Jánk István

DIAGNÓZIS ÉS PROGNÓZIS A MAGYAR ANYANYELV-PEDAGÓGIA JELENLEGI HELYZETÉRŐL, ÁLLAPOTÁRÓL ÉS LEHETŐSÉGEIRŐL

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized több, ezzel a témával foglalkozó vizsgálata is – elég csak a legutóbbi Országos Kompetenciamérés (OKM) eredményeire gondolni – azt mutatja, hogy az anyanyelvi nevelés kevésbé hatékonyan valósul meg a magyar iskolákban. Ez számos különböző tényező együttes eredménye, amelyek között vannak általánosabbak és kifejezetten a magyartanári tevékenységhez kötődőek, melyek közül a tanulmány elsősorban az utóbbiakra fókuszál, vagyis a miértékre keresi a választ. A munka legfőbb kérdése, hogy miért nem valósul meg hatékonyan az anyanyelvi nevelés az iskolában, avagy szűkebben értelmezve, miért nem hatékonyak a magyarnyelv-órák a magyar közoktatásban.

A fenti kérdés kapcsán több tényező is megjelölhető potenciális háttértényezőként. Az egyik maga a „nyelvtan" címszóval tanítandó tudásanyag (azon belül a képességek és ismeretek aránya), a másik a tanítás módja, mikéntje (különösen a szemléletmód és az elméleti keretrendszer), a harmadik az a tény, hogy az irodalom tanítása a nyelvtan rovására történik, amivel összefüggésben áll annak az elképzelésnek a dominanciája, hogy a (kortárs) szépirodalmi művek olvastatása a kulcsa lehet az anyanyelvi nevelésnek. Ezt akár nevezhetjük úgy is, hogy céltalan és öncélú nyelvtan- és irodalomtanítás zajlik, amihez valószínűleg nagyban hozzájárul a nyelvtantanítási segédanyagok (beleértve a tankönyveket is) minősége és mennyisége, a jelenlegi oktatási szabályzó dokumentumok mennyiségi szemlélete, valamint maga a tanító- és magyartanárképzés gyakorlata is. Ám mindez csakis akkor értelmezhető megfelelően, ha az oktatási rendszer egészét, aktuális állapotát – beleértve a törvényi keretrendszert, a tanári bérezést, az életpályamodellt, a tanári szakra jelentkezők és azon végzők számát, a pályaelhagyók arányát – is figyelembe vesszük, s ennek tükrében vonunk le következtetéseket az anyanyelvtan-tanítás egészére nézve.

A tanulmány a fentiekkel összhangban a magyar anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotát igyekszik rögzíteni a tágabb, a közoktatás egészét is figyelembe vevő deskriptív megközelítéssel. Ebben a leírásban általános és kifejezetten tantárgyspecifikus problémák is kijelölésre kerülnek, többek között a tartalmi szabályozás, a taneszközök és oktatási segédanyagok kérdésével, valamint néhány szakmódszertani és szemléletbeli problémafelvetéssel kapcsolatban. Végezetül a munka a magyar közoktatás anyanyelvi vonatkozásainak diagnózisából kiindulva prognosztizálja a várható következményeket is.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.143

2. Általános diagnózis a magyar közoktatásról

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, azaz a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) szeptember 13-án adta ki az *Education at a Glance 2023* (W1) jelentését, amely 38 oktatási rendszert hasonlít össze, köztük Magyarországét. A dokumentum alapján a magyar oktatási rendszer számos problémával küzd, és a különféle szempontok (pl. kezdő pedagógusok fizetése, oktatásra fordított kiadások, az oktatás minőségével összefüggő felnőttkori tevékenységek) mentén felállított listákon Magyarország rendre az utolsó helyen vagy az utolsók között szerepel. A vizsgált országok közül Magyarországon a legalacsonyabb a pedagógusok fizetése más felsőfokú végzettséggel rendelkezők fizetéséhez viszonyítva, az oktatásra fordított összes kiadás itt az egyik legalacsonyabb, ahogy a pályakezdők fizetése is, valamint az oktatás minőségével összefüggő felnőttkori tevékenységek (pl. a jótékonykodás, az önkéntesség vagy a tüntetéseken való részvétel) Magyarországon a legkevésbé jellemzők (vö. W1). Ez annak fényében különösen nagy probléma, hogy sok OECD-országhoz hasonlóan Magyarországon is erőteljes tanárhiány mutatkozik, ezzel együtt pedig az oktatás a funkcionális leépülés jeleit mutatja: a pályaelhagyó pedagógusok számának gyorsuló növekedését, a pedagógushiányból származó problémák eszkalálódását, az egyes szaktárgyakat szakos képesítés nélkül tanítók arányának gyarapodását, a korai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás arányának növekedését vagy a középosztályra egyre inkább jellemző külföldre vagy a magánoktatásba való „gyerekmenekítést" (vö. Varga [szerk.] 2021; Radó 2023).

Az előbb említetteket figyelembe véve kevésbé meglepő, hogy a magyar diákok a különböző hazai és nemzetközi méréseken kevésbé jól teljesítenek, kiváltképp a szövegértés területén. A PISA-teszt *(Programme for International Student Assessment)* értelmében a 15 éves magyar diák természettudományi, matematikai és szövegértési teljesítménye egyaránt az OECD-átlag alatt van (vö. Schleicher 2019; W3). A TIMSS-mérések *(Trends in International Mathematics and Science Study)* szerint a 4. és 8. osztályos tanulók matematikai és természettudományos kompetenciái megfelelőek, a TIMSS és az EU-s országok átlagai felettiek, ám elmaradnak a listavezető országok (pl. Szingapúr, Japán, Oroszország, Finnország, Tajvan) átlagaitól (Mullis és mtsai. 2020). A legutóbbi Országos Kompetenciamérés eredményei (l. W2) alapján a matematikai képességek a korábbi évekhez képest gyengültek a 6. és a 8. évfolyamon, a 10. évfolyamon pedig leginkább stagnálnak (viszont a 2021-es méréshez viszonyítva javultak). A szövegértésben ehhez képest minden évfolyamon, minden mérésben egyértelmű és nagyfokú romlás mutatkozott.

3. Diagnózis az anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotáról és problémáiról

3.1. A nyelvtanhoz fűződő tanulói attitűdök

Az elmúlt néhány évtized több vizsgálata és kutatása is azt mutatja, hogy az anyanyelvi nevelés kevésbé hatékonyan valósul meg a magyar iskolákban (vö. az előbb említett kompetenciamérésekkel: OKM 2022 [W2]; PISA 2018 [W3]; vagy a tantárgyak népszerűségét mérő vizsgálatok eredményeivel, pl. Csapó 2000; Csikós 2012). Sokatmondó adat, hogy a magyar nyelv tárgy a korábbi (pl. Ballér 1973; Báthory 1989) és frissebb hazai (pl. Csapó 2000; Csikós 2012; Pap–Józsa 2000; Takács 2001) tantárgyi attitűdméréseken egyaránt dobogós helyen szerepel a legnépszerűtlenebb tantárgyak listáján. E tantárgyi népszerűséget mérő vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtan rendszerint a második-harmadik legkevésbé kedvelt tárgy a fizika és kémia tantárgyakkal felváltva már a 70-es évektől kezdődően (vö. Ballér 1973; Báthory 1989; Csapó 2000). Tehát az anyanyelv oktatásával kapcsolatos problémahalmaz egyik része nem újkeletű, és nem fogható pusztán a jelenlegi oktatási rendszer hiányosságaira és diszfunkcióira, bár kétségtelen, hogy a nem megfelelő oktatási feltételrendszer tovább rontja a helyzetet.

Az egyik tényező, amely magyarázhatja a nyelvtantanítás sok évtizedre visszanyúló mostoha helyzetét, a grammatika-központúság, amely többnyire az elvont nyelvtani szabályok memorizálását célozza, és amely évszázadokon keresztül dominált mind a nemzetközi (vö. Walker 1990; Keen 1997; Hudson–Walmsley 2005; Pieniążek–Stanislav Štěpáník [szerk.] 2016), mind a hazai nyelvtantanításban (vö. Szabó G. 2006; Bartha 2022). A nyelvtantanítás a legtöbbször még mindig ennek a több évszázados hagyománynak megfelelő módon történik: egy gyermekhez közel álló, megfogható dologról – hisz a nyelv a mindennapjai része – elvont, megfoghatatlan szabályokat tanítanak a pedagógusok, mely folyamatban a gyermek meglévő tudása és a megtanításra szánt új tudás nem találkozik, ugyanis a gyermek nyelvi képessége, nyelvről alkotott, azzal kapcsolatos tudása túlságosan messze van attól az elvont fogalomrendszertől, amelyet nyelvtanként értelmezünk az iskolában. Ez azonban nem törvényszerű. Az idegennyelv-tanítás módszertani kultúrájában és eszköztárában már évtizedek óta megtalálható (l. Canale–Swain 1980), amit a magyar nyelv és irodalom tanításában vagy általában a magyar közoktatásban még csak néhol, alkalomadtán használnak, alkalmaznak. Az egyik ezek közül a kommunikáció-központúság, amely arra a konstruktivista és kognitív alapfeltevésre épít, hogy a gyermek nemcsak aktív használója, hanem alakítója is a nyelvnek, méghozzá az előzetesen meglévő nyelvi tudásának segítségével. Ehhez szorosan kapcsolódnak az idegen nyelvek tanításában használt, gyakran in vivo szituációs gyakorlatok, amelyek során a diák aktív résztvevője a tanórának, nem passzív elszenvedője (vö. Bárdos 2000: 34, 55–65 és 86–101), ennek következtében pedig a tanuló motiváltabbá, a tananyag pedig könnyebben befogadhatóvá válik, mivel a tanulási folyamat kevésbé tűnik formálisnak. Ezt tovább erősíti, amikor az eszközök is olyanok, amelyek a való életből származnak: valódi, autentikus hanganyagok, képeslapok, dalszövegek, nem pedig

kizárólag mesterkélt példamondatok és szövegek. Az előbbieket tökéletesen megalapozza, egyúttal fokozza is az a helyzet, amely a magyar egyetemeken működik a módszertani képzést illetően. Az angolszász felsőoktatási rendszerben és a tudományos életben a tanítás módszertana és a gyakorlati tanárképzés, eleve az alkalmazott nyelvtudomány kitüntetett vagy legalábbis az elméleti képzéssel azonos jelentőséggel bír, azaz nincs meg az a jellegű, az elméletit az alkalmazott fölé helyező hierarchia, mint ami Magyarországon jellemző (Kontra 2019: 65–68).

A grammatika-központú felfogás napjainkra annyiban módosult, hogy az elmúlt egy-két évtizedben egyre erősebbé vált az az anyanyelv-pedagógiai irány, amely a kognitív, funkcionális és konstruktivista alapra helyezi a fókuszt (vö. Fehér 2018: 21–26), ám olybá tűnik, hogy ez egyelőre még nem dominál a közoktatásban (vö. pl. Bartha 2022). Ezzel összefüggésben Kálmán László (2010) azt írja: „a nyelvi nevelésnek a nyelvről és a nyelvhasználatról kellene szólnia, ezek éles különválasztása nélkül – az értékmentességet sem megkövetelve. Az iskolai nyelvi nevelés középpontjában nem a grammatikának, a leíró nyelvtannak kellene állnia […], a nyelvi nevelésnek három fő területre kellene összpontosítania: a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztése, a nyelvérzék fejlesztése és a nyelvi ismeretterjesztés." E három terület, amely anyanyelv-pedagógiai céloknak is tekinthető, alapvetően abban különbözik a hagyományos grammatika-központú nyelvtantól, hogy nem egy elvont szabályrendszert helyez előtérbe, hanem olyan kompetenciákat, amelyek a hétköznapi életben nemcsak hogy fontosak, hanem rendszerint használatban vannak a tanulók által, így jó esély van rá – bár mérések hiányában csak feltételezhetjük –, hogy ezzel a fókuszeltolódással a nyelvtantanítás népszerűsége is javítható lenne. Ehhez azonban megfelelő pedagógusok és megfelelő feltételrendszer is szükséges, ami jelenleg Magyarországon kevésbé biztosított, ilyen értelemben tehát van összefüggés az oktatás funkcionális leépülése és a tantárgyi népszerűtlenség között.

3.2. A magyar tanulók nyelvi kompetenciái

A tanulói képességmérések eredményei a tantárgyi attitűdökhöz hasonlóan nem sok pozitívumot árulnak el az anyanyelvi nevelés és oktatás hatékonyságáról. Ezt a kijelentést a legjelentősebb nemzetközi és a legjelentősebb hazai vizsgálat legfrissebb adatai egyaránt megerősítik. Mind a PISA, mind az OKM azt mutatja, hogy a vizsgált korosztályokban a szövegértési képességek alacsony szinten funkcionálnak akár a nemzetközi átlagokhoz viszonyítjuk, akár magában, a hazai kontextusban értelmezzük (l. pl. a funkcionális analfabéták arányát).

A legutóbbi PISA-eredmények egyfelől azt mutatják, hogy a 15 éves korosztály teljesítménye minden területen romlott a mérés kezdete, azaz 2000 óta. A szövegértési részben elért pontszám 476 volt 2018-ban, ami az előző évhez képest ugyan 6 pontos javulást jelent, ám az első méréshez képest 4 pontos, míg a 2009-ben mért legjobb eredményekhez viszonyítva 18 pontos romlás (vö. Schleicher 2019: 6–16). Ám ennél lényegesebb adat, hogy mit jelent ez az átlagpontszám, mely szövegértési szintnek felel meg, azaz mit árul el a gyerekek gyakorlati szövegértési képességeiről. Ez az átlagpontszám a PISA szövegértési képességszintje közül a 3.-ba

tartozik, amely – bár a PISA nem definiálja így – a funkcionális analfabetizmushoz nagyon közel áll, egyes kutatók annak is tekintik az ezen a szinten teljesítő tanulókat. A következő szintre (amely ugyan nincs távol a magyar átlagtól, hiszen 480 az alsó ponthatára), a magyar tizenöt évesek nem egészen fele jut el, annak ellenére, hogy ez a szint sem tartalmaz bonyolult kognitív műveleteket: a szöveg szó szerinti jelentésének megértésére, a fő téma azonosítására, viszonyok megértésére, egy-egy kifejezés jelentésének kikövetkeztetésére, a szerzők nézőpontjaira való reflektálásra képesek az ezt a szintet elérő diákok. E szint felett még három magasabb szint található, amelyeket a magyar tanulóknak a negyede sem éri el (W3: 20).

A PISA-eredményekkel összhangban áll az Országos Kompetenciamérés szövegértésre vonatkozó adathalmaza, ami szintén erősen romló tendenciát mutat. Az általános iskolába járók országos szövegértési átlagpontszáma 6. évfolyamon 1475, a 8. évfolyamon 1535, a 10. évfolyamon 1600 képességpont volt. Ez a 8. osztályosok esetében például 73 pontos visszaesést jelez az előző, 2019-es méréshez képest (jóllehet az volt a legjobb eredmény az OKM történetében), azzal együtt az is jelenti, hogy az általános iskola végzős osztályába járók több mint 43 százaléka nem érte el a 4. képességszintet, ami többek között olyan gondolkodási műveleteket foglal magában, mint a félrevezető információ kiszűrése, egy hétköznapi probléma megoldása a szöveg tartalmi elemeinek felhasználásával vagy a gúny tárgyának felismerése. Ez az arány a 6. évfolyamon több mint 50%, 10. évfolyamon pedig 30%. A helyzet súlyát tovább fokozza az a tény, hogy az alulteljesítő gyerekek nem egy aranysztenderdhez képest mutatnak hiányosságokat: az egyéni eredményeket a tesztet megírt gyerekek átlagához viszonyítják, vagyis az átlag maga is nagymértékű csökkenést mutat az előző évekhez viszonyítva, tehát a gyengén teljesítők aránya az egyébként is egyre romló átlaghoz képest volt kiugróan magas (vö. W2).

A fentiek alapján nem túl merész kijelentés, hogy a magyar gyerekek legalább egyharmada egészen biztosan funkcionális analfabéta, azaz egy szövegből nem képes kinyerni a lényegi információkat, nem tudja új szöveg alkotására vagy bármilyen probléma megoldására felhasználni azokat, illetve a félrevezető információkkal nem tud mit kezdeni, képtelen szűrni azokat. Ha kevésbé óvatosan becsülünk, akkor ez az arány nagyjából 40-50%, de bármelyik arányt is vegyük alapul, egyik esetben sem beszélhetünk hatékony anyanyelvi nevelésről és oktatásról.

3.3. Az anyanyelvi nevelés tartalmi szabályozása

Ma Magyarországon *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény* (ismertebb nevén köznevelési törvény) szabályozza az oktatás-nevelés folyamatát, ami kiegészült egy 2019. évi módosítással (*2019. évi LXX. törvény*). A köznevelési törvény rögzíti a közoktatás (az óvodától egészen az érettségiig) jogi és szervezeti szabályait, a tanulók, a szüleik és a pedagógusok, valamint a fenntartók és a pedagógiai szakszolgálatok jogait és kötelességeit, megszabja az oktatás-nevelés időkereteit. Ezenkívül a köznevelési törvény előírja „a köznevelés hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán a nappali rendszerű iskolai oktatás munkarendje szerinti tanuló esetében a szövegértési és a matematikai eszköztudás fejlődésének vizsgálatát”.

Ezeknek a méréseknek a szándéka egyértelműen az, hogy az iskolák jobban koncentráljanak a képességekre, készségekre, amilyen a korábbi említett szövegértés is. Azonban ez gyakran csak odáig terjed, hogy a mérésekben szereplő típusfeladatokat oldatnak meg a diákokkal, de közvetlenül egyáltalán nem foglalkoznak a szövegértéssel. Megoldást jelentene, ha egyrészt nem csupán a magyaróráktól várnánk ennek a képességnek a fejlesztését, illetve ha kifejezetten ezt célzó tantárgy is bekerülne az órarendbe, vagy pusztán ha az ilyen célú nyelvtanórák helyett nem irodalomtanítás történne (erről később bővebben).

A tartalmi szabályozás következő lépcsőfoka a tantervi szabályozás, amely Magyarországon jelenleg kétpólusú: bemeneti és kimeneti oldalról valósul meg. A bemeneti oldal alá tartoznak a különféle tantervek (pl. a Nemzeti alaptanterv vagy a kerettantervek), a képzési irányelvek, képesítési követelmények. A kimeneti szabályozás ezzel szemben vizsgarendszer (pl. az érettségi vizsgák) alapján történik. Idehaza az 1995-től létező, majd többször (1997-ben, 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben, s legutóbb 2020-ban) lecserélt/átalakított Nemzeti alaptanterv a legfőbb bemeneti szabályzó. A jelenleg érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptantervről (NAT 2020) röviden összefoglalva megállapítható, hogy elméleti szinten, a deklarált alapelvek és célok tekintetében meglehetősen korszerű, és a modern anyanyelv-pedagógia célrendszeréhez illeszkedő. Több esetben hangsúlyos például a nyelvi tudatosság, az identitás és a nyelv kapcsolata vagy a nyelvi változatosság kérdésköre, valamint az e témakörökhöz kapcsolódó fogalmak tárgyalása. Mindazonáltal a tudásanyag mennyisége a korábbi alaptantervi mennyiséghez képest nem csökkent, hanem növekedett, ami felemás helyzetet eredményezett. A megismerésalapú, konstruktív nyelvtantanítás nem valósulhat meg, ha akkora mennyiségű ismeretanyagot kell feldolgozni a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen, mint amekkorát a NAT és a kerettantervek kötelezően előírnak. Ez esetben a tudás (az anyanyelvi kompetenciákat is beleértve) még mindig elsődlegesen tartalmi elemekkel jellemzett fogalom, s nem minőségi, vagyis a bemeneti tartalmi szabályzók nem biztosítják az egyensúlyt a tartalmi és a használható tudás között. Ez a fentiekben ismetett szövegértési teljesítmény és a funkcionális analfabéták arányának fényében különösen problematikus, sokkal problematikusabb, mint az, hogy mi az a tartalom, ami bekerül a tantervbe, tananyagba, s mi az, ami nem. Ahogy Szajbély Mihály fogalmaz egy interjúban (l. Sashegyi 2023): „[…] ilyen körülmények között értelmetlen azon vitatkozni, hogy bekerüljön-e Wass Albert az anyagba, vagy ne. Az emberek többsége nem veszi észre, hogy ez csak gumicsont. Valójában mindegy, hogy Wass Albert, Márai vagy Jókai van a tanrendben, ha a gyerekek nem tudnak olvasni".

A legfőbb kimeneti tartalmi szabályzóról, az érettségi vizsgáról hasonló mondható el, mint a bemeneti oldalról, amennyiben a 2024-től életbe lépő módosításokat és a magyar nyelv és irodalom területet vesszük alapul. 2024-től átalakult a feladatsor szerkezete, nagyobb lett a hangsúly a tárgyi tudás ellenőrzésén: az első feladatsorból kikerült az érvelés-gyakorlati szövegalkotás, helyette egy irodalmi teszt kerül a diákok elé. A második részből az összehasonlító elemzés tűnik el, helyette egy témakifejtő esszét lehet majd választani (vö. az Oktatási Hivatal által 2021-ben közölt mintafeladatokkal). Vagyis a fókusz egyértelműen a tárgyi, ismertjellegű tudásra tolódik át.

3.4. Magyar irodalom vagy magyar nyelv és irodalom?

Az előbbi ponttal összefügg, hogy a magyartanárok a nyelvtanórák helyett gyakran irodalomórát tartanak, amit gyakran a nagy mennyiségű tananyaggal magyaráznak, annak ellenére, hogy a kerettantervek világosan meghatározzák a nyelvtan és az irodalom arányát (5–6. évfolyamon 1:1; 7–8. évfolyamon 1:2; 9–10. évfolyamon 1:2,5; 11–12. évfolyamon 1:3), jóllehet a Nemzeti alaptanterv által előírt – kiváltképp az írókra, költőkre vonatkozó – tananyagmennyiség valóban az irodalomórák számának növelése felé tereli a magyartanárokat.

A helyzet nem új keletű. A hetvenes évek nagy reformja, amelynek során új tankönyveket vezettek be, radikálisan leszűkítette a nyelvtanoktatást Magyarországon, és később több olyan gimnázium is volt, ahol (nem hivatalosan ugyan) beszüntették a nyelvtanórákat. A reformtankönyvekben megjelenő új tantervi irányelvek következtében az irodalmi tananyag mennyisége számottevően megnövekedett. Ennek eredményeként a nyelvtanórák elmaradása – vagyis azok megtartásának mellőzése és irodalomórákkal való helyettesítése – egyre gyakoribbá vált, és ez a tendencia napjainkban is megfigyelhető. Valószínűleg az az elképzelés élhet(ett) a tankönyvszerzők és tantervkészítők elméjében, hogy az általános iskola megtanította a nyelvtant teljes egészében, hiánytalanul, így később a középiskolában csak egy kis ismétlésre, valamint a stilisztikával való kiegészítésre kell idő. A határon túli területeken sok szempontból ugyan más a helyzet, de az egyes beszámolókból és vizsgálatokból ítélve mégis ugyanaz: a nyelvtanórák száma meglehetősen és indokolatlanul alacsony, nem ritkán egyáltalán nincs megtartva a felsőbb évfolyamokon (vö. Dančo Jakab 2022; Sándor 2011: 515–517).

A jelenség hátterében többféle ok is meghúzódhat a személyes motivációktól az egyszerű dilettantizmuson keresztül a hagyományig. A magyartanárok egy jelentős része nem szereti, unalmasnak véli (motiváció) vagy pusztán maga sem látja át szaktárgyi-nyelvészeti értelemben a nyelvtant (dilettantizmus), így vagy ettől függetlenül gyakran itt pótolja az irodalomórán elmaradtakat, de az is előfordul, hogy azért tart jóval több irodalomórát, mert tanulóként is ezt tapasztalta (hagyomány). Bárhogy is legyen, a nyelvtan háttérbe szorítása alapvetően egy rendkívül káros gyakorlat, ugyanis a kellő nyelvi kompetenciák nélkül a gyermek számos más területen (pl. matematika esetében a szöveges feladatok vagy bármely tantárgy esetében az esszéírás, önálló tanulás) sem tud érvényesülni (vö. Beacco et. al. 2010; Vollmer 2007). Azok a nyelvi képességek és ismeretek ugyanis, amelyek a sikeres tanuláshoz s később az életben való boldoguláshoz szükségesek, a nyelvtan keretein belül fejleszthetők leginkább. A nyelvtanóra képes olyan tudást adni – feltéve, ha megfelelően tanítják –, amely a különféle tantárgyakon, területeken fellépő problémamegoldáshoz leginkább szükségeltetik. Természetesen az irodalom is hozzájárulhat ehhez, sőt optimális esetben hozzá is járul, ám alapjaiban más a cél: a nyelvi-metapragmatikai tudatosság, a különféle szövegtípusokkal való foglalkozás (ami a szövegértés fejlesztésének elhagyhatatlan része), a nyelvhasználati szabályszerűségek és lehetőségek kevésbé hangsúlyosak (vö. pl. Demeter–Hoss 2020; Szabó 2020). Ráadásul az irodalom esetében különösen igaz az a neveléstudományban Máté-effektusnak is nevezett jelenség, mely értelmében,

akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb (vö. Merton 1968). Leginkább azok élvezhetik a hasznát a hagyományos irodalomtanításnak, akik már megfelelő alapokkal rendelkeznek nyelvi téren. Akik viszont nem rendelkeznek kellő mélységű tudással, azok kevésbé vagy egyáltalán nem fognak profitálni a tanulási-tanítási folyamatból, hiszen szinte bármely mű megértése (különösen a minél távolabbi évszázadból való) hatalmas nyelvi erőfeszítést igényel a tanulótól. A diákoknak szükségük van a szépirodalmi művek mellett más szövegtípusokra, és szükségük van arra is, hogy más aspektusból foglalkozzanak a szövegekkel, amihez nem elég az irodalomi művek olvasása, megkerülhetetlen a nyelvészet és annak értő alkalmazása. A szövegben rejlő összefüggéseket, a szöveg mélyebb rétegeit, a szövegkohéziós tényezőket, a különféle nyelvi elemeket akkor lehet magabiztosan kezelni és feltárni, ha az egyén birtokában van a megfelelő szintű, szövegértéshez és -elemzéshez elengedhetetlen gondolkodási műveleteknek, képességeknek, eszközöknek, stratégiáknak és sémáknak. Ezekkel azonban a magyar tanulók csak csekély százaléka – a PISA és az OKM értelmében legfeljebb 50-60% – rendelkezik, vagyis egy jelentős hányada a tanulóknak az alsóbb szövegértési szinteken mozog (vö. W2; W3), így az ezekre épülő felsőbb szövegértési szintek és azokhoz tartozó gondolkodási műveletek (amilyen pl. az irodalmi szövegek értő olvasása) egész egyszerűen nem működhetnek, nem valósulhatnak meg a szövegértési szintek egymásra épüléséből kifolyólag. Vagyis az irodalom ilyen mértékű túlsúlya és ilyen jellegű mennyiségi szemlélete nem szolgálja az anyanyelvi oktatás pozitív irányú változását, azon belül a tanulók nyelvi kompetenciáinak, legfőképp a szövegértésnek a fejlődését, fejlesztését.

3.5. A különféle anyanyelv-pedagógiai taneszközök

Az előbbiekben ismertetett problémákat tovább fokozza a Magyarországon 2013-tól hatályba lépett úgynevezett tankönyvtörvény (*2013. évi CCXXXII. Törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról*), amely erősen korlátozza a szabad tankönyvpiacot. Az állam két kiadót (Apáczai és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) vásárolt fel, valamint ezzel párhuzamosan létrehozta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) közreműködésével a kísérleti és újgenerációs tankönyveket, valamint az azokhoz tartozó digitális tananyagokat. Ezek minőségüket, szakmaiságukat tekintve erősen megkérdőjelezhetőek mind a magyar nyelv és irodalom, mind más tantárgyak esetében (vö. Jánk 2020). Megjegyzendő azonban, hogy az újabb, az Oktatási Hivatal (OH) által fejlesztett NAT 2020 nyelvtantankönyvek több témakör, alfejezet esetében előrelépést mutatnak, bár valódi áttörést nem hoznak anyanyelv-pedagógiai szempontból, sőt egyes kötetek képtelenek szabadulni a hagyományos standardcentrikus, azzal együtt előíró és felcserélő szemléletű felfogástól (erről részletesen l. Jánk 2023). Általánosságban az látszik, hogy a különböző évfolyamokra készült magyarnyelv-tankönyvek hellyel-közzel követik az új alaptantervet, valamint azt a hagyományt, hogy a nagyobb alegységek szerves kapcsolatát nem teremtik meg, ahogy a kommunikáció és a grammatika egységét sem. Ezenkívül megemlítendő, hogy minden magyar nyelv tantárgyhoz tartozó tankönyvből készült „A” és „B”, valamint némelyikből „SNI” változat, de ezek közül csak ez utóbbi célcsoportja egyértelmű (sajátos

nevelési igényűek). Pontos információk nem állnak ugyan rendelkezésre, ám az „A" és „B" változat valószínűleg vagy a tankönyvpiac centralizált mivolta miatt szükségeltetett, ezzel a választás látszatát fenntartva, avagy egyszerűen csak a 2020-as Nemzeti alaptantervhez lóhalálában készült 2020-as tankönyvek (amelyek a korábbi OFI-tankönyvek átdolgozásai, számos esetben szó szerint egyező fejezetekkel) nem voltak elég jók, így újabb, átgondoltabb változatok születtek helyettük. És bár sok mindent javítottak a szerzők a korábbi változatokhoz képest, a lényeget tekintve még így is alapvető problémák vannak ezekkel az anyagokkal. A módosítások, korrigálások inkább felületi kezeléseknek, mintsem lényegi, globális szintű problémamegoldásnak tekinthetőek. Érezhetően nincs egy átfogó, a tankönyvek egészét átható modern szociolingvisztikai és anyanyelv-pedagógiai szemlélet a tankönyvek és fejlesztések mögött. A teljesen új tankönyvek esetében pedig hasonló hibák, problémák lépnek fel, habár már valamivel nagyobb arányban tartalmaznak nyelvészetileg adekvát megoldásokat. Ez azonban apró vigasz, ha figyelembe vesszük, hogy a korábban tárgyalt kormányzati intézkedéseknek köszönhetően napjainkra ezek a könyvek jelentik az egyedüli alternatívát az iskolák többségében.

A tankönyvek mellett a módszertani segédanyagok, tanári kézikönyvek, segédletek azok, amelyek jelentősen segíthetik az anyanyelvi nevelés hatékonyságának növelését. Az utóbbi két évtizedben több magas színvonalú anyanyelv-pedagógiai segédkönyv és feladatgyűjtemény (l. pl. Beregszászi 2011; Kádár 2017; Kálmán–Molnár 2006; Kugler 2018) is megjelent, azonban ugyanebben az időszakban egészen a mai napig nem jelent meg egy friss szemléletű, modern, a nyelv- és neveléstudomány újabb eredményeit integráló, átfogó módszertani segédlet az anyanyelvi oktatás és nyelvtantanítás támogatásához.

A jó minőségű tankönyvek, munkafüzetek és a magyartanárokat segítő módszertani kötetek mellett további hiányosság jelentkezik a digitális tananyagok területén. Bár számos honlap, tanulástámogató rendszer és digitális feladat elérhető az anyanyelvi neveléshez, azonban nincs egy komplex, rendszerezett, tanuló- és tanárbarát felület. A Nemzeti Köznevelési Portál bár sok fejlesztésen átesett, továbbra sem tudja betölteni ezt a funkciót. A problémát tovább fokozza az iskolák felszereltsége, valamint az anyanyelvi nevelésben részt vevő pedagógusok szakmai kompetenciái ezen a területen.

3.6. Az anyanyelvi nevelés és oktatás nyelvszemlélete

Az eddig tárgyalt pontokat kisebb-nagyobb mértékben áthatja egy jelentős nyelvművelői hozzáállás, amely különféle nyelvi ideológiákra, tévhitekre, babonákra hivatkozva igyekszik védeni a magyar nyelvet s ebben láttatni a nyelvtantanítás lényegét (l. Cseresnyési 2012; Kálmán 2010). A nyelvi ideológiák, tévhitek, babonák és mítoszok számos tanulmány és kutatás tárgyát képezték az elmúlt évtizedekben, amelyek között jó néhány az anyanyelv-pedagógiai vonatkozásaira fókuszált különböző szempontok mentén (pl. tanulóknál, tanári értékelésnél, egyes beszélőközösségeknél, nyelvi tájképek vonatkozásában, tanórai diskurzusokban stb.) (l. pl. Danczi 2018; Dančo Jakab 2022; Jánk 2019; Kis 1999; Kontra et al. 2016; Tódor 2015).

Az említett vizsgálatokból látszik, hogy a magyar nyelvterületeken – legyen az Magyarországon vagy a határokon túli területeken – a pedagógusok és pedagógusjelöltek a sztenderd nyelvváltozatnak nagyobb, eszményi értéket és magasabb presztízst tulajdonítanak a gyakorlatban, mint a többi nyelvváltozatnak. Kitüntetett szereppel ruházzák föl azt a többi nyelvváltozathoz képest, és ezt a tanórákon gyakran nyíltan éreztetik a preskriptív szemlélet, illetve a felcserélő módszer alkalmazásával, ugyanis a sztenderdtől való eltérést kijavítandó hibaként kezelik – annak ellenére, hogy a nyelvjárásokról mint megőrzendő értékről nyilatkoznak, és a standardot nem feltétlen sorolják a legszebb, legértékesebb nyelvváltozatok közé. Ennek a látszólagos paradoxonnak a magyarázata valószínűleg az, hogy a pedagógusok elméleti szinten elsajátították ugyan a deskriptív-kontrasztív nyelvészeti szemléletet, ám azt a gyakorlatban csak kevéssé tudják alkalmazni. Tisztában vannak azzal a tanulmányaik alapján, hogy a nyelvjárások megbélyegzése nem helyénvaló, ezt sok esetben hangoztatják is, ám a mindennapokban nem ennek megfelelően járnak el – feltehetően azért, mert igazi fogalmi (konceptuális) váltás nem következik be a gondolkodásukban.

Az előbbiek több aspektusból is akadályozzák az anyanyelvi nevelés hatékony megvalósulását. Egyrészt a konstruktivista pedagógiának ellentmond, így a megfelelő ütemű és mélységű tudáselsajátítást is gátolja, ha egy-egy pedagógiai folyamat, tevékenység a gyermek otthonról hozott kulturális és nyelvi tapasztalatait figyelmen kívül hagyja, nem épít azokra (vö. Bartha 2015; Réger 1990). Másrészt a nyelvi valóságnak is ellentmond az, ha a pedagógus nyelvi babonákat, tévhitek terjeszt, és azok alapján tevékenykedik (Kálmán 2010). Harmadrészt a pedagógiai mérés és értékelés sem valósulhat meg objektív és valid módon (vö. Bryman–Bell 2003; Fowler 2002), mivel a pedagógus, különösen a magyartanár nem azt méri, amit valójában szeretne (vö. Jánk 2019).

4. Prognózis

A fentiekben ismertetett körülmények és tényezők alapján több előrejelzés is tehető mind a magyar anyanyelv-pedagógia, mind a magyar közoktatás jövőjére nézve. Általánosságban megállapítható, hogy az a lejtmenet, amelybe a közoktatás került, tovább folytatódik, aminek hatása a társadalmi folyamatokban szintén eszkalálódik. Minél kevésbé értő, gondolkodó embereket enged ki az iskola, annál több konfliktus keletkezik a társadalomban, mivel a problémák megoldásának, az együttműködésnek vagy egy nem betanított munkakörnek feltétele a mindenféle szövegeket (úgymint a szóbeli közléseket, instrukciókat, implicit megnyilatkozásokat stb.) értelmezni képes individuum. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az említett egyének nagyon nehezen képezhetők minden értelemben, ugyanis ha valakinek a szövegértési alapkompetenciái hiányosak, akkor a további tanulási folyamatok is korlátokba ütköznek, beleértve a későbbi lehetséges át- vagy továbbképzéseket is.

A magyar diákok alacsony szinten funkcionáló szövegértési képességei és az anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotának másik kritikus következménye lehet, hogy romlani fognak a jelenleg átlagos szinten lévő, más kompetenciaterületekhez tartozó eredmények is,

ugyanis a szövegértés erőteljesen áthatja azokat, akárcsak a tanítási-tanulási folyamatokat. A szövegértés minimumszintje alatt teljesítők képtelenek az önálló tanulásra, a kritikai gondolkodásra, de problémát jelent számukra az olyan egyszerűbb kognitív műveletek elvégzése is, mint egy-egy szöveges feladat megértése, egy-egy forrás értelmezése. Mivel a jelenlegi közoktatási, azon belül anyanyelv-pedagógiai állapotok nem afelé mutatnak, hogy érdemi változás következzen be, így a további romlás borítékolható minden területen. Tovább ront a helyzeten az egyre növekvő pedagógus- és pedagógusjelölt-hiány. Ahhoz ugyanis, hogy az oktatás megfelelő irányba mozduljon el, elengedhetetlen a jól képzett, tehetséges pedagógusok megléte és folyamatos utánpótlása.

De még a legjobb pályán maradók és a legtehetségesebb újonnan pályára lépők sem nyújthatnak valódi megoldást az egyre halmozódó problémákra egy olyan oktatási környezetben, ahol a tartalmi és tankönyvi szabályozás, a tankönyvek minősége erősen vitatható, s sok tekintetben kifejezetten gátolja a hatékony anyanyelvi nevelés megvalósulását. A Nemzeti alaptanterv, az azzal összhangban lévő tankönyvek, valamint a 2024-től életbe lépő új érettségi a képességek és készségek, a „tudni hogyan" helyett a tárgyi, a „tudni mit" tudás elsajátítását célozza, ami ugyancsak a szövegértési képességek további romlásához vezet. Ugyanis az ilyen ismeretközpontú tanítás mellett nem maradhat idő és tér a korszerű anyanyelvi nevelésre, a nyelvi képességek hatékony fejlesztésére. Épp a Nemzeti alaptanterv által hangoztatott cél nem fog megvalósulni: „a harmonikus, sokoldalúan felkészült, olvasó, az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértéssel, illetve szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése" (NAT 2020).

Irodalom

Ballér Endre 1973. Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23/7–8: 644–657.

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Blanka 2022. Grammatikatanítás a magyar szakos tanárjelöltek szemszögéből. *Anyanyelv-pedagógia* 15/2. https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=956 (2023. 10. 11.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.3

Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 28–46.

Báthory Zoltán 1989. Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle* 39/12: 1162–1172.

Beregszászi Anikó 2011. *A lehetetlent lehetni: tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Bryman, Alan – Bell, Emma 2003. *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Beacco, Jean-Claude – Coste, Daniel – van de Ven, Piet-Hein – Vollmer, Helmut 2010. *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Geneva: Council of Europe, Language Policy Division.

Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.

Cseresnyési László 2012. Nyelv és neurózis (Halhatatlan nyelvművelés). *Magyar Narancs*. https://magyarnarancs.hu/egotripp/halhatatlan-nyelv-muveles-78909 (2023. 11. 03.)

Csikós Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 12/1: 3–13.

Danczi Annamária 2018. *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Dančo Jakab Veronika 2022. Rendszeres vagy hanyagoló nyelvtanoktatás: Egy felmérés tanulságai. *Nova Posoniensia* XII: 60–78.

Demeter Gáborné – Hoss Alexandra 2020. Az olvasási, szövegértési kudarcok megelőzése és kezelése. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 27–40.

Fowler, J. Floyd 2002. *Survey research methods*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.

Hudson, Richard – Walmsley, John 2005. The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41/3: 593–622. https://doi.org/10.1017/S0022226705003464

Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Jánk István 2020. Az OFI-tankönyvek oktatásnyelvészeti vonatkozásairól. In Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

Jánk István 2023. *A nyelvi változatosság reprezentációi a mai magyar médiában és oktatásban.* Habilitációs munka (kézirat).

Kádár Edit (szerk.) 2017. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban 1. kötet.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kálmán László 2010. Mit művelünk? *Taní-tani* 2010/1: 3–11. http://www.tani-tani.info/101_kalman

Kálmán László – Molnár, Cecília 2006. *A nyelvek közötti különbségek. Tanári Útmutató.* Budapest: Sulinova Kht.

Keen, John 1997. Grammar, metalanguage and writing development. *Teacher Development* 1/3: 431–445. https://doi.org/10.1080/13664539700200029

Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123/4: 373–381.

Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs 2016. *Szeged nyelve a 21. század elején*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kugler Nóra (főszerk.) 2018. *Magyar nyelvtan – a nyelvi jel. Funkcionális Szemléletű gyakorlatok 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Merton, Robert K. 1968. The Matthew Effect in Science. *Science* 159: 56–63. https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56

Mullis, Ina V. S. – Martin, Michael O. – Foy, Pierre – Kelly, Dana L. – Fishbein, Bethany 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development. https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf (2023. 10. 12.)

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Ollé János – Szivák Judit 2008. Osztályozás, értékelés. In Réthy Endréné (szerk.): *A tanítás tanulás hatékony szervezése.* Budapest: Educatio. 216–227.

Pieniążek, Marek – Štěpáník, Stanislav (eds.) 2016. *Teaching of national languages in the V4 countries*. Prague: Faculty of Education of Charles University.

Radó Péter 2023. A közoktatás funkcionális leépülése és a pedagógus jogállási törvény. HVG.hu. https://www.portfolio.hu/gazdasag/20230503/rado-peter-a-kozoktatas-funkcionalis-leepulese-es-a-pedagogus-jogallasi-torveny-612568 (2023. 10. 11.)

Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sándor Anna 2011. A nyelvjárási háttér és az anyanyelvi nevelés. In Lanstyák István – Szabómihály Gizella (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 515–522.

Sashegyi Zsófia 2023. *„Jött egy-egy telefon, amiből tudni lehetett, mit kell tenni" – szegedi professzor a felsőoktatás kádári vezérléséről*. Interjú Szajbély Mihállyal. https://www.valaszonline.hu/2023/10/09/felsooktatas-kutatas-egyetem-nobel-modellvaltas/ (2023. 10. 15.)

Schleicher, Andreas 2019. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris: OECD. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (2023. 10. 11.)

Tódor Erika Mária 2015. Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások erdélyi magyar tannyelvű iskolákban. In Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. MANYE vol. 11*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 256–266.

Szabó G. Ferenc 2006. Helyzetkép a grammatikatanításunk jelenlegi állásáról – A pedagógusok által kitöltött kérdőívek tükrében. In Lakatos P. Ilona − Pethő József (szerk.): *Elméletek és módszerek. Tanulmányok a nyelvtudomány köréből.* Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó. 109–127.

Szabó Veronika 2020. A metaszintaktikai képességek kutatásának lehetőségei. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 137–147.

Vollmer, J. Helmut 2007. Language across the curriculum – A way towards plurilingualism. In Martinyuk, W. (ed.): *Towards a common European framework of reference for languages of school education*. Krakow: Universitas. 177–192.

Varga Júlia (szerk.) 2021. *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (2023. 10. 11.)

Walker, Laurence 1990. The ideology and politics of English grammar: an 1894 Newfoundland example. In Goodson, Ivor – Medway, Peter (eds.): *Bringing English to order*. London: Falmer Press. 162–184.

Internetes hivatkozások

W1: Education at a glance 2023. OECD Indicators. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ (2025. 06. 25.)

W2: Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések. Oktatási Hivatal. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes_melleklet.pdf (2023. 10. 22.)

W3: PISA 2018. Összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2023. 10. 22.)