

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2025

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS 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

SZÁZHUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSÍKOS CSABA

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,

KÁRPÁTI ANDREA, KÉRI KATALIN, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, 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) SZÜCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Biró Fanni és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: Csaba Csikos, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / Web: <https://www.magyarpedagogia.hu>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Munkácsy Balázs, Tóth Edit és Molnár Gyöngyvér: Oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata a magyarországi longitudinális kutatásokban: trendek, módszertani megközelítések és tudományterületi különbségek 135
- Szulovszky Mária, Kovács-Szóllósi Tímea, Lénárt Krisztina, Sebestyén Lilla Anna, Szalai András, Kovács Zsuzsa, Kálmán Orsolya, Horváth László, Dringó-Horváth Ida és Dorner Helga: Az egyetemi oktatásfejlesztés gyakorlatának és értelmezésének trendjei: egy átfogó (scoping) szakirodalom-áttekintés eredményei 177
- Beregi Erika és Bognár József: A hazai iskolai egészségnevelés sajátosságai a szabályozó dokumentumok, ajánlások és az egészségfejlesztési programok alapján: fókuszban a fizikai aktivitás 205

KÖNYVEKRŐL

- Biró Fanni: Elmélet és gyakorlat metszéspontján: két kötet a metakogníció pedagógiai jelentőségéről 227



OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK VIZSGÁLATA A MAGYARORSZÁGI LONGITUDINÁLIS KUTATÁSOKBAN: TRENDEK, MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS TUDOMÁNYTERÜLETI KÜLÖNBBSÉGEK

Munkácsy Balázs^{1,2,4}, Tóth Edit^{3,5}, Molnár Gyöngyvér^{3,4}

¹ Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

² Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet

³ Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

⁴ MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

⁵ MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport

Az iskolai évek során tapasztalt oktatási egyenlőtlenségeknek az élet számos területére kiterjedő hosszú távú hatásai vannak. A közvetlen hatások már önmagukban is komoly hátrányt jelentenek felnőttkorban: egyenlőtlen oktatási lehetőségek esetén a hátrányban lévő csoportok felnőttkori tudása, képességei alacsony szinten maradnak, azaz például felnőttkorban nem tudnak értően olvasni, kritikusan vagy magas absztrakciós szinten gondolkodni. Az ezzel együtt járó közvetett hatások azonban olyan öngerjesztő, könnyen állandósuló problémák sokaságát idézik elő, amik közvetlenül gátolják a társadalmi mobilitást (Nurse & Melhuish, 2021). Az oktatási egyenlőtlenségek könnyen válhatnak például egészségügyi egyenlőtlenségé (Zajacova & Lawrence, 2018), ami kimutatható többek között a várható egészséges életévek számában (Danler & Pfaff, 2021; Stonkute et al., 2023) vagy a mentális egészségügyi ellátáshoz való hozzáférésben (Halme et al., 2023; Olsson et al., 2021). Csökkenthetik a politikai és közintézményekben vetett bizalmat, ami hozzájárulhat a demokratikus rendszerek eróziójához (Molina & Lamb, 2021; Noordzij et al., 2024). Növelik a társadalmi kirekesztettséget (Buddelmeyer et al., 2012; Dzunić et al., 2024) és a jövedelmi különbségeket (Hermann et al., 2022). Meghatározzák az egyének munkaerőpiaci esélyeit (Csillag et al., 2021), ami közvetlenül hat a termelékenységre és a gazdasági növekedésre is (Nurse & Melhuish, 2021; Ostry, 2015). A jelenség különösen hangsúlyos lehet napjainkban, amikor az automatizáció és mesterséges intelligencia alapú modellek terjedésével (Bessen, 2016; Willcocks, 2020) a betanított és rutinmunkát igénylő munkakörök háttérbe szorulnak (Acemoglu & Restrepo, 2022), és a komplexebb, rosszul strukturált problémák megoldásához szükséges alapképességek, -készségek (pl. olvasás, számolás) és általában a gondolkodási képességek birtoklása felértékelődik és egyre inkább nélkülözhetetlenné válik a munkaerőpiacon történő boldoguláshoz (Csillag et al., 2021; Josten & Lordan, 2022; World Economic Forum, 2025).

Annak ellenére, hogy az oktatási egyenlőtlenségek jelentőségét, kezelésük szükségszerűségét az Európai Unió már a 2000-es lisszaboni stratégiában is hangsúlyozta (European Parliament, 2000), negyed évszázaddal később is jelentős egyenlőtlenségek tapasztalhatók úgy Magyarországon, mint az Európai Unió teljes területén, különösen a nemek, a társadalmi-gazdasági státusz, a területi adatok/jellemzők, a migrációs státusz és az etnikai hovatartozás tekintetében (ld. Andon et al., 2014; Busse et al., 2023; Campos et al., 2025). Több PISA-

mérés is rávilágított arra, hogy hazánkban nemzetközi viszonylatban kiemelkedően erős az összefüggés a 15 évesek társadalmi-családi háttere és készségei között (ld. pl. OECD, 2020). Egyenlőtlen az oktatási erőforrások területi eloszlása: a falvakban, kistelepüléseken gyakran nincs olyan szintű szakmai támogatás (pl. szakképzett pedagógus) és infrastruktúra, mint a nagyobb városokban és a megyeszékhelyek közelében (Velkey, 2022).

A magyarországi helyzet egyedi jellemzője az oktatási egyenlőtlenségek szempontjából meghatározó, nemzetközileg kiemelkedő mértékű intézményes szelekció. Már a rendszerváltást követő években is jelentős mértékű szelektivitás jellemezte az oktatási rendszert (Csapó et al., 2009), ami a 2010-et követő időszakban sem csökkent (Fejes & Szűcs, 2017; Velkey, 2022). A szelekció sokrétű. A hazai oktatási rendszerre jellemző korai szelekciós folyamat (Csillag, 2015; Tóth et al., 2016), a szerkezetváltó gimnáziumok (Horn, 2023), a tagozatok, nyelvi előkészítő évfolyamok és más iskolán belüli szelekciós formák elterjedtsége (Hermann et al., 2024), valamint a magán- és egyházi fenntartású iskolák is (Berényi, 2025; Ercse, 2019; Ercse & Radó, 2019) szerepet játszhatnak benne. Mindez hosszú távú következményekkel jár, mivel a képességek fejlődése nem lineáris, hanem logisztikus görbével vagy több logisztikus görbe szuperpozíciójával jellemezhető (Molnár, 2025), azaz nem egyenletesen, azonos ütemben, hanem lassabb és gyorsabb szakaszok váltakozásával fejlődik. Azaz, aki egy adott időpillanatban – a felvételi pillanatában – jobb, nem biztos, hogy öt-hat év múlva is jobb lesz, jobb lenne. Minél korábban szelektál a rendszer, annál nagyobb az elkövetett hiba, és annál kevésbé jósolható meg, hogy egy másik iskolában, iskolatípusban az adott diák milyen szintig tudott volna fejlődni a különböző területeken. Az alacsonyabb iskolai végzettséget adó pályára kerülők képességei kevésbé fejlődnek, és nagyobb mértékben szembesülnek korlátozott karrierlehetőségekkel, alacsonyabb jövedelemmel, sőt várható élettartamuk is rövidebb lesz (ld. Csillag et al., 2018; Farkas, 2023; Hermann, 2013; Horn et al., 2016). Ezt a folyamatot erősíti, hogy a tanulók általában társadalmi-gazdasági hátterük alapján kerülnek különböző oktatási pályákra (Berényi, 2022).

A longitudinális kutatások különösen alkalmasak az oktatási egyenlőtlenségek időbeli alakulásának és a mögöttük meghúzódó dinamikák vizsgálatára, így például segítenek feltárni, hogy a kisebbségi-többségi diákok közötti különbségek hogyan változnak az iskolai évek során (pl. Choi et al., 2018; Larimer et al., 2025), hogyan alakulhatnak a későn érő tanulók fejlődési pályái (pl. Catts et al., 2012), vagy milyen korai jelek utalhatnak a későbbi lemorzsolódás kockázatára (pl. Hughes et al., 2018). Az ismételt megfigyelések révén nemcsak azok a kritikus időszakok azonosíthatók, amikor az oktatási beavatkozások különösen hatékonyak lehetnek, hanem pontosabban mérhetők az intézkedések hatásai is, beleértve azok időzítését, tartósságát és heterogenitását (Lovett et al., 2017). Emellett lehetővé teszik a kiindulási különbségek figyelembevételét és az időben állandó, nem megfigyelt tényezők kontrollálását, így javítják a kvázi-kísérleti vizsgálatokból levonható oksági következtetések megbízhatóságát is (Bailey et al., 2018; Cunningham, 2021). Ez különösen fontos olyan nagy volumenű oktatáspolitikai reformok értékelésénél, mint pl. az iskolai szelekciót, finanszírozást vagy a nemzeti tantervet érintő reformok, amelyek esetében nem lehet létrehozni kontrollcsoportot.

Hazánkban a környező országokhoz képest jobb lehetőségek állnak rendelkezésre az ilyen típusú kutatások lebonyolításához: az Országos kompetenciaméréshez (OKM) hasonló, egész népességre kiterjedő, több mint 15 éve tartó longitudinális mérés nem jellemző a régióban, sőt még európai szinten is ritkának minősül. A magyar oktatási rendszer esetében tehát mindenképp van létjogosultsága annak a kutatási kérdésnek, hogy a kutatók milyen longitudinális adatokon alapuló elemzéseket publikáltak, amelyek a társadalmi hátrányok és oktatási kimenetekben mért egyenlőtlenségek közti kapcsolatokat monitorozzák. Tanulmányunkban erre a kérdésre keressük a választ; arra vállalkozunk, hogy áttekintsük, az elmúlt 20 év folyamán

hogyan vizsgálták az oktatási egyenlőtlenségeket longitudinális adatok segítségével a magyar oktatási rendszer kapcsán.

Fogalmi keret

A Hart (2018) által integrált Sen–Bourdieu-keretrendszer szerint a társadalmi egyenlőtlenség csoportközi különbségek összességéként definiálható. Ezek a különbségek mindig kettősek: egyfelől érintik valamilyen gazdasági, kulturális, társadalmi vagy szimbolikus tőke eloszlását (Bourdieu, 2011), másfelől a képességet, hogy e tőkét valódi lehetőséggé alakítsák az érintett csoportok tagjai (Sen, 1992). Amikor azt tapasztaljuk, hogy az oktatási lehetőségek és eredmények társadalmi-gazdasági háttér szerint rétegződnek (ld. Caro & Mirazchiyski, 2012; Hadjar et al., 2022), akkor a társadalmi egyenlőtlenség egyik speciális formájáról, oktatási egyenlőlenségről beszélünk, vagyis arról, hogy a fenti tőke- és lehetőségkülönbségek miként rendezik újra az iskolához való hozzáférést, az oktatási tapasztalatokat és a tanulmányi kimeneteket. Az oktatási egyenlőtlenség tehát ebben a keretben nem pusztán az adottságok vagy eredmények közötti különbség, hanem annak a strukturált mintázata, hogy egyes társadalmi csoportok tagjai számára milyen tőke áll rendelkezésre, és mennyire képesek azt oktatási lehetőségekre és eredményekre váltani. Mivel a definíció alapján az oktatási egyenlőtlenség a társadalmi egyenlőtlenség oktatás-specifikus megjelenése, amely a tőkeeloszlás és annak átválthatóságának együttes hatását képezi le, és a jelen tanulmány csak oktatási egyenlőtlenségeket vizsgál, a tanulmány keretein belül a két kifejezést szinonim módon alkalmazzuk.

Bár a tanulmányunk általános értelmezési keretétől Hart (2018) Sen–Bourdieu integrált elméleti keretrendszerét választottuk, az elemzett empirikus kutatások túlnyomó többsége se ezt a keretet, se más, összevethető elméleti keretet nem alkalmaz explicit módon. Hart (2018) szerint a társadalmi egyenlőtlenség vizsgálatának feltétele, hogy azonosítsuk a különféle tőketípusokat és azok átváltási mechanizmusait. Ezek azonban az elemzett longitudinális kutatásokban jellemzően implicit módon vagy csak részlegesen jelennek meg, ami megnehezíti a keretrendszer közvetlen alkalmazását elemzésünk során. Ezért jelen tanulmányban a Sen–Bourdieu-keretet elsősorban magyarázó keretként alkalmazzuk, hogy a kutatási kérdések értelmezési háttérét nyújtsa, anélkül, hogy annak fogalmait közvetlenül operacionalizálnánk.

Kutatási célok

Jelen szakirodalmi áttekintés célja, hogy átfogó képet adjon arról, hogy a 2004 és 2024 között magyarországi oktatási adatokon végzett, társadalmi hátránytényezőket vizsgáló longitudinális kutatások hogyan vizsgálták a társadalmi hátránytényezők oktatási egyenlőtlenségekre gyakorolt hatását. Öt hátránytényezőt vizsgálunk az óvodától a középiskola végéig: (1) szocioökonómiai státusz, (2) etnikum/etnikai hovatartozás, (3) területi jellemzők, (4) bevándorló származás és (5) nem. A jövőbeni kutatások és elemzések szemszögéből e szempontok mentén célunk a kutatások tervezésében, módszereiben és elemzéseiben lévő jó gyakorlatok beazonosítása és a kutatási hiányosságok kijelölése. A publikált módszertanokon és elemzéseken túl beazonosítunk olyan kutatási területeket, konkrét kutatási kérdéseket, amelyek kapcsán további kutatásokra, elemzésekre lenne szükség. Célunk, hogy elemzésünk kiindulópontként já-

muljon hozzá a jövőbeli longitudinális kutatásokhoz, segítse az eligazodást mind a hazai szakirodalom, mind a kutatási gyakorlatok tekintetében. A következő kutatási kérdéseket fogalmazzuk meg:

- 1) Milyen gyakorisággal és milyen tudományos fórumokon publikáltak a kutatók longitudinális elemzéseket az oktatási egyenlőtlenségekről a felsorolt társadalmi hátránytényezők mentén, illetve ezekben a publikációkban milyen mértékben kaptak szerepet az egyes hátránytényezők? (RQ1)
- 2) Milyen indikátorokat alkalmaztak a kutatók az egyes társadalmi hátránytényezők azonosítására? (RQ2)
- 3) Milyen kimeneti változókat vontak be az elemzésekbe, és milyen gyakorisággal vizsgálták ezeket (pl. kognitív képességek, affektív jellemzők, iskolai végzettség)? (RQ3)
- 4) Milyen típusú kutatási kérdésekre koncentráltak a kutatók, és ezeket mely képzési szakaszok kapcsán vizsgálták? (RQ4)
- 5) Milyen módszertani kereteket alkalmaztak a kutatások (adatforrások, hiányzó adatok kezelése, elemzési technikák), és hogyan aknázták ki a longitudinális jellegből adódó előnyöket? (RQ5)
- 6) Kimutathatók-e különbségek abban, hogy a különböző diszciplinákhoz tartozó kutatók miként vizsgálták és interpretálták az oktatási egyenlőtlenségeket? (RQ6)

Az RQ1 és RQ2 a hátránytényezők előfordulásának és mérési heterogenitásának feltérképezésével egyfelől vizsgálja az egyes lehetséges társadalmi hátránytényezők elemzési gyakoriságát, másrészt azt a problémát veszi górcső alá, hogy a különböző tanulmányok sokszor inkohérens, inkonzisztens vagy proxy mutatókat alkalmaznak, amik a vizsgált hátrányok csak egy-egy aldimenzióját képezik le, megnehezítve az eredmények értelmezését és összehasonlítását (Avvisati, 2020; Jugert et al., 2022; Sirin, 2005). A kimeneti változók spektrumának feltérképezése (RQ3) rámutathat arra, ha a kutatások elhanyagolnak olyan fontos oktatási kimeneteket, amiknek a mérésére rendelkezésünkre állnak a megfelelő eszközök, mint például a tanulók kreativitása (Long et al., 2022), szociális-emocionális készségei (Martinez-Yarza et al., 2023) vagy kritikai gondolkodása (Dwyer, 2023).

A tanulói életút különböző szakaszait együtt elemezzük a kutatási-episztemológiai célokkal (RQ4), miután a tanulói pálya előrehaladtával egyfelől megnő a rendelkezésre álló adatmennyiség, másfelől az iskolakezdésre már kialakult teljesítménykülönbségek (Józsa, 2004) fokozatosan tovább nőnek, ami a tanulói fejlődési utak diverzifikációjához vezet (Hódi et al., 2015). Ez a két tényező együttesen megnöveli azoknak a leíró és prediktív elemzéseknek a jelentőségét, amelyek képesek hatékonyan azonosítani a támogatásra szoruló tanulói csoportokat. A későbbi iskolai évek során az oksági elemzések és programértékelések esetében is kiemelten fontos, hogy külön figyelmet fordítsanak a tanulói csoportok egyre növekvő heterogenitására (Raudenbush & Bloom, 2015), és egyre célzottabban válasszák ki a támogatást jobban igénylő, veszélyeztetett csoportokat, amihez predikciót is tartalmazó identifikációs stratégiák alkalmazása lehet a legmegfelelőbb módszertani megközelítés (Hu, 2023; Kent et al., 2019; Knowles, 2015).

Szükségesnek tartjuk az alkalmazott módszerek feltérképezését (RQ5), hogy átfogó képet kapjunk arról, a kutatók hogyan kezelik a longitudinális adatokkal kapcsolatban gyakran felmerülő problémákat, mint a lemorzsolódás (Lee et al., 2021; Wijesuriya et al., 2025) vagy a mérőeszközök időbeli összehasonlíthatósága (pl. Putnick & Bornstein, 2016), és hogyan aknázzák ki a bennük rejlő lehetőségeket, a növekedési görbék (pl. McNeish & Matta, 2018) vagy a képességek a kölcsönös egymásra hatásának modellezése eszközeit (Hamaker et al., 2015). Végül az RQ6 a diszciplináris különbségeket teszi láthatóvá, válaszként arra, hogy a

neveléstudományi, közgazdasági, szociológiai és pszichológiai kutatások eltérő elméleti keretből indulnak ki és eltérő módszertani hagyományt követhetnek (Brandmayr, 2025; Ross, 2022), ami fragmentálhatja a tudást. Ezek összevetése árnyalhatja a kutatások helyzetéről adott képünket.

Módszertan

A szakirodalmi elemzés tárgyát olyan tanulmányok képezték, amelyekben szerepelnek a magyar oktatási rendszerben jelentkező társadalmi-oktatási egyenlőtlenségek kérdései. Az elemzés olyan magyar vagy angol nyelvű tudományos munkákra fókuszál, amelyek az MTA által „A” besorolásúnak minősített magyarországi, vagy a Scopus adatbázis által jegyzett nemzetközi folyóiratban jelentek meg, vagy akadémiai kutatóintézet vagy jogutódjának kiadásában kerültek publikálásra, tanulmánykötetben vagy műhelytanulmányként.

Első körben szisztematikus áttekintést alkalmazva (Moher et al., 2009) tártuk fel a nemzetközi és hazai szakirodalmat. A nemzetközi folyóiratokban megjelent szakirodalom azonosításához a Scopus adatbázist használtuk. A kulcsszavas keresés specifikációját az 1. melléklet tartalmazza. A hazai tanulmányok azonosítására első körben a MATARKA adatbázison végeztünk keresést a „Nevelés és oktatás” szakterületű tanulmányok között a „longitudinális” kulcsszó használatával. Ezt követően a hazai szakirodalom teljeskörűségének biztosítása érdekében áttekintettük 15 hazai folyóirat (Magyar Pedagógia, Educatio, Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Gyermeknevelés, Magyar Pszichológiai Szemle, Közgazdasági Szemle, Szociológiai Szemle, Esély, Metszetek, Regio, Socio.hu, Alkalmazott Pszichológia, Mentálhigiéné és Pszichoszomatia, Statisztikai Szemle), illetve egy tanulmánykötet-sorozat (Munkaerőpiaci Tükör) 2004 és 2024 között megjelent összes folyóirat-, illetve kötetszámát. A szakirodalom áttekintését 2004-től kezdjük, mivel ezt követően jelentek meg a két legnagyobb hazai longitudinális program, az Országos kompetenciamérés és a Szegedi Iskolai Longitudinális Program (Csapó, 2007) első olyan publikációi, amelyek már longitudinálisan összevethető minták elemzésére épülnek (Balácsi et al., 2005; Józsa, 2004), illetve így tudjuk biztosítani az összehasonlíthatóságot Campos et al. (2025) nemzetközi munkájával, amiben a feltárt tanulmányok 93%-a ebből az időszakból került ki.

A szisztematikus feltárást hólabda-módszeres kereséssel ellenőriztük, illetve egészítettük ki. Erre egyfelől a folyóiratban nem publikált műhelymunkák feltárása miatt volt szükség, hiszen ezek ritkán jelennek meg tudományos adatbázisokban. Másfelől, bár törekedtünk arra, hogy egy komprehenzív listát készítsünk a kulcsszavas kereséshez, elkerülhetetlen, hogy egy-két szinonima vagy ritkábban használt kulcsszó kimaradjon egy ilyen felsorolásból, ami miatt potenciálisan releváns tanulmányok kerülhetik el a figyelmünket. A hólabda-módszeres kiegészítő keresés lehetőséget ad arra, hogy az ily módon kihagyott tanulmányokat is megtaláljuk. Ehhez 25, az oktatási egyenlőtlenségek témájában publikáló kutatót vagy intézményt kerestünk meg azzal, hogy ajánljanak figyelmünkbe kapcsolódó szakirodalmat. Hét helyről kaptunk választ javaslatokkal, amiket figyelembe vettünk a kiválasztási folyamat során.

A tanulmányok beválogatási kritériumai az alábbiak voltak:

- 2004 és 2024 között jelent meg,
- a magyarországi oktatási rendszerre fókuszál,
- longitudinális adatokat használ, legalább két megfigyelési időponttal az óvodától középiskola végéig tartó időszakból,
- a vizsgált időszak legalább egy tanév hosszúságú,
- nem felsőoktatásra és nem óvodásnál fiatalabb korú gyerekekre fókuszál,

- nem SNI-s gyerekek vizsgálata van a tanulmány fókuszában,
- kvantitatív módszereket alkalmaz,
- tartalmaz társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálatára vonatkozó elemzést, amely előnyben és hátrányban lévő csoportokat hasonlít össze, vagy ilyen dimenzió mentén vizsgál heterogenitást,
- a kimeneti változók között szerepel tudás, képesség, készség, kompetencia, affektív jellemző, iskolai végzettség vagy valamilyen tanulmányi előrehaladási mutató,
- MTA által „A” besorolásúnak minősített magyarországi, vagy a Scopus adatbázis által jegyzett nemzetközi folyóiratban jelent meg, vagy akadémiai kutatóintézet vagy jogutódjának kiadásában került publikálásra, tanulmánykötetben vagy műhelytanulmányként,
- eredeti kutatást közöl (nem szakirodalmi áttekintés).

A tanulmányok kiválasztásának folyamata

A tanulmányok kiválasztásának folyamata az 1. ábra segítségével követhető nyomon. A tudományos adatbázisokból összesen 37 potenciálisan releváns tanulmányt azonosítottunk (MATARKA: 23, Scopus: 14). A hazai folyóiratok lapszámainak áttekintése során további 52 tanulmányt gyűjtöttünk össze, melyek közül a legtöbbet a Magyar Pedagógia (12), az Iskola-kultúra (11) és a Munkaerőpiaci Tükör¹ (10) szolgáltatották. Ezeket a tanulmányokat az áttekintés során cím és absztrakt alapján szűrtük, azaz ezeknél a cikkeknel egyszerre végeztünk keresést, valamint cím- és absztrakt alapú áttekintést. A hólabda-módszerrel kiegészítésként 24 potenciálisan releváns tanulmányt azonosítottunk, amiből nyolc bizonyult duplumnak.

Az így összegyűjtött tanulmányok között 23 duplumot azonosítottunk, majd a fennmaradó 90 tanulmány közül először cím és absztrakt alapján szűrtük azokat, amelyek nem illeszkedtek a kutatási fókuszunkba.

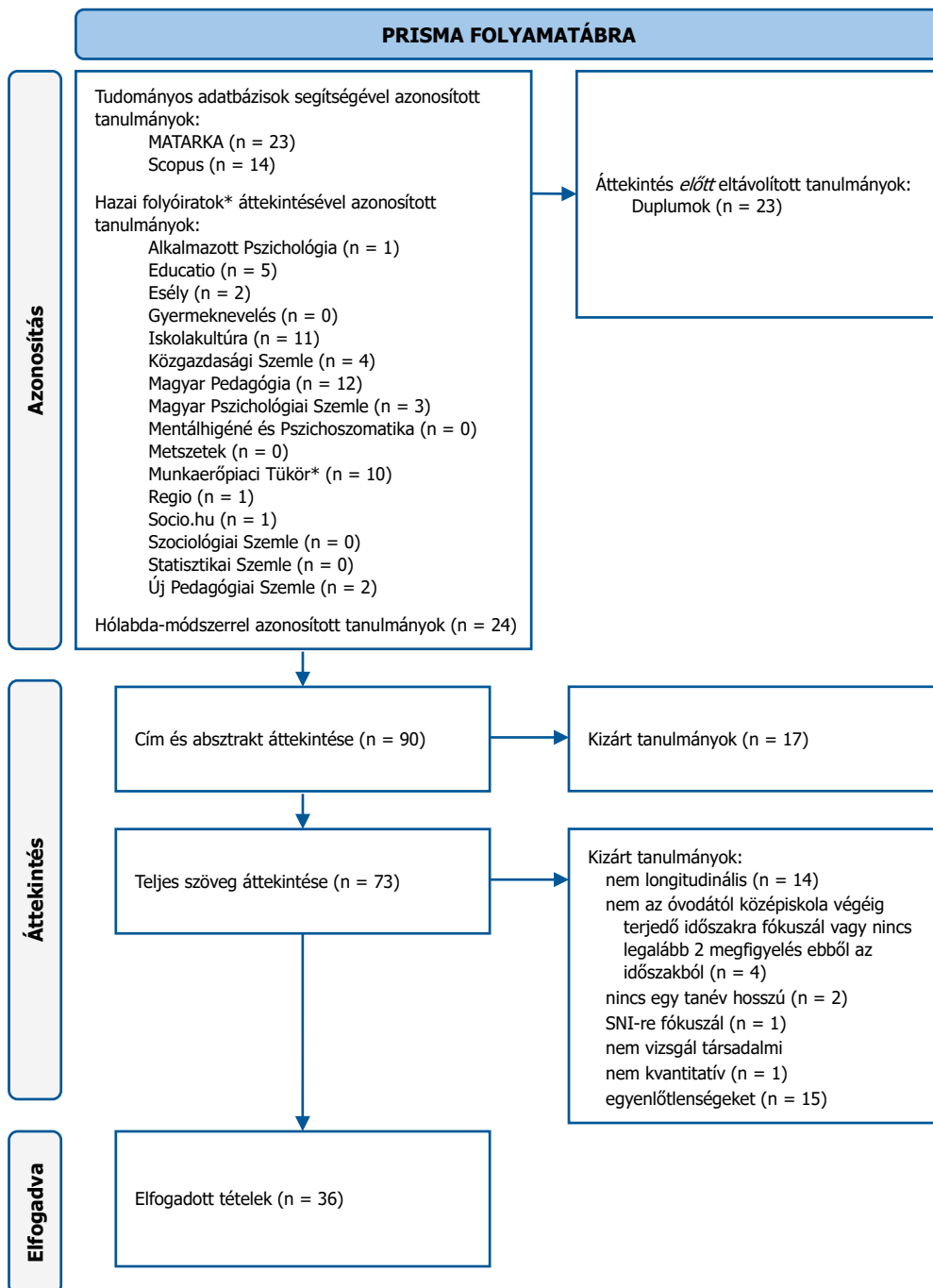
A teljes szöveg áttekintésére 73 tanulmányt választottunk ki, ebből azonban a következő okok miatt 37-et kizártunk: 14 esetben a kutatás nem longitudinális jellegű volt, négy esetben vagy nem tartalmazott két megfigyelést az óvodától középiskola végéig tartó időszakból vagy ezeket a megfigyelési pontokat nem elemezte külön, két esetben a vizsgált időszak rövidebb volt egy tanévnel, egy tanulmány kifejezetten sajátos nevelési igényű tanulókra fókuszált, egy nem végzett kvantitatív elemzést, valamint további 15 tanulmány nem vizsgált explicit módon társadalmi egyenlőtlenségeket.

A 2. ábra Euler-diagramja vizualizálja azt a folyamatot, hogyan alakult a teljes szövegek áttekintése aszerint, hogy milyen módon azonosítottuk az egyes tanulmányokat. Az adatbázisokban publikált absztraktok alapján leszűrt tanulmányok esetében sokkal nagyobb volt a végső kiválasztási arány (ötből összesen egy tanulmányt szűrtünk ki a teljes szöveg alapján), mint a közvetlenül a folyóiratokból vagy a hólabda-módszerrel gyűjtött publikációk között. Ezt magyarázhatja a folyóiratok esetében a keresőszavas szűrés hiánya, illetve az, hogy a bizonytalan esetekben inkább áttekintettük a tanulmány teljes szövegét.

¹ Bár a Munkaerőpiaci Tükör nem számít folyóiratnak, az átláthatóság és egyszerűség kedvéért a források kategorizálása során a hazai folyóiratok közé soroltuk.

1. ábra

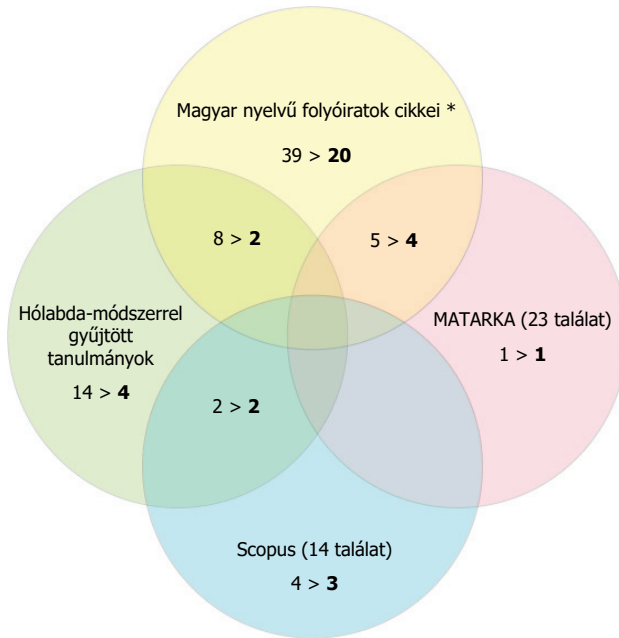
PRISMA folyamatábra



Megjegyzés. A hazai folyóiratok áttekintése során cím és absztrakt alapján előszűrtek a tanulmányokat. Ez a lépés az ábrán nincs külön feltüntetve. Annak ellenére, hogy a Munkaerőpiaci Tükör nem számít folyóiratnak, folyamatábránkon az átláthatóság kedvéért mégis a folyóiratok között szerepeltettük.

2. ábra

Források átfedése a teljes áttekintésre szánt szövegek esetén



Megjegyzés. Áttekintett teljes szövegek száma > **Elfogadott tételek**. Bár a Munkaerőpiaci Tükör nem számít folyóiratnak, az átláthatóság kedvéért, hogy ne kelljen egy újabb kategóriát létrehozni, az ábrán a hazai folyóiratok közé soroltuk.

A teljes szövegek áttekintése után 36 tanulmányt vontunk be az elemzésbe. A publikációkban szereplő információ kódolását a Covidence szoftver segítségével végeztük el, a Campos et al. (2025) által kialakított kódolási eszköz enyhén módosított változatát használva (ld. 2. melléklet). A kiválasztási és kódolási folyamat során figyeltünk arra, hogy minden tanulmánnyal két kutató foglalkozzon, így nem fordulhatott elő olyan, hogy mind a négy fázist (keresés, cím absztrakt áttekintése, teljes szöveg áttekintése, kódolás) ugyanaz a kutató végezze el. A két kódoló korábbi munkája során dogozott ennek az eszköznek az eredeti, Campos et al. (2025) változatával egy nagyobb adatbázison, ahol a megbízhatósági mutatókat is ki tudták számítani, és ezek jó megbízhatóságot jeleztek (Cohen-féle kappa: $\kappa = 0,80597$).

Eredmények

A tanulmányok diszciplináris és publikációs jellege

A kutatási kérdések megválaszolása előtt röviden összefoglaljuk az elemzésbe bekerült tanulmányok főbb ismérveit. Az elemzett 36 tanulmányt azok diszciplináris besorolásakor a folyóirat² besorolása és az első szerző folyóiratban szereplő elsődleges affiliációjának tuda-

² A Munkaerőpiaci Tükör esetében tanulmánykötet.

mányterületi besorolása alapján csoportosítottuk. Ezek minden esetben felsőoktatási vagy akadémiai kutatóhelyekhez kapcsolódtak. A besoroláshoz az kutatóhely nevét és a honlapján található leírást vettük alapul; az eredményt az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A tanulmányok tudományterületi besorolása a szerző és a folyóirat alapján

Folyóirat ³ tudományterületi besorolása	Első szerző elsődleges tudományterülete (munkahely/kutatócsoport alapján)		
	Neveléstudományi	Közgazdaságtani	Szociológiai
Neveléstudományi	17 (3)	3 (1)	0
Közgazdaságtani	0	11 (1)	0
Egyéb társ. tudományi	1	1 (1)	2
Interdiszciplináris	0	1 (1)	0

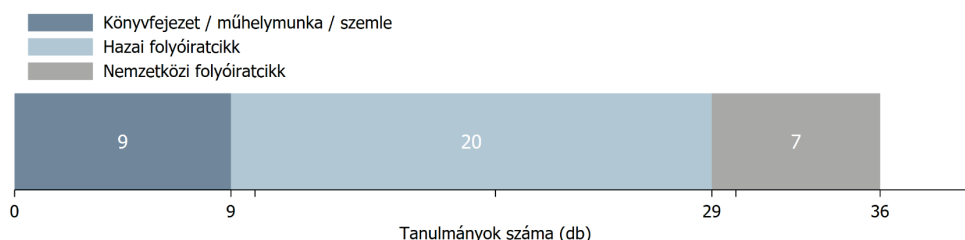
Megjegyzés. Zárójelben a nemzetközi folyóiratcikkek száma olvasható.

A téma fontosságát és a vizsgált jelenség számos irányba mutató hatásait jelzi, hogy a publikációk első szerzőinek tudományterületi besorolása nem kizárólagosan neveléstudományi. 18 publikációt sorolhatunk neveléstudományi területen dolgozó szerzőhöz, 16-ot közgazdászok jegyeznek, további kettőt pedig szociológus írt. Erős tudományterületi tagoltságot azonosítunk: a kereszt-publikáció területek között (azaz, hogy egy tudományterület kutatója másik tudományterület felületén publikáljon) szinte példa nélküli. A nemzetközi publikációk esetében találunk ez alól kivételt: a közgazdász szerzővel rendelkező tanulmányok mind különböző diszciplináris besorolású nemzetközi folyóiratban jelentek meg.

A vizsgált publikációkat három típusba soroltuk: (1) nemzetközi, a Scimago Journal által jegyzett folyóiratban megjelent publikációk; (2) hazai, MTA által jegyzett folyóiratban megjelent tanulmányok; (3) műhelymunkák, tanulmánykötet-fejezetek vagy szemle jellegű írások. A besorolás eredményét a 3. ábra vizualizálja.

3. ábra

Publikációk típusának eloszlása



³ A Munkaerőpiaci Tükör esetében tanulmánykötet.

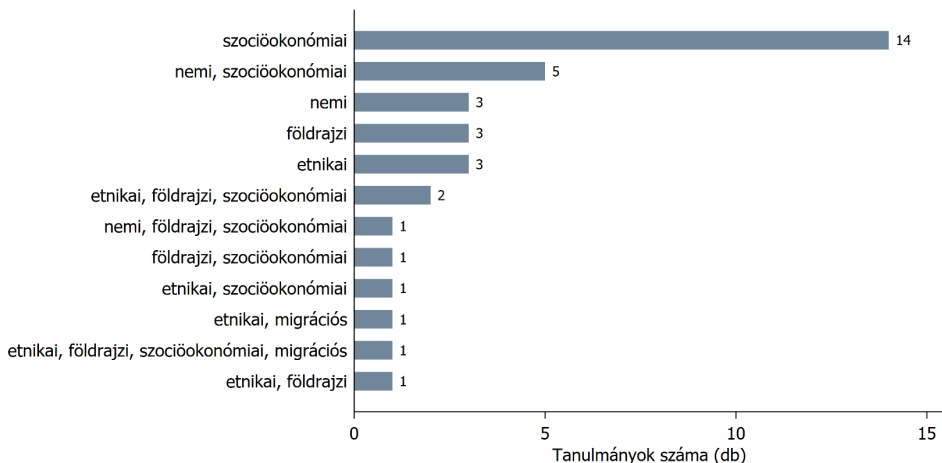
Hátránytényezők előfordulása és szerepe a vizsgált publikációkban (RQ1)

Az elemzésbe bevont tanulmányok közül kilenc foglalkozik etnikai, szintén kilenc nemi különbségekkel, és ugyancsak kilenc vizsgál valamilyen területi eltérést. A szocioökonómiai státuszt 25 tanulmány tárgyalja, míg a bevándorló származást vagy a migráció kérdését kettő. A tanulmányokban előforduló hátránytényezők gyakoriságát a 4. ábra mutatja.

A hazai elemzésekben a hátránytényezők közül a leghangsúlyosabban tehát a szocioökonómiai státusz longitudinális oktatási összefüggéseit kutatják. A migrációval kapcsolatos kutatások alacsony száma összefügghet azzal, hogy a migráció társadalmi jelentősége a hazai kontextusban korlátozottabb, mint sok más OECD-országban. A PISA 2022 háttérkérdőíves adatai alapján a magyarországi tanulók kevesebb mint 3%-a rendelkezik bevándorló háttérrel, amely jelentősen alacsonyabb az OECD-átlagnál (OECD, 2023). A többi terület esetében azonban pusztán a gyakoriság alapján nem egyértelmű, hogy a probléma relevanciája alacsony vagy pedig nem hárul rá elegendő kutatási fókusz.

4. ábra

A tanulmányokban vizsgált hátránytényezők Venn-oszlopdiagramja



Elemeztük, hogy a szerzők mennyire szántak kiemelt szerepet a hátránytényezők vizsgálatának. Az alapján rendeztük a publikációkat, hogy hol tesznek említést az általuk vizsgált hátránytényezőkről: az absztraktban (vagy absztrakt hiányában a tanulmány első két bekezdésében), a kutatási célokban, kérdésekben, a diszkusszióban vagy egyéb helyen. A 36-ból 13 tanulmányban mindhárom helyen említésre kerülnek a vizsgált háttértényezők, további 14 tanulmányban említik őket legalább egy helyen. Kilenc tanulmány ugyan közöl longitudinális eredményeket a hátránydimenziók mentén, de ezek nem kerülnek a kutatás fókuszába, és csak érintőlegesen jelennek meg. Ezek a publikációk (2. táblázat) elsősorban nemi, esetenként etnikai (vagy migrációs) heterogenitást vizsgálnak. A földrajzi hátrányokat elemző tanulmányokban a hátránytényezők szinte mindig előtérben vannak, s ritkán használják őket kísérő elemzésként.

2. táblázat

Fókuszát képezik-e a hátránytényezők a tanulmánynak (hátránytényezők szerinti bontásban)

Vizsgált hátránytényező	szocio- ökonómiai	nemi	etnikai	földrajzi / területi	migrációs
Tanulmány fókuszában (%)	84%	56%	78%	89%	50%
Tanulmányok száma (db)	25	9	9	9	2

Megjegyzés. Akkor tekintjük úgy, hogy egy tanulmány fókuszában van egy hátránytényező, ha az absztraktban (ennek hiányában az első két bekezdésben), a kutatási célok vagy kérdések között, vagy a diszkusszióban említik a szerzők.

Hátránytényezők mutatói (RQ2)

A szocioökonómiai státusz jellemzésére leggyakrabban használt változó a szülő(k) iskolai végzettsége (nyolc esetben csak ezt, további 13 esetben pedig részben ezt a mutatót használták a tanulmányok), ezt követi az otthoni könyvek száma (8), a (halmozottan) „hátrányos helyzetű” adminisztratív kategória (7) és az egyéb vagyontárgyak (6).

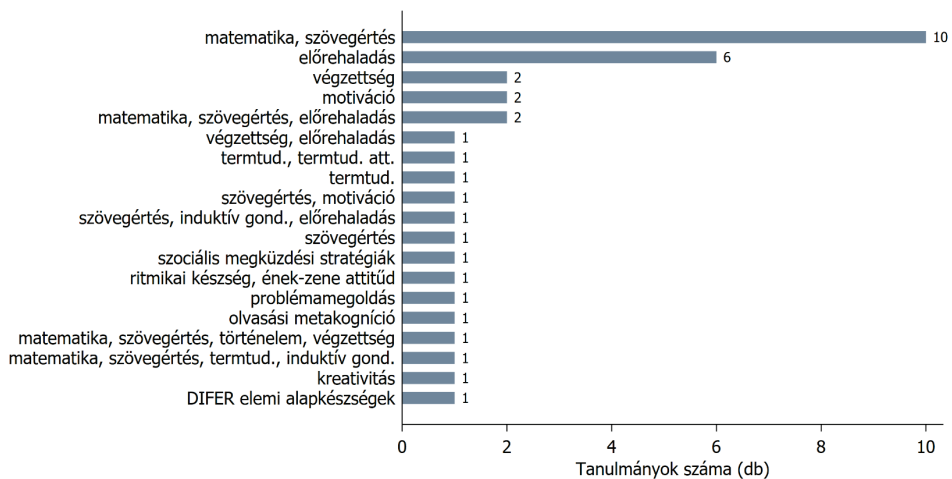
Az etnikummal foglalkozó tanulmányok közül nyolc használ valamilyen indikátort a roma származás mérésére, egy pedig bevándorló származással kapcsolatos etnikumot vizsgál.

A területi jellemzőkhöz kapcsolódó tényezőket is elemeztük. Az érintett kilenc tanulmányból négy valamilyen közigazgatási egységet vesz az összehasonlítás alapjául (településtípus, NUTS2 régió), ami bár közpolitikai szempontból fontos lehet, nem ad teret azon elemzéseknek, amelyek a földrajzi területek között változó tényezők hatásait térképeznék fel. Négy tanulmány a helyi szocioökonómiai környezetre fókuszál (pl. szomszédok vagyoni helyzete), ami egy fontos indikátora a helyben elérhető lehetőségeknek. Három olyan tanulmányt azonosítottunk, ami a helyi szabályozás, infrastruktúra vagy a munkaerőpiaci jellegzetességek szerepét vizsgálja valamilyen kombinációban.

Kimeneti változók (RQ3)

Az 5. ábra vizualizálja, milyen kimenetiváltozó-kombinációk szerepeltek a monitorozott tanulmányokban. Összességében a vizsgált kimenetek változatosak (sok különböző képesség, affektív tényező és egyéb iskolai eredmény is megjelenik). Részben az Országos kompetenciamérés adatbázisára támaszkodó elemzések miatt kimagasló a szövegértési és matematikai képességet együttesen és kizárólagosan vizsgáló tanulmányok száma (10). A második leggyakrabban monitorozott kimenet az előrehaladás-lemorzsolódás (6). Emellett több tanulmány is foglalkozik az elért iskolai végzettséggel és a tanulási motiváció alakulásával.

Az elemzések és levont következtetések megbízhatóságának egy lényeges fokmérője az is, hogy a tanulmányok bemutatják-e a kimenetek mérésére használt eszközök megbízhatóságát. A tanulmányok csak töredéke foglalkozik a mérőeszközök megbízhatóságával (13), 14 egyáltalán nem tér ki rá, míg 9 esetben nem volt releváns a megbízhatóság kérdése.

5. ábra*Az azonosított tanulmányokban vizsgált kimenetek Venn-oszlopdiagramja***Az elemzések célja, a vizsgált kutatási kérdések jellege és a vizsgált időszak (RQ4)**

Az elemzések céljának kategorizálása során két kategóriarendszert használtunk. Minden tanulmányt besoroltuk episztemológiai cél szerinti kategóriába (3. táblázat) és emellett megnéztük, hogy be tudunk-e azonosítani egyéb kutatási fókuszot is (4. táblázat).

3. táblázat*Azonosított tanulmányok lehetséges episztemológiai céljai*

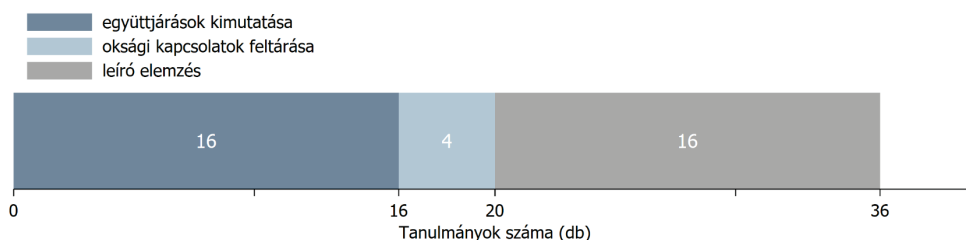
Episztemológiai cél	Meghatározás
Leíró elemzés	Az oktatási egyenlőtlenségek időbeli alakulásának bemutatása különböző társadalmi csoportok között. Célja az, hogy képet adjon adatstruktúráról explicit oksági vagy prediktív állítás nélkül (Shmueli, 2010)
Együttjárások kimutatása	Az oktatási egyenlőtlenségekhez kapcsolódó tényezők azonosítása, oksági kapcsolat vagy előrejelző erő vizsgálata nélkül (Altman & Krzywinski, 2015).
Predikció	Az oktatási egyenlőtlenségek előrejelzése különböző társadalmi vagy egyéni tényezők alapján (Hamaker et al., 2020; Shmueli, 2010); ennek alapvető követelménye, hogy a tanulmány explicit módon bemutassa az alkalmazott prediktív stratégiát (pl. kereszt-validáció), amely a mintán kívüli előrejelzés pontosságát hivatott maximalizálni (Hastie et al., 2009; Collins, et al., 2015), vagy valamilyen predikciós indoklással kiegészített illeszkedésvizsgálatot folytasson.

Episztemológiai cél	Meghatározás
Oksági kapcsolatok feltárása	Az oktatási egyenlőtlenségek kialakulásáért felelős tényezők azonosítása és az ok-okozati viszonyok bizonyítása. Feltétele, hogy a tanulmány leírja, milyen módszert használ arra, hogy kizárja azokat a külső hatásokat, amelyek torzíthatják az eredményeket, és ezzel biztosítsa, hogy a becült eredmény valóban ok-okozati kapcsolatot tükröz (Cunningham, 2021; Shmueli, 2010).

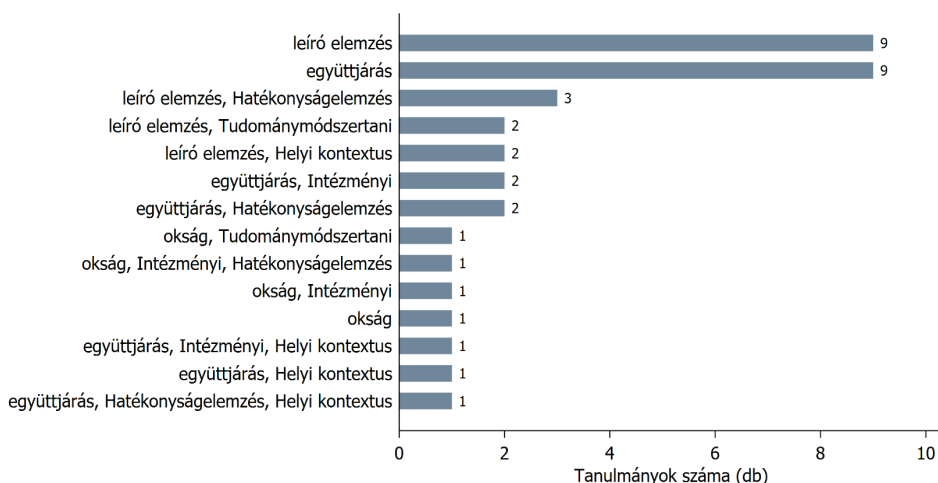
Az elemzés során négy eltérő episztemológiai célt különítettünk el: leíró elemzés, együttjárások feltárása, predikció és oksági kapcsolatok vizsgálata. Ezek világos elkülönítése alapvető jelentőségű, mivel az egyes célok meghatározzák a kutatási tervet és az alkalmazható elemzési stratégiát is (Hamaker et al., 2020; Shmueli, 2010). Ebből a szempontból az elemzések között közel azonos arányban fordulnak elő együttjárás kimutatására fókuszáló, valamint leíró elemzések (6. ábra). Oksági kapcsolatok feltárására csak négy tanulmány vállalkozott, prediktív tanulmányt pedig egyáltalán nem azonosítottunk.

6. ábra

Az elemzések elsődleges célja: leíró (descriptive), együttjárás (associational), előrejelzés (prediction) vagy okság (causation)



A tanulmányok további kutatási fókuszát (7. ábra) elemezve megállapítható, hogy minden kategóriába (4. táblázat) besorolható legalább két tanulmány. A leggyakoribb a hatékonyságelemzés. Bár hét tanulmány is foglalkozik ezzel, egy kivételével egyik sem oksági jellegű elemzéseken keresztül teszi, holott programhatékonyság értékelése esetén indokolt lenne oksági kapcsolatok feltárása, hogy minimalizáljuk a hamis következtetések levonásának valószínűségét (pl. téves, nem eléggé megalapozott következtetések hatására bevezetésre kerüljön egy pilotolt, elővizsgált program, vagy kivezetésre kerüljön egy működésben lévő).

7. ábra*Az elemzés célja (részletes besorolás)***4. táblázat***Az azonosított tanulmányok lehetséges egyéb kutatási fókuszai*

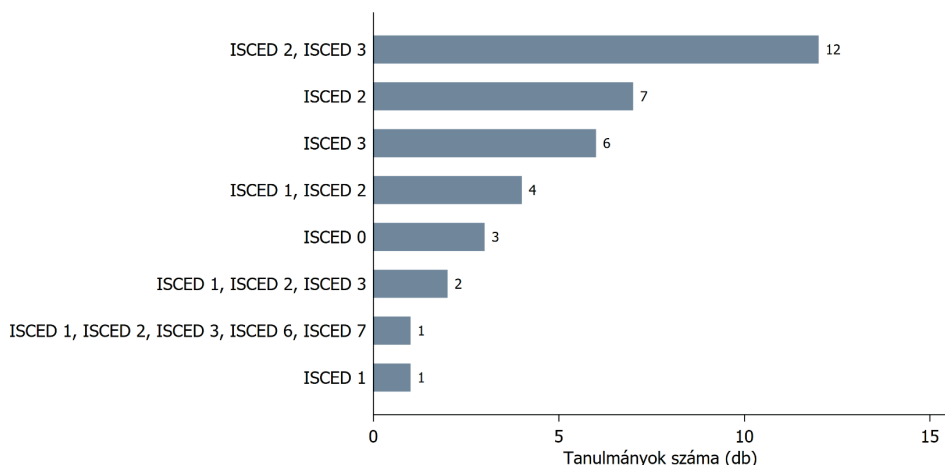
Egyéb kutatási fókusz	Meghatározás
Hatékonyságelemzés	Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére tervezett közpolitikai vagy intézményi programok hatékonyságának értékelése.
Intézményi értékelés	Annak vizsgálata, hogy az oktatási intézmények különböző típusai hogyan járulnak hozzá az egyenlőtlenségekhez, vagy hogyan csökkentik azokat.
Helyi kontextus elemzése	Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata egy adott helyi közösségben vagy régióban az országon belül, esetleg több helyi közösség vagy régió oktatási egyenlőtlenségeinek összehasonlítása.
Tudomány módszertani értékelés	Egy neveléstudományi mérőeszköz vagy statisztikai módszertan alkalmazott tesztelése oktatási-társadalmi hátránydimenziókat tartalmazó mintán (pl. DIF analízis).

A vizsgált iskolai időszak (8. ábra) tekintetében az óvodai és alsó tagozatos szintet vizsgáló tanulmányok alacsony száma szembevetendő, előbbivel összesen egy, utóbbival négy tanulmány foglalkozik. Ez részben magyarázható azzal, hogy a kutatások jelentős része az Oktatási Hivatal mérési adataira, nagyrészt OKM adatokra épül, amely jellemzően nem alsó tagozatos (vagy óvodai) adatfelvételt jelent, aminek következtében az óvoda-iskola átmenet kérdései

nem képezték a vizsgálatok fókuszát. Az oksági elemzések a közoktatás időszakára fókuszálnak, tehát az ISCED 1–3 időszakokra esnek. A leghosszabb intervallumot vizsgáló tanulmány, ami még a felsőoktatási időszakot is elemzi, leíró jellegű.

8. ábra

Az elemzés szintje: a vizsgált minta oktatási szintje



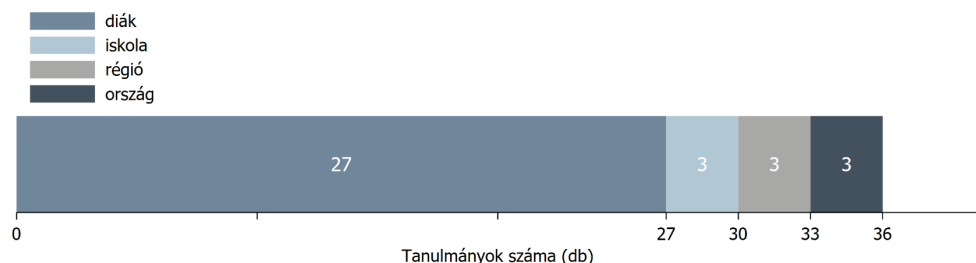
Módszertani jellemzők (RQ5)

Az azonosított tanulmányok közül 15 az Országos kompetenciamérés adatait használja elsődleges adatforrásként, esetenként kiegészítve adminisztratív (pl. KIR) adatokkal. További négy tanulmány épül a Szegedi Iskolai Longitudinális Program (SZILP) adataira, 11 használ saját gyűjtésű adatokat, és hat alapul pusztán adminisztratív adatok elemzésén.

Az adatbázisok megnevezése mellé hozzárendeltük a megfigyelések szintjét, a vizsgált iskolai időszakot, a longitudinális vizsgálat időtartamát és gyakoriságát, valamint az elemzésben használt minta elemszámát. A legalacsonyabb megfigyelési szint (9. ábra) döntő többségben a tanulói (27), szemben az iskolai (3), regionális (3) vagy országos szinttel (3).

9. ábra

Az elemzés szintje: diák, iskola, régió, ország (több elemzési szint esetén a legsó szint)



Az elemzések fele egy kohorsz követését megvalósító elemzéseken alapul, jelentősen kevesebb elemzés épít több kohorsz követésére, illetve idősoros elemzésekre. Az elemzésekben alkalmazott adatbázisok jellegéből adódóan az oktatásközgazdászok általában legalább öt évet átfogó országos kompetenciamérési adatokkal dolgoznak, míg a neveléstudományi kutatók saját adatfelvételen alapuló elemzései jellemzően két-három évet fognak át, habár van tíz éves időtávot átfogó sajátmintás publikáció is a szakirodalmi mintában. A hosszabb időtávot átfogó vizsgálatoknál jellemzően éves ciklusokban történt az adatfelvétel, míg a rövidebb, két-három évet átfogó kutatásokban inkább a két adatfelvételi pont a jellemző.

A kezdő (vizsgálat eleji) mintaelemszám kapcsán (5. táblázat) komoly különbségeket állapíthatunk meg, ami a használt adatbázisok jellegéből is adódik. A tanulmányok között mindössze négy olyan tanulmányt azonosítottunk, ahol a minta nagyságát nem tüntette fel a szerző.

5. táblázat

Kezdő mintaelemszám

Mintaelemszám	Tanulmány típusa			Összesen
	Könyvfejezet / műhelymunka	Hazai folyóirat	Nemzetközi folyóirat	
< 250	0	3	0	3
250-499	1	2	1	4
500-1999	0	2	2	4
2000-4999	0	6	0	6
5000+	2	3	4	9
Nem derül ki	6	4	0	10

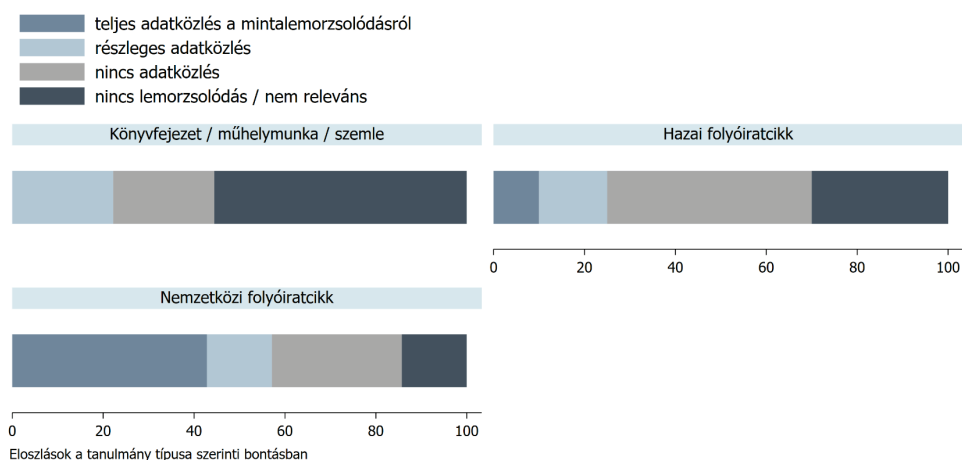
Longitudinális kutatásoknál igen jelentős probléma a diákok lemorzsolódása, illetve az eseti hiányzások (pl. teszt napi betegség miatt). E hiányzó adatok kezelése – hasonlóan a tesztek megbízhatóságához, a minta elemszámához, és az alkalmazott elemzések jellegéhez – jelentős hatással bírhat az eredményekre és a levont következtetésekre, ezért a tanulmányok feldolgozása során külön vizsgáltuk, hogy milyen technikát használnak ezek kezelésére: számon tartják-e azokat a minta jellemzése során, alkalmaznak-e különböző technikákat a hiányzó adatok pótlására, esetleg – a minta eredeti összetételét jelentősen megváltoztatva – az adattörlés technikájával oldják meg a problémát.

Abban az esetben tekintettük úgy, hogy az elemzés teljes adatközléssel él a mintalemorzsolódást érintően, ha minden megfigyelési időszakról jelent mintaelemszámot, lemorzsolódási arányt vagy ezekkel ekvivalens információértékű statisztikát. Részleges adatközlésnek tekintettük azt, ha csak bizonyos megfigyelési időszakok esetén jelenti ezeket a statisztikákat (pl. az első és az utolsó vagy az első két időpontban). Végül akkor tekintettük úgy, hogy a tanulmányban nincs lemorzsolódással kapcsolatos adatközlés, ha csak egy időszakról vagy arról sem mutatnak kapcsolódó statisztikát a szerzők. A mintalemorzsolódás kérdését akkor nem elemezzük, ha a szerzők szerint nincs a mintában lemorzsolódás vagy a longitudinális összehasonlítás inkább idősoros jellegű (azaz a kutatási keret megengedi, hogy a mintaelemszám változzon időszakok között) és a mintavételi eljárás minden időszakra azonos.

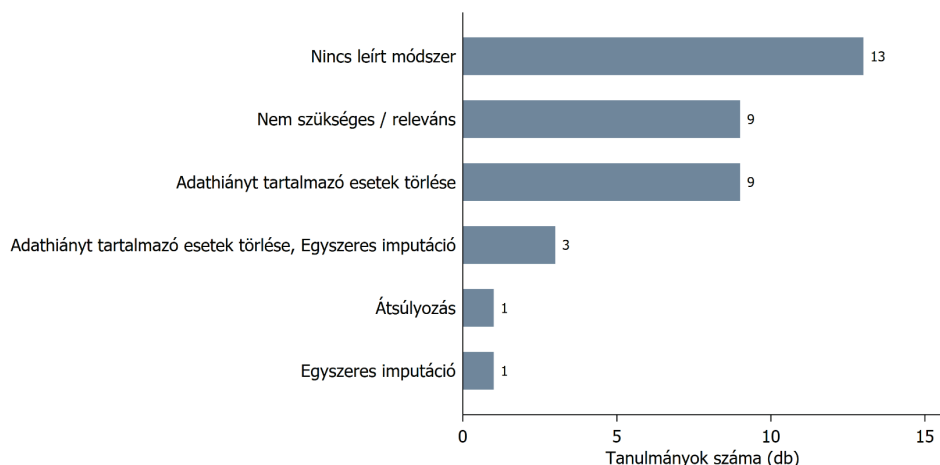
A fenti besorolás alapján öt publikáció teljes adatközléssel élt a lemorzsolódás mértékét illetően, míg 13 tanulmányban nem találtunk erre vonatkozó adatközlést. Hat tanulmány részleges adatközléssel élt, 12 esetben pedig úgy ítéltük, hogy az elemzések szempontjából nem releváns a lemorzsolódás kérdése (nem lehetséges vagy értelmezhető a mintalemorzsolódás). Jellemzően a nemzetközi folyóiratokban megjelent publikációk esetében gyakoribb volt a teljes adatközlés, a hazai publikációkban pedig ritka, a könyvfejezetek és műhelymunkák esetében pedig nem fordul elő. A hazai folyóiratokban megjelent elemzésekben döntő többségben nem tesznek említést a lemorzsolódásról, holott indokolt lenne a kutatási minta jellegéből adódóan (10. ábra).

10. ábra

Mintalemorzsolódásról elérhető információ a tanulmány típusa szerint



A hiányzó megfigyelések kezelésére választott eljárások (ld. 11. ábra) elemzése eredményeképpen arra a következtetésre jutottunk, hogy a magyarországi oktatáskutatásban nem hivatkozzák és jellemzően nem is alkalmazzák a nemzetközi szinten megfogalmazható módszertani ajánlásokat (ld. pl. Wijesuriya et al., 2025). A tanulmányok közül 14 említi, hogy az elemzések során problémát okoztak a hiányzó adatok, a többi tanulmány semmilyen hiányzóadatkezelési módszert nem tartalmaz, kilenc törli részben vagy egészben az adathiányt tartalmazó megfigyeléseket (ezt hívja az angolszász szakirodalom „listwise deletion”-nek), három egy kezdeti törlés mellett egyszeres imputációt alkalmaz. Egy tanulmány alkalmazta a súlyozott mintát a hiányzó adatok kezelésére.

11. ábra*Hiányzó adatok kezelésének módszere*

Az elsődleges elemzési módszerek, technikák tekintetében négy kategóriára osztottuk a tanulmányokat (6. táblázat). E négy kategóriából a Strukturális Egyenlet Modell alapú elemzések kategóriájába egy tanulmányt se tudtunk besorolni, az elemzések általában logisztikus vagy lineáris regressziót illesztettek az adatokra, vagy hipotézisvizsgálatokkal adtak teret az inferenciának.

6. táblázat*Az azonosított tanulmányok elsődleges módszere alapján képzett csoportok*

Módszertani kategória	Meghatározás	Tanulmányok száma
Deskriptív	A tanulmány nem tartalmaz semmilyen statisztikai próbát, csak átlagot, mediánt, módozt, esetleg szórást, varianciát és konfidenciaintervallumot nem tartalmazó grafikonokat	9
Egyszerű hipotézisvizsgálat	Egy- vagy kétmintás próbát, vagy konfidenciaintervallumot is ábrázoló grafikont tartalmazó tanulmány, ami nem végez regressziós elemzést.	10
Regressziós elemzés	Bármilyen (lineáris vagy nemlineáris, parametrikus vagy nemparaméteres) regressziós becslést tartalmazó tanulmány, ami nem tartalmaz Strukturális Egyenlet Modellt.	17
Strukturális Egyenlet Modell alapú elemzés	Olyan tanulmány, amiben Strukturális Egyenlet Modell becslési eredményei szerepelnek.	0

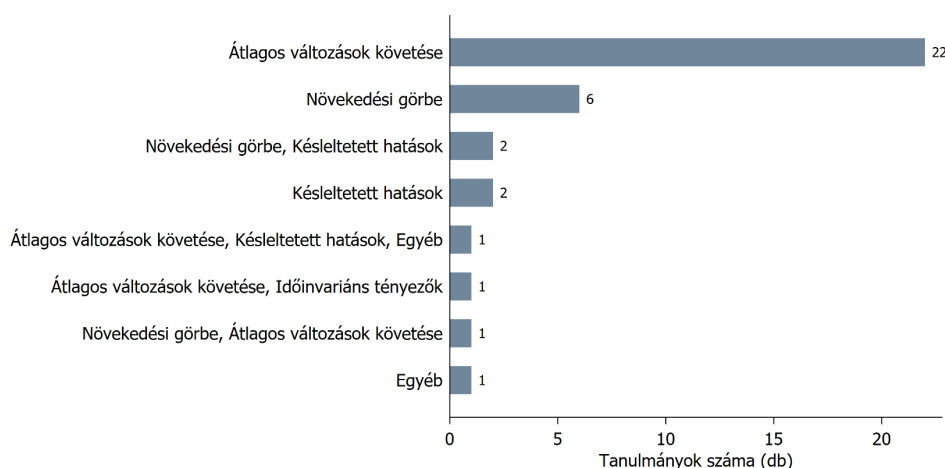
Az elemzés konkrét módszerein túl az adatok longitudinális jellegének lehetséges elemzési módjait az alábbi módon határoltuk körbe Campost et al. (2025) nyomán:

- Átlagos változások követése: A tanulmány különböző kohorszok vagy időszakok eredményeit hasonlítja össze, azt vizsgálva, hogy az egyenlőtlenségek hogyan változnak időben.
- Növekedési görbe becslése: A tanulmány egyéni növekedési görbéket vagy fejlődési pályákat modellez.
- Késleltetett hatások: A tanulmány olyan hatásokat vizsgál, ahol egy változó múltbeli értékei (pl. SES az 1. időpontban) előre jelzik a jövőbeli eredményeket (pl. tanulmányi eredmény a 2. időpontban).
- Idősorelemzés: A tanulmány idősoros modellek becslési eredményeit tartalmazza, ezek elemzése van a tanulmány fókuszában.
- Időinvariáns tényezők figyelembevétele: A vizsgálatban ugyanazok az egyének vagy csoportok több időpontban is részt vesznek, így az időben állandó tényezők hatása kontrollálhatóvá, a személyen belüli vagy csoporton belüli változások vizsgálata lehetővé válik (pl. fixhatás-regresszió, látens állapot-tulajdonság modellek).
- Túlélési vagy hazard görbe modellezése: A tanulmány az egyes események (pl. az iskolai lemorzsolódás) időzítésére összpontosít, elemezve ezen események különböző időpontokban történő bekövetkezésének valószínűségét.

Az elemzésbe bekerült tanulmányoknál különösen releváns lehet a növekedésgörbe-becslés, amivel felmérhető az egyes tanulók közti különbségek időbeni alakulása is; az időinvariáns-tényezők figyelembevétele, amivel pontosabb, az ok-okozatihoz közelebb álló becslési eredményekre juthat az elemzés; valamint a túlélési görbék modellezése, amivel az iskolai tanulás szempontjából kritikus események (pl. évismétlés, lemorzsolódás) bekövetkezési valószínűségét lehet modellezni.

12. ábra

Longitudinálisadat-felhasználás módja



Összességében azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált tanulmányok többsége az átlagos időbeni változások követésére használja a rendelkezésére álló longitudinális adatot (18 esetben), és nagyon ritkán használja ki az ismételt mérésből adódó egyéb lehetőségeket (12. ábra). Az általunk relevánsnak ítélt módszerek közül hat tanulmányban becsülnek a szerzők valamilyen

növekedési görbét, mindössze egy tanulmány veszi figyelembe az időben állandó tényezőket, és egy sem becslül túlélési függvényt. A longitudinális elemzések jellegét tekintve (ebből a szempontból) nem találtunk érdemi tudományterületi különbséget a feltárt szakirodalomban.

Tudományterületi különbségek (RQ6)

A tudományterületi megközelítések jellemzése, illetve a tudományterületi hagyományokból eredő eltérő gyakorlatok beazonosítása során a szerzők tudományterületi besorolását használjuk. Az összehasonlításokban a közgazdász és neveléstudós szerzőkre fókuszálunk, a két fő egyéb (szociológiai) területen kutató szerző munkáját nem tekintjük tendenciaszerű jelenségnek, ezért ebben az elemzésben nem részletezzük. A beválogatott tanulmányok alapján öt megállapítással élünk a tudományterületi különbségek tekintetében.

- 1) *A tudományterületi besorolás meghatározza a közlési felületet.* A közgazdász kutatók jellemzően magyar nyelvű tanulmánykötetekben vagy műhelytanulmányokban publikálnak, míg a neveléstudományi munkák hazai fóruma a folyóirat. A Munkaerőpiaci Tükör kiemelt szerepet játszik a közgazdaságtani publikációk között: a vizsgált tanulmányok közül hét ebben a sorozatban jelent meg.
- 2) *Oksági elemzéssel csak a közgazdászok foglalkoznak,* miközben az ilyen célokat, módszereket tartalmazó munkák aránya alacsony. Mind a négy oksági episztemológiai célú tanulmányt közgazdász szerző jegyzi, a többi tanulmány pedig közel fele-fele arányban leíró vagy együttjárásokat elemző mindkét tudományterületen.
- 3) *A neveléstudományi területen publikálók jelentős arányban használnak saját mérőeszközt,* a közgazdászok szinte kizárólag másodelemzést végeznek. A közgazdaságtani kutatások szinte kizárólag az Országos kompetenciamérés adatbázisaira és adminisztratív adatokra támaszkodnak, míg a neveléstudományban gyakoribb a kutatói adatgyűjtés, ami teret ad a szövegértésen és matematika tudáson túli kimeneti változók vizsgálatára. Ebből adódik az is, hogy a neveléstudományban sokkal jellemzőbbek a két-három éves időtávú vizsgálatok, két adatfelvételi ponttal, míg a közgazdaságtani szakirodalomban szinte kizárólag hosszú, legalább öt éves időtávot átfogó longitudinális vizsgálatok jelennek meg.
- 4) *A közgazdászok nem elemzik és publikálják a mérőeszközök megbízhatóságát,* és ez a gyakorlat az általuk használt adatok felépítéséből fakadhat. Bár pár esetben köztük is elmarad, jellemzően a neveléstudományi tanulmányokban hivatkozással vagy egy egyszerű mutató rövid elemzésével (jellemzően: Cronbach-alfa) kitérnek a mérőeszközök megbízhatóságára. A közgazdász szerzőjű elemzések azonban egy esetben sem tesznek említést megbízhatóságról, és nem is hivatkoznak olyan tanulmányt, ami ezt vizsgálná. Ez azzal magyarázható, hogy az Országos kompetenciamérésből származó adatokról (amit a közgazdász szerzőjű tanulmányok túlnyomó többsége használ) nem született ilyen tanulmány, és a kutatói adatbázis nem is teszi lehetővé megbízhatósági mutatók kiszámítását, mivel nem bocsát a kutatók rendelkezésére item szintű adatokat.
- 5) *A két tudományterület a bevett statisztikai módszertan tekintetében különbözik.* A közgazdaságtani szakirodalomra elsősorban regressziós elemzések (logisztikus vagy lineáris) jellemzők (9/16 tanulmány), míg a neveléstudományi tanulmányok leggyakrabban egyszerű hipotézisvizsgálatokkal (pl. t-próba) élnek (8/18 tanulmány).

Következtetések

A tanulmányban bemutatott feltáró szakirodalmi áttekintés célja az volt, hogy átfogó képet adjunk a 2004 és 2024 között magyarországi oktatási adatokon végzett, társadalmi hátránytényezőket vizsgáló longitudinális kutatásokról. Az előre definiált kritériumoknak megfelelő 36 tanulmányt elemeztünk egyrészt (1) a publikációk számossága és fókusza, másrészt (2) az azokban vizsgált hátránytényezők mutatói, (3) a vizsgált kimeneti változók, (4) a kutatási kérdések tárgya, (5) a kutatások módszertani kerete és adatkezelésének jellemzői, valamint (6) a különböző diszciplinák megközelítési, módszertani és elemzési jellemzői mentén.

A tanulmányok jellemzően a neveléstudomány vagy a közgazdaságtan területén publikáló kutatók leginkább hazai folyóiratokban megjelent munkái. A publikációk negyede jelent meg nemzetközi folyóiratban vagy könyvfejezet formájában.

A hátránytényezők közül a leghangsúlyosabban a szocioökonómiai státusz longitudinális oktatási összefüggései kerültek górcső alá, a többi terület elemzése közel sem kap akkora hangsúlyt. Ez részint kiemeli az egyes hátránytényezők mögött húzódó társadalmi problémák relevanciájának elemzési szükségességét, részben viszont jelzi egyes területek (pl. a földrajzi helyzet) alulvizsgáltságát. A szocioökonómiai státusz jellemzésére kiemelkedő gyakorisággal alkalmazzák a szülő(k) iskolai végzettségét a kutatók, ami elsősorban a formális humántőkéhez és az iskolához igazodó kulturális tőkéhez kapcsolódó dimenziót méri. Más szocioökonómiai dimenzióval kapcsolatos vizsgálódást, mint például a szülő munkájához kapcsolódó (pl. presztízs, foglalkoztatási stabilitás), szülői képességhez kapcsolódó (pl. digitális írástudás), nevelési szokásokhoz kapcsolódó (pl. az otthoni felelősségvállalás szerepe, házimunka, zsebpénz stb.), materiális (pl. jövedelem, tartós fogyasztási cikkek), vagy egyéb Bourdieu-i (2011) alapokon nyugvó (pl. szimbolikus és kapcsolati tőke) megközelítéseket csak elvétve vagy egyáltalán nem találunk a magyar nyelvű szakirodalomban. A szülői iskolázottsági mutatók dominanciája egyébként megfelel a nemzetközi trendnek (ld. Campos et al., 2025; Song et al., 2025).

Az oksági megközelítéseket alkalmazó kutatások – ikervizsgálatok, fixhatás-alapú modellek és természetes kísérletek – rendre arra jutnak, hogy a közvetlen családi háttér hatása a tanulói teljesítményre 0,03 szórásegység körüli (fejlődő országokban magasabb, fejlett országokban inszignifikáns), ezért az utóbbi évek amerikai diskurzusában felmerült, hogy a családi háttér szerepét túlhangsúlyozzák a kortárs elméletek (Song et al., 2025). Azonban a Song et al. (2025) által gyűjtött oksági irányú, szocioökonómiai státuszt vizsgáló szakirodalomból egy sem vizsgálódott kelet-közép vagy kelet-európai országban, így nem tudjuk a következtetéseiket egy az egyben vonatkoztatni Magyarországra. Az általunk beazonosított családi háttérrel vizsgáló oksági tanulmányok (Kéződi & Surányi, 2008; Schiltz et al. 2019; Szabó-Morvai et al., 2023) rendre valamilyen specifikusabb kérdést (konkrét intervenciót, szelekciós mechanizmust) vizsgálnak, így az általunk azonosított szakirodalom sem ad választ arra, hogy a családi háttér hatása nagyobb-e egy a magyarországihoz hasonlóan szelektáló iskolarendszerekben.

Episztemológiai szempontból az elemzések között közel azonos arányban fordulnak elő együttjárás kimutatására fókuszáló, valamint leíró elemzések. A tanulmányok kis része törekedett oksági kapcsolatok feltárására, prediktív elemzéseket pedig egyáltalán nem azonosítottunk. Ahhoz, hogy a hazai longitudinális adatbázisokban rejlő potenciált a kutatások alaposan kiaknázzák az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata szempontjából, mindenképpen szükség van előrejelző és oksági tanulmányokra is, hiszen a longitudinális adatok különösen alkalmasak korai jelzőrendszerek tesztelésére (ld. pl. Hughes et al., 2018), valamint oktatási beavatkozások hatásainak értékelésére (ld. pl., Bailey et al., 2018; Lovett et al., 2017).

Részben az Országos kompetenciamérés adatbázisára támaszkodó elemzések jelentős arányú jelenléte miatt lehetett kiemelkedő a szövegértési és matematikai képességet együttesen vizsgáló tanulmányok aránya. Más készségterületek, például nemkognitív készségek és affektív tényezők, vagy akár az induktív gondolkodási képesség, csak elvétve kerülnek kutatási fókuszba.

Az elemzések és levont következtetések megbízhatóságának egy lényeges fokmérőjét adja, hogy a szerzők foglalkoznak-e a kimenetek mérésére használt eszközök minőségével. Másod-elemzések esetén jellemző hazai gyakorlat, hogy a szerzők nem mutatják be a skálák longitudinális stabilitását, tehát nem foglalkoznak az invariancia vizsgálatával, illetve elfogadják a mérőeszköz korábbi mérések kapcsán dokumentált érvényességét, megbízhatóságát. Mint-hogy a feltárt tanulmányok többsége másodelemzés, ez a terület vizsgálata kapcsán egy kiterjedt jelenségnek tekinthető. Sok esetben a szerzők egyáltalán nem térnek ki megbízhatósággal kapcsolatos kérdésekre, aminek egyik oka lehet, hogy az Országos kompetenciamérés adatbázisain alapuló elemzéseket aggregált tesztpontszámokkal végezték, amelyek nem alkalmasak a tesztek megbízhatósági mutatóinak kiszámítására.

A vizsgált iskolai időszak tekintetében egyértelmű kutatási űr az óvodai és alsó tagozatos szint monitorozása, különösképp az oksági vizsgálatok körében. Ez egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal (Campos et al., 2025), de mégis fontos hiányosságnak tekinthető, hiszen számos kutatás igazolja, hogy a korai (pl. óvodáskori) segítség, így például egy hatékony óvodai vagy általános iskolai reform lényegesen nagyobb hatással bírhat a gyerekek tanulási eredményeire, mint például egy középiskolai reform (ld. pl. Battaglia & Hidalgo-Hidalgo, 2025; Clark & Nielsen, 2025; Zhou et al., 2021).

A longitudinális elemzéseknél komoly kihívást jelent a hiányzó megfigyelések kezelése. A probléma kiküszöbölhető súlyozással (ld. pl. Balan & Jankovic, 2019), az adathiányt figyelembe vevő maximum likelihood módszerekkel (ld. Enders & Bandalos, 2009) vagy többszörös helyettesítéssel (ld. pl. Pampaka et al., 2016). Az elemzés során arra a következtetésre jutottunk, hogy a legtöbb tanulmányban a szerzők vagy nem tüntették fel, hogy hogyan kezelték a hiányzó adatokat, vagy pedig törölték az adathiányt tartalmazó eseteket az elemzési adatbázisból. Az utóbbi megoldás a módszertani szakirodalom alapján csak akkor indokolt, ha az adatok kihagyásának (hiányzásának) oka független az eredményváltozóktól, és emellett nem állnak rendelkezésre olyan jóminőségű kiegészítő változók, amik az elemzési modellben nem szerepelnek, de összefüggésben állnak a hiányzó adatokkal (Hughes et al., 2019). A vizsgált tanulmányok jelentős része nem indokolta meg módszerválasztását, explicit módon nem hivatkozott módszertani ajánlásokra (ld. pl. Wijesuriya et al., 2025), és mindössze egy esetben találtunk súlyozáson alapuló eljárást; többszörös helyettesítést vagy adathiányt kezelő maximum likelihood számítás egyetlen tanulmány sem alkalmazott. Bár nem minden esetben szükségszerű ezen eljárások alkalmazása, így mindez nem feltétlenül jelez módszertani hiányosságokat, azt azért megmutatja, hogy ez a terület tudatosabb módszertani reflexiót és alaposabb dokumentációt igényelne a jövőbeni kutatásokban.

Összességében azt figyeltük meg, hogy az elemzések többsége csak az átlagos időbeni változások követésére használja a rendelkezésére álló longitudinális adatokat, és ritkán használja ki az ismételt mérésből adódó egyéb lehetőségeket. Ez a használt módszerekben is megmutatkozik: több olyan módszertani lehetőség alulreprezentált, amely – bizonyos kutatási célok esetén – az ismételt mérések révén erősebb következtetésekhez segíthetné a kutatásokat. Ilyen hiányzó módszer például a fixhatás-beclsés (Wooldridge, 2010), valamint több strukturális egyenletek modellezésére (SEM) épülő technika, mint például az egyéni fejlődést érintő hatások vizsgálatát lehetővé tevő látens növekedési görbe modell (McArdle & Epstein,

1987) vagy a több képesség kölcsönös hatását is vizsgáló *random-intercept cross-lagged panel model* (Hamaker et al., 2015).

Limitációk, további kutatási lehetőségek

Feltáró szisztematikussági áttekintésünk legfőbb limitációja az, hogy csak részben reprodukálható. Ez a magyar nyelvű tudományos adatbázisok adottságaiból fakad, amik jelenleg sajnos nem alkalmasak arra, hogy egy protokoll, esetünkben a PRISMA alapján összetett kulcsszavas kereséseket végezzünk rajtuk. Ennek kiküszöbölésére választottuk azt, hogy egyesével áttekintjük a számunkra releváns kiadványokat, és emellett hólabda-módszeres keresést végzünk.

A kutatás során alkalmazott keresési módszer bár széles merítést biztosít, nem teljeskörű. A MATARKA és Scopus adatbázisok mellett más hazai és nemzetközi adatbázisok (pl. Web of Science) kulcsszavas keresésével elképzelhető, hogy tovább lehetett volna bővíteni a feltárt tanulmányok körét. A kiegészítő keresés során áttekinthettük volna a beválogatott tanulmányok hivatkozásait, ami szintén tovább színesíthette volna az elemzett munkák palettáját.

Tanulmányunk feltáró szakirodalmi áttekintésnek, azaz *scoping review*-nak tekinthető, ami műfajából adódóan nem vállalkozik a kutatások minőségének átfogó értékelésére. A tudományos minőséget korlátozottan bár, de a peer review, illetve az akadémiai kutatóintézet / jogutód garantálja a beválogatási kritériumaink között. Egy ezt követő kutatás kiegészíthetné az általunk bemutatott elemzést azzal, hogy görcső alá veszi a cikkek hivatkozottságát, összeveti az alkalmazott módszereket a vizsgált kutatási kérdésekkel, és bemutat egy átfogó elemzést valamilyen standardizált minőségértékelési keretrendszer követve.

Szintén további kutatás tárgyát képezhetné a feltárt szakirodalom tudományszociológiai elemzése. A tanulmányok fókuszát és módszertani irányát könnyen meghatározhatják azok a tudományos intézmények, amiknek keretében, támogatásával a kutatások létrejöttek. Szociológiai vizsgálódás tárgyát képezhetné a doktori képzések, tudományos műhelyek normarendszereinek leképződése, a pályázati-finanszírozási rendszerek esetleges befolyása, vagy akár a kutatók szenioritásának szerepe.

Irodalom

- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2022). Tasks, automation, and the rise in U.S. wage inequality. *Econometrica*, 90(5), 1973–2016. <https://doi.org/10.3982/ECTA19815>
- Altman, N., Krzywinski, M. (2015). Association, correlation and causation. *Nature Methods*, 12, 899–900. <https://doi.org/10.1038/nmeth.3587>
- Andon, A., Thompson, C. G., & Becker, B. J. (2014). A quantitative synthesis of the immigrant achievement gap across OECD countries. *Large-Scale Assessments in Education*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0007-2>
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(8). <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Watts, T., Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). Risky business: Correlation and causation in longitudinal studies of skill development. *American Psychologist*, 73(1), 81–94. <https://doi.org/10.1037/amp0000146>

- Balan, R. M., & Jankovic, D. (2019). Asymptotic theory for longitudinal data with missing responses adjusted by inverse probability weights. *Mathematical Methods of Statistics*, 28, 83–103.
<https://doi.org/10.3103/S1066530719020017>
- Balázsi, I., Rábainé Szabó, A., Szabó, V., & Szepesi, I. (2005). A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 12(55), 3–21.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-ta-Tobbek-2004.html>
- Battaglia, M., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2025, March 26). *Better early than late? Primary and secondary school remedial interventions*. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5193800>
- Berényi, E. (2022). Social selection step by step. The case of the early selective grammar schools in Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 59–79.
<https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848>
- Berényi, E. (2025). Privatizáció az oktatásban – magán- és egyházi iskolát választó középosztálybeli szülők stratégiái és narratívái. *Educatio*, 33(4), 477–491. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.4.6>
- Bessen, J. E. (2016, October 3). *How computer automation affects occupations: technology, jobs, and skills* (Law and Economics Research Paper No. 15–49). Boston University School of Law.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2690435>
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The sociology of economic life* (3rd ed., pp. 78–92). Routledge.
- Brandmayr, F. (2025). Disciplinary identity and the idea of a unified social science: A survey of British academics. *Studies in History and Philosophy of Science*, 111, 18–30.
<https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2025.04.002>
- Buddelmeyer, H., Leung, F., & Scutella, R. (2012). *Educating oneself out of social exclusion*. National Centre for Vocational Education Research.
https://www.ncver.edu.au/_data/assets/file/0002/10010/educating-oneself-social-exclusion-2528.pdf
- Busse, R., Michaelis, C., & Nennstiel, R. (2023). To what extent do secondary effects shape migrants' educational trajectories after lower-secondary education? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00142-0>
- Campos, D., Ding, Y., Goian, A., Koskinen, A., Lokken, J., Mannsaaker, T., Munkácsy, B., Papadopoulos, D., Panagiotis, P., Rolfe, V., Tóth, E., Scherer, R., & Olsen, R. V. (2025). Educational inequalities in Europe: A scoping review of longitudinal studies in K-12 education. *Studies in Educational Evaluation*, 87, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101523>
- Caro, H. D., & Mirazchiyski, P. (2012). Socioeconomic gradients in Eastern European countries: Evidence from PIRLS 2006. *European Educational Research Journal*, 11(1), 96–110.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.96>
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166–181.
<https://doi.org/10.1037/a0025323>
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). The evolution of educational inequalities in Spain: Dynamic evidence from repeated cross-sections. *Social Indicators Research*, 138(3), 853–872. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1701-6>
- Clark, G., & Nielsen, C. A. A. (2025, January 23). *The returns to education: A meta-study*. SSRN.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.5109188>
- Collins, G. S., Reitsma, J. B., Altman, D. G., & Moons, K. G. M. (2015). Transparent reporting of a multivariable prediction model for individual prognosis or diagnosis (TRIPOD): The TRIPOD statement. *BMJ*, 350, g7594. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7594>
- Cunningham, S. (2021). *Causal inference: The mixtape*. Yale University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29t27>
- Csapó, B. (2007). Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban - az első átfogó magyar irodalmi longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 321–355. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/467>

- Csapó, B., Molnár, G., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 22(3–4), 3–13. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20829>
- Csillag, M. (2015). *Early tracking and equity in education in the Visegrad countries*. Budapest Institute for Policy Analysis.
- Csillag, M., Hermann, Z., & Scharle, Á. (Eds.). (2018). *Közelkép: Fiatalok az iskolában és a munkaerőpiacon*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Csillag, M., Munkácsy, B., Blazsek, R., & Scharle, Á. (2021). *Problémaspecifikus jelentés a PIAAC eredményeiből a foglalkoztatottság témakörén belül*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal.
- Danler, C., & Pfaff, K. (2021). The impact of an unequal distribution of education on inequalities in life expectancy. *SSM – Population Health*, 16, 100954. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100954>
- Dwyer, C. P. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*, 11(6), 105. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
- Dzunic, M., Golubovic, N., & Jankovic-Milic, V. (2024). Educational attainment as a predictor of poverty and social exclusion: Empirical analysis of Serbian case. *E&M Economics and Management*, 27(1), 40–52. <https://doi.org/10.15240/tul/001/2024-1-003>
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Ercse, K. (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29(7), 50–72. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.50>
- Ercse, K., & Radó, P. (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- European Parliament. (2000, March 27). *Bulletin 01/S-2000: European Council 23 and 24 March 2000, Lisbon – Speech by the President, Nicole Fontaine; Presidency conclusions* (Bulletin 27.03.2000 – PE 289.667). Directorate-General for the Presidency. <https://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf>
- Farkas, É. (2023). A minőségi oktatás nélkülözhetetlen a társadalmi fejlődéshez. *Tudásmenedzsment*, 24(3), 75–91. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.10>
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2017). Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(11–12), 100–116.
- Hadjar, A., Alieva, A., Jobst, S., Skrobaneck, J., Grecu, A., Gewinner, I., de Moll, F., & Toom, A. (2022). Pioneered: elaborating the link between social and educational policies for tackling educational inequalities in Europe. *Sozialpolitik Ch*, 1. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-183>
- Halme, M., Rautava, P., Sillanmäki, L., Sumanen, M., Suominen, S., Vahtera, J., Virtanen, P., & Salo, P. (2023). Educational level and the use of mental health services, psychotropic medication and psychotherapy among adults with a history of physician diagnosed mental disorders. *The International Journal of Social Psychiatry*, 69(2), 493–502. <https://doi.org/10.1177/00207640221111091>
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, 20(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Hamaker, E. L., Mulder, J. D., & van IJendoorn, M. H. (2020). Description, prediction and causation: Methodological challenges of studying child and adolescent development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 46, 100867. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100867>
- Hart, C. S. (2018). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework. *Policy Futures in Education*, 17(5), 582–598. <https://doi.org/10.1177/1478210318809758>
- Hastie, T., Tibshirani, R., & Friedman, J. (2009). *The elements of statistical learning: Data mining, inference, and prediction, second edition*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-84858-7>

- Hermann, Z. (2013). *Are you on the right track? The effect of educational tracks on student achievement in upper-secondary education in Hungary* (Budapest Working Papers on the Labour Market, BWP - 2013/16). Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest.
- Hermann, Z., Horn, D., Köllő, J., Sebők, A., Semjén, A., & Varga, J. (2022). A kompetenciaeredmények hatása a munkaerőpiaci sikerességre. *Közgazdasági Szemle*, 69(2), 177–198. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2022.2.177>
- Hermann, Z., Horváth, H., & Kisfaludi, D. (2024). Are separate classrooms inherently unequal? The effect of within-school sorting on the socioeconomic test score gap in Hungary. *Economics of Education Review*, 103. 102582. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102582>
- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E., & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18>
- Horn, D. (2023). A hatosztályos gimnáziumi szelekció és eredményesség. In Á. Szabó-Morvai & R., Pető (Eds.), *Munkaerőpiaci tükrök 2022: társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 97–102). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat.
- Horn, D., Keller, T., & Róbert, P. (2016). Early tracking and competition – A recipe for major inequalities in Hungary. In H. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.), *Models of secondary education and social inequality* (pp. 129–148). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00017>
- Hu, A. (2023). Heterogeneous treatment effects analysis for social scientists: A review. *Social Science Research*, 109, 102810. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102810>
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H., & Bauer, S. S. (2018). Effect of early grade retention on school completion: A prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 974–991. <https://doi.org/10.1037/edu0000243>
- Hughes, R. A., Heron, J., Sterne, J. A. C., & Tilling, K. (2019). Accounting for missing data in statistical analyses: Multiple imputation is not always the answer, *International Journal of Epidemiology*, 48(4), 1294–1304. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz032>
- Josten, C., & Lordan, G. (2022). Automation and the changing nature of work. *PLOS ONE*, 17, e0266326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266326>
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20152>
- Jugert, P., Kaiser, M. J., Ialuna, F., & Civitillo, S. (2022). Researching race-ethnicity in race-mute Europe. *Infant and Child Development*, 31(1), e2260. <https://doi.org/10.1002/icd.2260>
- Kent, D. M., Paulus, J. K., van Klaveren, D., D’Agostino, R., Goodman, S., Hayward, R., Ioannidis, J. P. A., Patrick-Lake, B., Morton, S., Pencina, M., Raman, G., Ross, J. S., Selker, H. P., Varadhan, R., Vickers, A., Wong, J. B., & Steyerberg, E. W. (2019). The predictive approaches to treatment effect heterogeneity (PATH) statement. *Annals of Internal Medicine*, 172(1), 35–45. <https://doi.org/10.7326/M18-3667>
- Kézdi, G., & Surányi, É. (2008). Egy intergenerációs program hatása a tanulók fejlődésére. *EDUCATIO*, 4, 467–479.
- Knowles, J. E. (2015). Of needles and haystacks: Building an accurate statewide dropout early warning system in Wisconsin. *Journal of Educational Data Mining*, 7(3), 18–67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115326>
- Larimer, A. J., Stefansson, K. K., Petursdottir, A.-L., McMaster, K., & Bjorgvinsdottir, A. S. (2025). Reading growth across 1st grade: Is there a Matthew effect in Icelandic schools? *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 51. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00948-4>

- Lee, K. J., Tilling, K. M., Cornish, R. P., Little, R. J. A., Bell, M. L., Goetghebeur, E., Hogan, J. W., Carpenter, J. R., & STRATOS initiative. (2021). Framework for the treatment and reporting of missing data in observational studies: The treatment and reporting of missing data in observational studies framework. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.01.008>
- Long, H., Kerr, B. A., Emler, T. E., & Birdnow, M. (2022). A critical review of assessments of creativity in education. *Review of Research in Education*, 46(1), 288–323. <https://doi.org/10.3102/0091732X221084326>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. *Child Ind Res*, 16, 1475–1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- McArdle, J. J., & Epstein, D. (1987). Latent growth curves within developmental structural equation models. *Child Development*, 58(1), 110–133. <https://doi.org/10.2307/1130295>
- McNeish, D., & Matta, T. (2018). Differentiating between mixed-effects and latent-curve approaches to growth modeling. *Behavioral Research Methods*, 50, 1398–1414. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0976-5>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Douglas G., A., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., & Cook, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina, A., & Lamb, S. (2021). School segregation, inequality and trust in institutions: Evidence from Santiago. *Comparative Education*, 58(1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025>
- Molnár, G. (2025). Development of 6-to 17-year-old students' inductive reasoning: What is the most sensitive period? *Thinking Skills and Creativity*, 101745. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101745>
- Noordzij, K., de Koster, W., & van der Waal, J. (2024). Explaining the educational gradient in trust in politicians: A video-vignette survey experiment. *West European Politics*, 784–812. <https://doi.org/10.1080/01402382.2023.2250163>
- Nurse, L., & Melhuish, E. (2021). Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: An overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective. *Contemporary Social Science*, 16(4), 417–431. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1948095>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (volume V): Effective policies, successful schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Olsson, S., Hensing, G., Burström, B., & Löve, J. (2021). Unmet need for mental healthcare in a population sample in Sweden: A cross-sectional study of inequalities based on gender, education, and country of birth. *Community Mental Health Journal*, 57, 470–481. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00668-7>
- Ostry, J. (2015). Inequality and the duration of growth. *European Journal of Economics and Economic Policies Intervention*, 12(2), 147–157. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2015.02.01>
- Pampaka, M., Hutcheson, G., & Williams, J. (2016). Handling missing data: Analysis of a challenging data set using multiple imputation. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2014.979146>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Raudenbush, S. W., & Bloom, H. S. (2015). Learning about and from a distribution of program impacts using multisite trials. *American Journal of Evaluation*, 36(4), 475–499. <https://doi.org/10.1177/1098214015600515>

- Ross, D. (2022). Economics is converging with sociology but not with psychology. *Journal of Economic Methodology*, 30(2), 135–156. <https://doi.org/10.1080/1350178X.2022.2049854>
- Schiltz, F., Mazrekaj, D., Horn, D., & De Witte, K. (2019). Does it matter when your smartest peers leave your class? Evidence from Hungary. *Labour Economics*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.04.001>
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Re-Examined*. Clarendon Press.
- Shmueli, G. (2010). To explain or to predict? *Statistical Science*, 25(3), 289–310. <https://doi.org/10.1214/10-STS330>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Song, Q., Liu, Y., & Tan, C. Y. (2025). Effects of family socioeconomic status on educational outcomes in primary and secondary education: A systematic review of the causal evidence. *Educational Psychology Review*, 37, 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10004-8>
- Stonkute, D., Lorenti, A., & Spijker, J. J. A. (2023). Educational disparities in disability-free life expectancy across Europe: A focus on the East-West gaps from a gender perspective. *SSM – Population Health*, 23, 101470. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101470>
- Szabó-Morvai, Á., Horn, D., Lovász, A., & De Witte, K. (2023). Universal preschool and cognitive skills – the role of school starting age as a moderating factor. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.004>
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339>
- Velkey, G. (2022). The increasing replication of territorial and social inequalities in public education in Hungary – Causes, components, practices and mechanisms. *Social Sciences*, 11(3), 95. <https://doi.org/10.3390/socsci11030095>
- Wijesuriya, R., Moreno-Betancur, M., Carlin, J. B., White I. R., Quartagno, M., & Lee, K. J. (2025). Multiple imputation for longitudinal data: A tutorial. *Statistics in Medicine*, 44(3–4), e10274. <https://doi.org/10.1002/sim.10274>
- Willcocks, L. (2020). Robo-apocalypse cancelled? Reframing the automation and future of work debate. *Journal of Information Technology*, 35(4), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0268396220925830>
- Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data* (2nd ed.). MIT Press.
- World Economic Forum (2025). *Future of jobs report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf
- Zajacova, A., & Lawrence, E. M. (2018). The relationship between education and health: Reducing disparities through a contextual approach. *Annual Review of Public Health*, 39, 273–289. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044628>
- Zhou, J., Baulos, A., Heckman, J. J., & Liu, B. (2021). The economics of investing in early childhood: Importance of understanding the science of scaling. In J. A. List, D. Suskind, & L. H. Supplee (Eds.), *The scale-up effect in early childhood and public policy* (pp. 76–97). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367822972-6>

Elemzett tanulmányok listája

- Boza, I., & Hermann, Z. (2023). A koronavírus-járvány és az iskolai teszteredmények egyenlőtlensége. In Á. Szabó-Morvai, & R. Pető (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2022: társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 110–118). Közgazdaságtudományi Intézet, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat.
- Csikós, Cs. (2008). Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.

- Hadjar, A., Alieva, A., Jobst, S., Skrobanek, J., Grecu, A., Gewinner, I., de Moll, F., & Toom, A. (2022). Pioneered: elaborating the link between social and educational policies for tackling educational inequalities in Europe. *Sozialpolitik Ch*, 1. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-183>
- Hermann, Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In K. Fazekas, M. Csillag, Z. Hermann, & Á. Scharle (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2018* (pp. 69–75). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Hermann, Z. (2021). Részvétel az oktatásban, lemorzsolódás és éviszméltés a covid járvány első évében. In K. Fazekas, I. Kónya, & J. Krekó (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2020* (pp. 213–219). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH.
- Hermann, Z., & Semjén, A. (2023). Az oktatásirányítás és -finanszírozás központosításának hatása az oktatási egyenlőtlenségekre. In Á. Szabó-Morvai, & R. Pető (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2022: társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 119–125). Közgazdaságtudományi Intézet, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat.
- Hermann, Z., & Varga, J. (2019). Jelentkezés és felvétel a középfokú oktatásba. In K. Fazekas, M. Csillag, Z. Hermann, & Á. Scharle (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2018* (pp. 59–62). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Hermann, Z., Kertesi, G., & Varga, J. (2024). A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 71(4), 353–378. <http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2024.4.353>
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdéskor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 51–72. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.9.51>
- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E., & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18>
- Horn, D. (2013). Diverging performances: The detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 25–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.002>
- Hörich, B. (2019). Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, 28(4), 659–682. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2>
- Hörich, B., & Bacskai, K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia* 118(2), 133–156. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133>
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>
- Józsa, K., & Zentai, G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
- Keller, T. (2016). The power of family? Change in academic achievement after breakdown of the biological family. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57(7), 448–474. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1220284>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól* (Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP - 2012/5). Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék. <https://hdl.handle.net/10419/108480>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2013). *School segregation, school choice, and educational policies in 100 Hungarian towns* (Budapest Working Papers on the Labour Market, BWP - 2013/12). Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences. <https://hdl.handle.net/10419/108482>
- Kézdi, G., & Surányi, É. (2008). Egy intergenerációs program hatása a tanulók fejlődésére. *EDUCATIO*, 4, 467–479.

- Kis, N., & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 243–261. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>
- Liskó, I. (2005). A roma tanulók iskoláztatási esélyei. *Iskolakultúra*, 15(2), 123–126.
- Mező, K. (2015). Pszichometriai kreativitás alakulása gimnazisták körében végzett négy év időtartamú longitudinális vizsgálatban. *Különleges Bánásmód*, 1(1), 41–53. <https://doi.org/10.18458/KB.2015.1.41>
- Molnár, G. (2007). Hátrányos helyzetű diákok problémamegoldó gondolkodásának longitudinális követése. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 277–293.
- Mucsi, G., Pethő, V., & Janurik, M. (2021). A ritmikai készségek fejlesztése első osztályban. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 101–135. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.101>
- Papp Z., A. (2017). Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban. *Educatio*, 26(3), 335–351. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.2>
- Polónyi, I. (2014). Felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24(5), 3–17.
- Polónyi, I. (2023). Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*, 70(7–8), 872–897. <http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872>
- Schiltz, F., Mazrekaj, D., Horn, D., & De Witte, K. (2019). Does it matter when your smartest peers leave your class? Evidence from Hungary. *Labour Economics*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.04.001>
- Szabó-Morvai, Á., Horn, D., Lovász, A., & De Witte, K. (2023). Universal preschool and cognitive skills – the role of school starting age as a moderating factor. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.004>
- Szalay, L., Tóth, Z., & Kiss, E. (2020). Introducing students to experimental design skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 331–356. <https://doi.org/10.1039/C9RP00234K>
- Szalay, L., Tóth, Z., Borbás, R., & Füzesi, I. (2023). Scaffolding of experimental design skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(2), 599–623. <https://doi.org/10.1039/D2RP00260D>
- Szegvári, P. (2006). Önkormányzatiság és oktatásigazgatás: Avagy hol tart ma a kistérségi közigazgatás? *Educatio*, 15(1), 91–105.
- Széll, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339>
- Varga, J. (2023). Oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon. In Á. Szabó-Morvai, & R. Pető (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2022: társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 72–79). Közgazdaságtudományi Intézet, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat.
- Vit, E. (2022). Érettségi eredmények poszt-Covid tünetei – avagy a rendkívüli érettségi időszakok és az oktatási egyenlőtlenségek összefüggései. *Socio.Hu Társadalomtudományi Szemle*, 12(4), 80–103. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.4.80>
- World Economic Forum (2025). *Future of jobs report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf
- Zsolnai, A., Kasik, L., & Lesznyák, M. (2008). Óvodáskorú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 91–110.

Mellékletek

1. melléklet

Kulcsszavas keresés

A Scopus adatbázison az alábbi specifikációval és keresőszavakkal végeztük a keresést.

Type: Article

Language: English

Date Range: 2004 – 2024

Subject Area: Social Sciences; Psychology; Economics, Econometrics and Finance; Decision Sciences; Multidisciplinary

Search String:

(inequalit* OR gap* OR difference* OR disparit* OR inequit*) **OR** ((gender OR sex) PRE/1 (equity OR inequity OR equality OR inequality OR egalitarian OR gap OR gaps OR difference OR differences OR discrepancy OR discrepancies OR disparity OR disparities OR issue OR issues OR fairness OR bias OR biases OR biased)) **OR** ("Gender Issues" OR "Gender Differences" OR "Gender Discrepancy" OR "Sex Fairness") **OR** ("Socioeconomic Status" OR "SES" OR "Socioeconomic Background" OR "Socioeconomic Influences" OR "economic level" OR "working poor" OR "poorest poor" OR poverty OR "low income" OR "family income" OR welfare OR "free school meals") **OR** ("Cultural Capital" OR "Social Capital" OR "Family Influence" OR "Parental Influence" OR "Family Background") **OR** (immigrant* OR migrant* OR refugee* OR "asylum seeker*" OR "foreign born" OR newcomer* OR resettler* OR "second-generation immigrant*" OR "migration background") **OR** ("Racial Differences" OR "Racial Factors" OR race OR racism OR "ethnic diversity" OR "ethnic groups" OR ethnicity OR "minority group*" OR "cultural differences" OR "cultural pluralism" OR bicultural* OR acculturation OR diversity OR "multicultural education") **OR** ("Rural Urban Differences" OR "Geographic Location" OR "local context*" OR urban OR rural OR "regional inequalities") **OR** (disadvantaged OR marginalized OR vulnerable OR advantaged OR deprived OR indigent OR poor OR rich OR inequitable) **OR** ("Educational Opportunities" OR "Access to Education" OR "educational disparities" OR "education inequity" OR "academic persistence" OR "career aspiration")

AND

"early childhood" OR "pre-primary education" OR "primary education" OR "lower secondary" OR "secondary education" OR "upper-secondary" OR "tertiary education" OR "k-12" OR "kindergarten" OR preschool* OR "elementary school" OR "primary level" OR "elementary level" OR "secondary school" OR "high school" OR "junior high" OR "secondary level" OR "middle school" OR "grade 1" OR "grade 2" OR "grade 3" OR "grade 4" OR "grade 5" OR "grade 6" OR "grade 7" OR "grade 8" OR "grade 9" OR "grade 10" OR "grade 11" OR "grade 12" OR "intermediate grades" OR "pupil" OR "schoolchild*" OR "school-child*" OR "school-aged child*" OR "adolescent*" OR "teenager*" OR "first grade" OR "second grade" OR "third grade" OR "fourth grade" OR "fifth grade" OR "sixth grade" OR "seventh grade" OR "eighth grade" OR "ninth grade" OR "tenth grade" OR "eleventh grade" OR "twelfth grade" OR "grade one" OR "grade two" OR "grade three" OR "grade four" OR "grade five" OR "grade six" OR "grade seven" OR "grade eight" OR "grade nine" OR "grade ten" OR "grade eleven" OR "grade twelve" OR "vocational school*" OR "technical school*" OR "public school*" OR "private school"

AND

Hungary OR "Hungarian Republic" OR Hungarian

AND

("academic achievement" OR "achievement gain*" OR "achievement loss*" OR "achievement gap*" OR "achievement rating" OR "educational attainment" OR "student achievement" OR "school performance" OR "academic success" OR "educational outcomes" OR "learning outcome*" OR "academic outcome*" OR "educational outcome*" OR "education deficit*" OR "educational completion") **OR** ("mathematics" OR "science" OR "reading" OR "literacy" OR "numeracy" OR "STEM achievement" OR "science test*" OR "mathematics test*" OR "critical literacy" OR "computer literacy" OR "digital literacy" OR "scientific literacy" OR "thinking skill*" OR "cognitive skill*" OR "problem solving" OR "critical thinking" OR "computational thinking" OR "21st-century skill*" OR "multilingual skill*" OR "international assessment") **OR** ("self-concept"

OR "self-efficacy" OR "self-esteem" OR "sense of belonging" OR "sense of community" OR "career expectation*" OR "educational expectation*" OR motivation OR "achievement emotions" OR "emotional development" OR "emotional well-being" OR "social-emotional learning" OR "socio-emotional skills" OR "prosocial behavior" OR "social development") **OR** ("low achievement" OR "education barrier*" OR "educational barrier*" OR "learning barrier*" OR "learning anxiety" OR "student motivation deficit" OR "achievement difference*" OR "attainment gap*" OR "opportunity gap" OR "learning gap" OR "educational inequality" OR "educational inequity" OR "outcome disparity*") **OR** ("community cohesion" OR "community participation" OR "learner engagement" OR "learning engagement") **OR** ("entrepreneurship" OR citizenship OR "cultural awareness" OR "cultural expression" OR "digital literacy" OR "ICT skills" OR "employability skills" OR "career readiness")

AND

("longitudinal research" OR "longitudinal data" OR "longitudinal analys*" OR "longitudinal panel design*" OR "longitudinal design*" OR "longitudinal stud*" OR "longitudinal prediction" OR "longitudinal effect*" OR "trend stud*" OR "trend analysis" OR "time series" OR "time sequence" OR "time-sequential" OR "cohort-sequential" OR "cross-sequential" OR "panel data" OR "panel design" OR "synthetic control" OR "follow-up study*" OR "retrospective design*" OR "population study" OR "time-dependent" OR "time-variant" OR "repeated measures") **OR** ("survival analysis" OR "hazard model*" OR "fixed effects model*" OR "random effects model*" OR "mixed effects model*" OR "quasi-fixed effects" OR "Arellano-Bond estimator" OR "dynamic model*" OR "dynamic panel" OR "trajectory analysis") **OR** ("random intercept cross-lagged panel model" OR "cross-lagged panel model*" OR "latent growth" OR "growth curve models" OR "growth curve" OR "value-added" OR "multi-level model*" OR "hierarchical linear model*" OR "life-course research" OR "event history analysis" OR "ambulatory assessment") **OR** ("Matthew effect" OR "Robin Hood effect" OR "matthew-effect")

2. melléklet

Kódolási eszköz

Ez a melléklet a kódoláshoz használt eszközt tartalmazza. Az eszköz angol nyelvű, mivel egy nemzetközi projekt részeként készült el, így az eredmények összehasonlíthatók a nemzetközi feltáró szakirodalmi áttekintés eredményeivel. Az egyes itemek neve mellett feltüntettük, hogy azok kivonatoló (extract) vagy értelmező (interpret) munkát várnak a kódolótól.

Data Extraction Template

I. Basic Bibliographic Information

Title (*Extract*)

Research article title

Type of document (*Extract*)

Document classification (Select one category)

1. Scientific Article
2. White Paper
3. Policy Report
4. Institutional Report
5. Working Paper
6. Book chapter
7. Other

Field (*Extract*)

What is the discipline of the journal? (Select category based on Scimago, "MTA besorolás" or "MTMT besorolás".)

1. Economics and Econometrics
2. Education
3. Psychology
4. Sociology and Political Science
5. Statistics and Probability
6. Other

Language (*Extract*)

What is the language of the publication?

1. HUN
2. ENG

Keywords (*Extract*)

Keywords listed by the authors (Please enter only one keyword per row)

	Keywords
Keyword 1	
Keyword 2	
Keyword 3	
Keyword 4	
Keyword 5	

II. Authorship Details

Author Affiliations (*Extract*)

Institutions or organizations where the corresponding author is based (if multiple; please enter one affiliation per row. Enter only university information. For international reports please report the institutional affiliation: e.g., OECD). You may use information not provided in the paper.

1. ELTE
2. SZTE
3. BCE
4. DE
5. PTE
6. KRTK-KTI
7. MTA Kut.csop.
8. Other

Country of the Author's Institution (*Extract*)

In which country is the corresponding author's institution located? (Please use the information provided by the corresponding author(s)). Enter the ISO code (see https://en.wikipedia.org/wiki/ISO_3166-1_alpha-3). If more than one country, please use ";" as a separator. For institutional reports, e.g. OECD, please indicate the country where the report was written.

1. HUN
2. Other

III. Subject and Content Data

Study Equity (*Interpret*)

What type of inequity/equity is studied in the paper (multiple categories allowed)

1. SES equity
2. Ethnic equity
3. Gender equity
4. Geographical equity
5. Inter-sectional equity
6. Other

Immigration (*Extract*)

Was immigration or immigrant background of students studied in the paper? (Yes/No)

1. Yes
2. No

Focus (*Extract*)

Where does the studied inequity/equity appear in the paper in relation to educational outcomes? (Multiple choice)

1. In the abstract (or in the first two paragraphs if there is no abstract)
2. In one of the research questions / research goals
3. In the discussion/conclusion
4. Other

Aim/Study Purpose 1 (*Interpret*)

What type of analysis does the study conduct primarily? (What is the epistemological focus of the study?)

1. Only descriptive
2. Associational/relational (but not predictive or causal)
3. Predictive (with clear, detailed out-of-sample prediction strategy)
4. Causal (with clear, detailed identification strategy)
5. Other

Aim/Study Purpose 2 (*Interpret*)

What other purpose does the study have? (multiple categories allowed)

1. Comparative Analysis
2. Intervention Efficacy

3. Local Contexts
4. Institutional Analysis
5. Methodological evaluation
6. The study has no further purpose
7. Other

Analytic level (*Interpret*)

At what level of analysis is the analyzed data (i.e. the data of the analytical sample) comparable over time as reported by the study authors? (multiple categories allowed)

1. Country
2. Province / County / etc.
3. School
4. Classroom
5. Student

IV. Study Population / Sample

Data Source (*Extract*)

Specific datasets or databases used for the study (e.g. national databases, school records). If the dataset is a national database, please select the appropriate option and provide the name in the 'other' field.

1. Programme for International Student Assessment (PISA)
2. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
3. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
4. Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)
5. Teaching and Learning International Survey (TALIS)
6. Hungarian Educational Longitudinal Program (HELP)
7. Hungarian National Assessment of Basic Competencies (NABC)
8. KIR data (hungarian educational registry data)
9. Other census/register data (specify in "Other")
10. Researcher generated/collected (specify in "Other")
11. National assessments (specify in "Other")
12. Other

Sampling Method (*Interpret*)

What sampling strategy was used to collect the data analysed in the study? (Select one category) (Heeringa, et al., 2017: <https://www.routledge.com/Applied-Survey-Data-Analysis/Heeringa-West-Berglund/p/book/9780367736118?srsltid=AfmBOoq021yagMJbI-HuYG1ZgDs6magLq8vDYomo9Zrk4t7QpxX9NToGi>)

1. Convenience Sampling
2. Volunter Sampling
3. Simple random sampling
4. Stratified random sampling
5. One-Stage Cluster Sampling
6. Two-stage Cluster Sampling
7. Whole population
8. Not reported
9. Other

Educational Level (*Extract*)

What range of educational levels is represented in the data analyzed in the study? (Please see https://en.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education Multiple categories). Select all applicable categories.

1. ISCED 0: Early childhood education ('less than primary' for educational attainment)
2. ISCED 1: Primary education
3. ISCED 2: Lower secondary education
4. ISCED 3: Upper secondary education
5. ISCED 4: Post-secondary non-tertiary education
6. ISCED 5: Short-cycle tertiary education

7. ISCED 6: Bachelor's or equivalent level
8. ISCED 7: Master's or equivalent level
9. ISCED 8: Doctoral or equivalent level
10. Not reported

Year of Initial Data Collection (Extract)

What was the year of the first measurement point? (Please enter information using numbers: e.g., 2013)

Last year of data collection (Extract)

What was the year of the last measurement? (Please enter information using numbers: e.g., 2013)

Number of Time Points (Extract/Interpret)

What is the total number of different data collection points during the study? (Please enter information using only whole numbers e.g., 5 instead of "five data points")

Time Interval (Extract)

What is the average time interval between each consecutive observational period? Please enter information in months using only whole numbers, e.g. 18 instead of "1.6 years".

Analytic Sample Size (Extract)

Please extract information on the analytical sample size (Please enter information using only whole numbers without commas e.g. 3546 instead of "3.546")

	Analytic Sample Size (N)
Time 1	
Time 2	
Time 3	
Time 4	
Time 5	
Time 6	

Sample Age (Extract)

Does the study report the age of the sample?

1. Yes
2. No

Sample Age (Extract)

The average age of the sample at the first and last point of observation (Please enter information in months).

	Mean Age
Average age of the sample at the first point of measurement (enter information using numbers in months e.g., "18" for 1.6 years)	
Average age of the sample at the last point of measurement (enter information using numbers in months e.g., "18" for 1.6 years)	

Sample Attrition (Extract)

Does the study report attrition statistics for each studied year?

1. Yes, all years
2. No, only partially (e.g. for some of the years)
3. No, not at all
4. Not relevant (for studies with no attrition)

Comparison to Population/Whole sample (*Extract*)

Do the authors compare statistics of the analytic sample to the population or the unreduced (representative) sample?

1. Yes
2. No
3. Not relevant (for studies with no attrition)

V. Study Design

Longitudinal Design (*Interpret*)

What type of longitudinal design (e.g., panel, cohort, or case study) was used in the study? (Select one category)

1. Panel / Repeated Measures Design
2. Cohort-sequential design
3. Cross-sequential design
4. Time-sequential design
5. Trend studies
6. Time series designs
7. Retrospective Design
8. Other

Data Collection Methods (*Extract*)

What data collection methods were used for the study? (Multiple categories allowed)

1. Standardized Tests or Assessments
2. Surveys/Questionnaires
3. Interviews
4. Administrative Records
5. Observational Methods
6. School Reports/Teacher Evaluations
7. Focus Groups
8. Log Data/Digital Tracking
9. Parental Reports
10. Not reported
11. Other

Statistical Techniques (*Extract*)

What statistical approach did this study use to examine educational inequalities? (Multiple answers allowed).

Please specify the statistical technique used in the field "other"

1. Descriptive Statistics (Use for papers that only conduct uni/bivariate analysis).
2. Simple Hypothesis Tests
3. Regression Techniques (Non-SEM)
4. Structural Equation Models
5. Dimensional Reduction Methods
6. Clustering Methods
7. Other

Longitudinal Data Analyses (*Interpret*)

How does the study use the longitudinal data set?

1. Tracking Changes Over Time
2. Growth Trajectories
3. Lagged Effects
4. Time Series Analysis
5. Use of Repeated Measures Designs
6. Survival or Hazard Modeling for Event Timing
7. Other

Missing Data Management (*Extract/Interpret*)

What statistical approach was used to deal with missing data? (Multiple categories allowed)

1. No attrition / no missing data
2. No technique
3. Listwise deletion
4. Pairwise deletion
5. Single imputation
6. Multiple Imputation
7. Full information maximum likelihood
8. Weighting adjustments for missing data
9. Sensitivity analysis for missing data
10. Not reported
11. Other

Qualitative Analysis (*Extract*)

Does the study involve any form of qualitative analysis? (interviews, content analysis, etc.)

1. Yes
2. No

VI. Categories and Indicators of Inequalities

SES Indicators (*Extract*)

What indicators were used to measure SES (multiple categories allowed)?

1. Income
2. Parental education
3. Parental occupational status
4. Free or reduced-price lunch (FRPL)
5. Books at home
6. Household possessions (other than books, e.g. cars, computers)
7. Access to resources (e.g., internet, extracurricular activities)
8. Subjective SES measures (e.g. self-reported social status)
9. HH / HHH (admin. category)
10. Not reported
11. Not applicable (for studies not investigating SES)
12. Other

Ethnicity/Race Indicators (*Extract*)

What specific ethnic or racial groups were represented in the data analyzed in the study? (List all applicable groups)

1. White/Caucasian
2. Roma/Sinti
3. Not reported
4. Not applicable (For studies that do not focus on ethnic inequalities)
5. Other

Geographic Inequality Causes (*Extract*)

What are the reported causes or mechanisms underlying the educational inequalities by geographical location identified in the study?

1. Resource availability
2. Socioeconomic Factors
3. Cultural and Social Capital
4. Policy and Governance
5. Environmental Factors
6. Health and Well-being
7. Infrastructure
8. Labor Market and Economic Opportunities
9. Not reported
10. Not applicable (For studies that do not focus on geographic inequalities)
11. Other

Interactions studied (*Extract*)

What interactions were studied? (Please note that papers examining intersections should report interaction terms between social categories, it is not sufficient to simply add them as control variables) Multiple categories allowed.

VII. Educational Outcomes Investigated

Academic Area (*Extract*)

Does the study assess academic achievement? If so, in what specific areas (e.g. reading, writing, mathematics, science)?

1. Reading /Literacy
2. Writing
3. Mathematics
4. Science
5. Language Development
6. Not applicable
7. Other

Socioemotional Skills (*Extract*)

Does the study report on socio-emotional skills? If so, which specific area? (Use the option "other" to write down the area(s) as reported by the study authors. If there is more than one, use the ';' as a separator).

1. Not applicable
2. Other

Other Affective Traits (*Extract*)

Does the study report on other affective traits ? If so, which specific area? (Use the option "other" to write down the area(s) as reported by the study authors. If there is more than one, use the ';' as a separator).

1. Not applicable
2. Other

Educational Attainment (*Extract*)

Does the study report on educational attainment at the high school level?

1. Yes
2. No

Dropout or Progress (*Extract*)

Does the study report on school dropout or other non-attainment-type indicators of educational progress at the high school level?

1. Yes
2. No

Life-outcomes (*Extract*)

Does the study analyze labor market or other non-educational outcomes for adults?

1. Yes
2. No

Stakes of testing assessment (*Interpret*)

What are the stakes for students taking the test? (Multiple options allowed)

1. Lowstake test
2. High-stakes test
3. Not applicable (For cases where the outcome measure was not evaluated through an assessment)

Comparability of the outcome measure over time (*Extract*)

Have the authors provided evidence of statistical comparability of the outcome measure over time? (Yes/No) (measurement invariance, standardised across time points)

1. Yes
2. No
3. Not applicable

Reported Reliability (Extract)

Do the authors report reliability estimates for the outcome of interest? (Yes/No)

1. Yes
2. No
3. Not applicable

Reliability Test (Extract)

Do the authors test reliability themselves? (Yes/No)

1. Yes
2. No
3. Not applicable

VIII. Findings

Key finding(s) (Interpret)

What are the main findings related to educational inequalities? (Please extract findings from the abstract, discussion or the conclusion).

Intervention (Interpret)

Did the study look at the effect of a specific intervention to reduce educational inequalities? Please note that the intervention could be at the policy, school, classroom, teacher, instruction, family or student level. We would like to collect information here on any specific interventions that may have attempted to reduce educational inequalities between students from different social backgrounds.

1. No
2. Other

Factors related to educational inequalities (Interpret)

Do the authors provide any research questions on the effect of any student, family, school, or system variable that may be related to the strength of the relationship between the social categories (Gender, SES, Ethnicity, Geography) and the educational outcome measures? If so, what were their conclusions? For example, parental expectations may be related to the gap in mathematics achievement between low and high-SES students.

1. No
2. Other

ABSTRACT

A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF PUBLICATIONS EXAMINING EDUCATIONAL INEQUALITIES IN LONGITUDINAL RESEARCH IN HUNGARY: TRENDS, METHODOLOGICAL APPROACHES AND DISCIPLINARY DIFFERENCES

Balázs Munkácsy, Edit Tóth & Gyöngyvér Molnár

Keywords: longitudinal studies, systematic literature review, educational inequalities, research methods

The aim of this study is to analyze the aims and methodological features of research based on longitudinal data collection, appearing in prestigious scientific publications and investigating the relationship between facets of social disadvantage and educational outcomes in the Hungarian education system. In this systematic review, focusing on quantitative studies published between 2004 and 2024 with at least two measurement dates, we surveyed the main characteristics of publications along five disadvantage dimensions (socioeconomic status, ethnicity, spatial characteristics, migration status, and gender). The analysis of the 29 identified studies highlighted differences in terms of disciplinary approaches, methodological procedures, and research foci, as well as the untapped potential of longitudinal data sets. Most of the studies examined differences along socioeconomic background, using parental education as the main indicator. Geographical and gender differences often played a secondary role, whereas migration backgrounds were very rarely examined. The majority of longitudinal data were used only to track average changes over time; the analytical potential offered by repeated measures was typically untapped. Causal inference was sparse, and no predictive analyses were identified. We also detected significant methodological gaps in the handling of missing data and related transparency practices. The results of this review can serve as a starting point for conceptual and methodological grounding of future longitudinal studies.

Magyar Pedagógia, 125(3). 135–175. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.3.135>

Munkácsy Balázs:  <https://orcid.org/0000-0001-7561-0514>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport; Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 32–34;
1074 Budapest, Dohány u. 84
balazs.munkacsy@gmail.com

Tóth Edit:  <https://orcid.org/0000-0001-9281-5730>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 32–34
tothedit@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Gyöngyvér:  <https://orcid.org/0000-0003-4890-6904>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 32–34.
gymolnar@edpsy.u-szeged.hu



AZ EGYETEMI OKTATÁSFEJLESZTÉS GYAKORLATÁNAK ÉS ÉRTELMEZÉSÉNEK TRENDJEI: EGY ÁTFOGÓ (SCOPING) SZAKIRODALOM-ÁTTEKINTÉS EREDMÉNYEI

Szulovszky Mária¹, Kovács-Szöllősi Tímea², Lénárt Krisztina¹,
Sebestyén Lilla Anna³, Szalai András⁴, Kovács Zsuzsa⁵,
Kálmán Orsolya⁶, Horváth László⁶, Dringó-Horváth Ida⁷, Dorner Helga⁵

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

² Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

³ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; KRE IKT Kutatóközpont

⁴ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar

⁵ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

⁶ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

⁷ KRE IKT Kutatóközpont; BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ

A felsőoktatási szektor és környezetének változásai a 20. század második felétől több szempontból is új kihívások elé állították az egyetemeket. Az elszámoltathatóságra és hatékonyságra vonatkozó kormányzati-társadalmi igények nyomán előtérbe került a tanítás és a tanulás minőségének biztosítása (Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010) és a hallgatók munkaerőpiaci szempontból releváns, jövőálló készségeinek fejlesztése (Austin & Sorcinelli, 2013; Herbert & Van der Laan, 2021; Zou & Geertsema, 2020). A hallgatói populáció növekedése és diverzifikálódása nyomán a tanulói igények sokfélesége, valamint a technológiai fejlődés hatásai szintén próbára teszik az egyetemi oktatókat, miközben az oktatói-kutatói munkához kapcsolódó feladatkörök is változásokon mentek keresztül (Austin & Sorcinelli, 2013; Frerichs et al., 2011; Sharif et al., 2019; Sorcinelli, 2007). Átalakult továbbá a felsőoktatás-pedagógiáról való gondolkodás, előtérbe helyezve a hallgató- és tanulásközpontú tanítási stratégiákat és az új tanulási környezetekben is hatékonyan alkalmazható oktatói készségek fejlesztését (Austin & Sorcinelli, 2013; Baker et al., 2021; Frerichs et al., 2011; Sorcinelli, 2007). Ezek a változások, kihívások és új elvárások a felsőoktatási gyakorlat egy új területének, az oktatásfejlesztésnek¹ a kialakulásához, majd fokozatos előtérbe kerüléséhez vezettek (Barrow & Grant, 2016; Clegg, 2009; Roxå & Mårtensson, 2008).

Az oktatásfejlesztésről évtizedek óta gondolkodik a nemzetközi szakirodalom: míg eleinte az oktatók egyéni szintű támogatásán volt a hangsúly, fokozatosan az intézményi fejlesztési stratégiák és az ágazati szintű gondolkodás is a fejlesztők és kutatók fókuszába kerültek (Fraser

¹ A nemzetközi szakirodalom leggyakrabban az *academic development*, a *faculty development* és az *educational development* kifejezéseket használja a terület megnevezésére, amelyet mi ebben a cikkben egységesen oktatásfejlesztésnek fordítunk és használunk. Az oktatásfejlesztés értelmezésünkben a felsőoktatás kontextusában az egyetemi oktatók pedagógiai-módszertani támogatása mellett képzési program-fejlesztési, tantervfejlesztési vagy szervezetfejlesztési elemeket is magában foglalhat, és a felsőoktatás más célcsoportjaira is irányulhat.

et al., 2010; Gibbs, 2013; Stensaker et al., 2017). A fejlesztéssel foglalkozó központok szerep-felfogásai és funkciói kiszélesedtek, lehetővé téve az intézményi kezdeményezésekben való aktívabb részvételt és a változások tudatosabb előmozdítását (Schroeder, 2011a, 2011b). Ezzel párhuzamosan felerősödött a fejlesztőmunka holisztikus szemléletének (Sutherland, 2018), valamint a fejlesztés színtereiről és célcsoportjairól való többszintű gondolkodás igénye (Dorner & Mårtensson, 2021). Az oktatásfejlesztés egy olyan összetett, egyéni, intézményi és szektor-szinten is értelmezhető tevékenységterületté vált, amely az egyetemi oktatók-kutatók, hallgatók és munkatársak támogatása, valamint az intézményi folyamatok fejlesztésének elősegítése által hozzájárul a tanítás és tanulás eredményességéhez, a változásokra való hatékony reagáláshoz, és az egyetemi polgárok kiválóságához.

A magyar egyetemeken a kétezres évektől jelennek meg az oktatásfejlesztéssel foglalkozó szervezeti egységek, tevékenységüket tekintve erős oktatásinformatikai fókusszal (Dringó-Horváth, 2024). Az utóbbi években több magyar nyelvű tanulmány született az oktatók szakmai fejlődése (Kálmán, 2019, 2021; Frányó & Csehné Papp, 2023; Káplár-Kodácsy et al., 2021) és digitális pedagógiai kompetenciáik fejlesztése kapcsán (Dringó-Horváth et al., 2021; Hülber et al., 2020), a hazai oktatáskutatók és -fejlesztők pedig konferenciákon oszthatták meg tapasztalataikat egymással (pl. *Felsőoktatás-pedagógiai Konferenciák*, ELTE PPK FTI). 2023-ban az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság keretein belül megalakult a Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság, amelynek célja többek között a hazai kutatások és kutatásalapú fejlesztőmunka ösztönzése és az együttműködések koordinálása (MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, n. d.). Emellett több szakmai műhely és konferencia kerül megrendezésre az oktatásfejlesztési központok szervezésében is (pl. *Oktatásinformatika a felsőoktatásban a KRE-n*, *Felsőoktatás Felsőfokon Konferenciák* az ELTE-n), ami az egységek közötti szakmai párbeszéd elindulásához is hozzájárult (M. Pintér et al., 2021). 2024. május 24-én a Felsőoktatásfejlesztők Fórumán tartotta meg első hivatalos találkozóját a hazai fejlesztők – immár formális hálózatként működő – közössége (Budapesti Corvinus Egyetem, 2024). 2024 júniusában az Educatio folyóirat a felsőoktatás-pedagógiára fókuszáló tematikus számot jelentetett meg (Hrubos & Kozma, 2024).

Az oktatásfejlesztéssel foglalkozó hazai diskurzus tehát az utóbbi években fellendült, a területet érintő átfogó, magyar nyelvű nemzetközi szakirodalom-áttekintés ugyanakkor még nem jelent meg a témában. Eközben a 2000-es évek második felétől kezdődően a nemzetközi irodalomban egyre több tanulmányt publikáltak az oktatásfejlesztés területén dolgozó központok és fejlesztők helyének, szerepének és feladatköreinek változásairól (Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010; Schroeder, 2011a, 2011b; Saroyan & Frenay, 2010; Sorcinelli, 2007). Gibbs (2013) szerint a fejlesztőmunkával foglalkozó egységek stratégiáinak és portfólióinak megváltozása együtt jár az oktatásfejlesztés „érettebbé válásával”, és a változások vizsgálata olyan kontextusokban is előrevetíthet fejlődési utakat és hatékony stratégiákat, ahol később indult el a fejlesztésről való gondolkodás kiszélesedése és tudományossá válása. Jelen tanulmány ezért az oktatásfejlesztés területét jellemző változások vizsgálatára fókuszál. Célja, hogy az utóbbi 20 év nemzetközi irodalmának *scoping review* módszertannal történő szisztematikus áttekintése alapján bemutassa a témában született tapasztalatokat, és azonosítsa azokat a fejlődési irányokat és trendeket, amelyek a hazai fejlesztői közösség számára is relevánsak lehetnek.

Módszertan

A téma feltárása érdekében a *scoping review* megközelítést követve végeztünk szisztematikus szakirodalom-áttekintést. A *scoping review* a szakirodalom-feldolgozás egyik lehetséges módszertani megoldása, melynek célja, hogy átfogó összefoglalást nyújtson egy terület szakirodalmáról, konceptuális határaitól és trendjeiről (Arksey & O'Malley, 2005; Xiao & Watson, 2019). Míg a teljeskörű szisztematikus áttekintés egy adott kutatási kérdéshez kapcsolódó, viszonylag kisebb számú és szigorú módszertani kritériumoknak megfelelő empirikus bizonyítékok elemzésére fókuszál, a *scoping review* célja egy tágabb kérdés vagy terület feltárása anélkül, hogy a tanulmányokat a módszertani megközelítéseik alapján szűrné (Arksey & O'Malley, 2005; Pham et al., 2014). Áttekintésünket az alábbi szakaszok mentén végeztük, figyelembe véve az Arksey és O'Malley (2005) tanulmányában meghatározott elemeket és a PRISMA 2020 ajánlásokat (Page et al., 2021).

A kutatási kérdés és a keresési stratégia kidolgozása

Az oktatásfejlesztés kialakulása Észak-Amerikában, Ausztráliában és Európában visszavezethető az 1960-1970-es évekre (Clegg, 2009; Dawson, 2017; Gosling, 2009), az oktatásfejlesztés területét jellemző változásokkal azonban a 2000-es évek második felétől kezdett el erőteljesebben foglalkozni a szakirodalom (pl. Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010; Sorcinelli, 2007). Áttekintésünkben ezért a következő kutatási kérdésre kerestük a választ: *Hogyan változott az oktatásfejlesztés értelmezése és gyakorlata az utóbbi 20 év nemzetközi irodalma alapján?* A kérdés megválaszolásához olyan angol nyelvű tanulmányok felkutatására fókuszáltunk, amelyek 2004 után kerültek publikálásra.

A releváns közlemények azonosításához szükséges kulcsszavak meghatározásakor a nemzetközi szakirodalomra támaszkodtunk, ugyanakkor a kiválasztásukat nehezítette a területre, valamint a fejlesztéssel foglalkozók megnevezésére jellemző fogalmi sokszínűség. Ez a diverzitás egyfelől az adott kontinensre jellemző nyelvi és fogalomhasználati sajátosságokból, másrészt az oktatásfejlesztés modelljeinek eltérő és alakuló szóhasználatából fakad. A terület átfogó megnevezésére a szakirodalom által leggyakrabban használt három kifejezést (*academic development, faculty development, educational development*) alkalmaztuk (Fraser et al., 2010; Leibowitz, 2014; Sharif et al., 2019; Sugrue et al., 2018). Emellett az oktatásfejlesztéssel foglalkozó egységekre és szakemberekre utaló keresőszavakat is integráltunk a lehető legtöbb releváns közlemény azonosítása érdekében, mivel a kutatás által vizsgált változások az egységeket, valamint a fejlesztőket központba helyező közleményekben is megjelenhettek. Itt szintén kihívtam jelentett a sokféle megnevezés (pl. *Teaching and Learning Centre, Center for Teaching and Learning, Academic Development Unit, faculty developer, educational developer* stb.), a hatékonyság érdekében azokat a szavakat alkalmaztuk, amelyek leggyakrabban megjelennek az egységekre vagy a fejlesztőkre utaló angol szókapcsolatokban (*centre, center, unit, developer*). Végül, mivel kutatásunk az oktatásfejlesztés területén jellemző átalakulásra, a fejlesztői szerepek és funkciók kiszélesedésének folyamatára fókuszált, harmadik elemként a változásra, bővülésre utaló fogalmakat vettünk be az eredmények pontosításához a kutatási kérdéssel összhangban. A kulcsszavakat és a keresőláncot az 1. ábra foglalja össze.

1. ábra

Kulcsszavak és keresőlánc

AND	academic development	centre	changing
OR	educational development faculty development	center unit developer	evolving expanding widening broadening
("academic development" OR "educational development" OR "faculty development") AND ("centre" OR "center" OR "unit" OR "developer") AND ("changing" OR "evolving" OR "expanding" OR "broadening" OR "widening")			

A releváns tanulmányok azonosítása, szűrése és beválasztása

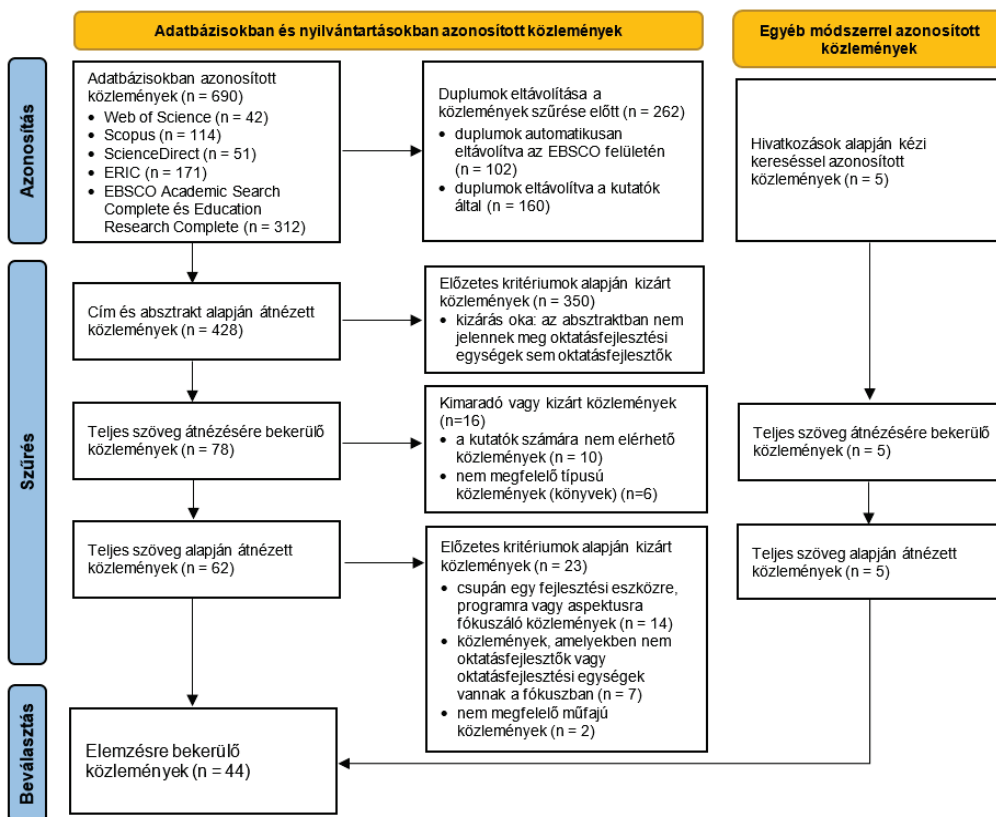
A keresést 2024 márciusában, 6 adatbázisban (*Web of Science*, *Scopus*, *ScienceDirect*, *ERIC*, *Academic Search Complete* és *Educational Research Complete*) futtattuk le a címre, az absztraktra és kulcsszavakra fókuszálva.² Kiválasztásuknál egyaránt törekedtünk a legszigorúbb szelekciós kritériumokat alkalmazó adatbázisok, valamint a felsőoktatás-kutatás szempontjából releváns és szélesebb lefedettséget biztosító adatbázisok bevonására. A keresést a megbízhatóság érdekében folyóiratcikkekre és könyvfejezetekre szűkítettük, így összesen 690 találatot kaptunk, amelyből a duplumok eltávolítása után 428 közlemény maradt. Ezek elbírálását – első körben a közlemények címe és absztraktja alapján – előzetesen meghatározott tartalmi szűrőkritériumoknak megfelelően (1. táblázat) végezte el két bíráló, véleménykülönbség felmerülése esetén pedig sor került egy harmadik bíráló bevonására is. Ez a szűrési kör 78 elemre szűkítette a közlemények számát, amelyek közül 62 elem teljes szövege került áttekin-
tésre és elbírálásra pontosított szűrőkritériumok alapján (1. táblázat), a fentiekben leírt 2+1 bírálós rendszerben. Ennek eredményeképp 39 tanulmányt választottunk be az elemzésbe, amelyeket további 5, a bevont tanulmányok irodalomjegyzéke alapján kézi kereséssel relevánsként azonosított, és a bírálók egyetértésével beválasztott közlemény egészített ki. A folyamat leírását a 2. ábra mutatja be.

Az átfogó áttekintés érdekében az empirikus kutatások mellett elméleti munkákat, szakirodalom-áttekintéseket, szerkesztői vezércikkeket és a terület gyakorlatának változásaira reflektáló tanulmányokat is bevontuk az elemzésbe. Kizártuk azonban azokat, melyek középpontjában nem a fejlesztők vagy az oktatásfejlesztési egységek álltak (pl. oktatói igényekre fókuszáló vagy fejlesztői múlttal rendelkező vezetőket vizsgáló cikkek), vagy csupán egy programra vagy eszközre (pl. szűken egy tréningre vagy beavatkozásra) fókuszáltak anélkül, hogy reflektálnának a terület egészének kontextusára. A szűrési és beválogatási folyamat során alkalmazott kritériumok összefoglalását az 1. táblázat tartalmazza.

² Keresési időablak: 2004. 01. 01.–2024. 03. 27. A ScienceDirect felületén lefuttatott keresőláncban a korlátozások miatt nem szerepelt a „widening” keresőszó.

2. ábra

A közlemények kiválasztásának PRISMA-folyamatábrája Page et al. (2021) alapján



1. táblázat

Az áttekintés során alkalmazott szűrési és beválasztási kritériumok

Szűrési és beválogatási kritériumok
Keresés során alkalmazott szűrési kritériumok
Csak angol nyelvű közlemények
Csak folyóiratcikk és könyvfejezet típusú közlemények
Csak 2004 után megjelent közlemények
Az absztraktok szűrése során alkalmazott beválasztási kritériumok
Csak az oktatásfejlesztés témájához kapcsolódó közlemények
Csak a felsőoktatási oktatásfejlesztésről szóló közlemények
Csak olyan közlemények, amelyekben megjelennek oktatásfejlesztési egységek vagy oktatásfejlesztők

Szűrési és beválogatási kritériumok

A teljes közlemények szűrése során alkalmazott beválogatási kritériumok

Csak olyan közlemények, ahol oktatásfejlesztési egységek vagy fejlesztők vannak a fókuszban

A csupán egy fejlesztési eszközre, programra vagy aspektusra fókuszáló közlemények csak abban az esetben, ha reflektálnak a terület tágabb kontextusára

A beválasztott tanulmányok tartalmának kinyerése, összegzése és elemzése

A közlemények szűrését követően Excel-táblázatban hoztuk létre a kivonatoláshoz szükséges kereteket. A kivonatolást és az elemzést több körben végeztük az 1. mellékletben bemutatott segédlet alapján, amelynek tematikus kategóriáit és elemeit a szerzők közösen határozták meg a kutatási kérdés nyomán. Első körben a beválasztott tanulmányok teljes szövegei kerültek kivonatolásra az összes meghatározott szempont mentén 1-1 szerző által. Ezt egy második, tematikus fókuszok szerinti kivonatolási kör követte, amely során 1-1 szerző áttekintette az összes beválasztott cikket kifejezetten az elemzési segédlet egy vagy két tartalmi elemére fókuszálva, kiegészítve az első kivonatolás eredményeit. Ezt követően a szerzők közösen megbeszélték, és a fejlesztési portfólió alakulására fókuszáló témák mentén szintetizálták a kivonatolás eredményeit, elkészítve az elemzés első, deskriptív verzióját (3. kör). Ez a verzió a tanulmányok bibliográfiai, elméleti, módszertani és kontextuális sajátosságai mellett a fejlesztési tevékenységek és portfóliók változásaira, a fejlesztéssel foglalkozók célcsoportjainak és kapcsolatrendszerének alakulására, valamint az oktatásfejlesztés értelmezéseinek evolúciójára fókuszált. Ezt a szakaszt követően ismét áttekintésre került a kivonatolási táblázat összes eleme, és a különböző szervezeti szintek tematikus kategóriáinak beemelése mentén (mikro-, mezo- és makroszint) bővült a leíró elemzés (4. kör). Végül az eredmények értelmezéséhez azt a 12 oktatásfejlesztési orientációt is felhasználtuk, amelyeket Ray Land (2004) azonosított (5. kör).

Land (2004) hangsúlyozza, hogy az oktatásfejlesztői tevékenység rendkívül sokszínű: különféle tudományos és szakmai identitásokra épül, és különböző diskurzusokba illeszkedik attól függően, hogy az adott intézményi és akadémiai kontextusban hogyan gondolkodnak a felsőoktatásról. Az orientációk a fejlesztési gyakorlat variációinak tekinthetők, olyan kategóriák, amelyek magukba foglalják azokat az értelmezéseket, attitűdöket, célokat és cselekvési tendenciákat, amelyek egy szakmai helyzetben orientálják a fejlesztői működést. Ugyanakkor nem kizárólagos és állandó megközelítések: az egyes intézményekre jellemző sajátosságok és diskurzusok nyomán több is jelen lehet, amelyek átfedhetnek, vagy akár ellent is mondhatnak egymásnak. Ennek megfelelően a fejlesztői közösségben (akár egy központon belül) egymással harmonizáló és „versengő” orientációk is megjelenhetnek, illetve a fejlesztők különféle megközelítésekből meríthetnek munkájuk során. A 12 orientáció alapjellemzőit a 2. táblázat foglalja össze, amely az áttekintésbe bevont tanulmányokból is említ megjelenési példákat. Land megállapításaival összhangban a tanulmányok egy részét több orientációhoz is hozzá lehet kapcsolni.

2. táblázat

Az oktatásfejlesztés 12 orientációja Land (2004) alapján

Orientáció	Jellemzés	Példák
menedzseri	Az orientációt a stratégiai vezetés szükségességéhez, a célorientált megközelítéshez és a változás irányíthatóságához kapcsolódó nézetek, valamint a racionális, tervezői szemlélet jellemzi. Alapvetően rendszerközpontú, a hangsúlyt a minőségre, a hatékonyságra és a piaci gondolkodásra helyezi. Ebben a szemléletben a fejlesztőmunka változás- vagy emberierőforrás-menedzsmentként is értelmezhető. A megközelítéshez közel álló központok prioritásai rendszerint összhangban vannak az intézményi prioritásokkal. Jellemzője továbbá olyan befolyási pontok (<i>points of leverage</i>) azonosítása és kiaknázása, mint a minőségellenőrzés.	Fejlesztőmunka mint az intézményi kiválóság és a minőség mozgatórugója (Austin & Sorcinelli, 2013); stratégiai vezetés befolyási pontok alapján (Holt et al., 2011)
politikai-stratégiai	Ebben az orientációban az oktatásfejlesztés mozgástere a felsőoktatási szervezetek mikropolitikáján belüli hatalmi viszonyoktól függ. A fejlesztőknek figyelniük kell ezek alakulását, és szövetségeket, támogatókat kell keresniük. Meghatározó a stratégiai gondolkodással rendelkező központvezető szerepe, aki tisztában van a szervezeti pozicionálás és a fejlesztési (erő)források megfelelő befektetésének fontosságával. Az orientációhoz kapcsolódó fejlesztők a formális csatornáknál fontosabbnak tartják az informális kapcsolatokat, valamint a "szponzorok" és a hatalommal rendelkező partnerek azonosítását.	A felsővezetői szponzor és az egyéni igények szerepe és kezelése (Hall & Green, 2016); az egyetemen belüli hatalmi viszonyok azonosítása, koalícióépítés és hatékony vezetés (Lomas, 2006)
vállalkozói	Az orientációt a felsőoktatás külső környezetében történő változásokra, trendekre való érzékenység és az új kezdeményezésekre való nyitottság jellemzi. A kapcsolódó központok kihasználják a szakpolitikai trendekkel kapcsolatos projektek finanszírozási lehetőségeit, és akár saját bevételt termelő tevékenységet is folytatnak. Projektjeik alapvetően illeszkednek az intézményi stratégiai prioritásokhoz. A kapcsolódó fejlesztéseknek gyakran van társadalmi dimenziója (nemzetközi együttműködés, közösségi szerepvállalás, társadalmi befogadás).	A szakpolitikai stratégiák változásaira való érzékenység és megküzdési stratégiák (Brew & Cahir, 2014); a külső környezet és a környezeti "érettség" figyelembevétele (Baker et al., 2010)
romantikus/ökológiai humanista	Ez az orientáció elsősorban az oktató-kutató kollégák egyéni támogatására, fejlődésére és jóllétére fókuszál. Alapvetően holisztikus szemléletű, és a szubjektivitás humanista, egységes felfogása jellemzi. A felnőttkori tanulás elméleteivel összhangban elismeri a tanulói tapasztalatok, az önirányítás és a probléma-orientáció fontosságát. Az orientáción belül erős a tanácsadói megközelítés, meghatározó a bizalom és az integritás szerepe. A megközelítés nyitott kérdésekkel operáló, tanulóközpontú jellemzői nem egyeztethetők össze könnyen a stratégiavezérelt megközelítésekkel.	Az egyetemi oktató-kutatók akadémiai szerepeinek holisztikus felfogása (Blackmore & Blackwell, 2006; Sutherland, 2018); a fejlesztőmunka kreatív folyamatként való értelmezése (Budge & Clarke, 2012)

Orientáció	Jellemzés	Példák
opportunistá	Az orientációt a változásra való lehetőségek éber figyelemmel követése jellemzi az intézményen belül és a tágabb felsőoktatási környezetben egyaránt, hiszen gyakorlatilag bármi megteremtheti a lehetőséget a kollégák fejlesztésbe való bevonására. Az opportunistá fejlesztők készek kihasználni a változás „nagy mozgatórugóit”, így itt is fontos szerepe lehet a befolyási pontok azonosításának, amely lehetőséget biztosíthat a fejlesztési törekvések előmozdítására. A véletlen egybeesések is lehetőséget jelenthetnek, kihasználásukhoz azonban fontos a felkészültség, az éberség és a megfelelő időzítés.	Szakpolitikai trendek fejlesztési célokkal összhangban történő kihasználása (Brew & Cahir, 2014); a befolyási pontok, a kapcsolatok és erőforrások tudatos felhasználása (Holt et al., 2011)
kutatói	A pusztán az oktatási technikákra fókuszáló megközelítésekkel szemben ebben az orientációban fontos a fejlesztések tudományos megalapozottsága. A kutatások esetenként nagyszabású és kvantitatív jellegűek lehetnek, ugyanakkor a legtöbb kutatómunkát végző fejlesztő elsősorban kvalitatív megközelítéseket alkalmaz. A fejlesztők kutatóként való működése kollegiális intézményi kultúrákban jellemzően növeli az oktatásfejlesztés hitelességét az oktató kollégák szemében. Egyesek a kutatói orientációjukat saját diszciplináris hátterükből hozzák.	A fejlesztést vizsgáló tudományosság értelmezései (Cruz et al., 2022); a tényekre alapozott gyakorlat szerepe (Blackmore & Blackwell, 2006); a fejlesztőmunka kutatásának relevanciája (Grant, 2013)
szakmai kompetencia	Ebben az orientációban előre meghatározott tanulási eredmények, technikai és szakmai kompetenciák elérése a cél. A hangsúly a „kompetens” oktatói teljesítményen van. Ezt az orientációt jellemzik leginkább a tanúsításhoz, a szakértelem hitelesítéséhez kapcsolódó megközelítések. A hallgatói közösség kulcsfontosságú érintettként jelenik meg, a fejlesztés célja a hallgatói tapasztalatok minőségének a biztosítása. Ez az irányultság váltotta ki a legtöbb nyilvános elismerést az oktatók szakmai fejlődésének szükségessége kapcsán, ugyanakkor ez az egyik legvitatottabb is egyben.	A fejlesztőmunka szakmai-kompetencia-alapú megközelítése (Herbert & van der Laan, 2021); tanulási-eredmény- és adat alapú, többszintű kurzusrendszer kidolgozása (Sweet et al., 2018)
reflektív szakember	Egy fejlesztési folyamat nem mindig szisztematikus és koherens, a gyakorlatban jelentkező összetettség számos esetben nem kezelhető technikai-rationális felfogással. A komplex, egyedi, ellentmondásos és bizonytalan helyzetek kezelése érdekében a reflektív orientáció fejlesztői gyakran fordulnak a kritikus események elemzésének módszeréhez és a kritikai reflexióhoz, ami segíti a megfelelő szakmai döntések meghozatalát. A reflektív fejlesztők úgy látják, hogy a fejlesztési folyamatban maguk is fejlődnek, és saját gyakorlatukat is folyamatosan értékeli, problematizálják.	A fejlesztőmunka átkeretezésének lehetőségei (Ellis, 2018); a fejlesztői működés reflektív megközelítése (Mårtensson & Roxå, 2021); a kritikai reflexió támogatásának szerepe (van Schalkwyk & Blitz, 2024)

Orientáció	Jellemzés	Példák
belső tanácsadó	Egyes fejlesztők egyfajta belső tanácsadóként működnek és elsősorban tanszékekre vagy oktatói csoportokra fókuszálnak. A tanácsadás itt nem pusztán reaktív folyamat, hanem proaktív megközelítés és eszköz a „beszívárgáshoz”. Ehhez szükséges, hogy a fejlesztő képes legyen alaposan megismerni az adott tanszék működését és kontextusát. A kapcsolódó fejlesztők ezért gyakran alkalmaznak kutatási megközelítést, akár egy akciókutatási projekt megvalósításával, vagy értékelő jelleggel a tapasztalatok összegyűjtése és elemzése által. Az orientációban kiemelt szerepe van a hitelességnek.	A tanszéki vagy csoport-szintű tanulási folyamatok támogatása (Blackmore & Blackwell, 2006); a kari összekötő fejlesztők (<i>faculty liaisons</i>) tanácsadóként való működése (Sharif et al., 2019)
modellező-közvetítő	Ebben az orientációban a fókusz a hatékony tanítási-tanulási példák kiemelésén, terjesztésén van. Ez megvalósulhat publikációk és a jógyakorlatok elektronikus terjesztése révén, számos központ dolgozik ilyen anyagok gyűjteményeivel. A kapcsolódó fejlesztők emellett saját gyakorlatukat is felhasználhatják közvetlen példamutásra, törekedve arra, hogy tapasztalt oktatóként jelenjenek meg, és ezáltal hitelesek legyenek az oktató kollégák szemében. Ez a megközelítés törekszik arra, hogy közvetítőként összehozza az értékes gyakorlatokkal rendelkezőket azokkal, akik számára hasznosak lehetnek.	Az ötletek és jógyakorlatok csoportok közötti közvetítése (Blackmore & Blackwell, 2006); az intézményi szintek és a fejlesztési területek közötti potenciális brókerszerep (Sutherland, 2018)
értelmező-hermeneutikai	A hermeneutika hagyományához kapcsolódó megközelítésben a perspektíva-váltás jellemzője azoknak a kapcsolatoknak is, amelyekben a fejlesztők működnek, ahogy az elméletet átültetik a gyakorlatba (vagy fordítva), és interakcióba lépnek az oktatókkal. Ebben az orientációban az oktatásfejlesztés dialogikus tevékenység: beszélgetés útján történik. A fejlesztési és a tanítási-tanulási kapcsolatok beszélgetések, feltételezik a nyitottságot, a kritikát, és arra készítetik az érintetteket, hogy jobban megértsék egymást és kölcsönösen igazításnak nézeteiken. Mindez jól illeszkedik a kollegiális kultúrákhoz.	A dialógust központba állító narratíva (Kalu et al., 2018); a fejlesztőmunka diszruptív értelmezése (Loads & Campbell, 2015); a dialógusok és „bátor beszélgetések” elősegítése (van Schalkwyk & Blitz, 2024)
tudományág-specifikus	Egyes fejlesztők tudományterületükhöz kapcsolódva dolgoznak a tanítási-tanulási gyakorlatok fejlesztésén, és a változás ügynökeiként működhetnek saját közösségükön belül. Gyakran oktatókról van szó, akik tudományterületük szakértői, és erősen érdeklődnek annak pedagógiai dimenziója iránt, vagy olyan fejlesztőkről, akik továbbra is szorosan kapcsolódnak „eredeti” szakterületükhöz. Az orientációhoz kapcsolódó megfontolás, hogy a legtöbb oktató számára saját tudományterülete jelenti az elsődleges közeget, ezért érdemes figyelembe venni a helyi akadémiai kultúrák jellemzőit és sajátos kihívásait.	A tanításfókuszú egyetemi oktatók fejlesztőként való működése saját diszciplinájukon belül (Godbold et al., 2023)

Módszertani limitációk

A kutatási kérdés vizsgálata a *scoping review* módszertanára épül, amellyel az oktatásfejlesztés területét érintő változások átfogó bemutatása volt a célunk, ugyanakkor az áttekintésben megjelennek a választott módszertanból, a szűrési kritériumokból és az elemzési megközelítésből adódó korlátok, melyeket ebben az alfejezetben foglalkozunk össze.

Ahogy erre a következő fejezetben is kitérünk, az áttekintésben egyes földrajzi régiókhoz kapcsolódó tanulmányok túlsúlyba kerültek, mivel csak angol nyelvű közleményekre szűkítettünk. Európában valószínűleg számos további olyan tanulmány jelent meg a témában, amely nem angolul került publikálásra, és így kimaradt az áttekintésből, ezek felkutatására és elemzésére ugyanakkor ebben a kutatásban nem vállalkoztunk. A *scoping review* megközelítés nyomán az áttekintésnek nem képezte részét a tanulmányok módszertani kritériumok szerinti szűrése sem, amely potenciális minőségi limitációként azonosítható, ugyanakkor hozzájárult egy kialakulóban lévő terület átfogó áttekintéséhez.

A kutatás reprodukálhatóságát több tényező is nehezíti. A beválogatott tanulmányok teljes szövegének szűrési fázisa során 10 közlemény nem volt elérhető a szerzők intézményei számára, ezek elemzésére nem került sor. A kézi keresés során az előzetesen meghatározott kritériumokon túl meghatározó szerepe volt az egyéni kutatói megítéléseknek. A tanulmányok kivonatolása és elemzése során pedig kvalitatív megközelítést alkalmaztunk, amely tágabb teret biztosított kutatók egyéni értelmezéseinek. Kvantifikálható kódolásra és az elemzésben részt vevők közötti megbízhatósági mutatók kiszámolására nem került sor, a kivonatolási és elemzési szakaszok során felmerülő esetleges ellentmondásokat, eltérő megközelítéseket a szerzők közös megbeszéléseken egyeztettek és oldották fel.

A bevont tanulmányok módszertani megközelítései és földrajzi kontextusa

Az eredmények bemutatása előtt érdemes megvizsgálni a tanulmányok módszertani megközelítéseit és földrajzi kontextusát, keretet adva az értelmezéshez. A beválogatott tanulmányok jellemzői a 3. táblázatban láthatók. Fontos kiemelni, hogy az empirikus tanulmányok túlnyomó része kvalitatív megközelítést és módszereket alkalmazott. A sok reflektív jellegű és kvalitatív munka meglátásunk szerint a terület újszerűségére, relatív feltáratlanságára utal, és azt is jelzi, hogy mennyire komplex és kontextusfüggő az oktatásfejlesztés gyakorlata.

A földrajzi kontextus kapcsán látszik, hogy az észak-amerikai, ausztrálázsiai, valamint nyugat- és észak-európai, jelentős részben angol anyanyelvű országok szerzőinek tanulmányai kerültek túlsúlyba. Erre számítottunk, hiszen angol nyelvű irodalmakra szűkítettük a keresést, és hagyományosan is ezek a területek számítanak az oktatásfejlesztés korai központjainak. Több szerző kiemelte, hogy a nemzetközi irodalomban az amerikai, európai és ausztrálázsiai tanulmányok felülreprezentáltak (Clegg, 2009; Sugrue et al., 2018; Zou & Geertsema, 2020), és a bevont tanulmányok túlnyomó része is ezekre a kontinensekre fókuszált. Ennek következtében a legtöbb európai ország, köztük a közép-kelet-európai államok oktatásfejlesztési jellegzetességeit tárgyaló, valamint az ebben a kontextusban készülő tanulmányok nem jelentek meg az áttekintésben, amely a kutatás egyik korlátjaként azonosítható.

3. táblázat

A beválasztott tanulmányok módszertani és földrajzi jellemzői

Szerzők	Év	Típus / módszertan	Ország
Austin & Sorcinelli	2013	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Baker et al.	2010	elméleti / konceptuális	Kanada
Barrow & Grant	2016	empirikus kvalitatív	Új-Zéland
Billany et al.	2016	gyakorlatra való reflexió	Ausztrália
Blackmore & Blackwell	2006	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság
Boyd et al.	2021	gyakorlatra való reflexió	Egyesült Királyság, Skócia
Brew & Cahir	2014	empirikus kvalitatív	Ausztrália
Budge & Clarke	2012	elméleti / konceptuális	Ausztrália
Carter et al.	2021	gyakorlatra való reflexió	USA
Case	2013	gyakorlatra való reflexió	USA
Clegg	2009	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság
Cruz et al.	2022	elméleti / konceptuális	USA
Dawson	2017	történeti áttekintés	Kanada
Ellis	2018	elméleti / konceptuális	Kanada
Fernández & Márquez	2017	empirikus kvantitatív	Spanyolország
Forge et al.	2018	empirikus kvalitatív	Kanada
Fraser et al.	2010	elméleti / konceptuális	Ausztrália, Egyesült Királyság, USA
Frerichs et al.	2011	empirikus kvalitatív	USA
Gibbs	2013	gyakorlatra való reflexió	Egyesült Királyság
Godbold et al.	2023	empirikus kvalitatív	Ausztrália
Golding	2014	véleménycikk	Új-Zéland
Gosling	2009	empirikus kevert	Egyesült Királyság
Grant	2013	véleménycikk	Új-Zéland
Hall & Green	2016	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság, USA
Herbert & van der Laan	2021	szakirodalom-áttekintés	Ausztrália

Szerzők	Év	Típus / módszertan	Ország
Holt et al.	2011	empirikus kevert	Ausztrália
Kalu et al.	2018	gyakorlatra való reflexió	Kanada
Kolomitro et al.	2021	empirikus kevert	Kanada
Laskar	2021	szakirodalom-áttekintés	Kanada
Loads & Campbell	2015	empirikus kevert	Egyesült Királyság Skócia
Lomas	2006	empirikus kvalitatív	Egyesült Királyság
Mårtensson & Roxå	2021	empirikus kvalitatív	Svédország, Szingapúr
Roxå & Mårtensson	2008	empirikus kvalitatív	Svédország
Schroeder	2011a	bevezetés / vezércikk	USA
Schroeder	2011b	elméleti / konceptuális	USA
Schumann et al.	2013	elméleti / konceptuális	USA
Sharif et al.	2019	empirikus kvalitatív	Kanada
Sorcinelli	2007	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Sorcinelli & Austin	2010	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Sugrue et al.	2018	szakirodalom-áttekintés	Írország, Norvégia, Svédország
Sutherland	2018	elméleti / konceptuális	Új-Zéland
Sweet et al.	2018	gyakorlatra való reflexió	USA
van Schalkwyn & Blitz	2024	empirikus kvalitatív	Dél-afrikai Köztársaság
Zou & Geertsema	2020	empirikus kvalitatív	Hongkong, Szingapúr

Az eredmények bemutatása és elemzése

A helyi környezet meghatározó szerepe nyomán az oktatásfejlesztési egységek működésére, felépítésére és döntéshozatali folyamataira is a sokféleség és a változatosság jellemző (Hall & Green, 2016), miközben a fejlesztők tevékenységei alakulnak és diverzifikálódnak. A következő fejezetekben a fejlesztésért felelős egységek/központok és szakemberek gyakorlatát jellemző trendeket, fejlődési irányokat járjuk körül az áttekintésbe bevont tanulmányok alapján. A gyakorlatban bekövetkező hangsúlyeltolódások mellett figyelmet fordítunk az oktatásfejlesztés értelmezéseinek alakulására, valamint a kapcsolódó fejlesztési orientációkra.

A fejlesztési gyakorlat bővülése és mezoszintre való kiterjedése: az egyedi igények és a helyi kontextus meghatározó szerepe

Az első oktatásfejlesztési központok jellemzően alulról szerveződve jöttek létre a tanítás minőségének javítására, az oktatási jógyakorlatok megosztására. Tevékenységük elsősorban egyéni, személyes konzultáción alapuló fejlesztésre irányult, tanítási tippeket, tanácsokat adtak, valamint a technikai és audiovizuális eszközök integrálásában támogatták az oktatókat. Fejlődésük korai szakaszában a főállású oktatók belső motivációtól hajtott kisebb csoportját elérő szervezeti egységként működtek jellemzően az intézmények „perifériáján”, korlátozott erőforrásokkal gazdálkodva. Az oktatásfejlesztés hagyományos célcsoportjának mai napig az oktatók tekinthetők, a számukra nyújtott egyéni tanácsadás lehetősége, amely Land (2004) *romantikus* fejlesztési orientációjához szorosan köthető gyakorlat, szinte minden központ portfóliójában megjelenik. Az egységek népszerűségének növekedése nyomán a fejlesztési portfólió kiegészült csoportos képzések, workshopok és rendezvények szervezésével is (Austin & Sorcinelli, 2013; Barrow & Grant, 2016; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Case, 2013; Dawson, 2017; Fernández & Márquez, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Frerichs et al., 2011; Gibbs, 2013; Godbold et al., 2023; Gosling, 2009; Hall & Green, 2016; Herbert & van der Laan, 2021; Holt et al., 2011; Kolomitro et al., 2021; Laskar, 2021; Loads & Campbell, 2015; Kalu et al., 2018; Roxå & Mårtensson, 2008; Schroeder, 2011a; Sweet et al., 2018).

A portfólió alakulásához kötődő egyik fontos trend a nemzetközi irodalomban az oktatói célcsoport „differenciálása”, egyéni körülményeik és szükségleteik sokszínűségének és szerepének fokozottabb figyelembevétele. A főállású oktatók mellett a részmunkaidőben vagy óraadóként dolgozók igényeinek felmérése, támogatása is fontos irányként jelenik meg, a tradicionálisan több figyelemben részesülő pályakezdők mellett pedig a karrierjük közepén járó és szenior oktatók is a fejlesztők fókuszába kerülnek a kari, tanszék- és intézetvezetőkkel együtt, akik szintén speciális célcsoportot alkotnak (Austin & Sorcinelli, 2013; Fernández & Márquez, 2017; Gibbs, 2013; Hall & Green, 2012; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sutherland, 2018). Ahogy Holt et al. (2011) rámutatnak, a fejlesztési igények sokfélesége több dimenzióban is fennáll: a karrierszakaszok mellett eltérhet az oktatási tapasztalat mértéke, a tudományágak pedagógiai normái, a programok elvégzése iránti elkötelezettség szintje, a tanítás és technológia egyes területein meglévő jártasság, valamint az oktatók képesítése és kutatási készségeik szintje is. Mivel a szükségletek az oktatói-kutatói munka változása, a karrierfázisok, az előzetes tudás és a diszciplináris háttér alapján jelentősen eltérhetnek, egyre több fejlesztő törekszik az egyedi fejlesztési igények azonosítására (Austin & Sorcinelli, 2013; Blackmore & Blackwell, 2006; Dawson, 2017; Fernández & Márquez 2017; Fraser et al., 2010; Hall & Green, 2012; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sutherland, 2018).

A célcsoport differenciálódása, a fejlesztéssel foglalkozó szakemberek és egységek bővülő feladatai és növekvő lefedettsége, valamint a technológiai fejlődés nyomán fontossá vált a keretrendszerek fejlesztése, és az olyan rugalmas önfejlesztési lehetőségek biztosítása, amelyek lehetővé teszik az óraadó és részmunkaidős oktatók bevonását is (pl. a személyes mellett online, hibrid és blended kurzuskínálat, aszinkron feladatvégzés). Emellett előtérbe került az adott oktatói célcsoport számára relevánsabb, a különböző tudományterületek pedagógiai jellegzetességeit figyelembe vevő fejlesztési lehetőségek megteremtése, amelyek az egyéni körülményekhez szorosabban illeszkedő tanulási utakat tesznek lehetővé. Mindez hozzájárult a központok fejlesztési programjainak kibővüléséhez, rugalmasabbá, specifikusabbá és időhatékonyabbá válásához (Austin & Sorcinelli, 2013; Billany et al., 2016; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Godbold et al., 2023; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Kolomitro et al., 2021; Sharif et al.,

2019; Sutherland, 2018; Sweet et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2023). Ezek a megfontolások a jellemzően egyéni szintre fókuszáló *romantikus és reflektív szakember*, valamint Land (2004) *belső tanácsadó és tudományág-specifikus* orientációihoz is jól kapcsolhatók, amelyek az egyének mellett a csoportokat célzó fejlesztőmunka esetében is hasznos értelmezési keretként működhetnek.

Egy másik fontos trend ugyanis a pusztán az oktatók egyéni szintű támogatására fókuszáló megközelítéstől való elmozdulás, amelyet a mezoszinten végzett fejlesztőmunka felértékelődése jellemez. A fejlesztők egyre több figyelmet fordítanak az oktatói gyakorlatközösségek támogatására, hálózataik és szakmai önfejlesztő közösségeik szerveződésének elősegítésére akár egy tanszéken vagy szakmai munkaközösségen („mikrokultúrán”, Mårtensson, 2014) belül, akár az intézményen átívelve. Különböző szinteken és tudományterületeken, számos témában támogathatják a közösségek létrejöttét, és elősegíthetik az intézmény oktatási szakértőinek és kiváló oktatóinak hálózatosodását. Ezekben a közösségekben az oktatók találkozhatnak egymással, reflektálhatnak a pedagógiai gyakorlatukra, megvitathatják ötleteiket és jógyakorlataikat, és hozzájárulhatnak a tanulóssal-tanítással kapcsolatos intézményi koncepciók megvalósulásához is (Austin & Sorcinelli, 2013; Billany et al., 2016; Carter et al., 2021; Case, 2013; Forgie et al., 2018; Gibbs, 2013; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sweet et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2023; Zou & Geertsema, 2020).

A közösségépítés intézményen átívelő támogatása és a jógyakorlatok terjedése érdekében tett erőfeszítések nyomán a fejlesztési tevékenységek tovább bővültek. Az oktatói kiválóság láthatóvá tételét, és ezáltal a legjobb gyakorlatok terjesztését különféle díjak és ösztöndíjak odaítélésével is elősegíthetik egyéni szinten és oktatói munkaközösségek szintjén egyaránt (Austin & Sorcinelli, 2013; Gibbs, 2013; Gosling, 2009; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Schroeder, 2011a). Támogathatják a tanítást és tanulást vizsgáló tudományossághoz (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*) kapcsolódó workshopokat, kutatócsoportokat és a konferenciákra történő utazást is annak érdekében, hogy a felsőoktatás-pedagógiai innovációk megosztásra kerüljenek az oktatói közösségekben (Case, 2013; Gibbs, 2013; Dawson, 2017; Zou & Geertsema, 2020). Emellett számos fejlesztő és központ végez kutatási tevékenységet (Gibbs, 2013; Gosling, 2009) és vizsgálja munkája eredményességét a tényeken alapuló tervezés érdekében (Forgie et al., 2018; Sweet et al., 2018). Ezek a tevékenységek a példamutatásra és a hatékony gyakorlatok terjesztésére fókuszáló *modellező-közvetítő*, valamint a fejlesztőmunka kutatásalapú és/vagy kutatásvezérelt megközelítésére építő *kutatói* orientációk relevanciájára is rávilágítanak. E két szemléletmód ráadásul a fejlesztői közösség hitelességének növekedéséhez is hozzájárulhat: a modellező-közvetítő orientációhoz kapcsolódó fejlesztők saját oktatói tapasztalataik által, a kutatói megközelítés gyakorlóit pedig tudományos tevékenységükkel szerezhetnek elismertséget, amely kiemelten fontos a kollegiális intézményi kultúrákban.

A fejlesztőmunka mikro- és mezoszintjén jelentkező egyedi igények felértékelődése együtt járt azzal a felismeréssel, hogy az oktatásfejlesztés alapvetően a helyi földrajzi és intézményi (valamint diszciplináris) kontextus keretében értelmezhető (Austin & Sorcinelli, 2013; Forgie et al., 2018; Fraser et al. (2010), Gibbs, 2013; Hall & Green, 2016; Laskar, 2021; Roxå & Mårtensson, 2008; Sharif et al., 2019). A fejlesztésnek nem létezik egy, minden kontextus számára ideális modellje, minden esetben figyelembe kell venni a sajátos intézményi környezetet (Austin & Sorcinelli, 2013). Az oktatásfejlesztés fogalma jelentős mértékben egyéni értelmezéseken és az adott kontextuson alapul (Roxå & Mårtensson, 2008). Ezek az értelmezések különböző működési fókuszokhoz vezetnek, ami hatással van a stratégiákra és az adott közegben dominánsnak számító oktatásfejlesztési orientációkra.

Az intézményre és a szektorra fókuszáló fejlesztési gyakorlat megerősödése: stratégiai szerepvállalás, együttműködés és a változás előmozdítása

Az oktatásfejlesztés megszilárduló szerepét támasztja alá, hogy számos egység fokozatosan bevonásra került az intézmények stratégiai dokumentumainak (pl. képzésfejlesztési stratégia, e-learning-stratégia) kidolgozásába is. A mezoszint felértékelődése mellett (vagy helyett) egyes intézményekben a fejlesztés fókusza egyre inkább az intézményi szintű prioritások támogatása felé fordult, a központok számos munkacsoportba és kezdeményezésbe bekapcsolódtak. A felsővezetéssel szorosabbra fűződő viszony nyomán centrálisabb és gazdasági szempontból előnyösebb helyzetbe kerültek, ami a szervezeti hierarchián belül is új helyzetet teremtett (Barrow & Grant, 2016; Boyd et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Gibbs, 2013; Gosling, 2009; Hall & Green, 2016; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Kolomito et al., 2021; Lomas, 2006; Roxå & Mårtensson, 2008; Schroeder, 2011a). Mindez összekapcsolódott a partnerek vagy „szövetségesek” számának növekedésével, a központok belső és külső kapcsolatrendszerének kiterjedésével.

Az intézményen belül a fejlesztők számos partnerrel működhetnek együtt: karokkal és tanszékkel, hallgatói képviselőkkel, támogató központi és helyi szervezeti egységekkel (pl. hallgatói szolgáltatások, inklúzióért felelős egységek, könyvtárak, kutatástámogatás, HR, oktatástechnológia), valamint a kari, intézeti és tanszéki vezetéssel és az intézményi felsővezetőkkel (Austin & Sorcinelli, 2013; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Hall & Green, 2012; Herbert & van der Laan, 2021; Holt et al., 2011; Lomas, 2006; Sharif et al., 2019; Sorcinelli & Austin, 2010; Sweet et al., 2018). Az intézményen belüli szövetségek építése elősegítheti a láthatóságot, az erőfeszítések összehangolását, az átfedések csökkentését, a közös fejlesztést és az új programok vagy akár átfogó projektek létrehozását, valamint a bizalom kiépülését (Ellis, 2018; Hall & Green, 2012; Kolomito et al., 2021; Schroeder, 2011a). Emellett a központok egymással is együttműködnek, és a nemzetköziesedés nyomán a világ más pontjairól származó fejlesztőkkel és oktatókkal is elkezdtek partnerségeket építeni (pl. közös projektek, kutatások, webináriumok létrehozására), kiszélesítve az oktatásfejlesztés globális hatókörét. Együttműködhetnek továbbá nemzeti akkreditációs ügynökségekkel és a felsőoktatás területén működő régiós, országos és nemzetközi szakmai szervezetekkel (Austin & Sorcinelli, 2013; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Sorcinelli & Austin, 2010; Sugrue et al., 2018). A belső partneri kapcsolatok kiépítése és felhasználása, az intézményi hatalmi viszonyok közötti megfelelő manőverezés (Lomas, 2006) kulcsfontosságú lehet abban, hogy az oktatásfejlesztés elérje céljait. Ez a stratégiai szemléletmód alapvetően meghatározó Land (2004) *politikai-stratégiai* orientációjában. A makrokörnyezet trendjeinek figyelése és a külső partnerségek kiépítése pedig jól kapcsolható az innovációvezérelt és cselekvésorientált *vállalkozói* megközelítéshez.

A stratégiaalkotásban és -végrehajtásban való részvétel, a nagyszabású projektek vezetése, a tanítást és tanulást támogató keretek és infrastruktúrák fejlesztése, a fejlesztőmunka hatásainak vizsgálata, és a más szervezeti egységekkel, valamint a vezetéssel való szorosabb együttműködés nyomán a fejlesztés fókusza jelentősen kiszélesedett és komplexebbé vált, amely együtt járt a fejlesztők számának, valamint az egységek befolyásának a növekedésével (Austin & Sorcinelli, 2013; Cruz et al., 2022; Fernández & Márquez 2017; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Roxå & Mårtensson, 2008; Sugrue et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2024; Zou & Geertsema, 2020). Számos tanulmány kiemelte, hogy az oktatásfejlesztés több, mint az oktatás és a tanterv fejlesztése: az egyetemnek mint szervezetnek a fejlesztését is magában foglaló komplex tevékenységrendszer, amelynek központi szerepe lehet a szervezeti változások előmozdításában (Frerichs et al., 2011; Holt et al., 2011;

Schroeder, 2011a, 2011b; Schumann et al., 2013). A változások elősegítése történhet példamutatással, népszerűsítéssel és jutalmazással (Forgie et al., 2018, ~ *modellező-közvetítő* orientáció), a reflektív gyakorlat és a tudományos, bizonyítékokon alapuló megközelítések alkalmazásával (Kalu et al., 2018, ~ *reflektív szakember* és *kutatói* orientációk), vagy akár a régi szokások megkérdőjelezésével is (Loads & Campbell, 2015, ~ *értelmező-hermeneutikai* orientáció).

Hall és Green (2016) szerint az oktatásfejlesztés a változásmenedzsmenthez is hasonlítható, hiszen mind a változáshoz való alkalmazkodás, mind annak ösztönzése a terület alapvető jellemzője. A változás aktív és tudatos előmozdítása, menedzselése, valamint az intézményi működés egészét figyelembe vevő rendszeralapú megközelítés a Land-féle *menedzseri* és *opportunista* orientációkban is fontos szerepet tölt be. Ezek az orientációk nem riadnak vissza az úgynevezett befolyási pontok (*points of leverage*) és a változás „nagy mozgatórugóinak” kihasználásától sem, ha az oktatásfejlesztési agenda előmozdításáról vagy egyes intézményi célok eléréséről van szó. Ilyen befolyási pont lehet a tanítás minőségének ellenőrzése vagy a munkaerő-gazdálkodási szabványoknak való megfelelés (pl. *Investors in People* az Egyesült Királyságban, Land, 2004). Az intézményi szintű stratégiák alkotásába és implementálásába való túl szoros bevonódás ugyanakkor ellentmondásos lehet, mivel az egységesített teljesítményértékelésben, az oktatói munka hallgatói véleményezésében és a minőségbiztosításra irányuló kezdeményezésekben részt vevő fejlesztők ambivalens szerepekbe kerülhetnek.

A vezetéssel való együttműködés ezeken a területeken több esetben azzal a következménnyel járt, hogy az egyetemi oktatók szemében a fejlesztők veszítettek hitelességükből, az addig töretlen bizalom és elfogadottság megrendült (Barrow & Grant, 2016; Gibbs, 2018; Gosling, 2009; Sutherland, 2018; Zou & Geertsema, 2020). Fontos ezért Hall és Green (2016) megállapítása, akik hangsúlyozzák, hogy a központok vezetőinek meg kell találniuk a megfelelő egyensúlyt a nagyszabású stratégiai kezdeményezések és az egyéni oktatói igények támogatása között. Land (2004) szintén kiemeli, hogy az oktatásfejlesztési egységek egyszerre találhatják magukat a vezetés köreiben, akik bizonyos változásokat megvalósító mechanizmusként tekinthetnek rájuk, illetve az oktató-kutató kollégák között, akik esetleg személyes aggodalmaikkal, nehézségeikkel szeretnének hozzájuk fordulni. Ezek a helyzetek megkövetelik, hogy a fejlesztők képesek legyenek értelmezni és kezelni a szerepükkel kapcsolatos többféle felfogás jelenlétét.

A kiszélesedő gyakorlatra reflektáló, átfogó oktatásfejlesztés-értelmezések korlátai

Bár az oktatásfejlesztés elsődlegesen továbbra is az oktatókra fókuszál, a nemzetközi szakirodalomból határozottan látható, hogy a fejlesztés többé nem kizárólag feléjük irányul. A kutatókat, támogató munkatársakat, vagy vezetőket célzó fejlesztési tevékenységek (Fernández & Márquez, 2017; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Kolomitro et al., 2021; Laskar, 2021; Sutherland, 2018), valamint a hallgatók támogatása is egyre többször előtérbe kerül, utóbbi esetében elsősorban a tanulási kompetenciák, az élnélhatóság, valamint a kommunikációs és íráskészségek fejlesztése kapcsán (Fernández & Márquez, 2017; Gibbs, 2013; Sutherland, 2018). Emellett fontos irány az intézményi vezetők és menedzserek képességeinek fejlesztése (Fernández & Márquez, 2017; Kolomitro, 2021; Sutherland, 2018), és léteznek már kifejezetten oktatásfejlesztőket célzó programok is (Roxå & Mårtensson, 2008). Mindez tovább bővítheti és diverzifikálhatja a fejlesztési portfóliót.

Felmerülhet a kérdés, hogy a fókuszterületek és a tevékenységek kibővülése nyomán mennyiben változik az oktatásfejlesztés értelmezése, vannak-e, lehetnek-e egyáltalán kellően átfogó elméleti megközelítések a terület leírására. Land (2004) orientációi és az áttekintésbe

bevonott szakirodalmak alapján az oktatásfejlesztésnek számos megközelítése van, amelyek a kiszélesedő fejlesztési paletta egy vagy több elemére fókuszálnak, ugyanakkor egyelőre nem igazán vannak a fejlesztési gyakorlatot teljes komplexitásában magába foglaló, bevett értelmezések és elméleti modellek. A létező fejlesztési megközelítések részben vagy egészben átfedést mutatnak, de akár ellentétesek is lehetnek (pl. emancipáló vagy domesztikáló funkció, rendszerorientáció vagy egyénközpontúság, Land, 2004).

A „tanítás és tanulás fejlesztésére irányuló átfogó szándék” (Gibbs, 2013, p. 4) – mint az oktatásfejlesztés központi gondolata, célja – a legtöbb tanulmányban visszaköszönt valamilyen formában. Egyes tanulmányok ugyanakkor kifejezetten az oktatók támogatását, míg mások a hallgatói tanulás elősegítését tekintették a fejlesztés fő céljának. Előbbiben az oktatásfejlesztés feladata partnerként segíteni az oktatókat abban, hogy kiváló munkát végezhesse a változó körülményekhez alkalmazkodva (Austin & Sorcinelli, 2013; Sorcinelli, 2007). Illeszkedik ehhez a Gosling tanulmányában megjelenő definíció, amely „az oktatási folyamatok, valamint az oktatók gyakorlatának és képességeinek szisztematikus és tudományos támogatásaként” definiálja az oktatásfejlesztést (Stefani, 2003, p. 10., idézi Gosling, 2009). Más tanulmányok esetében az oktatók fejlesztése inkább eszköznek tekinthető a hallgatók tanulásának sikere érdekében, a központok feladata, hogy a tanítási készségek fejlesztése révén támogassák a hallgatók tanulását (Herbert & van der Laan, 2021; Laskar, 2021). Utóbbi megközelítés szorososan kapcsolódik Land (2004) *szakmai kompetencia* orientációjához, amely a tanulói szükségleteknek való megfelelés érdekében az oktatók kompetenciafejlesztésére és szakértelmük hitelesítésére helyezi a hangsúlyt.

Egy tágabb, és az oktatásfejlesztés története során a terület leírására kidolgozott modellekre reflektáló, azokat szintetizáló megközelítés jelenik meg Fraser et al. (2010) tanulmányában. A szerzők három különböző, de egymást is átfedő megközelítést mutatnak be, amely egy jelentős, és az áttekintés több más tanulmánya által is alkalmazott értelmezési keret (Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Kalu et al., 2018). Ez a három megközelítés az egyénre, az intézményre, valamint az ágazatra fókuszáló oktatásfejlesztési modell. A szerzők szerint a legtöbb fejlesztő továbbra is az egyéni szintre fókuszál, általában egy oktatóval (vagy oktatók kis csoportjával) foglalkozik, tanácsot nyújtva a tanításhoz kapcsolódó készségek fejlesztése érdekében. Kiemelik ugyanakkor, hogy az oktatásfejlesztés a korai modellek óta magában foglalja a szervezetfejlesztési elemeket, és a 90-es évektől egyre inkább a stratégiai tervek végrehajtásának potenciális elősegítőjévé vált. A legújabb, harmadik megközelítésben pedig az intézményi szinten túllépve a felsőoktatási ágazat problémái is a fejlesztők fókuszába kerülnek. Ez a modell jól megragadja az oktatásfejlesztés sokrétűségét, és számos orientációt magában foglalhat, ugyanakkor az egyre fontosabbá váló mezőszintű fókusz és a tudományág-specifikus megfontolások kevésbé jelennek meg benne.

Szintén több tanulmányban megjelenő, tág értelmezés az oktatásfejlesztés holisztikus vagy integrált felfogása (Blackmore & Blackwell, 2006; Carter et al., 2021; Sutherland, 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2024; Zou & Geertsema, 2020). Blackmore & Blackwell (2006) tanulmányában a fejlesztők célja az oktatók munkájának támogatása, ezt a munkát ugyanakkor olyan módon értelmezik, amely magában foglalja az egyetemi oktatói szerep teljességét, beleértve az oktatást, a kutatást, a harmadik missziót, a vezetést, a menedzsmentet és az adminisztrációt, valamint ezek kapcsolódásait. A szerzők szerint a fejlesztőmunkának erre a holisztikus felfogásra kell építenie a különféle szerepkörök fragmentálódásának leküzdése érdekében. Sutherland (2018) hasonló megközelítést javasol: nem vitatja, hogy az oktatásfejlesztés központi célja a tanítás és a tanulás fejlesztése, de úgy véli, hasznos holisztikusabb szemlélettel közelíteni a területhez. Ez a megközelítés más fejlesztési területeket is figyelembe vesz (pl. szervezetfejlesztés, kutatók fejlesztése, vezetésfejlesztés), kiterjed az egyetemi oktatói-kutató

szerepek összességére, az egész intézményre, valamint az ember teljes személyiségére. Az integrált vagy holisztikus megközelítés tehát tekintettel van az oktatói-kutatói szerep egészére, valamint a felsőoktatás minden (egyéni, szervezeti és szervezeten túlmutató) szintjére (Zou & Geertsema, 2020), ugyanakkor kevésbé ragadja meg az intézmények tágabb környezetével való interakciókat és a hallgatók mint kulcsfontosságú célcsoport és partner egyre prominensebb szerepét.

Összességében az oktatásfejlesztés fókuszja egyrészt sokszor nehezen azonosítható, másrészt a terület értelmezése sokszínű, egyre inkább vitatott (Sugrue et al., 2018), és folyamatos változásokon megy keresztül. Golding (2014) az oktatásfejlesztés tágabb értelmezései mellett érvel, amely a fejlesztési tevékenységek tartalma helyett a fejlesztés céljaira fókuszál. Szerinte a fejlesztők közössége számára fontos kihívás az olyan átfogó értelmezések kidolgozása, amelyek lehetővé teszik a tanítás és tanulás kreatív módon történő fejlesztését. Reflektálva a tevékenységek széles skálájára, valamint intézményenként és országokként akár jelentősen eltérő jellegére, Gibbs (2013) amellet érvel, hogy az oktatásfejlesztés minden intézményben az adott kontextusban alkalmazott, változásra irányuló mechanizmusok összességéként értelmezhető. A tanítás és tanulás fejlesztésére irányuló átfogó szándékhoz a változásra irányuló „taktikák” sokfélesége kapcsolódhat, de a legtöbb központ és fejlesztő ezeknek csak egy szegmensével foglalkozik.

Konklúzió

Az oktatásfejlesztés fókuszának számos értelmezése van: a tanítási és tanulási folyamatok fejlesztése különféle megközelítések és tevékenységek alapján valósulhat meg az adott földrajzi és intézményi kontextus jellegzetességei alapján. A fejlesztőmunka fókuszja kiszélesedett és összetettebbé vált, az oktatókat egyénileg vagy kiscsoportosan célzó tevékenységek kiegészültek az intézmények mezo- (pl. szakmai közösségek, hálózatok támogatása) és makroszintjén (pl. stratégiaalkotás, infrastrukturális fejlesztés) megvalósuló kezdeményezésekkel, ami az intézmények periferiájáról egy centrálisabb és stratégiai szempontból jelentősebb szerephehelyezi a fejlesztéssel foglalkozó központokat és szakembereket. Az oktatásfejlesztés magában foglalhatja a szervezet fejlesztését, az intézményi változások előmozdítására tett törekvéseket is, fókuszálhat a felsőoktatást ágazati szinten érintő problémákra, és holisztikus megközelítésben figyelembe veszi az oktatói munka összetettségét, valamint a felsőoktatás egyéni, szervezeti és szervezeten túlmutató szintjét egyaránt.

A fejlesztési portfólió kibővült és sokszínűbbé vált: az egyéni konzultációk csoportos képzettségekkel, rendezvények szervezésével, rugalmasabb és egyénre szabottabb önfejlesztési lehetőségekkel, valamint a tanulási környezetek és infrastruktúrák fejlesztésével egészültek ki. A központok számos esetben a stratégiai tervek kidolgozásában és végrehajtásában is részt vesznek, a felsővezetéssel való kapcsolatuk erősödése pedig gazdaságilag és stratégiaileg is jelentősebb pozícióba helyezte őket. Ez a szerep ugyanakkor ellentmondásos lehet, mivel a stratégiai kezdeményezésekben való részvétel az oktatókkal való bizalmi kapcsolat rovására mehet, ha nincs meg az egyensúly a központi törekvések és a helyi (tanszéki, egyéni) igények támogatása között. A fejlesztők továbbá egyre több erőfeszítést tesznek az oktatói közösségek és hálózatok támogatására, és szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a karokkal, intézetekkel és tanszékkel.

A fejlesztési tevékenységek bővülése jelentős mértékben összefügg a fejlesztőmunka célcsoportjainak bővülésével és kapcsolatrendszerének kiterjedésével. Az oktatók és oktatói csoportok eltérő körülményei és fejlesztési igényei nyomán a fejlesztéssel foglalkozó egységek és

szakemberek egyre inkább figyelembe veszik a karrierfázisokkal, a kinevezéstípusokkal, az eltérő tapasztalattal és tudományterületi kapcsolódással járó különbségeket, továbbá az oktatók mellett fejlődési lehetőségeket kínálhatnak a hallgatóknak, adminisztratív vagy támogató funkciót ellátó munkatársaknak és a vezetőknek is. Az intézményen belül számos egységgel és partnerrel működhetnek együtt a közös programok létrehozása, láthatóságuk elősegítése és az erőfeszítések összehangolása érdekében. Emellett egymással és számos külső szervezettel is kiépíthetnek kapcsolatokat, közös projekteket megvalósítva, szakmai szervezeteket, hálózatokat alakítva.

Ahogy arra a módszertani és a tanulmányokat bemutató fejezetekben is utaltunk, az áttekintésnek vannak a választott *scoping review* módszertanból, a szűrési kritériumokból és az elemzési megközelítésből adódó hiányosságai, amelyek korlátozzák az elemzés földrajzi fókuszát és reprodukálhatóságát. Mindezen limitációkat figyelembe véve ugyanakkor a tanulmány alkalmas lehet arra, hogy egy átfogó áttekintés nyújtása mellett megágyazzon teljeskörű szisztematikus áttekintések előkészítéséhez akár a téma tágabb, vagy az egyes tematikus fókuszokra koncentráló további elemzésére. Az eredmények alapján fontos további kutatási irányként azonosítjuk az oktatásfejlesztői szakértelem és professzionalizáció vizsgálatát, a változásügynöki szerep megjelenési formáinak feltárását a hazai központok gondolkodásában, valamint a központok fejlesztési gyakorlatát meghatározó kihívások és a kapcsolódó megküzdési stratégiák azonosítását. Emellett érdemes lehet az egyes országok és nyelvterületek, valamint akár intézménytípusok és tudományterületek tekintetében célzott kutatásokat folytatni, amelyek rávilágíthatnak az oktatásfejlesztés földrajzi, intézményi és diszciplináris jellegzetességeire. Végül érdekes lehet a nemzetközi szakirodalomban látható trendeket összevetni a hazai fejlesztési gyakorlattal, a Magyarországon működő központok és oktatásfejlesztők megközelítéseivel és tevékenységeivel.

A feltárt nemzetközi trendek a hazai egyetemek és oktatásfejlesztőik számára is fontos viszonyítási pontként, önreflexiót támogató eszközként szolgálhatnak. Egyfelől új megközelítéseket, fejlesztési kezdeményezéseket és stratégiákat tárnak fel, miközben fontos ellentmondásokra, értelmezésbeli különbségekre, valamint a helyi kontextust figyelembe vevő adaptáció fontosságára is rámutatnak. Bízunk benne, hogy áttekintésünk hasznos és inspiráló kiindulópont lesz további kutatások megalapozásához és a hazai folyamatokra való reflexióhoz egyaránt.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az ELTE PPK "Doktori Projektek" konzorciális kutatástámogatási pályázat 2024 támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85–97. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>
- Baker, L., Reeves, S., Egan-Lee, E., Leslie, K., & Silver, I. (2010). The ties that bind: A network approach to creating a programme in faculty development. *Medical Education*, 44(2), 132–139. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03549.x>

- Barrow, M., & Grant, B. M. (2016). Changing mechanisms of governmentality? Academic development in New Zealand and student evaluations of teaching. *Higher Education*, 72(5), 589–601. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9965-8>
- Billany, T., Barnes, J., Boitshwarelo, B., Reedy, A. K., & Watson, S. (2016). Developing teacher educators in the era of the ‘smart worker’. *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 2016(20), 52–59. <https://doi.org/10.18793/LCJ2016.20.05>
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/03075070600680893>
- Boyd, V., Cunningham, T., & Cunningham, C. (2021). Academic development through and beyond the pandemic: a staged approach. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 9(2), 101–108. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v9i2.482>
- Brew, A., & Cahir, J. (2014). Achieving sustainability in learning and teaching initiatives. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 341–352. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.848360>
- Budapesti Corvinus Egyetem. (2024. június 25.). Egy hajóban evezünk! – A Corvinuson tette le alapkövét a magyar felsőoktatásfejlesztők országos hálózata. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/egy-hajoban-evezunk-a-corvinuson-tette-le-alapkovet-a-magyar-felsooktatasesfejlesztok-orszagos-halozata/>
- Budge, K., & Clarke, A. (2012). Academic development is a creative act. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.587192>
- Carter, J. A., Mallory, B., Refaei, B., & Benander, R. (2021). How a small teaching center made a big impact during the pandemic crises. *To Improve the Academy*, 39(3), 51–63. <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.304>
- Case, K. (2013). Expanding the teaching commons: Making the case for a new perspective on SoTL. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 8, 37–43. <https://doi.org/10.46504/08201305ca>
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416. <https://doi.org/10.1080/03075070902771937>
- Cruz, L., Dickens, E., Bostwick Flaming, A.L., & Wheeler, L.B. (2022) Embracing complexity: An inclusive framework for the scholarship of educational development. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1901102>
- Dawson, D. L. (2017). Levers for change in educational development in Canada: Looking back, looking forward. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 3–14. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4737>
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring ‘big ideas’ that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>
- Dringó-Horváth, I. (2024). Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok. L’Harmattan Kiadó. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>
- Dringó-Horváth, I., T. Nagy J., & Weber, A. (2021). Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *EDUCATIO*, 30(3), 469–507. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Ellis, D. E. (2018). Changing the lens: The role of reframing in educational development. *To Improve the Academy*, 37(1), 142–150. <https://doi.org/10.1002/tia2.20067>
- Fernández, I., & Márquez, M. D. (2017). Educational development units in Spain: Current status and emerging trends. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 343–359. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1354864>
- Forge, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for Teaching and Learning across Canada: What’s going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.9>
- Frányó Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1), 3–18. <https://doi.org/10.3311/ope.534>

- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 49–58. <https://doi.org/10.1002/tl.397>
- Frerichs, C. E., Pace, D. G., & Rosier, T. (2011). Leading from the middle: A faculty development center at the heart of institutional change. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change coming in from the margins* (pp. 143–161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-10>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Godbold, N., Matthews, K. E., & Gannaway, D. (2023). Examining the overlapping identities of teaching focused academics and academic developers: Expanding ideas. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 439–450. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2082436>
- Golding, C. (2014). Blinkered conceptions of academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 150–152. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.855935>
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>
- Grant, B. (2013). The rush to scholasticism – or the long road to critical scholarship? *International Journal for Academic Development*, 18(1), 15–17. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2013.751693>
- Hall, J., & Green, D. A. (2016). Leading an academic development unit. In D. Baume & C. Popovic (Eds.), *Advancing practice in academic development* (pp. 245–257). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720890>
- Herbert, K., & van der Laan, L. (2021). Towards a typology of learning and teaching professional development practice uptake by university academics in Australia. *Professional Development in Education*, 50(5), 862–877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973068>
- Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546211>
- Hrubos, I., & Kozma, T. (Eds.). (2024). Felsőoktatási pedagógia – Higher education pedagogy [Special issue]. *Educatio*, 33(2). <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/2/2063.33.issue-2.xml>
- Hülber, L., Papp-Danka, A., & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.3311/ope.401>
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatói: Elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 173–197. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173>
- Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. L'Harmattan Kiadó. <http://doi.org/10.56037/978-963-414-790-9>
- Kalu, F., Dyjur, P., Berenson, C., Grant, K. A., Jeffs, C., Kenny, N., & Mueller, R. (2018). Seven voices, seven developers, seven one things that guide our practice. *To Improve the Academy*, 37(1), 111–127. <https://doi.org/10.1002/tia2.20066>
- Káplár-Kodácsy, K., Rónay, Z., & Dorner, H. (2021). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 115–129. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.115>
- Kolomito, K., Hamilton, J., Leslie, K., Hazelton, L., Veerapen, K., Kelly-Turner, K., & Keegan, D. (2021). Viewing faculty development through an organizational lens: Sharing lessons learned. *Medical Teacher*, 43(8), 894–899. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931078>
- Land, R. (2004). *Educational development: Discourse, identity and practice*. SRHE & Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Laskar, B. (2021). Continued growth, increasing complexity: Examining the evolving role of the Canadian educational developer. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(3), Article 3. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189091>
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>

- Loads, D., & Campbell, F. (2015). Fresh thinking about academic development: Authentic, transformative, disruptive? *International Journal for Academic Development*, 20(4), 355–369. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1083866>
- Lomas, L. (2006). The locus of power in UK universities: Its impact on educational development centres. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 243–255. <https://doi.org/10.1177/1469787406071214>
- M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Molnár, T., Misic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z., & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74. <https://upszonline.hu/index.php?article=710304009>
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. [Doctoral dissertation, Lund University]. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/3403041/4438677.pdf>
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021) Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>
- MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. (n. d.). *Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság*. Retrieved May 15, 2025 from <https://nevelestudomany.hu/albizottsagok/felsooktatás-pedagógiai-albizottsag/>
- 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*, 2021(372), Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: A national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/07294360701805291>
- Saroyan, A., & Frenay, M. (Eds.). (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443346>
- Schroeder, C. (2011a). Introduction. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change coming in from the margins* (pp. 1–14.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-1>
- Schroeder, C. (2011b). Recentering within the web of institutional leadership. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change coming in from the margins* (pp. 273–291). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-18>
- Schumann, D. W., Peters, J., & Olsen, T. (2013). Cocreating value in Teaching and Learning Centers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 21–32. <https://doi.org/10.1002/tl.20043>
- Sharif, A., Welsh, A., Myers, J., Wilson, B., Chan, J., Cho, S., & Miller, J. (2019). Faculty liaisons: An embedded approach for enriching teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, 24(3), 260–271. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1584898>
- Sorcinelli, M. D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4–8. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/faculty-development-challenge-going-forward/docview/216587063/se-2>
- Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2010). Educational developers: The multiple structures and influences that support our work. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 25–36. <https://doi.org/10.1002/tl.395>

- Stensaker, B., van der Vaart, R., Solbrekke, T. D., & Wittek, L. (2017). The expansion of academic development: The challenges of organizational coordination and collaboration. In B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow, & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 19–41). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56499-9_2
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Sweet, C., Blythe, H., Carpenter, R., & Cecil, T. (2018). Approaching the holy grail of faculty development: Evolving a CTL from a service-oriented organization to a learning-assessment unit. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 45–58. <https://openjournal.lib.miamioh.edu/index.php/jctl/article/view/197>
- van Schalkwyk, S., & Blitz, J. (2024). Curriculum renewal towards critically conscious graduates: Implications for faculty development. *Medical Education*, 58(3), 299–307. <https://doi.org/10.1111/medu.15216>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Zou, T. X. P., & Geertsema, J. (2020). Do academic developers' conceptions support an integrated academic practice? A comparative case study from Hong Kong and Singapore. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 606–620. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685948>

Mellékletek

1. melléklet

A kivonatoláshoz és az elemzéshez használt sablon és tematikus fókuszok

<i>Fő szempontok, tematikus területek és kategóriák</i>	<i>Kapcsolódó kivonatolási és elemzési szakaszok</i>
<i>Adatok és kontextuális sajátosságok</i> Bibliográfiai adatok Földrajzi kontextus Vizsgált intézmények és jellemzőik (amennyiben releváns) Tudományterületi kapcsolódás és jellemzők (amennyiben releváns)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör)
<i>Tartalmi fókusz és módszertani sajátosságok</i> Fókusz és kutatási probléma Módszertan Alkalmazott értelmezési és/vagy elemzési keretek Adatgyűjtés módja (amennyiben releváns) Minta (amennyiben releváns)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör)
<i>Az oktatásfejlesztési portfólió jellemzői és alakulása</i> Az alkalmazott oktatásfejlesztési definíció vagy értelmezés + Változások a fejlesztőmunka értelmezésében A fejlesztéssel foglalkozó egységek tevékenységei, feladatai, programjai + Változások az egységek portfóliójában A fejlesztők által betöltött szerepek, feladatok és szakmai professzionalizáció + Változások a fejlesztői szerepekben és feladatokban A fejlesztőmunka célcsoportjai és a célcsoport alakulása Az oktatásfejlesztés kapcsolathálójának alakulása	teljes szövegek kivonatolása (1. kör); horizontális kivonatolás (2. kör); deskriptív szintetizálás (3. kör)
<i>Az oktatásfejlesztés működése különböző szervezeti szinteken</i> Megaszint (intézményen túlmutató, nemzeti, regionális vagy globális szint) Makroszint (intézményi szint) Mezoszint (helyi tanszékek, szerkezeti egységek, csapatok és hálózatok szintje) Mikroszint (egyéni szint)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör); horizontális kivonatolás (2. kör); az elemzése bővítése a szervezeti szintekkel (4. kör)

Az egyetemi oktatásfejlesztés gyakorlatának és értelmezésének trendjei: egy átfogó (scoping)
szakirodalom-áttekintés eredményei

<i>Fő szempontok, tematikus területek és kategóriák</i>	<i>Kapcsolódó kivonatolási és elemzési szakaszok</i>
<i>További szempontok, kiegészítések</i> Gyakorlati vagy további kutatási javaslatok Feszültségek és ellentmondások Egyéb észrevételek, megjegyzések Átnézésre javasolt további közlemények	teljes szövegek kivonatolása (1.kör); horizontális kivonatolás (2. kör)
<i>Ray Land (2004) oktatásfejlesztési orientációi</i> menedzseri politikai-stratégiai vállalkozói romantikus/ökológiai humanista opportunist kutatói szakmai kompetencia reflektív szakember belső tanácsadó modellező-közvetítő értelmező-hermeneutikai tudományág-specifikus	az elemzés eredményeinek további értelmezése, szintetizálása (5. kör)

ABSTRACT

TRENDS IN THE PRACTICE AND INTERPRETATION OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: A SCOPING REVIEW

Mária Szulovszky, Tímea Kovács-Szóllósi, Krisztina Lénárt, Lilla Anna Sebestyén, András Szalai, Zsuzsa Kovács, Orsolya Kálmán, László Horváth, Ida Dringó-Horváth & Helga Dorner

Keywords: higher education, educational development, higher education pedagogy

Educational development in higher education has been increasingly discussed in international literature during the past decades. Through supporting the development of academics, students, staff members as well as organizational functioning, it has become a complex and multi-level activity with the potential of contributing to effective teaching and learning processes, responsiveness to change and excellence. In recent years, the academic discourse on educational development in Hungary has also gained momentum. However, no comprehensive and systematic literature review has yet been published on the subject that reflects international developments and experiences in the field. Therefore, our scoping review examines the changes in the understanding and practice of educational development based on the international literature of the last 20 years. Following a structured search of six databases, the abstracts of 428 publications were screened against pre-defined criteria, resulting in an analysis of 44 included studies. Our review focuses on the changes in the portfolio of educational development units, the expansion of their target groups and networks, and the interpretations of the concept of educational development. Drawing on international research and reflections on development practice, our study highlights trends that are relevant for local communities of educational developers: it reflects on the expansion of development practice to the meso and macro levels of institutions, the growing awareness of individual needs and local contexts, the possibilities of strategic engagement, and the issues with conceptualizing educational development.

Magyar Pedagógia, 125(3). 177–203. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.3.177>

Szulovszky Mária:  <https://orcid.org/0009-0006-4403-3009>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
maria.szulovszky@rk.elte.hu

Kovács-Szóllósi Tímea:  <https://orcid.org/0009-0001-8251-8625>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; 1121 Budapest, Zugligeti út 9.
szollosi.timea@ppk.elte.hu

Lénárt Krisztina:  <https://orcid.org/0009-0001-4069-3724>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
lenart.krisztina@oktig.elte.hu

Sebestyén Lilla Anna:  <https://orcid.org/0009-0003-4229-1758>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; KRE IKT Kutatóközpont
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; 1092 Budapest, Kálvin tér 9.
sebestyen.lilla.anna@kre.hu

Szalai András:  <https://orcid.org/0009-0005-1293-7794>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; Budapest 1083, Üllői út 82, 1082
szalai.andras@uni-nke.hu

Kovács Zsuzsa:  <https://orcid.org/0000-0001-6515-1115/>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27., IV. emelet
kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

Kálmán Orsolya:  <https://orcid.org/0000-0002-4392-5324>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
kalman.orsolya@ppk.elte.hu

Horváth László:  <https://orcid.org/0000-0003-0003-1045>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
horvath.laszlo@ppk.elte.hu

Dringó-Horváth Ida:  <https://orcid.org/0000-0002-5246-7097/>

KRE IKT Kutatóközpont; BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ
1091 Kálvin tér 9., I. em. 9–10.
dringo.horvath.ida@kre.hu

Dorner Helga:  <https://orcid.org/0000-0002-9648-9992>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27., IV. emelet
dorner.helga@ppk.elte.hu



A HAZAI ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI A SZABÁLYOZÓ DOKUMENTUMOK, AJÁNLÁSOK ÉS AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI PROGRAMOK ALAPJÁN: FÓKUSZBAN A FIZIKAI AKTIVITÁS

Beregi Erika^{1,3}, Bognár József^{2,3}

¹ Miskolci Egyetem, Egészségtudományi Kar

² Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

³ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport

Az egészséges életmódra nevelést, ezen belül a testmozgás, sportolás népszerűsítését, és az egészségtudatos szokásrendszer kiépítését a lehető legkorábbi életkorban fontos elkezdeni. Fontos cél, hogy a fiatalok számára magától értetődő legyen a rendszeres fizikai aktivitás és ezzel együtt a pozitív egészségmagatartás ismerete és gyakorlata is (Ferenczi & Lenténé Puskás, 2021). Jól ismert, hogy a családi környezet hangsúlyos szerepe mellett az iskola is jelentősen hozzájárul a gyermekek egészségmagatartásának formálásához. Amennyiben az iskolai színtér komplex támogató közegként jelenik meg, és az egészség az értékei között szerepel, akkor hatékonyan segítheti a felnövekvő generációt az egészségének megőrzésében, fejlesztésében (Meleg, 2002, 2005; Vitrai, 2019).

Igazolt, hogy a tanulók egyre inaktívabb életmódot folytatnak, mely számos egészségügyi probléma kialakulását idézheti elő (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2011; Németh & Várnay, 2019). Az ülő életmód csökkentése és a fizikai aktivitás növelése érdekében számos beavatkozást végeztek már világszerte, melyek biztató eredményekről számoltak be (Owen et al., 2017; van de Kop et al., 2019). A fizikai aktivitás növelését célzó iskolai egészségnevelési programok pozitív hatással vannak a gyermekek és serdülők egészségére, jóllétére és mentális állapotára (Adermo et al., 2020). Ugyanakkor nem minden program éri el a kitűzött célokat. Ennek hátterében számos tényező állhat, mint például a tanárok túlterheltsége, az egészségfejlesztési tevékenység megvalósításához szükséges idő hiánya, a programok rugalmatlansága vagy a nem megfelelő megfogalmazása, dokumentálása (Pérez-Jorge et al., 2021).

A hazai iskolai egészségnevelést szabályozó törvények, rendeletek több esetben is utalnak a fiatalok egészségének fejlesztésére. Azonban az tapasztalható, hogy ezek jellemzően nincsenek összhangban, és a pedagóguskompetenciákban sem jelennek meg hangsúlyosan (Molnár et al., 2023). A Nemzeti alaptanterv (2020) megfogalmazza a nevelési célokat és fejlesztési területeket, melyeken belül az egészség szempontjából meghatározó a családi életre nevelés, valamint a testi és lelki egészség fejlesztése (Molnár et al., 2021). Az iskolai egészségfejlesztési programok kidolgozására kiemelt figyelmet kell fordítani, mivel ezen tevékenység egyrészt helyzetértékelést feltételez, másrészt pedig iránymutatást és támpontot nyújthat az iskolai egészségnevelés megvalósításához, értékeléséhez (Beregi & Bognár, 2022).

Iskolai egészségnevelés nemzetközi kitekintésben

Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi tekintetben eltérő képet mutat. Hazánkban jellemzően elszigetelten, az egészségügy peremére szorulva jelenik meg, ugyanakkor a jobb egészségügyi mutatókkal rendelkező országokban multidiszciplináris és sokszereplős jelleg figyelhető meg (Járomi & Vitrai, 2017). Tudományosan igazolt, hogy az egészséges gyermekkor pozitív hatást gyakorol a tanulmányi eredményekre, valamint megalapozza a felnőttkori egészségi állapotot is. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) Egészségfejlesztő Iskolák (Health Promoting Schools – HPS) keretrendszere holisztikus megközelítést alkalmazva támogatja a tanulók iskolai eredményeit és egészségi állapotát. Az egészségfejlesztés mellett az iskolai szintér szerepe az egészségügyi esélyegyenlőtlenségek csökkentésében is kiemelendő (Langford et al., 2015). A nemzetközi gyakorlatban az úgynevezett Egész Iskola (Whole School), az Egész Közösség (Whole Community), az Egész Gyermekek (Whole Child) megközelítés figyelhető meg. Ezen koncepció a kritikus oktatási és egészségügyi eredményeket figyelembe véve közösségi támogatással fejleszti a tanulók egészségi állapotát (Lewallen et al., 2015). Az európai iskolák jelentős részében tapasztalható nagyfokú elköteleződés az Európai Iskolák Hálózata (SHE) által megalkotott alapelvek mellett, amelyek a krónikus betegségek megelőzését és az egészséges környezet előmozdítását hivatottak támogatni. Azonban fejlesztési területként javasolt nagyobb figyelmet fordítani többek között a közösség egészségének szisztematikus értékelésére, valamint a tanórán kívüli aktivitási lehetőségek hozzáférhetőségének javítására (Barrio-Cortes et al., 2025). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az iskolai egészségfejlesztés hatékony megvalósításához elengedhetetlen a beavatkozást végzők folyamatos képzése és szakmai támogatása, valamint kiemelt jelentősége van a szülők bevonásának az iskolai környezet kedvező alakításában (Jacob et al., 2021).

Nemzetközi vonatkozásban számos dokumentum nyújt támogatást az iskolai egészségneveléshez. Fizikai aktivitás tekintetében kiemelendő a WHO fizikai aktivitásról és ülő életmódról szóló ajánlása (Bull et al., 2020). A WHO (2016) célkitűzései között szerepelt a serdülőkorú fiatalokra vonatkozóan az inaktivitás kiindulási adatokhoz mért 15%-os csökkentése. A minőségi testnevelés, az iskolán kívüli sportolási lehetőségek biztosítása is helyet kapott a stratégiai célok között, hangsúlyozva a természetközeli helyszínek, valamint a rekreációs és sportlétesítmények szerepét.

Fizikai aktivitás a hazai iskolai egészségnevelésben

A mozgásszegény életmód, az elhízás elkerülése és a fittség növelése érdekében az egészséges táplálkozásra, valamint a testmozgás növelésére fókuszáló, iskolai szinten megvalósuló ösztönző programok megvalósítása kiemelten javasolt (Müller et al., 2022). Számos esetben csupán a testnevelés és az iskolai sportprogramok adnak esélyt a fiataloknak a rendszeres, megfelelő fajtájú, tartalmú és intenzitású testmozgásra (Huszár & Bognár, 2006; Mikulán, 2013). A monitorozás és fejlesztés lehetőségének megteremtése érdekében fontos lépés volt a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) bevezetése hazánkban. Ennek eredményeként a 2014/2015. tanévtől kötelezően valósul meg a tanulók állóképességének, a vázizomzat fittségének, a hajlékonyságnak, valamint a testösszetételnek és táplálkozási státuszának a felmérése. Így értékelhetővé válik a tanulók fizikai állapota, továbbá beazonosítható a fejlesztést és a fokozott fejlesztést igénylők csoportja régióként, korosztályonként és egyéb háttértényezők szempontjából is (Csányi & Kaj, 2017).

Az iskolai egészségfejlesztési programok döntően a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás megelőzésére, a szexuális felvilágosításra, az egészséges táplálkozásra és a fizikai aktivitásra fókuszálnak. Ezzel szemben a T.E.S.I. 2020 (Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések) kiemelten a fizikai aktivitás helyzetére, szerepére és lehetőségeire koncentrált (Vass et al., 2015).

A fizikai aktivitás megjelenése a magyarországi iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumokban

Az iskolai egészségfejlesztés hatékonyan javíthatja a tanulók jóllétét és tanulmányi eredményét. A gyakorlati megvalósításához a pedagógusok megfelelő képzése, a tanulók motivációjának elősegítése, a tantervek időszakos, célzott felülvizsgálata elengedhetetlen (Pulimeno et al., 2020).

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény fókuszba helyezi a fiatalok testi-lelki egészségének fejlesztését, és kitér a mindennapos testnevelés megvalósítására. Ugyancsak fontos szabályozó dokumentum e tekintetben a nevelési- és oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet, melynek tartalmi részét képezi a tanulók egészségével és biztonságával kapcsolatos feladatok előírása is. A rendelet meghatározza továbbá, hogy az iskolákban zajló teljeskörű egészségfejlesztéssel (TIE) kapcsolatos teendőket koordináltan, követhetően, mérhető és értékelhető módon kell megvalósítani. Ismert, hogy a nevelőtestület által elkészített, az iskola-egészségügyi szolgálattal együttműködésben végzett feladatokat az egészségfejlesztési programban rögzíteni kell.

Az óvodákban, iskolákban, valamint a kollégiumokban a nevelés és oktatás a pedagógiai programok szerint zajlik, mely dokumentumok elfogadása a nevelőtestület által és az intézményvezető jóváhagyásával történik (2011. évi CXC. törvény). A szakmai programokat a szakképző intézmények, részzakmára történő felkészítés esetében a felnőttképző készíti el. E dokumentumokban kerül rögzítésre az egészségfejlesztési program (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet).

A Nemzeti alaptantervben (NAT 2020) kiemelten hangsúlyozott a testi és lelki egészségnevelés. A tanárok feladata, hogy motiválják a fiatalokat az egészséges táplálkozásra, a rendszeres testmozgásra és a stresszkezelési technikák alkalmazására.

Az említett jogszabályok mellett ajánlások is támogatják az iskolai egészségnevelést. A ma már hatályát veszített Köznevelési törvény 2003-as módosítása alapján egészségnevelési és környezeti nevelési programot kellett készíteni. Ehhez kapcsolódóan 2004-ben megjelent a Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez (Oktatási Minisztérium, 2004). Ezen ajánlás bemutatása indokolt, mivel az iskolai egészségfejlesztési programok egy része jelenleg is tartalmazza az ebben megfogalmazott elemeket.

Az iskolai egészségfejlesztési programot további írásos anyag is támogatja. Ide tartozik az „Egészségügyi ellátórendszer szakmai módszertani fejlesztése” EFOP 1.8.0-VEKOP-17-2017-00001 projekt keretében megvalósított Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban (Nemzeti Népegészségügyi Központ, 2017) és az Egészséges Iskolák Európában (EIE) mozgalomhoz is kapcsolódott módszertani útmutató, annak elősegítése érdekében, hogy minden iskola összes tanulója egészségfejlesztő iskolában végezhesse tanulmányait (Vilaça et al., 2020). A magyar nyelvű kiadványban bemutatásra kerültek többek között az egészségfejlesztő iskolák működésének jellemzői, az egészségfejlesztéshez köthető fogalmak, az egészségfejlesztő iskola folyamatának tervezése, létrehozásának lépései, sajátosságai.

Korábbi kutatások (Deutsch, 2011; Horváth, 2022; Meleg, 2002; Nagy, 2005) vizsgálták az iskolák által készített egészségfejlesztési programok tartalmi elemeit, míg más kutatások ezen belül kiemelten a hátrányos településeken élő fiatalok fizikai aktivitási lehetőségeire fókuszáltak (Beregi & Bognár, 2022, 2023).

A kutatás célja, kérdései

Jelen kutatás célja a programok tartalmi összetevőinek vizsgálata mellett a szabályozó dokumentumokkal és ajánlásokkal való összevetése, összhangjának elemzése a vizsgált régió közép-fokú nevelési-oktatási intézményeire összpontosítva. További célunk volt a gimnáziumok és technikumok egészségfejlesztési programjainak összevetése az esetleges eltérések hátterének későbbi feltárása érdekében.

Az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- 1) Milyen egészségneveléssel kapcsolatos tartalmak jelennek meg jellemzően az iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumokban, ajánlásokban és az iskolai egészségfejlesztési programokban?
- 2) Vannak-e tartalmi különbségek a gimnáziumok és a technikumok egészségfejlesztési programjai között?
- 3) Tartalmaznak-e az egészségnevelést szabályozó dokumentumok konkrét előírásokat az egészségnevelés során alkalmazandó módszerekre és eszközökre, valamint az egészségnevelés hatékonyságának mérésére vonatkozóan?

Módszertan

Adatfelvétel

A dokumentumok elemzése a 2023-as év tavaszi félévében valósult meg. Az iskolai egészségfejlesztési programok a gimnáziumok pedagógiai, valamint a technikumok szakmai programjainak tartalmi részét képezik, az intézmények honlapjain nyilvánosan elérhetőek. A vizsgált egészségfejlesztési programok Miskolc, Balassagyarmat, Eger, Füzesabony, Salgótarján és Sárospatak közép-fokú nevelési-oktatási intézményeiből kerültek kiválasztásra. A vizsgálat-hoz az iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumok kiválasztása is megtörtént. Ezek az alábbiak:

- a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről,
- a 2019. évi LXXXV. törvény a szakképzésről,
- a 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról,
- Nemzeti alaptanterv 2020.

Mindezek mellett az egészségnevelést támogató ajánlások képezték a dokumentumelemzéshez szükséges írásos anyagokat, melyek a következők:

- Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez, 2004,
- Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése – Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban, 2017,
- EIE Iskolai Kézikönyv 2.0 – Módszertani útmutató az egészségfejlesztő iskolává váláshoz, 2019.

A dokumentumelemzés során használt forrásokat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat

A dokumentumelemzés során alkalmazott források

Vizsgált dokumentumok (N = 18)		
Szabályozó dokumentum (n = 4)	Ajánlás (n = 3)	Egészségfejlesztési program (n = 11)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről,	Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez, 2004,	Ebből: 4 db gimnáziumi és 7 db technikumi program.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről,		
20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról,	Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése – Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban, 2017,	
NAT 2020.	EIE Iskolai Kézikönyv 2.0 – Módszertani útmutató az egészségfejlesztő iskolává váláshoz, 2019.	

Megjegyzés. Forrás: Saját szerkesztés

Adatelemzés

A kutatás során a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk, melynek keretében először kiválasztottuk a vizsgálat céljai szempontjából releváns dokumentumokat, átfogóan áttekintettük azokat, előkészítve a kódolást. Ezt követően tartalmi egységek szerint történt a kódolás és kategóriákba sorolás, strukturálva ezáltal az adatokat. Ezen lépés során figyelembe vettük a korábbi kapcsolódó kutatásokban megjelenő kategóriákat (Beregi & Bognár, 2023; Horváth, 2022; Nagy, 2005), valamint az 1. táblázatban bemutatott iskolai egészségnevelést támogató ajánlásokban foglalt iránymutatásokat az iskolai egészségfejlesztési programok tartalmára vonatkozóan. A hasonló tartalmakat tematikus egységekbe szerveztük. Végezetül a kódolt adatok alapján elemeztük, értelmeztük, összegeztük, majd ismételtén áttekintettük a kategóriákat, adatokat, eredményeket.

Az 1. táblázatban bemutatott szabályozó dokumentumok és ajánlások elemzése a vizsgálat során meghatározott kategóriák mentén történt, melyek az alábbiak: az egészség meghatározása; az egészségnevelés alapelvei, céljai, módszerei és eszközei; az egészségnevelés területei és tartalmi elemei; az egészségnevelés szereplőinek meghatározása; az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése, értékelése; a fizikai aktivitással kapcsolatos jellemzők, valamint további tartalmak, amelyek az iskolai egészségneveléshez, fizikai aktivitás növeléséhez kapcsolódnak. Az egészségfejlesztési és a szakmai programok elemzése, leírása ugyanezen kategóriák szerint zajlott, kiegészítve az egészségnevelést érintő tartalmi részek terjedelmének rögzítésével.

A dokumentumelemzés szoftveres támogatás nélkül, manuálisan zajlott. A kódolás során színes kiemelés alkalmaztunk, amely lehetővé tette a különböző kódok vizuális elkülönítését, segítve ezek rendszerezését és elemzését.

Eredmények

Az eredmények bemutatása a módszertan fejezetben bemutatott kategóriák mentén történik. Először az iskolai egészségneveléshez kapcsolódó szabályozó dokumentumok, az egészségnevelést támogató ajánlások, majd ezt követően a kiválasztott középfokú nevelési-oktatási intézmények egészségfejlesztési programjainak elemzése, végezetül pedig a jogszabályokkal és ajánlásokkal való összevetésének tanulságai kerülnek bemutatásra.

A szabályozó dokumentumok elemzése

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Az egészség meghatározása, egészségnevelés alapelvei, céljai

Az iskolai egészségnevelést érintő tartalmi rész nem foglalja magában az egészség, egészségnevelés, egészségfejlesztés meghatározását. Az egészségneveléshez kapcsolódó alapelvek szintén nem kerültek megfogalmazásra. Ugyanakkor a fiatalok harmonikus testi és lelki, valamint értelmi fejlődésének segítése a törvény céljai között szerepel.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

A törvény nem határozza meg az iskolai egészségnevelés végzéséért felelős személyeket, eszközöket és módszereket sem. Azonban közvetve történik utalás az egészségfejlesztés szereplőire a jogokat és köteleességeket bemutató szövegrészben. Az egészségnevelés területeit érintve néhány esetben meghatározták a külső személyek vagy szervezetek feladatait. Ilyen előírás többek között, hogy az iskola pedagógusain, valamint az iskola-egészségügyi szolgálat szakemberein kívül egyéb személyek, szervezetek, csak jogszabályban kijelölt szerv nyilvántartásba vétele esetén végezhetnek oktatást a szexualitás, a nemi irányultság, a kábítószer fogyasztás problematikája, az internet veszélyei, és egyéb testi és szellemi egészségfejlesztés területét érintő témakörökben. Az egészségnevelés hatékonyságának mérésével kapcsolatosan nem tartalmaz előírásokat a törvény.

Fizikai aktivitást érintő jellemzők

A mindennapos testnevelés rendje rögzítésre került. Meghatározták, hogy az iskolai testnevelés alól milyen esetekben adható felmentés. A sportköri foglalkozás minimális kerete, valamint a tevékenységet végző személy szükséges képesítésének előírása is a törvény tartalmi részét képezi. A tanulók edzettségének mérésével kapcsolatos adatkezelés is meghatározásra került.

A törvény által előírt egészségneveléshez köthető egyéb tartalmak

Egészségügyi, valamint pedagógiai célból végzett rehabilitáció, rehabilitáció biztosításának szükségessége megjelent a törvényben a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkoztatva. Az intézményeknek gondoskodniuk kell a tanulók rendszeres egészségügyi vizsgálatáról, mely

A hazai iskolai egészségnevelés sajátosságai a szabályozó dokumentumok, ajánlások és az egészségfejlesztési programok alapján: fókuszban a fizikai aktivitás

magában foglalja az általános szűrővizsgálatokat, az évenkénti fogászati, szemészeti ellenőrzéseket. Emellett tanulói felügyeletet kell nyújtani a fiatalok testi épségének megóvását célozva. A tanulók testi és lelki egészségének megőrzése érdekében rendszeresnek kell lennie a felvilágosításnak, a munka és balesetvédelmi előírások megvalósításának, a vészhelyzetek feltárásának és elhárításának. Szakmai iránymutatás alapján speciális ellátást kell nyújtani az 1-es típusú cukorbetegséggel élő tanulók számára.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

Az egészség meghatározása, egészségnevelés alapelvei, céljai

Egészséggel kapcsolatos meghatározások és egészségnevelési célok nem szerepelnek a törvényben. Egészségneveléshez kapcsolódóan a szakképzés kiemelt feladataként csupán a sajátos nevelési igényű és a fogyatékkal élő személyek fejlődésének és társadalmi beilleszkedésének segítése szerepel a törvényben. Az értelmező rendelkezés meghatározásai között az egészségügyi alkalmasság kifejezés helyet kapott, amely a szakképzésbe bekapcsolódó tanuló egészségi és pszichikai állapotának alkalmasságát foglalja magában.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Az egészségnevelés során alkalmazandó módszerek és konkrét tartalmi elemek nem találhatók a törvényben. A szereplők tekintetében általánosságban rögzítésre került, hogy a szakképzés középpontjában a tanuló, illetve a képzésében részt vevő oktató áll. Kiskorú esetben a nevelési és oktatási feladatokat a tanuló törvényes képviselői megosztják az oktatókkal. Az egészségneveléshez köthető mérés és értékelés folyamatára vonatkozóan nem található előírás, kizárólag a tanulók fitsségi vizsgálatának elrendelése tekintetében.

Fizikai aktivitást érintő jellemzők

Meghatározásra került, hogy azon tanítási napokon, melyeken közismereti oktatás is történik, gondoskodni kell legalább egy testnevelésóráról naponta. A törvény utal arra, hogy a fiatalok fizikai állapotát és edzettségét mérni és rögzíteni kell, illetve, hogy sportkör működését is biztosítani szükséges.

A törvény által előírt egészségneveléshez köthető egyéb tartalom

Ide tartozik, hogy a fiataloknak joguk van a biztonságos és egészséges környezethez az iskolai idő alatt. Övniük kell saját maguk és társaik egészségét, továbbá a fizikai és lelki erőszakkal szemben is védelemben kell részesülniük. A szakképző intézmények feladatainak részét képezi a tanulók felügyelete, a szakmai oktatás biztonságos és egészséges feltételeinek megteremtése, továbbá az egészségügyi alkalmassági és fogászati vizsgálatok megszervezése.

A 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

Az egészség meghatározása, egészségnevelés alapelvei, céljai

A rendelet szerint a pedagógiai programokban rögzíteni kell a nevelő-oktató tevékenység pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait és a teljeskörű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatokat. Nem definiálták az egészség és az egészségnevelés fogalmát, valamint a hozzá kapcsolódó alapelveket és célokat. Néhány célmeghatározás fellelhető bizonyos területeken, ilyen például a lelki egészségfejlesztés biztosítása. Ennek érdekében szükséges a lelki fejlődés támogatása, a személyiségfejlődés elősegítése, a kémiai függőségek és az iskolai erőszak megelőzése.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

A rendeletben olvasható, hogy a teljeskörű egészségfejlesztés végzését módszertani útmutató segíti. A teljeskörű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatok területeit, tartalmát illetően az egészséges táplálkozás, a mindennapos testnevelés és egyéb testmozgás, sporttevékenység, a lelki egészségfejlesztés, a szenvedélybetegségek megelőzése, az egészség előmozdításának támogatása és a készségek fejlesztése kapott hangsúlyt. Külön fejezet részletezi a tanuló- és gyermekbalesetekkel kapcsolatos teendőket.

Iskolai egészségnevelést végezhetnek a rendelet szerint a nevelési-oktatási intézmény pedagógusai, illetve az iskola-egészségügyi szolgálat szakemberei. Ezen kívül csak az egészségügyért felelős miniszter által rögzített intézmények szakmai ajánlásával rendelkező személy és szervezet vonható be ebbe a folyamatba. Mérés, értékelés tekintetében az került meghatározásra, hogy a teljeskörű egészségfejlesztéshez köthető tevékenységeket az egészségfejlesztési programban koordináltan, követhető módon, mérhetően, értékelhetően kell megtervezni.

Fizikai aktivitást érintő jellemzők

A rendeletben megtalálhatóak a fizikai állapot mérésének szabályai, a mérést végző személyekre, az adatok elemzésére, a fejlesztésre vonatkozó ismérvek. Rögzítésre került továbbá, hogy a pedagógiai programnak tartalmaznia kell a mindennapos testnevelés és testmozgás megvalósításnak módját, a könnyített testnevelés szervezésére vonatkozó rendelkezéseket, valamint a kollégiumi sportolási lehetőségek szervezésének elveit.

A sportiskolai nevelésre-oktatásra vonatkozó szabályok is helyet kaptak a dokumentumban. Lényeges, hogy a sporttevékenység szervezése során mind az infrastrukturális háttér, mind az utánpótlás-nevelésben részt vevő sportszervezettel, szakszövetséggel, valamint a központi sportigazgatásért felelős szervvel való együttműködés megfelelő legyen.

A rendeletben meghatározott egészségneveléshez köthető egyéb tartalom

Ebben a részben az jelent meg, hogy az intézményi munkarendben és házirendben foglaltak szerint az egészséges életmód támogatását célzó szabályok betartása mindenki számára kötelező.

Nemzeti alaptanterv 2020 (NAT 2020)

A NAT 2020-ban megjelent fő változása az, hogy a korábbi NAT-ban fellelhető Testnevelés és sport műveltségi területet Testnevelés és egészségfejlesztésre módosult. Az előző, 2012-es NAT-hoz képest új elemként a tanulási eredményeket rögzítő szövegrészek is helyet kaptak.

Az egészség meghatározása, az egészségnevelés alapelvei, céljai

A NAT 2020-ban a különböző műveltségi területek elsajátításának céljai között az egészségneveléshez kapcsolódó tárgykörök is megfigyelhetők. Ilyen például a történelemhez kapcsolódóan megjelenő népcsoportok életmódjának jellemzői, a természettudomány és földrajz területéhez köthető környezettudatos és egészségtudatos életmódbeli szokások kialakítása, valamint a biológia részeként célként megfogalmazott tanulói testkép, önismeret fejlesztése, illetve az egészséges életvitel értékeinek megértése és ezeket segítő szokások kialakítása.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Az egészségnevelés során alkalmazandó módszerekre, eszközökre, illetve az egészségnevelés szereplőire vonatkozó utalás nem történt. Szintén nem található hivatkozás arra vonatkozóan, hogy szükség van-e az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérésére. A műveltségterületek meghatározásánál csupán közvetve figyelhető meg utalás az egészségnevelésben résztvevők körére. A NAT 2020-ban kiemelésre került az egészségnevelés végzése során a külső szereplők bevonása, a külső helyszínek adta lehetőségek igénybevétele, a különböző tárgyak integrálása, valamint a pedagógusok együttműködésének támogatása.

A műveltségi területek tartalmi részeiben fellelhetők az egészségnevelés területei, mint például az etika szegmensként a szerelem, szexualitás témaköre, a hon- és népismeretet érintő hétköznapi rendjeként megjelenő táplálkozás és életvitel, a filozófia léttel összefüggő tématerületeként a test és a lélek kapcsolata. Az ember megismerése és egészsége műveltségi terület biológia tárgy részeként megjelentek az életmód és egészség kapcsolatának jellemzői, az egészségre és betegségekre vonatkozó ismeretek és a különböző gyógy módok.

Fizikai aktivitással kapcsolatos jellemzők

A NAT 2020-ban helyet kaptak a különböző műveltségi területekhez kötődő fizikai aktivitásra vonatkozó elemek. Rögzítették a mindennapos testnevelésre vonatkozó szabályokat. Célmeghatározásként és a műveltségi területek részeként is fellelhetők a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó tartalmak, mint például a fizikai aktivitás fontossága, a harmonikus személyiség kibontakozásához szükséges testi képesség fejlesztése, a testsúly jelentősége, a rendszeres mozgás betegségek megelőzésében és a gyógyításban betöltött szerepe.

Több műveltségi terület esetében is megjelent a fizikai aktivitás témaköre. Ilyen például a matematika, amely során a számmemória fejlesztése mozgássorhoz kötve jelent meg, vagy például a kommunikáció, ahol a különböző események, jelenségek mozgásos formában történő megjelenítése is helyet kapott.

A NAT 2020 tanulási eredmények fejezetének részeként a mozgáskultúra-fejlesztés, a motorosképesség-fejlesztés, a mozgáskészség-kialakítás, a prevenció, az életvitel, valamint az egészséges testi fejlődés is meghatározásra került. Emellett szabályozták a gyógytestnevelésre utalt fiatalok mindennapos testnevelésének megvalósítását. A 2. táblázat bemutatja a vizsgált kategóriák előfordulását a szabályozó dokumentumokban.

2. táblázat

*A vizsgált kategóriák előfordulása az iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumokban
(+ = tartalmazza, – = nem tartalmazza)*

Vizsgált kategóriák	Vizsgált dokumentumok			
	2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről	2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről	20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet	Nemzeti alaptanterv 2020
Egészség definíciója	–	–	–	–
Egészségnevelés alapelvei	–	–	+	+
Egészségnevelés céljai	+	–	+	+
Egészségnevelés módszerei	–	–	–	–
Egészségnevelés eszközei	–	–	–	–
Egészségnevelés területei, tartalmi elemei	+	–	+	+
Egészségnevelés szereplői	–	–	–	–
Egészségnevelés mérése	–	–	+	–
Fizikai aktivitás	+	+	+	+

Megjegyzés. Forrás: Saját szerkesztés

Iskolai egészségnevelést támogató ajánlások

Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez

A már hatályát veszített 2003. évi LXI. törvény értelmében a nevelési-oktatási intézményeknek ki kellett dolgozniuk az egészségnevelési és környezeti nevelési programot. A segédlet ehhez nyújtott támogatást, melynek egyes elemei a jelenlegi egészségfejlesztési programokban is megtalálható.

Az egészség meghatározása, az egészségnevelés alapelvei, céljai

A dokumentumban rögzítésre került az egészségfejlesztő iskola, az egészség, az egészségfejlesztés és egészségnevelés definíciója. Alapelveket bemutató fejezet nem található az ajánlásban, az egészségfejlesztő iskola ismérvei között azonban fellelhetők a közvetve erre utaló elemek, mint például a tantestület egészségének védelme. A segédletben megfogalmazott célként szerepelt, hogy elméleti és gyakorlati segítséget kell adni a programok elkészítéséhez, támogatva ezáltal az iskolák egészségfejlesztő tevékenységét. Hangsúlyozásra került a reális,

konkrét célok megfogalmazásának szükségessége, amely során a SWOT/SMART analízis alkalmazását javasolták. Ezen helyzetértékelés során az erősségek, gyengeségek, lehetőségek és a veszélyek feltérképezése is megvalósulhat.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Az egészséges életmódot támogató módszerek megjelentek az ajánlásban. Ide tartozik például a hagyományos egészségnevelés, a felvilágosítás, a kortárshatások az egészségfejlesztésben, valamint a színtér programok.

Széles területet lefed a tartalomra vonatkozó ajánlás is. Megtalálható a dokumentumban többek között az egészséges táplálkozás, a testmozgás, a szenvedélybetegségek, a szexuális felvilágosítás, az elsősegélynyújtás, a környezeti ártalmak és a személyes biztonság témakörei. Az egészségnevelés szereplőiként a tantestület részvételére és egy egészségfejlesztő csoport létrehozására tett javaslatot a segédlet. Ez a résztvevők széles körét lefedte, beleértve a pedagógusokat, az iskolai védőnőt, gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, pszichológust, szabadidő-szervezőt, a szülőket és a külső kapcsolatok ápolásában aktív szerepet vállaló egyéneket. A minőségfejlesztés során ismert PDCA (plan, act, do, check) ciklus alkalmazását javasolták. Ennek során biztosítható a megvalósított munkafolyamatok értékelése, az esetleges hiányosságok feltárása, továbbá a fejlődés nyomon követése.

Fizikai aktivitáshoz kapcsolódó jellemzők

Az ajánlás kiter az iskolai testedzésre, a célmeghatározástól a mindennapos testedzés szervezésére vonatkozóan is. Példák is szerepelnek, mellyel az iskolákban bevált jól működő oktatás-szervezési modellek bemutatása valósul meg.

Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése – Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban

A módszertani kiadvány ajánlásokat fogalmazott meg a pedagógiai programokban szükségesnek vélt iskolai egészségfejlesztéshez köthető tartalmi rész kidolgozásához. Mindezzel támogatta az egészségfejlesztést végző munkacsoport megalapítását, a megvalósítás folyamatát és az értékelését.

Az egészség meghatározása, az egészségnevelés alapelvei, céljai

A módszertani ajánlásban helyet kapott az egészség és egészségfejlesztés meghatározása. Az iskolai egészségfejlesztés mint folyamat szerepelt, kiemelve a TIE-vel (Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztés) való összehangolás szükségességét. Céljaként fogalmazódott meg az iskolai egészségfejlesztés támogatása a tervezéstől a megvalósításig.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Az egészségnevelési modulok évfolyamonkénti ajánlásai között megfigyelhető például az egészséges környezet, a táplálkozás, a mozgás és a gerincvédelem, a káros szenvedélyek, a

társas kapcsolatok, a digitális világ egészségtudatos használata, valamint az egészségügyi szolgáltatások köre is. Fontos javaslat az egészségfejlesztési munkacsoport létrehozása, mely tagjai között az intézményvezető, egészségfejlesztésben jártas tanár, védőnő, iskolaorvos, testnevelő, iskolapszichológus, szülői munkaközösség szerepel, kibővítvé külső szakértőkkel és partnerekkel.

Mérés, értékelés tekintetében a rendszeres dokumentálás, az év végi önértékelés, valamint a különböző egészségfejlesztési események utáni közvetlen megkérdezések szerepeltek. Hasonlóan kiemelésre került a minőségi kritériumok és teljesítménymutatók kidolgozásának fontossága.

Fizikai aktivitással kapcsolatos jellemzők

Az egészségfejlesztési modulok tartalmi részeként szerepel a mozgás és a gerincvédelem. A szemléletformálás és a környezet jelentőségét hangsúlyozva rögzítésre került, hogy az iskola elősegíti a mindennapos testnevelés megvalósítását és a fizikai aktivitást.

EIE Iskolai Kézikönyv 2.0 – Módszertani útmutató az egészségfejlesztő iskolává váláshoz

A EIE Iskolai Kézikönyv 2.0 elnevezésű módszertani útmutató magyar nyelvű változatában az egészségfejlesztéshez köthető fogalmi keretek, valamint az egészségfejlesztő iskola létrehozásának lépései és folyamata is szerepeltek.

Az egészség meghatározása, az egészségnevelés alapelvei, céljai

Az egészség megfogalmazása mellett az életmód, az egészségfejlesztés, az egészségfejlesztő iskola jellemzői is a tartalmi részét képezte az ajánlásnak. Egészségneveléshez köthető célmeghatározás nem található a leírások között, csak a kézikönyvre vonatkozó célkitűzések.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Különböző tanulási, tanítási stratégiák alkalmazására tett javaslatot a kézikönyv, beleértve a tantermen kívüli tevékenységeket. Az egészségfejlesztő iskola megvalósításának lépései részletesen leírásra kerültek. Az egészségnevelés szereplőiként kiemelt feladatot kapott az iskola vezetése, az iskola közössége, valamint az egyéb szakemberek, szervezetek.

Az értékeléshez köthetően szerepet kapott a kiindulási helyzet felmérése, a prioritások meghatározása, a célok és részcélok felvázolása. A részcélok vonatkozásában a SMART követelményeknek való megfelelést ajánlották (specifikus, mérhető, elérhető, releváns, időhöz kötött). Mindez lényeges a célok megfogalmazása szempontjából, mivel az értékeléshez is segítséget nyújt. Az egészségnevelés területeire és tartalmára vonatkozóan a módszertani útmutatóban nem történt utalás.

Fizikai aktivitással kapcsolatos jellemzők

Az iskola udvara mint fizikai aktivitást elősegítő tényező szerepelt a dokumentumban. Egyéb mozgástevékenységre vonatkozó leírás nem található az ajánlásban.

Egészségfejlesztési programok

A program elnevezése

A vizsgált négy gimnázium programjai eltérő elnevezést kaptak, melyek az alábbiak voltak:

- „A teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő pedagógiai feladatok.”
- „Az egészségnevelési és környezeti nevelési elvek, programok.”
- „Az iskolai egészségfejlesztéssel összefüggő pedagógiai feladatok.”
- „Egészségfejlesztési programunk elemei.”

A technikumok dokumentumainak elnevezésében sem volt összhang, hasonlóan a gimnáziumokéhoz. Mindkét iskolatípusnál jellemző volt, hogy egyes esetekben két-három külön fejezet is kitért az egészségneveléssel kapcsolatos feladatokra.

Terjedelem

A pedagógiai program terjedelme a gimnáziumok esetében átlagosan $145,75 \pm 22,5$ oldal, melyből az iskolai egészségnevelés – beleértve a fizikai aktivitás növelésére vonatkozó részt – $8,75 \pm 6,07$ oldal volt. A technikumok szakmai programjai tekintetében az érintett terjedelem nagyobb volt ($204,71 \pm 35,03$ és $11,71 \pm 2,15$).

Az egészség meghatározása, az egészségnevelés alapelvei, céljai

A gimnáziumok pedagógiai programjaiban négyből kettő, a technikumokéban pedig hétből öt esetben az Egészségügyi Világszervezet definícióját alkalmazták az egészség meghatározása során. A pedagógia programok alapelveiként jellemzően az iskola egészségnevelési feladatai vagy egyéb általános megfogalmazások szerepeltek, mint például az egészségkultúra emelése, egészséges életmódra nevelés. A szakmai programok többségében is fellelhetők az alapelvek, azonban többnyire általános megfogalmazással, mint például egészséges fiatalok nevelése, egészség megőrzése vagy egészségvesztés megakadályozása.

A gimnáziumok valamennyi pedagógiai programja tartalmazott célokat. Ezek között megtalálható a testi-lelki egészségnevelés, igény kialakítása a rendszeres testmozgásra, felelősségre ébresztés az egészséggel kapcsolatosan és az egészséges életvitel alapjainak átadása. A technikumok esetében öt szakmai programban voltak célmeghatározások, melyek elsősorban az egészség leromlásának megakadályozására, ártó tényezők csökkentésére és az egészség pozitív irányba történő előmozdítására irányultak. Konkrét területre vonatkozóan pedig szerepelt az egészséges táplálkozási szokások elterjesztése, a dohányzás visszaszorítása, valamint az aktív testmozgás lehetőségének biztosítása.

Az egészségnevelés módszerei, eszközei, területei és tartalmi elemei, szereplői, az egészségnevelés hatékonyságának, eredményességének mérése

Két gimnáziumi programban szerepelt az egészségnevelés módszertana, melyekben az előadás mindkét esetben megjelent. Emellett fellelhetők voltak még a cselekedtető interaktív módszerek, a tanulói kiselőadások, a projektek, a drámapedagógia, a vita és a szerepjáték is. A technikumok esetében a hétből négy programban szerepelt módszertani meghatározás. Ezen leírás az egyik programban az osztályfőnöki órákhoz kapcsolódóan jelent meg, mint például

az interaktív gyakorlatok, a projekt, a drámapedagógia, az esetelemzések. Egy másik programban egészségnevelési módszerként szerepelt a hagyományos egészségnevelés, a döntési stratégiák megtanítása és a teherbíróképesség fejlesztése.

Az egészségneveléshez kapcsolódó eszközök felsorolása két gimnáziumi programban volt megtalálható. Ezek között szerepeltek azon eszközök, amelyek a testnevelés órai munkához alkalmazandók, továbbá folyóiratok, egészségnevelő plakátok, videófilmek és az internet. Öt technikumi programban az egészségnevelést támogató eszközök bemutatására egyáltalán nem került sor. Az egyik dokumentumban kizárólag a testnevelésre vonatkozóan tüntették fel az egészségneveléshez szükséges eszközöket, mint a megfelelő méretű tornaterem, a sportpálya és tenispálya.

A gimnáziumi programokban az iskolai egészségnevelés területei és tartalmi elemei változatos képet mutattak. Gyakrabban szerepelt a személyi higiéné, a szenvedélybetegségek elleni küzdelem, az egészséges táplálkozás, a családi életre nevelés, az elsősegélynyújtás és a mozgásigény kialakítása, illetve előfordult az egészség és betegség területe is. Ugyanakkor tantárgyakhoz kötve is megjelentek az egészségnevelés területei. A fizikához kapcsolódóan például a sugárvédelem, a történelemhez köthetően az emberi életmód a különböző korokban, a biológiához kapcsolódóan pedig a mozgásszervi betegségek. Valamennyi technikumi programban rögzítették az egészségnevelés területeit. Mindegyikben megtalálható volt a testmozgás, az egészséges táplálkozás, a testi-lelki egészségfejlesztés, a balesetmegelőzés, az elsősegélynyújtás, a szenvedélybetegségek elkerülése és a személyi higiéné témaköre is.

Két gimnáziumi egészségnevelési programban fellelhetők voltak az egészségnevelés szereplői. Az egyik programban szerepelt az intézményvezető és megbízottja, az iskolaorvos és védőnő, az osztályfőnök, a szülők, a testnevelők, továbbá a diákönkormányzatot segítő tanár. A másik programban mindezekon felül a gyógytestnevelők, valamint több külső szervezet, mint például a Magyar Vöröskereszt és a Nevelési Tanácsadó Intézet is nevesítve lett. Három technikumi programban egyáltalán nem történt meg az egészségnevelésben részt vevők azonosítása. Egy program kizárólag az iskolaorvos és a védőnő tevékenységét hangsúlyozta, míg egy másik program a testnevelő tanárok, osztályfőnökök, a diákönkormányzat munkáját segítő tanár, valamint a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkáját emelte ki. Két további dokumentum az iskola valamennyi tanárának, vezetőinek, a fejlesztőpedagógusnak, az iskolapszichológusnak, a kortárs segítőknek, külső szakembereknek és szervezeteknek is szerepet tulajdonított az iskolai egészségnevelés folyamatában.

Az egészségneveléshez kapcsolódó mérés leírása három egészségfejlesztési programban egyáltalán nem szerepelt. Egyikben ezirányú tartalom a tanulók fizikai állapotának vizsgálatát bemutatva a NETFIT részeként szerepelt. A technikumi programok közül három egyáltalán nem tartalmazott semmilyen utalást az egészségnevelés hatékonyságának mérésére vonatkozóan. Egy esetben úgy vélték, hogy a tananyag számonkérési folyamatában adódik lehetőség annak a mérésére, hogy az életvitelszerűen rögzítendő elemek beépültek-e a fiatalok viselkedési kultúrájába. Egy másik program kizárólag a teljeskörű iskolai egészségfejlesztés koncepció tartalmát rögzítette, amely szerint mérhető és értékelhető módon szükséges megtervezni az egészségnevelést. Két egészségfejlesztési programban csak a NETFIT mérésre történt utalás, egyben ugyan megtalálható volt az összehasonlító értékelés, a folyamatértékelés kifejezés, de annak részletezésére nem került sor.

Fizikai aktivitást érintő jellemzők

Jellemzően a mindennapos testnevelés és a diáksport tevékenységének bemutatása szerepelt a fizikai aktivitás tekintetében. Az egyik gimnáziumi programban kiemelték a testedzés

és a szabadidő hasznos eltöltésének jelentőségét; a szabadidős foglalkozások között leggyakrabban a túrák és kirándulások szerepeltek. A technikumok szakmai programjai egy kivétellel a mindennapos testnevelés megvalósításával kapcsolatos információkat tartalmazták. Szintén megjelentek az iskolai sportkör és a tömegsport-foglalkozások, a délutáni edzéslehetőségek, illetve a táborozási kínálatok.

Gimnáziumok és technikumok egészségfejlesztési programjainak hasonlóságai és különbségei

Hasonlóságként azonosítható, hogy sem a gimnáziumok, sem a technikumok egészségfejlesztési programjainak sincs egységes elnevezése. A célok és alapelvek meghatározása is a legtöbb esetben hiányzott vagy általánosan került megfogalmazásra. Mindkét esetben a programok fele tartalmazott egészségneveléshez köthető módszertani leírásokat. Az egészségnevelést támogató eszközök rögzítésére csak néhány esetben került sor, mind a technikumok, mind pedig a gimnáziumok esetében jellemzően a testnevelés órákhoz szükséges eszközökre koncentrálván. Az egészségnevelés területeit mindkét iskolatípus egészségfejlesztési programja tartalmazta. Az egészségnevelés szereplőinek meghatározása is hasonlóságot mutatott, mely során jellemzően nem tapasztalható egyik esetben sem az egészségnevelést igénylő sokszereplős, valamint a multidiszciplináris jelleg. Az egészségnevelés hatékonyságának méréséről, értékeléséről szóló bemutatás szintén mindkét iskolatípus esetében hiányosságot mutatott, a fizikai aktivitást érintő tartalmak főként a mindennapos testnevelésre vonatkoztak.

Terjedelem tekintetében különbség tapasztalható iskolatípusok között. A technikumok programjai $11,71 \pm 2,15$ oldallal hosszabbnak bizonyultak a gimnáziumok programjaival összehasonlítva. Egészségdefiníciók rögzítésére a technikumok egészségfejlesztő programjában került sor gyakrabban (7/5). A 3. táblázat összefoglalja a vizsgált kategóriák megjelenését a szabályozó dokumentumokban, ajánlásokban és az egészségfejlesztési programokban.

3. táblázat

A vizsgált kategóriák előfordulása az elemzett dokumentumokban

Kategória	Előíró/ tartalmazó
Egészség definíciója	ajánlás 1, 2, 3; 11/7 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés alapelvei	20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet; ajánlás 1, 2; 11/ 8 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés céljai	2011. évi CXCV törvény; 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet; NAT 2020; ajánlás 1, 2; 11/10 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés módszerei	ajánlás 1, 2; 11/4 egészségfejlesztési program

Kategória	Előíró/ tartalmazó
Egészségnevelés eszközei	11/3 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés területei, tartalmi elemei	2011. évi CXCV törvény; 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet; NAT 2020; ajánlás 1, 2; 11/10 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés szereplői	ajánlás 1, 2, 3; 11/5 egészségfejlesztési program
Egészségnevelés mérése	20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet ajánlás 1, 2, 3; 11/2 egészségfejlesztési program
Fizikai aktivitás	Valamennyi szabályozó dokumentum és ajánlások; 11/10 egészségfejlesztési program

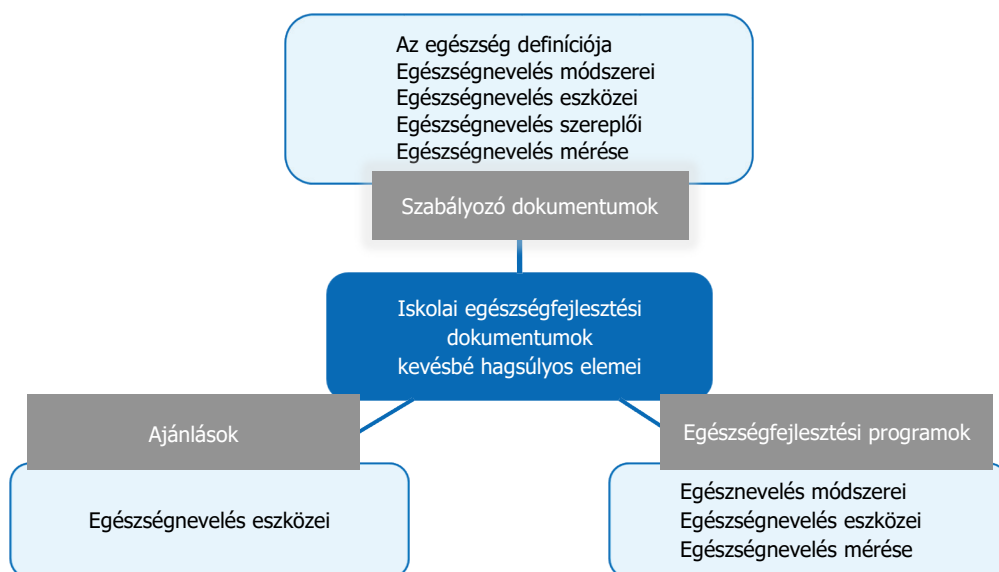
Megjegyzés. Forrás: saját szerkesztés

1. ajánlás: Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez; 2. ajánlás: Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése – Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban; 3. ajánlás: EIE Iskolai Kézikönyv 2.0 – Módszertani útmutató az egészségfejlesztő iskolává váláshoz

Az 1. ábra szemlélteti a szabályozó dokumentumok, egészségnevelést támogató ajánlások és az iskolai egészségfejlesztési programok kevésbé hangsúlyos területeit

1. ábra

Iskolai egészségfejlesztési dokumentumok kevésbé hangsúlyos elemei



Megjegyzés. Forrás: saját szerkesztés

Megbeszélés, következtetés

A nemzetközi kutatások különböző megközelítést és módszertant alkalmazva, folyamatosan követik az iskolai egészségnevelés megvalósulását, hiányosságait, fejlesztési lehetőségeit. Ezek jellemzően az iskolai intervenciók hatékonyságát mutatják be, kiemelve bizonyos területeket, például mentális egészség, szociális és érzelmi fejlődés, fizikai aktivitás (Adermo et al., 2020; Goldberg et al., 2019). Soultatou et al. (2023) az iskolai egészségügyi szolgáltatásokat és az iskolai tanterveket vizsgálták az egészségnevelés megvalósulása tekintetében. Folyamatosan változó jellemzőket figyeltek meg az egészségnevelés tekintetében, mind a tantervekben, mind pedig a tanárok képzésében. Emellett számos egyéb akadály nehezítette az iskolai egészségnevelés megvalósítását, melynek megoldására szakpolitikai beavatkozást javasoltak.

A hazai iskolai egészségfejlesztési programok vizsgálata és a területet érintő szabályozás a Köznevelési törvény 2003-as módosítását követően több tanulmányban is megjelent (Deutsch, 2011; Nagy, 2005), azonban napjainkban kevésbé kutatott terület. Két, a területet érintő vizsgálat azt mutatta ki, hogy vannak hiányosságok az egészségnevelési programokban.

Horváth (2022) hat egri közép fokú nevelési-oktatási intézmény egészségnevelési programját vizsgálta, és azt találta, hogy a holisztikus egészségfejlesztés megvalósulására csupán két iskola dokumentumában volt utalás. Ugyancsak két iskola rögzítette a tanulók jellegzetességeit figyelembe vevő programokat. Ugyanakkor a káros szenvedélyek elkerülésére irányuló, valamint a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó célkitűzések valamennyi programban fellelhetőek voltak.

Beregi és Bognár (2022) 18 Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei középiskola egészségfejlesztési programjait elemezte, kiemelten a fizikai aktivitás megjelenésére fókuszálva. Ezen vizsgálat a később ki lett terjesztve az Észak-Magyarország régióra, és további, összesen 36 egészségfejlesztési program dokumentumelemzése valósult meg. Az elemzés hiányosságokra hívta fel a figyelmet többek között a célmeghatározás, az egészségfejlesztés során alkalmazott eszközök, módszerek, a mérés-értékelés, valamint a fizikai aktivitás növelését bemutató lehetőségek tekintetében. Ezek alapján egyértelmű, hogy az iskolai egészségfejlesztési programok átgondolása, megújítása indokolt (Beregi & Bognár, 2023). Az első kutatási kérdéshez kapcsolódó eredmények, melyek az egészségneveléssel összefüggő tartalmakra irányultak, hasonló hiányosságot tártak fel, mint az ismertetett korábbi kutatások.

A második kutatási kérdés a technikumok és gimnáziumok egészségfejlesztési programjai közötti különbségeket vizsgálta. Megállapítható, hogy csupán az egészségfejlesztési programok terjedelmében és az egészségdefiníció rögzítésének módjában tapasztalhatók eltérések.

Jelen kutatás során az iskolai egészségfejlesztési programok mellett a szabályozó dokumentumok, valamint az egészségnevelést támogató ajánlások elemzése és összevetése is megtörtént. A harmadik kutatási kérdés az egészségnevelést szabályozó dokumentumokban szereplő konkrét előírások feltárására irányult. Megállapítható, hogy a vizsgálat során elemzett iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumok nem tartalmaztak konkrét utalásokat az egészségnevelés során alkalmazandó módszerekre és eszközökre vonatkozóan. Szintén nincs előírás az egészségnevelésben részt vevő személyek tekintetében, illetve az egészségnevelés mérésével és értékelésével kapcsolatosan. Ugyanakkor a 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet rögzítette, hogy mérhető és értékelhető módon kell megtervezni a teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatokat. Az elemzés során tapasztalható volt továbbá, hogy valamennyi szabályozó dokumentum pontosan rögzítette az egészségnevelés területeit.

Az iskolai egészségnevelést támogató ajánlások irányt mutattak az alapelvek és célok megfogalmazásától kezdve az egészségfejlesztésben részt vevő személyeken és az alkalmazott

módszereken át az értékelésig bezárólag. Ugyanakkor az is látható, hogy a különböző ajánlásokban a hangsúlyos területek eltérőek voltak, például az egyikben az egészségnevelés céljai, a másikon pedig a módszerei nem kaptak szerepet.

Kiemelendő, hogy azon elemek jelentek meg minden esetben az iskolai egészségfejlesztési programokban, amelyekre konkrét előírások történtek. Ilyen volt például a célmeghatározás, az egészségnevelés tartalmi elemei, területei. Azok a tárgykörök, amelyekre nem adtak kifejezett utasítást a jogszabályok, egyértelműen kevesebb egészségfejlesztési programban kaptak helyet. Több programban is megfigyelhető volt, hogy az egészségfejlesztést támogató ajánlások tükröződtek vissza. Ilyen például az egészségnevelésben részt vevő szereplők, valamint az alkalmazott módszerek és eszközök megfogalmazása. Ugyanakkor az egészségnevelés eredményességének és hatékonyságának mérését leíró folyamat az ajánlások által nyújtott segítség ellenére sem jelent meg a programok többségében.

Összességében elmondható, hogy kevésbé hangsúlyos területként azonosítható mindhárom dokumentumcsoportban az egészségneveléshez szükséges eszközök meghatározása és bemutatása. A szabályozó dokumentumok és az egészségfejlesztési programok tekintetében pedig e mellett szintén kevésbé meghatározottak az egészségnevelés módszerei és az egészségnevelés hatékonyságának mérésére és értékelésére irányuló tartalmak.

Mindezen hiányosságokat, valamint a tanulók egészségügyi és fittségi mutatóit figyelembe véve szükséges az iskolai egészségfejlesztést szabályozó dokumentumok újragondolása és pontosítása. Hasonlóan, az ajánlások népszerűsítésére, korszerűsítése, egységesítése, az egészségfejlesztő programok készítése során alkalmazott jó gyakorlatok összegyűjtése is támogatást nyújthat az iskolai egészségnevelés eredményes megvalósításához.

Egy olyan iskolai egészségfejlesztési program kidolgozását javasoljuk, amely komplex módon támogatja és bemutatja az egészségnevelés teljes folyamatát, beleértve annak korszerű definícióját és alapelveit, az egészségnevelés jól körülhatárolható, mérhető konkrét céljainak meghatározását. A program során célszerű alkalmazni az újabb és innovatív módszereket, valamint fontos az egészségnevelést támogató eszközök ismertetésére is hangsúlyt fektetni. Lényegesnek tartjuk az egészségnevelés különböző területeinek bemutatását, figyelembe véve az iskola sajátosságait és környezeti tényezőit, továbbá azokat a személyeket és szervezeteket, akik vagy amelyek részt vesznek ebben a folyamatban. A programban szükséges kidolgozni az egészségnevelés mérésének és értékelésének részletes folyamatát, megvalósításának lépéseit, valamint be kell mutatni az alkalmazható egészségfejlesztési modelleket. Az egészségnevelés különböző területeinek bemutatása mellett azok speciális jellemzőit is javasoljuk megjeleníteni, például a fizikai aktivitás területén javasolt meghatározni a testmozgáshoz kapcsolódó definíciókat, ajánlásokat, elérendő célokat, az alkalmazott nevelési-oktatási módszereket, a fizikai aktivitás növelését segítő eszközöket, a folyamatban részt vevő szakembereket, valamint a fizikai aktivitás mérési folyamatának pontos meghatározását.

Irodalom

- Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, TTD., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., Romqvist, A., Stubbs, B., & Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine-Open*, 6(25).
<https://doi.org/10.1186/s40798-020-00254-x>

- Barrio-Cortes, J., Díaz-Quesada, M., Martínez-Cuevas, M., McGill, A., Lozano-Hernández, C. M., Ruiz-Zaldibar, C., Beca-Martínez, M. T., & Ruiz-López, M. (2025). Evaluation of health promotion in international schools using the Schools for Health in Europe (SHE) Rapid Assessment Tool. *Healthcare*, 13(6), 633. <https://doi.org/10.3390/healthcare13060633>
- Beregi, E., & Bognár, J. (2022). A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok* (pp. 127–135). International Research Institute.
- Beregi, E., & Bognár, J. (2023). Az iskolai egészségfejlesztési programok vizsgálata az Észak-Magyarország régióban: Fókuszban a fizikai aktivitás. *Egészségfejlesztés*, 64(1), 2–12. <https://doi.org/10.24365/ef.8883>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borudulin, K., Buman, M. P., & Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54, 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Csányi, T., & Kaj, M. (2017). A 2015/2016. tanév országos fitnessmérés eredményei a Nemzeti Egységes Tanulói Fitneszt (NETFIT®) alapján. *Egészségfejlesztés*, 58(4), 32–33. <https://doi.org/10.24365/ef.v58i4.217>
- Deutsch, K. (2011). Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1-2-3-4-5), 225–234.
- Ferenczi, M., & Lenténé Puskás, A. (2021). Az egészségtudatosság sajátos vonásai a 11-17 éves magyar fiatalok vonatkozásában az ezredfordulót követően a HBSC kutatás adatai alapján szakirodalmi áttekintés. *Táplálkozásmarketing*, 8(1), 33–44. <https://doi.org/10.20494/TM/8/1/3>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal Psychology Education*, 34, 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Horváth, C. (2022). Az iskolai egészségnevelés elméleti megközelítése az egészségnevelési programok dokumentumelemzésével. *ACTA Universitatis, Sectio Sport*, Tom. L. 31–46. <https://doi.org/10.33040/actauniversiterhazysport.2022.50.31>
- Huszár, A., & Bognár, J. (2006). Fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 107–114.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. WHO Regional Office for Europe.
- Jacob, C. M., Hardy-Johnson, P. L., Inskip, H. M., Morris, T., Parsons, C. M., Barrett, M., Hanson, M., Woods-Townsend, K., & Baird, J. (2021). A systematic review and meta-analysis of school-based interventions with health education to reduce body mass index in adolescents aged 10 to 19 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01065-9>
- Járomi, É., & Vitrai, J. (2017). Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*, 8(1), 36–48. <https://doi.org/10.24365/ef.v57i1.24>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, T., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Public Health*, 15(130). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85, 729–739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>
- Meleg, Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 11–28.

- Meleg, Cs. (2005). Egészségtámogató iskolai környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11), 58–70.
- Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(7–8), 48–69.
- Molnár, A., Beregi, E., Kós, K., & Suszter, L. (2023). A hazai iskolai egészségfejlesztés és egészségnevelés fogalmának és szabályozó rendszerének áttekintése az elmúlt évtized viszonylatában. *Magyar Pedagógia*, 123(1), 19–32. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.1.19>
- Molnár, A., Bognár, J., & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport*, 51, 53–67. <https://doi.org/10.33040/actauniverszterhazysport.2023.51.53>
- Müller, A., Nagy, Z., Kovács, S., Szőke, S., Bendíková, E., Ráthonyi, G., Ráthonyi-Ódor, K., Szabados, G., Gabnai, Z., & Bába, É. B. (2022). Összefüggések a fizikai fittség és a testösszetétel között 14–18 éves fiúk körében – Esettanulmány következtetései a városi fiatalok körében a mozgásszegény életmód miatt romló szekuláris fittségi trend visszafordításáról. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8765. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148765>
- Nagy, J. (2005). Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 263–282.
- Németh, Á., & Költő, A. (Ed.). (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Németh, Á., & Várnai, D. (Ed.). (2019). *Kamaszéletmód Magyarországon*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó.
- Nemzeti Népegészségügyi Központ. (2017). *Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai és Módszertani fejlesztése. EFOP-1.8.0-VEKOP-17-2017-00001. Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban. Egészségfejlesztési módszertan*. Nemzeti Népegészségügyi Központ. <https://efop180.antsz.hu/jatszoter/index.php/modszertan/135modszertani-utmutato>
- Oktatási Minisztérium. (2004). *Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez*. Oktatási Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/eg_segedletjav03161750sifp.pdf
- Owen, M. B., Curry, W. B., Kerner, C., Newson, L., & Fairclough, S. J. (2017). The effectiveness of school-based physical activity interventions for adolescent girls: a systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 105, 237–249. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.09.018>
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., Rodríguez-Jiménez, M. d. C., & Ariño-Mateo, E. (2021). Educational programs for the promotion of health at school: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health Promotion Perspectives*, 10(4), 316–324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>
- Soulatou, P., Vardaros, S., & Bagos, P. G. (2023). School health services and health education curricula in Greece: Scoping review and policy plan. *Healthcare*, 11(12), 1678. <https://doi.org/10.3390/healthcare11121678>
- van de Kop, J. H., van Kernebeek, W.G., Otten, R. H. J., Toussaint, H. M., & Verhoef, A. P. (2019). School-based physical activity interventions in pre-vocational adolescents: a systematic review and meta-analyses. *Journal of Adolescent Health*, 65(2), 185–194. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L., & Csányi, T. (2015). *Zöld Könyv – A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző kiadványa*. Magyar Diáksport Szövetség.

A hazai iskolai egészségnevelés sajátosságai a szabályozó dokumentumok, ajánlások és az egészségfejlesztési programok alapján: fókuszban a fizikai aktivitás

- Vilaça, T., Darlington, E., Miranda, M. J., Martinis, O., & Masson, J. (2020). *SHE SCHOOL MANUAL 2.0. A Methodological Guidebook to become a health promoting school*. Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE).
- Vitrai, J. (2019). Iskola az egészség alapköve? Miért és mit tegyen az iskola a tanulói egészségéért? *Egészségfejlesztés*, 60(2), 42–45. <https://doi.org/10.24365/ef.v60i2.445>
- World Health Organisation. (2016). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025*. WHO Regional Office for Europe.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/329407/9789289051477eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jogszabályok

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV>
2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>
- 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (IV. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. sz. 1
- 2/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>

ABSTRACT

SCHOOL HEALTH EDUCATION FROM A PHYSICAL ACTIVITY PERSPECTIVE: LESSONS FROM DOCUMENTS FROM A DISADVANTAGED REGION

Erika Beregi & József Bognár

Keywords: school health education, health promotion programme, physical activity

Health promotion programs play a key role in shaping young people's health-conscious behavior. The characteristics and process of health education in schools are guided by regulatory documents, supported by recommendations and included in health promotion programs. The aim of this research is to analyze and compare the documents and recommendations that regulate health education and the school health promotion programs. The data collection and document analysis of health promotion programs (n = 11), regulatory documents (n = 4) and recommendations supporting health promotion (n = 3) prepared by secondary schools in the North-Hungary region were carried out along specific categories. The results showed that the regulatory documents mainly provide guidance in the areas of health education, but do not contain specific references to, among other things, methods, tools, and processes for measuring and measuring effectiveness in health education. The various recommendations in support of health education have different focuses, but cover several areas of health education with detailed content. It can also be noted that school health promotion programs have for the most part covered the elements that were addressed in the regulatory documents and identified in the recommendations supporting health promotion. In light of this knowledge, it is recommended that regulatory documents and school health promotion programs should be reconsidered and refined, and good practices in health promotion programs should be identified.

Magyar Pedagógia, 125(3). 205–226. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.3.205>

Beregi Erika:  <https://orcid.org/0009-0008-3163-3704>

Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet Sport- és
egészségtudományi Kutatócsoport
3515 Miskolc-Egyetemváros, Egyetem út 1.
erika.beregi@uni-miskolc.hu

Bognár József:  <https://orcid.org/0000-0002-5982-7833>

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi
Intézet Sport- és egészségtudományi Kutatócsoport
3300 Eger, Leányka utca 14.
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

KÖNYVEKRŐL

Elmélet és gyakorlat metszéspontján: két kötet a metakogníció pedagógiai jelentőségéről

Bevezetés

A metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések kutatása az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabb szerepet kapott a neveléstudományban. E három terület közös vonása, hogy mindegyik a tanulás belső, mentális folyamataira irányítja a figyelmet: arra, hogyan gondolkodnak a tanulók a saját tanulásukról, hogyan értelmezik mások mentális állapotait, illetve milyen elképzeléseik vannak a tudás természetéről és forrásairól. A nemzetközi szakirodalomban ezek a kutatási irányok az 1970-es évektől kezdve fokozatosan összekapcsolódtak, s napjainkra számos empirikus és elméleti munka vizsgálja a közöttük lévő összefüggéseket.

A metakogníció nemzetközi szakirodalma hazai recepciójának és a vonatkozó hazai empirikus kutatásoknak a megkérdőjelezését az utóbbi években számos kutatási projekt igyekezte csökkenteni. Egyfelől általánosságban igaz, hogy a tudományos párbeszédbe történő későbbi bekapcsolódás bizonyos előnyökkel jár, hiszen a fogalmi tisztázás viharos időszakait már magunk mögött hagyhattuk. Másfelől viszont a fáziskésés a metakogníció-elmélet alkalmazási területein érződik. Továbbá érdemes szem előtt tartanunk, hogy a különböző fogalmak értelmezése és pedagógiai alkalmazása kulturális és oktatási kontextusonként eltérő lehet. Az angol és magyar nyelvű munkák együttes vizsgálata ezért lehetőséget ad arra, hogy feltérképezzük a különböző megközelítések közötti hasonlóságokat, eltéréseket és kölcsönhatásokat.

Jelen recenzió két olyan friss kötetet mutat be, amelyek egyaránt a metakogníció jelenségvilágát helyezik középpontba, ám eltérő perspektívából közelítik meg a témát. Jonathan Firth 2025-ben megjelent *Metacognition and Study Skills. A Guide for Teachers* (Metakogníció és tanulási készségek. Tanári kézikönyv; 2025) című munkája gyakorlat-orientált, tanári szemszögből íródott, és a metakognitív szemlélet pedagógiai alkalmazására helyezi a hangsúlyt. A Steklács János, Bálint Ágnes, Csikos Csaba és Zank Ildikó tollából megjelent *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések* (2025) című kötet ezzel szemben elsősorban elméleti kereteket és kutatási eredményeket tár fel, ugyanakkor gyakorlati implikációkat is megfogalmaz, többek között a ProMeToM nemzetközi akciókutatás bemutatásán keresztül.

E két kötet közös bemutatását az indokolja, hogy mindkettő a tanulás belső folyamataira irányítja a figyelmet, ám eltérő nézőpontból és célközönség számára közelítik meg a témát. A két kötet összehasonlítása jól érzékelteti, hogyan egészíthetik ki egymást az elméleti mélységre építő tudományos munkák és a pedagógiai gyakorlatot támogató kézikönyvek. Együttes vizsgálatuk hozzájárulhat ahhoz, hogy a hazai neveléstudományban és pedagógusképzésben erősebb kapcsolat alakuljon ki a kutatás és az oktatási gyakorlat között. A kötetek ismertetése során először a magyar szerzők munkáját mutatjuk be, amely elsősorban elméleti és kutatási alapokat kínál; ezt követi Jonathan Firth gyakorlat-orientált kötete, amely a metakognitív szemlélet osztálytermi megvalósítására összpontosít.

Steklács, J., Bálint, Á., Csikos, Cs., & Zank, I. (2025). *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések*. Akadémiai kiadó.

A hazai neveléstudományi diskurzusban a metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések fogalmai az elmúlt évtizedekben fokozatosan váltak egyre ismertebbé és meghatározóbbá. A most bemutatott, 2025-ben megjelent kötet jelentősége éppen abban áll, hogy a három fogalmi keret egymással szoros összefüggésben tárgyalja, és azok pedagógiai, neveléstudományi jelentőségét átfogóan elemzi. A szerzők – Steklács János, Bálint Ágnes, Csikos Csaba és Zank Ildikó – a hazai pedagógia és pszichológia elismert kutatói, akik közös munkájukban nemcsak elméleti szintézisre törekednek, hanem bemutatják a ProMeToM nemzetközi projekt keretében végzett kutatásaikat és tapasztalataikat is.

A kötet bevezetője Aquinói Tamás gondolatából kiindulva a tudás természetének vizsgálatát állítja középpontba: a valóság megismerésénél talán fontosabb, hogy megértsük, miként működik az emberi elme és tudat. Ez a kiindulópont jól érzékelteti a könyv alapvető szemléletét: a tudásról és a tudásszerzésről való gondolkodás önálló kutatási tárgy, amelynek megértése nélkül nem alakítható ki korszerű pedagógiai gyakorlat. A szerzők szerint a metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések nem elválasztható dimenziói a tanulásnak és a tanításnak, ugyanakkor e három terület mindmáig kevésbé épült be a hazai pedagógiai gyakorlatba és pedagógusképzésbe.

A kötet első nagy egysége a metakogníció fogalmát, történeti gyökereit és modelljeit tárgyalja. Csíkos Csaba, a fejezet szerzője áttekinti a Flavell nevéhez köthető alapfogalom kialakulását, valamint a metamemória-kutatások, a Nelson–Narens-modell és a későbbi, többek között hazai elméleti fejlemények hatását. A fejezet kiemeli, hogy a metakogníció pedagógiai jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy lehetővé teszi a tanulási folyamat tudatos tervezését, nyomon követését és értékelését. Emellett hangsúlyozza, hogy a pedagógusképzés szempontjából is kulcsfontosságú a metakognitív fejlődés modellezése és megértése, hiszen nemcsak a tanulók, hanem a (leendő) pedagógusok esetében is meghatározó kompetenciáról van szó. A kompetenciafejlődés piramismodelljének bemutatásán keresztül a Csíkos a tanárképzés egyik alapvető kérdésére is rámutat: a szaktudományi és a pedagógiai-pszichológiai tudás megfelelő egyensúlyának megteremtése nélkülözhetetlen a hatékony tanári munka szempontjából.

A második fejezet a tudatelmélet (Theory of Mind) neveléstudományi relevanciáját tárgyalja. A fejezet szerzője, Bálint Ágnes amellett érvel, hogy a mások mentális állapotainak – például hiedelmeinek, érzelmeinek, szándékainak – felismerésére és értelmezésére vonatkozó képesség a tanulás társas dimenzióinak egyik alapvető feltétele. A tudatelmélet fejlődése meghatározó szerepet játszik az empátia, a perspektívavétel és a szociális kompetenciák alakulásában, amelyek nélkülözhetetlenek a hatékony tanulói együttműködéshez és a konstruktív tantermi interakciókhoz. Bálint hangsúlyozza, hogy a tudatelmélet pedagógiai jelentősége nem merül ki a gyermekek fejlődésének leírásában, hanem közvetlenül kapcsolódik az oktatási gyakorlat megújításához is. A fejezet bemutatja, hogy a tanulók mentális állapotaira való érzékeny pedagógusi reflektálás miként járulhat hozzá az inkluzív, együttműködésen alapuló tanulási környezetek kialakításához. Ez különösen fontos a heterogén összetételű osztályokban, ahol a tanulók eltérő előzetes tudása, motivációi és kognitív jellemzői csak akkor integrálhatók hatékonyan, ha a pedagógus képes a tanulók gondolkodásmódjának és nézőpontjának értelmezésére. A fejezet arra is rámutat, hogy a tudatelmélet fejlesztése nem kizárólag a tanulók szociális készségeit érinti, hanem a pedagógusok számára is kulcsfontosságú. A mások mentális állapotainak pontos észlelése és értelmezése elengedhetetlen a tanulási folyamatok adaptív támogatásához, a tanulói nehézségek azonosításához, valamint a tanórákon zajló interakciók finomhangolásához.

A harmadik fejezet az episztemológiai meggyőződések kérdéskörét tárgyalja, vagyis azt, hogy a tanulók milyen elképzelésekkel rendelkeznek a tudás természetéről, bizonyosságáról és forrásairól. A fejezet szerzője, Steklács János kiemeli, hogy ezek a meggyőződések alapvetően meghatározzák, hogyan viszonyulnak a tanulók az új ismeretekhez, a tanulási folyamat során felmerülő bizonytalansághoz, valamint milyen stratégiákat választanak a tudás elsajátítására és értékelésére. Steklács bemutatja, hogy az episztemológiai hiedelmek különböző fejlődési szinteken jelenhetnek meg: a tudás tekintélyelvű, statikus és abszolút felfogásától a konstruktivista szemléletig, amely a tudást változó, kontextusfüggő és érveléssel igazolandó konstrukcióként értelmezi. A fejezet hangsúlyozza, hogy ez az elmozdulás nem pusztán filozófiai kérdés, hanem közvetlen pedagógiai következményekkel jár. Azok a tanulók, akik a tudást tekintélyalapúnak és abszolútnak tartják, jellemzően reprodukív tanulási stratégiákat alkalmaznak, kevésbé hajlandók az önálló gondolkodásra, és nehezebben kezelik az ellentmondásokat. Ezzel szemben a konstruktivista beállítódás kedvez a kritikai gondolkodásnak, a problémamegoldásnak és a reflektív tanulásnak. A fejezet hangsúlyozza továbbá az episztemológiai meggyőződések pedagógiai relevanciáját is. Ezek a nézetek meghatározzák, hogy a tanulók mennyire képesek tudatosan és rugalmasan alakítani tanulási stratégiáikat, hogyan értelmezik a tanulási helyzeteket, és milyen mértékben vállalnak aktív szerepet saját tudásuk építésében. A szerző hangsúlyozza, hogy a pedagógusok feladata nem csupán a tananyag közvetítése, hanem annak a szemléletnek a támogatása is, amely a tudást nyitott, kritikai megközelítés tárgyává teszi. Végül a fejezet rámutat, hogy az episztemológiai meggyőződések fejlesztése nem különálló feladat, hanem szorosan összefonódik a metakognitív és tudatelméleti folyamatokkal. A tanulók tudásról alkotott nézeteinek formálása kulcsszerepet játszik abban, hogy képesek legyenek reflektálni saját gondolkodásukra, megérteni mások nézőpontját, és aktívan részt venni a közös tudáskonstrukcióban.

Külön fejezet foglalkozik a ProMeToM (Promoting Metacognition, Theory of Mind and Epistemological Beliefs in Education) nemzetközi projekt bemutatásával, amelyben magyar kutatók is aktívan részt vettek. Zank Ildikó és Bálint Ágnes részletesen mutatja be a projektet, melynek célja az volt, hogy egy komplex akciókutatás keretében együttesen fejlesszék a korábban bemutatott három területet: a metakogníciót, a tudatelméleti képességet, valamint az

episztemológiai tudatosságot. A fejezet ismerteti a kutatási projekt során használt – részben saját fejlesztésű – mérőeszközöket, részletesen kitér az akciókutatás mint módszer pedagógiai jelentőségére, és a tapasztaltakon keresztül bemutatja, hogyan valósult meg a gyakorló pedagógusok bevonása a ProMeToM projekt akciókutatásába. A 2023–2024-ben, öt ország tanáraival és tanulóival zajló program egymásra épülő mérésekkel és célzott beavatkozásokkal dolgozott: a pedagógusok társukatóként nemcsak a mérőeszközöket alkalmazták, hanem ők valósították meg az osztálytermi intervenciókat is, tapasztalataikat reflektív naplókban rögzítve. Az akciókutatási keret a folyamatos visszacsatolást és finomhangolást tett lehetővé: a tanár–diák együttműködés megerősödött, bizalmi tanulási környezet alakult ki, miközben a tanulók önállósága, önismerete és felelősségvállalása erősödött. A bemutatott példák szerint az alkalmazott gyakorlatok a szociális és érzelmi készségek, a vitakultúra és a tanulási motiváció fejlesztésében is ígéretesek. A tanári introspekció – a döntések és kommunikáció hatásának tudatos elemzése – egyszerre hozta felszínre a dilemmákat és erősítette a szakmai elköteleződést, ami hosszabb távon a pedagógiai gyakorlat tudatosabb alakításához járulhat hozzá. Ez a fejezet mintegy hidat képez az elmélet és a gyakorlat között: a korábbi fejezetekben bemutatott elméleti alapokat egy konkrét akciókutatás példáján keresztül teszi kézzelfoghatóvá, bemutatva, hogyan épülhetnek be ezek a megközelítések a mindennapi pedagógiai gyakorlatba.

A szerkesztett kötet legnagyobb erőssége az elméleti mélység és a fogalmak tudományos megalapozottsága. A szerzők széles körű szakirodalmi háttérrel dolgoznak, és egyaránt hivatkoznak pszichológiai, filozófiai és pedagógiai forrásokra. Ezzel hozzájárulnak ahhoz, hogy a hazai szakirodalomban átfogó, multidiszciplináris keretben jelenjen meg a három kulcsfogalom. Az is a kötet értékét növeli, hogy nem pusztán elméleti fejtegetéseket tartalmaz, hanem a ProMeToM projekt révén empirikus és gyakorlati példákat is felmutat. A kötet jelentős hozzájárulás a hazai neveléstudományhoz, és alapműnek tekinthető mindazok számára, akik elmélyülten szeretnék megérteni a metakogníció és a kapcsolódó fogalmak pedagógiai jelentőségét. Összességében a *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések* című kötet értékes és hiánypótló munka. A szerzők világossá teszik, hogy e három fogalom integrációja komoly tartalékot jelent a magyar oktatási rendszer korszerűsítésében, és elméleti keretet nyújt a tanulás és tanítás jövőbeli fejlesztéséhez.

Firth, J. (2025). *Metacognition and study skills. A guide for teachers*. Routledge.

A magyar nyelven megjelent, elsősorban elméleti fókuszú kötet bemutatása után egy olyan angol nyelvű kötetre térünk át, mely elsősorban gyakorlati szempontból közelíti meg a metakogníció kérdéskörét. A szerző, Jonathan Firth a University of Strathclyde (Glasgow) oktatója és kutatója. Kutatási érdeklődése a kognitív pszichológia oktatási alkalmazásaira irányul, különös tekintettel a memória, a metakogníció és a tanulási stratégiák összefüggéseire.

Legújabb kötete, a *Metacognition and study skills. A guide for teachers* (2025) főként gyakorló pedagógusok számára nyújt átfogó, gyakorlati irányultságú útmutatót ahhoz, miként támogatathatják diákjaik metakognitív készségeinek és tanulási stratégiáinak fejlődését. A könyv kiindulópontját a nemzetközi szakirodalom azon kutatási eredményei adják, melyek szerint a tanulók gyakran tévesen ítélik meg saját megértésüket és tanulási folyamataikat. Jellemző például, hogy túlbecsülik emlékezeti teljesítményüket, alábecsülik a felejtés mértékét, illetve nem választanak hatékony tanulási stratégiákat. Firth állítása szerint mindezekre a problémákra a metakognitív megközelítés adhat választ: ha a diákok megtanulnak tudatosan reflektálni saját gondolkodásukra, akkor sikeresebb, önszabályozott tanulókká válhatnak.

A kötet 12 fejezetből áll, és fokozatosan vezeti be az olvasót a metakogníció elméletébe, majd annak pedagógiai alkalmazási lehetőségeibe. Az első két fejezet a tanulás pszichológiai alapjait ismerteti, különös tekintettel a memória működésére, a tanulással kapcsolatos tévhitekre és a metakogníció kutatástörténetére. Ezt követően három fejezet a tanulási folyamat szakaszai szerint mutatja be a metakognitív stratégiákat: mit tehet a tanuló egy feladat megoldása előtt, közben és után. Külön figyelmet kap egy fejezetben a szövegértés és az írás fejlesztése, valamint a digitális technológia nélküli, „unplugged” metakognitív gyakorlatok. A későbbi fejezetek a tanulói önszabályozás és a vizsgafelkészülés összefüggéseit, valamint a metakognitív szemlélet iskolai szintű kultúrájának kialakítását tárgyalják.

Firth könyvének egyik kiemelendő értéke, hogy az elméleti bevezető fejezetek nem pusztán fogalmi áttekintést nyújtanak, hanem világosan megmutatják, hogyan kapcsolódnak a metakognitív stratégiák a tanulás pszichológiai törvényszerűségeihez. A szerző részletesen bemutatja a memória működésére, a felejtés természetére és a tanulói tévhitekre vonatkozó empirikus eredményeket, amelyek a könyv gyakorlati javaslatainak tudományos hátterét adják.

Kiemelt szerepet kapnak többek között a spacing és az interleaving (azaz a tananyag elosztott gyakorlása és a különböző témák váltakozó feldolgozása) koncepciói, amelyek mind azt hangsúlyozzák, hogy a tanulási folyamat tudatos strukturálása hosszú távon mélyebb megértéshez és tartósabb tudáshoz vezet.

A könyv másik erőssége, hogy minden fejezetben szerepelnek esettanulmányok, feladatok, gyakorlati példák és tanári kérdésjavaslatok, amelyek azonnal alkalmazhatóvá teszik az elméleti ismereteket. Például az olyan metakognitív kérdések, melyek a nyomon követés, a kontroll és a tudás pontosításának folyamatait erősítik, vagyis közvetlenül segítik a tanulókat abban, hogy reflektáljanak saját gondolkodásukra („Jó úton jársz?”; „Milyen sorrendben érdemes elvégezned a feladatokat?”; „Ellenőrizted az eredményedet?”) azon gyakorló pedagógusok számára is könnyen alkalmazhatók, akik még csak ismerkednek a metakogníció tanulási és tanítási folyamatban betöltött szerepével. A metakognícióra alapozott szemlélet és osztálytermi kultúra jegyében a tanulóknak nem valamiféle helyes, elvárt választ kell tudniuk adni az iménti mintakérdésekre, hanem azokra valódi és egyéni különbségeket mutató válaszok léteznek. Az esettanulmányok számos különböző tantárgyi területet és életkort fednek le, rámutatva a kötet széleskörű gyakorlati alkalmazási lehetőségeire. A fejezetekben található feladatok emellett az olvasó metakognitív tanulási készségeinek fejlesztését is biztosítják: számos esetben az elméletben ismertetett metakognitív stratégiák alkalmazását gyakorlati alkalmakként a fejezetek olvasása közben, így az olvasó pedagógus „saját bőrén tapasztalhatja”, amit később diákjainak fog átadni.

A kötetben megjelenő gondolatok és gyakorlati megfontolások szorosan illeszkednek a kognitív tudomány nemzetközi diskurzusához. Firth számos klasszikus és modern elméletre hivatkozik, köztük a Nelson–Narens-modelle és a Bjork-házaspár „desirable difficulties” (kívánatos nehézségek) koncepciójára. Stílusa közérthető, folyamatosan a pedagógiai gyakorlat szempontjából világítja meg a kutatási eredményeket, az elmélet és a gyakorlat párhuzamosan, egymást erősítve jelenik meg a kötetben. Habár a kézikönyv elsősorban a brit oktatási rendszer kontextusára épül, a sokszínű és széleskörű gyakorlati példák számtalan jól alkalmazható stratégiát kínálnak a haza pedagógusközösség számára is.

Összességében a *Metacognition and study skills* jelentős hozzájárulás a pedagógusok szakmai fejlődéséhez. Firth könyve meggyőzően bizonyítja, hogy a metakogníció nem „új divatirányzat”, hanem a tanulás egyik kulcsdimenziója, amelynek tudatos fejlesztése érdemben javíthatja a tanulói teljesítményt és az önszabályozott tanulás sikerességét. A kötet egyik fontos üzenete, hogy a metakognitív szemlélet fejlesztése nem elszigetelt pedagógiai cél, hanem a tanulási folyamat egészét átható megközelítés. Firth amellel érvel, hogy a tanári modellálás, a gondolkodási folyamatok verbalizálása és a reflektív tanulási kultúra kialakítása nélkül a metakognitív stratégiák hatása korlátozott marad. Éppen ezért a könyv nemcsak módszertani ötleteket ad, hanem szemléletformáló szerepet is betölt, és a pedagógiai gondolkodás mélyebb átalakítására ösztönöz. A könyv így különösen hasznos lehet pedagógusképzésben és -továbbképzésben, valamint azoknak a gyakorló pedagógusoknak, akik szeretnék tanulóiknak hatékonyabb tanulási stratégiákat nyújtani.

A két kötet összehasonlítása

A Jonathan Firth által írt *Metacognition and study skills* (2025) és a Steklács János, Bálint Ágnes, Csíkos Csaba és Zank Ildikó által jegyzett *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések* közös vonása, hogy mindkét kötet a metakogníciót tekinti kiindulópontnak, és a tanulás sikerességének kulcs tényezőjeként értelmezi azt. Egyaránt hangsúlyozzák, hogy a metakognitív képességek fejlesztése nélkülözhetetlen az önszabályozott tanulás szempontjából, és mindkét munka kiemeli a pedagógusok szerepét e folyamat támogatásában.

Ugyanakkor a két könyv szemléletmódja és célközönsége jelentősen eltér. Firth munkája alapvetően gyakorlat-orientált, a pedagógusok számára közvetlenül használható stratégiákat, kérdésmintákat és esettanulmányokat kínál. Nyelvezete közérthető, stílusa könnyen befogadható, fő célja pedig a tanári gyakorlat gazdagítása. Ezzel szemben a magyar szerzők kötete elsősorban elméleti igényességgel tűnik ki: a metakogníciót a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések fogalmaival összekapcsolva tárgyalja, és széles körű nemzetközi és hazai szakirodalmi háttérre támaszkodik. A kötet erőteljesen tudományos jellegű, inkább a kutatók és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára nyújt átfogó elméleti keretet, mintsem a gyakorló pedagógusok számára kézikönyvet.

Egy másik lényeges különbség a kontextusban érhető tetten. Firth példái és ajánlásai a brit oktatási rendszerből merítenek, s bár elméleti alapjaik általánosíthatók, közvetlen átültetésük a magyar oktatási környezetbe nem minden esetben kézenfekvő. A hazai kötet ezzel szemben kifejezetten a magyar és közép-európai kontextusra fókuszál, így a hazai pedagógusok és kutatók számára közvetlenebb kapcsolódási pontokat kínál.

Összességében a két munka egymást kiegészítő jelleggel értelmezhető. Míg Firth könyve inspiráló példákat kínál a metakognitív szemlélet mindennapi tanításban való megjelenítésére, addig Steklács és munkatársai elméleti mélységet és multidiszciplináris keretet biztosítanak a metakogníció, a tudatelmélet és az episztemológiai meggyőződések pedagógiai vizsgálatához. Együtt olvasva a két kötet kiegyensúlyozott képet ad a metakognícióról: az egyik az elméleti megalapozás, a másik a gyakorlati megvalósítás felől közelíti meg a kérdéskört.

Ajánlások a magyar oktatás számára

A két kötet tanulságai alapján egyértelműen megfogalmazható, hogy a magyar oktatás számára a metakognitív szemlélet tudatosabb beépítése mind a pedagógusképzés, mind az iskolai gyakorlat szintjén kulcsfontosságú lenne.

Steklács János és munkatársai kötete olyan elméleti mélységet kínál, amely segíthet a pedagógusjelöltek és a kutatók számára abban, hogy a metakogníciót tágabb pszichológiai és filozófiai keretben értsék meg. Különösen fontos üzenete a kötetnek, hogy a metakogníció szoros kapcsolatban áll a tudatelmélettel és az episztemológiai meggyőződésekkel, és a három kognitív területre érdemes funkcionális egységként tekinteni a fejlesztés során. Ez a szemlélet hasznos elméleti alapként szolgálhat a jövőben a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztését célzó kísérletek számára.

Jonathan Firth könyve ezzel szemben arra hívja fel a figyelmet, hogy a metakogníció nem csupán elméleti konstrukció, hanem a mindennapi tanításban tudatosan alkalmazható stratégiák rendszere. Az általa bemutatott kérdésmin-ták és tanórai gyakorlatok jól szolgálhatják a magyar pedagógusok szakmai fejlődését is, amennyiben ezek adaptálásra kerülnek a hazai oktatási környezethez.

A két könyv együtt arra mutat rá, hogy a magyar oktatás számára a legnagyobb lehetőség az elméleti megalapozás és a gyakorlati stratégiák ötvözésében rejlik. A pedagógusképzésben szükséges lenne mind a hazai szerzők által kínált elméleti keretek elsajátítása, mind pedig a Firth által javasolt tantermi gyakorlatok rendszeres beépítése. Ily módon a pedagógusok nemcsak alkalmazni tudnák a metakognitív stratégiákat, hanem reflektált módon, tudományosan megalapozva is értelmezhetnék azokat.

Irodalom

Firth, J. (2025). *Metacognition and study skills: A guide for teachers*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003386971>

Steklács, J., Bálint, Á., Csikos, Cs., & Zank, I. (2024). *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések: Az iskolai tudásrendszer háttérdimenziói*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789636640729>

Biró Fanni



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 6,5 (B/5) ív 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, kézíratos sokszorosításként 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

- Balázs Munkácsy, Edit Tóth & Gyöngyvér Molnár: A Systematic Literature Review of Publications Examining Educational Inequalities in Longitudinal Research in Hungary: Trends, Methodological Approaches and Disciplinary Differences 135
- Mária Szulovszky, Tímea Kovács-Szöllősi, Krisztina Lénárt, Lilla Anna Sebestyén, András Szalai, Zsuzsa Kovács, Orsolya Kálmán, László Horváth, Ida Dringó-Horváth & Helga Dorner: Trends in the practice and interpretation of educational development in higher education: a scoping review 177
- Erika Beregi & József Bognár: School Health Education from a Physical Activity Perspective: Lessons from Documents from a Disadvantaged Region 205