

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONKETTEDIK ÉVFOLYAM

*3. SZÁM*



2022

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között  
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONKETTEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztők:*

Habók Anita, Tóth Edit

*Szerkesztőbizottság:*

CsÍKOS CsABA, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,  
MOLNÁR GYÖNGYVÉR, KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV  
MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)  
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

Einhorn Ágnes: Idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek a felsőoktatásban	127
Fodor Richárd és Tóth Judit: A történelemdidaktika trendjei a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) kiadványainak tükrében	145
Magyar Andrea: Anyanyelvi szókincs mérésére alkalmazott mérőeszközök szisztematikus szakirodalmi áttekintése, iskolába lépő és iskoláskorú gyermekek szókincsének mérése – szakirodalmi áttekintés	169





## IDEGENNYELV-TANÍTÁSSAL FOGLALKOZÓ SZERVEZETEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Einhorn Ágnes

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

Az idegennyelv-tanítás szerepe és helyzete a felsőoktatási intézményekben sokszor változott a rendszerváltást követően. A ma idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek elődjei többnyire azok a – rendszerváltás előtt is működő – egyetemi nyelvi lektorátusok, amelyek alapvetően általános nyelvvoktatással foglalkoztak, némiképp korrigálva a közoktatás hiányosságait, ezen kívül szaknyelvet tanítottak. Az 1990-es évek végén ezeket a nyelvi lektorátusokat átalakították vagy megszüntették, és ezek a szervezeti egységek – igazodva a felsőoktatáson belüli átalakításokhoz – többnyire jelentős változásokon estek át később is.

Az egyetemek az idegennyelv-tanításra vonatkozó kérdésekben is autonóm döntéseket hoznak, ezért az idegennyelv-tanítás céljai, keretei és intenzitása intézményenként jelentősen különbözőek. Az intézményi döntések hátterét alapvetően meghatározza, hogy az adott felsőoktatási intézménybe való bekerüléskor jellemzően milyen szintű a hallgatók nyelvtudása, illetve az adott képzési területen később, a munkába állás után milyen jelentősége van a nyelvtudásnak. A felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítást meghatározza tehát a közoktatás eredményessége nyelvtanítási szempontból. A közoktatáson belüli idegennyelv-tanítást a rendszerváltást követően folyamatosan fejlesztették, ez azonban sokáig alapvetően az óraszámok emelését jelentette (Vágó, 2007). A nyelvtanítás eredményességéről folytatott kutatások (pl. Csizér & Öveges, 2018; Nikolov et al., 2009; Nikolov & Vígh, 2012) alapján megállapítható, hogy bár nemzetközi összehasonlításban a teljes magyar lakosság nyelvtudása nem kielégítő, ám a fiatalok nyelvtudásában mégis folyamatos lassú javulás figyelhető meg, és a közoktatási intézmények eredményessége ebben a tekintetben is eltérő.

A felsőoktatásban folyó nyelvtanítás szempontjából komoly jelentősége van Magyarországon a nyelvvizsgáknak (Csizér & Öveges, 2019; Fekete & Csépes, 2019): hosszú ideig ez volt a diploma megszerzésének az egyik alapfeltétele, sőt a magasabb presztízsű felsőoktatási intézményekben már a felvételhez szükséges pontszámot is csak egy vagy több nyelvvizsga letételével lehetett összegyűjteni. A nyelvvizsgára és a felvételi vizsgára vonatkozó szabályozás módosult 2022 második felében, azonban a kutatás erre nem reflektált, mert az interjúk ez előtt készültek.

A nyelvvizsgáztatás másképpen is szerepet játszik e szervezetek életében, hiszen sok felsőoktatási intézményben működik önálló nyelvvizsgaközpont, vagy foglalkoznak nyelvvizsgáztatással. Ez az alapvetően szolgáltatói típusú, piaci tevékenység azonban szervezési, kutatási és gazdasági szempontból jelentősen kilóg a felsőoktatási intézmények normál kereteiből, és a szolgáltatást igénybe vevők sem feltétlenül a felsőoktatási intézmény saját hallgatói.

A szektor tevékenységét befolyásolja az a tény, hogy a felsőoktatás egészében kiemelt cél a nemzetköziesítés. Különböző programokkal (leginkább az Erasmus programmal) régóta érkeznek külföldi hallgatók Magyarországra egy-egy félévre, de akár teljes képzésekre is, melyek főleg az orvosi területeken jellemzőek. Ezt a folyamatot gyorsította fel a 2013-ban alapított Stipendium Hungaricum program, melynek keretében angol nyelvű képzésekbe kapcsolódhatnak be külföldi hallgatók különböző országokból. A Stipendium Hungaricum programmal érkező hallgatók nyelvtudása különböző, ezért kötelező nyelvi tárgyaik vannak angolból, továbbá magyar mint idegen nyelvből, ez utóbbit az orvosi képzésekben is hangsúlyosan tanítják, hiszen olyan nyelvi szintig kell eljutniuk a hallgatóknak, hogy a szükséges szakmai gyakorlatokat magyar egészségügyi intézményekben végezhesék el.

A külföldi hallgatók jelenléte az idegen nyelvi szervezeti egységek portfólióját további új feladatokkal egészítette ki, hiszen az egyetemek szervezeti kereteit is alkalmassá kell tenni a fogadásukra, és ez szabályzatok és tantárgyi leírások fordítását, az adminisztratív munkaerő nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, valamint a képzésekben dolgozó tanárok támogatását is jelenti. Egy 2017-es felsőoktatási kutatás adatai szerint a nemzetköziesítésnek a nyelvtudás hiánya az egyik akadálya a válaszadó felsőoktatási vezetők közel fele és a válaszadó tanárok negyede szerint (Lannert, 2018, p. 15).

A szektorban dolgozó szervezetek egymástól eltérően épülnek be a felsőoktatási intézményükbe, a szervezeti egységek különböző típusúak: intézet, központ, tanszék, lektorátus, csoport, illetve egyes intézményekben az idegennyelv-tanítással foglalkozó tanárok nem önálló szervezeti egységben dolgoznak, hanem különböző szaktanszékeken. A szervezetek illeszkedése a felsőoktatás normál keretébe nem zökkenőmentes, hiszen ezeknek a szervezeteknek nincsenek önálló szakjaik, viszont sok különböző szakot, adott esetben több kart szolgálnak ki, ez tehát rendhagyóvá teszi a működésüket. További eltérést jelent a kutatói tevékenység problémája, hiszen ebben a szektorban oktató-kutató és nyelvtanári beosztású tanárok is dolgoznak. A nyelvtanárok helyzete, terhelése, feladatköre jelentősen eltér a felsőoktatásban dolgozó többi oktatóétól, az oktatók integrálódását pedig nehezíti, hogy sokuk kutatási területe eltér az adott felsőoktatási intézmény alapvető kutatási irányaitól.

Az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek a sajátosságaik miatt nem tudnak annyira beépülni az intézményük szerkezetébe, mint a normál szaktanszékek. A területéről 2012-ben készült egy felmérés (Kurtán & Silye, 2012), mely több mint 40 felsőoktatási intézmény idegennyelv-oktatási adatait rendszerezte, a kvantitatív kutatás elsősorban az oktatási tevékenységről és a tanári nézetekről adott áttekintést. Kurtán és Silye (2012) kutatásából megállapítható, hogy már egy évtizeddel ezelőtt is nagy különbségek voltak az intézmények között a nyelvtanítás megszervezését és a felsőoktatási intézménybe való betagozódást illetően.

A most bemutatott kutatás kiindulópontja a BME Idegen Nyelvi Központjában folyó szervezetfejlesztési és pedagógiai fejlesztési munka volt (Einhorn, 2017). E több évig tartó folyamat alapján kialakult egy „problématérkép”, melynek a fő elemei a következők: (1) a nagy szervezet sok hallgató nyelvtanulását szervezi meg, akik különböző karokon és szakokon tanulnak, a napi operatív munka ennek megfelelően összetett; (2) a sok eltérő mintatantervben megjelenő különböző idegen nyelvi tantárgyak rendszere szerteágazó; (3) a szervezet sokféle feladatának működtetése és az eltérő beosztású munkatársak munkájának szervezése bonyolult, és jelentősen eltér a felsőoktatási intézmény működési logikájától; (4) a szervezet egyetemen belüli presztízse és pozíciója, illetve a kutatói tevékenység beillesztése az egyetemi kutatási stratégiába nehézségekkel jár; (5) a szervezet- és minőségfejlesztés nagyon fontos ahhoz, hogy illeszkedni tudjon a szervezet a folyton változó igényekhez, ez azonban belső konfliktusokkal jár.

A kutatás háttérében az a kérdés állt, hogy mennyiben általánosíthatóak ezek a problémák a szektor egészére, a fő célja pedig az volt, hogy a szektorban dolgozó vezetők nagyobb rálátással rendelkezzenek a más intézményekben dolgozó szervezetek problémáira és megoldási módjaira. A kvalitatív kutatás a szervezeti egységek vezetőivel folytatott interjúk alapján lehetővé teszi a szektorban most jellemző tendenciák és modellek feltárását, elsősorban vezetői, döntéshozói perspektívából.

E tanulmányban a kutatás rövid leírása után az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek működési kereteiről írok, majd a hallgatói nyelvoktatás problémáira térek ki. Tárgyalom a szervezetek egyéb tevékenységeit (pl. fordítás, nyelvvizsgáztatás), ezek a tevékenységek sok hasonlóságot mutatnak, különböző megoldási modelleket lehet találni. Végül a tudományos, kutatói tevékenység problémáit tárgyalom, hiszen a felsőoktatásba való beilleszkedésnek ez az alapja.

## Az empirikus kutatás

### Cél

A kutatás alapvető célja a szektorban tevékenykedő szervezetek azonosságainak és különbségeinek feltárása volt vezetői szemszögből, tehát a vezetői dilemmákra és a stratégiaalkotás sajátosságaira koncentráltam. Az interjúvázlat kialakításakor a BME fejlesztése során kialakult problématerkép volt a kiindulási pont, az interjúvázlat a következő kutatási kérdésekhez igazodott: Melyek a jellemző nyelvtanítási célok az adott szervezetben, milyen a tantárgyi rendszer? Milyen eszközöket használnak az oktatás minőségének fejlesztésére? Milyen az elfogadottsága, presztízse ezeknek a szervezeti egységeknek a felsőoktatási intézményen belül (szervezeti keretek, tudományos integráció, finanszírozás)? Milyen a vezetők helyzete? Milyen jellemző tevékenységeket folytat a szervezet? Milyen a tanárok helyzete (egyetemi elvárások, terhelés, jellemző tevékenységek)?

### Minta

Az Oktatási Hivatal statisztikái szerint a 2020–2021-es tanévben összesen 55 felsőoktatási intézményben folyt idegennyelv-tanítás, azonban az intézmények felében az érintett hallgatói létszám nem éri el a 150-et<sup>1</sup>. Sok intézményben nincs önálló szervezeti egység a nyelvtanításra, illetve egyes intézményekben néhány fős lektorátusok működnek csak. Ezek alapján nem tudtam reprezentatív mintát kialakítani, hiszen a céloom az önállóan működő nagyobb szervezetek működésének vizsgálata volt. A minta összeállításában tehát a kiindulópont az a hét egyetem volt, ahol 2000 fő fölötti az idegennyelv-oktatásban érintett hallgatói létszám<sup>2</sup>. Ezekben az egyetemeken minden érintett szervezeti egységet megkerestem, 11 szervezet vállalta a részvételt (egyes egyetemeken több szervezeti egység is található), ezt a mintát bővítettem a kevesebb hallgatót tanító szervezetek felé. Nem vettem bele a mintába olyan szervezeteket, ahol nincs ingyenes hallgatói nyelvoktatás (ilyenek például a felsőoktatási keretben működő nyelvvizsgaközpontok), de egy olyan szervezetet bevontam, amely ugyan közvetlenül nem folytat oktatási tevékenységet, ám az idegennyelv-tanításhoz kapcsolódó kutatási tevé-

<sup>1</sup> Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

<sup>2</sup> Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

kenységet ernyőszervezetként fogja össze. Összesen 18 interjú készült 13 különböző intézményben, amikor tudományos tevékenységről vagy általános kérdésekről van szó, akkor a minta 18 elemű, oktatási kérdésekben csak 17 elemből áll.

A 17 oktatással foglalkozó szervezet közül hét vegyes profilú, tehát több különböző képzési profilú kar számára végez szolgáltatói tevékenységet (és ez független attól, hogy szervezetileg valamilyen karhoz tartozik-e), négy elsősorban gazdasági profilú képzéshez tartozik, négy túlnyomóan orvosi képzési profilú karoknak szolgáltató és kettő egyéb profilú (állatorvosi, közszolgálati).

## **Módszer**

A félig strukturált interjúk a 2022-ben, március–június között készültek Zoomon keresztül. Egy-egy interjú időtartama általában 1–1,5 óra volt. Az eredmények szempontjából meghatározó volt, hogy ezek két hasonló helyzetben lévő vezető közötti strukturált szakmai beszélgetések voltak. Az interjúkat rögzítettem, majd részleges transzkripciót készítettem, ezt követően a fő kérdésekben igyekeztem jellemző modelleket találni, illetve bizonyos témákhoz kapcsolódóan tartalomelemzést végezni. A feldolgozás és az elemzés módjára kihatott, hogy több vezető csak azzal a feltétellel vállalta az interjút, hogy biztosítom a teljes anonimitást, és nem közlök adatszerű összehasonlításokat.

A feldolgozás során az alapegység nem a felsőoktatási intézmény volt, hanem az idegen nyelv-tanítással foglalkozó szervezeti egység. Bár az eredeti kutatási célok között hangsúlyosan szerepeltek nyelvpedagógiai megközelítési módok (a nyelvtanítás tartalma, célja, a tantárgyi rendszer), a beszélgetések során eltolódott a hangsúly a menedzsment felé, mert a vezetők érdeklődése e témák irányában erősebb volt. A részt vevő vezetők számára készült egy részletesebb kutatási jelentés, melyben az elhangzott megoldási módok és jó gyakorlatok részletesebben, gyakorlati példákkal szerepeltek (Einhorn, 2022b).

## **A szervezetek működési keretei**

Ezek a szervezeti egységek általában nem csak egy kart látnak el, még akkor sem, ha formálisan egy karhoz tartoznak, így az egyetemen belüli kommunikáció, a döntéshozatal, esetenként a finanszírozás szempontjából is bonyolult a helyzetük. Az intézményen belüli kapcsolatrendszerük kiterjedt, az egyetemen belüli pozíciójukat azonban meghatározza, hogy sok szempontból kilógnak a normál szaktanszékek közül.

### **A szervezetek helye az intézményi szerkezetben**

A szervezeti egységek neve különbözik: intézet, központ, tanszék, lektorátus, csoport, ezek az elnevezések illeszkednek az adott intézmény szervezeti struktúrájába, viszont egymáshoz többnyire nem viszonyíthatóak. Az egységek fele (9) szervezeti szempontból egy karhoz tartozik, a másik fele (8) egyetemi szintű önálló szervezeti egységként működik, egy tanszék működik intézet alatt (1. táblázat).

A karhoz tartozó szervezeti egységek minden esetben a dékánt jelölték meg felső vezetőként, és mindegyik szervezeti típus előfordul ebben a csoportban (1. táblázat). Az egyetemi szintű, önálló szervezeti egységek esetében eltérő az illeszkedés az intézményi szerkezetbe, mert a felső vezető a rektor, az oktatási rektorhelyettes, a nemzetközi rektorhelyettes vagy a



kancellár. Ide többnyire intézetek vagy központok tartoznak, és több vezető kitért arra, hogy az elmúlt egy-két évben, szervezeti átalakulás révén került ebbe a helyzetbe.

1. táblázat. Illeszkedés az egyetemi szervezetbe (szervezetek száma,  $n = 18$ )

<i>Egyetemi szervezet</i>	<i>Intézet</i>	<i>Központ</i>	<i>Tanszék</i>	<i>Lektorátus</i>	<i>Csoport</i>	<i>Összesen</i>
Karhoz tartozik	2	3	2	1	1	<b>9</b>
Egyetemi szintű, önálló	3	4	0	1	0	<b>8</b>
Intézethez tartozik	0	0	1	0	0	<b>1</b>

### Az egyetemen belüli pozíció és presztízs

A szervezet és a vezető elfogadottsága és egyenrangúsága a működési lehetőségeket meghatározó kérdés, hiszen fontos, hogy mennyire vonják be a vezetőket az egyetemi vagy kari szintű döntési folyamatokba, mennyire tartják őket egyenrangúnak a szaktanszékekkel.

Nehéz csoportosítani az elfogadottsággal kapcsolatos vezetői véleményeket, hiszen ezeket befolyásolja, hogy a vezető mit tart természetesnek vagy elfogadhatónak. Öt vezető ( $n = 18$ ) tartja a szervezeti egységét és magát teljesen egyenrangúnak az intézményen belül, és három utalt nagy deficitre ezzel kapcsolatban. A többi interjúban (10) inkább pozitív megítélésről esett szó, de különböző árnyalásokkal és megszorításokkal. Több interjúban is felmerült az a gondolat, hogy „tudni kell, hogy hol a helyünk”. A vezetők közel fele (8,  $n = 18$ ) az egyetemen belüli elfogadottság kérdéséhez kapcsolódóan azt hangsúlyozta, hogy sok erőfeszítés és munka kellett a viszonylagos elfogadottság eléréséhez.

Az egyenrangúsággal kapcsolatban több problémakört is említettek. Ezek közül több az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezet sajátosságaihoz kapcsolódik, ahhoz, hogy ezek a szervezetek nem működtetnek önálló szakokat, de hangsúlyos a tudományterületek közötti presztízsbeli különbség is. Három interjúban merült fel az, hogy a felsőoktatásban a női vezetőket kevésbé fogadják el, és vannak az érdekérvényesítéssel kapcsolatban nehézségeik.

### Finanszírozás

A finanszírozás tekintetében teljesen vegyes a kép. A modellalkotásban (2. táblázat) két szempont volt lényegi: egyrészt az, hogy van-e egyáltalán önálló költségvetése a szervezetnek, másrészt, hogy az önálló bevételekkel (ahol van ilyen, pl. nyelvvizsgáztatásból származó bevétel) mennyire tudnak szabadon gazdálkodni. Az önállóság fogalmát úgy használom, hogy többnyire van ugyan egyeztetési kötelezettség a felettséssel (pl. ellenjegyzés), de ezt figyelmen kívül hagytam: gazdasági szempontból önállónak tekintetem minden vezetőt, aki úgy gondolta, hogy van döntési lehetősége a költségvetéssel kapcsolatban.

Egyetlen intézményvezető sem tudott arról beszámolni, hogy valamilyen módon az oktatott csoportok vagy a hallgatók létszámához igazítva alakulna ki a költségvetésük. Néhány vezető utalt arra, hogy talán létezik ilyen típusú számítás, de nem tudott róla információkat adni. Azokban a szervezetekben, amelyek több karnak is végeznek szolgáltatást, nem volt információjuk a vezetőknek arról sem, hogy a költségvetésüket az érintett karok milyen rend szerint adják össze.

2. táblázat. *Finanszírozási modellek (szervezetek száma; n = 17)*

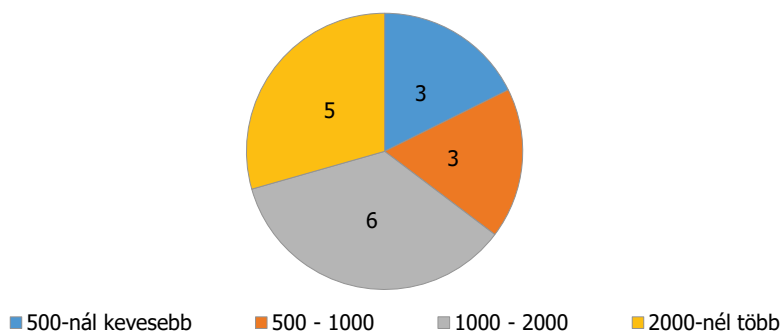
<i>Modell</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Szervezetek száma</i>
Nincs gazdasági önállósága a vezetőnek	Nincs önálló költségvetési kerete, de négy szervezet vezetője tud jutalomra javaslatot tenni.	7
Részbeni önállóság	A béreket az egyetem biztosítja, a dologi kiadások és a jutalom saját bevételből származik.	3
Egyetem által biztosított önálló költségvetés	Egyetemi egyeztetési folyamat alapján kialakuló összeggel gazdálkodik, ami béreken kívüli lehetőségeket is tartalmaz (pl. dologi kiadások, jutalmak). Ebbe két szervezetnél a (kevés) saját bevétel egészét, egy helyen ennek bizonyos százalékát beszámítják, két helyen a saját bevételek a központi költségvetési kereten felül vannak pluszban.	5
(Szinte) önfenntartó	A béreket sem kapják meg teljes egészében az egyetemtől, részben azt is saját bevételekből kell fedezni.	2

*Megjegyzés:* Egy szervezetet nem tudtam besorolni, alapítványi fenntartású intézményben működik, és átmeneti időszakban van.

A finanszírozás tekintetében jelentős különbségek vannak a szervezetek között, de összefoglalóan megállapítható, hogy ezek a finanszírozási modellek a vezetőktől komoly menedzseri képességeket igényelnek, hiszen a szervezetek többsége bevételszerzésre és üzleti gondolkodásra is kényszerül.

### A szervezetek operatív működése

Működési szempontból meghatározó, hogy ezek általában nagyobb és bonyolultabb szervezetek, mint egy átlagos egyetemi tanszék. A 1. ábrán láthatók a hallgatói létszámok.



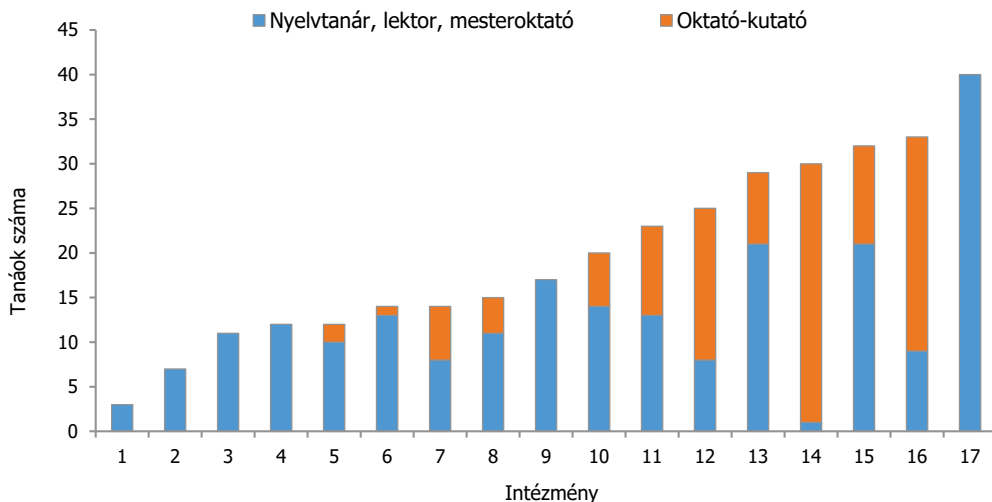
1. ábra

*A félévente oktatott hallgatók száma (szervezetek száma; n = 17)*

A legkisebb szervezetben körülbelül 140, a legnagyobbban 5100 hallgatót tanítanak egy félévben (1. ábra). A hallgatói létszámok azonban nem stabilak: szinte mindenhol van különbség az őszi és a tavaszi félév létszámai között, több szervezetben ez a különbség jelentős, akár több száz hallgató is lehet. Mivel az idegen nyelvi tárgyak sok esetben kötelezően vagy szabadon

választhatóak, az egyes évek között is lehetnek eltérések. A hallgatói létszámok tehát ingadoznak és nem tervezhetők pontosan, ez megnehezíti az oktatásszervezést.

A tanárok számát tekintve is vegyes a kép (2. ábra), a legkisebb létszámú szervezetben három főállású tanár dolgozik, a legnagyobbban 40. A 17 szervezetben összesen 337 tanárt foglalkoztatnak, ezek közül 219 (65%) nyelvtanár, lektor vagy mesteroktató (a mesteroktatók száma összesen 10 fő alatt van), az oktató-kutatók (minősített oktatók) száma 118 (35%).



2. ábra

*A főállású tanárok száma és besorolása szervezetenként (szervezetek száma; n = 17)*

A szervezetek többségében (12, n = 17) alkalmaznak óraadó tanárokat is, három szervezetben 20 fölötti létszámban (kb. 20, 40, illetve 70 óraadó tanár). Az óraadókra esetenként a speciális szakértelem miatt van szükség, de a hallgatói létszám ingadozását is könnyebb óraadókkal kezelni.

A tanárok terhelése és az ezzel kapcsolatos elszámolás problematikus, mert a törvényi szabályozás csak a tanítási óraszámról rendelkezik, a többi tevékenységről nem, viszont ezekben a szervezetekben sok különböző feladatot kell elvégezni (pl. nyelvvizsgáztatás, fordítás, lektorálás), melyek nehezen arányosíthatók egymáshoz. Általában bonyolult lehet tehát megoldani a tanárok egyenletes terhelését, illetve megállapítani, hogy milyen feladatok legyenek munkakörön felül.

## A szervezetek feladatai

A szervezetek alapfeladata a hallgatói nyelvoktatás, ezt tehát mindegyik szervezet végzi, ezen túlmenően azonban más feladatokat is ellátnak. Mindegyik szervezet foglalkozik fordítással és lektorálással, 10 helyen működik külön nyelviskola, hangsúlyos a nyelvvizsgáztatói tevékenység, illetve a szakirányú továbbképzések, melyek többnyire fordító- vagy tolmácsolást jelentenek (3. táblázat).

3. táblázat. Az oktatáson kívüli egyéb tevékenységek (szervezetek száma; n = 17)

<i>Tevékenység</i>	<i>Szervezetek száma</i>
Fordítás és lektorálás az egyetemen belül	17
Nyelviskola	10
Nyelvvizsgáztatás (saját vizsga vagy vizsgahely)	8
Szakirányú továbbképzés	8
Egyéb (belső nyelvi vizsgák, doktori programban nyelvtanítás stb.)	4

Ez a bonyolult feladatrendszer (3. táblázat) lehetőséget ad a szervezeteknek az önálló bevételek szerzésre és az egyetemen belüli presztízs növelésére. Ugyanakkor operatív szempontból többnyire megterheli a szervezeteket.

### A hallgatói nyelvoktatás

A szervezeteknek alapfeladata a hallgatói nyelvoktatás, a vezetők folyamatosan stratégiai döntésekre kényszerülnek azzal kapcsolatban, hogy milyen irányokat, területeket, nyelveket erősítsenek, ugyanakkor ezekben a kérdésekben nehéz az egyetemi igényeket feltárni. Egyetlen helyen sincs intézményi nyelvoktatási stratégia, általában a döntéseket ad hoc módon hozzák meg, és ebben az éppen vezetői pozícióban lévő egyetemi vagy kari vezetők egyéni preferenciái vagy egyéni nyelvtanulási tapasztalatai is döntőek.

Az idegennyelv-tanítás tantárgyi szabályozási alapja teljesen azonos, hiszen a tantárgyak a szakmai tárgyakhoz hasonlóan kötelezőek, kötelezően vagy szabadon választhatók, és a tárgyak kreditértékkel járnak vagy nem. Mivel az egyes szakok különböző mintatantervek alapján dolgoznak, és mindegyik szervezet sok szakot szolgál ki, ezért mindenhol bonyolult a tantárgyi rendszer, és ebben a tekintetben nincs mód a modellalkotásra sem.

Teljesen különböző a kreditekkel kapcsolatos álláspont az egyes intézményekben. Míg a kötelező vagy kötelezően választható tárgyak általában kreditesek, addig a szabadon választhatók nem mindig. Van olyan egyetem, ahol a megkülönböztetés a tartalomtól függ, tehát az általános nyelvoktatás 0 kreditese, a szaknyelvi kreditese. Ám van olyan intézmény is, ahol a külön térítésért felvett általános nyelvi tárgyak is kreditértékűek. Néhány interjúban a kreditekről folyó tárgyalások az érdekérvényesítés egyik lehetséges eszközeként jelentek meg.

Intézményenként, karonként és szakonként különbözően szabályozzák, hogy van-e kötelező idegen nyelvi tantárgy. Az intézmények többségében a hallgatók viszonylag sok idegen nyelvi kurzust tudnak felvenni kötelezően vagy szabadon választhatóan, azonban az intézményi szabályozások ezzel kapcsolatban alapvetően különbözőek és nehezen rendszerezhetők. Ez a vezetői fókuszú kutatás ebben a témában korlátozott eredményeket hozott, erről a témáról egy hallgatói fókuszú kvantitatív kutatással több adathoz lehetne jutni.

A nyelvi kínálat szempontjából vannak különbségek az intézmények között. Angolt és németet mindegyik szervezetben tanítanak, és a németet kevesebb hallgatónak. A Stipendium Hungaricum programban kötelező magyar nyelv és kultúra tantárgy miatt a magyar mint idegen nyelv tanítása jelentős feladat, 11 szervezet tanítja, ám mivel a program további mértéke nehezen tervezhető, ezt a legtöbb helyen óraadókkal oldják meg. Több szervezetben tanítanak még franciát (11), spanyolt (8), orosz (7), olaszt (6) és latint, illetve latin alapú terminológiát (6). Ezekon kívül előfordul még a vizsgált szervezetekben a portugál (2), illetve egy-egy szervezetben: ógörög, jelnyelv, kínai, japán, arab, koreai. Ezek az adatok nem hallgatói létszámra

vonatkoznak, hanem arra, hogy hány szervezetben tanítják az adott nyelvet. Hallgatói létszámra vetített adatok a saját kutatásomból nincsenek, a 2020–2021-es tanévből származó országos statisztikai adatok alapján a legtöbb hallgató angolul tanul (2020–2021: 19600 nappali munkarendű hallgató). Ezt követi három nyelv: latin (4873 hallgató), német (4861 hallgató) és magyar mint idegen nyelv (4568 hallgató), és az összes többi nyelv ezer fő körüli vagy annál kisebb létszámmal szerepel az országos statisztikában<sup>3</sup>.

A magyar anyanyelvű hallgatók élő idegen nyelvi oktatása tehát erősen leszűkül az angol-tanításra, ennek ellenére a nagy nyelvi kínálat több intézmény énképében is fontos elem, a 17 szervezet közül háromban 10-nél több nyelvet tanítanak, hatban 5–8 nyelvet. Nyolc szervezetben (n = 17) azonban szűk a nyelvi kínálat: alapvetően angolt és németet tanítanak, legfeljebb a magyar mint idegen nyelv vagy egy-egy más nyelv jelenik meg meg, ezek többnyire kevés kurzussal. Tipikusnak tekinthető az „orvosi csomag”: angol, latin, magyar és német.

A tantárgyi célok és tartalmak szempontjából is vegyes a kép, három alapvető tantárgyi típus jellemző: a szaknyelvoktatás, a nyelvvizsga-felkészítés és az általános nyelvoktatás, ezek között azonban elmosódnak a határok, és nagyon különbözőek az értelmezési keretek. Ezt egészíti ki több helyen a komplexebb szakmai kommunikáció fejlesztése, ám ezt a területet is különbözőn értelmezik az érintettek. Ebben a tekintetben lényeges kérdés, hogy a szervezetek mennyire tudják meghaladni a korábban megszokott nyelvtanítási kereteket, és ennek egyik fő eleme, a szaknyelvoktatás modernizációja. Míg a hagyományosabb értelmezés leszűkíti a szaknyelvoktatást a szakmai terminológia gyűjtésére megfelelő szövegek alapján, addig ezzel szembeállítható egy ennél tágabb értelmezési keret, ami a későbbi szakmai kommunikációra jellemző helyzetek és szituációk, szövegfajták és nyelvi jellemzők tanításaként értelmezi a szaknyelvoktatást, tehát a szakmai nyelvhasználatra jellemző nyelvi sajátosságok tanítását is célnak tekinti (Kurtán, 2003). Az intézményekben kínált szaknyelvi tantárgyak ennek az értelmezési skálának különböző szintjein helyezkednek el, és ebben az intézményeken belüli is lehetnek eltérések, hiszen a tanári meggyőződések is eltérőek ebben a tekintetben. Sok esetben a szaknyelvi kurzusokban tulajdonképpen általános nyelvoktatás folyik, tehát jellemzően a B2 szintű nyelvi struktúrák megszilárdítása és szókincs bővítés, mert az adott intézményben a hallgatók nyelvtudása ezt teszi szükségessé, és ezt egészítik ki a szakmai nyelvvizsgák témaköreit feldolgozó anyagokkal (Einhorn, 2022a).

Néhány intézményben komplexebb idegen nyelvi kommunikáció tanítása is folyik (pl. tárgyalástechnika, orvos-beteg kommunikáció, vezetői kommunikáció, interkulturális kommunikáció), illetve a tanulmányokat segítő komplexebb kommunikációt támogatják nyelvi tárgyakkal (pl. tudományos írás, idegen nyelvű tanulmányokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése, szakszövegolvasás). Ezek a komplexebb tantárgyak általában jobban illeszkednek a felsőoktatás rendszerébe, és ehhez jobban kapcsolhatók önálló vagy szaktanszékekkel közös kutatások is, de csak három szervezet tantárgyi rendszerében van ezeknek a tantárgyaknak valóban hangsúlyos szerepük.

Az érdekérvényesítés és a szervezetek továbbfejlődési lehetősége szempontjából lényeges, hogy a különböző tantárgyi területek között hogyan egyensúlyoznak a vezetők, és ebben meghatározó az öndefiníciójuk, ami igazodik az egyetem elvárásaihoz. A legtöbb vezető számára az az alapvető dilemma, hogy a szolgáltatói funkciókat erősítse-e a szervezetében vagy a felsőoktatási funkciókat. A vezetők közel harmada (5, n = 17) elsősorban a (többnyire angol) nyelvvizsgára való felkészítést tekinti a szervezet feladatának, további öt szervezet nyelviskolának tekinti magát, tehát a nyelvtanítás szervezésében, a tanított tananyagok tekintetében inkább a nyelviskolai sztenderdekhez igazodnak és több nyelvet tanítanak. E két alapmodell

<sup>3</sup> Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

kombinációja a gazdasági képzésekben található (4), tehát kiemelt szerepe van a nyelvvizsgára való felkészítésnek, ám a nyelvi kínálat is nagy. Mindössze három szervezet vezetője tartotta a szakmai kommunikációra felkészítő szerepet a legfontosabbnak. Ezekben a helyeken nem áll fókuszban a nyelvvizsga-felkészítés, mert a hallgatók többnyire már a felvételi előtt rendelkeznek nyelvvizsgával, és nem hangsúlyos az általános nyelvtanítás sem. Mindhárom interjúban kiemelt szerepet tulajdonítottak a kutatásnak, tehát a tantárgyi fejlesztésekhez komolyabb kutatási tevékenység is kapcsolódik.

A tantárgyi rendszerek és tanítási tartalmak modernizálása sok intézményben része annak a folyamatos alkalmazkodásnak, amelynek segítségével az idegen nyelvet tanító szervezeti egység próbálja szolgálni az egyetemi törekvéseket, de a szervezetek különböző mértékben tudnak elszakadni a hagyományoktól. Tartalmi szempontból az is lényeges kérdés, hogy mennyire tudnak a tanárok módszertanilag, tanítási tartalom és a felhasznált tananyagok szintjén igazodni a felsőoktatás folyamatosan változó igényeihez (Einhorn, 2022a). Amikor a vezetők stratégiát alkotnak, akkor azt veszik figyelembe, hogy a komplexebb szakmai kommunikáció tanítása lehetne ezeknek a szervezeteknek a fő célja, ez a tevékenység illeszkedne leginkább a felsőoktatási környezethez, ehhez azonban egyrészt komolyabb kutatási és tananyagfejlesztési tevékenységre van szükség, másrészt megalapozott hallgatói nyelvtudásra. Ebben a tekintetben meghatározóak a közoktatás hatékonysági problémái, hiszen a szaknyelvtanítás megvalósulásában jelentős szerepe van az általános nyelvtudási szintnek (Prikozovits, 2017).

Több interjúalany utalt arra, hogy a távlati terveikben szerepel az, hogy a komplexebb szakmai készségfejlesztő tárgyak irányába mozduljanak el, de ezt az egyetemi igények vagy a belső erőforrásaik nem teszik lehetővé. Egy figyelemre méltó összefüggés van még a különböző területek között: az önmagukat nyelvviskolónak vagy vizsgafelkészítőnek tekintő intézmények között a legnagyobb az aránya az olyan szervezeti egységeknek, amelyekben nincs lehetőség vagy elvárás az oktató-kutató tevékenységre, ezen intézményekben többnyire nyelvtanári beosztásban dolgoznak a tanárok.

## **Fordítás és lektorálás**

Fordítással és lektorálással mindegyik szervezet foglalkozik, mert a külföldi hallgatók (és esetleg oktatók) jelenlétéből sok fordítási feladat adódik (pl. szabályzatok, szerződések), többnyire nehezen tervezhetően és rövid határidővel. A szaktanszékek tanárait a nemzetközi publikálási kötelezettségük teljesítésében alkalmanként akadályozza a nem elég magas szintű nyelvtudásuk, ebből tehát lektorálási feladatok adódnak. Úgy tűnik, ezzel kapcsolatban az a legnagyobb probléma, hogy a felsőoktatási vezetés nem mindig tudja beazonosítani az ezekhez a területekhez tartozó speciális szaktudásokat, tehát azt, hogy például egy angolul jól tudó nyelvtanár nem feltétlenül tud szakszerűen angolra fordítani egy szerződést. Másrészt ezeknek a feladatoknak az ütemezése és a díjazása több intézményben tisztázatlan, hiszen bizonytalan az, hogy mit kell mindenképpen elvégeznie a szervezetnek, és miért jár külön díjazás. Mivel azonban ezek a feladatok az egyetemeknek, illetve az egyetemen dolgozó szaktanároknak nagyon fontosak, ezért mindegyik szervezet igyekszik készségesen elvégezni ezeket, több szervezetben igyekeznek ebbe külső fordítókat bevonni, és inkább csak a szervezést, esetleg az ellenőrzést végezni belső kollégákkal. Két szervezet egy kvázi belső fordítóirodát működtet külső fordítók bevonásával.

## Nyelviskolai tevékenység

A szervezetek több mint felében (10) folyik piaci nyelvviskolai tevékenység, ám ennek megítélése és helye a szervezetekben nagyon különböző. Ez a tevékenység általában olyan szervezetekben jelenik meg, amelyek az egyetemen belül is nyelvviskolaként definiálják magukat. Szervezetileg általában maga a nyelvoktató szervezet működteti ezeket a térítésért igénybe vehető kurzusokat, de van olyan intézmény is, ahol a nyelvtanfolyamok szervezésére külön felnőttoktatási szolgáltatásokat nyújtó szervezeti egység működik. Ezeket a szolgáltatásokat a hallgatók is igénybe vehetik, a nyelvviskolai díjából az adott egyetem hallgatói általában valamilyen kedvezményt kapnak, erről azonban maga az idegen nyelvi szervezet dönt, és többnyire nem is kap kompenzációt az egyetemről.

A nyelvviskolai keretben általában hagyományos kezdő és középfaladó kurzusokat indítanak a szervezetek, illetve jellemző még a nyelvvizsga-felkészítés. A nyelvviskolai működésben a célcsoport egyrészt a külső kliens, másrészt azonban ugyanaz az egyetemi hallgató, aki egyébként térítésmentes szolgáltatásokat is kap. A hallgatók mint kliensek úgy jelennek meg a nyelvviskolai tevékenységben, hogy a további nyelvek tanulását kezdenek meg ezen a módon vagy a nyelvvizsgára való felkészítést kapják itt meg külön térítésért. A piaci alapú nyelvvizsga-felkészítő kurzusokat több helyen a hallgatók időbeosztásának megfelelő időpontban vagy koncentráltan (rövidebb, intenzívebb kurzusok) szervezik. Egy intézmény a nyelvviskolában olyan alapozó kurzusokat is kínál, amellyel az alacsonyabb nyelvtudási szintű hallgatókat célozzák meg, ebben az esetben a külön díjért igénybe vett nyelvtanfolyam a mintatantervben előírt térítésmentes kurzust készíti elő, mert a hallgató nyelvtudási szintje nem elég magas ahhoz, hogy azt sikerrel el tudja végezni.

A nyelvviskolai működés különös leágazása ezeknek a szervezeteknek. A nyelvviskolai tevékenység értelmezhető a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások bővítéseként, amikor azonban a piaci szolgáltatások igénybevételére azért kényszerülnek rá a hallgatók, mert a közoktatásból nem megfelelő nyelvtudással érkeztek és/vagy a felsőoktatásban az ingyenesen járó képzési keretben nem tudnak felkészülni a kötelező nyelvvizsgára, akkor ez mégis értelmezhető a felelősség és a terhek áthárításaként a hallgatóra. Ugyanakkor ez nem ezeknek a szervezeteknek a hatásköre, hanem rendszerszintű kérdés.

## Nyelvvizsgáztatás

A nyelvvizsgáztatás beépülése ezekbe a szervezetekbe a nyelvviskolai tevékenységhez hasonlóan ambivalens. A nyelvvizsgáztatás prosperáló időszakában, az ezredforduló táján, több szervezet szinte el tudta tartani magát a nyelvvizsgáztatásból, és ezzel függetlenséghez is hozzájutott, ma már azonban az a tendencia, hogy a nyelvvizsgázók száma folyamatosan csökken. A nyelvvizsgáztatás ezeknek az intézményeknek a történetében komoly szereppel bír tehát, sok intézményben a nyelvvizsgáztatás része a pozitív énképnek, hatása a napi működésre azonban nem egyértelműen pozitív, hiszen általában nagyon sok energiát emészt fel a szervezetektől. A nyelvvizsgáztatás körülbelül a szervezetek felét érinti, nyolc szervezet (n = 17) különböző nyelvvizsgák vizsgahelyeként is működik, ezen belül háromban saját akkreditált nyelvvizsgát is működtetnek<sup>4</sup>.

A nyelvvizsgáztatás pozitívumának a szolgáltatói funkciót tekintik sokan: hiszen a nyelvvizsgáztatás emeli a nyelvoktató szervezet fontosságát és elismertségét az egyetemen belül, ez

---

<sup>4</sup> A kutatás idején még működött a Corvinus Nyelvvizsgaközpont.

a gondolat egy kivétellel mindegyik vizsgáztatással foglalkozó szervezet vezetőjének interjújában felmerült (7, n = 17). További fontos szempontnak tűnik a nyelvvizsgáztatáshoz köthető speciális szakértelem, azaz a vezetők szerint a nyelvvoktatással foglalkozó szervezet tanárai jobban értenek a vizsgáztatáshoz, mint a felsőoktatásban dolgozó tanárok általában. Kétségetlen tény azonban, hogy egyetlen interjúban merült fel az, hogy a nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódóan valamilyen kutatási tevékenységet is folytatnak. A nyelvvizsgákból származó bevételek nemcsak a szervezet, hanem az egyén szintjén is fontosak, a nyelvvizsgáztatásban való részvételért még sokszor azokon a helyeken is igyekeznek külön fizetni a tanároknak, ahol egyébként ez a tevékenység benne van a munkakörben.

A nyelvvizsgáztatás hátránya, hogy ehhez kapcsolódóan vannak belső konfliktusok, hiszen több szervezetben a nyelvvizsgáztatásban aktív részt vállaló tanárok kevesebbet tanítanak, és ebből származnak nehézségek. Egy interjúban felmerült az a szempont, hogy a nyelvvizsgáztatás bizonyos értelemben akadályozza az oktatási fejlesztéseket, hiszen a nyelvvizsgáztatásért külön juttatásokat lehet kapni, míg a tantárgyi fejlesztések benne vannak a munkakörben, ezért tehát a tanároknak sokkal inkább érdeke az, hogy a nyelvvizsgáztatásban dolgozzanak, mint a tantárgyi fejlesztésekben.

A nyelvvizsgákkal kapcsolatos rendelkezések módosítása változásokat okoz majd ezen a területen, és a hatása sokféle lehet. Erről a témáról nem kérdeztem a vezetőket, mert a rendelkezéseket csak a kutatás feldolgozási szakaszában hozták meg. A nyelvvizsgázók száma és a nyelvvizsgák presztízse várhatóan tovább csökken, ez a tendencia azonban a kutatás során is jelentős téma volt, tehát a rendelkezéseket megelőzően is érvényes volt. A hallgatói nyelvvoktatásra gyakorolt hatás többféle lehet. A negatív forgatókönyvek szerint a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlése csökkentheti a nyelvtanulási motivációt és a nyelvtanulási lehetőségeket, kétségetlen tény azonban, hogy a felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítás korábbi kiterjedt hálózatának jelentős leépítését az ezredforduló táján éppen az tette lehetővé, hogy a külső nyelvvizsgák beemelésével a kimeneti követelmények közé csökkent a felsőoktatási intézmények felelőssége és kötelezettsége az idegennyelv-tanítással kapcsolatban.

### **Szakirányú továbbképzések**

A szakirányú továbbképzések a nyelvvizsgálóhoz hasonlóan legitimációs szereppel is bírnak, hiszen ezek az egyetemi kontextusban is értelmezhető képzések, és lehetőséget adnak a tanároknak a tudományos tevékenységre, kutatásokra, publikálásra is. Nyolc szervezet portfóliójában van ilyen tevékenység: szakfordítóképzést hat szervezet működtet különböző szakterületi profillal, két helyen tolmácsolás is működik. Két szervezetben van akkreditált szakmai kommunikátor/szaknyelvi kommunikátor szakirányú továbbképzés.

Ezek piaci alapú képzések, tehát bevételt is képeznek, de a kis létszámok miatt ezeknek a képzési formáknak nem a bevételszerzés szempontjából van jelentősége a szervezetek számára, hanem a presztízsz miatt, ezért mindegyik érintett intézmény vezetője egyértelműen pozitív kontextusban beszélt erről a tevékenységről.

A hallgatói nyelvtanítás mellett kínált egyéb szolgáltatási feladatok sok pozitív következménnyel járnak tehát a szervezetek számára, mert rangot adnak és/vagy gazdaságilag jövedelmezőek, szerepük van az egyetemen belüli elismerésben és a külső kapcsolatépítésben. Ezek a tevékenységek azonban nehezítik is a működést, hiszen az egyes tanárok munkája sokféle tevékenységből állhat össze, és ilyen összetett feladatrendszer mellett nehéz biztosítani az egyenletes feladatelosztást. A különböző tevékenységek szabályozottsága, kapcsolódása az alaptevékenységekhez is okoz alkalmanként problémát.



## Tudományos, kutatói tevékenység

Az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezeti egységek integrálódása, egyetemen belüli elfogadottsága és jövője szempontjából alapvető kérdés, hogy milyen módon és mértékben végeznek tudományos, kutatói tevékenységet, illetve hogyan tudják ezt a tevékenységüket bővíteni, erősíteni. Az ezzel kapcsolatos stratégia kialakítását általában nehezíti, hogy az egyetemek rövid távú elvárásai inkább a szolgáltatói funkciókat erősítik, ám hosszú távon ezeket a szervezeteket valószínűleg a kutatási tevékenység erősítése segítheti a beilleszkedésben.

Az egyetemek elvárása a kutatói tevékenységgel kapcsolatban nagyon különböző, és ez tükröződik abban is, hogy milyen beosztásban dolgoznak a nyelvoktató szervezetek tanárai (2. ábra). A 17 szervezet közel felében (8) nincs vagy alig van minősített oktató, egyes helyeken a már megszerzett tudományos fokozatok ellenére sincs mód a tanárok besorolásának megváltoztatására. A szervezetek másik felére (9) jellemző, hogy vegyesen vannak nyelvtanári és oktató-kutató beosztásban lévő tanáraik. Úgy tűnik, annyira a helyi szokások, esetleg korábbi megállapodások következménye ez a kérdés, hogy sem az egyetem vagy a szervezet méretével, sem a fő szakterülettel kapcsolatban nem találtam beazonosítható jellemzőket.

Ebben a tekintetben az egyetemi vezetés, de sokszor a szervezeti egység vezetője is dilemmában van, hiszen a nyelvtanári alkalmazása gazdaságosabb a magasabb óraszám és az alacsonyabb bér miatt, ugyanakkor a tantárgyi rendszerek megalapozott, kutatásokra is támaszkodó fejlesztéséhez feltétlenül szükséges, hogy legyenek professzionális kutatásokra képes oktató-kutatók is a szervezetben. Valószínűleg ezeknek az intézményeknek ez a vegyes forma a jövője, tehát az, hogy nyelvtanári és oktató-kutatói beosztásban is vannak kollégák, de több vezető utalt ezzel kapcsolatos konfliktusokra, hiszen adott esetben ugyanazokat a tantárgyakat tanítják a nyelvtanárok és a minősített oktatók, illetve az óraszámok különbségéből is adódnak konfliktusok, ha nem elég transzparens a kutatói munka.

A tudományos elvárások és az adott egyetemen érvényes publikációs kötelezettségek teljesítése érzékeny terület az idegennyelv-oktatással foglalkozó szervezetekben. A leggyakrabban említett probléma ezzel kapcsolatban a tudományterületekkel függ össze. Az idegen nyelvet tanító szervezetekben dolgozók különböző területeken szereztek doktori fokozatot, a leggyakoribbak: nyelvtudomány, nyelvpedagógia, neveléstudomány, irodalomtudomány, fordítástudomány, de előfordul történettudomány, filozófia, hungarológia és pszichológia is. A tudományterületek publikációs normái eltérőek, és előfordul, hogy ha valaki a saját tudományterületén akar például habilitálni, akkor olyan publikációkkal rendelkezik, amelyek az egyetemi teljesítményértékelési rendszerben nem elég értékesek. Több interjúalany utalt arra is, hogy a különböző tudományterületek között van egy hallgatólagos hierarchia is, és ebben ezek az érintett tudományterületek jellemzően viszonylag alacsony szinten helyezkednek el.

A tudományos elfogadottság szempontjából probléma az oktatási folyamatba való beágyazottság hiánya is. A tudományos előmenetel szempontjából fontos tevékenységek, például a szakdolgozatok és a TDK-dolgozatok témavezetésébe való bekapcsolódás, a tanítás vagy témavezetés az egyetemi tudományterületekhez kapcsolódó doktori iskolákban az idegen nyelvi szervezetekben dolgozó tanárok számára ritkán elérhető lehetőségek, eltekintve az angol nyelvű tudományos írás tanításától. Ez tehát megnehezíti ezeknek a szakembereknek a tudományos előrelépését.

A tudományos, kutatói munkával kapcsolatos elvárások tekintetében háromféle modell rajzolódott ki. Abban a nyolc szervezetben ( $n = 17$ ), ahol szinte egyáltalán nincs minősített oktató, nincs ezzel kapcsolatos egyetemi elvárás sem. Öt szervezetben ( $n = 17$ ) az adott intézményre érvényes publikációs kötelezettségek szerinti elvárások érvényesek az idegen nyelvi szervezeti egység minősített oktatóira is. Ezekben a helyeken többnyire nem ismerik el a saját

tudományterületen történő publikálást, vagy a publikációk megítélése az intézmény vagy kar fő tudományterületeihez igazodik. Ezek a vezetők úgy érzik, hogy a kollégáik hátrányban vannak, nehezebben tudnak megfelelni az elvárásoknak, és kevésbé van esélyük az előrelépésre. Három szervezetben ( $n = 17$ ) a kari vagy egyetemi vezetés igyekszik integrálni az idegen nyelvi szervezetet, elfogadják a saját szakterületen történő publikálást, igyekeznek a publikációs kötelezettségek szabályozását az idegen nyelvi szervezeti egységgel együttműködve kialakítani. Egy intézményben módosítják a doktori és habilitációs szabályzatot annak érdekében, hogy az idegen nyelvi szervezet kollégái is az egyetem doktori iskolájában doktorálhassanak és habilitálhassanak.

Ezen a területen várhatók azonban változások: több interjúalany olyan intézményben dolgozik, amely nem sokkal az interjúkészítés előtt került alapítványi fenntartásba. Ezekben az intézményekben a központi teljesítményértékelési rendszer általában még „tesztüzemben” van, a vezetők tehát nem tudták egyértelműen megítélni, hogy lesz-e változás a tudományos elvárások tekintetében a továbbiakban. Egy vezető nem is tudott ezekre a kérdésekre válaszolni.

Összefoglalóan megállapítható, hogy ebben a szektorban a stratégiaalkotás egyik sarokköve az, hogy a tudományos, kutatómunka fejlesztése távlatosan talán erősítheti ezeket a szervezeteket még akkor is, ha az egyetemi vezetés a jelenlegi állapotban még ennél kevesebbet vár el. Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy ahol van lehetőség minősített oktatók alkalmazására, ott a lehetőségek mögött nagyon komoly munka van: egyrészt egyértelmű stratégia az egyéni tudományos teljesítmények növelésére és az anyaintézmény igényeinek figyelembe vételére, másrészt komoly diplomáciai tevékenység az egyetemi vezetéssel. Ezekben a helyeken jellemző kiút a köztes kutatási területek keresése, az integrált kutatások preferálása, tehát az együttműködés az adott egyetem szaktanszékeivel.

## Összegzés és kitekintés

A kutatás célja a szervezetek összehasonlítása volt, továbbá a problémás területek beazonosítása és a lehetséges megoldási modellek feltérképezése. A kutatás közben kiderült, hogy az idegennyelv-tanítás tartalmára vonatkozó kérdések a vezetők többségét kevésbé foglalkoztatják, mint a menedzsmenttel kapcsolatos kérdések, ezért a kutatás fókusza eltolódott az utóbbi irányba. A BME Idegen Nyelvi Központjában folyó fejlesztések alapján kialakult „problématerkép” jó kiindulási pont volt, az azonban megállapítható, hogy a felsőoktatáson belül idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek helyzete annyira különböző, hogy ez a szektor nem tekinthető egy rendszernek. Az egyetemi sajátosságokhoz és elvárásokhoz való igazodás meghatározó a szervezetek működésében, ezért a céljaikban, a tevékenységükben és a stratégiáikban jelentős különbségek mutatkoznak. E tekintetben kiemelkedik az a szempont, hogy az adott szervezet inkább a szolgáltatói funkcióknak próbál megfelelni (önszántából vagy azért, mert ilyen helyzetbe kényszerül) vagy van lehetősége a felsőoktatási funkciók erősítésére.

A működési keretek tekintetében változatos a helyzet, a szervezetek egyetemen belüli presztízse és pozíciója azonban elég törekeny, bár ezek a szervezetek általában több karral dolgoznak, sok szak mintatantervéhez igazodnak, ezért kiterjedt az egyetemen belüli kapcsolatrendszerük. A sokféle feladatkörrel működő szervezetek működésmódja erősen kilóg a felsőoktatás szervezeti kereteiből, és a szervezetek megítélésében szerepe van annak is, hogy az egyetemi tudományos tevékenységekbe változó módon tudnak bekapcsolódni.

Szervezési szempontból meghatározó, hogy a napi működtetés és szervezés (az órarendek elkészítése vagy a szükséges számú tanár biztosítása) nehézségekkel jár. Jellemző a vezetőkre

az erős menedzszerszemlélet, azaz folyamatos munka, a keretek bővítése, proaktív magatartás az egyetemi igényekkel kapcsolatban. A finanszírozás eltérő a különböző intézményekben, de erősen jellemző erre a körre a törekvés az önálló bevételekre.

A szervezetek elsődleges feladata a hallgatói nyelvoktatás, a tantárgyi kínálatot és a tantárgyi szerkezetet meghatározzák a hagyományok, ezektől eltérő mértékben tudnak a különböző szervezetek elszakadni. Tartalmi szempontból a szaknyelvoktatás, az általános nyelvoktatás és a nyelvvizsga-felkészítés jellemző, ezeket azonban az érintettek eltérően értelmezik, és e területek között nincsenek éles határok. A tartalmi és pedagógiai modernizáció keretében több szervezet törekszik olyan tantárgyak fejlesztésére, amelyek a komplexebb szakmai kommunikációs kompetenciákat fejlesztik.

A nyelvtanulási lehetőségek eltérőek, ezért érdekes lehetne egy olyan hallgatói kvalitatív kutatás, amely a nyelvtanulási lehetőségek összehasonlítására szolgálhatna. A nyelvtanítás tartalma szempontjából pedig egy olyan tanári kutatás, amely a szaknyelvoktatásról, illetve a pedagógiai modernizációhoz való viszonyról segítene pontosabb képet alkotni.

A szervezetek feladatportfóliója többnyire összetett, a hallgatói nyelvoktatáson kívül mind-egyik szervezet foglalkozik fordítással és lektorálással, a szervezetek felében folyik nyelviskolai tevékenység, nyelvvizsgáztatás, a szervezetek harmadában van fordítóképzés.

Elfogadottság, presztízs szempontjából fontos, hogy mennyire tudják erősíteni a szervezetek a kutatási tevékenységüket, ez az oktatási tevékenységük modernizálása szempontjából is kulcskérdés, hiszen a komplexebb szakmai kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez kutatásokra is szükség van. Sajátossága a szektornak, hogy többnyire határterületek kutatása, illetve integrált kutatások szükségesek a tantárgyi fejlesztéseikhez. A szervezetek felsőoktatáson belüli integrációjához szükséges az adott felsőoktatási intézmény nyitottsága is, ebben a tekintetben vannak különbségek az intézmények között. A szervezetek felében nincsenek oktatókutatók, a többi helyen pedig általában nehezen tudják teljesíteni a tudományos előmenetelhez szükséges feltételeket az oktató beosztásban dolgozó tanárok.

Erre a területre eddig is a folyamatos változás volt a jellemző, ez várható a továbbiakban is. Ebből a szempontból nemcsak az a lényeges, hogy a nyelvvizsgálóval kapcsolatos szabályozás módosítása az egész terület változásához vezethet, hanem az is, hogy a közoktatás teljesítőképeségének javulása várhatóan azzal jár, hogy a felsőoktatásban később valóban a idegen nyelvi szakmai kommunikációs kompetencia fejlesztése folyhat, és ez jelentős modernizációt igényel.

## Irodalom

- Csizér, K., & Öveges, E. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (Kutatási jelentés).  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatás\\_kutatási\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatás_kutatási_jelentes_2018.pdf)
- Csizér, K., & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101.
- Einhorn, Á. (2017). Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In R. Besznyák (Ed.), *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról* (pp. 293–304). Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete.  
<http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2017>
- Einhorn, Á. (2022a). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 6–26. doi: 10.51139/monye.2022.3-4.6.26

- Einhorn, Á. (2022b). *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban – helyzetkép. Kutatási összefoglaló* [Kézirat]. BME, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. doi: [10.14232/iskkult.2018.10-11.13](https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13)
- Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán, Zs., & Silye, M. (2012). *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. Emberi Erőforrások Minisztériumának Oktatási Nemzetközi Főosztálya – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany\\_kurtan\\_silye\\_szaknyelvi\\_helyzetkep\\_2012.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany_kurtan_silye_szaknyelvi_helyzetkep_2012.pdf)
- Lannert, J. (2018). *International students in Hungarian higher education institutions*. Tempus Public Foundation.  
[https://www.tpf.hu/docs/palyazatok/international\\_students\\_in\\_hungarian\\_heis\\_cm\\_2018\\_web1902\\_051528.pdf](https://www.tpf.hu/docs/palyazatok/international_students_in_hungarian_heis_cm_2018_web1902_051528.pdf)
- Nikolov, M., & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009). *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány.
- Prikoszovits, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula [A német mint idegen nyelv tanulása a szakmához kapcsolódóan – de mégis mikor(tól)? Adalék a német idegen nyelvi tantervek szakmai jellegéről folytatott vitához az életkori sajátosságok és a nyelvi szint szempontjából.]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 22(2), 155–168.
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

## ABSTRACT

### FOREIGN LANGUAGE TEACHING ORGANIZATIONS IN HIGHER EDUCATION

Ágnes Einhorn

Keywords: higher education, language teaching for specific purposes, language certification, professional translator training

This study explores the situation of foreign language teaching in higher education based on managerial interviews. Organizational units offering foreign language courses in different higher education institutions operate in different organizational frameworks with different degree of independence and acceptance. The goals and content of language teaching is substantially defined by the language skills of the students entering the higher education institution. Most of the institutions primarily focus on supporting students in acquiring the language exams necessary for obtaining a diploma. All institutions offer language teaching for specific purposes, however their interpretation of it widely differs. Several organizational units teach subclasses which develop professional communication in foreign languages. The opportunities of students to access foreign language learning are good and the institutions aim to achieve multilingualism. In addition to language teaching, organisations carry out several activities: many of them operate language schools, provide language certification, professional translator trainings, and all organisations conduct translation and proofreading within the university. These activities increase both the prestige and the economic independence of the organisations, but at the same time they usually absorb many resources. In terms of scientific work there are large differences. Almost half of the organisations don't have or have very few lecturers/researchers and the organisations have different approaches to this. The organisations which identify themselves more as language schools tend to be more accepting with this, but for the improvement of the up-to-date professional communication, the research-based developments are necessary. Organisations dealing with foreign language teaching try to serve the needs of universities, as a result, development and professional cooperation within the universities are important.

Magyar Pedagógia, 122(3). 127–143. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.3.127

Einhorn Ágnes:  <https://orcid.org/0009-0008-2819-1976>

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központ  
H-1111 Budapest, Egrý József u. 1. „E” épület IX. emelet 5.  
einhorn.agnes@gtk.bme.hu





## A TÖRTÉNELEMDIDAKTIKA TRENDJEI A NEMZETKÖZI TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI TÁRSASÁG (ISHD) KIADVÁNYAINAK TÜKRÉBEN

Fodor Richárd<sup>1</sup>, Tóth Judit<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ

<sup>2</sup> Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

A bourdieu-i (2005) tudománykonceptió értelmében a tudomány világát tudományos értékekkel jellemezhetjük, ebben helyezkednek el a kutatók, a laboratóriumok, és ebben zajlik le az (aránytalan) tőkeeloszlás is. A társadalomtudományok (így az oktatáskutatás is) számos, a természettudományoktól eltérő egyedi jellemzővel bírnak (pl. ideológiáknak való kitettség; az oktatáskutatás viszonylatában bővebben l. Marmoz, 2022). De ilyen – többek között – az önreflexivitásukban rejlő, tudatosan a tudományos munkára irányuló tökéletlenség „leleplezése” is, melynek végső célja az olvasói bizalom elnyerése (Nagy, 2018). Bourdieu a társadalomtudományi kutatások önkritikusságában egy feloldhatatlan relációt lát. Ezen önkritika egyik formája lehet egy-egy részdiszciplína szakmai diskurzusát összegyűjtő tudományos folyóirat jellemzőinek áttekintése.

Az utóbbi évtizedekben a kutatás-publikálás világában számtalan változás, hangsúlyeltolódás zajlott le, melynek eredményeként a tudományos diskurzusban a könyvek, monográfiák helyett előtérbe kerültek a folyóiratok, emellett a kutatók közötti együttműködés és versenyhelyzet is megnőtt. E megváltozott körülményekben jött létre a tudománymetria (Nagy, 2016). A folyóiratok témáinak összetétele, a mögöttük álló szakmai műhelyek és kutatói hálózatok változatos viszonyrendszere egyre több kutatás témáját adja, beleértve a társadalomtudományok területét is (l. Goyanes et al., 2022). A folyóiratkutatás egyben a tudománymetriának szentelt kiadványok (pl. *Scientometrics* folyóirat) egyik legnépszerűbb témáját is adja. A nemzetközi trendekhez illeszkedve a folyóiratok vizsgálata a magyar neveléstudományi kutatások témái között is megjelent (l. Csikos, 2013; Nagy, 2019; Polónyi, 2022; más tudományterületen: Pintér et al., 2022), melyben az Open Access jelenség is kiemelt szerepet játszik (Nagy, 2016).

A folyóiratkutatások változatos módszertani apparátusához sorolható a kapcsolathálóelemzés és a tartalomelemzés is. A folyóiratok vizsgálata során felmerülő kutatói kérdések egyaránt célozzák a szerkesztőségek összetételét, a szerzők háttérét és a publikált cikkek témáit. Tanulmányunkban a történelempedagógia területén egyik legelismertebb folyóirat, az *International Society for History Didactics* (ISHD, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) kiadásában megjelenő *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture* nyomtatott és elektronikus folyóirat elmúlt évtizedének (2011–2021) topik-, és kapcsolatháló-elemzését hajtottuk végre, melynek célja a nemzetközi történelemdidaktika szakmai szerepének és trendjeinek meghatározása, szakmai műhelyeinek, szereplőinek, aktuális irányvonalainak, problématerületeinek bemutatása. Kutatásunk során azért

választottuk az ISHD folyóiratának elemzését, mert ők rendelkeznek a legnagyobb történelmi hagyományokkal és a magyar kutatók is ebben publikálnak.

## A történelemdidaktika nemzetközi kontextusa

A történelemdidaktika tudományterületének professzionalizálódásával számos központ és szakmai társaság jött létre, ami a történelemtanítás kutatását és a módszertani fejlesztését célozza. A világ különböző történelemtanítást kutató és szakmai tapasztalatcserét támogató szervezeteinek és publikációs fórumainak összesítése önálló kutatást érdemelne, a jelen tanulmány tárgyát adó nemzetközi folyóirat kontextusához viszont releváns adalékot szolgáltatathat a nemzetközi történelemdidaktika-kutatásban releváns szervezeteket, folyóiratokat és eseményeket összesítő szubjektív lista.

Az Egyesült Államokban két tekintélyes civil közösség, az *American Historical Association* (Amerikai Történelmi Társaság) és az *American Archive Education Division* (Amerikai Levéltár Oktatási Tagozat) egyaránt fontos pedagógiai tevékenységet végez. Előbbi akadémiai történettudományi folyóiratok (*Perspectives*, *American Historical Review*) gondozása mellett történelemtanítást segítő segédanyagokat jelentet meg, utóbbi egy tanárok számára fejlesztett virtuális tanulási környezettel, a *Docsteach* felülettel segíti a pedagógusok munkáját.

Európában a *EuroClio – European Association of History Teachers* (Európai Történelemtanárok Szervezete) – és a brit *Historical Association* (Történelemtanárok Szervezete) egyaránt kiemelkedően aktív tudományos és módszertani fejlesztő tevékenységet folytatnak. A *Euroclio* az Európai Bizottság támogatásával és európai partnerekkel közösen valósít meg gyakorlatorientált szakmai projekteket (l. *Contested Histories*, *Learning to Disagree*, *Who were the Victims of National Socialism?*), amelyek produktumait a *Historiana.org* digitális felületen összesíti. Az Egyesült Királyságban működő *Historical Association* a felsoroltakhoz hasonlóan iskolai környezetben adaptálható tananyagokkal és több folyóirat (*Primary History Magazine*, *Teaching History*, *The Historian*) rendszeres kiadásával járul hozzá a diszciplína fejlődéséhez. Kiemelendő továbbá az ausztrál *HERMES History Education Research Network* (Történelemoktatási Kutatóhálózat) is, mely a Newcastle-i Egyetem berkein belül alakult ki. A szervezethez affiliálható ugyanis a legrangosabb, Q1-es folyóirat, a *Historical Encounters*.

Franciaország kezdeményezésére az Európa Tanács 2020-ban létrehozta az *Observatory on History Teaching in Europe* (Európai Történelemtanítás Obszervatóriuma) tagállami együttműködést, ami 16 teljes jogú és két megfigyelő státuszú tagállammal működik. Céljaként a tagállamok történelem és állampolgári nevelésének kutatása, rendszeres elemző vizsgálata és összefoglaló értékelése jelenik meg. Magyarország 2022 óta megfigyelő státusszal rendelkezik a szervezetben, mely szervezet 2023-ban adja ki első áttekintő jelentését.

Keletre tekintve szintén izgalmas szervezetekkel, történelemtanítást érintő kezdeményezésekkel találkozhatunk. 2021 októberében, négy hónappal az orosz-ukrán háború kitérőse előtt az *Institute of World History of the Russian Academy of Sciences* (Orosz Tudományos Akadémia Egyetemes Történelem Intézete) Moszkvában rendezett nemzetközi kongresszust a történelemtanításról. A kongresszus orosz szervezői és nemzetközi résztvevői közös nyilatkozatot fogalmaztak meg, melynek értelmében a történelemtanítás szerepének megerősítése és a sztereotípiák ellen használható multiperspektivikus történelemszemlélet mellett köteleződnék el.

A *EuroClio* és a *Clio 92* olasz történelemtanár-szervezetek az ukrán humanitárius válság miatt 2022 végén egy közös projektet indítottak a háború miatt félbeszakadt ukrán történelem-



tanítási reform támogatására. Az Iryna Kostyuk ukrán történelemtanár kezdeményezésére induló projekt segédanyagokat készít és új tankönyvet ad ki a demokratikus nevelés fejlesztése érdekében.

Dél-Afrika történelemtanítással foglalkozó kutatói szintén aktív tevékenységet folytatnak. A *South African Society of History Teachers* (Dél-afrikai Történelemtanárok Szervezete) az Apartheidben szerveződő rendszerkritikus társulás. A szervezet gondozásában évente kétszer jelenik meg a *Yesterday & Today* című folyóirat, mely történelemtanítással, neveléstörténettel, illetve általános oktatási kérdésekkel kapcsolatos cikkeket publikál. Szintén Dél-Afrikában, a Pretoria Egyetem támogatásával működik az *African Association for History Education* (Történelemtanárok Afrikai Szövetsége), mely legfontosabb céljaként az egyetemek és a köznevelés szakembereinek összekapcsolását tűzi ki. A két szervezet együttműködését személyi átfedések is segítik, a *Yesterday & Today* folyóirat főszerkesztője, Wassermann egyben a pretoriai szervezet társigazgatója is. Ázsiában a dél-koreai székhelyű *Northeast Asian History Foundation* (Észak-Kelet Ázsiai Történelem Alapítvány) többek között a térségben kialakult, hosszú múltra visszatekintő megoldatlan konfliktusok és történeti narratívák kutatását, illetve békés megoldását tekinti céljának.

A történelemtanítással foglalkozó szervezeteket általában két kategóriába sorolhatjuk kialakulásuk alapján. Egyrészt tekintélyes, régi hagyományokkal rendelkező történész szervezetekben kialakuló tanár alszervezetekkel (*Historical Association, American History Association, Magyar Történelmi Társulat*), másrészt fiatal, alulról szerveződő közösségi kezdeményezésekkel (a szlovák *Centre for Education and Innovations*, a szerb *Terraforming*, illetve a magyar *Történelemtanárok Egylete*) találkozhatunk.

## **Az International Society for History Didactics és a International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (Yearbook, YHEC)**

Az Európában 1980-ban létrejött ISHD (*International Society for History Didactics*) egy közel 200 taggal bíró tudományos szervezet, melynek célja, hogy támogassa és motiválja a történelemdidaktika tudományterületén zajló kutatásokat, legfőképpen a történelmi gondolkodás, történelmi tudatosság, a történelemtanár-képzés kérdésköreire összpontosítva (Fodor, 2021). A szervezet nemzetközi kiterjedését az is jól érzékelteti, hogy a partnerszervezetei között megtalálható a EuroClio, a Public History Weekly, az African Association of History Education, továbbá német és francia szervezetek (pl. Comité International des Sciences Historiques). Társfolyóiratai között szerepel a dél-afrikai *Yesterday & Today*, az ausztrál *Historical Encounters* és a magyar *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat* is. A szervezet vezető testülete a héttagú elnökség, melynek hagyományosan tagja az évkönyv felelős szerkesztője, jelenleg Joanna Wojdon, a Wrocław Egyetem docense, a kabinet vezetője Susanne Popp, az Augsburgi Egyetem professzora.

A társaság évente megrendezett tudományos eseménye fontos találkozási pontot jelent a történelemdidaktikával foglalkozó kutatók számára. Legutóbb 2021-ben rendeztek tudományos konferenciát a Luzerni Pedagógiai Egyetemen *Why History Education? (Miért tanítsunk történelmet?)* címmel (Tóth & Fodor, 2021; Vajda, in press). A konferencia előadói számtalan eltérő választ adtak a címben feltett kérdésre, a demokratikus és aktív állampolgári nevelés, a történelmi tudat fejlesztése, a mítoszok, legendák dekonstruálása és vitatott történelmi helyzetek tárgyalása egyaránt fontos szerepet kaptak.

A társaság hivatalos, évente megjelenő, angol nyelvű folyóirata az *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC)*, amely 2016 óta viseli ezt a nevet. Az évkönyvben olyan tanulmányok szerepelnek, melyek kettős „vak” szakértői bírálaton esnek át, az absztraktok három nyelven, angolul, franciául és németül jelennek meg. A folyóirat 1980-ban jött létre *Information, Informationen, Informations* címmel, 2000-ig évente kétszer jelent meg. 2001-től a folyóirat címe megváltozott, és immár „*Yearbook - Jahrbuch - Annales. Journal of the International Society for History Didactics*” címmel jelent meg. Az évkönyv 2015 óta szerepel a *European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)*, 2017 júniusa óta pedig a SCOPUS adatbázisában is.

Az évkönyv 2018 óta három szerkezeti egységre tagolódik: az első szekcióban kapnak helyet az évkönyv tematikáját adó tanulmányok, a fórum szekcióban a témához nem kapcsolódó történelemdidaktikai írások olvashatók, míg a harmadik rész könyvismertetések tartalmaz. Az évkönyvek témáit a Társaság éves konferenciáján tárgyalják meg az ISHD vezető testületének tagjai. A folyóirat hagyományosan az előző év tudományos konferenciájának témáit dolgozza fel. Bizonyos esetekben külső javaslatok is megfogalmazódnak, melyek általában szintén kurrens felvetéseket ajánlanak (pl. a dekolonizáció kérdésének megvitatását). A következő évi témaválasztást az aktuális konferencián jelentik be, ezt követően még kisebb módosítások történhetnek.

## A tudánymetria jelentősége és a folyóirat tudánymetriai presztízse

Derek de Solla Price brit fizikus-tudománytörténész – akit a tudánymetria atyjaként szokás emlegetni (Dusek, 2021) – a tudomány különböző szegmensei mérésének jelentőségét és módját dolgozta ki, elméleteit és számításait a tudományos írások exponenciális növekedésével, a tudomány „termelői ágazattá” válásával indokolta (Price, 1963). Habár minden írás saját és megismételhetetlen értéket képvisel, a tudományos közélet fejlődésével és a globalizáció felgyorsulásával megjelent az igény a tudományos munkák, köztük a folyóiratok összehasonlítására. Annak érdekében, hogy a vizsgált folyóirat kevésbé ismert tudánymetriai mutatóit bemutassuk, ismertetjük a kategóriarendszer és a besorolás hátterét.

A holland Elsevier analitikai vállalat által üzemeltetett SCOPUS adatbázis – melynek a JHEC évkönyv is része – a legnagyobb absztrakt-, folyóirat- és könyvadatbázis a világon. Szigorú felvételi követelményrendszerének alapja a szakmai bírálati-lektorálási rendszer, a magas szakmai felkészültségű és változatos összetételű szerkesztőség, a rendszeres megjelenés és a nyílt hozzáférés biztosítása.

A nemzetközi tudományos közélet többféle idézettségi indexet fogad el, melyek közül az egyik legismertebb az SJR-indikátor. A *SCImago Folyóirat Rangsor* által alkalmazott SJR-indikátor egy folyóirat tanulmányainak számán, illetve az ezekre mutató idézetek számán és hátterén alapul. A tudánymetria képviselőinek meggyőződése szerint ez az index azt hivatott kifejezni, hogy egy folyóirat milyen közel áll az adott rész tudományterület tudományos diskurzusához (Guerrero et al., 2012).

Az index alapja tehát a szerzők idézéseinek regisztrálása, mellyel ugyanakkor nem minden kutató foglalkozik. További problémát jelent a folyóirat publikációs gyakorlata, amely szerint a folyóirat számok egy évvel megjelenésüket követően válnak nyílt hozzáférésűvé, addig a kiadó és fenntartó *Wochenschau Verlag* oldaláról rendelhetők meg nyomtatott vagy elektronikus formában. A JHEC évkönyv 2021-es indexe talán ezen okoknak is tulajdonítható módon 0,11-es értéket szerzett, Hirsh indexe 2-es és 2021-től a Q3-as kategóriában szerepel, ahova a

korábbi Q4-es kvadránsból elsőként az elmúlt évben jutott fel. A Scimagon a történelem kulcsszó alatt a 772., míg oktatás/nevelés (education) tárgyszó alatt az 1251. helyet foglalja el. Idézettségi indexe 2021-ben 0,3-ról 2022-ben 0,5-re nőtt. A Scimago ranglistája alapján történelemdidaktikai témájú folyóirat a korábban említett, ausztrál székhelyű, a *HERMES History Education Research Network* gondozásában megjelenő *Historical Encounters* folyóirat, mely Q1-es besorolású. A folyóirat 2014-ben jött létre, valószínűleg ez az oka, hogy a folyóirat Magyarországon kevésbé ismert. Történelemdidaktikai tanulmányokat a *Social and Education History* című Q1-es folyóirat is fogad, de ennek a lapnak tágabb a fókusza, így – többek között – társadalomtörténeti, szociológiai és oktatástörténeti tanulmányokat is befogadnak.

Annak ellenére, hogy az idézettséghez hasonló kvantifikált mutatószámok nem adnak teljes és átfogó képet a folyóirat tudományos lábnyomáról, a tudományterületre gyakorolt hatásáról, a hasonló rangsorok növelhetik a presztízsét. A magyarországi történelemdidaktika kutatóinak cikkeiben szereplő hivatkozások alapján feltételezhető, hogy az évkönyv hatása nem arányos tudományos besorolásával. Érdekes lehet az ISHD szerkesztőségében nagyobb figyelmet fordítani a folyóirat tanulmányaira mutató idézetek regisztrációjára és összegzésére annak érdekében, hogy ezzel is növeljék a folyóirat ismertségét, így a diszciplínától távolabb álló érdeklődők is megismerjék azt.

## A történelemdidaktika aktuális trendjei, sajátosságai

A múlt tanulmányozása sajátos történelmi tudást eredményez, melynek irodalmát mind Rüsen (2004), F. Dárdai (2006), Yilmaz (2008), valamint Majkic (2022) is szintetizáltak. Seixas (2017) munkája nyomán a nemzetközi történelemdidaktikában három irány, a brit empirikus kutatások, a német filozófiai és az észak-amerikai adaptálható, transzferálható műveltségátadás pragmatikus szempontjai jelentik a kutatási fókuszok alapját. Ezzel szemben a történelemtanítás értelmezése igen sokrétű (Gyáni, 2015; Knausz, 2015; Majkic, 2022; Stoddard, 2017). Jancsák (2019) két irányt különböztet meg: azokat az országokat, ahol elsődlegesen a történelmi gondolkodás fejlesztése, illetve ahol a kollektív emlékezet kialakítása a fő szempont.

A történelem tanításának céljai között szerepel az identitásformálás, a kritikai gondolkodás és értékrend fejlesztése, a múlt megismertetése és tanulságok megfogalmazása (Knausz, 2015; Tomka, 2018). Mindemellert olyan értelmezési keretrendszer létrehozása, ami az események és folyamatok új helyzetekben történő alkalmazásával hozzájárul a múlt és a jelen megértéséhez (F. Dárdai & Kaposi, 2020). A történelem tantárgy a történelmi tudat fejlesztéséhez, különböző népcsoportok, társadalmi rétegek, vallások megértéséhez, valamint a deviáns viselkedés megelőzéséhez is hozzájárul (F. Dárdai & Kaposi, 2021). A tudástársadalom kialakulását, az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) követelményét és ezáltal a tantárgy megújulását a globalizált világ támasztotta követelmények, a megváltozott tudáskép lendítették elő, melyben a tantárgy már nem tudta felkészíteni a diákokat a 21. századi komplex problémákkal szemben (F. Dárdai & Kaposi, 2021). A jövő tudásszükségleteit tekintve az iskolának a reproductív tudás átadásán túlmutatva a gondolkodva tanulás fejlesztését kell támogatnia (Csapó, 2019). Napjainkban ugyanis az oktatás széles körű reformjában élünk, amely a készségek és képességek szélesebb skálájának fejlesztésére irányul (Stobart, 2021). A változások a történelem tantárgy helyzetét is megváltoztatták: előtérbe került a történelmi gondolkodás (*historical thinking*) fejlesztése, ami a narratív kompetencián (történelmi sémák felismerésén), kritikai gondolkodáson, problémamegoldáson és általános képességfejlesztésen keresztül valósítható

meg (Kaposi, 2017). Szemponttá vált továbbá az élményalapú történelemoktatás elterjesztése, vagyis a tanulók számára hétköznapi, érdeklődési körüknek megfelelő tananyagtartalmak megjelenítése (F. Dárdai & Kaposi, 2021; Popp, 2021). Az új tanulásmódszertan miatt előtérbe került a tevékenykedtető, forrásfeldolgozó, készségfejlesztő történelemtanítás is (Kaposi, 2017). Megfogalmazódtak a történelmi kulcsfogalmak,<sup>1</sup> kulcskompetenciák, ezek fejlesztése hozzájárul a múlt különböző emlékeinek, narratíváinak, interpretációinak értelmezéséhez (Kaposi, 2020). Ugyanakkor a történelemdidaktikában a képességek, kompetenciák és a történelmi gondolkodás definiálására is eltérő modellek léteznek (Gyertyánfy, 2021a, 2021b). „A történelmi gondolkodás sokkal bonyolultabb és megterhelőbb, mint a tartalmi tudás elsajátítása, mivel egy olyan tudás alkalmazását várja el, ami a jelentéstartalmak ütköztetéséhez, történelmi folyamatok megértéséhez kell.” (Kelly, 2013, p. 21), Vansledright (2004) szerint ez egy sajátos gondolkodásmód, mely különböző részképességekből, készségekből összekapcsolódó cselekvésekből áll.

A történelmi gondolkodás értelmezése rendkívül sokoldalú, a történelemtanítás céljától függ fejlesztésének szükségessége<sup>2</sup> (l. bővebben Kojanitz, 2013, 2017). Mátrai (2009, idézi Knausz, 2015) szerint például a cél, hogy a tanulók megtanulják a „szerepváltás”-t, hogy a másik nézőpont oldalát is megérthessék, ezzel megkönnyítve az emberek közötti együttműködést, önálló nézőpontú szintetizáló elmélyülést.

A történelemtanítás eszköztára ugyan átalakult, de kronologikus megközelítése megmaradt. Elterjedt a mélységelvű (*study of depth*) történelemtanítás is, mely kevesebb téma mélyebb feldolgozását teszi lehetővé (F. Dárdai & Kaposi, 2021). A történelmi gondolkodás fejlesztésén túl új cél, koncepció is megjelent, mindezek egyike a történelmi műveltség (*historical literacy*) fejlesztése, mely eredetileg a megtanult ismeretek megértését, befogadását jelentette. Az utóbbi évtizedekben azonban a *historical literacy* képessége átalakult, Taylor és Young (2004) alapján „tekinthető egy olyan összetett eszközrendszernek, amelyet különböző képességek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely közvetíti és fejleszti a történelmi tudatosságot<sup>3</sup> (*historical consciousness*)” (Kojanitz, 2013, p. 38), értelmezéséről ma sem alakult ki konszenzus (l. Apostolidou & Solé, 2017; Körber, 2015; Rüsen, 2004; Sharp et al., 2020; Thorp, 2013; Thorp & Törnqvist, 2017). A multiperspektivitás (Stradling, 2000) mellett az utóbbi évtizedekben vált hangsúlyossá a kontroverzív történelemszemlélet is, mely „a társadalmi, gazdasági, kulturális ellentétek sokoldalú, több szempontú bemutatásán alapul.” (F. Dárdai, 2002). Az ellentétes nézőpontok ütköztetésén alapuló szemlélet a forrás-elemzést kiindulópontnak tekinti, amely során azonban elkerülhetetlen a forráskritika alkalmazása (C. Dahn, 2017; Fodor, 2019; Knausz, 2015).

A multiperspektivitáson túl a Eurydice-jelentés (2017) a kritikai gondolkodás szerepét látja kiemeltnek az állampolgári nevelésben (Fodor, 2019), történelemoktatásban (Érsek, 2020). Megjelent a problémaorientált kutatás- vagy kérdéshalapú történelemtanítás is (F. Dárdai, 2006; Kojanitz, 2010). Emellett az utóbbi években az Egyesült Királyságból kiinduló új koncepció, a hatékony tudás (*powerful knowledge*) koncepciója tekinthető széles körben elismert megközelítésnek (Chapman, 2021a).

<sup>1</sup> Kojanitz az értelmező kulcsfogalmak, valamint a történelmi tudat fejlesztése témakörökben több tanulmányt is írt (l. pl. Kojanitz, 2019, 2020, 2021b, 2021c).

<sup>2</sup> Ilyen cél lehet például a történelmi műveltség, a történelmi tudatosság vagy a történelmi ismeretekhez való viszonyulás (Kojanitz, 2013). Chapman (2012) tanulmányában a történelem hármasszempontú értelmezéséből vezeti le a történelmi gondolkodás fejlesztésének szükségességét.

<sup>3</sup> Rüsen (2004) alapján a történelmi tudatosság (*historical consciousness*) is narratív kompetencia (Lindmark, 2010; Sharp et al., 2020).

A 21. században a történelemdidaktika fókuszában egyre hangsúlyosabban jelenik meg az állampolgári kompetencia (*civic competence*) fejlesztése, mely „*olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttese, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken<sup>4</sup> alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.*” (Hoskins & Crick, 2008, p. 7).

A demokratikus nevelés, az iskolázottság és az oktatás hatékonysága szoros összefüggésben állnak (Csapó, 2015). Egyfelől a hatékony iskolarendszer hozzásegíti állampolgárait a demokratikus gondolkodáshoz és azoknak a társadalmi értékeknek a megszerzéséhez, amelyek az aktív állampolgársággal állnak összhangban. F. Dárdai és Kaposi (2021) hangsúlyozzák, hogy Magyarországon egyelőre kevés információval rendelkezünk a diákok történelmi kompetenciáiról (ezt bővíti Majkić, 2022 kutatása). A tengerentúli felfogás értelmében Kelly (2013) alapján a diákok hozzáállása instrumentális a történelem tantárgyhoz. A tanulók beletanultak abba, hogy hogyan kell tesztszerű kérdéseket megválaszolni a múlttal kapcsolatban, de nehezen tudnak olyan kérdéseket megfogalmazni, melyek társadalmi szempontból fontosak lennének.

Magyarországon diszciplináris szempontok érvényesülnek, vagyis a megértésen alapuló tanulás nem kap kitüntetett szerepet (Csapó, 2008, 2019). A neveléstudomány nemzetközi és hazai tendenciái és jellegzetességei között szerepelnek a nemzetközi nagymintás mérések elemzése, az affektív terület, az IKT oktatásra gyakorolt hatása, méltányosság, digitális forradalom, a tudástranszfer (Molnár, 2006), a komplex problémamegoldás (Csapó & Funke, 2017), a tanulás tanulása, metakogníció, a tudás minősége (Csapó, 2019, 2020; Molnár et al., 2020).

A magyar történelemdidaktikusok számtalan tanulmányt publikáltak a történelemoktatás helyzetéről, a módszertani kultúra sokszínűbbé válásáról (Száray, 2010), a hazai tankönyvpiac elemzéséről (I. Darvai, 2018a, 2018b; Kojanitz, 2017; Vajda, 2010), valamint az állampolgári nevelés jelentőségéről, jelenlegi hazai helyzetéről (Kaposi, 2022, in press; Kaposi & Kalocsai, 2019; Kinyó & Molnár, 2012). Továbbá az utóbbi években több történelemdidaktikai kötet látott napvilágot, melyek hosszú évek munkáit és írásait összesítik (pl. F. Dárdai et al., 2020; Katona, 2022; Kojanitz, 2021a), és kiemelkedő az *újkor.hu* történelmi portál oktatás rovatának aktív tevékenysége is.

Bibliográfiai válogatásunk közel sem teljes, a történelemtanítás funkcióit, céljait, ellentmondásait állandó érdeklődés övezi (Benziger, 2021; Chapman, 2021b; Gyertyánfy, 2022; Lévesque, 2021; Popp, 2021; Repoussi, 2009). Az eltérő, ellenkező álláspontok jól érzékelteik, hogy pezsgő diskurzus zajlik a történelemdidaktikában, melynek az ISHD munkássága szerves részét képezi.

## A kutatás jellemzői

### Módszer

A kutatás mintáját a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság 2011 és 2021 között megjelent évkönyvei (Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture, Yearbook of the International Society for History Didactics, JHEC) tanulmányainak

---

<sup>4</sup> Halász (2005) szerint a 21. században a demokráciára nevelés fontosságának egyik oka a benne rejlő innovációs tényező, mely az oktatás megújulásával is összefügg.

szövegtörzsét adta, ez összesen 137 tanulmány (1. táblázat). Ezen számok online és ingyenesen hozzáférhetőek.

*1. táblázat. Az ISHD 2011 és 2021 közötti évkönyveinek listája*

<i>Évfolyam / kiadás éve</i>	<i>Tematikus cím</i>
32 / 2011	Analyzing Textbooks: Methodological Issues
33 / 2012	From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges
34 / 2013	Cultural and Religious Diversity and its Implications for History Education
35 / 2014	Colonialism, Decolonization and Postcolonial Historical Perspectives: Challenges for History Didactics and History Teaching in a Globalizing World
36 / 2015	History and Edutainment
37 / 2016	Nostalgia in Historical Consciousness and Culture / Developing Creative Interactions of Local, National and Global Topics of History Education
38 / 2017	History Teacher Education Facing the Challenges of Professional Development in the 21st Century
39 / 2018	History Didactics and Public History
40 / 2019	Historical Thinking
41 / 2020	History Education and Migration
42 / 2021	History Education 30 Years after the Cold War/History Education in Africa

Kutatási módszerként a tartalomelemzést alkalmaztuk. Ily módon a tartalomelemzésben először a minta elemezhető adatokká formálása (kódolás), ezután ezek kvantitatív-kvalitatív elemzése, értelmezése valósul meg (Szabolcs, 2004). Weber (1990) mindezen folyamatot olyan módszernek nevezi, melyben többféle eljárást alkalmazva lehetővé válik a szöveg értelmezése, általánosítások és különbségek megfogalmazása (Zamir & Baratz, 2018). A tartalomelemzés tehát kiterjedhet vizuális, képi, szöveges adatokra is. A kvalitatív tartalomelemzés tekintetében azonban nincs konszenzus arról, hogy ez a kódolást, a szövegtörzs egészét, illetve magát a kvantitatív statisztikai eljárást is magában foglalja-e. Sántha (2022) szerint a fogalmi konszenzus hiánya a kvalitatív kutatómódszertan megbecsültségét csökkenti.

Ugyan a folyóirat az utóbbi néhány évben már recenziókat is közöl, elemzésünk ezeket nem tartalmazza, kizárólag a tematikus és kutatásalapú tanulmányokra koncentrál. A fórum szekcióit és a tematikus tanulmányokra vonatkozó adatait egy adatbázisban összegeztük és függvények segítségével következtettünk az eredményekre. Legfontosabb kategorizálási-osztályozási szempontként a kiadás éve/évfolyam, az évkönyv tematikus címe, a tanulmányok címe, a kategorizálás alapjául szolgáló kulcsszavak, a tanulmányok szerzői, a szerzői affiliáció, a szerzők származási országa, kontinense jelentek meg. Ezek mellett külön figyelmet szenteltünk a folyóirat magyar szerzőinek.

Az elemzés során célunk volt egy adatbázis létrehozása, melynek korpuszából feltárható a folyóirat tematikája, főbb tématerületei, valamint a szerzőkkel kapcsolatos összefüggések (származás, társszerzőség, affiliáció).

### **Kutatási kérdések és hipotézisek**

A kutatás során hét kérdést fogalmaztuk meg: Melyek a folyóirat leghangsúlyosabb témái, tématerületei? Kik a folyóiratban legtöbbet publikáló szerzők? Ők milyen témákban publikálnak? Mely tudományos intézményhez tartoznak a legtöbbet publikáló szerzők? Alakultak-e ki történelemdidaktika műhelyek? Ebben mely országok, kontinensek szerepe a legmeghatározóbb? Megállapítható-e trend, mintázat?

A hipotézisek a következők voltak: A tankönyvkutatás a leggyakrabban megjelenő téma. A német szerzők publikálnak a legtöbbet, a történelemdidaktikában betöltött széles körben elismert szerepük miatt. Kimutathatók informális és intézményesült műhelyek, csoportosulások Észak-Európában. A németek szerepe a legmeghatározóbb, de nemzetközi nyitás tapasztalható, mely az Európán kívüli szerzők arányának növekedését mutatja.

### **Az évkönyv tematikája**

A folyóirat tematikus volta ellenére fontosnak véltük egy saját kategóriarendszer létrehozását, melynek segítségével a tanulmányokat osztályozni tudjuk. Összesen 16 különböző kategóriát alakítottunk ki, hogy minden tanulmányt legalább egy tematikus kategóriával el tudjuk látni. Egyes tanulmányokhoz 3-4, másokhoz 1-2 kategóriát rendeltünk hozzá. Ez egyben mutatja a tanulmányok sokszínűségét is. Mintánk mérete miatt a csoportosítás alapjául a tanulmányok címei és absztraktjai szolgáltak.

A kategorizálás során az alábbi fogalmakat, kulcsszavakat használtuk: történelmi gondolkodás, történelmi tudatosság, tanárképzés, tankönyvkutatás, tanterv, történelmi kultúra, történelmi narratívák, emlékezetkultúra, múzeumpedagógia, kritikus gondolkodás, sokszínűség, történelemdidaktika, IKT/média, identitás, tanításmódszertan, egyéb. Amint az látható, a felsorolásban absztrakt fogalmak, koncepciók, elvek, megközelítések is helyet kaptak. Az eredmények könnyebb értelmezése érdekében az absztrakt fogalmakat röviden – ezen tanulmány kontextusában – magyarázzuk.

A *(történelem)didaktika* pontos értelmezése szerzőnként (Réthy & Baska, 2022; F. Dárdai, 2006; Vajda, 2018) eltérést mutat. Jelen tanulmányban a történelemdidaktikát *a történelemtanítás elméleti kérdéseiként (tehát az egész diszciplínaként), míg a tanításmódszertant szaktárgyakhoz kötődő módszertani ötlet, innováció és megközelítés ismertetéseként, valamint a történelem, állampolgári ismeretek tanításának gyakorlati technikái, módszerei, stratégiai megvalósulásaként értelmeztük.*

Három kategória a történelemdidaktika egy-egy speciális fogalmából származik. A *történelmi gondolkodás (historical thinking)* értelmezésére számos definíció létezik, melyekre az előző bekezdésben már rámutattunk. Jelen kutatásunkban Gyertyánfy (2022) definícióját alkalmaztuk, aki történelmi gondolkodás alatt a következőt érti: „*a múlt médiumainak elemzését, ezekből információk szerzését, értelmezését, értékelését, beillesztését a tanulók meglévő tudásának rendszerébe, szóbeli és írásbeli megnyilatkozásait, gondolkodást az állandóság, változás, okság, az egyén szerepe, a médiumok perspektívája stb. kérdéseiről*”.

A *történelmi tudatosság (historical consciousness)* kulcsfogalma sem kivétel a párhuzamos értelmezések alól. Rösen (2004, p. 67) speciális képességként mutatja be, megfogalma-

zásában „*kulcsfontosságú orientációs alkotóelem, amely időbeli keretet ad mindennapi életünknek*”. A történelemdidaktika kutatói között konszenzus mutatkozik abban, hogy a történeti múlthoz fűződő kapcsolatot, a múlt jelentőségének megértését, döntéseinken keresztül jelenre gyakorolt hatását írja le (Kojanitz, 2021; Thorp, 2013). A történelmi tudatosság körültekintő múltbeli tájékozódást tesz lehetővé, és ezáltal segíti a jelenben aktuális kérdések és problémák megértését.

A múlt eseményei alapján készült narratívák, elbeszélő szövegek természetes jellegzetesége, hogy szelektív, szubjektív és versengő beszámolók, amelyek eltérő kutatói kérdések és következtetések felvetéséhez, eltérő perspektívák kialakulásához vezetnek (Chapman, 2016; Kinyó, 2005). Rösen (2012) a *történelmi narratívákat (historical narratives)* kommunikációs módnak tekinti, melyekben a múlt reprezentációja a jelen kulturális orientációjában és identitásának kialakulásában is szerepet játszik. Munkánk során a történelmi narratívák elemzésével, összehasonlításával, értékelésével kapcsolatos kompetenciával és a multiperspektivikus, azaz több szempontú szemlélettel kapcsolatos tanulmányokat soroltuk ide.

A történelmi kultúra, sokszínűség, identitás, emlékezetkultúra fogalmak szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az IKT/média kategóriát külön is megjelenítettük, annak 21. századi meghatározó háttere miatt. A tanulmányok sokszínűsége miatt azonban az *egyéb* csoport létrehozása is elkerülhetlenné vált. Ebben olyan tanulmányok kaptak helyet, amelyek – többek között – a taxonomikus feladatfejlesztéshez, a populáris kultúrához vagy a társasjáték-pedagógiához kapcsolódnak.

Az eredmények alapján a leggyakoribb téma a *tankönyvelemzés*, amit 137 tanulmányhoz rendeltünk, az összesen 214 eltérő címkéből 38 kapta meg, ez az összes kategória 17,7%-a. Ezt követi szorosan a *tanterv*, mely 13,5%-ban van jelen (29 előfordulás). Több kategória nem kapott 20-nál magasabb megjelölést, ugyanakkor a *sokszínűség* és az *identitás* kategóriák együtt 33 alkalommal fordulnak elő. Az 1. ábrán a kulcsszavak szerepelnek előfordulásuk gyakorisága alapján.



1. ábra

*A leggyakoribb tematikus kulcsszavak az ISHD évkönyvekben (2011–2021)*



Az 1. ábra adatai szerint a dokumentumelemzés dominál, az empiriát felhasználó diszciplínák és résztémák közül a mérés-értékelés témaköre nem hangsúlyos. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy empirikus kutatások egyáltalán nem jelennek meg a tanulmányokban. Az írások közül Resch & Seidenfuß (2017) foglalkozik a történelmi tudás mérés-értékelésével, ők német taxonómiai modelleket mutatnak be, valamint megalkották a történelmi tudás vizsgálatának saját dimenzióját is. A kutatás során azonban külön mérés-értékelésre vonatkozó kategóriát nem alakítottunk ki, mivel a korpusz vizsgálatok nyilvánvalóvá vált, hogy e tartalmi csomópont az évkönyvekben nem vagy csak kevésbé releváns. Annak ellenére, hogy az állampolgári nevelés (*civic education*) témakör meghatározó területe a történelemdidaktikának, szintúgy nem alakítottunk ki ennek külön kategóriát, mivel a folyamat során olyan egyéb, az állampolgári neveléshez kapcsolható kulcsszavakat hoztunk létre (pl. identitás, módszertan, tanterv), melyekkel a tanulmányok tématerületeit körülhatárolhatónak találtuk. Az évkönyvben alulreprezentált téma a magyar kutatók körében sem népszerű, ugyanakkor a Szegedi Tudományegyetemhez több fontos vizsgálat is kapcsolódik. Fodor & Kojanitz (2021) különböző szituációs kontextusokban végzett felméréseket középiskolás tanulók bevonásával. Majkić (2022) kutatásának köszönhetően pedig Magyarországon is rendelkezésre áll olyan adaptált mérőeszköz, amely empirikus, nagymintás, diagnosztikus jellegű mérés-értékelés útján történelmi episztemológiai nézetek mérésére alkalmas. Nemzetközileg sokszínű eredményeket, mérés-értékelési modelleket tekinthetünk át Ercikan & Sexias (2015) *New Direction in Assessing Historical Thinking* című művében.

A tanulmányok elkülönítésére 16 kulcsszót használtunk. Az osztályozást tekintve van összefüggés a kulcsszavak előfordulása és az évfolyamok tematikája között. A 2011-es évfolyam témáját a *tankönyvelemzés (textbook analysis)* adta. Átlagosan minden évfolyamban legalább három tankönyvelemzéshez kapcsolódó tanulmány szerepel, mely trend eltűnni látszik: a 2013-as és a 2014-es években még hat feletti, 2017-ben és 2019-ben már nem volt. *Tantervhez (curricula)* köthető tanulmányt minden évfolyamban találunk.

A további számok tematikája többségében általánosabb (pl. *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, 2012). Ezen intervallumban a 2013-as évfolyam tematikája is meghatározó, ami a kulturális és vallási sokféleség és a történelemtanítás viszonyát állította középpontba. A 15 tanulmányból kilenchez hozzá tudtuk rendelni a *diversity* (sokszínűség) szót. Bár az *identitás (identity)* leggyakrabban a 2020-as számban jelenik meg (3), már 2011-ben is a folyóirat témáját képezi, ugyanez a helyzet a *történelmi narratíva (historical narrative)* kifejezéssel. A történelmi gondolkodás kategória az absztrakciókban és címekben explicit módon 13 alkalommal jelenik meg, leggyakrabban 2019-ben (6 alkalom), amikor a tematikus folyóirat témáját éppen a történelmi gondolkodás adta. Az *egyéb (other)* kategória változatos tematikájú tanulmányokat rejt, itt több mérés-értékelés témakörébe sorolható tanulmány is található (pl. Resch & Seidenfuß, 2017; Van Nieuwenhuysse, 2018), de találhatunk gamifikáció témakörében is írást. A többi kategória átlagosan 10-10 alkalommal fordul elő (pl. tanárképzés 10 alkalommal, történelemdidaktika és tanításmódszertan 13-13 alkalommal) változatos mintázatokban.

## Országok, egyetemek, műhelyek – trendek, mintázatok

Honnan indulnak a történelemdidaktikai innovációk? Melyek a legfontosabb, legtöbbet publikáló és legnagyobb létszámú nemzetközi műhelyek? A JHEC évkönyv számaiból készített adatbázisunk tartalmazta a szerzői affiliációt ország és intézmény tekintetében is, a következőkben ezeket összesítjük (2. ábra).



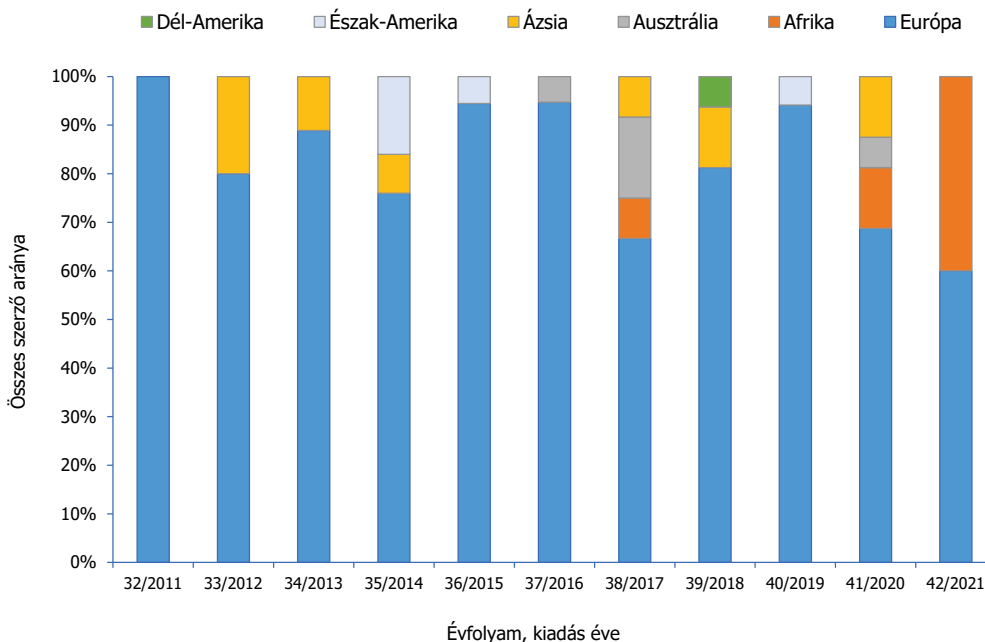


3. ábra

*Történelemdidaktikai műhelyek Európában: legalább négy tanulmányt megjelentető vagy legalább négy publikáló szerzőt adó intézmények (saját szerkesztés)*

A műhelyek rendszerint a diszciplína különböző alterületeit képviselik. A Kölni Egyetem szakmai műhelyének legfontosabb témái között a *sokszínűség*, *tanításmódszertan*, *tankönyvkutatás és tanárképzés* is szerepel. Egyedülálló témaként jelenik meg az intézmény munkatársainak tanulmányaiban (Sebastian Barsch, Wolfgang Hasberg) a *fogyatékkal élő/ hallássérült diákok tanítása*. A finn Turku Egyetem témái közül kiemelkedik a *sokszínűség iskolai erősítése*. Ennek fókuszával vizsgálják a történelmi tudat fejlesztésének lehetőségeit és a *transznacionális történelemtanítást*. Az észti Tallin Egyetem munkatársa, Mare Oja egyedül jelenik meg intézményéből. Hat tanulmányának kétharmada *alaptantervi kérdésekkel, szabályozással és tankönyvkutatással*, valamint az *identitás* témáival foglalkozik. A belga Leuven Egyetem 10 kutatójának tanulmányai elsősorban a *történelmi gondolkodást* helyezik a kutatás középpontjába. Az írásokban megjelenik a *tanterv és tankönyvkutatás*, és fontos szerepet kap a belga nemzeti múlt és a *dekolonizáció* kérdése. Az Augsburgi Egyetem öt kutatójának tanulmányai a *múzeumpedagógia* módszertana és szerepe, illetve a *történelmi magazinok és tankönyvek vizsgálata*, tartalmi és vizuális elemzése kap nagyobb hangsúlyt.

A szerzőgárda nem kizárólag európai. Noha az európai kutatók dominanciája nem vonható kétségbe, fluktuálva ugyan, de az Európán kívüli kontinensek, leginkább Ázsia és Afrika jelentősége egyre meghatározóbbá válik. Ugyanakkor ez összefüggésben állhat a folyóirat aktuális tematikájával is. A szerzők származása egyúttal implikálja a történelemdidaktika kutatási és érdeklődési területének sokszínűségét is (4. ábra).



4. ábra  
Az évkönyv szerzőinek „globalizálódása”

A magyar kutatók aktív tagjai a nemzetközi szakmai közösségnek.<sup>5</sup> A vizsgált időszakban a magyar szerzők a 2011-es, a 2015-ös, a 2019-es, a 2020-as, valamint a 2021-es számokban publikáltak, összesen hét személy 10 alkalommal, ebből F. Dárdai három, Kaposi két alkalommal. Kojanitz és Jancsák szintén több tanulmányt jegyzett változatos témakörökben (tankönyvelemzés, tanításmódszertan). A szerzők az ország három egyetemi városának műhelyeiben, Budapesten, Pécsen és Szegeden dolgoznak.<sup>6</sup>

Az országokra és intézményekre vonatkozó összesítés alapja a szerzők által megadott affiliáció volt, amit árnyalhat az Európai Unió határainak átjárhatósága, a szerzők kettős állampolgársága, illetve az intézmények közötti átfedések, összetettebb szakmai hálózatok természetete. Ennek ellenére a hozzáférhető adatokra épülő eredmények alkalmasak lehetnek általános trendek felvázolására.

<sup>5</sup> Hazánkban a történelemtanítás magasfokú módszertani megbecsültségét és színvonalát évtizedes hagyományok mutatják. Rangos elhelyezkedését az is mutatja, hogy az 1970-es években a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságnak magyar elnöke, elnökségi tagjai is voltak (Szabolcs, 1996).

<sup>6</sup> Habár Vajda Barnabás – akinek több tanulmánya is megjelent az évkönyvekben – magyar történelemdidaktus, a szlovákiai Selye János Egyetemen tanít, így a kutatásban nem szerepel a magyarországi kutatókkal közös mintában.

## A kutatás korlátai

Kulcsszavas elemzésünk pontossága a kódolás jóságmutatóinak érvényesülésén múlik, vagyis azon, hogy a használt kódok megbízhatók-e és érvényesek-e. A kódolás megbízhatósága három tényezőtől függ: a *pontosságtól*, az *állandóságtól* és a *reprodukálhatóságtól*. A pontosság azt fejezi ki, hogy a kódolás folyamata mennyire standard, mennyiben változna az idők folyamán a kódolás menete, ha ugyanaz a kódoló újra elvégezné. Az *állandóság* azt mutatja meg, hogy különböző kódolók időtől függetlenül képesek-e ugyanúgy elvégezni a kódolást. A *reprodukálhatóság* pedig azt indikálja, hogy az elemzés eredménye mennyire egzakt, ha az eredetitől eltérő kódolási környezetben (például más kódolókkal) végezzük el a mérést. Az érvényesség kritériuma a kutatási eredmények igazságként való akceptálását jelöli, azonban ha az adott kutatási témáról még nincs korábbi kutatási eredmény, az eredményességet nem lehet megállapítani (Szabolcs, 2004).

A kulcsszavak kialakításánál mindezen jóságmutatók sérülhetnek, hiszen a kódolás során használt fogalmak a történelemdidaktikában absztraktak, ezért kódolónként eltérően értelmezhetők. A történelmi gondolkodás megjelölésnél például erősen feltételezhető, hogy az az évkönyv valamennyi tanulmányában – ha az absztraktban és címben nem is explicit módon, de – megjelent, és az írás fajsúlyos részét jelentette. Emellett mindezen szempontok vizsgálathoz komplex korpuszelemző szoftverekre lenne szükség (pl. Atlas, MAXQDA), ez egy következő kutatás alapját adhatja. Tovább árnyalhatja a kutatást, ha a kulcsszavak közé az állampolgári nevelést (*civic education*) is beemeljük. Jelen kategóriarendszerben azonban ezért ezeket a tanulmányokat a tanításmódszertan kategória alá soroltuk be, valamint további kategóriákat (pl. tanterv) rendeltünk hozzájuk, amennyiben ez indokolt volt. Ennek ellenére a hozzáférhető adatokra épülő eredmények alkalmasak lehetnek általános trendek felvázolására, valamint megfelelő alapot jelentenek a kutatás további elmélyítése és kiterjesztése céljából.

A tanulmány elkészítése során felvettük a kapcsolatot az Évkönyv szerkesztőivel, akik szerették volna rendelkezésünkre bocsátani a kiadó weboldalának látogatási, illetve az egyes tanulmányok letöltési adatait, de egy technikai hiba miatt ezeket korábban nem követte a rendszer.

## Összegzés, kitekintés

Tanulmányunkban a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság évkönyv formátumban megjelenő folyóirata, az *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture* utolsó tíz számának tanulmányait vizsgáltuk. A kutatás során összegyűjtött adatbázis segítségével bemutattuk a folyóiratban megjelent legfontosabb tartalmi csomópontokat, azokat az aktuális témákat, amelyek a legtöbb kutatót foglalkoztatták a vizsgált időszakban. A kutatásban ismertetett hipotéziseket igazolni tudtuk. Az évtized során felmerülő legkurrensebb témák elsődlegesen a tankönyvelemzés, valamint a tantervi szabályozás voltak, ugyanakkor a tankönyvkutatás témája fokozatosan háttérbe szorult.

A kutatás alapján továbbá megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi történelemdidaktika érdeklődési köre változatos és érzékeny a globális változásokra. A következő évkönyv például a „Miért tanítsunk történelmet?” címet fogja viselni, ami napjaink releváns, a történelem tárgy legimitációjának megkérdőjelezésével áll összefüggésben. A tanulmányban szintén kísérletet tettünk a történelemdidaktika európai szakmai hálózatának körvonalazására. Összegyűjtöttük azokat az intézményeket, amelyek jelentős szakmai műhelyként szolgálnak a diszciplína keretei között folytatott tudományos munkához.

Az európai intézmények és közösségek közül 16 olyanra hívtuk fel a figyelmet, amelyek munkatársai az elmúlt 10 évben legalább négy tanulmányt jelentettek meg a folyóiratban. A műhelyek negyede Németországban található, mely országot hagyományosan a történelemdidaktika origójának tekintünk. Így az ország dominanciája összefüggésben állhat a német kutatók történelemdidaktikában betöltött szerepével, hatásuk Magyarországon is erőteljesebb, amit számtalan munka (pl. Gyertyánfy, 2020) bizonyít, de van igény az angolszász történelemdidaktika gondolatainak elterjesztésére is, melynek hazai képviselője – többek között – Kojanitz. A térképen a Pécsi Tudományegyetem is megjelenik, mely fontos központ a tudományterület magyarországi művelésében.

Összefoglalva, a magyar kutatók közül F. Dárdai és Kaposi közölték a legtöbb tanulmányt, illetve az ország legmeghatározóbb történelemdidaktikai műhelyei Budapesten, Pécsen és Szegeden találhatóak. A kutatás eredményei egyértelműen utalnak a történelemdidaktika fejlődésének összetett irányaira, melyek feltehetően a közeljövő tudományos diskurzusára is hatást gyakorolnak.

További vizsgálati irányt jelenthet a folyóirat tartalmának és háttérének összehasonlítása más nemzetközi vagy országos terjesztésű folyóiratokkal, évkönyvekkel. Valamint további érdekesítő terület lehet annak feltérképezése, hogy az évkönyvekben mely kutatók munkái a leghivatkozottabbak, mennyiben jelenik meg az „egymásra hivatkozás” jelensége, és mindezeket vizsgálva kik rendelkeznek a legnagyobb idézettségi számmal. Elgondolkodtató felismerésekre vezethet az oktatáskutatás interdiszciplináris jellegének (Bíró & Nagy, 2018) kutatása is a folyóirat viszonylatában. Mindezek mellett a kutatás eredményeit bővítené a *Historical Encounters* folyóiratának ilyen irányú elemzése is, ami későbbi kutatások témáját adhatja.

Az évkönyv legfőbb szerepe abban áll, hogy támogassa a történelemdidaktika diskurzusában részt vevő országokat és összegezze a sokrétű tudományos munkát. Az évkönyvek orientálják a közönséget, kijelölik a diszciplína érdeklődési területeit, prezentálják a legnagyobb hatású modelleket, elméleteket, gondolkodók munkáit, ezzel tágítva a megismerés spektrumát. A magyar történelemdidaktika feladata lehet, hogy ezeket a trendeket, kutatási területeket nyomon követve az ország helyzetét pozicionálja a nemzetközi kontextusban, folyamatosan megújulásra készítve a téma kutatóit és nem utolsósorban gyakorlati művelőit a köznevelésben. Az ISHD évkönyvek és a meghatározó hazai tanulmányok összegzésével rámutathatunk, hogy a nemzetközi eredmények hazánkban változó hatékonysággal tudnak elterjedni, melyben szerepet játszhat az elmúlt évek hazai történelemoktatással kapcsolatos ellentmondásos eredményességű reformkísérlete, melyet F. Dárdai & Kaposi (2020) „ingamozgás”-ként definiál.

Érdemes lehet azonban a nemzetközi történelemdidaktika legmeghatározóbb gondolkodóinak (pl. Rösen, Seixas, VanSledright, Erdmann, Hansberg) elméleteit, valamint az évkönyv aktuális témáit a történelemtanár-képzés koherens részévé tenni, ezzel mindinkább elősegítve a diszciplína és a tanítási gyakorlat megújulását.

## Irodalom

- Apostolidou, E., & Solé, G. (2017). The historical consciousness of students-prospective teachers: Greek and Portuguese aspects in the context of the current economic crisis. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 38, 95–116.  
[https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2017.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2017.pdf)

- Benziger, K. (2021). Történelemtanítás, nemzeti mítosz és civil társadalom. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam, 12(3)*.  
[https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12\\_02\\_04\\_Benzinger.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_04_Benzinger.pdf)
- Bíró, Zs., H., & Nagy, P., T. (2018). Az oktatáskutatás inter- és multidiszciplináris jellege. *Educatio, 27(1)*, 84–100. doi: [10.1556/2063.27.2018.1.7](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.7)
- Bourdieu, P. (2005). *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat.
- C. Dahn, T. (2017). A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LII.) Új folyam, 8(1–2)*.  
[https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08\\_01\\_04\\_Dahn.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08_01_04_Dahn.pdf)
- Chapman, A. (2012). Developing an understanding of historical thinking through online interaction with academic historians: Three case studies. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture, 32*, 21–40.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd Edition). Routledge.
- Chapman, A. (2021a). *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. University College London Press. doi: [10.2307/j.ctv14t477t](https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t)
- Chapman, A. (2021b). Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam, 12(3)*.  
[https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12\\_02\\_05\\_Chapman.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_05_Chapman.pdf)
- Csapó, B. (2008). A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In B. Csapó (Ed.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 71–93). Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet.  
<https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra, 25(7–8)*, 4–17. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4)
- Csapó, B. (2019). A jövő elvárásai és a tudás minősége. In T. M. Kónyáné & Cs. Molnár (Eds.), *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában. XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet* (pp. 182–192). Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda Kft., Suliszerviz Pedagógiai Intézet.  
<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18263>
- Csapó, B. (2020). Neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány, 181(1)*, 3–10. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.1](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.1)
- Csapó, B., & Funke, J. (Eds.). (2017). *The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning*. OECD. doi: [10.1787/9789264273955-en](https://doi.org/10.1787/9789264273955-en)
- Csikós, Cs. (2013). Az impakt faktor a neveléstudományi kutatásokban. *Iskolakultúra, 23(9)*, 3–16.  
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21417/21207>
- Darvai, T. (2018a). *Tanári kézikönyv a történelem 5-6. újgenerációs tankönyvekhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.  
[https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504010501\\_1\\_kezikonyv.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504010501_1_kezikonyv.pdf)
- Darvai, T. (2018b). *Tanári kézikönyv a történelem 7-8. újgenerációs tankönyvekhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.  
[https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504010801\\_1\\_kezikonyv.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-504010801_1_kezikonyv.pdf)
- Dusek, T. (2021). A tudomány tudománya. *Statistikai Szemle, 99(9)*, 907–913. doi: [10.20311/stat2021.9.hu0907](https://doi.org/10.20311/stat2021.9.hu0907)
- Ercikan, K., & Seixas, P. (Eds.). (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge. doi: [10.4324/9781315779539](https://doi.org/10.4324/9781315779539)
- Érsek, A., (2020). A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban. Egy kvalitatív kutatás összegzése. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam, 11(1–2)*.  
[https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/06/11\\_01\\_05\\_Ersek.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/06/11_01_05_Ersek.pdf)
- Európai Bizottság, Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség, Sigalas, E., De Coster, I. (2019). *Citizenship education at school in Europe, 2017 –*, Publications Office. doi: [10.2797/778483](https://doi.org/10.2797/778483)



- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Sigalas, E., De Coster, I. (2019). Citizenship education at school in Europe, 2017 – , Publications Office. doi: [10.2797/778483](https://doi.org/10.2797/778483)
- F. Dárdai, Á. (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In P. T. Nagy & Gy. Vargyai (Eds.), *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére* (pp. 34–43). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J., (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020), In Á. F. Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemt@nítás a történelemtanításért* (pp. 15-59). Magyar Történelmi Társulat. doi: [10.15170/MTT.2020](https://doi.org/10.15170/MTT.2020)
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J., (2021). A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990–2020). Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 137–167. doi: [10.17670/mped.2021.2.137](https://doi.org/10.17670/mped.2021.2.137)
- F. Dárdai, Á., (2006). *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II*. ELTE BTK.
- F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (Eds.). (2020). *A történelemt@nítás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat. doi: [10.15170/mtt.2020](https://doi.org/10.15170/mtt.2020)
- Fodor, R. (2019). Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam*, 10(3–4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10\\_03\\_10\\_Fodor.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_10_Fodor.pdf)
- Fodor, R. (2021). A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság aktualitásai, célkitűzései és programja. In Á. F. Dárdai & J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemt@nítás a történelemtanításért* (pp. 452–454). Magyar Történelmi Társulat. doi: [10.15170/MTT.2020](https://doi.org/10.15170/MTT.2020)
- Fodor, R., & Kojanitz, L. (2021). Trianon jelentőségének megítélése a középiskolás diákok körében. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat (LV.) Új folyam*, 11(3). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/11/11\\_03\\_03\\_Fodor%E2%80%9393Kojanitz.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/11/11_03_03_Fodor%E2%80%9393Kojanitz.pdf)
- Goyanes, M., Demeter, M., Cheng, Z., & de Zúñiga, G., H., (2022). Measuring publication diversity among the most productive scholars: how research trajectories differ in communication, psychology, and political science. *Scientometrics*, 127(6), 3661–3682. doi: [10.1007/s11192-022-04386-7](https://doi.org/10.1007/s11192-022-04386-7)
- Guerrero-Bote, V., P., & Moya-Anegón, F., (2012). A further step forward in measuring journals' scientific prestige: The SJR2 indicator. *Journal of Informetrics*, 6, 674–688. doi: [10.1016/j.joi.2012.07.001](https://doi.org/10.1016/j.joi.2012.07.001)
- Gyáni, G. (2015). A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 62–67. doi: [10.17543/iskkult.2015.7-8.62](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.7-8.62)
- Gyertyánfy, A. (2020). *A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése*. [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem] Pécsi Egyetemi Archívum. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23955>
- Gyertyánfy, A. (2021a). Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam*, 12(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12\\_01\\_05\\_Gyertyanfy.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12_01_05_Gyertyanfy.pdf)
- Gyertyánfy, A. (2021b). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. In Á. F. Dárdai & J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemt@nítás a történelemtanításért* (pp. 184–199). Magyar Történelmi Társulat. doi: [10.15170/MTT.2020](https://doi.org/10.15170/MTT.2020)
- Gyertyánfy, A. (2022). A történelemtanítás kettős céljairól. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVII.) Új folyam*, 13(1). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/05/13\\_01\\_03\\_Gyertyanfy\\_v.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/05/13_01_03_Gyertyanfy_v.pdf)
- Halász, G. (2005). *Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században*. Országos Közoktatási Intézet. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html>



- Hoskins, Br., & Crick, R., D. (2008). *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). doi: 10.2788/72764
- Jancsák, Cs. (2019). *Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban* [Féldíós szakmai beszámoló]. [https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak\\_Csaba\\_felidos\\_beszamolo.pdf](https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolo.pdf)
- Kaposi, J. (2017). A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LII.) Új folyam, 8*(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08\\_01\\_03\\_Kaposi.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08_01_03_Kaposi.pdf)
- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LV.) Új folyam, 11*(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11\\_01\\_03\\_Kaposi.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf)
- Kaposi, J. (2022). *A történelemoktatás és a demokrácia kérdései Magyarországon*. Európai nevelés(ek)/oktatások. Károlyi József Alapítvány, L' Harmattan. doi:10.56037/978-963-414-936-1
- Kaposi, J., & Kalocsai, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(11–12), 17–32. [http://www.epa.hu/00000/00035/00196/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2019\\_11-12\\_017-032.pdf](http://www.epa.hu/00000/00035/00196/pdf/EPA00035_upsz_2019_11-12_017-032.pdf)
- Kaposi, J., (2022). Szélgjegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok. A Máltai Szeretetszolgálat Tudományos Folyóirata, 4*(1). [http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2022/06/M%C3%A1ltai\\_Kaposi.pdf](http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2022/06/M%C3%A1ltai_Kaposi.pdf)
- Katona, A. (2022). *Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában. Katona András válogatott történelempedagógiai írásai*. Magyar Történelmi Társulat.
- Kelly, M., T. (2013). *Teaching history in the digital age*. University of Michigan Press. doi: 10.3998/dh.12146032.0001.001
- Kinyó, L. (2005). A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia, 105*(2), 109–126. [https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo\\_MP1052.pdf](https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf)
- Kinyó, L., & Molnár, E., K. (2012). Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 289–326). Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>
- Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf>
- Kojanitz, L. (2010). A kérdésoorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra, 20*(9), 65–81. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/42324/1/5\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-09.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/42324/1/5_EPA00011_iskolakultura_2010-09.pdf)
- Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra, 23*(2), 28–47. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21365/21155>
- Kojanitz, L. (2017). A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LII.) Új folyam, 8*(3–4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2018/06/08\\_03\\_02\\_Kojanitz\\_m.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2018/06/08_03_02_Kojanitz_m.pdf)
- Kojanitz, L. (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra, 29*(11), 54–77. doi: 10.14232/iskcult.2019.11.54
- Kojanitz, L. (2020). Az értelmző kulcsfogalmak tanítása és tanulása: az okok. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LV.) Új folyam, 11*(3–4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/11/11\\_03\\_04\\_Kojanitz.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/11/11_03_04_Kojanitz.pdf)
- Kojanitz, L. (2021a). *A történelmi gondolkodás fejlesztése: válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale. [http://real-eod.mtak.hu/9843/1/Kojanitz\\_2021\\_A%20t%C3%B6rt%C3%A9nelmi%20gondolkod%C3%A1s%20fejl.pdf](http://real-eod.mtak.hu/9843/1/Kojanitz_2021_A%20t%C3%B6rt%C3%A9nelmi%20gondolkod%C3%A1s%20fejl.pdf)

- Kojanitz, L. (2021b). A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. *Iskolakultúra*, 31(5), 41–54. doi: [10.14232/iskkult.2021.05.41](https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.05.41)
- Kojanitz, L. (2021c). Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: a változás és folyamatosság. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam*, 12(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12\\_01\\_04\\_Kojanitz.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12_01_04_Kojanitz.pdf)
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. doi: [10.25656/01:10811](https://doi.org/10.25656/01:10811)
- Lévesque, S. (2021). Viszlát Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk? *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam*, 12(3). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12\\_02\\_03\\_Levesque.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_03_Levesque.pdf)
- Lindmark, D. (2010). Empirical research on the teaching and learning of history in Sweden. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 31, 69–86. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2010](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2010)
- Majkić, M. (2022). *Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/11380/>
- Marmoz, L. (2022). Az oktatáskutatás viszonya az időhöz és magához az oktatáshoz. In *Európai nevelés(ek) / oktatás(ok)? Károlyi József Alapítvány, L' Harmattan* (pp. 15–35). doi: [10.56037/978-963-414-936-1](https://doi.org/10.56037/978-963-414-936-1)
- Molnár, Gy. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó.
- Molnár, Gy., & Turcsányi-Szabó M., & Kárpáti, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181, 55–67. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.6](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6)
- Nagy, Gy. (2016). Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*, 26(1–2), 50–62. doi: [10.17543/iskkult.2016.2.50](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.2.50)
- Nagy, Gy. (2019). A Magyar Pedagógiai folyóirat tudománymetriai és tartalmi elemzése. [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. doi: [10.14232/phd.10233](https://doi.org/10.14232/phd.10233)
- Nagy, P., T. (2018). A kritikai társadalomtudomány-történet kihívása. *Educatio*, 27(1), 3–13. doi: [10.1556/2063.27.2018.1.1](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.1)
- Pintér, H., & Gál, F., Molnár, P. (2022). Szerzői közösségek, intézményi háló és nemzetközi munkamegosztás. A cerebralis paresis intervenció-kutatások mögötti szakmai hálózat a nemzetközi folyóiratokban publikált összefoglaló közlemények és metaelemzések tükrében. In J. Steklács & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 473). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf)
- Polónyi, I. (2022). Tükörbe nézve. *Educatio*, 30(3), 462–478. doi: [10.1556/2063.30.2021.3.7](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.7)
- Popp, S. (2021). „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem”, mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam*, 12(3). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/12/12\\_02\\_02\\_Popp\\_Susanne.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/12/12_02_02_Popp_Susanne.pdf)
- Price, D. (1963). *Little Science, Big Science*. Columbia University Press. doi: [10.7312/pric91844](https://doi.org/10.7312/pric91844)
- Repoussi, M. (2009). Common Trends in Contemporary Debates on History Education. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 29, 75–90. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2008\\_2009.pdf#page=75](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2008_2009.pdf#page=75)
- Resch, M., & Seidenfuß, M. (2017). A taxonomic analysis of learning tasks in history lessons: Theoretical foundations and empirical testing. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 38, 13–32. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2017.pdf#page=236](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2017.pdf#page=236)

- Réthy, E., & Baska, G. (2022). A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása, változása. In I. Falus & I. Sz. Zagyváné (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press. [http://www.joern-ruesen.de/5.089\\_Historical\\_Consciousness\\_2.pdf](http://www.joern-ruesen.de/5.089_Historical_Consciousness_2.pdf)
- Rüsen, J. (2012). 'Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45–59. doi: 10.1111/j.1468-2303.2012.00646.x
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Sharp, H., Edling, S., Ammert, N., & Lofstrom, J. (2020). A review of doctoral theses since 2000: Historical consciousness in the Australian context. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 41, 123–142. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2022/02/issue\\_2020.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2022/02/issue_2020.pdf)
- Stobart, G. (2021). *Upper-secondary education student assessment in Scotland: A comparative perspective*. OECD Education Working Papers (No. 253). OECD Publishing. doi: 10.1787/d8785ddf-en
- Stoddard, J. (2017). Addressing teacher epistemology and ideology in history pedagogy teaching historical thinking and media. In G. J. Schraw, J. Brownlee, & L. Olafson (Eds.), *Teachers' personal epistemologies: Evolving models for informing practice* (pp. 239–264). Information Age Publishing. doi: 10.1080/13540600903475694
- Stradling, B. (2000). *A 20. századi európai történelem tanítása*. Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/>
- Szabolcs, É. (2004). Tartalomelemzés. In I. Falus (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 330–340). Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, O. (1996). A történelemtanítás tegnap és ma. In L. V. Molnár (Ed.), *Történelemtanítási műhelytanulmányok* (pp. 25–41). Tárogató Kiadó.
- Száray, M. (2010). A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam, 1(2)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/06/205-Szaray1.pdf>
- Taylor, T., & Young, C. (2004). *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Curriculum Corporation.
- Thorp, R. (2013). The concept of historical consciousness in Swedish history didactical research. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 34, 207–224. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2013.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf)
- Thorp, R., & Törnqvist, E. (2017). Young children's historical consciousness: A Swedish case study. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 38, 215–234. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2017.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2017.pdf)
- Tomka, B. (2018). Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIII.) Új folyam, 9(1–2)*. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/09/09\\_01\\_02\\_Tomka\\_v.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/09/09_01_02_Tomka_v.pdf)
- Tóth, J., & Fodor, R. (2021). Miért tanítsunk történelmet? – A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciája, 2021. szeptember 16-18. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(11–12), 137–140. <http://upszonline.hu/index.php?article=711112017>
- Vajda, B. (2010). A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray–féle képességfejlesztő munkafüzetben. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam, 1(4)*. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/12/01\\_04\\_08\\_Vajda.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/12/01_04_08_Vajda.pdf)
- Vajda, B. (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és történelemtanításba*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

- Vajda, B. (in press). Graz, Budapest, Lucerne – Which way is international History Didactics currently heading to? *Hungarian Educational Research Journal*.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2018). The ‘Great History Quiz’: Measuring public historical knowledge and thinking in Flanders. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 39, 53–70.  
[https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2018.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2018.pdf)
- Vansledright, B., A. (2004). What does it mean to think historically...and how do you teach it?. *Research and Practice, Social Education*, 68(3), 230–233.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. SAGE. doi: 10.4135/9781412983488
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers’ Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 158–175. doi: 10.3200/joer.101.3.158-176
- Zamir, S., & Baratz, L. (2018). Victim Themes in Contemporary History Curricula for State Junior High Schools in Israel – Can the Past Construct Future Consciousness of Victimhood? In *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 39, 189–204. Wochenschau Verlag.  
[https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2018.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2018.pdf)

## ABSTRACT


### TRENDS IN HISTORY DIDACTICS IN THE LIGHT OF THE PUBLICATIONS OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS (ISHD)


Richárd Fodor & Judit Tóth

Keywords: history didactics, meta-analysis, systematic review, International Society for History Didactics

By the 21st century, the difficulty of knowledge selection has replaced the limitations of knowledge accessibility. Vast amounts of accumulated useful and less relevant knowledge are now available—not in brick-and-mortar libraries but in online repositories on various servers. This makes the question of which open access professional journals are indispensable to the academic life of the discipline even more important. History didactics, as a discipline that focuses on the resources of the past, supports the development of historical thinking and the implementation of higher order learning activities, can help to develop effective information selection strategies. The aim of our study is to define the professional role and trends of the *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, published by the International Society for History Didactics, in the last decade (2011–2021), to map and analyse the journal and, through this, to outline the professional workshops, actors, current trends and problems of history didactics. Based on the exploratory analyses, the focus of the journal is on textbook revision and the various content-curriculum regulators. Within the European academic community, German researchers and history didactics workshops are prominent. The results of the research clearly point to complex directions in the development of history didactics, which will presumably influence the academic discourse of the near future, both internationally and domestically, thus contributing to the renewal of the discipline.

Magyar Pedagógia, 122(3). 145–167. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.3.145

Fodor Richárd  <https://orcid.org/0000-0001-6971-8967>  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ  
H–2500 Esztergom, Batthyány Lajos u. 6.  
richifodor@gmail.com

Tóth Judit:  <https://orcid.org/0000-0002-7874-1728>  
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
H–7624 Pécs, Ifjúság útja 6. B épület  
tothjudit1995@gmail.com





## ANYANYELVI SZÓKINCS MÉRÉSÉRE ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE, ISKOLÁBA LÉPŐ ÉS ISKOLÁSKORÚ GYERMEKEK SZÓKINCSÉNEK MÉRÉSE – SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

**Magyar Andrea**

Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája  
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Számos kutatás rávilágított arra, hogy az azonos életkorú iskolába lépő gyermekek alapkészégeiben jelentős különbségek vannak. A fejlettségbeli különbség hatéves korban ötévnyi, ami azt jelenti, hogy vannak olyan hatéves gyerekek, akik egy három és fél éves gyermek átlagos fejlettségi szintjén állnak, illetve vannak, akik ilyenkor már nyolc és fél éves átlagos teljesítményt nyújtanak (Nagy, 2018). A teljesítményt befolyásoló tényezők közül hazánkban az egyik legismertebb a szövegértő olvasás problémája, hiszen évtizedek óta több mérés eredménye jelzi, hogy sokan az általános iskola végére sem jutnak el az olvasási képesség optimális szintjére (Nagy et al., 2004). Az olvasás előkészítési között kiemelkedő fontosságú a megfelelő szókincs (Nagy, 2018).

Több kutatás bizonyította azt is, hogy az ingergazdagabb környezetből érkező gyermekek nagyobb szókinccsel rendelkeznek, a kognitív készségeik gyorsabban fejlődnek, gyorsabban jutnak el az értő olvasás szintjére, miáltal még tovább bővül a szókincsük, és ezáltal előnyre tesznek szert az iskolai tanulmányaik során. A kisebb szókinccsel rendelkező tanulók viszont később tanulnak meg olvasni, így lassabban tudják elsajátítani a tananyagot, ami a későbbiekben nagy lemaradást okozhat (Cs. Czachesz, 2014; Horváth, 2016; Juhász & Radics, 2018; Neuberger, 2014; Perfetti & Stafura, 2014). Ahhoz, hogy a későbbiekben a gyermekek az iskolai tanulmányaikat sikeresen végezhessék, fontos a szegényebb szókinccsel rendelkező diákok diagnosztizálása, a lemaradás okainak feltárása, illetve a lemaradók célzott fejlesztése. A fejlesztés előfeltétele olyan megbízható mérőeszközzel elvégzett diagnosztika, amely képes a tanulók szókincsének becslésére, ezáltal a lemaradók kiszűrésére (Lukács et al., 2014; Neuberger, 2017).

A szókincsre vonatkozó kutatások az egyének szókincsének különböző dimenzióit tárták fel. Anderson és Freebody (1981), valamint Read (2000) a szókincs terjedelmét (*size*), illetve mélységét (*depth*) tekintették a szótudás fő dimenzióinak. A terjedelem kvantitatív jellemző, az egyén által ismert szavak mennyiségére utal, a mélység pedig a szókincs kvalitatív tulajdonságát jelzi, azaz a szavak különböző jelentéstartalmi ismeretét. Qian (2002) keretrendszere a szókincs terjedelmén és mélységén kívül még két fő aspektust említ, a szavak lexikális szerveződését, ami a mentális lexikonban való tárolásra és más szavakkal való összekapcsolásra utal, illetve a receptív-reproduktív tudás automatizmust, ami a szóismerethez való hozzáférésre utal. Henriksen (1999) olyan háromdimenziós modellt alkotott, amely a szavak részle-

gestől a pontos ismeretéig terjedő tudást, a szóismeret mélységét, valamint a receptívtól a produktív szóhasználat képességét különbözteti meg. Nation (1990) a szóismeret nyolc aspektusát sorolta fel: (1) beszélt forma, (2) írott forma, (3) nyelvtani viselkedése, (4) más szavakkal való előfordulása, (5) gyakorisága, (6) stilisztikai nyelvi korlátok, (7) fogalmi jelentése, (8) más szavakkal való asszociációi.

A különböző taxonómiák és modellek a szótudás olyan multidimenziós konstruktumára világítanak rá, amelyek kontinuum mentén értelmezhetők, ezért vizsgálatuk különösen problematikus. A terület fontosságát mutatja, hogy az elmúlt években a szókincs mérése számos pedagógiai és nyelvészeti kutatás tárgya volt (pl. Horváth, 2022; Juhász & Radics, 2019a, 2019b; Schoonen & Verhallen, 2008; Nation & Coxhead, 2021), és több – hazánkban napjainkban is alkalmazott – mérőeszközt dolgoztak ki. Amint arra Nation (2001) is rámutatott, a szókincs teljes nyelvi spektruma nem mérhető, ezért a kidolgozott mérőeszközök többnyire a szótudás egy-egy dimenzióját célozzák. A szókincs terjedelmének és mélységének a mérése az egyik ilyen kiemelt terület. Mérésük során különbséget kell tennünk expresszív és receptív szókincset vizsgáló mérőeljárások között. Az expresszív szókincsmérő tesztek elsősorban a produkciós, kifejező nyelvi képességek vizsgálatára irányulnak, míg a receptív szókincset mérő tesztek elsősorban a percepciós, felfogóképességeket vizsgálják. A tesztfelvétel szempontjából megkülönböztetünk vizuális, képi felismerésre alapuló eljárásokat, valamint verbális (akusztikus vagy írott) hívószóra alapuló eljárásokat. Külön csoportot képviselnek azok a hívószó alapján mérő eljárások, amelyeknél a hívószót a vizsgált személynek kell elolvasnia. Ezeknél az eredményt befolyásolhatja a vizsgált személy olvasási képességének szintje.

Szókincsmérő tesztek hazánkban főleg gyógypedagógiai, logopédiai céllal dolgoztak ki, és alkalmazásuk is külön képzettséghez kötött, ezért az általános pedagógiai gyakorlatban kevésbé ismertek és nem alkalmazhatóak. A fent említett indokok miatt azonban az általános iskolai pedagógusok számára is fontos lenne, hogy ismerjék azokat az eszközöket, amelyekkel megbízhatóan diagnosztizálható a tanulók szókincse. Ez segítséget adna nekik is a lemaradó tanulók beazonosításában és kiindulópontot adhat a további fejlesztéshez. Jelen elemzésünk célja, hogy áttekintést nyújtsunk azokról a hazánkban alkalmazott, az anyanyelvi szókincs mérését célzó mérőeszközökről, amelyeket az iskolába lépő és iskolás gyermekek körében diagnosztikai céllal alkalmaznak. Nem célunk, hogy teljes képet alakítsunk ki, csupán pedagógiai, módszertani bepillantást nyújtunk, hogy ezzel is segítsük a pedagógusok munkáját.

## Elméleti háttér

Ahhoz, hogy pontosabban meghatározzuk, mit értünk szókincsvizsgálaton, tisztában kell lennünk bizonyos terminusokkal, melyek a szó jelentésére, a mentális lexikon fogalmára utalnak, és az ezekkel kapcsolatos szakkifejezésekkel kapcsolatosak. Először ezeket a nyelvészeti fogalmakat definiáljuk, majd az alsótagozatos olvasástanításhoz szükséges „kritikus” szókincscsel kapcsolatos szakirodalmi háttérrel tárgyaljuk.

### **A szó, a szóképlet, a szókincs és a mentális lexikon meghatározása**

A szó fogalmának definiálása nyelvészeti szempontból rendkívül problematikus, és a nyelvészek között elfogadott tény, hogy a szó fogalma nem univerzális, így a különböző nyelvekben, illetve a különböző nyelvészeti ágakban többféle értelmezést használnak. Kenesei (2000) négyféle szómeghatározást ismertet részletesen (fonológiai, lexikai, morfológiai és szintaktikai), míg más publikációkban az ortográfiai (helyesírási vagy tipográfiai) szómeghatározás is



megjelenik. Ortográfiai értelemben szónak tekinthetünk minden olyan nyelvi egységet, amelyet egybe írunk, vagyis egyetlen szóként kezelünk, és általában két szóköz között vagy írásjelek között jelöljük. Szemantikai szempontból lexikai szónak (lexéma) tekintenek minden olyan egytagú vagy több tagból álló nyelvi egységet, amelynek jelentése nem vezethető le alkotóelemeiknek a jelentéséből. Lexéma lehet tehát egy tőszó, egy képzett szó, egy összetett szó, egy szó szerkezet vagy egy mondat is (Kenesei, 2000, 2017).

A szó ezért összefoglaló terminus és viszonyfogalom, és a beszéd szavait nevezhetjük szövegszónak vagy szólófordulásnak, a nyelv egységét, a morféma (szóelem) és a szintagma (szó szerkezet) szintje között pedig lexémának vagy szótári szónak. Egy szó a rá jellemző morfológiai (alaktani), szintaktikai (mondattani) és szemantikai (jelentéstani) információkkal együtt tárolódik az emlékezetünkben (Fóris, 2012). A különböző szavaknak azonban csak a szövegkörnyezetben, a mondat részeként van pontos jelentésük, ebből következően állapítja meg Kenesei (2017), hogy a szónak állandó a formája, de a jelentése bizonytalan, a mondatnak viszont a jelentése biztos, a formája változó. „A nyelv, a gondolkodás, a közlés, a kommunikáció minimális egysége a mondat. A nyelvi emlékezet, a mentális tár alapegysége viszont a szó” (Kenesei, 2017, p. 714).

A szóképzés egy nyelv, egy nyelvréteg közösségi jellegű, társadalmi érvényű szavainak (és kifejezéseinek) összessége, míg a szókincs az egyén által ismert szavak és kifejezések összessége. Így a szóképzés jóval tágabb, nagyobb kategória, a szókincs szűkebb, jóval kisebb terjedelmű. A minimum szóképzés minden nyelvben körülbelül 7000 szó, ami magában foglalja a gyakorisági listák első 2000 szavát, továbbá 3000 gyakran használt szót is, melyek a gyakorisági listán a 2001. és 5000. hely között szerepelnek, illetve olyan fontos szavakat, amelyek ritkábban fordulnak elő, ismeretük mégis elengedhetetlen. Ezt az alapszóképzést jellemzően az általános iskola alsó tagozata végére sajátítják el a gyermekek (Fóris, 2012).

A másik fontos kategória a használó egyénhez kötött szavak listája, az egyén szókincsé. Ez három területre bontható, az expresszív, a receptív és az éppen aktivált szókincsre (Csárdás & Bóna, 2022). Ez a három terület nem élesen elszigetelt, határai folyamatosan változnak. Az aktív rész vagy expresszív szókincs azoknak a nyelvi és beszédjeleknek az összessége, amelyeket az egyén gyakran használ. Ezek jellemzően az alapszóképzés szavai, illetve olyan kiegészítő szóképzésbeli szavak, amelyek az egyén foglalkozásával és érdeklődési körével kapcsolatosak. A receptív szókincs a ritkán használt, valamint a megértett szavakat öleli fel, ez utóbbi halmaz mindig bővebb. Az éppen aktivált szókincs egy adott beszédhelyzetben használt nyelvi és beszédjelek összessége (Gósy, 2005).

Az alapszókincs terjedelmére vonatkozó nyelvstatistikai vizsgálatok számos nyelvben eredményeztek konkrét, alkalmazható eredményeket. De Mauro és Chiari (2005) az olasz nyelv alapszókincsének meghatározásában jutottak arra a következtetésre, hogy az egyének minimum szókincsé körülbelül 7000 szó, mely az alábbi csoportokból áll: (a) leggyakoribb szavak – kb. 2000 szó, (b) gyakran használt szavak – kb. 3000 szó, (c) nagyon fontos szavak – kb. 2000 szó. A (c) csoportba olyan szavak kerültek, amelyek a nyelvhasználat során ritkábban fordulnak elő, mégis fontos az ismeretük. Ilyenek a különböző biológiai cselekedeteket jellemző szavak, (pl. evést, ivást, alvást jelölő szavak); a testrészek nevei (pl. szem, száj, fej); a természeti jelenségek (pl. tűz, víz, Nap, Hold); valamint az általános viszonyfogalmakat kifejező szavak (pl. személyes névmások, mutatószók, tagadószók). Az alapszókincs ismeretének szintje körülbelül az általános iskola alsó tagozatát elvégzett anyanyelvi beszélő ismeretének felel meg (Fóris, 2012).

Az előbbi fogalmakhoz szorosan kapcsolódik mentális lexikon, mely a nyelv és a beszéd különféle egységeit, szabályait, működési módozatait tároló komplex rendszer (Gósy, 2005; Lengyel, 2009; Navracsics, 2007). A mentális lexikon az elme szótára, a szavak asszociatív

rendszeréből áll (Aitchison, 2003), felépítése nyelvspecifikus (Gósy, 2005). Lukács és Pléh (2003) szerint a mentális lexikon egy összetett emlékezeti rendszer, felelős a szavak hangalakjának és jelentésének tárolásáért, valamint tartalmazza a fonológiai, morfológiai és szintaktikai szabályokat, ezért azonos a rövid és hosszú távú nyelvi és verbális emlékezeti rendszerrel. A mentális lexikonban a következő információkat tároljuk: a szó formai megjelenése és megjelenítése; a szó nyelvtani szerepe (pl. szófaja); más szavakkal való kapcsolata (pl. asszociációk); vonatkozása a külső valóságra; a mentális képzeinkre való vonatkozása. A mentális lexikonból a szavak ezen tulajdonságait használjuk fel a lexikális előhívás során (Csárdás & Bóna, 2022). A szókincesztek főképp a mentális lexikonban tárolt információk szerveződését mérik.

### **Az iskolába lépő gyermek szókincesnek szerepe olvasástanuláskor**

Egy ország társadalmi és gazdasági fejlődésének alapját az írni és olvasni tudó emberek jelentik, ezért minden társadalom számára stratégiaileg meghatározó az állampolgárok olvasási képességének megfelelő szintje. Természetesen minden egyén számára is fontos az olvasás képessége információszerzés/tájékozódás, élményszerzés/spontán tanulás és a szándékos tudásszerzés céljából (Nagy, 2018). Az elmúlt 30 évben a digitális technológiák elterjedése folytán ez a folyamat még inkább felgyorsult, és napjainkban még magasabb szintű olvasási-szövegértési készségre van szükség a társadalomban való eligazodáshoz, ezért ennek fejlesztése már az iskolába lépéstől kiemelt figyelmet érdemel (Steklács et al., 2020).

A szókinces fejlődése az iskoláskorban is folytatódik. Ekkor fejlődésének az újabb forrása az olvasás lesz. Mind anyanyelvi szinten, mind az idegen nyelvek tanulása folyamatában is kimutatható, hogy az új szavak elsajátításában az olvasás központi szerepet játszik (Perfetti & Stafura, 2014). Az olvasás egyéni különbségei (pl. ki mennyit és milyen szövegeket olvas) nagyban meghatározzák a szókinces fejlődését (Pléh, 2015).

Az olvasás fejlődését számos tényező befolyásolja: a verbális és vizuális memória megfelelő működése, a gondolkodási műveletek, a figyelem, a tempó, a kezesség és az irányfelismerés életspecifikus megléte és a szókinces, valamint számolni kell még a tanítási módszerek, a gyermek motivációja és a családi háttér különbségeivel is (Szántó, 2016). A beszédértéshez továbbá alapvetően szükséges a mentális lexikon adott életkorban elvárt terjedelme, viszont a mentális lexikon nagysága és a benne lévő elemek aktiválása között nincs lineáris kapcsolat, tehát kevés szóval rendelkező gyermek szóaktiválása nem feltétlen gyenge, és a sok szót ismerő gyermek szóaktiválása nem biztosan jó (Gósy, 2001). Szükséges továbbá a jól strukturált mentális lexikon, és a grammatikai, szintaktikai relációk közötti jó tájékozódó képesség is az eredményes dekódoláshoz, a beszédértéshez (Szili, 2016).

Nagy (2018) szerint az olvasástanítás előfeltétele, hogy a gyermek rendelkezzen a „kritikus szókinccsel”. A kritikus szókinces elsajátítása spontán folyamat, hozzájárul a beszélő közegben való részvétel, a mesehallgatás és a beszélgetés. A kritikus szókinces az a leggyakoribb 4-5 ezer szó, ami a köznyelvi, leíró szövegek 95%-át adja (Nagy, 2018), ez az ismeret a minimális egy köznyelvi szöveg megértéséhez, tehát ez a lexikai küszöb magassága. Az optimális szint a megértéshez szükséges 98%-os szókinces, ami körülbelül 8000 szó ismerete (Nation, 2006). Laufer (1989) 3000 szócsalád (egy közös alapszóból származó szavak, pl. sötét, sötétség, sötétül – kb. 5000 szó) ismeretéhez köti az értő olvasást, míg Nation és Waring (1997) 5000 szócsaládhoz (kb. 8000 szó).

Nagy (2018) kutatásai alapján a 2. évfolyamos tanulók 23%-a, a 4. évfolyamosok 62%-a, a 8. évfolyamos tanulók alig 82%-a rendelkezik a kritikus szókinces 80–100%-ával, tehát ilyen arányban megfelelő a szókincesük az eredményes olvasáshoz. Sajnos az iskolába lépő gyerekek

78%-a nem rendelkezik a kritikus szókincs legalább 80%-ával, így fennáll a veszélye a funkcionális analfabétává válásnak, melynek egyértelmű oka lehet a kritikus szókincs hiányos birtoklása, illetve az olvasástanulás terén a technikai hiányosságok (Nagy, 2018).

Mindezek miatt kiemelten fontos felmérni az 1. osztályban a szókincs és a mentális lexikon fejlettségét. Ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy azok a gyerekek, akik magasabb szókinccsel érkeznek az iskolába, korábban jutnak el az értő olvasás szintjére, és a további olvasással egyre bővül a szókincsük, míg a kevésbé gazdag műveltségi háttérrel rendelkező, szegényesebb szókincsű gyerekek nehezebben, lassabban sajátítják el a folyékony, értő olvasás képességét, és kevésbé fogják az olvasást élvezetből alkalmazva szókincsük bővítésére használni. A két csoport közötti különbség egyre nagyobb lesz (Horváth, 2022; Schnotz & Molnár, 2012). Pap és Pléh (1972) kutatásai is megerősítették, hogy a szociálisan előnyösebb háttérből érkező tanulók nyelvhasználata kidolgozottabb, összetettebb szerkezetű, több elvont kifejezést használnak, mint a hátrányosabb szociális helyzetben lévő társaik. Kutatásuk arra is rávilágít, hogy az iskola – nem ismerve a problémák forrását – nemhogy kiegyenlítené, hanem egyre mélyíti a szakadékat a különböző szociális környezetből származó gyerekek között. Ezek a nyelvi egyenlőtlenségek csak megbízható mérést követő célzott fejlesztéssel egyenlíthetők ki, amiben az iskola szerepe kiemelkedő.

## Módszerek

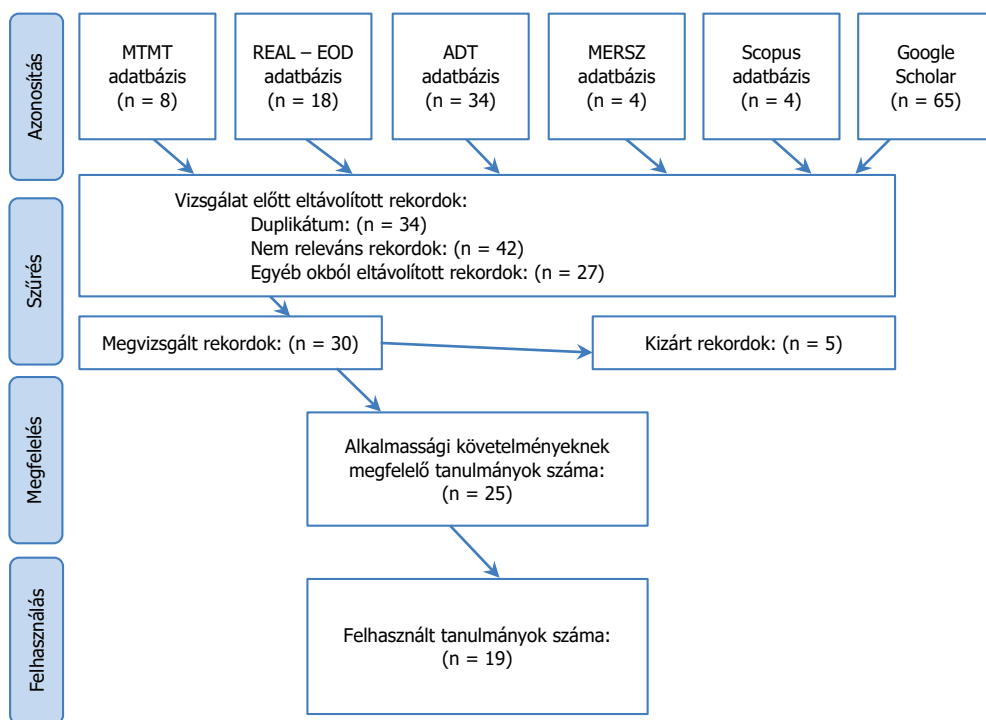
### Kutatási kérdések

Kutatásunk során a következő kérdéseket fogalmazzuk meg: (1) Milyen mérőeszközöket alkalmaznak hazánkban az expresszív és a receptív szókincs terjedelmének, illetve mélységének mérésére? (2) Milyen vizuális alapú, képi felismerésre alapuló eljárások, illetve verbális (akusztikus vagy írott) hívószóra alapuló szókincsvizsgáló eljárások léteznek?

### Eljárások

A szisztematikus irodalmi áttekintés négy magyar elektronikus adatbázis, a Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT), a REAL-EOD, az MTA Könyvtárának Repozitóriuma, az Arcanum Digitális Tudománytár (ADT) és a Magyar Elektronikus Referenciamű Szolgáltatás (MERSZ), illetve a nemzetközi keresőoldalak közül a Google Scholar és a Scopus bevonásával történt a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) irányelvének alkalmazásával. Az elemzésbe magyar és angol nyelvű cikkek, tanulmányok és könyvfejezetek kerülhettek be. A publikáció évére nem adtunk kizárési feltételt. Az adatbázisokban összetett keresést alkalmaztunk a teljes szövegben a következő kereső-, illetve tárgy-szavakkal: „szókincs” AND „mérőeszköz” OR „teszt”. A szűrési folyamatot az 1. ábra mutatja.

Az összesen 133 azonosított rekordból a duplikátumok, a nem releváns rekordok (nem anyanyelvi szókinccsel foglalkozó cikkek), valamint az egyéb okból nem használható rekordok (nem tölthetők le) eltávolítását követően az elfogadható rekordok következő adatait rögzítettük: Publikáció éve, szerző(k), cím, absztrakt, mérőeszköz neve, teszt hossza, itemszáma, korosztály, vizsgált területek, expresszív vagy receptív szókinccset mér, vizuális vagy verbális alapú. Összesen 30 rekordot tekintettünk át, melyekből végül 19 rekordot vontunk be az elemzésbe.



1. ábra

*A szisztematikus irodalomfeldolgozás folyamata (Page et al., 2021)*

## Eredmények

Az 1. táblázat a kutatás során feltárt, szókinccs mérésére hazánkban kifejlesztett vagy adaptált mérőeszközöket összegzi. Az összesítő táblázatba 1979 és 2015 között kidolgozott szókinccset vizsgáló mérőeszközöket tüntettük fel kronológiai sorrendben a tesztek megoldásához szükséges időtartam, itemszám, a vizsgálható korosztály és a teszt által vizsgált területek feltüntetésével. Több eszköz komplex vizsgálóeljárás, ezeknek bizonyos résztesztjében vagy résztesztjeiben jelennek meg szókinccsmérő feladatok. Ezt a tesztek leírásánál külön jeleztük. A felsorolt tesztek megoldásához szükséges idő rendkívül eltérő, 1–25 perc közötti, azonban több esetben nem határoztak meg időkorlátot a teszt készítői (pl. DPT). Az itemszám is rendkívül nagy változatosságot mutat, 2–114 közötti terjedelmű. A vizsgálható korosztály vonatkozásában is rendkívül változatos képet mutatnak a mérőeszközök, már kétévestől egészen idős korig található alkalmas szókinccsteszt. A tesztek leggyakrabban a főnevek, igék, melléknevek ismeretét vizsgálják, de több szókinccsteszt vizsgálati relációt (pl. DPT, DIFER). A táblázat két utolsó oszlopában jeleztük, hogy az adott mérőeszköz az expresszív vagy a receptív szókinccset méri, illetve vizuális vagy verbális hívószóra alapuló eljárás. A kutatás eredményeképp feltárt mintában mind az expresszív, mind a receptív szókinccset hét teszt méri, valamint a vizuális, illetve a verbális módszereket nyolc-nyolc vizsgálja. Kettő vizuális és verbális részteszttel is rendelkezik.

1. táblázat. A szókincsvizsgálatok mérőeszközei

<i>Teszt</i>	<i>Idő</i>	<i>Item-szám</i>	<i>Korosztály (év)</i>	<i>Vizsgált területek</i>	<i>Exp./Rec.</i>	<i>Viz./Verb.</i>
Gardner (Csányi, 1990; Gradner, 1979)	n. a.	79	2–11	Főnevek	Exp.	Viz.
Mill Hill (Raven et al., 1985)	20 perc	75	11-től	Főnevek, igék, melléknevek	Rec.	Verb.
YES-NO (Meara, 1989)	10-15 perc	100	n. a.	60 létező szó, 40 álszó	Rec.	Verb.
Meixner-féle szókincs-próba (Meixner, 1989; 2015)	10-12 perc	30	4–18	3-szor 10 főnév	Exp.	Viz.
DPT (Marosits, 1990; 2007)	n. a.	21	5–6	15 főnév, 6 téri reláció	Exp.	Viz.
GMP11 teszt aktivizálható szókincszet mérő részteszt (Gósy, 1996; 2001)	5 perc	2	3–13	Fonetikai asszociáció	Exp.	Verb.
LAPP (Lőrík et al., 1997, 2015)	1–5 perc	29	5–8	23 főnév, 6 ige	Exp.	Viz.
PPVT <sup>TM</sup> -4 (Dunn & Dunn, 2007)	10–15 perc	114	6–90	Főnevek, igék, melléknevek	Rec.	Viz.
DIFER (Nagy et al., 2002)	3–6 perc	24	4–8	Relációsókincs	Rec.	Viz.
Nagy (Nagy, 2004)	25 perc	85	7–18	Címszó, toldalékos szó, szinonima, szójelentés	Rec.	Viz., Verb.
Kognitív Profil Teszt (Gyarmathy, 2009)	5 perc	10	7–12	Álszavak és létező szavak	Rec.	Verb.
WISC–IV szókincszet vizsgáló három résztesztje (Wechsler, 2014)	n. a.	83	6-17	Asszociációk, főfogalmak, szójelentés	Exp.	Viz., Verb.
Nyelvi teszt antonimák és főfogalmak altesztje (Lőrík & Májercsik, 2015)	n. a.	14	5–7	Ellentétes kifejezések, főfogalmak	Exp.	Verb.
Szó? Nem szó? (Lőrík, 2015)	n. a.	100	7–11	Összetett szavak (álszavak és létező szavak)	Rec.	Verb.

Megjegyzés: n. a. = nincs adat

## A szókincsvizsgáló eljárások jellemzői

A mérőeszközök bemutatása során először az expresszív szókincsmérő eljárásokat részletezzük, azon belül a vizuális, majd a verbális eljárásokat. A receptív szókincset mérő tesztek bemutatása során ugyanígy járunk el.

### *Expresszív szókincset mérő eljárások*

#### Vizuális, képi felismerésen alapuló eljárások

A kisgyermek vizsgálatára használt mérőeszközök leggyakrabban vizuális módon, képmegnevezési feladatokon keresztül vizsgálják az expresszív szókincset. A Lőrök és munkatársai (1997, 2015) által kidolgozott LAPP teszt olyan képmegnevezési eljárást alkalmaz, amely az 5–8 éves gyermekek körében 29 szó ismeretét méri. A Magyar Nyelv Értelmező Kéziszótárából gondosan kiválogatott szólista a leggyakoribb magyar szavak közül az 5-6 éves korosztály szókészletében előforduló szavakat tartalmazza képeken ábrázolva. A vizsgálat tárgy- és cselekvésmegnevezéseket vár, amit a vizsgálatot rögzítő személy pontosan lejegyez. A mellékelt útmutató tartalmazza az elfogadható válaszokat, és az eredmények, valamint az életkor alapján hat szint egyikére sorolja be a gyermeket. A teszt alkalmas a valamilyen szempontból atipikus (diszlexiás) gyermekek kiszűrésére, és csak szakértői bizottság alkalmazhatja.

A Gardner Expresszív Egyszavas Képes Szókincstesztet (Gardner, 1979) Amerikában dolgozták ki, Magyarországon Csányi (1990) adaptálta. A teszt 79 főnevet ábrázoló képet tartalmaz, melyek a gyakoribb előfordulású szavaktól a ritkább felé és a konkrét főnevektől az elvontabbak felé nehezednek. A vizsgált egyén feladata képeken látható főnevek megnevezése.

A Meixner-féle szókincspróba (1989, 2015) 4–18 éves diszlexiás gyermekek expresszív szókincset vizsgálja négy korcsoportban. Mindegyik korosztályban háromszor 10 tárgyképet kell a gyermeknek megneveznie egymás után háromszor, miután a vizsgálatot vezető megnevezte azokat. A módszer követi a szókincsbővítés természetes módját, a képre mutatva hallja azt a hangsort, amely a képen ábrázolt tárgyat jelenti, és az ismétlések során sajátítja el az adott szót. Ezáltal a mérőeszköz a szókincs mérése mellett a szótanulás eredményességét is vizsgálja, ezáltal alkalmas a diszlexia korai kiszűrésére is, hiszen Meixner (1989) szerint a gyenge olvasási képességek egyik oka, hogy a diszlexiások aktív szókincse kevés, a ritkábban használt szavakat is nehezebben értik meg, és gondot okoz számukra az új szavak elsajátítása is (Kuncz, 2007).

Marosits (1990, 2007) Diszlexia Prevenációs Tesztcsomagja (DPT) a New York-i Columbiai Egyetemen kifejlesztett diszlexiaprevenációs gyorsteszt adaptációja, ami a vizuális ingerekre adott szóbeli reakciók idejét méri színek és képek esetén. A kutatási eredmények szerint a verbális válaszok automatizálása összefüggésben van a diszlexiával. A vizsgálatban részt vevő gyermeknek főneveket ábrázoló képeket kell megneveznie, tartva a természetes irányt. Az értékelésnél a viszonyítási alap az átlagos idő. A teszt csak gyógypedagógus-logopédus szakember által vehető fel, és amennyiben felmerül a diszlexia gyanúja, további vizsgálatot javasolnak.

Az itt felsorolt tesztek mindegyikében a tesztelésben részt vevő személynek vizuális stimulus alapján kell a szókincset aktivizálni. A tesztekben szereplő képek megnevezésekor nem kap egyéb segítséget, saját magának kell a képeken ábrázolt dolgokat megnevezni. Ezek leggyakrabban főnevek képi ábrázolásai, de irányok, cselekvések megnevezéseit is kérhetik a tesztek. A tesztek előnye, hogy már kisgyermeknél is alkalmazhatók, könnyen és gyorsan

kivitelezhető. A felsorolt tesztek csak szakember által alkalmazhatók, a mérések célja annak megállapítása, hogy a gyermeknél diszlexia gyanúja merül-e fel. Amennyiben a gyermek nem a korosztályának elvárható módon teljesít, újabb, megerősítő vizsgálat végzése javasolt.

### Verbális módszert alkalmazó eljárások

Az expresszív szókincszet vizsgáló eljárások másik fő típusába tartoznak a verbális stimulust alkalmazó mérőeszközök, melyek közül a leginkább a szóasszociációs módszerek terjedtek el. Ezeknél két alapszerep használatos. Az egyválaszos módszer, amikor a tesztelésben részt vevő személy egy hívószót kap, arra kell gyorsan az első eszébe jutó szót kimondani. A többválaszos asszociációs tesztekkel általában időkorláton belül kell annyi asszociációt mondaniuk, amennyi az eszközbe jut (Lengyel, 2009).

A Gósy Mária (1996, 2001) által kidolgozott GMP aktivizálható szókincszet mérő résztesztje (GMP11) kötött asszociációs módszerrel vizsgálja az aktivizálható szókincszet. A vizsgált személy két szótagot hall (ma-, ke-), és ezekkel kezdődő szavakat kell mondania. Az eredményt az útmutatóban szereplő életkori táblázatban szereplő értékekhez viszonyítják. Az útmutató felhívja a figyelmet, hogy a teszt eredménye nem feltétlenül tükrözi a gyermek szókincsének a méretét, inkább azt jelzi, hogy a mentális lexikonban hogyan és milyen sebességgel képes tájékozódni (Gósy, 1996).

Lőrík és Májericsik (2015) Nyelvi Tesztjének két szubtesztje a beiskolázás előtt álló és 1. osztályos gyermekek szókincsét vizsgálja ellentétes kifejezések és főfogalmak megnevezésével. Az antonimák megnevezése teszt sor 10 hívószót tartalmaz, ami hét melléknév és három határozószó ellentétének az önálló megnevezését kéri. A főfogalmak megnevezésénél négy főnév meghallgatását követően kell megnevezni azt a kategóriát vagy főfogalmat, amelybe a hallott szavak tartoznak (pl. tulipán, róza, ibolya, margaréta – virág). A teszt értékelése a gyermek életkorát is figyelembe véve hat kategória egyikébe sorolja a gyermeket.

A Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) gyermekintelligencia-teszt Közös jelentés (23 item), Szókincs (36 item) és Szótalálás (24 item) feladatai a gyermekek szókincsén túl a verbális fogalomalkotó készségét, tanulási készségét, hosszú távú emlékezetét és nyelvi fejlettségi szintjét is méri (Wechsler, 2014). A Közös jelentés altesztben a gyermeknek egyszerű tárgyakra vagy fogalmakra vonatkozóan két szó alapján kell a közös fogalmi jegyet, tulajdonságot megállapítania, például: Miben hasonlít egymáshoz a piros és a kék? Mi mind a kettő? A Szókincs tesztben egyrészt egyszerű tárgyról készült képeket kell megneveznie a vizsgálatban résztvevőnek, másrészt definiálnia kell a vizsgáló által felolvasott szavakat, például: Mi a tényér? A Szótalálás altesztben a vizsgálatvezető által körülírt fogalmat kell megneveznie a gyerekeknek, például: Ez egy állat, ami azt mondja „vau”. Mi ez? (Wechsler, 2014).

Az asszociációs módszerek fő előnye, hogy általuk nemcsak az vizsgálható, hogy ismeri-e az alany az adott szót, hanem az is, hogy mennyire van tisztában az adott szó jelentésével és milyen más szavakkal való kapcsolatát ismeri, azaz a mentális lexikon szerveződésére is következtethetünk a tesztelés eredményéből. Az itt felsorolt példák is mutatják, hogy az asszociációs módszerek számtalan változata létezik, kérhetnek szinonimát, antonimát, definíciót, illetve közös fogalmi jegyek megnevezését. A főfogalmak megnevezésénél Lőrík és Májericsik (2015) négy szó, a WISC-IV két szó alapján kéri a közös fogalmi jegyek megnevezését. Az asszociációs módszerek között némileg külön kategóriát képvisel a GMP11, melyben a megadott kezdőszótagok alapján kell a gyermeknek szavakat felsorolni. Ezáltal nemcsak a szókincszet, hanem a mentális lexikonhoz való hozzáférés gyorsaságát is méri a verbálisfluencia-tesztek mintájára.

### Receptív szókincset mérő eljárások

A szókincsvizsgálatok másik gyakran alkalmazott típusát képezik a receptív vagy passzív szókincs vizsgálatára irányuló felmérések, melyek az adott szó aktív használata helyett csak annak felismerését kérik. Ezek is lehetnek vizuális, képi stimulus alapján mérők, illetve verbális módszert alkalmazók.

#### Vizuális, képi felismerésen alapuló eljárások

A vizuális alapon, képek felismerésén keresztül vizsgáló eljárások közül az egyik legismertebb a Dunn (1965) által kidolgozott Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT) teszt, amit Magyarországon Csányi (1974) adaptált. A 2007-ben megújított teszt (PPVT<sup>TM</sup>-4) két változata 228 szót tartalmaz. A 228 szó 19 itemcsoportra oszlik, egy csoport 12 itemet tartalmaz. Az itemek 20 témakört fednek le (pl. cselekvések, zöldségek, eszközök) különböző nehézségi szinteken. A vizsgált személynek négy kép közül kell a hallott hívószónak megfelelő képet kiválasztania. Az értékelés részletes standardizált skála alapján életkorhoz kötve történik, digitális platformon is lehetséges (Dunn & Dunn, 2007). A legújabb változata – bővült szókincessel – a PPTV-5, ami digitálisan is felvehető (Dunn, 2019).

A Nagy (2004) által kifejlesztett eszközökben a vizsgált szavakat a tesztelésben résztvevő személynek kell elolvasnia. Fontos megjegyezni, hogy az írott, azaz olvasás útján felmért tesztek eredményét befolyásolhatja az egyén olvasási képességeinek szintje, ezért ezeket szóolvasás teszteknek szokás nevezni. Nagy (2004, 2018) tíz diszjunkt, különböző szavakat tartalmazó tesztváltozata címszóolvasást, toldalékoszó-olvasást, szinonimaolvasást és szójelentés-olvasást mérő feladatokat tartalmaz, és tesztváltozatónként 500 szó ismeretét méri (Nagy, 2004). A címszóolvasás és a toldalékoszó-olvasás feladatokban egy megadott hívóképhez kapcsolódóan kell négy szóról eldönteni, hogy az adott szó jelentése illik a hívóképre vagy sem. A teszt online változata elérhető az eDia-rendszerben és szabadon használható pedagógusok által (2. ábra).

Döntsd el, hogy a szó jelentése illik-e a képre!  
Ha illik, kattints a szó után lévő "Igen" feliratú gombra,  
ha nem illik, kattints a "Nem" feliratú gombra!



olvas  Igen  Nem

újság  Igen  Nem

füfel  Igen  Nem

fű  Igen  Nem

←
→

2. ábra  
Címszóolvasási feladat (Nagy, 2004)



A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) a 4–8 éves gyermekek körében térképezi fel az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségeket, melynek egyik résztesztje a relációszókincset vizsgálja négy ekvivalens változattal, melyek mindegyike 24 ítemet tartalmaz, ezek térbeli (8 ítem; pl. alatt, előtt), időbeli (4 ítem; pl. délután, idős), mennyiségi (4 ítem; pl. páros, kevés) vagy hasonlósági (4 ítem; pl. legkisebb, ugyanolyan magas) viszonyokat fejeznek ki, továbbá az igeikötők relációs szerepét (4 ítem; pl. rálép, átlép) vizsgálják (Nagy et al., 2002). A négy változattól egy gyermek csak az egyiket oldja meg. Az útmutató alapján pedagógusok végzik a vizsgálatot az 1. évfolyam elején azon tanulók körében, akiknél indokoltnak látják az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján. Az eredményt a pedagógus a teszthez mellékelt fejlődési mutató megfelelő sorában dokumentálja, és az elért pontszám alapján az elsajátítás öt szintjének egyikébe sorolja a gyermeket. Tekintve, hogy a kutatások szerint a relációszókincs hozzávetőleg felének az elsajátítása 4-5 éves kor körül lezajlik, ezért 12 pont alatt (50 % alatt) előkészítő szinten lévőnek, 50–69 % között kezdő szintűnek, 70–79 % között haladó szintűnek, 80–89 % között befejező szintűnek és 90 % felett optimális szintűnek tekinthető a gyermek relációszókincs (Nagy et al., 2004). A teszt online változata is elérhető az eDia-rendszerben, illetve az iskolakezdő mérőcsomag részét képezi (3. ábra).



3. ábra  
A DIFER térbeli viszonyt mérő feladata

A bemutatott eljárások több példát is adtak a receptív szókincs mérésére. Lehetséges egyrészt hívószó alapján, megadott képek közül kiválasztani a hívószónak megfelelőt (pl. PPVT), illetve hívókép alapján megadott szavakról dönteni, hogy illenek-e a képre (pl. Nagy tesztje). Írott szöveg esetében azonban nemcsak a szókincs, hanem a szavak olvasásának készségét is méri a teszt. Az eljárások nem igénylik speciális szakember közreműködését, pedagógusok számára elérhetők, szabadon használhatók. A DIFER célzottan a pedagógusokat segíti a problémás esetek kiszűrésében, azonban a fejlesztéshez is jó alapot adhat. Mindenképpen érdemes

azonban más szakember (pl. pszichológus, gyógypedagógus) bevonása a szűrés alapján a fejlesztési irányok kijelölésére. Ezeknek az eljárásoknak másik előnye, hogy digitálisan, egyszerre több személlyel is felvehető, így időtakarékosak és tanórába is beilleszthetők.

#### Verbális módszert alkalmazó eljárások

A receptív szókinccset verbális módon mérő tesztek közül a Meara (1989) által kidolgozott YES-NO az egyik legegyszerűbb eljárás. A tanulóknak egy szólistában kell bejelölniük, hogy a listán szereplő szavak közül melyik valós, létező szó. Amennyiben rontanak, vagyis álszót jelölnek be létezőnek, az értékelésnél pontlevonást kapnak. Előnye, hogy nagy mennyiségű szó ismerete mérhető vele rövid idő alatt.

A Lórik (2015) által 2–4. évfolyamos tanulók részére kidolgozott *Szó? Nem szó?* sztenderdizált mérőtesztben a tanulóknak összetett szavakat kell elolvasniuk, majd arról kell lexikai döntést hozniuk, hogy az adott olvasott szó létező vagy sem (pl. rózsaszál, rózsacsokor, rózsaszín, rózsalakás). A teszt megoldását az elért összpontszám és az olvasási idő figyelembevételével standardizált útmutató alapján végzi a tesztet felvevő személy.

Nagy (2004, 2018) szóolvasást mérő tesztjében a szinonimaolvasás feladatokban négy szóról kell megállapítani, hogy szerepel-e közöttük hasonló jelentésű, a szójelentés-olvasás feladatokban pedig feladatonként öt megadott szóról és öt meghatározásról kell dönteni, hogy szerepel-e valamelyik szó a meghatározások között. A teszt papíron is elérhető, a Szegedi Tudományegyetem Képességfejlesztő Kutatócsoportja által kifejlesztett eDia-rendszerben pedig online is megoldható (4. ábra).

Olvasd el a nagybetűs szavakat!

Döntsd el, hogy a kisbetűs jelentéseknek megfelelő szó van-e a nagybetűs szavak között!

Ha van, kattints a szókapcsolatok után lévő "Van" felíratra, ha nincs, kattints a "Nincs" felíratra!

**BELŐLE, MINDJÁRT, PARANCS, VALÓSÁG, VOLT**

már nem létező, már nincs	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
kötelező érvényű, erélyes felszólítás	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
az, ami létezik	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
küzdelem, vetélkedés	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs
fákon élő emlős	<input type="radio"/> Van	<input type="radio"/> Nincs

←
→

4. ábra  
Szójelentés-olvasási feladat (Nagy, 2004)

A Mill Hill Szókinccsteszt (Raven et al., 1985) serdülőkortól alkalmazható jelentésen alapuló szókinccsvizsgáló eljárás. A feladatsor 75 egyszeres választást igénylő feladtból áll. Nyolc alternatívából kell kiválasztani a megadott szó (főnevek, igék és melléknevek) legmegfelelőbb szinonimáját. A feladatok megoldására 20 perc áll rendelkezésre.

Gyarmathy (2009) Kognitív Profil Tesztjének kognitív képességek azonosítását célzó két résztesztje a szavak értelmének ismeretét térképezi fel. A szóolvasás altesztben megadott öt szó közül kell kiválasztani az egy értelmeset (pl. csiszó, zsáró, csikó, bilú, cséke). A szóértelmezés feladatoknál négy szó közül kell kiválasztani, hogy melyik megadott kifejezés értelme hasonlít a legjobban a megadott szó értelméhez (pl. labdázás, táborozás, nagy evés, alvás – sátorozás). A teszt papíron és online is elérhető, csoportosan is felvehető, illetve pedagógusok által is alkalmazható. A teszten elért eredmények megállapításához kiértékelőlapok állnak rendelkezésre, az egyén által elért eredményt a csoport átlagához kell viszonyítani.

Összefoglalva, a verbális alapú szókinccsmérő eljárások számos lehetőséget adnak a receptív szókincs mérésére. A legegyszerűbbek azok, amelyeknél adott szavakról azt kell eldönteni, hogy létező szavak-e. Ilyen eljárást alkalmaz a YES-NO teszt, a *Szó? Nem szó?* vagy Gyarmathy tesztjének egyik altesztje. A szóasszociációs eljárások sokáig csak az expresszív szókincs mérésére voltak alkalmasak, mivel a szabad asszociációk egyénenként különbözők lehetnek, sokféle fajtájuk létezik, és ezek problematikussá tették a lehetséges válaszok behatárolását és a tesztek kiértékelését. Erre jelentettek megoldást a zárt asszociációs tesztek, melyeknél megadott válaszok közül kell kiválasztani egy vagy több megoldást. Ilyen módszert alkalmaz Nagy szóolvasás tesztje, a Mill Hill teszt, valamint a Kognitív Profil Teszt szóértelmezés feladatai. Az itt bemutatott passzív szókincs mérésére alkalmazható példaként a válaszok egyértelműek, ezért a tesztelés könnyebben kivitelezhető, a tesztek digitalizálása is egyszerűen megoldható. A digitális platformon végzett mérés jóval szélesebb körben megvalósítható, mint a papír-ceruza teszteké, ezért iskolában végzett diagnosztikai célra alkalmasabbak, könnyebben alkalmazhatók csoportos felvétel esetében.

## Összefoglalás

Kutatásunk arról ad összefoglalót (a teljesség igénye nélkül), hogy hazánkban, az utóbbi évtizedekben milyen szókinccsmérő teszteket dolgoztak ki vagy adaptáltak az anyanyelvi szókincs mérésére az iskolába lépő, illetve iskolás gyermekek számára. Mivel az olvasás-szövegértés elsajátításának fontos előfeltétele a megfelelő nagyságú szókincs, a szegényesebb, kevesebb szókinccsel rendelkező tanulók kiszűrése, a probléma okainak feltárása gyógypedagógus, logopédus bevonásával segíthet a lemaradók beazonosításában és alapot adhat célzott fejlesztésükhöz. Ehhez szükséges, hogy a pedagógusok is ismerjék azokat az eszközöket, amelyek rendelkezésre állnak. Kutatásunk eredményeképpen összességében megállapítható, hogy hazánkban az 1960-as évek közepe óta folyamatosan dolgoznak ki, illetve adaptálnak szókinccsteszteket többféle korosztály mérésére.

Mind az expresszív, mind a receptív szókincs mérését célzó tesztek elérhetőek, mindkét típusban a vizuális alapú, képi felismerésen alapuló eljárások, illetve verbális (akusztikus vagy írott) hívószón alapuló eljárások egyaránt elterjedtek. Azonban a feltárt eszközök többsége csak gyógypedagógiai diagnosztikai céllal, illetve csak pszichológus általi felhasználásra engedélyezett, ezért kevésbé ismertek a pedagógusok körében. Mivel a megfelelő szókincs az olvasás előkészítési feladatai között kiemelt szerepet játszik, fontos lenne, hogy a pedagógusok is ismerjék ezeket, illetve részükre is rendelkezésre álljanak olyan, osztálytermi környezetben diagnosztikai céllal használható mérőeszközök, amelyek gyorsan, megbízhatóan segíthetik munkájukat a szegényesebb szókinccsel rendelkező gyermekek beazonosításában, valamint támpontot adhatnak a további fejlesztéshez.

## Köszönetnyilvánítás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és az OTKA K135727 projekt támogatta.

## Irodalom

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3rd edition). Blackwell Publishing Ltd.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). International Reading Association.
- Cs. Czachesz, E. (2014). A szókinccs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 14(2), 64–72.
- Csányi, Y. (1974). *Peabody szókinccs-teszt*. Bárcei Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
- Csányi, Y. (1990). *A Gardner expresszív egyszavas képes szókinccs-teszt*[Kézirat].
- Csárdás, L., Bóna, J. (Eds.). (2022). *Sokszinű beszédtudomány*. Akadémiai Kiadó.  
doi: [10.1556/9789634548140](https://doi.org/10.1556/9789634548140)
- De Mauro, T., & Chiari, I. (2005). *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. [Words and numbers. Quantitative analysis of language facts]. Aracne.
- Dunn, D. M. (2019). *Peabody Picture Vocabulary Test* (5th ed.) [Measurement instrument]. NCS Pearson.
- Dunn, L. M. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test Manual*. American Guidance Service.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition (PPVT™-4)*. NCS Pearson, Inc.
- Fóris, Á. (2012). A lexikon megközelítései. In G. Alberti, J. Kleiber, & J. Farkas (Eds.), *Vonzásban és változásban. A nyelvészeti Doktorandusz füzetek különkiadása* (pp. 277–307). Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Gardner, M. F. (1979). *Expressive one-word picture vocabulary test Novato*. Academic Therapy Publication.
- Gósy, M. (1996). *GMP-diagnosztika – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol KKT.
- Gósy, M. (2001). Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1(1), 17–29.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317. doi: [10.1017/S0272263199002089](https://doi.org/10.1017/S0272263199002089)
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(1), 191–197. doi: [10.18460/ANY.2016.1.002](https://doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002)
- Horváth, V. (2022). Magyar anyanyelvű gyermekek szókinccsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 63–77.  
doi: [10.31074/gyntf.2022.1.63.77](https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.63.77)
- Juhász, V., & Radics, M. (2018). A szókinccs nagysága az olvasási, szövegértési és tanulási képességek tükrében. In A. Fehérvári & K. Széll (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Kutatási sokszinűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 175–196). L'Harmattan Kiadó.
- Juhász, V., & Radics, M. (2019a). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(1), 39–51. doi: [10.21030/any.2019.1.3](https://doi.org/10.21030/any.2019.1.3)
- Juhász, V., & Radics, M. (2019b). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(2), 28–37. doi: [10.21030/any.2019.2.3](https://doi.org/10.21030/any.2019.2.3)
- Kenesei, I. (2000). Szavak, szófajok, toldalékok. In F. Kiefer (Ed.), *Strukturális magyar nyelvtan 3. kötet: Morfológia* (pp. 75–136). Akadémiai Kiadó.

- Kenesei, I. (2017). A mondattól a szóig. *Magyar Tudomány*, 178(6), 708–723.
- Kuncz, E. (2007). *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei. Szakszolgálati Füzetek*. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316–323). Multilingual Matters.
- Lengyel, Z. (2009). Magyar asszociációs normák enciklopédiája: új perspektívák. In Z. Lengyel & J. Navracsics (Eds.), *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepción* (pp. 15–21). Tinta Kiadó.
- Lőrík, J. (2015). Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT.
- Lőrík, J., & Májericsik, E. (2015). *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapképességének vizsgálata. Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G., & Pléh, Cs. (1997). *Az aktív szókincs vizsgálata (LAPP 3-8)* [Kézirat].
- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G., & Pléh, Cs. (2015). *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP). Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lukács, Á., & Pléh, C. (2003). A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In Cs. Pléh, G. Kovács, & B. Gulyás (Eds.), *Kognitív idegtudomány* (pp. 538–560). Osiris Kiadó.
- Lukács, Á., Pléh, Cs., Kas, B., & Thuma, O. (2014). A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Cs. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika 1. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv* (pp. 167–250). Akadémia Kiadó.
- Marosits, I. (1990). *Diszlexia Prevenciók Tesztcsoport (DPT)*. Logopress.
- Marosits, I. (2007). Diszlexia-veszélyeztetettség vizsgálata. In Á. Juhász (Ed.), *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve* (pp. 77–92). Logopédiai Kiadó.
- Meara, P. (1989). Word power and how to assess it. *Self*, 1, 20–24.
- Meixner, I. (1989). *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához* [Kézirat].
- Meixner, I. (2015). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Meixner Műhely.
- Nagy, J. (2004). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142.
- Nagy, J. (2018). *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Fazekasné, F. M., Józsa, K., & Vidákovich, T. (2002). *DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer*. OKÉV, KÁOKSZI.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9781139524759](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759)
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. doi: [10.3138/cmlr.63.1.59](https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59)
- Nation, I. S. P., & Coxhead, A. (2021). *Measuring native-speaker vocabulary size*. John Benjamins. doi: [10.1075/z.233](https://doi.org/10.1075/z.233)
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge University Press.
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Tinta Könyvkiadó.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Neuberger, T. (2017). A szókincs alakulás a beszédfejlődésben. In J. Bóna (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 121–140). Eötvös Kiadó.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, Article 71. doi: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Pap, M., & Pléh, C. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, *15*(1), 52–58.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37. doi: [10.1080/10888438.2013.827687](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687)
- Pléh, C. (2015). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789630596817](https://doi.org/10.1556/9789630596817)
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, *52*(3), 513–536. doi: [10.1111/1467-9922.00193](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193)
- Raven, J. C., Raven, J. E., & Court, J. H. (1985). *Mill Hill vocabulary scale*. Psychological Corporation: Harcourt Brace Jovanovich.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511732942](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732942)
- Schnotz, W., & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–136). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, *25*(2), 211–236. doi: [10.1177/0265532207086782](https://doi.org/10.1177/0265532207086782)
- Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, *181*(1), 11–23. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Szántó, A. (2016). *Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében* [Doktori disszertáció, ELTE]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. doi: [10.15476/elte.2016.021](https://doi.org/10.15476/elte.2016.021)
- Szili, K. (2016). A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének számítógép-alapú mérését lehetővé tevő tesztrendszer kidolgozása. *Iskolakultúra*, *26*(2), 31–49. doi: [10.17543/iskkult.2016.2.31](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.2.31)
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children – fifth edition*. Pearson.

## ABSTRACT


### A SYSTEMATIC REVIEW OF MOTHER-TONGUE VOCABULARY ASSESSMENT INSTRUMENTS, VOCABULARY ASSESSMENT IN SCHOOL-AGE CHILDREN: A LITERATURE REVIEW

Andrea Magyar

Keywords: vocabulary, testing, measurement tool, children

A large body of research shows that family background has a significant impact on the vocabulary of children starting school. Pupils with a poorer and weaker vocabulary find it more difficult to learn to read, which can lead to a backlog in their later studies (Cs. Czachesz, 2014; Horváth, 2016; Juhász & Radics, 2018; Neuberger, 2014; Perfetti & Stafura, 2014). It is therefore important to diagnose pupils with a poorer vocabulary, identify the causes of this backlog, and develop them in a targeted way. The aim of our research is to review the vocabulary tests available in Hungary for those children who are about to enter school or are in their early school years, and to check which methods are primarily used. Our research was conducted using the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines. A total of 14 vocabulary tests used in Hungary were identified as a result of a systematic literature review. The tests most commonly measure the knowledge of nouns, verbs, and adjectives. In the sample identified, seven tests were identified to measure both expressive and receptive vocabulary, eight and eight measures using visual and verbal methods, respectively. Unfortunately, the majority of tests are only approved for use by special educators and psychologists, but it is important that teachers are aware of them and have access to diagnostic measures that can be used in the classroom environment to reliably identify children with poorer vocabulary, and thus help them through targeted development.

Magyar Pedagógia, 122(3). 169–185. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.3.169

Magyar Andrea:  <https://orcid.org/0000-0002-0759-3158>  
Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája  
H-6800 Hódmezővásárhely, Szent István tér 2.  
mandrea@edu.u-szeged.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól  
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 4,5 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

## RESEARCH PAPERS

- Ágnes Einhorn: Foreign Language Teaching Organizations in Higher Education 127
- Richárd Fodor & Judit Tóth: Trends in History Didactics in the Light of the Publications of the International Society for History Didactics (ISHD) 145
- Andrea Magyar: A Systematic Review of Mother-Tongue Vocabulary Assessment Instruments, Vocabulary Assessment in School-Age Children: A Literature Review 169