási együttműködést, mely az antiszemitizmus aktuális trendjeit és kihívásait vizsgálja a németországi közintézményekben (pl. rendőrség, iskola, büntetés-végrehajtás). Habig (2025) a történelmi empátiát a német modell szerint az orientációs kompetencia részeként határozza meg. Ezzel jelezve mindazt, hogy a történelmi empátia képes „orientálni” abban, hogy megalapozott értékítéleteket tudjunk hozni.

A történelmi empátia komplex elméleti modelljét (1. ábra) Endacott és Brooks készítette el (Endacott és Brooks, 2013). Három, szoros kölcsönhatásban működő összetevőt azonosítottak. Az első a történelmi kontextusba helyezés (*historical contextualization*), amely a vizsgált korszak társadalmi, politikai, kulturális és egyéb sajátosságainak, normáinak megértését, valamint az adott történelmi helyzet kialakulásához vezető események és folyamatok ismeretét jelenti (Bevir és Rhodes, 2002; Gaddis, 2002; Sewell, 2005). A második elem a történelmi perspektíva felvétele (*historical perspective taking*), amely során a korabeli emberek tapasztalatainak, meggyőződéseinek, társadalmi helyzetének, attitűdjeinek és hiedelmeinek feltérképezésével próbáljuk az ő nézőpontjukból értelmezni a történelmi eseményeket és konfliktusokat. A harmadik összetevő az affektív kapcsolat (*affective connection*), amely azt vizsgálja, hogy az érzelmek milyen szerepet játszottak a történelmi szereplők döntéseiben és cselekedeteiben. Ez azt jelenti, hogy egy adott történelmi személy helyzetébe próbáljuk beleélni magunkat, figyelembe véve személyes érzelmeit, szerepét és körülményeit. Ezt az értelmezési folyamatot saját tapasztalataink is segíthetik, hiszen az emberi reakciók a különféle élethelyzetekben és társas viszonyokban mutatnak hasonlóságokat. A történelmi empátia tehát egy alapvetően kognitív cselekvés, amely a korábban élő személy szemszögének, tapasztalatainak és meggyőződéseinek megértésére irányul annak érdekében, hogy az adott szituációban mutatott cselekedetei értelmet nyerjenek. Ugyan a nemzetközi szakirodalom a *historical-perspective taking* fogalmat is használja, kutatásunkban a *történelmi empátia* kifejezést használjuk a témában jelenlévő különböző konstruktumok magyar megnevezésére (Kojanitz, 2024).



1. ábra. A történelmi empátia vizuális konceptualizálása
(forrás: Endacott és Brooks, 2013. 44., saját fordítás)

A történelmi empátia sikeres alkalmazásához mindenképpen szükség van a múlt és a jelen közötti különbségek felismerésére és tudatosítására, a történelmi kontextus megismerésére és többféle perspektíva felvételére. A vizsgált korszak életére és az akkori emberek nézőpontjára jellemző sajátosságok megragadására, de közben egy adott személy vagy helyzet esetében a tipikustól eltérő, egyedi tulajdonságok és körülmények felismerésére is. Lévesque (2008) szerint a történelmi empátiában három tényező játszik szerepet: a képzelet, a kontextualizálás és az erkölcsi ítélet. A történelmi szereplők életre keltése (hitek, gondolatok, elképzelések, hiedelmek, érzések, motivációk, döntések, cselekedetek) a történelmi kontextus rekonstruálásának segítségével (Yilmaz, 2007). A történelmi empátiához szükséges kontextualizáláshoz hozzátartozik „a vizsgált időszak társadalmi, politikai és kulturális normáinak megértése, valamint a történelmi helyzethez vezető események és egyéb releváns tényezők ismerete” (Endacott és Brooks, 2013. 43.). Minél több kontextustudással rendelkeznek a tanulók, annál inkább képesek részt venni a történelmi empátiában (Berti és mtsai, 2009).

A történelmi empátia fejlődésének mércéje, hogy a diák tudatában van-e már annak, hogy a múlt és a jelen közötti különbségeket akkor is figyelembe kell venni, amikor a történelmi szereplők szokásait, viselkedését, döntéseit és tetteit értelmezzük.

Endacott és Brooks komplex elméleti modelljét vették alapul azok a német és holland kutatók is, akiknek a mérőeszközt adaptáltuk a történelmi empátia fejlettségének vizsgálatához (Hartmann és Hasselhorn, 2008; Huijgen és mtsai, 2014; Huijgen és mtsai, 2017). A történelmi empátia sikeres alkalmazása szempontjából ők fontos összetevőnek tekintették azt is, hogy a diákok tudatában legyenek a jelen és a múlt viszonyai közötti különbségeknek. Ne zavarja meg a történelmi kontextus megértését saját koruk gondolkodásmódjának rávetítése egy korábbi korszakra, illetve a később történetek ismeretéből fakadóan ne vonjanak le hamis következtéseket az akkor élt emberek döntéseinek motívumairól. Ez a félrevezető jelenközpontú történelemszemlélet, idegenszóval *prezentizmus* ugyanis sokszor tetten érhető a múltban történetek értékelésekor, s különösen jellemző lehet a fiatalok esetében. Sok diák úgy gondolkodik, hogy a múlt embereit is ugyanolyan célok, szándékok vezették, ugyanolyan meggyőződéseik voltak, mint a ma élőknek, és ez az öntudatlan prezentizmus hamis képet alakít ki bennük a múltban élt emberek világáról (Barton és Levstik, 2004; Lee és Ashby, 2001).

*A történelmi empátia és
az episztemológiai tudás kapcsolata*

A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek (*epistemological believes*) alatt olyan meggyőződéseket, elképzeléseket értünk, amelyek a történelmi tudás és megismerés jellegére és korlátaira vonatkoznak (Hofer és Bendixen, 2012). Az episztemológiai nézetek a tanulási és gondolkodási folyamatokban prediktív funkcióval rendelkeznek, mivel mentális szűrőként interakcióba lépnek egyrészt az új információval, másrészt annak forrásával is (Maier és Richter, 2013; Richter és Maier, 2017; Schommer-Aikins, 2004; Schommer-Aikins és mtsai, 2003). Az episztemológiai nézetek fejlettségüket tekintve a naiv szinttől haladnak az egyre szofisztikáltabb, árnyalt gondolkodásra utaló felé. A naiv gondolkodó diák a tudást biztosnak és abszolútnak véli, a megismerésben pedig nem vállal aktív szerepet, inkább valamilyen külső forrásra hagyatkozik (pl. tankönyv, tanár). Ezzel szemben a szubjektíven gondolkodó diákban már tudatosul, hogy a tudás emberi produktum, ugyanakkor nem rendelkezik még a megfelelő történelemszemlélettel és módszertani repertoárral az információk megbízhatóságának értékeléséhez. Az árnyaltan gondolkodó egyén már tisztában van az emberi tudás szubjektív jellegével, ugyanakkor birtokában van azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak, amelyekkel ellenőrizni tudja annak hitelességét (Kósa és Kojanitz, 2021). A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek empirikus mérését lehetővé tevő, Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett kérdőív magyar nyelven is elérhető (Majkić, 2022).

Feltételezhető, hogy az episztemológiai nézetek és a történelmi empátia kölcsönösen erősítik egymást. A komplexebb episztemológiai szemlélet elősegítheti a történelmi empátiás képességek fejlődését, míg az empatikus gyakorlatok hozzájárulhatnak a diákok tudásról alkotott nézeteinek elmélyüléséhez. Például, ha elfogadják, hogy a múlt megismerése források értelmezésén, nézőpontok mérlegelésén alapul, könnyebben belátják, hogy a történelmi szereplők döntései saját koruk bizonytalanságai és lehetőségei között születtek, s ennek figyelembevételével kell azokat értelmezni. Ez a belátás pedig a történelmi empátiát árnyaltabbá és reflektáltabbá teheti. Akik viszont a történelmet „megtanulandó igazságok” halmazának látják, kevésbé érzik szükségét a nézőpontváltásnak.

Az episztemológiai nézetek fejlettségüket tekintve a naiv szinttől haladnak az egyre szofisztikáltabb, árnyalt gondolkodásra utaló felé. A naiv gondolkodó diák a tudást biztosnak és abszolútnak véli, a megismerésben pedig nem vállal aktív szerepet, inkább valamilyen külső forrásra hagyatkozik (pl. tankönyv, tanár). Ezzel szemben a szubjektíven gondolkodó diákban már tudatosul, hogy a tudás emberi produktum, ugyanakkor nem rendelkezik még a megfelelő történelemszemlélettel és módszertani repertoárral az információk megbízhatóságának értékeléséhez. Az árnyaltan gondolkodó egyén már tisztában van az emberi tudás szubjektív jellegével, ugyanakkor birtokában van azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak, amelyekkel ellenőrizni tudja annak hitelességét.

Az empirikus kutatás bemutatása

A kutatás célja

Magyarországon a történelmi empátia eddig még kevésbé kutatott terület, így korábban nem készült empirikus vizsgálat sem e témában (Rédli, 2021; Kojanitz, 2015, 2024). Ennek megfelelően kutatásunk egyszerre két célt szolgált. Az egyik a történelmi empátia fejlettségének megállapítására szolgáló mérőeszközök adaptálása, fejlesztése és gyakorlatban történő mérőeszközi tesztelése volt. E mérőeszközfejlesztés folyamatáról és eredményeiről egy külön tanulmányban fogunk beszámolni. A kutatás másik célja és a jelen tanulmány fő mozgatórugója feltárni a diákok teljesítménye és az azt befolyásoló tényezők közötti összefüggések jellegét. Többek között fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a történelmi empátia sikeres alkalmazása összefüggésben áll-e a diákok történelmi epiztemológiai gondolkodásának fejlettségével.

Kutatási kérdések

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

KK1: Hogyan jellemezhető a vizsgált magyar középiskolások történelmi empátiája?

KK2: Vannak-e nemek szerinti eltérések a diákok történelmi empátiájának fejlettsége között?

KK3: Hogyan jellemezhető a történelmi empátia fejlődése az életkor előrehaladtával?

KK4: Milyen összefüggés rajzolódik ki a diákok történelmi empátiája és történelemre vonatkozó epiztemológiai nézetei között?

KK5: Milyen kapcsolat van a történelmi empátia és az előzetes történelmi ismeretek között?

KK6: Milyen összefüggés van az előző év végi történelemosztályzat és a történelmi empátia között?

KK7: Hogyan befolyásolja a történelemtanár munkája a történelmi empátia fejlődését?

Mérőeszközök

A történelmi empátiát mérő tesztek

A történelmi empátia fejlettségének vizsgálatához a Hartmann és Hasselhorn (2008) által kidolgozott, majd Huijgen és munkatársai (2017) által továbbfejlesztett HPT (*historical perspective taking*) mérőeszközt alkalmaztuk. Hartmann és Hasselhorn (2008) a történelmi nézőpont kialakításának három fontos elemét határozták meg: (1) történelmi kontextualizáció, (2) történelmi empátia és (3) a prezentizmus (a múlt és jelen idősíkjai közötti különbségtétel hiánya) elkerülése. Empirikus kutatásaik eredményeképp a diákok három csoportját különítették el: jelenközpontúan gondolkodó, kevésbé és jobban kontextualizáló diákok. A holland diákok eredményeinek értékelése során a HPT mérőeszközzön elért átlag alapján Huijgen és munkatársai (2017) a következő referenciaértékeket határozták meg a kategorizáláshoz, a történelmi empátia képességének fejlettsége szerint: $< 2,50$ = nem megfelelő, $\geq 2,50 < 3,00$ = megfelelő, $\geq 3,00 < 3,50$ = jó képesség, $\geq 3,50$ = kiváló képesség (Huijgen és mtsai, 2017. 120.).

Az általunk is használt eredeti német HPT mérőeszköz, amelyre a továbbiakban *A teszt*ként hivatkozunk, egy hipotetikus párbeszédre épül, amely a náci párt németországi

felemelkedésének időszakában, 1930-ban játszódik. Főszereplője egy Hannes nevű fiatalember, aki nehezen dönti el, melyik politikai pártra szavazzon a következő választáson. A diákok feladata annak eldöntése, hogy Hannes hajlandó lesz-e a náci pártra szavazni. A lehetséges döntésekre vonatkozó kilenc állításról kell négyfokozatú skálán eldönteniük, hogy az mennyire felel meg a történelmi helyzetnek, valamint annak, amit a főszereplőről a párbeszédből meg lehetett tudni, illetve ami ennek alapján a leginkább valószínűsíthető. A megadott állításokat úgy fogalmazták meg, hogy az azokról való helyes döntéshez a történelmi empátia más-más összetevőit kelljen elsősorban alkalmazni. Három-három állítás kapcsolódott a következő összetevőkhöz.

1. Jelenközpontú szemlélet felfüggesztése (*present-oriented perspective*, POP),
2. A szereplő személyes helyzetének mérlegelése (*role of historical agent*, ROA),
3. Történelmi kontextualizáció (*historical contextualization*, CONT).

A másik, általunk a mostani kutatáshoz kifejlesztett mérőeszköz (a továbbiakban B teszt) az 1956-os forradalom és szabadságharc leverését követő időszakhoz kapcsolódik. Szerkezetileg és formailag megegyezik az A teszttel, de a hipotetikus párbeszéd és a hozzá megadott állítások egy magyar kisvárosban élő, középiskolás fiú, Endre dilemmájáról szólnak, akinek 1956 decemberében döntenie kell arról, nyugatra szökjön-e vagy sem.

Az A és B tesztek pszichometriai jellemzőinek feltárásához Cronbach-alfa értékeket vettünk alapul, és faktoranalíziseket végeztünk. A magyar nyelvre adaptált A teszt Cronbach-alfa értéke 0,72 volt egy tétel (ROA2) kizárását követően, ami elfogadható megbízhatóságot jelez. A megerősítő faktoranalízis az eredeti kettő (Hartmann és Hasselhorn, 2008) helyett egy háromfaktoros szerkezetet (CONT, ROA, POP skálák) igazolt vissza ($\chi^2 = 56,312$, $df = 17$, $p = 0,0001$, CFI = 0,968, TLI = 0,948, RMSEA = 0,059).

A B teszt megbízhatósága alacsonyabb, de elfogadható, mivel a Cronbach-alfa értéke 0,63 volt. A feltáró faktoranalízis alapvetően kétfaktoros szerkezetet azonosított. Az egyik faktort a CONT és a ROA skálák itemei alkották, a másikat pedig a POP skála tételei (Majkić és mtsai, megjelenés alatt).

Online kérdés- és feladatsor

A kutatáshoz két, egymástól csak részben eltérő online kérdés- és feladatsort állítottunk össze: ezeket A kérdőívnek és B kérdőívnek neveztük. Az A kérdőív a német történelmi témával foglalkozó A tesztet, a B kérdőív a magyar történelmi témával foglalkozó B tesztet tartalmazta. Az online kérdés- és feladatsor a következő részekből állt:

1. Általános kérdések

2. Előzetes ismereteket mérő, többszörös feleletválasztó feladatok

A Huijgen és munkatársai (2014) által elvégzett kutatáshoz hasonlóan mi is tettünk fel olyan kérdéseket, amelyek a tanulók történelmi háttértudását tesztelték. A diákoknak négy darab többszörös feleletválasztós kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdések az A és B tesztben szereplő történelmi korszakhoz (Németország az első világháború után, illetve Magyarország az 1956-os forradalomban) kapcsolódtak. A válaszokat dichotóm skálán, helyes (1 pont) és helytelen (0 pont) lehetőségek mentén értékeltük. A négy válasz átlagából kialakítottunk egy előzetes tudás nevű változót, elemzéseinkben ezt vettük alapul.

3. A teszt / B teszt

- Hipotetikus párbeszéd
- Szövegértési feladatok
- A hipotetikus párbeszédhez tartozó, történelmi empátiát mérő, kilenc állítást tartalmazó feladat

4. A tanulók episztemológiai nézeteit mérő kérdőív

A történelemről alkotott episztemológiai nézetek fejlettségének vizsgálatára a Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett 26 ítemes kérdőív adaptált (Majkić, 2022) változatát alkalmaztuk. Az állításokat eredetileg hatfokú skálán kell értékelni, ugyanakkor ebben a kutatásban négyfokú skálát alkalmaztunk. Erre egyrészt azért volt szükség, mert az adatfelvételi eszközök (laptop, mobiltelefon) képernyőképéhez jobban igazodott, másrészt a HPT kérdőív is négyfokú skálán mért. Az állítások értékelésénél 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 2 az „inkább nem értek egyet”, a 3 a „valamennyire egyetértek”, a 4 pedig a „teljes mértékben egyetértek” álláspontot fejezte ki. Az állítások témafüggetlenek és absztraktak, valamint zárt végűek.

5. A kötelező történelemtanítás iránti attitűddel kapcsolatos kérdések

A tanulók által alkalmazott feladatmegoldó stratégiák előzetes megfigyelése

A kutatás szakmai előkészítésének fontos része volt az A és a B teszt előzetes kipróbálása. Ennek keretében a hangos gondolkodás módszerét is alkalmaztuk. Arra kértünk néhány tanulót, hogy az A és a B teszt megoldása közben hangosan is mondják ki, mire gondolnak, amit az utólagos elemzéshez rögzítettünk is. A teszteket három fős csoportokkal is elvégeztettük, és tőlük is azt kértük, hogy hangosan vitassák meg a feladatot és a lehetséges állításokat, mielőtt elfogadnának egy közös megoldást. Az ő beszélgetéseiket is rögzítettük és elemeztük.

Minta

A nagymintás mérésben összesen 1104 10., 11. és 12. évfolyamos középiskolás vett részt (1. táblázat). Az A kérdőívet 658, a B kérdőívet pedig 446 diák töltötte ki. A résztvevők átlagéletkora 17,62 év volt ($M_A = 17,57$, $SD = 1,18$; $M_B = 17,69$, $SD = 0,94$), a nemi arányok (az A kérdőívben 43,2%, a B kérdőívben 46,4% lány) hasonlóan alakultak a két tesztben.

1. táblázat. A nagymintás online mérés résztvevőinek jellemzői

	Rész- vevők (N)	Nem		Életkor		Évfolyam (átlagéletkor)			Rész- vevő történelem- tanárok (N)
		Lány	Fiú	M	SD	10.	11.	12.	
A kérdőív	658	374 (56,8%)	284 (43,2%)	17,57	1,18	281 (16,85)	284 (18,06)	88 (19,14)	47
B kérdőív	446	239 (53,6%)	207 (46,4%)	17,69	0,94	145 (16,79)	205 (17,81)	86 (18,94)	22
Összesen	1104	613 (55,5%)	491 (44,5%)	17,62	1,09	431 (16,65)	498 (17,96)	175 (19,04)	69

A kvantitatív jellegű adatok elemzéséhez az SPSS 22.0 szoftvert alkalmaztuk, a történelmi empátia különböző, általunk vizsgált konstruktumokkal való összefüggéseinek feltárására korrelációelemzést, független kétmintás t-próbát és egyutas varianciaanalízist végeztünk el.

Eredmények

A kutatási eredmények elemzésének területei

A történelmi empátia elméleti leírása eléggé vitatott a szakirodalomban (ld. Kojanitz, 2024a, 2024b; Vajda, 2024). Ez indokolta, hogy a történelmi empátia három részképességének összevonásából kialakított, ún. *összevont történelmi empátia változó* figyelembevétel mellett a részképességek (történelmi kontextualizáció, jelenközpontúság elutasítása, szereplő személyes helyzetének mérlegelése) szintjén is végezzünk elemzéseket.

Először a kutatásban részt vevő diákok történelmi empátiájának általános jellemzését mutatjuk be, majd a történelmi empátia alkalmazásának egyes háttérváltozókkal (pl. történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek, történelemtanár személye) való kapcsolatát vizsgáljuk.

A kutatásban részt vevő magyar középiskolások történelmi empátiájának jellemzői

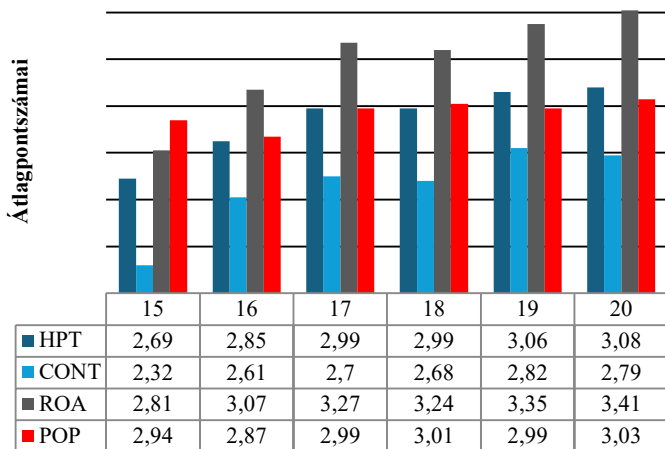
A vizsgált diákok történelmi empátiás képességét először általános szociodemográfiai jellemzők (nem, életkor, évfolyam) mentén elemeztük annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a konstruktum jellemzőiről.

A történelmi empátiás képesség alkalmazásának nemi vonatkozásait független kétmintás t-próbával vizsgáltuk. Az összevont történelmi empátia változó esetében nem volt különbség a fiúk és lányok teljesítményét tekintve egyik teszt esetében sem. Ezzel szemben a történelmi empátia részképességeinek vizsgálatakor mindkét teszt esetében szignifikáns különbségek jelentek meg.

A jelenközpontúság elutasításával kapcsolatos állításokat mindkét teszt esetében ($t_A [656] = 2,795, p < 0,005$; $t_B [444] = 1,998, p < 0,05$) a fiúk ($M_A = 3,06, SD = 0,70$; $M_B = 3,33, SD = 0,60$) értékelték magasabb pontszámmal a lányokhoz ($M_A = 2,91, SD = 0,69$; $M_B = 3,21, SD = 0,64$) képest. A szereplő személyes helyzetének mérlegelése kapcsán ennek ellenkezője jelent meg. Mind az A teszt ($t [568,753] = -3,809, p < 0,001$), mind pedig a B teszt ($t [393,635] = -2,054, p < 0,05$) esetében megfigyelhető volt, hogy a lányok ($M_A = 3,33, SD = 0,67$; $M_B = 3,04, SD = 0,45$) a fiúkhöz ($M_A = 3,11, SD = 0,75$; $M_B = 2,94, SD = 0,56$) képest nagyobb egyetértést mutattak azokkal az állításokkal, amelyeknél a szereplő személyes érzelmeit, családi és egyéb társaik kapcsolatait kellett figyelembe venni. A harmadik részképesség, a történelmi kontextualizáció esetében nem alakult ki egységes kép. A B teszt kitöltői közül ($t [444] = -2,269, p < 0,05$) a lányok ($M_{\text{lányok}} = 3,11, SD = 0,57$; $M_{\text{fiúk}} = 2,98, SD = 0,66$) társítottak magasabb pontszámot azokhoz az állításokhoz, amelyek az adott történelmi kontextus figyelembevételére helyezték a hangsúlyt. Ezzel szemben az A teszténél nem volt különbség a lányok és a fiúk között a történelmi kontextus figyelembevételének tekintetében.

Az életkori sajátosságok feltérképezésére alkalmazott egyutas varianciaanalízis (one-way ANOVA) az A teszt esetében szignifikáns különbségeket jelzett a különböző életkorú diákok között. Ezzel szemben a B teszt esetében sem az összevont történelmi empátia változó, sem a részképességek szintjén nem rajzolódott ki olyan eltérések, amelyek hátterében a diákok életkora áll.

Alaposabban megvizsgálva, az A teszt esetében megfigyelhető, hogy az életkor előrehaladtával egyes részképességek alkalmazása egyre hatékonyabb (2. ábra). Az összevont történelmi empátia változó ($F[5] = 3,13, p < 0,01$), a történelmi kontextualizáció ($F[5] = 2,231, p < 0,05$) és a személyes helyzet mérlegelésének képessége ($F[5] = 3,704, p < 0,005$) vizsgálatakor is szignifikáns különbségeket találtunk a különböző életkorú diákok között. A Tukey-féle post hoc elemzés mindhárom esetben arra mutatott rá, hogy egy alapvető határ húzódik a kutatásban részt vevő 15–16 éves diákok és idősebb társaik között. A jelenközpontúság elutasítása részképesség esetében nem találtunk életkori eltéréseket a diákok között.



2. ábra. A történelmi empátia és az egyes részképességek alkalmazásának hatékonysága az életkor függvényében az A tesztben (HPT = összevont történelmi empátia változó, CONT = történelmi kontextualizáció, ROA = a személyes helyzet mérlegelése, POP = jelenközpontúság elutasítása)

Az életkori eltérések mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egyes évfolyamok között vannak-e különbségek a történelmi empátia alkalmazásának hatékonyságát illetően. Az eredmények vegyes képet mutatnak. Az A teszt esetében az összevont történelmi empátia-változó ($F[2] = 7,834, p < 0,001$), a történelmi kontextualizáció ($F[2] = 3,650, p < 0,05$), a jelenközpontúság elutasítása ($F[2] = 3,59, p < 0,05$) és a szereplő személyes helyzetének mérlegelése ($F[2] = 6,552, p < 0,001$) kapcsán is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes évfolyamok között. A Tukey-féle post hoc elemzések alapján jellemzően a 10. évfolyamosok teljesítettek leggyengébben, míg tőlük az összevont történelmi empátia-változó és a személyes helyzet mérlegelése skála esetében egyértelműen elkülönülnek a 11. és 12. évfolyamosok. Előbbiek sokkal nagyobb hatékonysággal alkalmazták az említett képességeket. A B tesztnél csak a jelenközpontúság elutasításának évfolyamonkénti összevetése mutatott szignifikáns különbségeket ($F[2] = 6,955, p < 0,005$). A Tukey-féle post hoc elemzésből érdekes módon az a kép rajzolódott ki, hogy a 12. évfolyamosok számára okozott nagyobb nehézséget a jelenközpontúság elutasítása, mert hozzájuk képest a 10. és 11. évfolyamosok szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a téren.

A tanulók által alkalmazott feladatmegoldó stratégiák

Az egyéni és a kiscsoportos feladatmegoldás hangos gondolkodás módszerével történő megfigyelése alapján az derült ki, hogy a diákok számára ez a történelmi empátiát igénylő feladat tartalmi és formai szempontból is teljesen újszerű volt. Jellemzően első-sorban szövegértési feladatként vizsgálták az állításokban leírtak valószínűségét. Csak azon információk alapján igyekeztek a döntésre vonatkozó következtetéseket levonni, amelyek explicit módon megtalálhatók voltak a párbeszédben. Ritkábban volt példa arra, hogy megpróbálták az összes körülmény figyelembevételével mérlegelni a helyzetet, vagyis olyan tényezőkkel is foglalkoztak, amelyek nem jelentek meg közvetlenül a szövegben. Jellemző volt, hogy a diákok bizonytalanság esetén a négyfokú skála két középső értékének egyikét fogadták el. Megfigyelhető volt az a hiba is, hogy úgy gondolták, hogy nem lehet ugyanannak a döntésnek egyszerre több azonos súlyú oka és motívuma, ezért csak egy állítást választottak ki olyannak, amely teljesen megfelel a helyzetnek. Ha egy korábbi állítást teljesen megfeleltként fogadtak el, akkor egy másik állításnál már csak a „valamennyire megfelelt” lehetőséget választották még akkor is, ha egyébként a „teljesen megfeleltre” is hajlottak volna. Mind az egyéni, mind a csoportos megoldás során előfordult, hogy a prezentizmust tükröző állítás esetében úgy született jó válasz, hogy a prezentizmus-problémát nem is vették észre, vagy legalábbis nem ez vezetett az állítás elutasításához. Abban az esetben, amikor az állításban olyan körülmény szerepelt a döntés indokaként, ami csak valamivel később történt, mint a döntés, kevésbé érzékelték az ebből fakadó időrendi problémát. A diákok döntéseit az is befolyásolta, hogy a „valószínűleg” vagy a „mindenképp” kifejezés szerepelt-e az állításban. Általában a megengedőbb megfogalmazású állításokat tartották inkább elfogadhatónak. Érdekes még megemlíteni, hogy csak nagyon ritkán fordult elő az, hogy a szereplő helyébe képzelve magukat fogalmazták meg a véleményüket: pl. „ha így lenne is, én a helyében egyébként kimennék”. E megfigyelések tapasztalatait mindenképpen érdemes figyelembe venni a kvantitatív eredmények értelmezésekor és az újabb hasonló célú mérőeszközök elkészítésekor.

A történelmi empátia és történelmi episztemológiai nézetek összefüggései

A két mérőeszköz skáláinak összevonásából kialakított közös történelmi empátia változó és episztemológiai nézetek változó között mindkét teszt esetében pozitív szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r_A = 0,22$, $p < 0,01$; $r_B = 0,30$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a történelmi empátiát hatékonyan alkalmazó diákok episztemológiai nézetei is árnyaltak, komplexek voltak. Annak érdekében, hogy ennek a kapcsolatnak a jellemzőit még jobban feltárjuk, elemeztük az egyes skálák közötti kapcsolatokat is.

Az episztemológiai tudatosságot megjelenítő Módszertan skála, amit egyfajta kritikai attitűddel is társíthatunk, alapvetően pozitív irányú kapcsolatot mutatott a történelmi empátiával és annak minden részképességével mindkét teszt esetében (2. és 3. táblázat).

2. táblázat. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek kapcsolata (A teszt)

	Összevont episztemológiai nézetek változó	Módszertan	Történelmi megismerés – naiv	Történelmi tudás – objektív
Összevont történelmi empátia változó	0,22**	0,39**	-0,03	0,05
CONT	0,15**	0,34**	-0,04	0,003
ROA	0,16**	0,42**	-0,11**	0,002
POP	0,18**	0,12**	0,09*	0,12**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

3. táblázat. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek kapcsolata (B teszt)

	Összevont episztemológiai nézetek változó	Módszertan	Történelmi megismerés – naiv	Történelmi tudás – objektív
Összevont történelmi empátia változó	0,30**	0,44**	0,03	0,12*
CONT	0,14**	0,37**	-0,05	-0,03
ROA	0,06	0,37**	-0,16**	-0,06
POP	0,41**	0,21**	0,22**	0,31**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A történelmi megismerésre vonatkozó naiv episztemológiai nézetek skála a Módszertan skálához hasonló, azzal a különbséggel, hogy a skálához tartozó állítások esetében a diákoknak az egyet nem értésüket kellett kifejezni. Ebben az összevetésben már vegyesebb kép rajzolódott ki a diákok episztemológiai nézeteinek és történelmi empátiájának kapcsolatáról, de mindkét teszt esetében ugyanaz a mintázat figyelhető meg. A naiv nézetek elutasítása pozitív szignifikáns kapcsolatban van a jelenközpontúság elutasításával ($r_A = 0,09$, $p < 0,05$; $r_B = 0,22$, $p < 0,01$). Minél fejlettebb a diákok episztemológiai tudatossága, ilyen szempontú kritikai attitűdje, annál valószínűbb, hogy tudatosan megkülönböztetik a történelmi esemény idősíkját a jelenkortól, ezzel elkerülve az anakronisztikus gondolkodást. Figyelemre méltó eredmény, hogy a naiv nézetek elvetése negatív kapcsolatot mutatott a személyes helyzet mérlegelésének skálájával ($r_A = -0,11$, $p < 0,01$; $r_B = -0,16$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a vizsgált diákok esetében a kritikai gondolkodás hiánya vagy hiányossága a személyes érzelmek figyelembevételének előtérbe kerülésével járt együtt.

A történelmi tudásra vonatkozó objektív nézetek szerkezetileg hasonlítanak a történelmi megismerés naiv skálájának állításaihoz, hiszen ebben az esetben is az állításokkal való egyet nem értés jelzi az episztemológiai tudatosságot, a gondolkodás árnyaltságának mértékét. Azonban ezek az állítások nem a tudás keletkezésével, hanem a tudás természetével, annak határaival és jellegével kapcsolatosak. Mindkét teszt eredményei alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a tudás szubjektív, ugyanakkor tudományos elveken alapuló jellegének tudatosítása együtt jár a jelenközpontú gondolkodás elkerülésével ($r_A = 0,12$, $p < 0,01$; $r_B = 0,31$, $p < 0,01$). Ugyanakkor egyik tesztnél sem találtunk szignifikáns kapcsolatot a történelmi kontextualizáció és a személy helyzetének mérlegelése skálákkal. Egyedül a B teszten volt megfigyelhető, hogy az objektív nézetek elutasítása pozitív szignifikáns kapcsolatban van az összevont történelmi empátia változóval ($r = 0,12$, $p < 0,05$).

Az elemzésekből látható, hogy a történelemtől alkotott episztemológiai nézetek és a történelmi empátia alkalmazása között egyértelmű, pozitív irányú kapcsolat van. Az egyes skálák szerinti összevetésből pedig kirajzolódik, hogy a módszertani tudatosság együtt jár a történelmi empátia részképességeinek hatékony alkalmazásával, ugyanakkor a naiv nézetek elvetésének képessége kapcsán számos teendő, fejlesztési feladat van még.

Az előzetes tudás hatása a történelmi empátia alkalmazására

Az előzetes tudás befolyásoló hatásának vizsgálatához a történelemből szerzett osztályzatot és az előzetes ismeret jellegű tudást vettük alapul. Előbbi esetében az előző év végi történelem osztályzatra kérdeztünk rá, az utóbbinál pedig négy darab, többszörös feleletválasztós kérdést tartalmazó feladatsort kellett a diákoknak kitölteni.

A történelem osztályzat és az összevont empátia változó közötti kapcsolat feltárására Spearman-féle rangkorreláció-elemzést végeztünk el (4. táblázat). Az eredmények pozitív irányú, szignifikáns kapcsolatot tártak fel a két változó között. Az A teszt ($r_s = 0,13$, $p < 0,01$) és a B teszt ($r_s = 0,14$, $p < 0,01$) esetében is megfigyelhető, hogy a jobb történelemjeggyel rendelkezők hatékonyabban alkalmazták a történelmi empátiás képességüket a feladatok megoldása közben.

4. táblázat. A történelmi empátia és az előzetes tudás korrelációelemzése

	Előző év végi történelemosztályzat		Előzetes ismeretek	
	A teszt	B teszt	A teszt	B teszt
Összevont történelmi empátia változó	0,13**	0,14**	0,08*	0,16**
CONT	0,11**	0,11*	0,08*	0,07
ROA	0,03	0,02	0,02	0,04
POP	0,14**	0,17**	0,08*	0,21**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A történelmi empátia részképességeinek szintjén mindkét teszt esetében hasonló mintázat rajzolódott ki az eredmények alapján. A jobb történelemosztályzattal rendelkező diákok jellemzően hatékonyabban alkalmazták mind a történelmi kontextualizációt (A teszt: $r_s = 0,11$, $p < 0,01$; B teszt: $r_s = 0,11$, $p < 0,05$), mind pedig a jelenközpontúság elutasítását (A teszt: $r_s = 0,14$, $p < 0,01$; B teszt: $r_s = 0,17$, $p < 0,01$) azokhoz a társaikhoz képest, akik gyengébben teljesítettek történelemből az előző év végén. Ugyanakkor az osztályzat és a személyes helyzet mérlegelése skála között egyik teszt esetében sem volt egyértelmű kapcsolat.

Az előzetes ismeretek és a történelmi empátia kapcsolatának vizsgálata is alapvetően hasonló képet mutatott (4. táblázat). Egyértelműen kirajzolódott, hogy az előzetes ismeretek az összevont történelmi empátia változóval (Pearson-féle $r_A = 0,08$, $p < 0,05$; Pearson-féle $r_B = 0,16$, $p < 0,01$) és a jelenközpontúság elutasításával is kapcsolatban állnak (Pearson-féle $r_A = 0,08$, $p < 0,05$; Pearson-féle $r_B = 0,21$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy azok a diákok, akik az adott témával kapcsolatban pontosabb előzetes ismeretekkel rendelkeztek, döntéshozatalukban nagyobb eséllyel különítették el a múlt és a jelen idősíkjait, nem vetítették vissza a mai tudásunkat a múltra, jobban megértették a történelmi kontextust, valamint összességében is segítette a diákokat a történelmi empátia hatékony alkalmazásában.

Fontos kiemelni, hogy a személyes helyzet értékelése skála nem mutatott összefüggést az előzetes ismeret jellegű tudással és az előző év végi történelemosztályzattal egyik teszt esetében sem.

A történelemtanár szerepe

A kutatásban összesen 69 történelemtanár diákjai vettek részt. Annak érdekében, hogy a történelemtanárok egyéni hatásának szerepét feltérképezzük, egyutas varianciaanalízissel (one-way ANOVA) hasonlítottuk össze az egyes történelemtanárok diákjainak eredményeit a történelmi empátia alkalmazásának hatékonyságát illetően. Az elemzésből kizártuk azokat a tanárokat, akiknek 10-nél kevesebb diákja töltötte ki a teszteket. A tanári hatás átfogó vizsgálata érdekében a történelmi empátia és részképességei mellett megvizsgáltuk az előzetes ismeretekre és a történelemről alkotott episztemológiai nézetekre gyakorolt hatást is.

A teljes minta esetében a történelmi empátia ($F [40] = 6,07, p < 0,001$), az előzetes ismeretek ($F [40] = 5,25, p < 0,001$) és a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek ($F [40] = 7,41, p < 0,001$) kapcsán is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes történelemtanárok diákjainak teljesítményében. A Tukey-féle post hoc elemzésekből kirajzolódott, hogy ugyanazon történelemtanár (a 48. számú) diákjai ($N = 24$) mind a történelmi empátia ($M = 3,50, SD = 0,13$), mind az előzetes ismeretek ($M = 0,97, SD = 0,11$) tekintetében a legmagasabb pontszámot érték el, az episztemológiai nézetek esetében pedig a 2. legmagasabb értékkel rendelkeznek ($M = 3,05, SD = 0,12$). Emellett a történelmi empátia alkalmazását tekintve a második legmagasabb pontszámot elért tanulók ($N = 47; M = 3,33, SD = 0,26$) tanára (a 65. számú) is említésre méltó, akinek diákjai a legfejlettebbnek tekinthető episztemológiai nézetekkel rendelkeztek ($M = 3,10, SD = 0,27$).

A tanári hatás ebben a vizsgálatban a tanulói teljesítmények tanáronként változó eltérésein keresztül vált értelmezhetővé, ami egy lehetséges, de nem kizárólagos megközelítést adja a pedagógiai hatás vizsgálatának. A tanítási folyamat komplex, interakciós jellegéből adódóan a tanári munka hatása több, egymással összefonódó tényező mentén érvényesül, amelyek feltárása további módszertani eszközöket igényelhet. A jövőbeni kutatások számára releváns irányt jelenthet a tanulók szociokulturális háttérének, valamint a tanárok pedagógiai stratégiáinak és szakmai önértelmezésének bevonása. E kiegészítő változók vizsgálata lehetőséget adhat a tanári hatás értelmezési keretének bővítésére. Mindez kvalitatív módszerek – például félig strukturált tanári interjúk és tanulói fókuszcsoportos beszélgetések – alkalmazásával válhat empirikusan megragadhatóvá.

Következtetések

Szoros kapcsolatot találtunk a történelmi empátia és a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek jellege között. Az eredményeink alapján az is kirajzolódott, hogy a témában való jártasság, azaz az előzetes ismeret jellegű tudás megléte vagy hiánya hatással van a történelmi empátiára, valamint a történelem-érdemjegy is összefüggésben áll a történelmi empátiás képesség alkalmazásával.

Az előzetes ismeretek támogatták a történelmi kontextus helyes megértését. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy a történelmi empátia fejlesztése nem választható el a tartalmi tudás bővítésétől.

A naiv episztemológiai nézetek elutasítása negatív korrelációban állt a történelmi empátia egyik fontos dimenziójával, a személyes helyzet mérlegelésével. Ez utalhat arra, hogy a tanulók körében a kritikai gondolkodás és az érzelmi azonosulás egyidejű jelenléte

nem magától értetődő. Bizonyos esetekben egymást gyengítő hatásként is megjelenhet. A diákok, akik tudatosabban elutasítják a történelemtől szóló leegyszerűsítő, naiv elképzeléseket, hajlamosabbak lehetnek visszafogni a szereplők érzelmi perspektívájába való belehelyezkedést. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a kritikai attitűd erőteljesebb kognitív megközelítést igényel, amely háttérbe szoríthatja az érzelmi bevonódást. Másrészt azok a tanulók, akik inkább az érzelmi azonosulást részesítik előnyben, könnyebben eshetnek abba a hibába, hogy kevésbé reflektálnak a történelmi tudás természetére és a történeti források korlátaira.

Kutatásunk igazolta a szakirodalom korábbi megállapítását, amely szerint nincs különbség a lányok és a fiúk között a történelmi empátiás képesség alkalmazásának általános minőségét illetően, ugyanakkor a részképességek szintjén találtunk eltéréseket. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a történelemtanár pedagógiai munkájának minősége érzékelhető hatással van a diákok történelmi empátiás képességeire. Egy-egy történelemtanár munkájának, szakmai felkészültségének hatása nemcsak a történelmi empátia, hanem az előzetes tudás és az episztemológiai nézetek minőségének alakulására is hatással van.

Az A teszt esetében kirajzolódott a történelmi empátia alakulásának életkorral való összefüggése, ugyanakkor a B teszt esetében nem rajzolódott ki ilyen jellegű kapcsolat.

A mindennapi osztálytermi gyakorlat szempontjából is fontos kiemelni, hogy az alkalmazott mérőeszközök rövid, viszonylag gyorsan kitölthető kérdőívek, amelyek értékes visszajelzéseit a tanárkollégák is diagnosztikus célokra is fel tudják használni.

A naiv episztemológiai nézetek elutasítása negatív korrelációban állt a történelmi empátia egyik fontos dimenziójával, a személyes helyzet mérlegelésével. Ez utalhat arra, hogy a tanulók körében a kritikai gondolkodás és az érzelmi azonosulás egyidejű jelenléte nem magától értetődő. Bizonyos esetekben egymást gyengítő hatásként is megjelenhet. A diákok, akik tudatosabban elutasítják a történelemtől szóló leegyszerűsítő, naiv elképzeléseket, hajlamosabbak lehetnek visszafogni a szereplők érzelmi perspektívájába való belehelyezkedést. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a kritikai attitűd erőteljesebb kognitív megközelítést igényel, amely háttérbe szoríthatja az érzelmi bevonódást. Másrészt azok a tanulók, akik inkább az érzelmi azonosulást részesítik előnyben, könnyebben eshetnek abba a hibába, hogy kevésbé reflektálnak a történelmi tudás természetére és a történeti források korlátaira.

Összegzés

A kutatás eredményei megerősítik, hogy a történelmi empátia olyan fejleszthető és mérhető készség, amelynek fejlettsége szoros összefüggésben áll a történelmi megismerési dimenziókkal, különösen az episztemológiai nézetekkel és az előzetes történelmi tudással.

E vizsgálat is felhívta a figyelmet a tanári munka minőségének fontosságára. A pedagógusok által tanított csoportok közötti szignifikáns teljesítménykülönbségek azt jelzik, hogy nemcsak az elméleti tudás, hanem a tanórai gyakorlat, a tanári kérdésfeltevés és

az értelmezésre ösztönző tanulásszervezés is kulcsszerepet játszik a tanulói képességek fejlesztésében. A többi képességhez hasonlóan a történelmi empátia sem fejleszthető elszigetelten. Ennek fejlődésében jelentős szerepet játszhat a tanuló episztemológiai nézeteinek alakítása és a történelmi kontextusok vizsgálatára irányuló figyelem megerősítése is. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek közötti korreláció arra világít rá, hogy az árnyalt történelmi gondolkodás nem csupán forráshasználati vagy tudásbeli kérdés, hanem mélyebb megismerési attitűdökkel függ össze. Az empátia hatékony alkalmazása feltételezi a tanulói kritikai gondolkodást, a történelmi kontextus komplex értelmezését és a prezentizmus tudatos kerülését.

Kutatásunk eredményei a köznevelési gyakorlatban is hasznosíthatók. Az alkalmazott mérőeszközök beilleszthetők a hazai középiskolai gyakorlatba, lehetőséget biztosítva a tanulói történelmi gondolkodás árnyaltabb diagnózisára. Visszacsatolást adnak a tanulási folyamat minőségéről, és segítik a reflektált pedagógiai beavatkozások megtervezését. Ezáltal az általunk végzett kutatás megalapozza egyrészt a téma további kutatását, másrészt a történelmi empátia tanórai fejlesztésének iskolai gyakorlatához is segítséget ad.

Köszönetnyilvánítás

A kutatási projekt az MCC Tanuláskutató Intézet támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching history*, (48), 13–17.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419–454. DOI: [10.3102/00028312033002419](https://doi.org/10.3102/00028312033002419)
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: [10.4324/9781410610508](https://doi.org/10.4324/9781410610508)
- Berti, A. E., Baldin, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278–288. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2009.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002)
- Bevir, M. & Rhodes, R. A. (2002). Interpretive theory. In Marsh, D. & Stoker, G. (szerk.), *Theory and Methods in Political Science*. Palgrave Macmillan. 131–152.
- Brauer, J. & Lücke, M. (2013, szerk.). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: Geschichts-didaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. V&R unipress.
- Brauer, J. (2016). Empathy as an emotional practice in historical pedagogy. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17(4), 27–44.
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated the oretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58. DOI: [10.1108/SSRP-01-2013-B0003](https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003)
- Fodor, R., Tóth, J. & Máté, A. (2023). Iránytű a történelemtanításhoz és állampolgári neveléshez: Európai és ázsiai tartalomszabályozás összehasonlító elemzése. *Mester és Tanítvány*, 1(2), 119–130. DOI: [10.61178/MT.2023.I.2.7](https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.2.7)
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/oso/9780195066524.001.0001](https://doi.org/10.1093/oso/9780195066524.001.0001)
- Habig, J. (2025). Historisch denken – Emotionen „verstehen“. Geschichtsbewusste Empathie als eine Komponente historischer Orientierung im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart. *EMPATHIA³ Working Paper Series*. No.4. DOI: [10.46586/E3.394](https://doi.org/10.46586/E3.394)
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking. A standardized measure for an aspect of students’ historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264–270. DOI: [10.1016/j.lindif.2007.10.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002)
- Hofer, B. K. & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M. & Sweller, J. (szerk.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association. 227–256. DOI: [10.1037/13273-009](https://doi.org/10.1037/13273-009)
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students’ ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable

- measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653–672. DOI: [10.1007/s10212-014-0219-4](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4)
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory and Research in Social Education*, 45(1), 110–144. DOI: [10.1080/00933104.2016.1208597](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597)
- Kaposi, J., Fodor, R. & Tóth, J. (2024). Changes in the Content Regulation of History Education in Hungary in Recent Years in the Light of International Developments. *International Journal of History Education and Culture*, 45, 173–198. https://jhec.wochen-schau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2025/05/issue_2024.pdf#page=174
- Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 44–52. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.44](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44)
- Kojanitz, L. (2024a). A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás*, 15(1–2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortelenmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/>
- Kojanitz, L. (2024b). Viszontválasz Vajda Barnabás A történelmi empátia kérdéséhez című írására. *Történelemtanítás*, 15(3). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/kojanitz-laszlo-viszontvalasz-vajda-barnabas-atortelenmi-empatia-kerdesehoz-cimu-irasara-15-03-05/>
- Kósa, M. & Kojanitz, L. (2021). Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei. *Történelemtanítás*, 16(1–2).
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective-taking, and rational understanding. In Davis, O. L., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (szerk.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield. 21–50.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, (117), 25.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- Maier, J. & Richter, T. (2013). Text-belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition and Instruction*, 31, 151–175. DOI: [10.1080/07370008.2013.769997](https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769997)
- Majkić, M. (2022). Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon. *PhD-értekezés*. SZTE Doktori Repozitórium.
- Majkić és mtársai (megjelenés alatt). Instrument validation for measuring historical empathy among Hungarian secondary school students. *Historical Encounters*.
- Observatory on History Education in Europe (2023) OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe Volume 1. Comparative Analysis. <https://rm.coe.int/oh-te-general-report-full-web/1680ad80e2>
- Rédli, M. (2021). Az empátia fejlesztése történelem tanórán a holokauszt témakörében videóinterjúk segítségével. *Kultúra és Közösség*, 12(4), 77–86. DOI: [10.35402/kek.2021.4.6](https://doi.org/10.35402/kek.2021.4.6)
- Richter, T. & Maier, J. (2017). Comprehension of Multiple Documents With Conflicting Information: A Two-Step Model of Validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148–166. DOI: [10.1080/00461520.2017.1322968](https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968)
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32–42.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. DOI: [10.1207/s15326985ep3901_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3)
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347–366. DOI: [10.1023/A:1023081800014](https://doi.org/10.1023/A:1023081800014)
- Sewell, W. H. (2005). *Logics of history: Socialtheory and social transformation*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226749198.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226749198.001.0001)
- Stoel, G. L., van Drie, J. P. & Van Boxtel, C. A. (2017a). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321. DOI: [10.1037/edu0000143](https://doi.org/10.1037/edu0000143)
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wanksink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003)
- Vajda, B. (2024). A történelmi empátia kérdéséhez. *Történelemtanítás*, 15(3). www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/vajda-barnabas-a-tortelenmi-empatia-kerdesehoz-15-03-04/
- Van Someren, M., Barnard, Y. F. & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive*. Academic Press.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expertstudy in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. DOI: [10.1207/s15516709cog2203_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3)
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331–337.

Mellékletek

1. Az A kérdőív szituációs feladatának kivonata

Olvassa el Hannes történetét!

Düsseldorf, Németország 1930-ban. Hannes (20 éves) egy kis, kézzel készített cipőket gyártó cég tulajdonosának a fia. Egy napon Hannes találkozik barátjával, Gerddel. Beszélnek a németországi helyzetről és a jövőbeli választásokról. Hannes azt mondja: „Lehet, hogy apám cége bezár. Mióta a háború véget ért, minden egyre rosszabb. Az 1923-as gazdasági válság után ismét reménykedtünk. De most rosszabb, mint valaha. Nem tudom mi lesz ennek a vége. Jelenleg még dolgozom apám üzletében, de amikor bezár, fogalmam sincs, hol találjak munkát. Mindig is gazdag emberek voltunk, és most nézz ránk!” Gerd így válaszol: „Igazad van. Mi történt az országunkkal? Nézd meg, mi történik ma. Senkinek nincs munkája.” Hannes: „Apám mindig azt mondja, hogy a Német Birodalom idején jobban mentek a dolgok. Mit tehetünk, ha hazánk válságban van, és a háború győztesei, ahol csak tudnak, ártnak nekünk? A politikusaink határozatlanok, és nem javítanak a helyzetünkön. Itt az ideje, hogy Németországot valaki olyan uralja, aki tudja, mit csinál, és aki valóban kezébe veszi a vezetést. A legutóbbi választásokon a Német Demokrata Pártot támogattam, de nem tudom, hogy ők megfelelőek-e arra, hogy megmentsék országunkat.”

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
1. Biztosan nem fog a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra szavazni. Senki sem helyesli, amit ez a párt tett a világgal.				
2. Látni fogja, hogy csak egy demokráciában vehetnek részt az emberek a döntéshozatalban. Bölcsen fog dönteni, és nem a Nemzetiszocialista Német Munkáspártot választja.				
3. Nem fog a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra szavazni, mivel a terveik nagyon átláthatók. Világos, hogy ez a párt háborút akar.				
4. Gazdag család tagjaként szeretné, ha visszatérne a Német Birodalom korszaka, mivel a családjának akkor jobban ment. Ezért egy antidemokratikus pártra fog szavazni.				

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
5. Egy üzletember fiaként valószínűleg olyan pártra szavazna, amelyik arra törekszik, hogy a dolgok úgy maradjanak, ahogy vannak, de nem szavazna feltétlenül a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra.				
6. Mivel édesapja vállalkozása majdnem csődbe ment, lehet, hogy egy olyan pártra szavaz, amely megvédi a kisvállalkozókat.				
7. Hannesnek kevés tapasztalata van a demokráciáról. Valószínűleg nem ismeri a Nemzetiszocialista Német Munkáspártban rejlő kockázatokat, ezért valószínűleg a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra fog szavazni.				
8. Hannes valószínűleg erős vezetőnek tekinti Hitlert, és így talán nem gondolna túl sokat a Nemzetiszocialista Német Munkáspárttal kapcsolatos fenyegetésekre.				
9. Az ő helyzetéből csak a demokrácia hátrányait látja. Ezért talán elfogadja a Nemzetiszocialista Német Munkáspárt elképzeléseit.				

2. A B kérdőív szituációs feladatának kivonata

Olvassa el Endre történetét!

1956. december 10. Endre 17 éves középiskolás. Mezőkövesden él a családjával. A forradalom eseményeinél, a tömeggyűlésen, a kommunista emlékművek lerombolásánál ott volt, de aktívan nem vett részt a dolgokban. Jóska, a barátja elkeseredett volt.

– Hiába volt minden. Visszajöttek az oroszok, minden ugyanolyan lesz, mint Rákosi alatt. Aki nem kussol, annak beverik a fejét. Elkezdődtek a letartóztatások.

– Bosszút fognak állni mindenért. – válaszolta Endre. – Puskás tanár úr tegnap titokban félre húzott és figyelmeztetett, ne ugráljak, húzzam meg magam. Lehet, hogy ő már tud valamit. Pedig én nem is csináltam semmi különöset. Mi lesz, ha az érettségi előtt kicsapnak?

– Mi hír a testvéreidről?

– Sikerült nekik! A nővérem azt írta Bécsből, hogy megy a bátyám után Brüsszelbe. Mázlujuk van! Itt tíz éve óta senki sem utazhatott külföldre. Ők meg most oda mennek, ahova akarnak. Azt mondják, a magyar menekülteknek nyugaton még a tanulásukat is biztosítják és fizetik.

– Nem mész utánuk?

– Menni kéne, de már csak a húgom és én maradtunk itthon anyáméknak. Aki most megpattan, lehet, hogy soha nem jöhet vissza Magyarországra. Azt sem akarták, hogy a testvéreim elmenjenek. Igazából nem is hitték, hogy innen sikerülhet bárkinek eljutni a nyugati határig. Már a vonatokon igazoltatnak a rendőrök, s ha gyanús, hogy valaki nyugatra akar szökni, leszállítják és visszaküldik.

Vajon Endre is nekivág, hogy az osztrák határon át nyugatra szökjön?

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
1. Biztosan nem fog elmenni, mert a Kádár-rendszer alatt egy-két év után javult a helyzet és az életszínvonal is folyamatosan emelkedett.				
2. Látni fogja, hogy mindenki a saját hazájában tud boldogulni, ezért itthon marad.				
3. Nem fog nyugatra szökni, mert azok közül, akik ezt tették, sokan később megbánták a tettüket.				
4. Tart attól, hogy esetleg őt is felelősségre vonják, és emiatt itthon nem tanulhat tovább, ezért inkább elindul nyugatra.				

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
5. Izgatja a fantáziáját a nyugati élet lehetősége, hogy kinyílhat a világ a számára. Ezért lehet, hogy elindul a testvérei után.				
6. Szereti a szüleit, és látja a fájdalmukat a család szétesése miatt, ezért nem valószínű, hogy ő is elhagyja őket.				
7. Endrének kevés az életpasz- talata, ezért valószínűleg mások segítségét kéri a döntésben.				
8. Endre Kádárban bízva nem látja egészen sötétben az itthoni helyze- tet. Úgy dönt, hogy egyelőre még kivár, s nem hagyja el az országot.				
9. Bár a nyugati világról csupa jó dolgot hallott, fél a lebu- kástól. Ezért valószínűleg nem kockáztatja meg a szökést.				

Absztrakt

2024-ben kutatócsoportunk nagymintás empirikus kutatást folytatott magyar középiskolások történelmi empátiájának fejlettsége területén. Megvizsgáltuk a lehetséges összefüggéseket a diákok történelmi empátiás képessége, episztemológiai gondolkodása és a történelemtanuláshoz fűződő attitűdje között is. Foglalkoztunk azzal a kérdéssel is, hogy a tanári munka minősége milyen hatással van a diákok történelmi gondolkodásának ezen összetevőire. A vizsgálatban 10., 11. és 12. évfolyamos középiskolások vettek részt (N = 1104). A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvözt. Sikerült magyar nyelvre adaptálni egy német kutatók által fejlesztett (Hartmann és Hasselhorn, 2008) és Hollandiában is alkalmazott (Huijgen és mtsai, 2014; Huijgen és mtsai, 2017) mérőeszközt. Ezenkívül egy magyar történelmi témát feldolgozó változat is kipróbálásra került. Megtörtént a tanulók által alkalmazott megoldási stratégiák vizsgálata is a hangos gondolkodás módszerével (Van Someren és mtsai, 1994). Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar diákok képesek alkalmazni a történelmi empátiás képességeiket egy számukra újszerű feladathelyzetben is. Az is megállapítható, hogy a történelmi empátia az életkorral fejlődik, egyre árnyaltabbá válik. A diákok történelmi empátiás képessége, episztemológiai gondolkodása és a történelemtanuláshoz fűződő attitűdje között pozitív összefüggések mutat-
hatók ki. A kutatás szignifikáns különbségeket mutatott ki az egyes tanulócsoportok teljesítménye között a történelmi empátiás képesség és az episztemológiai gondolkodás terén is. Ez pedig a tanári munka szerepének fontosságára utal a diákok történelmi gondolkodásának fejlesztésében.

Kulcsszavak: történelmi megismerés, történelmi gondolkodás, történelmi empátia, történelmi episztemológia, történelmi tudat, mérés-értékelés

Dávid Gergely András

ELTE Angol-Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszék

tanulmány

A kettős párhuzamos értékelés az angoltanári szakdolgozatok értékelésében

Az érvényesítés nem csupán elméleti teljesítmény, hanem értékítéletek, eredmények, érdemjegyek és pontszámok értelmezhetősége és hitelessége megállapításának céljával végrehajtott adatgyűjtés és elemzés, a statisztikai megbízhatóság kimutatásával.

A kutatás témája az ELTE Angol-Amerikai Intézete végzős, az angol nyelv és kultúra tanára szakos hallgatók (osztatlan tanárképzés, OTAK) szakdolgozatainak (a továbbiakban angoltanári szakdolgozatok) kettős párhuzamos értékelése, a 2011 óta változatlan formában alkalmazott analitikus skálák megfelelése (beválása) alapján.

A szerző hite szerint bármilyen mérési-értékelési rendszert – különösen az érvényesítés (validálás) előfeltételeként – időről-időre vizsgálni kell, hogy a mérés eszközei mennyiben váltják be a hozzájuk fűzhető, jellemző szakmai elvárásokat (megfelelés, beválás), vagyis a mérés konzisztenciáját, megbízhatóságát. A tanulmány legfőbb célja az angoltanári szakdolgozatok kettős értékelésének mérlegre tétele, tekintettel arra, hogy a kettős értékelés módszerének megbízhatóságát, értelmét egyes források (pl. Meadows és Billington, 2005) a szükséges ráfordítások okán időről időre vitatják.

A tanulmányban sor kerül a kettős értékelés itt használt fogalmának meghatározására, mert míg az angol nyelvű irodalomban a *kettős értékelés* kifejezés alatt általában két értékelő egyidejű, párhuzamos pontozását értik, az olvasói reflexiók alapján világos – figyelembe véve az angoltanári szakdolgozatok értékelésének magyarországi gyakorlatát is –, hogy e tanulmányban részletesebben kell leírni, hogyan értendő a tárgyalt kettős értékelés.

A megbízhatóságot érintő kötelező kérdések megválaszolását követi az értékelés eredményének (az osztályzatoknak) a vizsgálata, vagyis e kutatás így lépéseket tesz a szakdolgozati érdemjegyek és a kapcsolódó döntések (érdemjegy, siker vagy bukás) érvényességének (validitásának) megállapítása felé.

A skálák és értékelők mint az értékelés eredményét befolyásoló legfőbb performancia (nyelvhasználat, megvalósuló nyelvhasználat) tényezőinek bemutatása mellett a tanulmány célja az is, hogy rámutasson, az értékelői hatás nem homogén tényező. Rámutat specifikusan arra, hogy az értékelői hatás a szakdolgozati bírálók és témavezetők szerepei mentén eltérhet a kettős értékelés keretén belül. A cikkben továbbá bemutatásra kerülnek az értékelői *szerep* tényező létezésének bizonyítékai. Az értékelők az eljárásban betöltött szerepük szerint témavezetők vagy bírálók. Amennyiben a tárgyalás szerepeik szerint nem specifikus, mindkettőt értékelőnek nevezem.

Irodalom

A szakirodalmat az alábbi kérdéskörökre bontva, a terjedelmi korlát miatt szelektíve tárgyalom: Előbb a megbízhatóságnak a skálák megtervezésével, szerkesztésével kapcsolatos aspektusait és a kapcsolódó szkepticizmust tárgyalom, majd rátérek a megbízhatóság kettős értékeléssel kapcsolatos aspektusaira, ez után a skálák és értékelők mint a két legfontosabb performanciahatás következik, végül a mérés és érvényesítés elméleti háttere.

A megbízható értékeléssel kapcsolatos kételyek

A szakdolgozati skálák fejlesztését eredetileg a szakirodalomban felbukkanó, az értékelés megbízhatóságával kapcsolatos, máig ható szkeptikus megfogalmazások kényszerítették ki (Dávid & Piniel, 2018). Néhány korai szerző inkább szerkezeti, tapasztalati, mint empirikus alapon fejezte ki kételyeit a skálák egyes sávjainak (fokozatok) lehetséges legmagasabb számát vizsgálva: Az értékelés megbízhatósága forog kockán, ha a sávok (fokozatok) száma nagyobb, mint öt (Pollitt, 1991. 90.) vagy hét (Alderson és mtsai, 1995. 111.). Luoma (2004. 80.) hasonló értelemben ír, hozzátéve, hogy a vizsgarendszerekben alkalmazott skálák sávjainak jellemző száma 4-6. Weigle (2002. 123.) nem számszerűsíti, csak sugallja, hogy a sávok számának felső ésszerű határa van.

A szkepszis érinti az értékelési szempontok (skálák, kategóriák) legmagasabb számát is. A Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint négy vagy öt értékelési szempont már erős kognitív terhelés, hét szempont pedig már a pszichológiai felső határ (PTMIK, 2002. 239.), míg Luoma (2004. 80.) szerint 5-6 értékelési szempont majdnem a maximum. Ezzel együtt feltűnik, hogy néhány más skála jóval több kategóriát fog át, mint amit a fentiek alapján várhatnánk. Felvetődik, hogy ha 5-6 értékelési szempont, illetve a nagyszámú sáv a legtöbb, amire az értékelő megfelelő módon figyelni tud, hogyan lehetséges 25 állítást nyomon követni (ld. pl. Yanosky és mtsai, 2013), ha minden állításhoz négyfokozatú skála kapcsolódik.

A kettős értékelés távlatai

A kettős értékelés kérdése szorosan kapcsolódik a megbízhatóság követelményéhez. Meadows és Billington (2005) még azt az állapotot dokumentálja, amikor a kettős értékeléstől a megbízhatóság jelentős növekedése volt várható korábbi kutatások alapján. Partington (1994) még arra a következtetésre jutott, hogy a kettős vagy többes értékelés gyakorlata elterjedően van. Érzékelhető ugyanakkor, hogy míg a kettős értékelés egyben a munkaterhelés növelését jelenti, szervezési, logisztikai és erőforrás-problémák újabban sem voltak megkerülhetők (Brooks, 2004). Átfogó hivatalos jelentések is jelzik, hogy az értékelés (*impression marking*) megbízhatósága továbbra is kérdés a felmerülő logisztikai problémák mellett. Az Ofqual (2014a) azt is hangsúlyozza, hogy a kettős értékelés csak kis mértékben emeli a mérés megbízhatóságát, míg az Ofqual (2014b) szerint a kettős értékelés, bár jelen van több országban is, Nagy-Britanniában, illetve jórészt a Brit Nemzetközösséghez tartozó országokban a közoktatás terén aligha megvalósítható a nagy vizsgázói létszámok miatt.

A legújabb szakirodalmi kritika szerint kérdéses, hogy a kettős értékelés mennyiben javítja a megbízhatóságot. Steele és Shaw (2022) a két értékelő nyerspontjait vetette össze a klasszikus tesztelmélet szerint. Az eredmény gyenge volt, alacsony egyetértési mutatókkal. Véleményük szerint a modern (probabilisztikus) tesztelmélet (pl. *Item*

Response Theory, vagy a Rasch-módszer) alapján végzett feldolgozással viszont sokkal magasabb egyetértési mutatót kaphatnak. Williams és Kemp (2018) vizsgálatukban oda jutottak, hogy a szakdolgozatok kettős értékelésében alacsony a belső és külső, egymástól független értékelők közötti korreláció. Megállapítják, hogy hozzávetőlegesen olyan alacsony korrelációról (0,39) van szó, mint amilyen pl. szakfolyóiratok lektorainak egyetértésénél tapasztalható. Ezt megerősíti Bramley és Dhawan (2011), akik szerint az értékelők szigora szerinti különbségek a ponteredmények szórásának csak kis részét, a legkisebbet képezik, viszont – vélekedésük szerint – a vizsgázók az egymásnak ellentmondó értékeléseket türik a legkevésbé, vagyis alacsony a kettős értékelés felszíni érvényessége (*face validity*): Ha tehát a pontok szórása kicsi, és alacsony a kettős értékelés felszíni érvényessége, az értékelés költségei viszont tetemesek, vissza lehet térni az egyszeres értékeléshez.

A 2010–2011 során kidolgozott angoltanári szakdolgozati értékelési rendszerben (skálák és az eljárás), abban, hogy kettős értékelés valósult meg minden dolgozat esetében, leginkább Alderson és munkatársai (1995. 132–133.) kézikönyvének, illetve az 1990-es évek elején folytatott konzulensi tevékenységüknek a hatása, iránymutatása mutatható ki. A szerzők rutinszerű kettős értékelést, vagyis minden dolgozat értékelése esetében rendszeresen két értékelő alkalmazását javasolják úgy, hogy a két értékelő párhuzamosan, egymástól függetlenül értékel, nem látva egymás pontozását. E hatás nem elválasztható a fent áttekintett angol nyelvű szakirodalmi törekvésektől és szakmai meggyőződésektől, amelyek az elmúlt évtizedeket jellemezték.

A legfontosabb performanciatényezők

A szakdolgozatok esetében – miként a szubjektív értékelésnél általában – feltételezhető, hogy az eredményre számos performanciatényező hat. A skálák és az értékelők azért tekinthetők performanciatényezőknek, mert egyaránt a mérés-értékelés eszközei, szisztematikus változók, de mégsem tekinthetők a mérni kívánt dolgozatírói kompetencia, a mérendő részének. E tényezőkről tudományos úton (és tapasztalati úton is), továbbá a velük járó szórás nagyságát mérve tudjuk, hogy jelentős mértékben befolyásolják az értékelés eredményét, jelen esetben a pontokat és osztályzatokat. McNamara (1996) jó képet ad az idegennyelv-tudás mérésének kommunikatív korszakában végbement elméleti változásokról, amelyek a kompetencia fogalom kibővülését és a performancia fogalmának differenciálódását eredményezték. Alább a skálahatást és az értékelői hatást tekintem át.

Skálák vagy listák az értékelésben?

Az angoltanári szakdolgozati skálák klasszikus (táblázatos) elrendezésű analitikus skálák, melyekben az oszlopok az értékelés hét szempontjának, míg a 0–4 ponttal értékelt sávok a vizsgált készség szintjeinek feleltethetők meg. A pontosság kedvéért hozzá kell tenni, hogy az angol nyelvű szakirodalom használja a *rubrics* szót is az értékelési útmutatók jelölésére, ezt azonban a KER (Council of Europe, 2001) egyáltalán nem használja. Helyette a scale terminust használja, véleményem szerint szerencsésebb elnevezéssel, mert tipológiai alternatíváról van szó.

Lukácsi (2021) a KER-ből kiindulva (PTMIK, 2002. 233–234.) kifejti, hogy az analitikus skálák helyett listák (*checklists*) alkalmazása reális alternatíva. Listák használata esetén az értékelő jellemzően táblázatos elrendezésű szempontok és deskriptorok (kritériumleírások) helyett egy listát tanulmányoz, ahol minden állítás a követelmények egy-egy

eleme. Lukácsi sikeres példákat is hoz, pl. Kim (2011). A KER szerint különösen akkor tekinthetők a listák a skálák alternatívájának, ha a kérdés az, hogy adott követelmények tekintetében adott személy teljesítménye megfelel-e a listában felsorolt követelményeknek. Ha az olvasó szereti a metaforákat, a KER megfogalmazása szerinti „vízszintes orientáció” hasznos lehet (PTMIK, 2002. 234.): A lista tételei szintkövetelményként értelmezhetők, amelyeknek a teljesítmény vagy megfelel, vagy nem. Az ELTE program kontextusában ez a megfelel/nem felel meg (bináris) osztályozást jelentené.

A listás megközelítés mellett a másik megközelítésmód továbbra is a skálák alkalmazása – a klasszikusnak tekinthető megoldás –, amelynek segítségével adott teljesítmény a skála (skálák) valamely sávjában helyezhető el, szöveges kritériumleírással együtt. Ismét egy metafora: A skálás megközelítés a KER szerint „a függőleges tengely menti megoszlás” (PTMIK, 2002. 233.), ahol az értékelés a pontozó ítéletétől függően felfelé vagy lefelé mozog a skálán – diagnosztikus eszköz. A skálás megoldás közelebb áll a szakdolgozatok esetében az ELTE-n alkalmazott osztályozási rendszerhez (1–5), mint a listás megoldás.

Listás, skálás és vegyes megoldások

Bár a listás megközelítés fő vonzereje, hogy a lista végigvezeti az értékelőt a szempontokon, ahol egyszerű eldöntendő kérdéseket kell megválaszolni, vonzóvá teszi az is, hogy az idegennyelv-tudás mérésének szakterülete mellett a listás megoldás a pszichológia, egészségügy (fogynéesség) (pl. Sideridis és Padelidu, 2011), oktatás-menedzsment (pl. Hallinger, 2011) terén is megtalálható.

A szakirodalom áttekintése során azonban feltűnő, hogy kevés további tisztán listás megoldást lehet találni. Leszámítva Safari és Ahmadi (2023) munkáját, Lukácsi forrásai a korábbi években keletkeztek. A listás és skálás megközelítés tehát elméletileg vonzó dichotómia, ideértve a vízszintes és függőleges metaforákat, azonban a gyakorlat nem mutat rá éles különbségre. A kutatási beszámolók egy jelentős része egy harmadik, vegyes kategória létezéséről tanúskodik, amelyben az állítások (vagy kérdések) sora a listás megoldást jelzi, viszont mindegyikhez skála kapcsolódik: Minden állításnak saját skálája van, pl. Martensnél (1979), ahol az állításokhoz kapcsolódó skálák nem kevesebb, mint kilenc fokozatúak. A KER a vegyes megoldást nem tekinti külön kategóriának

Az értékelői hatás számos kutatás középpontjában áll, amit itt csak jelzésszerűen, annak inkább irányait kijelölve lehet bemutatni. Wigglesworth (1993), Kondo-Brown (2002) és Schaefer (2008) az értékelői részrehajlást vizsgálta, míg Winke és munkatársai (2012) az értékelő célnyelvi kiejtési problémáinak ismeretét (ti. az értékelő tanulta-e a vizsgázó anyanyelvét) mint a részrehajlás forrását. Brown (2003) a számítógépen írt vizsgázói válaszokat (szövegeket) a papíralapú vizsgák kézzel írott szövegeinek olvashatóságával vetette össze. Míg Kim (2015) az értékelőkön belül azok tapasztalati eltéréseit és eltérő önfejlesztési sebességét vizsgálta, addig Lamprianou és munkatársai (2023) szerint a tapasztalatok mennyisége mellett azok különféle fajtái is lehetnek olyan tényezők, amelyek az értékelők szigorát és az értékelés megbízhatóságát befolyásolják.

– nem is említi –, hanem besorolja a listás megoldások közé (PTMIK, 2002. 234.), egyben gyengítve ezzel a skálás és listás megkülönböztetés erejét.

Az értékelők hatása

Az értékelői tevékenység a mérés eredményére ható, talán legfontosabb itt tárgyalt performanciahatás (-tényező). A kutatások jellemző pedagógiai célja az eredményekre gyakorolt értékelői hatás minimalizálása (pl. Kim, 2015. 239.) – nem véletlenül, hiszen a mérési cél (kompetencia) mellett jelentkező performanciatényezők gyakran nem kívánatos módszertényezők: A skálák hatása mellett az értékelő is nem kívánatos hatást fejt ki, hiszen szigorával-elnézőségével a feltételezett kompetenciához képest módosítja a ponteredményeket.

Az értékelői hatás számos kutatás középpontjában áll, amit itt csak jelzésszerűen, annak inkább irányait kijelölve lehet bemutatni. Wigglesworth (1993), Kondo-Brown (2002) és Schaefer (2008) az értékelői részrehajlást vizsgálta, míg Winke és munkatársai (2012) az értékelő célnyelvi kiejtési problémáinak ismeretét (ti. az értékelő tanulta-e a vizsgázó anyanyelvét) mint a részrehajlás forrását. Brown (2003) a számítógépen írt vizsgázói válaszokat (szövegeket) a papíralapú vizsgák kézzel írott szövegeinek olvashatóságával vetette össze. Míg Kim (2015) az értékelőkön belül azok tapasztalati eltéréseit és eltérő önfejlesztési sebességét vizsgálta, addig Lamprianou és munkatársai (2023) szerint a tapasztalatok mennyisége mellett azok különféle fajtái is lehetnek olyan tényezők, amelyek az értékelők szigorát és az értékelés megbízhatóságát befolyásolják. Olyan értékelők, akik kimaradtak a feladatok közös gyakorlásából (*community of practice*), nagyobb valószínűséggel értékelték alacsonyabb megbízhatósággal. Lim (2011) az értékelői következetességet (*intra-rater reliability*) vizsgálta az íráskészség mérésénél, összefüggésben az idővel és a tapasztaltság mértékével, míg Yan (2014) vizsgálata az értékelők kölcsönhatását célozta meg.

Az értékelő orientációjától a hierarchikus értékelői modellig

E tanulmány szempontjából legfontosabb kutatási irányt a hierarchikus értékelő modellhez (HRM) vezető, illetve ahhoz kapcsolódó írásművek jelzik. Mint alább kitűnik, a saját adatok elemzése során az értékelői (témavezetői vagy bírálói) szerepeknek a nemzetközi kutatásokhoz hasonló összetett, hierarchikus rendje bontakozott ki. Az értékelői hatás összetettségéről való gondolkodás a szakirodalomban három, egymásból láncszerűen fejlődő elmélettel jellemezhető.

Az értékelői orientáció

Az értékelői hatás szempontjából figyelemre méltó Brown és munkatársai (2005), továbbá Ducasse és Brown (2009), akik az értékelői orientációt vizsgálták, tudniillik azokat az aspektusokat, performanciatényezőket, amelyekre az értékelők odafigyelnek. Hasonlóképp, Eckes (2008) kategóriákat állított fel aszerint, hogy az íráskészség-értékelők mire figyelnek oda (és mire nem). Cumming és munkatársai (2002. 67.) az értékelők döntéshozatali mechanizmusainak vizsgálata során feljegyezték, hogy „míg az ESL/EFL háttérű íráskészség értékelők figyelmének középpontjában összességében inkább a nyelvtudás állt, mint a retorika vagy a gondolati tartalom, addig az angol anyanyelvű

értékelők figyelme kiegyenlítettebben oszlott meg a felsorolt szempontok között”, vagyis korábbi tapasztalataik, képzésük stb. hatottak arra, mire figyelnek oda.

A szignáldetekciós elmélet

Az értékelői figyelem megoszlásához és irányához (orientációjához) kapcsolódó gondolatok precíz megfogalmazása a szignáldetekciós elmélet (*Signal Detection Theory*, SDT). Lényege, hogy az észlelés egyrészt a jel(enség) erejétől függ, másrészt attól, hogy az észlelő, jelen esetben az értékelő mire figyel fel, mire nem, és milyen módon oszlik meg figyelme. DeCarlo (1998, 2005) cikkeiben visszatekint az SDT kezdeteire, megvilágítva azt, hogy az SDT a hierarchikus értékelő modell előképének tekinthető (Patz és mtsai, 2002; DeCarlo, 2005), vagyis az SDT hatott az alább tárgyalt hierarchikus értékelő modell (*Hierarchical Rater Model*, HRM) kialakulására (DeCarlo, 2005; Patz és mtsai, 2002).

A hierarchikus értékelői modell

DeCarlo és munkatársai (2011) arra a következtetésre jutottak, hogy az íráskészség értékelésében eltérő szintek azonosíthatók. Az értékelői pontértékek nem szükségképp közvetlen indikátorai a vizsgázói teljesítményeknek (ideértve a szakdolgozatokat is), mert az a témavezetők és bírálók pontozásán keresztül valósul meg, vagyis eltérés van az adatstruktúrában elfoglalt helyük tekintetében. A modell szerint az értékelők a feladaton mérhető teljesítményt értékelik és nem közvetlenül az értékelt személyek (vizsgázók, szakdolgozatok szerzői) teljesítményét. DeCarlo és munkatársai (2011. 333.) hozzátesszik még, hogy több értékelő bevonása nem növeli meg az értékelés precizitását, viszont több feladat elvégztetése igen. A modell hasznos, mert rávilágít arra, hogy az értékelők sem tekinthetők a performancia monolitikus tényezőjének, irodalma pedig azért releváns, mert mind a mért kompetencia, mind a performancia tényezői összetettek, sokrétűek, tovább tagolhatók alkotó elemeikre.

Amint azt DeCarlo (2005. 53.) saját kiindulópontjaként bemutatja, a mérési-értékelési szakma meglehetősen megosztott a tréning és vizsgáztatás során megkövetelt értékelői egyetértés fontossága tekintetében, a megbízhatóság értékelésének módszereiben, illetve a mérés során alkalmazandó pszichometriai modell tekintetében. A korabeli megosztottságot érzékelteti Linacre és munkatársai (2003) cikke is, akik korábbi tapasztalataik alapján bírálják a minél nagyobb értékelői egyetértésre való törekvést, mellyel az oktatási rendszert azonosítják. Linacre pozitív tapasztalatokat egészségügyi területen szerzett, ahol az értékelő független szakértő, pl. a diagnózisát felállító orvos, míg az oktatási rendszerben az egyéni látásmód fel kell oldódjon a kiadott értékelési irányelveknek való megfelelésben: „Az értékelői munka modellezése problematikus” (Linacre és mtsai, 2003. 928.). Felteszi kérdést, hogy az értékelőnek a független szakértő (*locally-independent expert*) vagy a pontozógép szerepét szánjuk. DeCarlo (2005. 54.) viszont a szintézis megteremtésének akadályát abban látja, hogy a mérési modelleknek jellemzően nincs erős kapcsolatuk a lehetséges pszichológiai modellekkel, ehhez viszont több ismeret kell arról, mit gondolnak, látnak az értékelők az értékelés során.

Az érvényesítés elméleti háttere

Értékelési eredmények érvényessége tekintetében a kutatás olyan eljárást követ, amelyben először az összes válaszadat konzisztenciáját (megbízhatóságát), illetve az értékelői megbízhatóságot szokás vizsgálni (Brennan, 2006. 5.). Ide tartozik a megfelelő pontozás is, Csikosnál (2020. 77.) skálázási validitás, vagyis olyan megbízhatósági problémák kezelése, amelyeknek egyértelmű negatív hatása van a pontértékek validitására (érvényességére). A megbízhatóság vizsgálatát később követheti az eredmények érvényessége mértéke megállapítását célzó további munka, ha a mérési eszközrendszer (skálák, értékelők) megbízhatósága kielégítő. Összességében elmondható, hogy megbízhatósága a válaszadatoknak van, míg érvényessége az osztályzatoknak, eredményeknek, értékeléseknek és azok következményeinek kell legyen. Amennyiben a megbízhatóság nem kielégítő, az eredmények érvényességét sem érdemes tovább vizsgálni. A megbízhatóság és érvényesség kapcsolata aszimmetrikus: A mérés megbízhatósága elvileg teljesülhet megnyugtató érvényesség nélkül is, de eredmények, konklúziók nem címkézhetők érvényesnek gyenge konzisztenciájú, megbízhatóságú válaszadatok alapján.

Az érvényesítés tudományos irodalmában természetesen nem ez az egyetlen eljárás a mérés-értékelés szakterületén belül; megemlíthető például Weir modellje (*Socio-Cognitive Model*), Bachman és Palmer modelljei (1996, 2010), Kane (1992, 2012) modellje (*Argument-based Model*), például Kimnél (2011), vagy időben még korábban Messick modellje (1989, 1995). Bár az utóbbiak egyértelműen csoportot alkotnak, közülük is Messick modellje tűnik a legnagyobb hatásúnak, nem csak a nyelvpedagógiában: Ahogy Bachman és Palmer sokat hivatkoznak Messickre, úgy Kane is Messick gondolatait követi, kiegészítve azokat. A csoport gondolati rokonsága, korai gyökerei okán e modelleket, az irányzatot klasszikus vagy bevett megközelítésnek is nevezhetjük, Fulcher (2014) szerint episztemológiainak nevezett filozófiai alapokkal, mivel a tudás (kompetencia), vagy más hasonló pszichológiai attribútum egyszerű tapasztalással nem felismerhető. (Borsboom és mtsai [2004] például a saját, ontologikus megközelítésükkel állítják szembe az episztemológiai megközelítést.)

A kutatás kérdései

A kutatás legfontosabb kérdése a kettős értékelés minősítése, amely azonban nem lehet a sorrendben az első kérdés, mert az érvényesítés módszertana szerint először a mérés megbízhatóságát, konzisztenciáját kell megnyugtató módon tisztázni.

1. A megbízhatóság, konzisztencia mutatói megfelelők-e, és lehetővé teszik-e az érvényesség vizsgálatát?
2. Mennyiben éri el szakdolgozatok kettős értékelése a célját? Az értékelői eltérések mivel magyarázhatók?

A kutatás módszerei

A módszerfejezet leírásába beletartoznak az intézményi (tanárképzési program) keretek, ahol a kutatás végbement, a felhasznált adatok köre és a szakdolgozati skálák bemutatása, a párhuzamos értékelési eljárás bemutatása, a szakdolgozati konstruktum értékelői aspektusai is, az elemzési módszerek és annak szakaszai ismertetése mellett.

A kutatás keretei

A kutatás kereteit az ELTE Angol-Amerikai Intézete végzős angoltanár (osztatlan tanárképzés, OTAK) hallgatói szakdolgozatainak értékelése határozta meg. Ennek része volt az a kb. 5% olyan angoltanár szakos hallgató is, akik választott témavezetőjük okán az Angol Nyelvpedagógia és az Angol Alkalmazott Nyelvészet Tanszékeken kívül, más intézeti tanszékeken (programban, pl. anglisztika) írták szakdolgozatukat. Kívül estek a kutatás keretein azok az angoltanár szakos hallgatók, akik szakpárosításuk másik szakja keretében készítették dolgozataikat.

Az adatgyűjtés keretei és a feldolgozott adatok

Az 1. táblázat a 2011 ősze és 2019 ősze közti 17 félév összesen 310 dolgozat 4340 válaszádata alapján végzett értékelését tanúsítja, míg Dávid és Piniel (2018) elemzése csak a táblázatban szürkével jelölt, 2011–2013 közötti kezdeti időszakra terjedt ki. Hozzá kell tenni, hogy míg a cikkben feltett kutatási kérdések megválaszolásához megfelelőek a 2011–2019 között felvett adatok, addig a 2020–2025 között gyűjtött adatok az értékelési rendszer változatlan alkalmazása mellett már új kérdéseket is felvetnek, így pl. a Covid hatása, a dolgozatok elektronikus benyújtása és értékelése már egy másik kutatáshoz tartozik.

1. táblázat. A szakdolgozók félévek szerinti megoszlása

Egyetemi félévek	Szakdolgozatok száma
2011. őszi	8
2012. tavasz	7
2012. őszi	29
2013. tavasz	17
2013. őszi	17
2014. tavasz	12
2014. őszi	21
2015. tavasz	15
2015. őszi	22
2016. tavasz	16
2016. őszi	14
2017. tavasz	27
2017. őszi	27
2018. tavasz	20
2018. őszi	15
2019. tavasz	33
2019. őszi	10
Összesen	310

A szakdolgozati skálák

A szakdolgozati skálák analitikus skálák, mert hét egymást kiegészítő részskála alkotja őket: *Kutatás módszerei és eljárásai* (ReMePr¹), *Formai követelmények* (FoR), *Eredmények értelmezése* (IntF), *Elméleti és tapasztalati alapok* (ThEB), *Az angol nyelvhasználat minősége* (QuEL), *Írás és argumentáció minősége* (QuWr) és *Önálló munka minősége* (Ind). A skálák mindegyike ötfokozatú, skálánként 0–4 ponttal. (Megtekintésre arányskáláról van szó, mert minden skála 0 ponttól indul.) Minden skálaponthez kritériumleírás tartozik. A skálák az alárendelt szempontokkal együtt megtalálhatók a https://delp.elte.hu/otak_theses webhelyen, illetve Dávid és Piniel (2018) B függelékeként is.

A kettős értékelésben érintett szakdolgozatok jellemzői

A hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlat tapasztalatait felhasználva készítik el szakdolgozatukat, amiben – nagyon általánosan fogalmazva – leírják, hogy milyen kutatási kérdésekre keresték a választ, miért az adott nyelvpedagógiai vagy alkalmazott nyelvészeti témát és annak kérdéseit választották, milyen módszerekkel keresték a választ a kérdéseikre, milyen eredményeket kaptak, továbbá milyen tanulságokkal szolgált a kutató tanári tapasztalatszerzés.

Mivel tanár szakos hallgatókról van szó, a dolgozat jellemző módon osztálytermi, iskolai, de mindenképp a képzés szempontjából releváns saját kutatás elvégzését és megírását foglalja magában. Egy (vagy több) jól körülhatárolható kérdésre kell választ adni úgy, hogy a dolgozat nem több, mint 75-80 ezer leütés, +10% terjedelmi korláton belül (https://delp.elte.hu/otak_theses).

A kettős párhuzamos értékelés

Az értékelés a skálák (ELTE Angol-Amerikai Intézete *Rating scales for the Evaluation of OTAK / MA theses*) alapján adott pontokkal, vagyis kvantitatív eljárással veszi kezdetét. Ebben a szakaszban az értékelés oly módon kettős, hogy az értékelők nem egymás után értékelik a dolgozatot, hanem önállóan, azonos időszakban, egymás pontozását és esetleges kézzel írt megjegyzéseit nem látva végzik feladatukat. Ezt a fajta kettős értékelést kettős párhuzamos értékelésnek nevezem.

Az értékelési eljárás

A 2011 óta folytatott eljárás szerint minden szakdolgozat kettős értékelésre kerül. Az értékelők egyike a bíráló, aki azonban nem a képző intézménytől független, hanem attól a kapcsolattól, amely a szakdolgozót és témavezetőjét összeköti. A bíráló a dolgozat témájában jártas oktató. A másik értékelő a témavezető, akinek bevonására erős igény mutatkozott már a skálafejlesztés során. A bíráló és a témavezető egymástól függetlenül tesznek javaslatot az érdemjegyre a pontkonverziós táblázat alapján.

Az értékelés következő szakaszában a koordinátor megkeresi azokat a dolgozatokat, ahol a javasolt érdemjegyek eltérést mutatnak. Egy jegy eltérés esetén felkéri a két

1 A mozaikszavak a szempontok angol nyelvű elnevezéseiből származnak, és segítenek értelmezni a 4. táblázat sorait.

értékelőt, egyezzenek meg a végső dolgozatjegyen, hiszen a tanulmányi rendszer egyetlen jegyet enged. Ha két jegy a különbség, a szakdolgozó a köztes jegyet kapja. Harmadik értékelőt csak akkor kell felkérni, ha a különbség két jegynél nagyobb, vagy az érdemjegyek közül az egyik elégtelen. Az egyszerű döntési szabályok megakadályozzák, hogy az egyeztetés vállalhatatlanul gyakori legyen. Ismételt pontozást nem végzünk, a kettős értékelés az érdemjegy egyeztetésével lezárul.

A szakdolgozati konstruktum értékelői aspektusai

A szakdolgozat konstruktum a skálafejllesztéssel alakult ki. Részét képezik azok a feltelezett pszichológiai folyamatok, amelyekben, eltérő helyzetükből adódóan, a témavezető és a bíráló részt vesznek. A témavezető ismeri a hallgatót, jellemzően több konzultáción fogadta, részt vett a téma kiválasztásában és a kutatási kérdések megfogalmazásában, továbbá jellemzően olvasta a szakdolgozat piszkozati változatait. A bíráló viszont lehet, hogy nem is ismeri a dolgozat szerzőjét.

E különbségek fontosak, mivel a témavezető háttérismeretek birtokában jobban érti a szakdolgozó gondolatmenetét még akkor is, ha a szakdolgozat minősége elmarad attól, ami elvárható. A témavezető tud a szakdolgozó olyan elvégzett, illetve el nem végzett, a szakdolgozattal kapcsolatos feladatáról, esetleg attitűdbeli, szorgalmi aspektusokról, a dolgozatírás körülményeiről is, amelyek nem jelennek meg a szakdolgozatban, vagy nincsenek elég jól leírva, míg a bíráló nem támaszkodhat másra, mint ami a dolgozatban áll. Ennek következtében a témavezető nem mint független értékelő értékeli a dolgozatot, míg a bíráló nem is tehet mást, minthogy a leírt szövegből indul ki, és produktumként értékeli. Jól érzékelhető különbség van így a témavezető és a bíráló szellemi és érzelmi folyamatai között. E különbségek magyarázhatják a kutatás során lentebb azonosított különbségeket. A szakdolgozat konstruktum tehát két megközelítésmód kompromisszuma. Bár a témavezető feladata is az, hogy a dolgozatot értékelje, továbbá az alkotás folyamatát értékelheti a szakdolgozati konzultáció osztályozásában, feltételezhető, hogy értékelésére hatnak a tapasztalatok, amiket a megíratás és konzultációk során szerzett.

A kettős értékelés itt tárgyalt megoldása megállja a helyét nemzetközi gyakorlatban. Példa lehet McQuade és munkatársai (2020), ahol a témavezető és bíráló súlya a kettős értékelésben azonos, és a megfigyelések is nagyon hasonlóak, vagy Alderson és munkatársai (1995), akik iránymutatásukat a brit vizsgaközpontok gyakorlatának kérdőíves felmérésére alapozták. A kettős értékelés megállja a helyét országos összehasonlításban is, hozzáteve, hogy a magyar nyelvű szakirodalom nem bővelkedik az értékelési skálák alkalmazása témájú vagy a kettős értékelési eljárás kutatásában (Kiszely, 2012, 2019).

A hazai értékelési eljárások rövid összefoglalása és egyben kitekintés lehet, hogy az angoltanár-képzést az OTAK program szerint folytató hat legjelentősebb egyetem gyakorlata jelentős eltéréseket mutat, amelyben a kettős értékelés tekintetében az itt tárgyalt kettős értékelés nem képviseli a többséget, de nem is az egyetlen. A vonatkozó honlapok és a szerző tájékozódása alapján van olyan eljárás, amelyben nincs kettős értékelés; van, ahol a kettős értékelést nem követi egyeztetés; van, ahol alkalmaznak explicit értékelési skálákat (deskriptorokkal), és van, ahol az oktatási rendszerben általános, 1–5-ig terjedő érdemjegy-skálát alkalmaznak csak, deskriptorok nélkül. Az ELTE-n belül a kettős értékelést folytató programok száma alacsony, viszont az elbírált angoltanári szakdolgozatok száma magas (ELTE BTK Tanulmányi hivatal, személyes közlés).

Az adatelemzés módszerei

Az elemzések első szakasza a nyerspontértékek konzisztenciájának (megbízhatóságának) vizsgálatát célozta a Chronbach-alfa kiszámításával (SPSS 27.0, IBM Corp., 2020). Ezt követte egyrészt a szakdolgozati skálák megfelelése (beválása) mértékének, másrészt a kettős értékelési eljárás érvényességének a vizsgálata.

A többdimenziós Rasch-elemzés (MFRM)

Az elemzések sorában fontos szerepet kapott a többdimenziós Rasch-elemzés a Facets szoftver segítségével (Linacre, 2014). A Facets a probabilisztikus (valószínűségi) módszer család egy paraméteres, Raschnak is nevezett ágához tartozik. Linacre (1989) fejlesztése lehetővé tette, hogy ne csak a szakdolgozatokat lehessen kalibrálni, hanem a mérés több más dimenzióját (változóját) is, esetünkben a skálákat és az értékelőket, illetve az értékelői szerepeket is. A dimenziókat a szociológia területéről származó *facet theory* alapján (Guttman és Greenbaum, 1998) Linacre faceteknek nevezte – innen a többdimenziós módszertan elnevezése is: *Many-facet Rasch Measurement* (MFRM). A probabilisztikus mérésre jellemző, logitban megadott mutatók elemzése a skálák megfelelése kérdésre adott választ: A skálák mennyire illeszkednek a probabilisztikus mérési modellhez?

A nyerspontértékek feldolgozása során a Facets az arányskálákat ordinális (rang-) skálákká alakítja. Nem feltételezi, hogy az egyes skálapontok azonos távolságra vannak egymástól, majd pedig a betáplált tényezők során intervallum típusú logit skálává alakítja őket át. A skálák megfelelését a logit alapú illeszkedési statisztikák alapján vizsgáltam, ezen belül az *infit* átlagos négyzetes (súlyozott) illeszkedési mutató (*infit meansquare/MNSQ*), illetve ennek standardizált variánsa, az *infit Z* érték alapján, valamint az *outfit* átlagos négyzetes (súlyozatlan) illeszkedési mutató (*outfit meansquare/MNSQ*), illetve ennek standardizált variánsa (*outfit Z*-standardizált érték) alapján. A *point-biserial* típusú korrelációt a Linacre (2017) által javasolt *Point-Measure* változat alapján vizsgáltam. A releváns elemzések alább olvashatók (3. táblázat).

A Rasch-módszertan minden dimenzióra meghatározza a küszöbértékeket, amely értékek felett a megmagyarázatlan szórás már nem elfogadható. Linacre ajánlását egy kicsit módosítva alkalmaztam. Feltételeztem, hogy az illeszkedési értékek normál eloszlásúak, ezért a skála, skálapont illeszkedési mutatója az átlag felett 2 szórásegységen (*standard deviation*, SD) túl már extrém, elfogadhatatlan értéknek tekinthető.

A vizsgálat szakaszai

Figyelembe véve a kutatási kérdések sorrendjét és az érvényesség vizsgálatának követelményeit, az elemzések a megbízhatósággal kapcsolatos (első) kutatási kérdés megválaszolásával kezdődtek, az alábbi szakaszok szerint:

1. szakasz: a vizsgált pontértékek megbízhatósága (konzisztenciája).
2. szakasz: a témavezető és a bíráló összesített pontszámainak korreláltatása.
3. szakasz: a skálák megfelelésének vizsgálata.

Az elemzések a kettős értékeléssel, az értékelők egyetértésével, összességében az érvényesítéssel kapcsolatos második kutatási kérdés megválaszolásával folytatódtak.

4. szakasz: a témavezető és bíráló az összesített pontszám korrelációja.

5. szakasz: a pontszám és a javasolt érdemjegy korrelációja mind a témavezető, mind a bíráló esetében.
6. szakasz: a Fleiss-Kappa egyetértési mutató kiszámítása.
7. szakasz: a témavezetői és bírálói pontátlagok összevetése.

A korrelációkat kiegészítették páros t-próbák az átlageltérések vizsgálatára. Az összes elemzési szakasz (1–7) áttekinthetősége szempontjából hasznos azok táblázatos ábrázolása (2. táblázat).

2. táblázat. Az elvégzett konzisztencia- és korrelációs vizsgálatok táblázatos áttekintése

Elemzési szakasz	Kutatási kérdés	Eszköz	Az összevetés és elemzés alapja	
1	megbízhatóság kérdése	konzisztencia (SPSS)	az összes (310 x 2 x 7) pontérték konzisztenciája a mérésben	
2		korrelációk (SPSS)	témavezető összesített pontjai és javasolt jegye	bíráló összesített pontjai és javasolt jegye
3		többdimenziós Rasch (Facets)	az összes (310 x 2 x 7) pontérték a mérésben	
4	érvényesítés kérdése	korreláció (SPSS)	témavezető összesített pontjai	bíráló összesített pontjai
5		korrelációk (SPSS)	témavezető összesített pontjai és a végső érdemjegy	bíráló összesített pontjai és a végső érdemjegy
6		egyetértés (Fleiss-Kappa)	az összes értékelő pontjai	
7		páros mintás t-próba (SPSS)	az összes értékelő pontjai	

A kutatás eredményei

A kutatás első, megbízhatóságot és konzisztenciát érintő kérdésére mindenképp pozitív válasz adható. A Chronbach-alfa összesen 310 dolgozat adatainak betáplálásával elérte a 0,914 értéket, dolgozatonként 14 pontértékkel lehetett számolni, mivel az elemzés mindkét értékelő 7-7 pontjára kiterjedt. A bíráló pontjainak és a pontkonverzió szerinti javasolt érdemjegyek korrelációja $r = 0,901$ ($N = 309$), amittől kicsit elmarad a témavezető pontjainak és a konverziós táblázat szerinti érdemjegyeinek korrelációja $r = 0,883$ ($N = 304$), vagyis a konzisztenciát a pontok érdemjegyekre váltása fenntartja és tovább vetíti, megerősítve ez által a megbízhatóságot. Fontos eredményről van szó, mert az értékelők összesített pontjainak adott tartománya kell korreláljon a javasolt 1–5-ig érdemjeggyel.

A skálák megfelelése, beválása

Az értékelésben használt skálák megfelelése elsősorban a megbízhatóságról nyújt információt, de ha megfelelő, közvetve az érvényesség megítélését segíti. Általánosságban megállapítható (3. táblázat), hogy a skálák beváltották a hozzájuk fűzött mérési elvárásokat. Az illeszkedési statisztikák fényében a legtöbb skála megfelelő. Az *infit* (súlyozott) és *outfit* (súlyozatlan) mutatók, mind a meansquare változat, mind pedig a standardizált változat nem lépte túl a 2 szórásegység (SD) limitjét. A 3. táblázat a skálák megfeleléséről további tájékoztatást nyújt a megfigyelések száma (gyakoriság), a nyerspontok átlaga 0–4 pont között, a logit nehézségi érték, valamint a *Point-Measure* korreláció megfigyelt és elvárt értékéről is.

A skálák megfelelése tekintetében kivétel a *Formai követelmények* (FoR) skála, amely csak marginálisan fogadható el (3. táblázat). E skála *infit meansquare* értéke ugyan még épp megfelelő (1,23), viszont az *outfit* érték (1,29) már nem, mert túlmegy a 2 szórásegységen (SD), és már extrémnek tekinthető. Mivel az *outfit* súlyozatlan érték, érzékeny a nem várt, kiugró (*outlier*) válaszokra. Ha az *infit* és *outfit* standardizált (Z) értékeiket vetjük össze, azok már nem jeleznek túl sok megmagyarázatlan szórást, már nem lépik túl a határértékeket. További információ a *Formai követelmények* skála egyes sávjainak megfeleléséről a Függelékben található, mivel a 3. táblázat csak a skála egészéről nyújt információt.

3. táblázat. Az ELTE-Angol-Amerikai Intézet angoltanári skálák megfelelésének összefoglaló táblázata

Skálák	Gyakoriság	Nyersátlag	Nehézség	Hibaérték	InfitMS	InfitZ	OutfitMS	OutfitZ	Diszkrim.	PtMeas	PtElv.
QuWr	609	3,32	0,79	0,07	0,86	-2,54	0,83	-2,81	1,17	0,72	0,67
IntF	609	3,33	0,61	0,07	0,96	-0,76	0,93	-1,07	1,06	0,68	0,67
ReMePr	609	3,18	0,32	0,07	0,95	-0,78	0,92	-1,2	1,05	0,72	0,71
QuEL	609	3,1	-0,17	0,07	1,12	2,02	1,12	2,07	0,86	0,62	0,66
ThEB	609	3,35	-0,42	0,08	0,91	-1,58	0,93	-1,04	1,09	0,69	0,66
FoR	609	3,32	-0,48	0,07	1,23	3,61	1,29	3,92	0,72	0,60	0,68
Ind	609	3,55	-0,66	0,08	0,9	-1,36	0,87	-1,25	1,06	0,67	0,65
Átlagértékek		3,31	0,00	0,07	0,99	-0,20	0,98	-0,20	1,00	0,67	0,67
Szórás		0,13	0,53	0,00	0,12	2,00	0,15	2,20	0,12	0,04	0,01

A megbízhatóságot erősítő további tényezők

A skálák változtatás nélküli alkalmazása, továbbá a visszatérő értékelők pontozása mintegy összekapcsolta az adatsomagokat, megteremtve azok összekötöttségét (*subset connection*), és lehetővé téve összevethetőségüket, amint azt a Facets szoftverbe épített ellenőrző algoritmus (Linacre 2014, 2017) megnyugtató módon jelezte is. Az adatok összekötöttségét lehetővé teszi és ezen keresztül a megbízhatóságot erősíti a kutatás közel teljes mértékben keresztezett szerkezete is: A témavezetők 82%-a (31/38 fő) egyben bíráló is volt, míg a bírálók 87%-a (27/31) egyúttal témavezetők is, vagy – megfordítva a fenti megállapításokat – az értékelők egy kisebb része vagy csak témavezető volt (18%), vagy csak bíráló (13%).

További összefüggések és az átlagok vizsgálata az érvényesség tekintetében

A megbízhatóságot és konzisztenciát érintő első kutatási kérdés megnyugtató tisztázása elvezet a második kutatási kérdéshez (érvényesség) kapcsolódó információ mérlegre tételéhez. Ennek egyik eleme két további korrelációs eredmény, majd az értékelői egyetértés vizsgálata, ezen belül a pontátlagok összehasonlítása volt.

A témavezetői és bírálói összpontszámok egymás közötti Pearson-korrelációja közepesnek minősíthető és statisztikailag szignifikáns ($r = 0,591$, $p < 0,01$) volt. Fontos továbbá, hogy a témavezető ($r = 0,681$, $p < 0,01$) és a bíráló pontszáma is ($r = 0,758$, $p < 0,01$) ugyanazzal a végső egyeztetett érdemjeggyel korrelál – nem a javasolt jeggyel – mintegy jelezvén előre, hogy a pontértékek különbségeinek vizsgálata nem megkerülhető. Mindez már arra is utal, hogy van különbség a témavezetők és bírálók pontozása között.

Az egyetértés mértéke az értékelők nagy száma miatt a Fleiss-Kappával volt jellemezhető, melynek értéke 0,181, meglehetősen alacsony, de szignifikáns ($p < 0,01$) volt, vagyis a mérés pontos volt, kis konfidenciaintervallummal. A magas belső konzisztencia mellett jelentkező különbségekre a témavezetői és bírálói összpontszám-átlagok és javasolt jegyátlagok mutatnak rá. Ezek az átlagok azt mutatják, hogy a bírálók szigorúbbak, a témavezetők pedig elnézőbbek az értékelői átlaghoz képest. A 4. táblázat különbségei, mind a pontátlagok egyszerű összegeit tekintve ($t = 6,368$, $df = 302$, $p < 0,001$), mind pedig a pontkonverziós táblázat szerint javasolt (nem egyeztetett) jegyek tekintetében ($t = 4,822$, $df = 302$, $p < 0,001$), szignifikánsak a plafoneffektus (ceiling effect) lehetséges kedvezőtlen hatása ellenére.

Az egyetértés mértéke az értékelők nagy száma miatt a Fleiss-Kappával volt jellemezhető, melynek értéke 0,181, meglehetősen alacsony, de szignifikáns ($p < 0,01$) volt, vagyis a mérés pontos volt, kis konfidenciaintervallummal. A magas belső konzisztencia mellett jelentkező különbségekre a témavezetői és bírálói összpontszám-átlagok és javasolt jegyátlagok mutatnak rá. Ezek az átlagok azt mutatják, hogy a bírálók szigorúbbak, a témavezetők pedig elnézőbbek az értékelői átlaghoz képest. A 4. táblázat különbségei, mind a pontátlagokat tekintve ($t = 6,368$, $df = 302$, $p < 0,001$), mind pedig a pontkonverziós táblázat szerint javasolt (nem egyeztetett) jegyek tekintetében ($t = 4,822$, $df = 302$, $p < 0,001$), szignifikánsak a plafoneffektus (ceiling effect) lehetséges kedvezőtlen hatása ellenére. Ez az eltérés önmagában nem is lenne meglepő, ha a bírálók és témavezetők teljesen külön csoport lennének. Az eltérések azonban mégis azért különösen érdekesek, mert túlnyomórészt ugyanazok a kollégák pontoznak, vagy témavezetőként, vagy bírálóként, jellemzően ugyanabban a félévben, vagyis a kutatás keresztezett szerkezetű. Valószínűtlen tehát, hogy a témavezetők magasabb pontátlagát csak eme csoport elnéző pontozása magyarázná. Mindez arra utal, hogy a skálák és értékelők dimenziói (facetjei) mellett tetten érhető a szórás egy további dimenziója is, ami az értékelői szerepek dimenziója lehet.

Az egyetértés mértéke az értékelők nagy száma miatt a Fleiss-Kappával volt jellemezhető, melynek értéke 0,181, meglehetősen alacsony, de szignifikáns ($p < 0,01$) volt, vagyis a mérés pontos volt, kis konfidenciaintervallummal. A magas belső konzisztencia mellett jelentkező különbségekre a témavezetői és bírálói összpontszám-átlagok és javasolt jegyátlagok mutatnak rá. Ezek az átlagok azt mutatják, hogy a bírálók szigorúbbak, a témavezetők pedig elnézőbbek az értékelői átlaghoz képest. A 4. táblázat különbségei, mind a pontátlagok egyszerű összegeit tekintve ($t = 6,368$, $df = 302$, $p < 0,001$), mind pedig a pontkonverziós táblázat szerint javasolt (nem egyeztetett) jegyek tekintetében ($t = 4,822$, $df = 302$, $p < 0,001$), szignifikánsak a plafoneffektus (ceiling effect) lehetséges kedvezőtlen hatása ellenére.

4. táblázat. Releváns átlagok összevetése

Osztályozási szempontok		Átlagértékek	N	Szórás	Átlag standard hibája
Összpontszám alapján	témavezetők	23,72	303	4,390	0,252
	bírálok	22,17	303	4,926	0,283
Jegyek alapján	témavezetők	4,64	303	1,247	0,072
	bírálok	4,30	303	0,787	0,045

Diszkusszió és összefoglalás

A skálák megbízhatósága egyrészt azt jelentette, hogy a skálák megállták a helyüket a szakdolgozatok értékelésében, másrészt azt, hogy a ponteredmények alapján meghozott döntések érvényességének további vizsgálata lehet a kutatás folytatása. Bár a kettős értékelés – mint fentebb láthattuk – logisztikai szempontból jelentős teher, a kettős értékelésre, a dolgozatonkénti 2×7 (14) pontértékére szükség van, mert csupán egy értékelő alkalmazása esetén a Chronbach-alfa (ha csak a bíráló értékelné a 7 szempont alapján) 0,777 lenne, míg 0,775, ha csak a témavezető tenné ugyanezt. A kettős értékelésre tehát szükség van, mert erősíti a mérés konzisztenciáját. Megállapítható az is, hogy a skálák többségének megfelelősége jó, ami megerősíti az értékelési rendszer megbízhatóságáról alkotott képünket, míg a *Formai követelmények* skála nem egyértelmű megfelelése, illetve az egyes sávok problémái (ld. a Függelékben) valamelyest gyengíti azt.

További összegzés – és egyben kitekintés –, hogy a bíráló és témavezető közötti egyetértés (vagy egyet nem értés) Fleiss-Kappával mért alacsony értéke és a bírálói és témavezetői kör igen jelentős átfedése között látható ellentmondás feszül – mintha az értékelők önmagukkal nem értenének egyet. Sokkal hihetőbb az az értelmezés, miszerint a kettős párhuzamos értékelés működőképessége mellett a témavezetők és bírálok megközelítésmódja lehet eltérő, ami segít feloldani az ellentmondást. Az átlagpontszámaik között megfigyelt szignifikáns különbség (4. táblázat) arra utal, hogy a különbség az értékelői szerepüktől függ, vagyis hogy adott dolgozat kapcsán éppen témavezetésről vagy bírálói szerepről van szó. Nagy a valószínűsége, hogy e két értékelői csoport eltérő szemléletmódja, szellemi folyamatai és a szakdolgozóhoz való viszonya magyarázzák a pontkülönbségeket, a vizsgáztatásban tipikusnak mondható szigorúság (*severity*) vagy elnézőség (*leniency*) különbségei mellett. A fenti elemzések eredményei az értékelői dimenzióknak hierarchikusan alárendelt *szerep* dimenzió létezésre utalnak, emlékeztetve az irodalmi áttekintésben tárgyalt hierarchikus értékelői modellre (DeCarlo, 1998, 2005; DeCarlo és mtsai, 2011).

Az ellentmondás a szakdolgozati értékelői konstruktum figyelembevételével feloldható. Mivel a témavezető és bíráló feladata, nézőpontja a maguk értelmezésében eltér, nem reális elvárás az idegennyelvtudás-mérés terén elvártakhoz hasonló egyetértés, ahol az egymás mellé rendelt értékelők feladata azonos, a mérni kívánt konstruktum is azonos, ugyanazokat a nyelvi jellemzőket kell figyeljék (értékelői orientáció) és ugyanazokat a skálákat kell pontozzák. Ha viszont a két értékelő szerepe eltér, értékelői konstruktumaik is eltérnek és nem lehet arra számítani, hogy az értékelői egyetértés nagy mértékű lesz. Hasonlóképp, amint pl. egyes nyelvvizsgák esetében is feltételezhető, ahol az egyik értékelő holisztikusan értékeli, míg a másik analitikus skálák alapján pontoz, nem teljesülhet a magas szintű értékelői egyetértés.

A kutatás szakmai értéke

Ez a cikk annyiban járulhat hozzá ismereteinkhez, hogy egyrészt bizonyítja, a kettős párhuzamos értékelés, ha jelentős erőforrásokat is köt le, megbízható módon folytatható tartósan, másrészt megmutatja, hogy feltételezhetően az értékelői dimenzión (face-ten) belül, illetve a mellett léteznie kell az értékelési helyzettől függő értékelői szerep dimenzióknak is. Ha az értékelői konstruktum engedi, megjelenik, ha a konstruktum nem engedi meg, nem érdemes számolni vele – jelenléte akkor problematikus, ha a konstruktum ugyan nem engedi meg, mégis megjelenik. A kutatás értékét az adja, hogy a szerep dimenzió az értékelői dimenzióhoz kapcsolható szórás egy része, eleme, melyet akkor érdemes külön számítani, ha nem tekinthető a mérendő konstruktum részének.

A kutatás korlátai és a gyakorlati lehetőségek

Mivel a korrelációs értékek nem értelmezhetők ok-okozati viszonyként, hanem csak adott konstellációként, kvalitatív eszközökkel végzett kutatás igazolhatja, hogy a kollégák mint témavezetők tényleg azért elnézőbbek, és azért adnak jobb jegyeket, mert az értékelői konstruktum megengedi, és hogy tényleg nem csak azt osztályozzák, ami épp le van írva a dolgozatban, vagy pedig pedagógiai motiváció okán teszik ugyanazt. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy nem nyílnának meg a motivációjukat firtató kutató előtt.

Ha a *Formai követelmények* skála illeszkedése nem javul, a mögöttes gondolkodás első-sorban figyelmet, további tréninget és kutatást igényel, melyben kvalitatív módszerekkel választ kaphatunk arra a kérdésre, mi okozza a skála itt megfigyelt illeszkedési problémáját. Ha a tréning nem vezetne megfelelő eredményre, a skála elemzésekre épülő módosítása is a lehetséges forgatókönyvek egyike, ez esetben azonban a többi jól megfelelt skálát változatlan formában mint horgonyt (*anchor*) kell alkalmazni, és az új szövegezésű skálát moderálni és pretesztelni kell. Bár Dávid és Pinel (2018) korábbi elemzésükben az illeszkedési problémát már azonosították, a skála mutatói javuló tendenciát mutatnak az újabb, itt publikált elemzések fényében: Az illeszkedési mutatók már marginálisan elfogadhatók. A javuló mutatók oka lehet, hogy az értékelők utóbb jobban alkalmazzák a skálákat; így az áttervezés, a deskriptorok módosítása tehát nem abszolút prioritás.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom minden kollégámnak az évek hosszú során elvégzett értékeléseikért, akik így hozzájárultak a szakdolgozatok minőségbiztosítási rendszere működéséhez, fenntartásához, s így lehetővé téve e tanulmány megírását is.

Irodalom

- | | |
|---|--|
| <p>Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). <i>Language test construction and evaluation</i>. Cambridge University Press.</p> <p>Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). <i>Language Testing in Practice</i>. Oxford University Press.</p> <p>Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). <i>Language Assessment in Practice</i>. Oxford University Press.</p> | <p>Bond, T. G. & Fox, C. M. (2001). <i>Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences</i>. Lawrence Erlbaum Associates.</p> <p>Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. <i>Psychological Review</i>, 111(4), 1061–1071. DOI: 10.1037/0033-295X.111.4.1061</p> |
|---|--|

- Bramley, T. & Dhawan, V. (2011). Investigating and reporting information about marker reliability in high-stakes external school examinations. Konferencia-összefoglaló. *European Conference on Educational Research*, Berlin. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/111868-investigating-and-reporting-information-about-marker-reliability-in-high-stakes-external-school-examinations-.pdf>
- Brennan, R. L. (2006). Perspectives on the evolution and future of educational measurement. In Brennan, R. L. (szerk.), *Educational measurement*. 4. kiadás. American Council on Education/Praeger. 1–16.
- Brooks, V. (2004). Double marking revisited. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 29–46. DOI: [10.1111/j.1467-8527.2004.00253.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00253.x)
- Brown, A. (2003). *Legibility and the rating of second language writing. IELTS reports 4*. International English Language Testing System (IELTS). 131–151. <https://ielts.org/researchers/our-research/research-reports/legibility-and-the-rating-of-second-language-writing-an-investigation-of-the-rating-of-handwritten-and-word-processed-ielts-task-2-essays>
- Brown, A., Iwashita, N. & McNamara, T. (2005). An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-academic-purposes speaking tasks. *ETS Research Report Series*, (1), i–157. DOI: [10.1002/j.2333-8504.2005.tb01982.x](https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2005.tb01982.x)
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cumming, A., Kantor, R. & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *The Modern Language Journal*, 86(1), 67–96. DOI: [10.1111/1540-4781.00137](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00137)
- Csikos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Dávid, G. & Piniel, K. (2018). Establishing categories in the design of rating scales for MA in-ELT theses. *Working Papers In Language Pedagogy*, 12. 55–82. <https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.55.82>
- DeCarlo, L. T. (1998). Signal Detection Theory and Generalized Linear Models. *Psychological Methods*, 3(2), 186–205. DOI: [10.1037/1082-989X.3.2.186](https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.186)
- DeCarlo, L. T. (2005). A model of rater behavior in essay grading based on signal detection theory. *Journal of Educational Measurement*, 42(1), 53–76. DOI: [10.1111/j.0022-0655.2005.00004.x](https://doi.org/10.1111/j.0022-0655.2005.00004.x)
- DeCarlo, L. T., Kim, Y. & Johnson, M. S. (2011). A hierarchical rater model for constructed responses with a signal detection rater model. *Journal of Educational Measurement*, 48(3), 333–356. DOI: [10.1111/j.1745-3984.2011.00143.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2011.00143.x)
- Ducasse, A. M. & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters’ orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423–443. DOI: [10.1177/0265532209104669](https://doi.org/10.1177/0265532209104669)
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2), 155–185. DOI: [10.1177/0265532207086780](https://doi.org/10.1177/0265532207086780)
- Eötvös Loránd University (é. n.). OTAK theses. https://delp.elte.hu/otak_theses
- Fulcher, G. (2013). Philosophy and Language Testing. In Kunnan, A. J. (szerk.), *The Companion to Language Assessment*, 1431–1451. Wiley–Blackwell. DOI: [10.1002/9781118411360.wbcla032](https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla032)
- Guttman, R. & Greenbaum, C. W. (1998). Facet theory: Its development and current status. *European Psychologist*, 3(1), 13–36. DOI: [10.1027/1016-9040.3.1.13](https://doi.org/10.1027/1016-9040.3.1.13)
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306. DOI: [10.1177/0013161X10383412](https://doi.org/10.1177/0013161X10383412)
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 27.0) [Számítógépes szoftver].
- Kane, M. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527–535. DOI: [10.1037/0033-2909.112.3.527](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.527)
- Kane, M. (2012). Validating Score Interpretations and Uses: Messick Lecture, The Language Testing Research Colloquium, Cambridge, April 2010. *Language testing*, 29(1), 3–17. DOI: [10.1177/0265532211417210](https://doi.org/10.1177/0265532211417210)
- Kim, H. J. (2015). A qualitative analysis of rater behavior on an L2 speaking assessment. *Language Assessment Quarterly*, 12(3), 239–261. DOI: [10.1080/15434303.2015.1049353](https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1049353)
- Kim, Y-H. (2010). An argument-based validity inquiry into the empirically derived descriptor-based diagnostic (EDD) assessment in ESL academic writing. *Doktori értekezés*. University of Toronto. <https://hdl.handle.net/1807/24786>
- Kiszely, Z. (2012). Egy anglisztika szakon használt szakdolgozati értékelési skála megújításának alapelvei és használatának első eredményei. In Sárdi, C. (szerk.), *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kiszely, Z. (2019). Értékelési skálák használata a beszédkészség és íráskészség vizsgákon. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 120–135. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvoktatás/article/view/1480>
- Kondo-Brown, K. (2002). A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance. *Language testing*, 19(1), 3–31. DOI: [10.1191/0265532202lt218oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt218oa)
- Lamprianou, I., Tsagari, D. & Kyriakou, N. (2023). Experienced but detached from reality: Theorizing and operationalizing the relationship between experience and rater effects. *Assessing Writing*, 56(100713), 1–14. DOI: [10.1016/j.asw.2023.100713](https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100713)

- Lim, G. S. (2011). The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing*, 28(4), 543–560. <https://doi.org/10.1177/02655322114064>
- Linacre, J. M. (1989). *Many-facet Rasch measurement*. Mesa Press.
- Linacre, J. M. (2014). *FACETS* (Version 3.71.4) [Számítógépes szoftver]. <https://www.winsteps.com/facets.htm>
- Linacre, J. M. (2017). *A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs* (Version 3.80). <https://www.winsteps.com/facets.htm>
- Linacre, J. M., Patz, R. J. & Donoghue, J. R. (2003). The Hierarchical Rater Model HRM from a Rasch perspective. *Rasch Measurement Transactions*, 17(2), 928. <https://www.rasch.org/rmt/rmt172k.htm>
- Lukácsi, Z. (2021). Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing. *Language Testing*, 38(1), 86–105. DOI: [10.1177/0265532220916703](https://doi.org/10.1177/0265532220916703)
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511733017](https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017)
- Martens, F. L. (1979). A scale for measuring attitude toward physical education in the elementary school. *The Journal of Experimental Education*, 47(3), 239–247. DOI: [10.1080/00220973.1979.11011688](https://doi.org/10.1080/00220973.1979.11011688)
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Longman.
- McQuade, R., Kometa, S., Brown, J., Beviitt, D. & Hall, J. (2020). Research project assessments and supervisor marking: maintaining academic rigour through robust reconciliation processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1181–1191. DOI: [10.1080/02602938.2020.1726284](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1726284)
- Meadows, M. & Billington, L. (2005). *A review of the literature on marking reliability*. National Assessment Agency. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a820a57e5274a2e87dc0d5a/0505_Meadows_and_Billington_CERP_RP.pdf
- Messick, S. (1989). Validity. In Linn, R. L. (szerk.), *Educational Measurement*. American Council on Education/Macmillan. 13–103.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. DOI: [10.1037/0003-066X.50.9.741](https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741)
- Ofqual (2014a). *Review of double marking research*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82b3efed915d74e623734f/2014-02-14-review-of-double-marking-research.pdf>
- Ofqual (2014b). *Review of marking internationally*. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20141031163546/http://ofqual.gov.uk/documents/review-of-marking-internationally>
- Partington, J. (1994). Double-marking students' work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(1), 57–60. DOI: [10.1080/0260293940190106](https://doi.org/10.1080/0260293940190106)
- Patz, R. J., Junker, B. W., Johnson, M. S. & Mariano, L. T. (2002). The hierarchical rater model for rated test items. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27(4), 341–384. DOI: [10.3102/10769986027004341](https://doi.org/10.3102/10769986027004341)
- Pollitt, A. (1991). Response to Charles Alderson's paper: 'Bands and scores'. In Alderson, J. C. & North, B. (szerk.), *Language testing in the 1990s: The communicative legacy*. Macmillan. 87–94.
- PTMIK (2002). *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Safari, F. & Ahmadi, A. (2023). Developing and evaluating an empirically based diagnostic checklist for assessing second language integrated writing. *Journal of Second Language Writing*, 60, Article 101007. DOI: [10.1016/j.jslw.2023.101007](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101007)
- Schaefer, E. (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing*, 25(4), 465–493. DOI: [10.1177/0265532208094273](https://doi.org/10.1177/0265532208094273)
- Sideridis, G. & Padelidiu, S. (2013). Creating a brief rating scale for the assessment of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 115–132. DOI: [10.1177/0022219411407924](https://doi.org/10.1177/0022219411407924)
- Steele, J. & Shaw, M. (2022). Exploring the value of double marking in dissertation assessments. [Preprint]. *EdArXiv*. DOI: [10.35542/osf.io/ug7yb](https://doi.org/10.35542/osf.io/ug7yb)
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511732997](https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997)
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9780230514577](https://doi.org/10.1057/9780230514577)
- Wigglesworth, G. (1993). Exploring bias analysis as a tool for improving rater consistency in assessing oral interaction. *Language Testing*, 10(3), 305–319. DOI: [10.1177/026553229301000306](https://doi.org/10.1177/026553229301000306)
- Williams, L. & Kemp, S. (2019). Independent markers of master's theses show low levels of agreement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 764–771. DOI: [10.1080/02602938.2018.1535052](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1535052)
- Winke, P., Gass, S. & Myford, C. (2012). Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing*, 30(2), 231–252. DOI: [10.1177/0265532212456968](https://doi.org/10.1177/0265532212456968)
- Yan, X. (2014). An examination of rater performance on a local oral English proficiency test: A mixed-methods approach. *Language testing*, 31(4), 501–527. DOI: [10.1177/0265532214536171](https://doi.org/10.1177/0265532214536171)
- Yanosky II, D. J., Schwanenflugel, P. J. & Kamphaus, R. W. (2013). Psychometric properties of a proposed short form of the BASC teacher rating scale–preschool. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(4), 351–362. DOI: [10.1177/0734282912456969](https://doi.org/10.1177/0734282912456969)

Függelék

A *Formai követelmények* skála egyéb tekintetben, a klasszikus tesztelmélettől vett mutatók szerint sem jeleskedik. Ez a skála egyben a leggyengébben diszkriminál (0,72) a többi között, vagyis a szakdolgozóknak adott magas/alacsony pontértékek nem tesznek számottevő különbséget a dolgozatok között. Megfigyelhető továbbá az is, hogy a Point-Measure korreláció mért értéke a legalacsonyabb az többi skála között (0,60), továbbá elvárt értéke magasabb (0,68), mint a mért érték. További fontos mutató is ellentmondásos: Ez a skála a második „legkönnyebb” skála, átlagos logit nehézségi értéke (-0,48) alapján, azonban a nyerspontátlagok tekintetében már közepesnek tekinthető (3,32), vagyis a Facets átrendezi a szempontok nehézségi nyerspont-átlag rangsorát, kimutatva az eltérő kalibrált nehézséget.

Mivel a 3. táblázat illeszkedési értékei skálánként összesített átlagos értékek, a táblázatból nem olvasható ki a skálák egyes sávjainak (skálapontjainak) illeszkedése; így módon a *Formai követelmények* skála „belső” részleteiről sem itt lehet tájékozódni, hanem az 5. táblázatból. Innen azt tudjuk meg, hogy 2. és 3., illetve a 3. és 4. skálapontok logit értékei közötti átlagos távolság továbbra sem elég nagy a Bond és Fox (2001) javasolta értékhez (1,4) képest, de a Dávid és Piniel (2018) által közölt korábbi értékek-nél mindenképp jobb. A skálapontok outfit értékei is magasak; az 1. és 3. skálapontok tekintetében az elfogadhatóság határán mozognak.

5. táblázat. A *Formai követelmények* skála sávjainak illeszkedése

Sávok	Logit átlagérték	Outfit átlagos négyzetes illeszkedési mutató
0	-3,17	0,4
1	0,22	1,4
2	1,83	1,3
3	3,11	1,4
4	3,99	1,2

A *Formai követelmények* skála (FoR) Dávid és Piniel (2018) korábbi elemzéseiben sem volt problémamentes, akkor csak 78 dolgozat alapján. A szerzők korábbi értelmezése most is igaz lehet: A kollégáknak kétségeik lehetnek a formai követelmények relevanciája, értéke tekintetében, amelyeket mindazonáltal meg kellett követeljenek, hiszen az egyetemi szakdolgozatot kutatási színvonalon és szakszerűen kell elkészíteni, a formai követelmények betartásával.

Absztrakt

A kutatás a kettős párhuzamos értékelés megvalósítását vizsgálja az angoltanári szakdolgozatok esetében az ELTE Angol-Amerikai Intézetében, 2011–2019 között. Az eszközök a klasszikus, nyerspontokra épülő megbízhatósági, korrelációs elemzés és pontátlagok összevetése volt, kiegészítve a többváltozós, probabilisztikus Rasch-módszerrel. A pontozás konzisztenciája, megbízhatósága megfelelt az elvárásoknak, megteremtve így a feltételeket az érvényesség vizsgálatához, azonban az értékelők egyetértési mutatója alacsony volt. A magas belső konzisztencia mellett jelentkező szignifikáns különbségekre a témavezetői és bírálói összpontszám-átlagok és korrelációk mutatnak rá, amely különbség nem is lenne meglepő, ha a témavezetők és bírálók teljesen külön csoport lennének. Az eltérések mégis érdekesek, mert túlnyomórészt ugyanazok a kollégák pontoznak, vagy témavezetőként, vagy bírálóként, és fordítva, jellemzően ugyanabban a félévben, amint azt a kutatás itt leírt szerkezete mutatja. Az egyetértés alacsony értéke és a témavezetői-bírálói körök jelentős átfedése közötti ellentmondás – mintha az értékelők önmagukkal nem értenének egyet – az értékelői szerepek magyarázatával oldható fel: A témavezető és bíráló eltérő konstruktumaik szerint, nem azonos szemlélettel értékeli a dolgozatokat. Szellemi folyamataik és a szakdolgozóhoz való viszonyuk különbségei magyarázzák a pontkülönbségeket a vizsgáztatásban tipikusan mondható szigorúság (*severity*) vagy elnézőség (*leniency*) különbségei mellett. E tanulmány bemutatja, hogy az értékelői hatás komplex, hierarchikus elrendezésű, összetevői nem csupán a szigor vagy elnézőség tényezője, dimenziója lehet, hanem abban az eltérő értékelői feladatkörökből származó *értékelői szerep* tényező is közrejátszhat.

Kulcsszavak: kettős párhuzamos értékelés, szakdolgozatok értékelése, értékelői szerepek, írott performansia

Szülő-gyermek kapcsolatot támogató Mesecsomag program kipróbálása szegregált intézményben tanuló gyermekek és elsődleges gondozóik körében: pilotvizsgálat

Az oktatási rendszerek az elmúlt pár évben jelentős változásokon mehettek keresztül. Jelen vizsgálatunkban a pandémiás helyzet okozta, oktatási rendszerekben történt változásokat vizsgáljuk oly módon, hogy milyen hatással volt ez a családok mindennapi életére. Napjainkban az iskolába készülő gyermekek rengeteg fejlesztésen vesznek részt a szakemberek által. A mi kutatásunk célja, hogy a szülőket aktívan bevonjuk gyermekük fejlesztésébe, így a vizsgált családok mindegyike gyermekükkel vésztele ált a Covid-19-helyzet okozta nehézségeket a tanulásban. A mi elvünk a játékos megközelítés gyermekirodalmi művek segítségével. A mese a gyermekek életének mindennapi részre, így kiemelten fontos a meseolvasás közös élménye.

Bevezetés

Kutatásunkat a gyermekek anyanyelvi fejlődési területén végeztük, azon belül is a szülők motivációs tényezőit vizsgáltuk a gyermekükkel közösen eltöltött tevékenység közben. A kutatás legfőbb célja egy szülőket ösztönző program kipróbálása és validálása atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő családok körében. Kutatásunk szükségessége és problémafelvetésünk a Covid-19 okozta pandémiás helyzettel szoros összefüggésben áll, hiszen ez az időszak oly sok mindenki számára megterhelő volt, köztük a kutatásunk középpontjában is álló, köznevelésben részt vevők számára. A gyermekek intézményes nevelés helyett szinte kizárólag családi nevelésben részesültek, s ebben a szerepkörben a szülő egyszerre töltötte be a pedagógus, a munkavállaló és a gondoskodó szülő szerepét is. Az addig jól megszokott szerepek és rutinok megváltoztak, az ingergazdag iskolai, illetve munkahelyi környezet egyik pillanatról a másikra szűnt meg, ennek eredményeképpen rövid időn belül kellett alkalmazkodni a kialakult helyzethez. Feltételezhetően sok feszültség, szorongás gyűlt össze a családtagokban, különös tekintettel a tanítási helyzetekre, illetve a meghitt, családi pillanatokra. Fontos kiemelni még, hogy ez a helyzet a gyermekek lelkivilágára is hatalmas nyomást gyakorolt, ezzel kapcsolatban több kutatás is született (Achterberg és mtsai,

2021, idézi Kövesdi, Soltész, Várhelyi, Törő, Csikós, Hadházi, Takács és Földi, 2020), amelyben megfogalmazták, hogy a gyermeki stresszt nagyban befolyásolta a szülő lelki jólléte. Ezen indokokból kiindulva tartjuk szükségesnek, hogy támogassunk egy olyan, családon belüli lehetőséget, ahol a szülő a gyermekével közösen töltött idejében nem pedagógusként tekint magára, nem kényszernek érzi, és újabb teljesítendő feladatnak, hanem örömet lel benne, és élvezi, hogy gyermekével közösen tölthet el egy kis időt.

Elméleti háttér

A mese és a közös mesélés szerepe a családok életében

A mese és a mesélés gyermekekre gyakorolt hatásainak kutatásáról a hazai szakirodalom széles körű. A mesélés nonverbális és dajkanyelvi elemeinek hatásait többek között Papp (2018) vizsgálta. Atipikus fejlődésű gyermekek körében a mesékhez kapcsolódó következtetési feladatok validálásával Pintér és Gál (2023) foglalkozott. A mese megértését hasonlította össze Pintér, Szentgyörgyi és Gál (2024) óvodások körében, illusztráció nélkül és illusztrációval kísérve.

Szakirodalmi feltárásunk egyik fontos részeként a mese és a mesélés szerepéről fogalmazzuk meg a legfontosabb alapvetéseinket. Defináljuk, mit jelent a mesélés, miért fontos kisgyermekkorban a gyermekek, illetve a családok életében. Pintér (2019) a következőképpen vélekedett a mesélésről: a mesélés olyan közös pillanatokat teremt a mesélő és a hallgató között, amely közben fenntartja a két fél közötti állandó éberséget, azaz magas szintű figyelemre van szükség. A mese mint fejlesztési eszköz egészen régre nyúlik vissza, már az ősidőkben felismerték és azóta alkalmazzák fejlesztő hatását. Több nemzetközi tanulmány (mint például Cooper, Collins és Saxby, 1994) és hazai kutatás (mint például Nyitrai, 2016) is azt bizonyítja, hogy a gyermek számos kompetenciájának fejlesztésében kiemelkedő szerepet játszik az otthoni, családi körben folytatott mesélés jelenléte. Segíti többek között a szociális kompetenciák fejlődését, hiszen a mesékben általában a mindennapi életet jeleníti meg a szerző, vagyis minden, a mesében megjelenő motívumot, konfliktust valamilyen módon a saját életében is felfedezhet a gyermek. Ez segíthet neki leküzdeni egy-egy problémát, előremutató lehet számára, hiszen a mesékben minden esetben kibontakozik egy probléma, majd annak megoldása is. A szociális kompetenciákon túl a személyes kompetenciák fejlődése szempontjából szintén fontos műfaj, hiszen a mesékben rendszerint megjelenik valamilyen optimista, motiváló szemlélet, amely arra készteti a gyermeket, hogy ő is könnyedén túljuthat egy-egy problémán. Rendkívül figyelemre méltó még a kognitív funkciókra gyakorolt hatása, ugyanis a mesék segítenek abban is, hogy a gyermek felismerje az egyes összefüggéseket, a hasonlóságokat, az ok-okozati viszonyokat, hogy vajon mi miért történik, illetve, hogy honnan hova jutunk el a cselekményben. Számos kutatás született a családi mesélési szokásokkal kapcsolatban (Cairney, 2003), melyek többek között azt mutatják, hogy szülőként sokkal hatékonyabban átadható a gyermek számára az adott történet, ha azt nem szóról szóra, a leírtakhoz ragaszkodva meséljük el, hanem megpróbálunk a mesélés közben is kapcsolódni a gyermekhez, hiszen ezzel is mélyül a szülő-gyermek közötti kapcsolat. Mindezekből adódóan rajzolódik ki jelen tanulmány egyik lényegi eleme, vagyis a közös mesélés élménye. Cooper, Collins és Saxby (1994) értelmezésében a közös mesélés kapcsolatot teremt az olvasó és a hallgató között, egyfajta ajánlékként hivatkozik arra, amit az olvasó adhat, hiszen a hallgató az, aki elképzei azt a varázslatos vagy éppen titokzatos világot, amelyet éppen hallgat. Sokszor közösen és olykor eltérő módon képzei el a mese egy részletét a két fél. Pontosan ezt a rendkívül sokféle kompetenciára és kapcsolatteremtésre irányuló hatását vizsgáltuk a meséknek,

ugyanis a legfőbb mérőeszközünk egy Mesecsomag, amelynek alapja nagymértékben Haga (2020) nevéhez fűződik. Haga és Pintér (2022) a Mesecsomag validálása előtt feltáró vizsgálatokat végzett a szülők motiválásának lehetőségéről: óvodapedagógusokat kérdezett meg a szülők bevonásának lehetőségeiről. Az óvodapedagógusok véleményéből kiderült, hogy a szülők ösztönzése kiemelten fontos a gyermekükkel közösen folytatott cselekvésekben. Haga, Gál és Pintér (2022) ezt követően a szülők ösztönzésére irányulóan a pandémiás helyzet okozta, családokra gyakorolt nehézségekből indult ki, és érezte szükségességét annak, hogy kipróbáljon egy olyan kötetlen, élményekkel teli programot a szülő és gyermeke között, amelynek a közös mesélés adta öröмок képezik az alapját. A közös mesélés közben ugyanis minőségi időt tölthet együtt a szülő és gyermeke, a szülőnek eszközt ad arra, hogy kapcsolatot teremtsen gyermekével, nem utolsósorban pedig a szülők motivációjának segítségével is hatalmas szerepet játszik (Shoshani és Yaari, 2021).

A mesélés közben átélt élmény, avagy a flow/áramlat-élmény

Szakirodalmi feltárásunk következő részeként tehát a közös mesélés élményének jelentőségére, a közben átélt pillanatok fontosságára hívjuk fel a figyelmet. Csíkszentmihályi (1997) a *flow* kifejezést azokra a pillanatokra hivatkozva használta, amikor felhőtlenül jól érezzük magunkat, igazán elmerülünk egy adott tevékenységben akár egyedül, akár közösen, azaz „amikor úgy tűnik, a boldogság tényleg elérhető” (Csíkszentmihályi, 1997). Magyaródi és Oláh (2015) Csíkszentmihályi (1997) elméletét alapul véve a flow-élménynek a társas vonatkozását kutatta, vagyis, hogy egy-egy társas interakcióban hogyan viselkednek a résztvevők, hogyan élük meg a közös élményt. Egyetemistákkal közös munka által vizsgálták az együttműködés és közös feladat elvégzése során átélt tapasztalatokat. A közös munka hatékonyságához feltételezhetően szükség van motivációra, a feladat megoldásához pedig magas szintű együttműködésre. Az új feladat megoldása a társas kapcsolatot, valamint annak minőségét is magasabb szintre emelheti. A kutatók által megalkotott szinkronizációs kérdőívet a szülő-gyermek együttműködésének mérése érdekében Haga (2023) adaptálta a mesecsomag által értelmezhető módon, amely azt jelenti, hogy közvetlenül a szülőnek a gyermekével kapcsolatos együttműködése minőségére és színvonalára reagál a háromnapos program után. A mérőeszköz validálásához szükség van arra is, hogy a szülők eddigi tapasztalatairól árnyaltabb képet kaphassunk, így hát a logikus felépítés az, ha a mesecsomag előtt és közvetlen a mesecsomag hatása után is vizsgáljuk az együttes élmény mértékét, valamint színvonalát a kérdőív által. A számszerű adatok, egyben az eredmények is ezáltal születhetnek meg, illetve a kutatásunk is ezáltal fejlődik. A mesecsomag szerves részét képezik ismert gyermekirodalmi művek (mint például Móra Ferenc: *A nagyhatalmú sündisznócska*), amit a következő szakirodalmi megállapítás indokol: A mesélésnek a szókincs gyarapításában is jelentősége van. A rendszeres olvasóvá válás feltétele bizonyos szókészlet elsajátítása (a leggyakoribb kb. 5000 szó ismerete) (Nagy, 2006). Továbbá fontos a gyermekek iskolai felkészítése, aminek alapja a meseolvasás is lehet, mivel a rendszeresen mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. másfél évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük (Nagy, 1980, idézi Urbanik, 2020). Annak elérésére, hogy a szülőben is belső indíttatás alakuljon ki, szükség van ezen tényezők megfigyelésére és általunk kezdeményezett támogatásra.

Az otthoni mesehallgatás rutinja és megjelenése nemzetközi tanulmányokban

A Henderson és Jordan (2010) által írt tanulmány célja egy átfogó kérdőív, a Bedtime Routines Questionnaire (BRQ) kifejlesztése és előzetes validálása volt, amely a gyermekek lefekvés előtti rutinjait méri szülői beszámolók alapján. A tanulmány felveti, hogy bár a gyermekek rutinjainak fontosságát gyakran hangsúlyozzák a gyermeki fejlődés szempontjából, kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre ezen állítások alátámasztására, főként a gyermekek rutinjainak értékelésére szolgáló eszközök hiányosságai miatt. Bizonyított, hogy a rutinok, például a lefekvés szokások, elősegítik a gyermekek biztonságérzetét, stabilitását, és hozzájárulnak a jó alvási szokások kialakításához. Ugyanakkor az alvás és a rutinok közötti kapcsolat tudományos vizsgálata korlátozott, és a meglévő mérőeszközök nem vizsgálják kellő részletességgel a lefekvés szokások előzetes tényezőit. A tanulmány résztvevői 2–8 éves gyermekek gondozói voltak. A BRQ-t 226 gondozóval tesztelték, és a kérdőív tartalmi validálása során 35 tétel került kidolgozásra három skálán: rutinkövetkezetesség, változásokra adott reakcióképesség és tevékenységek. A skálák pszichometriai tulajdonságait Promax rotációval végzett főkomponens-elemzéssel (PCA) vizsgálták. A végleges BRQ 31 tételt tartalmazott, és négy különálló skálát eredményezett: rutinkövetkezetesség (rutinviselkedés és rutinkörnyezet), reakcióképesség, adaptív és maladaptív tevékenységek. Összességében az eredmények azt mutatták, hogy a BRQ megbízható és érvényes eszköz lehet a gyermekek lefekvés szokásainak mérésére, lehetőséget adva a jövőbeli kutatásoknak a gyermekek alvásminőségének és viselkedési problémáinak vizsgálatára. A tanulmány hiánypótló, mivel részletesen vizsgálja a lefekvés rutinokat és azok hatását a gyermekek alvására, valamint hozzájárul a pszichometriai eszközök fejlesztéséhez ezen a területen.

A szülői motiváció vizsgálatának oka

A Covid-19 pandémiás helyzet eredményezett egy kultúráváltást az oktatásban részt vevők és részesülők számára (Tímár, 2021). Erre hivatkozva szakirodalmi áttekintések során, illetve saját kutatásaink során nem állt rendelkezésünkre további adat a pandémiás helyzet okozta nehezített tanulási környezet megjelenésére, így elsősorban a pedagógiai munkánkban szerzett fő tapasztalatokra hagyatkoztunk. A korábban is említett szülői szerepek feltételezhetően még nagyobb nyomást tapasztalhattak, hogy egyszerre kellett szülőként, netán oktatóként is helytállni. A pandémia alatt voltak kezdeményezések a szülők segítségével kapcsolatosan, például, hogy milyen játékokkal érdemes játszani a gyermekkel közösen, hogyan érdemes játékosan fejleszteni, azonban volt olyan intézmény, amely nem adott semmilyen jellegű iránymutatást a szülő számára (Villányi, 2021). A gyermek környezetéből és természetéből adódóan szocializációt és tanulási, valamint viselkedési stratégiákat sajátít el. A szülői kompetenciák között az utánzás és az azonosulás útján megtanulható viselkedési és helyzetkezelési minták vannak a legerősebb hatással a szülő-gyermek kapcsolatra (Nyitrai, 2019). Pukánszky (2008) a motivációt a személyiség azon tényezőinek összességére vonatkozóan fogalmazta meg, amelyek a tudatos vagy tudattalan döntéseket irányítják a viselkedés megkezdése és fenntartása során. Kőpatakiné (2003) minderre úgy reflektált, hogy a tanulás is olyan különféle motívumokat tartalmaz, amelyek arra készítik az egyéneket, hogy elkötelezzék magukat a tanulás iránt, és fenntartsák motivációjukat. Desforges és Abouchaar (2003) arra a következtetésre jutottak, hogy fontosabb a szülő támogató szerepe a gyermeke otthoni tanulmányaiban, hiszen a gyermekek iskolai teljesítményére alapvetően a szülő támogató és motiváló magatartásformái hatnak. Tehát a legtöbb szakirodalmi kutatás arra vonatkozik, hogy együttműködés

és nem mellesleg motiváció szükséges a hatékony munka érdekében. A hatékony munkához szükség volna olyan eszközre, amely ennek a kiváltását képes gyakorlatban is megvalósítani. A mese nem mellesleg játékos ötletekkel gazdagított: az oktatásban alkalmazott játékok iránti megnövekedett érdeklődés nyomán számos kutató bizonyította, hogy egy helyesen megválasztott és kivitelezett játék képes a tanulók tartalmi tudásának növelésére (Sabourin, 2014; Nagy, 2020). A jól megválasztott eszköz és egyben játék képessé teheti a tanuláshoz szükséges ösztönző magatartásformák és attitűd kiváltását.

Az empirikus kutatás bemutatása

A kutatás célja

Olyan, szülőket ösztönző, motiváló mesefoglalkozás kipróbálása, amely otthon, családi környezetben a gyermekükkel közösen elvégezhető. Cél még továbbá, hogy a mesefoglalkozással kapcsolatban a szülő motivált legyen az elejétől fogva egészen a végéig. Fontos kiemelni, hogy a mérőeszköz, azaz a Mesecsomag minél szélesebb körben történő alkalmazása a legfőbb feladatunk. Az eddigi atipikus fejlődésmenetű óvodás és iskoláskorú gyermekek és szülei részvételén túl további, akár atipikus, akár tipikus fejlődésmenetű gyermekek és családjaik bevonására is lehetőséget teremtsünk. A pedagógiai munkák során az óvodákban és az iskolákban is jelentős különbségek figyelhetők meg a mesehallgatás területén. A mindennapi munkánk során az óvodáskorú gyermekek mesebefogadásának fejlődését előadásmódunkkal, napirendi rutinokkal (alvás előtti meseolvasás), és vers-mese tervezett foglalkozás keretein belül valósítjuk meg. A gyermekek elsősorban a vers-mese foglalkozásokon saját belső motivációból vesznek részt, melyben a pedagógusnak van a legnagyobb szerepe, hiszen ő kezdeményezi és teremti meg a mesebefogadásra alkalmas teret. A pedagógus kompetenciái közé tartozik a korosztálynak megfelelő mese kiválasztása, valamint sokszínű előadásmódja. A mesemegértéshez eszközöket (bábokat, síkbábót, papírszínházat) esetenként használunk. Amikor a csoport egy jól ismert mesét tartalmában, szövegében képes volt befogadni, értelmezni, abban az esetben a mesét magasabb szintre emelve eljátszhatjuk (dramatizáljuk), szerepekre bontva a mese történetének elmélyítésének érdekében.

Az általános iskolai mesehallgatáshoz, mesebefogadáshoz elengedhetetlenek a megfelelő óvodai alapok, azaz, hogy a gyermek óvodás korában minél többféle mesével, mesélési móddal találkozzon, hiszen az általános iskolában a mesebefogadás már sokkal magasabb szinten történik. Ebben az életkorban (6–12 év) már eleve elkezdődik az olvasás tanítása is, azaz szépen lassan eltűnik az óvodai környezetben ismeretes mesehallgatás és az ahhoz kapcsolódó rengeteg apró pedagógusi segítség. Az iskolai környezetben már egyre kevésbé vannak jelen a pedagógus kezdeményező szándékai, játékos helyzetbe hívásai, eszközei, mindez természetesen a magasabb kognitív funkciók meglétét is feltételezi a gyermekek esetében. Fontos kiemelni, hogy az első egy-két iskolai évben még jelentős szerepet tölt be a hallott mese, hiszen ebben az időszakban még csak tanulják az olvasást, azonban már inkább a dramatizálás, különböző feladatlapok, játékos szituációk segítenek a gyermekeknek az egyes mesék megértésében. Harmadik osztálytól már elkezdődnek az egyszerűbb fogalmazásírások, szövegértési feladatok, amelyek az alsó évfolyam végére már olyan szintre kell hogy lépjenek, hogy a gyermek önmagától, belső motivációból legyen képes a mese befogadására, értelmezésére. Az eddig leírtakból látható, hogy a kisiskolás gyermek életében fokozatosan veszi át a szerepet az írott szöveg a hallott mesével szemben, azonban fontos kiemelni, hogy továbbra is jelen van/lehet a közös, hangos olvasás, amikor is osztályszinten vagy önálló munka során feladatlapok, tankönyvi feladatok által értelmezik a mesét a gyermekek.

Az idei évben azonban készült egy tanulmány, ahol Pintér, Szilágyi és Gál (2025) annak fontosságát emelik ki, hogy miért fontos az olvasóvá nevelés már az otthoni környezetben, milyen pozitív hatása van annak, ha a szülő nemcsak a pedagógusra „bízta” a meseolvasást, hanem ő maga is otthoni környezetben jelen van, és társként együtt éli át a mesék adta örömet gyermekével közösen. Mindehhez azonban fontos, hogy a szülő belső motivációjaként tekintsen erre a közös programra, motivált legyen, ezt pedig egy Mesecsomag segíti, ahol a szülő-gyermek párosok közösen tudnak befogadni, megbeszélni egy adott mesét kérdések és játékos feladatok által. Éppen ezért érdekes a kutatás célja, ahol a mesebefogadás lehetőségét és a történetben való elmélyülést a szülő segíti a gyermekének, ahol aktív résztvevője is egyben a befogadásnak.

A kutatás előzménye

A kutatásunk három szakaszra tagolt előmérésre vezethető vissza, amely az 1. ábra szerint szerveződött.

1. táblázat. Kutatás előzményei, lépései (2021–2024)

	A kutatás lépései				
Szakasz	1.	2.	3.	4.	5.
Időszak	2021 tavasz (előmérés)	2021 ősz (előmérés)	2022 tavasz (előmérés)	2023 ősz (vizsgálat)	2024 (vizsgálat)
Módszer	Tematikus kvalitatív interjú – nyílt végű kérdések	Google űrlap	Google űrlap	Flow-szinkronizációs kérdőív (utólag), Mesejáték program	Flow-szinkronizációs kérdőív (előtte-utána), Mesejáték program + videófelvétel és szakemberek kikérdezése
Résztvevők (minta)	Óvoda- pedagógus (N = 16)	Óvoda- pedagógus (N = 21)	Szülők (N = 21)	Szülők (N = 8)	Szülők (N = 13) Szülők (SNI) (N = 9)

Az első előmérést óvodapedagógusok körében végeztük el: tudomást szándékoztunk szerezni arról, milyen előzetes ismeretük van a gyermeki beszédfejlődésről a 3 és 6 éveseket nevelő pedagógusok körében a szakembereknek. A kérdéskörben átfogó képet szeretnénk volna kapni azon fogalmakról, amelyek a beszédben meghatározóak. A fogalmak közé tartozott a beszédértés, a beszédészlelés és a fonológiai tudatosság is. Továbbá a kérdések mentén szeretnénk volna választ kapni arra, hogy ha lehetőségük lenne, ajánlanának-e olyan programot, amelyet a szülő otthon gyermekével elvégezhet, esetleg ösztönző hatással bír. Az imént említett eredményeket a XXI. Országos Neveléstudományi Konferencián közzétettük, méghozzá az alábbi alcímen: *Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, és szülői beszédprogramokról írásbeli kikérdezés alapján*. Az eljárásunk egy tematikus kvalitatív interjú volt, méghozzá nyílt végű kérdésekkel, amelyre N = 16 óvodapedagógus adott választ az eddigi szakmai munkája során tapasztaltokról. A válaszokban egyértelmű útmutatót kaptunk arra, hogy a szülői

programokat szakemberek örömmel alkalmazzák munkájuk során. A kapott válaszokban többször felmerült a kérdés, miben tudnánk motiválni a szülőket, így meg is alkottuk a következő kérdőívet Google űrlap formájában, hogy mit gondolnak az óvodapedagógusok motivációnak, egyetlen szóval jellemezzék ezt, és vajon a szülőket mi motiválja a gyermekükkel kapcsolatban. A motiváció fogalmaként egészen árnyalt képet kaptunk $N = 21$ óvodapedagógussal, így célszerűnek tartottuk a motivációs tényezőket független értékelők segítségével átláthatóbban rendszerezni. A motivációs tényezőket öt kategóriára tudtuk sorolni, melynek eredményeit úgy alkalmaztuk, hogy a szülők belső motivációs tényezőjét is ezen mozgatórugók által kérdések formájában megfogalmaztuk. Az eredmények alapján megállapított öt kategória alkategóriáiból szintén írásbeli interjút készítettünk (Google űrlapon). Az űrlapot $N = 21$ szülő töltötte ki, melyben kétváltozós válaszlehetőségként igen/nem lehetőséggel kellett kinyilatkoztatni, hogy a pedagógusok által megfogalmazott motivációs tényezőkkel egyetértenek-e a szülők is. A pedagógus-szülő vélemény megdöbbentő eredményt hozott számunkra, mivel egyértelműen kiderült, hogy az egyetértés a szakemberek és a családok között igen magas. Az erről kapott eredményeket 2022 tavaszán szintén tanulmány formájában jelenítettük meg a *Tudomány és Hivatás* folyóiratban. Az első mesekutatás-programot 2023 évében indítottuk összesen $N = 8$ szülővel, melyből két szülő sajátos nevelést igénylő gyermeket nevel. A kutatásunk jelen szakaszában további $N = 13$ szülőt kértünk fel otthoni meseprogram kipróbálására, majd 2024-ben további $N = 9$ szülő vett részt sajátos nevelést igénylő gyermekével a meseprogram kibővített változatán, melyben a háromnapos mesélést videófelvétel hozzájárulásával, illetve a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó szakemberek szóbeli kikérdezésével egészítettük ki. A kutatás fontosságának hangsúlyozását végül szintén a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián szimpózium-előadás formájában erősítettük meg.

A kutatás kérdései

A jelen kutatás fő kérdései magába foglalják a szülők motivációs tényezőit. Az optimális élmény (áramlat, flow) különböző helyzetekben való vizsgálata széles körű kutatási területté vált a pozitív pszichológiában, azonban az interakciókban való működésmódja továbbra is megválaszolandó kérdést jelent (Magyaródi és Oláh, 2015). Az első élesben megvalósított mesecsomag alkalmazása során az alábbi kérdéseket tettük fel magunk irányába:

- Alkalmazható-e a mérőeszköz a szülők motivációjának mérésére?
- A mesejáték-program hatására mérhető-e változás a szülő motiváltságában?

Kutatásunk módszereként az esettanulmányt alkalmaztuk, így számszerűsített adatokban is mérhettük eredményeit, valamint esetenként is értékelhetjük a résztvevők interakcióit, motivációit. [A pozitív pszichológiai megközelítés (Seligman; Csikszentmihályi, 2000) azokra a faktorokra koncentrál, amelyek az embereket – akár individuális, akár csoportos szinteken – elvezethetik a mentális egészséget, azaz az optimális működést jelző virágzás (Keyes, 2002) állapotába] (idézi Magyaródi, Oláh 2015: 271). A mesejáték program előzetes-utólagos kérdőívfelmérése választ adhat majd arra, hogy a szülők a program hatására bármilyen attitűdváltozást észleltek-e, vannak-e hiányosságok a mérőeszközben.

A kutatásetikai kritériumok

A kutatásunk első fázisát és kezdeti toborzását a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában kezdeményeztük összesen $N = 8$ szülővel, melyben a program kezdeti alkalmazása és tesztelése volt a célunk. A kutatásunk második toborzását többségi óvodában végeztük tipikus fejlődésű gyermekek körében. A felkérés személyes beszélgetés volt, bemutatva a program sajátosságait, fontosságát, és a hozzá tartozó napi „játékos” feladatokat. A felkért személyek ($N = 21$) közül végül $N = 13$ szülő vett részt a mesecsomag alkalmazásában. A részt vevő személyek anonimitása és a lehetőség, hogy a program bármikor befejezhető, teljes mértékben szabad teret biztosított a családoknak. A szülőkkal titoktartási dokumentumot írtunk alá a mi részünkről, illetve az ő részükről is, ezzel is biztosítva a gyermekek és szülők jogainak védelmét, valamint az adatok nem etikus felhasználásak kizárását. A kutatásunk harmadik toborzását a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskolájában végeztük. Kutatásunk megkezdéséhez szükség volt kutatásetikai engedélyre, intézményi befogadó nyilatkozatra, a szakdolgozó által hitelesített titoktartási nyilatkozatra, továbbá a részt vevő szülők által aláírt szülői beleegyező nyilatkozatokra; illetve előzetes, majd pedig folyamatos szóbeli egyeztetés történt az egyes csoportokban dolgozó szakemberekkel, konduktorokkal.

Hogyan vettek részt az alanyok a kutatásban, hogyan zajlott a toborzás?

Az imént említett szülők felkérése a kutatásetikai kritériumoknak megfelelően intézményen belül személyesen zajlott. A munkánk során fontosnak tartottuk a személyes konzultációt, valamint a folyamatos kapcsolattartást. A toborzás menetét a 2. táblázatban szemléltetjük.

2. táblázat. A kutatásban részt vevők toborzása

Mesecsomag alkalmazása	Részt vevő családok	Részt vevő gyermek	Felkérés módja	Program kezdete	Program vége
1. Szülői csoport	$N = 8$	$N = 8$	Online felület Helyszín: SE Pető András Gyakorló Óvodája	2023. szeptember	2023. január
2. Szülői csoport	$N = 13$	$N = 13$	Személyes Helyszín: XIII. kerületi Óvodai intézmény	2024. február	2024. március
3. Szülői csoport	$N = 9$	SNI $N = 9$	Személyes Helyszín: SE Pető András Gyakorló Általános Iskola	2023. november	2024. március
Összesen felkért családok száma: $N = 30$					

A fent látható táblázat alapján a legelső toborzásunk 2023 szeptemberében indult el egy szakdolgozati munka alapján (Haga, 2023), melyben a szülők felkérése online elektronikus felületen zajlott. Az akkoriban tapasztalt Covid-19 pandémiás helyzet még erős

korlátokat szabott a szülőkkel való személyes kapcsolatfelvételen. A munkánkat ugyan ez befolyásolta, de szerencsésen akadtak olyan bátor jelentkezők, akiket ezen mesecsomaggal együttműködésre buzdíthattunk annak érdekében, hogy kimozdítsuk őket a feltételezhető szülő/tanár/pedagógus szerepkörből, és a tanulás ismét egy élménnyel társuljon. A második csoport felkérése a saját szakmai munkánk során zajlott, amely nem az egyetem falai között, hanem integráló óvodába járó szülők felkérése alapján valósult meg. A személyes kapcsolatfelvétel lehetővé tette számunkra, hogy szóban is alátámaszthassuk azt, hogy milyen pozitív hatással lehet a szülő-gyermek kapcsolatra egy napi szinten eltöltött közös játék/meseolvasás élménye. A személyes kapcsolat és a folyamatos konzultációk, beszélgetés azt támasztották alá, hogy a hozzátartozóknak szükségük van a pedagógusok támogatására. A részt vevő szülők az említett két szakaszban végigcsinálták a mesecsomagot, majd a flow-szinkronizációs kérdőívben fejtették ki a programban való érzéseiket és gondolataikat. A harmadik szakasz ismét egy egyetemi kutatás alapján szerveződött, szakdolgozat formájában (Szilágyi, 2024), mely a mesecsomaghoz a videófelvétel és a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó konduktorok szóbeli kikérdezését mint új elemek beépítését kapcsolta hozzá.

A mérőeszköz bemutatása

Mivel kutatásunkban a közös mesemondásban rejlő szülői ösztönzés jeleit igyekeztünk feltárni, így alkalmaztuk Magyaródi és Oláh (2015) flow-szinkronizációs kérdőívét, ami az optimális élmény mechanizmusának mérésére szolgál. Tisztában voltunk vele, hogy ez a mérőeszköz nagymintás mérésekre szolgál, vizsgálatunkban viszont kismintásnak tekinthető, ugyanakkor a mérőeszköz változóit szerettük volna alkalmazni arra, hogy a szülő mennyire érezte magát jól és összhangban a gyermekével közösen folytatott mesélés során. Mindezekből fakadóan matematikai statisztikai elemzést nem végeztünk. Leíró statisztikai eljárást alkalmaztunk annak feltárására, hogy a szülők mennyire érezték összhangban magukat a gyermekükkel, illetve mennyire ösztönző számukra a gyermeküknek mesélés. A flow-szinkronizációs kérdőív motivációs és koordinációs tételei mentén gyakoriságot mértünk (hányszor jelölte az „Egyáltalán nem”, hányszor a „Nem”, hányszor a „Semleges”, hányszor a „Valamennyire”, hányszor a „Teljes mértékben” válaszokat), továbbá százalékos eloszlást végeztünk az egyes tényezőkre vonatkozóan. A munkánk során konceptuális keret a flow-élmény, így a mesejáték-program előtti és utáni élményeket vizsgáltuk kérdőívben. A flow-szinkronizációs kérdőív az alábbi területeket vizsgálta:

- Hatékonyság és összehangolódás a partnerrel – 12 item
- Bevonódás-élmény és koncentráció a partnerrel – 5 item
- Motiváció és pozitív hatás a partnerre – 3 item
- Motiváció és tanulás a személyek számára – 4 item
- Koordináció a partnerrel tevékenység közben – 4 item

A kérdőív említett kategóriái összesen 28 kérdést fogalmaznak meg, mindegyiket arra célozva, hogy a mesecsomag alkalmazását és a családokra gyakorolt hatását a szülők hogyan élték meg. A kérdőívet Google űrlap formájában szerkesztettük meg és tettük közzé a részt vevő családoknak. A kérdőív számos eleme azt vizsgálta, hogy a mesecsomag alkalmazása képes volt-e pozitív hatással lenni a szülő-gyermek kapcsolatra és az együtt töltött időre. A mesecsomag felépítését a 3. táblázat szerint alkottuk meg a szülőknek.

3. táblázat. A mesecsomag alakulása

A kiválasztott mese	Résztvevők	A mesecsomag fejlesztése
A nagyhatalmú sündisznócska	(N = 8)	– FSZK kérdőív – Mesére vonatkozó kérdésekkel
A talpas	(N = 13)	– FSZK kérdőív előtte-utána – Rajzokkal kiegészítve
A nagyhatalmú sündisznócska	(N = 9)	– FSZK kérdőív előtte-utána – Videófelvétel

A mesecsomag harmadik táblázata alapján mutatjuk be, hogyan fejlődött a mérőeszközünk. Az első alkalmazás során a szülőknek a gyermekirodalomban is jól ismert mesét választottunk, amit feltételezhetően ők is ismertek. A mesélés lényege elsősorban, hogy a mesét három napra osztottuk fel, így a szülőknek minden este újra elő kellett venni a füzetet a mese folytatásához. Kezdetben a három naphoz kapcsolódóan az aktuális mese részletéhez tettünk fel kérdéseket, melyre a szülőnek és a gyermeknek is egyaránt válaszolnia kellett. A második alkalmazás során a mesecsomag háromnapos olvasásához rajzoláshoz és kreatív tevékenységre való ösztönzéshez kreatív feladatokat foglaltunk meg minden egyes nap után. A harmadik szakaszhoz végül a szülőket kértük, hogy vegyék videóra a gyermekükkel töltött közös percek, amely egyben jó emlék is maradhat számukra, másrésről pedig megfigyelhető a társas interakció és a mesecsomag hatékonysága is. Tehát a mesecsomaggá válás megvalósult a mese megfelelő kiválasztásában, a háromnapos meseolvasás szakaszain belül tervezett játékos feladatok és beszélgetés által, valamint új eszközként a videófelvétel került a csomag tartalmába.

Az eredmények bemutatása

A meseprogram utáni hatást vizsgálva magasabb százalékban volt megfigyelhető a program előtti tapasztalatokhoz képest az együttműködés, egymásra való számíthatóság, jó kommunikáció, a gyermek képességeinek az elfogadása, valamint a közös munka a gyermekkel maximális egyetértést mutatott a tevékenység előtt, és után is. A válaszadó szülők magasabb százalékban érezték úgy, hogy a mesejáték-program hatása után nagyobb részben gyakoroltak pozitív hatást gyermekükre. A gyermek ösztönző tevékenysége egyenlő százalékos arányt mutatott a program előtt és után is. A szülők a mesejáték-program után magasabb számban mutatták, hogy tudtak tanulni a gyermeküktől valami új szemléletmódot. Eltérést mutatott, hogy ötletet ellesni a szülő nem tudott a gyermekétől, illetve a szülők nagyobb része nem érezte, hogy gyermeke motiválná a közös tevékenység során. Vélhetően ennek két oka is lehet. Az óvodás korosztály mindennapi tevékenységét a szülő, adott esetben a pedagógus koordinálja, így részben a szülő, pedagógus feladata is, hogy a gyermek figyelmét felkeltse, a feladatvégzésre fenntartsa. A szülők az előzetes méréshez képest nagyobb arányban érezték úgy, hogy gyermekükkel szinte együtt rezdültek, illetve koordinálni tudták viselkedéses megnyilvánulásait. Az összehangoltság sikerült a résztvevők között, de a feladatvégzés és feladatteljesítés alatt nem voltak összehangban. A koordináció a feladatok elvégzése alatt alacsonyabb értéket mutatott, mint a vizsgálat előtt. Tehát ezen eredmények által még erősen megmutatkozott a pandémiás időszak hátrányos hatása, mivel az otthoni irányított tevékenység nem minden esetben tudta az általunk meghatározott motivációs faktorokat pozitívan befolyásolni. A további eredmények bemutatása a negyedik táblázatban látható. A következtetéseket levonva a mérőeszközbe egy újabb mesét emeltünk be a változatosság kedvéért. A negyedik

táblázat részletesen bemutatja a programot megelőző és a program részvétele utáni eredményeket.

4. táblázat. Az eredmények bemutatása (2023)

Terület	Kérdések	Program előtt (%)					Program után (%)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hatékonyság, és összehangolódás a partnerrel (12 item)	1. Jól tudtunk együttműködni.				69	31				12,5	88,5
	2. Szívesen dolgoznék együtt máskor is a gyermekemmel.					100					100
	3. A jövőben is szívesen olvasnék együtt a gyermekemmel.				24	76					100
	4. Éreztem, hogy számíthatok a gyermekemre.				46	54				14	86
	5. Éreztem a kettőnk közötti összhangot.				75	25				42	58
	6. Éreztem a kölcsönös bizalmi kapcsolatot.				8	92				28	72
	7. Jól tudunk kommunikálni a tevékenység alatt.				46	54					100
	8. Automatikusan együtt tudunk működni a gyermekemmel.			15	77	8			14	28	58
	9. El tudtam fogadni a gyermekem képességeit.				39	61					100
	10. Jól tudtam reagálni a gyermekem viselkedésére.				76	24				28	72
	11. Éreztem, hogy jól teljesítünk.				38	62				14	86
	12. Éreztem, hogy jobb lett a kapcsolatunk a gyermekemmel.				8	92				28	72
Bevonódásélmény és koncentráció a partnerrel (5 item)	1. Teljesen kikapcsolódtam.			8	61	31			14	57	29
	2. Belefeledkeztem a tevékenységbe		15	8	46	30		14		57	29
	3. A feladat végzése felöltött.			15	38	47			14	57	29
	4. A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezdetkor.		8	24	30	38		14	28	42	14
	5. Csak a közös tevékenységre koncentráltam.		7	7	46	38				42	58

Terület	Kérdések	Program előtt (%)					Program után (%)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Motiváció és pozitív hatás a partnerre (3 item)	1. Motiváltam a gyermekem a feladat végzése során.				15	85				57	43
	2. Éreztem, hogy pozitívan hatok a gyermekem feladatvégzésére.				46	54				43	57
	3. Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a gyermekem teljesítményére.				31	69				50	50
Motiváció és tanulás a személyek számára (4 item)	1. A gyermekem teljesítménye ösztönzött.				15	85					100
	2. A gyermekem motivált a tevékenység végzése során.			8	38	54			14	14	72
	3. Ellestem néhány ötletet a gyermekemtől.			15	30	55			14	43	43
	4. Tudtam tanulni a gyermekemtől.			8	62	30		14	14		72
Koordináció a partnerrel tevékenység közben (4 item)	1. Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a gyermekemmel.			31	61	8		28		28	44
	2. Összhangban éreztem a feladatvégzést a gyermekemmel.				61	39		12,5	12,5	37,5	37,5
	3. Összhangban éreztem a viselkedésemet a gyermekemmel.			15	35	55		14		28	56
	4. Koordináltuk a viselkedéses megnyilvánulásainkat.			15	61	24			28	42	30

A különböző területeken vizsgált gyermek-szülő kapcsolat a következő szempontok szerint mutatott magasabb változásokat. Az első szempont esetében, melyben a hatékonyság és az összehangoltság vizsgálata volt a partnerrel, elsősorban magasabb változást mutatott a program után a gyermekkel való közös feladatvégzés, a feladat alatt zajlott kommunikációs kapcsolat felvétele, a mese esti programba való beépítése, valamint a gyermek képességeinek elfogadása. Ezek a következtetések számunkra azt az eredményt feltételezték, hogy a részt vevő családok tisztában vannak a gyermeik képességével, így ezáltal könnyebb és oldottabb lehet akár a tanulási környezet. A második szempontban vizsgáltuk a bevonódás élményét és a koncentrációt a gyermekkel a program során. Az eredmények alapján kiemelkedő változást mutat a feladathelyzet és a feladatra való koncentráció. A gyermek a szülőről vett minta alapján rengeteg problémahelyzet megoldását tanulja meg, ami a feladatvégzésekre is jelentős hatással lesz. A harmadik szempont alapján a motiváció és bevonódás a partnerrel szintén csak elenyésző százalékos eredményt hozott a program során. A leginkább kiemelkedő item a gyermekre gyakorolt

pozitív hatás. A szülők megnyilvánulása egy adott helyzetről szintén hatással lehet a gyermekek feladatvégzésére. Az eredmények alapján viszont jelentősen alacsonyabb érték született a gyermek motiválásában. Szülőkben rendszeresen fogalmazódik meg az a tény, hogy a gyermeküknek külső motivációra van ahhoz szüksége, hogy aktívan vegyen részt egy feladatban. A negyedik nézőpont a motiváció és a tanulás. Az eredmények alapján minden szülő úgy gondolta, hogy a gyermeke teljesítménye nagyon ösztönző volt számára, tehát az előbb kifejtett hiányosságok részben kompenzálják ezt a területet. A gyermekeknek nemcsak külső motivációra van szüksége, hanem a szülővel együtt töltött időre is. A személyes pedagógiai munkánk és tapasztalatunk alapján a szülőket örömmel tölti el, ha gyermekük valamely képességterületén fejlődést látnak. Az ötödik és egyben utolsó nézőpont a koordináció a gyermekkel a feladat elvégzése közben. A legkiemelkedőbb terület az összehangoltság volt. Az összehangoltságot vélhetően több tényező is befolyásolja, ezek közé tartozik a szülő és a gyermek aktuális hangulata és állapota. A gyermekek legtöbbször nyitottak az újdonságok iránt, viszont atipikus fejlődésmentű gyermekek ritkán maradnak kitartóak feladathelyzetben. Számunkra az egyik legfontosabb a meseolvasásban az, hogy a mese magával ragadja a gyermek figyelmét.

A további összefoglaló eredmények a mesecsomag jelenleg utolsó alkalmazását mutatják be, ahol a videofelvétel is a mérőeszköz részéhez kapcsolódott. A jelen eredmények a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Gyakorló Általános Iskola részt vevő családjaira vonatkoznak.

Szülőkben rendszeresen fogalmazódik meg az a tény, hogy a gyermeküknek külső motivációra van ahhoz szüksége, hogy aktívan vegyen részt egy feladatban. A negyedik nézőpont a motiváció és a tanulás. Az eredmények alapján minden szülő úgy gondolta, hogy a gyermeke teljesítménye nagyon ösztönző volt számára, tehát az előbb kifejtett hiányosságok részben kompenzálják ezt a területet. A gyermekeknek nemcsak külső motivációra van szüksége, hanem a szülővel együtt töltött időre is. A személyes pedagógiai munkánk és tapasztalatunk alapján a szülőket örömmel tölti el, ha gyermekük valamely képességterületén fejlődést látnak. Az ötödik és egyben utolsó nézőpont a koordináció a gyermekkel a feladat elvégzése közben. A legkiemelkedőbb terület az összehangoltság volt. Az összehangoltságot vélhetően több tényező is befolyásolja, ezek közé tartozik a szülő és a gyermek aktuális hangulata és állapota.

4. táblázat. Az eredmények bemutatása (2024)

Eredmények: közös időtöltés megélése az egyes esetekben									
Problémakörök	Eredmény (%)								Összesített eredmény (%) a probléma- körök mentén
	1. szülő	2. szülő	3. szülő	4. szülő	5. szülő	6. szülő	7. szülő	8. szülő	
Hatékonyság és összehangolódás a partnerrel tevékenység közben (16 item)	100	95	90	100	100	83,75	97,5	82,5	93,6
Bevonódásélmény és koncentráció a partnerrel (5 item)	100	96	76	100	100	100	92	64	91
Partnerre gyakorolt pozitív hatás (3 item)	100	100	86,67	100	100	86,67	100	73,33	93,3
Motiváció a közös tevékenységben (4 item)	100	90	80	100	100	80	80	50	85
Összességében (28 item)	100	95,25	83,17	100	100	87,61	92,38	67,46	90,7

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy az egyes esetek, azaz a szülők milyen mértékben értettek egyet az adott problémakör itemeivel. Ebben az esetben is az állításokra adott, 1–5-ig terjedő skála válaszai adják meg a válaszokat: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – semleges, 4 – valamennyire, 5 – teljes mértékben. A táblázatban látható adatokat az egyes esetek válaszvariációi alapján számítottuk ki, azaz százalékosan kiszámoltuk azt, hogy a 100%-hoz képest milyen mértékben értett egyet az állításokkal a szülő, vagyis mennyire élvezte a közös időtöltést. Minél közelebb van egy adott százalékos eredmény az összeshez, azaz a 100%-hoz, annál inkább pozitív a visszajelzés. Eredményeinket az egyes problémakörök mentén ismertetjük a részt vevő szülők válaszvariáció szerint, illetve mindezek alapján egy átlagolt eredményt is tudunk közölni a négy problémakörben szereplő itemekre adott válaszok alapján. A nyolc részt vevő szülőt vizsgálva megállapítható, hogy a 8. szülő volt az, akinek esetében a legalacsonyabb százalékos eredményt tudjuk közölni, a négy problémakör közül pedig a motiváció a közös tevékenységben, illetve a bevonódásélmény és a koncentráció kettőseben adta a legalacsonyabb válaszvariációkat. Ebből az eredményből tovább gondolkodván megállapítható az is, hogy a problémaköröket tekintve szintén a motiváció volt az a tényező, amely a legalacsonyabb átlagos eredményt érte el. Mindezekkel szemben a nyolc szülőből három szülő esetében is elmondható: 100%-os eredményt tudunk közölni, azaz ők teljes mértékben azonosultak a négy problémakör minden egyes itemével. A négy problémakört vizsgálva pedig az összehangolódás a partnerrel és a partnerre gyakorolt pozitív hatás volt a leghatékonyabb a részt vevő családok esetében, hiszen ezek rendkívül magas, 93,3 és 93,6%-os eredményt mutatnak.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a szülő szívesen tölt időt gyermekével, kifejezetten igénye is van erre, azonban ehhez hiányoznak a megfelelő eszközök, azaz hogy hogyan tudja mindezt elérni. A mi feladatunk tehát a szülők edukációja, hogy hogyan érdemes kapcsolódni és hasznos időt tölteni gyermekével, miközben mindketten teljes mértékben motiváltak a tevékenység közben. Célunk, hogy minél szélesebb körben kipróbálásra kerüljön a későbbiekben is a Mesecsomag mint mérőeszköz, és motiváljuk a családokat a közös időtöltésre.

Az első kutatási kérdésre, mely szerint *alkalmas-e a mérőeszköz a szülők motivációjának a mérésére*, a válaszunkat az alábbiak szerint fejtjük ki. A szülők motivációját és annak értékelését csak részben tudtuk elemezni, abban az esetben részletesebben, ha a szülő szóban is megosztotta velünk tapasztalatait. A meseprogram hatása összességében pozitív kezdeményezés volt a családok felé, de nem minden területen láthattunk kimagasló értékeket. A résztvevők elemszáma ugyan óvatosságra int bennünket, mégis árnyalt képet kaphattunk egyes területekről. A szülők által megfogalmazott kritika elsősorban az illusztrációk hiányára hívta fel a figyelmet. Az eredmények a szülői motivációt illetően elsősorban csak az otthoni anyanyelvi foglalkozások próbászerű alkalmazására terjednek ki, így az eredményeket érdemes eszerint szűkíteni.

A második kérdésre, miszerint a program hatására *mérhető-e a szülők motivációjában változás*, válaszunkat az alábbiakban fejthetjük ki. A program kezdetekor még a felkért családok egy részénél kevés területen tapasztalhattunk nagyobb kiugrást a motivációs tényezőkben. A program folyamatos frissítése és korszerű változtatása egyenesen arányosan növelte a mesecsomag hatékonyságát is. A második mérésnél, ahol a mesén változtattunk, jelentősen nőtt az összehangoltság, a koncentráció, valamint a legfontosabb tényező: a gyermekre gyakorolt pozitív hatás. A harmadik mérés során a videófelvételt alkalmazhattak a szülők az otthoni meseolvasás során, ahol az összehangoltság mutatta szintén a legmagasabb értéket. Az összehangoltság elsősorban azért szükségsszerű, mert a tipikus és atipikus gyermekek körében is a szülőnek jelentős feladata a gyermekével való tanulási környezet megteremtése. A későbbiekben mindenképpen alkalmazni fogunk a meséhez több illusztrációt, mivel a tanulási folyamat megsegítéséhez kell alkalmazkodnunk, ahol ennek a hiányosságát figyelembe szükséges venni. A kutatás további célja tehát a mesecsomag alkalmazásának terjesztése minél szélesebb körben, a szülők belső motivációs tényezőinek a megtalálása és támogatása, valamint az otthoni tanulási környezet kialakításának a támogatása anyanyelvi foglalkozások mentén.

A kutatás pedagógiai hasznosíthatósága

A résztvevők elemszámának a növekedése folyamatos eredményeket biztosít majd arról, hogy milyen hiányzó elemei vannak a mérőeszköznek. A pedagógiai munkánk során fontosnak tartjuk, hogy a szülő megfelelő körülmények és kommunikációs csatorna segítségével megismerje gyermeke képességeit, és a hiányosságokra még időben hangsúlyt tudjunk fektetni. A munkánk során a célunk a szülő és gyermek edukálása is. A folyamatosan megjelenő sajátos nevelést igénylő gyermekek körében a szülőknek még több segítségre van szükségük. A szülővel éreztetni kell, és támogatni kell őt abban, hogy rendelkezik a megfelelő kompetenciákkal gyermeke fejlesztéséhez, vagy adott esetben ezt a pedagógus segít optimális irányba alakítani olyan ötletekkel, ahol a szülőnek a gyermekével közös tevékenységet kell végeznie. A közös tevékenységbe akkor tudjuk bevonni a családot, ha ők is motiváltak érzik majd magukat. Mindezen tényezők összességében arra engednek

következtetni, hogy a családokat teljes egészében kell megfigyelnünk, és keresni arra a lehetőséget, hogy a gyermekkel töltött idő a legtöbb esetben örömteli hangulatban teljen a felmerülő nehézségek ellenére is. A szülőket sikerélménnyel tölti el, ha gyermekük bizonyos képességterületén fejlődést tapasztalnak.

Haga Orsolya

*Semmelweis Egyetem Pető András Kar –
Anyanyelvi nevelést és kommunikáció támogató kutatási műhely,
XIII. Kerületi Egyesített Óvodák Gyöngyszem Tagóvoda Budapest óvodapedagógus*

Szilágyi Dóra

*Semmelweis Egyetem Pető András Kar –
Anyanyelvi nevelést és kommunikáció támogató kutatási műhely,
III. Kerületi Csillagház Gyógypedagógiai Általános Iskola*

Köszönetnyilvánítás

A kutatásunkhoz felkért SE Pető András Gyakorló Óvoda és Iskola részt vevő szülői közösségének köszönjük a megtisztelő részvételt a munkánk során. Köszönjük azoknak az óvodapedagógusoknak, akik az előmérés során adott válaszaik alapján hozzásegítettek bennünket a program elkészítéséhez. Köszönjük az iskolában dolgozó konduktorok szóbeli kikérdezésben való részvételét és folyamatos segítségét. Végül köszönjük a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely szakmai segítő munkáját.

Irodalom

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D. & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on well-being of parents and children. *Scientific Reports*, 11, 2971. DOI: [10.1038/s41598-021-81720-8](https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8)
- Bus, A. G. (2002). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (szerk.), *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press. 179–191.
- Cairney, T. H. (2003). Literacy within family life. In Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (szerk.), *Handbook of early childhood literacy*. SAGE. 85–98. DOI: [10.4135/9781848608207.n8](https://doi.org/10.4135/9781848608207.n8)
- Cooper, P. J., Collins, R. & Saxby, H. M. (1994). *The power of story*. Macmillan Education AU.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow – Az áramlat pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). DfES.
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallai, E. & Murray, L. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a crosscultural study. *British Journal of Psychiatry Supplements*, 46, 38–44. DOI: [10.1192/bjpp.184.46.s38](https://doi.org/10.1192/bjpp.184.46.s38)
- Haga, O. (2021). Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, és szülői programokról írásbeli kikérdezés alapján. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Absztraktkötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – SZTE Neveléstudományi Intézet. 52.
- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2022). Szülők véleménye a gyermekükkel otthon, közösen folytatott anyanyelvi játékokba való saját bevonódásuk ösztönzőiről: az előmérések eredményei. *Tudomány és Hivatás*, 6(1), 25–36.
- Haga, O. (2020). A fonológiai tudatosság értelmezése hazai szakterületen. *Tudomány és Hivatás*, 5(1), 103–108.
- Haga, O. & Pintér, H. (2022). Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, a szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról írásbeli kikérdezés alapján. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 30–40. https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/UKN_2021.pdf

- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2023). Szülőket ösztönző tényezők vizsgálata: egy otthoni anyanyelvi foglalkozás validitásvizsgálata. In Kasik, L. & Gál, Z. (szerk.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia = 19th Conference on Educational Assessment: PÉK 2023 = CEA 2023, Szeged, 2022. április 20–22*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. 41–41. https://www.edu.u-szeged.hu/pek2023/download/PEK_2023_CEA_2023_absztraktkotet.pdf
- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2024). Mennyire érzik a szülők a gyermekükkel való együttlétet ösztönzőnek? Egy családi környezetben zajló háromnapos mesetevékenység validitásvizsgálata. *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Absztraktkötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 182.
- Henderson, J. A. & Jordan, S. S. (2010). Development and preliminary evaluation of the bedtime routines questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 271–280. DOI: [10.1007/s10862-009-9143-3](https://doi.org/10.1007/s10862-009-9143-3)
- Kövesdi, A., Soltész-Várhelyi, K., Törő, K., Csikós, G., Hadházi, É., Takács, S., ... & Földi, R. (2020). Rezi-liencia változása és támogató szerepe a szülő-gyermek kapcsolatban–longitudinális vizsgálat COVID19. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(3), 7–29.
- Köptakiné, M. M. (2003). *Motivál az egész világ*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanari-kulcskompetenciak/motiv-al-egesz-vilag>
- Magyaródi, T. & Oláh, A. (2015). Flow Szinkronizáció Kérdőív: az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciók helyzetekben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 271–296. DOI: [10.1556/0406.16.2015.3.4](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.3.4)
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nahar, B., Hossain, M. I., Hamadani, J. D., Ahmed, T., Grantham-McGregor, S., & Persson, L.-A. (2012). *Effects of psychosocial stimulation on improving home environment and home-rearing practices: results from a community-based trial among severely malnourished children in Bangladesh*. MBC Public Health. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/622> Utolsó letöltés: 2020. 02. 15. DOI: [10.1186/1471-2458-12-622](https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-622)
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.4.75](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75)
- Nyitrai, Á. (2019). Hogyan tartsunk csoportot szülőknek? Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése. In Cs. Ferenczi, Sz. (szerk.), *Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése*. Katolikus Szeretetszolgálat. 47–55.
- Nyitrai, Á. & Darvay, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85.
- Papp, M. (2018). Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(4), 24–36. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_4/Anyp_XI_2018_4_2.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 13. DOI: [10.21030/anyp.2018.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2018.4.2)
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. Összegző tanulmány. *Tudomány és Hivatás*, 4(11), 11–20. https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás_2019_1.pdf#page=11 Utolsó letöltés: 2023. 01. 13.
- Pintér, H. & Gál, F. (2023). Meseintervenciós vizsgálat konduktív nevelésben részesülő atipikus fejlődés-menetű gyermekek körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(4), 19–42. DOI: [10.21030/anyp.2023.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.2)
- Pintér, H., Szentgyörgyi, N. & Gál, F. (2024). Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(4), 16–33. DOI: [10.21030/anyp.2024.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.2)
- Pintér, H., Szilágyi, D., Gál, F. (2025). A szülők ösztönzésére és bevonására irányuló meseolvasási program validitásvizsgálata. Várható megjelenés: *Anyanyelv-pedagógia*, 17(3 vagy 4), 1–18. DOI: [10.21030/anyp.2025.4.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2025.4.1)
- Pukánszky, J. (2008). Belső motiváció fejlesztése az iskolai környezetben. *STUDIA CAROLIENSIA*, 9(3–4), 39–51.
- Sabourin, J. (2014). Affect and Engagement in Game- Based Learning Environments. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), 45–56. DOI: [10.1109/T-AFFC.2013.27](https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2013.27)
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)
- Shoshani, A. & Yaari, S. (2021). Parental flow and positive emotions: Optimal experiences in parent-child interactions and parents' well being. *Journal of Happiness Studies*. DOI: [10.1007/s10902-021-00427-9](https://doi.org/10.1007/s10902-021-00427-9)
- Timár, M. 2021. Óvodai élet a pandémia idején. *Módszertani Közlemények*, 61, 125–133.
- Villányi, G. (2021). A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése. *Gyermeknevelés*, 9(2), 378–398. DOI: [10.31074/gyntf.2021.2.378.398](https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.378.398)
- Urbanik, T. (2020). Az óvodaskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai, *kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 196–210.

Függelék

1. Móra Ferenc: A talpas (részlet)

1. nap – Hogyan is kezdődött ez a történet?

A mese címe: Móra Ferenc – A talpas

Talpas mindig azt tartotta, hogy ő a legnagyobb úr a tanyán. Tyúk, macska, kismalac, mind elment az útjából, ha neki sétálhatnékja támadt az udvaron. A verebek rá nem mertek szállni a kerítésre, ha az ő haragos morgását hallották. Még a kakasnak is torkán akadt a kukorékolás, ha Talpas kidugta a fejét az óljából.

Pedig – tréfa ide, tréfa oda – annak már csakugyan valakinek kell lenni, akitől még a kakas is megijed. Hanem csuda történt valamelyik reggel, ahogy a Talpas körüljárta a birodalmát. Tyúk, macska, kismalac ügyet se vetett rá. A verebek olyan bátran csipogtak a sövényen, mintha Talpas nem is volna a világon. A tarajas kakas pedig nemhogy fölszállt volna a kerítés tetejére, hanem leugrott a szemétdomb tövébe, s akkorát kukorékolt, hogy csak úgy reszketett bele a szakállá:

– Kukorikú, híres Talpas, a te neved most már: hallgass!

Talpas a fogát vicsorgatta. Aligha meg nem szabta volna a kakasnak a gúnyját, ha elő nem ugrik a ketrec mögül valami, amilyent ő még sose látott. Egy nagy fehér madár, földig ér a kékbe úszó haragos-vörös szakállá, piros a sapkája, mérges a nézése, goromba a köszöntője:

– Úr a pulyka, rudrudrud! Talpas kutya rút, rút, rút!

Még ilyet senki sem Talpasnak mondani. Még hogy ő rút volna? Akkor szeme van, mint egy kávéscésze, olyan foga, hogy a vasat elharapná, a farka valóságos lobogó. A bundája úgy ki van cifrázva bogáncssal, hogy alig látszik a szőre. Nincs ilyen derék ... az egész határban.

Kedves Óvodás, kedves Szülő!

Íme hát ez első feladvány! Mit gondoltok, Talpas milyen állat lehetett?

A gyermek szerint Talpas.....állat volt.

A szülő szerint Talpas.....állat volt.

Folytassuk holnap a mesét, kíváncsian várom milyen állat volt Talpas ...

2. Móra Ferenc: A nagyhatalmú sündisznócska (részlet)

Az első nap: ahogyan a mese kezdődött...

Móra Ferenc: A nagyhatalmú sündisznócska

Kerek erdő közepében, jegenyefa tetejében vidoran munkálkodott a piros sapkás Harkály mester. Kis baltácskájával sorra megkopogtatta a hernyóházacskák ajtaját.

– Gyertek ki egy kicsit a friss levegőre, hernyócskák. Fogadom, vissza sem mentek többet, ha egyszer az orrocskátokat kidugjátok.

S amilyen jóakarójuk Harkály mester a hernyócskáknak, még most is költögetné őket, ha föl nem dörög hozzá

valaki a fa tövéből:

– Hallod-e, te erdei ács, ki az úr az erdőben?

Harkály mester máskor erre a kérdésre mindig leugrott a legalsó ágra, szárnya alá dugta a piros sapkáját, s azt

felelte alázatosan: „Tányértalpú, lompos farkú, tipe-topa Mackó!

Most azonban meg se billentette a sapkát. Csak úgy félvállról vetette oda a fahegyről:

– Hogy ki az úr az erdőben?

Vajon mi lehetett a válasz, ki az úr az erdőben?

Szülő válasza:

Gyermek válasza:

A holnapi napon, a mese folytatásából kiderül, ki az úr az erdőben...

3. Flow szinkronizációs kérdőív kérdései

1. Éreztem, hogy pozitívan hatok a gyermekem feladatvégzésére.
2. A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezdetekor.
3. A gyermekem motivált a tevékenység végzése során.
4. Jól tudunk kommunikálni a tevékenység alatt.
5. A gyermekem teljesítménye ösztönzött.
6. Éreztem a kölcsönös bizalmi kapcsolatot.
7. Ellestem néhány fogást a gyermekemtől.
8. Egymás tükörképének éreztem magunkat.
9. Összhangban éreztem a viselkedésemet a gyermekemmel.
10. Éreztem, hogy jól teljesítünk.
11. Csak a közös tevékenységre koncentráltam.
12. Szívesen dolgoznék együtt máskor is a gyermekemmel.
13. Motiváltam a partneremet a feladat végzése során.
14. Éreztem a kettőnk közötti összhangot.
15. Koordináltuk a viselkedéses megnyilvánulásainkat.
16. Éreztem, hogy jobb lett a kapcsolatunk a gyermekemmel.
17. Éreztem, hogy számíthatok a gyermekemre.
18. A jövőben is szívesen dolgoznék együtt a gyermekemmel.
19. Automatikusan együtt tudunk működni a gyermekemmel.
20. Jól tudtam reagálni a gyermekem viselkedésére.
21. Belefeledkeztem a tevékenységbe.
22. Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a gyermekem teljesítményére.
23. Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a gyermekemmel.
24. A feladat végzése feltöltött.
25. Tudtam tanulni a gyermekemtől.
26. El tudtam fogadni a gyermekem képességeit.
27. Jól tudtunk együttműködni.
28. Teljesen kikapcsolódtam.

Absztrakt

Tanulmányunk egy olyan mesecsomag validálását mutatja be, ami otthon, családi környezetben a szülő és a gyermek közötti interakcióban zajlik, és elsősorban a szülő pozitív élményeinek megélését célozza. Az empirikus tanulmány elméleti háttere feltárja a mese és a közös mesélés szerepét a családok életében, majd ezt követően a mesélés közben átélt élményekkel foglalkozik. Ezt követően ismerteti az empirikus kutatás célját és előzményeit. Az óvodai nevelés szerves részét képezi a gyermekirodalom, valamint az anyanyelvi foglalkozások. Az anyanyelv fejlesztésének lehetősége minden műveltségtartalmi területen megjelenik, valamint a gyermekcsoport foglalkozásának tervezését is befolyásolja oly módon, hogy a korosztály kommunikációs kompetenciáit és gondolkodási műveleteit a pedagógus köteles figyelembe venni. A 2020-ban kialakult pandémia és az azzal együtt járó karantén ugyanakkor jelentősen befolyásolta a családok addig jól megszokott életét (Gunnig és mtsai, 2004; Nahar, Hossain, Hamadani, Ahmed, Grantham-McGregor és Persson, 2012), hiszen a tanulás szintere és a szerepek is megváltoztak a családon belül, ami kihívásokat jelentett a szülők számára. A kutatásunk előzménye egy háromnapos mesejáték-foglalkozás kipróbálása tipikus és atipikus fejlődésmentű gyermekek körében a szülők bevonásával. A szülők esetében a program során átélt élményt, bevonódást, azaz

a *flow* élményét (Csíkszentmihályi, 1997) vizsgáltuk, továbbá, hogy mennyire motiváltak ők a gyermekükkel közösen töltött idő kapcsán. Az elsőként próbált mérőeszköz (Haga, 2023) validálását egészítettük ki azzal, hogy a „mesecsomag” mellé a szülőktől videófelvételeket is kértünk (Szilágyi, 2024), hogy szemtanúi lehessünk a kialakult interakciónak és feltételezett aktív részvételnek mindkét fél oldaláról. A mérőeszközt vizsgáltuk továbbá a szülők által kitöltött flow-szinkronizációs kérdőív használatával, amely kimutatta az együtt töltött idő motivációs hatását. Kutatásunk átfogó, azaz az elméleti alapok és a gyakorlati részek összekapcsolása segíti a kutatás összefüggő és eredményes értelmezését, melyből nagy vonalakban megállapítható az, hogy a szülőnek van igénye időt tölteni gyermekével, azonban a motivációja nem megfelelő mértékű mindehhez (Szilágyi, 2024). Eredményeink megállapításához a koordinációt végző pedagógusok tapasztalatait, valamint szülői kérdőívek által feldolgozott számszerűsített adatokat vettük alapul. Célunk tehát egy olyan meseprogram megalkotása, melyben a szülők a gyermekükkel töltött közös tevékenységet örömteli, motivációval egybekötött aktív cselekvésként élik meg, és mindezzel hozzájárulnak a gyermekük fejlődéséhez is.

Kulcsszavak: motivációk, élményalapú tanulás, flow élmény, szülő program, otthoni mesélés

Angol szakos egyetemisták szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése megosztó témákon keresztül

A szociális és érzelmi tanulás készségei hozzájárulnak az egyén egészségéhez, társas kapcsolatai minőségéhez és szakmai teljesítményéhez, és felvértezik, hogy könnyebben megküzdjön a modern élet kihívásaival. A tanulmány anglisztika és angoltanár szakos hallgatók körében vizsgálta, hogy miként fejleszthetőek a szociális és érzelmi készségek egy nyelvi szeminárium keretein belül, ahol a hallgatók hetente megosztó témákat dolgoztak fel. Az eredmények rámutatnak arra, hogy fontos lenne a tanárképzésben is hangsúlyt fektetni a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére, és tudatosítani a hallgatókban a téma fontosságát.

Bevezetés

A jelenlegi problémák, amelyekkel a mindennapi életünkben szembesülünk (úgy- mint a Covid-19 világjárvány, háborúk, a mesterséges intelligencia hirtelen tér- nyerése), sokunkat új kihívások elé állítanak. Az idegen helyzetek megoldásához olyan megküzdési stratégiákra és eszközökre van szükségünk, amelyek sokunk számára ismeretlenek. Az olyan készségek, mint hogyan értelmezzük és kezeljük az érzelmeinket, hogyan viszonyulunk másokhoz, hogyan oldjuk meg a konfliktusokat, egyre fontosabbá válnak a mindennapi életünkben, és segítenek abban, hogy az említett kihívásokkal sikeresen megküzdjünk. Ebből kifolyólag kiemelkedően fontossá vált, hogy a tanárok foglalkozzanak az aktuális helyi társadalmi és globális eseményekkel a tanórákon, illetve támogassák diákjaik mentális és érzelmi jóllétét (Pentón Herrera, 2020). Az egyik lehetőség a *szociális és érzelmi tanulás* (*social and emotional learning*, SEL) integrálása a szaktárgyak órai anyagába. A SEL elősegíti, hogy a tanárok támogassák diákjaik jóllétét, fejlesszék különböző kompetenciáikat és megküzdési stratégiáikat, miközben az adott tananyagot tanítják (Elias, 2006; Mahoney és Weissberg, 2019; Pentón Herrera, 2024; Zins és Elias, 2007).

A SEL beépítése a tananyagba elengedhetetlennek tűnik a magyar köz- és felsőokta- tási kontextusban egyaránt. Bíró-Nagy és Szabó (2021) szerint elégedetlenség, konfor- mizmus, passzivitás és polarizáció jellemzi a magyar fiatalok attitűdjét és világképét. Továbbá egy, a magyar egyetemi hallgatók jóllétét vizsgáló tanulmány (Karner és mtsai, 2021) kimutatta, hogy e populáció nagy része mentális problémákkal küzd (pl. depressz- szió, szorongás, öngyilkossági gondolatok), és káros megküzdési stratégiákat alkalmaz a problémák kezelésére. Ezek a tendenciák meglehetősen aggasztóak, és egyértelműen azt mutatják, hogy változtatásokra van szükség, fontos felhívni a figyelmet a fiatalok

érzelmi világára iskolai keretek között. Ebben segíthet a SEL kompetenciák erősítése a tanórákon. A SEL beépítése a magyarországi tanárképzésbe szintén szükségszerű, hiszen a jövő pedagógusoknak szükségük van olyan készségekre, amelyek segítenek a tanítás során előforduló váratlan helyzetek és problémák kezelésében (Kasik és Gál, 2017). Ennek szükségességét tovább erősíti az, hogy „az intézményes nevelés egyik fontos feladata a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés jellemzőinek feltárása és fejlesztése” (Kasik, 2016. 159.), viszont ennek megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok megfelelő segítése és felkészítése.

Esettanulmányunkban egy olyan osztálytermi kutatást mutatunk be, amelyben a SEL készségek fejlesztését vizsgáltuk az angol mint idegen nyelv órán. Vizsgálatunkban két anglisztika alapszakos és tanár szakos hallgatókból álló csoport vett részt. A féléves kurzus során a csoportok különböző megosztó témákat beszéltek meg, mutattak be prezentációkban és egy podcastfelvételben. A vizsgálat célja a hallgatók megosztó témákról és a SEL-készségekről alkotott véleményének felmérése és annak vizsgálata, hogy ezen készségek hogyan fejleszthetőek az angol mint idegen nyelv órán.

Szakirodalmi áttekintés

A CASEL keretrendszer

Az utóbbi évtizedekben növekvő érdeklődés figyelhető meg a szociális és érzelmi tanulás iránt (Weissberg, 2015), ennek ellenére nehéz pontosan meghatározni, mit értünk alatta. A SEL egy komplex fogalom, amely magában foglalja mindazokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek elősegítik többek között az egyén személyes fejlődését, érzelmi sikeres kezelését, a társakkal való kapcsolatok kialakítását és fenntartását (CASEL, 2025; Zsolnai és mtsai, 2015). A fogalom pontosabb meghatározását egy amerikai szervezet, a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) munkatársai által készített modell teszi lehetővé.

Amint az 1. ábra mutatja, a modell a szociális és érzelmi tanulás öt komponensét különbözteti meg.



1. ábra. A szociális és érzelmi tanulás modellje a CASEL keretrendszer alapján.
(CASEL, 2025 alapján)

A megfelelő *önismeret* (1) segítségével az egyén felismeri, majd megérti saját érzelmeit és gondolatait, illetve ezek hatásait a saját viselkedésére különböző kontextusokban. Például az *önismeret* által az egyén képes érzelmeinek és gondolatainak összekapcsolására, ismeri erősségeit és korlátait. Az *önmenedzselés* (2) képességével az egyén képes érzelmei és gondolatai szabályozására különböző élethelyzetekben. Az *önmenedzselés* magában foglalja az impulzusok kezelését, a sikeres stresszkezelést, a felelősségvállalást és célok kitűzését. A *felelős döntéshozatal* (3) olyan ismereteket és készségeket jelöl, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén konstruktív döntéseket hozzon, figyelembe véve különböző etikai és társadalmi normákat. A *felelős döntéshozatal* képességével az egyén megérti, értelmezni és értékelni tudja ezen döntések következményeit. A *társas készségek* (4) birtokában az egyén képes egészséges és támogató társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására. Ezen készségekhez tartoznak például a kommunikációs készségek, a konfliktuskezeléssel és a problémamegoldással kapcsolatos készségek. Végezetül, a *szociális tudatosság* (5) képessége lehetővé teszi, hogy az egyén megismerje, megértse és elfogadja különböző kulturális, szociális háttérrel rendelkező, illetve különböző élethelyzetekben lévő embertársait. A *szociális tudatosság* segítségével az egyén képes az empátiára, a különböző szemléletmódok megértésére és a társadalmi normák felismerésére. Amint látható, a CASEL modellben (CASEL, 2025) feltüntetett kompetenciák elsajátítása rendkívül fontos ahhoz, hogy az egyén sikeres legyen tanulmányaiban és mindennapi életében (Weissberg és mtsai, 2015). Ezen kompetenciák hatást gyakorolnak az egyén attitűdjére, a társas kapcsolataira és a tanulmányi eredményeire (Sklad és mtsai, 2012; Weissberg és mtsai, 2015). A CASEL modell (CASEL, 2025) arra is felhívja a figyelmet, hogy mindezen képességek nemcsak az tanterekben, hanem egyéb kontextusokban is fejleszthetők. A kontextusok közé tartozik az iskola, a család vagy gondozók, és a közösségek, amelyekhez az egyén tartozik.

Szociális és érzelmi tanulás az angolórán

Ugyan a CASEL modell (CASEL, 2025) felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális és érzelmi tanulás több kontextusban is fejleszthető, az iskolai környezet fontossága vitathatatlan. Az iskola egyik feladata a tanulók gyakorlati életre nevelése és felkészítése (Magyarország Kormánya, 2020). A gyakorlati élet azonban sokat változott az utóbbi években: a mostani generációknak sokkal összetettebb kihívásokkal kell szembenéznük és megbirkózniuk, mint elődeiknek (Mesibov és Drmacich, 2022; Zins és Elias, 2007), ehhez pedig új kompetenciákra van szükségük. A SEL-programok ezeket a kompetenciákat igyekeznek beépíteni az oktatásba.

A SEL beépítése a tantermi folyamatokba tantárgytól függetlenül indokolt, azonban fontos kiemelni ezen kompetenciák és a(z) idegen nyelvi órák közötti kapcsolatot. Egyrészt ahhoz, hogy az egyén hatékonyan kifejezze az érzelmeit, nyelvre, illetve a megfelelő szókincsre van szüksége. Amennyiben az egyén birtokában van a szükséges nyelvi tudásnak, nemcsak ki tudja fejezni az érzelmeit, hanem képes megérteni, értelmezni és kezelni is azokat (Pentón Herrera, 2020). Másrészt az idegen nyelvi órák témakörei számos aktuális témát tartalmaznak, amelyek relevánsak a magyar kontextusban is (például globális felmelegedés, környezetvédelem, nemi egyenlőtlenség). A 2020-as NAT-hoz tartozó, a 9–12. évfolyam számára kidolgozott angol mint első idegen nyelv kerettantervét megvizsgálva számos aktuális és a mindennapokhoz szervesen kapcsolódó témakört találunk, úgymint: környezet és természet (pl. természetvédelem, állatvédelem); utazás (pl. kulturális különbségek, a turizmus hatásai); interkulturális ismeretek (pl. különböző szokások, tradíciók); aktuális témák (Oktatási Hivatal, 2024). Ezek a témák kiváló lehetőséget nyújtanak a CASEL modell által ismertetett készségek fejlesztésére és az ahhoz

kapcsolódó ismeretek bővítésére. Például, ha a természetvédelem kapcsán a nyelvtanulók projektmunka keretében egy akcióttervet dolgoznak ki csoportokban, a feladat a nyelvi készségek fejlesztésén túl lehetőséget ad arra, hogy fejlesszék a kommunikációs készségeiket (*társas viselkedés*), kifejezzék és szabályozzák érzelmeiket (*önismeret és önmenedzselés*), elfogadják és megértsék társaik érzelmeit (*szociális tudatosság*), illetve döntéseket hozzanak (*felelős döntéshozatal*).

Ugyanakkor a szociális és érzelmi tanulás fejlesztése az angol mint idegen nyelvi tanórán témájában kevés empirikus kutatást találunk. Az egyik kivétel egy Hongkongban végzett kérdőíves vizsgálat, amelyben angol mint idegen nyelvet tanuló középiskolás diákok vettek részt (320 fő) (Bai és mtsai, 2021). Egy másik, osztálytermi kutatás pedig az Amerikai Egyesült Államokban tanuló, latin-amerikai gyökerekkel rendelkező középiskolás tanulók (24 fő) bevonásával készült (Pentón Herrera, 2023). A kutatók fontos felismeréseket fogalmaztak meg, kutatásaik eredményei így nagyban segítik a SEL-kompetenciák tantermi közegben történő fejlesztését. Fontos kiemelni, hogy az egyes SEL-kompetenciák nem önmagukban léteznek, hanem összefüggnek egymással, ily módon a kompetenciák együttes hatást gyakorolnak a diákok tanulási eredményeire (Bai és mtsai, 2021). A kutatások eredményei a SEL és az érzelmek közötti szoros kapcsolatot is alátámasztották. Pentón Herrera (2023) kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a szociális és érzelmi tanulást elősegítő feladatok a pozitív érzelmei kialakulásában játszanak jelentős szerepet, illetve nagy hatást gyakorolnak a diákok jóllétére. A pozitív érzelmei tekintve leginkább a hovatartozás, a csoporthoz tartozás érzései járultak hozzá a diákok jóllétéhez (Pentón Herrera, 2023). Kiemelendő, hogy a pozitív érzelmei megerősítése sokat segít abban, hogy a diákok kezelni tudják a negatív érzelmeiket (Pentón Herrera, 2023).

A Pentón Herrera (2023) tanulmányában bemutatott angol tantermi példa arra is rámutat, hogy a különböző SEL-feladatok beépíthetők az idegen nyelvi órákba. Mivel a diákok minden feladatban aktívan használják az idegen nyelvet, a feladatok az idegen nyelvi kompetenciát is fejlesztik a gyakorlati élethez elengedhetetlen készségek mellett (O'Brian és mtsai, 2024; Pentón Herrera, 2024; Rutledge és Manegre, 2024).

Megosztó témák a szociális és érzelmi készségek fejlesztéséért

A megosztó témák integrálása az angol mint idegen nyelv órákba egyre inkább előtérbe került, annak ellenére, hogy ezek a témák összetettek, és konfliktust okozhatnak a diákok között. Az Európai Tanács definíciója szerint azokat a témákat nevezzük megosztónak, melyek „erős érzelmei keltene és megosztják a véleményeket a közösségen vagy társadalmon belül” (Council of Europe, 2020. 7.). Ezek a témák gyakran annyira komplexek és szenzitívek, hogy a tankönyvek sem igen foglalkoznak velük (Gray, 2000), és sok tanár kerüli ezeket az óráin, félve az esetleges konfliktusoktól és kiszámíthatatlan helyzetektől (Divéki, 2018; Yoshihara, 2013). Ennek ellenére, empirikus kutatások is alátámasztják, hogy a diákok általában értékelik a megosztó kérdések beemelését a nyelvórákba, és ha aktuális és releváns anyagokon keresztül foglalkozhatnak valós problémákkal (pl. rasszizmus, emberi jogok, klímaváltozás), az gazdagítja a tanulási élményüket és színesíti a világnézetüket (Divéki, 2024; Divéki, 2025; Divéki és Pereszlényi, 2021; Nelson, 2015; Zare és Othman, 2015).

A megosztó témák tanórákon való feldolgozásának jelentős pedagógiai előnyei vannak, és ezek egybeesnek a szociális és érzelmi tanulás céljaival. Egyrészt ezek a témák relevánsak a diákok életében, és amennyiben lehetőséget biztosítunk arra, hogy megbeszéljék ezeket a fontos kérdéseket egy olyan környezetben, ahol más nézőpontokkal is találkozhatnak, azzal hatékonyan készíthetjük fel őket a modern társadalmunk

összetettségéből adódó kihívásokra (Oxfam, 2018). Másrészt a megosztó témák megtárgyalása javíthatja a szociális készségeket, beleértve az együttműködést, kommunikációt és konfliktuskezelést (Martínez-Alba és Pentón Herrera 2023), mindezt egy idegen nyelven. Továbbá a megosztó témák feldolgozása a tanórán fejleszti a tanulók demokratikus gondolkodását is: ahhoz, hogy a diákok aktív állampolgárrá váljanak, fontos, hogy képesek legyenek udvariasan, higgadtan (ld. *önmenedzselés*) és konstruktívan vitázni megosztó kérdésekről (ld. *társas készségek*), saját elfogultságuk (ld. *önismeret*) és mások nézőpontjának figyelembevételével (ld. *szociális tudatosság*), hogy majd egy nap tudatos és megalapozott döntéseket hozhassanak közügyekről (ld. *felelős döntéshozatal*). Bár számos kihívás is rejlik a megosztó témák tanórai feldolgozásában (pl. a tanári elfogultság kezelése, konfliktuskezelés), a szakértők egyetértenek abban, hogy megfelelő tájékozottsággal, módszertani felkészültséggel és kiegyensúlyozott megközelítéssel a megosztó témák hatékonyan beépíthetők az angolórákba (Hiwari és mtsai, 2024; Pentón Herrera, 2020; Pentón Herrera és Martínez-Alba, 2022).

A megosztó témák tanórákon való feldolgozásának jelentős pedagógiai előnyei vannak, és ezek egybecsengenek a szociális és érzelmi tanulás céljaival. Egyrészt ezek a témák relevánsak a diákok életében, és amennyiben lehetőséget biztosítunk arra, hogy megbeszéljék ezeket a fontos kérdéseket egy olyan környezetben, ahol más nézőpontokkal is találkozhatnak, azzal hatékonyan készíthetjük fel őket a modern társadalmunk összetettségéből adódó kihívásokra. Másrészt a megosztó témák megtárgyalása javíthatja a szociális készségeket, beleértve az együttműködést, kommunikációt és konfliktuskezelést, mindezt egy idegen nyelven.

Szociális és érzelmi tanulás a magyar kontextusban

A CASEL keretrendszer az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki, a legtöbb SEL-program az amerikai iskolákban indul, ami jól mutatja, hogy az USA-ban a legnagyobb az érdeklődés a szociális és érzelmi tanulás iránt (Winkler és Zsolnai, 2022). Ugyanakkor számos eltérő fókuszú SEL-program valósult meg európai országokban is (Winkler és Zsolnai, 2022; Zsolnai és mtsai, 2015). A magyar kontextust tekintve ugyan a SEL-programok és a kompetenciákkal kapcsolatos vizsgálatok még nem elterjedtek, találunk példákat a szociális és érzelmi tanulást fókuszba állító tanulmányokra (Hegedűs, 2019).

A tanulmányok felhívják a figyelmet a szociális és érzelmi tanulás fontosságára, illetve reflektálnak annak gyakorlati megvalósítására (Winkler és Zsolnai, 2022; Zsolnai és mtsai, 2015). Számos példát találunk kísérleti jellegű SEL-programokra, amelyek egyes SEL-kompetenciák fejlesztésével foglalkoznak (Zsolnai és mtsai, 2015). Azonban „[n]emzetközi összehasonlításban Magyarország nem tartozik azon országok közé, ahol a szociális és érzelmi tanulást az egyik legfontosabb képzési célként határozzák meg az iskola számára” (Zsolnai és mtsai, 2015. 66.). Ennek egyik oka az, hogy a magyar közoktatás elsősorban a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Zsolnai és mtsai, 2015). Emellett további problémát okoz számos európai országban – beleértve Magyarországot is –, hogy a szociális és érzelmi tanulás intézményes keretek között történő megvalósítása még nem kellőképpen kidolgozott, és nem egyformán hangsúlyos

(Cefai és mtsai, 2018), annak ellenére, hogy találunk példákat kidolgozott, a szociális készségeket fókuszba állító módszertanra (Sütőné Koczka, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). A gyakorlati feladatok elérhetőek a pedagógusok számára, azonban használatuk esetleges. Éppen ezért ezen módszertanok, illetve SEL-programok beépítése a magyarországi tanárképzésbe időszerű és szükséges. A feladat fontosságát jól bizonyítja Kasik és Gál (2017) tanulmánya, melynek célja általános iskolai és középiskolai tanárok interperszonális problémákra adott válaszainak vizsgálata volt. A kutatásban részt vevő pedagógusok többsége nem megfelelően reagált a felbukkanó problémákra és nem megfelelően kezelte ezeket a helyzeteket (Kasik és Gál, 2017). A pedagógusképzésbe beépített segítő program – mint például egy kidolgozott SEL-program – hozzájárulna ahhoz, hogy a tanárok felkészültek legyenek, és sikeresen kezeljék az osztálytermi váratlan helyzeteket és kihívásokat.

Néhány tanulmány vizsgálta bizonyos SEL-készségek fejlesztését a magyar kontextusban angolórákon (Divéki, 2024; Divéki, 2025; Divéki és Pereszlényi 2021; Pereszlényi, 2022; Pereszlényi és Divéki, 2024; Huszákné Vendég, 2023; Schüsler, 2024; 2025), viszont olyan empirikus kutatást nem találtunk, amely a teljes CASEL modell (CASEL, 2025) magyar tantermekben való megvalósítását elemzi. Ezért kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy a teljes CASEL modellt (CASEL, 2025) beemeljük az angol nyelvi óráinkba. Esettanulmányunkat egy magyar egyetemen végeztük másodéves anglisztika alapszakos és angoltanár szakos tanulók bevonásával. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a hallgatók és az oktatók benyomásait és véleményét egy, a SEL-alapelveken alapuló nyelvi készségfejlesztés kurzusról.

Módszerek

Célok és kutatási kérdések

Tanulmányunk egy feltáró empirikus vizsgálat, amely vegyes módszerekkel végzett osztálytermi kutatásként kategorizálható (Dörnyei, 2007). Kutatásunkban mind kvantitatív (Likert-skálás visszajelző kérdőív), mind kvalitatív (év végi visszajelző lap, podcast) adatgyűjtési módszereket alkalmaztunk. Az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a nyelvfejlesztés szemináriumokon folytatott megosztó beszélgetésekről?
2. Mit gondolnak a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a SEL-készségeik fejlődéséről a vizsgált nyelvfejlesztés szeminárium kontextusában?
3. Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a vizsgált nyelvfejlesztés szemináriumra készített podcastfeladatról?

Kontextus és résztvevők

A vizsgálatot egy budapesti egyetemen végeztük anglisztika alapszakos és angoltanár szakos hallgatók bevonásával. A kutatás keretét egy másodéves tantárgy adta, amelynek célja a hallgatók nyelvi és nem nyelvi készségeinek (kritikus gondolkodás, interperszonális és intraperszonális készségek) fejlesztése. A tantárgy keretét a nyelvi készségfejlesztés adja, azonban a témáját és a tartalmát az adott oktató szabadon alakíthatja.

A kutatásban két hallgatói csoport vett részt. Az A csoportot (16 fő) jelen tanulmány első szerzője, a B csoportot (15 fő) a második szerző tanította. A kutatásban összesen 23 nő, 7 férfi és 1 nonbináris hallgató vett részt. A hallgatók nyelvi szintje középfok és felsőfok között volt. A két kurzus célját és vázát közösen dolgoztuk ki, viszont mivel

két különböző csoport vett részt a kutatásban, a két kurzus tananyaga nem egyezett meg teljes mértékben.

Mivel elsődleges célunk a hallgatók szociális és érzelmi tanulásának elősegítése volt, olyan fő témákat kerestünk, amelyek a CASEL keretrendszerben ismertetett területeket fejleszthetik, ugyanakkor a hallgatók életkorához és mindennapi életéhez közel állnak. A két kurzus óráin a csoportok egy-egy megosztó témát jártak körül feladatok és beszélgetések segítségével. A csoportok az oktatók által összeállított feladatlapok segítségével dolgozták fel a fő témát. A feladatok között megtalálhatóak voltak nyelvi készségfejlesztő feladatok és olyan feladatok, amelyek a hallgatók SEL-készségeit voltak hivatottak fejleszteni. Emellett a hallgatók párokban egy prezentációt is tartottak egy általuk választott témáról. A prezentációban tények és adatok segítségével bemutatták a témát, majd az előzőleg általuk megfogalmazott kérdések segítségével beszélgetést vezettek a csoportban.

Míg a két kurzus témakörei megegyeztek, az altémák különbözőek voltak, ugyanis az utóbbiakat a hallgatók javasolták. Az első órán a hallgatók témákat gyűjtöttek az egyes témakörökhöz kapcsolódóan, majd a közösen összeállított listából választottak olyan témákat, amelyeket később feldolgoztak az előadásukban és a podcastbeszélgetésükben. Az oktatók által meghatározott témakörök a mindennapi élethez kapcsolódtak, és annak számos aspektusát lefedték. Az altémákat tekintve mind az oktatók, mind a hallgatók által választott témák túlnyomó többsége megosztó volt. Fontos kiemelni, hogy a csoportok objektíven közelítettek a témákhoz, adatok és tények segítségével beszéltek meg a kapcsolódó kérdéseket. Emellett a sok páros és csoportos munka lehetőséget teremtett a személyes vélemények megosztására is. A választott témákat az *Eredmények* szekcióban található 1. táblázat részletezi.

Adatfelvétel

A kutatást megelőzően kutatásetikai kérelmet nyújtottunk be az intézmény Etikai Bizottságához. Az engedély kézhezvétele után 2023 szeptemberében kezdtük el az adatfelvételt, amely 2023 decemberéig tartott. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt. A feladatok részét képezték a kurzusok tananyagának, így teljesítésük nem rótt pluszterheket a hallgatókra. Az első órán tájékoztattuk a hallgatókat a kutatásról, választottunk a kérdéseikre, így lehetőségük volt átgondolni, hogy szeretnének-e részt venni a kutatásban, vagy csoportot váltanának. A csoportok tagjai aláírták a beleegyező nyilatkozatot a második órán, a kutatás kezdete előtt.

Kutatásunkban két fő kutatási eszközt alkalmaztunk. A hallgatói véleményeket két kérdőív segítségével mértük fel. A hallgatók egy anonim visszajelző lapon rögzítették véleményüket az egyes prezentációk és beszélgetések végén, emellett a kurzusok utolsó óráján egy kérdőívet töltöttek ki. A kurzuson készített produktumok (házi feladatok, podcast) kiegészítették a felvett adatokat.

A visszajelző lapok nyílt végű és ötponos Likert-skálán alapuló kérdéseket egyaránt tartalmaztak. A kérdések felmérték a hallgatók érzéseit és benyomásait, illetve azt is, hogy meglátásuk szerint mit tanultak, és mely SEL-készségeiket fejlesztették az egyes prezentációk és beszélgetések során. A visszajelző lapokat részben online, részben papírként töltötték ki, de mindkét esetben névtelenül, személyes adatot nem megadva.

A félév végi kérdőív lehetővé tette a hallgatók számára, hogy összefoglalják a félév végéig szerzett benyomásait, és véleményt formáljanak az órákról. A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy mely téma volt a legemlékezetesebb, a legfontosabb, mely SEL-készségeiket fejlesztették az órákon. A hallgatók kifejtették véleményüket a podcastfeladattal kapcsolatban is. A kérdőív és a visszajelző lapok kitöltése önkéntes volt.

Adatelemzés

A kutatás során gyűjtött adatokat többféleképpen dolgoztuk fel. A hallgatói visszajelző lapok és kérdőívek adatait egy Excel-táblázatban rögzítettük, majd SPSS 22 segítségével deskriptív elemzést futtattunk le. A minta kis létszáma és a kutatás jellege nem indokolta egy statisztikai program használatát, azonban az adatok hatékonyabban elemezhetőek és szemléletesebbek számok formájában, ezért döntöttünk a statisztikai elemzés mellett. A visszajelző lapok adatait átlagok és szórásértékek kiszámításával elemeztük, a szocio-emocionális készségek skáláit pedig a gyakoriságok kiválasztásával elemeztük. A kvalitatív adatokat tematikus tartalomelemzésnek vetettük alá.

Eredmények

A hallgatók véleménye a megosztó témákról folytatott beszélgetésekről

Hogy megértsük, hogyan vélekednek a hallgatók a megosztó témákról folytatott beszélgetésekről, a visszajelző lapokon megkérdeztük őket, mennyire élveztek az egyes vitákat egy 1-től 5-ig terjedő skálán (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben). A két csoport véleményét a 2. táblázat foglalja össze. Ugyan a két csoport főbb témakörei megegyeztek, a beszélgetések témái eltértek. Ez főként a hallgatók témaválasztásának volt köszönhető; az eltérő témaválasztás pedig kis mértékben eltérő eredményekhez vezetett. Ezért a kutatás eredményeinek bemutatásakor és elemzésekor különbséget teszünk az A és a B csoport között.

Amint az az 1. táblázatból látható, összességében a hallgatók magas átlagokat adtak a vitáknak. A *család* témájú vita kapta a legmagasabb értékelést, amit a kurzus végén kitöltött kérdőív is megerősített, ahol a legemlékezetesebb vitáról kérdeztük a csoportokat. Ez az eredmény meglepő lehet, mert a család egyszerre nagyon érzékeny és egyben gyakori téma, szinte minden tankönyvben megjelenik valamilyen formában. Az egyik magyarázat az lehet, hogy mindkét csoportban a választott megosztó kérdés vagy új megvilágításba helyezte a témát (monogámia vs. poligámia), vagy ismerősnek bizonyult a korosztály számára (otthonról való elköltözés), így a hallgatók relevánsnak és informatívnak találták a beszélgetéseket (Divéki, 2024, 2025; Nelson, 2015). Mindenesetre az 1. táblázatban látható magas átlagok alapján bátran állíthatjuk, hogy a kiválasztott témák megfeleltek a hallgatók érdeklődésének, ami szerencsés, hiszen aktívan részt vettek a témák kiválasztásában.

1. táblázat. A hallgatók véleménye a megosztó beszélgetésekről

témakör	A csoport			B csoport		
	téma	M	SD	téma	M	SD
<i>család</i>	1) Monogámia vs. poligámia 2) A válás hatása a gyerekekre	4,93	,27	Elköltözés a családi otthonból	4,92	,66
<i>emberi test</i>	1) Plasztikai műtétek 2) Abortusz 3) Káros a diétakultúra?	4,36	,81	Nemek közötti különbségek az étkezési zavarok kialakulásában	3,57	,85
<i>környezet</i>	1) Kinek a felelőssége a környezetvédelem?	4,20	,66	Újrahasznosítás Magyarországon	4,46	,52
	2) Állatok jogai			Állatkertek	3,88	,99
<i>média</i>	1) Szépségideál 2) Közösségi média és demokrácia 3) A közösségi média hatása a gyerekekre	4,70	,67			
<i>oktatás</i>	1) Szegregáció az iskolában 2) Legyen-e ingyenes az oktatás mindenkinek? 3) Legyen-e kötelező a házi feladat?	4,06	,51			
<i>sport</i>	1) Transznemű sportolók 2) Dopping 3) Kötelező testnevelésórák 4) Aktivizmus a sportolók körében	4,50	,51	Nemek közötti egyenlőtlenség a sportban: A fizetés	4,61	,51
<i>technológia</i>	1) Adatvédelem 2) A gyerekek képernyő-idejének szabályozása 3) Robotok az egészségügyben 4) Elveheti a mesterséges intelligencia a munkánkat?	4,67	,51	Technológia az oktatásban (mesterséges intelligencia)	4,70	,48
<i>táplálkozás</i>				Vegán vs. húsevő étrend	4,22	,66
<i>társadalom</i>	1) Nemi egyenlőség 2) LMBTQ családok 3) Gendersemleges mosdók 4) Beszéljünk az LMBTQ-témákról az iskolában?	4,25	1,04			
átlag		4,44	,75		4,18	1,13

Megkérdeztük a hallgatókat visszajelző kérdőíven és a kurzus végén kitöltött kérdőíven is, hogy mit szerettek és mit nem szerettek a vitákban. Sok esetben, ahogy már fentebb is kiemeltük, úgy érezték, hogy a „téma közel állt a szívükhöz” (#A12), vagy valamilyen módon releváns volt számukra:

„Tetszett, hogy ez egy olyan téma volt, amit mindenki átélt valamilyen módon, így mindenkinek volt véleménye (még ha nem is fejezte ki).” (#A4)

„Ez igazán az én témám volt, ma elememben voltam. Múlt héten nagyon izgatott voltam emiatt az óra miatt. Mind a feminizmus, mind az LGBTQ+ vitát nagyon élveztem.” (#A8)

„Izgatott voltam, hogy olyan témákról vitatkozhatunk, amelyek relevánsak számomra és a kortársaim számára.” (#B4)

„Tetszett, hogy választhattuk a témát, így mindenki olyan dologról beszélt, amit érdekesnek talált.” (#B5)

Ez az eredmény összhangban áll Divéki (2024, 2025) és Nelson (2015) empirikus eredményeivel, amelyek értelmében szellemileg és érzelmileg is lebilincselő lehet a hallgatók számára, ha olyan tartalmakkal foglalkoznak a tanórán, amelyet érdekesnek találnak, és ilyen esetekben motiváltabbnak érzik magukat, hogy részt vegyenek az idegen nyelvű beszélgetésekben (Oxfam, 2018). A hallgatók láthatólag értékelték, hogy új információkra tehettek szert egymástól, illetve azt, hogy a viták révén új nézőpontokkal találkozhattak. Megjegyezték, hogy a viták révén lehetőséget kaptak a látókörük szélesítésére, és olyan szempontokkal találkozhattak, amelyekre sosem gondoltak volna, ami szintén egybeesik Divéki (2024, 2025), Nelson (2015) és Tekin (2011) megállapításaival.

Érdekes módon néhány diák jobban élvezte az olyan vitákat, ahol voltak nézeteltérések („Tetszett, hogy különböző nézetek voltak a témáról, így nagyon érdekes viták lettek” [#A13]), míg mások élvezték, hogy egyetértettek társaikkal („Jó volt megvitatni a nézeteimet, mert hasonló véleményekkel találkoztam egy vitás témában” [#B7]).

A válaszok egy másik visszatérő témája a viták formátumával volt kapcsolatos. Több hallgató fenntartásait fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy véleményüknek a csoporttársaik előtt adjanak hangot. Így előnyben részesítették az olyan vitaformátumokat, amelyek kisebb csoportos munkát igényeltek (például egy gyorsrandi vitaformátumot, ahol változó párokban, egyénenként három perc alatt kellett rövid vitát folytatni, vagy a szerepjátékot, ahol négyes csoportokban kellett beszélgetni).

A hallgatók válaszaikban kiemelték a légkör és a csoport fontosságát. Hálásak voltak a „biztonságos környezetért” (#A11), illetve azért, hogy „mindenki tiszteletteljes volt” (#A16). Válaszaikból egyértelműen kiderül, hogy fontos volt számukra, hogy csoportként hogyan tudták ezeket a témákat megvitatni:

„Nagyon tetszett, ahogyan együtt gondolkodtunk kritikusan. Nagyon bátorító volt látni. Szeretek ilyen témákról beszélgetni a csoportunkkal.” (#A7)

Ez a pozitív vélemény két okból is érthető. Egyrészt, a szakirodalom alapján (Council of Europe, 2020; Tony Blair Institute for Global Change, 2017), az optimális környezet megteremtése a megosztó kérdések kezeléséhez rendkívül fontos – amint azt a jelen kutatásban részt vevő hallgatók is megerősítették. Másodszor, a szemeszter előrehaladtával a csoportdinamika kialakult és megerősödött, illetve az interperszonális kapcsolatok egyre fontosabbá váltak a csoport tagjainak számára.

A hallgatók említettek néhány negatív tényezőt is. Nyilvánvalóvá vált, hogy az irreleváns, nagyon ismeretlen vagy éppen klisés témák nem keltették fel az érdeklődésüket; előnyben részesítették azokat, amelyek új információkat tanítottak nekik, vagy új szempontokat tárgyaltak az ismerős kérdések kapcsán (Divéki, 2024; Nelson, 2015; Tekin, 2011). Néhány esetben azonban a hallgatók túl érzékenynek találták a témákat ahhoz, hogy társikkal beszéljenek róluk. Érdekes módon ezek a megjegyzések mindkét csoportban a testtel kapcsolatos témák kapcsán merültek fel. Az étkezési zavarok és az abortusz vitája után az egyik hallgató így fogalmazott: „Ezek nehéz témák voltak, nem szerettem a kérdések súlyát” (#A6), illetve egy másik hallgató rámutatott arra, hogy ilyen jellegű témák esetében érdemes a téma nehézségét jelezni a csoportnak. Néhány résztvevő kifejezte frusztrációját azzal kapcsolatban is, hogy mások előtt kellett kifejeznie a véleményét, ráadásul angolul:

„Stresszt okozott bennem, amikor nem tudtam megfelelően kifejezni magam, így dolgoznom kell a beszédképességeimen” (#A16).

„Nem mertem megszólalni, mert tudtam, hogy nem tudnám úgy átadni a mondanómat, hogy mások is úgy értsék, ahogy én látom” (#A3).

Ezek a példák azt mutatják, hogy a hallgatók jó önismerettel rendelkeznek, és sikerült reflektálniuk arra, hogy még dolgozniuk kell a nyelvi készségeiken és a lámpalázukon.

Végül, hogy feltárjuk az attitűdjeiket, megkérdeztük a hallgatókat a megosztó vitákkal kapcsolatos érzéseikről. Mindkét csoportban a résztvevők érzelmei széles skálán mozogtak az órák során. Egyesek meglehetősen félénknek és idegesnek tunk, amikor meg kellett szólalniuk, ami az írásbeli visszajelzésekben is megjelent. Az első órákon gyakrabban használtak olyan szavakat, mint *kényelmetlen*, *ideges*, *stresszes* és *túlterhelt*, mint a későbbiekben. Az egyik hallgató így fogalmazta meg ezt a változást:

„A viták eleinte nagyon kényelmetlenek voltak számomra; nehéz volt megszólalni és megosztani a gondolataimat. Aztán egy kicsit jobb lett, és kevésbé éreztem megfélemlítve magam a témák miatt. Azonban a helyzet kényelmetlensége nem tűnt el, és ezek a viták segítettek kilépni a komfortzónámból és gyakorolni.” (#A16)

Végezetül álljon itt még két idézet a hallgatóktól, amelyben a beszélgetések során tapasztalt érzéseikről nyilatkoznak:

„Nagyszerű és tiszteletteljes beszélgetést folytattam a partneremmel és a csoportommal; a beszélgetés nagyon érdekes volt, és biztonságban és meghallgatva éreztem magam.” (#A6)

„Az elején ideges voltam, hogy megosszam a véleményemet, de ahogy haladtunk előre és megismertük egymást, egyre magabiztosabbnak éreztem magam a beszélgetésekhez. Még magamat is megleptem, soha nem gondoltam volna, hogy képes leszek ilyen sok különböző témát megvitatni.” (#A4)

Ahogy a fenti idézetekből is látható, a résztvevők összességében pozitívan reagáltak a megosztó témákról folytatott vitákra: többnyire szerették a beszélgetéseket, és számos különféle érzést mutattak ki ezek során, amelyek többségében pozitívak voltak. A szociális és érzelmi készségek fejlesztése szempontjából hasznosnak tűnik, ha a diákoknak lehetőségük van reflektálni a vitákra, hogy tudatosítsák érzelmeiket, és olyan stratégiákat tanuljanak meg, amelyek segítségével hatékonyan járulhatnak hozzá a jövőbeli vitákhoz anélkül, hogy azok konfliktusokhoz vezetnének.

A hallgatók véleménye a SEL-készségek fejlődéséről

Második kutatási kérdésünk célja a részt vevő hallgatók SEL-készségeikről alkotott véleményének vizsgálata volt. A hallgatók a visszajelző lapokon bejelölték azokat a SEL-komponenseket, amelyeket véleményük szerint fejlesztettek az adott beszélgetés és óra során.

A válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók minden témát és beszélgetést hasznosnak találtak a szociális és érzelmi tanulás szempontjából. A véleményük szerint öt téma fejlesztette mind az öt SEL-készségterületet: technológia, test, család, társadalom és média. A további témák az öt készségterületből három-négyet fejlesztettek. A félév során a legkevesebbszer megjelölt – és így a legkevésbé fejlesztett – készség az önmenedzselés volt.

A hallgatók a SEL-készségeik fejlődéséről a félév végi kérdőíveken is számot adtak. Összesen 24 hallgató töltötte ki a kérdőívet. Amint az a 2. táblázatban látható, a hallgatók véleménye szerint a témák leginkább három készségterületet fejlesztettek: az önismertüket, a felelős döntéshozatalhoz kapcsolódó készségeket és a szociális tudatosságukat. Ezt követték az önmenedzseléssel kapcsolatos és a társas készségek.

2. táblázat. A hallgatók véleménye a SEL-készségek fejlődéséről

SEL-készségek	Hallgatói vélemények (N = 24)
önismeret	igen: 24
önmenedzselés	igen: 20 nem: 4
felelős döntéshozatal	igen: 24
társas készségek	igen: 20 nem: 4
szociális tudatosság	igen: 24

A Likert-skálás eredményekhez hasonlóan a nyílt végű kérdésekre adott válaszokból is két SEL-terület tűnik ki: az önismeret és a szociális tudatosság. Az *önismeret* kapcsán a hallgatók megjegyezték, hogy a feladatok segítették őket érzelmeik megfigyelésében és tudatosításában, ahogy az alábbi idézet is mutatja:

„[...] vannak olyan témák, amelyek nagyon mélyen érintenek, és nehéz beszélnem róluk.” (#A3)

A válaszokból az is látható, hogy azok a témák, amelyekhez a hallgatók tudtak kapcsolódni, és relevánsak volt a számukra (például a család), erősebb reakciót váltottak ki. Ahogy egy hallgató megjegyezte:

„Úgy éreztem, hogy végre meghallgatnak olyan problémákról, amelyekről korábban soha nem beszéltem.” (#B4)

A másik kiemelkedő SEL-készségcsoport a *szociális tudatosság* volt. A nyílt végű kérdésekre adott válaszokból látható, hogy a témák elgondolkodtatták a hallgatókat, és felismerték a cselekvés fontosságát, ahogy az alábbi három példa is mutatja:

„Megtanultam, hogy nem sokat tudok az adatvédelmi törvényekről és az adataimmal kapcsolatos dolgokról, ezért nagyon szeretnék mélyebben utánanézni.” (#A5)

„Hogy mielőtt bármit elhinnénk, előbb meg kell kérdőjeleznünk, hogy igaz-e vagy sem.” (#A11)

„[...] [M]indenki szenvedhet valamilyen étkezési zavarban anélkül, hogy észrevenné, ezért fontos, hogy cselekedjünk, amikor a legapróbb jeleket is észreveszünk.” (#B4)

Ahogy a fenti példák is mutatják, az érzékeny témák gondolatébresztőek lehetnek az angolórán, és a hallgatók nemcsak ismeretekre tettek szert, hanem az attitűdjük is változott. A *pozitív társas készségek*hez szükséges empátia, az önreflexió, a mentális egészség fontossága megjelent a válaszokban. Ezek a kompetenciák rezonálnak a hosszabb iskolai SEL-programok némely eredményével: pozitív társas viselkedés, pozitív önkép, tanulmányi sikerek, mentális egészség, kevesebb magatartás-probléma, csökkent kábítószer-fogyasztás (Sklas és mtsai, 2012; Taylor és mtsai, 2017). A három fő terület közül, amelyeken a SEL-programok pozitív változásokat generálhatnak, kettő jelent meg a hallgatói válaszokban: az egyén attitűdje és viselkedése (Zins és Elias, 2007).

Összefoglalva, az érzékeny témák órai megbeszélése motiválhatja a diákokat abban, hogy megismerjék a világot, amelyben élnek, kérdéseket tegyenek fel, és bővítsék az ismereteiket. A kíváncsiság, a kérdésfeltevés elsajátítása és az ismeretbővítés hozzájárul ahhoz, hogy a magyar fiatalok attitűdje és világképe pozitív irányban változzon, és ne az elégedetlenség, a konformizmus és a passzivitás jellemezze azt (Bíró-Nagy és Szabó, 2021).

A hallgatók véleménye a podcastfeladatról

A kurzusok végén a hallgatók párban egy podcastot készítettek az általuk választott témáról. A felvett beszélgetéseknek két kritériumnak kellett megfelelniük: a hallgatók nem választhatták azt a témát, amelyről az órán beszéltek, illetve a felvételnek legalább ötperces hosszúságúnak kellett lennie. A 3. táblázatban láthatóak a hallgatók által választott témák.

3. táblázat. A hallgatók témaválasztása a podcastfeladatban

Témakör	Altémák
család	Kiköltözés vagy otthonlakás?
emberi test	Szépségideálok és a plasztikai sebészet Testszégyenítés
környezet	Műanyagból vagy papírból készült szívószálak
média	A közösségi média hatásai
oktatás	Jó tanárgyerekeknek lenni? A mai oktatás problémái Az internetes zaklatás Iskolai szegregáció: képesség vagy kor alapján?
sport	Sportmeccsek követése
technológia	–
táplálkozás	–
társadalom	Mindenkinek szüksége lenne pszichológusra? Feminizmus Feminista film a Barbie? Rasszizmus Magyarországon

Amint látható, két témakör volt népszerű a hallgatók körében: az oktatás és a társadalom. A két témakör népszerűsége nem meglepő, ugyanis közel állnak vagy a hallgatók élet-helyzetéhez, tanulási kontextusához és tapasztalataihoz (pl. iskolai szegregáció), vagy az aktuális eseményekhez (pl. a *Barbie* film bemutatója) és problémákhoz (pl. a mai oktatás problémái). A többi választott téma között találhatók igazán megosztó (pl. a közösségi média hatásai) és nem megosztó témák is (pl. sportmeccsek követése). Az, hogy a hallgatók kevésbé megosztó témákat is választottak, mutatja, hogy nem minden hallgató volt elég magabiztos vagy bátor ahhoz, hogy véleményt formáljon egy potenciálisan vitatott témában.

A félév végi kérdőívben két kérdés vonatkozott a feladatra: mennyire tetszett a hallgatóknak, és mit tanultak a feladat során. A 24 főből 22 főnek nyerte el a tetszését a feladat; 1 hallgató jelezte, hogy vegyes érzései voltak a feladattal kapcsolatban; és 1 hallgató fejezte ki nemtetszését. Az alábbi problémák merültek fel a feladattal kapcsolatban: nem megfelelő partner (2 fő), szorongás (6 fő), nyelvi és szerkezettel kapcsolatos problémák (4 fő), technikai ismeretek hiánya és technikai problémák (4 fő).

A válaszokból egyértelművé vált a beszélgetőpartner személyének fontossága. Nemcsak a problémákkal, hanem a pozitívumokkal kapcsolatban is számos alkalommal említésre került a partner személye, mint az alábbi példa is mutatja:

„Igen, nagyon tetszett. Először is rendkívül jó partnerem volt, akivel együtt dolgozhattam ezen a feladaton. Könnyen megtaláltuk a közös hangot, és a munkafolyamat nagyon szórakoztató volt. Kerestük a tökéletes zenét, intrót, és sokat foglalkoztunk a feladattal.” (#A16)

A hallgatói válaszok alapján a feladat közben érzett szorongás többféle okra vezethető vissza: a feladat újdonsága, a saját hang visszahallgatása, a spontán beszédben természetes hezitálás, szünet megjelenése a hangfelvételen. A nyelvi és szerkezettel kapcsolatos problémák közé a megfelelő bevezető és lezárás megírása, a nyelvi hibák azonosítása a visszahallgatás során, a gondolatok rendszerezése tartozott. A technikai problémák

a feladat újdonságából adódtak: nem minden hallgató ismerte a műfajt, így a felvétel elkészítése számos kihívást tartogatott. Ugyanakkor több hallgató a feladat újdonságát pozitívként élte meg:

„Igazából nagyon tetszett! Szerintem nagyon szórakoztató volt, még soha nem volt ilyen feladatom. Frissítő volt!” (#B7)

A feladat célja a hallgatói ismeretek bővítése és a SEL-készségek fejlesztése volt. Azonban a hallgatók úgy érezték, hogy a feladat leginkább az ismereteiket bővítette az adott témáról, illetve a felvételnépszerűvel kapcsolatos készségeiket fejlesztette. A SEL-készségeket tekintve a hallgatók a kommunikációs készségeket említették, de érdekes módon nem a társas készségek, hanem az önismeret kapcsán. Az alábbi két példa jól mutatja, hogy a hallgatók a saját kommunikációs készségeikre reflektáltak annak ellenére, hogy a feladatot párban hajtották végre:

„Hogy még ha azt hiszed is, hogy nem tudsz 15 percig beszélni parancsra, akkor is tudsz. Könnyebb volt elvégezni a gyakorlatot, mint gondoltam” (#A7)

„Felismertem, hogy nem túl könnyű kifejezni a gondolataimat, ha nincs időm előtte átgondolni őket.” (#B5)

A válaszok alapján kijelenthető, hogy a feladat újdonság volt a hallgatók számára, ami kihívásokat is tartogatott. A hallgatók többsége pozitív élményként élte meg a feladatot, ismereteiket bővítették és bizonyos készségeiket fejlesztették. SEL-re nem sok utalást találtunk a kérdőívekre adott válaszokban, de ez nem jelenti azt, hogy a feladat nem fejlesztette a hallgatók SEL-készségeit. A kérdőívben ugyanis két nyílt végű kérdést tettünk fel a feladattal kapcsolatban azért, hogy a hallgatók válaszait ne korlátozzuk, így viszont a hallgatók nem a szociális és érzelmi tanulásra gondoltak a kérdések kapcsán.

A kutatás korlátai

Mint minden vizsgálat, a jelen kutatás is néhány limitációt vont maga után. A kutatás megkezdése előtt felmértük, a kutatás mely aspektusai vezethetnek kutatási korlátokhoz, és ezek hatásait a kutatás eredményeire csökkentettük. Azonban némely korlátot nem tudtunk elkerülni.

Az egyik limitáció a két oktató tanítási stílusában rejlik. Ugyan a két oktató háttere, tanítási tapasztalata és tanítási stílusa hasonló, természetesen számos eltérés lehetett a két kurzus között, ami hatással lehetett a hallgatók véleményére.

Mivel osztálytermi kutatást folytattunk, egyszerre voltunk tanári, kutatói és megfigyelői szerepben. Ebből kifolyólag a Hawthorne-hatás, amely szerint az emberek megváltoztathatják a viselkedésüket és a véleményüket, ha tudják, hogy megfigyelik őket (Mackey és Gass, 2005), szintén befolyásolhatta hallgatóink véleményét. Ennek tudatában igyekeztünk elválasztani a tanári szerepkört a kutatói szereptől. Mind szóban, mind írásban közvetítettük a hallgatók felé, hogy a kutatásban való részvétel nem feltétele a jegyszerzésnek, a visszajelző lapok és a kérdőívek kitöltése önkéntes, anonim, és nem számít bele az órai munkába, így nincs hatással a félév végi jegyekre.

Az utolsó korláttal a kutatás végén szembesültünk. A félév végi kérdőívekben a podcastfeladattal kapcsolatban nyílt végű kérdéseket fogalmaztunk meg. Nem szerettük volna korlátozni a hallgatókat a válaszadásban, viszont így a válaszokban kevés utalást találtunk a szociális és érzelmi tanulásra.

Fontos kiemelni, hogy kutatásunk feltáró jellegű volt. Célunk két hallgatói csoport véleményének megismerése és megértése volt, nem törekedtünk arra, hogy mennyiségi és általánosítható adatokat prezentáljunk.

Összefoglalás

Jelen esettanulmány a SEL-készségek angol mint idegen nyelv órákba való beépítését vizsgálta hallgatói szemszögből. Az egy félévig tartó kutatást két anglisztika alapszakos és angoltanár szakos hallgatókból álló csoportban végeztük. Az órákon megosztó témákon keresztül igyekeztünk hangsúlyt helyezni a hallgatók SEL-készségeinek fejlesztésére. Véleményüket anonim kérdőívek segítségével mértük fel.

Mind a jelen esettanulmány eredményei, mind a szakirodalom (Divéki, 2024; Divéki és Pereszlényi, 2021; Gimenez és mtsai, 2011; Nelson, 2015; Tekin, 2011) megerősíti, hogy a hallgatók élvezik a megosztó témákról folytatott beszélgetéseket és vitákat (1. kutatási kérdés). A hallgatók véleményét két fő tényező befolyásolta: a téma relevanciája és annak újdonsága. A SEL-készségeket tekintve két készségterület emelkedett ki a hallgatói válaszokból: az önismeret és a szociális tudatosság (2. kutatási kérdés). A hallgatók véleménye szerint az önmenedzselési és a társas készségek nem kerültek előtérbe a kurzus során, ugyanakkor a kurzus végén kitöltött kérdőívekben ezen területek is említésre kerültek. Mivel ez a két készségterület a konfliktusok kezelésében létfontosságúak, egy jövőbeni kutatásban érdemes megvizsgálni, hogy mely módon fejleszthetők ezek a készségek, hogy a hallgatók is azonosítsák őket a tananyagban. A podcastfeladat újdonság volt a hallgatók számára, és többségük pozitívan vélekedett a feladatról (3. kutatási kérdés). Azonban a kérdőívet kitöltő hallgatók nem reflektáltak a SEL-készségekre, így nem tudni, hogy a hallgatók szerint a feladat mennyiben fejlesztette ezen készségeket.

Összességében kijelenthető, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók a tananyag segítségével fejlesztették SEL-kompetenciáikat. Azonban erre nemcsak implicit módon került sor, hanem a kutatás explicit módon is felhívta a hallgatók figyelmét a SEL jelentőségére, ami rendkívül fontos a tanár szakos hallgatók esetében. Azáltal, hogy a SEL-készségeiket fejlesztették, remélhetőleg empatikusabb, nyitottabb és reflektívabb tanárokká válnak, akik maguk is beépítik a SEL-kompetenciákat az óráikba.

Jelen tanulmány a SEL-készségek nyelvórai fejlesztését vizsgálta három feladaton keresztül (prezentáció, megbeszélés, podcast), ezzel gazdagítva a témában végzett

A SEL-készségeket tekintve két készségterület emelkedett ki a hallgatói válaszokból: az önismeret és a szociális tudatosság (2. kutatási kérdés). A hallgatók véleménye szerint az önmenedzselési és a társas készségek nem kerültek előtérbe a kurzus során, ugyanakkor a kurzus végén kitöltött kérdőívekben ezen területek is említésre kerültek. Mivel ez a két készségterület a konfliktusok kezelésében létfontosságúak, egy jövőbeni kutatásban érdemes megvizsgálni, hogy mely módon fejleszthetők ezek a készségek, hogy a hallgatók is azonosítsák őket a tananyagban. A podcastfeladat újdonság volt a hallgatók számára, és többségük pozitívan vélekedett a feladatról (3. kutatási kérdés). Azonban a kérdőívet kitöltő hallgatók nem reflektáltak a SEL-készségekre, így nem tudni, hogy a hallgatók szerint a feladat mennyiben fejlesztette ezen készségeket.

vizsgálatok eredményeit. Ugyanakkor esettanulmányunk egy jelentős hiányra is felhívja a figyelmet: a SEL-készségek alulkutatott témának számítanak a magyar kontextusban. Figyelembe véve ezen készségek fontosságát, további kutatásokra van szükség, amelyek a készségek fejlődését vizsgálják különböző oktatási kontextusokban és különböző tanulócsoportok között. Ezen eredmények hozzájárulnának ahhoz, hogy a SEL-készségek fontos szerepet töltsenek be a magyar oktatási kontextusban is.

Divéki Rita

ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Pereszlényi Anna

ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Irodalom

- Bai, B., Shen, B. & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English language achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 28(3), 1176–1200. DOI: [10.1177/13621688211021736](https://doi.org/10.1177/13621688211021736)
- Bíró-Nagy, A. & Szabó, A. (2021). *Magyar fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2025). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU – A review of the international evidence – Analytical report*. Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/664439](https://doi.org/10.2766/664439)
- Council of Europe (2020). *Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: Training pack for teachers*. Council of Europe.
- Divéki, R. (2018). Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 12, 27–54. DOI: [10.61425/wplp.2018.12.27.54](https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.27.54)
- Divéki, R. (2024). *Developing global competence in the Hungarian EFL classroom*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789636640132](https://doi.org/10.1556/9789636640132)
- Divéki, R. (2025). Megosztó témák az egyetemi angol nyelvórákon: Hallgatói tapasztalatok és oktatói stratégiák. *Magyar Pedagógia*, 125(2), 109–132. DOI: [10.14232/mped.2025.2.109](https://doi.org/10.14232/mped.2025.2.109)
- Divéki, R. & Pereszlényi, A. (2021). Materials design for using literature to nurture global citizens in the EFL classroom. In Szadovska, J., Illés, É., Soproni, Z. & Farkas, Á. (szerk.), *Engaged – Spotlight on learning*. IATEFL Hungary. 68–91.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In Elias, M. J. & Arnold, H. (szerk.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press. 4–15.
- Gimenez, F. & Metliss, M. (2011). Global issues in an advanced conversation class: Language and politics in ELT. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 50–60.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54(3), 274–283. DOI: [10.1093/elt/54.3.274](https://doi.org/10.1093/elt/54.3.274)
- Hegedűs, S. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2019.9.21](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2019.9.21)
- Hiwari, W., Razeq, A. A. & Pentón Herrera, L. J. (2024). A new frontier: Palestinian English teachers' experiences and needs for social-emotional learning integration in EFL classrooms. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 43–66. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.03](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.03)
- Huszákné Vendég, A. (2023). “Kill or let die?”: Students' reaction to a moral dilemma in an EFL task. *Humanising Language Teaching*, 25(5).
- Karner, O., Kiss, M., Oroszné Perger, M., Füleki, B., Franczia, N., Török, L., Csikai, E. & Sebő, T. (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jólétének felmérése. Kutatási beszámoló*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

- Kasik, L. (2016). A személyközi problémák megoldásának mérése. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 159–163.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Magyarország Kormánya (2020). Nemzeti alaptanterv a gimnázium 9–12. évfolyama számára. *Magyar Közlöny*, (17), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes>
- Mahoney, J. L. & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *The Blue Dot*, 10, 16–24.
- Martínez-Alba, G. & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, 14(4), 1–12. DOI: [10.1002/tesj.735](https://doi.org/10.1002/tesj.735)
- Mesibov, D. & Drmacich, D. (2022). *Helping students take control of their own learning: 279 learner-centered, social-emotional strategies for teachers*. Routledge. DOI: [10.4324/9781003284697](https://doi.org/10.4324/9781003284697)
- Nelson, C. D. (2015). LGBT content: Why teachers fear it, why learners like it. *Language Issues*, 26(1), 6–12.
- O'Brien, S., Vicars, M. & González, J. (2024). Investigating problems that matter for young people: Reauthoring possibilities for social-emotional learning in English language education. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 89–107. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.05](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.05)
- Oktatási Hivatal. (2024). *Élő idegen nyelv: Részletes érettségi követelmény*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettségi/vizsgakovetelmények2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf
- Oxfam (2018). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam.
- Pentón Herrera, L. J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), 1–16.
- Pentón Herrera, L. J. & Martínez-Alba, G. (2022). Emotions, well-being, and language teacher identity development in an EFL teacher preparation program. *Korea TESOL Journal*, 18(1), 3–25.
- Pentón Herrera, L. J. (2023). Social-emotional learning in ESOL with ninth-grade newcomers. *ELT Journal*, 78(2), 127–136. DOI: [10.1093/elt/ccad051](https://doi.org/10.1093/elt/ccad051)
- Pentón Herrera, L. J. (2024). Introduction to social-emotional learning in English language education: Mapping the landscape and reflecting on the way forward. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 5–18. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.01](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.01)
- Pereszlenyi, A. (2022). Using Netflix in the EFL classroom: An example. *Humanising Language Teaching*, 24(6).
- Pereszlenyi, A. & Divéki, R. (2024). I felt “safe and heard”: Nurturing English majors’ social-emotional skills through the discussion of controversial issues in the Hungarian university context. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 151–177. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.08](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.08)
- Rutledge, E. & Manegre, M. (2024). An emotionally intelligent, ecolinguistic approach to content and language integrated learning. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 109–124. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.06](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.06)
- Schüzler, T. (2024). A pozitív pszichológia alkalmazhatósága angolrai feladatokban – Egy interjú kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 17(1), 143–156.
- Schüzler, T. (2025). Using Positive Psychology-based tasks in the secondary English as a foreign language (EFL) classroom: The potential of mindfulness-based activities. *Doctoral dissertation*, Eötvös Loránd University.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó.
- Szabó, É. & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the schools*, 49(9), DOI: [10.1002/pits.21641](https://doi.org/10.1002/pits.21641)
- Starkey, H. (2005). Language teaching for democratic citizenship. In Osler, A. & Starkey, H. (szerk.), *Citizenship and language learning: International perspectives*. Trentham Books. 23–40.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156–117. DOI: [10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)
- Tekin, M. (2011). Discussing the unspeakable: A study on the use of taboo topics in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 80–110.
- Tony Blair Institute for Global Change (2017). *Difficult dialogue in the classroom: Guidance and activities to give teachers the skills to manage difficult dialogue*. Tony Blair Institute for Global Change.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (szerk.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press. 3–20.

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

Yoshihara, R. (2013). Learning and teaching gender and sexuality issues in the EFL classroom: Where students and teachers stand. *The Language Teacher*, 37(5), 8–11. DOI: [10.37546/JALTTLT37.5-2](https://doi.org/10.37546/JALTTLT37.5-2)

Zare, P. & Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158–170. DOI: [10.5539/ass.v11n9p158](https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p158)

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2/3), 233–255. DOI: [10.1080/10474410701413152](https://doi.org/10.1080/10474410701413152)

Zsolnai, A., Rácz, A. & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.59](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59)

Absztrakt

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) során elsajátított kompetenciák (így az önismerethez, önmenedzseléshez, társas viselkedéshez, szociális tudatossághoz és felelős döntéshozatalhoz kapcsolódó készségek) kulcsfontosságú szerepet töltenek be az egyén életében. A SEL készségek a mindennapi élet számos területére hatást gyakorolnak: hozzájárulnak az egyén fizikai és mentális egészségéhez, a társas kapcsolatainak minőségéhez és a szakmai teljesítményéhez. Bár ezen készségek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a fiatalok hatékonyan megküzdjenek a modern kor kihívásaival, a magyar felsőoktatási kontextust tekintve kevés, a szociális és érzelmi tanulást elősegítő kezdeményezés született. Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk, milyen módon járulhat hozzá egy nyelvi szeminárium az angol szakos egyetemisták SEL készségeinek fejlesztéséhez, illetve, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a tanórai feladatokról és az órán fejlesztett készségekről. Esettanulmányunkban két csoport anglisztika alapszakos és tanár szakos hallgató vett részt, akik minden órájukon egy-egy saját maguk által választott megosztó témát jártak körbe, illetve beadandóként párban egy podcastot készítettek el. Az adatgyűjtés félév eleji és végi kérdőívek és óra végi visszajelzőlapok segítségével történt. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók nemcsak a nyelvi, hanem a szociális és érzelmi tanulással kapcsolatos készségeiket is fejlesztették az órákon. Kutatásunk egyik legfőbb tanulsága, hogy a megosztó témáknak helyük van a tanár szakos hallgatók kurzusaiban, és fontos lenne ezeket szisztematikusan beépíteni a kurzusok tananyagába. A megosztó témákkal való foglalkozás ugyanis lehetővé teszi a majdani tanárok számára, hogy szembenézzenek saját előítéleteikkel és érzelmi reakcióikkal, emellett olyan technikákat sajátítsanak el, melyek segítségével majd sikeresen kezelhetik a komplex témákat saját óráikon is.

Kulcsszavak: szociális és érzelmi tanulás, tanárképzés, esettanulmány, megosztó témák

Digitális szabadulósobák a történelemtanítás-tanulásban

A szabadulósoba mint eszköz és módszer oktatásban való alkalmazása világszerte egyre elterjedtebb és népszerűbb (López-Pernas és mtsai, 2023; Makri és mtsai, 2021; Veldkamp és mtsai, 2020), az utóbbi években hazánkban is számos iskolai tantárgy esetében született kapcsolódó publikáció: például Terjék (2021) és Darabos (2023) a földrajz, Nógrádi (2021), valamint Bencsik és Schnider (2025) a fizika, Kiss (2023) az irodalom, Balogh és Boldog (2020) a történelem tantárgy vonatkozásában vizsgálódott. Utóbbi tantárgy esetében azonban egyelőre még kevésbé elterjedt az oktatási célú szabadulósobák alkalmazása mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlatban.

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben egyre inkább felértékelődik a tanulóközpontú, az aktív tanulói részvételen alapuló történelemtanítás; napjainkban a tanulás már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértését jelenti, az információk megszerzésében és feldolgozásában fontos szerepet játszanak a tanulók (Kaposi, 2022). Ugyanakkor a történelemórák jelentős részét még napjainkban is a frontális, diktáláson alapuló módszerek jellemzik, a tanórák kb. kétharmad részét a tanári tevékenységek uralják, a történelemtanításban sem történt meg – teljeskörűen – a pedagógiai kultúraváltás (F. Dárdai és Kaposi, 2021; Kamp 2024). Látható, hogy az új „elvárások” (pl. motiváló és interaktív módszerek, aktív tanulói tevékenységek, facilitátori szerep) nem tűnnek vonzóknak a történelemtanárok többsége számára, ezekre nincsenek felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ezek eredményesebbek lennének a tanulók felkészítése szempontjából (F. Dárdai és Kaposi, 2021). A történelemórák időtartamának csak csekély részében van lehetősége a tanulóknak aktívan részt venni, a pármunkára vagy csoportos munkára még napjainkban sem fordít elég időt a szaktanárok többsége (Kamp, 2024, idézi Seres, 2025a). Ugyanakkor szemmel látható, hogy a történelemoktatás minden szintjén és sokféle területén folyik az elemző és fejlesztő munka, a kutatások és a fejlesztések esetében is érzékelhető az innovatív megközelítésmód (Jeszenszki, 2024; Kojanitz, 2023). Mivel az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltoztak a körülmények (pl. a társadalmi igények, az oktatáspolitikai célok, a tantervi előírások), és a passzív tanuláson alapuló tanítási megközelítések nem képesek kezelni a változásokból fakadó problémákat (Fridrich, 2025), a (történelem)tanítással-tanulással kapcsolatos egyik alapkérdés továbbra is az, milyen tanítási stratégiákkal lehet a mai fiatalokat motiválni és aktív tanulásra készíteni (Kojanitz, 2023). Az oktatási célú szabadulósobák (*educational escape room*, EER), azon belül is a digitális szabadulósobák (*digital escape room*, DER) jó lehetőséget jelenthetnek ebben, valamint a pedagógiai

kultúráváltás előmozdításában, ezek alkalmazásának számos pozitív hozadéka van nemcsak a tanulói, hanem a pedagógusi oldalról is. A szabadulósobák módszertana teljes egészében alkalmas a 2020-ban módosított Nemzeti alaptantervben meghatározott készségek és kulcskompetenciák (úgy mint a tanulás kompetenciái; a kommunikációs; a digitális; a matematikai, gondolkodási; a személyes és társas kapcsolati; a munkavállalói, az innovációs és vállalkozói; a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái) fejlesztésére, kézenfekvő lehetőség tehát ezek integrálása a tanulási-tanítási folyamatba (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022). Az oktatási célú szabadulósobák értékes elemei lehetnek az oktatási eszközkészletnek, kiegészítve a hagyományos tanítási módszereket (Grepperud, 2025). Bár a témában született nemzetközi publikációk magas száma alapján kijelenthető, hogy az oktatási célú szabadulósoba mint eszköz megérkezett, elfogadott és hasznos a tanítás-tanulás kontextusában (Vorderobermeier és mtsai, 2024), az oktatási célú szabadulósobák – azon belül is a digitális szabadulósobák – alap- és középfokú oktatási intézményekben való alkalmazásával kapcsolatos kutatások száma még alacsony, azok kevés, földrajzilag szétszórtnan elhelyezkedő országra korlátozódnak (Grepperud, 2025). A tanulmány célja röviden áttekinteni a digitális szabadulósobák alkalmazásában rejlő lehetőségeket, valamint részletesebben bemutatni két, gyakorlatban is használható konkrét feladatot.

Szabadulósoba, oktatási célú szabadulósoba, digitális szabadulósoba

A játékos oktatás (*gameful education*) – mint a játékosítás (*gamification*) és a játékalapú tanulás (*game-based learning*, GBL) együttesének – kutatása fellendült az utóbbi években, mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban (Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025; Fridrich, 2025). Bár a kutatási terület nem rendelkezik egységes értelmezési kerettel a kapcsolódó fogalmakat tekintve, a leginkább elfogadott definíció szerint (ld. Deterding és mtsai, 2011, idézi Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025) a *játékosítás* játékos elemek nem játékos környezetbe való beépítését, a *játékalapú tanulás* pedig a játékon keresztül történő tanulási folyamatot jelenti (Opris és mtsai, 2021, idézi Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025; Fridrich, 2025). A játékos oktatás elsődleges célja a tanulás támogatása, a tanulási motiváció, részvétel és aktivitás növelése, illetve a komplex személyiségfejlesztés (Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025). Általánosságban elmondható, hogy bár a pedagógusok inkább pozitívan állnak a játékos módszertanhoz, a gyakorlatukban az mégis kis arányban jelenik meg (Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025). A szabadulósobák illeszkednek a játékos oktatás fogalmi keretrendszeréhez, ugyanakkor ezek tanításban-tanulásban történő alkalmazása a történelem tantárgy vonatkozásában kevésbé vizsgált terület.

A szabadulósoba (*escape room*, ER) olyan kollaboratív játék (feladatsorozat), amely során a résztvevőknek egy téma vagy történet köré fűzve több állomáson – általában egymásra épülő – kihívásokat, feladatokat kell megoldaniuk. Amennyiben az összes feladatot sikeresen teljesítik (általában korlátozott időn belül), kijutnak – az analóg vagy digitális – szobából (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022; López-Pernas és mtsai, 2021; Manojlovic és Kovács, 2022; Terjék, 2021; Veldkamp és mtsai, 2020). A résztvevőknek a legtöbb esetben egy vagy több kihívás teljesítésével kódot vagy jelszót kell megszerezniük, amelyek feltételei a szobából történő kiszabadulásnak. Minden esetben egy interaktív játékról van szó, amely a szerepjáték és a kincsvadászat elemeit is magába foglalhatja (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022). A szabadulósobák elemi elvárása, hogy a játék során a résztvevők gondolkodjanak, összefüggéseket keressenek és találjanak egy jól vagy akár kevésbé körvonalazható probléma megoldásához (Nicholson, 2015, idézi Darabos, 2023). A szabadulósoba-helyzetekben a tanulók mindenképpen kilépnek a megszokott tanórai környezetből, feladatmegoldásaikban a megszokottakhoz képest más

megközelítéseket is alkalmaznak (Nicholson, 2015, idézi Darabos, 2023).

A szabadulósobák – bizonyos feltételekkel – jól integrálhatók az oktatási folyamatba, bármilyen tantárgy keretei közé beilleszthetők, egyaránt alkalmazhatók digitális és iskolai (tantermi) környezetben (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022; Manojlovic és Kovács, 2022). A pedagógiai céllal létrehozott szabadulósobát oktatási célú szabadulósobának nevezik, amely a játékos oktatáson (a játékalapú tanuláson és a gamifikáción) alapszik (Kovács és Manojlovic, 2022; López-Pernas és mtsai, 2023; Manojlovic és Kovács, 2022). Az általában széles közönséget megcélzó szabadidős célú szabadulósobától az különbözteti meg, hogy adott célcsoport számára fejlesztik, illetve a játékosoknak – az előre jól meghatározott, tantervekkel összhangban lévő – tanulási célok teljesítésével kell elérniük a játék célját (Veldkamp és mtsai, 2020). Az oktatási célú szabadulósobák egyik fajtája az ún. digitális szabadulósoba, amely virtuális környezetben, valamely digitális platform felhasználásával készül (Grepperud, 2025). Ilyen digitális platform lehet – a teljesség igénye nélkül – például az Escapp, a Google Forms, a Microsoft Forms, a Breakout EDU, a Genially vagy a Deck.Toys. Az analóg szabadulósobákkal szemben a digitális környezetben készült szabadulósobák nagy előnye, hogy azokat a tanulók otthon, gyakorlás céljából, akár egyedül is újrajátszhatják; valamint, hogy azok a legtöbb esetben költségkímélőbbek, hozzáférhetőbbek és könnyebben használhatók (Makri és mtsai, 2021).

A szabadulósobák alkalmasak lehetnek mind a kognitív, mind a szociális kompetenciák fejlesztésére. Amellett, hogy színesítik, változatossá és élményszerűvé teszik a tanórákat és a tanulást, valamint növelik a tanulók szaktárgy iránti érdeklődését, nagy mértékben elősegítik az ismeretek elmélyítését, a tanulói motiváció előmozdítását, és a már fennálló motiváció intrinziká formálásában is hatásosak (Kiss, 2023; Sipos, 2021; Terjék, 2021). A tanulás eredményesebb, és a tanulók tovább emlékeznek a tananyagra egy jól összerakott szabadulósobán keresztül, mint a passzív tanulási módszerek esetében (Abdollahi és mtsai, 2021, idézi Terjék, 2021). A szabadulósobák a szórakozás mellett jelentős fejlesztő tulajdonságokkal rendelkeznek: fejlesztik a tanulók kreatív, kritikai és sokoldalú gondolkodását

A szabadulósobák – bizonyos feltételekkel – jól integrálhatók az oktatási folyamatba, bármilyen tantárgy keretei közé beilleszthetők, egyaránt alkalmazhatók digitális és iskolai (tantermi) környezetben.

A pedagógiai céllal létrehozott szabadulósobát oktatási célú szabadulósobának nevezik, amely a játékos oktatáson (a játékalapú tanuláson és a gamifikáción) alapszik. Az általában széles közönséget megcélzó szabadidős célú szabadulósobától az különbözteti meg, hogy adott célcsoport számára fejlesztik, illetve a játékosoknak – az előre jól meghatározott, tantervekkel összhangban lévő – tanulási célok teljesítésével kell elérniük a játék célját. Az oktatási célú szabadulósobák egyik fajtája az ún. digitális szabadulósoba, amely virtuális környezetben, valamely digitális platform felhasználásával készül. Ilyen digitális platform lehet – a teljesség igénye nélkül – például az Escapp, a Google Forms, a Microsoft Forms, a Breakout EDU, a Genially vagy a Deck.Toys.

és problémamegoldását, valamint a különböző ismeretelemek közti összefüggések keresését szorgalmazza (Darabos, 2023; Manojlovic és Kovács, 2022; Nógrádi, 2021). Emellett a kooperációt, az együttműködési képességet, a kommunikációs készséget is fejlesztik (Balogh és Boldog, 2020; Darabos, 2023; Grepperud, 2025; Nicholson, 2015, idézi Kiss, 2023; Nógrádi, 2021), s mivel a legtöbb esetben a tanulók együttműködve dolgoznak, lehetővé teszi a csoportkohézió erősítését is (Manojlovic és Kovács, 2022). A szabadulósobák használata fokozza az interkulturális megismerést, valamint fejleszti az információs műveltséget is (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022). Az előbbieket támasztja alá egy közelmúltban megjelent, metaanalízisen alapuló tanulmány is (Grepperud, 2025), amely harmincöt angol nyelvű, az oktatási célú szabadulósobákkal kapcsolatos tudományos kutatások élvonalába tartozó folyóiratcikket elemzett. Az általa vizsgált, empirikus bizonyítékokat bemutató tanulmányok alapján kijelenthető, hogy az oktatási célú szabadulósobák növelik a résztvevők motivációját, elkötelezettségét és elégedettségét, elősegítik az együttműködést és a csapatmunkát, és támogatják a rövid távú, alacsonyabb rendű tudásszerzést. Egyes tanulmányok szerint az oktatási célú szabadulósobák hatékonyabbak a hagyományos módszereknél és a hasonló kollaboratív módszereknél, míg mások szerint nem (Grepperud, 2025; López-Pernas és mtsai, 2023), így a témában további vizsgálatokra lenne szükség.

A játékos oktatás – benne a szabadulósobák – kipróbálása, alkalmazása és sikeressége nagyban függ a pedagógusok nézeteitől, hozzáállásától és módszertani felkészültségétől (Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025). A szabadulósobák gyakorlati alkalmazásával a tanári munka változatosabbá, alkotó jellegűvé válik, s mozgalmasabb, a tanulók aktív tanulására épülő feladatvégzés jelenik meg a tanórákon (Kovács és Manojlovic, 2022). A tanár ebben a folyamatban inkább facilitátor; szervez, motivál és együttműködik a tanulókkal a feladatok sikeres megoldásában. Bár a szabadulósoba felhasználásán alapuló tanórán a tanár a tevékenységek során többnyire a háttérben marad, számos – a tanulók eredményes munkájához kapcsolódó – feladata van. Ő az, aki megtervezi, moderálja, ellenőrzi a játékot, valamint annak során motiválja a tanulókat az önálló ismeretszerzésre (Balogh és Boldog, 2020; Kovács és Manojlovic, 2022). A szabadulósobák tervezése kapcsán a tanárok szerepe kulcsfontosságú, ám kihívásokkal teli (Veldkamp és mtsai, 2020). Egy szabadulósoba megtervezése, létrehozása, lebonyolítása és értékelése rendkívül időigényes (Balogh és Boldog, 2020; López-Pernas és mtsai, 2023), nagy feladatot ró a pedagógusra, és nagy kreativitást igényel, amely sokakat eltántoríthat a módszer alkalmazásától. Ugyanakkor a szabadulósobákat elég csupán egyszer jól elkészíteni, ezt követően azok évről évre újrajátszhatók az új tanulóinkkal, a legtöbb esetben csupán apróbb módosításokat kell azokon végeznünk (Kiss, 2023). Itt nem térek ki az oktatási célú szabadulósobák tervezésének folyamatára, egyrészt a terjedelmi korlátok miatt, másrészt, mert számos magyar (pl. Arany-Nagy és Jurkinya, 2022; Manojlovic és Kovács, 2022; Sipos, 2021; Terjék, 2021) és idegen nyelvű (pl. Grepperud, 2025; López-Pernas és mtsai, 2021; Makri és mtsai, 2021; Veldkamp és mtsai, 2020) publikáció is részletesen, konkrét ajánlásokat megfogalmazva mutatja be azt.

Digitális szabadulósobák a gyakorlatban – konkrét feladatok

A szabadulósoba mint eszköz és módszer leginkább az ismeretek rendszerezésénél, összefoglalásánál, egy téma lezárásaként alkalmazható jól, ugyanakkor alkalmas lehet új tananyag feldolgozására is (Arany-Nagy és Jurkinya, 2022; Darabos, 2023). Ebben a fejezetben két általam készített és gyakorlatban is kipróbált konkrét feladatot mutatok be, az egyik az ismeretek rendszerezéséhez, a másik pedig új tananyag feldolgozásához illeszkedik. A feladatok a középiskolai korosztály számára készültek.

Az egyetemes kora újkor – egy összefoglaló óra

A kerettanterv alapján *A kora újkor* című témakör feldolgozásával kezdődik (illetve folytatódik) a 10. évfolyamon a történelemtanítás (persze, ez a gyakorlatban – akár jelen-tősen is – eltérhet). A témakör két, magyar történelmet feldolgozó témakör (*A középkori Magyar Királyság fénykora; A török hódoltság kora Magyarországon*) közé ékelődik, a kerettanterv 12 tanórát javasol annak feldolgozására. A témakör főbb témái a következők: a földrajzi felfedezések, a korai kapitalizmus, a reformáció Európában és Magyarországon, valamint a „hitviták tüzeiben”, így a digitális szabadulószo-ba is ezeket dolgozza fel.

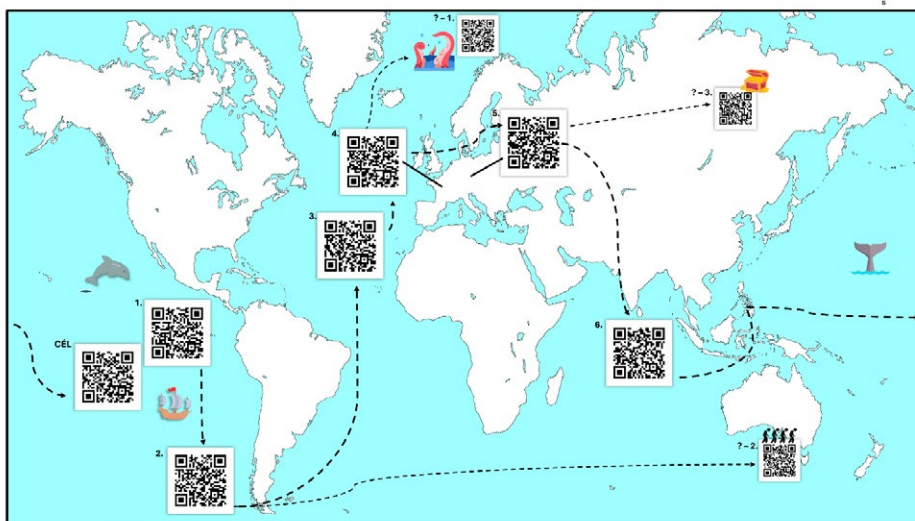
Az összefoglaló feladat a sok pedagógus által ismert és használt Google Űrlapok (*Google Forms*) felhasználásával készült, a feladatlapon (világtérképen) található QR-kódok egy-egy ilyen űrlapra irányítanak. A Google Űrlapok alkalmazás kiváló lehetőséget biztosít a gyors és viszonylag egyszerű digitális szabadulószo-ba készítéséhez, előnye, hogy a legtöbb esetben a tanulóknak sem okoz nehézséget annak használata (Darabos, 2023). Az alkalmazás lehetővé teszi, hogy más programokat, honlapokat, alkalmazásokat is hozzákapcsoljunk egy-egy űrlaphoz, így a játékfolyamat szerves részét képezheti egy videó megnézése és elemzése (Darabos, 2023), egy hangfájl feltöltése vagy egy internetes cikk belinkelése is.

Az összefoglaló, rendszerező tanórán a tanulók 4–5 fős csoportokban dolgoznak, a csoportok egy-egy középkori vagy kora újkori hajótípus (pl. karavella, karakk) alapján rendeződnek. A tanóra elején valamennyi csoport egy A/3-as méretű, (lehetőleg) színesben kinyomtatott, QR-kódokkal ellátott világtérképet kap (1. ábra). A QR-kódok egy-egy témához kapcsolódnak (1. – Földrajzi felfedezések, 2. – A Föld első körülhajó-zása, 3. – Kora újkori gazdaság, 4. – A francia abszolutizmus, 5. – Reformáció és katolikus megújulás Európában, 6. – Brit Kelet-indiai Társaság), azokat beszken-nelve rövidebb-hosszabb feladatokat találnak a tanulók, amelyek egyre bonyolultabbá válnak a számozás növekedésével – a tanulóknak azonban nem kell sorban haladniuk a felada-tok megoldásával. A térkép az ún. tananyag mellett három opcionálisan meglátogatható állomást is tartalmaz (?–1. Kraken, ?–2. Ausztrália első telepesei, ?–3. A rejtélyes láda), ezeken a tananyaghoz szorosan nem kapcsolódó, azt inkább színesítő, illetve kiegészítő szövegekkel, feladatokkal találkozhatnak a tanulók. A QR-kódokon található állomások hasonlóan épülnek fel: egy rövid köszöntő és a feladatleírás után a csapatoknak meg kell adniuk a hajótípust, amellyel utaznak (a későbbi könnyű beazonosítás miatt), majd meg kell oldaniuk a témához kapcsolódó (ismétlő) feladatokat. Miután egy állomással elké-szültek, a megoldásokat be kell küldeniük az okoseszközükön, majd a szaktanárhoz kell menniük, aki – a gyors javítást követően – átadja nekik a feladat megoldásáért járó kin-cseket. A kincsek előre kinyomtatott, lelaminált és kivágott pénzérmék, zsákok és ládák, amelyekre a szaktanár a feladattal szerzett pontszámot is ráírja. Ezt követően ugyanez ismétlődik meg a többi QR-kód esetében is. A QR-kódok tehát egy-egy színes Google Űrlapra irányítanak, amelyeken általában egy közép- vagy emelt szintű, digitalizált érettségi feladat található, de néhány esetben kapcsolódó ismeretterjesztő cikkek jelentik az állomás alapjait. Egy-egy Google Űrlap ebben az esetben tehát mintegy online fel-adatlapként funkcionál: az alkalmazásban lehetőség van arra, hogy pontokat állítsunk be az egyes részfeladatok mellé, amely jelentősen könnyíti azok értékelését (ehhez a „Beál-lítások” menüpontban be kell jelölnünk a „Beállítás tesztként” lehetőséget). A helyes válaszok feltüntetésével csak azokat a feladatokat szükséges felüljavítanunk, ahol sza-badszavas válaszokat adhatnak meg a tanulók, más esetben a program automatikusan javítja és pontozza azokat. A programban pl. rövidebb és hosszabb szöveges választ

igénylő vagy feleletválasztós kérdéseket is feltehetünk, de lehetőség van arra is, hogy hangfájlt töltsenek fel a tanulók. (A felülethez hasonló, szintén jól használható program a *Microsoft Forms*, amely számos egyéb lehetőséget – pl. sorba rendezés – is biztosít.) A feladatok igen változatosak, azok között található például szövegértésre, ábra-, kép- és térképelemzésre, valamint fényképkészítésre épülő részfeladat is.

Az összefoglalási céllal készült digitális szabadulószoba lényegét az adja, hogy a tanulók kora újkori felfedezők bőrébe bújva, csoportokban, egymással kooperálva járják be a tanulási útvonalat, amelynek során átismétlik a témakör fontosabb témáit, közben pedig kincseket gyűjtenek, amelyeket pontokra és/vagy osztályzatra válthatnak át. Az egyes állomásokon számokat rejtettem el, amelyek megtalálása fontos a játék vége szempontjából: az utolsó állomáson ugyanis e számokat felhasználva kell a tanulónak megadniuk a hatjegyű kódot (2. ábra). Amennyiben a tanulók a helyes számkombinációt adják meg, sikeresen teljesítik a feladatot: körülhajózzák a Földet, azaz kijutnak a digitális szabadulószobából.

A KORA ÚJKOR FELFEDEZÉSE



FELADATLEÍRÁS: Szenvennőjétek be a térképen található QR-kódokat, majd oldjátok meg az azokon található feladatokat! Az egyes feladatok megoldását követően a csapat egyik tagja jöjjen a tanári asztalhoz, hogy megkapja az adott feladattal szerzett kincseket! A kincsek a játék végén pontszámokra válthatók át, maximum 15 pont szerezhető. A küldetések akkor sikeres, ha megtaláljátok az elrejtett számokat a pályán és a játék végén azokból megadjátok a megfelelő számkombinációt! Jó kalandozást kívánok! XY [tanár neve] kapitány

1. ábra. A kora újkor témakör összefoglalásához kapcsolódó térképlap (Az ábrára kattintva a térképlap és a kincsek színesben letölthetők.) (forrás: saját szerkesztés)

A szabadulószoba feldolgozására érdemes két tanórát szánni. Amennyiben erre nincs lehetőség, a tanulók otthon is befejezhetik a feladatokat, hiszen pedagógusként látjuk a beérkező válaszokat, így az ellenőrzést követően összeadhatjuk a csoportok által szerzett pontokat. A feladat a témazáró dolgozatra történő önálló felkészülésben is hasznos lehet, azt gyakorlásképpen otthon is megoldhatják a tanulók. Bár a tanulók a tanórán csoportokban oldják meg a feladatokat, a tanárnak számos teendője van azok menedzselése során. Ebből a legfontosabb a beküldött feladatok gyors javítása, hiszen ezt követően a tanulók számára át kell adni az azért járó kincseket. Nagyon könnyen hatalmas sor tud kialakulni a tanári asztalnál, így gyorsnak kell lennünk – ehhez nyújt nagy segítséget az előzetesen beállított automatikus pontozás és a helyes válaszok feltüntetése. A feladatok közé

elrejthetünk kisebb szórakoztató elemeket is, pl. egy-egy láda aranyat, sőt autentikusabbá is tehetjük az űrlapokat (pl. egy-egy kapcsolódó képpel, kifejezéssel). A legtöbb kincset összegyűjtött csoport számára megtisztelő címet is adományozhatunk (pl. *Admiral of the Ocean Sea*). Lehetőség van arra is, hogy időkorlátot szabjunk a szabadulósobából történő sikeres kijutásnak: ezt abban az esetben javaslom, ha módunk van arra, hogy dupla órában tartsuk az összefoglaló tanórát. A feladat teljesítéséhez ajánlott időkeret 75 perc.

A digitális szabadulósobához szükséges eszközök: előre kinyomtatott (színes) térképlapok, tanári laptop és tanulói okoseszközök (csoportonként 2-3 okostelefon vagy tablet) stabil interneteléréssel, előre kinyomtatott kincsek. A feladathoz kapcsolódó valamennyi segédanyag (kinyomtatható világtérkép és kincsek, különálló Google Űrlapok, megoldókulcs, oklevélminta) elérhető az alábbi linken: <https://bit.ly/digszabszobkoraujkor>. Az egyes űrlapokat tartalmazó mappát szükséges áthelyezni a saját Google Drive-unkra, így azokat tetszőlegesen alakíthatjuk a tanulócsoporthoz profiljához.



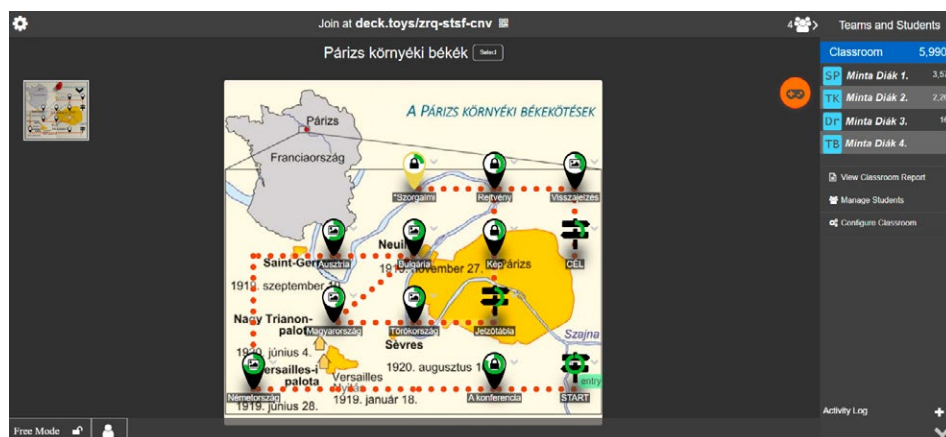
2. ábra. A kora újkor témakör összefoglalásához készült digitális szabadulósoba két részlete tanulói nézetben (forrás: saját felvétel)

A Párizs környéki békék – egy új ismereteket feldolgozó tanóra

Az *A Párizs környéki békék* című téma a történelem kerettanterv alapján *Az átalakulás évei* című témakör keretein belül kerül feldolgozásra a 11. évfolyamon. A kerettanterv 13 tanórát javasol a teljes témakör megtanítására – beleértve a szocialista és nemzeti törekvéseket (birodalmak bomlása), az Osztrák–Magyar Monarchia és a történelmi Magyarország szétesését, a tanácsköztársaság és az ellenforradalom időszakait, illetve a trianoni békediktátumot. Ez meglehetősen sok téma ennyire kevés időegységre, de

egyrészt a mélységelvű tanórákat felhasználhatjuk e témakör tanításához is, másrészt a témák egy része – köztük a Párizs környéki békék is – emelt szintű vizsgakövetelmény, így az alapórákon nem szükséges azok minden aspektusát nagyon részletesen tárgyalni. Ugyanakkor a téma fontos a trianoni békediktátum kontextusba helyezésében, így véleményem szerint annak tárgyalása csak nagyon nehezen kerülhető meg.

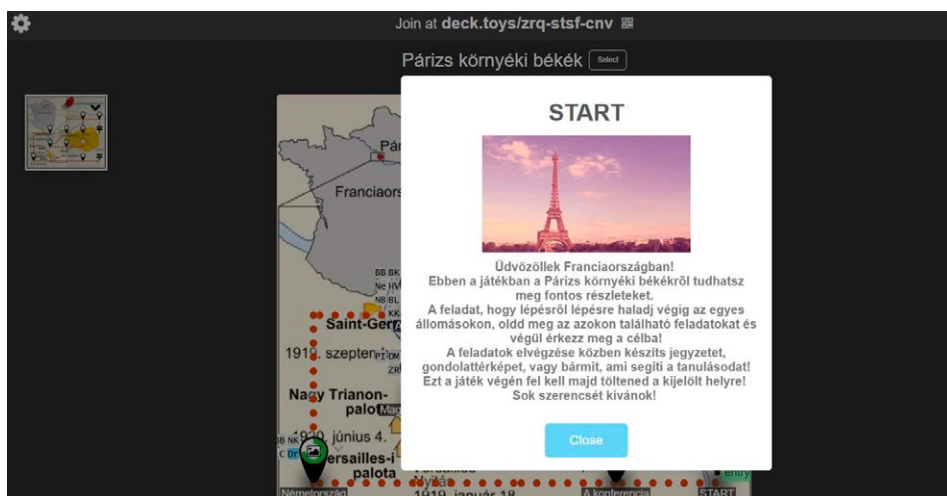
Az új ismereteket feldolgozó digitális szabadulószoberetrendszerét egy Magyarországon egyelőre kevésbé ismert és használt felület, a *Deck.Toys* jelenti. A felületen ún. *deck*-eket (fedélzeteket) hozhatunk létre különböző témákban, amelyek kiváló lehetőséget jelentenek egy-egy téma feldolgozására. Egy-egy fedélzeten létrehozhatunk tanulási utakat (ösvényeket), útjelző táblákat, illetve állomásokat, amelyekre például képeket, gifeket, szövegeket, videókat vagy dokumentumokat helyezhetünk el. Ezekhez kapcsolódóan rövidebb-hosszabb feladatokat készíthetünk (pl. igaz-hamis, feleletválasztós vagy rövid választ igénylő feladatok, puzzle), ám feltölthetünk a tanulókkal képeket vagy hangfájlokat is. A felületen lehetőség van keresztrejtvényt vagy szópárosító feladatot alkotni, illetve más jellegű feladatokat is készíthetünk. A tanulók a játék során (pl. arany-, ezüst- vagy bronz) kulcsokat gyűjthetnek, amelyek szükségesek a továbbhaladáshoz, bizonyos helyekre pedig csak kóddal (számmal, QR-kóddal stb.) léphetnek be. Ezek mind izgalmasabbá és változatosabbá teszik a szabadulószoberét, amely során a tanulók pontokat kapnak a jó válaszokért cserébe: ezek folyamatosan összeadódnak, ami a tanulók és a tanárok számára is folyamatosan nyomon követhető (Seres, 2025b), támogathatja az egészséges versenyszellemet. Azt, hogy mely feladat mennyi pontot érjen, a tanárok szabadon állíthatják be. A játék online, így a pedagógusok a tanári felületen folyamatosan nyomon követhetik, hogy mely tanulójuk pontosan hol tart és hány pontot szerzett (3. ábra). A felületen regisztrációt követően lehet létrehozni ún. *deck*-eket, amelyek tetszőlegesen alakíthatók, ugyanakkor már meglévő sablonok is rendelkezésre állnak (ld. *Deck Gallery*). A felületen osztálytermek is létrehozhatók (egyelőre kettő), amelyekhez hozzárendelhetők az elkészített fedélzetek. A felület angol nyelvű, emellett kezdetben nehézséget jelenthet annak kezelése, ám – mint a legtöbb hasonló felület – idővel kiismerhetővé válik (a felületen – angol nyelvű – segédlet is elérhető az egyes funkciókhoz). Az oldal használatához tanári regisztráció szükséges, illetve a tanulókat is biztassuk a regisztrációra, hiszen annak számos előnye van. Fontos, hogy osztálytermenként (illetve fedélzetenként) az ingyenes verzióban egyszerre maximum hatvan tanuló tud bejelentkezni. (A felület részletesebb ismertetését ld. pl. Maróti, 2020.)



3. ábra. A Párizs környéki békék című, Deck.Toys-on elkészített digitális szabadulószober kezdőlapja tanári nézetben (forrás: saját felvétel)

A digitális szabadulósobában a Párizs környéki békerendszert ismerhetik meg a tanulók változatos feladatokon keresztül. A tanulók hat szobán sétálhatnak végig virtuálisan, amelyek az egyes vesztes országokkal (a békekötés kronológiai sorrendjében: Németország, Ausztria, Bulgária, Magyarország, Törökország) kötött békeszerződésekbe nyújtanak betekintést, illetve a békekonferenciát mutatják be általánosságban. Az egyes szobák esetében a továbbhaladás feltétele a feladatok teljesítése, a jelszavak megadása, illetve az elrejtett kulcsok megtalálása. Az egyes szobákban rövidebb szövegeket, karikatúrákat, térképvázlatokat vagy videókat találnak a tanulók, amelyek a feladatok megoldásának alapját képezik. A digitális szabadulósoba elkészítéséhez tankönyvi szövegeket, érettségi feladatokat, karikatúrákat, illetve egyéb internetes forrásokat használtam. Az egyes szobák ebben az esetben egy logikai láncot alkotnak, lineárisan épülnek egymásra, így a feladatok kötött sorrendben oldhatók meg. A Start mezőt követő (4. ábra) első szoba a konferenciát dolgozza fel általánosságban, majd az egyes országokkal kötött békeszerződések kerülnek bemutatásra, végül egy keresztretjévnny oldhatnak meg a tanulók, ezt követően pedig beérnek a célba. E játékban is lehetősége van a tanulóknak szorgalmi feladatot teljesíteni.

A digitális szabadulósobában a Párizs környéki békerendszert ismerhetik meg a tanulók változatos feladatokon keresztül. A tanulók hat szobán sétálhatnak végig virtuálisan, amelyek az egyes vesztes országokkal (a békekötés kronológiai sorrendjében: Németország, Ausztria, Bulgária, Magyarország, Törökország) kötött békeszerződésekbe nyújtanak betekintést, illetve a békekonferenciát mutatják be általánosságban. Az egyes szobák esetében a továbbhaladás feltétele a feladatok teljesítése, a jelszavak megadása, illetve az elrejtett kulcsok megtalálása.



4. ábra. A Párizs környéki békék című, Deck.Toyson elkészített digitális szabadulósoba Start mezője tanulói nézetben (forrás: saját felvétel)

A digitális szabadulószoza tanórai és otthoni feladatként is jól használható, a tanulók könnyen megoldhatják a feladatokat okoseszközeiken, ugyanakkor a feladat sok időt (akár 70–100 percet) is igénybe vehet, így arra érdemes két tanórát fordítani. Amennyiben erre nincs lehetőség, úgy – akárcsak az előző fejezetben bemutatott feladat esetében – a tanulók otthon is befejezhetik azt, hiszen az online felületen (akár valós időben is) nyomon követhetjük a tanulók haladását. A feladat a dolgozatra történő önálló felkészülésben is hasznos lehet, azt gyakorlásképpen otthon ismét megoldhatják a tanulók, korlátlan alkalommal.

A digitális szabadulószobához szükséges eszközök: tanári laptop és tanulói okoseszközök (tanulónként vagy tanulópáronként) stabil interneteléréssel, jegyzetfüzet. A szabadulószoza tanári felülete ezen¹ a linken, tanulói felülete pedig ezen² a linken érhető el (a középítő, *Sign in as Guest Student* kék gombra kattintva a feladat kipróbálható tanuló nézetben, a tanulónak nem kell regisztrálniuk). Tanárként készítsünk másolatot a szabadulószobáról, és azt rendeljük hozzá az egyik osztálytermünkhöz, ezt követően kiadható a feladat a tanulónak. A feladathoz megoldókulcsot³ is készítettem, amelyben gyűjtöttem az egyes szobák feladataihoz kapcsolódó helyes válaszokat.

Összegzés

Jelen írásban az oktatási célú digitális szabadulószobák főbb ismérveit, felhasználásuk főbb előnyeit tekintettem át, a középiskolai történelemtanítás vonatkozásában bemutatva két, a gyakorlatban is kipróbált digitális szabadulószobát. Jól látható, hogy globálisan magas az oktatási célú szabadulószobákkal kapcsolatos kutatások száma – az aktuális trendnek tekinthető az oktatás kontextusában (Vorderobermeier és mtsai, 2024) –, azonban ezek többsége egyelőre a STEM-területekre és a felsőoktatásra fókuszál. Éppen ezért van szükség a humán és társadalomtudományos tantárgyakkal kapcsolatos kutatásokra is, valamint szükséges az oktatási szabadulószobákkal kapcsolatos előnyök és kihívások, illetve a 21. századi kompetenciák és szociális készségek fejlesztésében rejlő lehetőségek vizsgálata is (Grepperud, 2025; Makri és mtsai, 2021). Fontos a már bevált és hatékony elméletek (pl. kollaboratív tanulás, tapasztalati tanulás, problémaalapú tanulás, aktív tanulás) és az oktatási célú szabadulószobák közötti összefüggések elemzése, illetve ezek hatékonyságának értékelése is az oktatási célú szabadulószobák kontextusában (Vorderobermeier és mtsai, 2024). A történelem tantárgy vonatkozásában érdekes kutatási irány lehet annak vizsgálata, hogy az oktatási célú (digitális) szabadulószobák hogyan segítik elő a történelem tantárgy legfontosabb pedagógiai céljainak és feladatainak megvalósulását, például a történelmi műveltség (*historical literacy*), a történelmi gondolkodás (*historical thinking*) és a történelmi empátia (*historical empathy*) fejlődését (vö. F. Dárdai és Kaposi, 2021; Kaposi, 2020; Kojanitz, 2013, 2015, 2024).

Bár a fentiek lehetséges jövőbeli kutatások alapját képezhetik, e tanulmány ezek vizsgálatára nem vállalkozott; a tanulmány célja az, hogy ráirányítsa a figyelmet a digitális szabadulószobák történelemtanításban történő felhasználásának lehetőségeire és fontosságára, megnyitva az ezzel kapcsolatos párbeszédet az (oktatás)kutatók és a szaktanárok között. Utóbbira egyébként igen nagy szükség lenne ahhoz is, hogy „új fordulatot vegyen Magyarországon a történelemtanítás szemléletének és gyakorlatának újragondolása” (Kaposi, 2025). További cél kapcsolódni ahhoz a diskurzushoz, amely az utóbbi években a játékos oktatás kapcsán kibontakozott (ld. pl. Bacsa-Károlyi és Fehérvári, 2025;

1 <https://deck.toys/decks/Xk20wY5sfe/Parizs-koernyekei-bekek>

2 <https://deck.toys/zrq-stsf-cnv>

3 <https://drive.google.com/file/d/1r4XdPINCOx9ONZ23EkcbZg-U6lgplku4/view>

Fridrich, 2025; Jeszenszki, 2024), jelezve, hogy a terület számot tarthat további elméleti és empirikus vizsgálódásokra – például a (történelem)tanárok digitális szabadulósobákról alkotott nézeteinek vizsgálatára a köznevelés vonatkozásában (vö. Bacsá-Károlyi és Fehérvári, 2025).

A legtöbb, digitális szabadulósobák készítésére alkalmas felületen lehetőség van visszajelzést kérni a tanulóktól: jelentős részük rendkívül pozitívan értékeli ezt a módszert. (Itt megjegyzendő, hogy bátran kérjünk visszajelzést a tanulóktól, hiszen nagyon sokszor remek tanácsokkal és ötletekkel láthatnak el bennünket a szabadulósobákkal kapcsolatban, amelyeket be is építhetünk a játékokba, így azok egyfajta közösen létrehozott produktummá válhatnak.) A történelemtanárokat tömörítő két legtöbb taggal rendelkező Facebook-csoportban (*Történelem tanítása – pedagógusoknak*; *Online történelemtanár*) rendre bukkannak fel szabadulósobákkal kapcsolatos kérdések és ezekkel kapcsolatos tapasztalatok, valamint sokan osztják meg egymással egy-egy elkészült produktumukat is. A tanárok beszámolóí alapján kijelenthető, hogy a tanulók döntő többsége élvezi ezeket a feladatokat, ezt a szakirodalom (pl. Veldkamp és mtsai, 2020) mellett az én tapasztalataim is megerősítik. Az egyértelműen látható tehát, hogy mind a tanári, mind a tanulói oldalról van igény az oktatási célú szabadulósobákra, e tanulmány – a téma szakirodalmának rövid bemutatása mellett – ezen igényt kívánja valamelyest csillapítani két gyakorlatban is jól használható, konkrét digitális szabadulósobával, felhívva a figyelmet arra, hogy a területen komoly empirikus kutatásokra lenne szükség a jövőben.

Seres Zoltán

ELTE Földrajz- és Földtudományi Intézet Földrajz szakmódszertani csoport;
Budapest VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnázium

Irodalom

- Arany-Nagy, Zs. & Jurkinya Mihályné Szöllősy, O. (2022). Az oktatás új köntösben. A szabadulósobák alkalmazás a köznevelésben, módszertan, példák, visszajelzések. In Koller-Inez, Zs. (szerk.), *Játsszunk Komolyan! Módszertani tanulmányok a társadalmi érzékenyítés területén*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Befogadás Szakkollégium. 48–73.
- Bacsá-Károlyi, B. & Fehérvári, A. (2025). Összehasonlító szisztematikus szakirodalmi szintézis a tanárjelöltek és gyakorló pedagógusok játékos oktatás iránti hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 35(2), 20–45. DOI: [10.14232/iskult.2025.2.20](https://doi.org/10.14232/iskult.2025.2.20)
- Balogh, B. & Boldog, Z. (2020). Szabadulósobák az oktatás szolgálatában. *Emlékeztető*, 5(1–4), 46–51.
- Bencsik, R. & Schnider, D. (2025). Gondolkodásfejlesztés kreatív környezetben – online szabadulósobák a fizikaórán. *Új Pedagógiai Szemle*, 75(11–12), 13–36. DOI: [10.71157/upsz.2025.11-12.02](https://doi.org/10.71157/upsz.2025.11-12.02)
- Darabos, K. (2023). „Szabaduló-tanterem” a földrajzórán. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(7–8), 32–51.
- F. Dárdai, Á. & Kaposi, J. (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 137–167. DOI: [10.14232/iskult.2025.2.20](https://doi.org/10.14232/iskult.2025.2.20)
- Fridrich, M. (2025). A gamifikáció diskurzusa Magyarországon: elméleti modellek, pedagógiai gyakorlatok és trendek. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 35(2), 46–82. DOI: [10.14232/iskult.2025.2.46](https://doi.org/10.14232/iskult.2025.2.46)
- Grepperud, P. (2025). Educational escape games in primary and secondary education: a framework synthesis review. *Education Inquiry*. DOI: [10.1080/20004508.2025.2476271](https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2476271)
- Jeszenszki, K. (2024). Érdemes játékosan tanulni a történelmet? In Tóth, P. & Hegyesi, D. (szerk.), *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia. Oktatás egy változó világban – Tanulmánykötet*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógiai Tanszék. 90–95. DOI: [10.3311/ISNK-114](https://doi.org/10.3311/ISNK-114)
- Kiss, O. (2023). Szabaduljunk ki együtt! A szabadulósoba motivációs lehetőségei a kötelező olvasmányok feldolgozásában. *Iskolakultúra*, 33(8), 81–94. DOI: [10.14232/iskult.2023.8.81](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.8.81)
- Kamp, A. (2024). A történelem okostankönyvek használatát vizsgáló kutatás tanulságai. In Kaposi, J. & Kerekesné Horváth, I. (szerk.): *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések*. MTA PTB Tantárgypedagógiai Albizottsága. 176–206.

- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11(1–2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf Utolsó letöltés: 2025. 08. 18.
- Kaposi, J. (2022). *A történelemtanítás tartalmi és módszertani kérdései Magyarországon (1985–2015)*. Szaktudás Kiadó Ház.
- Kaposi, J. (2025). A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pírruszi győzelemig. *Történelemtanítás*, 16(1–2) DOI: [10.71011/torttan.2025.1-2.03](https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.03)
- Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–47.
- Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 44–52. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.44](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44)
- Kojanitz, L. (2023). Előszó. In Kojanitz, L. (szerk.), *Korszerű történelemoktatás. Új utak és megoldások*. Belverde Meridionale. 7–11.
- Kojanitz, L. (2024). A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás*, 15(1–2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2024/06/15_01_03_Kojanitz.pdf Utolsó letöltés: 2025. 08. 18.
- Kovács, E. & Manojlovic, H. (2022). Az oktatási célú szabadulósobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál. *Képzés és Gyakorlat*, 20(3–4), 24–35. DOI: [10.17165/tp.2022.3-4.24-35](https://doi.org/10.17165/tp.2022.3-4.24-35)
- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E. & Quemada, J. (2021). Escapp: a web platform for conducting educational escape rooms. *IEEE Access*, (9), 38062–38077. DOI: [10.1109/ACCESS.2021.3063711](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3063711)
- López-Pernas, S. (2023). Educational escape rooms are effective learning activities across educational levels and contexts: a Meta-Analysis. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, (17), 711–724. DOI: [10.1109/TLT.2023.3328913](https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3328913)
- Makri, A., Vlachopoulos, D. & Martina, R. A. (2021). Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review. *Sustainability*, 13(8), 4587. DOI: [10.3390/su13084587](https://doi.org/10.3390/su13084587)
- Manojlovic, H. & Kovács, E. (2022). A szabaduló szoba, mint oktatási módszer. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute sro. 330–340.
- Maróti, Zs. V. (2020). Applikációk történelemórán: virtuális játéktábla a Deck.toys segítségével. <https://ujkor.hu/content/applikaciok-tortenelemoran-deck-toys> Utolsó letöltés: 2025. 10. 22.
- Nógrádi, Zs. (2021). Szabadulósoba a fizikaórán – tanteremben és online. *Fizikai Szemle*, 71(6), 198–203.
- Seres, Z. (2025a). A tantárgyi integráció lehetőségei a magyarországi földrajztanításban a társadalomtudományos tantárgyakkal. *PhD-értekezés*. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földrajz- és Földtudományi Intézet, Földrajz szakmódszertani csoport, Budapest. DOI: [10.15476/ELTE.2025.028](https://doi.org/10.15476/ELTE.2025.028)
- Seres, Z. (2025b). *A Párizs környéki békék – Deck Toys*. Blogbejegyzés. <https://serestanit.hu/2025/05/a-parizs-kornyeki-bekek-decktoys.html> Utolsó letöltés: 2025. 08. 14.
- Sipos, K. (2021). Játékpédagógia a digitális oktatásban. A szabadulósoba gyakorlati alkalmazásának lehetőségei. In Kéri, K. (szerk.), *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban: Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 111–123. DOI: [10.15170/PTE.BTK.NTI.DOL.2021-08](https://doi.org/10.15170/PTE.BTK.NTI.DOL.2021-08)
- Terjék, D. (2021). Földrajzórából digitális szabadulósoba. *GeoMetodika*. <https://geometodika.hu/foldrajzorabol-digitalis-szabaduloszoba/> Utolsó letöltés: 2025. 08. 13.
- Veldkamp, A., Van De Grint, L., Knippels, M. & Van Joolingen, W. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. DOI: [10.1016/j.edurev.2020.100364](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364)
- Vorderobermeier, A., Abel, J. & Sailer, M. (2024). Theoretical foundations and approaches in research on educational escape rooms: A systematic review. *Educational Research Review*, 44, 100625. DOI: [10.1016/j.edurev.2024.100625](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100625)

Absztrakt

Az oktatási célú szabadulósobákkal kapcsolatos nemzetközi kutatások száma egyre magasabb az utóbbi néhány évben, s bár Magyarországon is egyre több publikáció születik a témában, ezek száma még mindig alacsony. A kutatások leginkább a STEM-területekre fókuszálnak, a társadalomtudományok területén még mindig hiányoznak a digitális szabadulósobákkal kapcsolatos tanulmányok. A történelem tantárgy esetében egyelőre még kevésbé elterjedt az oktatási célú szabadulósobák alkalmazása a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, annak ellenére, hogy ezek jó lehetőséget biztosítanak a tanulók motiválására, segítségükkel aktív tanulásra ösztönözhetők a tanulók. A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az oktatási célú szabadulósobák alkalmasak lehetnek mind a kognitív, mind a szociális kompetenciák fejlesztésére. A tanulmányban röviden ismertetésre kerülnek az oktatási célú szabadulósoba, azon belül a digitális szabadulósoba fogalmai, azok legfontosabb jellemzői. A digitális szabadulósobák kapcsán is kulcsfontosságúak a pedagógusok, ugyanakkor egy-egy szabadulósoba elkészítése kihívást jelenthet számukra. Éppen ezért a tanulmány két olyan, a gyakorlatban is kipróbált digitális szabadulósobát mutat be, amelyek jól használhatók a középiskolai történelemtanítás során. Az egyik szabadulósoba összefoglalási céllal készült, témája az egyetemes kora újkor, a másik pedig új ismeretek szerzése céljából, és a Párizs környéki békéket (1919–20) dolgozza fel. A tanulmány lehetséges jövőbeli kutatási javaslatokat is megfogalmaz a témában.

Kulcsszavak: játékos oktatás, oktatási célú szabadulósoba (EER), digitális szabadulósoba, történelem, történelemtanítás

Az emlékezés könyve: a nevelés tereiben őrzött magyar és magyar zsidó történelem

*Nádas Pál: Magyar és magyar zsidó történelem
Lajta Béla és lovag Wechselmann Ignác
szecessziós épületében*

Az emlékezet helyei szimbolikus térként értelmezhetők, amelyek az egyéni vagy kollektív emlékezet aktiválására szolgálnak, mégpedig jellemzően olyan múltbeli vagy közvetetten hozzáférhető események vonatkozásában, amelyekről nem áll rendelkezésünkre élő tapasztalat. Ezek az emlékezeti konstrukciók egyrészt történeti távolságuk okán nem élhetők át közvetlenül, másrészt akkor is reprezentációra szorulnak, ha kortárs történésekre utalnak, mivel azok tapasztalati megragadása nem közvetlen módon történik (Gyáni, 2012. 42.). Nádas Pál kötete különleges vállalkozás, mely a fenti sorok szellemében egy történeti és térbeli emlékezetkomplexumot idéz meg: nem csupán egy épület – a Lajta Béla által tervezett szecessziós Wechselmann-ház – múltját rekonstruálja, hanem az ott működő intézmények, közösségek és hivatások sokrétű történetét és emlékezetét is feltárja. A szerző az emlékezés helyét nemcsak tárgyi valósággént, hanem mint pedagógiai és identitásképző tér vizsgálja, amelyben egymásra vetül a zsidó filantrópia története, a holokauszt tragikus öröksége, valamint a modern magyar gyógypedagógia kibontakozásának intézménytörténeti lenyomatai.

A monográfia tehát nemcsak történeti feldolgozás, hanem emlékezeti aktus is: érzékeny szövetű reprezentációja annak, miként válik egy fizikai tér a kollektív emlékezet hordozójává. Egyszerre

személyes emlékezés, intézménytörténeti feldolgozás, kultúr-, társadalom- és művészettörténeti séta a századforduló és a 20. század Budapestjén. A címében is sokat ígérő könyv olyan különleges intézmények metamorfózisát ragadja meg a tér szimbólumán keresztül, amelyek a vak és siketnéma gyermekek nevelésétől a mozgássérült tanulók fejlesztéséig ívelnek. A Lovag Wechselmann Ignác és Neje Neuschloss Zsófia Vakok Tanintézete (1907–1944), illetve az ide költöző, szakmai autonómiája megtartásai mellett ezzel egyesülő Izraelita Siketnémák Országos Intézete (1928–1944), a Nyomorék Gyermekek Iskolája és Intézete (1955–1963), majd a Mozgásjavító Általános Iskola (1963–2013) sorsa a térben összesűrűsödve válik értelmezhetővé. A követhetőséget segíti, ugyanakkor a monográfia céljához, eszmei kereteihez is hozzájárul, hogy a szerző az eredeti, mára már elfeledett nevet használja következetesen, és az épületet az alapító iránti tisztelet okán is Wechselmann-háznak nevezi.

Az ismertetés tárgyát képező kötetről megállapíthatjuk, hogy az olvasó nem egy olyan művet tart a kezében, amely tisztán intézménytörténeti, professziótörténeti, társadalomtörténeti vagy kultúrtörténeti besorolású lehet. A vizsgálódás középpontjában az épület és az intézmények történetének hosszú időn átívelő feldolgozása áll, melynek során a szerző társadalmi és politikai kontextusba ágyazva mutatja

be a nevelési, szociális és egészségügyi funkciók változásait. A mű szerkezetileg kronologikus rendezési ívet mutat, ugyanakkor szinkronikus szempontok szerint is rétegzett: az épület „sorsa” köré épülnek a fejezetek, s egyszersmind kultúrtörténeti (pl. a Pesti Izraelita Hitközség tevékenysége, Wechselmann Ignác életműve, az Idegen Nyelvek Főiskolájának elhelyezése), művészettörténeti (pl. a századelő legjelentősebb építészének, Lajta Bélának a munkássága, valamint a Wechselmann-ház rekonstrukciós terve a rendszerváltást követően), gyógypedagógia-történeti (pl. a látássérült és hallássérült gyermekek oktatásának sajátosságai a 20. század első felében, Adler Simon és Kanizsai Dezső gyógypedagógiai munkássága, a mozgássérült tanulók és a halmozottan fogyatékos gyermekek iskoláztatásának ügye a 20. század második felében) és orvostörténeti (pl. a Wechselmann-ház hadikórházként való helytállása, vagy a Mexikói út 63. számú épület sorsa) aspektusokat is feltárnak. Az intézmény- és épülettörténet tehát tekinthető csupán keretül, hiszen a kötet komplexitásából fakadóan műfaja sem határozható meg a hagyományos terminusok mentén.

A kötet műfaji besorolásának problémahorizontját, valamint a Wechselmann-házban történt események és az iskolatörténet finom részletezettségét mutatja, hogy az 523 oldalas kötet négy nagyobb fejezetre tagolódik, mely fejezetek más-más jelleget öltenek. Ugrai János (2019) tanulmányában rámutat az intézménytörténet-írás során érvényes kutatásmetodológiai elvekre. Gondolatmenete szerint ezen munkák ideális esetben egyszerre képesek megragadni az intézményt körülvevő makro- (a társadalmi közeg), a mezzo- (az intézmény vezetésének elképzelései) és a mikroszint (az intézet nem vezető tagjainak személyes) nézőpontját, és az e dimenziók közötti váltásokkal – amelyeket a különböző diszciplínákból vett módszerek használata tesz lehetővé – a szerző teljesebben be tudja ágyazni az intézmény történetét az azt körülvevő társadalmi közeg múltjába. Az intézménytörténeti munkák során talán

a léptékváltások jelenthetik a legnagyobb kihívást, melyet Somogyvári Lajos (2024) a következő kérdésekben fogalmaz meg: Miért érdekes az adott intézmény története a helyi, érintett szereplőkön kívül, és mi teszi a lokális történetet tágabb körben is fontossá, értelmezhetővé? A választ a kontextualizálás folyamatában, a megfelelő elméleti és módszertani háttér megtalálásában látja, ezzel az egyszerű leíró ábrázolást meghaladva válhat interpretációvá egy esettanulmány (Somogyvári, 2024). Nádas Pál a Mexikói út 60. számú épületben működő intézmények történetét a társdiszciplínák által kínált, a lépték- és dimenzióváltást lehetővé tevő, árnyaltan feldolgozott, makroszintű kapcsolódási pontok segítségével rekonstruálja.

Az említett dimenziók közel azonos arányban jelennek meg a kötetben. A történettudományi, illetve gyógypedagógia-történeti szakmunkákon, továbbá a célzottan feldolgozott elsődleges forrásokon keresztül a makroszint, az épületet, intézményeket körülvevő politikai-ideológiai kontextus tárul fel az olvasó számára. Az első fejezetben a szerző kivételes teoretikus-módszertani felkészültsége révén szakszerű áttekintést nyújt az 1907–2012 közötti történelmi korszakokról. A kötet egyik legnagyobb erőnye, hogy az itt működő intézményeket nem elszigetelt, belső logika mentén fejlődő egységekként mutatja be, hanem tágabb társadalmi változásokba ágyazza. A dualizmus kori zsidó filantrópia intézményszervező szerepe, a holokauszt traumája, valamint a szocialista oktatásszervezés hatásai mind meghatározó tényezők az intézmények életében. Az első fejezet talán leghangsúlyosabb egysége a második világháború épületet érintő történetének rekonstrukciója (Nádas, 2024. 66–190.), mely a Mexikói út 60. és a Columbus utca 46. szám alatti telken kialakított gyűjtőtáborban lezajlott eseményekről, az ott folyó mentési kísérletekről (Kasztner Rezső és Komoly Ottó vezetésével) számol be, valamint az 1944. december 3-án történeteket illusztrálja és értelmezi. Az alfejezetek közötti összekötő kapocs maga a tér: az épület nemcsak

fizikai keret, hanem szimbolikus „fősze-replője” is a történeseknek. A szerző érzé-kenyen mutatja be, miként válik egy hely a nevelés színterévé, és miként őriz meg, vagy épp veszít el értékeket, funkciókat a történelmi fordulópontok hatására.

A mezzoszint, azaz az intézmények vezetésének nézőpontjai is hangsúlyosan kibontakoznak a kötetben. Nádas Pál külön figyelmet szentel az intézmény vezetőinek: Adler Simon (1907–1929), Kanizsai Dezső (1929–1950), Zsótér Pál (1955–1972), Alpár György (1972–1987), majd 1987-től a szerző intézményvezetői szerepe is kiraj-zolódik a sorok között. A vezetői döntések mögötti motivációk feltérképezése különösen értékes, mivel rávilágít arra, hogyan próbálták a különböző korszakokban az oktatás és gondoskodás egyensúlyát fenntartani a vak gyermekek nevelésétől-oktatásától a mozgássérült tanulók integrált fejlesztéséig. Különös érdeklődésre tarthat számot Kanizsai Dezső élettörténete mind a gyógypedagógia-, mind pedig a holo-kauszttörténet szempontjából. Az I.6.3. alfejezet (Nádas, 2024. 172–182.) például a Kanizsai Dezső aláírásával ellátott jelen-tést elemzi és értelmezi, amely Kasztner Rezső és Komoly Ottó vészkorszak ideje alatt végzett tevékenységével kapcsolat-ban hoz fel vádakait.

Közvetlenül a rendszerváltást megelő-zően már a szerző, Nádas Pál is formá-lója volt a változásoknak, innovációknak, ami a személyes aspektusok beemelését lehetővé tevő interpretációt is biztosítja a műben. Ez a személyes aspektus a kötet egyes mozzanataiban felfedezhető finom stilisztikai váltásokban is tetten érhető. Amíg a legtöbb esetben a szaktudományos munkákra jellemző tárgyilagos, elemző stílus dominál, amelyet felerősít az elmé-leti, történelmi keretekhez kapcsolódó ter-minológia használata, addig néhol, főként az első fejezet utolsó alfejezetében (Nádas, 2024. 273–324.), a szerző személyes inter-pretációi is nagyobb súllyal jelennek meg, mindvégig objektív nézőpontban maradvá. A források értelmezésében is kulcsszere-pet kap az emlékezet: a történelmi elemzést gyakran egészíti ki intézményi-szakmai

reflexió, különösen a gyógypedagó-giai ellátásról, a fogyatékosághoz való viszonyról és a segítség intézményes formá-inak alakulásáról. A személyes narratívák hozzájárulnak az intézmények történeté-nek mikroszinten, azaz személyes szinten történő bemutatásához.

A kötetben a mikroszint árnyalása tekinthető a legmeghatározóbb aspektus-nak; az egyéni élettörténetek és narratívák jelenléte ennek igazolásaként is érzékel-hető. A szerző tudatosan, a kötet bevezető részében megfogalmazott céljaihoz hűen építi be az első fejezetbe, a Wechsel-mann-ház első 115 évének bemutatásába a pedagógusok, gyermekek, valamint a vészkorszakot az épületben átélt szemé-lyek visszaemlékezéseit, tanúvallomásait. A túlélők, tanulók, családok tapasztalatai, a háború alatti menekülés, a mindennapok intézményi gyakorlata mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az intézménytörténet ne csak szerkezeti, hanem emberi történetekként is értelmezhető legyen. A visszaemléke-zések azonban nem válnak zárttá: a szerző minden esetben igyekszik társadalmi és történelmi kontextusba helyezni a leírtakat. A monográfia második fejezete pedig a Wechselmann-házban valaha megfor-dult jelentősebb munkatársak és diákok életútját, visszaemlékezéseit tartalmazza, ezáltal mikrotörténelmi nézőpontból tárja fel az intézményhez kapcsolódó szemé-lyes emlékezet rétegeit, így hozzájárul a (gyógy)pedagógia-történet individualizált, alulnézeti rekonstruálásához.

A kötet unikális mivoltát növelik a szerző által vizsgált forrásdimenziók, amelyek között megtalálhatóak klasszikus történelmi források, vizuális és építészeti dokumentumok, gazdag vizuális anya-gok – fotók, rajzok, metszetek –, valamint interjúrészletek, emlékiratok, élettörténelmi elbeszélések, személyes reflexiók. A kötet elsődleges forrásbázisa harminchárom kutatási helyszínről merít, melyet törté-nettudományi, művészettörténelmi, gyógy-pedagógiai és zsidó kulturális szakiroda-lom egészít ki. A kötet egyes dokumen-tumokat újraközlő, kommentárral lát el, vagy éppen önreflexív módon értelmezi

azok jelentésrétegeit. Az épület mint forrás pedig olyan történelmi és pedagógiai értelmezésre ad lehetőséget, amely a fizikai tér szimbolikus és funkcionális jelentésrétegeinek „olvasásán” keresztül tárja fel az intézmény múltját és nevelési szerepét. Nádas Pál munkája tehát megfelel annak az interdiszciplináris forráskezelési elvnek, amelyre Ugrai János (2019) is felhívja a figyelmet: az intézménytörténeti narratíva nem reked meg az intézmény falai között, hanem képes összekapcsolódni a társadalomtörténeti és (gyógy)pedagógiai metszéspontokkal.

A kötet nem csupán azért ajánlható a gyógypedagógus-képzésben érintett hallgatóknak, illetve a gyógypedagógiát és annak történetét kutatóknak, valamint az iskolatörténet-írás műfaja iránt érdeklődőknek egyaránt, mert részletező áttekintést nyújt a fogyatékos gyermekek 20. századi intézményes nevelésének mikrovilágáról, képviselőinek gondolkodásáról és kihívásairól, hanem azért is, mert sikeresen összekapcsolja a makro-, mezzo- és mikroszintű értelmezést, sőt, diszciplináris határokat átlépve új típusú neveléstörténeti narratívát kínál. Ritkán olvashatunk olyan részletgazdag és forrásalapú elemzést, amely egy intézmény példáján keresztül mutatja be a gyógypedagógia társadalmi és politikai kontextusát. A fogyatékos gyermekek nevelésének története, az orvos- és neveléstudományi diskurzusok változásai, a háborús trauma és az integrációs próbálkozások mind relevánsak a gyógypedagógia jelenkori kihívásainak megértéséhez. Nádas Pál kötetének sajátos erőssége a térben íródó történeti és emlékezeti rétegek együttes kezelése, valamint a személyes reflexió és történeti elemzés kiegyensúlyozott váltakozása. A monográfia méltán válhat referenciává a gyógypedagógia-történeti kutatások és az emlékezetkultúra határterületein egyaránt.

A kötet nem csupán azért ajánlható a gyógypedagógus-képzésben érintett hallgatóknak, illetve a gyógypedagógiát és annak történetét kutatóknak, valamint az iskolatörténet-írás műfaja iránt érdeklődőknek egyaránt, mert részletező áttekintést nyújt a fogyatékos gyermekek 20. századi intézményes nevelésének mikrovilágáról, képviselőinek gondolkodásáról és kihívásairól, hanem azért is, mert sikeresen összekapcsolja a makro-, mezzo- és mikroszintű értelmezést, sőt, diszciplináris határokat átlépve új típusú neveléstörténeti narratívát kínál. Ritkán olvashatunk olyan részletgazdag és forrásalapú elemzést, amely egy intézmény példáján keresztül mutatja be a gyógypedagógia társadalmi és politikai kontextusát.

Nádas, P. (2024). *Magyar és magyar zsidó történelem Lajta Béla és lovag Wechselmann Ignác szecessziós épületében. Múlt és Jövő Alapítvány.*

Hodász Kata

Semmelweis Egyetem Pető András Kar,
Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

Gyáni, G. (2012). A magyar „emlékezet helyei” és a traumatikus múlt. *Studia Litteraria*, 51(1–2), 41–50. DOI: [10.37415/studia/2012/51/4000](https://doi.org/10.37415/studia/2012/51/4000)

Ugrai, J. (2019). Intézménytörténeti megközelítések és a helytörténetírás. Interdiszciplináris megfontolások a helytörténetírás okulására. In Lengvári, I., Pilkhoffer, M. & Vonyó, J. (szerk.), *Az ember helye, a hely embere. A helytörténetírás módszertani kérdései*. Kronosz Könyvkiadó Kft. 267–281.

Somogyvári, L. (2024). Iskolatörténet: módszertani kihívások és válaszok. In Mohr, Sz., Berta-Szénási, P. & Nemes-Wéber, Zs. (szerk.), *Iskolatörténeti mozaikok. A 2023. június 16-én Veszprémben a VEAB székházában megrendezésre kerülő Iskolakép Konferencia tanulmánykötete*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. 10–22.

Kárpát-medencei perspektívák a neveléstudományban

*Dezső Renáta Anna és Ábrahám Gréta:
Kezdő kárpát-medencei neveléstudományi
kutatók antológiája.*

In memoriam Szivák Judit.

A tanulmánykötet a Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottságának (MTA PAB) támogatásával, Dezső Renáta Anna és Ábrahám Gréta szerkesztésében jelent meg. Jelen antológia tematikus fókuszát és a fiatal kutatók megszólaltatásának szándékát tekintve szervesen illeszkedik a korábban, a Kárpát-medencei Magyar Tannyelvű Pedagógusképzők és Neveléstudományi Kutatók 3. Tanácskozásán megfogalmazott célokhoz. Emellett az MTA PAB és a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekciója Pedagógiai Alszekciójának keretein belül megvalósuló szakmai találkozó fórumon bemutatott két kötet (Dezső és mtsai, 2022a; Dezső és mtsai, 2022b) által kijelölt neveléstudományi diskurzusok folytatásának tekinthető. A recenzió megformálásakor Molnár-Kovács Zsófia lektori véleménye releváns szakmai támogatónként szolgált, amely iránymutatásával hozzájárult a kötet értékelésének árnyaltabbá és megalapozottabbá tételéhez.

A tanulmánykötet a szerzők friss eredményeinek és perspektíváinak gyűjteménye, amely a Kárpát-medencei oktatási terében zajló kutatásokat mutatja be, és egyben Szivák Judit munkásságának állít emléket. Az összeállítást Dezső Renáta Anna *Utódaink munkáinak elébe* című szerkesztői előszava vezeti be, melyet két nagy egységbe csoportosított hét-hét tanulmány követ. Affiliációikat tekintve a kötet

első részében szereplő szerzők tevékenysége a komáromi Selye János Egyetem, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, a Partium Keresztény Egyetem nagyváradi, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézet marosvásárhelyi és csíkszeredai, illetve az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar pedagógikum és neveléstudományok területeihez köthető. Míg a második részben helyet kapó hazai kutatók, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar és a Nyíregyházi Egyetem pedagógusképzési szakmai műhelyeiben folytatják kutatómunkájukat.

Az antológiában elsőként Aszalos Szilvia-Erzsébettől a szülők és a pedagógusok közötti együttműködésre irányuló, kérdőíves módszerrel és ehhez kapcsolódó statisztikai elemzéssel végzett kutatás tapasztalatait tekinthetjük át. A figyelmet Marosvásárhely körzetének magyar kisebbségi csoportjára irányítva beszél az említett résztvevők partnerségéről. Az eredmények szintézise rávilágít a csonka családok komplex kihívásaira és az intézményi támogatás adekvát összehangolásának jelentőségére.

Mit tanultunk tőled/belőled, online oktatás? Lőrincz Annamária erre a kérdésre keresi a választ csíkszeredai és

székelyudvarhelyi középiskolás tanulók körében. A kutatás eredményei alapján a jövő felsőoktatásában szükségesnek tűnik egy hibrid oktatásszervezési modell implementálása, amely a tanuláshoz való hozzáférés szélesítését és a hallgatói tanulási eredményesség optimalizálását célozza meg. A vizsgált tanulók 93%-a szerint a tapasztalt változások tartósan beépülnek az oktatási gyakorlatba. Szintén a digitális oktatás témáját boncolgatja Kis Gerlinda-Boglárka kutatása, amelynek eredményei alapján az online oktatásra való áttérés komplex pedagógiai-módszertani, szervezési és időgazdálkodási kihívásokat generált. Noha az online környezet új lehetőségeket kínál az ismeretátadásra és a tanulói önállóság fejlesztésére, az egyetemi hallgatók jelentős többsége (72,3%), mind reál-, mind humán területen, a hagyományos, személyes jelenlétben alapuló oktatást tartja hatékonyabbnak, hangsúlyozva az oktató személyiségének, közvetlen interakcióinak és a csoportdinamikának a pótolhatatlanságát, a személyes jelenléti oktatás egyedülálló pedagógiai értékét.

Koncsárd Anna kvalitatív kutatásában az esettanulmány és az interjú módszerével dolgozik. Véleménye szerint a Down-szindrómával élő személyek és családjaik társadalmi inklúziójának előmozdítása érdekében elengedhetetlen az integratív szemlélet kialakítása, amely magában foglalja egy védőnői hálózat kiépítését a prevenciós ellátás biztosítására, valamint szülőket támogató csoportok létrehozását Erdélyben. Következtetései között szerepel az integráció kulcsfontosságú elemeinek felsorolása is.

Bíró Brigitta kisiskolás korú gyermekek kognitív képességeinek feltárására vállalkozott kutatásában, amely értékes betekintést nyújt a gyermekek gondolkodásába és érzelmi világába. Két különböző módszertannal végzett vizsgálata egymást kiegészítve átfogó képet nyújt a tanulók egyéni képességeiről, támogatva a reflektív pedagógiai gyakorlatot és az egyéni fejlesztési tervek kidolgozását a felzárkóztatás és a tehetséggondozás terén.

Stela Jánosiová kutatástörténeti elemzése a női oktatás és művelődés fejlődését, az oktatási intézmények, női egyesületek és társadalmi mozgalmak pedagógiai szerepét, valamint a pedagógus professzió jelentőségét vizsgálja magyar, szlovák és angol nyelvű szakirodalom alapján, a 1960-as évektől napjainkig terjedően. A nemzetközi összehasonlító perspektíva alkalmazása lehetővé teszi a hazai fejlemények szélesebb európai kontextusba helyezését. Szintén a dualizmus időszakával foglalkozik – de egy másik aspektusból – *A dualizmus korszakának kompetencia alapú oktatása napjainkban az általános iskolás történelemórán* című munka. A kutatásban Szabó L. Dávid szlovákiai magyar kisebbségi felsőoktatási környezetben tanuló hallgatók történelemoktatással kapcsolatos nézeteit, a szlovákiai és magyarországi történelemtanítás szabályozó dokumentumait, valamint a történelemtankönyvek kognitív szintű feladatait vizsgálja, triangulációs megközelítéssel. A tanulmány a szlovákiai magyar kisebbségi pedagógusképzés minőségi javítását célzó ajánlások megfogalmazásával zárul.

A második szerkezeti egységben szintén hét szerző tanulmánya olvasható, akik Magyarország szakmai műhelyeiben végzik kutatómunkájukat. Keresztes Viktória az egészségműveltségre, annak fejlesztésére fókuszál a hazai és nemzetközi kutatások szakirodalmi elemzése során. Célja feltárni a potenciális összefüggéseket, kiemelve a szülői kompetenciák jelentőségét az óvodáskorú gyermekek egészségének megalapozásában. Hangsúlyozza egy, a szülői egészségműveltséget adekvátan mérő eszköz kidolgozásának szükségességét a pedagógiai gyakorlat számára, amely a szülők támogatásának irányait is kijelölheti.

Az Iskolai terek innovatív lehetőségei szakirodalmi kutatómunka alapján című tanulmány az iskolai terek történeti alakulásától a jelenkori kihívásokon át az innovatív tervezési lehetőségekig terjedő átfogó elemzést nyújt, hangsúlyozva a fizikai környezet tanulási, munkavégzési és

rekreációs folyamatokra gyakorolt hatását. Sütő Zita szakirodalmi kutatásokra és a jelenlegi iskolai terek elemzésére építve egyedi, gyermek- és emberközpontú iskolai térkonceptiókat mutat be, izgalmas tervezői ábrákon demonstrálva ezeket.

Kovács-Jerney Ádám Gábor kutatását *A machiavellizmus, az időperspektíva és a munkafüggőség viszonyrendszere. Véleményanalízis paraméterek vizsgálata a machiavellizmus, az időperspektíva, és a munkafüggőség tekintetében* címmel mutatja be. A tanulmány címében megjelenő fogalmak közötti összefüggések vizsgálata kérdőíves módszerrel és véleményanalízissel, az adatok többirányú elemzésével történt. A detektált összefüggéseken alapuló kutatási eredmények a jövőben hozzájárulhatnak a munkaerőpiaci kiválasztás hatékonyságának növeléséhez és a fenntartható fejlődési célok eléréséhez.

Egy dél-dunántúli kistelepülés alsó tagozatos iskolájának sikeres újraindítását vizsgálja Bodnár Barbara Anita esettanulmány formájában, négy szereplő perspektívájából, félig strukturált interjúk, oktatás- és településstatistikai adatok, valamint megfigyelés segítségével. A bemutatott kutatás feltárja, hogy az újraindítás a szereplők közös akaratának és együttműködésének, valamint egy kulcsszereplő felelősségvállalásának köszönhető, illetve rámutat a helyi akarat erő jelentőségére a kisiskolák fennmaradásában.

Hodász Kata tanulmánya a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola 1946–1955 közötti történetét vizsgálja kvalitatív módszerekkel, elsősorban primer forrásokra támaszkodva, kiegészítve forrás-, dokumentum- és szakirodalom-elemzéssel. A kutatás célja az iskola eseménytörténetének feltárása, az országos történelmi események hatásának vizsgálata, valamint oktató-nevelő munkájának feltérképezése. A vizsgálat rávilágít a korszak politikai ideológiájának a gyógypedagógiai intézményekre gyakorolt hatására, ugyanakkor hangsúlyozza a pécsi szakemberek színvonalas munkáját és a nevelés kiemelkedő jellegét a korlátozott lehetőségek ellenére.

Béres András *Hatékony tanítási stratégiák: Az egyetemi tanárképzéstől a természettudományos tantárgyak tanításáig* című írása az aktív tanulást előnyben részesítő módszertan természettudományos tantárgyakra történő átültetésének lehetőségeit és a jövő tanárainak erre való felkészítését vizsgálja, javaslatot téve egy aktív tanulással kapcsolatos gyakorlati kurzus bevezetésére (Innovációk a természettudományok tanításában) a tanárképzésben. A szerző kérdőíves felmérése alapján a tanárjelöltek módszertani preferenciáit három csoportra osztotta, és összevetette azokat a gyakorló pedagógusok módszertani kultúrájával. A kutatás hangsúlyozza az aktív tanulási módszerek köznevelésben való elterjedésének előnyeit a diákok motivációjának, kritikai gondolkodásának és problémamegoldó képességeinek fejlesztésében.

Ábrahám Gréta jelen kutatása a DigiTI módszer bevalásának vizsgálatára irányul vajdasági óvodások körében, érzelmi reakcióik automatikus arckifejezés-kódolással történő videóelemzésével, valamint a szülők IKT-eszközhasználati szokásainak felmérésével. Tanulmányában leírt kutatása során a gardneri Többcsőrös Intelligenciák (TI) elméletére épülő Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) módszer digitális környezetbe való adaptációját (DigiTI alkalmazás) és annak használhatóságát vizsgálja 10 magyar tannyelvű nagycsoportos óvodás gyermek bevonásával.

Ez a tanulmánykötet a neveléstudomány széles spektrumát felölelő fiatal kutatók friss, innovatív és reflektív megfigyeléseit tárja az olvasó elé. A kötet erénye, hogy a szerzők saját kutatási eredményeik és témavezetőik szakmai nézőpontjai mentén kibontakozó gondolataikat osztják meg, ezáltal egy sokszínű és dinamikus képet festve a diszciplína aktuális kérdéseiről. A kötet különlegessége, hogy a szerzői, témavezetői és a szerkesztői vélemények olykor eltérőek lehetnek, ami nem csupán a tudományos diskurzus természetes velejárója, hanem egyúttal termékeny alapot teremt a további, közös gondolkodás és a neveléstudományi párbeszéd

elmélyítésére. Minden írás logikusan felépített, tartalmukban pedig újdonságértékkel bírnak. A kötet egy színes kaleidoszkóphoz hasonlítható, tele fiatal tehetségek inspiráló munkáival.

kutatók antológiája. In memoriam Szivák Judit. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.

Kolip Heléna

*PTE BTK Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Dezső, R. A. & Ábrahám, G. (2024, szerk.).
Kezdő kárpát-medencei neveléstudományi

Irodalom

Dezső, R. A., Orsós, A., Ács, M. & Huszár, Zs. (2022, szerk.). *A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei.* PTE BTK NTI.

Dezső, R. A., Sándor-Schmidt, B., Ábrahám, G. & Vezdén, K. (2022, szerk.). *21. századi pályakép mozaikok. Válogatás a Kárpát-medence magyar tannyelvű pedagógus nemzedékeinek neveléstudományi írásaiból.* PTE BTK NTI.

Abstracts

Examining Historical Empathy among Hungarian Secondary School Students

László Kojanitz – Richárd Fodor – Judit Tóth

Abstract

In 2024, our research group conducted a large-scale empirical study on the development of historical empathy among Hungarian secondary school students. We examined the possible correlations between students' historical empathy, their epistemological thinking, and their attitudes toward learning history. We also investigated how the quality of teaching influences these components of students' historical thinking. The study involved secondary school students in grades 10, 11, and 12 (N=1104) and combined quantitative and qualitative methods. We successfully adapted to Hungarian a measurement tool developed by German researchers (Hartmann & Hasselhorn, 2008) and previously applied in the Netherlands (Huijgen et al., 2014; Huijgen et al., 2017). In addition, a version based on a Hungarian historical topic was also developed and included in the research. Students' problem-solving strategies were examined using the think-aloud method (Van Someren et al., 1994). The results show that the examined Hungarian students can apply their historical empathy skills in a new task situation. It was also found that historical empathy develops with age and becomes increasingly nuanced. Positive correlations were identified between students' historical empathy, epistemological thinking, and attitudes toward learning history. The study also revealed significant differences among student groups in both historical empathy and epistemological thinking, highlighting the importance of teachers' work in fostering students' historical thinking.

Keywords: historical thinking; historical empathy; epistemological believes

The Use and the Testing of Double Marking in the Rating of MA theses in Teaching English as a Foreign Language (TEFL)

Gergely András Dávid

Abstract

This paper evaluates the performance of a double marking scheme, in which supervisors and assessors evaluated a TEFL MA theses at the School of English and American Studies, Eötvös Loránd University, between 2011 and 2019. The instruments included analyses of raw ratings for consistency, correlations and significant mean differences between raters (assessors and supervisors) and many-facet Rasch analyses (MFRM). The results demonstrated a very high level of consistency (reliability) of responses, with score conversion preserving the consistency of scoring in the awarded marks, high correlations between the scores and the final grades, thus creating the conditions for the evaluation of validity, but the inter-scorer agreement was slight and the differences between the mean of scores awarded by the assessors and supervisors were significant, which differences would not be extraordinary if assessors and supervisors were two distinct groups. The differences are interesting because most assessors were also supervisors for other students and vice versa, the design of the study being almost fully-crossed. The contradiction between the low level of agreement and the overlap between the groups of supervisors and assessors, as if the raters disagreed with themselves, may be resolved with reference to their roles in the rating: the supervisor and assessor work from their differing rating constructs. These differences may also explain the significant mean differences in the scores, due not only to raters' leniency or severity. This paper provides evidence that the rater effect is not only severity or leniency, commonly referred to as subjectivity, but also different roles, testifying to the complexity of and hierarchy in the rater effect.

Keywords: assessment of theses; double marking

Testing a Story Package Program Supporting Parent-Child Relationships among Children Studying in Segregated Institutions and their Primary Caregivers: A Pilot Study

Orsolya Haga – Dóra Szilágyi

Abstract

This study presents the validation of a story package in family environment. It was tested in the interaction between the parent and the child at home and primarily aims to gather information about the parents' positive experiences. The theoretical background describes the role of stories and shared storytelling in family life then summarizes experiences regarding storytelling. The aim and antecedents of the empirical research are described. Children's literature and mother tongue activities are an integral part of kindergarten education. The possibility of mother tongue development appears in all areas of literacy, and it also influences the planning of children's group activities in such a way that the teacher is obliged to take into account communication competencies and thinking processes of the age group. The pandemic and the accompanying quarantine in 2020 have changed families' routine (Gunnig et al., 2004; Na, Hossain, Hamadani, Ahmed, Grantham-McGregor and Persson, 2012), as the scene of teaching and learning, also roles in the families altered. These differences presented parents with challenges. The background of our research is the trial of a three-day story game among children with typical and atypical development with involvement of parents. In case of the parents, the experience they went through during the program, i.e. the flow experience (Csikszentmihályi, 1997), and how motivated they were at the time they spent with their child were examined. In addition to the validation process of the first measurement tool (Haga, 2023) parents were asked to provide video recordings along with the "story package" (Szilágyi, 2024), so that developing interaction and active participation offered by both parties could be witnessed as well. Furthermore, the instrument was examined by the flow synch questionnaire completed by parents, which showed the motivational effect of time spent together. The comprehensive nature of our research, i.e. the connection of theoretical foundations and the gained empirical data helps to provide a coherent and effective interpretation of the research, from which it can be broadly stated that parents have a need to spend time with their child, but their motivation is not adequate (Szilágyi, 2024). Results complied of experiences from the coordinating teachers and the numerical data received through parent questionnaires. Our goal is to create a storytelling program in which parents experience the shared activity with their child as a joyful, motivated activity, thereby contributing to their child's development.

Keywords: motivation; experience based learning; flow experience; parent program; storytelling at home

Fostering Social and Emotional Learning Skills among Undergraduate English Studies and English Teacher Students through the Discussion of Controversial Topics

Rita Divéki – Anna Pereszlényi

Abstract

The competencies acquired through social and emotional learning (SEL), including skills related to self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, play a crucial role in the development of the whole person. SEL skills influence numerous areas of daily life, contributing to physical and mental health, the quality of social relationships, and professional performance. Although these skills are essential for young people to effectively navigate the challenges of our modern era, few initiatives promoting social and emotional learning have emerged within the Hungarian public education context, and none can be found in higher education. This study aims to explore how a language seminar can contribute to developing SEL skills among English major university students, and how students perceive the classroom activities and skills developed during class. Our case study involved two groups of undergraduate English studies and teacher training students who explored a controversial topic of their own choice during each class session and collaboratively produced a podcast episode as their final assignment. Data collection was conducted through pre- and post-study questionnaires, end-of-class feedback forms, and the researchers' reflective

journals. The results demonstrate that students developed not only their linguistic abilities but also their social and emotional learning skills during the classes. One of the primary findings of our research suggests the importance of systematically incorporating more challenging topics into teacher training courses, enabling students to confront their own biases and emotional responses while acquiring techniques that will help them successfully address complex topics in their own future classrooms.

Keywords: social and emotional learning; teacher education; case study; controversial issues

Digital Escape Rooms in History Teaching and Learning

Zoltán Seres

Abstract

The number of international studies on educational escape rooms (EER) has been increasing in recent years, and although there are more publications on the subject in Hungary, their number is still low. Research focuses mainly on STEM subjects, while studies on digital escape rooms are still lacking in social sciences. In the case of history, the use of educational escape rooms is still less widespread in everyday teaching practice, even though they provide a good opportunity to motivate students and encourage them to engage in active learning. International research shows that the educational escape rooms can be suitable for developing both cognitive and social skills. The study briefly describes the concepts of educational escape rooms, including digital escape rooms, and their most important features. Teachers have a key role in digital escape rooms, but creating such a room can be challenging for them. For this reason, the study presents two digital escape rooms that have been tested in practice and are well suited for use in secondary school history teaching. One escape room was created for summary purposes, with the theme of the early modern period, while the other was created for the purpose of acquiring new knowledge and deals with the Paris Peace Conference (1919–20). The study also formulates possible future research proposals on the topic.

Keywords: gameful education; educational escape room (EER); digital escape room; history; history education