



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam III. 1. szám
2025



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam III. 1. szám
2025

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde PhD (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio PhD (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil PhD, DSc (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Karlovitz János PhD (Nemzeti Közszerológiai Egyetem)

Kormos József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila PhD (Széchenyi István Egyetem)

Sárkány Péter PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szentmártoni Mihály PhD (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Szűts Zoltán PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Vajda Barnabás PhD (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság, főigazgató)

Honlap:

<https://ojs.ppke.hu/mesterestanitvany>

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

KOZMA GÁBOR: Előszó a „Pedagógia változásainak” további tárgyalásához a <i>Mester és Tanítvány</i> folyóirat, Új folyam III. 1. (2025) számában	5
---	---

I. RÉSZ – A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS VÁLTOZÁSAI

NÉMETH ANDRÁS: Változó világ-, ember- és műveltségképek a pedagógiai gondolkodás történetében	9
---	---

BIRHER NÁNDOR: A pszichológia elmetszett gyökerei: Institutiones Psychologicae (Philosophia Lacensis) és Franz Brentano normatana	30
---	----

KOZMA GÁBOR: A nevelés átfogó ügye	41
--	----

CONSTANTINOVITS MILÁN ANDRÁS – VLADÁR ZSUZSA: Digitális módszerek, analóg pedagógusok a poszt-kovid korban?	53
---	----

URBÁN PÉTER: Az érdeklődés tanuláselméleti megközelítése	73
--	----

II. RÉSZ – RÉGI, MÉGIS ÚJ SZÍNFOLTOK A MÓDSZERTANI MEGÚJULÁSBAN

BALI JÁNOS: Ének-zene tanítás a kommerciális popzene korában – 2. rész	85
--	----

BERNHARDT NOÉMI – BERÁN ESZTER: A szegény, a vallásos neveltetés, a gyermekkori negatív életesemények és az önegyüttézés összefüggései – 1. rész	92
--	----

FARKAS JÚLIA – SZABÓ GABRIELLA: Az iskolai bullying kezelésére felkészítő kompetenciák és stratégiák	101
--	-----

HETESI EDIT: Játékos módszerek hatékonyságának kérdőíves vizsgálata hittanárok körében	116
--	-----

JUHÁSZ MÁRTA: Mit tehet az iskolai oktatás a magyarországi német nyelvjárások megőrzése érdekében?	128
--	-----

MAGYAR ÁGNES: Tanítói nézetek a szövegalkotás tanításának elvi és módszertani vonatkozásairól	141
MOLNÁR ÁKOS – PRISZTÓKA GYÖNGYVÉR: Régi, mégis új színfolt az iskolai testnevelésben	151
SÓGOR CSILLA – BÁLINT-SVELLA ÉVA-KATALIN – MÜLLER NIKOLETTA: Varázsegyetem az óvodában – Kémiai kísérletekkel a természettudományos gondolkodásért	166
III. RÉSZ – A PÁLYAORIENTÁCIÓTÓL A MOBILESZKÖZÖK FEJLESZTŐ HATÁSÁIG	179
CZIPCZERNÉ BARTÓK ERIKA: A pályaaorientáció és a pályán maradás lehetőségei, fogalmi megközelítései a kezdő óvodapedagógusok körében	181
DOBÓNÉ TARAI ÉVA: Kémiai tévképzetek nyomában	191
FOGARASSY NIKOLETT: Az anyanyelvi fejlesztés és a szókincs bővítés lehetőségei – a gondolatterkép készítésének elsajátítása óvodáskorban	202
FORGÁCS HAJNALKA: Földrajzoktatás-módszertani kötetek az Országgyűlési Könyvtár Ghyczy-gyűjteményében – 1. rész	214
HORVÁTH KATALIN: A biológiaérettségi vizsgakövetelmények víztani értékek megismerésére, védelmére vonatkozó ismereteinek tanítási lehetőségei <i>in situ</i> körülmények között	227
KIS ATTILA: Magyar állami iskolatípusok a nőnevelésben (1806–1940)	237
PÁSZTOR ÉVA: A hatékony tudásátadás kulcsa: érzelmi intelligenciát fejlesztő játékok a tanórán	249
SINKOVICS ÁDÁM: Tanórai mobileszköz-használatra épülő kompetenciafejlesztő gyakorlatok vizsgálata	260

Előszó

a „*Pedagógia változásainak*” további tárgyalásához
a *Mester és Tanítvány* folyóirat, Új folyam III. 1. (2025) számában

„Az egyetem az a hely, ahol
a gondolat születik, növekszik és érlelődik;
nem egyhangú, nem zárt, hanem nyitott és szimfonikus.”
(Ferenc pápa, PPKE, 2023. 04. 30.)

A *Mester és Tanítvány* folyóirat 2025. évi 1. számában teszi teljessé azoknak a tanulmányoknak a közzétételét, amelyek a Vitéz János Tanárképző Központ 2024. novemberi *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása VI.* című konferenciáján tárgyalt egyes témákat dolgozzák fel. Ezek bemutatása folyóiratunk 2024. évi 1. számában indult, amely a pedagógusképző felsőoktatási intézmények tudományos műhelyeiben született eredményeket tárgyalta a neveléstudomány és a hivatásképzés állandó megújulásához való hozzájárulásként. Annak előszavában közreadtuk Zsódi Viktor piarista tartományfőnök beszédét, amiben Ferenc pápa szavaival indította el a konferenciát: „*A nevelés egy lenyűgöző világ, amely soha nem ismétlődő cselekvés, hanem a növekedés és érdeklődés művészete.*” Zsódi Viktor piarista a PPKE BTK Pedagógus-képzési Tanácsadó Testületének elnökeként is hangsúlyozta a keresztény pedagógia dinamikus természetét, amely mindig alkalmazkodik az új kihívásokhoz, miközben megőrzi a keresztény értékeket. Ezek a gondolatok foglalják keretbe a *Mester és Tanítvány* folyóirat 2025. évi 1. számának írásait is.

A Szerkesztőség most azt a célt tűzte ki, hogy az előző számban közreadott felsőoktatási kutatási eredményeket továbbiakkal bővítse, valamint betekintést nyújtson a köznevelésben működő kutatók eredményeibe, akik saját hitelességükkel is elemzik és fejlesztik a pedagógiai gyakorlatot. A folyóirat most nem rovatokat tartalmaz, hanem három részbe foglalva mutatja be az írásokat, ajánlva azokat az Olvasónak a hit fényében való értelmezésre.

A *pedagógiai gondolkodás változásai* című részben átfogó tanulmányok vezetnek be a köznevelési gyakorlatot vizsgáló további írásokat. Ezen első részben először Németh András professzor értelmezi a pedagógiai gondolkodás történetében a változó világ-, ember- és műveltségképeket, majd Birher Nándor professzor, bölcsészkaridékán a pszichológia elmetszett gyökereinek azonosítása kapcsán kiemeli, hogy szükséges a spiritualitás visszaemelése a tudományos gondolkodásba és a tanításba egyaránt. Ezt követően Constantinovits Milán, az MCC oktatási igazgatója és Vladár Zsuzsa, az NKE docente közösen keres választ arra, hogy mi jellemzi a poszt-covid korban a pandémia idején megváltozott tanári szerepfelfogást. Kozma Gábor, a PPKE kutatóprofesszora a nevelés társadalmi szerepét tárgyalja azon vezérfonál

mentén, ami *Kuminetz Géza* professzornak, a PPKE rektorának a más tudományterületeken folyó, de mindenhol a nevelés átfogó szerepének megértéséhez vezető munkásságában mutatkozik meg. Az első rész zárásaként *Urbán Péter*, a Sapientia Hittudományi Főiskola tanszékvezetője – maga is piarista gimnáziumi tanár – írásában az érdeklődés tanulásméleti megközelítését adja, amivel háttérrel is nyújt a felsőoktatásban, majd a köznevelésben alkotó kutatók ezt követő írásaihoz.

A második rész *Régi, mégis új színfoltok a módszertani megújulásban* címmel felsőoktatási kutatók nyolc tanulmányát fogja össze, akik intézményeiket tekintve – közkeletű megnevezéssel – a Pázmányról, a Sapientiaról, az Eszterházy jászberényi karáról, a Babeş-Bolyairól, a Pünkösdi Főiskoláról és a Pécsi Tudományegyetemről tették közzé eredményeiket. A nyolc tanulmány témái kiterjednek az ének-zene és a szövegalkotás tanítása, a vallásos, továbbá a nemzetiségi anyanyelvi nevelés, a játékok, a testnevelés módszertani kérdései, sőt a kémiai kísérleteknek az óvodások természettudományos gondolkodását fejlesztő hatásai, valamint az iskolai bullying által igényelt stratégiák tárgyalására.

A *pályaorientációtól a mobileszközök fejlesztő hatásáig* című harmadik részben elérhető további nyolc tanulmány szerzői kutatótanárok és doktoranduszok, így eredményeik különösen is segíthetik módszertani megállapításaik hatékony alkalmazását.

Ez az előszó Ferenc pápának a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2023-ban tett látogatásán mondott szavai megidézésével kezdődik. A most májusban megválasztott XIV. Leó pápa még mint Robert Francis Prevost érsek kísérte Ferenc pápát a vatikáni delegáció tagjaként a magyarországi úton, és ott volt a PPKE Információs Technológiai és Bionikai Karán is, amikor a Szentatyának az egyetem munkájáról szóló tanítását szívünkbe és elménkbe fogadtuk. A *Mester és Tanítvány* folyóirat mostani száma is erről kíván tanúságot tenni a hit és ész dialógusában.

Budapest, 2025. június

dr. Kozma Gábor
főszerkesztő

I.RÉSZ

A PEDAGÓGIAI

GONDOLKODÁS

VÁLTOZÁSAI

Változó világ-, ember- és műveltségképek a pedagógiai gondolkodás történetében

Changing Views of the World, People and Culturedness in the History of Pedagogical Thought

Németh András

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

professor emeritus

*Selye János Egyetem (Komárom) TKK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi tanár*

ORCID: 0000-0001-9770-9830

Abstract

One of the starting points for the theoretical-historical study of pedagogical phenomena is a philosophically and anthropologically grounded view of man, based on the understanding of man and the world in different historical periods. This implicitly underpins and significantly influences the current discourses on education, their value systems and ideologies, and also, indirectly, the institutionalised framework of education and the practice of education. It is from this perspective that we will outline the historical processes of change in the European conceptions of the world, of man and of *Bildung*.

Keywords: anthropology, world view, view of man, cultured, *Bildung*

Absztrakt

A pedagógiai jelenségek elméleti-történeti vizsgálatának egyik kiindulópontja a filozófiai, illetve antropológiai megalapozottságú emberkép, amelynek háttérében a különböző történeti korszakok ember-, illetve világértelmezései állnak. Ez implicit formában megalapozza, továbbá jelentős mértékben befolyásolja az éppen aktuális, nevelésről folytatott diskurzusokat, azok értékrendszereit, ideológiáit, továbbá áttételesen a nevelés intézményesült kereteit és a nevelés gyakorlatát is. Munkánkban ebből a nézőpontból kiindulva tekintjük át vázlatosan az európai világ-, ember- és műveltségképek változásainak történeti folyamatait.

Kulcsszavak: antropológia, világkép, emberkép, műveltség, művelődés

Ennek keretében az ókortól napjainkig az egyes korok – mértékadó gondolkodói által legtöbbször a filozófia keretei között megfogalmazott – az emberről, az emberi lét animális, szellemi és kozmikus dimenzióiról, az emberi tudás és műveltség legáltalánosabb kérdéseire megfogalmazott válaszait vizsgáljuk. Munkánkban a téma szempontjából releváns pedagógiai alapfogalmakra (kultúra, enkulturáció, szocializáció, nevelés, tanulás) alapozva kerül majd sor a vizsgált téma fogalmi kereteinek (világ- és emberkép, műveltségkép, művelődés, műveltségkép) kialakítására.

1. Elméleti, fogalmi értelmező keretek

A nevelési jelenségekre irányuló elméleti munkák gyakran a kultúrafogalomból indulnak ki. Friedrich Kron pedagógiai kézikönyve ezt antropológiai nézőpontból is megalapozza: „A kultúra az emberi létezés alapközege, amelyben minden ember él. A társadalom ezzel összefüggő és ennek alárendelt alapvető szervezeti formaként, mint az önmagát és csoportjait megszervező ember specifikus kulturális teljesítményeként értelmezhető” (Kron, 1997, 73.). Ebből a meghatározásból kiderül az is, hogy ebben az esetben a hétköznapi szóhasználatban sokféle jelenségréteget magába ötvöző kultúraértelmezés helyett a filozófiai antropológia, továbbá a kultúrantropológia fogalmi rendszerét használja. A fenti tudományok nézőpontjából a *kultúra* az emberiség története során létrehozott alkotásainak és tapasztalatainak rendszerezett összessége; az egymást követő generációk tárgyi (szerszámok, fegyverek, menedékek és más anyagi javak és folyamatok stb.), szimbolikus alkotásai (attitűdök, hiedelmek, eszmék, szabályok stb.) és azok intézményesült formái (például művészetek és tudományok, filozófia és más társadalmi szerveződések). Magába foglalja továbbá az állattól megkülönböztetett animális létezőként definiált ember antropológiai sajátosságainak egyéb összetevőit, illetve azok összefüggéseit is (Kroeber & Kluckhohn, 1952, 64.; Kron, 1997, 73–74.).

Arnold Gehlen (1904–1976) munkájában (Gehlen, 1976) az embert az állatfajokhoz viszonyítva biológiailag „hiányos lényként” értelmezi, amely állapotot a különböző állatfajokra jellemző ösztönbiztonságát biztosító fajspecifikus biológiai (védekező-támadó) szerveinek hiányosságaira vezet vissza. Ebből származtatja azt, hogy az emberi faj a természetbe vetetten életképtelen, csak az általa megalkotott, hiányos adottságait kiegészítő, számára „második természetnek” tekinthető kultúra keretei között tud élni és tevékenykedni. A kultúra tehát az emberre jellemző biológiai hiányállapot kompenzációjára szolgáló „protézisek” segítségével megalkotott, illetve azokra épülő, az emberi faj fennmaradását, fejlődését, művelődését biztosító intézményes rendszereket (például eszközkészítés, munka, nyelv, nevelés, vallás, művészet, tudomány) foglalja magába, amelyek egyben sajátos védelmi funkcióval is rendelkeznek (Kron, 1997, 242–243.).

Ez az antropológiai nézőpont alapozza meg az enkulturáció mint pedagógiai alapfogalom használatát, ami a minden emberre és minden társadalomra érvényes, leginkább makroszinten megjelenő, a kulturális cselekvőképességet biztosító tanulási

folyamatokra utal. A *társadalom* mint az életét és közösségeit megszervező ember sajátos kulturális megnyilvánulása, „miként a hálnak a tenger”, része a kultúrának. Loch megfogalmazásában: „Az enkulturáció fogalma ebben a megközelítésben a kultúrantropológia terminus technicusával: a kultúra megtanulása – vagyis a kultúrába történő betagozódás – ami a pedagógiának is sajátos tárgyát képezi” (Loch, 1969, 126.; Kron, 1997, 76–77.). Ebben a fogalmi rendszerben a *szocializáció* társadalmilag releváns értékek, normák, értékrendek, viselkedési módok, szabályok és szerepek elsajátításaként értelmezhető, amelyek biztosítják a felnövekvő ember „*társadalmivá válását*”, szociális cselekvőképességének kialakulását (Kron, 1997, 79.).

A *nevelés* a szocializáció sajátos formáira, a különböző *nevelő személyek által irányított tervszerű személyiségfejlesztő, reflexív tanulás* keretében megvalósuló folyamataira utal. „A nevelés tehát a társadalmivá alakítás, az individuumra irányuló, annak „intencionális befolyásolása” által megvalósuló folyamat (Kron, 1997, 83.). Fontos azt is hangsúlyozni, hogy a nevelés nem tekinthető kizárólag a nevelő által irányított egyirányú folyamatnak, az abban megjelenő két szerephelyzet (nevelő-növendék) által befolyásolt kommunikáció szimbolikus (gyakran rejtett) tartalmai (például nyelvi közlés, gesztikuláció és mimika) által megjelenített szimbolikus interakció is egyben (Kron, 1997, 86.).

A fenti pedagógiai metafolyamatok háttérében mindig megjelennek a történetiség szempontjai, hiszen mindig egy adott történeti korban legitim vagy éppen vitatott, paradigmatisz emberértelmezés, illetve emberkép, továbbá világkép részei is egyben. A filozófiai emberkép, illetve világkép valamely meggyőződés, tantétel, illetve elméleti okfejtés része (vallásos: például keresztény, buddhista, humanista vagy tudományos: darwini evolúciós, pozitívista stb. ember- és világértelmezés), amely az adott térben és időben domináns kultúra fontos orientációs pontja.

A folyamat szimbolikus jellegét hangsúlyozó nevelésfelfogásból következik, hogy az emberi tudásszerzés, a legtagabb értelemben vett *tanulás* olyan pszichés struktúraalkotási folyamat, amely interperszonális jellegéből adódóan mindig társadalmi kapcsolat is egyben. A növendék nem csupán a külső hatások passzív befogadója, hanem saját belső valóságának, illetve tudásának aktív megteremtője. Olyan szabadsággal rendelkező, autonóm személy, aki képes önmagát cél- és értelemkereső lényként a történelmi múltban, a jelenben és a jövőben megjeleníteni, ennek keretében saját világát, illetve önmagához való viszonyát kifejezni és értelmezni (Kron, 1997, 100.).

Ebből a nézőpontból az egyén, a „belső én” felől nézve válik értelmezhetővé a *műveltség* fogalom is. A kortárs magyar szóhasználatban a kulturált és művelt kifejezések rokon értelmű jelentéstartalmak hordozói, bár érzékelhetők azok különbségei is. Az általunk is használt fogalmi rendszerben a *műveltség* a tudásszerzés, illetve tanulás, a *tudást szerző személy, a növendék oldaláról értelmezett tanulási folyamataira* vonatkozik. A *művelődés* fogalom pedig *annak folyamatjellegére, a különböző műveltségtartalmak interiorizálásának, belső individuális tudássá formálásának egészére, annak intézményes és nem intézményesült folyamataira* utal. A *műveltségkép* pedig a kíváncsnak tartott művelődési célok, értékek, tartalmak intézményesült formáit, továbbá az azokból megalkotott műveltség-, illetve tudáskanonokat foglalja magába.



Az áttekintett művelődési folyamatok történeti dinamikáját két nézőpontból vizsgáljuk majd. Az egyik irány az európai ember- és műveltségképek antik-keresztény modellje, amelyben a műveltség tudáskonstrukciós folyamatai mindig egy magasabb kozmikus rendbe ágyazottan, azzal összhangban, illetve annak részeként értelmezett küldetesként jelennek meg. A másik pólus a kora újkorban megjelenő, a felvilágosodás eszmei bázisán megerősödő modern tudományok materialista természettudományos modelljére alapozódó megközelítés, amelyben az ember egy mechanikus (ok-okozati) törvények által determinált természet részeként jelenik meg. Fejlődését, szellemi kiteljesedését a természetben is érvényesülő véletlen szelekció célirányos formái szabályozzák. Munkánkban ezeket a folyamatokat részletesebben a modern kor kiteljesedéséig tekintjük majd át.

2. Az európai ember- és műveltségfelfogás antik és keresztény hagyományai

Az antik görög-római kultúra számos felismerése, inspirációja, újító és megújuló képessége az európai gondolkodás, ember- és világkép, valamint műveltség fontos forrása. Az antik görög gondolkodásban már a kezdetektől jelen volt az ember lényegéről szóló, az emberi lét filozófiai szintű értelmezéséhez kapcsolódó antropológiai szemléletmód. A korai görög gondolkodók figyelme elsősorban a világra (kozmosz, univerzum) irányult, az emberi világ lényegét és működését az univerzum általános törvényei alapján próbálták megragadni. A lét rendjét lépcsőzetesnek tartották, amely fokozatosan halad az élettelen létezőtől a szellemi létfok felé. Már ekkor megjelent az az uralkodó felfogás, mely szerint az ember központi helyet foglal el ebben a hierar-

chikusan felépülő egyetemes rendben. Az ember „mikrokozmosz”, amely a magasabb egység részeként, mintegy visszatükrözi az univerzumot, a „makrokozmoszt”. Ebből adódóan képes arra is, hogy felfogja a „logosz”, vagyis a világ kozmikus értelmének, törvényeinek rendjét. Emellett egy belső „isteni hang”, a lelkiismeret arra készíti, hogy erkölcsi döntést hozzon, az érzéki világ mulékonyságán túlmutató örök, változatlan, örök igazsághoz igazodjon, azonban az egyes emberek döntéseit, sorsát az előre elrendelt végzet szükségyszerűsége határozza meg. A görög gondolkodók „dzóon logon ekhónnak”, olyan élőlénynek tekintették az embert, aki a logosz rendjét megragadni képes „nous” (‘értelem, szellem’) birtokosa, aminek segítségével képes megérteni a világban bekövetkező változásokat. Ez a megfogalmazás tükröződik a rómaiak által használt „animal rationale” (‘eszes, értelmes érzékelő lény’) kifejezésben, ami arra utal, hogy az ember gondolkodása által emelkedett ki a földi élőlények sorából. Platón szerint az ember lényegét és méltóságát szelleme alapozza meg. Az emberi léleknek fel kell szabadulnia a test kötöttségeitől ahhoz, hogy eljusson a szellemnek az anyagság bilincseitől, hogy visszatérhessen a tisztán szellemi létformába (Anzenbacher, 1993, 253.; Bolberitz, 1984, 186–187.; Németh, 2004, 15–21.).

Ez a kozmikus dimenziójú emberi teljességre irányuló szemléletmód határozza majd meg az antikvitás egészét átható, a középkori kereszténység szemléletmódját is megalapozó görög műveltségideál is. Ez legteljesebben a Kr. e. 4. és 3. század során kialakuló tudáskanon, „enkükliosz paideia”, a személyiség kiműveléséhez elengedhetetlen tudástartalmak hierarchikus rendszerében jelenik majd meg. A görög paisz (‘gyermek’) szóból származó paideia kifejezés a korabeli emberfelfogás szellemében fogalmazta meg a gyermekgondozás, a képzés, oktatás, nevelés és a műveltség sajátosságait és feladatait. Jelentette mindazokat az ideálokat, amelyek révén ez az életforma meghatározható, de kijelölte azokat a területeket is, amelyek elsajátítása révén az individuális, hiteles, átél, belsővé vált tudás mint műveltség az egyes emberekben megtestesül, illetve kialakíthatóvá válik. A görög polgárnak ahhoz, hogy megfelelő módon felkészüljön legfőbb feladatára, a polisz életében betöltendő aktív szerepére, szüksége volt a különböző művészetekben és tudományokban való sokoldalú elmélyülésre (Jaeger, 1936; Németh, 2004, 18.).

Róma, asszimilálva a görög hatásokat, egy sajátosan új „arculatú” kultúrát teremtett, amely jelentős mértékben hozzájárult a klasszikus értékek gazdagításához. Fennállásának utolsó időszakában, a mindenható császárok uralmának (Kr. u. 1–5. sz.) kezdetén a görög paideia új elemekkel bővül, az ekkor megjelenő *humanitas* „tantervi programjában”, amelynek sajátosságait legteljesebben Cicero fogalmazza meg Kr. u. 45-ben írt *Hortensius* című munkájában. Ebben az ars keretében megjelenő műveltség tartalmak három egymásra épülő réteget különítette el: alapismeretek: (litterae), szabad tudományok (doctrinae liberales) és élethölcselet, filozófia (sapientia) (Dolch, 1959, 61.).

A római ars az emberi értelem alkotásaira utal; egyszerre jelentette a mai értelemben vett művészetet és mesterséget. Az „ars” egyes területei (többes számban artes) legáltalánosabb szinten az emberi alkotóképesség, értelem és képzelet különféle megnyilvánulásaira utaltak. Ezeket a késő ókori gondolkodás foglalja abba a rendszerbe,

amely majd a középkori iskolai művelődés eszméjét és ismeretanyagát is meghatározta. Ez a „hét szabad művészet” (septem artes liberales), amelybe a grammatika, a dialektika, a retorika, valamint az aritmetika, a geometria, az asztronómia és a zene tartozott (Gloviczki & Zsinka, 2014, 120.).

A klasszikus ókor és a reneszánsz kor közötti középkor időszakában a keresztény vallás és az egyház intézményrendszere tartotta össze az átalakuló Európát, és őrizte meg annak a görög–római hagyományokhoz visszavezethető műveltségtartalmait. Ez a hatalmas munka, amely kezdetben a kolostorokban, majd a középkori egyetemeken zajlik, nem csupán a görög filozófiára és a görögség írásos műveltségére, illetve a római politikai gondolkodás rendszerére, hanem a korai keresztény egyházatyák munkásságára is támaszkodik. Az ekkor kialakuló keresztény ember- és világkép a nyugati ember gondolkodásmódját napjainkig meghatározza (Tarnas, 1994, 111.).

A görögök kozmológia (mikrokozmosz-makrokozmosz)-modellje a középkorban is a világmindenség kicsinyített, annak egészét reprodukáló mását jelentette. Az antik – a természet szépségét, rendjét és méltóságát is magába foglaló – megközelítés azonban a keresztény értelmezésben átrendeződött, kiegészült egy új elemmel, az öröklétbe vezető üdvösség ígéréssel. A keresztény felfogás szerint a világmindenség mikrokozmosza, az ember teste és lelke Isten szabad teremői munkálkodásának eredménye; Isten képmásaként („Teremtsünk embert képünkre és hasonlóságunkra” [Ter 1,26]), az Istenre irányuló transzcendencia megnyilvánulásaként halhatatlan életre hivatott. Ezért a középkori keresztény ember képességeinek harmonikus fejlesztése helyett leginkább arra törekszik, hogy halhatatlan lelkét megtisztítsa a földi élet szennytől. Az ember lényege nem csupán értelmi képességeiben rejlik, hanem abban jelentős helyet kap az akarát, a szabadság és a szeretet képessége is. A keresztény tanítás szerint az emberiség történetét kezdetétől beárnyékolja a bűn, ami az Isten parancsával szembeforduló ember szabad választásának és személyes (tágabb kontextusba helyezve, autonóm) döntésének eredménye. Ez lesz majd a nyugati emberfelfogás alapvető (az embert emberré tevő) filozófiai antropológiai jellemzője, a szabad választás, illetve az autonóm döntés képessége, ami az emberi méltóság alapja (Bolberitz, 1984, 190.).

Ádám és Éva rosszul döntöttek, ennek következményeként az eredendő bűn rászabadítja az emberre az élet minden fájdalmát és nehézségét. Azonban ez a döntés biztosítja az emberi tudást, amivel még nem rendelkeztek az eredendő ártatlanság állapotában, az erkölcsi döntés képességét. Ez a választani tudás képessége, ami az embert köztes erkölcsi státuszba helyezte. Ez egyrészt magasabb rendű létállapot, mint ami a teremtettség többi élő és élettelen alkotásainak megadatott. Ugyanis az állatokkal és növényekkel ellentétben az ember rendelkezik a választás képességével, de alacsonyabb rendű, mint Isten, mert rosszul is választhat. Másrészt azonban a választási képesség nem terjed ki az erkölcsi törvény megalkotására, mert csak az Isten rendelkezik annak képességével, hogy meghatározza a jó és a rossz természetét (Fukuyama, 2024, 84–85.).

Ennek jegyében az emberiség történetét áthatja Isten kegyelmi munkálkodása, aki szabad, személyes szeretete által megkönyörül a bűnös emberiségben. A történelem egy meghatározott időpontjában az Isten Fia emberré lett, hogy az emberekkel való

személyes találkozás és közösség formájában beteljesítse az isteni önkinyilatkozást és a kereszthalál felvállalásával, majd feltámadásával kieszközölje az emberiség örök üdvösségét. Az üdvösség evangéliumi örömhíre személyesen érint minden embert, azonban csak az részesedhet abban, aki hitben és szabad akaratallal vállalja azt a belső magatartást, aminek nyomán megtisztulva megteremtődik az Istennel való szabad, személyes kapcsolata. Az ehhez szükséges tulajdonságok a hit, remény és szeretet, melyek gyakorlásával az ember válaszolhat az isteni igazság és szeretet kinyilatkoztatására, és ezáltal megnyílik az isteni kegyelem befogadására is (Bolberitz, 1984, 191.).

Ez az Isten és ember kapcsolat áll a klasszikus hagyományokat a kereszténység világával összekapcsoló, azt átformálódó műveltségkánon, a középkori „septem artes liberales” műveltség tartalmainak középpontjában. Az annak különböző formáiban megjelenő tudás végcélja a középkor értelmezésében csakis Isten lehet, az ismeretek egész rendszere is ebben az összefüggésben nyeri el végső értelmét. Középpontjába nem a végcélnak tekintett keresztény hit (fides), hanem az iskolai előtanulmányokon nyugvó bölcsesség (sapientia) áll, amelynek útja a „szabad művészetek” elsajátítása, az ehhez vezető út állomásainak tekinthető (Gloviczki & Zsinka, 2014, 127.).

A tudást szerző hívő embernek teljesítenie kellett azt a befejezhetetlen feladatot, hogy gondolkodásában, érzéseiben, akaratában és cselekvéseiben is megjelenítse önmagában az isteni képmasságot. Az ennek eredményeként kialakuló műveltség, az egyénben megformálódó saját tudás, Isten képmásának az egyénben való leképződése (képzés), az azt megtestesítő tulajdonságoknak átélt, hiteles individuális belső tudástartalommá formálása (Kron 1997, 101.).

Az antikvitás szellemiségéhez való visszatérés, a klasszikus szerzők újrafelfedezése a 14. századdal kezdődően Itáliából kiinduló humanizmusban teljesedik majd ki. Az ekkor megjelenő ember- és világértelmezés középpontjában az emberségében mérhetetlen értékkel rendelkező ember és életének színtere, a Föld és világmindenség végtelen gazdagsága áll. Ez a megközelítés, miként az Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) az emberi méltóságról (*Oratio de hominis dignitate*) szóló munkájában az embert az isteni makrokozmosz fennkölt mikrokozmoszaként, az emberi értelem szinte korlátlan, csak teremtőjéhez mérhető génuszaként ünnepelte, aki képes felfedezni és kiteljesíteni önmagában a végtelen isteni megnyilvánulásokat:

„Sem biztos helyet, sem sajátos arcot, sem pedig semmiféle, csak téged illető szerepkört nem adtunk neked, Ádám, hogy amely helyet, amely szerepkört óhajtasz, azt birtokold kívánságodnak megfelelően. A többi teremtmény, a maga meghatározott természete folytán az általunk előírt törvények közé kényszerül, örökre meghatározva. Téged nem fékez semmi kényszer, téged szabad akaratodra bízlak, az fogja természetedet formálni. A mindenség középebe helyezlek, nézz körül, hogy mi a legkedvedszerintvalóbb a világban. Nem alkottunk sem éginek, sem földinek, sem halandónak, sem halhatatlannak, hogy önmagadat amilyennek csak akarod, döntéseid és rangod értelmében magad alakítsd ki, s mint a fazekas, abba a formába gyúrd át, amelyik inkább tetszik. Lelked végzéséből lesüllyedhetsz az alacsony, állati világba, és újjászülethetsz a felsőbb, az Isten világába.” (Pico della Mirandola, 1984, 214.)

A humanista értelmezés szerint Isten megadta az embernek a teremtőjéhez vezető spirituális felemelkedés képességét. Ezáltal annak lehetőségét is biztosította, hogy az emberi intellektus hatalmára alapozva, saját létének univerzális küldetését autonóm, szabad döntései által önmaga határozza meg. A humanista műveltség embereszménye, az „uomo universale” mint az isteni teljesség visszatükröztetése az egyes ember habitusában és tudásában, az ebből fakadó saját értékeinek kibontakoztatását jelentette. Legfőbb eszköze az antik klasszikus – görög és latin – szerzők műveivel való élményszerű foglalkozás, a „humanizáló”, emberi értékeknek az azokkal foglalkozó egyénben kibontakozó, gazdagító hatása (Németh, 2004, 36–37.).

Míg a humanizmus lényegében a tudósok ügye marad, az abból kisarjadó reneszánsz (az emberiség újjászületése az antikvitás emberének újjászületése útján) és az ezzel párhuzamosan kibontakozó protestantizmus, az élet minden területét átformálva, új elemekkel gazdagította a korszak műveltségfelfogását is (Störig, 1997, 229–230.). A mozgalmat megalapozó Luther Márton (1483–1546) az egyház középkori hagyományait elvetve, egyedül a hitben (ami olyan belső állapot, ami még a hívő számára sem mindig elérhető) ismerte fel a megváltás lehetőségét. Tanítása szerint az üdvösség kizárólag Isten kegyelméből fakad, az ember nem üdvözülhet saját tettei, csakis a hit által elnyert kegyelem révén. Ennek kizárólagos forrása az Isten kinyilatkozott szavait tartalmazó Szentírás, ahogy az isteni ige az evangéliumokban megtalálható. A hit lényege nem az egyház által megalkotott szabályok és szertartások követése. Ezért a látható egyház helyére a láthatatlan egyházat, az isteni kegyelemben létezők közösségét állította, az egyház közvetítő szerepének helyébe a „hívek egyetemes papságának” eszméje lépett.

Luther szerint a teremtője ellen fellázadó ember bukott lény, akiben az eredeti Isten-képmás is eltorzult, felismerhetetlenné vált. Az ember alanya az őt korlátok közé szorító földi törvényeknek, de befogadja az örökkévaló evangéliumnak, tökéletesen szabad csak a lélek (belső én) birodalmában lehet. A bűnös ember Istentől elszakító gőgje és önzése kordában tartásához szükség van a kényszerítés eszközeire. A szilárd egyéni, társadalmi és politikai élet egyetlen biztos alapja a tekintélynek való feltétlen engedelmesség. A kényszer mint Isten könyörületességének áldásos eszköze elősegíti a bűn megfékezését, és emlékeztet a törvények isteni természetére (Németh, 2004, 43.; Strauss & Cropsey, 1994, 446.).

A protestantizmus református, svájci ágát megalapozó Zwingli, majd Kálvin az új vallás tanításainak rendszerbe foglalása mellett egy demokratikus egyházi modell (presbiteri rendszer) megalkotója. Az irányzat műveltségfelfogása a predesztinációban gyökeredző új polgári munkaethosz megteremtőjeként a túlvilági üdvözülés lehetőségéért a fegyelmezett munkavégzést, az ember evilági feladatainak maradéktalan teljesítését tekintette. A dologtalan kezekre a bűn leselkedik, míg a munka Istennel szembeni olyan adósság, amit minden embernek, sorsát önmaga által irányítva, élete végéig törlesztenie kell. Ennek során a fölösleges világi hívságról lemondva, rendszeres önvizsgálattal kell meggyőződnie saját értékeiről, kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról (Weber, 1982, 174.). A puritán ember cselekedetei azonban már az evilági boldogulásra irányulnak. Számára az anyagi javak felhalmozása olyan „hívás”,

amely nem elsősorban személyes igényeinek kielégítésére, hanem családjá, gyermekei jövőjének megalapozására szolgál. Cselekedetei emellett embertársai, a különböző közösségek javát biztosító közjó szolgálatát is biztosítják. Ennek eszköze a tudományokban való elmélyülés, a megszerzett műveltség enciklopédikus rendszerbe foglalása, és ezáltal saját és embertársai műveltségének gyarapítása (Németh, 2004, 44–45.).

A szemléletmód rendszerezett pedagógiai kifejtését Jan Amos Comenius (1592–1670) protestáns világértelmezésén alapuló műveltségfelfogása adja. A Comenius műveiben megjelenő polgári módon vallásos ember földi létének végcélja még az örökkévalóság. Földi élete azonban nemcsak az örök boldogság elnyerésére készíti fel az embert, hanem fontos evilági feladatai is vannak. Ezek sikeres teljesítéséhez széles körű műveltség szükséges. Ennek lehetősége mindenki számára adott, mert az ember eszes lényként képes önmaga és a világ megismerésére. Isten képmásaként, uralkodásra teremtettenként alkalmas arra is, hogy rendelkezzen a világ dolgai felett. Belülről fakadó lelki tökéletességének igénye, Isten és az isteni törvények, a vallás tanításainak megismerése révén biztosítja alkalmasságát önmaga és embertársai cselekedeteinek okos szabályozására. Az így megszerzett képességek alkalmassá teszik arra is, hogy rendezze a beteg világ gondjait (Németh, 2005).

Ennek feltételeit a mindenki számára elérhető iskola biztosítja, amely megteremti majd az „eruditio, mores, religio” (művelődés, erkölcsösség és vallásosság) egységét. Ezek segítségével az egymást követő generációk minden tagja elsajátíthatja a jelen és jövő életéhez szükséges tudástartalmakat. Műveltségeszménye a mindenkit, mindenre biztosan és alaposan történő megtanítás alapelveire (omnes, omnia, omnia) alapozott „pánszófia” (egyetemes bölcsesség). Omnes: a mindenkinek, gazdagnak, szegénynek, nemesnek és polgárnak, fiúknak és lányoknak, uraknak és szolgáknak egyaránt biztosított tudás. Omnia: nem a mindentudás, hanem az életkortól függő, összefüggő világkép alapjainak kialakítása. Omnia: az „alaposan” a tudás minőségére és közvetítésének módjára vonatkozik, amelyben a klasszikus műveltségtartalmak mellett a gyakorlatias ismeretek is fontos szerepet kapnak. A műveltség, az összes emberi ismeretnek a legegyszerűbb, legáltalánosabb alapfogalmakra történő visszavezetése, továbbá az alapvető fogalmak egymáshoz való kapcsolódásának, rendszerének kidolgozása vezet el a „tudományok tudományához”. Ez a „mindentudás” segíti majd hozzá az embert ahhoz, hogy megtalálja helyét, boldogulását a világban (Németh & Skiera, 1999, 22–28.; Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999, 92–99.).

Comenius életműve sajátos korszakhatár is egyben, amelynek háttérében a reformáció gondolatvilága mellett már megjelenik az ember és világegyetem viszonyát gyökeresen átformáló heliocentrikus világkép „kopernikuszi fordulata”. Munkáiban a kereszténység vallási és tudományos tradícióiba ágyazottan az újkori gondolkodás számos elemét is tartalmazta: az egyéni szabadság, az értelemre és tapasztalatra (rációra és empiriára) épülő tudomány szemléletmódja, a gondolkodás nem vallásos jellegében is megnyilvánuló világias elemek.

3. A modern kori ember- és világértelmezések, műveltségfelfogások

Kopernikusz, majd a heliocentrikus világképet megalapozó Kepler és Galilei munkássága mintegy „detronizálta” a teremtés középpontjának tekintett Földet. A korábbi nemzedékek földközéppontú szemléletmódján mindinkább túllépő új generációkban ennek áraként valamiféle, korábban ismeretlen kozmikus számkivetettség érzete is kialakult, hiszen a világképi fordulat szimbolikus következményeként megszűnt az ember korábbi, kitüntetett helye a kozmoszban. A biztos orientációs pontjait elvesztő ember viszonylagos biztonságot, bizonyosságot keresve egyre inkább önmaga felé fordul, saját szubjektuma – a reformáció által felértékelt belső énje – válik majd a kaotikus, átláthatatlan valóság egyetlen biztos viszonyítási pontjává.

Ezt a paradigmaticus fordulatot René Descartes és Francis Bacon teszi majd meg, a hagyományos vallási világmagyarázat mellett megnyitva egy új értelmezési tér, a tudományos reflexió előtérbe kerülését is. Francis Bacon (1561–1626) az angol empirizmus megalapozója, akinek követői a tudományos vizsgálatokat szisztematikusan felépített, érzékszervi tapasztalatokra alapozzák. Bacon szerint a tudomány célja az ember hasznára fordított uralom a természet felett. Ehhez olyan szisztematikus vizsgálatok szükségesek, amelyek a természet valóságos torzítás, előítéletek, idolumok (‘köd-képek’) nélküli megismerésén alapszanak. Az újkor természettudományos fejlődését megalapozó, majd sikerét biztosító empirikus vizsgálati módszer a tervszerűen elrendezett érzékelések rendszerével és kísérletekkel dolgozó indukcióra alapozódik (Németh, 2004, 47.). A francia René Descartes (1569–1650) a tudat tiszta önbizonyosságáról (ego cogitans) szóló tételben találja a tudományos megismerés módszertani alapját. A descartes-i filozófia tulajdonképpeni kiindulópontja a kételkedés, ami azután elvezet a legkétségszövegbevonhatóbb tényhez; az individuum öntudatához. A minden más dolog előtt önmaga tudatában lévő szubjektum, az „én” a tiszta ész (ratio) jelenti, amely a veszélytelen fogalmak segítségével képes a valóság egészének átfogására (Pléh, 1992, 33.).

A kialakuló új tudományosság részeként megszülető új kozmológia nyomán egyre jobban körvonalazódik egy az emberi tudás kizárólagosságára alapozódó, annak hatalmát és szabadságát lehetővé tevő új világ. Az emberi és természeti világ egyre inkább elveszíti korábbi személyes, spirituális jellegét, amely az emberi létnek évezredek óta kozmikus értelmet adott. Az általuk leírt világmindenség erő és anyag kölcsönhatásán alapuló bonyolult szerkezet. Olyan gépezet, amelynek nincs iránya, célja, nem rendelkezik értelemmel és tudattal, amely idegen az ember számára (Tarnas, 1994, 316.; Németh, 2004, 48–49.). Luther individuális belső énre fókuszáló szemléletmódja még megőrizte a kereszténység kereteit; a választás hatalmával felruházott autonóm ember csak arról dönthetett, hogy hisz-e Isten ígében. A felvilágosodás gondolkodói ezen túllépve már nemcsak az egyház, hanem a vallás tekintélyét is kétségbe vonták. Ezáltal a választott dolog tartalma (ember és Isten viszonya) helyett a választás aktusát (a „belső én” individuális döntését) helyezték előtérbe, ezáltal értékesebbnek tekintett evilági jelentéssel, gyakorlatias, individuális, részben animális földi tartalmakkal ruházzák fel azt (Fukuyama, 2024, 86–88.).

A kor emberének individuális földi lét felé fordulása mellett a tudomány fejlődése, annak világértelmező erővé válása vezet majd el a felvilágosodás emberi jólétet és boldogságot, „földi paradicsomot” ígérő világmegváltó programjaihoz. A szellemi áramlat célja, új feladata, egyben fontos életforma eleme lesz majd a szekularizált önművelődés, az individuális öntevékenység, a saját énrre koncentráló figyelem és az önértelmezés és önérvényesítés igénye. John Locke (1632–1704) már az isteni törvények helyébe lépő, az alkotmányosság és a természeti jogon alapuló törvények (szerződések), az autonómián alapuló individuális szabadság szószólója (*Two Treatises of Government* [Értekezés a polgári kormányzatról], 1690). A Bacon által megalapozott empirizmus szellemében (*Essay Concerning Human Understanding* [Értekezés az emberi értelemről], 1690) azt hangoztatta, hogy az ember tudata „tabula rasa”, nincsenek vele született eszméi, hanem csak olyanok, melyeket érzékelés, tapasztalatok, nevelés útján szerez (Németh, 2004, 54–55.).

Az 1693-ban megjelenő *Some Thoughts Concerning Education* (Gondolatok a nevelésről) című munkájában a máig élő angol világi műveltségesezmény megfogalmazója. Ennek főhőse a művelt úriember, a gentleman, már gyakorlatias, saját érdekei által vezérelt, tetteiért felelősséget is vállaló, önérvényesítő ember laikus nevelésének gyakorlatias programja: miután az emberi tudat tabula rasa, a leendő gentleman autonóm egyéniséggé formálása megvalósítható. Kialakítható szilárd erkölcsi tartása, amire támaszkodva önálló cselekedeteit értelme, legjobb belátása vezérli majd. Ezért döntéseit már nem csupán külső parancsok, kényszerek és vallási előírások szabályozzák, hanem a belülről fakadó önfegyelem és önérdek. A hatékony, céltudatos, következetes, kiszámítható cselekvés előfeltétele az egészség, az edzett test, a fizikai nehézségek, fáradalmak elviselésének képessége. Az ehhez párosuló szilárd erkölcs biztosítja az úriember lelki fegyelmét, ami megalapozza az adott szó becsületét előtérbe helyező, megbízható ember partneri tulajdonságait. Rendelkezzen továbbá a mindennapi életben jól használható, érdekeinek sikeres érvényesítéséhez szükséges gyakorlatias tudással. Ezek a tulajdonságok alapozzák meg az úriember négy fő erényét: a jó ízlést (virtue), az életbölcsséget (wisdom), a jólneveltséget (breeding) és a tudást (learning) (Németh, 2005).

A választás aktusát (a „belső én” individuális döntését) előtérbe helyező, a vallásinál értékesebbnek tekintett világi pozíció jelenik meg Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) államelméleti, társadalomkritikai és pedagógiai munkáiban (például *Du contrat social* [Társadalmi szerződés], 1762; *Émile ou de l'Éducation* [Emil, avagy a nevelésről], 1762) is. Nevelési regényében kifejtett újszerű műveltségfelfogása gyökeres változást hozott a pedagógiai gondolkodásban. Ebben visszatér korábbi munkáiban már megfogalmazott téziséhez, amely szerint az emberi világban minden rossz okozója az emberi egyenlőtlenséget megteremtő társadalom. Ennek ellensúlyozására növendékét a várostól távoli vidéki élet keretei közé helyezve, a hatékony nevelés előfeltételeként a természeti állapotba való visszatérést javasolta. Munkája első mondataiban, mintegy a bibliai tereméstörténet antitéziseként az alábbi szavakkal hirdette meg pedagógiai hitvallását: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből” (Rousseau, 1957, 11.). Ez azt jelenti, hogy az ember antropológiai sajátossága az eredendő jószág. Későbbi

bűneinek, gonosz cselekedeteinek okozója a társadalom, leginkább az abban megjelenő, egyenlőtlenséget szító magántulajdon. Ez a természetes gyermeki jóság biztosítja az emberi természet tökéletesíthetőségét (perfectibilité). Ugyanis a szabad emberek, kilépve a társadalmi kényszer világából, dönthetnek a természetes létállapotukból fakadó eredendő jóságuk visszaszerzéséről is (Fukuyama, 2024, 88.). Ez a 19. és 20. századi különböző kommunisztikus reformutópiáikban gyakran visszatérő gondolat azon a feltételezésen alapszik, hogy létezik egy mélyebb, rejtett belső emberi természet, amit elfojtanak a társadalom kényszerítő közösségi szabályai. Ennek visszaszerzése egyben szabadulás a börtönként működő társadalmi kényszerek alól (Németh, 2023).

Rousseau antropológiája szerint a gyermek fejleszthető, természetes állapotában gyökeredző boldogságra született. Ezt a képességét azonban megrontják a társadalom által létrehozott felesleges dolgok; a közvélemény, divat, a szokások terhei, intézményeinek kényszerítő ereje. Ezért a gyermeki tudásszerzés olyan öntevékenységen alapuló önművelődés, belső tudásszerzés legyen, ami felkészíti a tökéletesedéséhez és boldogságához elengedhetetlen természetes életre. Ennek megalkotását a nevelőnek közvetett módon kell támogatnia, olyan környezet megteremtésével, amely összhangban áll a gyermek mindenkori testi-lelki fejlettségével. Ebben a fordított pozícióban a saját műveltségét megalkotó növendék az aktív szereplő, míg a nevelő annak a természet, a többi ember, valamint a különböző dolgokkal kapcsolatos öntevékenység által kibontakozó önművelődési folyamatainak bölcs segítője, passzív támogatója. Feladata a gyermeki önfejlődés segítése, a megfelelő tanulási helyzetek kialakítása, a tanácsadás, a támogatás és segítségnyújtás. Ehhez nem csupán megfelelő szaktudással, hanem fejlett morális érzékkel is rendelkeznie kell; mindenekelőtt pedig, hittel kell vallania a természet eredendő jóságának, a nevelés mint az önfejlődés, önművelődés támogatására szolgáló tevékenység helyességét (Németh, 2005).

Rousseau a „természet és szabadság”, jegyében prófétai lelkesedéssel megfogalmazott munkája már saját korában is népszerűvé vált. Az általa megfogalmazott, gyökeresen új felfogást hirdető pedagógiai gondolatok, az önállóságra törekvő, saját belátása szerint cselekvő ember nevelésének eszménye, kezdetben a magánnevelésben, majd a következő évtizedek pedagógiai mozgalmában (leginkább a filantropizmusban), továbbá a 19. és 20. században, elsősorban a különböző politikai, társadalmi, pedagógiai reformmozgalmakban (például életreform, reformpedagógia, alternatív mozgalmak) nyer majd új aktualitást (Németh, 1993, 14–16.).

Az ember tökéletesítésének Rousseau által meghirdetett programja Immanuel Kant (1742–1804) szemléletére is hatott. Munkáinak kiinduló – az angol szenzualizmussal rokon – tézise szerint a világban létező dolgok törvényszerűségei az emberi tudatból származnak, tehát a világ törvényeinek okait az emberi értelemben kell keresni. Az ember által észlelt két világ, a tudomány (a Newton által megalkotott modern fizika és annak univerzális determinizmus) által vizsgált természet (fenomenon), valamint az erkölcsiség, (a Rousseau által megfogalmazott erkölcsi lelkiismeret és az abból adódó akaratszabadság által meghatározott) szabadság (numenon) világát együttesen kell vizsgálni. A fenomenon világának feltárása a tudomány feladata. A numenon világát

nem szabályozzák a fizikai lét determinisztikus törvényei; ez a célok, az erkölcsi döntések birodalma, amelynek az ember „választó alanya”. Ez biztosítja számára a teljes autonómiát és szabadságot, hogy a pártatlan és egyetemes erkölcsi törvény szellemét követve engedelmeskedjen az ön maga számára előírt törvényeknek (Fukuyama, 2024, 89–90.; Bolberitz, 1984, 196.; Németh, 2004, 60–61.). Kant emberképe az Isten képmására teremtet emberről alkotott keresztény elképzelés sajátos világi formája, amelynek alapja az autonóm erkölcsi döntés képessége. Ez, szemben a keresztény felfogással, nem a kinyilatkoztatott isteni igében, hanem az ész elvont szabályaiban gyökeredzik.

Az angol és francia felvilágosodás gondolkodói mellett Kant szellemi hatása is hozzájárul majd a liberalizmus univerzalizmus és egyenlőség elveinek megalapozásához. Hatása egyrészt megjelenik abban az emancipációs gondolatban, hogy az egymástól különböző embercsoportok mindegyike képes az erkölcsi döntések meghozatalára. Másrészt, hasonlóan a keresztény egyetemesség eszméjéhez, minden embert megillet az emberi méltóságából fakadó tisztelet, amit az emberi törvények segítségével lehet megvalósítani. Ez a szemléletmód megjelenik majd a század utolsó harmadában megszülető, a polgári önrendelkezési igényt kifejező dokumentumokban (1776: amerikai emberi jogi nyilatkozat, *Bill of Rights*; 1789: francia emberi és polgárjogi dekrétum, *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*), melyek az európai individualizmus egyedülálló politikai megnyilvánulásaként mintegy összefoglalták az európai filozófiai és politikai gondolkodás legfontosabb újkori törekvéseit (Dülmen, 1997, 143–145.).

A Kant-recepció másik irányát a művelődés modern közép-európai modelljeit megteremtő, a 18. század közepén induló szellemi áramlat, az antikvitás eszméit újra középpontba állító német újhumanizmus jelentette. A mozgalom jeles képviselői (Herder, Schiller, Goethe, Humboldt, Wolf, Herbart és mások) és a velük szoros kapcsolatban álló idealista filozófusok (Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel) a felvilágosodás és kezdetben a francia forradalom gondolataitól áthatva vitték tovább a Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) és a Kant által megfogalmazott új emberideált és művelődésfelfogást. Ennek összefoglalója Wilhelm von Humboldt (1767–1835), az újhumanista gondolkodók azon csoportjának neves képviselője, akik Poroszország művelődéspolitikáját a francia forradalmat követő időszakról a 19. század közepéig meghatározták. Humboldt és az újhumanista, protestáns német értelmiségi elit többi képviselője számára a német nemzetállam és annak felvilágosult, egyúttal humanisztikus műveltségű társadalmának alapját a művelt individuum, továbbá az annak kiművelését biztosító, a népoktatástól a humán gimnáziumon át az egyetemig terjedő színvonalas oktatásügy és tananyag kidolgozása, továbbá a tudomány jelentette (Kron, 1997, 102.).

Az általa vezetett az „individuumok kiművelésére és a társadalom megjavítására” irányuló munkálatok 1810-ben a berlini egyetem alapításával, majd az ehhez kapcsolódó középiskolai reform részeként a humán gimnázium létrehozásával, továbbá a gimnáziumi tanárok egyetemi képzésének megszervezésével indultak. Az új középiskola a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak átélte elsajátítására, bensővé tételére szolgáló klasszikus tanulmányokra („studia humanitatis”) alapozódott, de annak tantervében helyet kapott a matematika, a földrajz, a történelem és a fizika is. Az ek-

kor kialakuló modern német kutatóegyetemek az ebben az időben megjelenő francia és angol tudományok pozitivizmusával szemben elsősorban a filozófiai, klasszika-filológiai, majd a későbbi ún. szellemtudományos szemléletmódot helyezték előtérbe. Az ezt képviselő humboldti modell elsősorban Közép-Európában, később a nyugati világ más országaiban elterjedt (Németh & Garai, 2025, 447.).

A reformok hátterében a Humboldt által kidolgozott, az ember belső harmóniájának kiteljesítésére törekvő újhumanista műveltség (Bildung) áll: „Az ember igazi célja – nem az, amit a változó hajlam, hanem amit az örökké változatlan értelem ír elő számára – ez erőinek legmagasabb és legarányosabb egésszé formálása” (Humboldt, 2015, 106.). Eszköze az antik hagyományokba ágyazódó, az ember lelki tartalmait, autonóm világlátását fejlesztő széles körű és elmélyült műveltség. Ezáltal az individuum olyan „egységgé” szerveződik, amelyben jól érzékelhető módon tükröződik a világ sokfélesége. Előfeltétele a világ összefüggéseit felfedező egyén szabadsága és függetlensége, amit nem gátol semmilyen külső elvárás, politikai kényszer, hasznossági megfontolás. A kialakuló autonóm tudás nem csupán az egyén belső lelki gazdagodását szolgálja, kitágítja és differenciálja világképét, a társadalomról és a világ egészéről alkotott ismereteit is. Miután az érzéki hajlamok és szenvedélyek az emberi viselkedés alapvető hajtóerői, az intellektuális tevékenység kapcsolódik az érzékszervi tapasztalatokhoz is. Az erkölcsi viselkedés határainak kijelöléséhez azonban elengedhetetlen az érzéki erők megszelídítése, civilizálása, az önfegyelem is, mert minden emberi tevékenység legfőbb és nélkülözhetetlen belső energiáját az erkölcs és tisztesség adja (Geier, 2009).

A Bildung is a középkori keresztény művelődésfelfogásban gyökerezik, amely legfőbb célként azt Isten képmásának a hívő személyében történő kialakítását célozta, azonban az ember és Isten viszonyt feltételező teológiai értelmezést a felvilágosodás, illetve a német újhumanizmus világi tartalommal felruházva, az ember és a világ kapcsolatára szűkítette. Ezzel jelentéstartalma kritikai távolságtartással és egyfajta emancipációs, az emberi autonómia és a világ heteronómiaja között feszülő ellentét feloldására irányuló szemléletmóddal egészült ki. Alapja a saját erejében bízni tudó emancipált ember öntudata és hite a körülötte lévő társadalmi és kulturális környezet jó irányú átalakításának lehetőségében (Kron, 1997, 102.). A műveltség átélte, sokoldalú, autonóm tudássá formált emberi tudástartalmak harmonikus rendszere, amelyek segítik az egyént az emberi világ, a kultúra további gyarapításában, és az ennek érdekében, az igazság kimondásával párosuló kritikai szemlélet (Zivilcourage 'civil kurázszi') segíti az előrelépést akadályozó problémák felfedésében.

Ezt a szemléletmódot erősíti majd a 19. századi bölcsész tudományok jelentős irányzataként széles tudományos elismertséget szerző – Friedrich Schleiermacher (1768–1834), valamint Johann Friedrich Herbart (1776–1841) által kidolgozott német elméleti pedagógia. Herbart normatív pedagógiája a Bildung eszmevilágával összhangban álló erkölcsös, művelt és fegyelmezett állampolgár nevelésére irányult. Munkáiban hangsúlyozza, hogy a művelt emberré válás alapját képező erkölcsi autonómia csak akkor érvényesül a mindennapok cselekvéseiben, ha az egyén tettei összhangban állnak

meggyőződésével, korábbi cselekedeteivel, azok következményeivel, mások érdekeivel, továbbá az állam életét szabályozó törvényekkel.

Herbart – Rousseau műveltségideáljával szemben – a tudásszerzést nem csupán spontán belső érésnek, önkibontakozásnak, hanem olyan céltudatos és tervszerű folyamatnak tekintette, amelyben a pedagógus aktív, tervszerű és céltudatos irányító-vezető szerepe által közvetített társadalmi szempontok, az ifjúság elé állított eszmények és követelmények is érvényesülnek. Ennek fontos eszköze az újhumanizmus klasszicizáló művelségértartalmaira alapozott nevelő oktatás (*erziehender Unterricht*), az iskolai tananyag szisztematikus elsajátítása. A művelődési folyamat aktív irányítója a szakképzett pedagógus, a növendék elsősorban a nevelői hatások engedelmes befogadója. Ebben a megközelítésben a nevelés-oktatás szakembereként megjelenő – a pedagógusképzés intézményes egyetemi keretei között felkészített szakember – a „tudós tanár” – tevékenysége alaposan megtervezett szakszerű munkára épül (például alaposan fel kell készülnie az órára, meg kell terveznie a tanuló ismertszerzési folyamatát, óravázlatot kell készítenie) (Németh, 2005).

A fenti pedagógiai elvek szellemében megvalósuló elitképzés keretében, a régió különböző országainak középiskolaiban szerezték meg műveltségüket a 19. században megszülető értelmiségi elit, a művelt középosztály (*Bildungsbürgertum*) egymást követő generációi. Ennek tagjai már nem születési előjogaik, hanem elmélyült tanulmányaik keretében, egyéni munkájuk eredményeként megteremtett széles körű tudásuk révén kerültek az ekkor kialakuló új közép-európai nemzetállamok szakszerű működését biztosító irányítói pozíciókba. Ezt a magas szintű iskolai végzettséghez (érettség, majd egyetemi tanulmányok) kötött szakértői tudást alapozzák majd meg a humán gimnáziumok görög–latin klasszikus műveltségre épülő filozófiai-esztétikai és etikai tudástartalmai (Dammer, 2024).

A Poroszországban és a német kisállamokban bevezetett tanügyi reformintézkedések elemei – a tanügyigazgatás, közoktatás (tömegoktatás, szakképzés és elitképzés intézményrendszerei), a különböző pedagógus szakemberek (gimnáziumi tanár, különböző szakmai középiskolák, szakképzés, népoktatás tanítóinak) képzése – számos nyugati országban is elterjedtek (Burke & Grosvenor, 2008, 15–17.). Hasonló igények alapozzák majd meg a Herbart tudományos pedagógiai örökségét felvállaló herbartianizmus térhódítását is, amelyek iskolapedagógiai koncepciói, pedagógusképzési modelljei is számos követőre találtak (Németh & Pukánszky, 2021; Németh & Garai, 2025, 448.).

A század első évtizedeiben megerősödő konzervativizmus ellenére a nyugati világban kiteljesedő polgári liberalizmus, a demokratizmus eszméi egyre szélesebb körben elterjedtek. A felvilágosodásban gyökerező, a francia forradalom időszakában megerősödő szekularizáció hatására érvényüket veszítik a kisebbségi vallásokat sújtó tilalmak és korlátozó rendelkezések, kialakulnak a szabad felekezetválasztás, az önkéntes vallásosság és felekezetenkívüliség törvényes keretei. A hagyományos egyházi funkciókat (oktatás, család- és házasságjog, a betegek és szegények gondozása) világi intézmények (nemzeti iskolarendszer, jogilag szabályozott polgári házasság és válás, társadalombiztosítás stb.) veszik át (Németh, 2004, 69.).

A vallás világegyértelmezési monopóliumának megtörésével, a „józan ész”-re, a tapasztalati tényekre alapozódó tudomány szerepe mind jobban felértékelődött. Az egyházi dogmák helyébe a tudósok által vizsgált és vitatott, bizonyított tények és elméletek léptek. Az ember intellektuális és fizikai erőfeszítéseinek eredményeként a világ soha nem látott mértékben kibővült. Annak a ténynek a felismerésével, hogy a Föld és a világmindenség alapvető sajátossága a mozgás, a változás, egyre inkább megerősödik az a tudat, hogy nemcsak a Föld, hanem az ember is állandó mozgásban van. A véges, statikus, hierarchikus arisztotelészi keresztény világmindenséget egyre jobban maga mögött hagyva, az európai ember korábban soha nem tapasztalt lendülettel indult újabb, ismeretlen területek felfedezésére. Egyre szélesebb körökben válik népszerűvé az a vélekedés, hogy megnyílt az út az egyéni szabadság és a racionális gondolkodás alapelvei szerint felépülő társadalom megvalósításához. Ezek működésének alapja már nem kizárólag az isteni tekintély, a korábbi generációktól örökölt hagyományok, hanem a racionálisan megindokolható individuális jogok, kölcsönösen előnyös társadalmi szerződések. Ahogy az új szemléletű gondolkodás elhozta a természettudomány fordulatát, úgy kellett a kritikai reformoknak a társadalom és az állam életének minden területét megreformálnia (Németh, 2004, 75.; Tarnas, 1994, 319–320.).

A tudományok „diadalútja” során nem csupán a természettudományok szabadultak fel a filozófia gyámsága alól, hanem a korszak jellegzetes szellemi áramlata – a modern természettudományos alapokon nyugvó emberkép megteremtésében fontos szerepet játszó – pozitivizmus is a század meghatározó tudományos irányzatává válik. Franciaországban Auguste Comte (1798–1857) lépett fel ennek első kikezddhetetlen tekintélyeként, míg Angliában John Stuart Mill (186–1873) vitte tovább az empirizmus hagyományait, a haladásba vetett feltétlen hitet. A pozitívista tudományosság képviselői Newton nyomán a természeti világot, illetve az embert és a társadalmat egyaránt egy bonyolult gépezetnek tekintették, amelynek megismerése az emberi értelem segítségével történik. Az emberi jelenségeket vizsgáló tudományok Newton fizikai világmodelljének analógiájára (tér, idő, anyag, tehetetlenség és mozgás) kezdték el kialakítani saját elméleteik fogalmi struktúráit (mint például egyén, csoport, a nemek vonzalma, érdek, munka, törvények, konfliktus, béke).

Miután Darwin elmélete az embert is elhelyezte az evolúció folyamatába, lezárul az a Kopernikusszal kezdődő folyamat, amely először ingatta meg az ember központi helyét a keresztény kozmoszban. A darwinizmus, felerősítve az emberi létezés viszonylagosságát, megkérdőjelezi az európai emberkép korábbi, közel két évezreden át uralkodó – homo sapiens – modelljét, annak az ember isteni rendeltetésére vonatkozó alapvető teológiai tételét is. Eszerint az ember nem Isten magasztos célokkal rendelkező, nemes teremtménye, hanem az állatvilág egyik – jóllehet igen sikeres – faja, a természet bizonytalan sorsú kísérlete. Az ember az anyagi világ evolúciója során véletlenszerűen keletkezett, viszonylag rövid ideje létező faj csupán, léte a kozmosz egészéhez mérve jelentéktelen. Nincs semmi garancia arra, hogy fejlődése különbözni fog a sok ezer korábban élő, ám valamilyen okból kipusztuló faj sorsától (Bolberitz, 1984, 198–199.; Németh, 2004, 75.).

A pozitivista tudomány ember elé tárt valóságának nincs magasabb rendű, spirituális célja, iránya és küldetése. Az ember életét homályos véletlenek, szükségszerűségek mozgatják csupán. Az emberi társadalom intézményei – a vallás, a kultúra, a tudomány – az emberi faj fennmaradásáért folytatott küzdelem eszközei. Az emberre halálával a biztos fizikai megsemmisülés vár (Tarnas, 1994, 385.). A pozitívizmus és a liberalizmus elveinek sajátos szintézise jelenik meg az angol Herbert Spencer (1820–1903) műveltség-felfogásában, amelynek alapelveit *Education: Intellectual, moral, and physical (Értelmi, erkölcsi és testi nevelés)* című munkájában foglalta össze. Ebben a materialista és evolúciós világfelfogás jegyében hangsúlyozza azt, hogy miután az anyag minden állapota – az ősködtől a modern ipari társadalomig – fejlődés eredménye és megnyilvánulása, annak minden jelensége az annak háttérében álló ok-okozati törvényeket feltáró tudomány eszközeivel lehetséges. Ebből adódóan a nevelés feladata is az, hogy az egyént felkészítse a tökéletes életre, a fejlődés törvényei szerint működő természeti és társadalmi környezethez történő minél hatékonyabb alkalmazkodásra. Az ehhez szükséges műveltség – hasznos és szükséges ismeretek – olyan koncentrikus, egymásra épülő rendszerét alkotja, amely tekintettel van az ember alapvető életfeladataira. Ebbe legáltalánosabb szinten azok az ismeretek tartoznak, amelyek az egyén *létfenntartását közvetlenül, fennmaradását közvetve* szolgálják, erre alapozódnak a *fajfenntartásra*, a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányuló tevékenységek, továbbá a *társadalmi rend* fenntartásával kapcsolatosak, végül, amelyek az *érzelmi élet* körébe tartoznak (Németh, 2005, 259.).

A 19. század gyors tudományos-technikai fejlődése nyomán a század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban, Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés vette kezdetét. Az új kapitalista mintaállamban, a „korlátlan lehetőségek hazájában” mértékadó liberális szabadságesszmény a legfontosabb etikai értéktartalomnak az önérdek legszélesebb körű érvényesítését tekintette. Ezt az amerikai pragmatizmus a tudományos megismerésre is alkalmazta. Az emberi ismeretek, eszmék, fogalmak nem önmagukban léteznek, azok próbája a gyakorlati alkalmazhatóság, csak akkor van jelentésük, ha következményük is van. Ebből adódóan a tudományok legfőbb célja és ebből adódó feladata, a gyorsan változó társadalom és gazdaság hatékony fejlődésének megalapozása, tervezhetőségét és hatékony működését biztosító hasznos tudástartalmak megalkotása. Szakít a tiszta megismerés illúziójával, az intellektuális antropológiával, az embert elsődlegesen cselekvő lénynek tekinti; az ember életét választásai hozzák létre. Ez a pragmatista álláspont egybeesik az amerikai társadalom hitvallásának, a „self-made man” („önmagát megteremtő ember”) filozófiájával (Pléh, 1992, 116.). Ez az amerikai ember- és műveltségideál a piaci versenyben gazdasági sikereket elérő vállalkozó, szabad individuum, a cselekedni, választani tudó ember, akinek eredményeit nem segítik születési előjogai, nem gátolnak az abból fakadó hátrányok; karrierje, boldogulása kizárólag saját tehetségétől függ; aki az állandóan változó világ konkurenciaharcában is képes talpon maradni, érvényesülni, jó egzisztenciát teremteni.

Az amerikai John Dewey (1859–1952) művelődéstudománya a pragmatizmus „self-made man” elveinek gyakorlati megvalósítását jelenti. Erre utal annak kiinduló tézise, mely

szerint az ember társadalmi tevékenysége során is saját individuális céljai, érdekei érvényesítésére törekszik. Minden külső és belső tényező (eszmék, tapasztalatok, tárgyi objektumok), és tudása is eszköz ezirányú törekvései megvalósításához. Ezek addig értékesek számára, ameddig és amilyen mértékben érdekérvényesítését, önmegvalósítását segítik. Ezért tudásszerzésének célja a való élet megismerése és az abból származó, számára hasznos tapasztalatok szerzése, amelyek által a gyorsan változó társadalmi viszonyok változásai során, azok részeként közvetlenül fel tud készülni a jövő kihívásaira:

„A demokrácia és a modern termelési feltételek miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetek-re felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre nevelni, ha megtanítja arra, hogy ura legyen önmagának. Vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket; gazdaságos, hatékony cselekvésre legyen képes.” (Dewey, 1976, 98–99.)

Ezért a számára hasznos műveltség megszerzésére nem alkalmasak a Herbart-féle „könyviskola” merev formái. Itt mindent készen kap a pedagógustól, nem kényszerül önállóságra, erőfeszítésekre a számára hasznos új ismeretek megszerzéséhez. Miután az életben nincsenek kész ismeretek, minden embernek önmaga számára kell a számára hasznos tudást megszereznie. Ehhez az ismeretszerzés készségeit kell megtanulnia. Tudásszerzése során cselekvésekre épülő feladatok megoldásával, valódi problémahelyzetekkel kell találkoznia. Ez olyan gyakorlatias, életszerű tudás, amely fejleszti problémamegoldó képességét. Erre a képességre lesz felnőttkorában leginkább szüksége, csak így válhat belőle az új helyzetekben cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtt.

A 20. század teremtette meg a széles körben érvényesülő demokráciát, a liberális jogállam intézményét, de a kor a modern diktatúrák (a fasiszmus különböző formái és a sztálinizmus) megszületésének időszaka is. Ez a század hozza létre azt a társadalmat, amelyben egyre szélesebb néptömegek számára biztosított a kulturális, illetve a politikai életben való részvétel lehetősége, és az egyre növekvő fogyasztásban kiteljesedő anyagi jólét. Ez az időszak teremtette meg továbbá az individuumnak az élet mind több területén – minden eddiginél szélesebb körű – kibontakozása lehetőségét is. A korszak alapvető jellemzője a nagyipari tömegtermelés és a fogyasztói magatartás erősödése. A 20. század második felében kialakuló jóléti társadalom, amelyben a modern műveltség megszerzésének hagyományos intézményei, a család, az egyház és a nyilvános oktatást biztosító állam mellett mind erőteljesebben érvényesülnek a termelés, a gazdaságosság és a munkaerő piaci szemléletének szempontjai. Ennek következtében napjaink legfőbb társadalmi célja a gazdasági jólét, ami az egyes emberek életcélja is egyben. Lezárult az újkorral kezdődő, gyökeres civilizációs szemléletváltás, amely az életviszonyok és a gondolkodás minden területét alárendelte az árutermelés elsődlegességét hangsúlyozó gazdasági hatékonyságnak.

A fogyasztói társadalom viszonyai között nem csupán közgazdasági kategóriaként, hanem új emberideálként jelenik meg a „homo oeconomicus”, akinek egzisztenciá-

ját kizárólag a kiszámítható gazdasági szempontok köré rendező, életét szinte teljes mértékben saját gazdasági előnyeinek, ezáltal fogyasztásra alapozódó jólétének keresése határozza meg. Ez antropológiai oldalról az ember kultúrateremtő énje, a „homo faber” öncélúvá válásaként is értelmezhető, hiszen ebben az esetben szinte minden intellektuális és szellemi erőforrást ennek szolgálatára, továbbá ennek alárendelten használnak fel. Ennek főbb sajátosságait napjaink pedagógiai emberképeit elemző tanulmányában Marcelo da Veiga az alábbiakban foglalja össze:

„A végeredmény lenyűgöző: A piacgazdasági szemléletmódon nyugvó életstílus alkalmazkodási és integrációs kényszere minden hagyományos romantikus vagy humanista szempontot elnémit, így a fogyasztás szabadsága és ezzel együtt indirekt módon maga a jövedelem is civilizációs alapértékké válik. Ehhez a műveltség a legjobb beruházás, egyben a munkaerőpiacra való bejutás ugródeszkája, egyben értékmérője, ami egyben a befektetés megtérülése által igazolja önmagát. Úgy tűnik, a fogyasztás szabadsága általi önmegvalósítás világméretűvé válásához nem hiányzik a kellő meggyőzőerő. Aki napjaink művelődési helyzetét pusztán a gazdasági szemlélet áldozatának tekinti, és a piaci gondolattól áthatott társadalmat és politikát okolja mindezért, elfelejti megkérdezni, hogy az oktatás milyen egyéb formái tudták volna ezt megakadályozni. Továbbá azt, hogy miért fogadták el az emberek ezt a helyzetet már akkor, amikor még nem alakult ki a gazdaság és termelés mindent átható dominanciája. Az, hogy világgazdasági szempontok általi vezéreltsége mára már mindent átható realitássá vált, leginkább a mai kultúra spirituális gyengeségének köszönhető, amely képtelen volt a tisztán anyagi szempontokat ellensúlyozó, azok helyére lépő új értékek megteremtésére. Az antik metafizikai koncepciók és a nyugati vallási hagyományok hitelvesztésével az újkor során a gazdasági és intellektuális alkotások szinte kizárólag a technológiai fejlődést szolgálták, a humán tudományok mind inkább háttérbe szorultak. A nyugati értelmiség aligha tudja a választ azokra a kérdésekre, hogy vannak-e a túlélésen és az átmeneti élvezeten túlmutató perspektívák. Ez a szellemtudományos botrány is oka annak, hogy a mai ember kizárólag gazdasági rendszer számára történő képzése rendben valónak számít, hogy a mai nyugati kultúra és annak akadémiai értelmisége megtagadva saját spirituális dimenzióját, ezt az érzékelési absztinenciát és ürességet szinte kötelezőnek gondolja.” (Veiga, 2015, 22–26.)

4. Összegzés

Az európai ember- és műveltségképek két egymással rivalizáló történeti tradíció köré rendeződnek. Ezek egyik konstrukciós pólusát az antik-keresztény modell jelenti, amelyben az ember a kozmikus rend részét képezi (mikrokozmosz-makrokozmosz), műveltsége az abban rejtőző (isteni) erő befogadása, ezáltal szellemi képződményként az a logos részét képezi. A részben erre alapozódó keresztény felfogás szerint az ember halhatatlan, a teremtés – bűnbeesés – halál időszakáján mozgó lelke a feltámadásnak alárendelt, teremtője (Isten) képmásaként részese a teremtésnek. A modellt megala-

pozó műveltségfelfogás a görög enküklisz paideia komplex fogalmára alapozódik. Ez magába foglalja az emberről alkotott felfogást is; az ideálokat, a műveltségterületeket, amelyek elsajátítása révén az ideál az egyes emberekben megtestesül. A nevelés és oktatás tartalmai mellett jelenti továbbá a nevelő-oktató tevékenység által kiművelt ember méltóságát, emberi minőséget is. Az első modell – a klasszikus görög ókortól a római, majd középkori „septem artes liberales” és a sapientia felfogás a reneszánsz humanizmuson át Comenius panszófikus műveltségideáljáig, illetve bizonyos jegyeiben a német újhumanizmus Bildung-felfogásáig terjed.

A másik pólust a kora újkorban megjelenő, a felvilágosodást követően megerősödő materialista természettudományos modell jelenti, amelyben az ember egy mechanikus (ok-okozati) törvények által definiált természet részeként jelenik meg. Ebben a minőségében fejlődése, illetve szellemi kiteljesedése a természethez hasonlóan a véletlen szelekció célirányos formái által meghatározott, az emberi lét egyetemes szabályait megfogalmazó tudományos tételek az összehasonlító viselkedéskutatásokra épülnek. A Gutenberg-galaxis kiteljesedése, a könyvnyomtatás, illetve az írás/olvasás tömegessé válása nyomán a középkori ember- és világkép fokozatos lebomlásának, a „világ varázstalanításának” folyamatai nyomán megjelenő emberfelfogások és műveltségképek (Locke, Rousseau és Pestalozzi nevelés- és műveltségfelfogása, a pozitivist-pragmatista alapokon nyugvó self-made man, napjaink homo oeconomicusa) jelzik azt a gyökeres civilizációs szemléletváltást, amelynek során az árutermelés elsődlegességét hangsúlyozó gazdasági hatékonyságnak fokozatosan alárendelődik az emberi élet és gondolkodás, továbbá a művelődés minden területe. Az antik metafizikai koncepciók és a nyugati vallási hagyományok hitelvesztésével a modern és késő modern kor gazdasági és intellektuális alkotásai, szellemi erőforrásai napjainkra már szinte kizárólag a technológiai fejlődést szolgálják, ami a humán tudományok, a humán műveltség és az ezt megalapozó, az emberi lét kozmikus dimenzióit kereső spirituális szemléletmód háttérbe szorulását eredményezte.

Irodalomjegyzék

- Anzenbacher, A. (1993). Bevezetés a filozófiába. Herder.
- Bolberitz P. (1984). Isten, ember, vallás. Ecclesia.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). School. Reaktion Books.
- Dammer, K.-H. (2024). Bildung. socialnet Lexikon, 2024. december 5. <https://www.socialnet.de/lexikon/327> (2025. 03. 17.)
- Dewey, J. (1976). A nevelés jellege és folyamata. (Pedagógiai források). Tankönyvkiadó.
- Dolch, J. (1959). Lehrplan des Abendlandes. Henn Verlag.
- Dülmen, R. van (1997). Die Entdeckung des Individuums 1500–1800. Fischer Verlag.
- Fukuyama, F. (2024). A liberalizmus vesszőfutása. Európa.
- Gehlen, A. (1976). Az ember: Természete és helye a világban. (Társadalomtudományi könyvtár). Gondolat.

- Geier, M. (2009): Die Brüder Humboldt. Eine Biographie. Rowohlt.
- Gloviczki Z. & Zsinka L. (2014). Nevelés és iskola az antik és középkori Európában. PPKE BTK.
- Humboldt, W. von (2015). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In *Gesammelte Schriften. I: 1785–1795.* (reprint, pp. 97–254.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110818284-005>
- Jaeger, W. (1936). *Paedeia. Die Formung des griechischen Menschen. I–III.* Walter de Gruyter & Co.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions.* Peabody Museum.
- Kron, W. F. (1997). *Pedagógia.* Osiris.
- Loch, W. (1969). Enkulturation als anthropologischen Grundbegriff der Pädagogik. In E. Weber (szerk.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp. 122–140.). Klinkhardt.
- Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és iskoláztatás történetébe.* Osiris.
- Németh, A. (1993). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Tankönyvkiadó.
- Németh A. & Garai I. (2025). A magyar neveléstudomány története a nemzetközi tudományfejlődési folyamatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 186(3), 447–454. <https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.3.5>
- Németh A. & Skiera, E. (1999). *A reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh A. (2004). Az ember és „világainak” változásai. In Németh A. & Pukánszky B. *A pedagógia problémátörténete* (pp. 11–98). Gondolat Kiadó.
- Németh A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Gondolat Kiadó.
- Németh A. (2023). Új Ember, Új Társadalom, Új nevelés – a reformpedagógia és az újvallásos mozgalmak kapcsolata. In Pukánszky B. & Sárkány P. (szerk.), *Pedagógia és kereszténység: Teológiai, neveléstörténeti és nevelésfilozófiai metszetek* (pp. 65–81.). Szent István Társulat.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2021). Herbartianism as an Eastern Central European Phenomenon and its Reception in Hungary. *History of Education & Childrens Literature*, 16(1), 65–86. <https://doi.org/10.1400/283086>
- Pico della Mirandola, G. (1984). Az ember méltóságáról. In Vajda Mihály (szerk.), *Reneszánsz etikai antológia* (pp. 212–244.). Gondolat.
- Pléh Cs. (1992). *Pszichológiatörténet.* Gondolat.
- Rousseau, J. J. (1957). *Emil, vagy A nevelésről.* (Neveléstörténeti könyvtár). Tankönyvkiadó.
- Störig, H. J. (1997). *A filozófia világtörténete.* (Helikon Universitas. Filozófia). Helikon.
- Strauss, L. & Cropsey, J. (szerk.). (1994). *A politikai filozófia története I–II.* Európa.
- Tarnas, R. (1994). *A nyugati gondolat stációi.* (Megújuló világképek). AduPrint.
- Veiga, M. da (2015). Menschenbild und Pädagogik – ein Essay. In H. Ph. Bauer & J. Schieren (szerk.), *Menschenbild und Pädagogik* (pp. 15–26.). Beltz Verlag.
- Weber, M. (1982). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme: Vallásszociológiai írások.* (Társadalomtudományi könyvtár). Gondolat.

A pszichológia elmetszett gyökerei: *Institutiones Psychologicae* (Philosophia Lacensis) és Franz Brentano normatana

The Severed Roots of Psychology: *Institutiones Psychologicae* (Philosophia Lacensis) and Franz Brentano's Norm Theory

Birher Nándor

PPKE BTK Gondoskodáspolitikai Intézet
egyetemi tanár

ORCID: 0000-0002-4979-5196

Absztrakt

A tanulmány a pszichológia és a filozófia kapcsolatának történeti alakulását vizsgálja, különös tekintettel a lélek fogalmának szerepére a tudomány fejlődésében. A 19. század második felében a pszichológia fokozatosan elvált a filozófiától, és az empirikus tudományok felé fordult, ami a transzcendens dimenziók háttérbe szorulását eredményezte. A munka bemutatja a skolasztikus pszichológia és a tomista hagyomány jelentőségét, valamint Franz Brentano filozófiai pszichológiájának hatását. Az emberi lélek intencionalitása, az erkölcsi megismerés és a vallás pszichológiai aspektusai kerülnek fókuszba. A szerző érvelése szerint a pszichológia materialista irányzatai nem képesek megragadni az emberi létezés teljességét, és szükség van a spiritualitás visszaemelésére a tudományos gondolkodásba és a tanításba egyaránt.

Kulcsszavak: pszichológia, filozófia, skolasztika, lélek, intencionalitás, Franz Brentano, transzcendencia, erkölcs, valláspszichológia, materializmus

Abstract

The study examines the historical development of the relationship between psychology and philosophy, with a particular focus on the role of the concept of the soul in the evolution of science. In the second half of the 19th century, psychology gradually separated itself from philosophy and turned towards the empirical sciences, leading to the marginalization of transcendental dimensions. This paper highlights the significance of scholastic psychology and the Thomistic tradition, as well as the impact of Franz Brentano's philosophical psychology. Key topics include the intentionality of the human soul, moral cognition, and the psychological aspects of religion. The author argues that materialist approaches in psychology fail to grasp the full essence of human existence and emphasizes the need to reintegrate spirituality into scientific thought and education.

Keywords: psychology, philosophy, scholasticism, soul, intentionality, Franz Brentano, transcendence, morality, psychology of religion, materialism

1. Bevezetés

A lélektan nehezen képzelhető el lélek nélkül. Pontosan emiatt a lélektan nagyon sokáig a filozófia tudományának része volt. „A filozófia az egészként fölfogott tapasztalati valóság lehetőségének feltételeit kutató kritikai észtudomány” (Anzenbacher, 1994, 38.). Csak a 19. század második felében történt meg a radikális elválás, amelynek során a lélektant (pszichológiát) a fizikához, fiziológiához, orvostudományhoz kezdték markánsan közelíteni. Ez az időszak rendkívül érdekes, hiszen a „tudományosítás” jegyében itt szakítottak először az ember mint transzcendens lélek fogalmával.

A filozófiától való elválás átmeneti időszakában megjelent a pszichologizmus sokat vitatott koncepciója,¹ amely szerint a tiszta logika alapjai az emberi pszichében találhatóak, az emberi elmében létezik az önmagát megalapozó tiszta tudomány. (Ennek a keserves cáfolatát a depresszióba süllyedő Frege tapasztalja meg, részben Russel újszerű kérdésfelvetése, paradoxonja kapcsán.)²

Ugyan – a háromszáz évvel ezelőtt született – Immanuel Kant még úgy gondolta, hogy a lélek mint transzcendentális én nem lehet a természettudomány vagy a matematika tárgya. Ehelyett a pszichológia középpontjában az embernek mint szabad akarral rendelkező személynek (szent) kell állnia. „Az ember ugyan korántsem szent, de a személyében hordozott emberi mivoltnak szentnek kell lennie” (Kant, 1998, 106., AA V, 87.). Az ember vizsgálata a filozófia, azon belül a filozófiai antropológia és a filozófiai lélektan feladata. Ennek a megközelítésnek az egyik utolsó, tomista alapokon nyugvó háromkötetes tankönyve a Maria Laac-i jezsuiták gondozásában, 1896-ban,

¹ „Az, hogy milyennek kell lennie a gondolkodásnak, csupán alete annak, hogy milyen a gondolkodás ténylegesen: a pszichologizmus alapfelvetése tehát az, hogy a logikát vissza kell vezetni a pszichológiára. Husserl nem egyszerűen elutasítja, hanem részletekbe menően cáfolja a pszichologizmus nagy hatású érvelését. A logikával mint a »gondolkodás technikájával« Husserl szembeállítja a logikát mint »tiszta teoretikus tudományt«, és azt állítja, hogy csak az előbbinek van köze a pszichológiához, az utóbbinak semmi. A logika mint tiszta, teoretikus tudomány ugyanis a priori és formális jellegű, vagyis független minden faktikus, pszichés eseménytől. A pszichologizmusnak igaza van abban a tekintetben, hogy minden gondolkodási lépés egy pszichikai esemény; ez azonban csak azt bizonyítja, hogy a pszichológia is részt vesz a logika megalapozásában, nem pedig azt, hogy a pszichológia az egyedüli alapzat a logika számára.” (Boros, 2016).

² „Tegyük fel, hogy a laktanya katonai borbély a szolgálati szabályzatnak megfelelően azokat a katonákat köteles borotválni, akik maguk nem borotválkoznak, de nem borotválhatja azokat, akik maguk borotválkoznak. Kérdés: önmagát megborotválhatja-e? Ha megborotválja magát, akkor olyan katonának számít, aki maga borotválja magát, tehát a szolgálati szabályzat megtiltja, hogy megborotválkozzon. Ha ennek megfelelően nem borotválkozik, akkor a szolgálati szabályzat értelmében olyan katonának számít, akit borotválnia kell. Bármit is tesz tehát: akár megborotválja magát, akár nem, vét a szolgálati szabályzat ellen.” <https://static.hlt.bme.hu/semantics/external/pages/lambda-kalkulus/hu.wikipedia.org/wiki/Russell-paradoxon.html>.

Tilman Pesch S. J. szerzőségével, a Philosophia Lacensis sorozatban megjelent *Institutiones Psychologicae*³ (Pesch, 1896).

A filozófia oldaláról talán Franz Brentano, a kilépett katolikus pap az utolsó, aki megpróbált valamiféle közvetítőt találni az érzékelés immanens, transzcendens és empirikus vonásai között (Birher, 2021). Ezt a jelenséget intencionalitásnak, irányultságnak nevezte el, követve a tomista hagyományokat. Eszerint minden ismeret, tudás valami rajta kívül álló tárgyra irányul (Brentano, 1874). Az ember képes a belső észlelésre is (Wahrnehmung), az összefüggések belátására.⁴ Végso soron ez teszi képessé az embert arra, hogy általános érvényű belátásokig, egészen az igazságosság fogalmáig jusson.

Brentano felteszi a kérdést: van-e valami, ami a jog, az erkölcs, vagy éppen a pszichológia megállapításait „szentesítheti”, azokat „megerősítheti”? (Brentano, 1994, 47.). Létezik-e természetes szentesítés? Belátható-e ennek igazsága, vagy minden csak emberanyag, ahogy azt Erich Fried (1987, 169–170.) fogalmazza meg a *Meghatározás* című versében: „Egy kutya amelyik haldoklik és tudja hogy meghal mint egy kutya és mondani tudja hogy tudja hogy meghal mint egy kutya az egy ember.”

„Már csak egy Isten menthet meg minket” (Fila, 1980, 190.), mert haldokló kutya-ként elviselhetetlen a lét súlya. Hogy ezt a heideggeri kijelentést jobban megvizsgáljuk, térjünk vissza a pszichológia és filozófia eredeti kapcsolatához, visszatekintve a skolasztikus alapokra.⁵

Már előzetesen meg kell jegyeznünk, hogy a „valláspszichológia” értelmezésünkben nem a vallásos ember pszichológiáját, hanem a vallás és az ember megkerülhetetlen kapcsoltságát és ennek lelki hatásait jelenti.

2. A „skolasztikus pszichológia”

Legkésőbb a metafizika halálával a skolasztika a tudomány sötét, gyanús zugaiba került, élettelen testét még néha mutogatták, de komolyan kevesen vették. Pedig ez a tomizmussal részleges átfedésben lévő gondolati rendszer olyan ismereteket őrzött meg – például az alább bemutatásra kerülő szakkönyvben – az ember lényegéről, mondhatnánk, a személy méltóságáról, amelyek mind a mai napig érvényesek.

Az *Institutiones Psychologiae* bevezetőjében olvashatjuk: „Institutiones psychologiae continent psychologiam generalem sive naturalem atque psychologiam illam specialem, quae antropologica est”⁶ (Pesch, 1896, 1.). „Inter philosophiam naturalem et metaphysicam media est psychologia i. e. scientia de anima (sive de causa interna ultima phaenomenorum vitalium), accipiens sibi priorem sui partem philosophia na-

³ Ennek egy kései rokona az 1951-ben, spanyol jezsuiták által írt és kiadott *Philosophiae Scholasticae Summa* sorozat *Cosmologia*, *Psychologia* kötete.

⁴ A fogalmat részletesen Lonergan fejti ki.

⁵ Rádásul a népesedési és a harctéri tapasztalatokat is figyelembe véve, most derült ki, hogy a földön élő emberek száma nem „túl sok”, hanem „túl kevés” a fenntartható jövő szempontjából. Így az emberi élet ismét kiemelt figyelmet kell, hogy kapjon (Bertalan & Boldizsár, 2015).

⁶ A pszichológia rendszere az általános vagy természetpszichológiából és az antropológiából mint speciális pszichológiából áll.

turali, alteram ex metaphysica”⁷ (Pesch, 1896, 2.). Ebben az értelemben tehát a lélek mint az életjelenségek oka egyszerre köti az ember a természethez (natura) és a tapasztalaton túlihoz (metafizika). Ahhoz, hogy pszichológiát művelhessünk, mind a két aspektusra szükség van.

3. Az első könyv, a *Psychologia naturalis, qui est analiticus*

A pszichológia naturalis kiindulópontja a fizikai valóság.⁸ A fizikai valóságban pedig megjelenik az élet, amelynek leírása az első lépés, különösen is elhatárolódva a hylozoizmustól (Pesch, 1896, I., 138.), hangsúlyozva az élet egyediségét és megismételhetlenségét.

Ezt követi a világos különbségtétel az élet megnyilvánulásának egyes szintjei között, világosan megkülönböztetve a növényeket (plantas), állatokat (bestias) és az embert (hominis). Ennek megfelelően három fokozata van az élettevékenységeknek a 9. tézis szerint: „Tres sunt in hoc mundi visibili gradus vitae generici: vita vegetativa, sensitiva, intellectiva”.⁹

A kor tudományos érdeklődésére jellemző, hogy külön tételben tér ki a szerző arra, hogy a kristályok nem mutatnak élettevékenységet (Th. 4.): „Crystallis vita omnis est abiudicanda,”¹⁰ „Omnis quae est in crystallisatione activitas, essentialiter differt ab activitate vitali”¹¹ (Pesch, 1896, I. 130.). Mindez a magnetizmus korabeli jelentősége miatt érthető. Napjainkban egyébként szintén lényeges lenne ez a distinkció, hiszen – hibásan – gyakran keveredik össze a gondolkodás és a gépi tanulás, az ember és az állat, a gép életének fogalma.

Az élet és az élettevékenységek megkülönböztetése után az első kötet tárgyalja a lélek fogalmát is. Egészen pontosan a személyét, aki egység. A 25. tézis szerint: „Ex unione animae et corporis resultat unitas naturae, substantiae, personae.”¹² Ebből következik az a mai pszichológia számára is jelentős tétel, amelyik szerint: „Persona non constituntur conscientia, sed recte dicitur esse rationalis naturae substantia individua.”¹³ Ennek értelmében a személy jóval több mint egyfajta tudatosság, netán magatartás, hanem helyett értelemmel rendelkező, megismételhetetlen egyediség.

⁷ A pszichológia köztes a természetfilozófia és a metafizika között, t. i. a lélek tudománya (mint az életjelenségek belső, végső oka), amely az előbbi részét a természetfilozófiából, a másikat a metafizikából veszi át.

⁸ A külvilág itt – eltérően Kant felfogásától – a ténylegesen létező, önközlő, a megismerő alanytól független valóság. Ez a valóság egyáltalán nem idegen, nem az ember kicsinységét, mulandó anyagiságát jelzi, mint a „csillagos ég” *A gyakorlati ész kritikájában*, hanem a Teremtő gondoskodó szeretetét. Ennek értelmében egyáltalán nem csak az emberben lévő erkölcsi törvény, hanem maga az egyéntől független teremtett valóság is „szent”. Talán pontosan Kant volt az, aki miatt a megismerő én és annak viszonyai kerültek előtérbe a teremtett valóság megkérdőjelezhetetlen önállóságával szemben.

⁹ Három fokozata van az életnek ebben a látható világban: a vegetatív, az érző és az értelmi élet.

¹⁰ Minden, a kristályokra vonatkozó életet meg kell tagadni.

¹¹ Minden tevékenység, amely a kristályosodás során zajlik, lényegileg különbözik az élő tevékenységtől.

¹² A lélek és a test egyesüléséből fakad a természet, a lényeg és a személy egysége.

¹³ A személyeket nem a tudat alkotja, hanem joggal mondják róluk, hogy a racionális természet egyéni szubsztanciái.

A vallásos tanításoknak ez (a Boetiushoz köthető) definíció a középpontja, amely szerint minden egyes ember közvetlen kapcsolatban áll a Teremtőjével, így megismételhetetlen, sérthetetlen egyediség és titok. A léleknek ehhez a cizellált fogalmához való visszatérés lehet csak a valláspszichológia alapja.

A vallásos gyakorlatok, a vallási közösségi magatartás elemzése végül is semmi lényegeset nem mond sem a vallásról, sem az emberről (Otto, 2001). „A vallás nem merül ki racionális állításaiban” (Otto, 2001, 17.), a Szentről író Rudolf Otto is arra kéri az olvasókat, ha nem volt semmilyen vallási érzésük (teremtményérzés), hagyják abba az olvasást (Otto, 2001, 18.). Ugyanígy megfontolandó lehet a pszichológia tudományában is, lehet-e az emberek „lelki” ügyeiben segíteni a transzcendens lélek tapasztalata nélkül.

4. A második kötet mint „pars altera”

A második kötet mint „pars altera” a psychologia naturalis szintézisét kínálja, mai szóval talán leginkább a fejlődéslélektanhoz hasonlíthatnánk. Erre utal az is, hogy rögtön az első tétel Herbart neveléelméletével foglalkozik. Ezen azonban gyorsan túlemelkedve elemzi a potencialitás, a lehetőség fogalmát, az életet mint a célszerű kibontakozás lehetőségét megragadva. Kis túlzással akár azt is mondhatnánk, ha megmaradt volna ennek a fajta filozófiának az élő kapcsolata a pszichológia fősodrával, a logoterápia alapelvei Viktor Frankl előtt is egyértelműen kifejezhetők lettek volna.

Érdemes külön is felhívni a figyelmet arra, hogy ez a kötet nagyon részletesen, nem csak tomista irodalmat hivatkozik a lábjegyzetekben. A gazdagon cizellált tudományos apparátus egyértelmű értéke a munkának.

A kötet második része külön tárgyalja az egyes élettevékenységek kapcsán az érzékelés témakörét, megkülönböztetve a „külső és a belső” érzékeket, továbbá a „habitusokat”, azaz azokat a képességeket, adottságokat, készségeket, amelyek kibontakoztatása az élőlények feladata. A szerző elemzi az ösztönök és vágyak jelenségét, továbbá külön tárgyalja az álommal és az ébrenléttel kapcsolatos jelenségeket, nem elfelejtkezve az akkoriban kíváncsian vizsgált alvajárás jelenségéről sem (Pesch, 1896, II. 379.). Ugyanitt kapunk rövid betekintést az egyes pszichikai betegségek világába is, röviden kategorizálva ezeket, úgymint mentális betegségek (insaniam), melankólia (melancholiam perfectam), zavart érzelmek (fatuitatem), gyengeelméjűség (inbecillitatem), mániák és monomániák. A monománia az érzelmi, akarati élet egy-egy területére vonatkozik, úgymint a klepto-, vagy a pirománia (Pesch, 1896, II. 388.).

A záró 5. § viszonylag hosszan (bár az egész tekintetében röviden: breviter praecipiant) (Pesch, 1896, II. 389.) elemzi az okkultizmus kérdéskörét. Megállapítja, hogy a pszichológiával kapcsolatban felmerült számos hiányosság (multos errores) közé tartoznak az okkult jelenségekkel kapcsolatos gyakorlatok. Itt jegyezzük meg, hogy Noszlopi László *A titkos erők és tanítások lélektana* könyvében az okkultizmus erősödését társadalmi zavaroknak tartja a világháború idején. Ilyen gyakorlatok különösen az állati magnetizmus, a mesterségesen előidézett alvajárás, ezzel kapcsolatban a

spiritizmus és a hipnózis. A területen ismert szerzőket részletesen, munkásságukra hivatkozva mutatja be (Noszlopi, 1943). Meglepő, hogy Arthur Schopenhauer magnetizmusra vonatkozó nézetét is részletesen hivatkozza (Pesch, 1896, II. 395.). Külön kitér azonban arra is, hogy világos különbséget kell tenni az okkultizmus és a hipnózis között (Pesch, 1896, II. 406.). Amíg az okkult túlmutat az ember természetén, addig a hipnózis az emberi természethez tartozik. Megjegyzi, hogy a hipnózis, annak veszélyeire való figyelemmel, csak szakértői felügyelet mellett alkalmazható.

5. A harmadik kötet az antropológia

A harmadik kötet a hagyományos értelemben vett filozófiai embertan, az antropológia. Ez a rész már kifejezetten az emberi létezővel foglalkozik, miután az előző két kötetben megtörtént az élő és élettelen elhatárolása, illetve láttuk, hogy a fizikai világban milyen módokon jelenik meg az élet.

Az ember sajátossága, hogy értelme van (szellemi létező), ezért is kezdődik a kötet a „De intellecto humano¹⁴” traktátussal. A szellem működését két irányból közelíti meg, részben megismerésként, részben akaratként azonosítva azt. Tárgyalja az érzékelést követő fogalomalkotási folyamatot, ugyanúgy, mint az akarat működésének folyamatát és a szabad akarat kérdését. Jól látható, hogy olyan fogalmakig érkezünk, amelyek tárgyalása gyakran a mai pszichológia „komfortzónáján” kívül van.

Mindez pedig azt is jelenti, hogy a jelenlegi axiómarendszerében ez a „teljes ember” fogalmának csak egy részét veszi figyelembe. Ennek pedig nagyon súlyos következményei lehetnek akkor, ha a részleges emberkép ellenére a teljes körű megoldások illúzióját kínálja a pszichológia tudománya. Az ismerd meg önmagad filozófiai parancsa végtelenül szélesebb értelmezési horizontot nyit, mint a ma divatos, a pszichológiában is használt önismeret.

A horizontok egyre szűkülő világában a helyesen értelmezett valláspszichológia engedhet kitekintést a vallások által is körülírt lélek fogalmának irányába.

A harmadik kötet harmadik könyve (liber tertius) ad betekintést a test és lélek egységességébe. „Vidimus n (303) animam et corpus in homine non esse substantias duas inter se additas, sed esse coniuncta in substantiam unam, ex qua activitas humana procedat¹⁵” (Pesch, 1896, III. 394.). Ebből az egységből fakadnak a vágyak, mint appetitus sensitivus és rationalis. Ezek határozzák meg az egyes személyiségtípusokat, a szenvedélyt, és az ember teljes érzelmi életét. A szerző ismét kitér a habitus, a képesség, hozzáállás kérdésére, és külön elemzi a nevelés szerepét.

Mélyen igaz a nevelés (mára javarészt elfeledett, teleológikus) definíciója: *Educatio est...ut adultus fini vitae humane modo sibi convenienti satisfaciat¹⁶* (Pesch, 1896. III.

¹⁴ Az emberi értelemről.

¹⁵ III. 394: Láttuk, hogy az emberben a lélek és a test nem két egymáshoz hozzáadott anyag, hanem egyetlen anyaggá egyesül, amelyből az emberi tevékenység kiindul.

¹⁶ III. 459: A nevelés lényege..., hogy a felnőtt az életcélját a saját módján betöltse.

459). Azaz a nevelés célja, hogy a felnőtt az élete célját, a neki megfelelő módon tölthesse majd be. Nem kerülhető meg a pedagógia feladatának meghatározása sem: „Paedagogica igitur est scientia et ars manuducendi disciplum ad eum gradum perfectionis, qui eius fini convenit.”¹⁷ (Pesch, 1896, III. 459.). Lenyűgöző a latin nyelven megfogalmazott kijelentések tisztasága és egyértelmősége. Lehet, hogy újra erre volna szükség?

Ahogy az előző kötetekben is, az igazi „érdekességek” a végén vannak. A liber quartus a „De vita animae separatae”¹⁸ címet viseli. Természetesen itt már kilép a tudomány általunk megszokott kereteiből a szerző, és teológiai igazságokat állít. „Haec Aquinas signa ponit, et rationes, quibus ostendatur animam humanam esse incorruptibilem et immortalem”¹⁹ (Pesch, 1896, III. 488.). Ebből következik a tétel: „Anima humana post separationem a corpore superstes in perpetuum existet et vivet”²⁰ (Pesch, 1896, III. 496.).

Végül, miután a szerző felvázolta a klasszikusan kerek világát, két függelékben tér ki az aktuális kérdésekre. Az első a De materialismo Psychologico címet viseli. Alapvető hibának tekinti, hogy az élet minden vonatkozását az anyagra kívánják visszavezetni. A görög kezdetektől, a panteista tévedésen keresztül egészen Feuerbachig, illetve Vogtig mutatja be a materialista gondolkodókat. Rámutat arra a téves érvelésre, hogy a majmok és az ember agya ugyanabból az anyagból van, ezért nincs köztük lényegi különbség (Pesch, 1896, III. 531.).

A pszichológiai materializmusra viszonylag sommás választ ad a szerző: „Materialismus psychologicus absurdus est”²¹ (Pesch, 1896, III. 533.). Hangsúlyozza, hogy a részek mechanikus egésze nem adja ki a teljességet, azaz különbség van az élő egész és az élettelen részek között. Megállapítja azt is, mivel az ember magáról a gondolkodásról is tud gondolkodni, az agya nem a gondolkodása forrása, hanem annak eszköze. A gondolkodás tárgya nem azonos magával a gondolkodó alannyal.

Külön felhívja a figyelmet arra a szerző, hogy egy tisztán anyagi világban eltűnik a moralitás, és értelmetlenné válik a társadalmi rend is. Hiszen ha minden elmúlik, mi értelme lenne az áldozatoknak?

„Perit deinde ordo socialis. In cuius locum cedit ordo unice materialis. Unde nulla benevolentia in superioribus; nulla in subditis sine recusatione oboedientia, nulla in animis hominum officiosa caritas; ubique dira materiae necessitas”²² (Pesch, 1896, III. 537.).

Végül eltűnik a művészet, majd maga a tudomány is, hiszen mindennek az alapja az egyetemes igazságokban van. Ezek nélkül a tudomány is csak a pusztulásba vezethet.

Ez a következtetés mintha önbeteljesítő jóslat lenne napjaink tapasztalatai fényében.

¹⁷ Uo. A pedagógia tehát az a tudomány és művészet, amely a tanulót a tökéletességnek arra a fokára vezeti, amely megfelel a céljának.

¹⁸ Az önálló lelkek életéről.

¹⁹ 488. Aquinói leírja ezeket a jeleket és okokat, amelyek megmutatják, hogy az emberi lélek romolhatatlan és halhatatlan.

²⁰ 496. Az emberi lélek túléli a testtől való elszakadást, és örökké létezik és él.

²¹ A pszichológiai materializmus abszurd.

²² 537. Így a társadalmi rend eltűnik. A helyén egy tisztán anyagi rend épül. Ebben nincs felsőbbbségi jóindulat, nincs engedelmisség az alattvalókban, nincs kötelességtudó szeretet az emberek szívében; csak az anyag elsőbbsége van.

Ehelyett a nem túl fényes jövőkép helyett a második függelék összefoglalja az ember céljait: „De fine hominis.”²³ Ezek a célok számunkra már szinte érthetetlenek, mégis alapvetően szükségesek lennének a teljes élethez.

Ilyen célok: az ember célja, hogy Istent dicsérje, tisztelje, szolgálja, hogy az örök boldogságot az erényen keresztül keresse.

Az emberi lét alapja tehát, hogy az ember Istentől függ. Továbbá, hogy racionális természete van (*natura rationalis*), tehát képes az értelmes cselekvésre. A harmadik, hogy az ember rendeltetése a teljesség (*beatitudo aeternae*)²⁴ elérése. A következő, hogy Isten szeretetből teremtett, és az ember küldetése ennek a szeretetnek a megjelenítése, kibontakoztatása a teremtett világban. Mindez a természetben felismerhető örök és természeti törvényekből következik. Az ember feladata, hogy a véges valóságon túlra tekintsen, és ennek fényében cselekedjék.

A pszichológia alaptétele pedig az, hogy az ember Isten képmása (Pesch, 1896, III. 545.).

6. A pszichológia megszüntette a filozófia iránti érdeklődést

A kommunikáció átvette a filológia szerepét, a logika helyett pedig ott a mesterséges intelligencia. Nem csoda hát, hogy a mélybe már senki sem ás,²⁵ a klasszikus bölcsész szakok helyét az imént említett új tudományok veszik át, bizonyossággként gyakran csak a felületes empiriát elfogadva.

A filozófia és a pszichológia elválásának egyik, talán kevésbé ismert alakja, Franz Brentano, aki az utolsók közti nagy jelentőségű gondolkodó, akinek az elméletében a pszichológia és a metafizika tudománya még összetartozott²⁶ (Flaskó, 1995, 225.). „Úgy vélte, – Immanuel Kant ismeretelméletét kritizálva –, hogy a dolgok mélyén az igazság feltárható” (Brentano, 1995). Ő maga még kiváló klasszika-filológus is volt; ezzel a tudásával, a személyes találkozásuk során Pauler Ákost is lenyűgözte (Zimányi, 2017, 83.).

„Pauler korszakalkotónak tartja Brentano azon tanítását, hogy a megismerés elsősorban nem a megismert tárgy tartalmazása, hanem a megismerő ráirányulása a megismerendő tárgyra” (Zimányi, 2017, 84.). Itt még együtt van a tárgynak mint az alanytól független valóságnak a megismerhetősége és a pszichikai aktusok leírása.²⁷

²³ Az emberek céljáról.

²⁴ Örök boldogság (teljesség).

²⁵ Weöres Sándor: *A teljesség felé* című kötet ajánlástervezetének töredéke, kézirat: „Hamvas Bélának, mesteremnek köszönöm, hogy megírhattam ezt a könyvet: ő vezetett engem oda, hogy a világot ne mint múltó dolgok tömegét nézzem, sok apróbbnak-nagyobbnak, köztük saját kis halandó személyemnek gomolygását – hanem úgy tekintsem, mint folyton-változó örök áramlást, melyet szemléletem magába-fogad, mint legtágabb és legvégső keret. Ő vezetett engem a lélek mélyére, ahol a lét változatlan és jelleg-nélküli, ahonnan minden ered és ahova minden torkollik, s ahol minden feltárja közös lényegét.” <https://weores-illes.oszk.hu/a-teljesseg-fele>.

²⁶ „Kiindulópontként ugyanúgy szóba jöhet a neoscholasztikus filozófia, mint a pozitívizmus, vagy épp a pszichologizmus.”

²⁷ Brentano tanítványa, Edmund Husserl lesz majd az, aki a pszichológiát és a fenomenológiát élesen elválasztja egymástól.

Az intencionalitás tana (Zimányi, 2017, 83.) világos különbséget tesz a pszichikai aktusok és a pszichikai tartalmak között.”

Brentano nemcsak a filozófus Husserlnek volt mestere, hanem bécsi egyetemi tevékenysége idején (1874 és 1894 között) a pszichológusok új generációja, így Sigmund Freud is hallgatója volt. Brentano ugyan elutasította a pszichologizmust a tanítása vonatkozásában, azonban maga is arra törekedett, hogy a lélektant empirikus természettudományként értelmezze (Mezei, 1994, 10–11.). Ezzel együtt világos különbséget tett a természettudományok és a pszichológia tárgya között (Brentano 1995, 153–224.). Ugyan a pszichikai fenomén tárgyként tartalmaz valamit, de nem mindegyik ugyanazon a módon. A képzelet (képzet, idea), az ítélet (judicia), a szeretet (érzelmi mozgások) sajátos vonásokat mutat (Brentano, 1994, 14–15.).

Különösen is az ítéletekben, illetve az érzelmekben (szeretet) mindig megkérdőjelezhetetlen döntést hozunk a jó és a rossz, az igaz és a hamis között. Ennek a megkérdőjelezhetetlen döntésnek az alapja pedig valahol a mélyben, az abszolút bizonyosságban keresendő. Brentano a Jehring-féle történeti relativizmussal (Brentano, 1994, 44.) szemben keresi az erkölcsi ismeret eredetét, és annak minden hatalomtól és tekintélytől független bizonyosságát.

Megállapítja, hogy a „velünk született” szabály nem létezik, ellenben van olyan szabály, amelyet önmagáért és a természete szerint helyesnek és kötelezőnek ismerhetünk fel. Ennek a törvénynek a megismerése a „pszichikai képességünk” (Brentano, 1994, 46.) hatókörébe esik.

Az emberben működik a „belső helyesség” ismerete. „A hit ebben a tulajdonságban etikai indíték; e tulajdonság megismerése a helyes erkölcsi indíték, szentesítés, amely az etikai törvényeknek tartalmát és érvényességet kölcsönöz.” (Brentano, 1994, 52.). Ennek a belső helyességnak az ismeretét a leíró lélektan módszerei alkalmazásának segítségével érhetjük el. „A jó fogalma pszichikai tartalmú képzetekből származik.” (Brentano, 1994, 55.). Brentano ebben a kontextusban külön is tárgyalja az ember célra irányultságát. Később megállapítja, hogy a „helyes szeretet” minden erkölcsi döntés alapja (Brentano, 1994, 59., 63.). A jók rendjéből a legjobb kiválasztása pedig azon alapszik, hogy az ember etikailag közösségi életre rendelt (Brentano, 1994, 73.). Ezen a ponton hivatkozva a klasszikus idézetet: „Mert minden emberi törvény egyből táplálkozik: az isteniből” (Brentano 1994, 74.). Az emberben van tehát a legfőbb gyakorlati jó kötelező szeretete, amelyet az ész ismer fel (Brentano 1994, 74.).

Hogy mindez hogyan valósul meg a gyakorlatban, és hogyan lehet ezt pontosan bizonyítani, a jövő feladata – állapítja meg Brentano, miközben a jogászokra bízva a munkát. (Mert akkoriban még nem nagyon voltak pszichológusok.)

Úgy tűnt, hogy a pszichológia születő tudományának kevés szerepe van a lélek képességeinek vizsgálatában, inkább a Wundt által meghatározott, empirikus irányba mozdult el a kutatás. Pedig hogyan is lehetne számokkal leírni, hogy egy jó szivar elfüstölése mennyivel növeli a jóérzetünket? Ez még Gauss-nak sem menne (Brentano, 1994, 71.). Mégis, a Brentano utáni pszichológusok sokasága számára ez az egyetlen cél.

7. Összegzés: „A tények mögül száműzött Isten időről időre átvérzi a történelem szövetét”²⁸

A lényeg azonban újra és újra előtör. Az empíria felületessége mögül újra és újra előkerül a lényeg. Az, hogy az ember lelki létező. A szó megmérhetetlen értelmében. Ebben az értelemben használok a valláspszichológia kifejezést is. Nem abban, hogy a vallást, a lelkiséget megmérhetnénk, táblázatokba rendezhetnénk. Hanem abban, hogy a vallásosságnak, lelkiségnek sajátos, a lelket érintő megélése van. Olyan központi fogalmakkal, mint a miért, a csodálkozás, a csoda, a szeretet és a béke. Ha nem kezdünk el sürgősen visszatérni ezekhez a létünket meghatározó fogalmakhoz, a számok és számítások el fognak pusztítani minket. Minderre már a világháborúk környékén Noszlopi László is világosan felhívta a figyelmet (Kuminetz, 2024b; Kozma, 2023, 32.).

Különösen is igaz ez, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy az emberek leginkább saját magukkal, a rövid életciklusukkal vannak elfoglalva (autonóm döntés, anyagi függetlenség, egyéni optimum, stb.), ahelyett, hogy a közösség tartós értékeit (Kuminetz, 2024a, 227.) (család, vallás, állam, történelem stb.) tartanák szem előtt. Szintén jelentős fordulatot jelent az az aktuális tény is, hogy az összes eddigi tudást jól fogja szintetizálni a gép (nagy nyelvi modellek alkalmazása). Mindez pedig azt jelenti, hogy (ideális esetben) az ember végre azzal foglalkozhat, ami a lényege: hogy csodálkozzon és kérdezzen a miértéről, a Miértről, az értelemről. Persze nagyon nehéz lesz megtanulni újra értelmes kérdéseket feltenni.

Talán pontosan ezért fontos, hogy a figyelem már most is az ember vallásos tapasztalatára, vagy inkább a lelki voltára (spiritualitás) irányuljon (Ripatrazzone, 2022, 128.; Birher, 2025).

A mítoszok használata az emberi tapasztalat összetettségének szűrőjeként szöges ellentétben áll azzal a racionalista törekvéssel, hogy kizárólag a tényekhez ragaszkodjunk. A digitális technológia segítségével sikerült globális szinten feltámasztani és új magasságokba emelni a mítoszciklusokat. Az interneten ezt a dinamikát látjuk a játékuniverzumokban, a virtuális közösségekben (különösen a politikai közösségekben) és a globális rajongásban a generatív mesterséges intelligencia iránt.

Álljon itt egy próféta jóslat: a következő évtized vezető kutatási kérdése a lélek lesz. Azért, mert ehhez a gépek nem fognak tudni érdemben hozzászólni, ez magára az emberre van bízva. Ezek azok a mélységek vagy magasságok, amelyeket az empíria sohasem tárhat fel, és amelyeket Brentano is felismert.

²⁸ Pilinszky, 1992.

Irodalomjegyzék

- Anzenbacher, A. (1994). Bevezetés a filozófiába. Herder.
- Bertalan P. & Boldizsár B. (2015). Globális trendek és a HR. *Acta Scientiarum Socialium*, (44), 151–160.
- Birher N. (2021). A jog és a vallás normarendjei Trianon idején. *Glossa Iuridica*, 8(3), 141–160.
- Birher, N. (2025). The Return of the Soul—The Role of Religion in Regulating Social Life. *Religions*, 16(2), 252. <https://doi.org/10.3390/rel16020252>
- Boros I. (szerk.) (2016). 8.5.2. A pszichologizmus kritikája. In *Filozófia*. https://mersz.hu/dokumentum/filozofia__376/.
- Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Duncker & Humblot.
- Brentano, F. (1994). Az erkölcsi ismerte eredete. Kossuth Könyvkiadó.
- Brentano, F. (1995). A pszichikai jelenségek osztályozásáról (Flaskó J. ford.). *Magyar Filozófiai Szemle*, 39(1–2), 153–224.
- Fila B. (ford.) (1980). „Már csak egy Isten menthet meg minket”. Interjú Martin Heideggerrel. *Vigilia* 45(3), 190–192. http://epa.niif.hu/02900/02970/00475/pdf/EPA02970_vigilia_1980_03_190-192.pdf (2025. 02. 17.)
- Flaskó J. (1995). Utószó. *Magyar Filozófiai Szemle*, 39(1–2), 225–230.
- Fried, E. (1987). Erich Fried versei (Bata J. ford.). *Híd*, 51(2), 169–173. http://adattar.vmmi.org/cikkek/13839/hid_1987_02_08_erich.pdf (2025. 02. 17.)
- Kant, I. (1998). A gyakorlati ész kritikája. Ictus.
- Kozma G. (2023). Fénybe állított pedagógia: Kuminetz Géza nevelési gondolatai. *Mester és Tanítvány, Új folyam* 1(1), 21–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>
- Kuminetz G. (2024a). A teremtés rendjének fenntartója és valódi kibontakoztatója a jó, vagyis az igaz ember: Brandenstein Béla etikája. In Brandenstein B., *Etika* (pp. 190–231). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2024b). Előszó. In Noszlopi L., *A szeretet lélektana és bölcsellete* (pp. 7–44). Ős-Kép Kiadó.
- Mezei B. (1994). Pszichologista volt-e Franz Brentano? In F. Brentano, *Az erkölcsi ismeret eredete* (pp. 5–38). Kossuth Könyvkiadó.
- Noszlopi L. (1943). *A titkos erők és tanítások lélektana*. Pantheon.
- Otto, R. (2001). *A szent*. (Osiris Könyvtár. Vallástörténet). Osiris Kiadó.
- Pesch, T. (1896). *Institutiones Psychologicae*, Philosophia Lacensis, Maria Laac.
- Pilinszky J. (1992). *Ars poetica helyett*. In Pilinszky János összegyűjtött versei. Századvég – 2000 Könyvek. https://mek.oszk.hu/01000/01016/01016.htm#h2_9
- Ripatrzone, N. (2022). *Digital Communion: Marshall McLuhan's Spiritual Vision for a Virtual Age*. Fortress Press.
- Zimányi Á. (2017). *Az abszolútum jelentősége és ismeretének eredete Pauler Ákos bölcséletében* [PhD-disszertáció]. PPKE. <https://doi.org/10.15774/PPKE.HTK.2018.001>

A nevelés átfogó ügye

The Overall Issue of Education

Kozma Gábor

PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék

kutatóprofesszor

ORCID: 0009-0005-4988-7954

Absztrakt

Az anómia jegyeivel terhes világban különös társadalmi figyelmet kap a nevelés ügye. A katolikus pedagógia átfogó megközelítései ehhez jól követhető vezérfonalat adnak. Ez fűzi össze Kuminetz Géának a személyiség fejlesztésével, vagyis a nevelés ügyével foglalkozó, sőt más tudományterületeken készült, mégis ezen vezérfonal mentén haladó írásait is, és a továbbiaknak a követésére hív. Mindezt nem történeti vagy teoretikus megközelítésben teszi, hanem elsősorban az egyetemnek mint a hivatásképzések legmagasabb szintű intézményének mai személyiségfejlesztési szerepét, lehetőségeit értelmezi, vagy pedig antropológiai modelleket rendszerez, illetve a keresztény teremtésvédelem nézőpontjából tekint körbe. Kuminetz Géa megállapításai a keresztény nevelés- és más társadalomtudományok körében elsősorban a 20. században készült munkák tárgyalására épülnek. Kuminetz ebben mutatkozó rendszerszemléletének lényege az, hogy a társadalmi rendszert a kultúra, a tudomány, a képzés és a nevelés teendőinek tárgyalásához visszahelyezi a természetbe, vagyis a teremtésbe. Kuminetz Géa pedagógiai munkásságának eredményei sokban és újszerűen járulnak hozzá az oktatási-nevelési rendszer működési nehézségeinek azonosításához, valamint egy átfogó és hasznos pedagógiai rendszerszemlélet felvázolásához. Ezzel a gyakorlatba is átülteti az „ép világnézet alapján” álló rendszerszemléletet, mégpedig a nevelés és a nevelő konkrét feladatainak értelmezésében.

Kulcsszavak: személyiségfejlesztés, rendszerszemlélet, katolikus pedagógia, átfogó nevelés

Abstract

In a world marked by anomie, the issue of education is receiving particular social attention. The comprehensive approaches of Catholic pedagogy provide useful guidelines. This is what links together the writings of Géza Kuminetz on the development of the personality, i.e. the issue of education, and those in other disciplines, which follow the same guiding thread, and invites us to follow them. He does not do this according to a historical or theoretical approach, but primarily interprets the role and possibilities of the university as the highest institution

of vocational training in personality development today, or systematises anthropological models, or looks at it from the perspective of Christian creationism. Géza Kuminetz's findings in the field of Christian education and other social sciences are based primarily on a discussion of works from the 20th century. The essence of Kuminetz's systems approach, which is evident here, is that he relocates the social system back to nature, i.e. to creation, in order to discuss the tasks of culture, science, education and training. The results of Géza Kuminetz's pedagogical work contribute in many often-new ways to the identification of the difficulties of the educational system and to the outline of a comprehensive and useful pedagogical systems theory. In doing so, it puts into practice a systems approach based on a "sound world view", namely in the interpretation of education and the specific tasks of the educator.

Keywords: personal development, systems thinking, Catholic pedagogy, comprehensive education.

1. Bevezetés

Az írás a keresztény nevelés ügyét tárgyalja, de azt nem történeti vagy teoretikus megközelítésben teszi, hanem elsősorban az egyetemnek mint a hivatásképzések legmagasabb szintű intézményének mai személyiségfejlesztési szerepét, lehetőségeit értelmezi, vagy pedig antropológiai modelleket rendszerez, illetve a keresztény teremtvédelem nézőpontjából tekint körbe. Az is sajátos, hogy a jelen írás neveléstudományi hivatkozásainak köre nem terjed visszább a 20. század elejénél, de azokat mégis a nevelés 21. századi gyakorlati hátterén értelmezi. Egy olyan kutatói munkásságot tekint át, amelynek vezérfonala a társadalmi (köz)jó keresztény szolgálatának értelmezéseit, eszközeit tárja fel, foglalja rendszerbe. Az írás a nevelés így értelmezett átfogó szempontjából Kuminetz Géza professzor több tudományterületen is kifejtett munkásságát tekinti át, ezzel is értelmezve a nevelés átfogó jellegét. Az ennek során számba vett megállapítások mindig az emberi személy fejlesztésére, nevelésének lehetőségeire vonatkoznak, amelyek sokfélék a tárgyalt intézményeket, célokat tekintve, mégis tanúsítják azok átfogó hatását – a nevelésnek a társadalmat átfogó ügyét.

Kuminetz Géza munkássága elsődlegesen nem a neveléstudomány, hanem a teológia és a kánonjog területén folyik. Ugyanakkor rendszerbe áll össze a társadalom egyes intézményeinek nevelési feladatairól, eszközeiről szóló számos megállapítása. Ez képes ráirányítani a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia figyelmét annak a szemléletnek a hasznosságára, amely a társadalom különböző funkcióit szolgáló, valamennyi alrendszerét átható fejlesztő hatások mibenlétét ragadja meg. Sajátos, hogy mindez különösen is megnyilvánul a keresztény társadalmi tanításra épülő nevelés ügyében, annak immanens jellegéhez kötődik, és átfogó hatékonyságot is nyújt.

Azért is alkalmas ennek tárgyalására különösen is Kuminetz munkássága, mert annak több tudományterületen letett szegletköveire kikezdzhetetlen pillérekkel épülhet a személyiség fejlesztése, vagyis a nevelés. Ezekre a biztos alapokra épülnek a szeretetkö-

zösségben kiteljesedő cselekvés programjai, amelyek Jézus Krisztusra, a vezetők vezetőjére irányítják a figyelmet, aki egyúttal a nevelők vezetője, a nevelők nevelője is. Ennek a munkásságnak a tárgyalása ad most lehetőséget arra, hogy átfogóan vizsgálhassuk a nevelés helyét a társadalomban, annak célkitűzéseit, eszközeit. Kuminetz Géza is mindig ezt tette, kapcsolódva nagy 20. századi teológus és lelkipásztor elődjei munkásságához. Tehát nem a neveléstudomány bizonyos területével való foglalkozásról, nem is a gyakorlati pedagógia műveléséről van szó, hanem a nevelés említett nagy feladatáról, minden ember javára, amire egy teológus és lelkipásztor szolgálata mindig is irányul. Tehát ezért a nevelésnek az ügye a mostani írás témája, mégpedig a legátfogóbb megközelítéssel és szolgálattal, ami a keresztény pedagógia említett missziójának felel meg.

A jelen tanulmány épít Kuminetz nevelési gondolatairól korábban megjelent írásokra. Ezek sorában elsőként 2023-ban sor került a fénybe állított pedagógia Kuminetz által megszólaltatott üzeneteinek tárgyalására (Kozma, 2023), de annak bővebb kereteibe sem fért bele az addigi munkásságának olyan szempontú elemzése, mint a 2024-es összefoglalásban, amely a Kuminetz születésnapját köszöntő kötetben jelent meg (Kozma, 2024). Abban értelmeztük az összhangot Kuminetz vezetéstudományi, teológiai munkái, másrészt elsődlegesen pedagógiai írásai között. Ezt az összhangot a személyiségfejlesztés társadalmi feladatainak holisztikus értelmezése teremti meg, belefoglalva a nevelés egyetemi és más hivatásgyakorlóinak számára adódó kötelezettségek tárgyalását. A nevelés ügye Kuminetz által képviselt holisztikus megközelítésének értelmezési körét tágítja Kuminetz 2025-ben megjelent két kötete, amelyekben antropológiai modelleket rendszerez (Kuminetz, 2025a), illetve a keresztény teremtésvédelem nézőpontjából tekint körbe (Kuminetz, 2025b).

Kuminetz Géza professzor egyes munkáiban, összességében pedig a nevelés ügyére irányuló holisztikus helyzetelemzéseiben neveléstudósként is megnyilatkozik, noha kánonjogból szerzett licenciát, teológiából doktorált és habilitált, mégis avatott látatója és értelmezője a nevelés mai kérdéseinek, továbbá a társadalom jövőjét szolgáló személyiségfejlesztő eszközök azonosításának. Ezekben épít a neveléstudománnyal érintkező 20. és 21. századi keresztény filozófiai, etikai, pszichológiai, antropológiai, szociológiai elemzésekre.

Kuminetz nem közíró, nem közvetlen a magyar társadalom sorsdöntő kérdéseiről értekezik, hanem az egyetemi katedráról és a szószékről, konferenciák és ünnepek pulpitusairól szólal meg és rögzíti számos publikációban megállapításait, amelyekben – sőt még verseiben is – nevel. Munkásságára jellemző holisztikus megközelítésével mutat rá a személyiség fejlesztésének szükségességére és sokféle irányból adódó lehetőségére, akár családi, iskolai, egyetemi, tudományos, művészeti, kulturális, közösségi keretekről is van szó, illetve az egyetem, különösen is egy katolikus egyetem feladatairól a mindezekre való felkészítésben. Kuminetz szemlélete tükrözi Noszlopi Lászlónak a szeretetfelfogásról alkotott, egyedülállóan átfogó, holisztikus modelljét, amit Kuminetz Géza 2024-es Noszlopi-tanulmányában be is mutatott (Kuminetz, 2024a, 42.).

2. A nevelés átfogó programja: a rendszerben látás

A társadalmi gondok legátfogóbban az oktatás-nevelés rendszerében kitűzött célok szerint kaphatnak ellátást. Sosem nyilvánult meg ennyire döntően a nevelés szerepe, mint a mai anómiás világban. Kuminetz 2023-as tanulmányában fogalmazza meg a Schütz Antal előadásával 2023-ban kiadott gyűjteményes kötetét bevezető tanulmányában, Schütz nyomán adva meg a globális (posztmodern) válság lényegét:

„Épp ezért van a történelmi mának, a haladás és fejlődés korának tragikus vagy permanens válság jellege, aminek kétirányú kimenete lehetséges: az emberi élet medre vagy visszazökken a rendes kerékvágásba, vagy a civilizáció pusztulását, halálát okozza. Komplex válságról beszélünk, ám e válságok fő előidézője a pénz önkényuralma, a mohó profitéhség, s nyilván a kapzsiság. Már-már azt is mondhatnánk, hogy büntetés-jellegű (az ember önmagát bünteti!) az aktuális emberi történelem, hiszen a fejlődés álcája mögött egy alacsonyabb szereveződési szintre való visszatérésről, vagy épp katasztrofális bomlás reális lehetőségéről van szó.” (Kuminetz, 2023c, 13–14.)

Kuminetz kifejti Brandenstein Béla etikakönyvének 2024-es kiadáshoz írt tanulmányában, hogy a hatalom a mai technika alkalmazásával új rabszolgaságban tartja az egyént és a társadalmat. XVI. Benedek pápa etikai vakságnak nevezte ezt a jelenséget, amely a teremtés elleni támadásnak, halálos bűnnek is minősül (Kuminetz, 2024b, 191.).

A globálisan fellépő gondokra az egyes társadalmi alrendszerek mai gazdái mind újabb, rendszerszintű válaszokra törekednek. Ezek vezérfonalát akkor is a személyiség fejlesztése, a nevelést a közösségben megvalósító célok képezik, ha nem is ez volt az elsődleges szándék. Az egymást követő rendszerszintű programok ugyan újraértelmezhetik a nevelési célokat, feladatokat, eszközöket, azonban ezek legjobbika sem jelenti a teljességet, amíg nem kívánja visszavezetni az embert a Teremtőjével való rendezett kapcsolatba. Ezt érdemes összevetni Kuminetz megállapításával, amit a 2023-as Schütz-kötet bevezető tanulmányában írt:

„Végeredményben azért látjuk tehát eltérően az emberi történelem értelmét, mert más messiási eszme hatja át gondolkodásmódunkat, mert más messiási személyiség magyarázza számunkra hitelt érdemlően azt. Hogy rendet teremtsünk az értelmezés zűrzavarában, meg kell találnunk az igazi, egyedül teljes értékű Messiást, mert [...] ez a kulcsa nemcsak az egyén, személyiség, de az emberiség nagy családja kiteljesedésének is.” (Kuminetz, 2023c, 13.)

Bolygónkat és az önmagát veszélyeztető emberiséget csak az ennek érdekében megtett globális összefogás mentheti meg, amit a Szentszék által közzétett *Globális Nevelési Paktum* és a *Globális Családpaktum* is kijelöl. Egyébként pedig maradnak a szakmai döntéshozók igényei szerinti projektek, és az a tapasztalat, hogy a legkorszerűbb tudományos apparátussal alátámasztott programok sem nyújthatnak átfogó választ, hosszan járható utat és hatékony eszközöket az oktatás és a nevelés gyakorlatának. Ez rendre be-

bizonyosodik a napi feladataiban ismételten magára maradó pedagógia számára, amely ezért az egyre újabb rendszermodellekben keres támaszt (Kozma, 2023, 22.).

Kuminetz komplex rendszerszemléletének mindezek fölé emelkedő lényege az, hogy a társadalmi rendszert a kultúra, a tudomány, a képzés és a nevelés teendőinek tárgyalásához visszahelyezi a természetbe, vagyis a teremtésbe. A *Szent István Társulat Pázmány Könyvek Sorozatában* Kuminetz négy kötetben foglalta össze az universitas-ra, jelen helyzetben a katolikus egyetemre vonatkoztatva azokat a személyiség- és közösségfejlesztést, vezetést érintő témaköröket, amiket korábban más tudományterületi megközelítésekben is tárgyalt. Metaforája szerint az igazság hétfokú piramisát egy életen át lehet, kell ostromolni, amihez éppen a képzés és nevelés, és annak önmagunkon végzett gyakorlatának vállalása szükséges. Az említett négy kötet az igazság sokat ostromolt piramisának csúcsát közelíti, Kuminetz korábbi munkái ezek alapját képezik. A négy kötet a fejlesztés, nevelés, az arra irányuló vezetői kötelezettségek támogatásának négy biztonságos köve, amikre erőteljesen lehet fellépni a piramis csúcsához közelítésben. Ehhez a célhoz témájában kötődnek, vagyis ötödik pillérként kapcsolódik Kuminetznek a vezetéseleméletekről megjelent kötetei.¹

Kuminetz Géza pedagógiai munkásságának eredményei sokban és újszerűen járulnak hozzá az oktatási-nevelési rendszer működési nehézségeinek azonosításához, valamint egy átfogó és hasznos pedagógiai rendszerszemlélet felvázolásához. Ezzel a gyakorlatba is átülteti az „ép világnézet alapján” álló rendszerszemléletet, mégpedig a nevelés és a nevelő konkrét feladatainak értelmezésében. „Az utilitarista racionalizmus rövidlátása miatti természet- és társadalomrombolást csakis az ép világnézet (látás) alapján tudjuk egyrészt felmérni, másrészt a helyreállítás elveit és módjait megállapítani” – állapítja meg Kuminetz a rendszerszemléletnek a katolikus felsőoktatásban szükséges szerepét a már említett kötetében (Kuminetz, 2023a, 9.).

3. A pedagógia fénybe állítása

Kuminetz Gézának a 21. századra vonatkozó pedagógiai megállapításai értelmezési kereteit leginkább Marczell Mihály, Schütz Antal, Tóth Tihamér, Noszlopi László, Horváth Sándor, Halasy-Nagy József, Kornis Gyula, Weszely Ödön, Fináczy Ernő, Brandenstein Béla és kortársaik, valamint a munkásságuk mai folytatóinak a műveiből alkotja meg.

Miért kell a mai állapotainkból visszatekinteni, miért kell a jelenre, jövőre szóló hipotézisekbe a tudásban, technikában, sőt, általánosságban szólva: a „fejlettségben” meghaladott múltat belekeverni? Nem idejétmúlt-e a nagyrészt a 20. század első évtizedeiben alkotott teológusok, filozófusok, világi társadalomkutatók, neveléstudósok munkáira alapozni a 21. századi nevelés dolgaiban? Ugyanis – ha nem is lehet a jövőbe látni, de

¹ 2020-ban: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen* [PK 10];

2021-ben: *A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen* [PK 11];

2023-ban: *A vezetés művészete Krisztus iskolájában* [PK 12], majd szintén

2023-ban: *Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban* [PK 13];

2023-ban a Jel Kiadónál: *Világi és vallási vezetéseleméletek*

– megvannak az óriási kapacitású adatgyűjtési és elemzési lehetőségek, sőt, akár a mesterséges intelligencia is kérdezhető, ha az internetre feltöltött ismeretanyagokból nagy valószínűséggel leszűrhető következtetéseket várunk. Hiszen annyi „mai” válasz fogalmazódik meg, a felmerülő kérdések sem azok, mint csaknem egy évszázada voltak.

Kuminetz Géza nevelésügyi rendszertanának középpontjában nem a neveléstörténet egyébként nélkülözhetetlen deskriptív szerepe áll, hanem a teremtet világ valóságával ellentmondó történelemértelmezések vizsgálata kap fényt, hiszen ezen vélekedések szerint mindaz, ami a történelem részévé vált, vagyis régi, az már *ab ovo* „lekörözött” dolog. Ezekben a vélekedésekben a legszomorúbb annak elfeledése, hogy az általuk mímelt fénygyújtás valójában már a humanizmus és a reneszánsz kora óta igyekszik sötét árnyékot vetíteni az istenéhez igyekvő ember által létrehozott kultúrára. Ehhez lásd Schütz Antal,² majd Molnár Tamás filozófus és Jáki Szaniszló Templeton-díjas bencés kozmológus tisztázó kifejtéseit a témáról, mely hivatkozásokat Kuminetz Géza is megteszi.

Kuminetz részéről tehát következetesen megvalósított vállalás volt a források körének kiválasztása, amit így foglal össze:

„Ami pedig a forrásokat illeti, régi és új szerzőkre és forrásokra egyaránt utalunk, sőt, mintha szándékosan gazdagabban igyekeztünk volna dokumentálni a múlt század első fele szerzőinek munkáit, mutatva azt, hogy milyen szerves látás jellemezte őket. Nagy előítélet jele, ha valaki csak azért nem olvas el egy munkát, mert sok benne a régi szerzőre való utalás. Próbáltam e régi gondolatokat úgy bemutatni, hogy megállapításaik szinte megelőzték a ma sokat, hogy ne mondjuk, kizárólagosan emlegetett II. Vatikáni Zsinatot. Régiéktől és újaktól is csak az igazat kell felkutatnunk és magunkévá tennünk, de ehhez minden forrást, régit és újat egyaránt, alaposan át kell tanulmányoznunk; ezzel mindenképp adósai vagyunk a tudománynak, közelebből a tárgyilagosságra törekvés posztulátumának.” (Kuminetz, 2018, 22.)

A Kuminetz valamennyi munkájában érvényesített szisztematikus, integratív rendszemlélet hasznosságának köszönhetően a tanulmánykötetekbe szerkesztett eredmények sem kaleidoszkópképet adnak (ami önmagában is lehet hasznos a minden kézbevétnél másként mutatózó összhanggal, és megszokott az életműkötetekben), hanem teljes mátrixot képeznek. Kuminetz kutatómódszertanának fő kohéziós eleme a (társadalmi) nevelés mindenhol érvényesülő szemlélete, annak láthatóvá is tett vezérfonala. Kuminetz erre a biztonságos, a hit fényével megvilágított alapra helyezte a pedagógiát is, mint az állambölcseleti munkájában elemzett hivatásrangsor 2. helyezettjét, az átfogó, mindenkire irányuló nevelési feladatával, aminek pozíciója fölé kizárólag a pap lett rendelve (Kuminetz, 2013, 367.).

A személyiségfejlesztési, nevelési vonatkozásoknak rendszerben történő tárgyalása hatékony eszközök sokaságával látja el a nevelőt, nemcsak a papot, hanem a peda-

² „De bármint van, a reneszánszsal új történelemszemlélet született meg. Ismeretese az elemei: A reneszánsz-ember a természetfölötti világtól a természet felé fordult és minden jelenségnek közvetlen, a természeti adottságban föllelhető okát fürkészte. A történelemszemléletbe is belevitte a zárt természeti oksorok szempontját.” (Schütz 2023, 59.)

gógust is. Korszerű ez, mert nem légvár, hanem fellegvár (Kuminetz, 2020), az universitas tudományos-nevelési szerepére építve. Ezek a felkínált eszközök lehetőséget adnak a pedagógiának ahhoz, hogy a Kuminetz műveiben a 21. századi szerepébe visszaállított hit fényében megújítsa, korszerű válaszokhoz formálja a tananyagot, a módszertant, a pedagógusok valós életcélokhoz igazítsák a nevelési gyakorlatot.

Tapasztalhatjuk, hogy Kuminetz legújabb, 2023-as és 2024-es írásaiban (Kuminetz, 2023a, b, c, d, e; 2024a, b) továbbhalad a nevelés (személyiségfejlesztés) vezérfonalá, aminek követésére a jövőben is készülhetünk. Legújabb köteteiben antropológiai modelleket rendszerez (Kuminetz, 2025a), illetve a keresztény teremtésvédelem nézőpontjából tekint körbe (Kuminetz, 2025b). Az utóbbiban az oktatás és a hozzá való jog mint elnevezés kapcsán rögzíti, hogy:

„A pusztán oktatásból tehát még teszünk szert a fentebb említett értékítéletre, a személyiségünket védeni, kibontakoztatni hivatott tűzfalra. Tehát nem elég az embert csak oktatni, előbb nevelni is kell. Vagy talán helyesebb így fogalmazni: előbb nevelve kell oktatnunk, majd oktatva nevelnünk.” (Kuminetz, 2025b, 317.).

4. Tudomány és nevelés: a jó vezetés feladata

Kuminetz már idézett kötetének címe hipotézisként is helytáll: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetem*. A kötetben tárgyalt kifejezések igazolják a hipotézist: a katolikus egyetem messzire látszó fellegvár (Kuminetz, 2020, 35.),³ amelyben zajló élet két pólusa nem taszítja, hanem vonzza egymást, nem szétfeszíti, hanem összetartja a katolikus egyetemet, mert abban összeforr a tudomány és a tudomány művelőinek és elsajátítóinak a nevelése. A „személyiségfejlesztés” szó a címben a „nevelés” helyén szerepel, talán azért, hogy a laikusok által már elcsépelet és eredménytelensége miatt lejáratott „nevelés” helyett annak tudományos tartalmát, professzionális igényét emelje ki, ami pedig a személyiségfejlesztés. Kuminetz ezt a katolikus egyetem számára programként jelöli meg:

„Halasy-Nagy József épp arra a végzetes hiányra mutat rá ma is, hogy ha nem osztjuk ama integrális (holisztikus) vallási-világnézeti látásmódot, melyet a kereszténység hozott az emberiség számára, akkor összességében mégis súlyos visszafejlődés következik be az emberiség életében. Nevezhetjük a pillanatnyi látványos tudományos eredményeket, illetve a társadalmi haladást az evolúcióbíológusok szóhasználatával megszaladási jelenségnek, vagyis olyan egyeduralkodó viselkedésmintának, társadalmi vívmányoknak, melyek ma szinte ellenállhatatlan módon meghatározzák mind az egyéni, mind a társadalmi tudatot, ám holnap civilizációk és kultúrák pillanatszerű sírásójává lesznek.” (Kuminetz, 2020, 35.)

³ Vö.: Mt 5,14.

Az egyetem helyes eszményét a nemzettel és a politikával összefüggésében értelmezi Kuminetz a képzésről és a nevelésről szóló 2021-es kötetében, megállapítva, hogy „...a katolikus tudományos eszmény és az azt érvényesítő katolikus egyetem fogalma elvileg nagyszerű szintézise mindannak, amit egy egyetem egyáltalán adhat polgárainak, a nemzetnek, a társadalomnak, az államnak és az emberiségnek”. Ezt szisztematikus, integratív modellnek nevezi, amely szerint „[a] keresztény tudományos eszmény ugyanis az emberi tudás minden szegmensének megadja a jussát”. Vagyis egyik területet sem abszolutizálja, bár hierarchiát állapít meg köztük, amiben a teológia nem despotaként, hanem alkotmányos módon uralkodik, mindegyiknek önállóságot, szabadságot adva. A katolikus egyetem eszménye szerint a tudományok nem válnak sem a gazdasági, sem más hatalom rabszolgáivá, a katolikus egyetem nem törekszik tömegképzésre, csak az igazság szolgálatában szeretne maradni. Ehhez nincs szükség nagy bürokráciára, sem törvények garmadájára, csakis olyan emberekre, akik mindegyiknek feleltet igazságra vágnak, s ismerik az odajutás küzdelmeit és örömeit (Kuminetz, 2021, 96–99.).

5. Problématörténeti rátekintés

Kuminetz Géának a nevelés ügyét előmozdító munkásságában nélkülözhetetlen és hasznos Schütz Antal eddig ismeretlen *Pedagógia* című könyvének 2010-es kiadása. Ez nemcsak a jubileumi évnek szólt, hanem annak is, hogy újra bekerüljenek a mai pedagógiai kutatások problématudatába a múlt század első felében alkotott katolikus pedagógusok eredményei (Kuminetz, 2010, 75–98.).

„Konkrétan hazai pedagógiatörténeteink egy kis csoportja elkezdte e feltáró munkát, gondolok itt Mészáros Istvánra, Németh Andrásra és Pukánszky Bélára. Németh András említést tesz arról, hogy abban a korban az egyetem bölcsészkarán a húszas években még szerzetes papok tanították a pedagógiát (Bognár Cecil, Kornis Gyula, Balassa Brúnó), ám ezt az egyetem vezetése nem nézte jó szemmel. Később a hittudományi karon is be kellett vezetni a pedagógia oktatását, mivel az egyetem már nem garantálta annak katolikus jellegét. Neves pedagógusaink voltak Tóth Tihamér és Marczell Mihály a hittudományi karon, s Németh András szerint Marczell Bontakozó élet című nyolckötetes munkája »a hazai neveléstudomány máig maradandó értékű, méltatlanul elfelejtett alkotása«. Schütz Antal neve nem szerepel e nagyok között, minden valószínűség szerint nem az elhallgatás szándéka miatt, hanem azért, mert életének utolsó és tudományos tevékenységét lezáró, és kijelenthetjük, megkoronázó munkája sohasem jelent meg, porosodva a piarista rend archívumában. De nemcsak a tudománytörténetnek vagyunk adósai e munka kiadásával, [...] hanem adósai vagyunk a mai magyar pedagógustársadalomnak is, főleg a katolikus pedagógusokénak, egy olyan pedagógiai kézikönyv rendelkezésre bocsátásával, amely egyszerre felel meg a tudományos tárgyilagosság és szakmaiság, valamint a katolicitás követelményeinek. Katolikus iskoláink pedagógusa-

inak erősödniük kell katolikus identitástudatukban. Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy általa tanítóink és nevelőink a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát.” (Kuminetz 2010, 76.)

A nevelésügy kérdéseinek szisztematikus, integratív modell szerinti tárgyalásmódja azok körébe is helyezi Kuminetz Géza munkásságát, akik hozzájárulnak a pedagógia problémátörténeti megközelítéseinek napjainkig tartó kiterjesztéséhez. Kuminetz nem véletlenül emeli ki az előzőekben említettek szerint Németh Andrásnak és Pukánszky Bélának a 20. századi magyar pedagógiai megújulására vonatkozó megállapításait, amiknek látásmódja a szerzők pedagógiai problémátörténeti megállapításaiban is megnyilvánul, azonban történetileg több témakörében sem jut el napjainkig. Németh és Pukánszky a Mészáros Istvánnal közösen, a megújuló magyar nevelésügy számára 1999-ben összeállított pedagógia- és iskoláztatástörténeti kötettel (Mészáros et al., 1999) és más munkáik sorával a nemzeti pedagógusképzést újra alapozzák és szolgálják. Ebben újabb mérföldkő Németh és Pukánszky 2005-ben megjelent problémátörténeti kötete (Németh & Pukánszky, 2004), amiben egyes témákat a 20. század végéig tartóan elemeznek, mint az ember és „világainak” áttekintése a posztmodern korig, a család- és gyermekkortörténet. Más történeti témák korábban zárulnak: a pedagógiai esztétörténet kiemelkedő alakjait Pestalozziig, a neveléstudomány főbb irányzatait Weszely Ödön munkásságáig, a nőnevelést a 20. század közepéig, a pedagógusszerepet a reformpedagógiák kibontakozásáig, az osztályterem változásait a reform- és alternatív pedagógiáig, az oktatás módszertanát a 17. századig tárgyalják.

A pedagógia problémátörténeti megközelítésének fontossága napjainkban mutatkozik meg igazán, amikor a sokféleség zavarosságában felszívódnak a vezérfonalak, ezért nagy szerepe van a tisztázó rendszerezésnek. Fontos tehát Németh és Pukánszky húsz éve kiadott problémátörténeti munkájának továbbvitele a 21. század minden eddiginél összetettebb pedagógiai kihívásaira való megfeleléshez. Ennek folytatását egyébként már 2005-ben ki is jelölte Németh András a pedagógiai tudománytörténeti (Németh, 2005) kötetével, amiben a nagydoktori munkájához tartozóan elmélyítette a korábbi problémátörténet több témáját, a neveléstudomány egyetemi intézményesülésének 20. századi kérdéseit pedig részleteiben is elemezte ott is, ahol korábban csak a keretek kijelölése volt a cél.

Ebben a problémátörténeti kontextusban is lényeges értelmezni Kuminetz Géza nevelésügyi kérdéseket tárgyaló munkáinak hatását. Azok nemcsak a napjainkig való történeti tárgyaláshoz járulnak hozzá, hanem a problémátörténetben a keresztfonál kibontását is nyújtják. A most tárgyalta is alátámasztja, hogy a Kuminetz által érintett problémátörténetnek ez a vezérfonala a bölcs életvezetés elnyeréséhez irányít (Kuminetz, 2023b, 13.).

6. Figyelemmel és szeretettel

Kuminetz nevelői ars poétikája is lehet a figyelem és a szeretet kiemelése, amit 2023-as kötetének címében is sűrít: *Éber figyelemmel – igaz szeretettel* (Kuminetz, 2023b, 12.). A kötet Kuminetz utóbbi tíz évben mondott alkalmi beszédeinek gyűjteménye, mégis pedagógia, mivel nevelői megnyilatkozások, tanúságtételek sokaságának tárháza. Pedagógia az, amiben Kuminetz saját személyiségét is hagyja megnyilatkozni, ami a jó pedagógusnak Marczell Mihály által kifejtett sajátja: „...a fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája és elméleti tájékozottsága együtt az igazi nevelői egyéniség meghatározói” (Marczell, 1938, 5.). Kuminetz 2023-as kötetének beszédeiben sugárzik a vállalt és teljesített nevelői hatás: a jóra éberséggel és igaz szeretettel irányít, szüntelenül teszi azt, minden papi, tudósi, emberi megnyilatkozásában. Kuminetz rendszere tehát a pedagógiában leginkább a problémátörténeti tárgyalással hozható összefüggésbe, aminek vezérfonalaként is azonosítható a katolikus egyetem elé állított azon cél, hogy az egyetemi polgárok szívét is áthassa a krisztusi lelkület, ami – a keresztény nevelés családi és iskolai, intézményi gyakorlóinak számára is – hitvalló feladat: személyiségükben legyenek keresztények (Kuminetz, 2023b, 13.). E nélkül is lehetünk sikeresek, de a munka akkor „...nem azt a gyümölcsöt termi, amit Krisztus Urunk maradandónak, vagyis előtte érdemszerzőnek tekint” (Kuminetz, 2023b, 12.). A problémátörténeti kérdés ebben ez: „De hogyan is válik személyiségünk Krisztusivá? [...] A vezérfonál tehát a bölcs életvezetés elnyeréséhez vezet,” amihez „...legalább annyit kell foglalkoznunk önmagunkkal, személyiségünk ápolásával, mint a tanulással, a munkánkkal, a szakmai előmenetelünkkel” (Kuminetz, 2023b, 12.).

Kuminetz meghatározásában a katolikus egyetemnek erős közösségként kell működnie, ami kohéziójával már a család funkcióival azonosan nyilvánul meg: „... az egyetem ad nekünk munkát, küldetést, adja hallgatóinknak a felkészülés lehetőségeit az életre, s kínál oktatóinknak szakmai, emberi kiteljesedést” (Kuminetz, 2023b, 17.), amiben a legnagyobb és legnehezebb feladat egyesíteni erőinket, érzelmeinket. A családra és minden hivatásfeladatra általánosításnak az alapja az, hogy az egyetem készít fel a pedagógiában és minden más szakmában is a hivatásgyakorlásra, foglalkozik az ahhoz szükséges személyiségfejlesztéssel. Az egyetemi életből kiinduló, de a nevelés minden színterére kiterjeszthető nézőpont – Kuminetz által a pedagógiai problémátörténet megközelítésében – az apostolkodó (vagyis missziós, közösségvezető, akár családfői) munka egyszerre szakmai és személyiségfejlesztő célú, aminek hatékonysága abban áll, ha megmaradunk embernek, vagyis testvérnek (Kuminetz, 2023b, 18.).

„Krisztus legyen a mi belső várkastélyunk ura!” – hív fel minket Kuminetz Géza, nevelői és atyai szeretettel, a gyermeki lelkületre biztatás hangján (Kuminetz, 2023b, 30.), hogy „énünk-lényünk egyszerű legyen és maradjon”. Kuminetz tökéletes nevelépszichológiai áttekintésben szembesít minket azzal, hogy ennek hiányában énünk hányféle torzulásával kell megküzdenünk ahhoz, hogy a valódi úrra, Krisztusra szert tegyünk, aki egységet, rendet teremthet bennünk, körülöttünk (Marczell, 1938, 31.). Ennek érdekében, mint a hétfejú sárkányt kell legyőznünk a nemtörődömség-ent,

a kíméletlenül parancsoló freudi felettes-ént, a társadalmi maszkként hordott szerep-énünket mint én-előtti énünket, aztán az én mögötti, vagyis az árnyék-énünket, továbbá a megszokásból, felelősség nélkül cselekvő automata-énünket, aztán az önmegvalósító eszmény-énünket, és végül a fogyasztói-énünket.

A metaforákon áthatóan is, Kuminetz Gézáéhoz hasonlóan komplex, gazdag és érzékletes neveléslélektani megközelítéssel Marczell Mihálynak *A bontakozó élet* sorozatában találkozhatunk, vagy pedig Tóth Tihamér püspök, pedagógiaprofesszornak a *Jellemes ifjú* című (Tóth, 1925) és más műveiben, valamint a piarista Schütz Antal főként posztumusz megjelent – Kuminetz Géza értékelő munkájának köszönhetően – a nevelési és teológusként is társadalomlélektani irányt adó munkáiban (Schütz, 2014). Továbbá folytatható ez a sor a filozófus-neveléstudós-pszichológus Kornis Gyula (Kornis, 1927) rendszerbe foglalt munkáinak említésével, valamint illet mintáz Sík Sándornak, a szeretet pedagógiája mesterének életműve (Sík, 1996) és Noszlopi László munkássága is (Noszlopi, 2024). A felsoroltak szisztematikus neveléstant és lélektant alkottak, amiket Kuminetz a pedagógiai problémátörténetre jellemző megközelítéssel foglal rendszerbe, napjaink pedagógusa számára közvetítve azokat, továbbhaladva a Molnár Tamás és Jáki Szaniszló által különösen is járt szellemi utakon.

Kuminetz a magyar pedagógia fent említett és más nagyjai munkájának ápolásával a nevelés keresztény ügyének folytatója. Az időben közelebbiek közül, szerteágazó és gazdag életművére tekintettel emelem ki az 1963-ban elhunyt Sík Sándort, aki „a század egyik legnagyobb hatású nevelője volt: a tanár, a cserkészmozgalom lelke és formálója, az irodalomtudós, a költő, a konferenciabeszédeket mondó pap minden helyzetben pedagógus volt: sokak „lelkének atyja”, „egyéniségének formálója” – amint azt Rónay László ajánlja figyelmünkbe a Sík Sándor általa válogatott írásait közreadó kötet fülszövegében.

Kuminetz Géza lelkeszi-tudósi-nevelői üzenetei az ép erkölcsi tudatért vívott harcra hívnak, amit minden embernek, nemzedéknek és az emberiségnek újra kell kezdenie és küzdenie érte: „A pedagógusoknak, a tudósoknak, a vállalati, a politikai és vallási vezetőknek egyaránt egyik fő feladatuk a spirituális harc szükségességének állítása, és a sikeres megvívásához szükséges eszközök, utak, módok, vállalkozások, tér és idő biztosítása” (Kuminetz, 2023b, 41–42.). Kuminetz kétségtelenül nevelői látásmódja és mindent magába foglaló küldetése fejeződik ki akkor is, amikor az általa mintegy piramisként épülő életmű csúcsához közeli építőkövekként adja közre legújabb tanulmányait a keresztény spiritualitás témaköréből, így a misztika kezdetéről: a világ, az én és az Isten felfedezéséről:

„Az ember számára a lét nemcsak adottság, de életre szóló feladat is, küzdelem is, azért, hogy lásson (értsen) Isten szemével, hogy aztán cselekedhessen Isten kezével, hogy érezhessen Isten szívével (szerethessen). Ahogy Thomas Merton nevezi, az emberi lélekben e készségek kivívásáért háború dúl.” (Kuminetz, 2025b, 56.)

Irodalomjegyzék

- Kornis Gy. (1927). *A lélek világa*. Franklin Társulat.
- Kozma G. (2023). Fénybe állított pedagógia. Kuminetz Géza nevelési gondolatai. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(1), 21–51. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>
- Kozma G. (2024). A nevelés ügye Kuminetz Géza munkáiban. In Komáromi L. et al. (szerk.), *Munus et Dilectio* (pp. 231–242). Pázmány Press.
- Kuminetz G. (2010). Schütz Antal, a pedagógiatudós. *Katolikus Pedagógia*, 1., 75–98.
- Kuminetz G. (2013). Egy tomista jog- és állambölcselet vázlata I. (*Bibliotheca Instituti Postgradualis Iuris Canonici I. Manualia 7/1*). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2018). Egy tomista jog- és állambölcselet vázlata II. (*Bibliotheca Instituti Postgradualis Iuris Canonici II. Manualia 7/2*). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2020). A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen. (Pázmány Könyvek 10). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2021). A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen. (Pázmány Könyvek 11). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2023a). Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban. (Pázmány Könyvek 13). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2023b). Éber figyelemmel – igaz szeretettel. *Alkalmi beszédek. Ős-Kép Kiadó*.
- Kuminetz G. (2023c). Az Igaz Isten nemcsak a teremtésnek, hanem a történelemnek is valódi Ura: Avagy a történelem katolikus szemlélete. In Schütz A., *Isten a történelemben* (pp. 9–48). Jel Kiadó.
- Kuminetz G. (2023d). A vezetés művészete Krisztus iskolájában. (Pázmány Könyvek 12). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2023e). Világi és vallási vezetéselméletek. Jel Kiadó.
- Kuminetz G. (2024a). A szeretet etikája és /vagy az etika szeretete: Noszlopi László (1901–1990) szeretetbölcselete és pszichológiája. In Noszlopi L., *A szeretet lélektana és bölcselete* (pp. 7–44). Ős-Kép Kiadó.
- Kuminetz G. (2024b). A teremtés rendjének fenntartója és valódi kibontakoztatója a jó, vagyis az igaz ember: Brandenstein Béla etikája. In Brandenstein B., *Etika* (pp. 190–231.). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2025a). Az igaz ember képe és torzulatai – a keresztény antropológia és jogbölcselet tükrében. (Pázmány Könyvek 14.). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2025b). Tanulmányok a keresztény spiritualitás és teremtésvédelem köréből. JEL Könyvkiadó.
- Marczell M. (1938). *Neveléstan. (A bontakozó élet 8.)*. Élet Kiadó.
- Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Németh A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó.
- Németh A. & Pukánszky B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Noszlopi L. (2024). *A szeretet lélektana és bölcselete*. Ős-Kép Kiadó.
- Schütz A. (2014). *Pedagógia*. Szent István Társulat.
- Schütz A. (2023). *Isten a történelemben*. Jel Kiadó.
- Sík S. (1996). *A szeretet pedagógiája. Válogatott írások*. Vigília Kiadó.
- Tóth T. (1925). *A jellemes ifjú. (Levelek diákjaimhoz 5)*. [k. n.].

Digitális módszerek, analóg pedagógusok a poszt-covid korban?

Digital Methods, Analog Educators in the Post-COVID Era?

Dr. Constantinovits Milán András

*Matthias Corvinus Collegium
szakmai és oktatási igazgató
ELTE BTK
óraadó*

ORCID: 0000-0002-0883-0485

Dr. Vladár Zsuzsa

*NKE NITK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0001-6356-3407

Absztrakt

Napjainkban érzékelhetően megváltozik az oktatás minden dimenziója: a pandémia során alkalmazott online oktatás új platformokat és módszereket eredményezett, és az új nemzedékek (Z és alfa generáció) kognitív viselkedése új kihívások elé állítja a pedagógusokat. Mindezek következtében a hagyományos tanári szerepfelfogás is változni látszik. Tanulmányunkban felvázoljuk az oktatási változáshullám felsőoktatási vonatkozásait, és hallgatók és oktatók bevonásával értékeljük a poszt-covid korszak oktatási tapasztalatait. Kérdőíves kutatásunk felrajzolja a jövő kívánatos felsőoktatási formáit, és értékeli a pedagógusi szerep megváltozását is. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a jövő oktatásának kulcsa továbbra is a személyességben rejlik.

Kulcsszavak: online oktatás, poszt-covid oktatás, pedagógusi szerepek, felsőoktatás, kérdőíves kutatás

Abstract

Nowadays, all dimensions of education are noticeably changing: online education during the pandemic has introduced new platforms and methods, and the cognitive behaviour of new generations (Generation Z and Alpha) poses new challenges for educators. As a consequence, the traditional conceptualization of the teacher's role also seems to be changing. In our study, we outline the implications of this educational transformation within the context of higher education and evaluate the post-pandemic educational experiences with the involvement of

students and instructors. Our survey research identifies desirable future directions for higher education and also evaluates the changing role of the teacher. Our results underscore that the key to the future of education continues to lie in personal engagement.

Keywords: online education, post-COVID education, teacher roles, higher education, survey research

1. Bevezetés

A világ oktatási rendszerei a közelmúlt világjárványa alatt hosszabb-rövidebb időre a digitális oktatásra álltak át. A pandémia lecsengésével és a személyes jelenléti oktatáshoz való visszatéréssel azonban nem tűntek el ezen időszak módszertani tapasztalatai és gyakorlatai, ezek hosszú távon formálhatják az iskoláról alkotott képünket. A hagyományos iskolakoncepció változását erősíti a pedagógusi szerep napjainkban érzékelhető átalakulása is.

A covid-járvány idején általánossá váló online oktatás önmagán túlmutató technikai-mediális változásnak tekinthető; egyik összetevője az oktatás napjainkban érzékelhető általános átalakulásának, merészebb felfogás szerint forradalmának. Tanulmányunkban e minden téren változó, poszt-covid oktatást vizsgáljuk a felsőoktatás dimenziójában, hogy felvázolhassuk a jövő ideálisnak tartott munkaformáit, és jobban megérthessük a pedagógusi szerep átalakulását is. Egyetemi oktatók és hallgatók körében végzett kutatásunk ismertetése előtt ezért – az elméleti kereteket megalkotva – felvázoljuk a jelen oktatási tendenciáit. Kitérünk az átalakuló pedagógusi funkciókra, és felrajzoljuk az online oktatás magunkkal hozott tapasztalatait, különös tekintettel a metakommunikációs kihívásokra.

2. Elméleti keretrendszer

2.1. Szókratészek vagy kiborgok? – Oktatói szerepváltozás a poszt-kovid korban

A napjainkban érzékelhető összetett oktatási változáshullám, úgy tűnik, a pedagógusi szerep alapvonásait is átrajzolta. Nicholas Tate *Konzervatív iskola* című művében felfestette a klasszikus pedagógus évszázadokon át hagyományozódó archetípusát, akinek elsődleges feladata a tudásátadás, illetve ezzel együtt a kulturális tranzakció, vagyis egy kultúrkörbe és éthoszba való beavatás (Tate, 2023, 84., 245., 280.). Ezt vallják a Tate által megidézett konzervatív oktatásfilozófusok (T. S. Eliot, Oakeshott, Hannah Arendt) is. Azonban ők is hozzáfűzik, hogy a szigorúbb, tanári-tanulói hierarchiából fakadó, klasszikus tanári funkciók mellett a facilitátori szerephez kapcsolódó célzás, bátorítás, rávezetés, beszélgetés, iránymutatás, demonstrálás, bírálat stb. is a tanár feladata (Tate, 2023, 253.). Ezek pedig – ahogy látni fogjuk – a megváltozott társadalmi-technikai környezetben is releváns oktatói funkciók.

Hogyan értelmezhető ez a szerepváltozás az oktatási gyakorlatban, és összebékíthető-e a klasszikus és a digitális korszak pedagógusi szerepmoddellje? A Tate által is történeti kritikával bemutatott Oakeshott például óv attól, hogy a pedagógusra csupán mint facilitátorra tekintsünk. Ugyanakkor a digitális pedagógia ismert szakértője, Szűts Zoltán (2020, 163.) úgy véli, a facilitatori szerep mellett napjainkban megkülönböztethetünk tutori és akár influenszeri tanárszerepeket is, amelyek esetében az óraszervezés, a kreatív folyamatok elindítása, a módszertani tudástöbblet is a pedagógus feladata és jellemzője. Tate végkövetkeztetése hasonló, a tanár klasszikus és facilitatori szerepe is érvényes pozíció lehet a tantermi működése során (Tate, 2023, 481.).

A pedagógus szerepéről alkotott két felfogás: a tudásátadás és a facilitálás tehát nem zárják ki egymást, inkább az oktatói működés más-más dimenzióját tartják hangsúlyosabbnak, a nézetkülönbség a kíváncsúnak tartott arányokban rejlik. A konzervatív szemléletmód a tudásátadásra, a kultúrába való beavatásra koncentrál, míg a facilitatori megközelítés a (digitális) kalauz szerepét hangsúlyozza: a tanár bátorít, gondolkodásra ösztönöz, terelget, és nagyobb szerep jut az autonóm felfedező tevékenységnek. A két megközelítés e ponton pedig összeér: Tate és a konzervatív oktatásfilozófusok ellenzik az episztemológiai készségek viszonylagossá tételét, a tanár és a diák tudása és megismerési készsége közti határok elmosódását. Vagyis amellet érvelnek, hogy a tanár értékközvetítői funkciót tölt be, tudástöbblettel és e többlet átadásának képességével rendelkezik (Tate, 2023, 252.). Ez az elgondolás pedig belesimítható a modern pedagógusról alkotott képbe is, még akkor is, ha a tanár (sok esetben életkorából fakadóan digitális bevándorlóként) kevésbé jártas a digitális technológiák kezelésében, mint tanítványai. Az online korban a hírek megszürésének, a kritikus gondolkodásnak, az információk validálásának képességét tudja átadni tanítványainak – éppen az említett episztemológiai jártasságából fakadóan.

Mindezeket figyelembe véve a pedagógusi szerepváltozás inkább hangsúlyeltolódást, mintsem radikális változás jelent. Oakeshott (1989) is szókratészi tanár-tanuló viszonyt tart kíváncsúnak, ahol a tudásátadás útja a diák kérdései nyomán haladó felfedezési folyamat (bár ő jobban kidomborítja a tudástöbbletből fakadó tanári átadási funkciót). Ugyanakkor napjaink online oktatója hasonló szókratészi attitűdöt jelenít meg, amikor digitális keretek között vonja be a diákokat a felfedezési folyamatba.

Más kutatások is azt emelik ki, hogy a pedagógusi alaptulajdonságok nem változnak a digitális korban: Orhan és Beyhan (2020) szerint az online oktatáshoz szükséges tanári felkészültség az attitűd, a készség és a tudás komponenseiből áll. Ez pedig szintén megfelel a formális oktatás esetében értelmezett tanári kompetenciafogalomnak, így kérdés, hogy a jövő pedagógusának egyáltalán milyen új tulajdonságokkal szükséges rendelkeznie.

Az eltérő hangsúlyokból kirajzolódik, hogy a tanári szerepfelfogás mind a szakértők, mind az oktatási szereplők szemszögéből tekintve átalakulóban van korunkban, és ez elsősorban a tanári attitűdöt, az alkalmazott munkaformákat, kommunikációs eszközöket, a diákok interakcióját érinti. Mindez szükségszerű folyamat is, amely

összhangban áll a technikai eszközök és az alfa generáció kognitív viselkedésének, tudásszerzési szocializációjának átformálódásával.

Milyen kulcstényezők tehetik hatékonyá a modern tanárt, megőrizve közben a pedagógusi alapvonásokat? Egy digitális oktatásról nemrég készült, részletes pedagógusi önreflexió (Réti, 2021) arra a következtetésre jut, hogy a digitális munkarendben oktató pedagógusoknál sikertényező a kísérletezésre való nyitottság, a rugalmasság és a humor is. Ezek az adaptív tulajdonságok az online oktatáson túl a személyes jelenlétű oktatás során is jövőbe mutató értékek, ha a mesterséges intelligencia és az alfa generáció új ismeretszerzési módszerei jelentette kihívásokhoz kíván a jövő oktatója alkalmazkodni. Hasonló következtetésre jutnak más vizsgálatok is, amelyek a 21. század oktatási sikertényezőjeként az online és a hagyományos módszerek értő vegyítését jelölik meg (Molnár & Nagy, 2024, 171.).

E pedagógusi szerepformálódást és az új pedagógusi attribútumok sokféleségét észelve fontosnak tartottuk, hogy a mindennapi gyakorlattal rendelkező oktatók és hallgatók is megfogalmazzák saját meglátásaikat a jövő tanári funkcióiról – aminek aktualitást ad a digitális munkarend utáni visszarendeződés időszaka is. Tanulmányunk ezeket a meglátásokat összegzi.

2.2. Égszakadás, földindulás, online oktatás

A covid-járvány átállásra készítette a világ oktatási rendszereit, Magyarországon is digitális munkarendet hirdettek. A 2020 márciusa és 2021 októbere közötti időszak során a köz- és a felsőoktatás néhány hónapos megszakítástól eltekintve személyes jelenlét nélkül, online, néhány esetben pedig hibrid formában működött.

E periódus negatív pszichoszociális hatásai a mai napig érzékelhetők az alfa és a Z generáció körében: diákok tízezreinek maradtak ki nemzedéki élményt jelentő életesemények, megnövekedett az izolációból fakadó pszichés zavarok (depresszió, szorongás, pánikroham) előfordulása (Copeland et al., 2022). Az alsós korosztály esetében a közösségi létezés hiánya a proszociális készségek visszamaradását okozta (Lannert, 2022, 314.).

Az oktatás területén kevésbé egyértelmű az online forma megítélése, a periódus ugyanis sok esetben a pedagógusok digitális módszertani tudásbázisának erőltetett ütemű kiépülésével, gyorsított digitális adaptációval járt (Buda & Czékman, 2021, 4.; Molnár & Nagy, 2023, 171.). Ez a folyamat hazai és nemzetközi szinten is jelentős kompetenciafejlődést kívánt meg, hiszen bár a járvány előtt másfél évtizeddel is léteztek e-learning-rendszerek az oktatásban, ezeket gyakran csak tananyagok feltöltésére használták az oktatók, interakcióra, játékosításra, projektmunkára nem.

Más tapasztalatok szerint ugyanakkor a pedagógusok digitáliskompetencia-hiánya, a módszertani adatbázisok szigetszerű fejlesztése és a hátrányos helyzetű régiókban a diákok online-eszköz-hiánya miatt nem tekinthető sikeresnek a digitális munkarendre való átállás, sőt élesebbé tette a meglévő különbségeket (Prescott-Pickup, 2024).

Egyes kutatások szerint az online időszak legalább egyéves lemaradást okozott a diákoknál, és mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban nagyarányú volt a lemorzsolódók, az oktatási rendszerből kihulló diákok aránya (Lannert, 2022, 315.).

Eme időszakban olyan applikációk jelentek meg az oktatásban, amelyek penetrációja esetleges volt a járványt megelőző időszakban, ez érvényes a használt platformokra is (Zoom, Teams, Google Classroom stb.). A valós idejű, szinkron online oktatás mellett teret kaptak a rugalmasabb munkaformák: a blended learning (vegyesen jelenléti és online aszinkron forma) és a hibrid oktatás (jelenléti oktatásba online bekapcsolódó résztvevők) a hozzájuk tartozó elemekkel (módszertani megoldások, alkalmazások, platformok, munkaformák). Elkezdett formálódni a digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának illemtana is, ezt a középiskolai oktatásban Dobos és Vigh-Szabó (2022) vizsgálta.

2.3. Kézzel, lábbal, kamerával – Az online oktatás metakommunikációs kihívásai és értékelése

A covid-járvány idején bevezetett, Magyarországon teljesen újnak számító online oktatás legnagyobb kihívását korábbi vizsgálatunk (Constantinovits & Vladár, 2021) alapján az jelentette, hogy a résztvevők nem voltak fizikailag azonos térben a kommunikáció során, a kölcsönös érzékelés (látás, hallás, térérzékelés) hiányzott, vagy csak részlegesen volt jelen, és gyakran az internetkapcsolat minőségének függvényében időben is szakadozott. Mindez a metakommunikáció töredékességéhez vezetett, ami alapjaiban gátolta a kommunikáció hatékonyságát.

A kommunikáció során ugyanis a feleknek egységes kommunikációs térrel kell rendelkezniük, közös megértést kell kialakítaniuk. A metakommunikáció valójában „kommunikáció magáról a kommunikációról” (Bateson, 1983; Mateus, 2017). A személyes kommunikáció során a hangzó beszédet támogatják a nonverbális eszközök is, mint az arckifejezés, szemkontaktus, gesztusok, taglejtés, továbbá az egyezményes jelek, testbeszéd, térkezelés, érintés stb. A jelenléti tanítás-tanulás folyamatában a metakommunikáció a tényleges üzenet célba juttatásának segítője, a társalgásszervezésben pedig a kommunikációs csatorna vezérlésével a szóátvételi lehetőségek megteremtője. A metakommunikáció lehetővé teszi a reflexiót a saját megnyilvánulásra és a kommunikáció kontextusára, visszajelzést ad a megértésről, lehetőséget adva arra, hogy a résztvevők közösen, folyamatosan igazodva a visszajelzésekhez, rugalmasan alakíthassák a kommunikációt. Az egyes metakommunikatív eszközök együttesen, egymást erősítő „csomagban” vannak jelen a személyes kommunikáció során (Demiray, 2014). A metakommunikációnak a tantermi kommunikációban, az óraszervezésben (szóátadás, szóátvétel, beszédfordulók irányítása) és a csoportdinamika kialakításában is kiemelt szerepe van. A felsőoktatás tanári tapasztalatai is azt húzzák alá, hogy a Montágh Imre (1989) által „totális kommunikációnak” nevezett tudatos verbális és nonverbális együttes kommunikáció lehet hatékony a hallgatói interakciók kialakításában (Mátés, 2019).

2021-es vizsgálatunk eredménye szerint a metakommunikáció hiánya vagy töredékessége döntően befolyásolta az online szinkrón oktatás hatékonyságának megítélését, a hozzá kapcsolódó attitűdöket. Kérdőíves válaszaikban a résztvevők az alábbi fő problémákat jelölték meg (fontossági sorrendben, 7 fokú Likert-skálán értékelve): a technika minősége: a szakadozó internetkapcsolat (kép és hang): 5,52, a beszélgetők hangjának nehéz érthetősége: 4,85, a kamerahasználat egyenlőtlensége: 4,5, a mikrofonhasználat egyenlőtlensége: 4,4, a gesztusok, kézjelzések láthatatlansága: 3,92. Kutatásunk megerősítette, hogy a tanár kamerája és mikrofonja mindig, a diákoké esetlegesen volt bekapcsolva, ennek következtében a tanár kényszerűen nagyobb arányban beszélt, mint a jelenléti órákon.

Gonda (2021) hasonló eredményre jutott a középiskolai magyartanárok körében végzett vizsgálata során. Meglátása szerint a tanári-tanulói megnyilatkozások egyenlőtlensége mögött az online tartott órák esetében a metakommunikáció töredékessége, az oktatók digitáliskompetencia-hiányosságai, illetve a technikai kihívások állnak. Az online osztályteremben a tanári beszéd van túlsúlyban, és a kommunikáció kezdeményezője is egyértelműen a tanár. Asztalos (2022) kiemeli, hogy online oktatásnál a gyakori tanári-tanulói beszédfordulók helyett a tanári beszédidő aránya növekszik, ami a diákok megnyilatkozási motivációját, így az órai interakciót is csökkenti.

Nehezíti a tanulóközpontú oktatásmódszertan szervezőelvét jelentő tanulói interakciók lehetőségét az online oktatás más időbeosztása is: az óratervezési folyamatnál az online platformra vonatkozó technikai metadiskurzust is figyelembe kell venni. Közoktatásban vizsgálva Hollóy (2024) azt találta, hogy a tanulói interakció szerepe csökkent mértékű, a kamerahasználat és a mikrofon bekapcsoltsága ritkán fordul elő. Hasonló a helyzet a felsőoktatásban is (Constantinovits et al., 2022).

Ez egybecseng a pandémia első szakaszában készült nemzetközi kutatásokkal, amik arra mutattak rá, hogy a technikai nehézségek, a túlzott tanári elvárások, a digitális kompetenciák és a korábbi online oktatási tapasztalat hiánya miatt a tanárok és a diákok is negatívan ítélték meg a szinkrón órák hatékonyságát (Blahušiková et al., 2021; Orhan & Beyhan, 2020). Csorba és Dabija (2024) nemzetközi kutatásokat áttekintő friss tanulmánya arról számol be, hogy a tanítási-tanulási folyamat résztvevőinek mindkét oldalról megnövekedett munkaterhet jelentett az online forma. A képet azonban árnyalja a motiváltság és a digitális kompetencia mértéke: Wa és munkatársai vizsgálatában (Wa et al., 2022) a motiváltabb és nagyobb digitális kompetenciával rendelkező diákok pozitív hatásokat is említettek: rugalmasság, időtakarékoság.

A fent említett nehézségek öngerjesztő, önismétlő ciklust jelentenek az online szinkrón órátartás során: az infokommunikációs platformok technikai nehézségei, az oktatók módszertani rutinhiánya, a kényszerű technikai metadiskurzusok mind-mind csökkentik az osztálytermi interakciók lehetőségét, ami a tanári megnyilatkozások túlsúlyához vezet. A jelenléti oktatásban egyébként gyakorlott és hatékony, kreatív munkaformákat alkalmazó tanárok az online térben sokszor elveszitten mozognak, és ismét a frontális munkaszervezés kerül előtérbe. Ez pedig értelemszerűen visszahat a tanulói egyéni megnyilatkozások motivációjára és arányára, azaz újraalkot és

rögzít egy alacsonyabb interakciójú oktatási stratégiát a tanórák során. Ezt maguk a tanárok szorongással és csökkent önértékeléssel élik meg. Egy nemzetközi kutatás (Koet & Aziz, 2021) szintén azt húzta alá, hogy az online oktatás tanári és diákoldali megítélését is nagyban befolyásolja a bevontság érzete: mennyire sikerül áthidalni a digitális platformok jelentette szakadékokat, mennyire lesz (inter)aktív részese a csoport is a szinkrón online órának. Minél jobban sikerül teret adni a hallgatói interakcióknak, annál elégedettebbek lesznek a szereplők az online oktatással.

Az online térben más tanulási és tanítási stratégiákra van szükség, de a platform biztosította technikai lehetőségeket kihasználva számos módszertani eszköz segítheti az online osztályteremben a hallgatói interakciókat. Gonda (2021) említett tanulmánya számos ötlettel szolgál.

3. Tájékozás online után – Kutatásunk a felsőoktatás résztvevői között

3.1. Kutatási kérdések

Négy év elteltével számot lehet vetni azzal, vajon mennyire formálta át az újból jelenléti oktatást az online időszak, megtörtént-e az online oktatás tapasztalatainak integrációja a hagyományos oktatásba. A nemzetközi szakirodalom alapján léteznek a digitális munkarend során elsajátított, ám a tantermi oktatásba is adaptálható oktatási módszerek és pedagógusi kompetenciák, így a tudatosabb időkezelés; a szinkrón, osztálytermi és az aszinkrón, otthoni munka megosztása; a digitális kompetencia fejlődése; a blended learning elterjedése (összefoglalóan Angwaomaodoko, 2024). Kitekintve az elmúlt húsz év kapcsolódó attitűdvizsgálataira is, a vonatkozó nemzetközi összefoglalók megállapítása szerint a pedagógusok úgy vélik, az online oktatásra nem a formális oktatást helyettesítő, hanem azt kiegészítő formaként célszerű tekinteni (Orhan & Beyhan, 2020).

Magyarországon és a szomszédos országok magyarlakta területein is a járványidőszak után visszaállt a személyes jelenlétű oktatás. Bár a módszertannal foglalkozó kutatótanárok szerint az online oktatásban használt jó gyakorlatok átültethetők lennének hagyományos oktatási környezetre is (Schirm, 2021; Gonda, 2021; Kovach, 2023), a fejlődés elmaradni látszik. Az a kevés kutatás, amely a magyar pedagógusok járvány utáni tanítási önreflexióját vizsgálta, oda konkludált, hogy bár önbevallásos alapon a megkérdezettek szemléletmódja változott, a tanórákon alkalmazott munkaformák azonban változatlanok maradtak az online oktatást követő visszarendeződés során is (Gonda, 2024).

Jelen kutatásunkban a felsőoktatásra koncentráltunk. Arra kerestük a választ, hogyan értékelik a hallgatók és az oktatók az online időszak tapasztalatait a magyar nyelvű felsőoktatásban, milyen középtávú hatásokkal járt a tanári módszertan tekintetében, és változott-e a tanárszerep felfogása az online formák megismerése után. Vizsgálatunkba itthoni és Kárpát-medencei egyetemeket vontunk be.

Felmérésünkben tehát három kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Hogyan értékeli az online oktatást a poszt-covid korban?
2. Milyen hatással volt az online korszak az újból jelenléti oktatásra?
3. Az online oktatás időszakát követően milyennek ítélik a pedagógusok, oktatók szerepét?

3.2. Módszer és anyag

3.2.1. Kérdőívünk felépítése

Attitűdvizsgálatunk online felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkező oktatók és hallgatók bevonásával készült 2025 márciusában. A kérdőív a szociológiai adatok mellett három kérdéscsoportot tartalmazott: az első az online oktatás tapasztalataira vonatkozott, a második az újból jelenlétvé vált oktatás változására, a harmadik a tanár szerepének átalakulására. Előzetesen egy pilot kérdőívet szerkesztettünk, majd annak tanulságait felhasználva a kitöltési hajlandóság növelése érdekében zárt kérdéseket fogalmaztunk választható válaszokkal, illetve 1–5 fokozatú Likert-skálával. A kérdőív végén pedig a szabad válaszadásnak is helyet hagyva kértük a témához kapcsolódó saját gondolatok kifejtését.¹

Online, anonim kérdőívünk linkjét elsődlegesen az egyetemi és oktatáshoz kapcsolódó szervezetek belső listáin terjesztettük, így remélve releváns válaszadók elérését. Az eredményeket az adatok megtisztítása után táblázatba rendeztük.

3.2.2. A digitális kompetencia látványos fejlődése – A válaszadók szociológiai jellemzői

Kérdőívünket 133 adatközlő töltötte ki, 80%-ban nők, 20%-ban férfiak. A válaszadók életkora elég egyenletes eloszlást mutatott: 10%-uk 20 év alatti, 14%-uk 20 és 25 év közötti, 22% 26 és 35 év közötti, 29% 36 és 50 év közötti, és 26% 50 év fölötti.

A kitöltők tudományterületek szerint (itt többet is meg lehetett jelölni) 44%-ban a humán területhez sorolták magukat, 43% társadalomtudományihoz, 10% egészségügytudományihoz, 5% természettudományihoz. A többi terület (üzleti, gazdasági, művészeti stb.) elhanyagolható arányban jelent meg.

A kitöltők 76%-a magyarországi felsőoktatásban vett részt, 12% Ukrajnában, 9% Romániában tanult, és 1-2 kitöltés érkezett Szerbiából, Szlovákiából és Nyugat-Európából. A magyarországi egyetemek nem szűkültek egy vagy két intézményre, hanem igen széles palettát fedtek le, fővárosi és vidéki intézményekről is érkeztek válaszolók: az ELTE, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Semmelweis Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Károli Református Egyetem, a MATE, a Szegedi Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Romániából a Babes-Bolyai Tudomány-

¹ A válaszokat eredeti helyesírással közöljük – a szerzők.

egyetem, Ukrajnából a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem jelent meg.

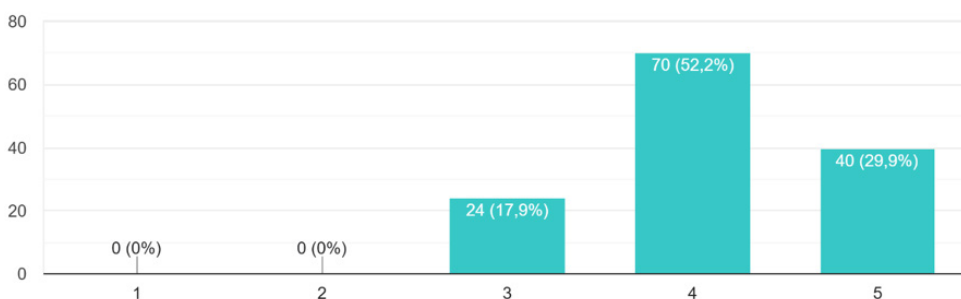
Az életkori eloszlásnak megfelelően 50%-ban hallgatók és 63%-ban oktatók válaszoltak (több szerepet is meg lehetett jelölni).

A szociológiai jellemzők a legtöbbször nem befolyásolták relevánsan az eredményeket. Két kivételt találtunk: a kor szerinti eltérést és az oktatói vagy hallgatói szerepből fakadó véleménykülönbséget, ezeket a maguk helyén jelezzük.

A résztvevők először értékelték a saját digitális kompetenciájukat egy 1-től 5-ig tartó skálán.

Saját megítélése alapján hogyan értékeli az oktatáshoz kapcsolódó digitális kompetenciáját? (1 – „digitális analfabetizmus”, 5 – kiválóan tudja használni az online és digitális alkalmazásokat, platformokat)

134 válasz



1. ábra: A résztvevők digitális kompetenciájának megítélése

A résztvevők közül mindenki legalább közepesen jártasnak tartotta magát a digitális kompetenciák terén, ami jól mutatja az elmúlt időszakban bekövetkezett fejlődést. Négy évvel ezelőtti hasonló kérdőívünkben (Constantinovits & Vladár, 2021) a 152 válaszoló közül 130 teljesen járatlannak vallotta magát az online platformok használatában. Az életkor előrehaladtával csökken a digitális magabiztosság: a legfiatalabb korosztály (25 alatt) szinte egyöntetűen 4-est, 5-öst adott magának, míg az 50 fölöttiek közt alig volt 5-ös, és a legtöbb 3-as is ide köthető.

3.3. Eredmények

3.3.1. „Nem volt igazi, emberi kapcsolat, amiből töltekezni lehet” – Az online oktatás tapasztalatai

Kutatásunk első kérdéscsoportja annak feltárására irányult, hogy a kérdezettek szerint az online oktatásról szerzett tapasztalatok birtokában milyen előnyeit és hátrányait látják ennek a formának.

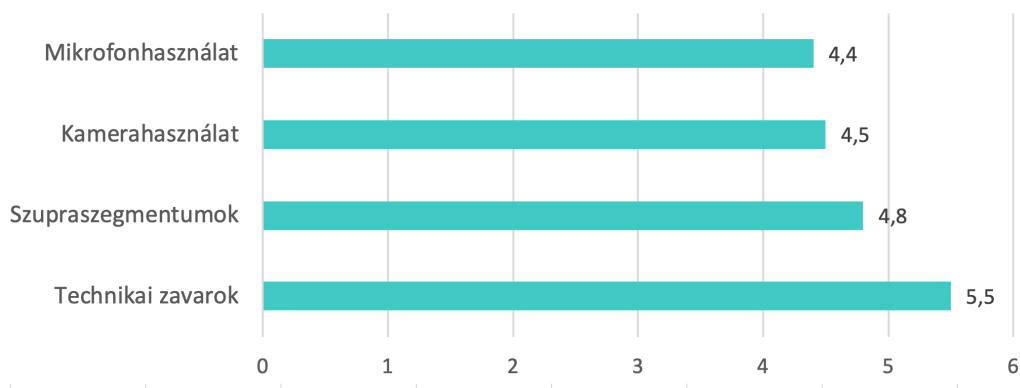
Először arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadók az online oktatásban milyen előnyöket tapasztaltak. A felsorolt sokféle válaszlehetőség közül hármat választottak kiemelkedően sokan, ezek mind visszatükrözték a digitális kompetencia növekedését, főleg az oktatóknál. 72% jelölte meg az új módszereket, alkalmazások megismerését. 61% írta, hogy megnőtt az oktatók digitális kompetenciája, és ebben a hallgatói és oktatói válaszolók is egyetértettek. 35%-ban (szinte mind hallgatóknál, tanároknál alig) jelent meg, hogy komfortosabbá vált a részvétel az órán. Az, hogy a tanárok ezt nem élték meg előnynek, jól illeszkedik a szakirodalomban is leírt megterheléshez, amit az óraszervezés felelőssége jelent egy számukra kevésbé komfortos munkaformában. Az egyik oktató így fogalmazott:

„Online szemináriumon az is nagy kihívás, hogy a hallgatók mindenféle okkal csak részben vesznek részt az órán. Például: »nem elég erős a net, nem kapcsolok kamerát« (ki tudja, mit is csinál? többnyire nem is tudja, hogy hol tartunk, ha felszólítom) vagy »mi X. Y.-nal és Z.-vel együtt vagyunk Z. lakásában« (értsd: végigbeszélgetjük az órát), esetleg: »a könyvtárban vagyok, nem tudok beszélni, de jelen vagyok« (azaz: nem csinálok semmit, úgysem derül ki).”

A digitálisan rutinosabb diákok az utazási idő csökkenését élték meg előnyként. Többen is az időbeosztás rugalmasságát emelték ki. „Számomra az online oktatás megadta annak a szabadságnak az illúzióját, hogy saját tempóban fogyaszthatom az anyagot.” „A digitális életmód kicsit kiölte belőlünk a time managementet, mert szinte sosem voltunk hagyományos módon egyetemisták, nem éreztük a késések súlyát.”

A következő pont a tapasztalt hátrányokra kérdezett rá. Ez a rész azért is volt különösen érdekes, mert a kapott válaszokat össze lehetett vetni a 4 évvel korábbi saját kutatásunkkal, ahol a metakommunikációs lehetőségek hiányából fakadó hátrányokról kérdeztünk.

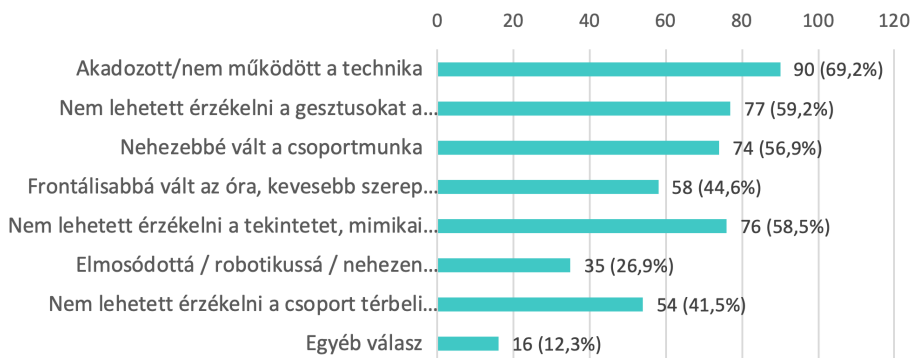
A hatékonyságot mennyire zavarja?



2. ábra: Az online oktatást zavaró tényezők a résztvevők szerint (Forrás: Constantinovits & Vladár, 2021)

A mostani válaszok ilyen képet mutattak:

Amennyiben akár hallgatóként, akár oktatóként részt vett az online felsőoktatásban, milyen hátrányokat tapasztalt? (Ha nem vett részt online oktatásban, kérjük, hagyja ki a kérdést!)
130 válasz



3. ábra: Az online felsőoktatásban tapasztalt hátrányok

Láthatjuk, hogy a technika zavara, akárcsak 4 éve, most is a legzavaróbb tényező: akkor 7-ből 5,5 értéket kapott, most pedig majd 70% említette. A kamerahasználat hiánya akkor 7-ből 4,5 volt. A mostani kérdőívben két válaszlehetőségben is szerepelt a kamerahiányból vagy rossz képminőségből adódó nehézség: a gesztusokat nem lehetett érzékelni, illetve a tekintetet/mimikát sem. Mindkét lehetőséget közel 60% jelölte meg. Az egyik oktató világosan kiemelte a szemkontaktus társalgásszervező jelentőségét:

„Volt egy felduzzasztott csoportom, amely 30 főből állt. [...] ennyi embernél nem tudja a szem befogni a történéseket: ki lankad, ki foglalkozik mással. Jelenléti órán ezt látja az ember, és megpróbálja »visszahozni« az ilyen hallgatókat az órába, de online ez nem mindig észrevehető.”

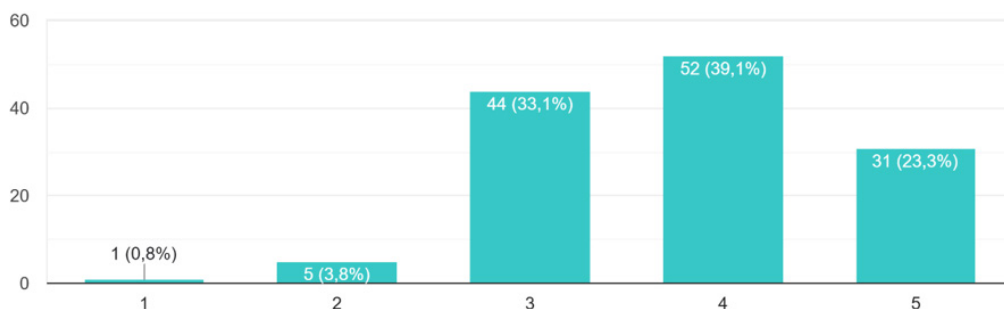
A szupraszegmentumok zavarához azonban mintha hozzászoktunk volna: 2021-ben ez 7-ből 4,8 volt, most viszont csak 27% panaszkodott erre. Ugyanakkor a térbeli elrendeződés hiányos érzékelhetősége (előző felmérésünkben ez egy másik kérdésben szerepelt) korábban alig tűnt zavarónak, 7-ből 2,7 volt, most viszont 42%-os említéssel szerepelt. Összességében a mostani eredmények is alátámasztották az online oktatás frontálisabb jellegét a jelenlétihez képest (45%), amit a szakirodalom is említ.

Bár a válaszlehetőségekben nem szerepelt, a kérdőív végén adott megjegyzésekben rendre visszatért a személytelenség mint hátrány. „Hiába volt érdekes a tanár, az óra, a képernyő, az ingerszegény környezet, az, hogy nem érzékeltek egymást fizikailag elérte, hogy a jó óra is unalmas legyen”, „Nem volt igazi, emberi kapcsolat, a tanulók csak a tanulás idejére »találkoztak«, az amiből töltökeznék (szünetek, együtt nevetés, konfliktusok, barátságok, játékok mind elmaradtak)”, „személytelenné vált a kapcsó-

lat oktató és hallgató között”, „Nem volt könnyű odaképzelní a kikapcsolt mikrofonok és kamerák mögé az érdeklődő, aktív részvételt.”

Az oktatók digitális kompetenciájának növekedésére külön is rákérdeztünk, ez az oktatók és hallgatók szerint is egyértelműen nőtt, ahogy ez már a korábbi kérdéseknél is kiderült.

Megítélése szerint milyen mértékben nőtt az oktatók digitális kompetenciája az online felsőoktatás során (1 – egyáltalán nem nőtt, 5 – jelentős mértékben megnövekedett)
133 válasz



4. ábra: Az oktatók digitális kompetenciájának változása az online oktatás során a résztvevők szerint

Összességében az online oktatás megítélése közepes, ötös skálán kettesre értékelte 21%, hármasra 42%, négyesre 24%. A két véglet kevesen választották (egyes: 7%, ötös 5%).

Ez egybevág a 4 évvel ezelőtti értékeléssel (hétfokozatú skálán 3,36-os érték), azzal a különbséggel, hogy akkor a vélemények sokkal polarizáltabbak voltak, a skála két végpontjára sűrűsödtek.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a digitális kompetenciák, bár javultak (főleg az oktatóknál), új módszereket ismertek meg a válaszolók, a hallgatók számára komfortosabbá vált az online oktatás, azonban továbbra is nagyjából ugyanazok a tényezők okoznak gondot: a technikai nehézségek, a kamerahasználat hiánya, a jelenlétihez képest kevésbé interaktív frontális oktatás és a személytelenség.

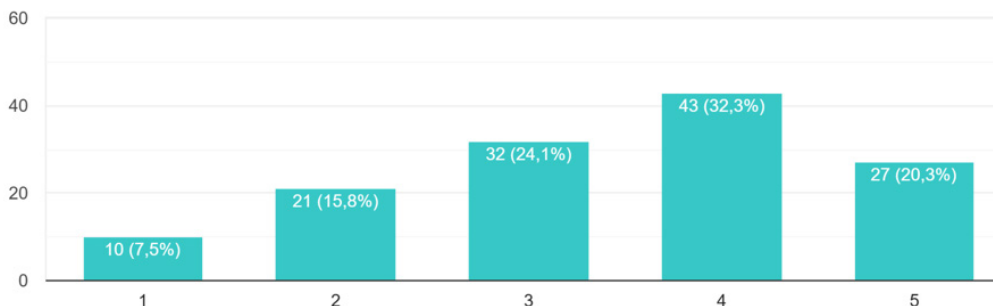
3.3.2. Megtört rutin – Visszatérés a jelenléti oktatáshoz

A kérdőív második részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadók szerint hogyan befolyásolták az online tapasztalatok az ismét jelenlétié váló oktatást.

A válaszadók szerint javult a jelenléti oktatás, bár nem eléggé.

Mit gondol, hatékonyabbá vált a személyes jelenlétű felsőoktatás az online oktatást követően? (1 – egyáltalán nem változott, 5 – kifejezetten hatékonyabbá vált)

133 válasz

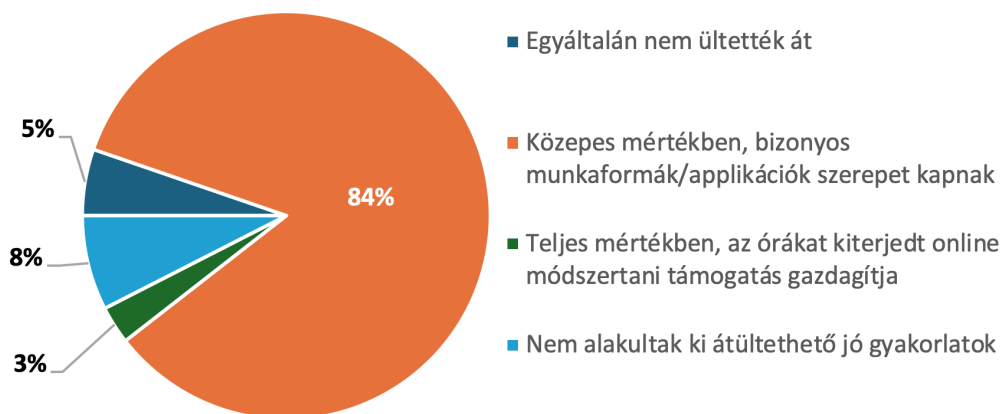


5. ábra: A jelenléti oktatás hatékonyságának alakulása az online korszak után

Ez a fejlődés annak tulajdonítható, hogy bizonyos, a digitális korszakban kialakított jó gyakorlatok átkerültek a jelenléti oktatásba. Ez az átültetés azonban csak közepesen (84%) sikerült, holott, mint korábban említettük, a jó gyakorlatok, módszertani ötletek már széles körben elérhetőek, számos publikáció született, sőt, szinte minden felsőoktatási intézmény szervez különböző tréningeket is az oktatóknak. Sajnos sokszor jellemző, hogy az oktatók nem is érznek késztetést a fejlődésre. „Sok kolléga örömmel tért vissza a covid előtti módszerekhez, ami nem visz előre. Én is küzdök ellene, de legalább felismertem, hogy a hallgatók szerintem nem ezt várják. A kurzusaink sok lexikális tudás adnak át, most már mondhatjuk, elavult úton.” Más oktatók igyekeznek lépést tartani a digitális korrallal: „Mindig jelenléti oktatást tartok, de behozom az órába az online feladatokat. Ezek megtörik a rutint, érdeklik a hallgatókat, mert az ő világukban már minden online történik.”

Mennyire ültették át az oktatók az online kialakított jó gyakorlatokat, módszereket a jelenléti oktatásba?

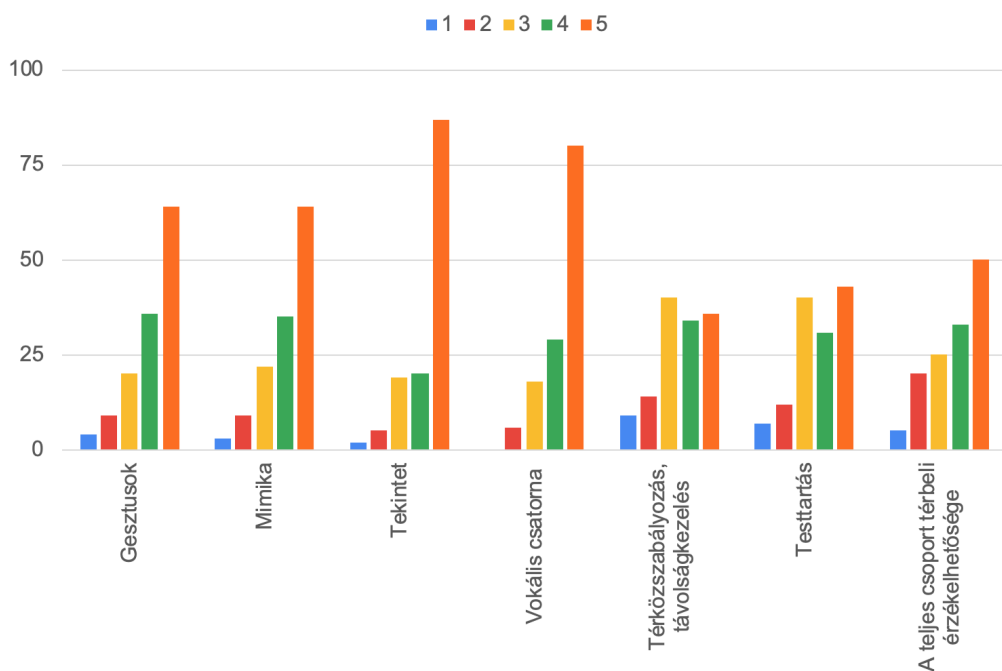
134 válasz



6. ábra: Az online jó gyakorlatok átkerülése a jelenléti oktatásba

Korábbi felmérésünkben és most is vizsgáltuk az egyes metakommunikációs jelzések fontosságát az oktatás hatékonysága szempontjából. A látás szerepe mindkét felmérésben meghatározónak bizonyult: a tekintet, a mimika, illetve a gesztusok érzékelése az óraszervezés kulcsmozzanata volt. A szupraszegmentumok érzékelhetőségének fontossága az online oktatásban csökkent az idők folyamán, míg a térérzékelés hiányának jelentősége nőtt. Ennek tükrében most a fordítottjára is rákérdeztünk: a metakommunikációs jelzéseknek a jelenléti oktatásban betöltött szerepére. A tekintet, a gesztusok, a mimika érzékelhetősége itt is vezetett, viszont a vokális csatorna, a testtartás, a térérzékelés jelentőségét a korai online oktatáshoz hasonlóan ítélték meg.

Mennyire tartja fontosnak a jelenléti felsőoktatás esetén az órai interakciók és az óraszervezés szempontjából az alábbi metakommunikációs jelzéseket 1–5-ig terjedő skálán értékelve? (1 – egyáltalán nem fontos jelzés, 5 – elengedhetetlenül fontos)



7. ábra: Az egyes metakommunikációs eszközök fontossága a jelenléti oktatásban a résztvevők szerint

3.3.3. Digitális kalauzolás helyett látókörtágítás – A tanári szerep új árnyalatai

A kérdőív harmadik része a tanári szerep felfogására kérdezett rá: milyen funkciók kapcsolhatók az ideális pedagógushoz, hogyan látják a kérdőív kitöltői az elméleti bevezetőben vázolt pedagógusi szerepváltozást?

A felsorolt lehetőségekből kettő emelkedett ki a válaszokban: a látókör-szélesítés és a kritikai szemléletmód alakítása. Első helyre került a látókör-szélesítés, amit a 133 válaszolóból 92-en jelöltek meg kiemelkedően fontosnak, és további 23-an 5-ös skálán 4-re értékelték. A második legfontosabbnak a kritikai szemléletmód kialakítása tűnik, amit viszont a hallgatók sokkal kisebb arányban tartottak fontosnak, mint az oktatók. A hallgatók több közepes és annál rosszabb értékelést adtak, míg az oktatók körében több volt az ötös értékelés.

A következő csoportba szintén magasra értékelt funkciók kerültek: a tudásszerzési utak megvilágítása, a biztatás, támogatás, aktív figyelem és az értékközvetítés. A tudásszerzési utak értékelése hasonló volt oktatóknál és hallgatóknál. A biztatás, támogatás szintén előkelő helyet foglalt el, itt viszont a hallgatók és az oktatók véleménye eltért: kevesebb hallgató adott erre 4-es, 5-ös értékelést, míg több oktató. Hasonló mintázatot mutatott a kultúra- és értékközvetítés megítélése is, ahol az oktatók által adott értékelésekben fontosabbnak jelent meg a funkció, mint a hallgatóknál, ahol egyes, kettes, hármas értékek is bőven akadtak. Fordított volt viszont a helyzet a tárgyi tudás átadásánál, amit elsősorban a hallgatók tartottak lényegesnek. Ez érdekes mintázatot jelent, ami némiképp szembemegy azzal a közkeletű vélekedéssel, hogy a Z generációs hallgatók kevésbé tartják fontosnak a tárgyi tudást.

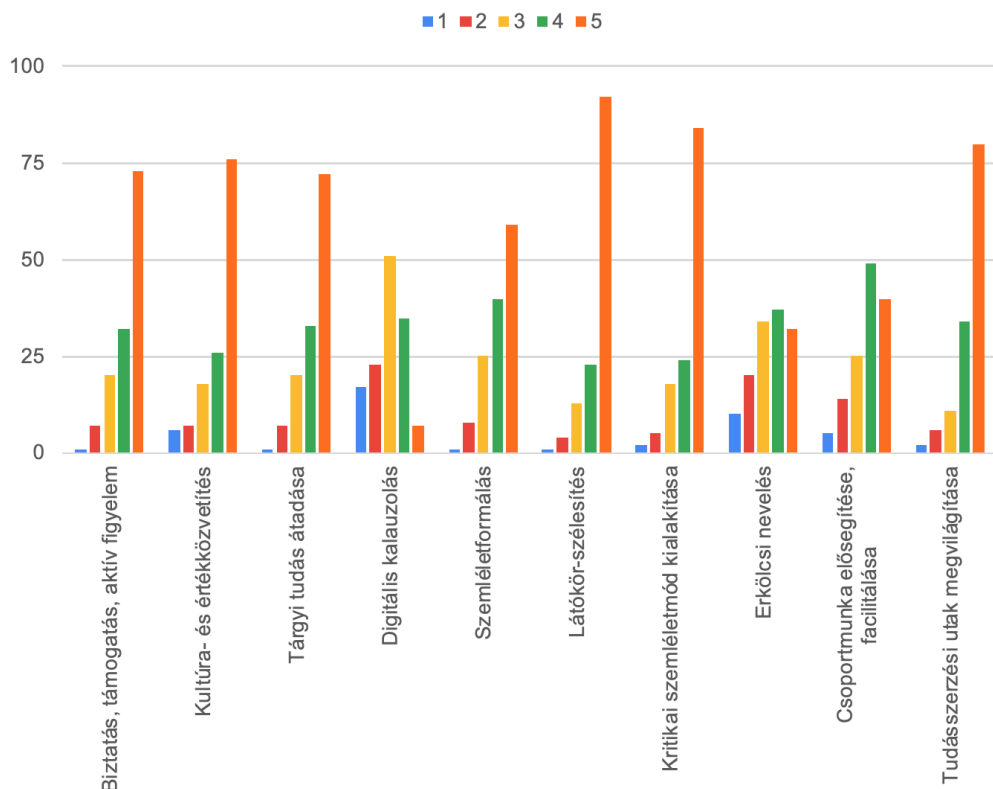
A pedagógus szemléletformáló funkcióját közepesen tartják fontosnak a kitöltők, itt a hallgatók és az oktatók válaszáda hasonlóan alakult.

Meglepő módon a tanár digitális kalauzi szerepe háttérbe szorult a többi funkcióhoz képest, miközben a tudásszerzési utak megvilágítását magasra értékelték. Ennek okát érdemes lenne tovább kutatni. Feltételezésünk szerint a megfogalmazás lehet vízválasztó, eszerint a tudásszerzési utak megvilágítása passzív segítséget jelent: a tanár megadja a kereteket, amelyekben a diák önállóan navigál a tudásszerzési lehetőségek között, míg a digitális kalauz aktív tanári szerepvállalást is feltételez. A digitális kalauzólást lehet technikailag érteni (ebben a tanárok, mint láttuk, hátrányban lehetnek), és lehet a digitális információk szelektálásaként és értékeléseként érteni (amiben viszont kompetensebbek). Mindenesetre a terminus többféle értelmezési lehetősége befolyásolhatja a megítélését is, így időre van szükség ahhoz, hogy letisztuljon és egyértelműsödjön a pedagógiai terminológia tanárszerepeket érintő tartománya.

A csoportmunka elősegítését hasonlóképp nem priorizálták a kitöltők a pedagógusi funkciók között, ennek okát egyelőre nem tudjuk megállapítani.

Kevésbé volt meglepő, hogy a válaszadók az erkölcsi nevelést nem tartották különösebben fontosnak, hiszen az egyetemi oktatásban eddig is kevésbé jelent meg ez a szerep.

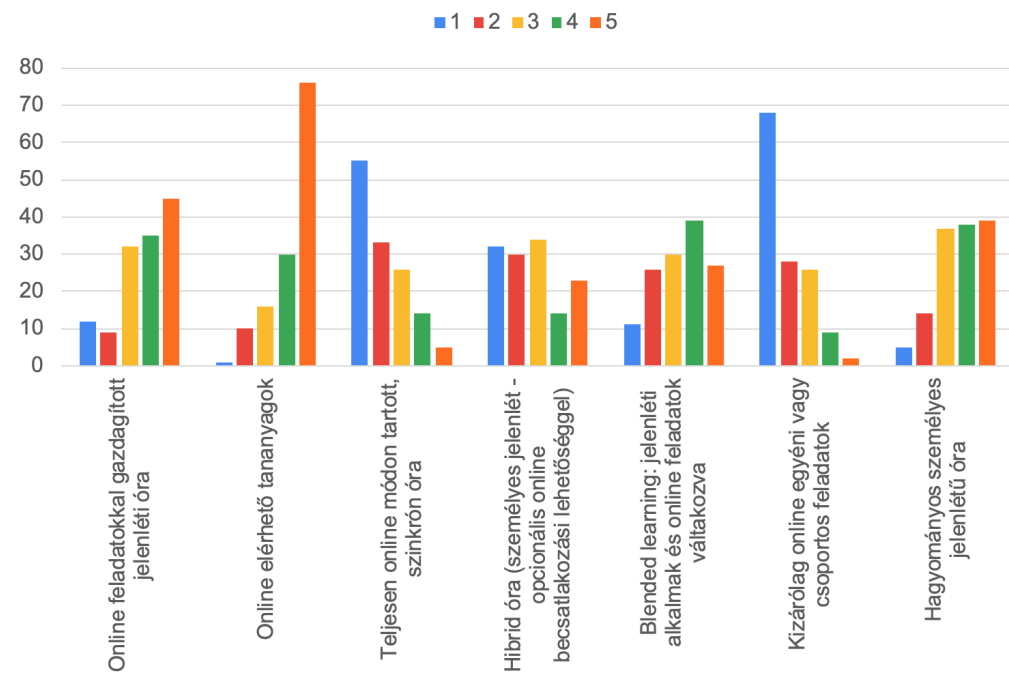
Mi a tanár szerepe napjaink felsőoktatásában? Értékelje a felsorolt oktatói funkciókat 1–5-ig terjedő skálán! (1 – egyáltalán nem fontos 5 – kiemelkedően fontos tanári funkció)



8. ábra: Az egyes oktatói funkciók fontossága a felsőoktatásban a résztvevők szerint

Utolsó kérdésünkben arról érdeklődtünk, a jövőben a jelenléti, a digitális oktatást tartanák-e kívánatosnak a kutatás résztvevői, vagy ezek valamilyen kombinációjában látják a jövő útját.

A jövőbe tekintve milyen oktatási forma lenne kívánatos a felsőoktatásban? Értékelje 1–5-ig tartó skálán, ahol az 1 – a legkevésbé megfelelő, 5 – a legjobb megoldás!



9. ábra: A kívánatosnak tartott felsőoktatási formák

A grafikonból leszűrhető, hogy a válaszadók kiemelkedő többsége igényli az online elérhető tananyagokat, viszont elutasítja a kizárólag online feladatokat. A legnépszerűbb forma az online feladatokkal gazdagított jelenléti óra, majd a hagyományos jelenléti óra, kisebb arányban a blended learning és a hibrid óra, viszont feltűnően magas a teljesen online szinkrón óra elutasítottsága. Ez azt húzza alá, hogy a jövő kívánatos oktatási formájának a többség továbbra is a személyes találkozást, a jelenléti formát tartja, online tananyagokkal és feladatokkal gazdagítva.

4. Összefoglalás

Visszatérve a kutatás elején feltett kérdésekre, kérdőíves vizsgálatunk nyomán a következő válaszokat adhatjuk:

1. Hogyan értékeli az online oktatást a poszt-covid korban?

Pozitívumnak tekinthető, hogy érzékelhetően megnőtt az online elérhető tananyagok száma. A szereplők digitális kompetenciája sokat javult, bevalásuk alapján új munkaformákat és módszereket ismertek meg. A hallgatók kényelmesebbnek, rugalmasabbnak tartják ezt a formát, mint az oktatók, akiknek továbbra is megterhelő az órák szervezése és vezetése. Továbbra is igaz, hogy a technikai feltételek nagy akadályt jelentenek, és az órai interaktivitást legfőképp a kamerahiány hátráltatja, mivel elvész a vizuális visszacsatolás lehetősége. E kutatásrész legfontosabb tanulsága, hogy az oktatás személytelensége változatlanul negatív hatással van a résztvevőkre, mivel a tanár személyisége az online térben kevésbé érvényesül.

2. Milyen hatással volt az online korszak az újból jelenléti oktatásra?

Bár az oktatók digitális kompetenciája javult, a jelenléti oktatásba csak mérsékeltén épültek be az ott megismert módszerek, jó gyakorlatok. A jelenléti oktatásban a személyes jelenlétéhez tartozó metakommunikációs eszközök (tekintet, gesztusok, vokális jelzések, mimika) a jövőben is kulcsfontosságúak.

3. Az online oktatás időszakát követően milyennek ítélik a pedagógusok, oktatók szerepét? Milyen oktatási formát tartanak kívánatosnak? A válaszadók szerint a jó tanár legfontosabb funkciója a látókör-szélesítés, a kritikai szemléletmód kialakítása és a tudásszerzési utak kijelölése. Ugyanakkor a kultúráközvetítés, a biztatás/támogatás inkább az oktatóknak, míg meglepő módon a tárgyi tudás átadása a hallgatóknak fontos elsősorban. Az erkölcsi nevelést és a digitális kalauzolást csekély arányban említették, ezek a válaszadók szerint nem releváns tanári funkciók a felsőoktatásban. A munkaformák közül az alapvetően jelenléti formára szavaztak a kutatás résztvevői, amit online feladatokkal színesítve és online elérhető anyagokkal támogatva tartanak a jövő kívánatos oktatási formájának. Ahogy az egyik kitöltő fogalmazott: „a személyes kapcsolatokat nem pótolhatja semmilyen applikáció”, így úgy tűnik, hogy több év online oktatási élménye után és a gyorsan terjedő digitális lehetőségek érdekében a jövő egyetemi oktatásának kulcsa változatlanul a tanár és diák közti személyes kapcsolódás lesz.

Irodalomjegyzék

- Angwaomaodoko, E. A. (2024). Review of Blended Learning after the COVID-19 Pandemic. *International Research in Education*, 12(1), 86–101. <https://doi.org/10.5296/ire.v12i1.21849>
- Asztalos A. (2022). A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 5–37. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2>
- Bateson, G. (1983). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. E. P. Dutton.
- Blahušíaková, M., Mokošová, D. & Šoltés, E. (2021). Education in Online Environment from Students' and Teachers' Perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 203–226. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-203-226>
- Buda A. & Czékman B. (2021). Pandemic and Education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 1–10. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10391>
- Constantinovits M., Istók B., Ludányi Zs. & Schirm A. (2022). Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben. In Jánk I., H. Tomesz T. & Domonkosi Á. (szerk.). *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból* (pp. 105–135). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.105>
- Constantinovits M. & Vladár Zs. (2021). Covido, ergo Zoom. *Korunk*, 32(2), 1–8.
- Copeland, W., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J. & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134–41. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Csorba, L. M. & Dabija, D.-C. (2024). The impact of the COVID-19 pandemic on students' future online education behaviour. *Heliyon*, 10(20), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39560>
- Demiray, U. (2014). How the Metacommunication Process can be Functional for Preparing in Knowledge Building for eLearning Materials: Communicational Approach. Keynote speech. 3rd International Scientific Conference, Employment, Education & Entrepreneurship – EEE, October 15–17. <https://www.researchgate.net/publication/272172230>
- Dobos D. & Vigh-Szabó M. (2022). A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana. *Anyanyelv-pedagógia* 15(2), 29–46. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.2.2>
- Gonda Zs. (2021). A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia*, (14)4, 59–76. <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4>
- Gonda Zs. (2024). A tanítási módszerek jellemzői az online magyarórákon. *Katedra* 32(1–2), https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_01-02_10/
- Hollóy Z. (2024). Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* (24)1, 17–32. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.002>
- Koet, T. W. & Aziz, A. A. (2021). Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Jour-*

- nal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10(3), 531–562. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/11005>
- Kovach, E. (2023). Critical thinking and creativity in higher education. In [szerk. nélkül] Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти (pp. 125–128). Liha-Pres.
- Lannert J. (2022). A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. Társadalmi Riport, 17, 307–323.
- Mátés G. (2019). Gondolatok a jó és a rossz oktatásról – A pedagógia szerepe a felsőoktatásban. Magyar Rendészet, 19(4), 61–67. <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.4>
- Mateus, S. (2017). Metacommunication as Second Order Communication. KOME, 5(1), 80–90. <https://doi.org/10.17646/KOME.2017.15>
- Molnár G. & Nagy E. (2024). A hatékony tanulás aktuális kérdéskörei – digitális kompetenciafejlesztés és digitális idegenvezetés kihívásai és lehetőségei napjainkban. In Lengyelne Molnár T. (szerk.). Agria Média 2023 (pp. 168–172). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/AM.2023.168>
- Montágh I. (1989). Nyelvművesség. A beszéd művészete. Múzsák.
- Oakeshott, M. (1989). The Voice of Liberal Learning. Yale University Press.
- Orhan, G. & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During COVID-19 Pandemic. Social Sciences and Education Research Review, 7(1), 18–44.
- Prescott-Pickup, F. (2024). A mentor-mentorált kapcsolat fontossága a tanárjelöltek szakmai fejlődésében. Mester és Tanítvány, Új Folyam 2(2), 53–61. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.6>
- Réti J. (2021). Hogyan éltem meg a digitális/online oktatást pályakezdő pedagógusként? Autonomia és felelősség 6(1–4), 113–118. <https://doi.org/10.15170/AR.2021.6.1-4.12>.
- Schirm A. (2021). A digitális szövegtípusok és az online alkalmazások előnyei és hátrányai a nyelvtanításban. In Istók B. & Simon Sz. (szerk.). Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19. Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete (pp. 24–38.). Selye János Egyetem.
- Szűts Z. (2020). A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2020.009>
- Tan, B. W., Tugiman, N., Nor-Ahmad, S. N. H. J. N., & Foo, Y. S. (2022). Listening to the Voices of Undergraduate Students: Exploring Astin's Theory of Student Involvement During the COVID-19 Pandemic. 5th UUM International Qualitative Research Conference (QRC 2022). <https://qualitative-research-conference.com/download/proceedings-2022/1030.pdf>
- Tate, N. (2023). Konzervatív iskola (Beke Á. ford.). MCC Press.

Az érdeklődés tanulásméleti megközelítése

A Learning Theory Approach to Interest

Dr. Urbán Péter

Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola

főiskolai docens

Piarista Gimnázium, Budapest

középiskolai tanár

ORCID: 0009-0006-2404-7024

Absztrakt

A tanulói érdeklődés jelentőségének felismerése minden bizonnyal egyidejű a tanulási folyamatok tudatos megszervezésének igényével. A vonatkozó kutatások tekintélyes múltja ellenére az érdeklődés kérdése kétségtávol ma is aktuális probléma, kiküzdését a tanulás tág értelemben vett környezetének soha nem tapasztalt változásai nehezítik. Az érdeklődés felkeltésének „didaktikai feladata” elméleti és gyakorlati szempontból is többnyire *módszertani* problémaként merül fel: a „tanítás” részeként jelentkezik, azaz olyan tevékenységként, amelyet elsősorban a tanárnak kell elvégeznie. A konstruktivista tanulásmélet teoretikus és terminológiai keretei között előrehaladó gondolatmenetünkben arra teszünk kísérletet, hogy az érdeklődés fogalmát tanulásméleti kontextusban konceptualizáljuk, az érdeklődés kialakulását pedig a „tanítás” helyett a „tanulás” területére helyezzük át, ezzel a tanári tevékenységek helyett a tanulói aktivitás jelentőségét hangsúlyozva. Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy az érdeklődés maga is tudásként (a tanuló előzetes tudásának részeként), illetve a már meglévő tudás eredményeként határozható meg. Az érdeklődés kialakulását emiatt *tanulásként*, a tanuló aktív tudáskonstrukciójaként interpretáljuk. Ennek fényében arra teszünk javaslatot, hogy az érdeklődés komplex problematikáját a leginkább bevett módszertani megközelítés helyett vagy mellett – de mindenképpen azt megelőzően – a tanulói autonómia összefüggésében tegyük vizsgálat tárgyává.

Kulcsszavak: érdeklődés, konstruktivista tanulásmélet, tanulói autonómia, tanulási környezet

Abstract

Recognizing the importance of student interest is probably as old as the conscious organization of learning. Despite the long history of research, the question of interest is undoubtedly still a relevant problem today, and the struggle to develop interest is made more difficult

by unprecedented changes in the learning environment in the broad sense. The “didactic task” of arousing interest often arises as a methodological problem from both a theoretical and a practical point of view: it is interpreted as a part of “teaching”, i.e. it appears as an activity that must be carried out primarily by the teacher. This paper, which is formulated within the theoretical and terminological framework of the constructivist learning theory, attempts to interpret the concept of interest in the context of learning theory, and transfer the development of interest to the field of “learning” instead of “teaching”. This emphasizes the importance of student activity instead of teacher activities. We argue that interest can be defined as knowledge (it is part of the learner’s prior knowledge) and as a result of prior knowledge. In this context, we interpret the development of interest as learning, i.e. as the student’s active construction of knowledge. Drawing the conclusion, we propose to discuss the complex problematic of interest in the context of student autonomy instead of a methodological approach.

Keywords: interest, constructivist learning theory, student autonomy, learning environment

1. Bevezetés

A tanulás mesterséges tanulási környezetben történő megszervezésének igényével minden bizonnyal egyidejű annak a felismerése is, hogy az eredményesség szempontjából döntő jelentőségű a tanulók által tanúsított érdeklődés. Míg ugyanis a tanulás informális helyzetait sokszor épp a kérdező személy már a folyamat elején meglévő és épp a kérdéses gesztusában testet öltő érdeklődése alapozza meg, addig az előre meghatározott tudásanyag tervszerű átadását célzó mesterséges környezet kialakítójának mindig számolnia kell azzal, hogy a résztvevők érdeklődése még akkor sem tekinthető adottnak, amikor a folyamatban – például egy nyelvtanfolyamon – saját elhatározásból, önként, saját céloktól vezérelve vesznek részt. A probléma fokozottan jelentkezik a műveltség sokféle területén meghatározott tananyagok kötelező elsajátítását előíró iskola esetében. Nem véletlen, hogy mind a pedagógia történeti modelljeiben, mind a kortárs neveléstudományi koncepciókban központi szerep jut a tanulói érdeklődés témakörének.

A vonatkozó kutatások tekintélyes múltja és volumene ellenére az érdeklődés kérdése kétségtől ma is aktuális és korántsem lezárható kutatási terület. A tanulás tág értelemben vett környezetének soha nem tapasztalt tempójú változása – például a tanulók számára is elérhető technológia rohamos fejlődése – újszerű kihívást jelent az „iskolai tudás” és az ahhoz kapcsolódó tanulási tevékenységek iránti érdeklődés kialakításának, fejlesztésének és fenntartásának támogatására törekvő tanulászervezői munka számára.

Az érdeklődés felkeltésének „didaktikai feladata” körüli kérdések elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt sokszor módszertani problémaként merülnek fel: a „tanítás” részeként jelentkeznek, megválaszolásuk, megoldásuk tehát elsősorban a pedagógus kompetenciaterületén, tanári tevékenységek eredményeként látszik meg-

valósíthatónak és számonkérhetőnek. Mindez könnyen azt az illúziót keltheti a tanulási környezetet tervező pedagógusban vagy az érdeklődést vizsgáló elméleti szakemberben, hogy a cél érdekében megválasztott tanítási módszertől vagy az alkalmazott eszközöktől egyfajta mechanikus működés révén remélhető az érdeklődés kialakulása. E félreértésekre épülő, leegyszerűsítő elképzelés alapozhat meg aztán olyan, a célok és az eszközök összemosódásából fakadó koncepciókat, amelyek anélkül ösztönzik az élvezetes, élményt jelentő, a tanulók alkotómunkáját elváró tevékenységeket, hogy előtte tisztáznák e tevékenységek viszonyát az érdeklődéshez vagy a tanuláshoz. Tanulmányunk éppen ezen a ponton ígér újszerű, termékeny megközelítési szempontokat, amikor az érdeklődést tanulásméleti keretek között helyezi el. Ez a megközelítési mód ugyanis elkerülhetővé teszi az imént említett csapdát, tudniillik azt, hogy a fogalmat a tanulástól elkülönítve, azt csupán mint a tanulás egyik attitűdinális előfeltételét gondoljuk el, és összekeverjük például azzal a kedvező állapottal, amikor a tanuló szívesen, kedvvel vagy akár kíváncsisággal vesz részt a tanórai munkában.

A konstruktivista tanulásmélet teoretikus és terminológiai keretei között előrehaladó gondolatmenetünkben arra teszünk kísérletet, hogy az érdeklődésről szóló diskurzust – a legfrissebb nemzetközi szakirodalom eredményeit is integrálva – a „tanítás” helyett a „tanulás” területére helyezzük át. A tudományos párbeszéd javasolt új keretei, amelyek tehát a tanári tevékenységek primátusa helyett a tanuló tudatos aktivitásának jelentőségét hangsúlyozzák, mindenekelőtt a tanulói autonómia kiemelt szerepére irányítják a figyelmünket.

Okfejtésünk teoretikus megalapozásaként a konstruktivista tanulásmélet tudás- és tanulásfogalmából indulunk ki, majd e terminusok kontextusában konceptualizáljuk az érdeklődést az előzetes tudás részeként. Tanulmányunk zárófejezete ennek az új definíciós kísérletnek az előnyeit, illetve elméleti és gyakorlati következményeit teszi mérlegre.

2. Tanulás, megértés, jelentés

Amikor tanulásméleti megközelítésről beszélünk, akkor egyfelől arra a tudatosságra kívánunk utalni, amelynek eredményeképpen a pedagógus a tanulási környezet megszervezése során minden egyes mozzanatot következetesen a tanulás folyamatában betöltött közvetlen vagy közvetett szerepéhez viszonyítva értékeli, másfelől magának a tanulás fogalmának, működés módjának az elméleti reflektáltságát szándékozunk a középpontba állítani.

A konstruktivista tanulásmélet legalapvetőbb állítása az, hogy a tanulás a tanuló aktív tudáskonstrukciója (például Taber, 2016; Nahalka, 2021). Bár a szakirodalom ezt a tézist konszenzuálisnak tűnő módon a pszichológia tanulásmodelljeivel és különféle ismeretelméleti elköteleződésekkel szembeállítva újszerű koncepcióként, paradigmaváltásként mutatja be, le kell szögeznünk, a tanulásra irányuló gondolkodás valójában mindig is tisztában volt a tanulók aktivitásának jelentőségével és a tanulás konstrukciós jellegével, még akkor is, ha e felismerést időről időre más szavakkal fogalmazták is meg (Urbán,

2024). A konstruktivista tanuláselmélet így sokkal inkább a tanuláselméleti tudatosság hiányával állítható szembe, mint más (például pszichológiai) érdekeltségű tanuláselméletekkel. A tudás akadálytalan átvehetőségét-áthelyezhetőségét feltételező, sokszor a konstruktivista tanuláselmélet kontrasztjaként emlegetett (naiv) elképzeléseket például nem tanuláselméletnek, hanem épp e tanuláselméleti tudatosság hiányának tartjuk.

Az imént felidézett alaptétel minden egyes mozzanata figyelmet érdemel. A konstruktivista tanuláselmélet hangsúlyozottan a *tanulás* elmélete, érdeklődésének homlokterében tehát a tanulás folyamatai állnak, nem a tanítás területéhez sorolható tevékenységek (Fosnot & Perry, 2005). A tanulás definíció szerint *aktivitás*, mégpedig a *tanuló* szándékos, autonóm döntésen alapuló aktivitása: tudáskonstrukció, amely révén a tanuló előzetes tudásának meglévő ismereteiből, a verbalizálhatóság és a tudatosság különféle szintjein álló elméleteiből, tapasztalataiból, meggyőződéseiből, élményeiből stb. álló (vö. Bittermann et al., 2023) rendszerébe új elemeket épít be, ezáltal személyes tudást konstruálva és egyben meglévő tudásrendszerét is újrászervezve, rekonstruálva (Nábélková et al., 2018).

Mindez már sejteni engedi az előzetes tudás döntő szerepét a tanulás folyamatában. Az új tudás konstrukcióját ugyanis, mint láttuk, a már meglévő tudás rendszerébe történő szerves beépülésként határozhatjuk meg. Nem közömbös tehát az előzetes tudás mennyisége és megszervezettsége sem. Minél kevésbé töredezett a tudásrendszer, azaz minél több ponton tud kapcsolódni az új tudáselem a már meglévők alkotta hálózatba, annál jobban integrált, annál jobb minőségű, kevesebb kognitív erőforrással mozgósítható tudást kapunk (vö. Bittermann et al., 2023). Kifejezetten tanulságos McCarthy és McNamara (2021) szövegértési vizsgálatok eredményeire alapozott koncepciója. A szerzők rámutatnak az előzetes tudás egydimenziós, csupán a mennyiségre koncentráló megközelítésének korlátaira, majd egy több, függetlenül is értelmezhető, de egymással interaktív viszonyba is lépő dimenzióból álló mentális modell hasznossága mellett érvelnek. Eszerint a mennyiségi mutatók mellett a szövegértés hatékonyságát az előzetes tudás pontossága, specifikus jellege és koherens volta is nagymértékben előre jelzi. A tudás mennyisége (*amount*) továbbra is fontos tényező marad, hiszen a releváns tudáselemek és a tudásstruktúrában rendelkezésre álló csomópontok számának növelése már önmagában is támogatja a megértést, emellett a mennyiség bizonyos mértékben a másik három dimenzió előfeltétele is. A pontosság (*accuracy*) fogalmán a szerzők az előzetes tudásnak a (tudományos) konszenzushoz mért helyességét, illetve igazságának kiterjedését értik. Példáik szerint a *Lincoln a 13. elnök* állítás hamis, míg a *Diéta segít a fogyásban* mondat ugyan bizonyos megkötésekkel tartalmaz igazságot is, de önmagában még rendkívül pontatlan és részleges, ezért pusztán ennyi tudásból éppúgy származhatnak a cél szempontjából adaptív és inadaptív cselekedetek is. McCarthy és McNamara jó okkal hívják fel a figyelmet arra is, hogy a tudás pontosságának jelentősége az internet korában minden eddiginél nagyobb. A kidolgozott, de pontatlanul megszervezett tudásterületek sajátos ellentmondásokat eredményezhetnek az új tudáselemek integrációs kísérletei során, így számottevő módon megnehezítik a tanulást. E tanulságok könnyen összeegyeztethetők a konstruktivista tanuláselmélet alapjain nyugvó tévképzetkutatásokkal is. A tévképzeteket, ezeket a

stabil adaptivitású, de a tudományos normától eltérő elképzeléseket (például Jung, 2020) ugyanis megfeleltethetjük a pontatlanság imént leírt jelenségével. McCarthy és McNamara (2021) specifikusságnak (*specificity*) nevezi az előzetes és az új tudás egymáshoz való kapcsolódásának a mértékét. Eredményeik szerint mind a túlságosan specifikus, mind a nagyon távol álló előzetes tudásnál jobban segíti a megértést a közepes tartományba eső tudás. A szerzőpáros végül a koherencia (*coherence*) terminussal utal a tudás egyes elemeinek összekapcsolódására. A koherensebb tudás hatékonyabb megértést tesz lehetővé, mint a diffúz szervezettségű ismeretek.

Az előzetes tudás problematikáját egy olyan interdiszciplináris csomópontnak tekinthetjük, amelyben sajátos formában esik egybe a filozófia, a pszichológia, a pedagógia és a hermeneutika érdeklődése (Urbán, 2023). Épp ez az összefüggés segíthet megérteni azt a – gondolatmenetünk további lépései szempontjából megkerülhetetlen – körülményt, hogy a tudáskonstrukció valójában egy olyan értelmezési folyamat, amelynek eredményeképpen egy addig jelentés nélküli információ(csomag) személyes, jelentésszerű (jelentőséggel rendelkező) tudássá válik. A jelentéskonstrukcióként értett tanulás gondolata nem idegen a konstruktivista tanulásmélet összefoglaló jellegű kidolgozásaitól sem. A téma egyik gyakran hivatkozott kézikönyve (Brooks & Brooks, 1999) például a passzív információfelvétellel az aktív jelentésképzést állítja szembe a koncepció alapjainak bemutatásakor. A jelentéskonstrukció áll az olyan konstruktivista alapokon álló modellek középpontjában is, mint az értelemgazdag vagy a problémaközpontú tanulás is. Az értelemgazdag tanulás (*meaningful learning*) Ausubel (1968) által kidolgozott koncepciója ugyanis éppen a jelentés meglététől függően beszél értelemgazdag (*meaningful*) és értelem nélküli (*meaningless*) tanulásról (vö. D. Molnár, 2013; Habók, 2017), a problémaközpontú tanulás (*problem-based learning*) „problémája” pedig szintén azt az elvárást testesíti meg, hogy az új tudás jelentése, azaz szükségességének tudatosulása (vö. Ghani et al., 2021) már a tanulást megelőzően létrejöjjön. A pszichológia területéről az Aaron Beck nevéhez fűződő kognitív viselkedésterápiát hozhatjuk jellemző példaként. A terápia mögött álló elmélet – ahogyan a következő részlet is igazolja – könnyen rokonítható a konstruktivista tanulásmélettel: „az észlelés és élményfelfogás aktív folyamat, a személy kogníciói (gondolatai és képzelei) a belső és külső ingerek szintézise nyomán alakulnak ki”, ezért „[n]em maga a szituáció határozza meg a személy viszonyulását, hanem a neki tulajdonított jelentés, hiszen ugyanazon esemény különböző jelentéssel bírhat a különböző egyének számára” (Perczel Forintos, 2010, 190.). Még kevésbé kiaknázott interdiszciplináris kapcsolatot kínál a hermeneutika megértésfogalmának a mozgósítása. Gadamer jól ismert meghatározása például, amely szerint „minden mondat, minden kijelentés alapvetően csak akkor válik megértetté, ha úgy érthetjük meg, mint valamely lehetséges kérdésre adott választ” (Gadamer, 1994, 157.), a megértés problémáját szintén az előzetes tudás területére helyezi át, hiszen a megértés feltételeként az előzetes tudás olyan szerveződését írja elő, amely egyfajta kérdésként képes előkészíteni az új információk jelentésgazdag integrációját a tudás struktúrájába.

3. Az érdeklődés fogalma – definíciós kísérlet

A tanulói érdeklődés kérdése ma is aktív kutatási terület, mégsem beszélhetünk a fogalom esetében általánosan elfogadott definícióról. A szakkifejezésként történő használatot nehezíti az *érdeklődés* kevésbé tisztázott viszonya a környezetében lévő, egymást is komplex módon keresztező olyan fogalomköröktől, mint például a *figyelem*, a *motiváció*, a *személyre szabott tanulás* (vö. például Lin et al., 2024), az *önszabályozó tanulás*, az *elkötelezettség*, a *kedvező tanulói attitűd*, az *adaptív tanulás* (vö. például Plass & Pawar, 2020) vagy a *differenciálás*.

A szakirodalom már régóta (vö. van Aswegen & Pendergast, 2023) különbséget tesz kíváncsiság és érdeklődés között. A kíváncsiság, amelyet az újabb irodalomban a *situációs érdeklődés* (*situational interest*) terminus is jelöl (például Renninger & Hidi, 2016; van Aswegen & Pendergast, 2023; Neito et al., 2023) az átmenetiségével különböztethető meg a (valódi) érdeklődéstől. A kíváncsiság pusztán azt jelenti, hogy a tanuló figyelmét rövid időre megragadja valami, az érdeklődés pedig ezzel szemben tartós állapotnak tekinthető, amely viselkedéses (pl. információk tudatos keresése), kognitív és emotív komponenst is tartalmaz. A kíváncsiság és az érdeklődés e megkülönböztetése azonban nem jelenti azt, hogy a kutatók ne látnának kapcsolatot a két jelenség között. Több koncepció is határozottan a kíváncsiságon keresztül látja kialakíthatónak az érdeklődést. Jellemző példája ennek Renninger és Hidi (2016) sokat idézett négyfázisú modellje. Eszerint az érdeklődés kialakításának első fázisa a *situációs érdeklődés* felkeltése. Ebből a kíváncsiságból akkor lehet továbblépni, ha sikerül fenntartani az érzelmi választ, valamint a tanuló megtapasztalhatja egy esetleges elköteleződés értékét. A harmadik fázisban a tanuló már tudatosan keresi az alkalmat, hogy ismét részt vehessen a témával kapcsolatos tevékenységekben, míg végül – negyedik fázisként – e viszonyulás stabil diszpozícióvá, valódi érdeklődéssé nem változik (Renninger & Hidi, 2016; van Aswegen & Pendergast, 2023).

A vonatkozó kutatások imént összegzett eredményeit is megfontolva tanulmányunkban a következő definícióból indulunk ki: *az érdeklődés tudásigényből fakadó tartós szándék a tanulásra*. Az érdeklődést tehát a tudás és a tanulás kategóriáival határozzuk meg. Aki érdeklődik, valódi tudás kiépítésére törekszik, így például nem a tudás prezentálásával megszerezhető előnyökre. Nem tekinthetjük érdeklődésnek azt a tanulási szándékot, amely elsődlegesen pontszámot, osztályzatot, diplomát, nyelvvizsgát, jogosítványt, magasabb pozíciót stb. céloz, hiszen az ezekhez hasonló esetekben nem a valódi tudás igénye áll a középpontban, hanem egy, a tudással magával lazább és közvetettebb kapcsolatban álló érdekeltség. Emiatt jelenthetjük ki, hogy az érdeklődésből definíció szerint nem származhat soha „magolás”, azaz olyan memorizálás, amelynek célja csupán egy minősítő értékelésnek történő megfelelés. Az érdeklődés viszonya ezen a ponton tisztázható a motivációval is. A tanulási motiváció fogalmába ugyanis beleférnek azok az esetek is, amelyeket az imént közölt definíció alapján kizártunk az érdeklődés köréből. A tanulási szándék tartósságára vonatkozó követelmény arra utal, hogy az érdeklődés tartama túlmutat azon a szituáción, amelyben valami megragadja a tanuló figyelmét. Nem tartjuk azonban indokoltnak, hogy egy adott szituációban rövid időre felkeltett figyelmet a kíváncsisággal azonosítsuk. A kíváncsiságot – amely jól összefér a tartósság követelményével is – sokkal inkább az érdeklődés affektív komponenseként látjuk megragadhatónak.

4. Az érdeklődés mint tudás

Az előző pontban körvonalazott definíciós kísérletünkkel az érdeklődés fogalmát tanulásméleti kategóriák segítségével konceptualizáltuk. Az alábbi bekezdésekben a konstruktivista tanulásmélet tanulmányunk elején már röviden összefoglalt teoretikus keretei között annak kimutatására törekszünk, hogy az érdeklődés valójában maga is már tudás: az előzetes tudás része, amelynek kialakítását ezért egy tanulást célzó fejlesztési folyamatként kell elképzelnünk.

Az elméleti alapokat lefektető fejezetben a tanulást jelentéskonstrukcióként írtuk körül, olyan folyamatként, amely a megértésre irányul, azaz arra, hogy a jelentés nélküli információ jelentést, jelentőséget kapjon. Egy sajátos hermeneutikai szituációval állunk szemben: egy tudáselem jelentésszerű vagy közömbös voltát, illetve a jelentés mibenlétét az előzetes tudás határozza meg. Az érdeklődés ebben az értelemben az előzetes tudás olyan állapota, amelynek eredményeképpen a tanuló képes kérdezni, azaz – mint láttuk – megelőlegezni egy információ jelentését. Ezen az „állapoton” természetesen nemcsak a tudás mennyiségi mutatóit kell értenünk, hanem szerveződésének különféle aspektusait is, mint például a korábban már tárgyalt pontosságot, specifikusságot és koherenciát is. Észre kell vennünk, hogy az érdeklődés tudásként való meghatározásának e tanulmány keretei között elméleti szempontból alátámasztott érvényességét a hétköznapi tapasztalatok sokasága igazolja vissza: a tanulásszervezés munkájának egyik legnehezebb dilemmája ugyanis éppen az, hogy úgy tűnik, az érdeklődés hiánya együtt jár a hiányos és rosszul szervezett tudással, míg azoknál a tanulóknál mutatkozik a legeredményesebbnek az „érdeklődés felkeltése”, akik nagyobb mennyiségű és jól szervezett tudással rendelkeznek. E hétköznapi tapasztalat alapján megfogalmazható összefüggést empirikus adatok is alátámasztják (lásd van Aswegen & Pendergast [2023] vonatkozó hivatkozásait: Leslie, 2014; Hirsch, 2015; Adams, 2015; Quintero, 2017).

Az érdeklődés e megközelítésének gyakorlati következményeit dolgozatunk terjedelmi korlátai között aligha vonhatjuk le kielégítő mértékben. Azt azonban mindenképpen rögzítenünk kell, hogy a fentiek alapján az érdeklődést érdemes komplex, ismeretekből, készségekből és attitűdökből álló tudáskészletként kezelni, kialakulását pedig e tudáskészlet fejlődésétől várunk. A tudásként történő meghatározás az érdeklődés kialakulását tehát tanulási folyamatként feltételezi, azaz a tanuló szándékos aktív és személyes tudáskonstrukciójaként. Az „érdeklődés felkeltése” tehát nem lehetséges a „tanítás” oldaláról, nem várhatjuk, hogy a tanuló pusztán tanári tevékenységek eredményeképpen kezdjen érdeklődni. Ehelyett úgy fogalmazhatnánk, az érdeklődés fejlődése számára alkalmas tanulási környezet kialakítására célszerű törekedni.

Mindez az érdeklődés kérdéskörét a tanulói autonómia fejlesztésének területére helyezi át. Végző soron az autonóm tanuló döntésén múlik ugyanis, hogy felelősséget vállalva saját tanulásaért érdeklődővé válik-e egy téma iránt. A tanuló saját szerepének e hangsúlyozása természetesen nem számolja fel teljesen a tanár lehetőségeit, mozgásterét azonban az érdeklődés közvetlen kialakításának (illuzórikus elgondoláson alapuló) feladata helyett a tanulói autonómia fejlesztésének területén jelölhető ki.

5. Összefoglalás

Rövid tanulmányunkban az érdeklődés tanuláselméleti megközelítésének körvonalait rajzoltuk meg. A konstruktivista tanuláselmélet által kínált szempontokat is megfontolva rámutattunk az előzetes tudás kiemelt jelentőségére, majd ennek részeként határoztuk meg az érdeklődést úgy, mint tudásigényből fakadó tartós szándékot a tanulásra. A tanuláselméleti megközelítés előnye, hogy az érdeklődés problémáját a didaktikai feladatok közül áthelyezi a tanulói autonómia területére. Így elkerülhetővé válik, hogy az érdeklődés kérdése a tanulástól reflektálatlanul elválasztva, például kedvvel végzett tevékenységekhez vagy szívesen használt eszközökhöz kapcsolva merüljön föl. Elméleti jellegű kutatásunk korántsem kívánja felszámolni a dialógus lehetőségeit a tanulói érdeklődés „felkeltésére” irányuló koncepciókkal; a munkánk által kínált új szempontok reményeink szerint a korábbi eredményeket is új, gazdagabb összefüggésben lesznek képesek láttatni.

Irodalomjegyzék

- Adams, M. J. (2015). Preface: Knowledge for Literacy. In [szerk. nélkül], *Literacy Ladders: Increasing Young Children's Language, Knowledge, and Reading Comprehension* (pp. 4–10). Albert Shanker Institute.
- Aswegen, E. C. van, & Pendergast, D. (2023). The impact of interest: an emergent model of interest development in the early years. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1335–1349. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2245575>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bittermann, A., McNamara, D., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2023). The Landscape of Research on Prior Knowledge and Learning: a Bibliometric Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(58), [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09775-9>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In *Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms* (2. kiadás). Association for the Supervision and Curriculum Development.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. In C. T. Fosnot, (szerk.), *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 21–50). Columbia University.
- Gadamer, H-G. (1994). *Épületek és képek olvasása*. In H-G. Gadamer. *A szép aktualitása* (pp. 157–168). T-Twins.
- Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B., & Hadie, S. N. H. (2021). Effective Learning Behavior in Problem-Based Learning: a Scoping Review. *Medical Science Educator*, 31, 1199–1211. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0>
- Habók A. (2017). *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó.

- Hirsch, E. D., Jr. (2015). Building Knowledge. The Case for Bringing Content into the Language Arts Block and for a Knowledge-Rich Curriculum Core for all Children. In [szerk. nélkül], *Literacy Ladders: Increasing Young Children's Language, Knowledge, and Reading Comprehension* (pp. 30–41). Albert Shanker Institute.
- Jung, J. (2020). Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers' Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci10040104>
- Leslie, I. (2014). *Curious. The Desire to Know and Why Your Future Depends on It*. Basic Books.
- Lin, L., Lin, X., Zhang, X., & Ginns, P. (2024). The Personalized Learning by Interest Effect on Interest, Cognitive Load, Retention, and Transfer: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36, [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09933-7>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The Multidimensional Knowledge in Text Comprehension Framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Nábélková, J., Plischke, J., & Kobzová, P. (2018). Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 133–138. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3810>
- Nahalka I. (2021). A tanulás. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *Didaktika*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.3>
- Neito, R., Vilhunen, E., Lavonen, J., & Reivelt, K. (2023). Predicting Situational Interest by Individual Interest and Instructional Activities in Physics Lessons: An Experience Sampling Approach. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1063–1073. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1063>
- Perczel-Forintos D. (2010). A kognitív szemlélet alapvonalai. In Perczel-Forintos D. & Mórótz K. (szerk.), *Kognitív viselkedésterápia* (pp. 189–213). Medicina Kiadó.
- Plass, J. L., & Pawar, S. (2020). Toward a Taxonomy of Adaptivity for Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>
- Quintero, E. (2017). *Teaching in context: The Social Side of Education Reform*. Harvard Education Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Taber, K. S. (2016). Constructivism in Education. Interpretations and Criticisms from Science Education. In E. Railean (szerk.), *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (pp. 116–144). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7507-8.ch015>
- Urbán P. (2023). Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás. Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.011>
- Urbán P. (2024). Gátló hatású anomáliák a konstruktivista tanulásmélet szakmai prezentációjában. Miért nem érvényesülnek a gyakorlatban egy sokat ígérő elmélet előnyei? *Új Pedagógiai Szemle*, 74(5–6), 12–35.

II. RÉSZ
RÉGI, MÉGIS ÚJ
SZÍNFOLTOK
A MÓDSZERTANI
MEGÚJULÁSBAN

Ének-zene tanítás a kommerciális popzene korában – 2. rész

Music Education in the Age of Commercial Pop Music – Part 2

Bali János

PPKE BTK

egyetemi tanár

ORCID: 0009-0001-3012-1183

Absztrakt

Ének-zene tanárként az ember frontális ütközést lát az iskolai tananyag és a fiatalok zenéhez való viszonya között. Néhány kivételesen tehetséges tanár tevékenységét leszámítva az énekórák többnyire kudarcok: a tanárok és a diákok többsége is túlélésre játszik. Az oktatásfinanszírozás világszerte a legolcsóbban elérhető, gazdaságilag leggyorsabban hasznosuló képzéseket preferálja: így a zeneoktatás megtartásáért, netán fejlesztéséért szakadatlan harc folyik, ahol állandóan a gazdasági hasznosság érveit kell valahogyan prezentálniuk a művészeknek és oktatóknak. A mostani iskolások már úgy cseperedtek fel, hogy a szüleik nem énekeltek nekik, csak szólt mellettük a rádió reggeltől estig. A magaskultúra egyre több helyen szorul hátra a tömegkultúrával szemben.

Magyarországon Kodály magyar népzenehez kötődő pedagógiai programja és a személyének tekintélyére alapozott, ma is működő intézményrendszer miatt a zenetanítás helyzete speciális. Megvizsgáljuk, miben tér el Kodály korától a mai társadalmi helyzet és kulturális háttér, hogyan változtak a gyerekek adottságai, a számukra lehetséges életstratégiák. Kodály a maga korának feszítő kérdéseire talált adekvát választ: szellemiségének méltó követése csak az lehet, ha a jelenben az övéhez hasonló szabadsággal, erővel és realitásérzéssel tudunk járható utakat kialakítani.

Írásom első része a *Mester és tanítvány* előző számában látott napvilágot: alább az írás második, befejező része olvasható.

Kulcsszavak: kortárs zenepedagógia, társadalmi értékek, Kodály

Abstract

As a music teacher, one sees a head-on collision between the school curriculum and young people's relationship to music. Apart from the work of a few exceptionally talented teachers, music lessons are mostly failures: most of the teachers and students are playing to survive. Education funding worldwide favours the cheapest, most economically viable courses: there is a constant battle to maintain or even improve music education, with artists and teachers

constantly having to present arguments of economic viability. Today's schoolchildren have grown up without their parents singing to them, and with only the radio playing from morning to night. High culture is increasingly taking a back seat to mass culture.

In Hungary, Kodály's pedagogical programme, which is linked to Hungarian folk music, and the institutional system that is still in place today, based on the authority of his personality, mean that the situation of music teaching is unique. We will examine how today's social situation and cultural background differs from Kodály's time, how children's abilities have changed, and what life strategies are possible for them. Kodály found an adequate answer to the pressing questions of his time: to follow his spirit, we must be able to develop paths in the present with the same freedom, strength and sense of reality as he did.

The first part of my article appeared in the previous issue of *Master and Disciple*: the second and final part of the article is below.

Keywords: contemporary music pedagogy, social values, Kodály

Írásom első felében¹ először az értékelés polifóniájával, az érték és érdek viszonyával foglalkoztam, majd Dobszay László (1972) pontjai alapján kezdtem bele Kodály zene-pedagógiai elveinek értékelésébe: i) relatív szolmizáció és tonális élmény; ii) népzene és zenei érték; iii) éneklés és belső hallás. A cikk második része az utolsó két pont – iv) iskola és humanista oktatás; v) kultúra és személyiség – elemzését és a konklúziókat tartalmazza.

iv) iskola és humanista oktatás. Kodály mindössze másfél évtizeddel az Eötvös-féle népoktatási törvény megjelenése után született; pályájának kezdete egybeesik a hazai állami közoktatás felívelésével (Pukánszky & Németh, 1996; Püski et al., 2000, 455). Az 1910-es népszámlálás adatai szerint (Hanák, 1978, 428–431, 452–457.) ugyan még mindig csak 4%-nyi tisztviselő és értelmiségi élt Magyarországon, de az ország modernizációja miatt épp dinamikus fejlődés volt ezen a téren. A tanulás, az egyre magasabb iskolák elvégzése nagy megbecsültségnek örvendett, és világos volt, hogy az elemi iskola az első lépcsőfok a felemelkedésben. Ma ezzel szemben az összes pedagógus mélyen alulfizetett, miközben a nyári iskolai szünet miatt, illetve, mert a tanteremben töltendő heti kötelező óraszám 40-nél kevesebb, a tanárok sokak szemében még így is ingyenélőknek számítanak. Az egydimenziós pénz-értékkála mind az iskolafenntartókat, mind a szülőket a „minél gyorsabban minél magasabb papírt” szemléletre vezeti, s az iskolát és a tanárokat ebben egyszerűen akadályként értelmezi.

Váradai Judit (2023) kutatásai azt mutatták, hogy az iskolai tanrenden kívüli foglalkozások segítik leginkább a gyerekek kulturális felemelkedését – ám ezek mind a diákoktól, mind a tanároktól időt vonnak el. Akkor lehet érdemben az extrakurrikuláris alkalmakra számítani, ha a tanárok és a diákok terhelése is csökken. Ha például nincs szükség magánangolra, mert az iskolai angolórák elég jók ahhoz, hogy a gim-

¹ Az első rész megjelent a *Mester és Tanítvány* 2024/2. számában (lásd Bali, 2024).

názium eljuttasson egy vagy két nyelvvizsgáig – amihez jó tanárok, jó tankönyvek, kellően kis létszámú csoportok kelljenek. Ha az iskola nyújtotta szervezett sportolási lehetőségek kielégítőek, kevesebbeknek kell rendszeresen távoli sportegyesületekbe járni edzésekre. Ma a húszévesek több mint fele az ország határain kívül remél boldogulni (Kovács, 2024); a tudomány, kereskedelem, üzleti élet világnyelve az angol lett. Márpedig kellő szinten angolul megtanulni azt jelenti, hogy angol nyelvű újságokat és krimiket kell olvasni, szinkronizálatlan filmeket nézni, és főként hosszabb időt külföldön, angol nyelvi közegben tölteni – ráadásul az ottani beilleszkedésre fókuszálva, azaz az angol nyelvű kultúrát, gondolkodást minél mélyebben asszimilálva. Tudomásul kell vennünk, hogy az ország felemelkedése – sőt, már csak fennmaradása is – a megfelelő világpiaci pozíció elérése nélkül nem lehetséges: azaz paradox módon a magyar nyelv sorsa is múlik azon, hogy a fiatalság jól tud-e angolul.

A bölcsészkart végzett Kodály és Dobszay számára a „humanista” oktatás egyértelműen a tantervek humán fókuszát – irodalom, történelem, filozófia – jelentette. A középkori zeneelmélet a püthagoreus kozmológiába ágyazta magát; a zenének a humán tudományokkal, „les lettres” való mély kapcsolata a korai romantika óta explicit. A szépirodalom értő olvasása feltétlen segíti a feelingalapú figyelemszervezés helyett a narratív, jelentésrétegekben gondolkodó, dialektikus műértést, azaz a klasszikus zenei örökség befogadását. És fordítva: a zenei érzékenység nagyobb nyelvi érzékenységet ad.

v) *kultúra és személyiség*. Kodály és követői számára evidencia, hogy magyarként lenni európainak csak úgy lehetséges, ha európaiként vagyunk magyarok. Kodály a népzene nem valamiféle nacionalizmusba való bezárkózásra, hanem az európai kulturális fősodorba való beépülésre akarta használni pedagógiájában. A kultúra az alkotó szellem patakmedre: az eleven áramlás alakítja a medret, s a meder tereli is az áramlást. A szellem értékesebb a kultúránál, de nincs meg nélküle. Minden nyelv és gondolkodás az ismert közösségi realitás és a vele szembekerülő dramatikus egyéni tapasztalat határán mozog; s nincs kreativitás vagy bármiféle egyéni vagy közösségi növekedés a kultúra megtartó ereje nélkül. A kultúra nem nélkülözheti a történeti szemléletet és a világ teljes szélességére nyitott áttekintés igényét. Hegel szavaival: „Az igaz az egész. Az egész pedig csak fejlődése által kiteljesülő lényeg” (Hegel, 1807, előszó, lásd 1979, 10. – kiemelés tőlem).

Ma a klíma- és környezetszennyezési gondok; járványok, víz- és élelmiszerellátás, a globális kizsákmányolás és nyíló jövedelmi olló súlyos problémái nem teszik lehetővé a bezárkózást. Az emberért, az emberiség egészéért felelősséget érezve lehetetlen egyéni, családi, közösségi, nemzeti önzésekbe menekülni. Ugyanakkor a nagy súlytól megrémülve sokan – az ifjúság nagy része is – a magánboldogság keresésében keresik belső egyensúlyukat. Hogy ezt az ellentmondást oldhassuk, abban a zene és a többi művészet oktatása óriási segítségünkre lehet – de világos, hogy csak akkor, ha a művészet egészét a kortárs művészet szemszögéből szemléljük: ha a riegeli újdonságértéket a régiségérték fölé helyezzük. A művészet mint a legmélyebb problémákkal

szembesítő gondolkozás értékesebb, mint a művészet mint nosztalgikus vigasztalás. Hogy élete során Kodály egyre konzervatívabb lett, az talán következik abból, hogy pályája elején, fiatal modernistaként beérte a *második* legmodernebbel.

Tanítványaink önálló emberek: személyiségüket formálni nem tudjuk, csak segíthetjük vagy gátolhatjuk kibontakozásukat.² Arnold Schönberg azt írja összhangzat-tankönyvének előszavában, hogy „a tanár első dolga eléggé felrázni növendékét, [...] hogy azután minden valóban a helyére kerülhessen” (Schönberg, 1911, VII.). Ezzel nagyon egyet tudunk érteni, ám ma minden kereskedelmi és politikai ágens felrázni akar mindenkit. Óriási hír- és információözönben próbálunk önmagunk lenni: alapfeladat a magunk számára ebben a forgatagban belső teret és nyugalmat biztosítani – amit a társadalmi kommunikációban járatlan fiatalok a begubózással érnek el: pszichedelikus szerekkel, saját, mindössze két-három tucatnyi dalból álló Spotify-listák kialakításával, kommunikációs buborékokkal.

A fiataloknak sajnos nem sok esélyük van, hogy szüleiknél jobb anyagi körülmények között éljenek. Mivel a növekedés a legmélyebb emberi alapörömök egyike, így ez nagy frusztráció; ezért a fiatalok inkább az átélhető és a közösségi médiában dokumentálható élményekre vágynak, a pénzüket utazásra költik, sokan főként azért, hogy szelfiket készíthessenek népszerű turistacélpontokon. Közben sötét gond a számukra, hogy később lesz-e miből megélniük, sőt, terheli őket a túlnépesedett Föld nyomasztó jövőképe: lesz-e még ivóvíz és ennivaló. Az életösztön, felülírva az obligát optimizmusokat, néha szorongásként jelenik meg. A mai vállalati kultúra – miközben az „egyéniségek” színességével pózol, valójában a legmagasabb fokú lojalitást várja el. Ezért a munkavállalók hétközben az elvárásoknak megfelelően viselkednek a munkahelyükön, de hétvégén „szétbulizzák” magukat: valahogy szabadulniuk kell az irtózatosságtól. Amikor hétközben, munkába menet popzenét hallgatnak a fülhallgatójukon, akkor azzal a hétfégi felejtés ünnepét idézik fel, annak emlékébe kapaszkodnak. A létezés szorongása óriási a mai, kockázatközösségre épülő (Safranski, 2017, 73–81.), a múlt és a jövő rovására élő társadalomban – melyben ráadásul mindenki magányos. A szorongás és egyedüllét miatt alig valaki mer csendben lenni: betömi a fülét háttérzenével.

Ma a kényelmünkért felelős gépek – közlekedés, szellőzés, hűtés-fűtés, számítógépek és tartozékaik, hűtőszekrények, kávéfőzők – összajaja az emberi hallás teljes tartományának olyan nagy részét fedi már le, hogy a WHO ajánlása is már csak azt célozza, hogy az alsó harmadánál ne kússzon feljebb nappal, alsó negyedénél pedig ne legyen magasabb éjszaka (Waddington, 2022). A mozik és a hangosított iskolai és kulturális rendezvények egyre hangosabbak. Az állandó mikrofonhasználat ördögi kört indít el: mikrofonba beszélve nem kell annyira megformálni a mondanivalót sem fonetikailag, sem nyelvileg, sem gondolatilag – s az ezeken a területeken való romlást a hangerő további növelése fedi el. A hallásvesztés nem csupán fiziológiai: a gépelt kommunikáció rohamosan bővül a beszélgetés rovására; a „személyes” beszélgetések

² Szüleim egyszer nevetve mesélték, hamar rájöttek, hogy a nevelésem két (2) éves koromban fejeződött be.

pedig egyre inkább zajos vendéglátóhelyeken történnek. A másik ember érzelmi állapotáról egyre kevésbé tudósít a hangja. A város zajait is egyre kevésbé értelmezzük, fülhallgatós zene hivatott minden szokatlant elfedni.

Mik hát ma az előttünk álló feladatok?

Világos, hogy a legkisebbeknek a nyelvet, zenét, mozgást összekapcsoló közösségi játékokra van szükségük testi, nyelvi és érzelmi fejlődésükhöz; s itt az a súlyos gond, hogy már szüleik sem kapták meg ezt, nem énekeltek már nekik sem. Valahogy el kellene ültetni a társadalmi gondolkodásba, hogy a kisgyerekeknek nem csupán élelemre és ruhára, hanem a komplex érzelmi-értelmi fejlődésüket elősegítő környezetre van szükségük. A gyerekeknek jó az, ha anya és apa énekelve játszik. Erre a célra a régi népi játékok, dalocskák a legalkalmasabbak: és ezek későbbi nyelvi-kulturális hozzádoka is jelentős.

Ugyanakkor a kultúra egészébe való bevezetésre is szükség van: már csak a történelmi tudat kialakítása miatt is szükséges a klasszikus műveltséggel ismertetni meg az ifjakat. A zene terén a narratív (nem feelingalapú) hallgatás képessége az irodalmi érzékenységgel együtt fejlődik. A legmodernebb kortárs kultúra, s a zsugorodó világban az Európán kívüli világszemléletek megismerése is alapvetően fontos. Az oktatásnak egyszerre kell biztosítani mindenki számára a teljes zenei világ áttekintő megismerését, és a leendő szellemi elit számára az elmélyülés lehetőségét.

A zenetanulásnak minél kreatívabbnak kell lenni: komponáljanak, improvizáljanak a gyerekek. Értékeljenek, legyen véleményük mindenről. Játsszanak könnyűzenét is, támogatni kell a számítógépes könnyűzenei aktivitásukat is. Szellemi eredmény minden, ami a fogyasztói léttel szemben alkotói létbe vezet. Baumgarten (1750) *Eszttétikája* a nem nyelvi „alsóbb” gondolkodás és megismerés első diszkurzív felmutatása. A művészi gondolkodás tanítása az érzelmi intelligencia fejlesztésének legjobb eszköze. Pedig a világ jövője egyre több konfliktust valószínűsít – ezért alapkövetelménynek kell lennie egymás valódi értése, szerető meghallása. A hallás egészét kell védenünk és tanítanunk: hangökológiát, természeti hangok hallgatását, a domináns képi világ mellett az auditív ingerek minél sokrétűbb feldolgozását.

Ma a gyerekek már az anyaméhben is más kémiai, hormonális, érzéki ingerek között növekedtek, mint mi, s születésükkel egy sokkal örvénylőbb, fenyegetőbb világba érkeztek. Nem véletlen a speciális nevelési igényű gyerekek számának a növekedése (Friderikusz, 2023). Mindig a tágabb és gazdagabb, artikuláltabb értékelés az értékeesebb – az, amire a szűkebbet le lehet képezni, ami érti és átérzi a szűkebbet, amelyik értően bele tud helyezkedni a másik világába. Tanítani csak úgy lehet, ha szeretettel és bizalommal megértjük a ránk bízott ifjak belső világát. Ha nem tanult hagyományaink alapján ítélkezünk, hanem tanárként ember akarunk lenni a másik emberrel – a növendékünkkel – szemben. Ez minden tanításnak, a zenetanításnak is az egyáltalán nem könnyen felvállalható, áldozatot igénylő szellemi alapja (Schönberg, 1911; Bali, 2016; Bali, 2023), de azért a külső teendőkről sem feledkezhetünk meg.

Bár a mai magyar zeneoktatás fürdik Kodály fényében, és még mindig Kodály tekintélyének köszönhetjük, hogy más országoknál több állami támogatás érkezik célra – de a hazai általános zenei műveltség, az amatőr zenei mozgalmak és a kortárs zene recepciója terén mégis sok európai ország messze előttünk jár. Ennek okait részletesen kellene vizsgálni; de felsejlik, hogy Magyarországon nemcsak az iskola, hanem a városi elitkultúra és a modernitás is hagyományosan „ellenség”. Lemaradásunkat fokozza, hogy a zeneiskolai és az énektanítási rendszer nem mer megújulni, fél anyagi forrásainak elvesztésétől, inkább vállalja a közoktatásba való beszoríttóságot (Bali, 2017). Egy esetleg elkövetkező modernizáció során pedig képviselni kell azt, hogy a zene, sőt a kultúra egész világa hatalmas ökoszisztéma, melynek minden szegmensére szükség van az elitműveltségtől a tömegkultúráig: minden részlete táplál és éltet valakit. Mindezek világosan oktatáspolitikai kérdések, ahol nem csupán gyakorló tanároknak, hanem minden, a zene értékei által megérintett polgárnak véleményt kell nyilvánítania, vitákban kell részt vennie, értékekért kell kiállnia, kutatásokat kell szorgalmaznia az adott és „így alakult” körülmények alázatos elfogadása helyett.

Rövid áttekintésünk világossá tette, hogy a helyi problémák még súlyosabb globális problémákba ágyazódnak. A zenetanítás kérdései önmagukban nem oldhatók meg: a túlnépesedés, környezetszennyezés, klímaproblémák, kizsákmányolás, technicizálódás égető gondolatai csapódnak le bennük is. Ugyanakkor mindezekben a közösségépítés, mások szerető megértésének és megszólításának képességei alapvető elemei a fenyegető jövőre való felkészülésnek – s a zenének, zenetanulásnak ebben jelentős szerepe és feladata van. Szembekerültünk a kapitalizmus évszázados alapproblémáival is, a birtoklási vágyak és a mammon egydimenziós értékskálájának kérdéseivel. Az elmúlt századok antikapitalista mozgalmi sorának ugyanakkor arra kell figyelmeztetnie, hogy e kérdésekben a naivitás nemcsak vesztes stratégia, hanem a legrosszabb következményekkel is jár; viszont a szolidaritásra építő és szellemileg felfelé tekintő szerveződések és mozgalmak azért jelentős eredményeket érhetnek el.

Amikor a népdalban Kodályék ősi anyagokra bukkantak, akkor a zenében egy önmagán túlmutató mozzanatra mutattak rá – ez adta mozgalmuk erejét. S tudtak kapcsolódni egy, akkor még ereje teljében lévő, a folklorizmusnál is erősebb és mélyebb gondolathoz, az abszolút zene szintén önmagán túlmutató eszményéhez. Kapcsolódni tudtak a kizsákmányolt munkásság felemelésének nemes mozgalmába is. A kapitalizmus ma a társadalmi szolidaritást a fogyasztás örömeivel feledteti. A zene szórakoztató oldalának előtérbe kerülésével pedig az említett két mély zenei gondolat hanyatlásnak indult: ma a zenére elsősorban mint feszültségoldóra van szüksége a javak előállításába és birtoklásába halálosan belefeszült társadalomnak. Hogy szellemibb belső lehetőségei ismét előtérbe kerülhessenek, ahhoz az abszolút zenénél is mélyebben kell valamit megragadni. Talán a *hallás* egészének gazdagsága lehet egy ilyen pont. Ha valóban így lesz, akkor fel fog értékelődni a ma még periferiális hangökológia és a szabad, totális improvizáció. A felfutás jele lehet majd, ha a kicsik hanggal való kísérleteit a gyerekrejzokhoz hasonló megbecsülés övezi,³ a hangszennyezést a környezetkárosítással azonos módon bünteti a jog, és a számítógépek hanginterfészei gyors fejlődésnek in-

³ Vegyük észre, hogy az internet képi világában mennyire divatos a gyerekrejzszerű formálás, szín- és formakezelés.

dulnak. Ám ne feledjük a bevezetőben az értékelésről írtakat: bármilyen gondolatnak csak a felfelé tekintő értékelés adhat távlatot: jelen esetben az, ha a hallást nem pusztán fiziológiai folyamatként tekintjük, hanem teljes jelentésvilágának önmagán túlmutató centrumát tudjuk sokakat mozgósító közérdekként megjeleníteni.

Irodalomjegyzék (a második részhez)

- Bali J. (2016). Tanítás és szabadság. Új Pedagógiai Szemle, 66(7–8), 18–24.
- Bali J. (2017). *Essai a zenetanítás problémáinak áttekintésére*. <https://janosbali.com/wp/wp-content/uploads/2018/12/zenetanitas-essai.pdf>
- Bali J. (2023). „Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt”. Mester és Tanítvány, Új folyam, 1(1), 127–130. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.8>
- Bali J. (2024). Ének-zene tanítás a kommersziális popzene korában. Mester és Tanítvány, Új folyam, 2(2), 10–17. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.2>
- Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. Ioannis Christiani Kleyb.
- Baumgarten, A. G. (1999). *Esz­tétika*. Atlantisz.
- Dobszay L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14(1/4), 15–33.
- Friderikusz S. (2023). Generációk és szakadékok – Interjú Steigervald Krisztián generáció-kutatóval [podcast]. Friderikusz Podcast, 84 (2023. november 30.). <https://www.youtube.com/watch?v=j7I7pr3kFrI>
- Hanák P. (1978). Magyarország társadalma a századforduló idején. In Hanák P. & Mucsi F. (szerk.). *Magyarország története, 1890–1918* (pp. 403–515). Akadémiai.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. Joseph Anton Goebhardt.
- Hegel, G. W. F. (1979). *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Kovács G. (2024). Van valami eléggé aggasztó a magyar Z generációsok munkavállalási terveiben. HVG, 2024. augusztus 30. https://hvg.hu/360/20240830_hvg-z-y-generacio-munka-munkahely-munkavallalo-nix-ugribugri
- Pukánszky B. & Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Püski L., Barta R. & Gyarmati Gy. (2000) *Magyarország a XX. században, I–V*. Babits Kiadó.
- Safranski, R. (2017). *Idő* (Simon József ford). Typotex.
- Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. Universal Edition.
- Váradi J. (2023). *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*. Balassi Kiadó.
- Waddington, E. (2022). Noise pollution and its impact on human health. Earth.fm, 2022. július 29. <https://earth.fm/earth-stories/noise-pollution-and-its-impact-on-human-health/>

A szégyen, a vallásos neveltetés, a gyermekkori negatív életesemények és az önegyüttérzés összefüggései – 1. rész

Interconnections Between Shame, Religious Upbringing, Childhood Aversive Experiences, and Self-Compassion – Part I

Bernhardt Noémi

*Csömör, Szociális Alapszolgáltatási Központ, Család- és Gyermekjóléti Szolgálat
pszichológus*

ORCID: 0009-0003-3904-5513

Berán Eszter

*PPKE BTK Fejlődés- és Klinikai Gyermeklélektan Tanszék
tanszékvezető docens*

ORCID: 0000-0001-7009-3386

Absztrakt

Írásunk a vallásos neveltetés, a negatív gyermekkori életesemények és az önegyüttérzés összefüggéseit vizsgálja a szégyenérzettel. A szégyen szociálisan strukturált érzelem; a személy vélt értékének vagy fontosságának mérőeszköze. Kialakulása a gyermekkorra eredeztethető vissza. Korábbi kutatások kimutatták, hogy a vallásos neveltetés számos pozitív következménnyel járhat felnőttkorban, mint például a fokozott mentális jóllét, kevesebb kockázati viselkedés, fokozott fizikai egészség. Ugyanakkor a szégyen összefüggést mutathat az autoriter vallásos neveltetéssel, valamint egyéb gyermekkori negatív életeseményekkel. Az önegyüttérzés lehetővé teszi a szégyennel való szembesülést és annak egészséges feldolgozását. Az önegyüttérzés magas mértéke közel áll a keresztény vallási gondolkodáshoz, ami az empátiát, együttérzést és önegyüttérzést hangsúlyozza, és ez járhat a szégyenérzet hatásainak csökkentésével.

Jelen írásunk a PPKE BTK Pszichológiai Intézetében végzett empirikus kutatás elméleti hátterét vitatja meg, annak kérdésfeltevését támasztja alá. Ennek során 234 főt vizsgáltunk, online kérdőív segítségével. Eredményeink azt mutatják, hogy a szégyen és a vallásos neveltetés autoriter jellege, valamint szigorúsága között gyenge összefüggés van. Az önegyüttérzés tekintetében nincs különbség a vallásos és nem vallásos neveltetésben részesültek között. Az önegyüttérzés negatívan jár együtt a szégyennel, valamint mértékétől függően a vallásos neveltetés és a szégyen kapcsolatát is moderálja. A vizsgálat eredményeit második cikkünkben foglalkozunk majd össze.

Kulcsszavak: szégyen, vallásos neveltetés, negatív gyermekkori életesemények (ACE), önegyüttérzés

Abstract

Our paper discusses interconnections between shame, religious upbringing, childhood aversive experiences, and self-compassion. Shame is a socially structured emotion, referring to the assumed value or importance of the individual. It originates in childhood. Previous research has shown that religious upbringing has several positive consequences in adulthood, such as, for example, increased well-being, lower levels of risky behaviour, and improved physical health. However, shame may show a relationship with overly authoritative religious upbringing, as well as with various adverse childhood experiences. Self-compassion enables one to face shame, and to healthily process the shame experience. High levels of self-compassion are implied in Christian religious ways of thinking, which emphasize empathy, compassion, and self-compassion, thus potentially helping to reduce the effects of experiencing shame.

The present paper summarizes the theoretical background of our empirical study on shame and its interrelationship with religious upbringing, negative childhood experiences and self-compassion, carried out in PPKE BTK, Psychology Institute. In the study we examined 234 participants using an online survey. Our results show that there is a weak relationship between shame and the qualities of the person, as well as strictness of religious education. In terms of self-compassion there is no difference between those who received a religious upbringing and those who did not. Self-compassion is negatively related to shame, and depending on its degree it moderates the relationship between religious upbringing and shame. The results of our study will be summarized in the second part of our article.

Keywords: shame, religious upbringing, negative childhood experiences (ACE), self-compassion.

A PPKE BTK Pszichológiai Intézetében végzett empirikus vizsgálatunk célja, hogy tanulmányozzuk a vallásos neveltetés, a negatív gyermekkori életesemények és az önegyüttérzés összefüggéseit a szégyenérzettel. Első cikkünkben a fenti probléma elméleti hátterét és az erre vonatkozó szakirodalmat vitatjuk meg, míg az elvégzett empirikus kutatás eredményeiről második cikkünkben írunk majd. Jelen írás első részében először vizsgálatunk központi fogalmát, a szégyent definiáljuk, majd megvitatjuk elkülönítését a büntudattól. Ezt követően szót ejtünk a vallásos neveltetésről, majd megvitatjuk ennek összefüggéseit a szégyen megtapasztalásával. Ezután a vallásos neveltetés, vallásgyakorlás pozitív hatásaira térünk ki, majd tárgyaljuk az önegyüttérzés fogalmát és ennek szégyenre gyakorolt hatását. Végezetül a gyermekkori negatív életesemények és a szégyen összefüggéseit vitatjuk meg.

1. A szégyen

Mi a szégyen? A szégyen egyetemes, másodlagos, komplex emberi érzelem, mely központi szerepet játszik a viselkedésben. Fontos kifejezője a személy vélt értékének vagy fontosságának, amely motiválja és szabályozza a gondolkodást, az érzéseket, és a mások általi elfogadás megőrzésével kapcsolatos viselkedést. A szégyen állapota lehet fájdalmas és averzív, hiszen a tehetetlenség érzésével jár együtt. Ezen kívül a szégyen együtt

jár az én rejtőzködésének vagy eltűnésének vágyával, a társas interakciók fenntartásának nehézségével, sőt, megnehezítheti a folyékony beszédet és az összefüggő gondolkodást is (Lewis, 1992). Lewis szerint (1971) a szégyen egy, a haragot, félelmet, gyászt és szorongást is felülmúló, domináns érzelem. Úgy írta le a szégyent, mint egy átmeneti bénító hatást, ami csökkenti az önkifejezési készséget, kiterjedt negatív önértékeléshez vezet, és az én-releváns negatív eseményekkel szembeni védtelenség jellemzi.

A szégyen alapvetően szociálisan strukturált, kapcsolati jellegű érzelem: kapcsolatokban, más emberek tekintete előtt nyilvánul meg, a többi személy egyénre vonatkozó értékelésének hatására. Szerepet játszik a szociális szelf, azaz a társadalmi szerep és az identitás létrejöttében. A szelf irányában történő fenyegetés (lehet társadalmi értékelés vagy elutasítás) szégyenérzetet vált ki (Barrett, 1998). Ezen felül szégyenérzet a megfigyelő közönség explicit jelenléte nélkül is megjelenhet, ekkor az egyénben felidéződik egy „elképzelte másik”, aki negatívan értékeli a szelfet (Lewis, 1971).

Gilbert (1998, 2003, 2007) alapján a szégyen kétféle értékelésre összpontosíthat. A külső szégyen arra vonatkozik, hogy a figyelem és a kognitív feldolgozás kívülre helyeződik – arra, hogy mit gondolnak, és hogyan nyilatkoznak mások az énről. A belső szégyen arra vonatkozik, ahogyan a figyelem és a kognitív feldolgozás befelé, saját érzelmeinkre, személyes tulajdonságainkra és viselkedésünkre fókuszál, ami egy komplex, belső és külső tényezőktől egyaránt függő folyamat.

2. Szégyen és büntudat

A szégyen fogalmának tisztázásához elengedhetetlen a sokszor tévesen vele össze-mosott fogalom, a büntudat elkülönítése (Tomcsányi, 2003). A büntudat része a bűn, és az a feltételezés, hogy a bűnt elkövető személy tudatában van saját felelősségének. Antoine Vergote (1992) valláslélektani elmélete alapján a büntudat abban segít, hogy az ember a kiengesztelődés után a jövő felé fordulva meghaladhassa addigi létformáját. Ez különbözteti meg a szégyentől, és az ehhez kapcsolódó szorongástól (Vergote, 2001). Tangney (1995) szerint a büntudat és a szégyen közötti legfontosabb különbség az értékelés fókuszában rejlik: a szégyen énre irányuló, míg a büntudat viselkedés hangsúlyú. A szégyenélmény mások ítéletére, az énre vonatkozó, de a realitással el-lentéses gondolkodásra koncentrál, ami által magát az ént kicsinek, értéktelennek, kiszolgáltatottnak, hibásnak érzi a személy. Ezzel szemben a büntudat esetén az én romlatlan és egységes marad, a kiengesztelődést segítő cselekedetekre sarkallva az egyént. Ezek szerint a szégyen érzése alapvetően fájdalmasabb a büntudatnál.

3. A vallásos nevelés és a szégyen

A vallásos nevelést úgy lehet meghatározni, mint „a gyermekek szocializálását... val-lási identitásra, gyakorlatra és hitre” a vallási eseményeken való részvétel, a vallási szertartásokhoz való ragaszkodás és a vallási értékek tanítása révén (Smith et al.,

2020). Ez a definíció azokra a gyakorlatokra, tanításokra és közösségi tevékenységekre vonatkozik, amelyek valamely vallással kapcsolatosak, és amit a gyermekek tapasztalnak meg a családjukkal és közösségükkel együtt. Ide tartozik pl. az istentiszteletek látogatása, az ima, és a vallásos oktatásban való részvétel, valamint a morális, etikai és kulturális értékek, amik a család vallásos meggyőződéséhez köthetők.

A kutatások a vallásos nevelést multidimenzionálisnak írják le. Vannak közvetlen gyakorlatok, mint a család közös részvétele az istentiszteleteken, morális tanítások, a gyermekek részvétele a vallási oktatásban. Ezek a korai tapasztalatok alakítják ki az értékeket, viselkedéseket, és formálják az én-fogalmat. Például Chen és VanderWeele (2018) azt találták, hogy azok a gyermekek, akik rendszeresen látogatták az istentiszteletet, vagy többet imádkoztak, magasabb szintű pszichés jóllétet tapasztaltak meg, valamint társas kapcsolataik is jobbak voltak, és az egészségük is jobb volt fiatal felnőtt korukban. A vallásos neveltetés tehát gyakran szolgál az identitásfejlődés és morális fejlődés keretként, egy valahova tartozás-érzést nyújt (Van Pachterbeke et al., 2011), rutint biztosít, és mentorálást jelent.

Azok a szülők, akik nagymértékben érdekeltek gyermekük vallási és spirituális fejlődésében és hovatartozásában, sokszor nehezen tudnak olyan szülői nevelői stílust választani, amely támogatja a spirituális és vallási autonómiát. Mivel a tekintélyelvű, autoriter szülői stílusra (ami magas struktúrát, alacsony melegséget és alacsony autonómiát jelent) jellemző a jó viselkedés kikényszerítése, a biztonság hangsúlyozása és világos, pontos szabályok beépítése (Perry, 2019), a szülők gyakran ezt a magatartást próbálják meg alkalmazni, hogy vallásos érzelmeket neveljenek a gyermekeikbe. A tekintélyelvű nevelés azonban hajlamos a gyermek szabadságát is korlátozni, aláásva a gyermekek igényét, hogy felfedezzék és kialakítsák saját vallási identitásukat (Baumrind, 1971; 1991; Santrock et al., 2020; Fadlillah & Fauziah, 2022). A vallásos nevelés pozitív megközelítésében a szülői magatartást tekintve Bornstein és mtsai (2017) szerint a „kommunikációt, közelséget, melegséget, támogatást és felügyeletet” magában foglaló szülői stílus kulcsfontosságú (88.). A mérvadó, autoritatív stílus (magas struktúra, nagy fokú melegség, nagy fokú autonómia), ami a korlátozó és nem korlátozó nevelési módszerek egyensúlyát képezi, lehetővé teszi a gyermekek számára a szükséges struktúra és a saját vallási identitásuk kialakításához szükséges szabadság egyensúlyát. Ez az irányadó szülői magatartás, amely magában foglalja a vallási szertartások rendszeres látogatását, elősegíti az egészséges vallási átörökítést a szülő és a gyermek között, és számos más előnnyel is jár a gyermek számára: például pozitív szocializáció, magasabb szintű szülő-gyermek együttműködés, proszociális viselkedés, szélesebb körű társas kapcsolatok és hatékonyabb pszichológiai alkalmazkodás (Bartkowski et al., 2008; Bartkowski et al., 2019).

A különféle kutatások összefüggést állapítottak meg a székely és a vallásos neveltetés között. Bizonyos vallásos környezetben, ahol autoriter, rigid hozzáállás tapasztalható, nagy hangsúlyt kap a székely és büntudat érzése a tanításokban. Ennél a nevelési módnál erőteljes büntetéssel reagálnak a bűnelkövetésre, a vallásos szabályok megsértésére, és megfélemlítésre alapozzák a nevelést (Vergote, 2001). Sokak számára ez a fajta vallásos neveltetés egy kapcsolatot alakít ki az önértékelés és a vallásos szabályok, nor-

mák betartása között, ami krónikus szégyenérzethez és büntudathoz vezethet (Downie, 2022). Ennek intenzitása fokozódhat, ha a vallásos vélekedések a természetes vágyakat és kétségeket eredendően bűnösnek állítják be, így a szégyen internalizálódik, és ez hosszú távon negatív hatással lehet a mentális egészségre és az énképre (Downie, 2022).

4. A vallásos neveltetés, vallásgyakorlás pozitív hatása

Jelentős mennyiségű tudományos bizonyíték támasztja alá, hogy a vallásosság egészséges megnyilvánulásai számos fizikai, érzelmi, mentális és társadalmi előnnyel járnak (Aldwin et al., 2014; Jeste et al., 2015; Koenig, 2015; Santrock et al., 2020). Koenig (2015) az egészség, a vallás és a spiritualitás közötti összefüggésekről szóló áttekintésében három alapvető előnyre bukkant, amelyek pozitívan korreláltak a vallásossággal és a spiritualitással: 1) fokozott mentális jólét (pl. alacsonyabb depresszió, öngyilkosság és kábítószer-használat), 2) kevésbé kockázatos viselkedés (pl. kevésbé kockázatos szexuális viselkedés, egészségesebb étrend és fokozott fizikai aktivitás), valamint 3) fokozott fizikai egészség (pl. kevesebb krónikus betegség és alacsonyabb halálozási arány). A pozitív érzelmek és vonások, mint a szeretet, hit és bizalom, hála, megbocsátás, remény és együttérzés közvetlenül együtt járnak a vallásossággal és spiritualitással (Vaillant, 2013). A magasabb vallási elkötelezettség összefüggésben áll a céltudatossággal, optimizmussal, nagylelkűséggel és hálával a depressziós betegeknel (Koenig et al., 2014), valamint pozitívan korrelál a poszttraumás növekedéssel a stresszes eseményeken átesett embereknél (Jeon et al., 2017) és a depressziós betegek rezilienciájával is (Southwick & Charney, 2012). Emellett a vallásosság növeli az önbecsülést, javítja az interperszonális kapcsolatokat és fokozza a proszociális viselkedést (Santrock et al., 2020).

5. Önegyüttérzés

A szégyen és az énről való negatív gondolkodás (önkritika) számos lelki nehézséggel, pszichés zavarral jár együtt (Gilbert & Irons, 2008). Az önegyüttérzés, ami az önmagunkkal való kedvesség és elfogadás kifejeződése, valamint az érzések tudatosítása, hatékony eszköz a túlzott önkritikára adott válaszok csillapítására, segítve ezzel a pozitív mentális egészséget (Neff, 2003a; 2011). Három fő komponense – a kedvesség önmagunk felé, a közös emberi tapasztalat elfogadása és a jelentudatosság (Kulcsár, 2009; idézi Sági et al., 2013) – képes ellensúlyozni a szégyenérzetet, mint például a negatív önértékelést, a szociális visszahúzódást és a szorongást (Johnson & O'Brien, 2013). Az önmagunk iránti kedvesség, avagy ön-barátságosság azt jelenti, hogy nehézségek vagy kudarcok esetén is megértőek és kedvesek vagyunk önmagunkkal. A jelentudatosság (mindful awareness) egyfajta elhatárolódás saját érzelmeinktől, és a negatív gondolatokon való rágódás (rumináció) helyett az érzéseink ítélet nélküli megfigyelése és elfogadása. A közös emberi természet elfogadása magában foglalja

annak megértését, hogy a szegény és az elégtelenség érzése a közös emberi tapasztalat része, röviden: „másoknak is vannak hasonló problémáik” (normalizáció). Ahogy Sági és mtsai (2013, 294) Neff (2011) alapján megfogalmazták: „az önegyüttérzés egy kedves és tisztán érzékelő, önmagunkhoz való kapcsolódási mód a kudarc, az észlelt alkalmatlanság és tökéletlenség eseteiben”. Ezáltal az egyének a kapcsolat és az összetartozás érzését érezhetik, csökkentve a szegényt gyakran kísérő elszigeteltséget és elidegenedést (Neff, 2009; Sági et al., 2013). Az önegyüttérzés lehetővé teszi az egyének számára, hogy egészséges módon szembesüljenek a szegényérzetükkel és feldolgozzák azt, erősítve ezzel az ellenálló képességet és az érzelmi biztonság érzését.

Az önegyüttérzés elmélete nem áll távol a vallási gondolatoktól és gyakorlatoktól. A vallásos vagy spirituális gyakorlatok gyakran hangsúlyozzák az empátiát, az önmagunk és mások iránti megértést, valamint az elfogadást és megbocsátást (Koenig, 2015; Vaillant, 2013). A vallási közösségekben fontos szerepet játszik a kölcsönös segítségnyújtás és a szeretet, mely értékek hozzájárulhatnak az együttérzés fejlődéséhez. Az önegyüttérzésnek közvetítő szerepe van a vallásosság/spiritualitás és a mentális jólét közötti kapcsolatban is (Bodok-Mulderij et al., 2023). Az önegyüttérzést mint keresztény spirituális gyakorlatot vizsgálva Wilhoit (2019) kiemeli, hogy a keresztény hívő ember önmagával szemben tanúsított empátiáját végső soron Istentől nyeri. Az önmaguk és mások felé irányuló megbocsátás és vigasztalás az Istentől kapott kegyelmen alapul, ezáltal az empátia is ebből a forrásból ered (Watson et al., 2011). Összességében a vallásos neveltetés lehetőséget nyújt az egyén számára arra, hogy kialakítsa és erősítse az önmagával való együttérzését, ami a mentális jólét és az érzelmi stabilitás fontos eleme lehet.

6. A gyermekkori negatív életesemények (ACE) és a szegény

A negatív gyermekkori élmények, vagy más néven Adverse Childhood Experiences (ACEs), mint például az elhanyagolás, abúzus, családi diszfunkció, összefüggést mutatnak a szegénnyel (Tangney et al., 2007; Kim et al., 2011). A gyermekkori traumák hatása hosszan tartó, és befolyásolhatja az énképet, az érzelmi egészséget, és gyakran szegényérzethez vezet. A szegény ezekben az esetekben értéktelenség érzéseként, és a szelf alapvetően hibásnak tartott jellegeként jelenik meg (Stuewig & McCloskey, 2005). A szegény internalizációja számos negatív következményhez vezet felnőttkorban, mint például a depresszió, szorongás és szerhasználat (Stuewig & McCloskey, 2005). Egyes kutatások azt mutatják, hogy a gyermekkori negatív élmények eredményeként kevésbé működik az önszabályozás, és szegény hatására ezek a személyek visszahúzódóvá válnak, vagy saját magukra támadnak (önagresszió) vagy mások felé mutatnak agressziót (Tangney et al., 2007; Schalkwijk et al., 2023). Ez a fajta viselkedés fenntartja a negatív válaszokat, korlátozza a megküzdést és állandósítja az értéktelenség érzését és az önkritikát a személynél.

A fenti összefoglalóban említett kutatási eredmények alapján azt várjuk, hogy a szegény összefüggést mutat a megvitatott változókkal: a vallásos neveltetés autoriter

jellegével, a gyermekkori negatív életeseményekkel, és mindezek hatását enyhítheti és mediálhatja az önegyüttérzés. Továbbá feltételezzük, hogy a megfelelő vallásos neveltetés egészséges módon beépülve erőforrás lehet a székelyekkel való megküzdésben, a székelynézet csökkentésében. A PPKE BTK Pszichológiai Intézetében végzett empirikus vizsgálatunk célja tehát az, hogy tanulmányozzuk a vallásos neveltetés, a negatív gyermekkori életesemények és az önegyüttérzés összefüggéseit a székelynézettel. A vizsgálat eredményeiről második cikkünkben számolunk majd be.

Irodalomjegyzék

- Aldwin, C. M., Park, C. L., Jeong, Y.-J., & Nath, R. (2014). Differing pathways between religiousness, spirituality, and health: A self-regulation perspective. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(1), 9–21. <https://doi.org/10.1037/a0034416>
- Barrett, K. C. (1998). A Functionalist Perspective to the Development of Emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (szerk.), *What Develops in Emotional Development?* (pp. 109–133.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_5
- Bartkowski, J. P., Xu, X., & Bartkowski, S. (2019). Mixed Blessing: The Beneficial and Detrimental Effects of Religion on Child Development among Third-Graders. *Religions*, 10(1), 37. <https://doi.org/10.3390/rel10010037>
- Bartkowski, J. P., Xu, X., & Levin, M. L. (2008). Religion and child development: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Social Science Research*, 37(1), 18–36. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.02.001>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bodok-Mulderij, I. et al. (2023). The relation between religion/spirituality and mental health is mediated by self-compassion: Evidence from two longitudinal studies in the Dutch-speaking general population. *Psychology of Religion and Spirituality*, 15(3), 407–417. <https://doi.org/10.1037/rel0000501>
- Bornstein, M. H. et al. (2017). ‘Mixed blessings’: Parental religiousness, parenting, and child adjustment in global perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(8), 880–892. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12705>
- Chen, Y., & VanderWeele, T. J. (2018). Associations of Religious Upbringing with Subsequent Health and Well-Being from Adolescence to Young Adulthood: An Outcome-Wide Analysis. *American Journal of Epidemiology*, 187(11), 2355–2364. <https://doi.org/10.1093/aje/kwy142>
- Downie, A. (2022). Christian shame and religious trauma. *Religions*, 13(10), 925. <https://doi.org/10.3390/rel13100925>

- Fadlillah, M., & Fauziah, S. (2022). Analysis of Diana Baumrind's Parenting Style on Early Childhood Development. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2127–2134. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.487>
- Gilbert, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (eds.), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture* (pp. 3–38). Oxford University Press.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, Social Roles, and the Differences in Shame and Guilt. *Social Research: An International Quarterly*, 70(4), 1205–1230. <https://doi.org/10.1353/sor.2003.0013>
- Gilbert, P. (2007). The evolution of shame as a marker for relationship security: A biopsychosocial approach. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 283–309). The Guilford Press.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2008). Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. In N. B. Allen & L. B. Sheeber (eds.), *Adolescent Emotional Development and the Emergence of Depressive Disorders* (1st ed., pp. 195–214). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551963.011>
- Jeste, D. V., Palmer, B. W., Rettew, D. C., & Boardman, S. (2015). Positive Psychiatry: Its Time Has Come. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 76(6), 675–683. <https://doi.org/10.4088/JCP.14nr09599>
- Johnson, E. A., & O'Brien, K. A. (2013). Self-Compassion Soothes the Savage EGO-Threat System: Effects on Negative Affect, Shame, Rumination, and Depressive Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), 939–963. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.9.939>
- Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 137(1), 68–96. <https://doi.org/10.1037/a0021466>
- Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality, and health: A review and update. *Advances in Mind-Body Medicine*, 29(3), 19–26.
- Koenig, H. G. et al. (2014). Religious involvement is associated with greater purpose, optimism, generosity and gratitude in persons with major depression and chronic medical illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(2), 135–143. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.05.002>
- Kulcsár Zs. (2009). Trauma-feldolgozás és vallás. Trefort Kiadó.
- Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic Review*, 58(3), 419–438.
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human Development*, 52(4), 211–214. <https://doi.org/10.1159/000215071>
- Neff, K. D. (2011). *Self-Compassion*. HarperCollins.
- Pattison, S. (2000). *Shame: Theory, Therapy, Theology*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612411>

- Perry, C. (2019). Authoritarian parenting: The pros and cons, according to a childpsychologist. Parents. <https://www.parents.com/parenting/better-parenting/style/authoritarian-parenting-the-pros-and-cons-according-to-a-child-psychologist/> (2024. 09. 06.)
- Sági A., Köteles F., & V. Komlósi A. (2013). Az Önmagunk Iránt Érzett Együttérzés (Önegyüttérzés) skála magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Pszichológia*, 33(4), 293–312. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.33.2013.4.3>
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., & Lansford, J. E. (2020). *Child development: An Introduction*. (15th ed.). McGraw-Hill Education.
- Schalkwijk, F., et al. (2023). From childhood trauma to hyperarousal in adults: The mediating effect of maladaptive shame coping and insomnia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.990581>
- Smith, C., Ritz, B., & Rotolo, M. (2020). *Religious Parenting: Transmitting Faith and Values in Contemporary America*. Princeton University Press.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The Science of Resilience: Implications for the Prevention and Treatment of Depression. *Science*, 338(6103), 79–82. <https://doi.org/10.1126/science.1222942>
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, 10(4), 324–336. <https://doi.org/10.1177/1077559505279308>
- Tangney, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 114–139). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97661-003> (2024. 09. 06.)
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). What's moral about the self-conscious emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 21–37). The Guilford Press.
- Tomcsányi T. (2003). Bűn, büntudat, szégyen. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 58(1), 153–186. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.58.2003.1.9>
- Vaillant, G. E. (2013). Psychiatry, religion, positive emotions and spirituality. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(6), 590–594. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.08.073>
- Van Pachterbeke, M., Freyer, C., & Saroglou, V. (2011). When authoritarianism meets religion: Sacrificing others in the name of abstract deontology. *European Journal of Social Psychology*, 41(7), 898–903. <https://doi.org/10.1002/ejsp.834>
- Vergote, A. (1992). Guilt, normal and neurotic. *SLU-Leuven (Louvain) Faculty Exchange*, 3–19.
- Vergote, A. (2001). Valláslélektan. Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – Semmelweis Egyetem (TF) HÍD Alapítvány.
- Watson, P. J., Chen, Z., & Sisemore, T. A. (2011). Grace and Christian Psychology – Part 2: Psychometric Refinements and Relationships with Self-Compassion, Depression, Beliefs about Sin, and Religious Orientation. *Edification: The Transdisciplinary Journal of Christian Psychology*, 4(2), 64–72.
- Wilhoit, J. C. (2019). Self-Compassion as a Christian Spiritual Practice. *Journal of Spiritual Formation and Soul Care*, 12(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/1939790918795628>

Az iskolai bullying kezelésére felkészítő kompetenciák és stratégiák

Competences and Strategies for Dealing with Bullying in Schools

Farkas Júlia

*PTE ETK Egészségtudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató*

*Püskösdi Teológiai Főiskola, Pasztorálpszichológiai Tanszék
adjunktus*

ORCID: 0009-0007-8980-0272

Szabó Gabriella

*Püskösdi Teológiai Főiskola, Pasztorálpszichológiai Tanszék
Gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó szakirányú továbbképzésen
képzésvezető*

*Váci Humán Szolgáltató Központ
óvodai és iskolai szociális segítő, csoportkoordinátor*

ORCID: 0009-0001-1166-4158

Absztrakt

A tanulmány célja bemutatni, hogy az óvodai és iskolai zaklatás (bullying) hatékony megelőzése és kezelése nagymértékben függ a pedagógusok és segítő szakemberek speciális felkészültségétől. Kutatásunk során kidolgoztunk egy négy szintű kompetenciamodellt, amely az alapkompétenciáktól a rendszerszintű stratégiákig öleli fel a bullyingkezelés készségeit. Ezek közül az (1) alapkompétenciák, mint az empátia és a kongruencia, és a (2) szociális és érzelmi kompetenciák, mint a pártatlanság és az érzelmi intelligencia minden segítő szakember alapvető eszközei. A (3) speciális kompetenciák, azaz a bulling-specifikus tudás, a csoportdinamikák felismerése és a konfliktuskezelés, valamint a (4) rendszerszintű kompetenciák, ideértve a prevenció programok alkalmazását és az együttműködési stratégiákat, a szakemberek számára kihívásokat jelentenek, de elengedhetetlenek a sikerhez.

A kutatás 145 fős mintán alapult, amelyből a végleges, 110 főt érintő elemzés a pedagógusokra, iskolai szociális munkásokra és pszichológusokra koncentrált. A kérdőíves felmérés és tartalomelemzés rámutatott, hogy a pedagógusok körében kiemelt az igény a konfliktuskezelési készségek fejlesztésére, míg a szociális és rendszerszintű kompetenciák megerősítése minden célcsoportban szükséges. Az előzetes empirikus adatok azt mutatták, hogy az általunk – valóságos esetek alapján és széles körű szakirodalmi adatok segítségével – kidolgozott

modell jól tükrözi a terepen dolgozók véleményét, és támpontot nyújt a szakemberek képzéséhez és a bullying elleni rendszerszintű fellépés megalapozásához. Az eredmények hasznosíthatók felsőoktatási tananyagok fejlesztésében és prevenciók stratégiák megalkotásában.

Kulcsszavak: bullying, prevenció, pedagógiai kompetenciák, rendszerszintű stratégiák, konfliktuskezelés

Abstract

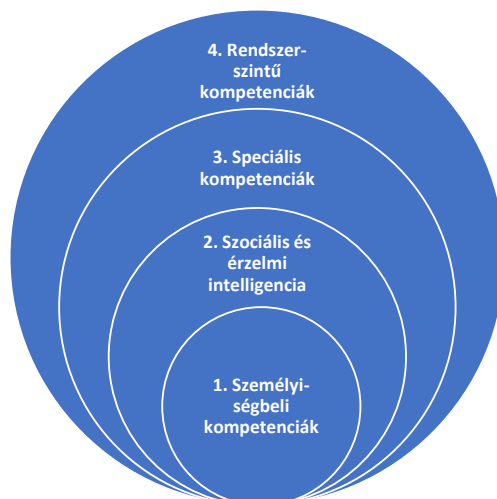
The aim of this study is to demonstrate that the effective prevention and management of bullying in kindergartens and schools largely depends on the specialized preparedness of teachers and support professionals. In our research, we developed a four-level competency model that encompasses the skills required for managing bullying, ranging from basic competencies to systemic strategies. These include (1) basic competencies, such as empathy and congruence, and (2) social and emotional competencies, such as impartiality and emotional intelligence, which are essential tools for all helping professionals. Additionally, (3) specific competencies, including bullying-specific knowledge, recognition of group dynamics, and conflict resolution, as well as (4) systemic competencies, encompassing the application of prevention programmes and collaborative strategies. All pose challenges for professionals but are crucial for success.

The research was based on a sample of 145 participants, with the final analysis focusing on 110 individuals, including teachers, school social workers, and psychologists. The questionnaire survey and content analysis highlighted the significant need among teachers for the development of conflict resolution skills, while the strengthening of social and systemic competencies was deemed necessary across all target groups. Preliminary empirical data showed that the model we developed—based on real-world cases and extensive literature—accurately reflects the perspectives of practitioners in the field. It also provides a foundation for professional training and systemic interventions against bullying. These findings can be utilized in the development of higher education curricula and the creation of prevention strategies.

Keywords: bullying, prevention, pedagogical competencies, systemic strategies, conflict resolution

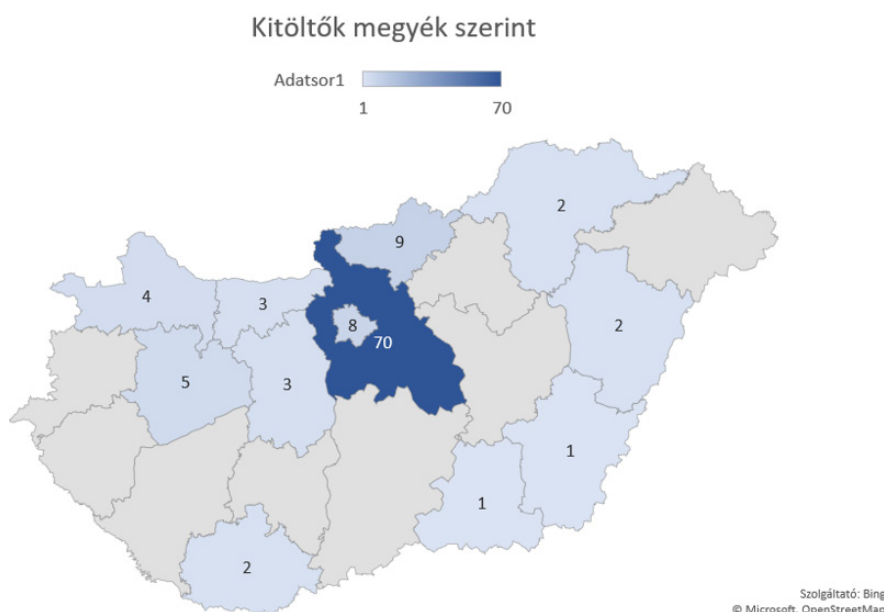
1. A pedagógusok és iskolai szociális segítők szerepe és kompetenciája a bullying kezelésében

Az iskolai zaklatás, vagyis a bullying az iskolai környezetben megjelenő társadalmi problémák közül az egyik legelterjedtebb, és hatása messze túlmutat a gyermekek tantermi teljesítményén. Olweus (2013) elméletében a bullying pervazív jelenség, amely nemcsak az áldozatokat, hanem az elkövetőket és a szemlélőket, sőt az iskolai közeg egészét befolyásolja. A pedagógus kompetenciája jelentheti azt, hogy az iskola védőfaktorként vagy rizikófaktorként működik a bullying megelőzésében és kezelésében. A jelen tanulmány alapvető célja a szerzők által kialakított bullyingkezelési kompetenciamodell bemutatása, amely a személyiségbeli kompetenciákból indulva egészen a rendszerszintű stratégiáig terjed, ahogyan ezt az alábbi ábra mutatja.



1. ábra: Kompetenciakör (Forrás: saját szerkesztés)

A bullyingkezelési kompetenciák elméleti modelljének kidolgozásához szakirodalmi elemzést, valós iskolai bullyinghelyzetek elemzését, valamint egy kérdőíves kutatást használtunk az iskolai szakemberek szerepéről és szükséges kompetenciáiról a bullying kezelésében. A kutatás kombinált adatgyűjtési módszeren alapult. Először egy bullying témájú konferencia résztvevőivel készült felmérés 95 kérdőívét elemeztünk, de itt a pedagógusok aránya nem érte el a 10%-ot. Ezért a minta kiegyensúlyozása érdekében további 50 iskolai szakembert kerestünk meg. Az összesen 145 kitöltött kérdőívből kiemeltük a bullyingprevencióban közvetlenül dolgozó 39 pedagógus, 10 pszichológus és 61 iskolai szociális segítő kérdőívét, így a redukált minta 110 főből állt.



2. ábra: A kérdőívet kitöltők területi megoszlása (Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőív célja az volt, hogy feltárja a szakemberek által alkalmazott megközelítéseket és stratégiákat, valamint azonosítsa azokat az eszközöket, amelyeket a bullying kezelésében és megelőzésében a legfontosabbnak tartanak. A kvalitatív adatokat a kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok tartalomelemzése adta, ami hozzájárult a bullying kezeléséhez kapcsolódó kompetenciák átfogó vizsgálatához.

2. Személyiségbeli alapvető képességek



3. ábra: Kompetenciakör: Személyiségbeli kompetenciák (Forrás: saját szerkesztés)

A belső kör a pedagógusok és segítők személyiségbeli alapvető képességeire összpontosít, amelyek nélkülözhetetlenek a bullying hatékony kezeléséhez az iskolai környezetben. Ezek az alapvető képességek Carl Rogers személyközpontú megközelítésének terápiás hatótényezői, amelyek a tanár-diák kapcsolat minőségét és a segítő kapcsolat hatékonyságát is meghatározzák (Rogers, 2000). Az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás a pedagógus személyiségének szerves részei, amelyek révén a zaklatásban részt vevő gyerekek számára biztonságot tud adni, és aktívan hozzájárulhatnak az iskola mint védőfaktor erősítéséhez. Nem mindegy azonban, hogy a pedagógus a meglévő kompetenciái közül melyeket és hogyan alkalmazza a bullying megelőzése és kezelése során.

Az empátia képessége nélkülözhetetlen a pedagógusok számára, hogy mélyen megértsék diákjaik érzéseit és helyzetét, legyenek azok bullying áldozatai vagy elkövetői. Carl Rogers (Rogers et al., 2000) szerint az empátia nem csupán az érzelmek felismerését, hanem azok hiteles közvetítését is jelenti, amely bizalmon alapuló légkört teremt a tanteremben. Az empátia tehát nemcsak a diákok érzéseinek megértésében segít, hanem a megfelelő légkör megteremtésében is, amely lehetővé teszi az első lépést a bullying hatékony kezeléséhez (Dodaj, Sesar & Barišić, 2013, 91–93.). A kongruencia, vagyis a belső következetesség és hitelesség azt jelenti, hogy a pedagógus őszintén és önmagának viselkedik, ez kulcsfontosságú a tanár-diák kapcsolat megalapozásához.

Ha a pedagógus kongruens, a diákok biztonságban érzik magukat, és könnyebben megosztják problémáikat, beleértve a bullyinghelyzeteket is. A kongruencia nemcsak az őszinte viselkedést, hanem a tanár törődésének érzékeltetését is jelenti, ami erősíti a kapcsolatot (Göncz, 2009, 89–93.), és segíti a beavatkozást a zaklatás kezelésében. A feltétel nélküli elfogadás képessége lehetővé teszi a pedagógus számára, hogy ítékezés nélkül fogadja el a diákok személyiségét, még akkor is, ha viselkedésük nem megfelelő. Ez különösen fontos a bullying során, amikor mind az áldozatot, mind a zaklatót támogatni kell a cselekedetek mögötti okok megértésében. Rogers személyközpontú megközelítése alapján elfogadás nélkül a tanár nem képes pártatlanul és empátiásan kezelni a konfliktusokat. Az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás alapvető személyiségbeli képességek, amelyek meghatározzák, hogy a pedagógus mennyire képes védőfaktorként jelen lenni. Ezek a képességek nemcsak a diákok támogatását teszik lehetővé, hanem erősítik a tanár-diák kapcsolatot is, amely kulcsfontosságú a bullying megelőzésében és kezelésében (van Noorden et al., 2015, 248–251.).

Minden kompetenciakörhöz megadjuk táblázatos formában, hogy hányan írták a kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszban az adott kompetencia fontosságát.

1. KÖR: ALAPVETŐ KOMPETENCIÁK				
		Iskolában dolgozó szakemberek		
		Pedagógus	Iskolai szociális segítő	Pszichológus
Javaslatok	Összes (fő)	Fő		
Pedagógus belső tulajdonságai	3	3	0	0

1. táblázat: A kitöltők javaslatai az alapvető kompetenciákkal összefüggésben (Forrás: saját szerkesztés)

Az empátia fontosságát az érzelmi biztonság kialakításában, és a pedagógus hitelességének szerepét hangsúlyozza az egyik pedagógus, aki a felmérésben részt vett: *„Legyen a pedagógus a gyermekek önbecsülésének legfőbb forrása. A pedagógustól tanulják meg a gyerekek az iskolában a másik megbecsülését. A pedagógusok teremtsenek időt szünetekben, napköziben, órákon kívüli szabadidőben a személyes beszélgetésekre a gyerekekkel.”*

3. Szociális és érzelmi kompetenciák



4. ábra: Kompetenciakör: Szociális és érzelmi intelligencia (Forrás: saját szerkesztés)

A második kör az iskolában a diákokkal kapcsolatba kerülő szakemberek, a pedagógusok, pszichológusok, iskolai szociális segítők szociális és érzelmi kompetenciáira összpontosít. Ezek a kompetenciák határozzák meg, hogyan kezelik a diákok közötti konfliktusokat, és mennyire tudnak érzelmi biztonságot nyújtani a tanulóknak. A pártatlanság, a szociális érzékenység és az érzelmi intelligencia fejlesztése nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szempontból is alapvető fontosságú. Ahogy Burger és munkatársai (2015, 191–194.) is kiemelik, ezek a készségek a pedagógiai munka alapját képezik.

3.1. Pártatlanság

Ha a tanár képes ítélkezés nélkül, objektíven látni a bullyingot, egyformán figyelni mind az áldozatra, mind a zaklatóra, akkor a pártatlanság képességét használja. Ez nem könnyű, hiszen a zaklatás szándékos, ismétlődő viselkedés, amely hatalmi különbségekkel jár, és könnyebb az áldozat mellé állni. Mégis fontos minden érintettet méltányosan kezelni, függetlenül attól, hogy kinek a viselkedése tűnik elsőre elítélendőnek. A tanárnak el kell engednie saját előítéleteit, hogy tisztábban lássa a helyzetet, és valódi megértéssel közelíthessen a konfliktushoz. Eisenberg és Strayer (1987) hangsúlyozzák, hogy az ilyen hozzáállás erősíti a diákok biztonságérzetét, ami elengedhetetlen a hatékony konfliktuskezeléshez. A pártatlan tanárok hatékonyabban alkalmaznak különböző intervenciós stratégiákat, mert képesek a helyzet teljes komplexitását feltárni (Burger et al., 2015, 191–194.).

3.2. Szociális érzékenység

A szociális érzékenység segít meglátni a diákok közötti kapcsolatokban megjelenő, a bullying háttérben álló jeleket. Bagdy Emőke (1977, 132–135.) kiemeli, hogy a pedagógusnak úgy kell figyelnie az osztály dinamikájára, hogy észrevegye az apró változásokat és rejtett konfliktusokat. Ha képes időben észlelni ezeket a jeleket, preventíven léphet közbe, mielőtt a helyzet eszkalálódna. Salovey és Mayer (1990, 185–190.) érzelmiintelligencia-elmélete alapján a szociális érzékenység az érzelmi és kapcsolati mintázatok észlelésének képességét jelenti. Ez az előrelátás különösen fontos, mivel a csoportdinamikák sokszor meghatározzák, hogy milyen formát ölt a bullying (Salmivalli, 2010, 117–120.).

3.3. Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia segítségével tudjuk felismerni és kezelni a saját és mások érzelmeit, különösen konfliktushelyzetekben. Daniel Goleman (1997) szerint ez a képesség elengedhetetlen a pedagógiai sikerhez, mivel lehetővé teszi az empatikus reagálást a bullying kiváltotta érzelmekre. Ciarrochi és munkatársai (2006) kutatásai megmutatják a pedagógusok hatékonyságának változását az érzelmi helyzetek kezelésében. Ez különösen fontos a zaklatás kontextusában, ahol a gyors és pontos reakciók meghatározzák, hogy a tanár mennyire képes segíteni a diákokat. Az érzelmi intelligencia a diákok érzelmi biztonságának megteremtésén túl a bullying prevenciójának és kezelésének kulcsa is (Burger et al., 2015). Ezek a kompetenciák lehetővé teszik a zaklatás dinamikájának megértését és a diákok támogatását érzelmi biztonságuk megőrzésében (Salovey & Mayer, 1990).

A kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszokban megjelenik a szakemberek szociális kompetenciái fejlesztésének a fontossága.

2. KÖR: SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI KOMPETENCIÁK				
		Iskolában dolgozó szakemberek		
		Pedagógus	Iskolai szociális segítő	Pszichológus
Javaslatok	Összes (fő)	Fő		
Szakemberek szociális és érzelmi kompetenciáinak fejlesztése	5	0	4	1

2. táblázat: Kitöltők javaslatai a szociális és érzelmi kompetenciákkal összefüggésben (Forrás: saját szerkesztés)

Egy jól felkészült iskolai szakember nemcsak a problémák kezelésében, hanem azok megelőzésében is védőfaktorként működik. A kompetenciakörhöz kiemelt nyílt kérdésre adott válasz:

„Minden felnőtt személynek jobban kellene figyelnie, azonnal lereagálnia a bullyinghelyzeteket.” (pszichológus)

„Pedagógusok tudásának és készségeinek a fejlesztése, kommunikációs ismeretek felnőtteknek-gyerekeknek.” (óvodai és iskolai szociális segítő)

4. Speciális kompetenciák és a kutatás adatai



5. ábra: Kompetenciakör: Speciális kompetenciák (Forrás: saját szerkesztés)

Az eddig bemutatott belső kör személyiségbeli alapvető képességei és a középső kör szociális és érzelmi kompetenciái nélkülözhetetlenek a bullying hatékony kezeléséhez. Mégis, ezek önmagukban nem elegendőek. Ahhoz, hogy a beavatkozás hatékony legyen, speciális kompetenciákra is szükség van. Ezek a bullingspecifikus tudás, a csoportdinamikák felismerése és a konfliktuskezelési készségek teszik lehetővé, hogy a pedagógus pontosan felismerje a zaklatás különböző formáit, és hatékonyan tudjon reagálni rájuk.

A szakirodalom egyértelműen rámutat arra, hogy a pedagógusoknak átfogó ismeretekkel kell rendelkezniük a bullying sokrétű jelenségéről, valamint gyakran a zaklatás alapját képező csoportdinamikákról (Olweus, 1993, 23–26.; Salmivalli, 2010). Ezek a kompetenciák segítenek abban, hogy a pedagógus ne csupán a felszínen látható problémákra reagáljon, hanem megértse a mélyebb folyamatokat, és tartós változást eredményező eszközökkel dolgozzon (Gordon, 2003, 45–48.; Mérei, 1993, 54–58.). A kérdőív

kérdésére adott javaslat kapcsolódik a zaklatási helyzetekhez szükséges konfliktuskezelési kompetenciákhoz. Ezekről egy óvodai és szociális segítő ezt fogalmazta meg: *„Konfliktuskezelési technikák tanítása gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt, mediációs és resztoratív technikák megismertetése a pedagógusokkal.”*

4.1. Bullyingspecifikus tudás

A pedagógusoknak tisztában kell lenniük a zaklatás különböző formáival – legyen az fizikai, verbális, kapcsolati vagy online –, valamint ezek hatásaival. Ezt a kérdőív válaszai is alátámasztják, ami szerint a pedagógusoknak nemcsak az áldozatokat, hanem az elkövetőket is támogatniuk kell, a bullyingspecifikus tudásukat felhasználva:

„A bántalmazó is segítségre szorul.” (óvodai és iskolai szociális segítő)

„Mindkét fél (bántalmazó, áldozat) meghallgatása, érzékenyítése.” (pedagógus)

Az iskolai szakembereknek fel kell ismerniük a zaklatás korai jeleit, és olyan stratégiákat kell alkalmazniuk, amelyek hatékonyan kezelik a helyzetet. Magyar kontextusban Buda, Kőszeghy és Szirmai (2008) hangsúlyozzák, hogy a zaklatás gyakran rejtve marad az iskolai közösségekben, ezért a pedagógusoknak proaktívan kell figyelniük a diákok közötti interakciókra. A szerzők kiemelik, hogy az iskolai zaklatás felismerése és kezelése nemcsak az egyéni esetre korlátozódik, hanem az egész iskolai közeg szemléletváltását igényli. Ez magában foglalja a zaklatás típusainak és dinamikájának megértését, valamint olyan preventív intézkedések és stratégiák alkalmazását, ahogyan erre a további kompetenciaköröknél majd utalunk.

4.2. A csoportdinamikai folyamatok felismerése

A zaklatás hátterében diszfunkcionális csoportdinamikai folyamatok zajlanak. A pedagógusnak képesnek kell lennie, hogy felismerje azokat a rejtett hatalmi struktúrákat és kapcsolati mintázatokat, amelyek a bullying alapját képezik. Salmivalli (2010) rámutat, hogy a bullying egy csoportos jelenség, ahol résztvevők – akár támogatóként, akár passzív szemlélőként – aktívan befolyásolják a zaklatás dinamikáját. A pedagógusnak tudnia kell, hogyan avatkozzon be ezekbe a csoportfolyamatokba, erősítve a pozitív közösségi normákat. Ezzel a zaklatás konkrét kezelésén kívül csökkenti a jövőbeli helyzetek kialakulásának esélyét. A kérdőíves válaszokban több helyen a vizsgálati személyek a szélesebb társadalmi hatások szerepére is utaltak, amelyek a Bronfenbrenner-modell szerint makrorendszerként befolyásolja az adott osztály csoportdinamikáját (Analisah & Indartono, 2019). Ilyen utalást tartalmaz egy óvodai és iskolai szociális segítő válasza: *„Már az államnak kirekesztő és agresszív retorikája van, amíg ez nem változik, mit is lehetne válaszolni erre a kérdésre?!”*

4.3. Konfliktuskezelési készségek

A konfliktuskezelési készség az egyik legfontosabb eszköz a pedagógus kezében, ha bullyinghelyzettel találkozók. Gordon (2003) szerint a tanároknak olyan technikákat kell elsajátítani, amelyekkel konstruktívan tudnak közvetíteni a diákok közötti konfliktusokban. Ezek a készségek nemcsak a problémák gyors megoldását, hanem a kapcsolatok hosszú távú javítását is szolgálják. Deutsch (2006, 38–42.) hangsúlyozza, hogy a pedagógusoknak nem szabad kizárólag a fegyelmezésre támaszkodni. Ehelyett mediációs és kommunikációs technikákkal kell dolgozni, amelyek elősegítik a konfliktusok békés megoldását és a diákok együttműködését. Az ilyen készségek fejlesztése nemcsak az iskolai légkört teszi biztonságosabbá, hanem a diákok érzelmi fejlődését is támogatja. A pedagógusoknak folyamatosan frissíteni kell tudásukat, és alkalmazni kell a legújabb beavatkozási stratégiákat (Olweus, 2013; Salmivalli, 2010; Wachs et al., 2019). Az első két kompetenciakörhöz kevés adat tartozott a nyílt válaszokban, hiszen a bullying kezelésére kérdeztünk rá. A speciális kompetenciáknál azonban kiemelkedett a bullingyspecifikus tudás igénye.

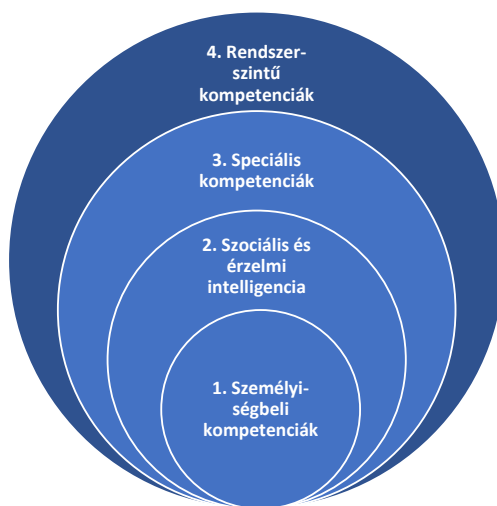
A kérdőív nyílt kérdésére adott válaszokban kiemelik a szakemberek a speciális kompetenciák fontosságát a bullying kezelésében, különösen a bullingyspecifikus tudást (39 fő) és a konfliktuskezelési készségeket (6 fő) tartják fontosnak a válaszadók.

3. KÖR: SPECIÁLIS KOMPETENCIÁK					
			Iskolában dolgozó szakemberek		
			Pedagógus	Iskolai szociális segítő	Pszichológus
Kategóriák	Javaslatok	Összes (Fő)	Fő		
Bullingyspecifikus tudás	Szakemberek képzése	39	10	25	4
Konfliktuskezelési készségek	Konfliktuskezelési ismeretek elsajátítása	6	0	5	1

3. táblázat : Kitöltők javaslatai a speciális kompetenciákkal összefüggésben (Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőíves nyílt válasz rámutat arra, hogy ha hiányzik ez a tudás, akkor a hagyományos fegyelmezési eszközök kerülnek elő: „Nagyon sokszor a szakemberek nem ismerik fel a bántalmazást, ha mégis, sokszor eszköztelenek, tehetetlenek, max. a büntetés formáit fogadják el.” (óvodai és iskolai szociális segítő)

5. Rendszerszintű kompetenciák



6. ábra: Kompetenciakör: Rendszerszintű kompetenciák (Forrás: saját szerkesztés)

Az eddig tárgyalt személyiségbeli alapvető képességek, a szociális és érzelmi kompetenciák, valamint a speciális ismeretek mind jelentős szerepet játszhatnak abban, hogy a pedagógus hatékonyan kezelje a bullyingot az iskolai közösségben. Ugyanakkor a zaklatás kezeléséhez és megelőzéséhez szükség van olyan rendszerszintű kompetenciákra is, amelyek túlmutatnak az egyéni beavatkozásokon. Ezek a kompetenciák lehetővé teszik, hogy a pedagógus ne csak egyéni esetekkel foglalkozzon, hanem az iskola egészére kiterjedő stratégiák részeként lépjen fel.

A rendszerszintű kompetenciák magukban foglalják az iskolai bullyingprotokollok ismeretét, a kollaborációs készségeket és a prevenciós programok tudatos alkalmazását, hogy a pedagógus átfogó módon, az egész közösséget érintően léphessen fel a zaklatás ellen. Salmivalli (2010) és Tschannen-Moran (2001, 326–330.) szerint a rendszerszintű megközelítés az egyik leghatékonyabb módja a bullying megelőzésének és kezelésének. Az iskolai stratégiák, a szakemberek közötti együttműködés és a preventív programok nemcsak az egyéni szintű problémamegoldást támogatják, hanem az iskola közösségének védőfaktorként való működését is elősegítik (Smith & Brain, 2000; Olweus, 2013).

5.1. Együttműködési készségek

A bullying megelőzése és kezelése csak közös erőfeszítéssel valósulhat meg. A pedagógusoknak ezért képesnek kell lenniük hatékonyan együttműködni más szakemberekkel, például iskolapszichológusokkal, szociális munkásokkal és a szülőkkel. A

szakirodalom hangsúlyozza, hogy az interprofesszionalitás elősegíti a közös felelősségvállalást és a problémák alaposabb megértését (Tschannen-Moran, 2001). Lannert Judit (2008) kiemeli, hogy a bullying olyan összetett probléma, amelyet több nézőpontból szükséges megközelíteni. Az együttműködés erősíti az iskolai közösség ellenállóképességét a zaklatással szemben, és lehetőséget ad a pedagógusoknak, hogy megosszák egymással tapasztalataikat. A kérdőíves válaszok a támogató szakemberek jelenlétének fontosságát emelik ki, különösen az együttműködés szempontjából, amely a bullying kezelésének alapja.

„Fontos lenne az iskolapszichológus, lelkigondozó jelenléte az iskolában.” (pedagógus)

„Együttműködés pedagógussal, iskolapszichológussal, szülővel, családsegítővel” (óvodai és iskolai szociális segítő)

5.2. Iskolai bullyingstratégia ismerete

Az iskolai bullyingstratégiák és protokollok világos keretet adnak a pedagógusoknak a zaklatás kezeléséhez. Ezek az irányelvek egyértelműen meghatározzák, hogy a pedagógusok hogyan lépjenek fel a bullying ellen, és milyen eljárásokat kövessenek. Smith és Brain (2000) kutatásai szerint azok az iskolák, amelyek világos protokollokat használnak, hatékonyabban tudják kezelni a zaklatás helyzeteit, és jelentősen csökkenthetik az ilyen viselkedések gyakoriságát. A protokollok emellett erősítik a közösség biztonságérzetét, mivel mindenki számára egyértelművé teszik a bullying elleni fellépés módját. A tudatosan alkalmazott stratégiák egységes irányt adnak a pedagógusok munkájának, miközben a diákok és szülők számára is világos üzenetet közvetítenek az iskola értékrendjéről és elkötelezettségéről. A rendszerszintű kompetenciák biztosítják, hogy a pedagógusok egyéni beavatkozásaik mellett az egész közösség szintjén is támogassák a zaklatás elleni fellépést. A pedagógusoknak folyamatosan fejleszteniük kell tudásukat és készségeiket, hogy megfeleljenek az iskolai közösségek komplex kihívásainak (Smith & Brain, 2000; Salmivalli, 2010; Tschannen-Moran, 2001). Az ilyen rendszerszintű megközelítés nemcsak a bullying csökkentését, hanem egy befogadóbb és biztonságosabb iskolai környezet megteremtését is elősegíti. A kérdőívből származó következő idézet kiemeli a protokollok gyakorlati alkalmazásának hiányosságait, hiszen a pszichológus szerepe a bullying kezelésében alapvető lenne. *„Esetemben, mint iskolapszichológus, van, hogy ez esetleg nem is jut el hozzám.” (pszichológus)*

5.3. Prevenciós programok ismerete és alkalmazása

A pedagógusoknak nemcsak ismerniük kell a rendelkezésre álló prevenciós programokat, hanem képesnek kell lenniük arra, hogy azokat a mindennapi gyakorlatban is

hatékonyan alkalmazzák. Olweus (2013) hangsúlyozza, hogy egy jól kidolgozott prevenciós program nemcsak csökkentheti a bullying előfordulását, hanem lehetőséget ad arra is, hogy az iskolai közösség minden tagja – pedagógusok, diákok és szülők – aktívan részt vegyen a zaklatás elleni fellépésben. Ezek a programok segítenek abban is, hogy támogató, befogadó légkör alakuljon ki az iskolában, ahol minden gyermek biztonságban érezheti magát. Magyar kontextusban Vajda (2001) különösen fontosnak tartja a pedagógiai beavatkozásoknál a prevenciót. Ez azért fontos, mivel a jól megtervezett stratégiák nemcsak az aktuális zaklatási helyzetek számát csökkenthetik, hanem mérsékelhetik a bullying hosszú távú következményeit is. Az ilyen programok rendszerszinten működnek, azaz nem csupán egy-egy problémára kínálnak megoldást, hanem hozzájárulnak a zaklatási helyzetek szélesebb körű megelőzéséhez is. A prevenciós programok lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy átfogóbb megközelítéssel kezeljék a bullyingot. Ez nemcsak az egyéni beavatkozások sikerességét növeli, hanem támogatja az iskolai közösség egészének fejlődését, így a diákok egy biztonságosabb és befogadóbb környezet részeseivé válhatnak.

A kérdőív nyílt kérdésére adott válaszokból kitűnik, hogy a szakemberek kulcsfontosságúnak tartják a rendszerszintű kompetenciák fejlesztését.

4. KÖR: RENDSZERSZINTŰ KOMPETENCIÁK					
			Iskolában dolgozó szakemberek		
			Pedagógus	Iskolai szociális segítő	Pszichológus
Kategóriák	Javaslatok	Összes (Fő)	Fő		
Együttműködési készségek	Együttműködés a szülők és a szakemberek között	6	2	3	1
	Együttműködés a szakemberek között	14	5	7	2
	Foglalkozás a szülők számára	11	5	6	0
Iskolai bullying-stratégia	Bullyingprotokoll	6	0	5	1
Prevenációs programok ismerete és alkalmazása	Több szakember az iskolákban	11	5	3	3
	Szakemberek képzése	39	10	25	4

4. táblázat: Kitöltők javaslatai a rendszerszintű kompetenciákkal összefüggésben (Forrás: saját szerkesztés)

Az együttműködési készségek, az iskolai bullyingstratégiák ismerete és a prevenciós programok alkalmazása olyan rendszerszintű kompetenciák, amelyek nélkülözhetetlenek a bullying elleni hatékony fellépéshez. A szakirodalom egyértelműen rámutat arra, hogy az egyéni beavatkozások akkor a legeredményesebbek, ha egy átfogó, rendszerszintű megközelítés részei (Salmivalli, 2010, 118–120.; Tschannen-Moran, 2001, 328–330.). Az ilyen kompetenciák az iskolát is védőfaktorként erősítik a gyerekek életében. Az együttműködés más szakemberekkel, a világos iskolai protokollok alkalmazása és a prevenciós programok tudatos használata olyan stratégiát eredményez, amely hatékonyan védi a diákokat, és megerősíti az iskolát mint támogató közösséget.

6. Összegzés és kitekintés

Tanulmányunkban bemutattunk egy bullyingkezeléshez szükséges kompetenciamodellt iskolai szakemberek számára. A modell kialakításához bullyingtanulmányokat és valós eseteket elemeztünk, illetve kérdőívet vettünk fel. A célzott adatredukció után 110 fős minta nyitott kérdéseit tartalmilag elemezve a legrelevánsabbakat az adott kompetenciánál bemutattuk. A kérdőív kvantitatív elemzését összevetettük modellünkkel, és az empirikus adatok alátámasztották a négy kulcsfontosságú kompetencia szoros összefüggését. Az adatok az egyes kompetenciához kapcsolható válaszok számát jelentik, megerősítve a gyakorlati tapasztalatokra alapozott hipotetikus modellünket, hogy a bullying kezelésében ezek az elemzett kompetenciák a fontosak. A szakemberek képzése, az egymás közötti együttműködés és az iskolai stratégiák tudatos, rendszerszintű alkalmazása hozzájárulhat ahhoz, hogy az intézmények hatékonyabb eszközökkel lépjenek fel a zaklatás ellen, miközben hosszú távon fenntartják a diákok szociális és érzelmi jóllétét.

Irodalomjegyzék

- Analisah, C. D. C., & Indartono, S. (2019). Ecological Theory: Preventing Student Bullying to Promote Culture of Peace. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 33, 239–244. <https://doi.org/10.2991/icosce-icsmc-18.2019.44>
- Bagdy E. (1977). Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buda M., Kőszeghy A. & Szirmai E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős: A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 17(3), 373–386.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (eds.). (2013). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203943397>

- Deutsch, M. (2006). Cooperation and Conflict: A Personal Perspective on the History of the Social Psychological Study of Conflict Resolution. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 9–43). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470696712.ch2>
- Dodaj, A., Sesar, K., Barisic, M., & Pandza, M. (2013). The Effect of Empathy on Involving in Bullying Behavior. *Paediatrics Today*, 9(1), 91–101. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.66>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (eds.). (1990). *Empathy and its development*. CUP Archive.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49–50.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. Crown.
- Göncz L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Lannert, J. (2004). Hatékonyág, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12(54), 3–15.
- Mérei F. & V. Binét Á. (1993). *Gyermeklelektan*. Gondolat Kiadó.
- Noorden, T. H. J. van, Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, 26(2), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Rogers, C. R. (2006). *Valakivé válni: A személyiség születése*. Edge 2000 Kft.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Vajda Zs. (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying from the Students' Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

Játékos módszerek hatékonyságának kérdőíves vizsgálata hittanárok körében

Questionnaire Survey on the Effectiveness of Playful Methods Among Religious Education Teachers

Hetesi Edit

*Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, Pedagógia Tanszék
oktató*

*PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató*

ORCID: 0000-0002-4281-1421

Absztrakt

A játékos oktatási módszerek szerepe a hittanoktatásban egyre nagyobb figyelmet kap a pedagógiai kutatásokban. Ezek a módszerek növelik a tanulók motivációját, segítik a tananyag elsajátítását. Kutatásom ezen módszerek pedagógiai előnyeit vizsgálja, különösen is a hittan oktatásában, ahol a kreativitás és az interakció integrálása kulcsfontosságú a bonyolult teológiai fogalmak tanításában a különböző korosztályok számára.

A kvantitatív kutatás egy 250 magyarországi hittanár körében végzett kérdőíves felmérésből áll, amely a korosztályok és régiók széles spektrumát reprezentálja. Az egyik cél a hittanoktatók véleményének felmérése volt a játékos oktatási módszerek hatékonyságáról a különböző korosztályokban. Ellentétben azzal a feltételezéssel, hogy a fiatalabb oktatók ezeket jobban kedvelik idősebb kollégáiknál, eredményeink szerint minden korosztályban erős egyetértés mutatkozik e módszerek hatékonyságában, egyaránt elismerve azok előnyeit.

Eredményeink arra utalnak, hogy a játékos módszerek hatékonysága generációkon ível át, így univerzálisan értékes eszközt jelentenek a hittan oktatásban. Az eredmények következetessége a különböző korcsoportokban kiemeli e módszerek széles körű elfogadásának és beépítésének lehetőségét a hittanoktatási tantervekbe. Jelen írás hozzá kíván járulni az innovatív pedagógiai stratégiákról folytatott párbeszédhez, bizonyítva azt, hogy a játékos módszerek hatékonyak a hittan oktatásában, függetlenül a tanulók életkorától és háttérétől.

Kulcsszavak: játékos módszerek, hittanoktatás, pedagógiai innováció, kérdőíves kutatás, játékalapú tanulás

Abstract

The role of playful teaching methods in religious education is receiving increasing attention in pedagogical research. These methods increase the motivation of students and help them to master the curriculum. My research explores the pedagogical benefits of these methods, particularly in the teaching of theology, where the integration of creativity and interaction is key to teaching complex theological concepts to different age groups.

The quantitative research consists of a questionnaire survey of 250 religious education teachers in Hungary, representing a broad spectrum of age groups and regions. One of the objectives was to gauge the views of religious education teachers on the effectiveness of playful teaching methods among different age groups. Contrary to the assumption that younger instructors would embrace them more readily than their older colleagues, our results show a strong consensus on the effectiveness of these methods across all age groups, with equal recognition of their benefits.

Our results suggest that playful methods are effective across generations, making them a universally valuable tool in faith education. The consistency of results across age groups highlights the potential for the widespread adoption and incorporation of these methods into faith education curricula. The present paper aims to contribute to the dialogue on innovative pedagogical strategies, demonstrating that playful methods are effective in religious education, regardless of the age and background of the learners.

Keywords: Playful methods, Religious Education, Pedagogical innovation, Questionnaire research, Game-Based Learning

1. Bevezetés

A játékos oktatási módszerek egyre nagyobb figyelmet kapnak a pedagógiai kutatásokban, különösen azokban a tantárgyakban, amelyek az értékalapú nevelést és a komplex fogalmak átadását célozzák, mint a hittan és az erkölctan. A játék pedagógiai alkalmazásának jelentőségét számos kutatás alátámasztotta, kiemelve annak képességfejlesztő, motivációs és közösségformáló szerepét (Stöckert, 1995; Bús, 2021). A vallási nevelésben a játékos módszerek különösen fontosak, mivel segítenek a tanulók számára érthetővé és átélhetővé tenni a teológiai fogalmakat, miközben ösztönzik az érzelmi és erkölcsi fejlődést (Bagyinszki, 1998; Jelenits, 2000).

Kutatásom célja, hogy feltárja a játékos módszerek hatékonyságát és alkalmazhatóságát a hittanoktatásban, valamint bemutassa azok pedagógiai előnyeit és korlátait. A 250 magyar hittanár körében végzett kérdőíves felmérésem eredményeire támaszkodok, amely betekintést nyújt a módszerek alkalmazásába és a tapasztalatokba. A kérdőíves vizsgálat reprezentativitását F-próba és Kolmogorov–Szmirnov-próba segítségével mutattam ki, alátámasztva a kutatás megbízhatóságát (Csíkos, 2021; Reiczigel et al., 2021).

A hittanoktatásban a játékos módszerek nem csupán az ismeretátadás hatékony eszközei, hanem a tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztésében is

kiemelkedő szerepet játszanak (Takács, 2001). Az eredmények rámutatnak arra, hogy ezek a módszerek generációkon átívelő értékkel rendelkeznek, hiszen minden korosztályban elismerik pedagógiai hasznosságukat. A kutatás célja az is, hogy javaslatokat tegyen a játékos módszerek szélesebb körű alkalmazására és integrációjára a hittanórák tantervébe, hozzájárulva ezzel az oktatás megújulásához.

Ez a tanulmány nemcsak az elméleti keretek tisztázására, hanem gyakorlati irányelvek megfogalmazására is törekszik, segítve a hittanoktatásban dolgozó pedagógusokat abban, hogy hatékonyabban használják a játékos módszereket mindennapi munkájuk során. Ahogy a szakirodalom is kiemeli, a játék nemcsak a tanulók számára nyújt örömet és élményt (Mérei, 1995), hanem a tanítási folyamatok élményalapú megközelítését is támogatja (Urbán & Besnyi, 2017).

2. A játékos módszerek elméleti háttere

2.1. A játék jelentősége a pedagógiában

A játék a pedagógiai folyamatok alapvető eszköze, amely egyszerre biztosít tanulási lehetőséget és élményszerű megközelítést a tanulók számára. Ahogy Piaget (1972) hangsúlyozza, a játék a gyermeki fejlődés természetes része, amely elősegíti az érzelmi, szociális és kognitív készségek fejlődését. Az interaktív és játékos tanulási módszerek az élményalapú tanulásra építenek, ahol a gyerekek saját tapasztalataikból tanulnak, ezáltal mélyebb és tartósabb megértést érnek el. Vygotsky (1978) szociokulturális elmélete szintén rámutat, hogy a játék közegében a gyerekek a felnőttvilág viselkedésmintáit sajátíthatják el, miközben a *legközelebbi fejlődési zónájukat* optimálisan aktivizálva fejlődnek.

A vallásos nevelésben a játék különösen fontos szerepet játszik. Az elvont hittételek, teológiai fogalmak és erkölcsi tanítások gyakran nehezen érthetők a gyermekek számára. Ahogyan Kett (2004) is kifejti, a játékos módszerek révén ezek az elvont fogalmak életközeli és könnyen érthetővé válnak. A játékban rejlő kreatív és élményszerű elemek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy személyesen kapcsolódjanak a tananyaghoz, miközben értékrendjük és érzelmi világuk is formálódik.

Az erkölcsi nevelés során a játékok nemcsak az erkölcsi dilemmák feldolgozását segítik, hanem a tanulók önismeretét és társas kapcsolataik építését is támogatják. Dewey (1938) pragmatikus pedagógiai megközelítése szerint a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha az közvetlen tapasztalatra és cselekvésre épül – ezt a célt szolgálják az olyan módszerek, mint a drámajátékok, szerepjátékok vagy társasjátékok. Ezek a módszerek lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára, hogy az erkölcsi normák gyakorlati alkalmazását biztonságos környezetben sajátítsák el. A játékban tapasztalt helyzetek és szerepek hozzájárulnak a társas készségek, az empátia és a konfliktuskezelési képességek fejlesztéséhez.

Ahogy Huizinga (1990) *Homo Ludens* című munkája is hangsúlyozza, a játék alapvető emberi tevékenység, amely nemcsak szórakozás, hanem komoly jelentősége van az emberi kultúra és tanulás szempontjából. A vallásos nevelésben való alkalmazása éppen ezért nemcsak tanítási módszerként, hanem az értékrend mélyebb megértésének és internalizálásának eszközeként is fontos.

2.2. A hittan- és erkölcsstanoktatás sajátosságai

2.2.1. Vallási és erkölcsi nevelés szerepe

A hittan- és erkölcsstanoktatás különleges szerepet tölt be a nevelési rendszerben, mivel nemcsak az ismeretátadásra fókuszál, hanem a tanulók értékrendjének formálására és belső világuk fejlesztésére is. Az erkölcsi nevelés célja a jó és rossz megkülönböztetésének képessége, az értékek felismerése és azok beépítése az egyéni döntéshozatali folyamatokba (Weber, 2001). E tantárgyak feladata az, hogy segítsék a tanulókat az értékek mélyebb megértésében, valamint a helyes életvezetéshez szükséges alapelvek elsajátításában.

Az erkölcsstan oktatása során kiemelten fontos, hogy a tanulók a társadalmi normákat ne csak ismerjék, hanem azokat belsővé is tegyék, mivel ez alapvetően határozza meg szociális kapcsolataikat és beilleszkedési képességüket (Adam & Schweitzer, 2005). A hittanoktatás e folyamatot azáltal egészíti ki, hogy a vallási hagyományokon és hittételeken keresztül olyan mélyebb értékeket közvetít, amelyek nemcsak kulturális, hanem spirituális dimenzióval is gazdagítják a tanulók világmépét (Bagyinszki, 1998).

2.2.2. A játék és a teológiai fogalmak kapcsolata

A hittan és erkölcsstan tanításakor különösen is hasznos lehet a játékos módszerek alkalmazása, mivel ezek lehetővé teszik az elvont hittételek és teológiai fogalmak könnyebb megértését és befogadását. Ahogy Mérei és V. Binét (1999) hangsúlyozzák, a játékban rejlő érzelmi bevonódás lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy ne csupán intellektuálisan, hanem érzelmileg is kapcsolódjanak a tananyaghoz. Ez különösen fontos a vallási témáknál, amelyek gyakran szimbolikus nyelvezettel és spirituális jelentéssel rendelkeznek.

A játékos módszerek, mint például a drámajátékok és szerepjátékok, kiválóan alkalmasak a bibliai történetek feldolgozására, mivel a tanulók ezáltal aktívan részt vehetnek a tanulási folyamatban, és közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek az erkölcsi dilemmák megoldásáról (Jelenits, 2000). A játékok segítenek abban is, hogy a tanulók kreatívan gondolkodjanak, és olyan megoldásokat találjanak, amelyek a vallási tanításokkal összhangban állnak.

A hittanoktatásban alkalmazott játékok nemcsak a tananyag átadását szolgálják, hanem a tanulók személyiségfejlődését is támogatják. A közösségi játékok például elősegítik a csapatmunkát és a társas kapcsolatok építését, míg az önismereti játékok

a tanulók belső világának feltárásában nyújtanak segítséget (Bagdy & Telkes, 1999). Az erkölcsi fejlődést elősegítő játékok pedig lehetőséget teremtenek az értékek mélyebb megértésére és gyakorlati alkalmazására (Takács, 2001).

3. Kutatási módszerek és minta

3.1. A kutatás felépítése

3.1.1. A kérdőíves felmérés tervezése

A kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a játékos módszerek hatékonyságát a hittan-oktatásban, különös tekintettel a pedagógiai és személyiségfejlesztő hatásokra. Ehhez egy saját fejlesztésű kvantitatív kérdőíves felmérést végeztem, amelyben 250 magyarországi hittanár vett részt, reprezentálva a különböző korosztályokat és régiókat. A kérdőív tervezésénél elsődleges szempont volt a játékos módszerek ismertségének és alkalmazásának vizsgálata, valamint ezek hatásainak feltárása a tanulók különböző korcsoportjaiban.

A kérdőív strukturált felépítése biztosította, hogy az adatok összehasonlíthatók és statisztikai elemzésekre is alkalmasak legyenek. A kérdések között szerepeltek nyitott és zárt formátumúak, valamint skálás típusú válaszadási lehetőségek, amelyek a pedagógusok véleményének és gyakorlati tapasztalatainak minél szélesebb körű feltárását célozták (Csíkos, 2021).

3.1.2. Pilotkérdőív tapasztalatai

A kutatást megelőzően pilotfelmérést végeztem, amely során öt hittanár töltötte ki az előzetesen összeállított kérdőívet. Ennek célja az volt, hogy azonosítsuk az esetleges problémákat, például a kérdések félreérthetőségét, redundanciáját vagy a válaszadók számára nehezen kezelhető technikai elemeket. A pilot eredményei alapján szerkesztettem a kérdéseket, különös tekintettel azok egyértelmű megfogalmazására és a skálák pontosítására.

A pilot során kiderült, hogy néhány kérdés nem volt eléggé differenciált ahhoz, hogy a pedagógusok árnyalt véleményét tükrözze, ezért ezeket módosítani kellett. A technikai megvalósítás kapcsán pedig könnyen kezelhetőnek bizonyult a Google Forms platformjának alkalmazása, ami elősegítette a kitöltést. Az adatfeldolgozás megerősítette, hogy a kérdőív megbízhatóan méri a kutatás szempontjából releváns tényezőket.

3.1.3. A kutatás reprezentativitásának biztosítása

A kérdőíves minta kor és területi eloszlás alapján is reprezentatívnak bizonyult. Az adatok statisztikai vizsgálatai, például az F-próba, kimutatták, hogy a válaszadók életkora és földrajzi eloszlása jól tükrözi a magyar hittanárok populációját (Lannert, 2021).

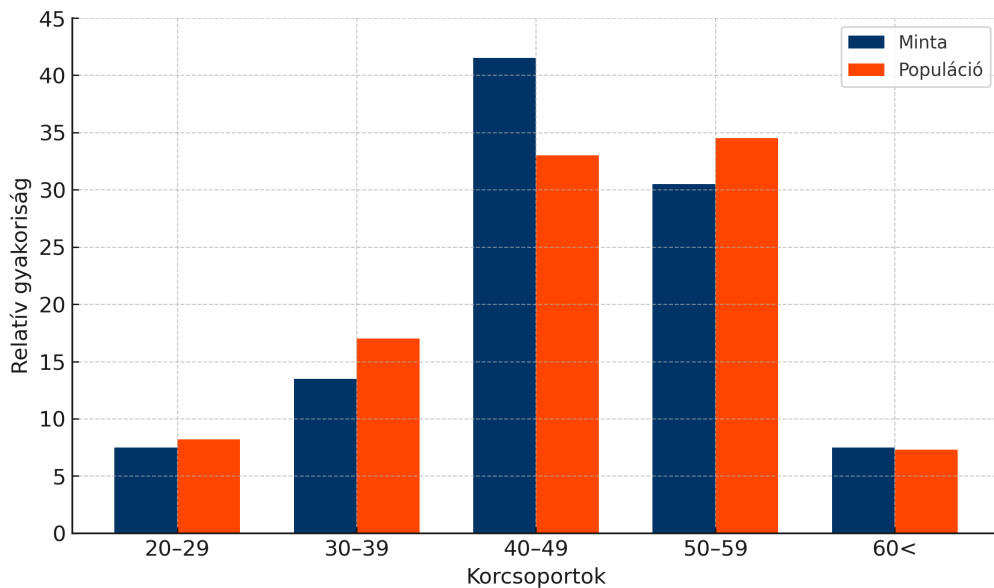
Ez alapot teremtett arra, hogy a kutatásból levont következtetések a hazai hittanoktatás egészére is relevánsak legyenek.

Az eredmények azt mutatták, hogy a hittanárok széles körben elismerik a játékos módszerek hatékonyságát, amelyek alkalmazása megítélésük szerint jelentősen hozzájárul a hittanórák pedagógiai gyakorlatának fejlesztéséhez.

3.2. A kutatás alapjául szolgáló minta és reprezentativitása

3.2.1. Korosztályi és területi eloszlás elemzése

A kutatás 250 hittanár részvételével készült, akik az ország különböző régióit képviselik, biztosítva ezzel a földrajzi és demográfiai sokszínűséget (vö.: 2.1.). A válaszadók korosztályi eloszlása reprezentatív a magyar hittanoktatók körében. Az F-próba eredményei alapján a minta korosztályi megoszlása nem tér el szignifikánsan a magyar tanári populáció általános korstruktúrájától (Lannert, 2021). A korcsoportok a következőképpen oszlottak meg: 20–29 évesek (7,5%), 30–39 évesek (13,4%), 40–49 évesek (41,3%), 50–59 évesek (30,3%), és 60 év felettiek (7,5%).



1. ábra: A tanári populáció és a minta koreloszlásának oszlopdiagramja 10 éves intervallumokkal. A minta reprezentatív [F-próba alapján] a koreloszlás szerint. Az összevetés alapja: tanári korfa, adatforrás: Lannert (2021)

Területi szempontból a válaszadók eloszlása szintén reprezentatívnak bizonyult. Az egyházmegyei bontás és a katolikus vallású lakosság arányainak elemzése alapján az F-próba igazolta, hogy a minta területi megoszlása statisztikailag nem tér el szignifikánsan a teljes populációétól. A válaszadók 85%-a vidéki egyházmegyékből, 15%-a pedig Budapest környékéről került ki.

3.3. Adatgyűjtési és elemzési módszerek

3.3.1. Kvantitatív eszközök

A kutatás eszköze egy saját fejlesztésű kérdőív volt, amely a játékos módszerek hittanoktatásban betöltött szerepét és hatékonyságát vizsgálta. A kvantitatív elemzés alapját a kérdőív zárt és nyitott kérdései képezték, amelyek célja a pedagógusok véleményének és gyakorlati tapasztalatainak minél szélesebb körű feltárása volt. A zárt kérdések közé skálás értékelések és feleletválasztós opciók tartoztak, míg a nyitott kérdések a mélyebb szöveges válaszok gyűjtését célozták.

3.3.2. Elemzési szempontok: korrelációk, szórások, trendek

Az adatelemzés során leíró és következtető statisztikai módszereket alkalmaztam. Az adatok strukturált elemzéséhez korrelációkat számítottam ki a játékos módszerek használata és a tanítási eredmények között, valamint vizsgáltam a válaszadók életkora és játékos attitűdjeik közötti összefüggéseket.

A szórás és az átlagértékek elemzése alapján meghatároztam az egyes válaszok eloszlásának jellemzőit. Az F-próba és a Kolmogorov–Szmirnov-teszt segítségével statisztikai különbségeket vizsgáltam az egyes korosztályok és régiók válaszai között, ezzel biztosítva az eredmények reprezentativitását.

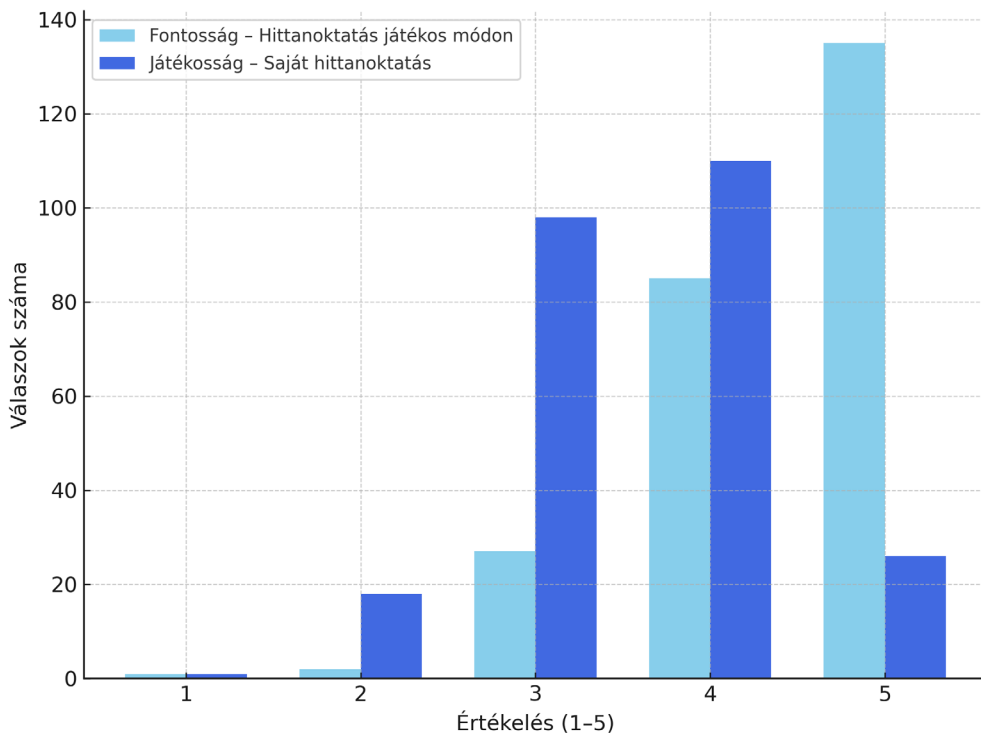
A trendek elemzése során kimutattam, hogy a játékos módszerek elfogadottsága általánosan magas, de a gyakorlati alkalmazás intenzitása a pedagógusok életkorától és tapasztalatától függően változik. Az elemzés során figyelmet fordítottam a kiugró értékekre, amelyek a módszertani innovációk vagy akadályozó tényezők jelenlétét jelezhettek.

A kvalitatív megközelítés lehetővé tette az összegyűjtött adatok sokoldalú elemzését, amely releváns következtetések levonását és javaslatok megfogalmazását eredményezte a hittanoktatás pedagógiai gyakorlatának fejlesztésére.

4. Eredmények és elemzés

4.1. A kutatás eredményei

4.1.1. A játékos módszerek megítélése: elmélet és gyakorlat



2. ábra: A hittan játékos oktatásának fontossága és a saját játékosság Forrás: Saját szerk.

Az ábra a hittan játékos oktatásának fontosságát és a tanárok saját hittanóráinak játékosságát mutatja be válaszaik alapján egy 1-től 5-ig terjedő skálán. A két adatsor Kolmogorov–Szmirnov-próbával összevetve szignifikánsan különbözik egymástól.

4.1.2. Társasjátékok és drámajátékok hatása

A kutatás eredményei alapján a hittanoktatásban alkalmazott játékos módszerek, különösen a társasjátékok és drámajátékok, jelentős mértékben hozzájárulnak a tanulók érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődéséhez. A válaszadók 78%-a úgy nyilatkozott, hogy a társasjátékok segítik a tanulók közösségi készségeinek fejlődését, míg 85%-uk szerint a drámajátékok különösen hatékonyak az erkölcsi dilemmák feldolgozásában és a bibliai történetek mélyebb megértésében.

A társasjátékok kapcsán a pedagógusok kiemelték, hogy azok interaktív környezetet teremtenek, amelyben a tanulók közösen oldhatnak meg problémákat, ezáltal erősítve a csapatszellemet és a kooperációs készségeket. A drámajátékok ezzel szemben a kreativitást és az érzelmi intelligenciát fejlesztik, mivel a tanulók saját maguk tapasztalhatják meg a szerepeket és azok erkölcsi vonatkozásait.

4.1.3. Korosztályi preferenciák és különbségek

A kutatás eredményei jelentős különbségeket mutattak a játékos módszerek korosztályonkénti alkalmazásában. Az alsó tagozatos diákok (1–4. osztály) esetében a társasjátékok bizonyultak a leghatékonyabbnak, mivel ezek egyszerű szabályaikkal és interaktív jellegükkel könnyen lekötik figyelmüket. A felső tagozatos tanulók (5–8. osztály) körében mind a társasjátékok, mind a drámajátékok népszerűek, mivel ezek a módszerek képesek komplexebb erkölcsi és vallási kérdéseket feldolgozni. A középiskolások (9–12. osztály) esetében viszont a drámajátékok szerepe volt kiemelkedő, mert lehetőséget adnak az elmélyült gondolkodásra és az érzelmi bevonódásra.

Az eredmények alapján a hittanárok egyetértettek abban, hogy a játékos módszerek alkalmazása minden korosztályban fontos, de az eszközök kiválasztását az adott korcsoport sajátosságaihoz kell igazítani. Az idősebb tanulók esetében például nagyobb hangsúlyt kell fektetni az önreflexióra és a közösségi szinten alkalmazható értékekre, míg a fiatalabb korcsoportoknál az élményszerű tanulás a kulcsfontosságú.

4.2. A módszerek személyiségfejlődésre gyakorolt hatásai

4.2.1. Érzelmi, erkölcsi és vallási dimenziók

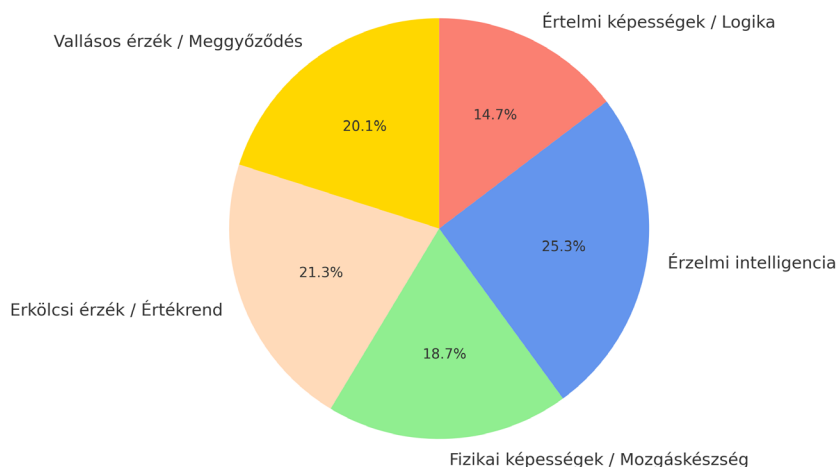
A kutatás eredményei szerint a játékos módszerek jelentős hatással vannak a tanulók érzelmi, erkölcsi és vallási fejlődésére. A hittanárok többsége kiemelte, hogy a játékos foglalkozások – különösen a drámajátékok és szerepjátékok – segítik az empátia, az önreflexió és az érzelmi intelligencia fejlesztését. Ezek a módszerek lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy érzelmileg is kapcsolódjanak a bibliai történetekhez, és saját élményeiken keresztül dolgozzák fel az erkölcsi dilemmákat.

A szerepjátékok alkalmazása a vallási fogalmak tanításában különösen hatékony, mivel a tanulók személyesen megélhetik a történetek konfliktusait és azok erkölcsi tanulságait. Ez az érzelmi bevonódás hozzájárul az erkölcsi normák bensővé tételéhez, miközben erősíti a közösségi összetartozás érzését.

4.2.2. Képességfejlesztési szempontok

A játékos módszerek nemcsak az érzelmi és erkölcsi fejlődést támogatják, hanem számos készséget is fejlesztenek. A drámajátékok során a tanulók kommunikációs, problémamegoldó és kreatív gondolkodási képességei is jelentős mértékben fejlődnek. A szerepjátékok során megélt szituációk fejlesztik a kritikai gondolkodást és a döntés-

hozatali készséget, mivel a tanulóknak az adott helyzetben gyorsan kell reagálniuk, miközben figyelembe veszik a vallási és erkölcsi szempontokat.



3. ábra: A drámajáték, szerepjáték személyiségfejlődésre gyakorolt hatása (százalékos megoszlás)
Forrás: Saját szerk.

Az ábrán látható, hogy a drámajátékok és szerepjátékok a személyiségfejlődés különböző aspektusait érintik és fejlesztik. Ezek közül – a válaszadók szerint – első helyen az érzelmi intelligencia szerepel.

4.3. Pedagógiai következtetések

4.3.1. A játékos módszerek erősségei és korlátai

A kutatás eredményei alapján a játékos módszerek jelentős előnyökkel járnak a hittanoktatásban. A pedagógusok többsége válaszaival hangsúlyozta, hogy ezek a módszerek növelik a tanulók motivációját és elkötelezettségét, különösen a társas- és drámajátékok esetében. Az érzelmi és közösségi fejlődést támogató hatások mellett a játékos módszerek lehetőséget teremtenek a bonyolult teológiai fogalmak élményszerű és érthető közvetítésére is.

Ugyanakkor a válaszok rámutattak bizonyos korlátokra. Több pedagógus jelezte, hogy az ilyen módszerek alkalmazása időigényes lehet, különösen akkor, ha a játékokat a tanórák keretei közé kell szorítani. Emellett a szükséges eszközök, helyszínek és módszertani ismeretek hiánya is akadályozhatja a hatékony alkalmazást.

4.3.2. Fejlesztési lehetőségek és irányok

A kutatás eredményei arra mutatnak, hogy a játékos módszerek bevezetésének támogatása érdekében a következő lépések válhatnak szükségessé:

Továbbképzések szervezése: A pedagógusok játékos módszertani ismereteinek bővítése érdekében rendszeres továbbképzések és workshopok szervezése szükséges.

Módszertani segédanyagok készítése: Tematikusan összeállított játékgyűjtemények és módszertani útmutatók biztosítása, amelyek megkönnyítik a játékok tantervi integrációját.

Eszközök és infrastruktúra biztosítása: A játékokhoz szükséges eszközök és megfelelő helyszín elérhetőségének javítása.

5. Összegzés

A kutatás eredményei alapján egyértelműen megállapítható, hogy a játékos módszerek kiemelkedő szerepet játszanak a hittan oktatásában. A kérdőíves felmérésben részt vevő hittanárok többsége pozitívan értékelte e módszerek hatékonyságát, különösen az érzelmi, erkölcsi és vallási dimenziók fejlesztésében. A társas- és drámajátékok alkalmazása a személyiségformálás mellett jelentős mértékben segíti a tananyag elsajátítását is, különösen a teológiai fogalmak életközeli tétele által.

A kutatás egyik legfontosabb megállapítása, hogy a játékos módszerek generációkon átívelő elfogadottsággal rendelkeznek. Az idősebb és fiatalabb tanárok egyaránt elismerik e módszerek hatékonyságát, ami arra utal, hogy univerzálisan értékes eszközként integrálhatók a hittanoktatásba. Az eredmények ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a játékos módszerek gyakorlati megvalósítása nem mindig felel meg a tanárok elvárásainak, így szükség lehet további képzésekre és módszertani támogatásra.

A kutatás pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy rávilágít a játékos módszerek alkalmazásának lehetőségeire és korlátaira a hittanoktatásban. A vizsgálat eredményei alapján célszerű és hasznos a játékos módszerek szélesebb körű beépítése a tantervekbe, különösen az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában. Emellett célszerű lenne egy olyan módszertani útmutató kidolgozása, amely konkrét játékos tevékenységeket ajánl a pedagógusok számára, figyelembe véve a különböző korcsoportok sajátosságait és a tananyag jellegét.

A kutatás eredményeinek nemcsak a pedagógiai innováció szempontjából van jelentősége, hanem hozzájárulnak a hittanoktatás metodikai megújításához is. A játékos módszerek alkalmazása hosszú távon elősegítheti a tanulók elköteleződését és motivációját, ezáltal mélyebb és tartósabb tudás kialakítását.

Irodalomjegyzék

- Adam, G. & Schweitzer, Fr. (szerk.). (2005). Etikai nevelés az iskolában. Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar.
- Bagdy E. & Telkes J. (1999). Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bagyinszki P. Á. (1998). Az Isten, az ember és a játék. Agapé Kiadó.
- Bús I. (2021). A gyermekkultúra alapelemei. In Bús I. (szerk.), Gyermek – kultúra – pedagógia (pp. 10–17). PTE KPVK és Dienes Zoltán Gyermekkultúra és Pedagógiai Továbbképző Kutatóközpont.
- Csikós Cs. (2021). A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. ELTE.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan Company.
- Huizinga, J. (1990). Homo Ludens. Universum Kiadó.
- Jelenits I. (2000). Küldetésben. Új Ember Kiadó.
- Kett, F. (2004). Das Leben der Menschen ist ein Kreis: Die Welt mit den Augen und dem Herzen des Indianer sehen. Religionspädagogische Praxis.
- Lannert J. (2021). Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban. T-TUDOK. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf (2025. 01. 02.)
- Mérei F. & V. Binét Á. (1999). Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó Rt.
- Mérei F. (1995). A játék értelme és öröme. In: Stöckert Károlyné (szerk.), Játékszichológia. Szöveggyűjtemény (pp. 69–74). Eötvös József Kiadó.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human Development, 15(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.1159/000271225>
- Reiczigél J., Harnos A. & Solymosi N. (2021). Biostatisztika nem statisztikusoknak. Pars Kft.
- Stöckert Károlyné (szerk.). (1995). Játékszichológia. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó.
- Takács B. (2001). Gyermek-játék-terápia. Okker Kiadó.
- Urbán M. & Besnyi Sz. (2017). Játék az osztályban – Az ásitózás nélküli tanórák titka. Katalizátor Pedagógusképző Központ Bt.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Weber, H. (2001). Általános erkölcszociológia. Szent István Társulat.

Mit tehet az iskolai oktatás a magyarországi német nyelvjárások megőrzése érdekében?

What Can School Education Do to Preserve German Dialects in Hungary?

Dr. Juhász Márta

PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
docens

ORCID: 0009-0003-2434-9522

*„A nyelv a nép szellemének legbiztosabb jellemzője,
legbensőbb természetének és tudásának kifejezője;
a nyelv megőrzése ezért a nép létének alapvető feltétele...”*

August Boeckh

Absztrakt

A hazai nemzetiségek asszimilációja előrehaladott, a nyelvvesztés folyamata során a nemzetiségi anyanyelv használata először a családi-baráti közösségekbe szorult vissza, majd a 2. világháborút követő tragikus események hatására a nyelvi átörökítés szinte megszakadt. Ma a német nemzetiségű családok gyermekei magyar nyelven szocializálódnak, a kommunikációjukban a magyar nyelv az elsődleges, így a köznevelési és közoktatási intézményekre – óvodára, iskolára – hárul a német nyelv elsajátíttatásának feladata, ami elsősorban a német sztenderdnyelvet jelenti (Márkus & Gölcz, 2018, 56.). A nemzetiségi tantervek azonban arra is hangsúlyt fektetnek, hogy a gyermekek ne csak a német köznyelvet, hanem nemzetiségi anyanyelvüket is megismerjék, mivel ez az identitás kialakításában és megerősítésében is fontos szerepet játszik. Mindez természetesen nem választható le a nemzeti neveléssel közös társadalmi feladatokról (Kozma, 2014, 12–13.).

A tanulmány ismerteti a nyelvjárás oktatásának tantervi szabályozását, a tanítás során felmerülő nehézségeket, írásbeliségének problematikáját, a nyelvváltozat ismeretének előnyeit.

A nyelvjárási irodalom használata a németórákon az iskolai gyakorlatban és a szakmódszertanban is alulreprezentált, pedig elérhetők nyelvjárással való foglalkozást hatékonyan segítő eszközök. A tanulmány bemutatja azokat az oktatási segédanyagokat és módszereket, amelyek segítik az ősök anyanyelvének megismertetését és a gyermekek nyelvjárási kompetenciájának fejlesztését.

Kulcsszavak: magyarországi német nemzetiség, nyelvjárás, nyelvelsajátítás, iskolai oktatás

Abstract

The assimilation of the nationalities in Hungary is well advanced, and the process of language loss has reduced the use of the mother tongue to family and friends, while the tragic events following the Second World War almost entirely interrupted the transmission of the language. Today, the children of families of German nationality are socialised in Hungarian, which is the primary language of communication, so it is up to the public education institutions—kindergartens and schools—to ensure the acquisition of the German language, which primarily means the German standard language (Márkus & Gölcz, 2018, 56). However, the nationality curricula also emphasise the importance of children learning not only German but also their minority mother tongue, as this plays an important role in the development and strengthening of identity. This cannot be separated from the social tasks that are common to national education (Kozma, 2014, 12–13.).

This paper describes the curricular arrangements for teaching the German dialect, the difficulties encountered in teaching it, the problems of its literacy and the advantages of knowing the dialect.

The use of dialect literature in German classrooms is under-represented in school practice and teaching methodology, although tools are available to effectively teach dialect. This paper presents teaching materials and methods that teachers can use to introduce children to the mother tongue of their ancestors and to develop their dialect competence in the classroom.

Keywords: German nationality in Hungary, dialect, language acquisition, school education

1. A magyarországi német nemzetiség az adatok tükrében

A 2022. évi népszámlálás után a Központi Statisztikai Hivatal által közzétett összesítés szerint 2022. október 1-jén Magyarország népessége 9 603 634 fő volt. A nemzeti-ségi kötődésre vonatkozó önkéntesen megválaszolható kérdésekre a lakosság 86%-a válaszolt. Az 1. ábra 2001-től tekinti át az utóbbi húsz év évtizedenkénti változásait (KSH, 2024).

A magukat német nemzetiséghez tartozónak, német nemzetiségűnek, továbbá német anyanyelvűnek identifikálók, valamint az elsődleges közösségeikben német nyelvet használók számában hullámváz tapasztalható: mindegyik kategóriában tíz éve voltak a legmagasabb létszámok, amik a 2001-esnél és a 2022-esnél is többet mutattak. A jelen tanulmány a változások elemzésével nem foglalkozik, de oktatási szempontból kiemelendő, hogy a húsz évvel korábbiakhoz képest a német anyanyelvűek 15,7%-os csökkenésén kívül a többi három kategóriában jelentős arányú növekedés mutatkozott: a nemzetiséghez tartozás 18,5%-kal, a nemzeti-ségi identitás 58,4%-kal, a közösségeikben németül beszélők száma 25,7%-kal növekedett.

	2022	2011	2001
A német nemzetiséghez tartozó	142 551 fő	185 696 fő	120 344 fő
Német nemzetiségű	98 402 fő	131 951 fő	62 105 fő
Német anyanyelvű	28 473 fő	38 248 fő	33 774 fő
Családi, baráti közösségben németül beszél	66 491 fő	95 661 fő	52 912 fő

1. ábra: 2022. évi népszámlálási adatok a magyarországi németekre vonatkozóan
 Forrás: <https://nepszamlalas2022.ksh.hu> (Letöltés: 2025. 01. 06.)

Ma mintegy 63 000 gyermek tanul magyarországi német intézményekben, őket közel 2 000 pedagógus oktatja, neveli. A köznevelési intézmények számát tekintve jelenleg 220 német nemzetiségi óvoda, 253 német nemzetiségi általános iskola és 16 német nemzetiségi középiskola működik Magyarországon (UMZ, 2024).

2. A nyelvjárás oktatásának tantervi szabályozása

A 2020-as Nemzeti Alaptantervhez illeszkedő kerettantervek (Oktatási Hivatal, 2020) minden nemzetiségi oktatási forma (anyanyelvi, kétnyelvű és nyelvvoktató) számára tartalmaznak általános leírást a nyelvjárás oktatására vonatkozóan. A nemzetiségi tartalmak fejlesztési feladatként, közismereti témaként és tanulási eredményként jelennek meg, esetenként konkrét módszertani tanácsokkal kiegészítve.

2.1. A német nyelv és irodalom című tantárgy

A német nyelv és irodalom tantárgy keretein belül egyedül a nyelvvoktató oktatási forma esetén fogalmazódik meg fejlesztési feladat: „A nyelvjárások és az irodalmi nyelv kölcsönhatását példákon keresztül felismerni”. A tantárgyban közismereti témaként azonosítódik „A magyarországi németek nyelvhasználata, nyelvjárások”, illetve rögzül az anyanyelvi és kétnyelvű oktatási forma 9–12. évfolyamán tanulási eredményként: a „Nyelvjárási szövegek értése, elmondása. A helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak ismerete.”

2.2. A népismeret című tantárgy

A népismeret tantárgyban az 1–4. osztály fejlesztési feladata a *„Témákhoz kötődő nyelvjárási szavak felismerése a korosztálynak megfelelően. Nyelvjárási kifejezések megértése adott témában.”* Konkrét módszertani javaslatként, ajánlott tevékenységként a Dominó (nyelvjárás-irodalmi német kifejezések), a Szópárosító (nyelvjárás-irodalmi német kifejezések), a Bandolo (nyelvjárási és irodalmi német kifejezések) és a Szókártya szerepel a kerettantervben, valamint tartalmi útmutatóként a Karácsonyi ételek (nyelvjárás, irodalmi német nyelv) ismeretkör jelenik meg.

Az 5–8. évfolyamon a fejlesztési feladat a *„Témákhoz kötődő nyelvjárási szavak felismerésén túl azok reprodukciója a korosztálynak megfelelően, a nyelvjárási szókincs irányított bővítése feladatok segítségével”*. Javasolt tevékenység a Dominó: családtagok elnevezése (nyelvjárás, irodalmi német nyelv) és a Puzzle (nyelvjárási területek Németországban), valamint *„Nyelvjárási és irodalmi német kifejezések párosítása”*.

A 9–10. évfolyamon deklarált célkitűzés a nyelvjárási szókincs irányított bővítése, és ennek tanulási eredményeként a nyelvjárási szókincs fejlődése.

A 11–12. évfolyamok oktatása számára jelentősen gyarapodnak az ajánlott nyelvjárási témák: *„Összefüggő nyelvjárási szöveg átültetése az irodalmi német nyelvbe irányítással.”* A számukra javasolt tevékenységek: *„A nyelvjárások jövőjének kérdéséről beszélgetés: érvek-ellenérvek. A magyarországi német irodalom néhány művének értelmezése az »identitás«, »múlt-jövő« témakörökben. Hallás utáni szövegértés nyelvjárási szövegnél. Nyelvjárási szöveg transzformálása irodalmi nyelvre, néhány sajátosság, nyelvi jelenség magyarázata.”*

Két további dokumentum tartalmaz ajánlásokat a német nyelvjárások iskolai oktatása számára. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által kiadott *Gyökök és szárnyak. Kompetenciamodell a német nemzetiségi oktatás számára* (Árendásné et al., 2011a) és *Gyökök és szárnyak. Kerettanterv a német nemzetiségi oktatás számára* (Árendásné et al., 2011b) című ajánlásokban a nyelvjárások oktatását az országismerteti-interkulturális kompetenciaterületen belül a német nyelv témakörben határozzák meg. Az általános iskola 4. osztályáig témákhoz kapcsolható és helyi nyelvjárási kifejezések oktatása javasolt (Árendásné et al., 2011b, 23.), 6. osztályig a nyelvjárási kifejezések kiegészülnek a sztenderdnyelvi megfelelőikkel (Árendásné et al., 2011b, 34.). A progressziót követve 8. osztályig a tanulók megismerkednek a magyarországi német nyelvjárásokkal és nyelvjárási területekkel (Árendásné et al., 2011b, 45.), majd 10. osztályig a magyarországi németek nyelvhasználati szokásaival, akár generációk szerinti bontásban is (Árendásné et al., 2011b, 56.).

3. A nyelvjárás oktatásának problematikája

A magyarországi német irodalmi művek közül csak kevés íródott-íródik nyelvjárásban, az irodalmi német nyelv használata dominál (Kerekes, 2013, 132.). A nyelvjárási irodalom használata a németórakon nem jellemző, a nemzetiségi tankönyvek is csak ritkán alkalmazzák indukciós szöveggént vagy hanganyagként. Ezért azt lehet állítani, hogy tulajdonképpen egy „fehér foltról” van szó a magyarországi német nemzetiségi nyelvoktatásban. Néhány kivételtől eltekintve alapvetően hiányoznak a jó példák hozzáférhető bemutatásai. Annak a kevés némettanárnak, aki hangsúlyt fektet arra, hogy a magyarországi német nyelvjárást beépítse a németórákba, tulajdonképpen magának kell kidolgoznia az ötleteket, tananyagokat és módszereket.

Azt feltételezhetnénk, hogy a magyarországi német irodalomnak tulajdonképpen nyelvjárási irodalomnak kellene lennie, azonban azt tapasztaljuk, hogy a nyelvjárás használata alig jellemző. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a magyarországi német irodalomban nincsenek nyelvjárásban íródott művek, gyűjtemények. 1981-ben jelent meg Paul Schwalm mese- és elbeszélésgyűjteménye, a *Dorfgeschichten. Iwr tes lacha onsri Schwowa*, 1989-ben pedig kiadták a *Tie Sproch wiedegfune* című antológiát. 2011-ben jelentkezett Angela Korb *Reigöd vum Weidepam: Kaanr Vrzhälsstick von Mat-hilde Geizskopf* című tájnyelvi mesegyűjteményével, 2017-ben Arnold Krisztina *Wolki und ihre Freunde* című mesekötetével. Egyes költők és írók önálló köteteiben is találunk tájnyelvi szövegeket, például Josef Mikonya, Nikolaus Márnai-Mann és mások írásaiban – ám ez nem jellemző.

4. A nyelvjárás hiányának lehetséges okai a németórakon

Az alábbiakban néhány olyan elképzelhető szempontot és megfontolást mutatok be, amelyek nehézségként merülhetnek fel a nyelvjárás németórakon való oktatása esetében (lásd: problémafelvetések), másrészt természetesen a nyelvjárás oktatása mellett szóló érveket is.

Problémafelvetések	Lehetséges érvek a nyelvjárás oktatása mellett
A tanár maga sem beszéli a dialektust.	Nem szükséges a nyelvjárás átfogó ismerete. Vannak nyelvjárási hanganyagok vagy olyan személyek, akik szívesen beszélgetnek nyelvjárásban vagy a nyelvjárásról, ha meghívják őket az iskolába vagy meglátogatják őket, például egy projektnapon.

A tanulók nem beszélnek semmilyen nyelvjárást.	A tanulóknak éppen ezért az óvodában és az iskolában kell megismerkedniük vele, ehhez nem szükséges átfogó nyelvtudás, ahogy más nyelvek esetében sem – sok minden kikövetkeztethető hallás után.
A magyarországi németek különböző regionális nyelvjárási változatokat beszélnek.	Minden pedagógusnak egy nyelvjárási változat mellett kell döntenie, lehetőleg a településen beszélt helyi nyelvjárás mellett.
A magyarországi német nyelvjárás nem része a gyerekek világának.	A tanulók megnyerhetők, sőt lelkesíthetők motivációval. (Akár egyfajta „titkos” nyelvként.)
A magyarországi német nyelvjárások iránt nem érdeklődnek a gyerekek.	A nyelvtan iránti érdeklődés is alacsony sok tanulónál, mégis tanulják. A motiváció itt is meghatározó.
A gyerekeknek úgyis annyi mindent kell tanulniuk, hogy elég, ha a sztenderd nyelvet tudják.	Nem jelent sok többletmunkát a gyerekeknek a nyelvjárással való foglalkozás, ráadásul szórakoztató és különleges. Emellett változatos módszertannal lehet megtervezni az órákat.
A nyelvjárás negatívan hat a gyerekek sztenderd német nyelvtudására. Jobb nekik, ha először az irodalmi németet tanulják meg.	A nyelvjárás ismerete erősíti a német nyelvtudást. A két nyelvváltozat között párhuzamot lehet vonni, össze lehet hasonlítani őket. A kettősnyelvűség egy bónusz. A gyerekeknek betekintést nyújt a német nemzetiségi kultúrába is.
Az ezzel járó munka mennyisége túl sok a tanárnak, hiszen alig áll rendelkezésre tananyag.	Tananyagot lehet készíteni. Pedagógusként nem kell a nyelvjárás szakértőjének lenni, de arra kell tudni ösztönözni a gyerekeket, hogy foglalkozzanak ezzel a témakörrel. A munka mennyisége nem nagyobb, mint más tananyagok esetében, amelyeket elő kell készíteni a tanításhoz.
Ha nyelv, akkor legyen egy „igazi” nyelv.	A magyarországi német nyelvjárások önálló, évszázados hagyományokkal rendelkező nyelvváltozatok, régen ezt beszélték a falvakban, nem az irodalmi németet.

Mivel a nyelvjárások mára szinte teljesen eltűntek, a nyelvjárást aktívan beszélők száma folyamatosan csökken, tennünk kell valamit a dialektusok megőrzéséért. A mindennapi élet funkcionális nyelveként valószínűleg már nem fog tudni működni, de egyfajta kulturális nyelvjárásként igenis elképzelhető. Valószínűleg ez az egyetlen megoldás a részleges nyelvmegőrzésre.

5. A fonetikus transzkripció

A nyelvjárás alapvetően beszélt nyelvi variáns, írásos formába való konvertálását transzkripciónak (latin transcriptio: 'átvitel') nevezik. A fonetikus transzkripcióval, vagyis a nyelvjárások átírásának aspektusaival csak röviden foglalkozom. Mivel minden nyelvjárás beszélt nyelvi változat, meglehetősen nehéz a lehető legpontosabban írásos formába átültetni őket. Magyarországon a nyelvjárások kódolására nincs egységes – sem regionális, sem régiókat lefedő – helyesírási rendszer, ezért a szerzők általában saját rendszert alakítottak ki, amelyben nem a nyelvjárási kiejtés legfinomabb árnyalatainak ábrázolásáról van szó, hanem a nyelvjárás egy globális formájának rögzítéséről.

Attól függően, hogy a nyelvjárási szövegeket milyen célból írják át, megkülönböztetünk fonetikai átírást és irodalmi átírást. A fonetikus átírás speciális rögzítési módszer azon kutatók számára, akik a nyelvjárási magánhangzók és mássalhangzók pontos leírásával és szabályszerűségeivel foglalkoznak. A fonetikus átírás ez esetben nagy jelentőséget tulajdonít a beszélt nyelv fonetikus reprodukálásának, ezért latin és görög betűkből és egyéb szimbólumokból – mint pl. jelölőjelek, felső vonalak, karika, felső index – álló speciális fonetikus szimbólumokat használ a nemzetközi fonetikai ábécé (IPA) elemei, vagy a huttereri átírás alapján. Ennek rögzítése azonban igencsak időigényes tevékenység, gyakorlott fület igényel, és a hétköznapi olvasók számára meglehetősen nehéz feladat az értelmezése. Például:

...Ti māl_n sãn vaiz ō_KlęKt Kvęst miDi štaifi kcitl_Kãnts vaiz und miDi vaizi štrimpf und miDi KrōDi fiætə, ja, ja, und PrāD kcãmb_l_d sãntsi Kvęst. (saját gyűjtés)

...die Mädel sind weiß angelegt (angezogen) gewesen mit steifen Kitteln, ganz weiß und mit weißen Strümpfen, und mit geraden Fürtüchern (Schürzen), ja, ja, und breitlegekämmt sind sie gewesen.

Ezért érthető, hogy a nyelvjárási átírást egy sokkal inkább felhasználóbarát változatban, úgynevezett irodalmi átírásként is alkalmazzák. Az irodalmi átírásnak több változata is létezik. A fonetikus átírás és a sztenderd német helyesírás közötti középútként egyes átírások a német betűk mellett könnyen felismerhető és számszerűen korlátozott karaktereket is használnak. Ily módon a tájnyelvi szöveg könnyen olvasható marad, ám nyújt néhány kiegészítő információt a kiejtésről, különösen a sztenderd német nyelvtől való eltérések esetén. Müller Márta ezt az írásmódot használja például a „Kriaz kaut!” (Grüß Gott!) pilisvörösvári nyelvjárásról szóló könyvecskében. A zárt, mély *a* hangot a fölötte lévő karika jelzi: *ā*, a nyitottság jelzésére az *e* hang esetében alsó „farkincát” használ: *ę*, vagy az *n+g* hangkombinációra a *ŋ* jelet. Például:

Ti fããili lęęd kumō nęd węęd.

Die faulen Leute kommen nicht weit. (Müller, 2009, 22.)

Egy nyelvjárás átírásának legegyszerűbb módja, ha egyszerűen leírjuk a hallottakat a német ábécé betűivel. Ez az eljárás ajánlott leginkább a gyerekek oktatásában, mert számukra ezeket a nyelvjárási szövegeket a legkönnyebb elolvasni. Angela Korb is ezt az átírási módot alkalmazza nyelvjárási mesekönyvében:

‘S war emal ‘n Jäger un’sai Frau, ti hun e Kind k’hat, e Mädele.

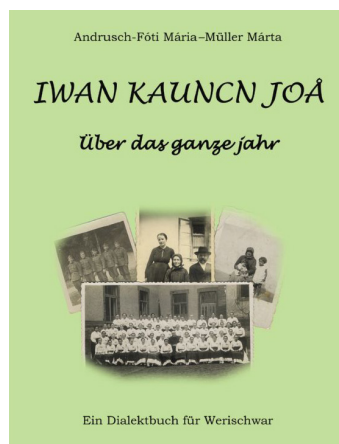
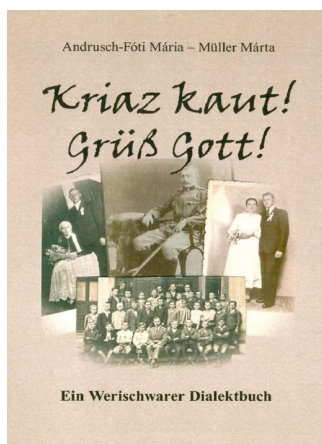
Es war einmal ein Jäger und seine Frau, die haben ein Kind gehabt, ein Mädchen.
(Korb, 2011, 12.)

Az írásmód az óvodában és az alsó tagozat első osztályában nem releváns, ebben az életkorban főleg a hallás utáni nyelvelsajátítás dominál.

6. Oktatási segédanyagként használható kiadványok

Az eddigi leírások után elérkeztünk a kérdéshez: Mit lehet, és mit kell pedagógusként tenni ebben a helyzetben? Mindenkit arra biztatnék, hogy tekintsen el a fent említett aggodalmaktól, és bátran közelítsen a nyelvjárás óvodai és iskolai használatának kérdéséhez.

Ennek támogatásához elsőként szeretném bemutatni az Andrusch-Fóti Mária és Müller Márta által összeállított *Kriaz kaut! Ein Werischwarer Dialektbuch* nyelvjárási könyvet és annak második, bővített kiadását: *Iwan kauncn joa°. Ein Dialektbuch für Werischwar*. A kiadvány általános és középiskolákban egyaránt használható. A két könyvecske idiómákat, szólásokat, rímeket, közmondásokat, népszokásokat, nyelvtant tartalmaz pilisvörösvári nyelvjárásban és irodalmi német nyelven, valamint helytörténeti jegyzeteket magyarul. A témákat tematikusan, a szeptembertől júniusig tartó tanévre lebontva 10 leckében dolgozzák fel a szerzők. A könyvekhez audio-CD is tartozik.



Forrás: <https://www.szaktars.hu/szentistvantarsulat/view/andrusch-foti-maria-muller-marta-kriaz-kaut-gru-gott-ein-werischwarer-dialektbuch-2009/?pg=0&layout=s>
<https://www.szaktars.hu/szentistvantarsulat/view/andrusch-foti-maria-muller-marta-iwan-kauncn-joa-uber-das-ganze-jahr-ein-dialektbuch-fur-werischwar-2009/?pg=0&layout=s> (Letöltés: 2025. 01. 06.)

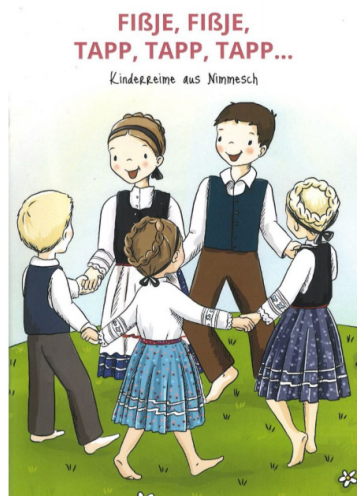
Természetesen ezek a nyelvjárási könyvek egy adott – a fenti esetben a pilisvörösvári – helyi német kisebbségi oktatás számára íródtak, de kiváló példaként szolgálhatnak azoknak az elkötelezett pedagógusoknak, akik hasonló tananyagot szeretnének összeállítani saját helyi nyelvjárásukban, a helyi hagyományokra építve. Egy ilyen gyűjtemény egy adott település nyelvének, történelmének, kultúrájának és hagyományainak dokumentációjaként nagy jelentőségű.

Még ha nem is ír valaki könyvet, mindenképpen célszerű lenne összeállítani egy gyűjteményt a helyi mondókákból, rímekből és dalokból, lehetőleg hangfelvételekkel alátámasztva, különösen akkor, ha a pedagógus nem beszéli a helyi dialektust. Ezt a gyűjteményt mind az óvodában, mind az iskolában kiválóan lehet használni. Erre nagyon jó példa a *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar/Pilisvörösvár – Pilisvörösvári gyermekmondókák és szólások* (Kerekes & Müller, 2017) című könyvecske, amely helyi bajor nyelvjárású átiratokat és azok irodalmi német nyelvre való átültetését is tartalmazza.



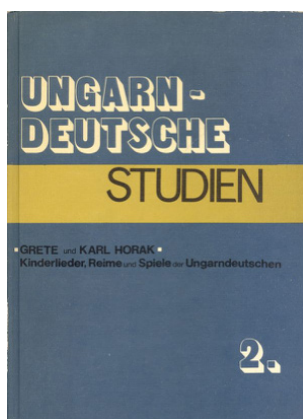
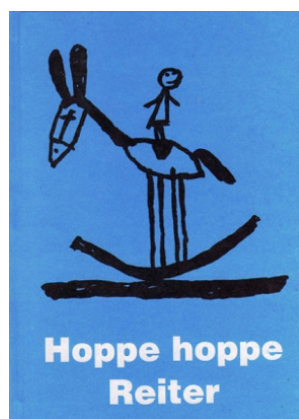
Forrás: <https://bibliothek.hu/hu/2019/04/kinderreime-und-spruche-aus-werischwar/> (Letöltés: 2025. 01. 06.)

Ugyanígy követendő minta lehet a *Haja, baja, Khessje* c. füzet, amely geresdlaki nyelvjárásban gyermekmondókákat, gyermekdalokat és gyermekjátékokat sorakoztat fel (Erb & Schulteisz, 2019), vagy a himesházi *Fißje, Fißje, tapp, tapp tapp...* c. gyűjtemény (Mezei-Kramm, 2021).



Forrás: <https://bibliothek.hu/hu/2020/01/maria-erb-und-margit-schulteis-hrsg-haja-baja-khessje/>
<https://bibliothek.hu/de/2023/02/fisje-fisje-tapp-tapp-tapp-2/> (Letöltés: 2025. 01. 06.)

A *Hoppe, hoppe Reiter* című könyvecske, valamint Grete és Karl Horak 1994-ben először kiadott, majd húsz évvel később változatlan formában megjelent *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen* című gyűjteménye szintén nagyon gazdag forrásanyagként használható a köznevelésben. A kötet kisgyermekes és iskolások számára tematizált mondókákat, dalokat és játékokat mutat be. A gyűjteményben található anyagok külön-külön is felhasználhatók a tanórákon, illetve az adott tematikus tanítási egységben.



Forrás: <https://www.zvab.com/servlet/BookDetailsPL?bi=31303778210>
<https://www.zentrum.hu/de/2015/03/karl-und-grete-horak-kinderlieder-reime-und-spiele-der-ungarndeutschen/> (Letöltés: 2025. 01. 06.)

7. Módszertani ötletek nyelvjárási szövegek feldolgozásához

A jelen írás 4. pontja gyűjtötte egybe a nyelvjárások oktatásban való megjelenítésének érveit. Most ezekre is utalva mutatok be a nemzetiségi pedagógusok számára néhány ötletet a nyelvjárási szövegek feldolgozására, amikhez szakmódszertani ajánlást is fűzök.

- Nagyon fontos, hogy a kiejtést, a beszédtempót és a beszédmodot a hangmin-tához hűen gyakoroljuk a gyerekekkel.
- A tájnyelvi szövegek gyűjtése projektmunkaként is megvalósulhat a nagyobb tanulókkal közösen, természetesen csak azután, hogy felkészítettük őket a fonetikus átírássra.
- Az is érdekes lehet, ha a tanulók összehasonlítják egymással az átírataikat, hogy lássák, mennyire másképp rögzítették a szövegeket.
- A tanulókkal közösen lejegyzett tájnyelvi dalokat, versikéket és mondókákat iskolai vagy falusi rendezvények keretében be lehet mutatni.
- Projektdélutánokat szervezhetünk „A nyelvjárás szórakoztató” mottóval.
- Meghívhatunk az óvodába vagy iskolába olyan családtagokat vagy falubelieket, akik még beszélik a nyelvjárást, és beszélgethetünk velük, hogy referenciaszemélyként tanulhassunk tőlük.
- A tanórákon használt nyelvjárási kifejezéseket összehasonlíthatjuk a sztenderd német és akár a magyar nyelvvel.
- Nagyobb gyerekekkel a nyelvjárási szövegeket át lehet írni a sztenderd nyelvre vagy fordítva, és a szabályszerűségeket és különbségeket rendszerbe lehet foglalni.
- Az összegyűjtött receptekből/dalokból nyelvjárási szakácskönyvet/énekeskönyvet lehet összeállítani.
- Egy bábut vagy egy választott plüssállatot be lehet vinni a foglalkozásra vagy az órára olyan szereplőként, aki csak a tájszólást érti és beszél.
- A szókincs célzott bővítésére használhatók nyelvjárási beszéd- és felolvasási szituációk vizuális kiegészítéssel alátámasztva. Jól használhatók erre a láncversek, láncmesék, mivel a sok ismétlés és az azonos mondatminták miatt nagyon alkalmasak a nyelvtanulásra, különösen, ha tevékenységközpontú elsajátítási tevékenységekkel (képek, szókérték, valós tárgyak, írásbeli feladatlapok, tájnyelvi sztenderd összehasonlítások felhasználásával) vezetjük be őket.
- Használhatunk rögzített rituálét, ha a tanulók már ismernek néhány kifejezést, például köszönés, búcsúzás, rövid ima, vagy összekapcsolhatunk bizonyos iskolai helyzeteket, tanítási formákat egy bizonyos nyelvváltozat használatával.

8. Összegzés

Egy közösség, nemzetiségi népcsoport addig létezik, amíg értéket – ide sorolom az anyanyelvet is – képes alkotni, megőrizni és továbbadni. Köztudott, hogy a magyarországi német nyelvjárások használatukban jelenleg erőteljes hanyatláson mennek keresztül, és nagy valószínűséggel az aktív beszélőkkel, azaz az idősebb generációval együtt ki fognak halni. Be kell látnunk, hogy a népcsoport körében betöltött kommunikációs szerepük sajnos már nem állítható vissza, de kulturális örökségként meg kell őket őriznünk. Mivel a családon belüli átörökítés már nem áll rendelkezésre, az intézményeknek kell átvenniük a közvetítő szerepet, még akkor is, ha ez a nemzetiségi, kisebbségi nevelésre többletfeladatot ró (Kozma, 2024, 26.).

Meggyőződésem, hogy a nemzetiségi pedagógusok ebben döntő szerepet játszanak, perspektívát mutathatnak fel a magyarországi német nyelvváltozatok oktatásában, és ezt meg is kell tenniük. A különböző nyelvű versek, kiszámolók, dalok, mesék lehetővé teszik, hogy a gyerekek – a nemzetiségi kultúráról való ismeretszerzés mellett – megtapasztalják a többnyelvűséget, és felébredjen bennük a más nyelvek iránti érzékenység, kíváncsiság. Ez az élmény döntően hozzájárul ahhoz, hogy a későbbiekben hajlandóak legyenek más nyelvekkel is célzottan foglalkozni. Klein Ágnes is azt reméli, hogy a „Meg lehet-e újra tanulni a kisebbségek nyelvét?” kérdésre igenlő válasz adható (Klein, 2004, 78.).

Irodalomjegyzék

- Andrusch-Fóti, M., & Müller, M. (2009a). Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch. Szent István Társulat.
- Andrusch-Fóti, M., & Müller, M. (2009b). Iwan kauncn joa. Über das ganze Jahr. Ein Dialektbuch für Werischwar. Szent István Társulat.
- Árendásné Huj, K., et al. (2011a). Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Árendásné Huj, K., et al. (2011b). Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Erb M. & Komlósiné Knipf E. (2001). A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón. In Sisák G. (szerk.), Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén. Osiris.
- Erb, M., & Schulteisz, M. (szerk.). (2019). Haja, baja, Khessje....Kinderreime, Kinderlieder und Kinderspiele aus Gereschlak. Geresdlak Német Önkormányzat.
- Horak, G., & Horak, K. (1994). Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen. Ungarndeutsche Studien 2. Verband der Ungarndeutschen.

- Horak, G., & Horak, K. (2014). *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Ungarndeutsches Archiv, 13. Eötvös Loránd Universität Germanistisches Institut.
- Kerekes, G. (2013). Rolle und Funktion der Mundart in der ungarndeutschen Literatur. In E. Knipf-Komlósi et al. (szerk.), *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen* (pp. 127–134). ELTE Germanisztikai Intézet.
- Kerekes, G., & Müller, M. (2017). *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*. Pilisvörösvár Német Nemzetiségi Önkormányzat.
- Klein, Á. (2003). Ist die Sprache der Minderheiten wieder erlernbar? *Deutsch Revital*, 1(1), 74–79.
- Klein Á. (2024). Német nemzetiségi gyermekkultúra. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 5–21. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.5.21>
- Korb, A. (2011). *Reigöd vum Weidepam: Kaanr Vrzählstick von Mathilde Geizskopf*. Neue Zeitung Stiftung.
- Kozma G. (2014). Nemzeti nevelés – kultúra és identitás. In Olteanu F. (szerk.), *Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra* (pp. 5–13.). GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja.
- Kozma G. (2024). Globálisan a családról. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 2(1), 23–32. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.2>
- KSH. (2024). Népszámlálási atlasz, 2022. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu>
- Lazri, J., & Steckl-Boldizsár, K. (2011). Dialektsprachgebrauch als Ergänzungsmaterial für den Minderheitenunterricht. *Deutsch Revital*, 7(7), 32–37.
- Márkus É. (2014). A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In Márkus É. & Trentinné Benkő É. (szerk.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata* (pp. 322–329.). Eötvös Kiadó.
- Márkus É. & Gölcz M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvelsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Márkus É. & Klein Á. (2023). A magyarországi német nyelvjárások jövője a nemzetiségi iskolákban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(1), 182–196. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.182.196>
- Mezei-Kramm, A. (2021). *Fißje, Fißje, Tapp, Tapp, Tapp... Kinderreime aus Nimmesch*. Deutsche Selbstverwaltung Nimmesch.
- Oktatási Hivatal. (2020). A német nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_neveles_oktatas_kerettantervei/nemet
- Pupp Spinassé, K. (2014). Dialekt im Deutschunterricht? *Fremdsprache Deutsch*, 50., 25–29. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2014.50.06>
- UMZ. 2024. Német nemzetiségi óvodák és iskolák a 2023/2024-es tanévben. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2024/09/Statistiken-2023-2024-Schuljahr-HU.pdf>
- Wild, K., & Metzler, R. (1982). *Hoppe, Hoppe Reiter. Reime. Lieder und Spiele aus der Baranya*. Lehrbuchverlag.

Tanítói nézetek a szövegalkotás tanításának elvi és módszertani vonatkozásairól

Teachers' Views on the Theoretical and Methodological Aspects of Teaching Written Composition

Dr. Magyar Ágnes

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
adjunktus*

ORCID: 0000-0001-7119-3784

Absztrakt

Az írásbeli szövegalkotás tanítása Magyarországon a 3. osztályban kezdődik. Természetesen már ezt megelőzően, az 1. és 2. évfolyamon is végeznek ráhangoló, szóbeli szövegalkotást fejlesztő, valamint mondatszintű írásbeli feladatokat is.

A fogalmazástanítás a pedagógus számára igazi kihívást jelent, különösen napjainkban, amikor egyre nehezebb felkelteni a digitális eszközök használatán szocializálódott tanulók érdeklődését az írott szövegek iránt. Az olvasási és információfeldolgozási szokások megváltozása, az élőlészavas mesélés, a közös beszélgetések háttérbe szorulása mind olyan tényezők, melyek hatással vannak az iskolában az olvasás-szövegértés, az írás és általában a tanulás során nyújtott teljesítményre. Nem célunk általánosítani, de tendenciaként írható le, hogy az alsó tagozatos diákok keveset olvasnak kedvtelésből, ami szűkösebb szókincset és lassabb olvasási és szövegfeldolgozási, valamint gyengébb írásprodukciót eredményez.

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy az említett háttértényezők viszonylatában mi jellemzi a pedagógusok fogalmazástanítási gyakorlatát az alsó tagozaton. Szóbeli kikérdezés (strukturált interjúk) keretében – tanító szakos hallgatók közvetítésével – 22 tanítót kérdeztünk meg a fogalmazástanítás elveiről, mikéntjéről, módszertanáról, nehézségeiről, jövőképéről. Tanulmányomban az írásbeli szövegalkotás helyét, idejét, bevezetését és a ráhangolódási szakaszban alkalmazott módszereket és technikákat firtató kérdésekre kapott válaszokat, nézeteket, véleményeket ismertetem.

Kulcsszavak: fogalmazástanítás, eredményorientált, folyamatalapú, tanítói nézetek, tapasztalatok

Abstract

The teaching of written composition begins in the 3rd grade in Hungary. Naturally, even before this, in the 1st and 2nd grades, tasks that develop verbal text creation and prepare students are also carried out, as well as sentence-level writing tasks.

Teaching composition presents a real challenge for educators, especially in today's world, where it is increasingly difficult to capture the interest of students who, with regard to written texts, have been socialized in the use of digital devices. The changing habits of reading and information processing, as well as the diminishing role of live storytelling and shared conversations are all factors that affect performance in reading comprehension, writing, and learning in general at school. While we do not aim to generalize, it can be noted as a trend that younger primary school students read little for pleasure, which results in a limited vocabulary and slower reading and text processing, as well as writing production.

In my research, I examine what characterizes the teaching practices of educators teaching in lower primary school regarding the background factors mentioned above. Through verbal questioning (structured interviews)—mediated by teacher education students—I interviewed 22 lower primary school teachers about their principles, methods, challenges, and visions of teaching composition. In my study, I present the responses, views, and opinions regarding the place, time, introduction, methods and techniques applied in the preparatory phase of written text creation.

Keywords: teaching of composition, outcome-oriented writing, process-based writing, teacher views, experiences

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés

Az írásbeli szövegalkotás tanítása az egyik legnagyobb kihívás a kezdő, de még a gyakorló pedagógusoknak is. Elképesztően nehéz megvalósítani azt a pedagógiai célt, hogy a fogalmazás írása közben a tanuló meghatározott formai, műfaji, stilisztikai szempontok szerint úgy alkosson szöveget, hogy szabadon szárnyaló gondolatait egyéni stílusban fejtse ki az őt érdeklő témáról. A tanuló közben tegye félre az időkorlátokból, a tartalmi és formai szabályozottságból fakadó frusztrációit, mindezt még élményként is fogja fel, és belső motivációtól vezérelve alkosson.

1.2. Célkitűzés

Az anyanyelvi tantárgypedagógia, azon belül is többek között a szövegalkotás tanítása tématerület oktatójaként fontosnak tartom megismerni és a tanító szakos hallgatókkal megismertetni gyakorló pedagógusoknak a fogalmazástanításra vonatkozó nézeteit, stratégiáit és módszereit. Ezért tanító szakos hallgatók közreműködésével,

közös gondolkodás során olyan kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek segítségével képet kaphatunk az alsó tagozaton tanítók fogalmazástanítással kapcsolatos nézeteiről, gyakorlatáról, módszertani eljárásairól. Ezek a tapasztalatok támogatják a hallgatókat saját pedagógiai szemléletmódjuk szélesítésében, módszertani eszköztáruk bővítésében, jövőbeli pedagógiai pályájukon való boldogulásukban.

2. Elméleti háttér

2.1. A fogalmazástanítás kerettantervi helye

A fogalmazástanítás a hazai gyakorlatban a harmadik évfolyamon válik az anyanyelvi nevelés önálló részterületévé. Természetesen az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztését már az intézményes nevelés korábbi szakaszai is megalapozzák, a kapcsolódó részképességek fejlesztése révén. Már az óvodai nevelésnek is egyik alapvető célkitűzése a kommunikációs készségfejlesztés, az általános iskola 1–2. osztályában pedig számos lehetőség kínálkozik a fogalmazási műfajok mintáinak tanulmányozására, H. Tóth (2015) kiemeli többek közt a szókincsgyarapító, mondatalkotási gyakorlatok jelentőségét. A magyar nyelv és irodalom kerettanterv 1–2. évfolyamon alapvető feladatként az ösztönös nyelvhasználat tudatosítását határozza meg. Ehhez olyan részképességek fejlesztése szükséges, mint a fonémahallás, a szótagolás, valamint az analizáló-szintetizáló képesség, párhuzamosan az olvasás-írás jelrendszerének elsajátításával. Már ekkor elvárásként jelenik meg, hogy a tanuló meg tudja fogalmazni véleményét, ítéletet alkosson, következtetéseket vonjon le, vagyis fejlődjön mérlegelő gondolkodása (Magyar, 2025). H. Tóth (2015) is hangsúlyozza, hogy a fogalmazástanítás megalapozásának nélkülözhetetlen eleme a beszédfejlesztés, valamint kiemeli még az olyan gyakorlatok jelentőségét is, mint a képolvasás vagy a képek helyes sorrendbe állítása, melyek révén fejleszthető az összefüggésekben való gondolkodás. 2. osztály végére a tanulónak el kell jutnia arra a szintre, hogy „gondolatait, érzelmeit, véleményét egyéni képességeinek és a kommunikációs helyzetnek megfelelően néhány mondatban írásban is megfogalmazza” (kerettanterv 2020). A 3–4. osztály vonatkozásában a kerettanterv célként élményalapú szövegek létrehozását határozza meg, akár közös alkotásként is. A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség további fejlesztésén túl 4. osztályra elvárás, hogy a tanuló megadott szempontok alapján mesét írjon, kiegészítsen, átalkítsa, valamint megadott rímpárokra különböző témákban 2–4 soros verset írjon.

A fogalmazástanítás tantárgyközi jellegét számos tanulmány (Koós, 2014; H. Tóth, 2015, Magyar, 2023) hangsúlyozza, ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy döntő részben az anyanyelvi és irodalmi nevelésben érdekelt pedagógusok valósítják meg.

2.2. A fogalmazástanítás stratégiái

A hazai fogalmazástanítással kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazódó kritikai észrevételek között szerepel például, hogy későn kezdjük, kevés időt szánunk rá és a korszerű módszertani eljárások, alternatívák nem váltak általánossá, csak szórványosan jellemzőek (Tóth, 2008; Szilassy, 2012). További fontos megállapítás, hogy a fogalmazástanításunkra inkább jellemző az eredményorientált szemléletmód, mint a folyamatközpontú. A két felfogás között az alapvető különbség, hogy a folyamatalapú írásstratégia tanulóközpontú, nagyobb teret enged az író önálló gondolatai szabad áramlásának, nem szab merev formai és műfaji, stilisztikai kereteket, valamint időkorlátot az elkészült írásműnek, hanem lehetőséget biztosít az egyéniség kibontakoztatásának. Az eredményorientált stratégia a pedagógus által irányított írástevékenységet feltételez, ahol meghatározott időn belül, adott formai, tartalmi és stilisztikai követelményeknek megfelelően kell produktumot létrehozni, amit a tanár meghatározott szempontok szerint (jellemzően: tartalom, helyesírás, külalak) értékel. Míg az eredményorientált stratégia során a tanuló kényszerként éli meg a fogalmazást, addig a folyamatalapú stratégia alkalmazásával sokkal nagyobb esély van arra, hogy az írás során sikerélményt él át, vagy akár a flow-élményt is megtapasztalja. Ezt az állítást igazolja Pintér (2009) empirikus kutatása is, melyben a logikai stilisztikai irányítási stratégiával íródott fogalmazásokat hasonlítja össze a folyamatközpontú stratégiával készűttekkel.

3. Empirikus kutatás

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástanítás gyakorlatára vonatkozóan. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és átfogóbb eredményeket kapjunk.

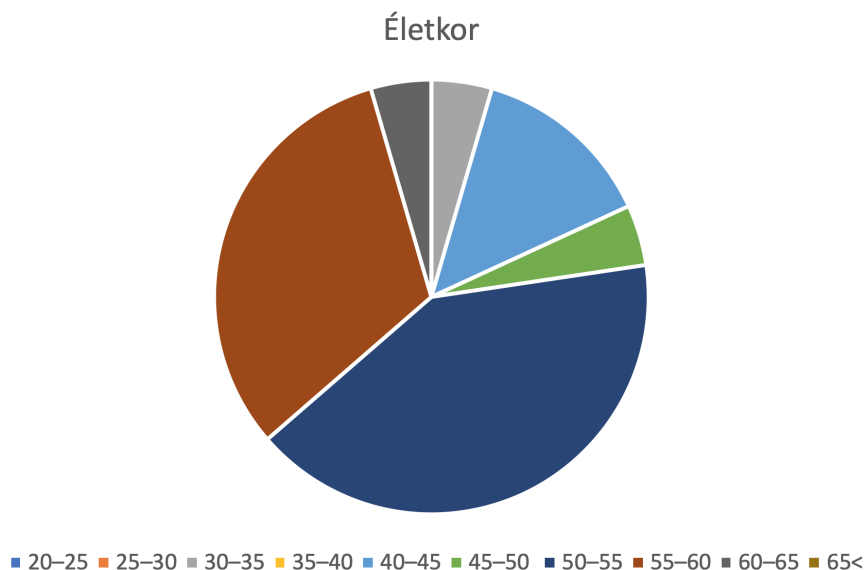
Kvalitatív kutatási eljárásként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és utómunkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek, kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek töredékét tudjuk közölni, de további publikációk számolnak majd be a többi eredményről.

Az interjúkat háttérkérdőívvel, írásbeli kikérdezés eszközével egészítettük ki, melyben az interjúalanyra vonatkozó alapadatokra kérdeztünk rá (például nem, életkor, pedagógiai tapasztalat, műveltségterület, tanított évfolyamok, intézmény, ahol dolgozik).

Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

3.1. A minta

A vizsgálati mintát 22 fő tanító alkotta, területi elhelyezkedésüket tekintve többségük Jász-Nagykun-Szolnok és Heves illetőségű, de Pest és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben is történt adatfelvétel. Egy kivételével mindannyian nők, életkori megoszlásukat pedig az 1. ábra szemlélteti. Látható az ábrán, hogy a válaszadók 72 százaléka az 50 év feletti korosztályból került ki, és azt is megtudtuk, hogy közel háromnegyedük legalább 25 éve dolgozik pedagógusként, tehát széles körű szakmai tapasztalattal rendelkezik. A vizsgált téma szempontjából nem nélkülözhetetlen, ugyanakkor mégis nagyon informatív az adatok mögöttes tartalma. Nem reprezentatív eredményeket közlünk, a mintavétel ugyanakkor véletlenszerűen történt, és nagyon sokatmondó az, hogy a mintában jelentős mértékben felülreprezentált az idősebb korosztály aránya, ami utalhat egy előregedő pedagógustársadalom képére.



1. ábra: Életkori megoszlás

3.2. A fogalmazástanítás menete, lépései

Első kérdéseink arra vonatkoztak, hogy mikor, hogyan vezetik be a fogalmazást a megkérdezett tanítók, és melyek a fogalmazástanítás lépései saját gyakorlatukban.

A válaszok egybeesnek a tekintetben, hogy az írásbeli szövegalkotás bevezetése 3. osztályban kezdődik, hiszen az alaptanterv is így írja elő. Két interjúalany is kiemelte válaszában, hogy a NAT 2020 szerint nincs külön fogalmazásóra, hanem a nyelvtan- és helyesírásórák része lett a szövegalkotás. „A heti óraszámunk kettő, ami nagyon kevés nyelvtanra és fogalmazásra...” – fogalmaz egyikük (I7). A megkérdezettek többsége hangsúlyozta azt, hogy az írásbeli szövegalkotás megalapozása már az

1. osztályban elkezdődik a szóbeli szövegalkotás fejlesztésével. Erre gyakorlati példákat is hoztak, mint a szógyűjtés (betűtanításnál), majd szavakból mondatok alkotása; megkezdett mondat folytatása; mese tartalmának felidézése; mondat- és történetalkotás képről; véleménynyilvánítás adott téma kapcsán; címadás; élménybeszámoló; mesemondás; szerepjáték; drámapedagógiai eljárások stb. Az alapkészségek fejlesztésére tehát nagy gondot fordítanak már az iskolás évek kezdetén is.

A fogalmazástanítás menetéről a következőket emelték ki, részletezve kicsit az előbb leírtakat. Az alapozás már szinte az első naptól elkezdődik a szóbeli szövegalkotás fejlesztésével. Ide tartoznak az olyan gyakorlatok, mint képről szavak, majd mondatok gyűjtése, képsor történetté rendezése (I1; I4). Jó módszer egy képen látható esemény előzményének, következményének kitalálása (I1). Megemlítendő az élménybeszámoló, szavakból, szóképekből mondatok alkotása, s mikor már tudnak írni, kis történet, napló írása (I7). Hangsúlyt kell fektetni a beszéltetésre, a személyes élmények, tapasztalatok megosztására (I8). 2. osztályban már elvárás lehet, hogy tudjanak tartalmat elmondani, figyelve az időrendre, a gondolatok sorrendjére, a szóismétlés kerülésére (I6). Praktikus feladatok ebben az időszakban a szinonimagyűjtés, a hiányos mondatok kiegészítése, az összekevert mondatok helyes sorrendbe rendezése, a párbeszéd kiegészítése és a tartalomelmondás (I8). Fontos, hogy a tanuló tudjon szöveget részekre bontani, hiszen a bekezdések a vázlat fő pontjai lesznek, majd a részekből tudjon felépíteni szöveget (I1). A szövegértési képesség is meghatározó tehát.

A harmadik osztálytól kezdődik az írásbeli szövegalkotás elméleti ismereteinek megalapozása, és azok gyakorlatban történő alkalmazása. A gyerekek megismerkednek a bevezetés, bonyodalom, lezárás fogalmakkal, ami később a vázlatírás alapját is jelenti (I1; I6; I11). Ezután kezdik a tájékozódást a szövegtípusokról, különbséget tesznek szépirodalmi, ismeretterjesztő és leíró szövegek között. Vizsgálják a szövegeket keletkezésük szerint (valós vagy kitalált élmény jelenik meg benne?), majd maguk is írnak elbeszélő szövegeket megtapasztalt élmény – olvasott élmény – kitalált élmény sorrendben (I2). 4. osztálytól mindez kiegészül még a nyelvhelyességi szabályok mind tudatosabb alkalmazásával, mint szóismétlés kerülése, és ezzel egyidejűleg a hosszabb, bonyolultabb mondatokban fogalmazással (I6). 3–4. osztályban az írásbeli fogalmazás gyakorlását segítik az olyan feladatok, mint a tartalmilag összeillő mondatok kapcsolása, megkezdett történet folytatása, „egérrágta” szöveg, szóismétlés kerülése. Mindez kiegészülhet még szógyűjtéssel (rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavak keresése), képekről szavak gyűjtésével, mondatok alkotásával, kérdések megfogalmazásával, olvasásórán pedig a történet saját szavakkal történő összefoglalásával (I5; I10). Különböző műfajokkal is megismerkednek, mint a hír, a hirdetés, a meghívó, a leírás vagy az elbeszélés (I8; I9).

Az interjúalanyok válaszai többnyire egybehangzók voltak arra vonatkozóan, hogy fontosnak tartják a fokozatosságot, a szóbeli szövegalkotást megalapozó és fejlesztő gyakorlatokon keresztül apránként jutva el az írásbeli szövegalkotásig, azon belül is alulról építkezve: szavakból szószerkezeteket, majd mondatokat, bekezdéseket, végül szövegeket alkotva, jellemzően meghatározott tartalmi, műfaji, stilisztikai és formai követelményeket szem előtt tartva. Túlnyomórészt kötött,

a pedagógus által irányított tevékenységről van szó, amelyben meghatározó a tanmenet által előírt követelményekhez ragaszkodás. Többen meg is fogalmazták, hogy lépésről lépésre követik a tanmenetben előírtakat (I2), vagy nevesítették is, hogy a Szövegalkotás munkafüzet 3 alapján tanítanak, ami az alábbi sorrendben halad: képről szóalkotás és ezek leírása; képről mondatok szóban, majd írásban; beszélgetés, beszéltetés; lényeges, lényegtelen elkülönítése; előzmény, következmény megállapítása, sorba rendezési feladatok (I13).

3.3. Ráhangolás, motiváció a fogalmazásórán

A fogalmazástanítás témaköre kapcsán az egyik visszatérő kérdés, hogy hogyan teremtsünk kedvet a diákok számára az íráshoz. Hogyan lehet elérni, hogy ne kényszerként éljék meg a fogalmazásórát, hanem örömteli tevékenységet jelentsen számukra? Interjúkérdéseink egyike is erre vonatkozott. Megkérdeztük a tanítókat arról, hogy mivel vezetnek be egy fogalmazásórát, hogyan motiválnak, milyen technikákat alkalmaznak a ráhangolódási szakaszban.

A válaszok között visszatérő motívum volt a játékos gyakorlatokkal való indítás. Olyan példákat említettek, mint a szómagyarázó játékok, rokon értelmű, ellentétes jelentésű szavak keresése (I6) például asztalterítő-módszerrel (I5). Van, aki dráma-játékkal indít, asszociációs, érzelmi bevonódást segítő játékokat vet be, hangsúlyozva az élményszerűség fontosságát (I2; I5). A bemelegítést, ráhangolódást szolgálhatják az olyan játékok is, mint a szőlánc vagy szófelhő készítése (I15), az akasztófa, a puzzle, a találós kérdés, illetve online feladatok is (I17). Kreatív megoldások a beszédes elnevezésű bedobálás (szógyűjtő), vitatkozás (ellentétkereső) és barátkereső (rokon értelmű szavak keresése) játékok (I17). További lehetőségeket nyújtanak a játékos bevezetésre a képek, a sztorikocka, a történetlánc és a memóriajátékok is (I20). A „mesemondós” is ötletes ráhangoló technika: ennek során az osztály tagjai körbeülnek, a tanító elkezd a mesét, majd mond egy varázsszót, mire mindenki helyet cserél, s akinek nem jut hely, az folytatja a történetet (I9). Az asszociációs játékokat is szívesen alkalmazza I9 válaszadó, hívószavak mentén (például a virágról... jut eszembe...).

A válaszadók között akad olyan, aki verssel, énekkel, vetítéssel (I8; I16), történettel, fényképpel vagy videóval (I19), tehát valamilyen külső impulzus segítségével vezeti be a témát. Gyakran szerepel a válaszok között a beszélgetéssel történő indítás. Ez esetben fontos szempont, hogy a téma érdekes legyen a tanulók számára, például mesék, játékok, filmek (I6). Több válaszadónak az a véleménye, hogy a jó téma önmagában motiváló lehet, ezért a legfontosabb ennek kiválasztása. Fontos szempontnak tartják, hogy a gyermekekhez közel álló téma legyen (I4); kapcsolódjon az aktuális évszakhoz, ismeretanyaghoz, hangulathoz (I2), lehet különleges vagy hétköznapi (I10), de ki lehet indulni a műfajból, szövegtípusból is (például mi a hír (I8), leírás (I3), vagy adott szempontból is, például milyen a jó cím (I8). Van, aki kategorikusan kijelenti, hogy „a jó cím a legfontosabb”, amit a tanító felír a táblára, a diák a füzetbe, majd egy

sort kihagy, az első bekezdést beljebb kezdi és megírja a fogalmazást, mely kezdetben maximum öt mondat terjedelmű (I1). Hasonló nézetet vall I11 is, aki a témából, címből kiindulva előbb szógyűjtéssel indít, majd a szavakból mondatokat alkotnak, s végül a mondatokat sorrendbe rakják. A képek mint motivációs eljárások is szerepelnek a fogalmazásórakon: I4 egy eseménysorozatról mutat be képeket, úgy, hogy a sorozatból kihagyja a bevezető vagy befejező részt, vagy a tárgyalás egy részét, és azt kell megírni. I10 számára is bevált módszer a színes képsorral való indítás, amihez a gyerekek mondatokat társíthatnak. I12 szószintű nyelvi játékokkal vezeti be az órát, úgymint hiányos mondatok kiegészítése, mondatbővítő gyakorlatok, szórend megállapítása, pár mondatos szöveg befejezése, adott szöveghez címadás.

A ráhangolás, motiváció témához kapcsolódik még a fogalmazások tervezésének fontosságára vonatkozó kérdésünk is. Kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a fogalmazás tervezési szakaszát, azaz, hogy a tanulók megtervezhessék akár asszociációk, vázlat vagy piszkozat formájában, hogy miről szeretnének írni. Sajnos ezt a kérdésünket az interjúalanyok többsége vagy nem jól értelmezte, mert a fogalmazás-tanítás megalapozásának szükségességéről beszélt válaszában, vagy kerülte a válaszadást. Azoknak, akik releváns választ adtak, egy részük nagyon fontosnak tartja a tervezést és ad is erre lehetőséget, időt a tanórán belül (I1; I11; I13; I19), más részük, bár fontosnak tartja, mégsem szokta alkalmazni a gyakorlatban, főként az időhiányra hivatkozva. I20 így fogalmaz: „fontosnak tartom, de mivel időigényes, így leggyakrabban rögtön a fogalmazást írjuk”. I3 azzal indokolja, hogy nem hagy időt a tervezésre, hogy a fogalmazástanításra szánt idő teljesen lecsökkent, ezért minimális szinten tudnak foglalkozni vele. Állítása szerint minimális a fogalmazási feladatok aránya a tananyagban (a hírt és a hirdetést emeli ki a tanmenetből), ezért például elbeszélő fogalmazást szinte nem is írat.

3.4. A fogalmazásra szánt idő

Vizsgáltuk a pedagógusi nézeteket arra vonatkozóan is, hogy mennyire tartják fontosnak a fogalmazásra szánt idő meghatározását, milyen időtartamot határoznak meg egy fogalmazás megírásánál és alkalmaznak-e e téren differenciálást. Változatos nézőpontokat ismertünk meg a kérdés kapcsán.

A válaszadók egy része határozottan kijelenti, hogy szükséges az időkorlát. I3 szava-it idézve: „ha azt mondom, írjál, csak bámészkodik, ha azt mondom, ennyi idő van, az motiváló tényező”. I10 is azt vallja, „kell időkorlát, szokniuk kell, hogy az időt be tudják osztani”. I6 válaszából kiderül, hogy a tanulók képességeihez viszonyítottan határozza meg a fogalmazás időtartamát. Ezzel összecseng I4 válasza is, aki azt mondja, osztály- és gyerekfüggő, hogy mennyi időt szán a szövegalkotásra. I8 a témától és a műfajtól teszi függővé, hogy mennyi ideig írhatják a dolgozatot, de mindig szab meg időkorlátot. A válaszadók közül többen (I7; I13; I14; I21) válaszolták, hogy egy tanóra időkeretét, 45 percet hagynak a fogalmazás megírására. Olyan válaszok is születtek, hogy nem szabad sok időt adni a tanulóknak, mert „elkalandozhatnak, több felesleges

dolgot írnak. A régi időkhoz képest rövidebb, lényegre törőbb írásokra kell őket felkészíteni. Nem a mennyiség, hanem a minőség a fontos” – fogalmaz I17. Ezzel összecseng I5 véleménye is, aki azt mondta, „maximum 20 perces, jól előkészített, a hármas tagolásnak megfelelő fogalmazást íratok”. I9 is amellett érvel, hogy rövid időt kell hagyni a fogalmazásra, nincs szükség terjedelmes szövegek íratására. Ezzel szemben az olyan vélemények is megjelennek, melyek szerint az óra időkerete kevés a fogalmazásra, ezért engedik, hogy otthon fejezzék be (I17; I18), vagy akár otthon írják meg a teljes szöveget (I12; I15).

A differenciálás tekintetében is változatos válaszok születtek. Van, aki a tanulók képességei szerint határozza meg a szövegtípust, például az egyik tanulótól leírást kér, a másiktól elbeszélést párbeszédes részekkel (I3). I4 hangsúlyozza, hogy nem csak SNI-, BTMN-tanulóknál alkalmaz differenciálást, hanem figyelembe veszi, hogy kinek mi-ben tud segíteni, hogy sikerélménye legyen. I6 is a tanulók képességszintjéhez mérten differenciál. Meglátása szerint van, aki már esszét ír, de olyan is, aki negyedikes korában is csak képről képes rövid fogalmazást alkotni. I8 nem az időkeret mentén, hanem a feladat jellegét illetően tesz különbséget: az SNI-, BTMN-tanulók számára segítséget ad (kulcsszavakkal, vázlattal). I7 meghatározott időt, 45 percet ad a fogalmazás elkészítésére, és úgy differenciál, hogy aki előbb elkészül, le is rajzolhatja a fogalmazását. I16 azt a taktikát alkalmazza, hogy a gyengébben fogalmazó tanulók mellé jobb képességűt ültet, így segítik egymást. „Aki lassabban ír, annak több idő kell – fogalmaz I17. Heti 1 óra fordítható fogalmazásra, ami nagyon kevés. Szerencsés, ha az előkészítést, ráhangolódást követően marad fél óra a fogalmazásra. Ezalatt valaki regényt ír, más 4 mondatot is alig, mert annyira lassan ír. Előfordul, hogy nem tudják befejezni, akkor megengedem, hogy hazavigye és otthon fejezze be”. Többen úgy valósítják meg a differenciálást, hogy otthoni feladatnak adnak fogalmazást, így van idő gondolkodni, ki-ki annyi időt szán rá, amennyire szüksége van (I15; I12). A differenciálást a követelmények terén is be lehet építeni: a gyengébben teljesítők számára engedmény lehet, hogy ők kevesebb tárgyalási részt írhatnak, esetleg könnyebb témát kapnak vagy a fogalmazásba beépíthető megadott szerkezetekkel segítik munkájukat (I13; I21; I11). I14 hangsúlyozza, hogy az időt rugalmasan kezeli, figyelembe veszi, hogy kinek mennyi időre van szüksége, s nem csak SNI- vagy BTMN-státusz alapján differenciál, hanem egyénileg is. A legfontosabb célnak azt tartja, hogy a gyerekeknek sikerélményük legyen a fogalmazásban.

4. Összegzés

Tanulmányomban a fogalmazástanítás gyakorlatáról írtam, előbb kiemelve annak néhány elméleti vonatkozását, majd a tanítók körében végzett kutatásom részeredményeit mutattam be, amit írásbeli és szóbeli kikérdezéssel végeztem. Az interjúkutatás során érintett kérdések közül a terjedelmi korlátok miatt csak keveset sikerült jelen írásomban megválaszolni, azonban már ezek az eredmények is fontos tanulságokkal szolgálnak.

A tanítói válaszok alapján igazolódni látszik az a hipotézis, miszerint a vizsgálatba bevont pedagógusok az eredményorientált fogalmazástanítási stratégiát részesítik előnyben a folyamatközpontú stratégia rovására. Ennek okát a válaszaik alapján abban látom, hogy a fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés kevésbé frekvenciált területének számít, ritkán van rá lehetőség és egy-egy alkalommal is kevés idő jut rá, ez az esetek többségében egy-egy 45 perces tanórát jelent. A fogalmazásnak tehát jellemzően meghatározott időkeretei, formai és tartalmi követelményei vannak, és hangsúlyos szempont a nyelvhelyesség, valamint a helyesírás milyensége is. Alapvetően egy, a tanító által irányított, koordinált tevékenységről van szó. A megkérdezett tanítók gazdag módszertani eszköztárral rendelkeznek ráhangolódási technikák tekintetében a fogalmazásórákhoz, és a differenciálás terén is változatos eljárásokat alkalmaznak, ám saját bevallásuk szerint is kevés idő jut egy-egy fogalmazás megtervezésére, leggyakrabban rögtön az írással indítanak, és a fogalmazásórák zöme magáról a szövegformálásról szól, amit aztán a tanító értékel.

A további feldolgozandó témák közé tartoznak a témaválasztás, a terjedelem, az értékelés, a visszajelzés, a javítás, átdolgozás, a megosztás, a tantárgyköziesség, a fogalmazástanítás megkedveltetésének technikái, a folyamat alapú írástanításról vallott vélemény, az RWCT és kreatív írás technikáinak ismerete és alkalmazása, a fogalmazástanítás nehézségei, buktatói és sikertényezői mint problémakörök. Ezek a témák, illetve a vonatkozó kérdések és az azokra kapott válaszok még feldolgozásra várnak, de további tanulmányokban rövidesen publikáljuk.

Irodalomjegyzék

- H. Tóth I. (2015). A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben. Tanító Online. http://tanitononline.hu/uploads/600/fogalmazas_tanitas_tto_2015.pdf
- Koós I. (szerk.). (2014). Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar Á. (2023). RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs L. (szerk.), Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában (pp. 114–122). (A kommunikáció oktatása 15). Hungarovox Kiadó.
- Magyar Á. (2025, megjelenés alatt). A RAFT eljárás alkalmazási lehetőségei a szövegalkotási kompetencia fejlesztésének támogatására 1–6. évfolyamon. In Kalcsó Gy. & Ludányi Zs. (szerk.), A nyelv megújuló szerepe az oktatásban. A Peli III. Oktatásnyelvészeti Konferenciája tanulmánykötete.
- Oktatási Hivatal. (2020). Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- Pintér H. (2009). Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. Tanító: Módszertani folyóirat, 47(8), 20–23.
- Szilassy E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. Anyanyelv-pedagógia, 5(1). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>
- Tóth B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>

Régi, mégis új színfolt az iskolai testnevelésben

An Old but New Face in School Physical Education

Molnár Ákos

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0000-0001-8724-1971

Prisztóka Gyöngyvér

PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet

egyetemi docens

ORCID: 0009-0007-9144-7420

Absztrakt

Napjainkban a „homo sedens” életmód Góliátként rombolja az egészséget, a globális kultúraváltás hatására a „homo digitalis” nemzedék igény- és ingerszintje drasztikusan átforgatózott, így oktatási automatizmusaink átgondolása elengedhetetlen. Vizsgálatainkkal bizonyítékokat keresünk arra, hogy a tánc hatásos eszköz lehet az élményközpontú iskolai testnevelésben, a fizikai aktivitáshoz való pozitív attitűd kialakításához. A mintát 422 testnevelést oktató pedagógus és 106 pécsi testnevelő tanár szakos hallgató alkotta. Az online kérdőív eredményeit a leíró statisztikai számítások után egy- és többváltozós statisztikai eljárásoknak vetettük alá. Eredményeink azt mutatják, hogy a most aktív és a leendő testnevelő tanárok is nyitottak az új mozgásformák alkalmazására. Elismerik a tánc innovatív szerepét, a társas nexusokra, az osztályközösségek kohéziójára gyakorolt erősítő hatását. A pedagógusok több mint fele ugyanakkor nem érzi magát kompetensnek a tánc oktatására, valamint a hallgatók sem érzik, hogy biztos tudással rendelkeznek ezen a területen. Konszenzust mutat az is, hogy a tánc segíti a testnevelés tantárgy iránti belső motiváció kialakítását és szinten tartását. A „digitális detox” hatásos eszközeként javasolható a mindennapos testnevelés rendszerében heti 5 alkalomból 1 táncóra tananyagként történő beépítése. A testnevelőtanár-képzésben a táncos kurzusok oktatása indokolt, ugyanakkor tantárgyi tartalmukban rendszerszintű átalakítás és módszertani kultúraváltás szükséges.

Kulcsszavak: tánc, innováció, tanárképzés, kultúraváltás, iskolai testnevelés

Abstract

Nowadays, the “homo sedentary” lifestyle is, Behemoth-like, destroying health, and the global culture shift has drastically reshaped the needs and stimuli of the “homo digitalis” generation, making it essential to rethink our educational assumptions. Our research investigates whether dance can be an effective tool in experiential physical education in schools to develop positive attitudes towards physical activity. The sample consisted of 422 physical education teachers and 106 physical education students in Pécs. After descriptive statistical calculations, the results of the online questionnaire were subjected to univariate and multivariate statistical procedures. Our results show that both current and future PE teachers are open to new forms of movement. They acknowledge the innovative role of dance, its strengthening effect on social nexuses and the cohesion of class communities. However, more than half of teachers do not feel competent to teach dance and students do not feel confident in their knowledge in this area. There is also a consensus that dance helps to develop and maintain intrinsic motivation for physical education. The inclusion of one dance lesson out of five per week in the daily physical education curriculum can be proposed as an effective form of “digital detox”. In physical education teacher training, the teaching of dance courses is justified, but at the same time both a systemic change in subject content and a change in methodological culture are needed.

Keywords: dance, innovation, teacher education, culture change, physical education in schools

1. Bevezetés

A 21. században a globálisan ható egyes megatrendnek gyorsvontaként rohanó átalakulása következtében a változások és a változtatások korát éljük, az életünk minden területére kiható kultúraváltásnak vagyunk szemtanúi (Steigervald, 2023). Az online énközpontú digitális terek folyamatos és egyre gyorsabb érzelmi szükségletkielégítést biztosítanak, ennek következményeként a cyberszemélyiség létrejöttével a személyiségtorzulás, az érzelmi szabályozás hanyatlása, valamint az interperszonális kapcsolatok drasztikus amortizációja figyelhető meg. A „homo digitalis” nemzedékek olyan makrókörnyezetben nőnek fel, ahol a realitás és a virtuális világ összemosódik és a mesterséges intelligencia kioltja a gondolkodás képességét (Lengyelne et al., 2015). Ehhez társul a mozgásszegény életmód, amely Góliátként tarol és rombolja a szervezetet. „A modern világ azonban a mindennapi élettevékenységekkel nem kínál, s nem kényszerít ki mozgással járó erőfeszítéseket. Kényelmes, ülő életmód jellemzi a mai életet, a gépesített, automatizált világ hőse a homo sedens.” (Gombocz, 2019, 8.) Aktuális oktatási rendszerünk nem a mai digitális nemzedékre íródott (Lengyelne et al., 2015), így az edukáció innoválása kikerülhetetlen folyamat. Ezekre az anomáliákra reflektálni szükséges, oktatási automatizmusaink átgondolása elengedhetetlen nemcsak a köznevelési rendszerben, hanem a tanárképzésben is. A minőségi oktatás elérése csak és kizárólag új módszerek alkalmazásával lehetséges (Csapó, 2000)

a tanulási stílusok figyelembevételével. Az iskolai testnevelés kiváló közösségépítő lehetőséget rejt magában és a felnövekvő nemzedékek fizikailag aktív, sportban gazdag életvezetése kialakításának legfontosabb színtere (Kókai & Csányi, 2021). Az új stratégiák integrálása az iskolai testnevelés oktatásába – a mindennapos testnevelés 2012-től történő bevezetésétől (2011. CXCV. köznevelésről szóló törvény) – a gyakorlatban hatékonyabb ismeretátadást és aktívabb ismeretrögzítést tesz lehetővé. Az iskolai testnevelés oktatásában az innovatív módszertan integrálása nagyban függ attól, hogy a tanárképzési tantárgyi struktúra hogyan épül fel és miként követi a 21. század trendváltozásait. A tánc lehet az az innovatív pedagógiai kulcs, ami utat nyithat a megújuló iskolai testnevelés világába, és alkalmazásával kialakítható az új digitális nemzedékek testnevelés tantárgyhoz való optimális attitűdje (Molnár & Prisztóka, 2022). 2012-ben a mindennapos testnevelés bevezetésekor a tánc nem kapott kiemelt helyet a köznevelés tartalmi szabályozó dokumentumaiban, így a mozgásforma tananyagszintű beépítéséig még hosszú út vezet (Molnár, 2023). Több szempontú vizsgálatainkkal bizonyítékokat keresünk arra, hogy a tánc hatásos eszköze lehet a 21. századi iskolai testnevelés élményközpontú oktatásának, az osztályközösségek koherenciájának, az ideális diák-diák/tanár-diák viszony és a fizikai aktivitáshoz való pozitív attitűd kialakításának.

Ennek megfelelően az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- K1:** Mi a véleményük a vizsgálatba bevont személyeknek az új, innovatív módszerek integrálásával kapcsolatban a mindennapos iskolai testnevelésbe?
- K2:** Kimutatható-e különbség a testnevelést oktató pedagógusok és testnevelő tanár szakos hallgatók attitűdje között a tánc testnevelés oktatásába való integrálásával kapcsolatban?
- K3:** Egyetértenek-e a pedagógusok és a leendő pedagógusok abban, hogy a tánc hozzájárul az élményközpontú oktatáshoz és segíti az osztályközösségek koherenciájának erősödését?
- K4:** Képesnek érzik-e magukat és elegendő felkészültséggel rendelkeznek-e a táncos mozgásformák oktatására?
- K5:** Szükséges-e továbbképzés indítása a táncos mozgásformák tekintetében?

Kutatásunk négy vizsgálati csoport körében történő adatgyűjtéssel zajlott, amelyek közül jelen tanulmány a testnevelést tanító aktív pedagógusok (N1=422) és a testnevelő tanár szakos hallgatók (N2=106) eredményeinek összehasonlítását tartalmazza. Célja a témakörben felállított kutatási kérdések tágabb kontextusban történő megválaszolása, valamint a kapott eredmények egymással való ütköztetése, amely akár képzési/továbbképzési tartalmak megújítását is eredményezheti.

2. Anyag és módszerek

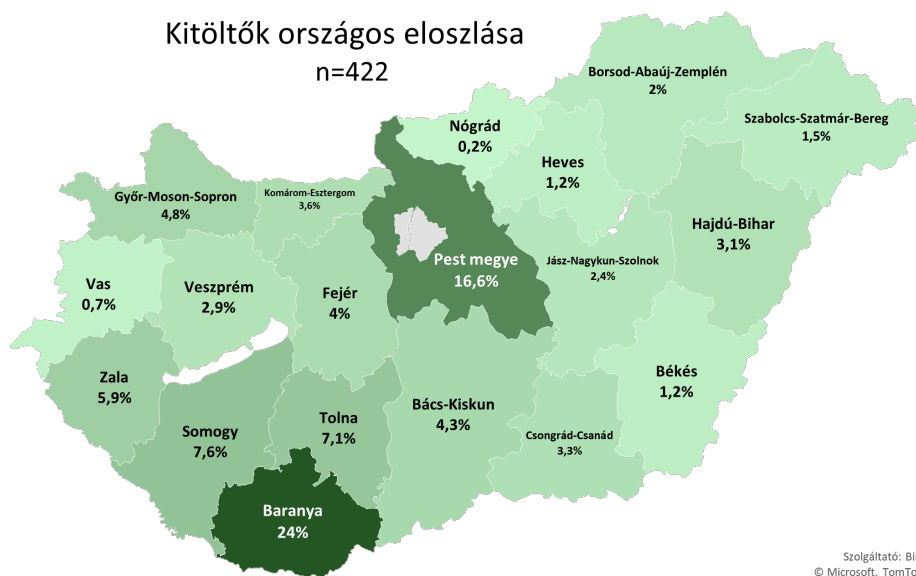
Vizsgálati módszerként a neveléstudományi kutatásokban elterjedt primer kutatási, információszerzési technikát, a kérdőíves felmérést alkalmaztuk (Boncz, 2015). Az online, saját szerkesztésű, anonim kérdőívben nyitott, zárt és 6 fokozatú Likert-típusú kérdések is helyet kaptak.

Jelen kutatás vizsgálati mintáját egyrészt 422 (n1) testnevelést oktató pedagógus alkotja. A nemek és életkorok megoszlása: 265 nő ($43 \pm 11,8$) és 157 férfi ($41 \pm 11,73$). Alapvető kritérium volt, hogy a vizsgált személy Magyarországon aktív pedagógusként, a köznevelési törvény által meghatározott köznevelési intézménytípus bármelyikében oktató-nevelő munkát végezzen. A másik vizsgálati csoportot a Pécsi Tudományegyetem osztatlan (nappali tagozatos) és rövid ciklusú (levelező tagozatos) testnevelő tanár szakos hallgatói képezik. A mintát összesen 106 (n2) hallgató alkotta: 41 nő ($26 \pm 5,65$) és 65 fi ($28 \pm 8,04$), melyből 76 nappali és 30 levelező tagozatos hallgató. A 2023/24. tanévet tekintve ez a létszám a Tanulmányi Osztály objektív adatai alapján a hallgatók 91%-a.

Az eredmények kiértékelésekor először egyszerű leíró statisztikai módszerekkel végeztünk számításokat (gyakoriság, átlag), ezt követően korrelációs számítással (Khí-négyzet próba) vizsgáltuk az összefüggéseket és különbségeket (Mann–Whitney U-teszt) az egyes kérdéskörök vonatkozásában. Khí-négyzet próba alkalmazása mellett azért döntöttünk, mivel mindkét változó kategorikus, azaz nominális, a Mann–Whitney U-teszt tekintetében pedig a csoportképző változó kategorikus, míg a másik változó ordinális. Az általunk alkalmazott Likert-skálák (6 fokozatú) olyan ordinális változók, amelyek a társadalomtudományokban más tudományterületekkel ellentétben elfogadott módon felhasználhatók bizonyos metrikus feltételekkel rendelkező elemzések során is. Ennek megfelelően a problémakör vizsgálatának tulajdonságai miatt alkalmazott Likert-skála típusú kérdéseinkre kapott válaszokat vontuk be a többváltozós statisztikai elemzéseinkbe (Johnson & Creech, 1983; Norman, 2010). A Khí-négyzet próba és a Mann–Whitney U-teszt érvényességének megállapításához Sajtos és Mitev (2007) alapján 5%-os szignifikancia-határértéket alkalmaztunk. A kutatás során kapott adatokat az IBM SPSS 25 Statistics programcsomaggal dolgoztuk fel, majd a táblázatokat és a különféle diagramtípusokat a Microsoft Office Excel program alkalmazásával szerkesztettük.

3. Eredmények

A 1. ábrán a mintába bevont testnevelést oktató pedagógusok területi eloszlása látható vármegyei bontásban. A kitöltők százalékos arányszámaiból leolvasható, hogy a 422 válaszadóból (100%) személyes érintettségből adódóan Baranya vármegyében töltötték ki a legtöbben (24%) az online kérdőívet, valamint a második legtöbb kitöltőt 16,6% a főváros lélekszámából eredően Pest vármegyében sikerült elérnünk és bevonnunk a kutatásba. 15 fő (3,5%) nem nyilatkozott munkahelyét illetően.

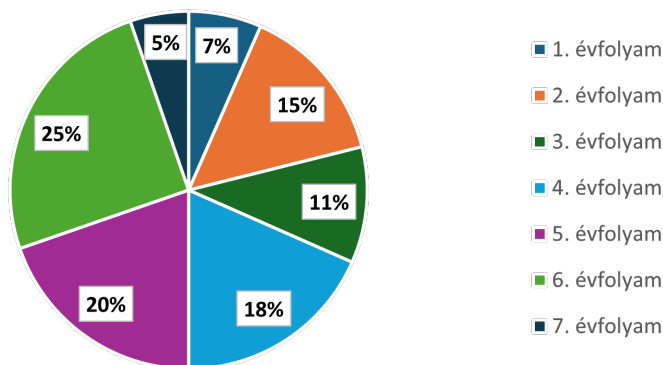


1. ábra: Kitöltők %-os területi eloszlása (saját szerkesztés)

A 2. és 3. ábrán a vizsgálatba bevont pécsi osztatlan nappali és rövid ciklusú levelező tagozatos testnevelő tanár szakos hallgatók évfolyamonkénti eloszlása látható. A kitöltők százalékos arányszámaiból látszik, hogy minden évfolyamról sikerült hallgatókat elérni. A 106 hallgató (100%) közel kétharmada 76 (71,7%) nappali, míg 30 (28,3%) levelező tagozaton végzi egyetemi tanulmányait. A további eredmények vonatkozásában „hallgatóként” kezelve eredményeiket összesítettük.

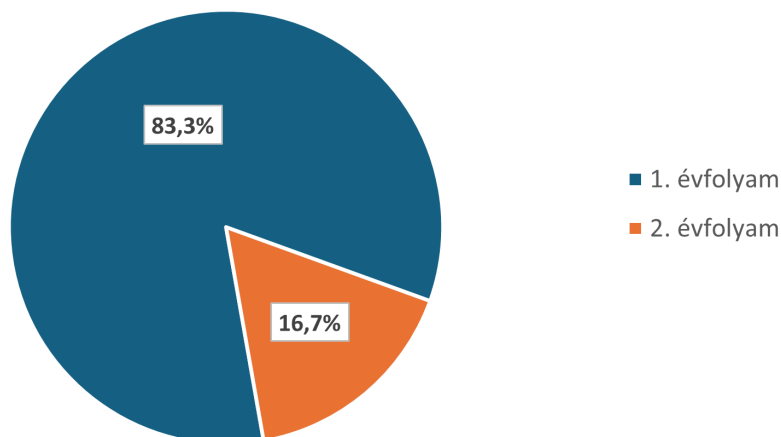
Kitöltő hallgatók évfolyamonkénti eloszlása (nappali)

n=76



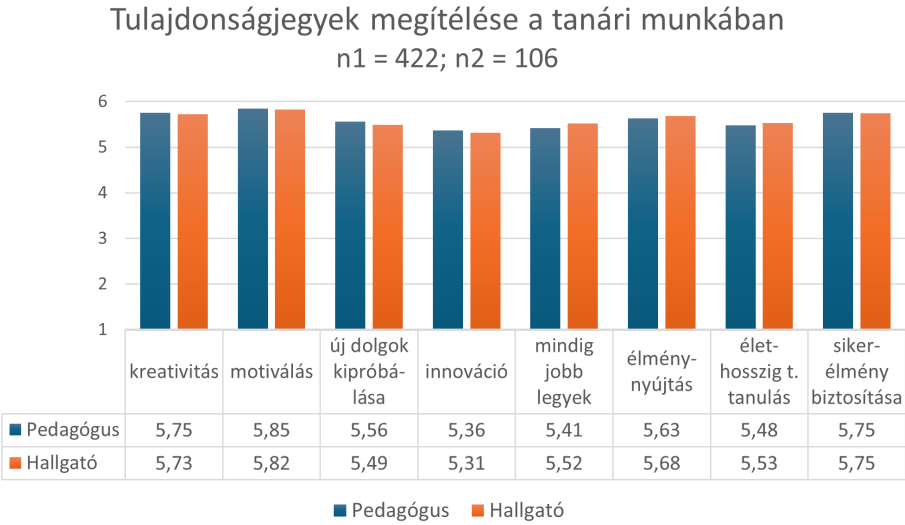
2. ábra: Nappali tagozatos hallgatók %-os évfolyamonkénti eloszlása (saját szerkesztés)

Kitöltő hallgatók évfolyamonkénti eloszlása
(levelező)
n=30



3. ábra: Levelező tagozatos hallgatók %-os évfolyamonkénti eloszlása (saját szerkesztés)

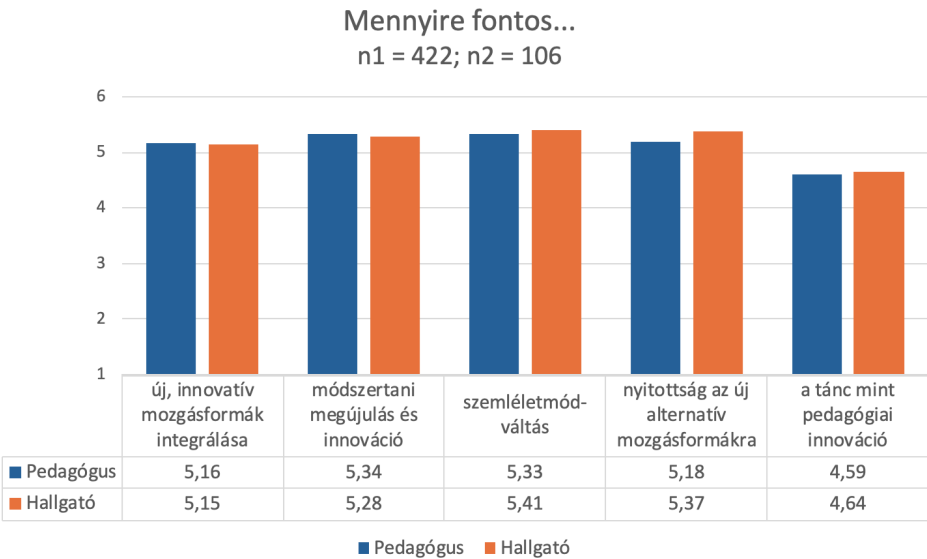
Likert-skálán, 6 fokozatú kérdésben mértük fel, miként vélekednek az általunk felsorolt, a pedagógus szakmában fontosnak ítélt tulajdonságjegyekről a vizsgálatba bevont személyek, majd a két csoport által jelölt válaszok eredményeit összefüggésvizsgálatnak vetettük alá. A 4. ábrán a két vizsgálati csoport által az egyes tulajdonságokra adott válaszainak átlaga olvasható egymással párhuzamba állítva. A Mann–Whitney U-próbával a válaszokat összehasonlítva nem találtunk szignifikáns különbséget egyik item esetében sem. Az eredmények alapján a pedagógusok és a hallgatók konszenzusban leginkább a diákok belső motivációjának a szinten tartását és erősítését tartják a legfontosabb feladatuknak ($n_1 = 5,85$; $n_2 = 5,82$), második helyen teljes egyetértésben ($n_1; n_2 = 5,75$) a tanórákon való sikerélmény nyújtását, míg harmadik helyen a kreativitást ($n_1=5,75$; $n_2 = 5,73$) jelölték meg, amely hozzájárul a munka minőségi elvégzéséhez.



(p < 0,05)	kreativitás	motiválás	új dolgok kipróbálása	innováció	mindig jobb legyek	élmény-nyújtás	élethosszig tartó tanulás	sikerélmény biztosítása
Mann-Whitney U	0,444	0,319	0,343	0,515	0,064	0,587	0,381	0,632

4. ábra: Pedagógusok és tanár szakos hallgatók véleménye (saját szerkesztés)

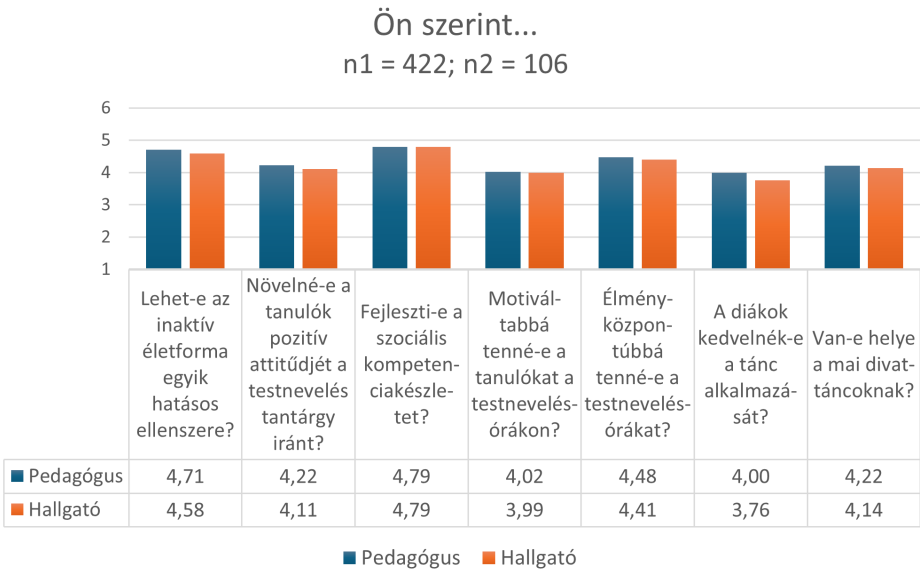
Napjaink felgyorsult és folyamatosan változó világában arra is kerestük a választ, hogy jelenleg a köznevelési rendszerben aktívan praktizáló testnevelést oktató pedagógusok, valamint a jövő testnevelő tanárai milyen attitűddel rendelkeznek a módszertani megújulás, innováció, az új módszerek iránti nyitottság (például a tánc) és szemléletmódváltás tekintetében. Az 5. ábrán a két vizsgálati csoport által az egyes kérdésekre adott válaszainak átlaga látható egymással párhuzamba állítva. A számadatok jól mutatják, hogy mindkét csoport a 6 fokozatú skálán pozitív tartományban jelölt (4-es, 5-ös és 6-os skálaértékek), tehát elismerik a változtatás idő- és szükség-szerűségét. Az átlagértékeket elemezve a pedagógusok a „módszertani megújulást és innovációt” (5,34), míg a hallgatók a tanári munkában történő „szemléletmódváltást” (5,41) jelölték meg első helyen. A két csoport válaszait összehasonlítva többségében nincs szignifikáns különbség a Mann–Whitney U-próbát alkalmazva. Egy item, a „nyitottság az új alternatív mozgásformákra” esetében találtunk szignifikáns különbséget, ugyanakkor mindkét csoport átlagértéke (n1=5,18; n2=5,37) a pozitív tartományban helyezkedik el. Kedvező eredménynek tekinthető, hogy a megkérdezettek többsége – bár kissé megosztottabb véleményt alkotva – szintén a pozitív tartományban jelölt, amit úgy értelmezhetünk, hogy elismerik a tánc innovatív jellegét. Az átlagértékek ebben az esetben n1=4,59; n2=4,64.



(p < 0,05)	új, innovatív mozgásformák integrálása	módszertani megújulás és innováció	szemléletváltás	nyitottság az új alternatív mozgásformákra	a tánc mint pedagógiai innováció
Mann-Whitney U	0,830	0,475	0,511	0,034	0,536

5. ábra: Pedagógusok és tanár szakos hallgatók véleménye (saját szerkesztés)

A 6. ábrán szintén a 6 fokozatú Likert-skála itemekre adott átlagértékek láthatók a tánc iskolai testnevelésben való alkalmazásával kapcsolatban. Az eredményekből kiolvasható, hogy egyetértés van a pedagógusok és a hallgatók körében abban a tekintetben (n1, n2 = 4,79), hogy a tánc fejleszti a szociális kompetenciakészletet, hatásos ellenszere lehet az inaktív (homo sedens) életmódnak (n1 = 4,71; n2 = 4,58), hozzájárulhat a hagyományos testnevelésórák élményközpontúbbá tételéhez (n1 = 4,48; n2 = 4,41), a mai divattáncoknak (például hip-hop alapú mozgásformák, pop, disco, funky stb.) létjogosultsága van a mai iskolai testnevelésben (n1 = 4,22; n2 = 4,14). Alacsonyabb skálaértékeket jelölve, de szignifikáns különbség nélkül a kutatásba bevont személyek egyetértenek abban is, hogy a tánc erősítené a diákok pozitív attitűdjét a testnevelés tantárgy iránt (n1 = 4,22; n2 = 4,11), növelné a tanulók belső motivációját az iskolai testnevelésórákon (n1 = 4,02; n2 = 3,99). Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a testnevelést oktató pedagógusok és a tanár szakos hallgatók többségének választai megosztottak arra a kérdésre, hogy a diákok kedvelnék-e ezt a mozgásformát (n1 = 4,0; n2 = 3,76).



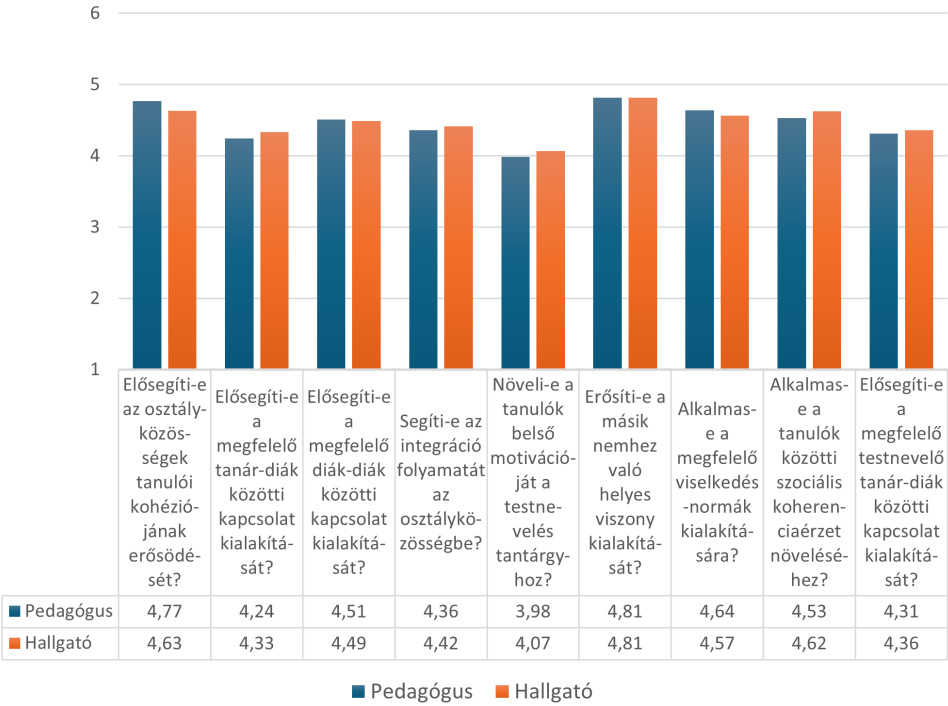
(p < 0,05)	Lehet ez az inaktív életforma egyik hatásos ellenszere?	Növelné-e a tanulók pozitív attitűdjét a testnevelés tantárgy iránt?	Fejleszti-e a szociális kompetenciakészletet?	Motiváltabbá tenné-e a tanulókat a testnevelés-órákon?	Élményközpontúbbá tenné-e a testnevelés-órákat?	A diákok kedvelnék-e a tánc alkalmazását?	Van-e helye a mai divattáncoknak?
Mann-Whitney U	0,226	0,405	0,921	0,701	0,482	0,064	0,568

6. ábra: A tánc iskolai testnevelésben betöltött szerepe (saját szerkesztés)

A 7. ábra világosan szemlélteti a tánc interperszonális (személyközi), a társas nexusokat erősítő, az osztálykohéziót fejlesztő és a társadalom által értékesnek minősített viselkedésnormák kialakítását elősegítő hatásával kapcsolatos vélekedést. Az egyes itemekre adott válaszok átlagértékeit nézve, valamint a két minta összehasonlítása során a vizsgálatba bevont személyek ebben a kérdéskörben is kedvezően vélekednek, többségük a pozitív tartományban jelölt a 6 fokozatú Likert-skálán. Összefüggésvizsgálatot végeztünk a Mann–Whitney U-teszt segítségével, mivel a csoportképző változó kategorikusnak, míg a másik változó ordinálisnak tekinthető. Nem találtunk szignifikáns különbséget az egyes kérdésekre adott válaszok között, így kijelenthető, hogy mind a megkérdezett pedagógusok, mind a testnevelő tanár szakos hallgatók hasonlóan vélekednek. Konszenzus mutatkozik abban, hogy a tánc elősegítené a másik nemmel szemben a megfelelő magatartás kialakítását (n1, n2 = 4,81). Az osztályközösségek kohéziójának erősítését jelölték meg második helyen legmagasabb skála-

értékkel (n1 = 4,77; n2 = 4,63). A harmadik helyen a testnevelést oktató pedagógusok a helyes viselkedésnormák kialakítását jelölték (n1 = 4,64), míg a tanár szakos hallgatók a tánc szociális koherenciaérzetet fejlesztő hatását tartják jelentősnek (n2 = 4,62).

Ön szerint a tánc...
n1 = 422; n2 = 106



(p < 0,05)	Elősegíti-e az osztályközösségek tanulóinak kohéziójának erősödését?	Elősegíti-e a megfelelő tanár-diák közötti kapcsolat kialakítását?	Elősegíti-e a megfelelő diák-diák közötti kapcsolat kialakítását?	Segíti-e az integráció folyamatát az osztályközösségbe?	Növeli-e a tanulók belső motivációját a testnevelés tantárgyhoz?	Erősíti-e a másik nemhez való helyes viszony kialakítását?	Alkalmas-e a megfelelő viselkedésszociális normák kialakítására?	Alkalmas-e a tanulók közötti szociális koherenciaérzet növeléséhez?	Elősegíti-e a megfelelő testnevelő tanár-diák közötti kapcsolat kialakítását?
Mann-Whitney U	0,480	0,485	0,983	0,723	0,456	0,717	0,542	0,382	0,670

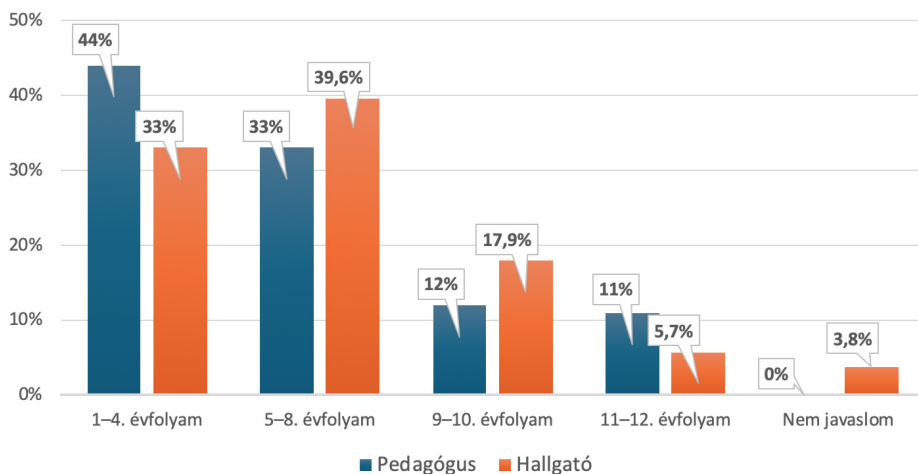
7. ábra: A tánc rendszeres alkalmazásának hatása a mindennapos testnevelésben (saját szerkesztés)

A 8. ábra mutatja, hogy a tánc oktatásának tantervi szintű bevezetésével kapcsolatban a két vizsgálati csoport véleménye eltérő. A testnevelést oktató pedagógusok 44%-a alsó évfolyamon, 33%-a felső évfolyamon, 12%-a középiskolai tanulmányok megkezdésével, míg közel 11%-a 11–12. évfolyamon javasolja. Érdemes kiemelni, hogy a megkérdezett pedagógusok közül senki sem jelölte meg a „nem javaslom” válaszle-

hetőséget. A tanár szakos hallgatók 33%-a alsó évfolyamon, 39,6%-a felső évfolyamon, 17,9%-a a középiskolai tanulmányok megkezdésével, míg 5,7%-a 11–12. évfolyamon javasolja. A válaszadók csupán elenyésző része (3,8%) nem javasolja a táncos mozgásformák köznevelésben történő bevezetését. Összességében kijelenthető, hogy a nem számottevő kivételtől eltekintve minden megkérdezett elismeri a tánc létjogosultságát a mindennapos iskolai testnevelésben. Az összefüggésvizsgálat elvégzéséhez Khí-négyzet próbát alkalmaztunk, mivel mindkét változó kategorikus, azaz nominális. A kapott eredmény alapján szignifikáns különbség azonosítható ($p=0,001<0,05$) a két csoport között aszerint, hogy melyik évfolyamot javasolják a táncos mozgásformák oktatásának bevezetésére. Úgy tűnik, hogy a gyakorló pedagógusok az alsó tagozatban történő megalapozást tartják elsődlegesnek, míg a hallgatók inkább a felsős korosztály tevékenységi körében gondolkodnak.

Tánc oktatásának bevezetése

$n_1 = 422$; $n_2 = 106$

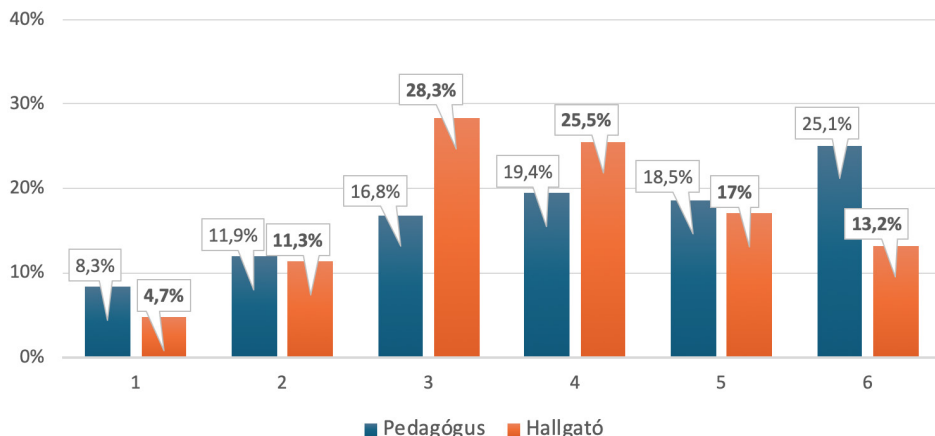


8. ábra: Táncos mozgásformák oktatásának bevezetése (saját szerkesztés)

Megkérdeztük a vizsgálatba bevont személyek véleményét a tánc rendszeres jelleggel – heti egy alkalommal – történő bevezetéséről testnevelésórán, melyet a 9. ábra szemléltet. A testnevelést oktató tanárok 25,1%-a teljes mértékben, 18,5%-a egyetértett, míg 19,4% inkább egyetértett a bevezetéssel kapcsolatban. A tanár szakos hallgatók 13,2%-a teljes mértékben egyetértett, míg 17%-a egyetértett és 25,5% inkább egyetértett a rendszeres alkalmazással. Összességében mindkét csoport többségben a skála pozitív tartományában jelölt ($n_1=63\%$; $n_2=55,7\%$). A Mann–Whitney U-tesztrel nincs szignifikáns különbség a két minta válaszai között ($p=0,073>0,05$), vagyis annak átlaga, hogy egyetértenek-e a tánc rendszeres bevezetésével kapcsolatban, nem különbözik.

Tánc rendszeres bevezetése testnevelésórán

n1 = 422; n2 = 106

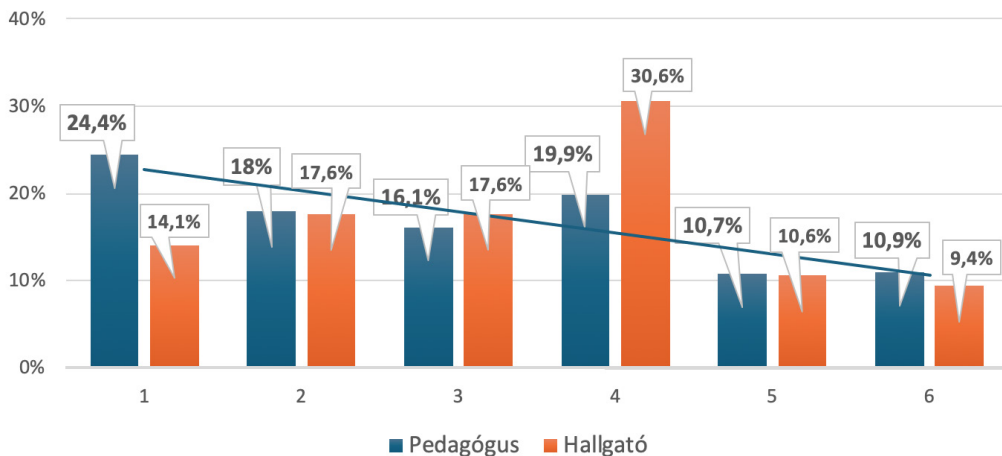


9. ábra: Táncos mozgásformák rendszeres bevezetése (saját szerkesztés)

A 10. és 11. ábra adatai paralel eredményeket mutatnak arra vonatkozóan, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok és a pécsi hallgatók saját bevallásuk szerint nem rendelkeznek megfelelő szakmai tudással és képzettséggel a táncos mozgásformák vonatkozásában, holott a testnevelő tanár szakos egyetemi képzési portfólióban kötelező, illetve szabadon választható kurzusok keretein belül is részesülnek oktatásban. Mindkét ábrában az 1-es, 2-es és 3-as skálaértékek összegzése alapján a megkérdezett pedagógusok 58,5%-a, hallgatók 49,3%-a nem érzi magát szakmailag felkészültnek, valamint a pedagógusok 54,4%-a, a hallgatók 51,8%-a nem érzi magát kompetensnek a táncos mozgásformák oktatásában. A Mann–Whitney U-teszttel nincs szignifikáns különbség a két minta válaszhai között, vagyis annak átlaga, hogy mennyire érzik magukat szakmailag felkészültnek ($p=0,54>0,05$) és kompetensnek ($p=0,27>0,05$), nem különbözik.

Szakmailag felkészült-e?

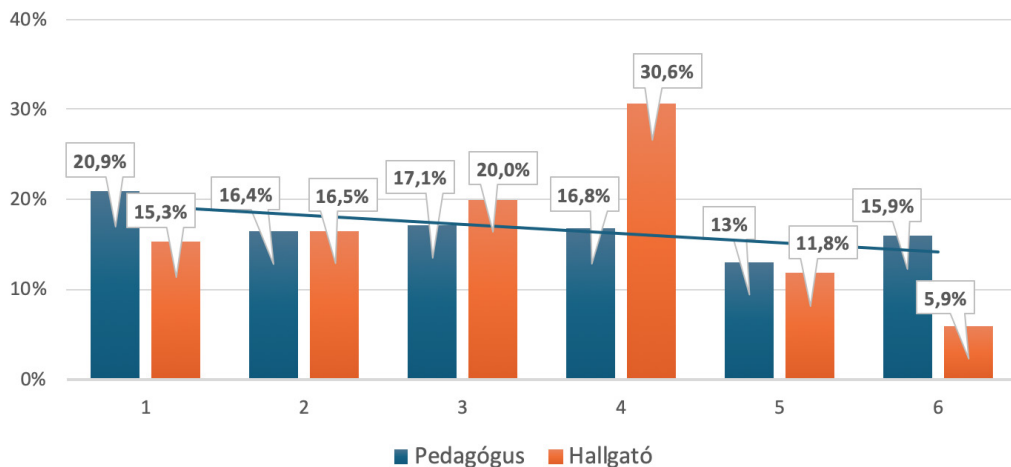
n1 = 422; n2 = 85



10. ábra: Táncos mozgásformák oktatására való felkészültség (saját szerkesztés)

Kompetens-e?

n1 = 422; n2 = 85

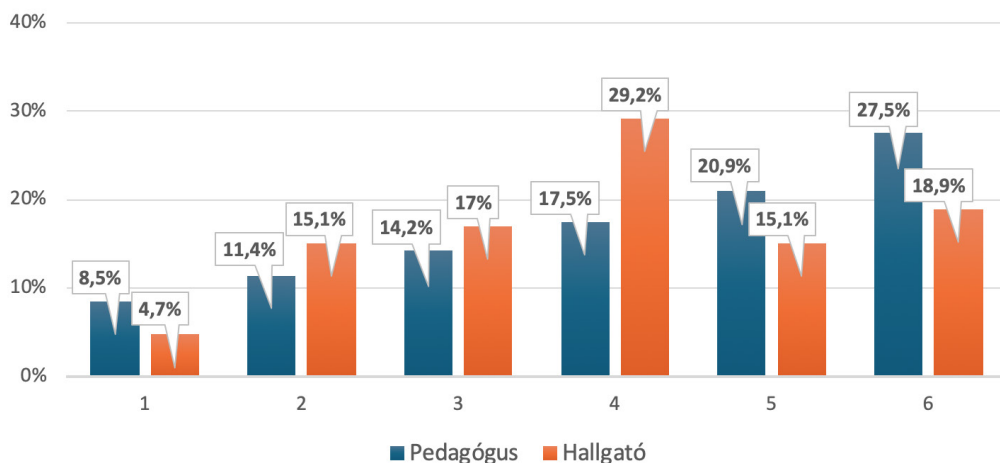


11. ábra: Kompetenciaérzet a táncos mozgásformák oktatására (saját szerkesztés)

Nagy valószínűséggel a kompetencia hiányából adódóan jelenik meg a továbbképzési hajlandóság. A 12. ábra azt mutatja, hogy a válaszadók többsége (n1 = 65,9%; n2 = 63,2%) fontosnak tartja és támogatja akkreditált továbbképzések keretein belül a táncos mozgásformákkal kapcsolatos oktatás indítását (4-es, 5-ös, 6-os skálaértékek). A két item között a Mann–Whitney U-tesztel vizsgálva nincs szignifikáns különbség ($p=0,11>0,05$) a válaszokban, vagyis annak átlaga, hogy mennyire tartják fontosnak a továbbképzéseket, nem különbözik.

Továbbképzés támogatottsága

n1 = 422; n2 = 106



12. ábra: Továbbképzési hajlandóság (saját szerkesztés)

4. Következtetés

Eredményeink alapján a vizsgálatba bevont aktívan praktizáló, testnevelést oktató pedagógusok, valamint a pécsi testnevelő tanár szakos hallgatók véleményei között egyetértés mutatkozik. Mindkét vizsgálati csoport tagjai nyitottak az újabb mozgásformák – jelen esetben a különböző táncok – és oktatási módszerek alkalmazására, ezzel elősegítve a korszerű, innovatív szemlélet és pedagógia alkalmazását a gyakorlatban.

Kölcsönösen elismerik a tánc szerepét a társas nexusok javításában, az osztályközösségek kohéziójának és a tanulók közötti szociális koherenciaérzet erősítésére gyakorolt hatását.

A tánc rendszeres tananyagként történő bevezetésével kapcsolatban megosztottabb véleménynel, de kedvező eredményt kaptunk: a pedagógusok és a hallgatók is támogatják akár az 1 táncóra tananyagszintű beépítését a heti 5 testnevelésórából a köznevelésben.

Arra vonatkozóan viszont eltérő véleményeket kaptunk a két vizsgálati csoportnál, hogy melyik korosztálynál, hányadik osztályban tartják ideálisnak a tánc oktatásának megkezdését. A testnevelést oktatók 44,1%-a inkább már az alsó tagozatban bevezetné a táncos mozgásformákat, míg a tanár szakos hallgatók 39,6%-a 5. osztálytól kezdve a felső tagozatos tanmenetek részévé tenné a táncos mozgásformákat.

Az oktatásukhoz szükséges felkészültséget nézve a pedagógusok és a pécsi hallgatók saját bevallásuk szerint nem rendelkeznek megfelelő szakmai tudással és képzettséggel, melynek orvoslása égető probléma napjaink köznevelési és felsőoktatási rendszerében. Mind a pedagógusok (65,9%), mind a hallgatók (63,2%) fontosnak tartják és támogatják akkreditált továbbképzések megszervezését, ezzel is elősegítve a táncos kompetenciák fejlesztését a tanári munkában. A testnevelőtanár-képzésben a táncos

kurzusok oktatása eddig is a képzés része volt, ugyanakkor tantárgyi tartalmában rendszerszintű átalakítás és módszertani kultúraváltás szükséges.

Egybehangzó a vizsgálatban részt vevők véleménye abban is, hogy a táncok alkalmazása és gyakorlása segíti a testnevelés tantárgy iránti belső motiváció kialakítását és szinten tartását, illeszkedik a köznevelésben lévő korosztály érdeklődési köréhez.

A tánc egyedi formavilágával és letisztult, ámbar komplex tartalmi hálójával generációs kulcsként utat nyithat a mai digitális nemzedék motivációs szférájába. A „digitális detox” hatásos eszközeként javasolható a mindennapos testnevelés rendszerében a heti 5 alkalomból 1 táncóra tananyagként történő beépítése.

Az újgenerációs nemzedék tanár szakos hallgatói igénylik a képzési tartalmak változtatását, felismerve az innovatív eszközök és módszertani felkészítés szükségességét. Ennek egyik megoldási lehetőségét biztosítja a tánc, amely sokszínűségéből adódóan számos formában növelheti a mindennapos testmozgásra való nevelés hatékonyságát.

Jelen kutatással nemcsak a tánc népszerűsítése és társadalmi elfogadottságának növelése a célunk, hanem egyfajta gondolkodásmódbeli szemléletváltás elindítása/elérése is a köznevelési és felsőoktatási rendszerben.

Irodalomjegyzék

2011. CX. köznevelésről szóló törvény. In Magyar Közlöny, 2011(162).
- Boncz I. (2015). Kutatásmódszertani alapismeretek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Csapó B. (2000). A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra*, 10(1), 75–82.
- Gombocz J. (2019). A testnevelés, az iskolai sport. *Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 7–15.
- Johnson, D. R., & Creech, J. C. (1983). Ordinal Measures in Multiple Indicator Models: A Simulation Study of Categorization Error. *American Sociological Review*, 48(3), 398–407. <https://doi.org/10.2307/2095231>
- Kókai D. & Csányi T. (2021). Új lebonyolítási formák a testnevelésben és az iskolai sportban. Magyar Diáksport Szövetség.
- Lengyelné Molnár T., Kis-Tóth L., Antal P. & Racsko R. (2015). IKT innováció. Eszterházy Károly Főiskola.
- Molnár Á. & Prisztóka Gy. (2022). A tánc komplex hatása a (test)nevelésben. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 6(1–2), 42–48. <https://doi.org/10.21846/TST.2021.1-2.4>
- Molnár Á. (2023). Innovation key in (physical) education – would you like to dance in domestic education policy? In Boros J., Bucher E., Kozma T. & Márkus E. (szerk.), *Régió és Oktatás XV: Civilek és kormányok* (pp. 178–185). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Sajtos L. & Mitev A. (2007). SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó.
- Steigervald K. (2023). Generációk harca a figyelemért. Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért? Partvonal Könyvkiadó.

Varázsegyetem az óvodában – Kémiai kísérletekkel a természettudományos gondolkodásért

Magic University in Kindergarten – Chemical Experiments for Scientific Thinking

Sógor Csilla

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Magyar Kémia és Vegyészmérnöki Intézet,

Kolozsvár

egyetemi adjunktus

ORCID: 0000-0002-9915-5701

Bálint-Svella Éva-Katalin

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Alkalmazott Pedagógia és Didaktika Intézet

„Bambi” óvoda, Kolozsvár

óvodapedagógus, PhD-hallgató

ORCID: 0009-0000-2473-7291

Müller Nikoletta

Babes-Bolyai Tudományegyetem

kémiaatanár

Absztrakt

Az óvodáskorban végzett kémiai kísérletek nemcsak szórakoztatóak, érdekesek, hanem segítenek kialakítani a gyerekek tudomány iránti szeretetét és érdeklődését, valamint fejlesztik a problémamegoldó és kritikai gondolkodásukat.

Kutatásunk az óvodapedagógusok kémiai és fizikai kísérletekhez való viszonyát és tapasztalatait vizsgálja. 50 Kolozs megyei óvodapedagógus töltötte ki a kérdőívet, amiben rákérdeztünk arra, hogy iskolai tanulmányaik során hogyan viszonyultak a természettudományos tantárgyakhoz, milyen gyakran végeznek egyszerű kísérleteket óvodai tevékenységeik során, honnan származnak ezek a kísérletötletek.

Arra is rákérdeztünk, hogy a pedagógusok részt vettek-e már kémiai/fizikai témájú továbbképzéseken, illetve hogy részt vennének-e ilyen jellegű képzésen a jövőben.

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok 62%-a gyakran végez kísérleteket az óvodában, 38% viszont nagyon ritkán, vagy egyáltalán nem szokott kísérletezni.

A válaszadók 83%-a az interneten talált források alapján végzett kísérleteket, 44,7% saját ötleteket fejlesztett ki, 40,4% kollegáktól kért tanácsot. 8 fő az iskolai, 6 fő az egyetemi tanulmányai során megismert kísérleteket alkalmazta.

Kérdőívünkől az derült ki, hogy az óvopedagógusok szívesen vennének részt olyan továbbképzésen, ahol különböző kísérletek munkamenetét és tudományos magyarázatát is megismerhetik. Célunk a továbbiakban ilyen szakmai továbbképzés létrehozása, hogy az óvodapedagógusok magabiztosan sajátítsák el a szakmai hátteret ahhoz, hogy hatékonyan tervezzék és valósítsák meg a természettudományos tevékenységeket.

Kulcsszavak: kémiai kísérletek az óvodában, óvopedagógus-továbbképzés, természet-tudományos gondolkodás

Abstract

Chemistry experiments at preschool age are not only fun and interesting, but also help develop children's love of and interest in science, as well as developing problem-solving skills and critical thinking.

Our research examines the relationship and experiences of kindergarten teachers to chemical and physical experiments. 50 kindergarten teachers from Cluj County filled out the questionnaire, in which we asked, how they related to science subjects during their school studies, how often they carry out simple experiments during their kindergarten activities, and where these experiment ideas came from.

In the questionnaire, we also asked whether teachers have already participated in training in chemistry or physics and whether they would participate in such training in the future.

The results show that 62% of teachers conduct experiments frequently in kindergarten, and 38% experiment very rarely or not at all. 83% of respondents conducted experiments based on sources found on the Internet, while 44.7% developed their own ideas. 40.4% sought advice from colleagues. Eight of them indicated that they used experiments learned at school, while six reported that they used experiments from their university studies and incorporated them into their teaching practice.

Our questionnaire revealed that kindergarten teachers would be happy to participate in further training to learn about the experiments and scientific explanations of various experiments. Our goal in the future is to create professional training of this kind, whereby kindergarten teachers can confidently acquire the professional background to plan and implement scientific activities efficiently.

Keywords: chemical experiments in kindergarten, kindergarten teacher training, scientific thinking

1. Bevezetés

Nagyon sok sztereotípiát létezik a kémiaoktatással kapcsolatban, ami miatt sok diák teljesen biztos abban, hogy ő nem fogja érteni és szeretni ezt a tantárgyat. Az egyik leghatékonyabb megoldás ennek a problémának a megelőzésére az lehetne, hogy keltjük fel és tartjuk fent már a korai években (óvodáskorban) a természettudományok iránti kíváncsiságot. Már ebben a korai életszakaszban érdemes megismertetni a gyerekeket a természettudományok izgalmas és lenyűgöző oldalával. A korai években szerzett tapasztalatok és élmények hozzájárulnak a gyermekek tudományos gondolkodásának és érdeklődésének fejlődéséhez, ahogyan Markóczi Revák és mtsai (2024) is megfogalmazták.

Kutatásunk célja az óvodapedagógusok kémiai és fizikai kísérletekhez való viszonyának és tapasztalatainak vizsgálata. Kutatásunk során egy igényfelmérést végeztünk annak érdekében, hogy a későbbiekben óvodákban elvégezhető kémiai/fizikai kísérletsorozatot állítsunk össze és végezzünk el az óvodapedagógusokkal egy szakmai továbbképzés keretén belül.

2. Elméleti háttér

A természettudományos gondolkodás gyökerei visszanyúlnak az ókori civilizációkig, amikor is az emberek először próbálták megismerni és megmagyarázni a körülöttük lévő világ jelenségeit. A nagy ókori görög filozófusok, mint Thalész, Püthagorasz vagy Arisztotelész, alapvető kérdéseket fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogyan működik a természet és próbálták megmagyarázni a megfigyelt jelenségeket, rendszereket, összefüggéseket alkotni. A későbbi tudományos módszerek fejlődését ezek a kezdeti lépések határozták meg (Zimmerman, 2007).

A természettudományos gondolkodás fejlődésében mérföldkőnek számított a 16. és 17. században bekövetkezett tudományos forradalom. Az olyan nagy gondolkodók, mint Galileo Galilei, Johannes Kepler és Isaac Newton új módszereket és eszközöket vezettek be a természet vizsgálatára. A megfigyelés, a kísérletezés és a matematikai modellezés együttes alkalmazása lehetővé teszi a világ pontosabb és megbízhatóbb megértését. Ez az időszak jelentős paradigmaváltást hozott a tudományos gondolkodásban, ahol a spekulációt felváltotta az empirikus bizonyítékok gyűjtése és elemzése.

Zimmerman (2007) vizsgálja, hogyan fejlődik a gyerekek tudományos gondolkodása, és hogyan sajátítják el az olyan készségeket, mint a hipotézisek felállítása, az adatgyűjtés és az empirikus bizonyítékok értelmezése. Kitér arra is, hogy a tudományos forradalom által bevezetett módszerek – mint az empirikus bizonyítékokra alapuló érvelés – hogyan taníthatók hatékonyan. A modern természettudományos gondolkodás nemcsak a természet jelenségeinek megértésére, hanem azok alkalmazására is törekszik az emberi élet minőségének javítása érdekében.

2.1. A természettudományos gondolkodás jelentősége az oktatásban

Koerber és mtsai (2014) a kisiskolások tudományos gondolkodásának öt kulcsfontosságú összetevőjét azonosították: hipotézisalkotás, kísérlettervezés, adatértelmezés, bizonyítékok és érvek értékelése, metatudás. (Az utolsó összetevő a gyerekek saját tudományos gondolkodásukról való gondolkodása.) Ez magában foglalja annak tudatosítását, hogy a tudományos tudás folyamatosan fejlődik, a hipotézisek időnként változnak, és az ismeretek állandó felülvizsgálatra és új bizonyítékok beépítésére szorulnak. Koerber és munkatársai szerint ezek az összetevők együttesen segítenek abban, hogy a gyermekek fejlődjenek a tudományos gondolkodás és problémamegoldás terén. Azt tapasztalták, hogy minden évfolyamváltáskor nőtt a fejlett elképzelések száma, míg a naiv elképzeléseké csökkent.

A diákok kritikus gondolkodási és problémamegoldó képességeinek kibontakozásában alapvető fontosságú az oktatásban a természettudományos gondolkodás fejlesztése. A tanulók felkészültebbé válnak a modern, gyorsan változó világ kihívásaival szemben, azáltal, hogy megértенek bizonyos tudományos módszereket és képesek alkalmazni ezeket a mindennapi életükben.

A természettudományos oktatás elsődleges célja, hogy ösztönözze a diákokat a kritikus gondolkodásra. Hozzájárul ahhoz is, hogy a tanulók képesek legyenek kérdéseket feltenni, kételkedni és alaposan megvizsgálni a különböző állításokat. Ez a kritikus szemlélet nemcsak a tudományos területeken, hanem az élet minden aspektusában hasznosnak bizonyul (Hyytinen et al., 2019).

A természettudományok oktatása során a diákok gyakran szembesülnek olyan összetett problémákkal, amelyeket kísérletekkel és elemzésekkel kell megoldaniuk. Ez a folyamat fejleszti a logikai és analitikus gondolkodást, valamint a kreativitást. A problémamegoldó képességek erősítése különösen fontos a 21. században, ahol a gyors technológiai változások és a globális kihívások új és innovatív megoldásokat igényelnek (Robinson & Aronica, 2018).

Adey és Csapó (2012) tanulmányukban kiemelik, hogy a természettudományos gondolkodás fejlesztése központi szerepet kell, hogy kapjon az oktatásban. Felhívják a figyelmet arra, hogy a természettudományok nem pusztán tények és adatok halmazát jelentik, hanem egy olyan gondolkodásmódot, amely a logikus érvelésre, a problémamegoldásra és a kísérletezésre épít.

A szerzők különösen hangsúlyozzák a kognitív készségek fejlesztésének szükségességét a természettudományos oktatásban, vagyis azt, hogy a diákok ne csak elsajátítsák az ismereteket, hanem értsék is meg azokat, és legyenek képesek alkalmazni őket új helyzetekben, mindennapi életük során, környezettudatos döntések meghozatalában vagy az egészséges életmód kialakításában. Azt is kiemelik, hogy a diákok tudományos gondolkodása fokozatosan épül fel, és ehhez az oktatásnak olyan eszközöket kell biztosítania, amelyek ezt a folyamatot támogatják.

Osborne (2013) is azt hangsúlyozza, hogy a természettudományok oktatása akkor lehet igazán sikeres, ha a diákok nemcsak a tudományos tényeket sajátítják el, hanem a tudományos gondolkodás és érvelés módszertanát is mélyebben megértik.

2.2. A természettudományos nevelés az óvodában

A gyermekek természettudományos nevelését már korai életkorban, akár az óvodás évektől célszerű elkezdni. Kutatások és pedagógiai irányelvek egyetértenek abban, hogy a gyerekek már fiatal korban rendelkeznek természetes kíváncsisággal a világ iránt, ami kiváló alapot jelent a tudományos gondolkodás és megértés fejlesztéséhez.

Csiszár Imre (2019), a szegedi SzeReTeD labor vezetője tanulmányában feltette a kérdést, hogy „milyen életkorban célszerű elkezdni a gyermekek természettudományos nevelését, és milyen formában találhatunk erre lehetőséget?” A választ is megadja több, a témával foglalkozó hazai és nemzetközi szakemberre hivatkozva: „minél előbb, annál jobb”. (Csiszár, 2019, 1.)

„A természettudományos fogalmak fejlődése már az iskolát megelőzően elindul, az első iskolai éveknél meghatározó szerepe van a fogalomfejlődés helyes irányba terelésében. A korai természettudomány-tanítás formálja a gyerekek gondolkodását, szemléletmódját, a tapasztalati megismeréshez való viszonyát.” (Csapó & Szabó, 2012, 12.)

Korom és Csiszár (2020) tanulmányában – Piaget fejlődéslélektana (Piaget, 1970) és Harlen (2006) munkája alapján összeállított életkori sajátosságok figyelembevételével – hangsúlyozza, hogy 5–7 éves korban az oktatás elsődleges célja a közvetlen tapasztalatszerzés, a felfedezés biztosítása, ami a gyerekek számára a mindennapokból ismerős tárgyak, jelenségek révén valósítható meg. Erre az időszakra jellemző, hogy a tevékenység és a gondolkodás szorosan kapcsolódik. A gyermekek már ebben a korai időszakban képesek arra, hogy a tárgyakkal cselekvéseket végezzenek: feltárják, jellemezzék, osztályozzák, manipulálják azokat.

Az óvodai környezetismereti tevékenység a képességfejlesztés egyik eszköze. A javasolt tevékenységek között szerepelnek az egyszerű természettudományos, így a kémiai kísérletek is. Vargáné, Olvasztóné és Balogh (2015) összefoglalja a különböző kompetenciák kialakításához alkalmazható tevékenységeket: óvodáskorban például kémiai kísérletek segítségével a kíváncsiság és érdeklődés felkeltése a körülöttük lévő világ és az anyagok iránt. Fejleszthető az alapvető tudományos gondolkodás (a megfigyelés, a hipotézisképzés és a következtetések levonása) és a problémamegoldó képesség. A kémiai kísérletek során az óvodások közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek különböző anyagok tulajdonságairól, például a színükről, alakjukról, textúrájukról. Ezáltal jobban megismerhetik és megérthetik, hogyan viselkednek az anyagok különböző körülmények között. Sikeres kémiai kísérletek végrehajtása pozitív élményeket nyújthat az óvodásoknak, ami erősítheti az önbizalmukat és a hozzáállásukat a tanuláshoz és a felfedezéshez. Megtanulják, hogy a kísérletekkel hogyan lehet feltenni kérdéseket, és hogy lehet ezekre a kérdésekre megkeresni a válaszokat. Az óvodáskorban elkezdett kémiai kísérletek előkészítik a gyerekeket arra, hogy később, az iskolai éveik során könnyebben megértsék és folytassák a tudományos tanulmányaikat.

3. A kutatás bemutatása

Nagyon gyakran hívtak óvodás csoportokhoz, hogy varázsoljuk el őket érdekes kísérletekkel. Igyekeztünk minden alkalommal hétköznapi eszközökkel könnyen elvégezhető fizikai-kémiai kísérleteket bemutatni, és arra törekedtünk, hogy a gyerekek is végezzék el ezeket (felügyelettel), hogy saját tapasztalatot is szerezhessenek és fejlesszük a természettudományos affinitásukat. A kérések száma egyre nőtt, nem tudtunk mindegyiknek eleget tenni. Elmondtuk az óvodapedagógusoknak, hogy ők is bemutathatják a kísérleteket, és a megfelelő magyarázatot is el tudják mondani. A visszajelzésekből, beszélgetésekből az derült ki, hogy sokan nem elég magabiztosak a természettudományos kísérletezés terén, de szívesen részt vennének olyan továbbképzéseken, amelyeken kipróbálhatják a kísérleteket, s megkapják a pontos és részletes módszertani leírásokat. A továbbképzés megtervezésének első lépéseként fontosnak tartottuk, hogy felmérjük a valós igényeket és megvizsgáljuk az óvodapedagógusok kémiai és fizikai kísérletekhez való viszonyát és tapasztalatait.

Kérdőívet készítettünk, amelyben rákérdeztünk, hogy az óvodapedagógusok hogyan viszonyultak iskolai tanulmányaik során a természettudományos tantárgyakhoz és milyen gyakran végeztek kísérleteket ezen órákon. Feltérképeztük, hogy az óvodapedagógusok milyen gyakran végeznek egyszerű kísérleteket óvodai tevékenységeik során, honnan származnak ezek a kísérletötletek, valamint milyen témák keretein belül tartják lehetségesnek a kísérletezést. A válaszadókat arra kértük, hogy soroljanak fel konkrét kísérleteket.

A kérdőívben kitértünk arra is, hogy milyen nehézségekkel szembesülnek a pedagógusok a kísérletek tervezése és bemutatása során, beleértve az eszközhiányt, a technikai kihívásokat és a biztonsági aggodalmakat. Végül arra is rákérdeztünk, hogy a pedagógusok részt vettek-e már kémiai/fizikai témájú továbbképzéseken és hogy mennyire tartják hasznosnak az ilyen továbbképzéseket, illetve, hogy részt vennének-e egy ilyen jellegű képzésen a jövőben. Az 1. táblázatban feltüntettük a feltett kérdéseket, valamint a kérdések típusait.

Sorszám	Kérdés	Kérdés típusa
1.	Neme	Feleletválasztós
2.	Óvodai munkahelyi tapasztalat	Feleletválasztós
3.	Legmagasabb iskolai végzettség	Feleletválasztós
4.	Fokozatok	Feleletválasztós
5.	Hol található a munkahelye?	Feleletválasztós

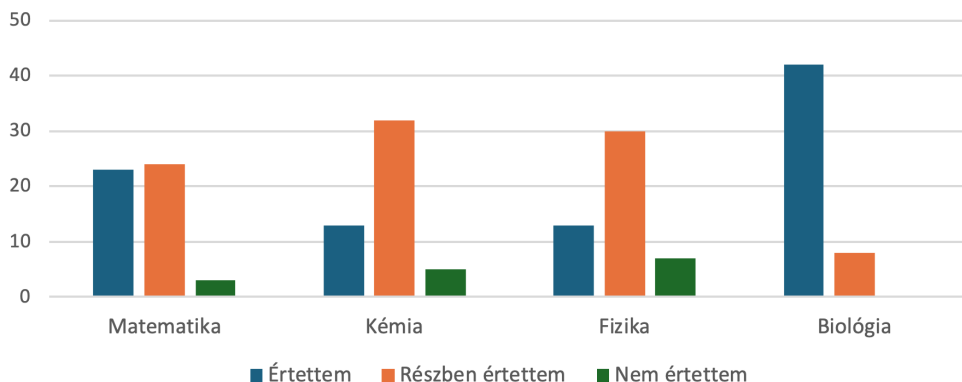
6.	Iskolai tanulmányai idején hogyan viszonyult a matematika, kémia, fizika, valamint biológia tantárgyakhoz?	Likert-skála
7.	Iskolai tanulmányai idején végeztek-e kísérleteket kémia- és fizikaórákon?	Likert-skála
8.	Szokott-e egyszerű kísérleteket végezni óvodai tevékenységében?	Likert-skála
9.	Amennyiben igen, honnan tanulta ezeket a kísérleteket?	Feleletválasztós
10.	Milyen témák keretén belül tartja lehetségesnek a kísérleteket?	Egyszerű leíró
11.	Kérjük, soroljon fel legtöbb 3 olyan kísérletet, amelyeket már alkalmazott! Kérjük, nevezze meg, hogy milyen tapasztalati terület keretein belül végezte ezeket a kísérleteket!	Egyszerű leíró
12.	Milyen nehézségbe ütközött a kémiai/fizikai kísérletek tervezésekor?	Feleletválasztós
13.	Milyen nehézségbe ütközött a kémiai/fizikai kísérletek bemutatásakor?	Feleletválasztós
14.	Ön részt vett már kémiai/fizikai témájú továbbképzéseken?	Feleletválasztós
15.	Ön szerint mennyire lenne hasznos egy kémiai/fizikai kísérletekkel kapcsolatos továbbképzés az óvodai pedagógusok számára?	Likert-skála
16.	Ön részt venne egy olyan továbbképzésen, amelyen olyan kísérleteket sajátíthat el, amelyeket az óvodai tevékenységei alatt fel tudna használni?	Feleletválasztós
17.	Szívesen vennénk, ha megosztaná a témával kapcsolatban felmerülő gondolatait:	Egyszerű leíró

1. táblázat: a kérdőívben felsorolt kérdések és típusaik

4. Eredmények és értékelésük

Az adatgyűjtéshez szolgáló online kérdőívet Google Forms segítségével hoztuk létre. A kérdőívet 50 Kolozs megyei (Kolozsvár és környéke) óvónő töltötte ki 2024. január 1-től 2024. január 31-ig. A kitöltőknek az 52%-a 15 évnél több óvodai tapasztalattal rendelkezik, 28%-a 15 és 5 év közötti tapasztalattal, míg 20%-a a kitöltőknek kezdő óvodapedagógus, 5 évnél kevesebb tapasztalattal.

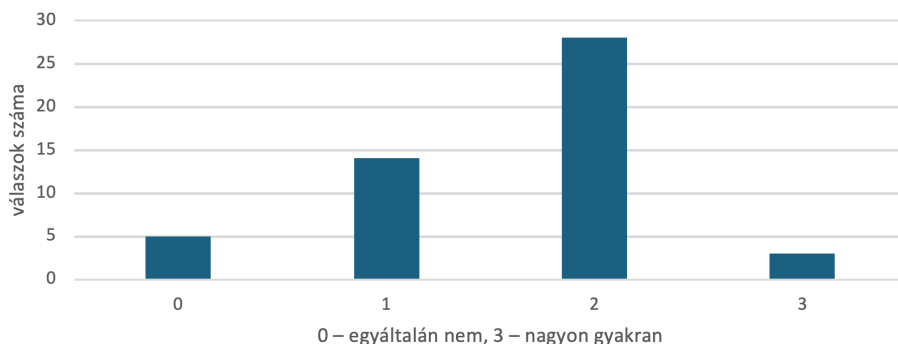
Iskolai tanulmányai idején hogyan viszonyult a következő tantárgyakhoz?



1. ábra: óvodapedagógusok viszonyulása a reál tantárgyakhoz

Az 1. ábrán megfigyelhető, hogy a reál tudományok közül a biológiát értették a legtöbben, a kémia és a fizika tantárgyak esetében érkezett több „részben értettem” válasz. Az óvodapedagógusok csak részben értették, vagy nem értették a kémiát iskolai tanulmányaik idején. Annak érdekében, hogy el tudják végezni az óvodában alkalmazható kémiai vagy fizikai kísérleteket és érthető, hétköznapi nyelvezetet használó magyarázatot tudjanak adni a kisgyermek számára, az ő ismereteikre alapozva, fontos lenne továbbképzés keretén belül ezeket feldolgozni.

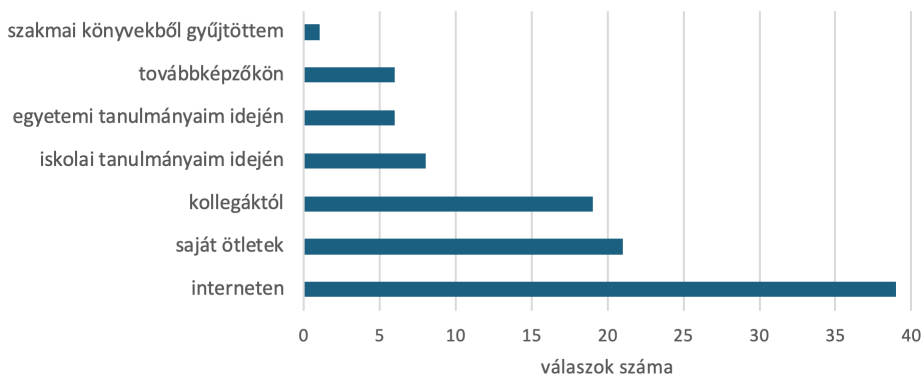
Szokott-e egyszerű kísérleteket végezni óvodai tevékenységében?



2. ábra: az óvodában végzett kísérletek gyakorisága

A 2. ábrán látható, hogy a pedagógusok 62%-a gyakran, vagy nagyon gyakran végez kísérleteket. 38% válaszolta, hogy nagyon ritkán, vagy nem szokott kísérletezni. Ez azt bizonyítja, hogy a pedagógusok nagy része nyitott az ilyen jellegű tevékenységekre.

Honnan tanulta a kísérleteket?



3. ábra: a pedagógusok által használt források a kísérletezések során

Arra a kérdésre, hogy honnan tájékozódnak a kísérletekről, az óvopedagógusok több felelet közül is választhattak. A 3. ábrán látható eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók többsége, 83%, az internetről tájékozódik a kísérletek elvégzéséhez. 21 fő (44,7%) saját ötleteket fejlesztett ki, 19 válaszadó (40,4%) kollégáktól ismerte meg az adott foglalkozást. 8 fő (17%) az iskolai tanulmányai során tanult, míg 6 fő (12,8%) az egyetemi tanulmányai során ismerte meg a gyakorlatba beépített kísérleteket. Csúppán 1 fő (2,1%) válaszolta azt, hogy szakmai könyvekből inspirálódik; ez azt mutatja, hogy a legkevésbé népszerű források közé tartoznak a könyvek a válaszadók körében.

Milyen nehézségekbe ütközött a kémia/fizika kísérletek bemutatásakor?



4. ábra: A kémiai/fizikai kísérletek bemutatásakor felmerülő nehézségek

Arra a kérdésre, hogy milyen nehézségekbe ütközött a pedagógus a kísérletek bemutatásakor, szintén több választ is ki lehetett választani. Az eredményeket a 4. ábra szemlélteti. 6 fő (12,5%) választott egyetlen választ, számukra nem jelent kihívást a kísérletezés. A válaszadók közel fele (47,9%, 23 fő) a legnagyobb problémának a kísérletek bemutatása, elkészítése során az eszközök hiányát jelölte meg. Ez a probléma könnyen kiküszöbölhető, ha megtaláljuk azokat a háztartási eszközöket, amelyekkel könnyen kivitelezhetőek a kísérletek. A válaszadók 45,8%-a (22 fő) úgy érzi, hogy a tapasztalat hiánya nehezíti meg a kísérletek végrehajtását. Ez a tényező szorosan kapcsolódik az eszközök hiányához, mivel a megfelelő tapasztalat nélküli oktató kevésbé hatékony a kísérletek bemutatásában. A pedagógusok közel egyharmada (29,2%, 14 fő) a személyzethiányt említette. 20%-a (10 fő) a válaszadóknak nyilatkozta azt, hogy fontos a tiszta és rendezett környezet fenntartása, fontos szempont számukra ennek a problémának a megoldása is. A válaszadók 14,6%-ának (7 fő) jelent technikai kihívást a kísérletezés, ők többnyire megjelölték a tapasztalat és az eszközök hiányát is.

4.1. A válaszadók által megemlített, óvodában alkalmazható kísérletek

A kérdőív egyik pontjában kértük a pedagógusokat, hogy soroljanak fel 3 kísérletet azok közül, amiket el szoktak végezni. A leggyakrabban említett kísérleteket és ezek rövid munkamenetének leírását, valamint azt, hogy az adott kísérlet milyen kémiai háttérrel alapszik, a 2. táblázatban tüntettük fel.

Sor-szám	Kísérlet neve	Munkamenet	Kémiai háttér	Említések száma
1.	Szivárvány színei	Színes cukorkákat tányér szélére helyezve benedvesítünk.	Színezék oldódása vízben Feleletválasztós	7
2.	Kinyíló tavirózsa	Virágot vágunk ki színes papírból, behajtva a szirmait, majd víz felszínére tesszük egy tányérban.	Kapilláris hatás, diffúzió	3
3.	Hópehelyspirál	Meleg vízben oldjunk fel bóraxot, majd ebbe helyezzünk spirál alakú drótot és hagyjuk állni néhány órán keresztül.	Kristályképződés	4

4.	Vulkánkitörés	Egy vulkánt ábrázoló forma belsejébe szórjunk szódobikarbónát, majd erre öntsünk ecetet.	Ecetsav és szódobikarbóna	9
5.	Luffújás	Ecetet öntünk a palack aljára, majd a lufiba szódobikarbónát teszünk és a palack szájára húzva a szódobikarbónát a palackba öntjük.	reakciója során szén-dioxid keletkezik.	2
6.	Lávalámpa	Egy félig teli vizes palackba öntünk egy kevés olajat és pár csepp ételfestéket, majd beledobunk egy pezsgőtablettát.	Olaj és a víz sűrűségkülönbsége, gázképződés	7
7.	Tűzijáték a tányéron	A víz tetejére borsot szórunk, az ujjunkat mosogatószerbe mártjuk és megérintjük a víz felszínét.	Felületi feszültség	4
8.	Hókészítés	Összekeverjük a borotvahabot szódobikarbónával.	Habképződés	6
9.	Virágok elszíneződése	Ételszínezékekkel színezett vízzel öntözzük a növényeket.	Víz felszívódása	1
10.	Folyadékok rétegződése	Öntsünk egyszerre egy pohárba vizet és étolajat.	Sűrűségkülönbség, oldódás	2
11.	Sós és sótlan víz fagyása	Egy pohárban sót oldunk fel vízben, egy másikba sima vizet öntünk és megfagyasztjuk.	A sós oldat fagyáspontja csökken a só koncentrációja következtében.	10
12.	Teakészítés	A vizet felforraljuk, pohárba öntjük, majd teafiltert áztatunk bele. Majd ebben cukrot oldunk fel.	Kioldódás (kivonatkészítés), oldatkészítés	2
13.	Víz és a jég kapcsolata	Edénybe tiszta vizet öntünk és csökkentjük a hőmérsékletét.	Fagyás	13
		Jéggel teli edényt helyezünk meleg helyre.	Olvasás	10
14.	Víz és a gőz kapcsolata	Vizet helyezünk egy edénybe és felforraljuk.	Forrás	10
15.	Cukor, só oldódása vízben	Egy pohár vízben feloldjuk a cukrot és a sót keveréssel.	Oldódás	9
16.	Vízben mi süllyed el?	Egy pohár vízbe több dolgot helyezünk (pl. kő, borsószem, fűszál, homok, virágszirom)	Sűrűségkülönbség	4

2. táblázat: az óvónők által megemlített kísérletek

A válaszadók 99%-a szeretne részt venni olyan szakmai továbbképzésen, ahol kipróbálhatja a kísérleteket és ahol pontos módszertani leírást is kap ezekről.

5. Összefoglalás

A kérdőívben kapott válaszok megerősítettek bennünket, hogy nagy szükség van olyan továbbképzésekre, amelyek során a pedagógusoknak biztosítani tudjuk a szükséges erőforrásokat, eszközöket és a szakmai háttérrel ahhoz, hogy hatékonyan vessék be a természettudományos tevékenységeket az óvodai mindennapokba. Ehhez számos szakmai kiadvány létezik, amelyekből kiválaszthatjuk azokat a kísérleteket, amiket az óvodások is el tudnak végezni a pedagógus irányításával és felügyeletével. Nick (2020) szabadtéri kísérletei, a Williams (2022) könyvében található STEAM-kísérletek, a Gyarmati-féle (2014) kétkötetes kiadványban található 200 kísérlet, a Ferencz és Lukács (2013) négykötetes óvodai szakmaimódszertan-könyvében található közel 400 kísérlet hatalmas forrásanyagot jelent. Célunk, hogy ezekből és az interneten fellelhető olyan értékes forrásokból, mint például a Sz2A – Szabó Szabolcs Alapítvány *Ovilabor* felülete, az óvopedagógusok és óvodások igényeinek megfelelő szakmai képzést indítsunk.

Ahhoz, hogy a jövő generációi nyitottak és érdeklődőek legyenek a természettudományok iránt, elengedhetetlen, hogy már korán megalapozzuk ezt az érdeklődést.

Irodalomjegyzék

- Adey P. & Csapó B. (2012). A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In Csapó B. & Szabó G. (szerk.), *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–58). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó B. & Szabó G. (szerk.). (2012). *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csiki-Faludi A. (2020). A természettudományos gondolkodás fejlesztése kísérletek segítségével. *Katolikus Pedagógia*, 9(3–4), 99–107.
- Csiszár I. (2019). Titkok padlása a SzeReTeD Laborban I. – alsósoknak szóló természettudományos foglalkozások, ÉLMÉNYE. Tanító, 57(3), 1–4. https://tanitonline.hu/uploads/3852/Tan%C3%ADt%C3%B3_2019_03_BELIV.pdf
- Ferencz É. & Lukács Józsefné (2013). *Kerek egy esztendő. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*. Flaccus Kiadó.
- Gyarmati Zs. (2014). *A kísérletezés varázslatos világa*. LaBeGer Hungary Kft.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, Learning and Assessing Science 5–12*. SAGE Publications.
- Hyytinen, H., Toom, A., & Shavelson, J. R. (2019). Enhancing Scientific Thinking Through the Development of Critical Thinking in Higher Education. In M. Murto-

- nen & K. Balloo (szerk.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education* (pp. 59–78). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_3
- Jaquett, C. M., VanMaaren, V. G., & Williams, R. L. (2017). Course Factors that Motivate Students to Submit End-of-Course Evaluations. *Innovative Higher Education*, 42(1), 19–31. <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9368-5>
- Koerber, S., Mayer, D., Osterhaus, C., Schwippert, K., & Sodian, B. (2014). The Development of Scientific Thinking in Elementary School: A Comprehensive Inventory. *Child Development*, 86(1), 327–336. <https://doi.org/10.1111/cdev.12298>
- Korom E. & Csiszár I. (szerk.). (2020). *Gondolkodtató természettudomány-tanítás: Kisiskoláskor. Mozaik Kiadó.*
- Markóczi Revák, I., Csernoch, M., Czimre Szilágyi, K., Dávid, Á., Kosztin Tóth, B., Malmos, E., Sütő, É., & Kurucz D. (2024). A systematic review of STEM teaching-learning methods and activities in early childhood. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(8), 24-81. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14779>
- Morrison, R. (2011). A comparison of online versus traditional student end-of-course critiques in resident courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 627–641. <https://doi.org/10.1080/02602931003632399>
- Nick, A. (2020) *Ismerd meg! Lenyűgöző szabadtéri kísérletek. Álomgyár.*
- Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, 10., 265–279. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.006>
- Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2018). *Kreatív iskolák. Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása* (ford. Bányász R.). HVG Könyvek.
- Vargáné Nagy A., Olvasztóné Balogh Zs. & Balogh B. (2015). A külső világ tevékeny megismerésének módszertana matematikai tartalommal. In Pálfi S. (szerk.), *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv* (pp. 135–176). Debreceni Egyetem.
- Williams, V. M. (2022). *Szórakoztató tudományos kísérletek.* ScholarKid.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172–223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>

III. RÉSZ

A PÁLYAORIENTÁCIÓTÓL A MOBILESZKÖZÖK FEJLESZTŐ HATÁSÁIG

A pályaaorientáció és a pályán maradás lehetőségei, fogalmi megközelítései a kezdő óvodapedagógusok körében

Possibilities and Conceptual Approaches of Career Orientation and Staying on Track Among Beginning Kindergarten Teachers

Czipczerné Bartók Erika

EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0005-8311-8657

Absztrakt

A tanulmány célja bemutatni, hogy a pedagóguspálya különböző elemei és állomásai nagymértékben meghatározzák a gyakornok óvodapedagógusok pályaaorientációját és pályán maradását. Kutatásunkban azt fogjuk vizsgálni, hogy az óvodapedagógusok pályán maradási motivációját milyen mértékben befolyásolja az intézmény munkahelyi légköre, azon belül a vezető pedagógiai kommunikációja.

Magyarországon is nagy kihívás a képzett pedagógusok utánpótlása és az oktatási-nevelési intézmények humánerőforrás-fejlesztése. Gyakran találkozunk pedagógushiánnyal, aggasztó a pályaelhagyók és a pályamódosítók száma. Napjainkban a pedagógus-béremelésnek köszönhetően jogosan várhatjuk, hogy ez változni fog, hiszen a béremelés egy olyan környezeti hatás, amelynek nagy fokú motiváló ereje van.

A pályaválasztással és a pályán maradással kapcsolatos extrinzik és intrinzik motiváció fogalmi megközelítéseivel és meghatározó tényezőinek feltárásával sok hasznos információra fókuszálhatunk a mentori tevékenység során. A pályaaorientáció érdekes intellektuális kihívás a pályaválasztás és a pályára lépés során. A pályán maradás feltétele többek között a reality shock csökkentése, a mentori támogatottság, a vezető megerősítő attitűdje.

A gondolkodási stratégiánk: a fogalmak tisztázása, információk szerzése, rendszerezése, továbbá releváns információk kutatása a kezdő óvodapedagógusok segítése érdekében.

Kulcsszavak: pedagóguspálya, pályaaorientáció, pályamotiváció, extrinzik és intinzik motiváció, reality shock

Abstract

The aim of the study is to demonstrate that the various elements and stages of a teacher's career largely determine the career orientation and retention of trainee kindergarten teachers. In our research, we will examine the extent to which the motivation of kindergarten teachers to

remain in their career is influenced by the workplace atmosphere of the institution, including the pedagogical communication of the head.

In Hungary, too, the supply of qualified teachers and the development of human resources in educational institutions are major challenges. We often encounter a shortage of teachers, and the number of career leavers and career changers is worrying. Nowadays, thanks to the teacher salary increase, we can rightly expect that this will change, since salary increases are an environmental effect that has a high motivating power.

By exploring the conceptual approaches and determinants of extrinsic and intrinsic motivation related to career choice and career retention, we can focus on a large body of useful information during mentoring activities. Career orientation is an interesting intellectual challenge during career choice and career entry. The conditions for staying in a career include reducing reality shock, mentor support, and the leader's affirmative attitude.

My thinking strategy is to clarify concepts, obtain and systematize information, and research relevant information in order to help novice kindergarten teachers.

Keywords: teacher career, career orientation, career motivation, extrinsic and intrinsic motivation, reality shock

1. Bevezetés

A tanulmány célja bemutatni, hogy a pedagóguspálya különböző elemei és állomásai nagymértékben meghatározzák a gyakornok óvodapedagógusok pályaaorientációját és pályán maradását. Fontos kérdés, hogy az óvodapedagógusok pályán maradási motivációját milyen mértékben befolyásolja az intézmény munkahelyi légköre, azon belül a vezető pedagógiai kommunikációja.

Napjainkban Magyarországon is nagy kihívást okoz a képzett pedagógusok utánpótlása és az oktatási-nevelési intézmények humánerőforrás-fejlesztése. Gyakran találkozunk pedagógushiánnyal, aggasztó a pályaelhagyók és a pályamódosítók száma. A pedagógusbérek rendezésével mindenféleképpen pozitív változást fogunk tapasztalni, hiszen a munkabér-óriási motivációval rendelkezik. A tudásalapú társadalom érdekében az oktatás újragondolása és középpontba állítása hazai és nemzetközi szinten is nagyon fontos a fenntarthatóság érdekében. A hatékony tanítási és tanulási környezet kialakításának feladatairól szóló 2009-es OECD-jelentés így fogalmazza meg az oktatás társadalmat formáló szerepét: *„Az oktatás minősége egyike azon tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e versenyképességét, polgárainak jólétét és jólétét a globalizálódó világban.”* (OECD, 2009).

Világunk nagyon gyorsan és dinamikusan fejlődik. Ennek a dinamikának különböző lélektani hatásai figyelhetők meg az életünk minden területén. A családmodellek átalakulása és a megváltozott társadalmi elvárások mind abba az irányba mutatnak, hogy az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó szakemberek pályakövetésével a legprofesszionálisabban kell foglalkozni.

Átfogóbb kutatásunkhoz az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg, amelyek szisztematikus vizsgálatának sarokpontjait mutatjuk be jelen írás kereteiben:

H1: Lényeges, hogy az oktatási-nevelési intézményekben mindennap jelen legyen a pozitív, teljesítményre, kreativitásra serkentő légkör.

H2: A munkahelyi klíma összefüggésbe hozható a pályán maradással.

H3: Akkor igazán eredményes és produktív az oktató-nevelő munka, ha a pedagógusok boldogok, elégedettek.

Az óvodapedagógusok, illetve az óvodai dolgozók számára a munkahelyi légkör minősége fontos szerepet játszik a munkabírásukban és közérzetükben is. A pedagógusok jóllétével és megelégedettségével a szervezetpszichológia is sokat foglalkozik. A pozitív pszichológia

„az a tudományterület, amely azokat az állapotokat és folyamatokat kutatja, melyek az optimális emberi működéshez vezetnek” (Gable & Haidt 2005) „...és amelynek célja, hogy a tudomány segítségével támogassa az egyéneket és a közösségeket abban, hogy jóllétben élhessenek” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Tehát a rendszerszemléletű pozitív pszichológiai gondolkodásmódnál kiemelten fontos megjegyezni, hogy minden mindenre hat, és ha ezt megértjük, következtethetünk olyan ok-okozati összefüggésekre, amelyek választ adhatnak a pályaelhagyás okaira.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja erre vonatkozóan így fogalmaz:

„Az óvodában a nevelőmunka kulcsszereplője az óvodapedagógus, akinek személyisége meghatározó a gyermek számára. Jelenléte a nevelés egész időtartamában fontos feltétele az óvodai nevelésnek. Az óvodapedagógus elfogadó, segítő, támogató attitűdje modellt, mintát jelent a gyermek számára. (...) Az óvodapedagógusi tevékenységnek és az óvoda működését segítő nem pedagógus alkalmazottak összehangolt munkájának hozzá kell járulnia az óvodai nevelés eredményességéhez.” (Óvodai Alapprogram 363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet)

2. A munkahelyi légkört meghatározó főbb belső tényezők az óvodában

Pulay Gyula a bizalomnak a munkahelyi légkört általában erősítő szerepéről ezt állapítja meg:

„A munkahelyi légkör azon tényezők összessége, amelyek a dolgozókat odaadó munkára készítetik. Ha a munkahelyi légkör jó, akkor a dolgozók magukénak érzik az óvoda céljait, értékeit, és a vezetői utasítások szolgai végrehajtása helyett szívesen és egymást segítve mindent megtesznek az elvárások teljesítése érdekében. Azt mondhatjuk, hogy a jó munkahelyi légkör hitelesíti a szervezeti kultúrát, mivel valódi, megélt szervezeti kultúráról csak akkor beszélhetünk, ha azt a szervezet tagjai magukénak vallják, ha

abban otthonosan érzik magukat. Ellenkező esetben a szervezeti kultúra egy felülről vagy kívülről jövő kezdeményezés, amely azonban nem hatol le a gyökerekig, így nem tölti be a szervezet integritását támogató szerepét sem.” (Pulay, 2021)

Tehát a munkahelyi légkör belső meghatározói az óvodában is a munkatársaknak azon tulajdonságai és viselkedésmódjai, amelyek az emberi együttlétet, érintkezést általában megkönnyítik.

3. A munkahelyi légkört meghatározó főbb külső tényezők az óvodában

A munkahelyi klímát az alábbi külső tényezők határozhatják meg:

- társadalmi tényezők,
- oktatáspolitikai hatások,
- törvényi változásból adódó új kihívások, feladatok,
- pedagógusok társadalmi megbecsültségének mértéke,
- pedagógusok egzisztenciális pozíciója,
- az óvodai épület adottságai,
- a pedagógusok létszáma: a túl sok helyettesítés kimerültséghez vezet, először mentális, majd fizikai egészségromláshoz.

Az óvodában uralkodó szervezeti klíma vizsgálata még igencsak gyerekcipőben jár, ezért a jövőben fontos lenne kutatni ezt a területet. Az óvodapedagógusok kiegyensúlyozott, jó hangulatú munkahelyi légkörben tudnak produktívan, hatékonyan dolgozni. Ehhez elengedhetetlen:

- a csapatépítés,
- az innováció,
- a nyitottság a szakmai fejlődésre.

Mindez egy olyan vezető igényel, aki szintén fogékony az élethosszig tartó tanulásra és az elhivatottsága megkérdőjelezhetetlen az alkalmazotti közösség számára.

4. A szervezeti klíma hogyan hat a pedagógusokra, valamint a gyermekekre?

Paula Bloom (2010) klinikai pszichológus sokat foglalkozott a kisgyermekkori nevelés intézményi színtereinek vizsgálatával. Megállapításai szerint a kezdő óvodapedagógusok számára lényeges támogató légkör alakításában fontos a munkahelyi elégedettség, amelynek legkiemelkedőbb aspektusai a következők:

1. Kollegialitás

Minden munkahelyen fontos, de azért kiemelkedő az óvodában, mert rendkívül erőteljesek az emocionális folyamatok. Jelen van az altruizmus kultúrája,

amely gyakran azokon a nevelési színtereken érhető tetten, ahol kisgyermekkel foglalkoznak. Az óvodai dolgozók sokszor hajlamosak saját önös érdekeiket mások jólléte érdekében háttérbe szorítani, ami egy tipikus altruista magatartás.

2. Szakmai fejlődés

A lifelong learning szemlélet fontossága megkérdőjelezhetetlen és elengedhetetlen egy pedagógus számára személyes fejlődése, karrierlehetősége szempontjából. A pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetése pozitívan hatott az egyén és az óvodák színvonalára is.

3. Vezetői támogatás

Az óvodapedagógusok számára a vezetői támogatás leginkább abban nyilvánul meg, hogy a vezető igyekszik a kollégáit motiválni és eredményes, hatékony oktató-nevelő munkára serkenteni. Az ellenőrző-értékelő tevékenysége során törekszik sok pozitív visszajelzést adni a nevelőmunkára. Fejleszti a munkahelyi körülményeket, objektív feltételeket, alapfilozófiája a tudásmegosztás, nem utolsósorban odafigyel a kiegészítő veszélyeinek preventív megoldásaira. Fontos feladat a túlterheltség csökkentése.

Ha pozitív attitűdöket sugároz a vezető, akkor kreatívak az óvodapedagógusok és a dajkák, tiszteletben tartják a véleménykülönbségeket és nem utolsósorban arra motiválják egymást, hogy újabb és újabb megközelítéseket és jó gyakorlatokat vessenek be a nevelőmunkájuk során.

Az óvoda azért fontos nevelési színtér, mert a kisgyermek társas, érzelmi és fizikai jólléte jelentősen függ az őket nevelő óvodapedagógusok jóllététől.

Az óvodapedagógusokat sok intrinzik (belső indíttatású) jutalom éri azáltal, hogy a 2,5–7 éves korú gyermekek rengeteg szeretet- és örömteli pillanatot okoznak a felnőtteknek.

5. Mit tehet a pályaelhagyás ellen az óvoda vezetője?

A gyermekközösségek, illetve az alkalmazotti közösség kialakításában és optimális működésében, a gyermekek eredményes fejlődésének elősegítése szempontjából kiemelt jelentőségű az adott közösségen belüli kollaboráció, amelynek kialakításában és fennmaradásában az óvodavezető meghatározó szerepet tölt be.

A jó óvodavezető gondoskodik a közös felelősségvállalásról, a közös értékek kialakításáról. Ezeknek a céloknak a rendszerével egyúttal lehetővé válik az etikus döntéshozatal, ami példaértékű lehet a gyakornokok előtt. Egy jó alkalmazotti közösségben a konfliktusokat hatékonyan kezelik a dolgozók, a véleménykülönbségek pedig újabb pedagógiai gondolkodásra, ötletelésre serkentik őket és a nevelői munka jó rutinja-

inak kialakítását segítik elő. A jó vezető bevonja a pedagógusokat a tevékenységbe, ezáltal növeli a produktív munkát.

A szakmai fejlődés elengedhetetlen a pályán maradáshoz. A megújulás érdekében a pedagógusnak önmagát is fejleszteni kell a tudásmegosztásban és erre a pedagógustársait is motiválni szükséges.

A vezetői támogatás nemcsak szóbeli ígéret, hanem egy nagyon szakszerű segítségnyújtás.

6. Motiváció

A pályaválasztással és a pályán maradással kapcsolatos extrinzik és intrinzik motiváció fogalmi megközelítéseivel és meghatározói tényezőinek feltárásával sok hasznos információra fókuszálhatunk a mentori tevékenység során.

A belső (intrinzik) motiváció egy olyan belső hajlam, amely az újdonságokat és a különböző kihívásokat keresi.

A külső (extrinzik) motiváció esetében a viselkedés motivációjában szerepet játszanak az önszabályozó funkciók (jutalomra törekvés, büntetés elkerülése).

Belső (intrinzik) motiváció

Individuális belső (intrinzik) motiváció	Munkához köthető belső (intrinzik) motiváció
társadalmi hozzájárulás, a pedagógus munka társadalmi szintű fontosságának érzése (pl. Ashiedu & Scott-Ladd, 2012)	pályaválasztás, pályán maradás háttérében a leginkább megjelenik az óvodáskorú gyermekekkel való tevékenységek öröme (Ashiedu & Scott- Ladd, 2012)
a pálya jutalmazó karrier jellege, jutalom, hogy óvodapedagógus lehet (Andrews & Hatch, 2002)	gyermekközpontú motiváció még a pályaválasztásban, a gyerekek segítése sikereik elérésében (Barmby, 2006)
önmegvalósítás (Manuel & Hughes, 2006)	hatással lenni a gyerekek életére (Jenkins et al., 2011)
intellektuális kihívások, ösztönző szükségletek (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012)	humán tevékenységhez való vonzódás (Andrews & Hatch 2002)
tudásátadás önmagából eredő szépsége, illetve az óvodapedagógus tevékenység abból az aspektusból megvilágítva, hogy maradandó értéket hozunk létre (OECD, 2005)	

Külső (extrinzik) motiváció

Individuális külső (extrinzik) motiváció	A tanári pálya választásának munkához köthető külső (extrinzik) motivációs elemei
szakmai fejlődés lehetősége (Kilinc et al., 2012)	korábbi tanítással/tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok (Barmby, 2006)
állás biztonsága (Kilinc et al., 2012)	példaképek szerepe
szabadság/szabadidő (OECD, 2005)	munkáltatói elvárások (Chrappán 2012)
fizetés/juttatások (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012)	gyakornok óvodapedagógusok munkaterhei, munkakörülményei (Hajdú, 2001)
értelmiségi karrier építése	munkahelyi klíma (Kocsis, 2002)
pedagógusszakma mobilitási tényezői (Nagy, 1998)	pályaválasztással kapcsolatos elégedettség – szorosan összefügg a pályán maradás motivációjával (Barmby, 2006)
környezeti befolyás – a mikro-, makrokörnyezet véleménye	másodlagos karrierút (valamilyen kényszer tartja a pedagóguspályán) (Andrews & Hatch, 2002; Jenkins et al., 2011)
környezeti elvárások (Agbaria, 2013; Chung & Cheng, 2012; Fisher, 1999)	

Forrás: Paksi et al. (2015)

A motivációk lineáris regressziós modelleken keresztül történt vizsgálata során ausztrál kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az intrinzik tényezők teljesülése pályaválasztási motivációt eredményez, míg az extrinzik faktorok nem teljesülése a pályaelhagyással kapcsolatos előrejelzéseket mutatja a nevelőtestület felé.

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációkat a Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Richardson & Watt, 2006) kérdőívvel mérték.

A FIT-Choice skála tanári/pedagógusi *pálya motivációjával kapcsolatos főkálájának* 12 alfaktorából 9 alfaktor a skála elfogadási tartományában szerepel, azaz a vizsgált motivációs dimenziók többsége fontos szerepet játszott a ma is a pedagóguspályán lévő, gyakorló pedagógusok pályaválasztásában. Ezzel a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítani, melyek nagy jelentőségűek a pedagógusok pályaválasztásában.

Szuperfaktorok			
Pedagóguspálya motivációja		Pedagóguspálya percepciója	
Faktorok			
Személyes hasznosság	Társadalmi hasznosság	Pálya elvárásai	Pálya előnyei
Alfaktorok			
Képesség Karrier intrinzik értéke Másodlagos karrierút Állásbiztonság Családdal töltött idő Munkahely változtathatósága Gyermekek jövőjének alakítása Társadalmi egyenlőségek erősítése Társadalmi hozzájárulás Gyermekekkel való munka Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok Társadalmi környezet befolyása		Szakértelem Nehézség Társadalmi státusz Fizetés Társadalmi nyomás Pályaválasztással való elégedettség	

Forrás: Richardson & Watt (2006)

7. Összefoglalás

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációs elemeket a széleskörűen lefedő, több országban sikerrel alkalmazott Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Richardson & Watt, 2006) kérdőívvel mérték idáig. A mérőeszközt óvodapedagógusok körében magyarországi mintán eddig nem alkalmazták. A használhatóságát a skála hazai mintán számított pszichometriai jellemzői megerősítették.

Fontos felismerés lenne egy ilyen vizsgálat során, hogy a hallgatók és a gyakornok óvodapedagógusok pedagóguspálya iránti érdeklődése, elhivatottsága mire fókuszál a leginkább. A kutatás remélhetőleg feltárná azt, hogy a hallgatók látják a pedagógus-mesterségben a társadalmi hasznosságot a tudásalapú társadalom érdekében.

A motivációk mintázódásának vizsgálata alapján pedig a kutatás a pedagógusok egyéni tulajdonságaival szemben az intézmény belső világával, az intézményi támogató rendszerrel, az alkalmazotti közösségben uralkodó légkörrel, bizalmi viszonyokkal kapcsolatos tényezők fontosságára hívhatja fel a figyelmet.

Irodalomjegyzék

- Andrews, P., & Hatch, G. (2002). Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics. *Evaluation and Research in Education*, 16(4), 185–201. <https://doi.org/10.1080/09500790208667018>
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Barmby, P. (2006). Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Bloom, P. J. (2010). Measuring Work Attitudes in the Early Childhood Setting: Technical Manual for the Early Childhood Jobs Satisfaction Survey and Early Childhood Work Environment Survey. McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J., Hentschel, A., & Bella, J. (2010). A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate. New Horizons.
- Chung, I. F. & Yi-Cheng, H. (2012): Still Seeking for an „Iron Bowl”? Pre-service Teachers’ Journeys of Career Choice in Tai- wan. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). 21(2), 315–324.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E., & Asher, E. R. (2004). What Do You Do When Things Go Right? The Interpersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding Mainland Chinese Students’ Motivations for Choosing Teacher Education Programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/02607470902771037>
- Gyökér I. (2001). Humánerőforrás-menedzsment. Műszaki Könyvkiadó.
- Halász G. (1980). Az iskolai szervezet elemzése. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- Jenkins, K., Reitano, P. & Taylor, N. (2011). Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning. *Education in Rural Australia*, 21(2), 71–85.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). „It Has Always Been My Dream”: Exploring Pre-Service Teachers’ Motivations for Choosing to Teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Kılınç, A., Watt, H.M.G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kotschy B., Sallai É. & Szőke-Milinte E. (2016). Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentor_segedet.pdf

- OECD (2005). A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Oktatási Minisztérium. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/hu/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789638739940-hu.pdf (2024. 11. 02.)
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Óvodai Alapprogram 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2024. 11. 02.)
- Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. & Felvinczy K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio* 24(1). 63–82. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/gyakorlo-pedagogusok-palyamotivacioi> (2024. 01. 03.)
- Pulay Gy. Integritásmenedzsment A bizalom megteremtése és megőrzése https://mersz.hu/hivatkozas/m812integ_23 (2024. 05. 25.)
- Ráczné Oláh E. & Takács N. (2015). Óvodapedagógus a szervezetben: Hallgató, gyakorlók. In M. Herz E. Oláh Ráczné & N. Takács (szerk.), *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete*. SZTE. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Plyakezd_vodapedagogusok_tllkszleteV3/11_vodapedaggus_a_szervezetben_hallgat_gyakornok.html (2024. 05. 26.)
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Seligman, M. E. P., & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Kémiai tévképzetek nyomában

Identifying Misconceptions in the Chemistry Class

Dobóné Dr. Tarai Éva

*Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest
kutatótanár*

ORCID: 0009-0003-3286-3134

Absztrakt

A konstruktivista tanulásfelfogás szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, a tanulási folyamat nem a valóság tükörszerű leképezését jelenti. Születésünktől kezdve – a környező világról gyűjtött információk alapján – kialakul bennünk egy egyedi, saját tapasztalataink által meghatározott természettudományos világkép, ami alapján értelmezzük a környezetünket. Ez a világkép sok esetben megfelelő magyarázó erővel rendelkezik, de nem mindig egyezik a tudomány által elfogadott állásponttal. Ilyenkor az értelmes tanulást gátló tévképzetek alakulnak ki.

Évek óta zajló kutatásaimban a kémia tantárgyhoz, illetve tágabban, a természettudományokhoz kapcsolódó tévképzeteket vizsgálom és a felszámolásuk lehetőségét kutatom.

Egy nagymintás mérés során tíz kérdésből álló kérdőívvel gyűjtöttem adatokat néhány, hétköznapi jelenségekhez is kötődő kémiai fogalommal kapcsolatban, mint amilyen az oldódás, párolgás, sűrűség, viszkozitás stb. A kérdések mindegyike egy zárt és egy nyílt végű részből állt. Utóbbi esetében részletesen meg kellett magyarázni egy jelenséget, pl. hogy mi történik az anyagokkal, amikor a cukrot a vízbe tesszük, vagy miért érezzük a benzin szagát. A magyarázatok alapján következtethetünk a gyerekek gondolkodásmódjára, a tévképzetek jelenlétére, kialakulásuk okára. Összefüggéseket kerestem a tévképzetek előfordulása és néhány háttérváltozó között.

Kulcsszavak: kémiai tévképzetek, fogalmi megértés, párolgás, benzin

Abstract

According to the constructivist learning theory knowledge is constructed upon experience. The information from our surroundings is interpreted, and based upon experience, a unique scientific worldview emerges. This unique perspective helps us explain everyday scientific phenomena. This explanation is certainly in accordance with our own framework but might not accord with the established scientific interpretation of the given event. If the independently developed explanation diverges from the scientific view, than it is called a misconception, which can significantly obstruct studying science.

I have been conducting research for years to identify misconceptions related to chemistry and find a way to correct them.

I constructed a survey with ten questions about concepts related to everyday chemical phenomena such as dissolution, evaporation, density, viscosity, etc. There were a close and an open-ended question for each of the concepts. In the open-ended questions students were asked to explain a phenomenon, such as what happens to the particles when sugar is put into water or whether sugar or petrol has stronger smell. The answers to these questions gave insights into students' of thinking, while the usage of a typical word could reveal the presence of misconceptions and their potential origin. I was seeking connection between misconceptions and certain background variables.

Keywords: chemical misconceptions, conceptual understanding, evaporation, petrol

1. Bevezetés

Napjainkban már a közvélemény számára is közhelyszámba megy az a tény, hogy a közoktatás legnépszerűtlenebb tantárgyai között találjuk a kémiát és a fizikát (Czettő, 2022). Ennek okai szerteágazók, tény azonban, hogy mindkettő nehéz tantárgy. A nehézségek egyik forrása a kémia esetében a fogalmi megértésben keresendő. Ha ez sérül, és például tévképzetek alakulnak ki, lehetetlenné válik az értelmes tanulás (Ausubel, 1960). A konstruktivista tanulásfelfogás szerint, amikor a diák megkezdí a természettudományok tanulását, hétköznapi tapasztalatai alapján már rengeteg előismerettel rendelkezik. Kisgyerekkortól kezdve alakul és fejlődik egy olyan kognitív háló a gondolkodási rendszerünkben, amely a korábbi tapasztalatokra és magyarázatokra épülve egy komplett természettudományos világgépet alkot. Minden új információt és ismeretet ebbe a hálózatba próbálunk beilleszteni (Osborne et al., 1983). Ha a kapcsolódás nem tökéletes, nem pontosan értettük meg a fogalmat, mert például az ehhez szükséges előismereteink hiányoznak, a tanulás nehézkessé válik (Nahalka, 1997a, b). A diák nem feltétlenül érzékeli válasza hibás voltát, hiszen az – a saját gondolkodási rendszerére nézve – adaptív volt, korábban, hasonló szituációkban esetleg megfelelő magyarázó erővel rendelkezett, de nem feltétlenül egyezik meg a tudomány által elfogadott állásponttal. Ilyenkor jönnek létre az értelmes tanulást gátló „gyermektudományos” elméletek, tévképzetek.

A didaktikai szakirodalom alapján kijelenthetjük, hogy nincs a kémia tantárgyban tanított olyan fogalom, amihez ne kötődne valamilyen tévképzet. Ebben a tanulmányban a több éve tartó ilyen irányú kutatásaim egyik részletének bemutatására vállalkozom.

2. A kutatásról

2.1. A kutatás célja, a kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatásaimban azt vizsgáltam, hogy vajon olyan, teljesen hétköznapi jelenségekkel, mint például a benzin párolgása, a cukor oldódása vagy a víz és olaj sűrűségének értelmezésével kapcsolatban van-e tévképzete a diákoknak. Feltételezéseim és tanári tapasztalataim szerint igen. Az is érdekelt, hogy ezek a tévképzetek tartalmukat, eredetüket vagy egyéb jellemzőjüket tekintve csoportokba rendezhetők-e, valamint összefüggésbe hozhatók-e a válaszolók nemével, életkorával, tantárgyi előmenetelével és egyéb tényezőkkel. Feltételeztem, hogy igen.

2.2. A vizsgálat körülményei

A vizsgálatban 500, az általános iskola 7–8. évfolyamán, hat- és négyosztályos gimnázium 7–12. évfolyamán és egy szakgimnázium 10–11. évfolyamán tanuló diák vett részt 2018. kora őszén, Budapesten. Az adatokból látható, hogy a mintavétel nem reprezentatív, de a céloom elsősorban a feltételezett jelenségekről való tájékozódás volt.

Mérőeszközként egy tíz, nyílt végű kérdésből álló feladatlapot használtam, ami két változatban készült, de a kérdések tartalma azonos volt: ismert hétköznapi jelenségek értelmezését vártam a diákoktól.

2.3. Az elemzés módszerei

2.3.1. Tartalmi és mennyiségi elemzés

A gyűjtött adatokból és a dichotóm változókká alakított válaszokból létrehoztam egy adatbázist. Az adatok tartalmi és mennyiségi elemzését Microsoft Excel és IBM SPSS Statistics 22 programokkal végeztem.

2.3.2. Összefüggésvizsgálatok

Statisztikai módszerekkel kerestem összefüggéseket a tévképzetek megjelenése és a háttérváltozók között.

3. Eredmények

Jelen tanulmányban terjedelmi okok miatt csak egyetlen kérdéssel foglalkozom részletesen, a vizsgálat többi részét más formában és más fórumokon már publikáltam.

A vizsgált kérdés: Melyiknek érezzük a szagát, a cukornak vagy a benzinnek? Válaszodat indokold!

3.1. Válaszkategóriák és tévképzetek

A helyes válasz: a benzinét érezzük, és a tudományos igényű magyarázat pedig, hogy a benzint alkotó vegyületek molekulái között olyan gyengék az összetartó erők, amelyeket már szobahőmérsékleten is le tud győzni a részecskék hőmozgása. Ezzel szemben a cukor mint szobahőmérsékleten szilárd anyag részecskéi között erősebb kölcsönhatások működnek.

A kérdés első részére két válaszlehetőség adódott: a benzin vagy a cukor. Várakozásaimnak megfelelően a többség a benzint választotta szaggal rendelkező anyagnak, de érkeztek meglepő válaszok is. Három tanuló szerint a cukor szagát lehet jobban érezni, és még egy egyéb kategóriát is fel kellett állítanom a nem válaszolók mellett. Egyesek szerint mindkettő, mert „*a benzin szublimál és a cukor is*”. Vagy egy másik válaszadó szerint: „*Így van a való életben.*”

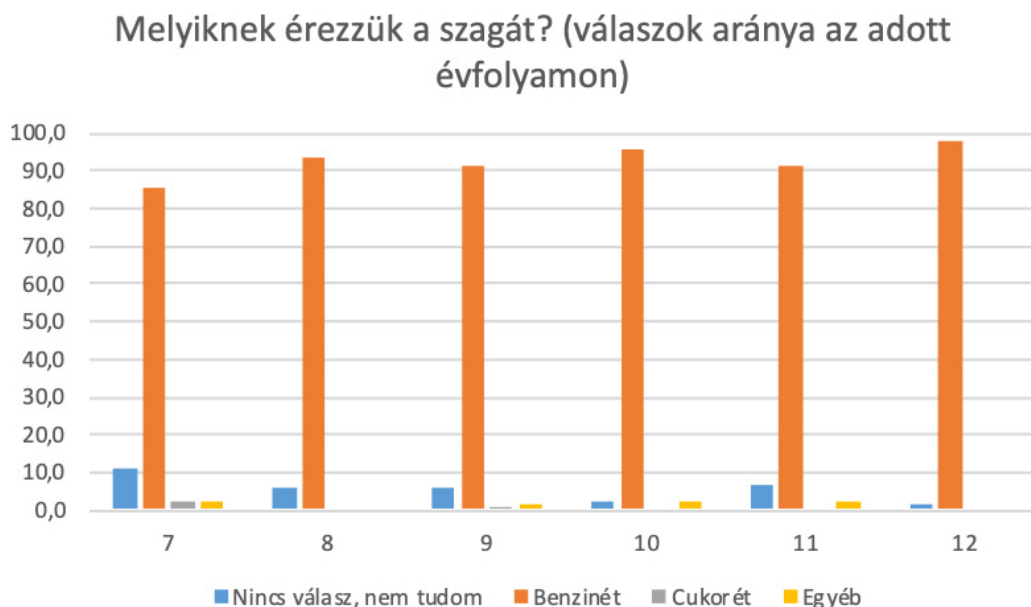
A melyik anyag szagát érezzük kérdésre adott válaszok megoszlása a teljes mintára nézve az 1. táblázatban látható.

	Válaszolók száma (fő)	Válaszolók aránya
Nincs válasz, nem tudom	27	5,4%
A benzin	463	92,6%
A cukor	3	0,6%
Egyéb	7	1,4%
	500	100

1. táblázat: A melyik anyag párolog jobban kérdésre adott válaszok megoszlása a teljes mintára vonatkozóan

A teljes mintára nézve a várakozásomnak megfelelően, jellemzően a többség (92,6%) várta a benzin párolgását és a szagát. A didaktikai kutatások szempontjából azoknak a diákoknak a közlései izgalmasak, akik ezt a nagyon kézenfekvő kérdést nem tudták megválaszolni, vagy ha vállalkoztak is a válaszadásra, nem a várt megoldásokkal álltak elő.

Évfolyamokra bontva is – a hetedikesek kivételével – a válaszadók több mint 90%-a várja a benzin párolgását a cukorral szemben. A válaszok évfolyamonkénti megoszlását, az adott évfolyamról válaszoló tanulók %-os arányában ábrázolva az 1. ábra mutatja be. A hetedikesek esetében feltűnő a nem tudom választ adók vagy a nem válaszolók aránya. A tévképzetkutatás szempontjából azért különösen fontosak a hetedikesek válaszai, mert a felmérés idején, a hetedikes tanév első heteiben kezdték meg a kémiai tanulmányaikat. Valószínűleg sokan emiatt érezték magukat bizonytalanoknak és inkább nem válaszoltak. Ha mégis, akkor a válaszaikban az oktatás által még nem érintett saját értelmezéseik és elgondolásaik tükröződnek. Például: „*A benzinét, mert abban van kőolaj*”, „*A benzinét, mert az a föld alól van és sok olyan anyag van benne*”, „*A benzinét, mert a cukor oldódik benzinben*”.



1. ábra: A melyik anyag szagát érezzük kérdésre adott válaszok aránya évfolyamonként

3.2. Az indoklások típusa és a háttérváltozók összefüggései

A válaszokat elemezve, jellemző indoklástípusokat tudtam azonosítani, amelyeket a következő nagy csoportokba rendeztem:

- a benzin párolog
- a benzin párolog és anyagszerkezeti magyarázattal is szolgál (ezt fogadtam el valamilyen szintű helyes válasznak)
- illékony anyag, illóolaj jelenlétét említi
- folyékony
- egyéb (általában az összetételről mond valamit)
- folyékony és párolog
- a cukor szilárd

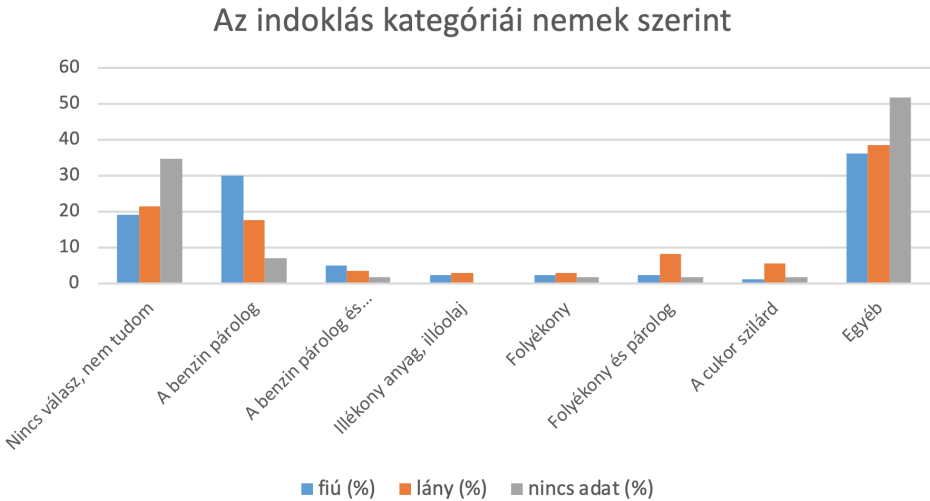
Megvizsgáltam, hogy a háttérváltozók és a válaszkategóriák között kimutatható-e valamilyen összefüggés. A Khí-négyzet próbával elvégzett elemzések eredményei azt mutatták, hogy az előző évi matematikajegy és az, hogy milyen társadalmi fontosságot tulajdonít a diák a kémia tantárgynak és a kémiatudománynak, nem befolyásolták az indoklás minőségét. Minden más vizsgált háttérváltozó esetében azonban szignifikáns összefüggés adódott a választípusokkal, ahogyan az a 2. táblázatban is látható:

Háttérváltozó	χ^2	df	p
évfolyam	81,514	35	0,001
a válaszadó neme	38,263	14	0,001
kémiaórák száma	102,103	28	0,001
tagozatos osztályban tanul	54,134	14	0,001
fizika-, kémiatagozatos-e	38,487	7	0,001
előző évi fizikajegye	83,106	35	0,001
előző évi biológiajegye	61,429	21	0,001
előző évi kémiajegye	86,618	35	0,001
mennyire szereti a kémiát	61 028	42	0,028

2. táblázat: Válaszkategóriák és háttérváltozók összefüggései

Mi derül ki ezekből az adatokból? A kérdés helyes megválaszolásához és a tudományos igényű indokláshoz és magyarázathoz hozzájárult az iskolai oktatás. A természettudományos tárgyakban jobban teljesítő diákok pontosabb, összetettebb magyarázatokkal szolgáltak. A válaszok minőségét befolyásolja a természettudományok iránti elkötelezettség, ami a tantárgyi teljesítmények mellett abból is látszik, hogy a fizika- vagy kémiatagozatra járók válaszai szofisztikáltabbak voltak.

Érdekelt, hogy a fiúk és lányok indoklásai miben térnek el egymástól. A 2. ábrán látható, hogy elsősorban a szóhasználatban és a kérdés megközelítésében van különbség. A fiúk elintézik az egyszerű „a benzin párolog” közléssel, míg a lányok hajlamosak hozzátenni, hogy a benzin folyékony és ezért párolog. A többi kategóriában nem mutatkozik lényeges eltérés. Jellemzően mindkét nem esetében nagy a nem indokolók és az egyéb magyarázattal szolgálók száma is.



2. ábra: Az indoklás tartalmi megoszlása nemek szerint

3.3 Az „Egyéb” kategóriába tartozó magyarázatok jellemzői

A válaszadó 500 főből 194-en (38,8%) az „Egyéb” kategóriába tartozó indoklással magyarázták a benzin szagát. Kémiatanárként fontos ezeket a szinte egyedi válaszokat is megvizsgálni, mert érdekes összefüggésekre bukkanhatunk.

Az indoklások egy része hétköznapi tapasztalatra utal: *„A benzinét, mert sokszor voltam benzinkúton és éreztem.”*

Sokan nem adnak valódi magyarázatot, önmagával a jelenséggel indokolnak: *„Mert a benzinnak van szaga, a cukornak nincs.”*

Megjelenik a kémiával szemben, társadalmi szinten is tapasztalható előítéleteség: *„A benzinét, mert az bűdös. (bocsánat, ez hülyeség.) Igazából talán azért a benzint érezzük, mert abban van mérge.”*

Hasonlóan felbukkan a természetes-mesterséges dilemma: ami természetes eredetű, az jó, egészséges, ami mesterséges, az rossz: *„A benzinét, mert az egy előállított anyag, és ilyen formában nem található meg a természetben, mint például a cukor.”* vagy: *„A benzint, mert vegyszer.”*

Antropomorfizáló indoklással is találkozhatunk: *„A benzin szagát érezzük bal-esetmegelőzésből, hogy ne igyunk bele, hiszen az ártalmas lenne a szervezetre.”* Vagy: *„A benzinét, mert a benzin káros számunkra (ha megisszuk), és a természet így jelzi számunkra, hogy ne igyunk meg, mert egy ilyen bűdös valamit senki nem fog meginni. Míg a cukor az nem ártalmas az egészségre, ezért annak nem kell semmilyen figyelmeztető jel.”* És még egy: *„A benzinét, mert az az emberi lényre veszélyes hatással is lehet és kedvesen jelzi nekünk a benzinkutakon, hogy nem lenne a legfelelősségteljesebb dolog ott tüzet gyújtani. A cukor csak nagy mennyiségben ártalmas.”*

Gyakori tévképzet, hogy a diákok összekeverik az anyagi világ szintjeit és pl. makroszkóposan megfigyelhető tulajdonságokat rendelnek az atomokhoz. Ez lehet a magyarázata a következő válasznak is: *„A benzinét, mert a cukrot felépítő atomok szagtalanok.”*

Megjelentek olyan tévképzetek is, amelyek kifejezetten a kémiaoktatás számlájára írhatók: *„A benzinét, mert a benzinben található észterek jellegzetes szagot adnak. A cukorban az észterek nem találhatók meg.”* Vagy: *„A benzint érezzük, mert az lúgos kémhatású és köztudott, hogy csak tömény oldata szúrós szagú.”* (Mindkét állítás kémiai tartalma hibás.)

Hasznos lehet, ha kémiatanárokként kiderül számunkra, mit is gondolnak a tanítványaink egy-két, általunk egyszerűnek ítélt kérdés kapcsán.

3.4. Az „Egyéb” indoklást adók jellemzői

Az 500 fős mintából 194-en, a válaszadók 39%-a tartozott ebbe a kategóriába. Mivel ez nagyon jelentős arány, érdemes alaposabban megvizsgálni, hogy megállapítható-e valamilyen egyedi jellemző erre a csoportra vonatkozóan.

94 fiú (az összes fiú 36,1%-a) és 70 lány (az összes lány 38,1%-a) tartozott ebbe a csoportba, 30 tanuló nem adta meg a nemét. Tehát nemek szerint nem állapítható meg lényegi különbség. A további gyakoriságvizsgálatokból kiderült, hogy az ebbe a csoportba tartozóknak jellemzően heti két kémiaórájuk van, többségük nem tagozatos osztályba jár, a természettudományos tárgyakból és matematikából is általában jól teljesítenek. A kémia iránti vonzalom nem befolyásolta a választ, azonban többségben voltak azok, akik a kémiatudományt társadalmi szempontból fontosnak tartják.

Ezen adatok egy jóhiszemű értelmezése lehet, hogy gondolkodó diákok adtak valamilyen egyedi, a többségi kategóriákba nem sorolható magyarázatokat. A megfigalmazásokból sok esetben kiderül, hogy bizonytalannak érzik magukat a kérdéssel kapcsolatban, komolyan veszik a feladatot és nem akarnak butaságot írni. De a legfontosabb, ami kiderül a válaszokat olvasva, hogy milyen előzetes tudásokat és milyen gondolkodási eszköztárat vetnek be a helyes indoklás megtalálása érdekében. Ezt pedig azért fontos és érdemes tudnunk, mert a napi tanítási gyakorlatban ezen ismeretek birtokában tudunk beavatkozni a tanulási folyamatokba és tudjuk segíteni a tantárgyunk jobb megértését.

3.5. A válaszadás tudatossága

A következő lépésben arra kerestem választ, vajon mennyire következetesek a diákok válaszai. A kérdés első fele gyakorlatilag eldöntendő kérdés volt, amit korábbi tapasztalataik alapján meg tudtak válaszolni, de az indoklásnál már saját értelmezésre volt szükség. A válaszokat és az indokokat megfelelő változókká alakítva elvégezhető volt a két feladatrész összefüggés-vizsgálata. Az eredményeket évfolyamonkénti bontásban a 3. táblázat mutatja:

Évfolyam	Korrelációs együttható (r)	Valószínűségi szint (p)
7.	0,422	0,01
8.	0,450	0,01
9.	0,401	0,01
10.	0,159	0,059
11.	0,480	0,01
12.	0,225	0,029

3. táblázat: A válaszok és az indoklás következetessége évfolyamonként

Az adatokból kitűnik, hogy a 10. és a 12. évfolyam kivételével közepes korreláció mutatkozik a válaszok és indoklások között, és már a legfiatalabbak is legalább azt az előismeretet magukkal hozzák a kémiai tanulmányok megkezdésekor, hogy az anyagok szaga a párolgással és a légnemű halmazállapottal áll valamilyen összefüggésben. Az adatokból nem következik, hogy az iskolai tanulás/tanítás jelentősen hatott volna ezekre az ismeretekre. Nem teljesítettek jobban a tagozatosok, és sok felsőbb éves nem képes szakszerűbb magyarázatot adni, mint egy fiatalabb. Sőt.

Ilyen formában az iskolai tanulás során nem találkozunk ezzel a problémával, saját magyarázataikat vették elő. Elvileg a kilencedik évfolyamon tanult anyagszerkezeti ismeretek birtokában megválaszolható a kérdés, tehát a tizedik évfolyamtól fölfelé várható lett volna a szakszerű magyarázat.

3.6. A kiválasztottak

Az 500 fős mintából mindössze 20 olyan diák volt, aki, ha nem is teljesen tökéletesen, de legalább részleteiben anyagszerkezeti magyarázatot volt képes adni a benzin szagának megjelenésére. Ezt a néhány kivételes diákot alaposabb vizsgálatoknak is alávettem.

A jelen beszámolóban szereplő feladat egy tíz, hasonló kérdést tartalmazó feladatsor része volt. Összehasonlítottam, hogy ezek a diákok és a teljes minta hogyan szerepelt a többi feladatban. A 4. táblázatban a kérdőív néhány egyéb kérdésében mutatott részleges vagy teljes megértést tüntettem fel a kiválasztott csoport és a teljes minta esetében.

A jelenség vagy fogalom	A tanulók száma (fő) és aránya a csoportban (%)	VA teljes minta (fő) és aránya a csoportban (%) Σ: 500 fő
rozsdásodás	12 (60%)	299 (59,8%)
„ózonlyuk”	10 (50%)	204 (40,8%)
cukor oldódása	8 (40%)	213 (42,6%)
cukoroldat sűrűsége	12 (60%)	261 (52,2%)
olaj-víz sűrűsége – viszkozitás	12 (60%)	182 (36,4%)
lehelet, páralecsapódás	15 (75%)	317 (63,4%)

4. táblázat: Az anyagszerkezeti alapon magyarázó diákok helyes válaszainak aránya a kérdőív egyéb feladatainak megoldásában

Látható, hogy ugyan nem törvényszerű, hogy ha a diák az egyik kérdést jól meg tudja válaszolni, akkor a másikkal is biztosan megbirkózik, azonban, ahogyan a táblázatból is kiderül, azok a diákok, akik a benzin-cukor problémát jól megoldották,

árnyalattal többször adtak helyes magyarázatot a többi feladat esetén is. Ez alapján feltételezhetjük, hogy a különböző kérdések megválaszolása esetén ugyan tudásterület-specifikus értelmezésekre van szükség, de a kémia eredményes tanulása nem képzelhető el valamilyen szintű részecskeszemléletű anyagfelfogás nélkül. Ennek a szemléletnek a birtokában egymástól nagyon eltérő témakörökben jelentkező problémák megoldására is nagyobb esély nyílik.

Megvizsgáltam, hogy ez a 20 diák milyen egyedi jellegzetességeket hordoz a háttérváltozók függvényében. Az eredményeket az 5. táblázatban tüntettem fel:

Változó	χ^2	df	p
Mennyire szereti a kémiát?	29,932	12	0,003
Előző évi matematikajegy	13,795	6	0,032
Előző évi fizikajegy	32,833	12	0,001
Előző évi biológiajegy	16,528	6	0,011
Előző évi kémiajegy	36,181	12	0,001

5. táblázat: Az anyagszerkezeti alapon magyarázó diákok és a háttérváltozók összefüggése

Tehát bármelyik évfolyamon, akár fiú, akár lány esetében, ha szereti a kémiát (nyilván motiváltabban is tanulja) és a matematikában és a természettudományokban sikeresebb, nagyobb valószínűséggel várható, hogy megfelelő, anyagszerkezeti magyarázaton alapuló választ fog adni a feltett kérdésre. Ennek a húsz diáknak az esetében tehát egyértelműen kimutatható az iskolai oktatás hatása a természettudományos szemléletre és megértésre.

4. Összegzés

Az eredményes kémiaoktatás feltétele a természettudományos fogalmak megértése. Vizsgálatomban arra a kérdésre kerestem választ, hogy egyszerű, hétköznapi jelenségekhez kötődő kémiai fogalmakat hogyan értenek és értelmeznek a diákok. A benzin és a cukor szagának vagy szagtalanóságának indoklása volt a témája annak a kutatási részletnek, amelyről az írás szól.

A többség (általában hétköznapi tapasztalatok alapján) tudja, hogy a benzin érezhető szaggal rendelkezik, a cukorral ellentétben. Az indoklásként felhozott érvek azonban hiányosak, a magyarázatnak csak egy-egy mozzanatát emelik ki. Nagyon sok az egyedi megközelítés és a tévképzetre utaló megfogalmazás. A háttérváltozók vizsgálata nem mutatott ki különbséget fiúk és lányok között, jellemzően heti két órában, nem tagozatos osztályokban tanuló és matematikából és természettudományos tárgyakból jól teljesítő diákokról van szó.

A válaszadók töredéke, mindössze négy százaléka volt képes valamilyen szintű anyagszerkezeti magyarázattal szolgálni. A háttérváltozókkal való összefüggés-vizsgálatok hasonló eredményeket hoztak, mint az egyedi indoklást adók esetében.

Ezek alapján ismételten bizonyítást nyert az a már sokszor megállapított tény, hogy a természettudományos tévképzetek az oktatással szemben rendkívül ellenállók és makacsok, azonban azt is sikerült bizonyítani, hogy mégiscsak a természettudományos oktatástól várható ezek legyőzése.

Irodalomjegyzék

- Ausubel, P. D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Czető K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és a tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 30–52. <https://doi.org/10.14232/isk-kult.2022.8-9.30>
- Nahalka I. (1997a). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18544>
- Nahalka I. (1997b). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7(3), 22–40. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18567>
- Osborne, J. R., Bell, F. B., & Gilbert, K. J. (1983). Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0140528830050101>

Az anyanyelvi fejlesztés és a szókincsbővítés lehetőségei – a gondolatérkép készítésének elsajátítása óvodáskorban

Possibilities of Native Language Development and Vocabulary Expansion – Learning the Use of Mind Maps in Preschool

Fogarassy Nikolett

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0005-4290-9145

Absztrakt

A beszédindulás kezdete a kora gyermekkori fejlődés egyik kritikus állomása. Az óvodába érkező kisgyermek nyelvi készsége, expresszív kifejezőmódjuk minősége a szociális készségeik fontos megalapozója. A késői beszédindulásnak számos maradványtünetét ismerjük: olvasási, szövegértési nehézségek, beszédhanghibák és grammatikai diszfunkciók is előfordulhatnak (Fehérné Kovács et al., 2018). Egyértelmű, hogy nemcsak az óvodai, hanem az iskolai sikerességet is nagyban meghatározza az elsajátított anyanyelv.

A gondolatérkép készítésének óvodai alkalmazását mutatom be; az elkészült gondolatérképekből a gyermekek önálló kifejezőmódjának részletességére, fogalmi fejlettségére minőségére következtethetünk. Empirikus kutatás során figyeltük meg, hogyan jelennek meg a gyermekek asszociációi a gondolatérképeken, illetve a különböző típusú gondolatérképek (meséhez, főfogalomhoz kapcsolt, egyéni, csoportos) sajátosságait is vizsgáljuk, különös tekintettel az SNI (sajátos nevelési igényű) és BTMN (beilleszkedési-tanulási-magatartási nehézség) státuszt kapott gyermekek alkotásaira.

A próbakutatásból adódó legfontosabb következtetés, hogy a gondolatérkép-készítés intézményes alkalmazása és annak szókincsbővítésben, anyanyelvi fejlődésben betöltött szerepe a nyelvi hátránnyal induló gyermekek integrációjában segítségül szolgálhat, ezáltal esélyegyenlőség-teremtő tanulási eszközként tarthatjuk számon.

Kulcsszavak: gondolatérkép, beszédfejlődés, szociális készségek, szókincs, integráció, esélyegyenlőség

Abstract

The onset of speech is a critical milestone in early childhood development. The linguistic preparedness and quality of expressive communication of children entering preschool serve as essential foundations for their social skills. Numerous residual symptoms of late speech

onset are known, including reading and comprehension difficulties, speech sound disorders, and grammatical dysfunctions (Fehérné Kovács et al, 2018). It is evident that mastery of the native language significantly influences not only success in preschool but also in school.

In this pilot research we introduce the preschool application of mind maps. By analyzing the mind maps created, we can infer the detail of children's independent expression and the quality of their conceptual development. Using empirical research methods, I observed how children's associations appear on mind maps and examined the characteristics of various types of mind maps (story-based, concept-based, individual, group). Particular attention is given to the creations of children identified with special educational needs or learning and behavioural difficulties.

The primary conclusion of the pilot study is that the institutional application of mind maps and their role in vocabulary building and native language development can support the integration of children with linguistic disadvantages. Therefore, they can be regarded as learning tools that promote equal opportunities.

Keywords: mind map, speech development, social skills, vocabulary, integration, equality of opportunity

1. Bevezetés

A szókincs bővítésének intézményes szükségességét igazolja az a tény, hogy a nyelvi elmaradás sok gyermek esetében tapasztalható, főként a hátrányos helyzetű kistérségek óvodáiban (Réger, 1995). A nyelvi elmaradás okozta hátrányok hosszú távon az iskolai sikerességet is befolyásolják. Anyanyelvi fejlődésünk a kora gyermekkor időszakának egyik legfontosabb területe. A kisbabák gagyogásának megjelenése, az első szavak és a szókincs bővülésének tempója jelentős mérföldkövek, melyeknek minőségéből következtetéseket vonhatunk le az idegrendszeri fejlődést illetően. Nyelvi elmaradás esetén fejlesztő beavatkozásra van szükség, melynek hatékonysága meghatározza a beilleszkedés sikerességét, a szociális kapcsolatok kialakulását.

A hangadás életünk első pillanatától jelen van, kezdetben sírás formájában, melyet ugyancsak kommunikációra, a környezetünkkel való kapcsolódásra használunk. A MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) olyan óvodáskorban használandó mérőeszköz, amelynek segítségével a harmadik életévét betöltött gyermekek nyelvi-kommunikációs fejlettségi szintjéről kaphatunk információt. A teszt a *szókincs*, *mondatalkotás* és *nyelvhasználat* területeit vizsgálja, szülői kérdőíven keresztül. Ennek kiértékelése alapján állapítható meg a nyelvi elmaradás ténye, és a logopédiai beavatkozás szükségessége (Kas et al., 2017). A kérdőív megalkotásának kiindulópontja a megkésett beszédfejlődés fogalma, melyben Rescorla (1989) meghatározását vesszük alapul mai tudásunk szerint. Ez alapján tipikus fejlődésűnek mondható egy gyermek, ha 2 éves korára rendelkezik 50 szavas aktív szókincssel és használ 2-3 szavas szókapcsolatokat (Rescorla, 1989; In: Fehérné Kovács et al., 2018). Ennek hiányában megkésett beszédfejlődést állapíthatunk meg. Az óvodáskori szűrés és a korán elkezdett

beszédindító terápia fontos, mert a gyermekek beszédfejlődése meghatározza a későbbi tanulási képességeiket, előrevetíti a további lehetséges nehézségeket. A késői beszédindulásnak egyes maradványtüneteit is ismerjük, melyek között szerepel az olvasási és szövegértési nehézség, beszédhanghibák nagyobb arányú kialakulása, valamint grammatikai diszfunkciók is (Fehérné Kovács et al., 2018). A megkésett beszédfejlődést kiváltó tényezők között számos örökletes, vagy szerzett rendellenesség, sérülés, esetleg negatív környezeti hatások állhatnak. Utóbbiak egyike mai modern társadalmunk legújabb vívmányai, az infokommunikációs eszközök széles körű terjedése mint már-már megkerülhetetlen környezeti befolyás. Nemzetközi kutatások között figyelemreméltó Bergmann és kutatócsoportjának munkássága, akik tanulmányaikban korrelációt mutattak ki a szókincs növekedésének elmaradása és a túlzott képernyőhasználat között (Bergmann et al., 2022). Az okoseszközök túlzott használatánál egyezményesen megállapított időmértéket veszünk alapul. A WHO ajánlása szerint a gyermekeknek 0–1 éves koruk között egyáltalán nem tanácsos képernyőt nézniük, 2–5 éves kor között pedig napi maximum 2 órát – lehetőleg szülői felügyelettel. Az ezt meghaladó mennyiség esetében hatszorosára nőhet annak az esélye, hogy a gyermeknél nyelvi elmaradás jelentkezzon (Dewi et al., 2023). A figyelmi és más kognitív képességek folyamatos fejlődése és ezáltal állandó újraszerveződése a kisgyermekkor szenzitív időszakában jellemző (Csépe & Török, 2020). Mindezek alapján jól látható, hogy az agyi kapcsolatok kialakulására, az ismeretszerzésre és tanulásra a korai, intenzív időszakban káros hatással lehet a képernyő rendszeres és túlzott használata.

A napjainkat meghatározó jelenség nyelvi következménye a gyermekek első szociális közegében érhető tetten leghamarabb: az óvodai évek megkezdése során. A nyelvi készségek fejlesztése érdekében alkalmazott alternatív eljárások között szerepel a gondolatterkép használata, amely a figyelemzavarra és a koncentrációs képességre pozitívan hat, ezáltal támogatja a szókincs épülését és ezzel együtt a nyelvi fejlődést (Gyarmathy, 2009).

A tanulmány egy próbakutatás eredményeit foglalja össze, amelyben egyéni és csoportos gondolatterképek készítése és értékelése történik szakirodalmi szempontsor alapján. A nyelvi készséget meghatározó fogalmi fejlődésre, a szókincs és a vizuális megjelenítés minőségére vonatkozóan tehetünk megállapításokat az elkészült gondolatterképek alapján.

2. Gondolatterképek készítése óvodai környezetben, hatásai a kognitív képességekre

Az ábrázolás és a különféle rajzoló, művészeti tevékenységek az óvodai nevelési program részei, amelyek az írástudás megléte előtt alkalmassá teszik a gyermekeket arra, hogy belső képüket megjelenítve kifejezzék gondolataikat. A vizualitás útján eljutó ingerek különösen erőteljes hatást váltanak ki mind érzelmi, mind kognitív területen. Az így kapott információkat akár egy év elteltével is képesek vagyunk felidézni

(Baddeley, 2001). A képekkel kísért feldolgozó folyamat során átélt hangulati állapot meghatározza az új fogalmak beépülésének sikerességét. (Baddeley, 2001).

A pedagógia történetében a világ vizuális úton történő megismerése sok száz éves történetiségre nyúlik vissza. Az 1600-as években Comenius volt az első olyan pedagógus, aki változást hozott a tanítási módszerek – azon belül is a szemléltetést illetően. Az új információk legtökéletesebb befogadásáról úgy gondolkodott, hogy a diákjai közvetlen kapcsolattal, saját maguk megfigyeléseire építve lesznek képesek elsajátítani a tudást. A tapasztalati tanulás mellett vizuális szemléltető eszközt, tankönyvet dolgozott ki ábrákkal, rajzokkal, képi anyagokkal. Comenius újítását követve kezdtek el igazán megjelenni a pedagógiában használatos szemléltető módszerek, amelyek napjainkig elképesztő evolúción mentek keresztül (Simcsák, 2015).

A vizuális megjelenítés oktatásban jelenleg is használt egyik módja a gondolatterkép-készítés. A módszer leírója Tony Buzan, aki részletesen és sokoldalúan elmagyarázza a gondolatterképek használatát és intézményi alkalmazásuk lehetőségeit is bemutatja. Az ötletek térképszerű összegyűjtése komplex gondolkodást, kreatív látásmódot igénylő feladatnak tűnik, melyet iskolai környezetben tarthatnánk megvalósíthatónak. A gondolatterkép alkalmazása azonban írástudás nélkül is lehetséges, sőt, az iskolára való felkészítés egyik eszközeként is gondolkozhatunk róla (Polat et al., 2021). A gondolatterkép rendszeres használata széleskörűen fejleszti a gyermekek kognitív képességeit már óvodás kortól kezdve. Matematikai, logikai, szociális, nyelvi területeken is pozitív eredményeket ismerhetünk meg pl. a török szakirodalomból (Polat et al., 2021).

A gondolatterkép, mivel igen változatos és nehezen szorítható keretek közé, sokrétűen alkalmazható a tanítási folyamat során. Használható tervezéshez, szemléltetéshez, egy iskolai anyag számonkéréséhez vagy új ismeretek átadásához. A gondolatterképek készítése tanítható, ugyanakkor sokkal inkább illeszkedik a „rejtett tantervbe”. Miközben a tanár az egyes témakörök illusztrálásához, prezentálásához használja a gondolatterképet, a tanuló mintegy másolás útján sajátítja el a módszert (Buzan, 2006). A gondolatterképek hatékonysága az agy természetes működésével magyarázható. Az ismeretek elsajátítása és eltárolása az asszociációk és a vizuális megerősítés, azaz a képek segítségével történik. A gondolatterképek strukturális felépítése, a csoportosítás megjelenítése, valamint a lineáris ábrázolásmódtól való eltérés megkönnyíti az információk elraktározását, hiszen az agyi működéshez hasonló kapcsolatos hálózat vizuális megjelenítése történik (Gyarmathy, 2001).

Az eddigiek alapján jól látható, hogy a gondolatterkép alkalmazása – jellegéből adódóan – megfelelő az óvodás gyermekek iskolai évekre való felkészítésére, a tanulási nehézségek enyhítésére, a logikus, rendszerező gondolkodás formálására, valamint a szociális és nyelvi készségek fejlesztésére. Az eddigi kutatások eredményei alapján az sem kizárható, hogy diszlexiaprevenciós alkalmazhatósága is adott.

Az iskolai készség feltétele a fizikai, motoros, szociális és érzelmi fejlettség, az általános ismeretek megléte és a kognitív funkciók megfelelő működése (Kokkalia et al., 2019). A gondolatterkép ennek megfelelően olyan módszer, amely stimulálja a

tanuláshoz szükséges agyi funkciókat, többek között a kreativitást és a problémamegoldást (Israel et al., 2012).

A Marmara Egyetem kutatói csoportos gondolattérképek készítésével kísérleteztek óvodás kisgyermekek körében. A 4 hónapig tartó vizsgálati időszak alatt a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek 15 gondolattérképet készítettek el különböző hétköznapi témákban, pl.: Érzelmek, Járművek, Évszakok, Természet stb. A gyermekek csak akkor kérhették a pedagógus segítségét az alkotás közben, ha szerettek volna valamit írásosan megjeleníteni. A kutatás során a kísérleti csoport iskolai alkalmassági vizsgálati utótesztjei jobb mutatókkal szerepeltek a kontrollcsoportéhoz képest (Polat et. al, 2021). A szignifikáns különbség a gondolattérkép módszertanának validitását bizonyítja.

3. Módszer és kutatási kérdések

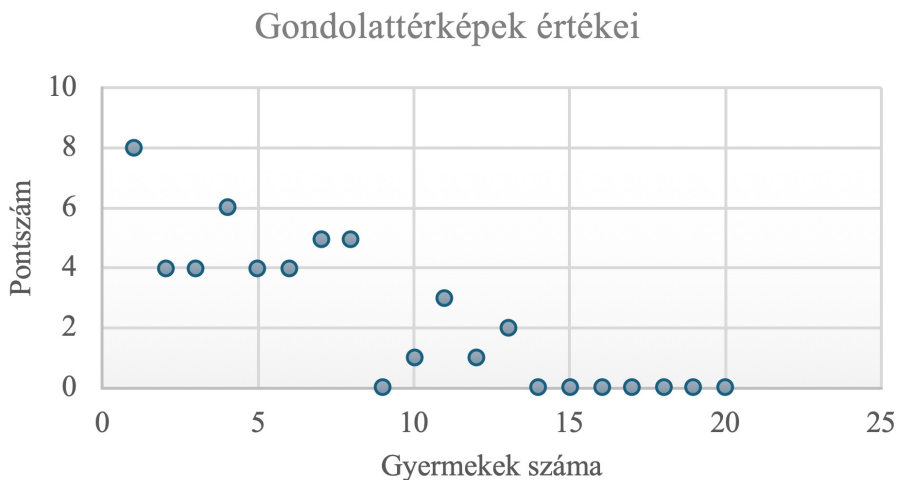
A gondolattérképek készítésének Buzan-féle osztályozási rendszerét alkalmazva próbakutatást végeztünk óvodai környezetben. A vizsgálatban részt vevő gyermekek szándékos mintavétel alapján kerültek be a csoportba. Az óvónők megítélései alapján csoportonként 5 gyermek vett részt a foglalkozáson, melynek keretében egyéni és csoportos gondolattérképet is készítettek. A vizsgálatban való részvétel feltétele volt, hogy a gyermek 5. életévét betöltött legyen. Összesen 20 egyéni gondolattérképet értékeltünk a kutatás során, ezen kívül két csoportosat is készítettünk. Az egyiket ezek közül meseolvasás előzte meg. A 20 gyermekből 8 fiú, 12 lány volt, tanulási képességeket tekintve 14 tipikus fejlődésmenetű, 5 gyermek BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő), 1 gyermek SNI (sajátos nevelési igényű) státuszú volt. A gondolattérképek értékeléséhez a Buzan-féle osztályozási rendszert alkalmaztuk a kutatás során (Buzan & Buzan, 2006). Így az alábbi szempontok szerint pontoztuk az alkotásokat:

1. A téma kifejtése: Elsődleges ágak. A gyermek a megadott témához szorosan kapcsolódva megjelenített ágakat: áganként 1 pont adható.
2. Az új ötletek megjelenése: Másodlagos ágak. A gyermek a már meglévő elsődleges ágakhoz új ágakat kapcsolt. Áganként 1 pont adható.
3. Keresztkapcsolatok, összefüggések észrevétele: a gyermek a különböző ágak között összefüggést talál, ezeket jelöli: jelölésenként 1 pont adható.
4. Ábrázolás: a gyermek az egyes ágakat színekkel, változatos vonalakkal megkülönbözteti: színenként 1 pont adható.

Legfontosabb kutatási kérdésünk, hogy milyen különbségek jelennek meg a különböző típusú gondolattérképek (meséhez kapcsolt, főfogalom-alapú, egyéni, csoportos) között? Továbbá, milyen különbségek vannak az egyénileg elkészített gondolattérképekben az SNI és BTMN státuszt kapott gyermekek alkotásai között? Milyen fogalmi és nyelvi fejlődésre következtethetünk az eredményekből?

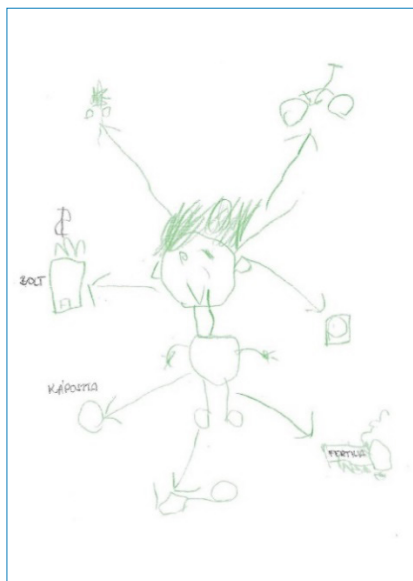
4. Eredmények

Az egyéni gondolatterképet a vizsgálatban részt vevő összes gyermek elkészítette. Ahhoz, hogy a gondolatterkép készítésének módja érthető legyen a gyermekek számára, elsőként az „anya” témájában készítettük el ábráinkat. A gyermekeknek előzetesen szemléltettünk egy már kész állapotú gondolatterképet, az édesanyával a középpontban. Az „anya” témájú gondolatterkép a legegyszerűbb és mindenki számára könnyen megragadható téma, melyet szakirodalmi ajánlás szerint választottunk (Buzan, 2006).



1. diagram

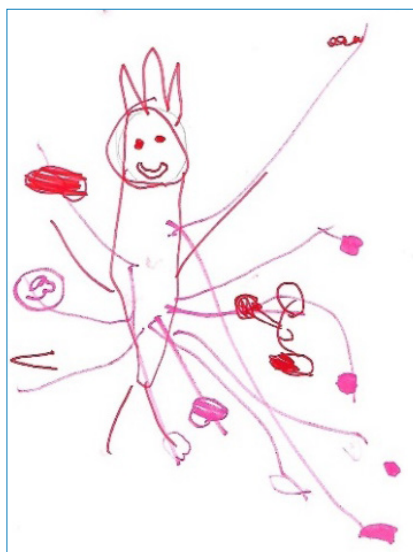
A gondolatterképekre adott pontszámok 0–8 pont között oszlottak el. A résztvevők közül 8 gyermek 4, vagy annál magasabb, 12 gyermek 3 vagy annál kevesebb pontot kapott. A gondolatterképek pontértékét a fenti osztályozási rendszer megadott szempontjainak összege adja. Az eredmény az elsődleges és másodlagos ágak, valamint a keresztkapcsolatok számából áll; a színhasználatot figyelembe véve, előbbieken felül a felhasznált színek számából. Az elemzést követően megállapítható volt, hogy lényegében elsődleges ágak jelentek meg az alkotásokon, másodlagos ágak 1 alkalommal, keresztkapcsolatokat nem jelöltek. A színhasználatot illetően 1–6 szín használata jelent meg, ugyanakkor a vizsgálatban résztvevők közel fele (8 gyermek) egyetlen eszközt megragadva alkotta meg a gondolatterképét. Ez utóbbi szempont alapján tett következtetéseink a fogalmi megkülönböztetés képességével kapcsolatosak, lentebb, külön bekezdésben részletezzük. Az eredmények alapján jól látható, hogy az óvodások egy része első instrukció és előmutatás alapján megértette, hogyan készül egy gondolatterkép és azt reprodukálni is képes volt. A vizsgálatban részt vevő összes gyermekről elmondható, hogy életében először találkozott gondolatterképpel. Ennek ellenére elkészült alkotásaik tartalmasak, és a megadott témán belül maradva, konkrétan, lényegre törően ábrázolják asszociációikat.



1. ábra: Tipikusan fejlődő fiú gondolattérképe



2. ábra: Tipikusan fejlődő lány gondolattérképe



3. ábra: SNI státuszú lány gondolattérképe



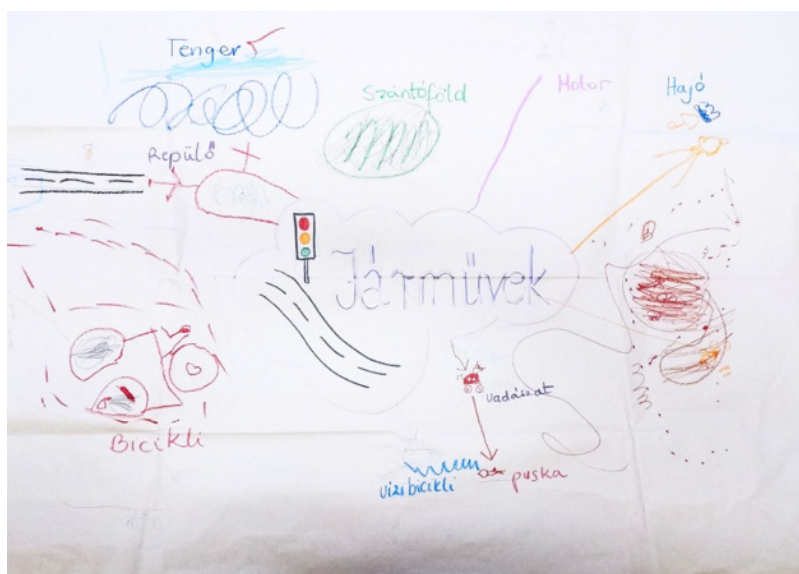
4. ábra: BTMN státuszú fiú gondolattérképe

Az 1. és 2. ábrákon tipikusan fejlődő gyermekek gondolattérképe látható „anya” témájában. Az alkotásokon jól látható a feladatértés, és a megfelelő kivitelezés. Mind a két esetben elsődleges ágak jelentek meg, további asszociációk, új ötletek és kapcsolódások első próbálkozásra nem láthatók. A gondolattérképek készítése közben jellemző volt a rajzok beszéddel való kísérete. A 3. és a 4. ábra esetében BTMN státuszú fiú és SNI státuszú lány képei láthatók. A képeken egyértelműen megjelenik a feladat fő

instrukciójaként megadott középpont, az anya. Az elágazások az SNI-gyermekek esetében tartalom nélkül jelentek meg, a BTMN-gyermekek esetében megjelent némi tartalom, de az ágak ábrázolása nem. Az SNI, vagy BTMN státuszú gyermekek fogalmi fejlődése és differenciálási képessége nehezített (Vida, 2019). A gondolatértékek gyakori alkalmazásával éppen ezt a területet stimuláljuk, így kellő rendszerességgel valószínűsíthetően fejlődés érhető el a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknél is.



5. ábra: Csoportos gondolatértékép Móricz Zsigmond: *Iciri-piciri* meséjéhez kapcsolódva



6. ábra: Csoportos gondolatértékép a „Járművek” témaköréhez kapcsolódva

A foglalkozás alatt két csoportos gondolatterképet is készítettünk. Ezek a vizsgálatban részt vevő 20 gyermekből kényelmi mintavétel alapján kijelölt 5-5 gyermekkel készültek. Egyik esetben a „Járművek” témájában készült el a közös alkotás, a másik esetben pedig Móricz Zsigmond *Iciri-piciri* meséje alapján. Első próbálkozásra rövid, és feltételezhetően mindenki számára ismerős mesével kezdtünk. A „Járművek”-re azért esett a választás, mert az ehhez kapcsolódó szókészlet szavai a beszédindulást követően általában hamar megjelennek. A járművek szavai nem feltétlenül az első szavak, ugyanakkor a gyermekhez szorosan kapcsolódó személyek, tárgyak szavainak elsajátítása után általában megjelennek az egyszerűbb járművek szavai is. Ez erősen annak függvénye, hogy a gyermek milyen gyakran találkozik velük (Rosta, 2015). A korán beépült szavak előhívása ez alapján egyértelműen hosszú távú memóriát megmozgató feladat. A „Járművek” téma sokkal kifejtettebb, színesebb, több asszociációt kapott gondolatterkép lett, míg az *Iciri-piciri* mesét feldolgozó rövidebb, egyszerűbb, viszont a mese összes elemét tartalmazta. A mesemondás tanulsága, hogy ennél a korosztálynál érdekesebb hosszabb, összetettebb mesét választani. A mese összes fontos részlete mellett egy esetben saját asszociációt is megjelenített egy résztvevő. A mesében szereplő macskáról az egyik gyermeknek a saját macskája is eszébe jutott, amit ugyancsak megjelenített az ábrán. A mesemondás élőszóban történt, képek kísérete nélkül.

A járművek témakörben számos különböző közlekedési eszköz helyet kapott a gondolatterképen. Ezen az ábrán elsődleges ág, másodlagos ág és közös kapcsolatok is megjelennek, ám utóbbiak még nem jelöltek. A kép maga változatos, színes.

A mese és a gondolatterkép-készítés összekapcsolása a próbakutatás eredményei alapján alapos tervezőmunkát igényel. A megfelelő, korosztályhoz illeszkedő mese kiválasztása alapfeltétel, a cél pedig a mese összes kulcselemének megjelenítése, szereplőinek és helyszíneinek ábrázolása. A tartalmi megvalósítás szempontjából jelen esetben a gondolatterképek kivitelezése mind a két esetben sikeresnek mondható. Ugyanakkor érdemes figyelembe vennünk, hogy mely agyi területeket mozgat meg a két gondolatterkép elkészítése. A mesével kapcsolatos gondolatterkép-készítés előtt az alkotást egy koncentrációs folyamat előzi meg, melyben a rövid távú memória, a munkamemória területe aktív. Adott időn keresztül feldolgozott információt szükséges rövid időn belül megjeleníteni, míg a másik esetben a hosszú távú memóriába beépült szavakat szükséges előhívni. Ez azt jelenti, hogy a kétféle gondolatterkép készítése egymást kiegészítve komplexen fejlesztheti az emlékezőképességet, a rövid és hosszú távú memóriát.

A színhasználat és az ábrázolás módja is megjelent értékelési szempontként a gondolatterképek osztályozása során. A színhasználat gyakoriságát mérve a 20 egyéni gondolatterkép között színes és kevésbé színes alkotások is megjelennek. Ábrázolást tekintve csak az egyéni gondolatterképeket értékeltük. Érdekes adat, hogy a gyermekek között legtöbben, szám szerint 8-an egy színt megragadva alkották meg a teljes gondolatterképet, 6 fő két színt használt, 2 fő hármat, 2 fő négyet, és 2 fő hatot. SNI vagy BTMN státuszú gyermekek színhasználatának átlaga 1,6, szórása 0,55; tipikus

fejlődésmentű gyermekek színhasználatának átlaga 2,69, szórása 1,84 volt. A számadatokból jól látható, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek egy vagy két szintet használtak, míg a tipikus fejlődésmentű gyermekek ábrázolásmódjára 1–6 színhasználat volt jellemző. A színek változatos megjelenése a fentebb említett fogalmi differenciálás képességével köthető össze. A különböző színek használata különböző gondolkodásmódot, viszonyulást jelenthet az egyes megjelenített fogalmak között. Az egyszerű ábrázolásmód az egyszerű fogalmi megkülönböztetést is jelezheti. A megjelenő ágak és a színhasználat szempontjából a különleges bánásmódot igénylő gyermekek alkotásai eltérőek. Érdekes lehet SNI- és BTMN-gyermekek gondolatértékeit nagyobb elemszámban vizsgálni, s a gondolkodási, fogalomalkotási képességet a színek és a megjelenő asszociációk alapján tanulmányozni.

Az elkészült gondolatértékekről összességében elmondható, hogy a feladat teljesítése során a feladatértés megtörtént, a rajzok többnyire színesek, változatosak, a kialakított osztályozási rendszer alapján értékelhetők. Egyértelműen látható az is, hogy milyen fejlesztési lehetőségeket hordoz magában a gondolatértékép készítése és mely agyi funkciókat stimulálja. A próbakutatás összességében jól rávilágít arra, hogy a gondolatértékek készítése és rendszeres alkalmazása koncentráltan hathat a fogalmi megkülönböztető képesség fejlődésére, a meséhez kapcsolt és a főfogalom-alapú gondolatértékek együttes alkalmazása pedig komplex módon fejlesztheti az emlékezőképességet.

5. Összegzés

A tanulási zavarok, a BTMN-, SNI-státuszt kapott gyermekek rendszeres fejlesztése állami ellátási feladatkör. KSH-adatok szerint a 2019/20-as tanévben az SNI-státuszt kapott gyermekek száma nőtt, amely még több feladattal és vélhetően nagyobb csoportlétszámmal jár együtt.

A próbakutatás a gondolatértékép készítése és az anyanyelvi fejlesztés, valamint a nyelvi és kognitív képességek kapcsolatát vizsgálja. Legfontosabb következtetésünk a fogalmi differenciálás és az emlékezeti képesség komplex fejlesztésének lehetősége, amelynek jelentőségét SNI- és BTMN-státuszú gyermekek alkotásai tükrözik a legjobban.

Fentiekben jól látható a nyelv használatának és elsajátításának összetettsége, mely a jelen lévő társadalmi problémák hatására (infokommunikációs eszközök alkalmazása) még inkább akadályozott, különösen olyan gyermekek esetében, akiknek ez a fejlődés valamilyen egyéni adottságból kifolyólag egyébként is nehezített.

Fontos cél, hogy a gondolatértékép-készítés mint hatékony szókincsbővítő és kognitív képességeket fejlesztő technika a gyakorlatban hasznosítható legyen, az eredmények minden esetben a tanulástechnikai eszköztárat és a pedagógiai módszertani bázist gyarapítják, ezzel segítve az óvoda-iskola intézménye közötti átmenetet és a könnyebb integrációt.

Irodalomjegyzék

- Baddeley, A. (2001). Az emberi emlékezet. Osiris.
- Bergmann, C., et al. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 12(1), [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05840-5>
- Buzan, T. (2006). *Mind Mapping*. Pearson Education.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2006). *The Mind Map Book*. Pearson Education.
- Czeizel B. & Bakonyi A. (2014). Sajátos nevelési igényű gyermekek képzésének helye a magyar oktatási rendszerben a korai fejlesztés, kora gyermekkori intervenció mint kakukktójs a sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik ellátásában. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 9–20.
- Csépe V. & Török Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>
- Dewi, P. D. R., Subanada, I. B., Utama, I. M. G. D. L., Artana, I. W. D., Arimbawa, I. M., & Nesa, N. N. M. (2023). The relationship between screen time and speech delay in 1-2-year-old children. *GSC Advanced Research and Reviews*, 14(2), 001–006. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2023.14.2.0039>
- Fehér É. (2019). A hallás utáni szövegértés fejlesztése az iskolába lépés előtt álló gyermekek körében a dramatikus interaktív mesélési módszer segítségével. *Gradus*, 6(4), 93–108.
- Gyarmathy É. (2009) Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In Kiss Sz. (szerk.), *Az iskolai beilleszkedési problémák felismerése, prevenciója és terápiája* (pp. 45–56). Kolozsvári Egyetem Kiadó.
- Gyarmathy É. (2001). Gondolattérkép. *Tanítani*, (18–19), 108–115.
- Israel, M. R., Buzan, M. T., & Dottino, M. T. (2012). *Grass Roots Leaders: The BrainSmart Revolution in Business*. Gower Publishing.
- Kas B., Lőrík J. & Bertalan R. F. (2017). A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, 2(1), 41–56.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Internal Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Fehérné Kovács Zs., Kas B. & Sósne Pintye M. (2018). Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. *Családbarát Ország Nonprofit Kft.*
- Polat, O., & Atis-Akyol, N. (2021). Mind mapping as a new method that supports readiness for primary school. *Research in Pedagogy*, 11(2), 431–450. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102431P>

- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5(24), 102–106.
- Rosta K. (2015). A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 121–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.121.130>
- Simcsák H. (2015). A szemléltetés változatai: Demonstráció az általános iskolában. In Reichmann A. (szerk), *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Diákköreinek tudományos tevékenységéből (2013–2015)*. II. (pp. 347–416). Líceum Kiadó.
- Vida G. (2019). A diagnózistól a fejlesztésig – tanulási hatékonyság és intelligencia. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 4(–4), 49–64. <https://doi.org/10.15170/AR.2018-19.4.1-4.3>.

Földrajzoktatás-módszertani kötetek az Országgyűlési Könyvtár Ghyczy-gyűjteményében – 1. rész

Methodological Volumes on Geography Teaching in the Ghyczy Collection of the Library of the Hungarian Parliament – Part 1

Forgács Hajnalka

Országgyűlési Könyvtár

könyvtáros

SZTE Történelemtudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0009-4793-9991

Absztrakt

Ghyczy Ignác (1799–1870) komáromi könyvgyűjtő, két alkalommal megválasztott országgyűlési képviselő 18–19. századi nemesi családi magánkönyvtára tematikailag és nyelvileg egyaránt széles körű és összetett. A kétrészes tanulmány első részében Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) német pedagógus, illetve Johann Gottfried Lüdde (1799–?) német földrajztanár és földrajztudós egy-egy földrajzi oktatásmódszertani kötetét szeretném bemutatni az Országgyűlési Könyvtár Ghyczy-gyűjteményéből. Johann Christoph Friedrich GutsMuths *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts...* című műve (1835) új módszertani javaslatokat kínál a földrajzoktatás terén. Johann Gottfried Lüdde *Die Methodik der Erdkunde...* című könyve (1842) a földrajztanítás módszerének javításához kívánt hozzájárulni. Tanulmányomban ezeket a köteteket és szerzőik földrajzoktatás-módszertani gondolatait, valamint szellemi horizontját tárom az olvasók elé. Arra a kérdésre is keresem a választ, hogy e kötetek milyen szerepet tölthettek be Ghyczy Ignác műveltségében.

Kulcsszavak: művelődéstörténet, könyvtártörténet, Ghyczy Ignác, földrajz, tankönyvek, oktatásmódszertan, földrajzoktatás, 19. század

Abstract

The private family library of Ignác Ghyczy (1799–1870), a book collector from Komárom and twice elected member of the Parliament, is both thematically and linguistically extensive and complex. In the first part of this two-part study, I present a volume on geographic education methodology from the Ghyczy collection of the Library of the Hungarian Parliament, by the German pedagogue Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) and Johann Gottfried Lüdde (1799–?), a German geography teacher and geographer. Johann Christoph

Friedrich GutsMuths offers in his work *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts...* (1835) new methodological proposals for the teaching of geography. Johann Gottfried Lüdde's book *Die Methodik der Erdkunde...* (1842) was intended to contribute to improving the method of teaching geography. In my study, I present these volumes and their authors' ideas on the methodology of geography education and their intellectual horizons. I also seek to answer the question of what role these volumes may have played in Ignác Ghyczy's education.

Keywords: history of culture, library history, Ignác Ghyczy, geography, textbooks, educational methodology, geography education, 19th century

1. Bevezetés

A kétrészes tanulmányban Ghyczy Ignác (1799–1870) könyvgyűjtő, országgyűlési képviselő nemesi családi magánkönyvtárából választottam ki német nyelvű földrajz-tankönyveket és oktatásmódszertani köteteket. Ezek a kötetek azért különlegesek, mert igen széles körű műveltség volt szükséges e vezető német földrajztudományi művek ismeretéhez. Számos német tudós és tanár volt tisztában a 18–19. században a földrajztudomány jelentőségével, és igyekezett a tudományos fejlődés eredményeit az oktatásba is átültetni (Fischer, 2014, 264.). A tanulmány e művek Ghyczy Ignác műveltségében való elhelyezésére és bemutatására vállalkozik. A tanulmány első részében Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) német pedagógus, illetve Johann Gottfried Lüdde (1799–?) német földrajztanár és földrajztudós egy-egy földrajzi oktatásmódszertani kötetét szeretném bemutatni az Országgyűlési Könyvtár Ghyczy-gyűjteményéből, különös tekintettel a szerzők szellemi horizontjára. Arra a kérdésre is keresem a választ, hogy a művek milyen szerepet tölthettek be Ghyczy Ignác földrajzi műveltségében.

2. Ghyczy Ignác pályaképe

Ghyczy Ignác híres komáromi könyvgyűjtő, két alkalommal megválasztott országgyűlési képviselő volt. A Győri Királyi Jogakadémián folytatott jogi tanulmányokat 1812 és 1815 között. 1822-ben ügyvédi vizsgát tett. Pályáját a bábolnai kincstári uradalom ügyészeként kezdte ([s.n.], 1967, 595; [s.n.], 1894, 1200). 1825-től az Esterházyak tatai uradalmi gazdatisztje ([s.n.], 2001, 1011). 1827-től gróf Esterházy Miklós tatai, gesztesi és mezőlaki uradalmának prefektusa volt. 1834 és 1848 között – lemondásáig – jószágigazgatói posztot töltött be. Tekintélyének növekedésével és anyagi jólétének megszilárdulásával egyre élénkebben kapcsolódott be a vármegyei és az országos politikai életbe.

A tatai nemzetőrök századosaként részt vett az 1848–49-es forradalom és szabadságharcban, majd a schwechati csata után, 1849-től – címzetes kormánytanácsosként – István és József főherceg magyarországi uradalmait igazgatta. 1864-ben nyugdíjba

vonult. 1865-től, illetve 1869-től – 1870-ben bekövetkezett haláláig – a tatai kerület országgyűlési képviselője volt.

Szakképzettsége, szakirodalmi tájékozottsága és széles körű olvasottsága kiemelkedő színvonalat képviselt. A kor népszerű közéleti szereplője volt. Több életrajzi összefoglaló és nekrológ is kiemelte érdemeit. A *Pallas nagy lexikona* szerint „[...] a korabeli társadalom egyik legtiszteltebb alakjai közé tartozott” (Balás, 1894, 11.). A *Századok*-ban megjelent „Gyász hír” így búcsúzik tőle: „A magyar tudományosság egy igaz barátját, a haza egy hű és jeles fiát vesztette el benne” ([s.n.], 1870, 351.).

3. Ghyczy Ignác gyűjteménye

Ghyczy Ignác halála után két évvel, 1872-ben, közel tizennégyezer kötetet számláló könyv- és hírlapgyűjteményét hat gyermeke a Képviselőházi Könyvtárnak adományozta, letéve ezzel a mai Országgyűlési Könyvtár alapjait. Gyermekei az adománylevelében mindössze annyit kértek, hogy „az átadandó könyvek kötetenként egy” [...] Atyjuk „nevét kitüntető bélyegnyomattal láttassanak el” (Csendes, 1969, 353.).

Ez a 18–19. századi, nemzedékeken át gyarapított nemesi családi magánkönyvtár (Stein, 2006, 242.) muzeális könyvekben és periodikumokban egyaránt gazdag. Tematikailag minden területet lefed. A gyűjtemény főként a 18. és 19. században, magyar, német, francia és latin nyelven kiadott „politikai, jogi, államtudományi, történeti, földrajzi, gazdasági, teológiai, hadtudományi, irodalomtudományi és szépirodalmi műveket tartalmaz” (Jónás & Veredy, 1995, 165; Villám, 2024, 36.).

Fülöp Géza (2010) megállapítása szerint a reformkorban mind több szaktudós, gyakorlati szakember, politikus és író hozott létre saját, értékes szakkönyvtárat, „munkakönyvtárat”, amely a könyvgyűjtő tudományos munkáját, gyakorlati és irodalmi tevékenységét segítette, egyszersmind szórakoztató célú, kapcsolódást szolgáló szépirodalmi művek és folyóiratok is helyet kaptak benne. Erre a könyvtártípusra Fülöp példaként Ghyczy Ignác jószágkormányzó és Almási Balogh Pál orvos gyűjteményét hozza. Ghyczy Ignácról tudjuk, hogy

„[...] lépést tartott a hazai és külföldi agrárirodalommal. Az uradalmi kocsikkal hetenként Pestről és gyakran Bécsből is hozatott könyvei és folyóiratai között, amelyek a forradalomig 14 000 kötetre szaporodtak, és később az Országgyűlési Könyvtár alapját vetették meg, ott voltak az egykorú gazdasági irodalom termékei is” (Szabad, 1957, 46.);

„[...] rendszeresen megvette magának a legújabb külföldi – főleg német nyelvű – szakkönyveket [...]” (Pálmány, 1987, 634.).

A Képviselőház Könyvtári Bizottságának 1873. június 30-i jelentése az alábbiakat fogalmazta meg Ghyczy Ignác gyűjteményének gazdagságáról:

„[...] a fennevezett könyvtár ugyan számos különböző szakot illető, de mindegyikben nagybecsű munkákat tartalmaz. Kiterjed a politikai, jogi, államtudományi, történeti, földrajzi, utazási, gazdasági, hadi, theologiai és ó-classikai irodalomra [...]” (Horváth & Pulszky, 1873, 26.)

A bizottság azokat a földrajzi műveket sorolta a leginkább és leggyakrabban használható munkák közé, „melyek általában mint remekművek ismertettek el” (Horváth & Pulszky, 1873, 26.).

Az adományozás révén 14.500 kötet érkezett Pestre 92 faládjában a nagyigmándi kastélyból. A Könyvtári Bizottság döntése értelmében a kötetek először a Sándor utcai Képviselőház társalgójában és ebédlőjében (Redl, 2019, 123.), valamint a folyosókon (Cieger, 2021, 368.; Cieger, 2024, 125.) kaptak helyet. 1878-ban a képviselők még a hagyaték egysége és könyvtári megtartása mellett szavaztak, ám 1886-tól a folyamatos helyhiány miatt megkezdődött a gyűjtemény szétszortása (Jónás & Veredy, 1995, 165.). A hagyaték nem gyűjtőkörhöz tartozó része öt intézménybe került: az Országos Magyar Gazdasági Egyesülethez – amelynek Ghyczy Ignác az egyik fő támogatója volt –, a Magyar Tisztviselők Országos Egyesülete Könyvtárához, a Nógrádmegyei Múzeum Társulathoz, a Királyi Magyar Természettudományi Társulathoz, valamint a Petőfi-házhoz (a mai Petőfi Irodalmi Múzeumhoz). A kötetek visszaszerzését később Nagy Miklós könyvtárigazgató szorgalmazta a 20. század elején.

Fülöp Géza (1978, 183–184.) a következőképpen fogalmaz a gyűjteménnyel kapcsolatban: „Ghyczy Ignác gyűjteményében pedig – aki 1848 előtt a tatai Eszterházy-uradalom korszerűen gazdálkodó jószágigazgatója volt – a kor gazdasági szakirodalma mellett helyet kaptak irodalmi, történeti és jogi művek, továbbá a tulajdonos élénk politikai és irodalmi érdeklődése folytán reformkori hírlapok és folyóiratok is.”

Ghyczy Ignác műveltségét és könyvtárának sokszínűségét már a korabeli sajtó is elismerte és kiemelte. A *Vasárnapi Ujság* a Ghyczy Ignácról megjelentetett nekrológban 1870-ben így méltatta a gyűjtőt és könyvtárát: „A nagy olvasottságu férfiú buzgó barátja volt az irodalomnak; figyelemmel kísérte a külföldi sajtót is, mit bizonyít hátrahagyott könyvtára, mely mint a korában eső magyar és német sajtó jelesebb termékeit magában foglaló, 15,000 kötetnél többet foglal magában” (...y..y, 1870, 241.). Jókai Mór (1893) szellemi kincsesbányaként emlékezett vissza a Ghyczy-könyvtárra a *Pesti Hírlap*ban megjelent tárcájában.

4. Ghyczy Ignác természettudományos műveltsége

Ghyczy Ignác öccse, Ghyczy Kálmán életrajzából tudjuk, hogy édesapjuk, Ghyczy Ferenc nagy figyelmet fordított gyermekei taníttatására. Házitanítókat fogadott hozzájuk, így az alapismereteket otthonukban sajátíthatták el (Szigeti, 2012, 23.). Ghyczy Ignác később, 1812 és 1815 között a Győri Királyi Jogakadémia hallgatója lett. A bölcsészeti fakultást (facultas philosophica) 1812 és 1813 között, a jogi fakultást (facultas

juridica) 1814–1815-ben végezte el (Juhász, 2017, 248.). A bölcsészeti és a jogi fakultás egymásra épült, és két-két évet vett igénybe. Az intézményi tanulmányok befejeződésével jelentős szerepet kapott az önképzés lehetősége Ghyczy Ignác mint gazdatiszt életében is, hiszen az arisztokrata munkaadók támogatták tisztjeik ezirányú törekvéseit. A tiszti alkalmazottak használhatták munkaadóik főnemesi könyvtárát, illetve az arisztokraták külön rendeltek könyveket az alkalmazottak részére (Vári, 2002, 66.).

4.1. Földrajzoktatás a Ratio Educationis alatt

A 17. században a győri bölcséleti fakultáson megjelent a történelem–földrajz páros tantárgy (Mészáros, 1985, 194.). Az I. Ratio Educationis mérföldkövet jelentett a földrajzoktatásban is, mivel a földrajz tantárgy önállóvá vált, és kötelező lett. A földrajz oktatásában induktív módszert alkalmaztak: a tananyagban a közelitől a távolabbi felé haladtak. A tervezet számos módszertani újítást tartalmazott: „Ok-okozati összefüggéseket magyaráztatott, összehasonlító módszert ajánlott, térképeket (sőt »néma« térképeket) alkalmaztatott, ábrákat elemeztetett, táblázatok, grafikonok készítését írta elő” (Teperics et al., 2015, 19.). „A Ratio Educationis célja a célszerű oktatás volt” (Bérenger & Kecskeméti, 2008, 178.), ennek megfelelően a földrajz tanítását is a hasznosságnak vetették alá. A földrajzoktatás kezdetben nehézségekbe ütközött, mivel nem álltak rendelkezésre tankönyvek és felkészült tanárok.

4.1.1. Földrajzoktatás a Győri Királyi Jogakadémián a Ratio Educationis alatt

Az első Ratio Educationis szabályozása szerint a Győri Királyi Jogakadémia bölcsészeti fakultásán természetrajzot tanítottak (Juhász, 2017, 12.). A természetrajz oktatásában „a gyakorlatra helyezték a hangsúlyt” (Biczó, 2011, 10.). A tananyag megállapítását az a cél vezérelte, hogy a tanulók olyan ismeretekre tegyenek szert, „amelyek tudása vagy nélkülözhetetlen, vagy feltétlenül hasznos” (Biczó, 2011, 23.). A bölcséleti fakultás célja ebben az időben a gimnáziumi tanulmányok elmélyítése, a későbbi tanulmányok megalapozása, valamint középiskolai tanárok képzése volt. A jogi szakon kíváncsú volt, hogy a hallgatók ismerjék Magyarország földrajzát, azonban „ebből az ifjak már annyit összegyűjtöttek a kisközségből a gimnáziumba lépve, s az ott előírt ismétlések eredményeképpen a gimnáziumból az akadémiára jutva, majd a jogi szak küszöbére érve, hogy felesleges e tantárgyból további oktatásuk” (Biczó, 2011, 15.). A természetrajz oktatása tehát kizárólag a bölcséleti fakultáson zajlott. Az oktatás nyelve a latin volt.

4.1.2. Földrajzkönyvek a Győri Királyi Jogakadémia könyvtárában a Ratio Educationis alatt

A természetrajz és a földrajz tanítása szempontjából nem érdektelen a Győri Királyi Jogakadémia könyvtári állománya alakulásának áttekintése, hiszen az iskolai könyv-

tár a tanárok és a diákok munkáját szolgálta. A Győri Királyi Jogakadémiának kezdetben nem volt saját könyvtára: a győri gimnáziummal közös használatú könyvtárral rendelkeztek. A könyvtárak célja az oktatói és a hallgatói igények kielégítése volt „általánosan hasznos könyvekkel” (Biczó, 2011, 23.), amelyek támogatták az oktatói munkát, a hallgatóknak pedig egyéni kutatási lehetőséget kínáltak. A megfelelő könyvtári állomány kialakítása stratégiai fontosságú volt a királyi akadémiákon folyó oktatás magas színvonalának biztosítása érdekében. A Győri Királyi Jogakadémián is nélkülözhetetlennek bizonyult az oktatott tantárgyakból az elismert és kiváló szerzők műveinek beszerzése. Nemcsak a Ratio Educationis tanulmányi rendszerének megfelelő, hiányzó jogi szakkönyvek beszerzése, hanem a bölcsészeti kar számára a könyvállomány frissítése is szükségessé vált (Biczó, 2011, 11.). Mindegyik akadémián létre kellett hozni a természetrajz tantárggyal összefüggésben ásvány-, növény- és állatgyűjteményt. A győri jezsuita rend 2767 műből álló könyvtárát a rend feloszlását követően a Győri Királyi Jogakadémiához csatolták. Gróf Niczky Kristóf főigazgató utasítására lajstromba vették a könyveket, majd az 1777. november 21-i leirat szerint tudományszakok, azokon belül pedig alfabetikus sorrend szerint rendezték a könyvállományt. A győri könyvtár állományának összeírása 1778-ban fejeződött be. A szakrendi elnevezések között a következők szerepeltek: „a haza földrajzának, történelmének és jogrendszerének ismerete, és mindaz, ami Magyarországgal vagy a társult országokkal kapcsolatos; [...] természetrajz; [...] általános földrajz” (Biczó, 2011, 23.). A könyvtár az akadémia Pécsre költözése után Győrött maradt, és a gimnázium épületében kapott helyet. 1790 márciusában Győr vármegye rendjei tiltakoztak a jezsuita könyvtár Pestre költöztetése ellen, ám a helytartótanács a pesti egyetemi könyvtár számára elszállította a lajstromba vett és kiválasztott könyveket, a főlös példányokat pedig eladták. A Győri Királyi Jogakadémia 1802-ben tért vissza Győrbe, és 1848-ig egy épületben működött a gimnáziummal. Az intézményvezetést 1802-ben a bencés szerzetesrend vette át. A helytartótanács utasítása szerint az oktatási intézménynek egy termet kellett fenntartania a könyvtár és a természettani raktár számára (Biczó, 2011, 26.).

4.2. Földrajzoktatás a II. Ratio Educationis alatt

A II. Ratio Educationis bevezetése során igyekeztek a követelményeket a valósághoz igazítani. A rendelet csökkentette a tanítandó természettudományok számát, és a human műveltség oktatására helyezte a hangsúlyt (Biczó, 2011, 28.). Megkérdőjeleződött a földrajz tantárgy önállósága: sok esetben a történelemmel együtt tanították. A követelmények csökkentek az I. Ratio Educationishoz képest (Teperics et al., 2015, 20.). A taneszközöket tekintve javultak a feltételek.

4.2.1. Földrajzoktatás a Győri Királyi Jogakadémián a II. Ratio Educationis alatt

Ghyczy Ignác győri jogakadémiai tanulmányai a II. Ratio Educationis idejére estek. A II. Ratio Educationis bevezetése után az alábbi, földrajzi vonatkozású természetismereti tantárgyakat oktatták a Győri Királyi Jogakadémián a bölcsészeti fakultáson: tiszta matézis geodéziával, elméleti és kísérleti természettan, alkalmazott matézis (geometria, vízműtan, építéstan), valamint mezőgazdaságtan természetrajzzal (Juhász, 2017, 15.). A geodéziát a bölcséleti kar első évfolyamán oktatták; az elméleti és kísérleti természettant, az alkalmazott matézist és a mezőgazdaságtant természetrajzzal a második évfolyamon sajátították el a hallgatók (Biczó, 2011, 28.). A bölcséleti fakultás szerepe a magasabb fokú továbbképzés, az önálló pályákra való felkészítés, valamint a jogi, hittudományi és orvosi fakultásra való előkészítés volt. A 18. század végén és a 19. század elején, Bolyai Farkas (1775–1856) idejében a matézis nem korlátozódott szigorúan a matematikára, hanem tágabb jelentést hordozott. „A matematikai jelzőt gyakran használták csillagászati, geodéziái, földrajzi, fizikai, műszaki és hadászati művekben is” (Szabó, 2016, 82.). Az 1844. július 24-i 27215. számú helytartótanácsai rendelet az akadémiai oktatás nyelvére vonatkozóan a következőt mondta ki: „A bölcséleti karon [...] a természetrajz [...] azonnal magyarul tárgyalandók; a természettan, a mathézis, a vízműtan és az építéstan egy ideig [...] latin nyelven tárgyalandók” (Biczó, 2011, 45.). A rendelet értelmében tehát a természetrajzot az 1844–1845-ös tanévtől magyar nyelven oktatták, a természettan oktatása azonban átmeneti ideig latin nyelven folyt (Juhász, 2017, 16.). Az 1849. november 7-i akadémiai tanácsülés határozata értelmében a kezdődő tanévben az előadásokat azon a nyelven kell megtartani, amelyet a forradalom kitörése előtt használtak, a természettan és a matézis azonban magyarul tanítható, mert ezekből a tárgyakból nem állnak rendelkezésre latin nyelvű tankönyvek (Biczó, 2011, 46.).

4.2.2. A Győri Királyi Jogakadémia könyvtárának története a II. Ratio Educationis alatt

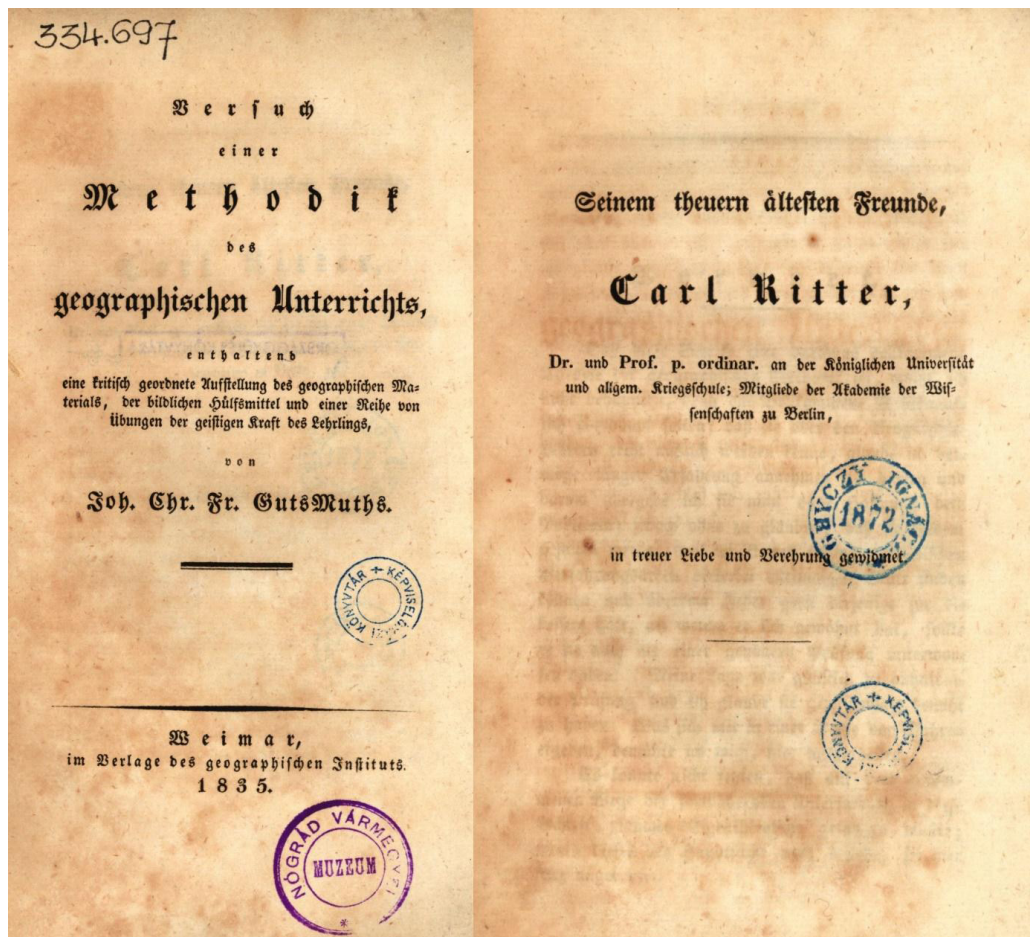
Biczó Zalán (2011, 46–47.) ismertetése szerint a Győri Királyi Jogakadémia tanári könyvtárát 1809-ben feldúlták a francia csapatok, és sok könyvet magukkal vittek. Berta György könyvtárőr a könyvek nagy részét saját költségén visszavásárolta. 1818-ban a könyvtár 1060 kötetel rendelkezett. 1818-ban Hübler János helyettes főigazgató végrendeletében az akadémiára hagyta 75 kötetes könyvtárát. A jogakadémia tanárai rendszeresen gyarapították műveikből az akadémia könyvtárát. A főigazgató 1830-as kérése nyomán, a helytartótanács rendelete értelmében a győri jogakadémia kapott a Pesten nyomtatott könyvekből. Mivel az Egyetemi Nyomdától számos alkalommal nem érkeztek meg a könyvek Győrbe, a főigazgató 1846. áprilisban újra kérelmezte a jogakadémiai könyvtári könyvellátás minőségének javítását. Ennek érdekében azt is kérvényezte, hogy ne csak az Egyetemi Nyomdánál, hanem a bárhol megjelent jelentős könyvekből küldjenek példányt. A könyvtárgyarapítási kísérletek jelentős eredményre vezettek, hiszen a Győri Királyi Jogakadémia 1850-es megszűnésekor a

könyvtár megközelítőleg kétezer kötettel rendelkezett: állománya tehát bő harminc év alatt megduplázódott.

Az akadémia szertára ásványgyűjteménnyel rendelkezett. 1834-ben két nagyobb adományt kapott a győri jogakadémia: Czech János tiszteletbeli konzul, akadémikus és Szajbély István erdőmérnök mineralógiai gyűjteményével gyarapodott.

5. Johann Christoph Friedrich GutsMuths német pedagógus földrajzoktatás-módszertani műve a Ghyczy-gyűjteményben

A Ghyczy-gyűjteményben megtalálható Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) német pedagógus *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts, enthaltend eine kritisch geordnete Aufstellung des geographischen Materials, der bildlichen Hilfsmittel und einer Reihe von Übungen der geistigen Kraft des Lehlings* (Weimar: im Verlage des geographischen Instituts [Geographisches Institut], 1835) című műve (1. ábra).



1. ábra: A kötet címlapja és [III.] oldala

Forrás: Országgyűlési Könyvtár

A kötet a Nógrádmegyei Múzeum Társulathoz került, majd onnan jutott vissza a Képviselőházi Könyvtár gyűjteményébe. Ezt a címlap rectón található Nógrád Vármegyei Múzeum körpecsét és a Képviselőházi Könyvtár körpecsét, valamint a [III.] oldalon található Ghyczy Ignác 1872 körpecsét és a Képviselőházi Könyvtár körpecsét igazolja. A könyv papírkötésben van. Kézírást tulajdonosi bejegyzést és margináliát nem tartalmaz.

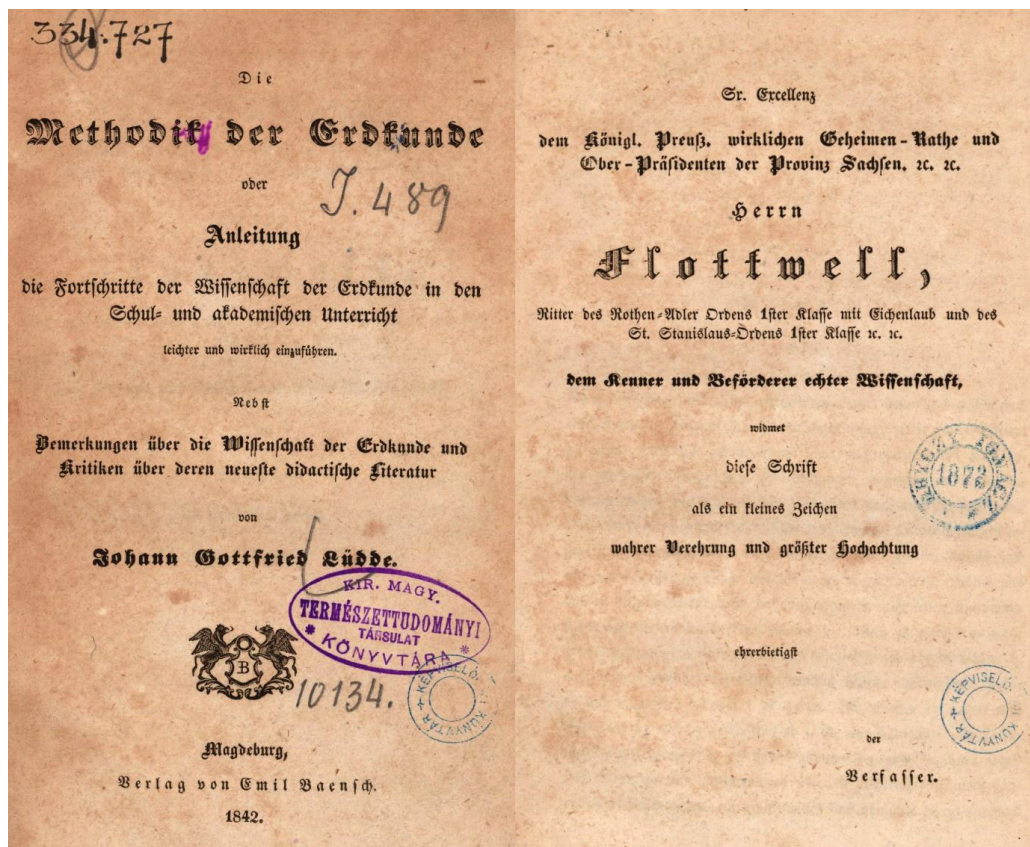
GutsMuths életműve főként a testnevelés oktatásában elért vívmányai révén vált híressé. A filantróp testnevelés képviselője volt. Testnevelési oktatásmódszertanában a játékokra és az úszásra fektette a hangsúlyt ([s.n.], 1997, 313.). Kevésbé ismert, hogy földrajzoktatással is foglalkozott. Már 1773-ban, amikor atyja halála után Carl Ritter – Alexander von Humboldt mellett az egyik legjelentősebb német földrajztudós – házi-tanítója és nevelője lett, pedagógiai kérdésekkel kezdett el foglalkozni, valamint nagy érdeklődést mutatott a földrajz iránt is (Grupe, 1966, 350). Schnepfenthalban földrajzot, technológiát, francia nyelvet, gimnasztikát és úszást tanított. Schnepfenthal munkássága kezdetétől foglalkozott földrajzi kérdésekkel és pedagógiai problémákkal (Grupe, 1966, 351.). A földrajztanításba elsőként hozott módszert és életet. Egyedülálló volt abban, ahogyan előadásait szemléltette, azokat a tanulókkal vállalt kirándulásokkal érdekesebbé és izgalmasabbá tette, valamint abban, hogy térképek rajzolásával segítette a memorizálást (Kämmel, 1879, 225.).

GutsMuths megkísérelte az országhatárokon alapuló és útleírásokban kimerülő földrajztanítást átfogóbb keretekbe helyezni. Saját tevékenységében, publikációiban és recenzióiban az iskolai földrajzoktatás új módszertanát igyekezett sikerre vinni (Grupe, 1966, 351.). A műben többfokozatú, analitikus tanítási módszert fejlesztett ki, amelyben részletesebben kitért a képi tananyag jelentőségére (Brogiato & Fick, 1997, 39.). A Verédy Károly által szerkesztett pedagógiai enciklopédia kiemeli, hogy „A földrajzi oktatás módszerénél – nemcsak derék művével: *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts*. 1835. hatott a régi elavult elvek reformálására, de főleg egyik növendéke Ritter Károly által, a ki tanítójának reformtörekvéseit vette alapul nagyszabásu tanulmányainál” ([s.n.], 1886, 328.).

GutsMuths a *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts...* című művét is Carl Ritternek ajánlotta. Egykori tanítványa ekkor már a berlini egyetem professzora és a Berlini Tudományos Akadémia tagja volt (Ratzel, 1889, 690.). A szerző a mű előszavában arról tájékoztatja az olvasót, hogy a földrajz tananyagát szigorú kritikának vetette alá, logikai rendet teremtett benne, valamint új anyagokkal is kiegészítette. Az új tananyagok között szerepel az emberi tevékenység bolygónkra kifejtett hatása, Carl Ritter *Über das historische Element in der geographischen Wissenschaft* című tanulmánya (Berlin, 1834), a tengerek emberiségre gyakorolt hatása, összehasonlító és áttekintő táblák, valamint a tanulók szellemi erejének növelésére szolgáló gyakorlatok (GutsMuths, 1835, [V]–VIII.).

6. Johann Gottfried Lüdde német földrajztanár és földrajztudós műve a Ghyczy-gyűjteményben

Johann Georg Lüdde (1779–?) német földrajztanár és földrajztudós tollából Ghyczy Ignác gyűjteményében a *Die Methodik der Erdkunde oder Anleitung die Fortschritte der Wissenschaft der Erdkunde in den Schul- und akademischen Unterricht leichter und wirklich einzuführen: nebst Bemerkungen über die Wissenschaft der Erdkunde und Kritiken über deren neueste didactische Literatur* (Magdeburg: Verlag von Emil Baensch, 1842) című mű található meg (2. ábra).



2. ábra: A kötet címlapja és [III.] oldala
Forrás: Országgyűlési Könyvtár

A kötet a Ghyczy-gyűjteményből a Királyi Magyar Természettudományi Társulat Könyvtárába került, majd onnan érkezett vissza a Képviselőházi Könyvtárba. Erről a címlap rectón található Kir. Magy. Természettudományi Társulat Könyvtára körpecsét és a Képviselőházi Könyvtár körpecsét, valamint a [III.] oldalon található Ghyczy Ignác 1872 körpecsét és Képviselőházi Könyvtár körpecsét tanúskodik. A kötet pápírkötésben van. Kézírásos possessorbejegyzést és margináliát nem tartalmaz.

Lüdde 1829-től Aargauban tanított földrajzot. A kötet megjelenése utáni esztendőben, 1843. október 15-én a *Zeitschrift für vergleichende Erdkunde* című folyóirat szerkesztőjeként a Leopoldina Német Természettudományos Akadémia tagja lett (Neigebaur, 1860, 270.). Az aargauai intézmény bezárását követően, 1857-től a berlini Luisenstädtische Realschulében oktatott földrajzot. Lüddének két földrajzi bibliográfiát is köszönhetünk, amelyekben összegyűjti és kritikával illeti a szakirodalmat (Beck, 1954, 54.).

A Ghyczy-gyűjteményben őrzött *Die Methodik der Erdkunde...* című művében Lüdde a már említett Carl Ritter földrajzfelfogását is ismerteti, aki számára a földrajz a természet és az emberi világ közötti köteléket jelentette (Buntebarth, 1981, 99.). Bírálja Cannstein oktatásmódszertanát, amely véleménye szerint a részletesség, valamint a diákok memóriájának túlzott mértékű igénybevétele miatt nem alkalmazható. A cannsteini oktatásmódszertan bírálatát azzal igyekszik alátámasztani, hogy találkozott olyan tanulókkal, akik miután elvégezték Cannstein iskoláját, gyorsan elfelejtették a neveket és főként a számokat, így elveszítették azt a képességüket, hogy szabadon rajzoljanak térképet (Trampler, 1878, 30.). Sven Agren módszertanával kapcsolatban is kifogásolja Lüdde a memorizálás elvárt mértékét (Trampler, 1878, 25.).

7. Összegzés

Ghyczy Ignác könyvgyűjtő alapos természetrajzi-földrajzi képzésben részesült a Győri Királyi Jogakadémián. Könyvgyűjteményében nagy számban képviseltetik magukat a hazai és külföldi kiadású földrajzi, természetföldrajzi, illetve a földrajztanítást segítő kötetek. A fent bemutatott kötetek alapművekként jelen vannak a gyűjtő könyvtárában. Ghyczy Ignác e munkákkal minden bizonnyal nem az intézményes oktatás keretei között ismerkedett meg. Feltehetően széles körű tájékozottságának és főnemesi munkaadóinak köszönhetően szerzett tudomást e szerzőkről és műveikről. A közös katalógusok tanúsága szerint ezek a kötetek kevésbé lehettek ismertek hazánkban, mivel egyéb magyarországi könyvtárak állományában nem szerepelnek. Ghyczy Ignác azonban a kor legjelentősebb német földrajztudósainak és földrajztanárainak műveit mégis ismerte, be is szerezte, és elhelyezte könyvtárában.

Irodalomjegyzék

- Beck, H. (1954). Methoden und Aufgaben der Geschichte der Geographie. *Erdkunde*, 8(1), 51–57.
- Bérenger, J. & Kecskeméti K. (2008). Országgyűlés és parlamenti élet Magyarországon: 1608–1918. Napvilág Kiadó.
- Biczó Z. (szerk.). (2011). A győri jogászképzés évszázadai. Universitas-Győr Nonprofit Kft.
- BLS. [Balás Á.] (1894). Ghyczy Ignác. In A Pallas nagy lexikona: Az összes ismeretek enciklopédiája. VIII. (pp. 10–11). Pallas.

- Brogiato, H. P., & Fick, K. E. (1997). „An dem Knochen wird von vielen genagt“: Zur Entwicklung der geographischen Schulatanten im 19. Jahrhundert”. *Internationale Schulbuchforschung*, 19(1), 35–66.
- Buntebarth, G. (1981). Zur Entwicklung des Begriffes Geophysik. *Abhandlungen der Braunschweigischen Wissenschaftlichen Gesellschaft*, 32, 95–109. <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201307041501-1>
- Cieger, A. (2021). A magyar országgyűlés a dualizmus korában. I: A képviselőház (1865–1918). Országház Könyvkiadó.
- Cieger, A. (2024). A népképviselői országgyűlések hivatali szervezete a dualizmus korában. In Pelyach I. (szerk.), *A magyar országgyűlések szolgálatában: Az országgyűlések mellett működő hivatalok története* (pp. [111]–147). Országház Könyvkiadó.
- Csendes K. (1969). A képviselőház könyvtárának Ghyczy Ignác-gyűjteménye. *Magyar Könyvszemle*, 85(4), 352–361.
- Fischer, L. (2014). *Geography and Enlightenment in the German states, c.1690 – c.1815* [PhD-disszertáció]. The University of Edinburgh.
- Fülöp G. (1978). A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban. (Irodalomtörténeti Könyvtár 33). Akadémiai Kiadó – A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete.
- Fülöp G. (2010). Olvasási kultúra és könyvkiadás Magyarországon a felvilágosodás idején a reformkorban (1772–1848). Hatágú Síp Alapítvány.
- Grupe, O. (1966). Guts Muths, Johann Christoph Friedrich. In *Neue Deutsche Biographie*. VII (pp. 350–351.). Duncker & Humblot.
- GutsMuths, J. Chr. Fr. (1835). Vorwort. In *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts, enthaltend eine kritisch geordnete Aufstellung des geographischen Materials, der bildlichen Hilfsmittel und einer Reihe von Übungen der geistigen Kraft des Lehrlings* (pp. [V]–VIII). Verlage des geographischen Instituts.
- Horváth M. & Pulszky Á. (1873). A képviselőház könyvtári bizottságának jelentése a Ghyczy Ignác örökösei által adományozott könyvtár átvétele s a könyvtár felállítása tárgyában. In *Az 1872. évi szeptember hó 1-jére hirdetett országgyűlés képviselőházának irományai*. VIII. kötet. (pp. 26–27.). Magyar Királyi Államnyomda.
- Jókai M. (1893). Hatvanhárom év előtti diétai referáda: A »Pesti Hírlap« eredeti tárcája. *Pesti Hírlap*, 15(25), 2–4.
- Jónás K. & Veredy K. (1995). *Az Országgyűlési Könyvtár története: 1870–1995*. Magyar Országgyűlés.
- Juhász R. I. (2017). A győri felsőoktatás intézményeinek hallgatói: 1719–1852. *ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár*.
- Kämmel, H. (1879). Guts-Muths: Johann Christoph Friedrich. In *Allgemeine Deutsche Biographie*. X (pp. 224–225.). Duncker & Humblot.
- Mészáros I. (1985). Két Ratio Educationis: Kiteljesedés vagy hanyatlás? *Magyar Pedagógia*, 85(2), 190–204.
- Neigebaur, J. D. F. (1860). *Geschichte der Kaiserlichen Leopoldino-Carolinischen Deutschen Akademie der Naturforscher während des zweiten Jahrhunderts ihres Bestehens*. Friedrich Frommann.

- Pálmány B. (1987). Ghyczy Ignác (1799–1870). In Für L. & Pintér J. (szerk.), Magyar agrártörténeti életrajzok. A–H (pp. 633–636.). Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
- Ratzel, Fr. (1889). Ritter, Karl. In Allgemeine Deutsche Biographie. XVIII (p. 679–697.). Duncker & Humblot.
- Redl K. (2019). 150 éves az Országgyűlési Könyvtár. Parlamenti Szemle, 4(1), 121–126.
- [s.n.]. (1894). Ghyczy Ignác. In Szinnyei József, Magyar írók élete és munkái. III (pp. 1200–1201.). Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése.
- [s.n.]. (1870). Gyász hír. Századok, 4(5), 350–351.
- [s.n.]. (1886). Guts-Muths János. In Verédy Károly (szerk.), Paedagogiai encyclopaedia. Különös tekintettel a népoktatás állapotára. A neveléstudomány szótára, melyben az általános és részletes paedagogika, didaktika és methodika, a statisztika, lélek-, erkölcs- és gondolkodástan, valamint az irodalom, művelődés és paedagogiai történelem főbb részletei betűrendben foglalvák. Segédkönyv tanítók, nevelők, szülők és iskolai elöljárók számára (p. 328). Athenaeum.
- [s.n.]. (1967). Ghyczy Ignác. In Kenyeres Ágnes (főszerk.), Magyar életrajzi lexikon. I (pp. 595–596.). Akadémiai Kiadó.
- [s.n.]. (1997). GutsMuths, Johann Christoph Friedrich. In Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. IX (20., überarb. u. aktualisierte Aufl., p. 313). F. A. Brockhaus.
- [s.n.]. (2001). Ghyczy Ignác. In Markó László (főszerk.), Új magyar életrajzi lexikon. II (p. 1011). Magyar Könyvklub.
- Stein, P. (2006). Schriftkultur: Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Szabad Gy. (1957). A tatái és gesztesi Eszterházy-uradalom áttérése a robotrendszerrel a tőkés gazdálkodásra. Akadémiai Kiadó.
- Szabó P. G. (2016). A mozgás szerepe a geometria felépítésében Bolyai Farkasnál. In Gurka D. (szerk.), Matézis, mechanika, metafizika: A 18–19. századi matematika, fizika és csillagászat eredményeinek reprezentációja a filozófiában és az irodalomban (pp. [80]–92.). Gondolat Kiadó.
- Szigeti I. (2012). „Hazámnak hasznos polgárja kívánok lenni”: Ghyczy Kálmán élete és politikai pályája (1808–1888). Gondolat Kiadó.
- Teperics K., Sáriné Gál E., Németh G., Sütő L. & Homoki E. (2015). Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek: Kézikönyv. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Trampler, R. (1878). Die constructive Methode des geographischen Unterrichtes. A. Pichler's Witwe & Sohn.
- Vári A. (2002). Az agrárértelmiség helyzete a 19. század első felében. Szociológiai Szemle, 12(2), [59]–76.
- Villám Judit (cop. 2024). Az Országgyűlési Könyvtár. Országház Könyvkiadó.
- ...y...y. (1870). Ghyczy Ignác (1799–1870). Vasárnapi Ujság, 17(20), 241–242.

**A biológiaérettségi vizsgakövetelmények víztani értékek
megismerésére, védelmére vonatkozó ismereteinek tanítási lehetőségei
in situ körülmények között**

**Teaching Opportunities for the Knowledge of the Biology
Matriculation Exam Requirements Related to the Understanding and
Protection of Water Quality Values *in situ* Conditions**

Dr. Horváth Katalin

ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely
biológia szakvezető, kutatótanár
ORCID: 0009-0009-3424-4621

Absztrakt

Földünk egyik legsúlyosabb globális problémája a troposzféra hőmérsékletének emelkedése. A klímaváltozás során az átlaghőmérséklet hosszú távú emelkedésének súlyos következménye, hogy a felszíni vizek hőmérsékleti értékei növekvő tendenciát mutatnak. A probléma kialakulása igazoltan antropogén eredetű. Az ENSZ Éghajlatváltozási Keretegyezménye megállapította, hogy az üvegházhatású gázok emissziójának következménye a Föld ökoszisztémáinak megváltozása, egyensúlyi állapotuk megbillenése. Hazánk 1992-ben írta alá az egyezményt, melyet az 1995. évi LXXXII. törvény hirdetett ki.

Az éghajlatváltozás kiemelten veszélyezteti a vizes élőhelyeket, azok élővilágát. Biológia tantárgyból a 2020-as Nemzeti alaptantervre épülő érettségi vizsgakövetelmények jelentősen változtak környezet- és természetvédelem témakörben, a vízre vonatkozó gondolkodási műveletek vonatkozásában. Közép- és emelt szinten is kibővültek a tartalmak. A vizek tisztaságának jelentősége, az élőhelyeket veszélyeztető tényezők mellett ismerni kell az egyén és a közösség felelősségét is. A középiskolai természettudományi oktatás és nevelés, valamint a környezettudatosság közötti összefüggés evidencia a tanulók szemléletformálásában. A környezetvédelem hatékonyságának talán legfontosabb feltétele a társadalom magas szintű felkészítése arra, hogy kialakuljon a környezeti problémák felismerése, megelőzése, megoldása iránti igény és képesség.

Kulcsszavak: klímaváltozás, vízvédelem, fenntarthatóság, szemléletformálás, környezettudatosság

Abstract

One of the most serious global problems facing our planet is the rise in tropospheric temperatures. A major consequence of climate change is the long-term increase in average temperatures, which is leading to a growing trend in the temperature values of surface waters. This issue has been proven to be of anthropogenic origin. The United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) established that the emission of greenhouse gases has led to changes in Earth's ecosystems, disrupting their equilibrium. Our country signed the Convention in 1992, which was ratified by the Act LXXXII of 1995.

Climate change poses a particular threat to aquatic ecosystems and their biodiversity. The requirements for the high school final exams in biology, based on the 2020 National Core Curriculum, have significantly changed in the areas of environmental and nature conservation, particularly with respect to water-related thinking operations. Both intermediate and advanced levels now include expanded content. In addition to the significance of water purity and the factors threatening habitats, it is also necessary to understand the responsibility of individuals and communities. The connection between secondary school science education and environmental awareness is evident in shaping students' attitudes. Perhaps the most important condition for the effectiveness of environmental protection is a high level of societal preparation to develop the recognition, prevention, and the ability to address environmental issues.

Keywords: climate change, water protection, sustainability, attitude shaping, environmental awareness

1. Bevezetés

Földünk globális problémái közül kiemelkedő a biodiverzitás csökkenése, mely a biológiai szerveződés minden szintjén értelmezhető a genetikai, taxon- és ökológiai diverzitás esetében is. Háttérben a népesség rohamos növekedése áll, mivel a napjainkban bekövetkező környezeti változásokat az emberi tevékenység hatásai hozták létre (Smith et al., 1993; Mace, 1995). A tanulók környezettudatosságának kialakítása érdekében elengedhetetlenül szükséges a paradigmaváltás az oktatásban és a nevelésben. A természettudományos tantárgyak oktatása a világ számos országában, akár csak hazánkban, komoly problémákkal küzd. *A természettudományok iránt csökkent a tanulók érdeklődése, motivációja.* Az iskolában megszerzett *természettudományos ismeretek nem válnak számukra alkalmazható tudássá* a mindennapi élet problémáinak megoldásában. Továbbra is kevés a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanuló. Mindezek következménye, hogy *alacsony a természettudományos területen továbbtanulók száma* (Németh, 2003). A PISA-vizsgálatokat az OECD 2000 óta háromévente rendezi meg. *Szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciákat mér* a közoktatásba belépő 15 éves tanulóknál. A vizsgálatok célja annak feltárása, hogy rendelkezik-e a korosztály olyan alapkészségekkel, melyek a továbbtanulás, a későbbi munkába állás, és a mindennapi életben való boldoguláshoz elengedhetetlen szükségletet képezik. A magyar tanulók természettudományos területeken elért teljesítménye a 2000-ben és a 2003-ban végzett méréseknél nem különbözött szignifikánsan az OECD-átlagtól (Vári,

Bánfi, Felvégi, Rózsa, Szalay, 2002; OECD, 2004). A 2006-os természettudományi mérés során kiemelten három kompetenciát vizsgáltak: a természettudományi problémák felismerésének képességét, a jelenségek természettudományi magyarázatához, valamint a természettudományok alkalmazásához szükséges ismeretek létét. A magyar tanulók a 2006-os mérés során 504 pontos átlageredményt értek el. Ez statisztikailag az OECD-átlaggal megegyezett. Így az eredmények alapján a természettudományi oktatást kiegyensúlyozott színvonal jellemezte, kevés volt a leszakadó diák: mindössze 15%, viszont kiemelkedő teljesítményt a vártnál kevesebben értek el. *2012-ben a magyar diákok természettudomány-eredménye (494 pont) elmaradt az OECD-országok 501 pontos átlagához képest.* Determinálta az eredményt a romlásában, *hogy 18,0%-ra nőtt a leszakadás veszélye által fenyegetett tanulók aránya* (Balázsi, Ostorics, Szalay, Szepesi, Vadász, 2013). *A PISA 2015 természettudományi tesztjén a magyar tanulók eredménye (477 pont) jelentősebben elmaradt az OECD-országok 493 pontos átlagához képest.* Ez a teljesítmény a 35 OECD-tagország rangsorában mindössze a 27–29. helyezést eredményezte. *Kiemelten nőtt az alulteljesítők aránya*, a tanulóknak több mint a negyede (26%) „érte el” ezt a szintet (Ostorics, Szalay, Szepesi, Vadász, 2016). A magyar diákok eredménye a 2018-as PISA-mérés során kis mértékű javulást mutatott, mivel az elért átlagos 481 pontos eredmény 8 ponttal maradt el az OECD átlagától. Sajnos az alulteljesítők aránya csak minimális mértékben, 24,1%-os átlagra változott. A PISA-vizsgálatok eredményei rávilágítanak, hogy *a természettudomány oktatásában a lexikális ismeretek mellett jóval nagyobb hangsúlyt kell helyezni a készségfejlesztésre, a megszerzett tudás széles körű felhasználására, alkalmazására.* A globális kihívások (PISA-mérési eredményeket is figyelembe véve), az alkalmazható tudás kompetenciáját követelik meg a Föld minden emberétől. A XXI. század globális problémái antropogén eredetűek. Mindegyike arra figyelmeztet, hogy *környezettudatosabb életvitelre, értékrendre van szükség* (Vida, 2007).

2. Környezettudatos szemléletformálás

A gimnáziumi biológia tantárgy tanításakor a problémamegoldó gondolkodás komplex fejlesztésének, eredményességének feltétele a tevékenységorientált módszerek alkalmazása. Nemcsak laboratóriumi gyakorlatok során, hanem in situ körülmények között történő terepi vizsgálatokkal. Ennek céljából készítettem el kutatótanári munkám tananyagfejlesztési innovációjaként az Őrségi Nemzeti Park értékeinek megismerését segítő terepgyakorlati praktikumot. Feladatsorait a biológia tantárgy érettségi vizsgakövetelményeinek megfelelően dolgoztam ki. *A terepgyakorlati praktikum a szaktudományi kutatásokra épülő, a projektoktatás stratégiájának módszereit alkalmazó, természettudományos kompetenciát széleskörűen fejlesztő, környezettudatos attitűdöt és magatartást kialakító terepgyakorlati vizsgálatokat tartalmaz.* A praktikum vizsgálatait biológia fakultációs tanítványaimmal, és a 9-10. osztályos biológia specializációs tanulókkal két év során végeztük el. *Az ökológiai vizsgálatoknál, a különböző fizikai, kémiai jellemzők mérése során a legmodernebb vizsgálati eszközök,*

Vernier-szenzorok, Suunto famagasságmérő műszerek használatával is megismerkedtek a tanulók. Az *elmélet és a gyakorlat egységének* megtapasztalása permanens *motiváló hatással bír* (Kovátsné Németh & P. Somogyi, 2010). A tanulók által végzett vizsgálatok (abiotikus környezeti tényezőkhez kapcsolódó mérések; növény- és állathatározás) igazolták, hogy a valóságban, a *természetes élőhelyeken szerzett tapasztalatok* rendkívül meghatározók az ismeretek elsajátításának folyamatában, és a táj iránti emocionális kötődésben (Kováts-Németh, 2010). A terepi vizsgálatok befejezése után *attitűdvizsgálatokat* is végeztem. A kiértékelés során igazolódott, hogy a terepgyakorlatok során a tevékenységorientált módszerekkel történő, *személyes tapasztalatszerzéssel megerősített ismeretsajátítás, a környezeti attitűdök érzelmi megnyilatkozásán túl* megváltoztatja a viselkedést, *környezettudatosabb, aktív cselekvéssel társuló magatartást alakít ki*. A hatékony környezeti nevelés feltétele, hogy az ismeretek elsajátítása ne csak az iskola falai között történjen (Kárász, 1996).

3. Terepgyakorlatok

A terepgyakorlatok célja nemcsak az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása, hanem a különböző ökoszisztémák kapcsolatrendszerének megismerése, az abiotikus és biotikus környezeti tényezők vonatkozásában. Feltárja a rendszer egészének összetettségét, *rendszer szemléletet alakít ki* (Horváth, 2014). Ennek a komplex tevékenységorientált módszernek további kiemelt hozadéka, hogy egy *társulás környezeti állapotának vizsgálata nagymértékben fejleszti a tanulók együttműködési készségeit, kommunikációs kompetenciáit*, mivel kötetlenebb, változatosabb, speciális munkaszervezési formát nyújt (Horváth, 2015). A módszer mindezzel képes a tanulók személyiségének újabb értékeit is feltárni. A tanulók a terepgyakorlatokon csoportmunkában vizsgálati jegyzőkönyvet készítenek.

4. Az Őrség víztani értékei

Az Őrségben sok láp alakul ki a speciális szubalpin éghajlatnak és az agyagos, savanyú talajnak köszönhetően. Alacsony a napsütéses órák száma, az évi középhőmérséklet 9–10 °C. Gyakori a pangóvíz, a dombok közti völgyekben kibúvó agyagrétegek miatt rengeteg a forrás. Magyarországon a lápok *ex lege védeltséget élveznek*, a természet védelméről szóló 1996. évi LIII. törvény (Tvt.) 23. § (2.) bekezdése alapján. „*E törvény erejénél fogva védelem alatt áll valamennyi forrás, láp, barlang, víznyelő, szikes tó, kunhalom és földvár. Az e bekezdés alapján védett természeti területek országos jelentőségűnek minősülnek.*” A lápok rendkívül értékes részét képezik a magyar természetvédelemnek, mert különleges, védett növényfajoknak biztosítanak élőhelyet. Veszélyeztetettségük a klímaváltozással egyre jelentősebb, faji diverzitásuk látványosan csökken. Rendkívül érzékeny, sebezhető társulások (Balogh, 2001). Az Őrségben a források sok patakot táplálnak. Víztani értékek vonatkozásában jelentős vízfolyások: Szőce-patak, Szent-

jakabi-patak, Hársas-patak, Lugos-patak, a Gyöngyösszeri-patak és a Mogyorósdipatakok, melyek a Rábába, a Zalába és a Kerkába juttatják vizüket (Rakonczai, 1996). Az Őrségi Nemzeti Parkot északról a Rába határolja, amely 2006 óta tartozik a Ramsari Egyezmény védelme alá. Sok láp található a Rába holtágaiban a feltöltő szukcesszió eredményeként, legnagyobb és kiemelkedő diverzitású az Alsószölnök melletti fűzláp. Az Őrség és a Vendvidék területén a források száma eléri a négyszázat.

5. Láptársulások

A speciális mikroklíma hatására tőzegmohás, átmeneti lápok alakultak ki, amik hazánkban egyedülálló társulások ritka növényfajokkal. Tőzegmohás társulás a csőrös sásos, oligotróf semlyéktársulás: *Caricetum rostratae* (Osvald 1923 em. Dierssen, 1982), a fekete sásos láprét: *Caricetum nigrae* (Braun, 1915), a csillagsásos tőzegmohás láprét: *Carici echinatae Sphagnetum* (Soó, 1954), a tőzegmohás zsombéksásos: *Sphagno fallacim Caricetum elatae* (Lájer, 1998), a *Carici flavae Eriophoretum latifolii* (Soó, 1944), a tőzegmohás keskenylevelű gyapjúsásos: *Sphagno flexuosi Eriophoretum angustifolii* (Lájer, 1988). Szócén élt hazánk egyetlen tőzegkákás társulása: *Sphagno tenelli Rhynchosporium albae* (Osvald, 1923; em. Dierssen, 1982), amely a nyolcvanas években kipusztult (Borhidi et al., 1999).

6. Védett növényfajok

Kiemelkedő növényfaj a vidrafű (*Menyanthes trifoliata*), a kereklevelű harmatfű (*Drosera rotundifolia*). A Vendvidéken jelentős állománya van a széleslevelű gyapjúsásnak (*Eriophorum latifolium*) és a keskenylevelű gyapjúsásnak (*Eriophorum angustifolium*). Több védett sásfaj is megtalálható ezeken az élőhelyeken (Bodonczi, 2003). A *Carex nigra*, *Carex canescens*, *Carex rostrata*, *Carex davalliana*, *Carex echinata* és a *Carex hartmanii*. Magyarországi flórában húsz tőzegmoha faj él, melyek közül az Őrségi lápokban tizennégy faj megtalálható: *Sphagnum fallax*, *Sphagnum flexuosum*, *Sphagnum palustre*, *Sphagnum cuspidatum*, *Sphagnum contortum*, *Sphagnum subsecundum*, *Sphagnum angustifolium*, *Sphagnum obtusum*, *Sphagnum platyphyllum*, *Sphagnum recurvum*, *Sphagnum quinquefarium*, *Sphagnum nemoreum*, *Sphagnum magellanicum*, *Sphagnum fimbriatum* (Balogh, 2000).

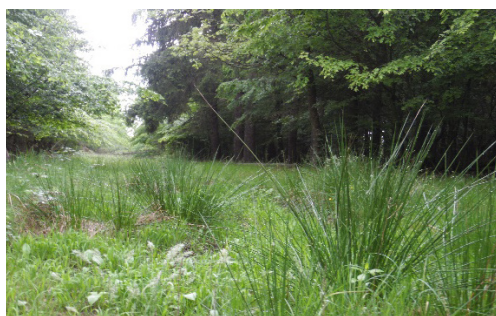
7. Őrségi vízfolyások, tavak faunája

A vizek állapotromlásának megakadályozása a feltétele az ott élő állatfajok fennmaradásának. Az Őrség tájhasználatának jellegzetes állóvizei a *tókák*, melyekben esővíz gyűlt össze. Régen a tókák vizét a gazdálkodók állatok itatására és mosásra is felhasználták. Napjainkban természetvédelmi jelentőségük számottevő, hiszen kételtűek és

néhány rovar számára rendkívül fontos peterakó helyek. Az Őrségben tizennégy kétéltű faj (*Amphibia*) megtalálható, különlegességei az alpesi götte (*Triturus alpestris*) és a sárgahasú unka (*Bombina variegata*) (Dely, 1967, 80.). A Rába halfaunájának különleges természetvédelmi értékét képviselik a körszájúakhoz (*Cyclotostomata*) tartozó dunai ingola (*Eudontomyzon mariae*), magyar bucó (*Zingel zingel*) és a sebes pisztráng (*Salmo trutta m. fario*) (Csaba, 1940). A fürge cselle (*Phoxinus phoxinus*) kis patakokban él, mocsaras holtágakban a réti csík (*Misgurnus fossilis*).

8. Kétéltűek vizsgálata

Terepgyakorlatok során több vizsgálat kötődik a vizes élőhelyekhez. Erdei vízállásokban, traktornyomokban, talajszelvényekben összegyűlt csapadékvíz hatására időszakos állóvizek alakulnak ki. Ezek gyakori, jellegzetes farkatlan kétéltű faja a sárgahasú unka (*Bombina variegata*), valamint otthont adnak az alpesi tarajosgötének (*Triturus carnifex*), a fokozottan védett alpesi götének (*Triturus alpestris*) és a pettyes götének (*Triturus vulgaris*) is. Az alábbiakban a terepgyakorlat során alkalmazott feladatokat mutatom be.



Vizsgálati eszközök:

- Dely Olivér: Kétéltűek – Amphibia
- Kis állathatározó
- Mintavételi háló
- Mérőszalag
- Digitális mérleg
- Mobiltelefon (Luxmeter mobilapplikáció)
- Szenzorok: fényerősség, hőmérséklet, páratartalom
- Kicsi átlátszó műanyag vödör
- Kézi nagyító
- Színes ceruzák: sárga, fekete

Vizsgálat időpontja:

8.1. Állathatározás

Az erdőgazdasági út a Bölényrezervátumtól a Szalafői Őserdőhöz vezet. Az Őserdő előtt fordulj balra és indulj felfelé a dombon! A dombtetőn talajszelvények vízzel telt

gödrei vannak. Csendben figyelj, aztán a mintavételi háló segítségével óvatosan emeld ki néhány egyedet! Határozd meg a fajokat és jegyezd le az egyedszámot is!

8.2. Sárgahasú unkák szervezettani vizsgálata

Öt egyedet emeld ki a vízből és tedd egy kisebb vízzel telt műanyag vödörbe! Ülj le a földre, fogj a kezedbe egy egyedet, és végezz megfigyeléseket, méréseket! Ügyelj arra, hogy a sárgahasú unka teste a vizsgálat során ki ne száradjon!

8.3. Fényképezz!

A hasi oldalt fényképezd le, majd a kép alapján rajzold le az egyedi mintázatot! A színezet kialakításában szerepet játszó pigmentsejtek (chromatophora) elsősorban az irharétegben találhatóak, de nyúlványaik behatolnak a hámsejtek közé. A melanoforák nyúlványos sejtek. Becsüld meg a foltok százalékos kiterjedését a hasi oldal teljes nagyságához viszonyítva! Eredményeid alapján töltsd ki a táblázatot!

Egyed sor-száma	Test-tömeg (g)	Ugróláb hossza (cm)	Teljes test-hossz (cm)	Hasi oldal mintázatának rajza	Mintázat kiterjedése Sárga-fekete arány (%)	Ivar-jelleg	Pupilla alakja, színezete
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

8.4. Alkoss véleményt!

Az adaptív evolúció során miért maradt meg a sárgahasú unka hasi oldalának, valamint a toroktájékra, és végtagjain az ujjakra is kiterjedő sárga színű mintázata?

8.5. Keres ok-okozati összefüggést! Egészítsd ki a mondatot!

A pigmentsejtek feladata többretű. Részben a színváltoztatást teszik lehetővé, másrészt a szervezet sugárzás elleni védelmében és a hőszabályozásban is szerepük van. Ha a melanofor sejtekben a pigmentanyag tömörül, akkor a bőr lesz, ezért a bőr a napfény sugarait jobban, és megakadályozza a túlzott felmelegedést. A pigmentanyag esetén a bőr sötétedik, így több hősugarat képes az egyed.

8.6. Az élőhely abiotikus tényezőinek vizsgálata

Végezz méréseket a szenzorokkal, majd töltsd ki a táblázatot! Fényintenzitás mérésehez használd a mobiltelefonod, telepítsd a Luxmeter programot! Jegyezd le, hány órákor végezted a méréseket!

Környezeti tényező	Mérési értékek
Fényerősség (lux)	29,932
Levegő hőmérséklete (°C)	13,795
Víz hőmérséklet (°C)	32,833
Páratartalom (%)	16,528
Víz pH	36,181

8.7. Unka reflexvizsgálata

Vedd a tenyeredbe a sárgahasú unkát! Másik kezedet tedd rá, majd tenyereidet fordítsd át úgy, hogy a béka szokatlan pozícióba kerüljön, a hátán feküdjön! Maradj csendben, miközben óvatosan leemeled a kezéd az unka hasáról!



Az etológia milyen magatartásokhoz sorolja ezt a reflexet? Mi a reflex célja?

8.8. Mirigyes kültakaró vizsgálata

Nézd meg kézi nagyítóval háti oldalának mirigyes bőrét! A kétéltűek nem zsákmányszerzésre használják a méreganyagot, hanem a ragadozókkal szembeni védekezésre. A **sárgahasú unka** (*Bombina variegata*) bőrszemölcssein parányi szarutüskék vannak. Készíts rajzot!

8.9. Nézz utána!

Jelentős motivációt ad, ha a terepi vizsgálatokhoz kapcsolódóan további érdekességek felkutatására is lehetőséget kapnak a tanulók. A tantárgyi komplexitás miatt célszerű más természettudományos területek ismeretanyagát is bevonni ebbe az okfeltárási tevékenységbe. A farkatlan kétéltűek vizsgálatához kapcsolódik az alábbi két kérdés. A békák bőre gyakran zöld színű, de ezt nem pigmentanyag hozza létre. Vajon hogyan alakul ki? Mi a Tyndall-jelenség?

9. Összegzés

A 2024-től indult új érettségi vizsgakövetelmények biológia tantárgyból középszinten továbbra is megfogalmazzák a lakóhelyhez közeli nemzeti parkok értékeinek az ismeretét. Ennek megfelelően a Vas vármegyében tanuló középiskolások számára az Őrségi Nemzeti Park természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékeit kell megismerni. A tanulók az elévített terepgyakorlati vizsgálatok során a *biotópok, társulások veszélyeztető tényezőinek feltárásával* megértették, hogy az *emberi felelősség, a környezet állapota iránt érzett elhivatottság a feltétele az élőhelyek, növény- és állatfajok megőrzésének* (Berki, 2011). Kiemelten fontos a *lokális környezet védelme*, az annak értékei iránt érzett környezettudatos attitűd, és a *megőrzés érdekében tanúsított aktív közreműködés, környezettudatos magatartás*.

Irodalomjegyzék

- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2013). PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.
- Balogh M. (2000). Az úszóláp-szukcesszió kérdései I. *Kitaibelia*, 5(1), 9–16.
- Balogh M. (2001). Az úszóláp-szukcesszió kérdései II. *Kitaibelia*, 6(2), 291–297.
- Borhidi A., Sántha A. & Tardy J. (szerk.). (1999). Vörös könyv Magyarország növény-társulásairól. TermészetBÜVÁR Alapítvány Kiadó.
- Berki I. (2011). A természet lényegi megismerésének igénye. In Kováts-Németh M. (szerk.), *Együtt a környezetért* (pp. 277–281). Palatia Nyomda és Kiadó Kft.
- Bodoncz L. (2003). Die Moore des südwestlichen Teils des Komitates Vas. *Burgenländische Forschungen*, (87), 67–74.
- Csaba J. (1940). Csákánydoroszló halfaunája. *Vasi Szemle*, 7(7–8), 417–424.
- Dely O. (1967). *Kételtűek – Amphibia*. (Magyarország állatvilága = Fauna Hungariae). Akadémiai Kiadó.
- Horváth K. (2014). A környezetpedagógia interdiszciplináris megjelenése terepgyakorlatok során. In [szerk. nélkül], *Oktatás és tudomány a XXI. század elején* (pp. 303–318.). Selye János Egyetem.
- Horváth K. (2015). The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment-Conscious Attitude. The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. *Eruditio – Educatio*. 10(3), 105–115.
- Kárász I. (1996). Ökológia és környezetelemzés. Terepgyakorlati praktikum. Pont Kiadó.
- Kováts-Németh M. (2010). Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Comenius Kft.
- Kovátsné Németh M. & P. Somogyi A. (2010). A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák. In: *Társadalmi jelenségek és változások* (pp. 170–188.). Selye János Egyetem.
- Mace, G. M. (1995). Classifications of threatened species and its role in conservation planning. In J. H. Lawton & R. M. May (szerk.), *Extinction Rates* (pp. 197–213.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198548294.003.0013>
- Németh J. (2003). A természettudomány és a természettudományos oktatás helyzete a 21. században. *Fizikai Szemle*, 53(7), 229–232.
- Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2016). PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.
- Rakonczay Z. (szerk.). (1996). Szigetköztől az Őrségig. Mezőgazda Kiadó.
- Smith, F. D., May, R. M., Pellew, R., Johnson, T. H., & Walter, K. R. (1993). How much do we know about the current extinction rate? *Trends in Ecology and Evolution*, 8(10), 375–378. [https://doi.org/10.1016/0169-5347\(93\)90223-C](https://doi.org/10.1016/0169-5347(93)90223-C)
- Vári P., Auxné Bánfi I., Felvégi E., Rózsa Cs. & Szalay B. (2002). Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(1), 38–65.
- Vida G. (2007). Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. *Magyar Tudomány*, 168(12), 1600–1606.

Magyar állami iskolatípusok a nőnevelésben (1806–1940)

Hungarian State Schools and the Education of Women (1806–1940)

Kis Attila

ELTE BTK TDI Művelődéstörténeti Doktori Program

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0000-7347-4985

Absztrakt

Napjainkban egyértelmű, hogy egy lány járhat iskolába a közoktatás bármely szintjén, és a felsőoktatásban is részt vehet, azonos feltételekkel, mint a fiúk. Nem volt azonban ez mindig így. A lányok fokozatosan vehettek részt egyre magasabb szinten az állami közoktatási rendszerben, jelen tanulmány ezt a folyamatot kíséri végig 1806-tól a második világháborúig. Utána már engedélyezett volt a koedukált oktatás, és azóta nincsen törvényi különbség hazánkban a fiúk és a lányok oktatása között.

Eddig több szakmunka is éritette a lányok állami közoktatásban nevelését hazánkban (mind nőtörténeti, mind neveléstörténeti témában), de átfogó munka a törvényi szabályozások feldolgozásával ebből a korszakból mind ez idáig nem történt. Ez a tanulmány ennek igyekszik legalább részben eleget tenni.

A korszakban az elemi oktatás első négy évét leszámítva végig törekedtek az elkülönített oktatásra, és a lányoknál az egész korszakban megmaradt – legalább részben – a női szerepekre való felkészítés. A kor és a társadalom igényei – főleg az első világháború alatti és utáni években – egyre jobban követelték a lányok mind magasabb szintű oktatását, hogy a családi szerepek mellett a munka világában is meg tudják állni a helyüket.

Hangsúlyozni kell, hogy a lányok középfokú oktatására az igény mindig sokkal nagyobb volt és maradt, mint amit a lánynevelő intézmények a valóságban nyújtani tudtak. Igazi váltás majd a második világháború után, a koedukált oktatás megindulásával történik.

Kulcsszavak: lánynevelés, nőoktatás, koedukáció, nőnevelés-történet

Abstract

Today, it is self-evident that a girl can go to school at any level of public education and can also participate in higher education under the same conditions as boys. But this was not always the case. Girls have gradually been allowed to participate at higher and higher levels in the public education system, and this study traces this process from 1806 to the Second World

War. After that, co-education was allowed, and since then there has been no legal distinction between boys' and girls' education in our country.

To date, there have been several studies on the education of girls in public schools in Hungary (both on women's history and the history of education), but no comprehensive work on the legal regulations from this period has been done. This study aims to at least partially address this need.

With the exception of the first four years of primary education, the period has been one of segregated education throughout, with girls being prepared, at least in part, for female roles. The demands of the times and of society, especially during and after the First World War, increasingly required girls to be educated to a higher and higher level so that they could enter the world of work, as well as take up family roles.

It should be stressed that the demand for girls' secondary education was and remains far greater than girls' educational institutions could actually provide. The real change came after the Second World War with the introduction of co-education.

Keywords: girls' education, women's education, co-education, history of women's education

1. Hagymányos nőnevelés és nőideál kontra emancipált nő

Hazánkban az európai gyakorlatnak megfelelően a női szerzetesrendek (például az orsolyiták, az angolkisasszonyok, a Notre Dame Rend tagjai) foglalkoztak lányoktatással a XVII. század óta, elsősorban ájtatos nevelést biztosítva, alapvetően német nyelven. A legtöbb lány mégis otthon tanulta meg, amit az életben tudnia érdemes volt, és nem nagyon változtatott a szülői (főleg anyai) példán. „A leányok nevelése tehát – társadalmi hovatartozástól függetlenül – leginkább az édesanyák feladata volt, eszménye pedig a háziasszonykodásra, gazdasszonyságra nevelés. A nemesi családok viszont gyakran alkalmaztak nevelőnőt is, sőt, a levelezések szerint olykor más főrangú családhoz adták a lányt »udvarhölgynek«” (Kéri, 2018, 226.).

Újdonságként jelentek meg a XIX. század első felétől a lányokat oktató magánintézmények. Ezek közül híresebbek Teleki Blanka pesti, Zirzen Janka jászberényi és Karacs Teréz miskolci nevelőintézete. Ezekbe az iskolákba kevés (legtöbbször előkelő) lány járhatott, és a társadalmi szerepekre, az elvárt női feladatokra igyekeztek őket felkészíteni, sokszor nyugati minták alapján. Emellett gyakorlat volt, hogy külföldi intézetekben képezték a magyar nemesség leányait.

A hagyományos nőnevelés elképzelései szerint célul tűzték ki a „feleség, anya, háziasszony” hármas szerepre való felkészítést és sokan sokféleképpen próbálták meg a magasabb tanulmányoktól távol tartani a lányokat. Például Tóth Pál (1843–1903), a Karacs Teréz által alapított miskolci református leánynevelő intézet igazgatója 1881-ben megjelentetett egy könyvet (*Leányaink és jövőjük*), amely szerint a férfi-női fejfor-

mák és kezek különbözőségében látta a tanulásbeli és képességbeli különbségeket.¹ Tóth Pál szemléletét lehet az e korban divatos biológiai determinizmus egyfajta megnyilvánulásaként is értelmezni.

Elég egyértelmű álláspontot fogalmazott meg Kmety Károly (1863–1929) jogászprofesszor és függetlenségi párti képviselő, aki 1907-es parlamenti felszólalásában „nem liberalizmusnak, hanem vandalizmusnak tartja azt, hogy a nők egyetemi tanulmányokat folytathatnak, és kíváncsúnak vélte volna, ha vagy meg szüntetnék, vagy jelentősen korlátoznák a nők felvételét. ... »A házas nő angyal, a művelt nő szörnyeteg. A nő a társadalom szégyene, ha érettségit tesz.«” (Kéri, 1996, 101–102.).

Még a művelt hölgyek közül sem mindenki tudta elképzelni, hogy egy nő egyszerre legyen képes a család és a munka területén helytállni. Ugyanakkor létezett egy olyan érvelés is, amely szerint éppen a művelt, tanult nő tud otthon jobban boldogulni, mert racionális a munkaszervezésben, önálló, ostobaságokkal nem zavarja a férjét, sőt, jobban be tudja osztani a pénzt is.

2. Alsó elemi képzés lányoknak

Az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis című királyi rendelet „az *első olyan tanügyi rendelet* a magyar nevelés történetében, amely az elkülönített és célszerűen megszervezett leánynevelés kérdésével foglalkozik” (Pukánszky, 2006, 123.). Az első Ratióhoz² hasonlóan ez a szabályozás is katolikus állami ellenőrzés alá akarta vonni a protestáns felekezetek és a magánintézmények működését is. Ez alól a protestánsok az 1791. évi 26. törvényben megfogalmazott tanügyi autonómiájukra hivatkozva bújtak ki (Mészáros, 1996, 35.).

A rendelet a lányokat nemcsak a fiúktól különítette el, hanem társadalmi rétegek alapján is négy csoportba sorolta őket: parasztok, polgárok, köznemesek, főnemesek; természetesen eltérő tananyagokkal (Pukánszky, 2006, 124.):

Parasztlányok	Polgári, kis- és középnemes lányok	Főnemesi lányok
hittan	hittan	hittan
írás-olvasás	írás-olvasás	írás-olvasás
anyanyelv	anyanyelv	anyanyelv
számтан	számtan	számtan
kétkezi munkák	ház körüli munkák	női munkavégzés
	magyar történelem	magyar történelem

¹ „A férfi fejalkotása az értelemfejlést segíti elő túlnyomólag; a nő magas koponyája élénk képzelődés székhelye. A nők ... költőkkel és művészekkel különösen rokonszenveznek; ez utóbbiaknak fejképzések a női fejhez való nagy hasonlóságot mutat. Férfias szellemű nők, legtöbbször erős vonalakban rajzolt alkotású fejet mutatnak.” (Tóth, 1881, 10.).

² Az első Ratio szerint még fiúk-lányok egy osztályba jártak.

	szépírás	szépírás
	bibliai történetek ismerete	bibliai történetek ismerete
		erkölcstan
		illettan
		német nyelv
		francia nyelv
		magyar földrajz

1. sz. táblázat

Minden rétegnél szerepel a lányok társadalmi helyzetének megfelelő munka, ami különböző kétkézi-kézi munka lehetett, például főzés, varrás, stoppolás, kézimunka, hímzés. A tantárgyakat elnézve továbbra sem változott a feleség-anya-háziasszony ideálként megjelenített női hármasság. Hiányoznak a természettudományok, az egyetemes történelem és az ókori nyelvek, amik a korban a fiúknál kötelező elemek voltak. A képzés mellett komoly kihívás volt a megfelelő tanerő hiánya, amely nehézség már korábbról eredeztethető.

3. Felső elemi képzés lányoknak

Ezt a rendszert egészítette ki az 1845-ben megjelent *Magyarország elemi tanodáinak szabályai* című rendelet, amely főleg az elemi iskolai képzést részletezte, két tagozatra bontva: az alsó elemi két évfolyamán anyanyelven történt a képzés, de a nemzetiségek által sűrűn lakott területeken a magyar nyelvet is tanították (vö. Mészáros et al., 2001, 345.). A rendelet megőrizte a társadalmi rétegződés fenntartását az oktatásban. A tantárgyak között már van változás a második Ratiohoz képest (vö. Pukánszky, 2006, 125–126.):

Parasztlányok	Polgári, kis- és középnemes lányok	Főnemesi lányok
vallástan	vallástan	vallástan
írás-olvasás	írás-olvasás	írás-olvasás
számтан	számтан	számтан
ének	ének	ének
kézimunka	kézimunka	kézimunka
gazdasági-technológiai ismeretek	gazdasági-technológiai ismeretek	gazdasági-technológiai ismeretek

	helyesírás	helyesírás
	fogalmazás	fogalmazás
	bizonyos irodalmi művek feldolgozása	bizonyos irodalmi művek feldolgozása
		német nyelv
		francia nyelv
		földrajz
		történelem
		természetrajz
		elemi fizika
		rajz
		zene
		tánc

2. sz. táblázat

Legfeltűnőbb változás a korábbi szabályzáshoz képest a gazdasági-technológiai ismeretek minden rétegnél való megjelenése és a művészeti tárgyak. Fokozatosan, de egyre fontosabb lesz, hogy a nők ne csak az analfabetizmustól szabaduljanak meg, de képesek legyenek hasznos társai lenni majdani férjeiknek, és ezáltal jobban tudjanak kiteljesedni mint családanyák, feleségek, gazdaasszonyok.

Mindkét szabályozásban közös, hogy a tananyag mennyisége és minősége is kevesebb, mint a fiúk esetében; illetve megmaradt a tantárgyak közötti eltérés is. A lányokat társadalmi rétegektől függetlenül igyekeztek a korabeli nemi sztereotípiák szerint nevelni. Továbbra is hiányoznak a természettudományok, az egyetemes történelem és az ókori nyelvek.

4. A felsőbb népiskola és a polgári iskola megjelenése

Eötvös József az elképzeléseit az 1868-as népiskolai törvényben (1868. évi XXXVIII. törvény) tudta érdemben megfogalmazni. Ez már a szülőkre nézve pénzbüntetés terhe mellett, nemektől függetlenül mindenkinek tankötelezettséget írt elő 6 és 12 éves kor között, természetesen a két nemet elkülönítve, de azonos tananyaggal. Ezzel létrejött a 6 évfolyamos elemi népiskola.

„A törvény három évfolyamos ismétlő iskolát rendszeresített – heti néhány órás tanítással – azoknak a gyerekeknek, akik nem tanulnak tovább magasabb iskolákban. Megalkotta a felsőbb népiskolát – itt már érvényesült a nemek közötti különbségtétel: a fiúk számára 3, a lányok esetében pedig két évfolyamos volt.” (Pukánszky, 2006, 127.)

Ugyanez a törvény hozta létre a korszak egyik legnépszerűbb iskolatípusát: a polgári iskolát, amely fiúknak 6, lányoknak 4 éves képzést írt elő. Ide mindkét nemnek az elemi iskola 4. évfolyama után volt lehetősége felvételt nyerni. A polgári iskola szabadon választható volt, érettségit nem adott, mégis népszerű volt, főleg kispolgárok (elsősorban iparosok, kiskereskedők, tisztviselők) gyermekei jártak ebbe a képzési formába.

5. Felsőbb leányiskola megjelenése

A középpolgárság igényeit azonban a polgári iskola már nem tudta kielégíteni. Ezt fogalmazta meg Veres Pálné Beniczky Hermin (1815–1895) 1868-ban a *Fővárosi Lapok* november 10-i számában:

„A női oktatási rendszer alig terjeszkedik túl a tudományok elemein, s leginkább külföldi nyelvek, zene, tánc és társadalmi külső szabályok betanulására szorítkozik. ... Ki merné tagadni, hogy az alaposan képzett, esmeretekben gazdag nő, akár mint feleség, akár mint anya, akár mint honleány, nem fogná a tudatlannál sokkal helyesebben intézni háztartását, nevelni gyermekeit s teljesíteni polgári kötelességeit?” (Fábri et al., 2006, 89–90.)

Egyre többen akartak lánygyermekeik számára is magasabb képzést, ezáltal biztosabb jövőt, akár jobb munkalehetőséget, sokszor házasságtól függetlenül.

Ilyen előzmények után jött létre 1875-ben a 6 évfolyamos felsőbb³ leányiskola Trefort Ágoston kultuszminisztersége alatt, az Országos Nőképző Egyesület (ONKE) és annak vezetője, Veres Pálné Beniczky Hermin tevékenységének köszönhetően, mintegy társadalmi kezdeményezésre. Ide az elemi iskola 4. évfolyama után lehetett felvételizni:

„Kétesztendő előkészítő tanfolyam után négy évfolyamos középiskolai tagozat következett.[⁴] A tantárgyak között három modern nyelv (német, angol és francia) szerepelt. A női egyéniséghez illő tantárgyakban szerepelt egyebek között a kézimunka oktatása is. A felsőbb leányiskola érettségit nem adott, képzési célja a human műveltségű családanya és feleség szerepkörére való felkészítés volt.” (Pukánszky, 2006, 130.)

Az állami irányítás sem nagyon késlekedett. Még ugyanezen évben, 1875 őszén nyílt meg az első középfokú állami leányiskola, a Budapesti Állami Felső Leányiskola, amelynek első igazgatója Molnár Aladár (1839–1881) tanár, oktatási szakember és a magyar nőnevelés nagy támogatója lett. „A vallás- és közoktatásügyi kormányzat előszeretettel alapított a magyarosítás jegyében felsőbb leányiskolákat a nemzetiségek lakta vidéki városokban. Így jött létre állami felsőbb leányiskola például Máramaros-szigeten (1877), Trencsénben (1877), Lőcsén (1881), Sopronban (1881), Besztercebányán (1883), Pozsonyban (1883), Temesváron (1884)” (Müller, 2000, 151.).

³ Ez a leányiskola az elemi iskolához képest volt felsőbb, 1916-tól felső.

⁴ A négy évfolyamra közvetlenül az elemi iskola 6. osztály vagy a polgári iskola 2. osztály után lehetett lányoknak bekerülni.

6. Lányok is érettségizhetnek

Ebben az időszakban hazánkban a lányoknak továbbra sem volt lehetősége az érettségi vizsgát letenni, ezáltal őket a felsőfokú képzésekben való részvételtől elzárták. A lányok művelt feleségek és családanyák lehettek, de tudományos karriert a kor közgondolkodása nem tudott egy nőnek elképzelni. Ezen változtatott Wlassics Gyula miniszter rendelete 1895 végén, amely engedélyezte, hogy a lányok magánúton érettségit tehessenek a fiúgimnáziumokban (Mészáros, 1996, 65.). Ezen kívül lehetőség nyílt a polgáriból és a felsőbb leányiskolából magántanulóként fiúgimnáziumba járni. Ez azonban rengeteg időbe, energiába és pénzbe került, így erre csak kevés jómódú és elhivatott lánynak volt lehetősége. A lányok a legtöbb iskolában legjobb esetben is csak a természettudományos tanórákon vehettek részt,⁵ akkor is a tanárral érkeztek, a fiúktól külön, általában hátul foglaltak helyet, és az óra végén a tanárral együtt távoztak, hogy egy számukra kijelölt teremben, a fiúktól elkülönítve töltsék el a szünetet.

Ez óriási siker volt a lányoknak, azonban többen attól tartottak, hogy a tanulás a női szerepek rovására megy, és a lányok a családi feladatok helyett a felsőoktatásban akarják magukat kibontakoztatni. Ezzel egyszerre sérülne a hagyományos női szerep – tehát a családon keresztül a nemzet érdeke is –, és a fiúk számára is versenyhelyzet alakulna ki.

A helyzetet árnyalja, hogy Wlassics komoly szűrőt épített a rendszerbe, hogy a továbbtanulás lehetőségét csak kivételes esetekben, a legtehetségesebb leányok számára lehessen biztosítani (többek között kitűnő érettségi bizonyítvány esetén és egyéni elbírálás alapján). Továbbá sokáig csak a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti karokon tanulhattak nők. Ezek álltak legközelebb a hagyományos női szerepekhez.

7. Az első lánygimnázium

Az ONKE tovább harcolt a lánygimnáziumokért, és egyre több támogatót szerzett a neves magyar közéleti személyiségek között is.⁶ Ennek eredményeként 1896 őszén megalapították az első magyar leánygimnáziumot, ahol már 1900-tól érettségizhettek a lányok. Az alapítóknak a fiúkétól eltérő, a lányok személyiségéhez igazított tantervet is ki kellett dolgozni. A korabeli fiú gimnazistákkal ellentétben a lányok nem tanultak görögöt (helyette ókori irodalom volt) (Mészáros et al., 2001, 362.), csak latint, és kiemelt hangsúlyt kapott a rajz, ének és kézimunka oktatása. Ezen utóbbi tárgyakat a női lélek nemesítésére szánták. A fiúkétól részben eltérő tananyag mellett azonban már tudtak érettségit tenni a diákok, ami kitűnő érettségi bizonyítvány esetén őket is

⁵ A kísérletezés és a tanári magyarázatok meghallgatása miatt volt elnéző sok iskolavezetés.

⁶ Például Alexander Bernát, Beke Manó.

feljogosította felsőfokú tanulmányokra néhány egyetemi karon;⁷ illetve a szabályozás megengedte a nők által külföldön szerzett diplomák honosítását.

A tanulás lehetősége sok lánynál szükséges is volt, a korabeli elképzelés főleg a pártában maradt lányokat féltette a szegénység okozta megaláztatástól, illetve a rokonságnak való kiszolgáltatottságtól.

A leánygimnázium első négy évfolyamán németet és angolt tanultak, míg a fiúk ugyanekkor latint és németet. A lányoknál az első négy évben jelentek meg a kimondottan nekik szánt tantárgyak: kézimunka, ének, rajz. A felső négy évfolyam anyaga sokkal közelebb volt a fiúkéhoz, de 5–6. évfolyamon itt még megjelent a rajz, 7. évfolyamon az egészségtan. A lányok oktatása így közelebb került a fiúkéhoz, mégis megmaradt a lányok bizonyos fokú hátránya, többek között a latin nyelvnél.

8. A nők helyzetének változása az első világháború során

Az első világháború alatt a frontszolgálatot teljesítő férfiak helyett egyre több helyen kellett a nőknek a munkaerőpiacon és a házi gazdaságokban is helyt állni. Nem ritkán még ott is, ahol korábban cselédek dolgoztak a háztartásban, most már a feleségre hárult a háztartás teljes vezetése. Sok esetben a női munka olcsóbb volt, de a legtöbb nőnek vagy most volt először saját jövedelme, vagy a férfiakénál kevesebb fizetés is több volt, mint a korábbi keresete. A helytállásukat, elismerésüket csak fokozták a fronton legtöbbször önkéntes ápolóként dolgozó nők és asszonyok. Volt olyan terület, ahol már ekkor felállítottak női reguláris csapatokat.⁸

A női emancipációban mérföldkő lett a világháború, mert lényegesen megkönnyítette a nők munkába állását, és a gazdasági önállósulást. Ez azonban sok férfinak nem tetszett, akik a női munkába állást legjobb esetben is csak ideiglenes szükségmegoldásnak tartották. A nők évekre családfenntartóvá léptek elő; megváltozott az életritmusuk, az időbeosztásuk, minden döntést nekik kellett (sokszor/legtöbbször) egyedül meghozni. Átértékelődött a női szerep, bármennyire is nem akart erről tudomást venni az állami vezetés vagy a frontról hazatérő férfiak sokasága. Az önálló, modern nő⁹ (saját keresettel, saját munkahelyi élettapasztalattal, önálló véleménynel) sokszor megijesztette a férfiakat, nemritkán irigységet váltott ki belőlük. Ez a szemléletmódváltás sokszor vezetett konfliktushoz, akár váláshoz is.

Az önálló egzisztenciával rendelkező nők egyre jobban követelték a jogot az oktatás magasabb szintjeihez is, miközben a média igyekezett a nők háziasszony szerepét felerősíteni, és a munka világából visszaterelni őket a konyhába. Ezt a kérdést csak nehezítette a családi és a munkahelyi szerepek összeillesztése.

⁷ Első körben, 1895-től a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti karokon tanulhattak nők.

⁸ Például Szerbia, Oroszország.

⁹ A modern nő jellegzetessége lett a bubifrizura, a cigarettázás és a férfias öltözködés.

9. Leánykollégium, leánylíceum, leánygimnázium

Az 1926. évi XXIV. törvényben Klebelsberg Kunó miniszter a fiúközépiskolák mintájára 8 évfolyamos lányközépiskolai rendszert dolgozott ki (vö. Mészáros, 1996, 86.; Pukánszky 2006, 162.):

	Leánygimnázium	Leánylíceum	Leánykollégium
	megfelel a fiúknál a reál-gimnáziumnak	hasonló a fiúk reális-kolájához	a régi felső leányiskola
érettségi	van	van	nincs
görög nyelv	csak rendkívüli tárgyként	csak rendkívüli tárgyként	–
latin nyelv	van	csak rendkívüli tárgyként	–
modern nyelvek	van	francia, angol, olasz	–
kézimunka és egyéb gyakorlati tárgyak	–	–	van

3. sz. táblázat

Az első két típusban lehetett a fiúkéval egyenrangú és egyenjogú érettségit tenni, ami a legtöbb felsőoktatási tanulmányra feljogosított. Ezen két iskolatípusból már hiányzik a kézimunka, helyettük a többi tárgy kap nagyobb hangsúlyt.

A leánykollégiumot meghagyták olyanok számára, akik „jobb anyagi helyzetük következtében nem törekszenek egyetemi tanulmányokra, illetve diplomára, hanem a családban, háztartásban vagy az előkelőbb társadalmi életben óhajtanak magasabb műveltségükhöz illő hasznos tevékenységet kifejtetni” (Somogyi, 1942, 142.).¹⁰

Egy 1927-es miniszteri rendelet biztosította, hogy a megszerzett érettségivel a lányok a fiúkkal azonos jogok alapján jelentkezhetnek hazánkban majd’ minden felsőfokú képzésre;¹¹ ezzel Klebelsberg elősegítette, hogy minden egyetemen tanulhassanak nők. Klebelsberg a képzési formák sokszínűségét helyezte előtérbe, ezzel szemben Hóman Bálint már az egységesítést tekintette megoldásnak.

¹⁰ Klebelsberg azonban mintha nem figyelt volna az idők jeleire és a nemzet leányainak igényeire. Leánykollégiumból „1927-ben csupán kettő működött az országban, míg leánygimnáziumból nyolc, leánylíceumból pedig huszonöt” (Mészáros et al, 2001, 374). A számokból látszik, hogy hazánkban továbbra is nagyon kevés nő jutott középszintű oktatáshoz, és ezeknek a lányoknak a töredéke tanult tovább a felsőoktatásban.

¹¹ Nem járhattak nők a mérnöki, gépészmérnöki, vegyészmérnöki, közgazdasági, közigazgatási, külügyi, bányamérnöki, erdőmérnöki és állatorvosi képzésekre. De járhattak már az 1925-től működő Testnevelési Főiskolára.

Egységes leánygimnázium	Leánylíceum	Leánylíceum	Leánykollégium
Hit- és erkölcsstan	Hit- és erkölcsstan	Hit- és erkölcsstan	Hit- és erkölcsstan
Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom
Történelem	Magyarország történelme és világtörténelem	Magyarország történelme és világtörténelem	Magyarország történelme és világtörténelem
Földrajz–néprajz	Földrajz	Földrajz	Földrajz
Gazdasági és társadalmi ismeretek	–	–	Háztartástan és gazdaságtan
Latin nyelv és irodalom	Latin nyelv és irodalom	–	–
Német nyelv és irodalom	–	Német nyelv és irodalom	Német nyelv és irodalom
Görög vagy francia vagy angol vagy olasz nyelv és irodalom	Francia vagy angol vagy olasz nyelv és irodalom	Francia vagy angol vagy olasz nyelv és irodalom	Francia vagy angol vagy olasz nyelv és irodalom
Természetrajz	Természetrajz, kémia és egészségtan	Természetrajz, kémia és egészségtan	Természetrajz, kémia és egészségtan
Egészségtan	–	–	–
Kémia	–	–	–
Fizika	Természettan	Természettan	Természettan
Matematika	Mennyiségtan	Mennyiségtan	Mennyiségtan
Bölcseleti bevezetés	Filozófia	Filozófia	Lélektan és neveléstan
Rajz és műalkotások ismerete	Rajz	Rajz	Rajz és művészettörténet
–	–	Művészettörténet	–
Testgyakorlás	Testgyakorlás	Testgyakorlás	Testgyakorlás
Ének	Ének	Ének	Ének
Szépírá	–	–	–
Gyorsírá	–	–	–
Kézimunka	–	–	Kézimunka
Osztályfőnöki óra	–	–	–

4. sz. táblázat

10. Nyolc évfolyamos lánygimnázium és a nőnevelő intézet

Az 1930-as évek elején a gazdasági világválság hazánkat is érintette, illetve a technikai fejlődés, társadalmi változások nálunk is szükségessé tették a (középfokú) oktatás, és azon belül a lányképzés átalakítását.

1934. évi XI. törvénnyel Hóman Bálint kultuszminiszter egységesítette a középiskolákat: létrejött a nyolcosztályos gimnázium. Az új törvénnyel Hóman megvalósította a szellemi koedukációt (egységes gimnázium), de nemenként továbbra is külön működött: fiú- és lánygimnázium. A viták lezárásaként, egyfajta kikaput meghagyva, esetenként lehetőséget biztosított a lányoknak ott, ahol lánygimnázium nem működött, csak fiú, magántanulóként bizonyos tárgyak esetében (főleg természettudományok) részt venni a jelenléti oktatáson, és érettségit tehettek, ahogyan erre már több helyen kialakult gyakorlat volt, főleg a vidéki protestáns fiúiskolákban.

Amíg korábban a két nem különböző tankönyvekből tanult, most már ezeket is sikerült egységesíteni. A különbségeket továbbra is a lányoknak a fiúkétól eltérő testi-lelki adottságaival indokolták.

1938. évi XIII. törvény lehetőséget biztosított, hogy a leánygimnázium alsó négy osztályára líceum jöheszen létre. A fő eltérés az volt, hogy az első négy évfolyamon a latin nyelv helyett vagy a mellett párhuzamosan egy élő idegen nyelvet kellett tanítani.

11. Összegzés

Hosszú utat járt be a nőnevelés törvényi szabályozása 1806 és 1938 között. A korszakban végig elmondható, hogy az elemi oktatás első négy évét leszámítva végig törekedtek a nem koedukált oktatásra, és a lányoknál az egész korszakban megmaradt – legalább részben – a női szerepekre való felkészítés a köznevelésben.

Hangsúlyozni kell, hogy a lányok középfokú oktatására az igény mindig sokkal nagyobb volt és maradt, mint amit a valóságban nyújtani tudtak a lánynevelő intézmények. Igazi váltás majd a második világháború után, a koedukált oktatás megindulásával történik.

Források

1868. évi XXXVIII. törvény:

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV>

1926. évi XXIV. törvény:

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92600024.TV&targetdate=&printTitle=1926.+%C3%A9vi+XXIV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

1934. évi XI. törvény:

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fpagenum%3D41>

1938. évi XIII. törvény:

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93800013.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fpagenum%3D41>

Irodalomjegyzék

- Fábrí A., Borbíró F. & Szarka E. (szerk.). (2006). A nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866–1895. Kortárs Könyvkiadó.
- Kéri K. (1996). Kmety képviselő úr és a „női szörnyetegek”: Egy 1907-es parlamenti felszólalás sajtóvisszhangja. *Iskolakultúra*, 6(3), 101–103.
- Kéri K. (2018). Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Kronosz Kiadó.
- Mészáros I. (1996). A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996. Akadémiai Kiadó.
- Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (2001). Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó.
- Müller I. (2000). Az alap- és középfokú leányoktatás Magyarországon a dualizmus időszakában. *Sic Itur ad Astra*, 11(3), 131–204.
- Pukánszky B. (2006). A nőnevelés évezredei. Gondolat Kiadó.
- Somogyi J. (1942). Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. Eggenberger-féle Könyvkereskedés.
- Tóth P. (1881). Leányaink és jövőjük. Franklin Társulat.

A hatékony tudásátadás kulcsa: érzelmi intelligenciát fejlesztő játékok a tanórán

The Key to an Effective and Successful Teaching Process – Games for Developing Emotional Intelligence in a Classroom

Pásztor Éva

*XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium
angol nyelv és irodalom–történelem szakos középiskolai tanár, mestertanár
ORCID: 0009-0002-2403-3643*

Absztrakt

Tanári pályám során megtapasztaltam, hogy a körülöttünk változó világ újra és újra komoly kihívások elé állítja az oktatás szereplőit. Nemcsak a tanárnak kell képesnek lennie folyamatos megújulásra, a technológiák elsajátítására és azoknak tanítási módszereibe való integrálására, de a Z és alfa generációs tanulóknak is komoly próbatétel együttműködni a társaikkal, a „learning by doing”-elv mentén kooperálni egymással.

A csoportdinamika jelentősége a tanulási folyamatban vitathatatlan. A megfelelő tanulási környezet kialakítása a tanár felelőssége. Hogyan lehet az egymást méregető, önmagát komfortosan leginkább a saját világukban érző tinédzserekkel közösséget kialakítani? Mi húzódik a kamaszok elutasító viselkedésének hátterében? Hogyan lehet munkára bírni egy harminc főből álló, unott képű, demotivált, a tananyag mennyisége alatt roskadozó osztályt? Hogyan lehet egy tanárnak egy időben megtanítani a tananyagot és élményt is adni? Erre a lehetetlennek tűnő vállalkozásra hívom szeretettel a tanárságukat hivatásként gyakorló kollégáimat, néhány kipróbálásra szánt játék bemutatásán keresztül.

Kulcsszavak: változó világ, oktatás szereplői, Z és alfa generációk, érzelmi intelligencia.

Abstract

I have been teaching English for years, and have experienced how the changing world around us challenges participants in education. It is a challenge, and not just for teachers, to always be willing to engage in renewal. It is also a challenge for the students who belong to generations Z and Alpha, and this makes cooperation difficult.

The significance of group dynamics as a requirement for the successful acquisition of useful knowledge is unquestionable but at the same time, it is the teachers' responsibility to create an appropriate atmosphere for learning in a classroom. The challenges to be faced are: How to make into a team teenagers who feel only comfortable alone, in their own world? What

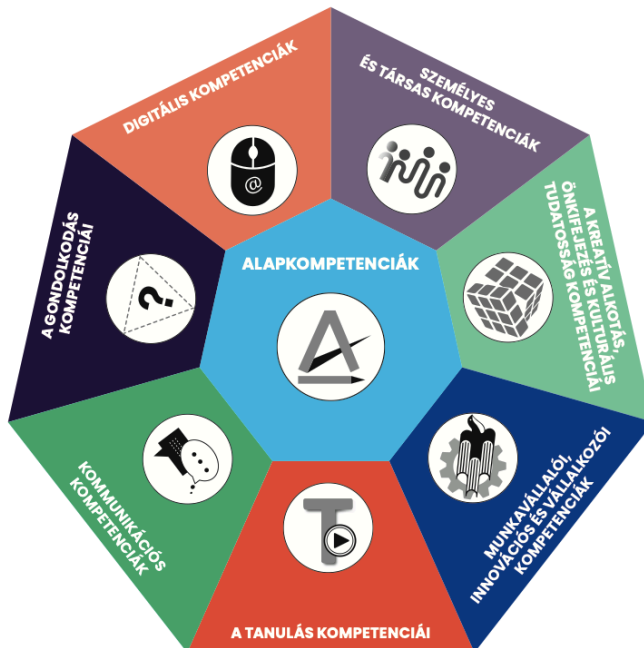
factors underly this behavioural trend? How is it possible to convince teenagers to put more energy into learning? How can achieve all these goals simultaneously? How can students be persuaded to engage in the never-ending cooperative adventure of education? I invite readers to join me seeking solutions to these problems via some games that I offer to try.

Keywords: changing world, participants of education, generation Z and Alpha, Emotional Intelligence

1. Bevezetés

Komoly kihívásokkal kell szembenéznie a ma iskolájába belépő diáknak. Ezen a helyen kell olyan tudást megszereznie, olyan készségeket elsajátítania, amelyek képessé teszik őt eligazodni a 21. század világában. Az 5/2020.(I. 31.) Korm. rendelet – amelyet a 110/2012. (IV. 4.) Korm. rendelet módosításaként vezettek be 2020. január 1-én – az alábbi kulcskompetenciákat emeli ki:

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.



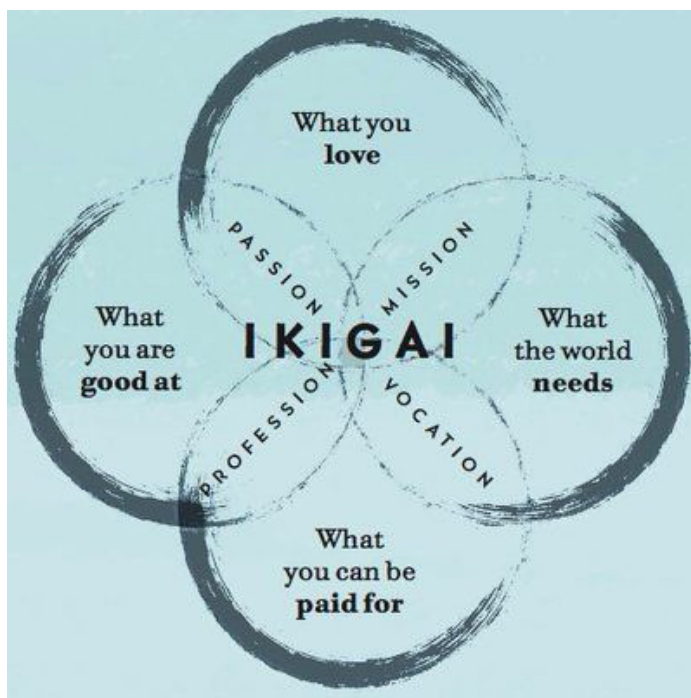
1. ábra: Kulcskompetenciák a 2020-as NAT-ban (Katona, 2020, 20.)

Jelen tanulmányban kitérek az oktatás szereplőinek rövid jellemzésére, a 21. századi oktatás követelményeire, amelyekkel mind a köznevelésben dolgozó tanároknak, mind a felsőoktatásban, a tanárképzésben részt vevő egyetemi oktatóknak lépést kell tartaniuk. A tanulmány következő fejezetében a kvalitatív kutatási metodológia alkalmazásával a személyes és társas kapcsolati kompetenciák fejlesztésére helyezem a hangsúlyt, gyakorlati tapasztalataim és a tanórákba illeszthető fejlesztőjátékok megosztásával.

2. Az oktatás szereplői és az érzelmi intelligencia

2.1. A tanár

Napjainkban a tanárookra nehezedő terhek, megoldandó feladataik súlya nem mindig találkoznak a társadalom megértésével. Miközben óráinkon azt tanítjuk diákjainknak, hogy olyan pályát válasszanak, amelyben majd örömet lelik, magas szinten művelik, hasznára lesznek a világnak és jól megfizetik (lásd IKIGAI, 2. ábra), akaratlanul is szembesülünk a pedagóguspálya presztízavesztésével a többi értelmiségi hivatáshoz képest, noha a kormányzat által bevezetett pedagógus-életpályamodell ezen is kíván változtatni.



2. ábra : Az ideális pálya, munka-**IKIGAI** <https://hu.pinterest.com/pin/1196337398358427/>

A 21. századi oktatás-nevelés kulcsszereplői a tanárok. Feladatuk ellátásának nélkülözhetetlen velejárói – a diszciplináris tudás mellett – a szerteágazó módszertani ismeretek, a pszichológiai és a pedagógiai felkészültség. A feladatok rengetegében, az értelmi intelligenciafejlesztés célrendszerének említésekor Benjamin Bloom taxonómiai szemlélete minden pedagógusnál megjelenik. Bloom és munkatársai a személyiségfejlesztés három területét emelték ki: kognitív (IQ), affektív (EQ), és pszichomotoros (Falus, 2001, 177.). A pedagógusok elméletben átlátják a személyiségfejlesztés mindhárom területének fontosságát, de a gyakorlatban, leginkább a tananyagmennyiség terhe alatt, nem alkalmazzák. Tanulmányomnak egyik célkitűzése, hogy hangsúlyozzam az érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát, különös tekintettel a Z és az alfa generáció EQ-szintjének hiátusaira. Stabil értékrendre az értékbizonytalanságot tükröző társadalmi folyamatok ellensúlyozása miatt van szükség. Az az ember, aki ilyennel rendelkezik, túllép a plurális társadalom világnézeti különbségein és a közös értékeket képes szilárd kiindulópontként alkalmazni (Pálvölgyi, 2014, 12.).

A jövő társadalmának morális minőségét leginkább a jelenkor iskoláinak pedagógiai értékteremtő munkája alapozza meg (Pálvölgyi, 2014, 9.). Ezzel a felütéssel kezdi az erkölcsi nevelés perspektíváiról írt könyvét Pálvölgyi Ferenc. Lenyűgöző, szerteágazó munkájában a jelen tanulmány szempontjából különösen releváns a tanulási folyamatok tárgyalása is.

Az utóbbi évtizedek generációs kutatásai hozzájárultak a hatékony, élményszerű tudásátadás megvalósításához, rámutatva arra a tényre, hogy a különböző generációk eltérő készségekkel rendelkeznek, ennek megfelelően más módszertani technikákkal lehet náluk eredményt elérni. Az oktatás minőségét meghatározza az oktatás szereplőinek egymással való együttműködési képessége, hajlandósága. Milyen tanárra van szüksége a 21. század iskolájának?

Egy kongruens, facilitátor tanár, aki kellően elkötelezett a felfedező tanítás mellett, szívesen alkalmaz csoportmunkát a tanóráin, figyelmet szentel a személyiségfejlesztés mindhárom területének, az óráit tudatosan ezen feladatok köré tervezi. Az ilyen jellegű órákon a tudásátadás hatékonyabb. A jó, értelmes feladatválasztás flow-élményt is okozhat a diákoknak, mely során élményszerű tanulásban lesz részük.

Felmerül a kérdés, hogy boldog vagy hasznos állampolgárokat neveljünk-e? Komoly dilemma.

Mi lenne, ha egyszerre mindkét kritériumnak próbálnánk megfelelni? Boldogság-meghatározásokból nem szenvedünk hiányt sem a szakirodalom, sem a szépirodalom terén. Jelen esetben Mérő László három kritériumát emelem ki, amelyek szerint a boldogság három komponense: az elmélyült cselekvés (flow), a pozitív érzelmek és a tartalmas élet (Mérő, 2010, 96.). Ennek a logikának alapján, ha jól szervezzük az óráinkat, megfelelően választunk feladatot, a diákjainknál flowt idézhetünk elő. A flow teljes hatása csak akkor jelenik meg, amikor a kihívások és a képességek nemcsak egyensúlyban vannak, hanem viszonylag magasak is, állítja Csíkszentmihályi (2011, 149.). Ebből következik az, hogy ha a tanár komolyan veszi a feladatát és az óráján nemcsak hatékony tudásátadásra, de élményszerű, feladatokba való belefeledkezésre

is szeretné meginvitálni a diákjait, akkor komoly előkészületeket, tervezési feladatokat kell megvalósítania. Ez által boldog és hasznos tudással rendelkező diákjai lesznek.

Ezért lenne lényeges a tanárok kötelező óraszámainak ideális mennyiségben (heti 18 óra) történő megállapítása, hogy legyen idejük a tanórákra megfelelően felkészülni, valamint az adminisztratív teendőket is el tudják látni a diákok értékelése, munkájukra történő reflektálás mellett.

Jeremy Harmer módszertani könyvében kitér arra, hogy végül is minden tanári szerepnek az a célja, hogy valamilyen módon elősegítse a tanulók fejlődését. Az adott szituációkban a tanárnak el kell tudnia dönteni, melyik tanári szerep a legcélravezetőbb (Harmer, 2003, 57.). Egyik szerep sem lehet kizárólagos, mindig a helyzet határozza meg, éppen melyikkel tudja a diákot a feladat elvégzésében segíteni. Egy felkészült tanár mindegyik szerep megvalósításával tisztában van, és szükség esetén képes váltani egyikből a másikba: irányító, szervező, értékelő, instruáló, résztvevő, tutor, megfigyelő (Harmer, 2003, 63.).

2.2. A tanuló

Sok idősebb, tapasztalt kollegám legyint a generációs kutatások megállapításaira. Ettől eltekintve az idő tagadhatatlanul rácsúfol az elutasításukra. Az 1994-től született gyerekekből mára már a húszas éveik végén járó, Z generációs pályakezdő kollegák lettek. Az alfa generációs gyerekek 2024 szeptemberétől beléptek a középiskolákba, a 2025 januárjától születendő gyerekek már a béta generációhoz fognak tartozni.

Az X vagy az Y generációs pedagógusoknak a Z és alfa generációs tanulókat olyan készségekkel kell felruházniuk, amelyek nélkülözhetetlenek lesznek számukra a jövő munkaerőpiacán és a társadalomban. A ma iskolájának a web.2.0 miatt – bárki, bármilyen tartalmat feltölthet a világhálóra – olyan diákokat kell képeznie, akik a social network információit megfelelő kritikával képesek kezelni, átlátják és megértik a karbonlábnyom csökkentésére való törekvés lényegét, továbbá megértőek, empátikusak, toleránsak, kooperatívak, motiváltak, a mesterséges intelligencia megismerésére és annak szakszerű használatára nyitottak.

Ezen túlmenően fontos, hogy legyenek képesek csoportban dolgozni, ami az interperszonális intelligenciájukat is fejleszti. A tanároknak olyan módszereket kell választaniuk, amelyek a fejlesztendő területeket stimulálják. A Z generációs tanulók tanulási szokásairól már írtam egy korábbi tanulmányomban (Pásztor, 2021, 295.), ahol – a Szőke-Milinte Enikő által megfogalmazott öt elvet ismertetve – szintén kitértem arra, hogy a Z generációs tanulóknak milyen oktatásra van szükségük (Szőke-Milinte, 2020, 20–21.):

- Első elv: az oktatás segítse a tanulókat, hogy a hasznos információk a hosszú távú memóriába épüljenek.

- Második elv: minél többféle módon kerüljenek kommunikációs kapcsolatba egymással, minél több kommunikációs feladatuk legyen a tananyag feldolgozása során.
- Harmadik elv: a problémamegoldó stratégia központi szerepet kell hogy kapjon az oktatásban, melynek során a tanulók az új tudás teremtoivé válnak, kutatnak, és tesztelik annak hatékonyságát.
- Negyedik elv: a munkamemória kapacitása súlyosan korlátozott, ezért is fontos feladata az oktatásnak a tanulók munkamemóriájának támogatása különböző technikákkal.
- Ötödik elv: a tanulási környezet megteremtése, melynek során komplex feladatok megoldásával a Z generációs tanulóknál végbemegy az előző és az új tudások integrációja.

Még fel sem ocsúdtunk a Z generáció generálta kihívásokból, és máris szembesülünk a 2010-től született gyerekek, az alfa generáció tanulási szokásaival. Ők azok a gyerekek, akik tízévesként szembesültek a COVID-19 alatti lezárásokkal, és részben olyan helyzetben szocializálódtak, melyre addig még nem volt példa. Jessica Kato felhívja a figyelmünket arra a tényre, hogy az alfa generáció tagjai olyan mennyiségű információt értek el már korai életszakaszukban, mint amennyit még egyik előző generációnak sem állt módjában. Ezen kívül ösztönösen érzi, alapvetésként értelmezi a globális világképet (Kato, 2024). Ezek a körülmények joggal befolyásolják a jelenléti oktatásban felmerülő problémákat, melyekkel az őket tanító tanárok nap mint nap szembesülnek. Először is, nincs olyan, a tanáraik által tanítani szándékozott tananyag, téma, amelyet a diákok ne találhatnak meg online. Így még nehezebbé vált az állandó kihívás, hogy a tanulást relevánssá tegyük számukra (Kato, 2024). A kimagasló tájékozottság mellett azonban jelen van a sajátos nevelési igényű tanulók sora is, amely további megoldásra váró problémákat gördít a pedagógusok elé. Statisztikai adatok mutatják, hogy az elmúlt 20 évben 40 %-kal nőtt az SNI-tanulók száma. A 2023–2024. tanévben 104 865 SNI-gyermecket tartottak nyilván (https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html).

A fenti információk birtokában, a tanároknak olyan módszerekhez kell folyamodniuk, amelyekkel a diákjaikat el tudják vezetni a tudás birodalmába. Az Alfákra jellemző kíváncsiság, a kapcsolódásra való igény, az empátiára való nyitottság és a változások iránti vágy mind azok a területek, amelyek stimulálásával bevonhatjuk őket a tanulási folyamatba.

2.3. Az érzelmi intelligencia szerepe a hatékony tudásátadásban

Az érzelmi intelligencia meghatározása abból a szempontból lényeges, hogy a tanórakon célirányosan tudjuk fejleszteni. Korábbi tanulmányaimban már részletesen kitértem a fogalom körbejárására (Pásztor, 2020, 213–214.), ezért most csak David Goleman

1995-ben bestsellerként berobbanó munkájából az érzelmi intelligenciáról írt definícióját említeném, amelyben az érzelmi intelligenciát olyan képességek összefoglaló kifejezéseként aposztrofálja, mint önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás, az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése, hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon; az empátia és a remény (Goleman, 2019, 60.).

Ezek szerint az érzelmi intelligencia olyan készségek összessége, amely készségek képessé teszik az embert a társas együttműködésre, pozitív világkép kialakítására, az önismeret, a motiváció és a személyes célok által. Véleményem szerint az iskolai környezetben a fejlesztendő kompetenciák: célok, motiváció, empátia, tolerancia, önfegyelem, kitartás, társas készség, kooperáció, konfliktuskezelés, asszertivitás.

Ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy a Z és az alfa generációhoz tartozó személyek érzelmi intelligenciája fejlesztésre szorul, és az érzelmi intelligenciához tartozó készségeket célirányosan fejlesztjük a tanórákon, akkor nagyobb eséllyel számíthatunk a sikeres, eredményes tudásátadásra, az élményszerű tanulás megvalósulására.

3. Közösségformáló játékok

Ebben a fejezetben azokra a játékos feladatokra, projektekre térek ki, amelyeket az érzelmiintelligencia-fejlesztés céljával alkalmaztam az osztályomban, vagy a vita szakörön.

3.1. Tolerancia és társas készségek fejlesztése

Szeptemberben egy új, 30 fős osztály osztályfőnökeként próbálkoztam a közösségformálással. Előnnnyel indultunk, mert lehetőségünk volt megismerkedni egy háromnapos gólyatáborban, és ez a csoportdinamika szempontjából nagyon hasznos kezdés volt. A tanév elindulásával azonban lelassult a folyamat, mert az órák többségén tagozati besorolás szerint, kisebb csoportban látogatják a diákok az órákat, ezért kevesebb alkalom adódik egymás megismerésére. A közös órákon az ülésrend spontán alakult ki. Azon a ponton éreztem elérkezettnek az időt a beavatkozásra, amikor páros vagy csoportmunka során vonakodtak egymással dolgozni; de olyan is volt, akit egyenesen ignoráltak.

Az osztály létszáma: 30 fő, 11 fiú és 19 lány. (A többség alfa generációs, 3 fő a Z generációhoz tartozik.)

A tanteremben az ülőhelyeket 1-től 30-ig számmal láttam el, és mindenkinek egy számot kellett húzni, ahol az elkövetkező két hétben a közös órákon ült. Azt kértem, hogy ez idő alatt ismerkedjenek meg a padtársaikkal, szerezzenek olyan információkat, mint pl. mit szeretsz csinálni a szabadidődben, van-e közös érdeklődési körötök, ha igen, mi az, mi az álomúticéldod, mi a kedvenc könyved... és ehhez hasonlók. Nem

kaptak konkrét kérdéssort. Jeleztem, hogy majd a két hét letelte után mindenkivel személyesen elbeszélgetek, a padtársáról fogom kérdezgetni, és ha véletlenül nem tud válaszolni valamelyik kérdésre, akkor meghosszabbítom az ülésrendet további egy héttel. Ezt egészen addig teszem, ameddig mindenki tud majd válaszolni a kérdésekre.

Természetesen a játék lényege, hogy beszélgessenek egymással, nyissanak egymás felé és ne legyenek elutasítók. Ez a módszer csak azért tudott működni, mert osztályfőnöki tekintélyszerepemnek köszönhetően, nem álltak ellen. Legalábbis nyíltan nem. Az egyik nap végén azonban egy padon felejtve találtam egy kinyomtatott kérdéssort. Körülbelül ötven kérdés volt rajta. Ami a kezembe került, már ki volt töltve, névvel ellátva. Tehát úgy oldották meg a problémát, hogy mindenki kitöltötte magáról az egyikük által összeállított kérdéssort, és elolvasták egymáséit. Ezzel kiküszöbölték a személyes interakció előidézte kellemetlenséget.

A tény, hogy erről tudomást szereztem, nem mondtam el nekik. Levontam a konzekvenciát, és sikerként könyveltem el, hogy legalább komolyan vették a feladatot, és a komfortzónájuknak megfelelően, de megoldották. A határidő letelte után, ahogyan megbeszéltük, mindegyikőjükkel leültem. Olyanokat kérdeztem, hogy milyen pozitív tulajdonságokat tudsz felsorolni a padtársadról, milyen közös témák érdekelnek benneteket, miért becsüld őt. A kérdéseket megválaszolták. A „Hogy érzitek magatokat ebben a közösségben?” kérdésre pozitív megerősítést kaptam tőlük.

Mennyiben töltötte be szerepét a feladat? Tudomásukra juttattam, hogy a csoportban való együttműködés kritériuma nem függhet a személyes szimpátiától. Az egymás elfogadásához vezető első lépés az egymás felé nyitás, az egymás motivációinak megértése. Ha ezen a ponton képesek túllendülni, a későbbiekben is kamatoztathatják az így megszerzett ismereteiket.

3.2. Empátia fejlesztése

Iskolám elkötelezett híve a projektmunkának. A kilencedik évfolyamon *Kommunikáció* címmel szervezünk kétnapos projektet, amely során én a humán programban vettem részt az osztállyal. A projektben csoportban dolgoztak a gyerekek. Az első kihívás természetesen most is az volt, hogy kikkel szeretnének együtt dolgozni. A csoportbeosztás itt véletlenszerűen történt. Minden csoportnak közösen kellett megoldania a feladatokat. A feladat sikeres teljesítésének alapfeltétele volt, hogy a csoporttagok tudjanak összehangoltan dolgozni.

A feladatban 30 fő vett részt, 4 fős csoportokban dolgoztak.

A feladat leírása: Kreatív írás – a kommunikációs manipuláció

felhasználható idő: 75 perc

A mai napon az utolsó előtti feladathoz érkeztek. A feladat két részből áll. A feladat első részében egy képről kell írnotok egy történetet; ez önálló feladat. A tanáraitok-

től személyesen kaptok egy lapot az illusztrációval és a feladatléírással. Mindegyikőtöknek külön-külön ki kell találni egy történetet, amelyet az alábbi kép illusztrál. Az írásra max. 45 perccel van.

A feladat második részében fel kell olvasnotok a történeteiteket egymásnak, melyeket vitassatok meg. Milyen következtetésekre jutottatok? Milyen hasonlóságok, különbségek jelentek meg az írásaitokban? Mi az oka a különbségeknek? Készítsetek jegyzeteket! Erre a részre 30 perccel kaptok. Jó munkát ☺!

A csoporton belül két-két fő ugyanazzal a képfelirattal kapta meg az illusztrációt, amelyről történetet kellett írniuk. Nem mutathatták meg egymásnak a lapjaikat az írás során. A történetek ismertetése után egyikőjüknek sem tűnt fel, hogy más képfeliratot kaptak, amely információ mindenképpen befolyásolta a fogalmazás hangvételét. A feladat komplexitására utal egyrészt a képen látható kislány iránt tanúsított empátia kifejeződése, valamint a manipuláció beazonosítása, felismerése.



3. ábra: A csoport képfelirata: Észak-Koreában évente több ezer gyermek hal éhen
B csoport képfelirata: Hamarosan érkezik a Mikulás (kép: Pinterest)

3.3. Kooperáció, asszertivitás, empátia

Ezek a készségek fejleszthetők a tanórákba implementált viták során. Az alábbi feladatot is a projektnapon oldották meg, de bármelyik órán lehet alkalmazni ezt a módszert. Egy az aktuális tananyaghoz kapcsolódó cikk megosztásával, a témába vágó tételmondat megfogalmazásával, majd az érvek pro és kontra összegyűjtésével. A gyűjtőmunka után lehet a vitát levezényelni. Fontos, hogy a vitát vezető tanár figyeljen az időre. Általában gondot okoz, ha a diáknak az általa preferált oldallal szemben kell érveket gyűjtenie. Pedig ez a kulcsa az empátiának. Mennyiben tudok azonosulni egy másik nézőpontot képviselő vitapartnerrel? Mennyire tudok a csapat-

társaimmal együttműködni? Mennyire tudom a saját érdekeimet képviselni? Mennyire tudok hatékonyan, mások érveit tiszteletben tartva kommunikálni?

A feladatban 30 fő vett részt, 4 fős csoportokban dolgoztak.

A felkészüléshez 60 percet vehettek igénybe. A nyílt vita további 30 perc.

Ebben a feladatban először figyelmesen olvasd el az alábbi cikket:

„Vida Benjamin: Fokozatosan megszüntethetik az óvodai jeleket a bécsi óvodákban. Az illetékes városi hivatal (MA 10) a »Kronen Zeitung« megkeresésére azt nyilatkozta: »A cél az, hogy a gyerekek ne kapjanak olyan szimbólumokat, amelyekkel nem tudnak azonosulni, illetve a később csatlakozó gyerekek ne csak az olyan megmaradt szimbólumok közül választhassanak, amelyekhez nem kötődnek pozitív asszociációk.«

A hivatal szerint a régi óvodai jeleket újfajta címkézések válthatják fel, elképzelhetőek vegyes formák, például fényképekkel vagy más ötletekkel ellátott nevek. A lényeg, hogy a gyerekeknek ne kelljen olyan szimbólummal azonosulniuk, amelyet nem ők választottak maguknak. Ezzel szerintük elkerülhetőek az olyan helyzetek, hogy egy gyereket például gombának szólítsanak a társai.

Johanna Mikl-Leitner, Alsó-Ausztria néppárti (ÖVP) kormányzója a »Heute« című lapnak elmondta, hogy a szülőknek és a gyerekeknek más problémáik is vannak – például a gyermekgondozás minősége. A kormányzó szerint ezek a jelek segítenek megtalálni a gyerekeknek az óvodai kampójukat, ahová a ruhájukat akaszthatják.

»Fenntartjuk az óvodák autonómiáját, mert meggyőződésünk, hogy a pedagógusok tudják a legjobban, mi a jó a gyermekeinknek«

– mondta a tartományi vezető. Hozzátette, hogy szerinte nem kell mindent leszabályozni, mert ezek az óvodai jelek még egy gyereknek sem ártottak.

A »Merkur« című portál már arról írt, hogy az érintett szülők értetlenül fogadták a döntést. Sokan felháborodtak azon, hogy elvehetik a gyerekeiktől azokat a szimbólumokat, amik a szülőknek is sokat jelentettek régen.»

Beszélgétek meg a csapatban, kinek mi a véleménye a cikkről. Gyűjtsétek össze az érveiteket a tiltás mellett vagy ellen, majd játsszatok el egy vitát, amelyben ketten az eset mellett, ketten pedig ellene érveltek! A beszédjeitek felépítésénél vegyétek figyelembe az érvelési szabályokat! (Az idő leteltével egy pár perces nyílt vita lesz a csapatok között.) A tételmondat: „Az óvodai jelek betiltása értelmetlen, átgondolatlan rendelkezés.”

Az általam ez idáig tanórákon levezetett viták során a legtöbb kritika a tételmondatokat érte, mely problémára a tételmondatok helyes definiálása nyújthat megoldást. Ilyen órákon gyakran tapasztalok flowt, mindenképpen javaslom kipróbálásra. Kellő kreativitással, vállalkozó szelemmel érdemes belevágni!

4. Összegzés

A hatékony tudásátadás megvalósulásához nemcsak a tanár elköteleződésére van szükség. Ha a diákság nem fogadókész, nem hajlandó együttműködni, nem követi az instrukciókat, akármilyen módszert is vet be a pedagógus, kevés esély van a tanulási célok teljesülésére. Kellő kreativitással, kitartással, megfelelő szakmai felkészültséggel, az idők szavára válaszra kész tanárok azonban képesek a diákjaik attitűdjein formálni. Varázsolni. Örök optimizmusra való nyitottságot és a flow-élmény megtapasztalásának csodáját kívánom elszánt pedagógustársaimnak.

Jogforrások

Magyar Közlöny 17. szám: NAT 2020. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22.5> (2025.07.22.)

Irodalomjegyzék

- Csikszentmihályi M. & Schneider, B. (2011). *Életre hangolva – A felnőtté válás útvesztői*. Nyitott Könyvműhely.
- Falus I. (szerk.) 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547211>
- Goleman, D. (2019). *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Kato, J. (2024). What Educators Need to Know about Generation Alpha? <https://www.edsurge.com/news/2024-02-02-what-educators-need-to-know-about-generation-alpha>
- Katona N. (szerk.). (2020). *Kiemelt kompetenciaterületek*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Mérő L. (2010). *Az érzelmek logikája*. Tericum Kiadó.
- Pásztor É. (2020). Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében. In Juhász M. K., Kaposi J. & Szőke-Milinte E. (szerk.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása* (pp. 213–221.). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Pásztor É. (2021). Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán – Gyakorlati megoldások a hétköznapiakban – Játékbank. In Fodor R., Karainé Gombocz O. & Miklós Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III* (pp. 291–299.). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szőke-Milinte E. (2020). *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség: A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház.

Tanórai mobileszköz-használatra épülő kompetenciafejlesztő gyakorlatok vizsgálata

Examination of Competence-Building Exercises Based on the Use of Mobile Devices in the Classroom

Sinkovics Ádám

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0000-9005-4632

Absztrakt

A kutatás egy hátrányos helyzetű középiskolai tanulócsoport (N=14) három tanéven át tartó, rendszeres mobileszköz-használattal támogatott tevékenységeit vizsgálta. A tervalapú kutatási stratégia (design-based research, DBR) első beavatkozási ciklusának eredményei feltárták a mobiltechnológiával megvalósított tanórai gyakorlatok eltérő fejlődési szakaszait és azok jellemzőit. Az értékelési folyamat során nyolc független értékelő hat különböző szempont alapján értékelte a tanulók által készített prezentációkat. A vizsgálat első szakaszában feltárt fejlődési ív három karakterisztikus szakaszát az értékelési eredmények alapján az adaptáció, a differenciálódás és a konszolidáció folyamatoként azonosítottuk.

Az eredmények azt jelzik, hogy a mobiltechnológiával támogatott, tanulói aktivitásra és alkotótevékenységre építő feladatvégzés eredményesen támogatja a különböző kompetenciaterületek fejlődését. A kutatás első ciklusának tapasztalatai olyan fejlődési mintázatok feltárását teszik lehetővé, amelyek segíthetik a fejlesztő célú pedagógiai beavatkozások mélyebb megértését és optimalizálását.

Kulcsszavak: mobiltechnológia, kompetenciafejlesztés, hátrányos helyzet, DBR-kutatás

Abstract

This research investigated a group of disadvantaged secondary school students (N=14) over three academic years, with activities supported by regular mobile device use. The results of the first intervention cycle of the design-based research (DBR) strategy revealed the different stages of development and characteristics of the mobile technology-enhanced classroom practices. During the evaluation process, eight independent evaluators assessed the students' presentations on six different criteria. The three characteristic stages of the developmental arc identified in the first phase of the study were identified as the processes of adaptation, differentiation and consolidation based on the evaluation results.

The results indicate that task completion supported by mobile technology, based on learner activity and creativity, effectively supports the development of different competence areas. The experience of the first cycle of research allows the identification of developmental patterns that can help to deepen the understanding and optimisation of developmental pedagogical interventions.

Keywords: mobile technology, competence development, disadvantage, DBR research

1. Bevezetés

A digitalizáció folyamata életünk minden területére hatással van, ez alól az oktatás világa sem jelent kivételt. A mindennapi technológiák digitális transzformációjához hasonlóan a tanulási és tanítási folyamatokban is egyre nagyobb szerepet kapnak a pedagógiai gyakorlatot segítő programok és eszközök. Ennek a folyamatnak fontos alkotórészei a mobil eszközök, amelyek tanórai alkalmazása jelentős hatással van a pedagógiai módszerekre és munkaformákra. Az eszközhasználattal megvalósított multimediális tartalomfeldolgozás és -létrehozás olyan tanulási környezet megteremtéséhez kínál lehetőségeket, amely kiválóan támogatja a tanulói aktivitásra és önálló alkotásra építő módszereket, ennek révén pedig a tanulói kompetenciák sokoldalú fejlesztését (Szűts, 2020). Ebből kiindulva, a digitális technológiával támogatott módszertan felhasználásának alkalmas terepe lehet a hátránykompenzáló pedagógiai gyakorlat. A hátrányos helyzetű tanulói csoportokkal végzett és eredményességre törekvő pedagógiai munka egyik fontos célja azoknak a kompetenciaterületeknek az erősítése, melyek lehetővé teszik a különböző szocioökonómiai vagy oktatási hátrányok (Nahalka, 2009) miatti lemaradás csökkentését.

A digitális pedagógia mint az osztálytermi szervezési folyamatokban és munkaformákban megjelenő, infokommunikációs eszközökre és digitális tartalmakra építő gyakorlat, ehhez a támogató folyamathoz biztosít megfelelő keretet és kiindulópontot (Szűts, 2020).

Kutatásunk egy hátrányos helyzetű középiskolai tanulócsoport három tanéven át tartó rendszeres mobil eszköz-használatral támogatott tevékenységeit értékelve vizsgálja a tanórai gyakorlatok hatását az alapkompentenciák működési jellemzőire. A kutatás első szakaszának jelen tanulmányban közreadott eredményei feltárják, hogy a mobiltechnológiával megvalósított tanórai gyakorlatok rendszeres alkalmazása során milyen karakterisztikus fejlődési szakaszok mentén történt a kompetenciaterületek alakulása a vizsgált hátrányos helyzetű tanulói csoportban, valamint megerősítik a differenciáló és az egyéni tanulói haladást támogató feladatvégzés pozitív hatásait a tanulói teljesítményekre egy olyan környezetben, ahol a fejlesztési igények hangsúlyosabban jelentkeznek.

2. Elméleti háttér

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának kérdése az elmúlt évtizedekben kiemelt figyelmet kapott a nemzetközi és hazai felmérések és beszámolók alapján, melyek a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszeren keresztül történő újratermelődését hangsúlyozzák (Fejes, 2014; OECD, 2022). A kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók átlagosnál gyengébb iskolai teljesítményének háttérében összetett okok állnak: a nem megfelelő otthoni tárgyi környezet, korlátozott tanulási lehetőségek, a szülői magatartás sajátosságai, valamint az egészségtelen életmód és a tanítással összefüggő anyagi korlátok (Fejes, 2014). Ezek a tényezők együttesen befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményét és sikerességét.

A tanulói hátrányos helyzet egyik jellemzője az iskolai lemorzsolódás folyamatában való veszélyeztetettség, amely mind az egyén, mind a társadalom szempontjából súlyos következményekkel jár. A kudarcokkal terhelt iskolai pályafutásból következő korai iskolaelhagyás jelentősen behatárolja a későbbi életlehetőségeket és a társadalmi mobilitás lehetőségét (Fehérvári, 2015; Bihari, 2021). Ez a negatív folyamat éppen azokat a tanulókat érinti leginkább, akik számára a sikeres iskolai előrehaladás a társadalmi hátrányok leküzdésének egyik útját jelentené.

A lemorzsolódási mutatók csökkentése, valamint a lemorzsolódási folyamat kialakulásának elkerülése rendszerszintű és komplex megközelítést és megoldásokat igényel, melyeknek az oktatás világán kívül érinteniük kell a deprivált társadalmi rétegek szempontjából meghatározó szociális, egészségügyi és infrastrukturális területeket (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2016; Paksi et al., 2020).

Vizsgálatunk szűkebb hatókörben, a mindennapi pedagógiai praxis szempontjából közelít a tanulói hátrányos helyzet fogalmához (Nahalka, 2019), és a hátránykompenzáló pedagógiai gyakorlatok hatékony alkalmazását helyezi fókuszba.

Fejes és Józsa kutatása feltárta, hogy a szociális háttér és a tanulási motiváció egymásra hatása között függőségi kapcsolatra nem lehet annyira egyértelműen rámutatni, mint azt korábban feltételezték (2005). Ezt erősíti Buda és munkatársai (2019) kutatási eredménye, mely megerősíti, hogy a tanulók iskolai motivációját és teljesítményét sokkal inkább befolyásolja az iskola által alkalmazott tanulásszervezési eljárások és módszertan minősége, mint a szocioökonómiai jellemzők. Mivel a korszerű tanulásszervezési eljárások között kiemelt szerepet kapnak a digitális technológiával támogatott módszertani megoldások, indokoltnak tűnik a mobiltechnológia megalapozott tanórai alkalmazásával támogatni a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációját és teljesítményét.

Kutatásunkban a mobiltechnológiát, a tanulói tabletek alkalmazását a tanórai munka szerves részeként vizsgáljuk mint az alkotótevékenység-alapú feladatok oktatástechnológiai eszközét (Sinkovics, 2021). A mobiltechnológia gyűjtőfogalmához tartozó eszközök alapvető tulajdonsága a hordozhatóság, ami rögzített helytől füg-

getlen tanulást tesz lehetővé, rugalmassá téve az ismeretszerzés folyamatát. Hálózati kapcsolattal biztosítható a folyamatos hozzáférés az információforrásokhoz, a beépített kommunikációs funkciók támogatják a tanulási folyamatban résztvevők közötti együttműködést és interakciót (Bernacki et al., 2019).

Alkalmazásával arra törekedtünk, hogy a passzív befogadói tanulói szerep helyett a tanulók a tanórai folyamatok aktív résztvevőivé váljanak, ahol a hangsúly a feladatorientált és tevékenységközpontú tanulásra helyeződik (Katona et al., 2020), továbbá, hogy a mobiltechnológia alkalmazásával túllépjünk a hagyományos digitális tartalomfogyasztás keretein, és azt a tartalomelőállítás, az aktív tudásépítés és készségfejlesztés eszközévé tegyük (Winstead, 2022). A longitudinális kutatásban olyan módszertani megoldásokat alkalmaztunk a vizsgált hátrányos helyzetű tanulói csoport oktatása során, amelyek szervesen illeszkednek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. A mobiltechnológiával támogatott tanulói tevékenységek értékelésével több kompetenciaterület tanéven belüli változását követtük nyomon. A Nemzeti Alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák közül a tanulás és gondolkodás kompetenciáit, a digitális kompetenciákat, valamint a kreativitás és önkifejezés kompetenciáit fókuszba helyezve e készségterületek működési jellemzőit egyenként és összefüggéseikben is elemezzük.

3. A vizsgálat leírása

3.1. Környezet

A kutatás egy három tanéves longitudinális Design-Based Research (DBR) vizsgálat első intervenciós ciklusának eredményeit mutatja be (2021–2022), amely során a mobiltechnológiával támogatott tanulói tevékenységek kompetenciafejlesztő hatását vizsgáltuk. A vizsgálati terepe egy második esély iskola, a Dél-Dunántúl régió Siklói járásában, Alsószentmártonban működő A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium és Általános Iskola. Az intézmény tanulói csoportját hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok alkotják, akik az Országos Kompetenciamérés (OKM) által mért alapkompentenciák tekintetében rendszeresen az országos átlag alatt teljesítenek. A célcsoport ezért fokozottan érintett és veszélyeztetett az iskolai lemorzsolódás folyamatában.

Az intézmény megfelelő terepe a kutatásnak, mivel eszközellátottsága lehetővé teszi a rendszeres és zavartalan tanórai mobiltechnológia-használatot. 2020-tól az intézmény minden nappali tagozatos gimnáziumi tanulója névre szóló táblagépet használ a tanórai munkában, a hatékony tanórai implementációhoz szükséges 1:1 arányú eszközellátottság modelljének megfelelően (Winstead, 2022).

3.2. Minta

A kutatásba tizennégy tanulót vontunk be az intézmény 10. osztályos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulói közül. A résztvevők kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, az adott osztályközösségből választottuk ki a kutatásban részt vevő tanulókat az alacsonyabb hiányzási mutatók alapján. A most bemutatott vizsgálati időszak 2021 szeptemberétől 2022 májusáig tartott, amely során a tanulók heti rendszerességgel dolgoztak magyarnyelv- és irodalomórakon tablettel támogatott alkotótevékenység-alapú feladatokon.

A tanórai mobiltechnológiával támogatott gyakorlatok során a tanulók prezentációkat készítettek Google Diák alkalmazás segítségével, android operációs rendszerű táblagépeken.

Mindegyik mérési ponton tankönyvi szövegek feldolgozása történt prezentációk formájában.

Az alkalmazott feladatokban a prezentációkészítés mint digitális alkotótevékenység az információfeldolgozás és -rendszerezés eszközeként jelenik meg. A feladattípusok három fő tevékenységformára épültek: szövegértelmezésre és lényegkiemelésre, digitális tartalmak létrehozására és vizuális elemekkel történő kiegészítésre, valamint a fogalmi gondolkodás fejlesztésére magyarázatok készítésével. A feladattípusok azonossága és a tanulási tevékenységek e hármas struktúrája lehetővé tette a kompetenciák fejlődésének szisztematikus vizsgálatát a kutatási időszak során.

A kutatás elemzési egységeit a tanulók páros munkában készített prezentációi alkották. A hét tanulópár által készített munkákból négy alkalommal vettünk mintát a tanév során: szeptemberben (év elején), novemberben és januárban (év közben), valamint májusban (év végén). A tanulói munkák kiválasztásánál három fő kritériumot alkalmaztunk: az alkotás időpontját, a feladattípusok azonosságát és az azonos páros által készített munkákat. A négy vizsgálati időpontban hét tanulópár alkotását, így összesen 28 tanulói munkát értékeltünk.

3.3. Módszertan

A tanulói munkák értékelésével gyűjtöttünk adatokat a vizsgált kompetenciaterületek működési jellemzőinek feltárásához. Eljárásunkban a Konszenzuális Értékelési Technika (Consensual Assessment Technique, KÉT) elemeit adaptáltuk (Hennessey et al., 2011).

A KÉT-módszer eredetileg a kreativitás értékelésére alkalmazott technika, mely a kreativitást mint összetett kognitív folyamatot vizsgálja, ahol az újszerű megoldások, az eredetiség és a rugalmas gondolkodás objektív módon azonosítható és értékelhető elemekként jelennek meg. Ez a megközelítés párhuzamba állítható a kompetenciák értékelésével, hiszen mindkét esetben jól definiálható összetevők mentén történik a fejlődés nyomon követése. Az Amabile által kidolgozott módszerben a kreatív alkotá-

sok értékelését olyan szakértők végzik, akik a terület szakértői, és képesek a kreatív munkát előre meghatározott kritériumok alapján értékelni. Az értékelők egymástól függetlenül pontozzák az alkotásokat, majd ezek átlagából alakul ki az a pontszám, amely meghatározza az alkotás kreativitásának mértékét (Hennessey et al., 2011).

Vizsgálatunkban a konszenzuális értékelési technikát a kutatás sajátosságaihoz igazítottuk. A tanulói munkák értékelését nyolc pedagógus végezte egymástól függetlenül egy négyfokozatú Likert-skála alkalmazásával. Az értékelők a tanulói munkákat kódolt formában kapták meg, amely biztosította az anonimitást és a véletlenszerű sorrendet. Az értékelési folyamat során minden pedagógus négy alkalommal hét tanulópair munkáját értékelte, hat különböző szempont alapján. Ez összesen 28 tanulói munka értékelését jelentette, ami a nyolc értékelő és hat szempont figyelembevételével 1344 egyedi értékelést eredményezett.

3.4. Értékelési kritériumok és feladattípusok

Az értékelési kritériumok kialakításakor két forrásra támaszkodtunk: a digitális történetmesélés fejlesztő gyakorlatának értékelési szempontjaira (Lanszki, 2018), valamint a 2020-as Nemzeti Alaptantervben (NAT) meghatározott kulcskompetenciák struktúrájára (Katona, 2020).

A kompetenciaterületek, értékelési szempontok és vizsgált jellemzők hármastagolása lehetővé tette a fejlődési folyamat szisztematikus nyomon követését mind az egyes értékelési szempontok önálló vizsgálatával, mind azok összefüggésrendszerének feltárásával (1. táblázat).

Kompetenciaterület	Értékelési szempontok	Vizsgált jellemzők
Tanulás és gondolkodás kompetenciái	értelmezői nézőpont, strukturáltság	információfeldolgozás, kritikai gondolkodás, rendszerezési készség
Digitális kompetenciák	saját fogalmazás, szövegstílus	digitális szövegalkotás, eszközhasználati készség
Kreativitás és önkifejezés kompetenciaterülete	kreativitás, feladatnak megfelelés	egyedi, kreatív megoldások, tartalomfejlesztés

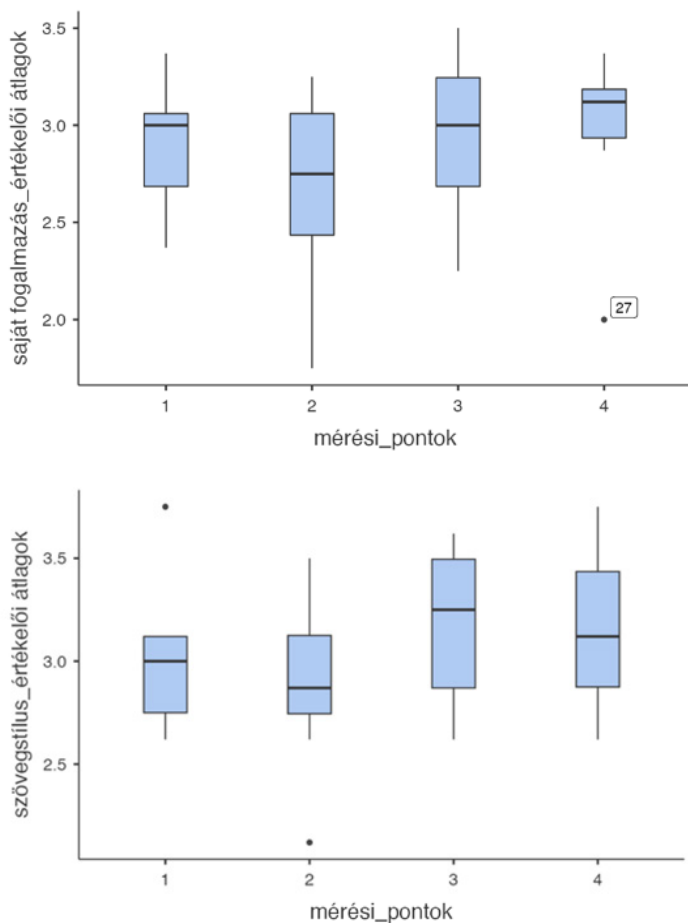
1. táblázat: Az értékelési szempontok és kompetenciaterületek keretrendszere

Ez az értékelési struktúra lehetővé tette a tanulói teljesítmények komplex értékelését, ahol az egyes kompetenciaterületek nemcsak izoláltan, hanem egymással kölcsönhatásban is vizsgálhatók (Bensouna et al., 2021).

4. Eredmények

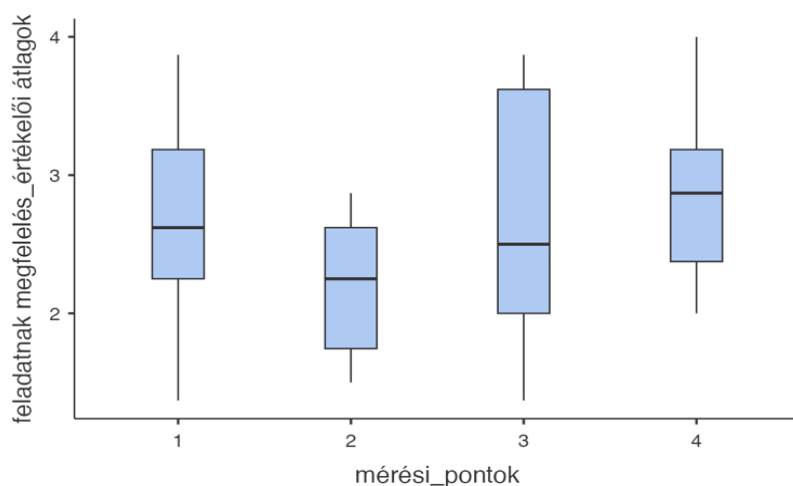
A vizsgálat alacsony mintaelemszáma (N:14) és a DBR első ciklusának exploratív jellege miatt (Anderson & Shattuck, 2012) a klasszikus inferenciális statisztikai eljárások alkalmazása módszertanilag nem megalapozott, ezért leíró statisztikai elemzéssel és a fejlődési mintázatok kvalitatív interpretációjával alakítottuk ki az eredmények vizsgálati keretét. A fejlődési szakaszok azonosítása így elsősorban az átlagértékek változásainak trendelemzésére, a terjedelem és mediánértékek mintázatainak vizsgálatára, valamint a minimumértékek alakulásának követésére épül. (A diagramok a Jamovi 2.6.19. verziószámú programjával készültek.)

Az értékelési szempontok közül a szövegstílus és a saját fogalmazás területén mutatkozott a legstabilabb teljesítmény, amit az első mérési pont magasabb értékei (3,02 és 2,89) és a későbbi mérési pontok kisebb mértékű ingadozása jelzett. E két terület mediánértékeinek 3,00 körüli állandóságából a szövegalkotás és a digitális kompetenciák megalapozott működésére következtethetünk (1. ábra).



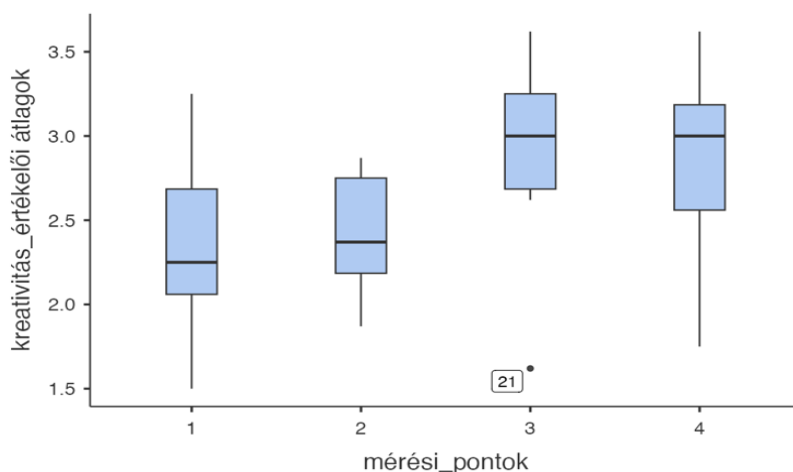
1. ábra: A saját fogalmazás és szövegstílus-értékelési szempontok átlagpontjainak dobozdiagramjai a mediánértékek jelölésével a 2021–2022-es tanév mérési pontjain

A feladatnak megfelelés területén az első mérési pont terjedelmének mértéke (2,50) az utolsó mérésre 2,00-ra csökkent, miközben a minimumértékek jelentősen emelkedtek (1,37-ről 2,00-re) (2. ábra).



2. ábra: A „feladatnak megfelelés” értékelési szempontok átlagpontjainak dobozdiagramjai a medián-értékek jelölésével a 2021–2022-es tanév mérési pontjain

A kreativitás első mérési ponton felvett alacsony mediánértéke (2,36) a tanév következő mérési pontjain emelkedő tendenciát mutatott, és a harmadik mérésre elérte a 2,87-os értéket. A mérési pontok emelkedő értékei arra utalnak, hogy a kompetencia-területek működési jellemzőiben az értékelők erősödést tapasztaltak, a tanulói munkák egyre kreatívabb megoldásokat mutattak (3. ábra).

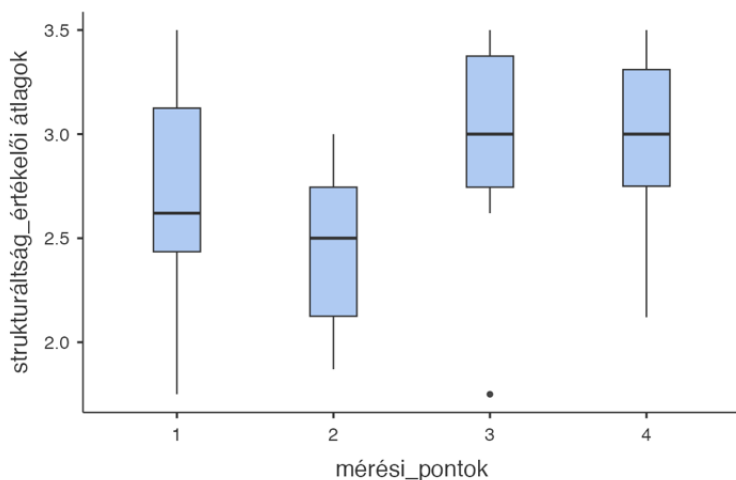


3. ábra: A „kreativitás” értékelési szempontok átlagpontjainak dobozdiagramjai a mediánértékek jelölésével a 2021–2022-es tanév mérési pontjain

A feladatnak megfelelés szempont változásait elemezve az első mérési ponton az adatok szóródása jelzi, hogy a tanulói munkák minőségén eltérő módon tükröződött a feladatmegoldásokhoz kapcsolódó tanulási stratégiák alkalmazása (2. ábra).

Az év további mérési pontjain tapasztalt terjedelem csökkenéséből és a minimumértékek emelkedéséből következtethetünk az értékelte kompetenciaterülethez tartozó készségek hatékonyabb alkalmazására, valamint az eltérő tanulói utak fejlődésének hatékonyabb támogatására. Ezek a változások együttesen azt jelzik, hogy a kreativitás és a tanulás kompetenciaterületei jelentősebb fejlődési utat jártak be, amihez a mobil eszközzel támogatott tanórai gyakorlatok eredményesen járultak hozzá.

Az strukturáltság és az értelmezői nézőpont területeit vizsgálva megállapítható, hogy a második mérés alacsonyabb mediánértéket mutatott, mint a bemeneti mérés, azonban ezt a harmadik mérésre határozott javulás követte. A strukturáltság szempontját tekintve látható, hogy a medián a harmadik és negyedik mérési pontokon 3,00-es értéken stabilizálódott, miközben a terjedelem 1,75-ről 1,38-ra csökkent (4. ábra).

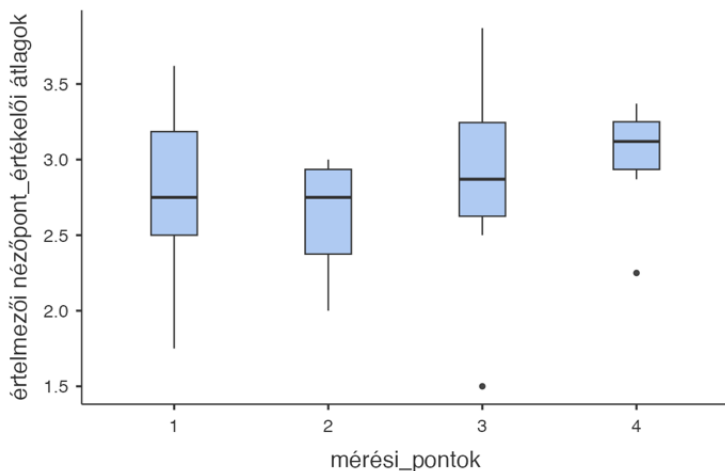


4. ábra: A „strukturáltság” értékelési szempontok átlagpontjainak dobozdiagramjai a mediánértékek jelölésével a 2021–2022-es tanév mérési pontjain

A strukturáltság értékének alakulása alapján arra következtethetünk, hogy a tanulói munkákban erősödött az információk rendszerezett feldolgozására és logikus elrendezésére épülő készségek működése. Az értékelői átlagpontok terjedelmének szűkülése ugyanakkor arra utal, hogy a vizsgált készség pozitív alakulása nemcsak néhány kiemelkedő tanulói munkában mutatkozott meg, hanem a csoport egészére jellemzővé vált.

Az értelmezői nézőpont fejlődését is a gondolkodási kompetenciák erősödéséhez kapcsolhatjuk, mivel itt az információk értelmezésének és kritikai feldolgozásának képessége történt. A második mérési pont alacsonyabb értékeinek javulása következő

mérési pontokon, a tanulói munkákon egyre hangsúlyosabban megjelenő gondolkodási stratégiák alkalmazására utal (5. ábra).



5. ábra Az „értelmezői nézőpont” értékelési szempontok átlagpontjainak dobozdiagramjai a mediánértékek jelölésével a 2021–2022-es tanév mérési pontjain

A két értékelési szempont évközi alakulásának mintázata azt jelzi, hogy a gondolkodási kompetenciák alakulása összetettebb, több időt igénylő folyamat eredménye.

Az értékelési szempontokon keresztül vizsgált kompetenciaterületek alakulását tekintve általánosan megállapítható, hogy az utolsó mérési pont esetében minden területen a minimumértékek emelkedése volt tapasztalható. Ebből a konvergenciából a tanulói munkák alapján értékelt készségek eredményesebb működésére következtetünk a vizsgált szempontok alapján.

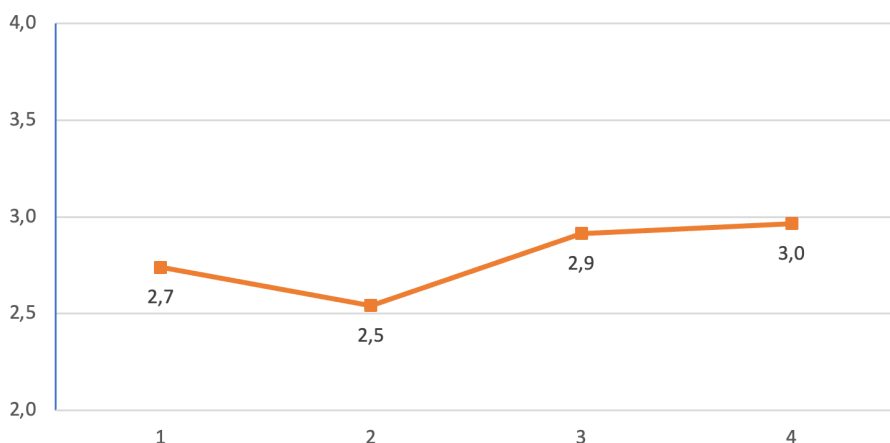
4.1. A fejlődési folyamat szakaszai az összesített értékelési szempontok alapján

A mobiltechnológiával támogatott tanórai gyakorlatok során megfigyelt fejlődési folyamat az átlagpontoszámok és mérési alkalmak mentén három elkülöníthető szakaszra tagolható, az adaptáció, a differenciálódás és a konszolidáció időszakára.

Az adaptációs szakasz az első és második mérési pont közé tehető, ahol a tanulói munkák összesített átlagpontoszáma 2,7-ről 2,5-re csökken (6. ábra). Ez a visszaesés az új típusú feladatokhoz való alkalmazkodás időszakát jelzi. Az első mérési pont feladata inkább az információk reprodukzív feldolgozására épített, a második már az analitikus és értékelő gondolkodás magasabb szintjeit célozta. Ez az átmenet a támogatott információfeldolgozásból az önálló kritikai gondolkodás erősítését célzó feladatmeg-

oldás felé teljesítménycsökkenéshez vezetett, ami az új készségek elsajátításának kezdeti fázisában megfigyelhető folyamat (PDHPE.net, 2017).

Értékelési szempontok összesített átlagpontszáma
2021–2022



6. ábra A hat értékelési szempont összesített átlagainak alakulása a 2021–2022-es tanévben a négy mérési ponton

A differenciálódás szakaszát a mérési eredmények alapján a második és harmadik mérési pont közé jelölhetjük ki, ahol emelkedés tapasztalható a tanulói munkák összesített értékelői pontszámaiban, itt az átlagok 2,5-ről 2,9-re emelkedtek. Ez az időszak a teljesítmények nagyobb szóródásával jellemezhető, amit az értelmezői nézőpont területén megfigyelhető terjedelem növekedése jelez (1,00-ről 2,37-ra). Hasonló tendencia figyelhető meg a kreativitás értékelési szempontjánál, ahol a terjedelem 1,00-ről 2,00-re nőtt, ebből az értékelt kompetenciák működési jellemzői közötti különbségek markánsabbá válására következtethetünk a vizsgálati év tekintetében (3. ábra).

A mérési eredmények átlagpontszámai alapján a harmadik és negyedik mérési pont közötti szakaszcól mint konszolidációs szakaszcól beszélhetünk, ahol az összesített átlag 2,9-ről 3,0-re emelkedett és stabilizálódott. Ebben a szakaszban a tanulói munkákon értékelt kompetenciaterületek működési jellemzőinek egységesebbé válása figyelhető meg. Ezt támasztja alá a strukturáltság szempontjának esetében a terjedelem csökkenése 1,75-ről 1,38-ra, miközben a medián stabilan 3,00-es értéken marad (4. ábra). A feladatnak megfelelés szempontjánál is hasonló trendre mutathatunk rá, a minimumértékek 1,37-ről 2,00-ra emelkednek, ami a korábbi mérési ponton kevésbé megfelelőnek értékelt tanulói munkák fejlődését jelzi (2. ábra).

5. Összegzés

A kutatás egy Design-Based Research vizsgálat első beavatkozási és értékelési ciklusát mutatja be, ami meghatározza az eredmények értelmezési keretét. Bár a résztvevők alacsony száma ($N=14$) és a kényelmi mintavétel korlátozza az eredmények széles körű általánosíthatóságát, a DBR kutatási stratégiából következően a hangsúly elsősorban nem a reprezentativitásra, hanem az oktatási beavatkozás részletes dokumentálására és a fejlődési folyamat mélyreható elemzésére helyeződik (Mrázik, 2018). Az értékelési folyamat megbízhatóságát a nyolc független értékelő által generált nagy mennyiségű adat és a longitudinális vizsgálati design biztosítja.

A longitudinális vizsgálat első szakaszában feltárt fejlődési ív (adaptáció: $2,7 \rightarrow 2,5$; differenciálódás: $2,5 \rightarrow 2,9$; konszolidáció: $2,9 \rightarrow 3,0$) alapján a második kutatási ciklus módszertani fejlesztései három területre fókuszálnak:

1. Az adaptációs szakaszban tapasztalt teljesítménycsökkenés megelőzése érdekében a feladatok komplexitását kisebb lépésekben növeljük, több időt hagyva az alapkészségek megszilárdulására.
2. A differenciálódási szakasz tapasztalatai alapján az egyéni tanulói feladatvégzés követésére helyezzük a hangsúlyt a tanulópáros munkaforma helyett, ami lehetővé teszi az egyéni fejlődési ütem precízebb monitorozását.
3. Az értékelési protokoll fejlesztése során pontosítjuk az indikátorokat és a kvantitatív méréseket strukturált tanulói reflexiókkal egészítjük ki.

A vizsgált kompetenciaterületek működési jellemzőinek értékelése rámutatott, hogy a mobiltechnológiával támogatott, tanulói aktivitásra és alkotótevékenységre építő feladatvégzés eredményesen támogatja a különböző kompetenciaterületek fejlődését. Az elemzési szempontrendszer kiterjesztésével és a következő tanévben folytatott mérésekkel olyan fejlődési mintázatok tárhatók fel, amelyek segíthetik a pedagógiai folyamat mélyebb megértését és a beavatkozások további optimalizálását.

Irodalomjegyzék

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bensouna, I., Tkouat, M., & Ajana, S. (2021). Competencies Assessment Approach based on Multiple Criteria Decision Making. In 2020 IEEE 13th International Colloquium of Logistics and Supply Chain Management (LOGISTIQUA). IEEE. <https://doi.org/10.1109/LOGISTIQUA49782.2020.9353948>
- Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2019). Mobile Technology, Learning, and Achievement: Advances in Understanding and Measuring the Role of Mobile Technology in Education. *Contemporary Educational Psychology*, 60(1), [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827>

- Bihari I. (2021). Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. *Acta Medicinae et Sociologica*, 12(32), 67–88. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/4>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2016). Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem cselekvési terv 2014–2020. Köznevelésért Felelős Államtitkárság. https://tehetseg.hu/sites/default/files/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas_elleni_kuzdelem_-_cselekvesi_terv_2014-2020.pdf
- European Commission. (2024). Education and Training Monitor 2024 – Hungary. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/905777>
- Fehérvári A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006–2014. In Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 31–52.). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fejes J. B. & Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/342/340>
- Fejes J. B. (2014). Mire jó a tanoda? *Esély*, 26(4), 29–56.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2011). Consensual Assessment (2nd ed., 253–260). In *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier. https://klm68f.media.zestyio.com/encyclopedia-of-creativity_9.pdf (2024. 02. 13.)
- Jones-Schenk, J. (2019, April 6). Moving Toward a Competency-Based Education Model [PowerPoint presentation]. VAACN Annual Meeting. <https://www.aacnnursing.org/Portals/0/PDFs/VACN/competency-based-model.pdf> (2024. 12. 11.)
- Katona N., Konrád Á., Perlusz A., Polányi V., Porogi A. & Sisa Péterné (2020): A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf>
- Lanszki A. (2018). A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2018.004>
- Mrázik J. (2018). Pedagógiai akciókutatás – Az akciókutatás pedagógiája. In Endrődy-Nagy O. & Fehérvári A. (szerk.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 141–151.). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Nahalka I. (2009). A tanulás-tanítás folyamata a szakértő szemszögéből. Országos Köznevelési és Szakképzési Szakértői Konferencia. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/17-kiadvany-2009/550-2009-dr-nahalka-istvan-a-tanulas-tanitas-folyamata-a-szakerto-szemszogebol>
- OECD (2022). PISA 2022: Results, Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Katona N. (szerk.). (2020). Kiemelt kompetenciaterületek. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/7113>

- Paksi B., Széll K., Magyar É. & Fehérvári A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
- PDHPE.net. (2017). Stages of skill acquisition. <https://pdhpe.net/factors-affecting-performance/how-does-the-acquisition-of-skill-affect-performance/stages-of-skill-acquisition/>
- Sinkovics Á. (2021). Tablettel támogatott oktatás tapasztalatai egy „második esély” iskolában. In Buda A. & Molnár Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021* (pp. 252–270.). Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. https://www.academia.edu/49527729/OKTATÁS_INFORMATIKA_PEDAGÓGIA_2021_TANULMÁNYKÖTET
- Szűts Z. (2020). A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 15–38.
- Winstead, S. (2022). Using Tablets in School: How to Implement 1:1 Technology in the Classroom. [Online]. <https://mylearningworld.com/10-benefits-of-tablets-in-the-classroom/>



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

1635

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342