

A Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Tudományos Bizottsága keretei között működő
albizottságok területén folyó kutatások áttekintése
az elmúlt harminc év metszetében

Digitális pedagógia

Molnár Gyöngyvér

A digitális pedagógia az 1990-es évektől kezdve az oktatási innováció szinonimájává vált (Kárpáti & Horváth, 2009). Nemzetközi szinten is kiemelkedő ütemben indult el az iskolák és a pedagógusok eszközparkjának fejlesztése (l. pl.: 1997-ben indított Sulinet program, 2005-ben indított Közoktatási informatikai fejlesztési program, majd az úgynevezett zsúrkocsi program; Molnár, 2011). Miután a pedagógiai kultúra lassan változott (Kárpáti, 1999), a hatás nem volt összhangban az elvárt változásokkal (Molnár et al., 2020).

Az elmúlt 30 évben számos hazai, főképp eszközökre irányuló fejlesztéssel, valamint integrációs kísérlettel találkozhattunk, amelyek egyik fő problémája az volt, hogy a technológia előbb érkezett az iskolába, mint a módszertani kultúra, amelyet támogattak az eszközök (Molnár, Turcsányi-Szabó, & Kárpáti, 2020). Az elmúlt három évtized fontos tapasztalata, hogy az eszközök iskolai megjelenése nem vonja maga után azok produktív tantermi használatát. A digitális pedagógia, azaz a digitális technológia, mint eszköz és az új tanítási-tanulási módszerek ötvözése, együttese képesek csak arra, hogy gyökeresen megváltoztassák a tanulás és az oktatás folyamatait, kimenetét, minőségét. Sőt, már az első hazai iskolakísérletek rámutattak arra, hogy nem elegendő egy tantárgy vagy egy műveltségterület modernizálása, az iskola egészét kell újra gondolni (Kárpáti, Molnár, Tóth, & Főző, 2008).

A digitális pedagógiával kapcsolatos fejlesztések nehézsége, hogy egyrészt a technológia gyors fejlődése igen kevés lehetőséget biztosít az eszközök bizonyítékokon alapuló, azaz jól tervezett, alaposan átgondolt kutatások eredményein alapuló alkalmazására, másrészt folyamatosan nő a szakadék a diákok hétköznapi technológiahasználata és azok iskolai megjelenése, alkalmazása között. A jelenség hasonlítható a gyógyszerkutatás folyamataihoz. Az alapvetően kismintás, „laboratóriumi körülmények között” zajló kutatás-fejlesztési eredmények akár több tíz évvel is megelőzik, megelőzhetik azok általános bevezetését, az iskolai gyakorlatot.

A fejezet további részében olyan hazai fejlesztéseket tekintünk át, melyek tudományos igényességgel megtervezett, több éven keresztül tartó kutatások voltak, melyek eredményei rangos nemzetközi fórumokon is kiemelt figyelmet kaptak. Ennek következtében nem kerülnek górcső alá olyan ismert hazai fejlesztések, melyek kizárólag hazánkban kerültek disszeminációra, és/vagy

- (1) a kérdéskört elméleti oldalról közelítik (l. pl.: Komenczi, 2016; Béres et al., 2012)
- (2) gyakorlatorientált perspektívából korábbi kutatási eredmények összefoglalását célozták (pl.: Buda, 2017; Molnár, 2012; Ollé et al., 2013)
- (3) a technológia gyors fejlődésének áldozatává váltak, ugyanakkor tapasztalatai fontos építőkövei lehetnek további kutatási-fejlesztési projekteknek, vagy maga a technológia

jelen pillanatban csak úgynevezett laboratóriumi környezetben biztosítható [pl. valós kontakt és virtuális 3D oktatási környezet technikai integrálásával létrehozott szimulációs környezettel kapcsolatos kutatások, l. Ollé, 2012; virtuális és kiterjesztett valóság (VR és AR technológiák) alkalmazásával kapcsolatos kutatások, Turcsányi et al, 2012; Molnár Gy. et al., 2018],

- (4) nemzetközi szinten úttörő kutatások, melyek közvetlenül nem kaptak jelentős nemzetközi visszhangot (például a digitális kultúra iskola elterjedésének eredményeit és problémáit 2011 és 2015 között monitorozó, a minőséget jutalmazó nyilvántartási rendszer, az eLEMÉRÉS, ami az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet keretein belül Hunya Márta vezetésével megvalósult kutatás volt; Hunya, 2015),

Nemzetközileg is kiemelkedő, gyakorlati szempontból is fontos kutatási eredmények közé sorolható Kárpáti Andrea és munkatársai falusi iskolákban és roma szegregátumokban végzett iskolakutatási eredményei, melyek már a kétezres évek elején rávilágítottak arra, hogy a digitális eszközök azoknak adhatják a legtöbbet, akiknek más kultúra-közvetítők nem vagy csak ritkán állnak rendelkezésre: a szociális hátránnyal, tanulási nehézségekkel élőknek (pl.: Kárpáti, 2004, Kárpáti & Molnár, 2004, Kárpáti & Munkácsy, 2012). Ennek hatására az OECD megbízásából 14 országban térképezték fel az esélyteremtő oktatási informatikai programokat.

Számos nemzetközi elismerést kapott a Samsung által 2013-ban létrehozott, Turcsányi-Szabó Márta által vezetett SMART School projekt (pl.: Turcsányi-Szabó et al., 2014), amely a technológia iskolai integrációját nemcsak a digitális eszközök biztosításával, hanem a pedagógusok elképzeléseihez, igényeihez, időbeosztásához igazodó képzéssel, majd azt követően online és személyes mentorálással támogatja. A projekt eredménye egyértelműen bizonyítja, hogy a magyar pedagógusok, a közoktatás képes a gyors, innovatív átállásra, „ha” azt a körülmények megfelelőképpen támogatják (Molnár, Turcsányi-Szabó és Kárpáti, 2020).

A digitális technológiaalapú oktatási fejlesztések relevanciáját támasztotta alá a „Szegedi Műhely” és az ELTE kollégáinak együttműködéséből született kutatási eredmény, miszerint megfelelő módszertan alkalmazásával még kisiskolás gyermekek esetében is, ugyanaz a fejlesztő hatás érhető el számítógépes környezetben, mint szemtől szembeni fejlesztéssel (l. pl.: Csapó, Lőrincz és Molnár 2012). A kutatás-sorozat másik lényeges eredménye, hogy korát megelőzve hívta fel a figyelmet a kontextuális adatok elemzésében rejlő lehetőségekre.

Talán a leghosszabb időtartamot átfogó, hazai és nemzetközi szinten mind a kutatásban, mind az iskolai gyakorlatban alkalmazott technológiaalapú hazai fejlesztés a Szegedi Tudományegyetem Oktatáseméleti Kutatócsoportja által fejlesztett eDia mérés-értékelési platform, illetve tartalommal feltöltött rendszer (Molnár és Csapó 2020). A több mint 10 éve zajló, a pedagógiai innováció számos elemét egyesítő fejlesztés (lásd Csapó és Molnár, 2019) a diagnosztikus értékelés legjelentősebb kutatás-fejlesztési projektje Európában. Csapó Benő vezetésével nemzetközi együttműködésben kidolgozott innovatív tartalmi keretekre épül, azaz az elméleti keretrendszer alapján kidolgozott olvasás, matematika és természettudományos feladatok nem a tananyag elsajátításának mérését helyezik a középpontba, hanem a tanulók értelmi fejlődésének monitorozását és az elsajátított tudás alkalmazásának feltérképezését (Csapó & Csépe 2012; Csapó & Szendrei 2011; Csapó & Szabó 2012). Egy innovatív online platform támogatja a tesztelés teljes folyamatát a feladatírástól a tesztek összeállításán és kiközvetítésén keresztül az eredmények visszacsatolásáig; valamint a mérések, személyre szóló értékelések elvégzését szolgáló feladatbankban szereplő innovatív feladatok felhasználják a multimédia összes lehetőségét az állóképektől a hangon, animáción és videón keresztül a szimulációig. Miután bármely nyelven és kultúrában alkalmazható a Molnár Gyöngyvér szakmai irányítása alatt a mai napig is folyamatos fejlesztés alatt álló online mérés-értékelési platform, ezért nemcsak hazai, hanem számos nemzetközi együttműködésen alapuló, más területeket és különböző korosztályokat (5+ életkor) fókuszba állító kutatási feladat megvalósításának alapját is képezi, képezte (pl. Csapó & Molnár, 2017; Wu & Molnár, 2021;

Mousa & Molnár, 2020; Csapó, Molnár, & Nagy, 2014; Greiff et al., 2013). A rendszer széleskörű alkalmazása a magyarországi pedagógiai kultúra megújításának alapvető eszköze lehet.

Hivatkozások:

- Béres, I., Magyar, T., & Turcsányi-Szabó, M. (2012). Towards a personalised, learning style based collaborative blended learning model with individual assessment. *Informatics in Education, 11*(1), 1-28.
- Buda, A. (2017). IKT és oktatás. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Csapó, B. & Csépe, V. (2012, eds.). Framework for diagnostic assessment of reading. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. & Molnár, G. (2017). Potential for Assessing Dynamic Problem-Solving at the Beginning of Higher Education Studies. *Frontiers in Psychology, 8*:2022.
- Csapó, B. & Molnár, G. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*.
- Csapó, B. & Szabó, G. (2012, eds.). Framework for diagnostic assessment of science. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. & Szendrei, M. (2011, eds.). Framework for diagnostic assessment of mathematics. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B., Lőrincz, A., & Molnár, G. (2012). Innovative Assessment Technologies in Educational Games Designed for Young Students. In: Ifenthaler, D., Eseryel, D., Ge, X.: *Assessment in game-based learning: foundations, innovations, and perspectives*. Springer. New York. 235-254.
- Csapó, B., Molnár, G., & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 639-650.
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, G., Fischer, A., Funke, J., & Csapó, B. (2013). Complex Problem Solving in Educational Contexts – Something beyond g: Concept, Assessment, Measurement Invariance, and Construct Validity. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 364-379.
- Hunya, M. eLEMÉRÉS (2015). 2011-2015. Retrieved from https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/elemeres_2015.pdf
- Kárpáti, A. & Horváth, Á. (2009). National Policies and Practices on ICT In Education In Hungary. In: Plomp, T., Law, N., Anderson, R. & Quale, A.: *Cross-National ICT Policies and Practices in Education*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, USA. 349-368.
- Kárpáti, A. & Molnár, É. (2004b). [Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel](http://misc.bibl.u-szeged.hu/14055/1/mp_2004_003_6383_293-317.pdf). *Magyar Pedagógia, 104*. 3. sz. 293–317
- Kárpáti, A. & Munkácsy, K. (2012). Mentoring Innovation - A Trialogical Model for In - Service Teacher Training. *Jurnal DiversapRACTICA* , 1 (2), 77-101. <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapRACTICA/article/view/19782>
- Kárpáti, A. (1999). Digitális pedagógia – számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle, 49*. 4 sz. 76–90.
- Molnár, G., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban - perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány, (1)*,
- Kárpáti, A. (2004). Travellers in Cyberspace: ICT In Hungarian Romani (Gypsy) Schools. In: Kárpáti Andrea (ed.). *Promoting Equity through ICT in Education*. OECD, Paris. 141–156. Teljes könyv: <http://www.oecd.org/education/research/31558662.pdf>

- Kárpáti, A., Molnár, G., Tóth, P. & Főző, A. (2008, Eds.). A 21. század iskolája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: GlobeEdit.
- Molnár, G. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 2011. 9. sz. 1038-1047.
- Molnár, G. és Csapó, B. (2019c): Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 10. 1368. sz. doi: 10.3389/fpsyg.2019.0136
- Molnár, G., & Csapó, B. (2020). Separating the Disciplinary, Application and Reasoning Dimensions of Learning: the Power of Technology-Based Assessment (pp. 174-190). In H. Lane, S. Zvacek, & J. Uhomoihi (Eds.), *Computer Supported Education*. Springer.
- Molnár, G., Molnár, E. K., Dancs, K., & Csapó, B. (2020). Report on the Development of Educational informatization and Basic Education - Hungary (pp. 173-187). In Liu D., Huang R., Lalic B., Zeng H., Zivlak N. (eds), *Comparative Analysis of ICT in Education Between China and Central and Eastern European Countries*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore.
- Molnár, G., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpári, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban - perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, (1).
- Molnár, Gy. (2012). Collaborative technological applications with special focus on ICTbased, networked and mobile solutions, *WSEAS Transactions on Information Science and application*, 9(9), 271-281.
- Molnár, Gy., Szűts, Z., & Biró, K (2018). Use of Augmented Reality in Learning, *ACTA Polytechnica Hungarica*, 15(5), 209-222.
- Mousa, M., & Molnár, G. (2020). Computer-Based Training in Math Improves Inductive Reasoning of 9- to 11-year-old Children. *Thinking Skills and Creativity*, 37(9)
- Ollé, J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ollé, J., Papp-Danka, A., Lévai, D., Tóth-Mózer, Sz., & Virányi, A. (2013). *Oktatásinformatikai módszerek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Turcsányi-Szabó, M. et al. (2014). *ICT in Primary Education: Analytical survey*. Moszkva, Unesco Institute for Education.
- Turcsányi-Szabó, M., Csízi, L., & Végh, L. (2012). Virtual Worlds in Education – best practice, design and research consideration, *TEACHING MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE 10 : 2* pp. 309-323. (2012)
- Wu, H. & Molnár, G. (2021). Logfile Analyses of Successful and Unsuccessful Strategy Use in Complex Problem-solving: A Cross-national Comparison Study. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00516-y>

Neveléstudomány

Zsolnai Anikó

A hazai neveléstudományi kutatások közül a neveléstudományhoz kapcsolódóak gyökeres változáson mentek keresztül az elmúlt harminc évben. Ez főként azzal függ össze, hogy az 1990-es években Magyarországon is megjelentek azok a korszerű megközelítések, amelyek a nevelést az affektív és a szociális tényezők pedagógiai szempontú vizsgálatán keresztül közelítik meg (Józsa et al., 2020; Nagy, 1996).

A pedagógia az alakíthatóság és a fejlesztés lehetőségeire fókuszál, s mint a segítő szakmák csoportjába tartozó, a nevelést segítő és fejlesztő tevékenységként definiálja (Nagy, 2000; Zsolnai, 2013). E korszerű értelmezés viszont csak az interdiszciplinaritás jegyében lehetséges, így a nevelés problémaköreinek széles látókörű értelmezéséhez a szociálpszichológia, a nevelésszociológia, a humánológia, az ideglettan vonatkozó kutatási eredményeinek ismerete és alkalmazása egyaránt fontos az elmélet és az empirikus vizsgálatok szempontjából. Az interdiszciplináris megközelítés alapvető a gyermekek kognitív, emocionális és szociális fejlődésének a kutatásához, hisz ezen ismeretek tudása nélkülözhetetlen a nevelés, mint segítő és fejlesztő tevékenység megvalósításához (Józsa et al., 2020; Nagy, 2000).

A hazai neveléstudományi kutatások megújulásában nagy szerepe volt Nagy Józsefnek, akinek az 1990-es évek második felétől megjelent könyvei és tanulmányai (pl. Nagy, 1996, 2000) a nevelés korszerű értelmezését adták. Az általa kidolgozott rendszerben a nevelés 1) a személyiség fejlődésének segítése; 2) a társadalom sajátos szerveződési szintje, egy hierarchikus komponensrendszer, amit a szinguláris pedagógia lehetőségeivel, eszközeivel ma már nem lehet értelmezni és modellezni, mivel ahhoz sokféle tudomány, tudományág, elmélet tartozik.

Nagy József e téren végzett munkássága számos olyan empirikus vizsgálatot alapozott meg, amelyek azelőtt nem voltak jelen a magyar neveléstudományi kutatások körében. Ezek közé tartozik az elsajátítási motiváció (pl. Józsa, 2007), az önszabályozott tanulás (pl. D. Molnár, 2013) vagy a társas viselkedést irányító szociális kompetencia (pl. Zsolnai, 2002) vizsgálata.

Az óvodai és iskolai léttel kapcsolatos nemzetközi és hazai vizsgálatok (pl. Caprara et al., 2000; Zsolnai & Józsa, 2003; Józsa & Barrett, 2018) az utóbbi évtizedekben sok bizonyítékot sorakoztattak fel arra, hogy az affektív tényezőknek (például attitűdök, érzelmek, motiváció) meghatározó szerepük van a tanulás eredményességében. Az érzelmek, motívumok kutatása szorosan kapcsolódik a szociális kapcsolatok vizsgálatához is. Ezek irányítását a szociális kompetencia (szociális készségek és motívumok, szociális képességek) végzi, aminek a fejlettsége ugyancsak elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a társadalmi beilleszkedéshez. A Magyarországon folyó fenti témákkal kapcsolatos empirikus vizsgálatok közül kiemelkedő, nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó eredmények a következő területeken születtek meg.

A 2009-2011 között, valamint a 2012-2014 között folyó *Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása* (TÁMOP 3.1.9-08/01–2009-001) és a *További kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek*

feltárása, tesztsomagok készítése (TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001) pályázatok keretében többek között olyan mérőeszközök kerültek kifejlesztésre, amelyek alkalmasak az iskolai teljesítményt befolyásoló tanulási motiváció számítógép-alapú mérésére (pl. Józsa et al., 2011,) a különböző szociális és érzelmi készségek diagnosztikus, online környezetben történő mérésére (pl. Zsolnai & Kasik, 2017), valamint a tanulás tanulásának online mérésére (pl. Habók, 2015) iskolás korú gyermekek körében.

Az 1990 -es évek közepétől Magyarországon is megkezdődött a *szociális kompetencia interdiszciplinális* (pszichológiai, ideglettani, pedagógiai és szociológiai) vizsgálata. A szociális kompetencia összetevőinek - képességek, készségek, motívumok - feltárására szolgáló hazai empirikus vizsgálatok közül legtöbb a különböző szociális készségek és képességek fejlettségét mérte különböző életkori minták (óvodáskor, kisiskoláskor, serdülőkor) esetében. Az eddig felmért fontosabb képességek és készségek a szociálisprobléma-megoldó képesség (pl. Kasik, 2015), a szociálisérdek-érvényesítő képesség (pl. Kasik, 2011) a konfliktusmegoldások során alkalmazott szociális készségek (pl. Zsolnai et al., 2015). A magyar mérési eredményeket közlő nemzetközi és hazai publikációk száma jelentős, és jelenleg is folyamatosan nő.

Az óvoda-iskola átmenet, az iskola-érettség kérdéseivel foglalkozó kutatások Nagy József és munkatársi köréhez kapcsolódnak. A *DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára* mérések (Nagy et al., 2004) kimutatták, hogy a gyerekek szociális fejlettsége már az óvodás korban igen különböző. A középső és az első osztályosok körében is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen.

Irodalom:

- Caprara, C. V., Barabaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science, 11*, 302–306. DOI: 10.1111/1467-9280.0026
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000PS.pdf>
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés: Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Habók, A. (2015). *A tanulás tanulásának vizsgálata online környezetben*. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 179-198). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Józsa, K., Szenczi, B. & Hricsovinyi, J. (2011). A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési
In Csapó, B. & Zsolnai, A. (szerk.), *A kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 147-171). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly, 45* (4), 81–92. DOI:[10.1016/j.ecresq.2018.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007)
- Józsa, K., D. Molnár, É. & Zsolnai, A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány, 181* (1), 47–55.
DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.5](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5)

- Kasik, L. (2015). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study in a Hungarian Context. (2009-2011). *European Journal of Development Psychology*, 12(2), 142–157. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702>
- Kasik, L. (2011). A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8-18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 141-181.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidakovich, T. & Fazekasné, Fenyvesi M. (2004). *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára: DIFER Programcsomag*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22 (3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/01443410220138548>
- Zsolnai, A. & Józsa, K. (2003). Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 181–196. <https://doi.org/10.1177/1476718X030012003>
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Zsolnai, A., Kasik, L. & Braunitzer, G. (2015). Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 1, 73-92. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.916397>
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2017). Online testing of Hungarian children's prosocial behaviour. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5 (2), 65–73. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1188032>

Nevelésszociológia, oktatáskutatás

Kozma Tamás

A nevelésszociológia elmúlt harminc éve - amit persze lehetetlen az adott terjedelemben összefoglalni - hasonlóan más társadalomtudományi diszciplínához, a folytatólagossággal és megszakítással együttesen jellemezhető. Annál is inkább, mivel a hazai nevelésszociológia viszonylag későn lépett a neveléstudományok közé, és előbb jelentkezett figyelemre méltó kutatásokkal (társadalmi rétegződés és iskola, vö: Ferge, 1969; társadalmi mobilitás és oktatás vö: Gázsó, 1971; iskolai autonómia, vö: Andor, 1987; az oktatási rendszer térségi vetületei, vö: Forray & Kozma, 1992), mintsem diszciplínává alakult volna. Miután kiszabadult a hivatalos marxizmus ellenőrzése alól - az 1989/90-es fordulattól kezdve -, a nevelésszociológia virágzásnak indult, és különösen az 1990-es évek első felében valósággal forradalmasította a merev, normatív, elméleti karakterű pedagógiát. Az empirikus kutatási eredmények aktualitása, praktikussága (közvetlen kapcsolatteremtés a tanárképzéssel, az iskolával és a lakóhelyi társadalommal, vö Kozma, 1990), valamint viszonylag magas presztízse miatt gyorsan terjedt, és elfogadottá vált. A Kozma-féle tankönyvet újra meg újra kiadták (Kozma, 1994, 1999, 2002), emellett azonban csaknem minden egyetemen szöveggyűjtemények, illetve jegyzetek és tankönyvek jelentek meg nevelésszociológiából (Meleg, 2003; Varga, 2015; Pusztai, 2020a). A 90-es években divattá vált nevelésszociológiai megközelítéseket használni akkor is, ha a kutatók a témák vagy az oktatásügyi narratívumok nem föltétlenül igényeltek nevelésszociológiát.

E gyors népszerűség is hozzájárult ahhoz, hogy a nevelésszociológia egyetemi elhelyezkedése fokozatosan megváltozzék. 1990 előtt a nevelésszociológia (ikertestvérével, az oktatásszociológiával együtt) főként kutatóintézetek szűk köreiből, rejtve terjedt, és egyik formája lett a Kádár-rendszerben kialakult iskolakritikának. (nem tévesztendő össze a pedagógusoknak készült szociológiai összefoglalókkal, pl. Andorka, 1986). 1990 után ezek a kutatóintézetek megszűntek. Az iskolakritikus értelmiség fokozatosan áttette székhelyét az egyetemekre, az oktatással és neveléssel foglalkozó szociológusok és pedagógusok részben szakértői vállalkozások alapítóivá váltak, de főként betagozódtak a felsőoktatásba. Az oktatás- és nevelésszociológia lépcsőről lépcsőre levált a szociológiáról, és elfoglalta helyét a pedagógusképzésben. Ez a változás nem volt független a szociológiai kutatások nemzetközi trendjétől, amelyben az ifjúsággal és az iskolával kapcsolatos kutatások szintén elváltak a hagyományos szociológiától, ezeket részben a szociálpszichológiának, részben a pedagógusképzésnek engedve át. Ezt a mozgást jól mutatja be nemzetközileg a holland Sense Kiadó nevelésszociológiával foglalkozó kötete (Sadovnik & Coughlan, 2011); hazai viszonyaink között pedig az *Ars Sociologia* Hogyan lettem szociológus? c. gyűjteménye (Hidas, 2016).

A neveléstudományi és a szociológus kutatók rendszerváltozás utáni átrendeződése csak egyik vetülete volt a nagy társadalmi változásoknak. Ezek a változások számos új témát vetettek föl a társadalomkutatás számára. A társadalomkutatók átrendeződése a diszciplína megváltozásával járt együtt - szociológiából a pedagógia felé -, a kutatási kérdések pedig új profilt adtak a nevelésszociológiának, fokozatosan "oktatáskutatássá" fejlesztve. Mindez összefüggött az új fórumokkal is, amelyek hirtelen megnyíltak a nevelésszociológia/oktatáskutatás előtt. Itt említjük a megújult budapesti Oktatáskutató Intézetet, amely - nagyjából az 1990-es években, megszűnéséig - az országos párt- és szakpolitika káderutánpótlását is szolgálta. Az intézet erőforrásaira támaszkodva, részben szakértelmét is igénybe véve két új, országos nevű folyóirat indult el: az *Iskolakultúra*, valamint az *Educatio®*. A *Társadalom és Oktatás* c. könyvsorozat kötetei dokumentálják az átalakulást és a nemzedékváltást a kutatásban, később az oktatásban is. A kutatók átrendeződése és versengése mind a közoktatási és felsőoktatási központi szervezetek és programok között, mind pedig az itt folyó programok és támogatások körül segítette a szakértők professzionalizálódását. Az önkormányzati szerveződésű közoktatás, valamint a vállalkezési formájú szakképzés lehetőséget teremtett a nevelésszociológusok / oktatáskutatók vállalkezési tevékenységére. Ez egyúttal a hagyományos kutató műhelyek felszámolódásához is vezetett, ami a 2000-es évtizedig eltartott. Így nemcsak a szakma szétzilálódásához járult hozzá, hanem egyúttal ahhoz is, hogy a 2010-es évekre a nevelésszociológia és az oktatáskutatás témái és szemléletmódja valamennyi tanárképző intézményben versenytársává válják a klasszikus pedagógiának.

Ebben a nagy változásból, amely hullámokban érte a nevelésszociológiát - szétzilálva és újraszervezve azt -, markánsan kiemelkedtek olyan társadalmi problémák, amelyeknek kikerülhetetlen kutatási vonzatai voltak:

Az iskolarendszer szerkezete, az iskolafenntartói monopólium lebontása. A kutatásoknak ez az iránya az 1960-as évek óta uralta az oktatáspolitikát (Ferge, 1976; Inkei & Kozma, 1977), és áthúzódott az 1980-as évekre is végül az 1990-es évek többféle iskolarendszerében vált valósággá (8 + 4, 6 + 6, 4 + 8 évfolyamos iskolák). Ezen a területen a kutatás jellegzetesen eltolódott a szakképzési ihletésű, munkagazdasági jellegű elméleti-szakértői vizionálástól (Monigl, 1979; Nagy, 1970) az új típusú iskolák társadalmi beágyazottságának és hatásának vizsgálatára. Az új intézményeket fenntartó települési önkormányzatok, illetve az új

fenntartók (pl egyházak, alapítványok) vizsgálata meghatározta az 1990-es évtized első felét. Különösen az egyházi fenntartók be-, illetve visszalépése kavart pártpolitikai viharokat, aktualitást teremtve az oktatáskutatóknak arra, hogy megvizsgálják az újjászerveződő egyházi oktatás társadalmi elfogadottságát (Leibhart, 1992; Pusztai, 2004; Pusztai & Rébay, 2005). Ennek a radikális változás –az egyházi és alapítványi fenntartók belépése, ingatlanok visszaadása, az állami egyházfinanszírozás átalakulása– adta a hátterét a nevelésszociológia egyik új ágának, a vallásosság nevelésszociológiájának kifermálódásához (manapság ez elsősorban a Debreceni Egyetem oktatáskutatóihoz köthető, vö. Pusztai, 2020b). A kutatás elmúlt mintegy húsz éve alapján az derült ki, hogy a társadalomba lassan beépülő és egyre nagyobb lakossági elfogadottságú egyházi iskolák - a fenntartó vallásfelekezettől függően - más és más funkciót töltenek be akkor is, ha nevükben azonosnak látszanak. Továbbá eredményeiket sajátos intézményi légkörök, valamint elsősorban az őket választók társadalmi-kulturális (és politikai) háttere határozza meg.

Iskola és környezete, az önkormányzati intézményfenntartás. A radikális politikai és igazgatási változások közül egy másik kiemelkedő esemény az 1990-ben újjáalakult önkormányzati hatásköri törvény, illetve a hozzá kényszerűen utólag igazodó közoktatási törvény volt. A változás a közoktatásról való gondoskodást az önkormányzatok feladatává tette, rájuk bízva, hogyan biztosítják a településen élő gyermekek és fiatalok tankötelezettségének teljesítését, ami a gyakorlatban intézményfenntartást jelentett. A Kádár-rendszerben a tanácsok önállósága formális volt, a Párt tartotta ellenőrzése alatt a helyi és magasabb szintű tanácsokat. Az önkormányzatok valódi autonómiája új kérdéseket vetett föl a nevelésszociológia egyik hagyományos kutatási területén: az iskola és helyi társadalom viszonyában. Az új kérdések egy része még az előző évtizedekből fakadt (pl az iskolai autonómia és korlátai, a szülők beleszólási joga az intézmény fenntartásába és tantervének meghatározásába), más részük pedig az új helyzetből. (a helyi önkormányzat hatáskörei, a helyi iskolai tantervek, ezek viszonya a létező vagy nem létező központi tantervekhez, intézményellenőrzés). A kutatások ezen a téren azt mutatták, hogy egy-egy intézmény még erősebben függ a helyi társadalomtól, mint a kutatók eredetileg gondolták, és az 1980-as években kimutatták (Kozma, 1990). A helyi intézményfenntartás sokkal sikeresebbnek bizonyult, mint a rendszerváltozást megelőzően a gyanakvó szakértelmiség várta. Kiderült azonban az is, hogy hosszú távon növeli a települések közötti különbségeket (Forray & Kozma, 1992). Stabilan kibontakozott a hazai iskolarendszer új szerkezete, amelynek vidéki gerincét egyfajta komprehenzív középiskola (később helyi főiskola) képezte. A 2010 után bekövetkező visszaközponosítás, amelyet jóval kevesebb kutatás követett, megszakította ezt a folyamatot. A korszak végéhez közeledve azonban egyes kutatások mégis azt mutatták, hogy a helyi igények mintegy visszanyomják, visszaállítják a szakképzés és általános képzés együttes megszervezését az intézményekben. A kutatók ezt egyfajta helyi igénytel magyarázzák, amely állandóbb, mint az időnként föltámadó központi kormányzati akarat (Fehérvári, 2014).

Területi kutatások. A területi kutatások az 1970-es évek közepén jelentek meg a nevelésszociológiában (oktatáskutatásban), nem előzmények nélkül. Az 1980-as években a bontakozó autonómatörékvések jegyében, az ún. “társadalmi tervezéshez” kapcsolódóan a helyi közösségek és intézményeik kapcsolatait, illetve a településstruktúra és az oktatási rendszer összefüggéseit vizsgálták

A rendszerváltozás sodrában az oktatás területi kutatása előtt is új távlatok nyíltak. Az országosan megváltozó gazdasági térszerkezet magával hozta a lakosság új vándorlásának és elhelyezkedésének folyamatát, amelyet az intézmények benépesedése, illetve kiürülése követett. Tradicionális “nagy iskolák”, híres intézmények néptelenedtek el, másutt viszont

addig ismeretlen intézmények kezdtek kibontakozni. A vonatkozó statisztikák szerint az ország nyugati fele gazdaságilag lassan megközelíti az osztrák színvonalat, viszont a hagyományos nagy intézmények (pl tudományegyetemek) nem ott, hanem az ország keleti felében helyezkednek el. Mindez új fejlesztési stratégiát sugallt a regionális és országos oktatáspolitikája számára (Forray & Kozma, 2011).

A gazdaság területi átrendeződésével a hagyományos szakképző intézmények és központok megszűntek, vagy átalakultak. A kutatások meglehetősen hálózatosodó iparágak megjelenését, illetve a bedolgozó iparok országos hálózatba szerveződését tárták föl. Néhány ipartelepítés hatására a beszállító ipar megjelenését figyelték meg olyan szegleteiben az országnak, ahol azelőtt az adott technológiáról hallani sem lehetett. Mindez természetesen új szakképzési igényeket hozott magával (Györgyi, 2012; Fehérvári, 2014).

A belső migráció változásai az iskolahálózatot is megbolygatták. Ennek feltűnő jele az ún. „visszakörzetesítés” volt (a körzetesítési-visszakörzetesítési folyamat az 1980-90-es évtizedek fordulóján volt a legintenzívebb). Az önállóságukat visszanyerni kívánó helyi önkormányzatok igyekeztek visszaállítani intézményeiket, amelyeket az 1970-es évek második felében bekövetkező centralizáció során vesztek el. A kutatásban ez olyan projekteken testesült meg, mint egy-egy térség iskolázási igényeinek feltárása, a települések népesség- és intézménymegtartó erejének előrejelzése, a fiatalok intézményválasztásainak vizsgálata, valamint a közép- és felsőoktatási intézmények beiskolázási körzeteinek tanulmányozása (Forray, 1986).

A térségi oktatáskutatások (nevelésszociológiai kutatások) a 2010-es évek közepén az ún. „tanuló régió” kutatásokba torkollottak (Kozma et al., 2015). Az 1960-70-es évtizedben közismertté vált területi tervezés leszámítottjaként - elsősorban statisztikailag, másodsorban pedig területi „mélyfúrásokkal” azt próbálták feltárni, hogyan oszlik el országosan a népesség tanulási aktivitása (vagyis a mindenféle tanulás, formális és nem formális). Kanadai és német kísérletek alapján a magyar tanulási térkép is csak töredékes maradhatott (a központi régióból délkelet, illetve északnyugat felé megszerveződő tanulórégiók, az egyetemi városok pontszerű kiemelkedése stb.) Voltak azonban jövőbe mutató eredményei. Talán a legfontosabb annak fölismerése és hangsúlyozása, hogy a nem formális tanulás ideig-óráig - statisztikailag legalább - képes pótolni a hiányos tanulási feltételeket és aktivitásokat.

Határmenti kutatások, újszülött egyetemek. Mindez összekapcsolta a kutatást egy szintén a 90-es években megnyíló új lehetőséggel: a határmenti képzések tanulmányozásával. Az 1990-es és a 2000-es évtized fordulóján, az Európai Unióhoz való csatlakozás közeledtével, az államhatárok átjárhatósága olyan változásokat okozott, amelyek korábban nem léteztek, vagy nem voltak láthatók. Ezek közül a határok átjárhatósága munkavállalási és oktatási célból mind fontosabbá vált. Ezt kihasználva a határok mentén élő magyar közösségek iskolaalapítási törekvései is nyilvánvalóbbakká váltak, különösen a magyar-román és a magyar-szlovák határ mentén. A határon átjáró diákok, illetve tanárok egyfelől, a kihelyezett intézményi tagozatok másfelől mutatták az oktatási intézmény térformáló erejét (valamint politikai erejét is). A három, oktatási szempontból legismertebb és leginkább kutatott térség az Alpok-Adria, a Tisza-Kárpátok, valamint a Bihar-Bihar Eurorégió voltak (Kozma, 2005; Kozma & Pusztai 2006; Kozma & Pataki 2011; Pusztai & Márkus, 2017).

A határmenti oktatás alakulásának vizsgálata az 1990-es évek közepétől kezdődött, és izgalmas eredménnyel zárult: az „újszülött egyetemek” fölfedezésével és monitorozásával. Ezek az intézmények eredetileg egy-egy nagy magyarországi egyetem kihelyezett tagozataiként jöttek

létre a határ túlsó oldalán, majd - fogadóiktól és vendéglátóiktól függően - önállóságra tettek szert. Az 1990 és 2004 közötti időben a vonatkozó kutatások úgy találták, hogy egy új fenntartású intézményfajta jön létre belőlük: az ún. „közösségi főiskola”. 2004-től, az uniós csatlakozástól kezdve azonban dinamikájuk megtört. Egyesek (komáromi Selye János Egyetem, nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem) talpon tudtak maradni, beilleszkedve a szomszéd országok felsőoktatási rendszerébe. Mások lassan kimúltak, vezetőik pedig otthagyták őket, és a nagypolitikában csináltak karriert (Kozma, 2005).

Kisebbségi kérdések, roma/cigány kutatások. A rendszerváltozás etnikai ébredéssel járt együtt, szerte Európában, sőt a világon is - amit a kisebbségi oktatásról szóló, évtizedes vizsgálódás is megmutatott. A hazai politikai közbeszédben ez részben az országhatárokon túl élő magyar közösségek újra felfedezésében jelentkezett, részben pedig azon csoportokkal való kiemelt foglalkozásokban, amelyek itthon számítottak “kisebbségnek”. Közülük a legnagyobb máig a roma/cigány közösség.

A roma/cigány közösség kutatása - központja a 2000-es években alakult ki a Pécsi Tudományegyetemen - sokszorosán tárta föl ennek a közösségnek etnikai szempontból töredezett voltát (nyelvi, származási, kulturális alcsoportok). A kutatás eredményeképp mára jobban értjük a roma/cigány csoportok viselkedési mintáit, közös és eltérő vonásait. A kutatás másik, jövőbe mutató iránya a hagyományos roma/cigány társadalom átalakulása. Ennek az átalakulásnak a legfőbb jellegzetessége egy roma/cigány középosztály kiemelkedése, útkeresése és beilleszkedése a többségi társadalomba. (Forray, 2013; Varga, 2018). E kutatási eredményeket is magában foglalva Romológia néven a kutatók szakot is indítottak, amely mára országosan elfogadottá vált.

A határon túli magyar közösségek oktatáskutatásának gazdag terepe a kisebbségi oktatás. Ezen a téren a nevelésszociológia egy sajátosan magyarországi “összehasonlító pedagógiává” vált. A határon túli közösségi főiskolák megszerveződése szorosan összefüggött az ottani politikai közösségek szerveződésével. Ám a határon túli oktatáspolitikák - különösen az európai csatlakozás előtt - csaknem teljesen ismeretlenek voltak a szakértők és a politikusok körében, néhány intézkedéssel nagy meglepetést okozva (Mandel, 2007) A nevelésszociológiának (összehasonlító pedagógiának) ezzel kapcsolatban fontos tennivalói voltak: a szomszéd országok oktatáspolitikájának megismerése és összehasonlítása a magyarországgal (pl az akkreditációk rendszere és funkciója). Rébay & Kozma, 2006; Kozma, Rébay, Óhidy & Szolár, 2014),

Felsőoktatás nevelésszociológus szemmel. A nevelésszociológiai súlypont eltolódására jó példa a felsőoktatás térnyerése (ami szintén nemzetközi jelenség a szociológiában). A felsőoktatás kutatása az 1980-90-es évtized fordulóján még éppen csak megszerveződött Európában, legismertebb központja a hollandiai Twente Egyetem volt. Magyarországon a felsőoktatási kutatások lassú térnyerése megfigyelhető az országos neveléstudományi konferenciák tematikájában, amelyekben az 1990-2000 évtizedek fordulóján már szinte kiszorították a közoktatási terepet, a szakképzési kutatásokról nem is szólva. Kezdetben a felsőoktatás nevelésszociológiája kissé furcsán hangzott (ilyen összefoglaló Magyarországon először a 2000-es évtized közepén jelent meg, vö: Kozma, 2004). Mára viszont a nevelésszociológiai kutatások egyik ismert és szélesedő terepévé vált. Magában foglalja a felsőoktatási intézmények telepítését, finanszírozását, az intézmények „belső társadalmának” tanulmányozását, valamint a felsőoktatási oktatáspolitikát, amely a 2000-es év óta dinamikus mozgásban van, és jelenleg is nagy változásokat ígér a fenntartásban (Hrubos, 2006; Pusztai, 2011, Hrubos, 2012).

A szakképzési kutatási kapacitások szinte teljes leépülésével, a szakképzés fokozatos áttevődésével a középfok utáni szintre, egyes hagyományos, politikailag érzékeny csoportok vizsgálata is a felsőoktatásra tevődött át. Kiemelkedően ilyen az ifjúságkutatás. Az ifjúságkutatás - mint a különféle ifjúságpolitikák megalapozója (és leplezője is egyben) - az 1960-as évek nemzetközi ifjúsági mozgalmához kapcsolódott, és a Kádár-rendszerben éppen ezért kitüntetett szerepet játszott. A rendszerváltozás után intézményei fokozatosan leépültek, kutatói pedig a felsőoktatásba kerültek, rendszerint nevelésszociológiai kutatókká válva (Gábor, 2000; Csákó, 2004). Ma a hazai ifjúságkutatás jórészt a felsőoktatásban tanulóakra irányul. Témái a hallgatók társadalmának szerveződése, viselkedésük változásai, állásfoglalásaik nagypolitikai kérdésekben, tanulmányi és más teljesítményeik vizsgálata, nemzetközi migrációjuk (Engler, 2014; Bocsi, 2015; Pusztai, 2015). Az újabb eredmények két fejleményt mutatnak. Az egyik a 2000-es évek sokat kutatott expanziója és annak megtorpanása, valamint hatásai a felsőoktatásban (Polónyi, 2020). A másik a hallgatói mobilitás, beleértve mindenekelőtt a külföldi tanulás és munkavállalás háttérét és eredményeit (Ceglédi, 2018., Dusa, 2020).

A hangsúlyváltások és a súlypontok eltolódása természetesen megjelennek az oktatási anyagokban is. A hazai nevelésszociológia mint tantárgy eredetileg a hagyományos nevelésmélet körében kereste helyét, ahonnan fokozatosan önállósult (Kozma, 1974). Eltérően a szociológiától - amely a társadalomfilozófiától származtatta magát - a nevelésszociológia kezdettől fogva szoros kapcsolatot tartott a szociálpszichológiával, a szocializáció mint átfogó tanulás fontosságát hangsúlyozva. A 2000-es évek közepétől a szocializációs elméletek - mint a nevelésszociológiát meghatározó „paradigma” - nemzetközileg is fokozatosan háttérbe szorultak, átadva a helyüket a társadalmi tőkeelméleteknek (Pusztai, 2009). Ha valaki ma magyarul tanítja a nevelésszociológiát - és nem csak társadalmi relevanciájú pedagógiai témákat rak egymás mellé -, választhat a szocializációs (társadalmi tanulási) vagy a társadalmi tőkeelméletek között (Kozma, 2018). Akár így, akár úgy, elmondhatjuk: az elmúlt három évtizedben a nevelésszociológia is fölnőtt, és a neveléstudományok teljes jogú tagjává vált.

Irodalom:

- Andor M. (1987). *Dolgozatok az iskoláról*. Budapest, Művelődéskutató Intézet.
- Andorka R. (1986). *Bevezetés a szociológiába pedagógusok számára*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Bocsi V. (2015). *A felsőoktatás értékmenteszei*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Ceglédi T. (2018). *Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Csákó M. (2004). Ifjúság és politika. *Educatio*®, 13(4). 535-550.
- Dusa Á. (2020). *Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején*. Debrecen, DuPress.
- Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Fehérvári A. (2014). *A szakmai képzés és a társadalmi átalakulás*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Ferge Z. (1969). Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. *Valóság*. 12(6) 10-19.
- Ferge Zs. (1976). *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. (1986). *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. (2013). *Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskoláztatásáról és felemelkedéséről*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.

- Forray R. K. & Kozma T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. & Kozma T. (2011). *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Gábor K. (2000). *A középosztály szigete*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Gazsó F. (1971). *Mobilitás és iskola*. Budapest, Társadalomtudományi intézet.
- Györgyi Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac*. Budapest, Új Mandátum.
- Hidas Zoltán ed. (2016). *Hogyan lettem szociológus?* Budapest: L'Harmattan.
- Hrubos I. (2006). *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest, Aula.
- Inkei P. & Kozma T. (1977). *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kozma T. (1994, 1999, 2002) *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma T. & Pataki Gy. eds. (2011). *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ*.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). *Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata*. In: Kelemen E. & Falus I. eds. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Kozma T. (1974). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1990). *Kié az iskola?* Budapest, Edukáció Kiadó.
- Kozma T. (2004). *A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Kozma T. et al. 2015. *Tanuló régiók Magyarországon*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Kozma T., Rébay M., Óhidy A. & Szolár É. (2014). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Kozma T. (2018). *Tanuló közösségek és társadalmi innovációk*. *Educatio*® 27(2) 237-246.
- Liebhart Á. ed. (1992). *Iskola és egyház (tematikus szám)*. *Educatio*® 1(1).
- Mandel K. (2007). *A román felsőoktatás-politika 1990-2003 között*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Meleg Cs. ed. (2003). *Iskola és társadalom*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Monigl I. (1979). *A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nagy J. (1970). *Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Polónyi I. (2020). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. & Márkus Zs. (2017). *Szülföldön magyarul*. Debrecen, DUPress.
- Pusztai G. & Rébay M. eds. (2005). *Egyházak és oktatás (tematikus szám)*. *Educatio*® 14(3).
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Könyviadó.
- Pusztai G. (2015). *Pathways to Success in Higher Education: Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Pusztai G. (2020b). *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. ed. (2020a). *Nevelésszociológia: elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen, DuPress.

- Rébay M. & Kozma T. eds. (2006). *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Osiris.
- Sadovnik, A. R. & Coughlan, R. W. eds (2011). *Leaders in the Sociology of Education*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Varga A ed. (2015). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium
- Varga, A. (2018). *A rendszerváltás gyermekei*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.

Oktatáselmélet

Csapó Benő

Az oktatáselmélet a neveléstudomány egyik legátfogóbb, leggyorsabban fejlődő része, több, önmagában is jelentős kutatási területet foglal magában. Történeti előzményének a főleg elméleti megfontolásokra épülő, a görög eredetű *didaktika* megnevezés alatt önállósuló tudásterület tekinthető. A modern oktatáselmélet megnevezésére az angol nyelvterületen inkább a tanulás és oktatás (*learning and instruction*) terjedt el, de több más név is használatos (pl. oktatástudomány – *instructional science*). Önálló empirikus társadalomtudományi kutatási területté válását jelzi a nagy nemzetközi tudományos társaságok megalakulása (pl. *European Association for Research on Learning and Instruction*) és folyóiratok elindítása (pl. *Learning and Instruction, Instructional Science*).

Az oktatáselmélet számos más társadalomtudomány kutatási területével érintkezik, többek között a pedagógiai pszichológia (pl. tanuláselméletek, motiváció, tanórai interakciók), a szociológia (pl. a szocio-ökonómiai státus hatása), és a közgazdaságtan (tudásgazdaság, tanuló társadalom) hatása fontos, az utóbbi évtizedben pedig meghatározó az informatika szerepe (infokommunikációs technológiák az oktatásban). Több gyorsan fejlődő további kutatási terület is mind nagyobb hatást gyakorol az oktatáselméletre, ilyen például a kognitív idegtudomány (pl. olvasás, tanulási zavarok) és a mesterséges intelligencia kutatása (pl. tanulás-analitika, intelligens oktatórendszerek).

Az oktatáselméleten belül számos önálló kutatási terület alakult ki, ilyenek például a pedagógiai értékelés, a tantervemélet, az osztálytermi folyamatok kutatása, a tanítási módszerek, a koragyermekkorai tanulás, a felsőoktatás tanulásszervezési kérdései, a felnőttoktatás és az egész életen át tartó tanulás, az oktatástechnológia (digitális tanulás), és a tantárgypedagógia. A pedagógiai értékelés fejlődésének nagy lendületet adott a PISA (*Program for International Student Assessment*) elindulása és a TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Studies*) felmérések rendszeressé válása, ami hozzájárul a legkorszerűbb kutatási módszerek gyors elterjedéséhez, továbbá a technológia-alapú (újabbban nagyrészt online) tesztelés elterjedése, ami új területek mérésért tette lehetővé, továbbá gyorsabbá és egyszerűbbé tette az adatfelvételt. A pedagógiai értékelés fejlődése nagy hatást gyakorolt mindazokra a további kutatási területekre is, amelyek valamilyen mérést igényelnek (pl. fejlődésvizsgálatok, oktatási kísérletek). A tantárgypedagógia több további, elsősorban a műveltségterületek szerint önállósult ágra tagolódik, ezek közül az olvasás szövegértés, matematika és a természettudomány fejlődésére világszerte jelentős hatást gyakorolt a már említett PISA, míg Magyarországon a Magyar Tudományos Akadémia által elindított Tantárgypedagógiai Kutatási

Program adott új lendületet számos területnek, az említetteken túl például a vizuális művészetek, a zene, a történelem és az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos kutatásoknak. Az oktatásmélet rendszerváltozás utáni megújulását kezdetben több, az újabb nemzetközi trendeket bemutató, szintetizáló, tankönyvként is használható monográfia fémjelezte. Egy korábbi tankönyv átdolgozásaként született meg egy új szemléletű, a differenciálást középpontba állító munka (Báthory, 1992), amely fontos szerepet kapott a tanárképzésben és a pedagógusok továbbképzésében. Számos elméleti összegzés foglalkozott az oktatásméletre hatást gyakorló eredmények áttekintésével, így például a kognitív tudomány (Csapó, 1992a), a motivációkutatás (Réthy, 1995, 2003) és a pedagógia társtudományai eredményeinek (Nagy, 1996) bemutatásával.

A legfontosabb fejlemény azonban az empirikus kutatások felgyorsulása volt, amely többnyire a magyarországi oktatás problémáiból indult ki, és azok értelmezésére a nemzetközi eredmények felhasználásával, a fő kutatási trendekbe illeszkedve kereste a megoldást. A kutatási eredmények jelentős része kezdetben önálló monográfiák vagy szerkesztett könyvek formájában jelent meg.

A nemzetközi tudásszintmérés és a hazai eredmények összevetése vezetett annak felismeréséhez, hogy bár a magyar diákok sokat tanulnak, tudásukat nem tudják új kontextusban alkalmazni. Ezt a jelenséget térképezték fel az iskolában elsajátított tudás szerkezetével foglalkozó kutatási programok (Csapó, 1998, 2002). A vizsgálatok eredményei megmutatták, hogy a magyar diákok tudása lényegében három területre esik szét, a tantervi anyag elsajátítása nem eredményez alkalmazható tudást, és nem hat a kívánatos mértékben a gondolkodás fejlődésére sem. Később ez a felismerés vezetett el a tudás háromdimenziós modelljéhez (Csapó, 2010), ami később a diagnosztikus értékelési rendszer (Csapó & Molnár, 2019) tartalmi kereteinek kidolgozását alapozta meg.

Az új szemléletű empirikus vizsgálatok eredményei számos monográfiában láttak napvilágot. A tudás elsajátítását, szerkezetét, szerveződését egyik oldalról a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás (Korom, 2005), a másik oldalról a problémamegoldás és a tudástranszfer, (Molnár, 2006), az analógiás gondolkodás (Nagy, 2006), valamint a tanulás tanulása (Habók, 2017) köré szerveződő vizsgálatok segítettek alaposabban megérteni. Közben megjelentek a magyarországi kutatások tematikájában az olyan koncepciók is, mint a metakogníció (Csíkos, 2007), az elsajátítási motiváció (Józsa, 2007) és a önszabályozott tanulás (D. Molnár, 2009, 2013).

Egyes készségek, képességek fejlődési folyamatának, szerkezetének feltérképezése két irányban is hozzájárult az oktatásméleti tudás gyarapodásához és az iskolai gyakorlat támogatásához: egyrészt felderítette, mely életkorban, milyen hatások révén lehet az adott képességeket fejleszteni, másrészt olyan mérőeszközök kidolgozásához vezetett, amelyek később az iskolai gyakorlatban is használhatóvá váltak. Többek között a rendszerezési képesség (Nagy, 1990), az elemi alapkészségek (Nagy, 2004), a tapasztalati következtetés (Vidákovich, 2009), a kombinatív képesség (Csapó, 2001a; Gál-Szabó & Korom, 2019), az induktív gondolkodás (Csapó, 1997a, 2001b; Molnár & Csapó, 2011; Molnár, Greiff & Csapó, 2013), a tanulási stratégiák (Habók, Magyar & Molnár, 2019), az információszerzési kompetenciák (Tongori & Molnár, 2018), a vizuális nyelv (Kárpáti, 2001) és a problémamegoldó stratégiák (Molnár, 2017) vizsgálata vezetett mind elméleti, mind gyakorlati szempontból releváns eredményekhez. A fejlődési folyamatok feltérképezésére irányuló vizsgálatok többsége egy időben különböző életkorú tanulók felmérése révén valósult meg. Az ilyen keresztmetszeti adatfelvétel azonban csak a fejlődés átfogó becslésére ad lehetőséget. A folyamatok pontos leírását a 2003-ban elindult Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében végzett kutatómunka oldja meg (Csapó, 2007), amelynek adatbázisa számos további probléma elemzését is lehetővé teszi, mint például az iskolai osztályok közötti különbségek (Tóth, Csapó & Székely, 2010) és az oktatási reziliencia (Tóth, Fejes, Patai & Csapó, 2016).

Az előzőekben említett készségek mérési lehetőségeinek kidolgozása jelentős mértékben hozzájárult a pedagógiai értékelés fejlődéséhez, amit különböző hazai (Molnár, 2013) és nemzetközi kontextusban végzett tevékenységek is segítettek. A kiterjedt kutatómunka lehetővé tette a technológia-alapú tesztelésre való áttérést (Csapó, Ainley, Bennett, Latour & Law, 2012), az eDia online platform felépítését, és feladatbankokkal való feltöltését (Csapó & Molnár, 2019). Az online tesztelés a korábban már bemutatott konstruktumok mellett számos más fontos terület mérését is lehetővé tette. Ezek közül a gyakorlat szempontjából különösen a nagy jelentősége van az óvoda-iskola átmenetet segítő DIFER programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné Fenyvesi, 2004) egyes résztesztjeinek az online platformra való átültetésének (Csapó, Molnár & Nagy, 2014). A számítógépes tesztelés nem csak lerövidíti és költséghatékonyabbá teszi az adatfelvétel folyamatát, hanem számos olyan új, innovatív (pl. interaktív, szimulációra épülő) feladatformátumot is megvalósíthatóvá tesz, amelyekkel más módon nem mérhető konstruktumok is értékelhetővé válnak. Ilyen például a dinamikus problémamegoldás (Molnár, Greiff, Csapó, 2013; Csapó & Molnár, 2017), a kollaboratív problémamegoldás (Pásztor-Kovács, Pásztor & Molnár, 2018), a színpercepció (Tóth, Kárpáti & Molnár, 2017), és automatizálható a kreativitás-tesztek kiértékelése is (Pásztor, Molnár & Csapó, 2015).

Az oktatáseméleti kutatás fontos területe egyes új tanítási-tanulási módszerek, fejlesztő eszközök kipróbálása, hatékonyságának vizsgálata. Az elmúlt évtizedekben az ilyen jellegű kutatómunkára is számos példa volt. Komplexitását tekintve is érdekes a rendszerezési, logikai és kombinatív képességek fejlesztésére irányuló, egységes módszertani keretek között négy különböző tantárgyban és két életkorban megvalósított kísérlet (Csapó, 1992b, 1997b). Többféle kísérleti fejlesztő munka indult az iskolakezdés környékén tapasztalható lemaradások kompenzálására (Nagy, Vidákovich, Szombathelyiné Nyitrai, 2017; Nagy, 2018). Egy fejlesztő kísérlet keretében sikerült bizonyítani az induktív gondolkodás fejleszthetőségét is (Molnár, 2011).

Sok, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt jelentős eredménnyel gazdagította az oktatáseméletet a MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program is. Például az egészségtudatos magatartás fejlesztésére egy Magyarországon szinte ismeretlen módszer, a kortárs oktatás alkalmazásával került sor (Molnár et al., 2021). Nemzetközi léptékben is figyelemreméltó eredmények születtek például a matematika (Juhász, Kiss, Matsuura & Szász, 2020), a kémia (Szalay, Tóth & Kiss, 2020) és a vizuális kultúra (Kárpáti, Molnár & Tóth, 2021) tanítása terén.

Irodalom

- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák - különbségek: egy differenciális tanításemélet vázlat.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. (1992a). *Kognitív pedagógia.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (1992b). Improving operational abilities in children. In A. Demetriou, M. Shayer & A. Efklides (Eds.), *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education* (pp. 144-159). London: Routledge.
- Csapó, B. (1997a). The development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609-626.
- Csapó, B. (1997b). Operational Enrichment: Improving operational reasoning through the content of teaching. In J. H. M. Hamers & M. T. Overtoom (Eds.), *Teaching thinking in Europe. Inventory of European Programmes* (pp. 235-239). Utrecht: Sardes.
- Csapó, B. (Ed.). (1998). *Az iskolai tudás.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2001a). A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(4). 511-530.

- Csapó, B. (2001b). Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 373-391
- Csapó, B. (Ed.). (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2007). Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 321-355.
- Csapó, B. (2010). Goals of learning and the organization of knowledge. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 12-27.
- Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T., & Law, N. (2012). Technological issues for computer-based assessment. In P. Griffin, B. McGaw & E Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.143-230). New York: Springer.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2017). Potential for assessing dynamic problem-solving at the beginning of higher education studies. *Frontiers in Psychology*, 8(2022), 1-12.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10:1522. 1-14.
- Csapó, B., Molnár, G., & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 639-650.
- Csíkos C. (2007). *Metakogníció - A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 343-364.
- Gál-Szabó, Z., & Korom, E. (2019). A kombinatív gondolkodás longitudinális vizsgálata: a teszten nyújtott teljesítmény és a feladatok megértésének változása 4-5. és 6-7. évfolyamok között. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 3-18.
- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása – A tanulást befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2019). A diákok tanulási stratégiáinak változása az iskolába lépéstől az egyetemi tanulmányokig. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 53-73.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Juhász, P., Kiss, A., Matsuura, R., & Szász, R. (2020). Teaching the Hungarian mathematics pedagogy to american pre-service teachers. In N. Radakovic & L. Jao (Eds.), *Borders in mathematics pre-service teacher education* (pp. 185-205). Cham: Springer.
- Kárpáti, A. (2001). *Firkák, formák, figurák: a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Kárpáti, A., Molnár, G., & Tóth, A. (2021). Learning about colour –the legacy of the Bauhaus masters. *International Journal of Art & Design Education*. in press.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Molnár, G. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Molnár G. (2011). Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 91-99.
- Molnár, G. (2013). *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Molnár, G. (2017). A problémamegoldó és tanulási stratégiák változása 11 és 19 éves kor között: logfile elemzések. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 221-238.
- Molnár, G., & Csapó, B. (2011). Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 127-140.

- Molnár, G., Greiff, S., & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. *Thinking Skills and Creativity*, 9(8). 35-45.
- Molnár, Z. S., Varga, L., Gyenes, G., Lehotsky, Á., Gradvohl, E., Lukács, Á. J., ... & Feith, H. J. (2021). Effectiveness of a Hungarian peer education handwashing programme in primary and secondary schools. *Developments in Health Sciences*. in press.
- Nagy, J. (1990). *A rendszerezési képesség kialakulása: A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy, J. (Ed.). (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban: az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (Ed.). (2018). *Funkcionális analfabetizmus – Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára: DIFER Programcsomag*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Vidákovich, T., Szombathelyiné Nyitrai, Á. (2017). *DIFER - Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, L. (2006). *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Pásztor, A., Molnár, G. & Csapó, B. (2015). Technology-based assessment of creativity in educational context: the case of divergent thinking and its relation to mathematical achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 32-42.
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A. & Molnár, G. (2018). Kollaboratív problémamegoldó képességet vizsgáló dinamikus teszt fejlesztése. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 73-102.
- Réthy, E. (1995). *Tanulási motiváció*. Budapest: ELTE.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás: miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szalay, L., Tóth, Z., & Kiss, E. (2020). Introducing students to experimental design skills. *Chemistry Education Research and Practice*. 21(1), 331-356.
- Tongori, Á. & Molnár, G. (2018). Az interneten való böngészés hatékonyságának vizsgálata 6-11. évfolyamos diákok körében. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 105-132.
- Tóth, A., Kárpáti, A. & Molnár, G. (2017). A színpercepció és a színértelmezés online mérésének lehetőségei kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 399-421.
- Tóth E., Csapó, B. & Székely, L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9), 798-814.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339-363.
- Vidákovich, T. (2009). A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar Pedagógia*, 108(3), 199-224.

Nyelvpedagógia

Bárdos Jenő

Előzmények. A nyelvpedagógia mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek tanításával és tanulásával foglalkozó, gyakorlat-közeli, interdiszciplináris tudományág, amely a kilencvenes években már önálló útra lépett, különösen az idegen nyelvi mérés és értékelés súlyának növekedésével. Fejlődésében nagy szerepet játszottak olyan rokon tudományágak, mint az alkalmazott nyelvészet egyes alágai, például a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a pragmatika, a neurolingvisztika stb. Az alkalmazott nyelvészet mint egyre gyorsabban fejlődő multidiszciplína, egyik frekvenciát kutatási területének tekinti a nyelvpedagógiát (ahogy azt például a MANYE konferenciaköteteiből immáron harminc éve kiolvashatjuk), mintegy egyenrangúként szerepeltetve olyan témakörök között, mint a terminológia, diskurzuselemzés, interkulturális kommunikáció, két- és többnyelvűség, fordítástudomány, számítógépes nyelvészet stb.: a nyelvpedagógia aligha boldogulna az alkalmazott nyelvészet eredményeinek felhasználása nélkül. Ugyanakkor, a nyelvpedagógia tantervmélete, szakdidaktikája, mérés és értékelési technikái főként alkalmazott didaktikai (és pszichológiai) eredetűek, amelyből a mérés és értékelés a matematikai statisztika és a műszaki tudományok alkalmazásaira egyaránt kikacsint. A nyelvtanárok többsége viszont szívesen szemléli a nyelvpedagógiát nyelvenként (eszerint létezik angol, német, orosz, francia stb. nyelvpedagógia). Ide kellene tartoznia a magyar mint idegen nyelv pedagógiájának is, holott a MID ennél sokkal fontosabb: az egyetlen valós híd, amely az idegen nyelvek kultiválásában felgyűlt tapasztalatot az anyanyelv szakdidaktikai irányában autentikusan közvetíteni képes. Lehiggadva a terjedelmi kötöttségektől, további szempontrendszer felsorolása helyett, az MTA által javasolt kronológiai rendet követjük: 1989-2019.

A kronológia okán szükséges néhány történeti megjegyzést tennünk. A magyarság a nyelvészajátítás kölcsönös, még belátható előnyeit „mostanában” utoljára a Monarchiában élvezhette, vagyis az idegen nyelvek előtte - és utána is – iskolában tanított tárgyként rögzültek a kulturális emlékezetben. Az 1949-ben kötelezően bevezetett orosz mint idegen nyelv nem csak megjelenésében, hanem kulturális és művelődési tartalmaiban is idegen volt a régen latin, később németajkú nyelvoktatási preferenciák között, miközben nehezen tagadható, hogy főként szláv népekkel övezett ország vagyunk. 1989 fordulópont, mert egyfelől sikerült a magyar iskolázásban újabb nyelvet elveszíteni, elpazarolni; másfelől, széles út nyílt az akkor „nyugati nyelveknek” nevezett stúdiumok felé: 10-15 ezer képzett nyelvtanár hiányzott hirtelen. Ennek a fordítottja már lejátszódott: 1949 után majdnem két évtized telt el, mire az egyetemeken képesek voltak képzett szlavistákat kibocsátani, akik álláshoz is juthattak. 1989-ben erre már nem volt ennyi idő, ugyanis a társadalmi igény találkozott a politikai és közakarattal (nemkülönben a Világbank által képviselt globalizmus első, átfogó megjelenésével): így az át- és visszaképzések azonnal megindultak (1990). Ez a kihívás nem érte váratlanul azt a szakembergárdát, akik a „hasznosnak” bizonyuló, alkalmazott nyelvészet világképébe illeszkedtek (hála az olyan ötletgazdag és agilis nyelvészeknek, mint Pap Ferenc, vagy különösen Szépe György, akik mágnesként vonzották a magasabb tudományos régiókba vágyó fiatal nyelvészeket és nyelvtanárokat). A Modern Nyelvoktatás (1963) beindításával Szépe György mintegy fél évszázadon át – afféle modern kori Kazinczyként – a szó legnemesebb

értelmében menedzselte az alkalmazott nyelvészeti interdiszciplínát: szakember-agyaktól alkotott érzelmi kötődésű hálózati modellt (részletek Klaudy, 2008; Nádor, 2020). A tárgyalandó három évtizedben már a tanítványok tanítványai is megjelennek.

A kilencvenes évek (1989-1999): a kommunikatív nyelvtanítás megszilárdulása; új típusú tanárképzés; a doktori programok megjelenése; a nyelvvizsgarendszer harmadik reformja és privatizálása; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) létrejötte; avagy a nyelvpedagógia kezdi felismerni önmagát és betölteni azokat a szakmai szerepeket, amelyekre hivatott. (Ezt az évtizedet igen sokrétűen és sokszínűen ábrázolja Medgyes, 2011.)

A kommunikatív nyelvtanítási irányzatok győzelme nem csak az egyetemi szaktanszékeken és lektorátusokon vált nyilvánvalóvá, hanem a mindennapi nyelvtanári praxisban is. Szakmai igény és szükségszerűség teremtette meg a hároméves egyszakos képzést, amelynek zászlóshajója az ELTE CETT elnevezésű új intézete lett és rá egy évre (1991) már mind az öt egyetemen működött ilyen szak (Pécsett és Veszprémben az Angol Tanszékekbe integráltn).

A gyors indítás a világbanki kölcsönön túlmenően Manherz Károly professzor minisztériumi nyitottságának és szakmai elkötelezettségének is köszönhető. Vezetői körül (például Medgyes Péter, 1994; Kontra Miklós, 2016-ból visszanezve; Bárdos Jenő, 1997) nem csak új tanár- és mentorképzés szerveződött, hanem kutatói műhelyek is, amelyeknek tudományos munkái híven tükrözik a tanárkutatás és a szakdidaktikák önreflexióit (például Holló – Kontráné – Timár, 1996). Az orosz nyelvtanárok átképzése - empirikus tanulmányok híján - kimaradt, mint példátlan unikum a felnőttkori pályaváltások szakmailag kivitelezhető lehetőségei közül, pedig érzékelhetően belesimult az akkor elkerülhetetlen bolognai képzésbe, hogy aztán vele, bizonyíték nélkül, nyomtalanul elenyésszen. A fentiek miatt és mellett, a magán nyelvviskoláktól a nyelvtanárképzésig, szerencsés pillanat a MANYE létrejötte: konferenciái négyszáz fő fölöttiek lettek, mert nem tekintettek kizáró oknak semmilyen intézményi affiliációt: a Modern Nyelvoktatás köré tömörült szerzők műveikkel, mind a mai napig, évtizedeken át, a magyar nyelvpedagógia legrészletesebb térképét rajzolták meg.

A nyelvpedagógia legtöbb laikust és szakembert megmozgató témája az állami nyelvvizsgák több évtizeden át tartó és már harmadszorra megújuló vizsgarendszere (1979, 1989, 1999), amely az intézetet az elrendelt státuszából elhivatottá tette (Bárdos, 2019). Ezt a tényt az is bizonyítja, hogy a versengő magáncégek között, Origó néven, elsőként nyert el akkreditációt.

A legnagyobb tudományos vívmány ebben az évtizedben olyan doktori programok és iskolák létrejötte, amelyek nyelvpedagógiai témákat (is) fogadtak: ELTE, Szeged, Pécs, Veszprém. A szakmai együttműködést és a kölcsönös tisztelet kialakulását az is segítette, hogy egymás doktori iskoláiban is tanítottak az adott szakterületet legjobban ismerő szakemberek (például Nikolov Budapesten, Bárdos és Sturcz Pécsett, Budai és Heltai Budapesten és Veszprémben). Ilyen fokú együttműködés a jelen doktori iskoláiban csak ritkán tapasztalható, vagy csak témavezetésekre korlátozódik. Ez az évtized tehát az új helyzetekhez való alkalmazkodást; az alkalmazott nyelvészet eddig még nem látott arányú kibontakozását és a nyelvtanári professzió tudományos megerősödését hozta magával.

A 21. század kezdete (2000-2009): a nyelvpedagógia mint professzió modellezése; a Világ-Nyelv projekt kibontakozása és jelentősége; a két tanítási nyelvű oktatás kibővítésének reménye; a Magyarországon működő nyelvvizsgarendszerek akkreditálása és a Közös Európai Referenciakeret releváns szintjeihez történő illesztése.

Az ezredforduló után graduális és posztgraduális képzésekben alakult ki az a szemlélet, amely egybefüggő monográfiák segítségével lehetővé tette a nyelvpedagógia lényegének absztrakt megfogalmazását, modellezését (Bárdos, 2000, 2002, 2005; Hock, 2003; Kurtán, 2001; Poór, 2001.). Így létrejött egy olyan keretrendszer, amelynek fényében más tantárgypedagógiák is leírhatók és megítélhetők (Bárdos, 2012). Teljes értékű tantárgypedagógiáról akkor beszélhetünk, ha az adott szakterületnek sikerült feltárni kulturális és művelődéstörténeti előzményeit, történeti módszereit (diakrón tantárgypedagógia). Nagyobb súllyal esik latba a kortárs szakdidaktika, tanterv- és tananyagfejlesztés, az információs technológiák hasznosságának empirikus alapú feltárása (szinkrón tantárgypedagógia), amelyek jelentőségét, hatását gyakran az adott tantárgypedagógia alapvető háttértudományait meghaladó módszerekkel igazolhatjuk: a mérés és értékelés eszköztára a kutatási módszerek és a matematikai statisztika integrálódását jelzi. Ebben az évtizedben a nyelvpedagógia mind terminológiájában, mind kutatási módszereiben kellőképpen strukturálttá vált, bár nem szabadult meg az önállóság és a tudományosság bizonyításának örökös kényszerétől. Ugyanígy változatlan az a bolygóközi vonzás, amelyet a nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia a nyelvpedagógiára gyakorol, miközben a fenti tudományok alkalmazásait felhasználva, a nyelvpedagógia mintegy harmadik szinten, határterületeket integrál és önállósodik.

A gyakorlat-közelség, a praxis hívó szava ritkán produkál olyan projektet, mint a Világ – Nyelv program (2003-2008): csak pártfogó nyelvpolitikai döntések és jó ötleteken alapuló innovációk képesek ilyen természetességgel hidat verni elmélet és gyakorlat között (részletesen visszapillantva Medgyes, 2011). Így lett a Nyelvtanulás Éve 2003, így lettek a zseniális programcsomagokból pályázati tételek (Tempus) – és valóságos mozgalom. Később keletkezett az úgynevezett Nyelvi Előkészítő Év (Nikolov-Ottó-Öveges, 2009), amelynek summáját éppen az egyik szerző fogalmazta meg úgy, hogy a projektek sorsa végül a kifakulás és ha nem követi kutatás, akkor még csak igazolni sem lehet, hogy jól működött.

Előfordul, hogy egy ilyen igazságtalanul rövid összefoglalóban a történeti előzményt meg sem említik és a több évtizednyi küzdelmet egyetlen monográfia reprezentálja. Ilyen a két tanítási nyelvű iskolák szinte teljes körű nyelvpedagógiai feltárása (Vámos, 2008). Ez az intézményesült innováció megoldás lehetett volna arra, hogy ne némán lépünk be Európába, de arra is, hogy a magyar tantestületek elveszítsék százalmas egynyelvűségüket: amennyiben az ilyen felépítésű általános iskolák számát tízszeresére, a középiskolákét pedig legalább négy-öttszörösére sikerült volna növelni.

Mivel a nyelvvizsgák iránti kereslet az ezredforduló után sem csökkent, a mindenkori minisztérium olyan szaktanácsadókból álló testületet hozott létre, amelynek feladata a Magyarországon elérhető bármilyen fejlesztésű nyelvvizsgák minőségbiztosítása volt az államilag elismert címért folytatott akkreditáció során. A Nyelvvizsgákat Akkreditáló Testület ebben az évtizedben a nyelvvizsgáknak a KER-hez történő illesztését is elvégezte (választott elnökei ebben az időszakban: Lengyel Zsolt; Barabás László; Bárdos Jenő, Csépes Ildikó). Az adatbázist kezelő és honosításokkal is foglalkozó Nyelvvizsga Akkreditációs Központ vezetője ebben az időszakban Fazekas Márta volt, aki nem csak szakmabeli kolléga, hanem elhivatott, a minisztériumot is jól ismerő menedzser (Együd-Fazekas-Husztly-Kiszely-Tóth, 2008; Szabó-Kiszely, 2010).

A második évtized (2010-19): a MID (magyar mint idegen nyelv) megerősödése a nyelvpedagógiában; a tanári professzió hatásainak újra-értelmezése (Károly, 2015); a kutatási paletta színesedése; új KER (Council of Europe, 2018) kihívásai.

A magyar mint idegen nyelv több évszázados történettel rendelkezik Magyarországon (Hegedűs – Nádor, 2006), az új évezredben tapasztalható kiugrása példa nélküli: Nádor Orsolya (KRE) olyan elánnal folytatja a szakok, kutatások, publikációk szervezését, amelyet csak Szépe György (2008) idejében láttunk. Neki köszönhető az igen színvonalas THL2 felfutása (2005-től), most a Modern Nyelvoktatás főszerkesztője és sorozatszerkesztője a MID világában a legfrissebb szakdidaktikákat jegyző fiatal tehetségeknek: ez a Károli Könyvek sorozatban A magyarnyelv-tanári segédkönyvek 2018-tól (kiragadott példák a szerzők közül: Dóla Mónika, Fóris Ágota, Holló Dorottya, Kontra Miklós és mások). A magyar lektorok globális együttműködése bármilyen intézményi háttérben létrehozta azokat a szakmai eredményeket, amelyek ezt a speciális szakterületet mindvégig az élvonalban tartották (például, Szili, K, 2006; Hegedűs, R, 2019; Nádor,2018).

Miközben a nyelvpedagógiai kutatás egyfelől követte a doktori iskolákban exponált témaköröket (Dörnyei, Medgyes, Nikolov, Bárdos), a kortársak - és immáron a tanítványok tanítványai - szélesre tárták a nyelvpedagógiai kutatások lehetőségeit (részleteit lásd Medgyes – Nikolov, 2014). Ilyenek például a motivációkutatás (Dörnyei, 2001, 2009; Csizér, 2012); a diszlexia és jelnyelv kutatása (Kontráné, 2007); a csoportdinamikák feltárása (Csizér-Holló-Károly, 2011); a feladatközpontú nyelvtanítás (Einhorn, 2012); a tanulói autonómia és a motiváció kérdései (Csizér-Kormos, 2012); nyelvtudások és képzési programok értékelése (Nikolov, 2011; Lehmann, 2011) és így tovább.

A globalizálódó nyelvvizsga-piacon Magyarország még mindig a burjánzó titkos kert, amelynek ápolását egyszerre több kertész látja el. Az előző évtized világos és tiszta vizsgafejlesztői eredményeit és akkreditációit két jelentős fejlemény homályosítja el: 2018-ban megjelent az új KER (Council of Europe), amely ugyan a régi alapokon nyugszik, de újabb követelményei nehezen foghatók be a nyelvtudásmérésre fókuszáló nyelvvizsgák világába (Bárdos, 2020). A másik jelenség a számítógép-alapú nyelvvizsgák megjelenése, amelyek megbízhatóságát egyelőre még nem sikerült igazolni.

Hivatkozások:

- Alderson, J.Ch., Nagy, E., Öveges, E. (eds.) (2000). English language education in Hungary. Part II: examining Hungarian learners' achievements in English. Budapest, The British Council.
- Bárdos, J. (1997). A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 3-17.
- Bárdos, J. (2000). Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata. Budapest, NTK.
- Bárdos, J. (2002). Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest, NTK.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, NTK.
- Bárdos, J. (2012). A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar Pedagógia*. 112 (2), 61-75.
- Bárdos, J. (2019). A magyar Állami Nyelvvizsga öröksége: (ne) nézz vissza haraggal? *Modern Nyelvoktatás*. 25 (3-4), 5-29.
- Bárdos, J. (2020). A félreismert Közös Európai Referenciakeret (2001) és Társkötetete (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás*. 26 (1-2) 5-27.

- Budai, L. (2010). *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Budapest, NTK.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France, Council of Europe Publishing.
- Csapó, B., Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 209-218.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban. *Iskolakultúra*. 22 (11), 24-33.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. (2002). Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102 (3), 333-353.
- Csizér, K., Holló, D., Károly, K. (2011). *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest, Tinta.
- Csizér, K., Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112 (1), 3-17.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England, Longman.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK, Multilingual Matters, 9-42.
- Együd, Gy., Fazekas, M., Huszti, J., Kiszely, Z., Tóth, I. (2008). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely ellenőrzési projektje I-II. *Modern Nyelvoktatás*. 14 (3) 10-28; 14 (4), 44-56.
- Einhorn, Á. (2012). *Feladatkönyv*. Budapest, NTK.
- Frank, T., Károly, K. (szerk.) (2009). *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs, R., Nádor, O. (2006). *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs, R. (2019). *Magyar nyelvtan: formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta.
- Heltai, P. (2016). Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 22 (1-2) 3-28.
- Hock, I. (2003). *Test construction and validation*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Károly, K., Perjés, I. (szerk.) (2015). *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*. Volume 10, 1-16.
- Kontráné H. E., Kormos, J. (2007). Nyelvtanárok a diszlexiáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 57(9), 82-91.
- Kormos, J., Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*. 105 (1), 29-40.
- Klaudy, K. (2008). *Klaudy Kinga*. In Bolla, K. (szerk.) *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 79*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola.
- Kurtán Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, NTK.
- Lehmann, M., Lugossy, R., Nikolov, M. (2011). Az angoltanári MA program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111 (4), 259-288.
- Medgyes, P. (1994). *The Non-native Teacher*. London, Macmillan.
- Medgyes, P. (1995). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár*. Budapest, Corvina.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor. Nyelvtanításunk két évtizede, 1989-2009*. Budapest, NTK.
- Medgyes, P. (2015). *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Medgyes, P., Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006-2012). *Language Teaching*. 47, (4), 504-537.

- Nádor, O. (szerk.) (2018-tól). *Magyarnyelv-tanári Segédkönyvek.* (Károli Könyvek.) Budapest, KRE
- Nádor, O. (2020). Alkalmazott nyelvészet – Magyar mint idegen nyelv – Modern Nyelvoktatás, *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata.* 16 (1-2), 96-107.
- Nikolov, M. (2011). Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás.* 17 (1), 9-31.
- Nikolov, M., Ottó, I., Öveges, E. (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése: 2004/2005 – 2008/2009.* Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Poór, Z. (2001). *Nyelvpedagógiai technológia.* Budapest, NTK.
- Szabó, G., Kiszely, Z. (2010). Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében. *Modern Nyelvoktatás* 16 (4), 19-38.
- Szépe, Gy. (2001). *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra Könyvek 7. Pécs, Iskolakultúra.
- Szili, K. (2006). Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításához (a magyar idegen nyelvként oktató tanároknak). Budapest, Enciklopédia.
- Vámos, Á. (2008). A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai története és jelenkora. Budapest, NTK.
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban: az akciókutatás. *Neveléstudomány: oktatás, kutatás, innováció.* (2), 23-42.
- Vígh, T. (2012). A kétszintű idegennyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra,* 23(7-8), 62-79.

Pedagógiatörténet

Pukánszky Béla

A magyar neveléstörténet írásában a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdve fokozatos átrendeződés vette kezdetét. A korábbi klasszikus kutatási területek (mint például a nevelői gondolkodás, a nevelési koncepciók története, az oktatástörténet, a tanügyigazgatás története) mellett új fejleményként megjelent a reformpedagógia és a progresszív alternatív pedagógiai irányzatok történetére reflektáló recepció is (Németh, 1993, Németh és Skiera, 1999). Az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat Európában a hetvenes évektől kezdve megerősödő társadalomtudományi megközelítésű történetírás a pedagógiatörténet kutatási területeire és módszertanára is erőteljes hatás gyakorolt – némi fáziskéséssel Magyarországon is.

A kilencvenes évektől kezdve erőteljesen átformálódó hazai pedagógiatörténet-írás témáit, megközelítési módjait és kutatási módszereit már a francia Annales-kör multidiszciplináris törekvései és az új társadalomtudományi-szociológiai orientációjú történetírás („new history”) szemléletmódja befolyásolta (Németh, 2016).

A megújuló hazai történeti pedagógia-írás¹ tartalmi gazdagodását jelzi az olyan új témakörök megjelenése, mint – egyebek között – a gyermekkor- és ifjúságtörténet (Szabolcs, 1999, Golnhofér és Szabolcs, 2005, Szabolcs, 2009, Szabolcs, 2010, Pukánszky, 2001, Pukánszky, 2003, Pukánszky, 2005, Pukánszky, 2018, Pukánszky 2019), a társadalmi nemek

¹ A Heinz-Elmar Tenorth által bevezetett új tudományrendszertani kategória (Historische Pädagogik) magyar megfelelője (Böhme és Tenorth, 1990, 40).

nevelésének története (Kéri, 2003, Kéri, 2008, Kéri, 2015, Kereszty, 2010, Pukánszky, 2006), a családtörténet (Boreczky, 2014), az Európán kívüli nevelés és oktatás áttekintő története (Kéri, 2002a, Kéri, 2003, Kéri, 2010), a pedagógiai terek és az iskola tárgyi világának története (Németh, 2002b, Géczi, 2010, Sanda, 2012, Sanda, 2014).

A családi és az intézményes nevelés-oktatás történetének új szemléletű megközelítését és értelmezését segítették az új módszertani eljárások, segédtudományok és interdiszciplináris megközelítésmódok. Ezek közé tartozik például a pedagógiatörténeti szempontból elemezhető kisebb-nagyobb csoportok sajátosságainak kollektív biográfiai (Nagy, 2008, Péntes, 2015), prozopográfiai (Somogyvári, 2017) elemzése, a történeti forrásokból rekonstruálható diskurzusok kutatása (Podráczky, 2008), a pedagógiatörténeti rituálék és narratívák feltárása (Szente, 2016, Szabolcs és Balog, 2019), a pedagógiai szempontból releváns történeti képanyag ikonográfiai szempontú feldolgozása (Kéri, 2002b, Géczi, 2008, Somogyvári, 2013, Somogyvári, 2015, Somogyvári, 2017, Somogyvári, 2019a, Szabolcs, 2019), valamint a pedagógiai jelenségek történeti antropológiai szempontú értelmezése (Németh, 2010).

Az 1990-es évek elején a pedagógiatörténet terén folyó tudományos diskurzusok bővítését olyan új szakmai folyóiratok alapítása segítette, mint a Neveléstörténet című lap létesítése 2008-ban és a Pedagógiatörténeti Szemle című on-line folyóirat megalapítása 2014-ben. (Ez utóbbi az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága részeként működő Neveléstörténeti Albizottság hivatalos lapja.) Két tudományegyetemen (ELTE, Pécsi Tudományegyetem) tanszékeket létesítettek a neveléstörténeti kutatások és oktatás intézményesítése érdekében. A neveléstudományi doktori képzést folytató egyetemek doktori iskoláiban (ELTE, PTE, DE, EKE) számos PhD-értekezés született pedagógiatörténeti témákból az elmúlt évtizedekben. Az évezredforduló óta eltelt két évtizedben a hazai és nemzetközi szintereken folyó tudományos kommunikáció és együttműködés is egyre intenzívebbé vált – közös kutatási projektumok, tematikus konferenciák, szimpóziumok és a – mindezek eredményeit publikussá tevő – magyar és idegen nyelvű tanulmánykötetek révén.

Az új interdiszciplináris impulzusok révén felfrissülő magyar pedagógiatörténet-írás a kilencvenes évek elején a magyar pedagógusképző felsőoktatás szinte valamennyi szakjának (pl. óvopedagógus-képzés, tanítóképzés, közismereti tanárképzés, gyógypedagógus-képzés) képzési tartalmában jelentős szerephez jutott. Új monográfia-tankönyvek jelentek meg, amelyek a korábbi jegyzeteknél tágabb művelődéstörténeti-kultúrtörténeti háttér előtt kívánták megrajzolni a családi és az intézményes nevelés-oktatás, a nevelési eszmék és irányzatok fejlődéstörténetét (Pukánszky és Németh, 1994, Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, Németh és Pukánszky, 2004).

Ezekben a még ma is használatos tankönyvekben már a pedagógiatörténet feldolgozásának új megközelítési módjai is érvényesültek, helyet kaptak bennük – egyebek között – gyermekkortörténeti, családtörténeti és nőnevelés-történeti tartalmak is. A 2010-es évektől kezdve a magyarországi közismereti tanárképzés centrálisan irányított reformjai a közismereti tanárképzés központi követelményrendszerében a gyakorlati szegmens hangsúlyosabb szerepeltetéséhez vezettek. Feltehetően ennek is következménye, hogy tanárképzés részét képező pedagógiai tárgyak köréből a pedagógiatörténet és általában a történeti-komparatív szemléletmód kiszorult. Ma már csupán a pedagógusképzés nem közismereti tanárképző szegmenseinek „végváraiban” (így például a gyógypedagógusképzésben) jut számottevő szerephez a historikus szemléletmód – amíg lehet tovább segítve a történeti és komparatív kontextusba helyezés kompetenciájának fejlesztését a leendő pedagógusok szemléletmódjában.

Jelentős fejlemény a magyar pedagógiatörténetírás intézményi háttérének fejlődése történetében a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága részeként működő Neveléstörténeti Albizottságának újjászervezése (1990). Az albizottság ernyője alatt számos fontos hazai tudományos rendezvény megrendezésére került sor az elmúlt három

évtizedben. Ezek egyik része a pedagógiatörténeti szempontból releváns hazai évfordulókhöz kötődött. A tematikus konferenciák másik csoportjában megszólaló előadók pedig másik részük pedig új kutatási témákat vonultatott fel, illetve a már korábban is kutatott kérdéseket megújult kutatásmethodikával helyezték a korábbiaktól eltérő megvilágításba. (Néhány téma: Új irányzatok a magyar történeti pedagógiában: 2005, Szocializmus és pedagógiai historiográfia: 2006, Történeti antropológia és nevelés: 2007, A pedagógiai tér és idő jelentésváltozásai: 2008, Rituálék, performativitás és nevelés: 2009, Foucault és a neveléstudomány: 2012. stb. (Németh, 2016)). Az albizottság szervezésében 2001-től kezdve számos nemzetközi konferencia szervezésére is sor került, amelyeknek tanulmányra fejlesztett előadásai német és angol nyelvű gyűjteményes kötetekben láttak napvilágot.

Az utóbbi három évtized pedagógiatörténeti tárgyú publikációit áttekintve megállapítható, hogy az ebben az időszakban napvilágot látott több száz tudományos közlemény és monográfia többsége iskolatörténeti munka. Emellett szép számban jelentek meg gyermekkortörténeti, nőnevelés-történeti, pedagógusképzés-történeti tanulmányok és monográfiák is (Mann, 2004, Németh, 2012, Németh és Skiera, 2012, Pukánszky, 2014, Biró, 2015). Számos publikáció született a pedagógiai professzionalizációs folyamatok történetéről (Mann, 2004, Nóbik, 2006, Donáth, 2008, Nagy, 2011, Fizel, 2017), a pedagógiai tudáskonstrukció történetéről (Németh, 2013), a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetéről (Németh 2002a, Németh, 2005, Németh és Biró, 2009, Sáska, 2016b, Golnhofer és Szabolcs, 2020), a pedagógiatörténet-írás historiográfiájáról (Nóbik, 2008), az oktatáspolitikai és az oktatásigazgatás történetéről (Sáska, 2016a, Somogyvári, 2019a), a történeti oktatáskutatás és oktatás-szociológia egyes területeiről (Nagy, 2010, Nagy, 2015, Nagy, 2019), a pedagógiai elitkutatásokról (Nagy, 2013, Biró, 2014, Németh, Biró és Garai, 2015, Garai, 2014) és a gyermekvédelem történetéről (Baska és Hegedűs, 2019).

Tág horizontú Interdiszciplináris analízisek láttak napvilágot a 19-20. század fordulóján kibontakozó életreform mozgalomról (Németh, Skiera, Vincze Kempf, 2018, Vincze, Kempf és Németh, 2020) és az abba ágyazottan megerősödő reformpedagógiai irányzatokról (Mikonya, 2013, Németh és Pirka, 2013, Vincze, Kempf és Németh, 2020). Számos publikáció témája volt a pedagógusképző felsőoktatás-történet és az egyetemi ifjúság politikai aktivitásának története (Pukánszky, 2014, Ugrai, 2018).

Több tanulmány és monográfia keletkezett a gyógypedagógia és a fogyatékoságtudomány történeti aspektusairól. Ez utóbbiak között a gyermekkortörténet és a fogyatékoságtörténet interdiszciplináris kötődéseire épülő új szemléletmódot tükröző kötetek is születtek (Magyar, 2018, Berzsenyi, 2020).

Ha összegzőként az elmúlt három évtized új nemzetközi pedagógiatörténeti irányzataira reflektáló magyar kutatásokat és publikációkat most már kronológiai rendben tekintjük át, akkor az alábbi öt komplex tématerületen találunk kiterjedt, többnyire intézményes háttérre támaszkodó és alkalmanként pályázati projektekkel támogatott műhelyekből származó eredményeket: 1. Gyermekkortörténeti, gyermekségtörténeti kutatások, 2. a társadalmi nemek nevelésének történetét feltáró kutatások, 3. a hazai neveléstudomány fejlődéstörténetét vizsgáló kutatások, 4. a nemzetközi életreform-mozgalomhazai recepciójának és az abba illeszkedő reformpedagógiai irányzatok történetét feltáró vizsgálódások és 5. a hazai pedagógusképzés (tanítóképzés, óvopedagógus-képzés, gyógypedagógus-képzés, közismereti és szakmai tanárképzés) történetének új szemléletű, megújult kutatásmódszertani apparátussal történő feltárása.

A legutóbbi években találunk példákat a klasszikus oktatástörténeti-intézménytörténeti témák új szempontú megközelítésére és feldolgozására is (Vincze, 2018). Izgalmas új színekként jelennek meg olyan témák és módszerek a kutatási repertoárban, mint például az ötvenes évek magyar szocialista-kommunista iskolaügyének nyugati recepciója a magyar emigránsok beszámolóí alapján, a monolitikus marxista-leninista ideológiának a sztálini

korszak pedagógiáját befolyásoló szerepének új pedagógiatörténeti szempontokat alkalmazó elemzése (Sáska, 2018) vagy a CIA-jelentések felhasználásának lehetőségei a pedagógiatörténeti kutatásokban (Somogyvári, 2019b).

Irodalom

- Baska Gabriella és Hegedűs Judit (2019): Család- és gyermekvédelem a II. világháború utáni Magyarországon. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Szabó Zoltán András (2019): *Visszhangzó századok: Tanumányok ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Berzsenyi Emese (2020): *Kiválasztott vagy megbélyegzett. Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2014): Középkorai tanári karrier a 20. század első felében. In: Nagy Péter Tibor és Veroszta Zsuzsanna (szerk., 2014): *A felsőoktatás kutatása. Tisztelgő kötet Hrubos Ildikó születésnapjára*. Gondolat Kiadó, Budapest, 21-39.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2015): A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon. *Educatio*, 13-29.
- Boreczky Ágnes (2014): A családtörténet és a családtörténeti narratívák helye a multikulturális pedagógiában, *Neveléstudomány*, 2. szám, 24-38.
- Boreczky Ágnes és Vincze Beatrix (szerk., 2018): *Reformpedagógia és életreform – recepcióstendenciák, intézményesülési folyamatok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Böhme, Günther és Tenorth, Heinz-Elmar (1990): *Einführung in die historische Pädagogik. Wissen, Bildung, Gemeinschaft*, Darmstadt.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fizel Natasa (2017): A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 3–4. sz. 55–67.
- Garai Imre (2014): *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története. 1895-1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Géczi János (2008): Ikonológia, ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (2008., szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 180-193.
- Géczi János (2010): A térszimbolizáció megjelenítése a hazai szaksajtóban: 1960-as évek. In: Buda András és Kiss Endre (szerk., 2010): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek: A VI: Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Kiss Árpád Archívum Könyvtára. 90-104.
- Golnhofer Erzsébet, és Szabolcs, Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2020): A Szocialista Nevelés Könyvtára 1950-1957: politikai termék vagy tudományos produktum? In: Garai Imre Kempf Katalin, Vincze Beatrix (szerk., 2020): *Mestermunka: a neveléstudomány aktuális diskurzusai*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kereszty Orsolya (2010): *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon (1867-1918)*. Novum, Sopron. Sopron: Novum.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatásokba*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2002a): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.

- Kéri Katalin (2002b): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 3. szám, 47–59.
- Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karcsú ciprusok. Nők a középkori iszlámban*. TEXTerebess, Budapest.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (2010): *Allah bölcsessége. Bevezetés az iszlám nevelés- és művelődéstörténetébe*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (2015): *Női élet, lánynevelés az újkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Magyar Adél (2018): *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mann Miklós (2004): Középiszkolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 166–170.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk., 2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös Kiadó, Budapest, 59–114.
- Mikonya György (2013): Katolikus és protestáns vallásos mozgalmak és életreform-elképzeléseik Magyarországon a 20. század első felében. In: Németh, András, és Pirka, Veronika (szerk., 2013). *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 168–198.
- Nagy Mária (2008): Egy tanítóképzős évfolyam pályaképe. 20. századi esettanulmány. In: Pukánszky Béla (szerk., 2008): *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 72–88.
- Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 1. szám, 3–8.
- Nagy Péter Tibor (2013): Elitszociológia és neveléstörténet-írás. *Neveléstudomány*, 3. szám, 40–59.
- Nagy Péter Tibor (2015): Elit/oktatás/történet/szociológia: tudománytörténeti helyzetkép. In: Kapusi Angéla és Ugrai János (szerk., 2015): *Elitok nevelés és oktatása. Esetek és összefüggések a 18-20. században*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 5–25.
- Nagy Péter Tibor (2019): Oktatástörténet és regionalitás. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Szabó Zoltán András (2019): *Visszhangzó századok: Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, Budapest, 149–161.
- Németh András (1993): A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, András. (2002a): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2002b): A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra*, 6. évf. 9. szám, 17–28.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Németh András (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education” outside academia. In: Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (szerk., 2006), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Peter Lang Verlag, Bern.
- Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk., 2009): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2010): Emberi idővilágok, pedagógiai megközelítések. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (szerk., 2012): *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák. I. 1775-1945. – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911-1915). *Magyar Pedagógia*, 2. szám, 101-118.
- Németh András, és Pirka, Veronika (szerk., 2013). *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Pukánszky, Béla és Pirka, Veronika (szerk., 2014): *Továbbélő utópiák*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk., 2015): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh, András (2016): Die historische Pädagogik in Ungarn. *Geschichte und heutiger Stand. Espacio, Tiempo y Educación*, 1. szám, 85-110.
- Németh András, Skiera, Ehrenhard, Vincze, Beatrix és Kempf, Katalin (szerk., 2018). *Rejtett történetek – Az életreform mozgalmak és a művészetek*. Műcsarnok, Budapest.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítás a 19. századi neveléstörténetitankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*. 4. szám, 41–48.
- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 3-4. szám, 39-49.
- Nóbik Attila (2010): Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867-1956). PhD-értekezés. URL: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/579/1/na_ertekezes.pdf
- Pénzes, Dávid (2015) *Biográfia-autobiográfia : Montágh Imre életrajzainak olvasata elé*. In: Iskola a társadalmi térben és időben V. Pécsi Tudományegyetem, "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, pp. 196-209.
- Podráczky Judit (2008): A diskurzuselemzés módszerének alkalmazási lehetősége(i) a neveléstörténeti kutatásban. In: Pukánszky Béla (szerk., 2008): *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 54-71.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (szerk., 2003): *Két évszázad gyermekei: A tizenkilencedik-huszonegyedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (szerk., 2008): *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Pukánszky Béla (2014): *Iskola és pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2018): Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében. Monographiae Comaromienses 25. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar. Komárom.
- Pukánszky Béla (2019): Gyermekkép és romantika. In: Molnárné Acél Eszter: *Tanulmányok Budapest Múltjából XLIII. Gyermek/Kor/Kép – Gyermek a magyar képzőművészetben*. Budapesti Történeti Múzeum, Budapest, 223-234.
- Sanda István Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1-2. szám, 144-158.
- Sanda István Dániel (2014): Iskolaépület-típusok és életreform-motívumok a Bárczy-korszak iskoláiban. In: Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk., 2014): *Továbbélő utópiák II. Reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 214-301.
- Sáska Géza (2016a): A kommunista oktatáspolitikai a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában. *Pedagógia-történeti Szemle*, 3-4. szám, 68-85.
- Sáska Géza (2016b): a szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952-1962 között. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk., 2015): *Új kutatások a neveléstudományban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 255-262.
- Sáska Géza (2018): Igény az igazság monopóliumára – A politikai és a világnézeti marxizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. I. rész, *Kommentár*, 2. szám, 68-78.
- Somogyvári Lajos (2013): A szakmaikommunikáció képi megjelenítései (1960-1970). *Neveléstudomány*, 3. szám, 67-79.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a nevelés-történet-írásban*. Gondolat, Budapest
- Somogyvári Lajos (2017): A hruscsovi oktatási reformpolitika magyar szereplői: az Iskolai Reform-bizottság prozopográfiai elemzése (1958–1960) *Magyar Pedagógia*, 117. évf. 2. szám, 171-195.
- Somogyvári Lajos (2017): Lenin a gyermek. Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés*. 1. szám, 55-63.
- Somogyvári Lajos (2019a): Political decision-making in socialist education: a Hungarian case study (1958–1960). *History of Education*. 48. évf. 5. szám, 646-681.
- Somogyvári Lajos (2019b): CIA-jelentések felhasználása az oktatástörténetben. In: Juhász Erika, Erdődy Orsolya (szerk., 2019): *Oktatás-gazdaság-társadalom*. Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Debrecen, 766-778.
- Somogyvári Lajos (2020): Nyugatra menekült magyarok a kommunista oktatásról az ötvenes évek elején. In: Varga Aranka, Andl Helga és MolnárKovács Zsófia (szerk., 2020): *Új kutatások a neveléstudományban. Horizontok és dialógusok*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 33-54.
- Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 3-4. szám, 170-184.
- Szabolcs, É. (1999). *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs, É. (szerk., 2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs, É. (2011). *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2019): Festmények, mint gyermekkor-történeti források? Néhány kutatási eredmény. In: Molnárné Acél Eszter: *Tanulmányok Budapest Múltjából XLIII. Gyermek/Kor/Kép – Gyermek a magyar képzőművészetben*. Budapesti Történeti Múzeum, Budapest, 224-235.
- Szabolcs Éva és Balog Beáta (2019): Narratíva és pedagógia-történet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógia-történeti Szemle*, 1-2. szám, 57-65.

- Szente Dorina (2016): Rituálé-kutatás a „MondoCon” szimbolikus világában. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 2. évf. 3-4. szám, 171-195.
- Ugrai János (2018): Szakszerűség, tudományosság, kritikusság. A politikai aktivitás kezdetei az egyetemi ifjúság körében kétszáz éve. *Gerundium. Egyetemtörténeti Közlemények*, 2. szám, 43-58.
- Vincze Beatrix, Kempf Katalin és Németh András (szerk., 2020): *Hidden stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang Verlag, Berlin.
- Vincze Tamás (2018): „Hibrid” iskolák az 1870-es 1880-as évek magyar iskolarendszerében. In: Karlovitz János Tibor (szerk., 2018): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és a szakmódszertanok köréből*. International Research Institute sro, Komárno. 331-340.

Pedagógusképzés

Falus Iván

A pedagógusképzés területén született eredményeket az alábbiakban témakörönként foglaljuk össze.

Az első terület a tanárrá válás folyamata (Falus, 2007, 2015) és abban a képzés szerepe a képzésbe történő belépéstől (Falus, 2011) a pedagógusok gyakornoki rendszerének kidolgozásán át (Sallai, 2015a; Sallai, 2015b) a pedagógus-továbbképzés megújításáig (Falus, 2013). A kutatási téma alapja a gyakorlati pedagógiai tudás feltárása és ennek hatása a pedagógusképzésre (Falus és mtsai, 1989; Golnhofer és Nahalka, 2001).

Kiemelt figyelmet kapott a pedagógus hallgatók nézeteinek vizsgálata, azaz a pedagógusképzésbe belépő hallgatók pedagógiai nézeteinek értelmezése, feltárási módszereinek alkalmazása és fejlesztése; képzési programjának kidolgozása, meghonosítása (Dudás, 2005, 2006, 2007; Bárdossy és Dudás, 2011), másrészt a tanári énképre és a tanárra vonatkozó nézetek vizsgálata (Köcséné, 2004, 2009). Ezzel párhuzamosan a reflexió tanulásban és képzésben játszott szerepének vizsgálata is meghatározó tematikája volt a hazai kutatásoknak (Szivák és Golnhofer, 2003; Szivák, 2014; Szivák és mtsai, 2018).

A pedagógusok nézeteinek feltárása során egyre differenciáltabbá váltak a kutatások bizonyítják ezt a pedagógusok problémamegoldó gondolkodására és fejlesztésére vonatkozó vizsgálatok (Kálmán, 2013; Kovács, Orgoványi, 2020a, 2020b; Orgoványi 2016a, 2016b, 2018).

A pedagógusképzés teljes rendszerének megújításához fontos volt a nemzetközi gyakorlat feltárása és eredményeinek, tapasztalatainak beépítése a magyar fejlesztésekbe (Falus, 2013, 2014; Falus és Orgoványi, 2016), melyet az egységes tanári kompetenciák rendszerét megalapozó háttér tanulmányok, elméleti munkák alapoztak meg (Falus és mtsai, 2011). Így került sor a kompetencia alapú pedagógusképzés kidolgozására és országos elterjesztésére (Falus, 2006a; Falus és Kotschy, 2006a, 2006b), a pedagógus továbbképzés tematikai és módszertani megújítására, a pedagógusmunka eredményességi kritériumainak meghatározására (Kotschy, 2012, 2014), a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozásra (Rapos és Kopp, 2015) és a pedagógus életpálya kidolgozására (Kotschy, 2011, Antalné és mtsai, 2013).

A nemzetközi gyakorlat elemzésével párhuzamosan valósult meg a pedagógusképzés problémáit konstruktivista értelmezési keretben történő vizsgálata, amelynek során kutatóink feltárták a reflexió és konstruktivizmus összefüggéseit, és feltérképezték a tanári reflexió korlátait (Bárdossy, Dudás, Pethőné és Priskiné 2002; Kimmel, 2006a, 2006b, 2007 „A portfólió” című munka (Falus és Kimmel, 2009) a portfóliót, mint a reflexió eszközt és értékelési eszközt mutatták be. A könyv megjelenése maga után vonta a portfólió, mint értékelési eszköz meghonosodását a pedagógusképzésben és értékelésben.

A pedagógusok gyakornoki rendszerének kidolgozása során figyelem került az érzelmi komponensek szerepére a pedagógus tevékenységében és a pedagógusképzésben (Füzi, 2013a), valamint időszűrővé vált a hallgatót és a gyakornokot támogató mentor szerepének tevékenységének leírása a mentorképzés tartalmának és módszereinek bemutatása (Révész, 2011; Füzi, 2013b, 2015, 2017, 2018; Füzi és Suplitz, 2016; Sallai 2015a, 2016b; Kotschy és mtsai, 2016, Falus, 2020).

Külön területként kell megemlítenünk a tanárképzés gyakorlatának megújítását támogató és az ehhez kapcsolódó képzések kidolgozását megvalósító vizsgálatokat (Major, 2003, 2010, 2013, 2018 a, 2018b; Dorner és Major, 2008, 2009), valamint azokat az átfogó, összehasonlító vizsgálatokat, amelyek a képzés szerkezeti és tartalmi szerepét, összegezték, s feltárták a tanárképzés minőségbiztosításának lehetőségeit (Rapos és Kopp, 2015; Pesti és mtsai, 2018) és az idegennyelv tanítása területén megvalósult kutatásokat (Meggyes és Major, 2004; Enyedi, Lázár és Major, 2011).

A pedagógusok szakmai fejlődésért vállalt elköteleződésének vizsgálata (Zagyváné, 2017a, Kálmán és Rapos, 2018), a szakmai fejlődést támogató szakmai önértékelés fogalmi meghatározása és kapcsolatának leírása a szakmai énhatékonyág észlelésével (Zagyváné, 2018a, 2018b, 2019), valamint a szakmai önértékelés kompetenciájának fejlesztésére vonatkozó javaslatok a pedagógusképzés és továbbképzés területén (Zagyváné, 2017b, 2019) az önszabályozást hatékonyan végző pedagógus képét rajzolja meg. A pedagógusok szakmai fejlődésnek és tanulásának átfogó, humánökológia szempontú vizsgálata a tanulás formális kereteken túlmutató szerepére irányítja a figyelmet (Rapos és mtsai, 2020; Lénárd és mtsai 2020; Kopp, 2020.). A szakmai fejlődés szervezeti és rendszerszintet is érintő vizsgálati pedig rámutatnak a pedagógustanulás kontextusfüggőségére (Szivák és Pesti, 2020; Vámos 2016).

Az elmúlt harminc év kutatásaiban maguk a pedagógusképzők is kiemelt figyelmet kaptak (Falus és Estefánné 2015) keretet adva a pedagógusképzés teljes rendszerének.

A pedagógusképzés megújítására vonatkozó törekvések bemutatása nem lenne teljes az alternatív iskolák pedagógiai hatásrendszerére vonatkozó vizsgálati eredmények beemelése nélkül (Falus, 2006b).

A pedagógusképzés történeti változásainak és a *Pedagógusképzés* című folyóirat elmúlt huszonöt évének bemutatása (Brezsánszky, 2000, 2006, 2012, 2013, 2018, 2019) a tudományterület történeti perspektívájának megjelenítését tűzte ki célul.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag, Oktatási Hivatal.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011). *Pedagógiai nézetek*. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 199.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. PTE Pécs-Budapest. (Utolsó letöltés ideje: 2021. január 27. forrás: http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf)
- Brezsánszky László (2000). A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei. Debrecen, *Acta Paedagogica Debrecina*, 99. kötet, 226.
- Brezsánszky László (2006). A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről. Budapest, Gondolat, 205.
- Brezsánszky László (2012). Az egyetem tanár szakos hallgatói az egykori Tanárképző Intézet törzskönyveiben. In Buda András és Kiss Endre (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archivum Könyvtára, 13-23., 11 p.
- Brezsánszky László (2018). A Pedagógusképzés című folyóirat huszonöt éve és tartalmi elemzése. *Pedagógusképzés*, 1-4. 18-44.
- Breznányszky László (2019): A bölcsészből természettudományi szakossá lett tanárjelölt hallgatók 1949-ben, *Magyar Tudomány*, 180, (1) 110-119.
- Dorner Helga és Major Éva (2008). *A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében*. Iskolakultúra, 18 (11-12). 3-22. ISSN 1215-5233
- Dorner Helga és Major Éva (2009). Evolving collaboration among teacher trainees – analysis of collaborative discourse. *Working Papers in Language Pedagogy*, 3, 76–96.
- Dudás Margit (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*. 2005. 3. sz. 23-43.
- Dudás Margit (2006). *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 145.
- Dudás Margit (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus Iván (szerk.), *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.
- Enyedi Ágnes, Lázár Ildikó és Major Éva (2011). Moderating web collaboration and supporting learning online. In Kurt Kohn & Claudia Warth (edt.) *Web collaboration for intercultural language learning: a guide for language teachers, teacher educators and student teachers ; insights from the icEurope project* (pp. 50–56).
- Falus Iván (2006a). A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006b). Miért jó egy alternatív iskola? - Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata, Gondolat Könyvkiadó Kft. Budapest 539.
- Falus Iván (szerk.) (2007). *A tanárrá válás folyamata*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (2011). *Tanári pályaalakulás – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, ISBN 978-963-9894-86-0.

- Falus, Iván, Felméry, Klára, Imre, Anna, Kálmán, Orsolya, Kimmel, Magdolna, Király, Zsolt, Kotschy, Beáta, Mészáros, György, Rapos, Nóra, Tókos, Katalin (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, Magyarország. Eszterházy Károly Főiskola. 184 p.
- Falus Iván (szerk.) (2013). *Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés*, Líceum Kiadó, Eger, ISBN 978-615-5250-23-1
- Falus Iván (szerk.) (2014). *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi áttekintés. Hazai előzmények*. Oktatási Hivatal, Budapest, ISBN 978-615-80018-3-0.
- Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.) (2015). *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger, 152. ISBN 978-615 – 5297 – 56- 4
- Falus Iván (2020): A tanárképzési reform logikája, Tsni-Tami
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989). *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémia kiadó, Budapest.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009). *A portfólió. 2. átdolgozott és bővített kiadás*. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2006a). Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2006b). Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 3–4. 67-78.
- Falus Iván és Orgoványi Gajdos Judit (szerk.) (2016). *New Aspects in European Teacher education*, Líceum Kiadó, Eger, 177, ISBN 978-615-5621-25-3.
- Fűzi Beatrix (2013a). Az érzelmi-kapcsolati elemek tanítási módszerek eredményességére gyakorolt hatása. In Benedek, A. és Tóth, P. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2012: A munka és a nevelés világa a tudományban*. 153-169). ELTE Eötvös Kiadó, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Fűzi Beatrix (2013b). Tanárok mentorálásának gyakorlata. In Suplicz, Sándor és Fűzi Beatrix (szerk.) *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata*. (pp. 67-195). DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda.
- Fűzi Beatrix (2015). A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, (4), 38-56.
- Fűzi Beatrix (2017). A tanári munka sikeressége. GlobeEdit. Budapest.
- Fűzi Beatrix (2018). Assessing the existing situation to serve as a foundation for mentoring: A presentation of methods through case studies. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13(1), 12-31.
- Fűzi Beatrix és Suplicz Sándor (2016). The Indicators of the Quality and Changes of Teachers' Work. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1815-1827. DOI: 10.13189/ujer.2016.040811
- Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2006a). *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. PhD értekezés, kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Kimmel Magdolna (2006b). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4. 35-49.
- Kimmel Magdolna (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus Iván (szerk.) *A tanárrá válás folyamata*. 1-45. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Kálmán, O., & Rapos, N. (2018). Teachers' Experiences and Perceptions about Professional Development and their Innovative Practices. *Hungarian educational research journal (HERJ)*, 8(3), 43–61. <https://doi.org/10.14413/HERJ/8/3/4>

- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 2020/1, 62–82.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011). A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. EKF Eger, 184. ISBN 978-963-9894-85-3
- Kotschy Beáta (2012). A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában. Kézirat. (Utolsó letöltés 2021. január 27. forrás: URL: <http://bit.ly/16qgBjq>.)
- Kotschy Beáta (2014). A pedagógiai munka értékelése A pedagógusok minősítése, *Neveléstudomány*, 16 (4).
- Kotschy Beáta, Sallai Éva, és Szőke-Milinte Enikő (2016). Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak. (Utolsó letöltés: 2021. január 27., forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf.)
- Kovács Edina és Orgoványi-Gajdos Judit (2020a). Teachers' Views about the Characteristics of Pedagogical Talents, *Acta Educationis Generalis* 10 (2), 78-94.
- Kovács Edina és Orgoványi-Gajdos Judit (2020b). *Tehetséges pedagógus*, Nemzeti Tehetség Központ, Budapest. 138.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2. sz., 45-54. o.
- Köcséné Szabó Ildikó (2009). *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben*. Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 2020/1, 46–61.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3>
- Major Éva (2003). A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 4(1–3), 84–86.
- Major Éva (2010). Mentorképzés Nagy-Britanniában. In M. Nádasi Mária (szerk.) *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorfelkészítés szakterületi előkészítése II.*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. (pp. 31–46).
- Major Éva (2013). A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében. In Falus Iván (szerk.) *Pedagógus-továbbképzés: Nemzetközi áttekintés*. Líceum Kiadó, Eger, 395-430., 36
- Major Éva (2018a). A holland pedagógusképzési rendszer jellemzői. *Pedagógusképzés*, 17 (45), 149–168.
- Major Éva (2018b). Qualitätskriterien In Jörg, Roche; Ágnes, Einhorn; Ferran, Suner (szerk.) *Unterrichtsmanagement* Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 208-219., 12.
- Medgyes Péter és Major Éva (2004). A nyelvtanár: a nyelvtanítás módszertana: dialógus. 2. átdolgozott kiad. Budapest: Corvina Kiadó.
- Orgoványi-Gajdos Judit (2016a). Differences between expert and novice teachers' attitude to challenging classroom situation. In Falus, Iván és Orgoványi-Gajdos, Judit (szerk.) *New Aspects in European Teacher Education*. Líceum Kiadó. pp. 140-157.
- Orgoványi-Gajdos Judit (2016b). Teachers' Professional Development on Problem Solving - Theory and practice for Teachers and Teacher Educators. Sense Publisher. Rotterdam. p. 144.
- Orgoványi-Gajdos J. (2018). Pedagógusok problémamegoldó gondolkodásának jellemzői a tanítási tapasztalat tükrében egy oktatási programra vonatkozó vizsgálaton keresztül, *Iskolakultúra* 28: (2018/12) 61-75.

- Pesti, C., Kopp, E., & Győri, J. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How Do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the Issue of Teachers as Researchers? *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35–57.
- Rapos, Nóra, Kopp, Erika (2015). *A tanárképzés megújítása — 2015*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos N., Bükki E., Gazdag E., Nagy K., & Tókos K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 2020/1, 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Révész Judit 2011. A magyar tanárképzési rendszer értékelési kultúrája. In M. Nádasi Mária (szerk.) *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. ELTE. Budapest. (Utolsó letöltés ideje: 2021 január 27. forrás: <http://docplayer.hu/3493056-A-mentorfelkeszites-rendszere-probaja-amentorkepzes-szakterületi-elokeszitese.html>)
- Sallai Éva (szerk.) (2015a). A gyakornoki év egészének és egyes komponenseinek megítélése, In Sallai Éva (szerk.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 229 – 244.
- Sallai Éva (szerk.) (2015b) A gyakornoki évek pilot programjának elemzése, In Sallai Éva (szerk.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 15-20.
- Szivák Judit, Golnhofer Erzsébet (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése., Gondolat Kiadó
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok, ELTE Eötvös Kiadó
- Szivák Judit, Verderber Éva, Vámos Ágnes (2018): Reflective Problem-solving of Learning Teachers, *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 3: (8) pp. 8-22.
- Vámos Ágnes (szerk). (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf
- Zagyváné Szűcs Ida (2017a). Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért, *Pedagógusképzés*, 16 (44), pp 73-87.
- Zagyváné Szűcs Ida (2017b). Az önértékelés szerepe finn pedagógusok szakmai fejlődésében, *EDU szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat*, (4) 55-66.
- Zagyváné Szűcs Ida (2018a). Teacher Trainer’s Self-reflection and Self-evaluation, *Acta Educationis Generalis*, 8 (2) 9-23.
- Zagyváné Szűcs Ida (2018b). A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében, *Képzés és Gyakorlat*, 16 (2) 205-229.
- Zagyváné Szűcs Ida (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.

Tantárgypedagógia

Az elmúlt harminc évben a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások előterében a történelmi gondolkodással és a történelmi tudattal összefüggő kérdések álltak. Rendkívül széles azoknak a kutatóknak és kutatásoknak a köre, amelyek a történelmi gondolkodás sajátosságainak, fejlődésének és értékelésének a problémáival foglalkoznak, például azt próbálták feltárni, hogy a történelmi tudás területén miként értelmezhető a procedurális és a konceptuális tudás fogalma. A történelemtanítás céljainak és módszereinek legradikálisabb újragondolását azonban azok a kutatások indították el, amelyek a diákok történelmi gondolkodásának sajátosságait vizsgálva arra következtetésre jutottak, hogy az olyan fogalmak megértése játssza a meghatározó szerepet ebben a folyamatban, mint a „történelmi változás”, a „történelmi ok és következmény”, a „történelmi jelentőség”, a „történelmi tény”, a „történelmi forrás”. Vagyis azok a fogalmak, amelyek segítségével a múlt eseményeire vonatkozó információinkat koherens interpretációkká alakítjuk. E kutatások eredményeire támaszkodva több kognitív modell is készült arról, hogy milyen képességek játsszák a főszerepet a történelmi gondolkodás működésében: például történelmi kérdések megfogalmazása; források használata; kontextusba helyezés; érvelés, bizonyítás; tartalmi fogalmak használata; metafogalmak használata.

A történelmi gondolkodás mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a diákok történelmi tudatának kutatása és fejlesztése is. Különös tekintettel arra, hogy a történelemszemlélet alakulása miként ágyazódik be a tanulót körülvevő szociokulturális folyamatokba, illetve hogy a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat fejlődése közötti összefüggések miként ragadhatók meg a tanítás és a tanulás szempontjából.

Az elmúlt időszakban a feladatfejlesztés területén is diagnosztizálhatók új didaktikai megoldások– összefüggésben a forrásközpontú tanítási gyakorlat terjedésével és történelem írásbeli vizsgára való felkészítés problematikájával. Új típusú ún. képességfejlesztő feladatok kerültek be a tanítási gyakorlatba, amelyek egyrészt hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak, másrészt egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére. A feladatok megoldása döntő mértékben tanulói tevékenykedtetésre, interaktivitásra és produktivitásra épül. Tartalmuk nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi elemekhez, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódik és alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényelnek (drámapedagógia, projekt stb.). Ennek nyomán a képességfejlesztő-feladatok alapvetően nem egy megismert „rutin” begyakorlását szolgálják, hanem egy új ismeretlem vagy összefüggés felismerését teszik lehetővé. Jelentőségük az, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

A nemzetközi történelemdidaktikai kutatásoknak már a II. világháborút követően Európa-szerte létrejöttek az intézményesült fórumai, jellemzően az akadémiai szférában. Egyetemi és főiskolai tanszékeken, kutató intézetekben, szakmai szervezetekben folynak kutatások. A történelemdidaktika intézményesülését nagyban elősegítette, hogy mint kurzus bekerült a tanárképzés folyamatába. A történelemdidaktikusokat tömörítő legfontosabb szakmai szervezet a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics), amely éves konferenciáival, és évkönyvével a legújabb tudományos

kutatások prezentálásának legfontosabb szakmai fóruma.² Magyar kutatók már a rendszerváltás előtt is részt vettek a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság munkájában. E szakmai kapcsolatok nagy szerepet játszottak abban, hogy az 1990-es években a történelemtanítás terén is elindult a rendszerváltás, és a történelemtanítás megújítását célzó reformok leépítették a szovjet történelemmethodika ideológiai béklyóit, és a nemzetközi tudományos standardokat követő, a hazai kutatásokon alapuló változások indultak el (érettségi reform, történelemtankönyvek reformja stb.).

Magyarországon a történelemdidaktika intézményi elismerése azonban elmaradt: nincsenek önálló tanszékek, kutató intézetek, és az MTA által meghirdetett, a „szakmódszertanok” megújítását célzó pályázaton sem azok a szakmai körök nyertek támogatást, akik több évtizede a történelemdidaktikai kutatások hazai megerősítésén dolgoztak. E tudományt ma egyéni kutatók művelik, akik általában valamely felsőoktatási intézmény oktatói.

E szakemberek alapították tíz évvel ezelőtt a történelemdidaktikai kutatások, illetve a történelemtanítással kapcsolatos gyakorlati kérdések számára publikációs teret adó egyetlen hazai történelemdidaktikai szakmai folyóiratot is „Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat” címmel³. A folyóirat magánfinanszírozásban, önkéntes munkával működik, látogatottsága folyamatosan növekszik. Az utóbbi évben a történelemdidaktikai kutatások népszerűsítésének legfőbb fóruma e folyóirat karöltve a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatával.

² <https://ishd.co/>

³ <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/>