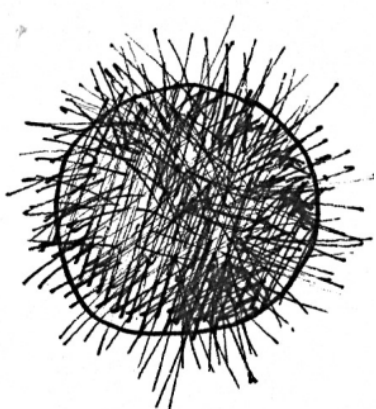


UD SZ

Uj
Pedagógiai
Szemle

2025 /3–4.



AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ TÁMOGATÁSA AZ ÓVODÁBAN
HETEROGÉN TANULÓI KÖZÖSSÉGEK – PEDAGÓGUSNARRATÍVÁK
Pedagógusok integrációs attitűdje
Vallomások a „nem hivatalos” pedagógiai tudatosságról
Dr. Hűvös Éva és az óvodapedagógia paradigmaváltása
Egy óvodai és iskolai befogadás sikertörténete
Fizikai aktivitás – kognitív képességek – tantárgyi teljesítmény
Szemle – „Konzervatív pedagógia pro és kontra”; „Új tantárgypedagógiai
kutatások”; „Gondolkodj okosan!”
Napló – a „DISZ30” konferenciáról; a 2024-es ONK-ról

KEREKASZTAL – A MÉDIAMŰVELTSÉGRŐL



A képekről (Orgoványi Anikó: Grafikák)

A lapszámban megjelenő fekete-fehér grafikáim tussal és filctollal készített rajzok. A fő vonalak merevségét különböző vastagságú vonalakkal és foltokkal igyekeztem lágyítani, illetve változatossá tenni. A pókháló jellegű vonalak a látványon túl, jelképi tartalommal is rendelkeznek – az elmúlást, az idő haladását, illetve az elhagyatottságot érzékeltetik. Ezt láthatjuk például az *Elhagyatva*, az *Almaarc*, a *Lélekmadár* vagy a *Mementó* című képeken. Több alkotáson visszatérő ornamentika a fekvő női alak, amely a Szentendre környéki hegyvonulatok látványának valós élményéből származik. Ezek Pomázi nézve fekvő női alakot formáznak, melynek „haja” vagy „fátyla” messzire hullámoz. A környékeliek többféle néven illetik, pl. a *Múmiahegy*, *Halott menyasszony* vagy *Nagyboldogasszony* hegyvonulat elnevezés is ismert. Rajzaimon ez a forma az anyaföldet jelképezi, mely megtartó erővel rendelkezik. Ezt a megtartó erőt segítik a támogató misztikus alakok (szellemek, táltosok), melyek védik a hagyományos életformát, a kultúrát, a természet megmaradását. Ez látható többek között a *Védelmeső*, a *Féltés* és a *Lepel* című képeken. A kecskebakra emlékeztető fejmotívumot egy népi hangszeren lévő fafaragás ihlette. Ez jelenik meg a *Szerelem* és a *Vétélytársak* című grafikákon is. A *Platón barlanghasonlata* című munkám ókori görög filozófia terepére, a *NUT*, az *éj Istennője* című rajzom pedig az ókori egyiptomi hitvilágba enged betekintést. Verseimhez is magam készítem az illusztrációkat. Az egyik a *Fa vagyok* címet viseli, míg a másik a *Szimmetria szimfónia* című költeményemet idézi. Végül a „l’art pour l’art” kategóriába sorolhatóak a *Labirintus* és a *Hálózatok* című grafikáim, melyek egyszerűen csak játékos vonalvezetések, a flow-érzés kivetülései.

Azt kívánom a lap olvasóinak, hogy érezzék át azt az alkotói örömet, amit én éreztem a rajzok készítése során.

Orgoványi Anikó

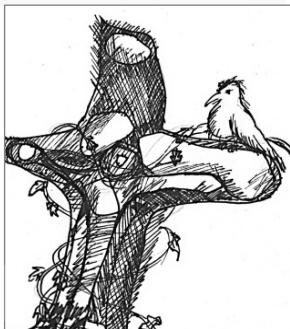
A képek a **címlapon**, illetve a **4., 30., 69., 83., 94., 106., 139., 142–143. 154. és B3 oldalakon** láthatók, és megtekinthetők lapunk online képtárában is:
<https://upszonline.hu/index.php?gallery=750304>



75. évfolyam
2025 / 3–4.

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

- 5 *Szükség van-e a médiaműveltség fejlesztésére?* – Kerekasztal-beszélgetés Rajnai Richárd könyvéhez kapcsolódóan – Résztvevők: **BÉNYEI JUDIT**, **TIMÁR BORBÁLA** és **RAJNAI RICHÁRD**.
Moderátor: SZIJÁRTÓ ZSOLT

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

- 15 **JÓZSA KRISZTIÁN – SZÁNTÓ ZSUZSANNA – HAJDUNÉ HOLLÓ KATALIN – PODRÁ CZKY JUDIT**: Az elsajátítási motiváció támogatásának lehetőségei az óvodai nevelésben
- 31 **SÁVAI-ÁTYIN REGINA – BACSKAI KATINKA**: Életszerűen – Heterogén tanulói közösségek tanításának didaktikai megközelítése pedagógusok narratívája alapján

MŰHELY

- 59 **KOMJÁTHY ZSUZSANNA**: Pedagógusaink integrációs attitűdje
- 70 **ANTAL CSILLA**: Integráció a gyakorlatban – Egy hátrányos helyzetű roma kislány óvodai és iskolai befogadásának sikertörténete

ISKOLA – VILÁG

- 79 „Pedagógusnak hivatalosan nem tanultam...” – Egy kutatómunka eredményeiből – **TÓTH KRISZTIÁN** és **SZIMLER BÁLINT** szövegei

KÖZELÍTÉSEK

- 84 **SZENT-GÁLY VIOLA**: Dr. Húvös Éva szerepe az óvodapedagógia lassú paradigma-váltásában
- 95 **THÜR ANTAL – FÜGEDI BALÁZS**: Fizikai aktivitás és fizikai mutatók kapcsolatrendszere a kognitív képességekkel és a tantárgyi teljesítménnyel

SZEMLE

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.):
KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA

107 KAMARÁS ISTVÁN: *Konzervatívok és progresszívek – ideológusok és kultúrharcosok*

117 KERÉNYI MARI: *Vagy ez, vagy lövünk*

KAPOSI JÓZSEF ÉS KEREKESNÉ HORVÁTH ILONA (SZERK.): ÚJ TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK, INNOVÁCIÓK ÉS ELEMZÉSEK

125 POZSÁR ANDREA: *Széles körű nemzetközi kitekintés, korszerű kutatási módszerek*

RADÁCSI LÁSZLÓ: GONDOLKODJ OKOSAN! –

131 TÍMÁR GIGI: *Önsegítő könyv kezdő (?) kritikai gondolkodóknak*

NAPLÓ

134 TURCSIK KATALIN – MAJOR ANITA: Három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért – „Megbélyegzés vagy felmentés a részképtességzavar megállapítása a tanuló számára?”

140 DARVAI TIBOR: Reflexiók a 2024-es Országos Neveléstudományi Konferencia után

144 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

152 SZÁMUNK SZERZŐI

155 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Orgoványi Anikó „Mementó” c. tusrajzának részlete szerepel, a hátlapon Hannah Arendt egy írásának részlete olvasható.

Új Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

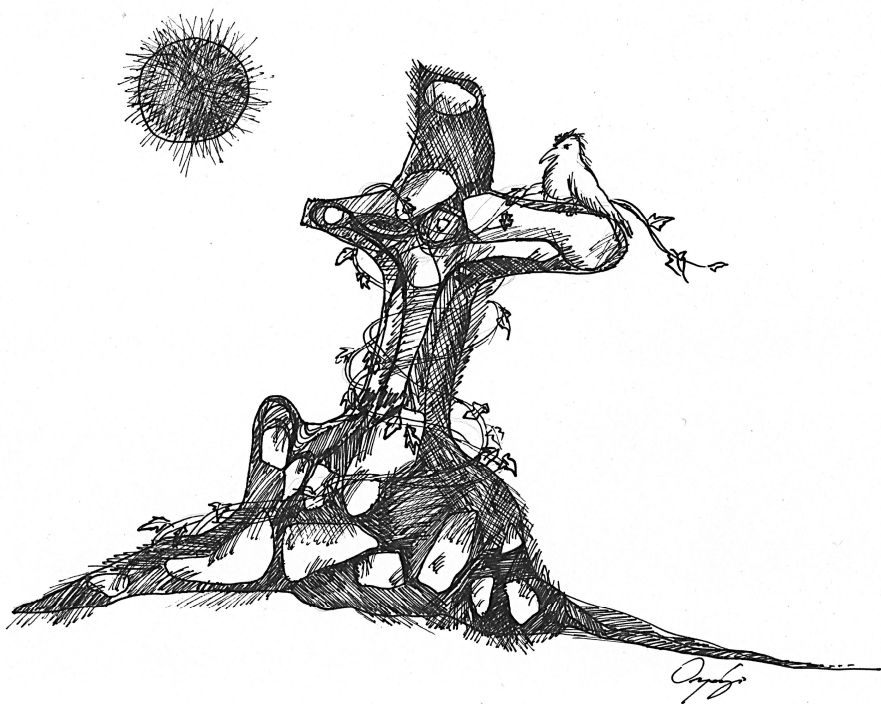
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

A kiadvány a Miskolci Egyetem támogatásával, a szerkesztőség gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701





Szükség van-e a médiaműveltség fejlesztésére?

Kerekasztal-beszélgetés Rajnai Richárd *Miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére?*¹ című könyvéhez kapcsolódóan²

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.01>

LÁTÓSZÖG

Szijártó Zsolt: *A mai beszélgetés a Pécsi Akadémia Bizottság Kommunikáció- és Médiatudományi Munkabizottságának első kiadványához, Rajnai Richárd Miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére? című könyvéhez kapcsolódik. A beszélgetőtársak Bényei Judit és Timár Borbála. Judit a MOME-n oktat, a Design- és vizuálművészet-tanár mesterszak szakvezetője, a médiaműveltség problémájával, a médiaoktatás kérdéseivel több évtizede behatóan foglalkozik. Borbála digitális gyermekvédelmi szakértő, aki oktatóként, civil szervezetek tagjaként, illetve különböző kormányzati szervek háttérszakértő csapatának tagjaként már legalább két évtizede jó ismerője ennek a témának. A szerző pedig eredetileg média és történelem szakos tanár, de volt iskolavezető, majd az iskola világától kissé eltávolodva a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában doktorált 2022-ben. Jelenleg szakértői tevékenysége mellett leginkább mozgóképkészítéssel foglalkozik.*

Azt szeretném kérdezni elsőként: hogyan találkoztatok ezzel a problématerülettel, miért kezdtetek a médiaoktatással, médiaműveltség-fejlesztéssel foglalkozni?

Bényei Judit: Lassan harminc évvel ezelőtt kezdtük el Magyarországon a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy fejlesztését, ami nem létezett egészen a kilencvenes évek végéig. Akkor egy egészen más médiavilágban éltünk, vagy mások voltak a média által felvetett problémák. A televízió állt a

fejlesztés központjában, illetve a tömegkultúra, tömegkommunikáció és a társadalmi nyilvánosság kapcsolata, a demokrácia kérdései voltak a médiáról folytatott diskurzus hangsúlyos elemei. Ekkor létrejött egy tantárgy és egy eszközkészlet ahhoz, hogy ez megjelenjen a közoktatásban. Nemzetközi tapasztalatokra, gyakorlatokra épült a hazai *mozgóképkultúra és médiaismeret*. Abban az időben, azt hiszem, nemzetközi színvonalon volt a magyar közoktatásnak ez a területe – csak éppen nem hatotta át sem az iskolát,

¹ Pécs, Lessz Média Kft. – PAB, 2024.

² A kerekasztal-beszélgetésre 2025. február 14-én került sor a Pécsi Akadémiai Bizottság Kommunikáció- és Médiatudományi Munkabizottságában. A résztvevők: Bényei Judit PhD, egyetemi docens, a MOME design- és vizuálművészet-tanár MA képzésének szakvezetője; Timár Borbála doktorjelölt (MOME), az EduTech Hungary Zrt. digitális gyermekvédelmi szakértője; és Rajnai Richárd PhD, a Lessz Média Kft. ügyvezetője. A moderátor Szijártó Zsolt PhD, egyetemi tanár, a PAB Kommunikáció- és Médiatudományi Munkabizottság elnöke.

sem a társadalmat. Például nem jött hozzá létre tanárképzés olyan mértékben, hogy ez megtörténhessen. (Lányi András, aki nagyon támogatta ezt az ügyet, mondta épp ezért, amikor bevezettük a tantárgyat, hogy *most túlnyertük magunkat*.) Ennek egy praktikus szemléletű tárgynak kellett volna lennie, ahol a cél a gyerekek saját tapasztalatának beemelése az iskola világába és persze az e tapasztalatokra való reflektálás. De az iskola hagyományai alapján, ennek pedagógiai gyakorlata és módszertana nem létezvén, ez a tárgy is főként frontális, elméleti fókuszú tantárgyként került be az iskola világába. Jórészt magyar- és történelemtanárrok tanították, néha a vizuáliskultúra-tanárok, és leginkább azt emelték át belőle az oktatási folyamatba, amihez ők értettek. Kettős szemléletű tárgy volt; egyfelől filmesztétikai indíttatású, másfelől társadalomismereti jellegű – a média oldaláról. És mivel a filmesztétikának volt nagy hagyománya a hazai tanárok körében, a filmklubok és a filmesztétika vonulata volt az, ami az oktatás berkeiben is jobban otthonra talált, illetve az egyetemi posztgraduális tanárképzésekben is ennek volt erősebb az oktatási bázisa, a médiaelmélet, médiaismeret csak akkoriban kezdett az egyetemi szintén megerősödni. Egy kicsit féloldalas volt tehát a működés – és ezek az egyenlőtlenségek sokáig kísérték ennek a tantárgynak az integrációját.

Rajnai Richárd: Én a kevés magyarországi médiatanár egyike voltam, mármint olyan szempontból, hogy nekem volt ilyen végzettségem a történelem mellett, Szombathelyről. Pécsen kezdtem el tanítani egy

középiskolában, ahol az akkori iskolavezetés nagyon nyitott volt arra, hogy a rengeteg érettségi tantárgy között ezt tanítsuk. Egy művészeti szakközépiskoláról van szó egyébként, ahol kézenfekvő választás volt ez a tantárgy, hiszen sok fiatal érdeklődött a filmkészítés iránt. Ott 13 évig tanítottam a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat, közép- és emelt szintű érettségire készítettem fel sokakat, de volt több OKTV-dobogós diákom is. Kezdetben nekem is a filmes kapcsolódásaim voltak erősebbek. Aztán a PTE médiatanár-továbbképzésén találkoztam Császi Lajossal, akinek a hatására a médiavilág és annak oktatása egészen másképp kezdett el érdekelni. Ezzel párhuzamosan azt vettem észre, hogy a tanulókat is jobban érdeklik ezek a kérdések, vagy: legalább annyira, mint a filmek. Másfelől azt tapasztaltam, hogy a gyakorlati tevékenység borzasztóan érdekli a fiatalokat. Korábban nagy nehézséget jelentett a mé-

leginkább azt emelték át
belőle az oktatási folyamatba,
amihez ők értettek

diaoktatás gyakorlati tevékenységeihez például működő kamerát, a vágáshoz legális vágóprogramot szerezni az iskolába. Ezek nem léteztek, pontosabban az iskolákban az

ezredforduló után nem volt érdemi erőforrás erre. A 2010-es évek elején megváltozott a helyzet, és szinte mindenkinek lett kamerája. Érdekelte ez az átalakulás, és a doktori képzés keretein belül főként ezt kutattam. Tehát a részvételi kultúra gyakorlatait és a tizenévesek kreatív médiahasználatát.

Timár Borbála: Magyar-esztétika szakon végeztem az ELTE Bölcsészkarán, majd magyartanárként kezdtem el dolgozni a Kolumbusz Humángimnáziumban, ami egy

Budapest környéki alternatív iskola volt. Ott 2005-ben elindítottunk egy médiatagozatot, és úgy alakult, hogy nekem hirtelen át kellett vennem ennek a tagozatnak a működtetését. Így kerültem kapcsolatba Hartai Lászlóval, aki a magyarországi médiaoktatás megkerülhetetlen szereplője. Ő akkor gyorstalpaló módon felkészített engem a médiaoktatásra, úgyhogy nekem hivatalos médiatanári diplomám nincs is, de nagy lelkesedéssel tanítottam médiát. 2012-ben kezdtem dolgozni a Nagy Krisztina vezette Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesülettel, majd az Idea Alapítvánnyal. A Televele Egyesület elsőként kezdett el foglalkozni a kisgyerekek médianevelésével – óvodai foglalkozásokkal indítottak 2008 táján. Én úgy kerül-

tem oda 2012-ben, hogy az első iskolai programjukhoz tanárookra is szükségük volt.

A Televele alapítói jogászok és pszichológusok, akik felismerték – a nemzetközi trendekhez kapcsolódva –, hogy ebben a változó mediakörnyezetben a gyerekek védelme hagyományos médiaszabályozási eszközökkel egyre kevésbé valósítható meg. Ezért indítottak egy programot, mely az edukáció eszközeivel közelített a problémához. Közben a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia pedagógiai szakértőjeként dolgoztam. Egy szülőknek szóló médiaedukációs programot csináltunk, illetve egy kortársmentor- (netmentor-) programot, ahol kilencedikes diákokat képeztünk arra, hogy hatodik-hetedik osztályban tartsanak a gyerekeknek médiatudatosság-növelő foglalkozásokat. Ennek egyenes következményeképp 2021-ben elkezdtem a doktori kutatást, és Bényei Judit lett a témavezetőm a MOME-n.

Szijártó Zsolt: Összeköti az életrajzotokat az, hogy mindhárman a médiaoktatás első, felívelő korszakában kezdtetek el a területtel foglalkozni. Judit, te fordítottad azt a könyvet, amely talán az első magyarul elérhető, médiaismerettel foglalkozó kiadvány volt,³ és az oktatás egyik fontos bázisa lett. Milyen szakaszokat tudtok elkülöníteni a hazai médiaoktatás intézményesülésében, visszaszorulásában, újra-definiálásában? Hogyan változott meg ez idő alatt az, hogy mit értünk médiaoktatás, médiaműveltség alatt?

Bényei Judit: Az alapkérdés az, hogy a társadalmi szükségletek vagy a technológia fejlődése okozza-e ennek a területnek a dinamikáját. Nagyon

meghatározta ennek a tantárgynak a jellegét az a kérdésfeltevés, hogy a társadalmi viszonyok szint-

jén mit kezdünk a médiával. A tévékorszakban a fejlesztés egy egészen más médiatípképre épült. Akkor a passzív befogadó médiatömegek miatt a média értelmezése, a jelentésekkel való bíbelődés és a reprezentáció kérdései voltak fontosak. A diskurzus arról szólt, hogy miként változik meg a társadalmi nyilvánosság szerkezete, milyen szerepet játszik ebben a tömegkommunikáció, mi lesz a magánszférával. Ezenközben végbement egy médiaipari szerkezetváltás, hazánkban is előretört a kereskedelmi televíziózás. Később pedig jött a social media, a web 2.0. Akkor én már az Információs Társadalom és Trendkutató Intézetben dolgoztam a Műegyetemen. Hartai Laci mellett itt említéném meg Z. Karvalics Lászlót, aki nem feltétlenül médiakutató, de relevanciával bír a tény, hogy mindig értetlenül állt velünk

Mi lesz a magánszférával?

³ Tim O'Sullivan, Brian Dutton és Philip Rayner (2002): *Médiaismeret*. Korona, Budapest (ford.: Bényei Judit).

szemben, mondván: mit akarunk ezzel a médiaoktatással? Merthogy itt egy sokkal nagyobb kérdésről van szó! A média áthatja az egész társadalmat, és az *információs társadalom* az igazi kérdés – ami persze eléggé megfoghatatlanná is teszi a problémát. A digitalizáció ma már mindenhol ott van, és már nem csak egy illuzórikus, „másik”, virtuális valóság. A kibernetikai térben, amelyben élünk, a valóságunkat a fizikai és a virtuális terek összefonódása alkotja meg.

A technológiai változások azok, amelyek az én szemszögemből erősebben determinálják azt, hogy az iskola hogy bír el ezzel az egésszel. Hova tartozik a *médiaműveltség*? Önálló tantárgy legyen? Vagy minden tantárgyban megjelenjen?

Mindig is annyi új terület követelt helyet magának a Nemzeti alaptantervben. Egyszer csak az mondódott ki, hogy ezt úgyis tanulja spontán mindenki otthon – Hoffmann Rózsa

például így gondolta. Valóban tényleg tanulja spontán mindenki. De ez nem szünteti meg az iskola felelősségét a kérdéssel kapcsolatban. Ricsi a könyvében be is bizonysította, hogy az iskola mennyire nem vesz tudomást arról, hogy a gyerekek mit hoznak be az iskolába. Nem kezdünk ezzel a tapasztalattal igazán semmit, nem hasznosítjuk ezeket a tudásokat. Mert nem csak a negatív hatásokról van szó, amivel foglalkoznunk kellene. Épp itt van megint egy új korszak, amelyet most az AI alakít – ismét egy olyan technológiai változás, amely egy egészen új szemléletet igényel majd. Ennek kapcsán már a morális alapértékeknek a megvitatása is helyet kell kapjon a társadalmi nyilvánosságban. Úgy látom tehát, hogy

összességében túl komplexszé, egyúttal megfoghatatlanná vált a terület – és ezért is kopott ki a közoktatásból.

Rajnai Richárd: Az ezredforduló táján valóban volt a magyarországi médiaoktatásnak egy felfelé ívelő szakasza. Akkor az volt benne az újdonság – és szerintem a tanulókat is ez fogta meg –, hogy a populáris kultúra meg tudott jelenni az iskola falain belül. Ezzel pedig a hétköznapi életnek egy olyan vetületéről lehetett tanulni, amely sokkal közelebb állt a tanulókhhoz, mint az a miniatürizált tudományosság, amelynek jelenlétét a középiskolában általában tapasztalták a fiatalok. Tanórákon beszélgetni lehetett a televízióról,

behozhatta mindenki a mindennapi élményeit. Olyan témákról volt szó, amelyekhez mindenkinek volt kapcsolódása. Emellé jött a film, amely által a populáris kultúra egy

miközben volt fogékonyság a tanulóknak, a tanári szobákban fanyalgással fogadták az embert

újabb módon jelent meg az iskolában. Mert az számomra elég hamar világossá vált, hogy *önmagukban* a filmklasszikusok kevés tanuló érdekelnek igazán. Olyan tömegfilmeket is be kellett vinni az órákra, amelyeken keresztül a filmesztétikai problémák tanulmányozhatóvá váltak. Ezekhez jobban tudtak kötődni a gyerekek. De azt is lehetett látni, hogy miközben volt egy ilyen fogékonyság a tanulóknak, a tanári szobákban fanyalgással fogadták az embert. Még azokban az iskolákban is volt valamiféle ellenállás a médiaoktatással szemben, ahol alapvetően befogadó volt a közeg.

A más tekintetben felfelé ívelő szakaszt aztán szerintem egy törés követte valamikor a 2008-2010 táján. Akkor kivették az emelt szintű érettségi köréből is egy időre a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat. De előtte is az volt a probléma, hogy az egyetemek nem nagyon respektálták az emelt szintű médiaérettségit. Aki megcsinálta, az leginkább a saját örömeire csinálta. Mindig megdicsértük egymást, hogy milyen jól sikerültek az érettségik, de a felsőoktatás sem akart vele semmit sem kezdeni.

Mindezzel párhuzamosan megváltozott a médiavilág. A televízió már kevésbé volt releváns. A tanterv által előírt tananyaggal kellett volna valamit kezdeni, de ez nem történt meg, ezért helyben kellett valamiféle tananyagot fejleszteni a gyerekeknek, amelyet lehetett is használni az órákon. Később jött az a szemlélet, hogy „építsük bele a különböző tantárgyakba a médiaismeretet”. Csakhogy itt megint felmerült egy probléma: hogy ezzel végképp senki nem tud semmit kezdeni, mert annyira komplex és bonyolult a dolog, hogy az sem világos, mely tantárgyakba kellene bekerülni a tananyagelemeknek, illetve hogyan. Ahová bekerült, oda meg csak olyan aspektusokból, amelyek ördögtől való dolognak láttatták a témát. Például etikaórán lehetett beszélgetni a videójátékozásról – ami persze előrevetíti az egyoldalú kritikai kontextust, miszerint „ez nem egy jó dolog”.

Timár Borbála: Két irányból kapcsolódnék ehhez. Az egyik az – és erről a könyvedben elég részletesen írsz, amikor végigveszed a tantárgy történetét –, hogy amikor még hatékonyan jelen volt ez a tárgy, és lehetett volna tanítani, akkor sem szervesült a médiaoktatás az iskolák működésébe. Született két ombudsmani jelentés is, 2016-ban és 2022-ben.⁴ Mindkettő megfogalmazta,

hogy a médiaműveltség fejlesztése nem váltotta be a reményeket. Se a hagyományos médiaoktatás, se a kereszttantervi kompetenciaként megjelenő

médiatudatosságra nevelés nem működik jól, pontosan ezek miatt, amelyekről az imént beszéltél. Nagy eufemizmussal: *nagyon nehezen* megvalósítható az iskolában az, hogy az ember a rendes közismereti tantárgyak keretében egy tanévben erre 8-10 órát tudjon szánni, márpedig – például az általunk kidolgozott egyik képzési modellben – ez lenne a minimális időkeret.

Nemrég a Media and Learning Association gondozásában, több más szervezet közreműködésével készült egy nemzetközi tanárképző tananyag. Lefordítottam magyarrá, tehát így is elérhető, nyitott online tananyagként.⁵ Ez az anyag azt kívánja megsegíteni, hogy bármely tanár, aki úgy gondolja, hogy érdekes és fontos lenne ezzel a területtel foglalkozni, az a nulláról, viszonylag kevés elméleti háttérrel – tulajdonképpen inkább csak egy szemlélettel – felvérteződve megtanulja a saját tanítási gyakorlatába beépíteni a médiaműveltségi nézőpontot, illetve utána mindezt a

ördögtől való dolognak
láttatták a témát

⁴ Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-479/2016. számú ügyben; Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-686/2022. számú ügyben.

⁵ <https://academy.media-and-learning.eu/p/teamlithu>

tantestületi közösségi munkába és az egész iskola működésébe is integrálni.

Szijártó Zsolt: *Azt gondolom, hogy nagyjából el is érkeztünk a jelenhez. Rajnai Richárd könyve a jelenről ad egy nagyon közeli láttelepet; hogyan működik az iskola, hogyan működnek benne a tanárok, és hogyan működnek a diákok. Mi a szülők szerepe, lehetősége, milyen stratégiákkal rendelkeznek egyáltalán a médiahasználattal kapcsolatban. Először a szerzőt szeretném megkérni arra, mutassa be a könyvet egy kicsit részletesebben. Hogyan épül fel, mi volt a koncepció?*

Rajnai Richárd: A könyv címe – *Miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére?* – Roger Silverstone-ra utal, akinek volt egy remek könyve *Miért van szükség a média tanulmányozására?* címmel.⁶ Ez egy fontos kérdés volt a '90-es évek közepén, amikor Silverstone műve megjelent. Szerintem most ugyanilyen lényegi kérdés, hogy miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére.

A kötet bevezető részében azt a szemléletbeli változást próbáltam vázolni, amely az elmúlt néhány évtizedben lezajlott a médiaműveltség értelmezésével kapcsolatban. Nagyon nem könnyű azt megmondani, hogy mi is a médiaműveltség, hiszen azt se nagyon tudjuk megmondani, hogy hol kezdődik „a média”, és hol ér véget. Azt sem egyszerű megmondani, hogy mi tartozik a *médiaműveltség* fogalom ernyője alá? Merthogy a *műveltség* fogalmunk elég korlátolt. Sokunk számára leginkább valamiféle átöröklött tudást takar, amit mindannyiunknak illik birtokolni. De a

médiaműveltségbe például beletartozik egyfajta digitális eszközhasználati készség is. És ezen a ponton már felvethető, hogy nemcsak médiaműveltségről beszélünk, hanem *információs műveltségről, digitális műveltségről* is – vagy inkább kompetenciák együtteséről. A fogalom tehát annyira gazdag, hogy ezt érdemesnek gondoltam megkísérelni szétszálazni, kapaszkodókat nyújtani az olvasóknak. A könyv ezt követő fejezetében a médiaműveltség fejlesztésének koncepcióit mutattam be. Itt három angolszász szakíró munkásságát használtam sorvezetőként, Roger Silverstone-ét, David Buckinghamét, illetve Henry Jenkinsét. Az ő elméleti modelljeik összehasonlításával próbáltam közelebb lépni a médiaműveltség fejlesztésének koncepciójához.

Az ez után következő módszertani fejezet a szöveg alapjául szolgáló disszertációhoz képest rövidebb a könyvben. Ebben bemutattam azt az eszközkészletet, amelyet a 2010-es évek végi magyarországi helyzet feltérképezésével tudtam fölvázolni. A kutatásnak három pillére volt. Az első rész a taná-

rok médiaműveltséggel kapcsolatos attitűdjére kérdezett rá. A T-Tudok Zrt.-nek zajlott egy vizsgálata, melyhez csatlakozni tudtam. Ez egy

a műveltség fogalmunk elég korlátolt

nagymintás kutatás volt, ahol az volt a kérdés, hogy a hazai tanárok miként értelmezik a médiaműveltség fogalmát. Nagyon izgalmas válaszok születtek, és az derült ki számomra, hogy azokat a kérdéseket gondolták idesorolhatónak a tanárok, amelyek leginkább az ő mindennapi életükhöz kapcsolódtak. Például nagyon sokan azt mondták, hogy a médiaműveltség alkalmassá tehet

⁶ Roger Silverstone (2008): *Miért van szükség a média tanulmányozására?* Akadémiai, Budapest.

minket arra, hogy eldöntsük, melyik információ hiteles, és melyik nem, hogy mi az ál-hír, és mi nem az. (Feltételezem, hogy ma egy hasonló kutatás esetében a mesterséges intelligencia lenne az egyik legtöbbet említett problématerület.) Ebben a kutatási szegmensben volt néhány tucatnyi médiatanár is, az ő válaszaik alapján azt próbáltam szemléltetni, hogy miként tanítják a médiát a 2010-es évek végén. A kutatás második pillére már iskolákhoz kapcsolódott. Hét eltérő jellegű iskolát vizsgáltam meg. Egyfelől helyszíni beszélgetések és iskolai dokumentumok alapján rekonstruálni próbáltam az iskolák médiáról alkotott képét. Emellett az intézményekben fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat is készítettem diákokkal.

Egy hosszabb szakaszban ezeket elemeztem, egészen pontosan azt mutattam be, hogy a 12–18 éves fiatalok miként használják a médiát az iskolában és azon kívül.

A mindennapi életre fókuszáló kutatásra támaszkodva a könyv záró részében esettanulmányok formájában mutattam példákat a kreatív, együttműködésen alapuló médiahasználatra. Az egyik témája egy Messenger-csoportban írt szerepjáték, aztán egy igen csak izgalmas utat bejárt diákfilmről esik szó, amely az országos médiában is sokat szerepelt. Megvizsgáltam egy gyerekek által szerkesztett hibrid újságot, végül pedig egy Instagram-oldalt elemeztem. Tulajdonképpen ezeket csak apropóként használtam arra, hogy bemutassam, mennyivel izgalmasabb a fiatalok médiahasználatuk annál, mint ami kívülről látszik. Amikor azt mondják a felnőttek, hogy a gyerek mindig nyomkodja a telefont, ezért el kell azt venni tőle, akkor mindez egy rossz előfeltevésen nyugszik.

Valójában a legtöbb esetben fogalmuk sincs arról, hogy mit tesznek a fiatalok az online térben. Persze nyilván nem mindenki a részvételi kultúra szintjén mozogva készít kreatív tartalmakat, de ettől még érdemes lenne szerintem megvizsgálni, hogy mire is használják az okoseszközöket a gyerekek. Hiszen ez nem egy problémamentes terület, nem arról van szó, hogy mindent meg lehet tanulni a médiából önállóan, vezetni kell a fiatalokat is. Szükség van a felnőttek támogatására és együttműködésére. Erre a komplex szükségletre reflektálva jeleztem nagy problémának, hogy az iskola nehezen tud mit kezdeni a média világával. Valahogy közelíteni kellene utóbbit az iskolához, mert bor-

zasztó problémás, hogy a fiatalok életvilágának e két meghatározó területe egyre távolabb kerül egymástól, és egyre rosszabb iskolába járni emiatt is.

megvizsgáltam egy
gyerekek által
szerkesztett hibrid újságot

Szijártó Zsolt: *Judit, te hivatalos bírálója is voltál a disszertációnak. Mit gondolsz a könyv jelentőségéről, hogy értékelnéd a megjelenését?*

Bényei Judit: Én akkor is nagyon nagyra értékeltem. Most ebben a könyvváltozatban kifejezetten tetszik, ahogy hozzáférhetővé és áttekinthetővé vált a tartalom – de persze nem elsősorban a kivitelezés a lényeges, hanem hogy mi az a munka, amit Ricsi elvégzett. Én úgy értelmezem, hogy a könyv vizsgatér ahhoz az eredeti koncepcióhoz, amelynek mentén ez a tantárgy a nemzetközi világban a '90-es évek elején elindult. Ahhoz az igényhez, hogy valami olyan jelenlévő tantárgy vagy tudásterület legyen az iskolában, amely az ott lévő gyerekek, tanárok létező tapasztalataira reflektál, és segít

nekik abban, hogy el tudjanak igazodni, értelmezni tudják a körülöttük lévő valóságot. Hogy aktívan részt tudjanak venni benne. Vegyük észre, hogy a *literacy* fogalom, a *műveltség* az írni-olvasni tudás kifejezéséből ered. Ebben az esetben az olvasni tudás *a jelek értelmezését* takarja, az írni tudás pedig *az aktív cselekvő részvétel* ebben a kultúrában, amellyel saját magunkat és az érdekeinket tudjuk képviselni, meg tudjuk jeleníteni. Az, hogy megnyilvánuljon egy ilyen etnográfiai szemléletű és kutatásalapú megközelítés arról, hogy mi is ez a médiavilág, amelyről beszélünk, amelyről az iskolának gondolkodnia kellene – ez az első lépés. Egyrészt minden oktatásfejlesztés egy diagnosztikus méréssel kell

hogy kezdődjön: *mi az a valóság, mi az a helyzet*, amelyből kiindulhat a fejlesztés, melyek a problémái, és hova akarunk eljutni? Így kell indulnia

ahhoz, hogy egyáltalán valami értelmeset tudjunk kezdeni a kérdéssel: mi a dolga az oktatásnak? Vagy: kinek a dolga ez? Mert, ahogy mondtam, a média természetéből adódóan már nem szuszakolható be se egy tantárgyba, se az iskolába. Éppen az emlegetett Nagy Krisztinának a doktori dolgozata foglalkozott azzal, hogy a média egy *multistakeholder* szemlélettel kezelhető terület, ahol minden szereplőnek van dolga. Az iskolában a gyerekért van minden, de a részvételi szemlélet alapján a média kérdését csak az összes érintett fél bevonásával lehet kezelni; a gyerek, a szülő, az iskola, az ipari partnerek és az állam közös felelőssége a médiatudatosság. Sőt az államoké, hiszen mindez nem egy adott országban belül megragadható probléma. Ehhez

kutatásalapú megközelítés kell, és az a sok módszerű kutatómódszertan, amellyel Ricsi feltérképezte az iskola, a diákok és a szülők oldaláról is a témát – kérdezős és etnográfiai módszerrel is –, szerintem egy páratlan kiindulópont.

Timár Borbála: Számomra az igazán jelentős az a ráismerés volt, amely itt már többször elhangzott: hogy mennyire égetővé vált mostanra ez a kérdés. Hogy mennyire fontos lett beszélni a médiaműveltség és az iskola viszonyáról, arról, hogyan viszonyul az iskola, az oktatás ahhoz a hibrid környezet-hez, amelyben élünk. Ebben a helyzetben ugyanakkora kockázat a médiaműveltség ki-

szorulása az iskola teréből, mint az, hogy kizárólag az iskolára, a (média)oktatásra bizzuk ennek a bonyolult társadalmi problémának a megoldását. Ez utóbbi gondolat David Buckin-

gham egy 2017-es blogbejegyzéséből származik, amely ugyan az álhírlenségek kapcsán született, de ma is aktuális. Buckingham itt elsősorban amellet érvel, hogy szélesebb együttműködésre (szabályozók, szolgáltatók stb.) van szükség.

Szijártó Zsolt: *A könyvet olvasgatva nagyon közel jutunk az iskolák és osztálytermek világához. Ennek kapcsán olyan benyomásom keletkezett, mintha itt folyamatosan falak jönneek létre. Mintha eleve lenne egy fal a tanárok és a diákok között. Ezt a falat aztán rögzítik az iskolai dokumentumok (házirendek, szabályzatok) is, amelyeket elemeztél, de ugyanilyen falakat lehet látni az otthon világán belül is a szülők és a gyerekek között,*

a média egy
multistakeholder szemlélettel
kezelhető terület, ahol
minden szereplőnek van dolga

amelyek akadályozzák a médiahasználatról való beszélgetéseket, az ehhez kapcsolódó diszkurzusokat. A könyvben az iskola világáról kapunk egy etnográfiai részletességű leírást, de más szövegekben az otthonon belüli interakciókat is vizsgálod.

Rajnai Richárd: Úgy látom, hogy a médiára mumusként tekintenek az iskolákban. A média veszélyforrás, problémát hordoz. A médiával ráadásul nehéz foglalkozni, mert megfoghatatlan. Könnyű olyat mondani az órán, amit vagy nem ért meg a gyerek, vagy félreért. Tehát a médiáról az iskolában veszélyes beszélni. És az iskola valahogy úgy is kezeli a médiát, hogy ez egy veszélyes hely, ahova ne tévedjünk be,

mert ott egy csomó probléma lesz a gyerekekkel, sérülhetnek az emberi kapcsolataik. A COVID-

lezárások után volt egy kutatásunk, amelyben szülőkkel fókuszcsoporthoztunk. Ebből kiderült, hogy óriási különbség van az egyes családok médiahasználatában, és például világosan látszott, hogy a leginkább korlátozó attitűddel azok a szülők rendelkeznek, akik a legkevesebbet tudják a médiavilágról. A szegregátumban élő roma szülők meg voltak győződve arról, hogy a gyerekeiket mindenféle baj érheti az online térben.⁷ Sokkal liberálisabban viszonyultak ehhez a kérdéshez azok a szülők, akiknek volt valamiféle képük arról, hogy valójában milyen is a digitális világ. Persze ott is voltak olyanok, akik azért korlátozták valamilyen módon a gyermekük médiahasználatát. Azt gondolom,

ha csak veszélyekkel teli helynek akarjuk látni, akkor létrejönnek a falak

hogy nagy jelentősége van annak, hogy mit tudunk mi, felnőttek a média világáról, vagy mit gondolunk róla, mert ha csak veszélyekkel teli helynek akarjuk látni, akkor létrejönnek a falak. De ebben az esetben nem veszünk arról tudomást, hogy ami a digitális életben van, azt részben mi hozzuk létre. Silverstone-nak van egy remek hasonlata: a média olyan, mint egy asztal, amelyet körbeülünk – egyszerre köt össze és választ el egymástól minket. A média nem egy életvilágról lehámozható valami, hanem szerves része a mindennapi életünknek. Az is lényeges, hogy azoknál a családoknál, ahol a szülők tudtak valamit a média világáról, ott volt kapcsolódási pontjuk, tudtak ezekről a

kérdésekről beszélgetni a gyerekekkel. Volt közös nyelv. Ahol nincs ilyen tapasztalat, ott nincs közös nyelv.

Timár Borbála: Ehhez kapcsolódik a média körüli morálispanik-jelenség, amelynek a kontextusában a tiltás, a korlátozás az első reakció, mert az egyszerű, egyértelmű megoldásokra van igény. A szülőknek tartott előadásainkon rendszeresen szembesültünk azzal, hogy nagyon egyszerű megoldásokat várnak. Mondjuk meg, hány éves korban adjunk a gyerek kezébe okostelefont. És mondjuk meg, szabad-e okoskészítőt használni az általános iskolában. Ha azt válaszoltuk, hogy „ez ennél sokkal bonyolultabb és összetettebb kérdés”, akkor az már nem működött. Úgy látszik, nem tudjuk kellően összetetten és részleteiben nézni ezt a problémát. Ez van a féltelmek mögött,

⁷ Németh Szilvia és Rajnai Richárd (2021): Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználatában a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően: A koronavírus-járvány első hullámát követő empirikus kutatás tapasztalatai. *Regio*. 29. 4. sz., 75–90.

ezért vevő nagyon sok szülő erre a leegyszerűsítő narratívára. Szabályozási téren is, itthon és külföldön egyaránt ez a jellemző megoldás; fókuszáljunk egy eszközre, az okostelefonra, az a bűnös – tiltsuk ki az iskolából! Vagy a közösségi médiára – egyszerűen tiltsuk be bizonyos életkor alatt. Ez a nemzetközi tudományos életben is erős, élő diskurzus, elsősorban Jonathan Haidt nemrég magyarul is megjelent könyve⁸ és a köré épülő „phone free schools” mozgalmak körül. Vannak olyan véleményvezérek (egy dán aktivista nemrég „fearfluencereknek” nevezte őket), itthon is, akik a gyerekek és a média kontextusában ezt a leegyszerűsítő nézetet képviselik a lehetőségek és ártalmak mérlegelése helyett, annak a médiakörnyezetnek a megismerése helyett, amelyben a gyerekek élnek.

Rajnai Richárd: Így van – és nagyon erősen teleszik rá erre a témára az orvosi beszédmód is, amely egyfajta hitelesítésként szolgál. De látni kell, hogy ugyanezek a morális pánikkal kapcsolatos félelmek voltak a televíziónál, a videójátéknál, a videómagnónál, sőt korábban a lányregényeknél is. A médiakutatók számára semmi újdonság nincs. Most a telefonra helyeződik ki a probléma, ez is társul egy nagyon erőteljes orvosi beszédmóddal, amelyre a társadalomnak egy elég széles rétege, beleértve egyébként az iskolákat és a tanárokat – vevő. Ahelyett, hogy megpróbálnák ezeket az eszközöket valamilyen módon hasznosítani az iskolában, jön a tiltás.

Bényei Judit: Nem tekinthetjük problémamentesnek a médiát, de a két különböző hozzáállás, a médiaoptimista és médiapesszista nézőpont a tudományos berkekben is leképződik. Az a kérdés, hogy a tiltás egy jó kérdésre adott rossz válasz volt – vagy már a kérdés is rossz volt, amelyre a telefonbetiltás volt a válasz. A betiltás egyszerű módja egy problémakezelésnek: visszaszerezünk az iskola autoritását az ügyben. Valójában az autoritás kérdésére adtuk ezt a választ: az iskola majd megmondhatja, hogy mit csináljon a gyerekek. Másrészt a gyerekek se nagyon szereti, hogy az ő privát szférájába a felnőttvilág beavatkozik, így a személyes eszköz iskolai, észszerű használata nem egyszerű kérdés. Ezért nagyon nehéz a médiatartalmakkal vagy a médiahasználattal az iskolában a tanároknak is a dolga. Harmadrészt pedig:

a médium egy eszköz. Olyan, mint egy ceruza, amely mindenféle hasznos dologra is jó. A vizuáliskultúra-órán például a mi tanárszakos hallgatóink gyakorlatánításuk során alkalmazzák a mobiltelefont meg általában a digitális eszközöket, és hihetetlenül kreatívan tudnak az ő diákjaik bánni ezekkel, tartalmakat létrehozni, aktív szerepben megmutatkozni. Így máris relevánssá válik számukra az iskola, hiszen róluk szól, az iskola tudomást vesz az ő tudásukról, érdeklődésükről.

⁸ Jonathan Haidt (2025): *A szorongó nemzedék*. Corvina, Budapest.



JÓZSA KRISZTIÁN – SZÁNTÓ ZSUZSANNA – HAJDUNÉ
HOLLÓ KATALIN – PODRÁČZKY JUDIT

Az elsajátítási motiváció támogatásának lehetőségei az óvodai nevelésben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

BEVEZETŐ

Az iskolai sikerességben meghatározó szerepe van az óvodáskor időszakának. A gyermek fejlődését jelentős mértékben befolyásolják az óvodai tevékenységek, az óvodapedagógussal kialakított kapcsolat. Bár a pedagógia szakmai diskurzusa egyre gyakrabban hangsúlyozza az érzelmi és szociális tényezők jelentőségét, kevésbé ismert tény, hogy az iskolai eredményesség egyik alapvető előfeltétele az elsajátítási motiváció, amely már az óvodai mindennapok során is megfigyelhető. Az elsajátítási motiváció arra ösztönzi a gyermeket, hogy megpróbáljon elsajátítani egy olyan készséget, megoldani egy olyan feladatot, amely legalább kismértékű kihívást jelent a számára egy olyan helyzetben, ahol a megoldásra még nincs biztos módszere, kialakult stratégiája.

Ez a tanulmány arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy az elsajátítási motiváció tudatos óvodai támogatása elengedhetetlen a gyermekek hosszú távú fejlődése szempontjából. Konkrét példákon keresztül mutatjuk

be, miként jelenik meg ez a fajta motiváció az óvodai tevékenységek során, valamint milyen pedagógiai környezet segíti leginkább a kibontakozását. A mindennapi tevékenységekben megjelenő elsajátítási motivációra azért kell nagy hangsúlyt fektetni, mert az erőteljesebb elsajátítási motiváció növeli a környezettel való interakciókat, pozitív előrejelzője a későbbi kompetenciáknak, a kitartás és az öröm pedig pozitívan hat a gyermekek mindennapi életére (Liao és mtsai., 2021). A kihívást jelentő feladatok megoldásában megmutatkozó kitartás kulcsfontosságú a tanulásban, és jól tükröződik a tanulmányi eredményekben. A játékos problémamegoldás természetes az óvodások számára, ugyanakkor előfordul, hogy egy-egy probléma túl nagy kihívásnak tűnik számukra (Young és Reed, 2017). Az óvodapedagógusok viszont egyszerű helyzetben vannak ahhoz, hogy segítsenek a gyermekeknek. Ha a pedagógusok értékelik a gyerekek erőfeszítéseit, akkor azt is segítik számukra megtanulni, hogy a kemény munka, a kitartás pozitív viselkedésforma. A pedagógusok támogatásának kiemelt jelentősége van a gyermek számára a kapcsolódó

érzelmeik feldolgozásában is: a sikerhez társuló öröm megélésében ugyanúgy, mint a kudarcok elfogadásában és feldolgozásában.

AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ

E motiváció kulcsjellemzője az optimális nehézségű feladatok, helyzetek megoldása során megmutatkozó *kitartó próbálkozás*. Az elmúlt évtizedekben számos vizsgálat igazolta, hogy az elsajátítási motivációnak meghatározó szerepe van a kognitív, a szociális és a pszichomotoros fejlődésben (Barrett és Morgan, 1995; 2018; Blasco és mtsai., 2023), és szoros kapcsolatban áll az iskolai sikerességgel (Amukune és Józsa, 2023; Józsa és mtsai., 2020).

Az elsajátítási motiváció jelentőségét jól mutatja, hogy legalább akkora biztonsággal jelzi előre már óvodás korban a későbbi iskolai sikerességet, mint a gyermek intelligenciája (Józsa és Barrett, 2018; Józsa és Zentai, 2025). Ez abból adódhat, hogy a kihívást jelentő feladatok megoldása során a gyermeknek kitartásra van szüksége, amelynek kiemelkedő jelentősége van a tanulási folyamat egészében és amelynek hatása megmutatkozik a tanulmányi eredményekben. Mindennek ellenére az elsajátítási motiváció óvodai támogatásának a lehetőségei és módszerei mind ez ideig nem kaptak kellő hangsúlyt az óvodai gyakorlatban (Józsa és Podráczky, 2024; Józsa és mtsai., 2025). Shonkoff és Phillips (2000) az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia egyik jelentésében ugyanakkor már negyedszázaddal ezelőtt úgy fogalmazott, hogy az elsajátítási motiváció egy olyan kulcsfontosságú fejlődési

konstruktm, amelynek a diagnosztikus vizsgálata minden gyermek esetében indokolt.

Az elsajátítási motiváció többdimenziós, két fő összetevőből áll: az instrumentális komponensből, amely a kihívást jelentő feladatokban, helyzetekben mutatott kitartásban jelenik meg, valamint az expresszív komponensből, amely a kihívásra adott pozitív és negatív érzelmi reakciókban ölt testet. Az elsajátítási motiváció különböző területeken nyilvánulhat meg, ennek megfelelően megkülönböztetünk kognitív (értelmi), szociális (társas) és motoros (mozgásos) elsajátítási motivációt (Barrett és Morgan, 2018; Morgan, Harmon és Maslin-Cole, 1990; Morgan, Józsa és Liao, 2017). Ezek a dimenziók kisgyermekkorban szorosan összekapcsolódnak, sok esetben nehéz szétválasztani a tevékenység motoros, szociális és kognitív részét.

A kutatók között egyetértés mutatkozik abban, hogy az elsajátítási motiváció veleszületett alapokon áll. A szerzők többsége emellett kiemeli

a szocializáció szerepét a motiváció fejlődésében, és az egyéni különbségeket nagymértékben ennek tulajdonítják (Barrett és Morgan, 2018; Morgan, Liao és Józsa, 2020; Morgan, MacTurk és Hrnčir, 1995).

A csecsemő- és koragyermekkorai empirikus vizsgálatok azt mutatták, hogy az elsajátítási motiváció időbeli stabilitása viszonylag alacsony. Ez arra utal, hogy a környezeti hatások jelentős mértékben befolyásolják, és hogy az elsajátítási motiváció – legalábbis az élet korai szakaszában – rugalmasabb és formálhatóbb, mint az intellektus (MacTurk, Morgan és Jennings, 1995). Butterfield és Miller (1984) fejlesztő programjának sikerült szignifikánsan növelnie egyéves korban a

az elsajátítási motiváció időbeli stabilitása viszonylag alacsony

kisgyermek feladatorientált kitartását, azaz értelmi elsajátítási motivációt. *Hashmi, Seok és Halik* (2017) programja óvodáskorú gyermekekkel ért el hasonló pozitív hatást. Ezek az eredmények biztatóak, hiszen azt jelzik, hogy a gyermekek elsajátítási motivációja a társas környezet, a szülők, kisgyermeknevelők, pedagógusok beavatkozásainak köszönhetően fejleszthető.

Miként támogathatjuk az elsajátítási motivációt már kisgyermekknél? – Biztosítunk sokféle kihívást jelentő tevékenységet, változatos eszközöket, a térhasználatot csak a szükséges mértékben korlátozzuk, és támogassuk a gyermekek függetlenségét. Engedjük a gyermeket önállóan próbálkozni, ne csináljuk meg helyette a feladatokat. Nyújtunk támogató segítséget a kihívást jelentő tevékenység közben. Adjunk útmutatást, amikor a frusztráció kezd eluralkodni, adjunk pozitív visszajelzést a gyermekeknek, dicsérjük meg a problémamegoldás folyamatát, és bátorítsuk őket a további próbálkozásra (*Young és Reed*, 2017, 2021). Konkrét stratégiákkal tehát elősegíthető a gyermek elsajátítási motivációjának a fejlődése. S bár ezek az alapelvek ismertek már a szakmai körökben, konkrét módszertani javaslatok, példák, útmutatók egyelőre nincsenek.

Vigotszkij (1967; 1971) szerint a fejlődés szempontjából azok a feladatok a leghatékonyabbak, melyeket a gyermek már megért, ugyanakkor önállóan még nem lenne képes megoldani. Elmélete a *legközelebbi fejlődési zóna* (*Zone of Proximal Development*) néven vált ismertté. Ezt a zónát *Vigotszkij* az önállóan megoldott feladat (aktuális fejlettségi szint) és a segítséggel

megoldott feladat (lehetséges fejlettségi szint) közötti távolsággal definiálja. Az intellektuális fejlődés gyorsaságában ez a távolság meghatározóbb, mint az aktuális kognitív fejlettségi szint. Ez alapján a fejlesztés akkor tekinthető optimálisnak, ha az a legközelebbi fejlődési zónában zajlik. Ezért van jelentősége annak, hogy a társas megerősítés mellett

a feladat optimális kihívó ereje is épüljön be a játékba. A legtöbb gyermek esetében az optimális kihívó erővel bíró játékok esetében működnek és erősödnek leginkább az elsajátítási motívumok. A szülők, a pedagógus beavatkozása, illetve be nem avatkozása a gyermek tanulási tevékenységébe akkor a leghatékonyabb, ha a legközelebbi fejlődési zóna és a gyermek fejlettségi szintjének a fegyelembevételével történik (*Blasco*, 2008; *Keilty, Blasco és Acar*, 2016). Bár különböző elméleti gyökerekből eredeztethető, mégis szoros a kapcsolat az elsajátítási motiváció és a *Vigotszkij* által megfogalmazott fejlesztési javaslatok között.

A TÁRSAS KÖRNYEZET, A FELNŐTTEK SZEREPE

Vigotszkij – akinek elméletét fentebb röviden bemutattuk – a legközelebbi fejlődési zóna fogalma mellett hangsúlyosan rámutatott a társas tanulás jelentőségére is. Munkássága már a 20. század első felében rávilágított a társas környezet központi szerepére a tanulás és fejlődés folyamatában. Noha írásai nemzetközi szinten korán ismertté váltak, a magyar kutatók körében elsősorban az 1960-as és 1970-es évektől

kezdődően gyakoroltak jelentősebb hatást (*Vigotszkij*, 1967; 1971). Egészen a kilencvenes évek második feléig ez a terület nem kapott kiemelt figyelmet az oktatáskutatásban. Ekkoriban kezdődtek azok a változások, amelyeket a szakirodalom „kontextuális fordulatként” emleget. Ez a megközelítés-váltás arra utal, hogy a környezeti – elsősorban társas – tényezők szerepét a korábbiaknál jóval hangsúlyosabbnak tekintik. Számos kutatás fókuszába került annak feltárása, milyen hatással van a szociális kontextus, a társas környezet a tanulási folyamatokra (*Józsa és Fejes*, 2010).

A gyermek fejlődését, képességeinek, fizikai aktivitásának, motiváltságának alakulását, mindennek köszönhetően iskolai sikerességét jelentős mértékben meghatározza az a családi környezet, amelyben nevelkedik (*Józsa és Fejes*, 2010). A szülői háttér és a gyermek motivációja közötti kapcsolat feltárására irányuló nemzetközi kutatásokban a szülői bevonódást teszik elsősorban a vizsgálatok tárgyává (pl. *Fan és Williams*, 2010; *Gonida és Urdan*, 2007; *Gordon és Cui*, 2012). Az otthoni tárgyi környezet, a szocio-emocionális hatások és a szülői bánásmód kapcsolatban állnak egymással. E területek közös jellemzőjeként határozták meg az anya érzelmi és verbális válaszkészségét, elkerülő és büntető magatartását, a megfelelő játékeszközökről és a változatos tevékenységekről való gondoskodást, mindez pedig hatással van a gyermek elsajátítási motivációjára (*Kendrick és mtsai.*, 2000; *Kis és Józsa*, 2019).

Harter (1981) elsőként alkotott átfogó modellt a társas közeg elsajátítási motivációra gyakorolt hatásának a leírására.

Megállapítása szerint az elsajátítási motívumok erősödéséhez fontos, hogy (1) a társas közeg támogassa a gyermek önállóságra, önálló elsajátításra irányuló próbálkozásait, és (2) kevés megerősítést adjon a másoktól való függésre irányuló törekvéseire. Lényeges, hogy a gyermek viselkedésében a megerősítést a kitartó próbálkozás kapja, ne kizárólag a sikeres megvalósítás. Ha az elsajátítási motívumokat kívánjuk erősíteni, akkor a sikertelen kimenetelű próbálkozásokban mutatott kitartásra is megerősítést kell adni.

Geen (1995) modellje szerint az elsajátítási próbálkozásra adott társas megerősítés belsővé válik (internalizálódik), azaz beépül az egyén önjutalmazó rendszerébe, ezáltal az elsajátítási motívumok megerősödhetnek

(1. ábra). Az elsajátítási motívumok a későbbi viselkedés viszonyítási alappjául szolgálnak, ez pedig az elsajátításirányú célok növekedésében jelenik

meg. A kihívást jelentő tevékenységek már önmagukban előrevetíthetik az öröm érzését. Az aktivitás során elért siker pedig a hozzáértés (kompetencia) érzését kelti, erősíti azt az elsajátítási motívumot, ami magát a folyamatot létrehozta. Ezzel tehát az elsajátítási motívum fejlődésében egy öngerjesztő ciklust látunk.

Ha az önálló elsajátítási próbálkozás helyett inkább a szociális közegtől való függésben kap megerősítést a gyermek, akkor a mások által elvárt céloknak való megfelelés motívuma erősödhet meg. Ez pedig a tehetetlenség érzésének kialakulásához, a külső kontrolllos attitűdök megerősödéséhez vezethet. A kihívást jelentő szituációk ekkor nem az öröm előrevetítésének a forrásai,

a tehetetlenség érzésének kialakulásához vezethet

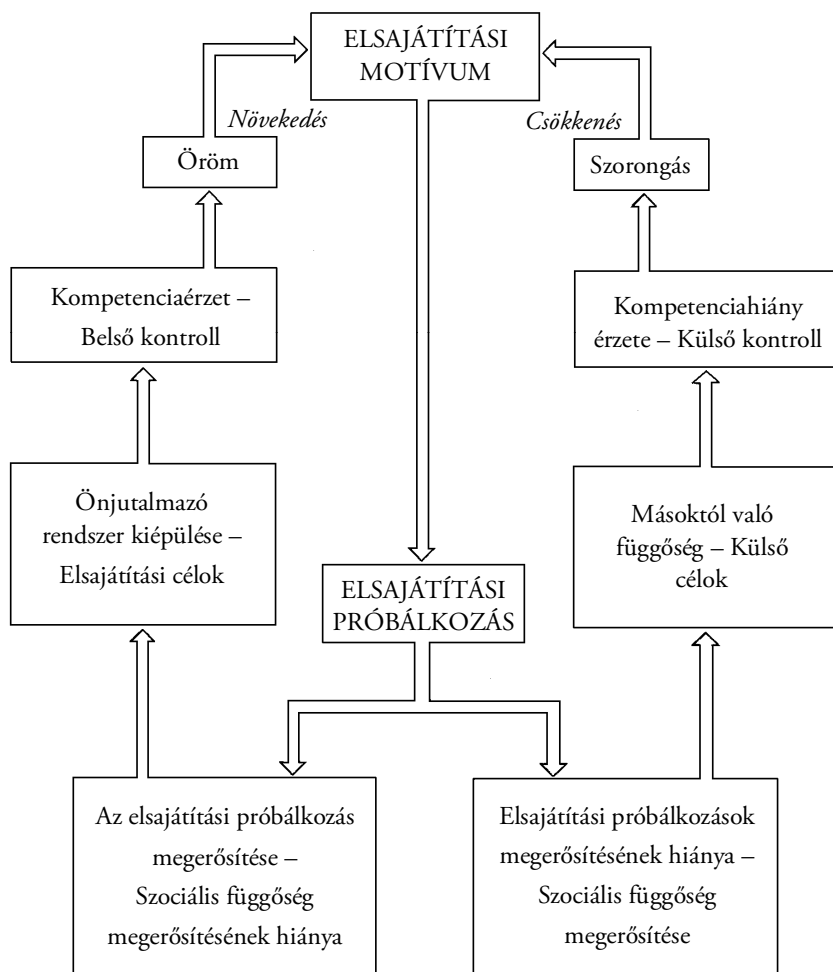
hanem félelmet és szorongást keltő helyzetek, amelyek az elsajátítási motívumok hátterbe szorulásához, az elsajátítási motiváció csökkenéséhez vezethetnek.

E modell jelentős pedagógiai következménye, hogy az elsajátítási motívumok a társas interakció során változnak. Ez azt

jelenti, hogy a szülők, a pedagógusok visszajelzéseinek tudatos alakításával az elsajátítási motívumok befolyásolhatók, fejleszthetők. A motivációt befolyásoló hatások hasonlóan működnek a szülők és a pedagógusok esetében.

1. ÁBRA

A szociális közeg hatása az elsajátítási motívumok fejlődésére



Az ösztönző otthoni környezet pozitívan hat a gyermek elsajátítási motivációjának fejlődésre. Ha a szülő kifejezi büszkeségét, örömét, támogatását a gyermek felé, az megerősíti a gyermek elsajátítási motívumait, a feladatvégzés közben megmutatkozó kitartását. A gyermek biztatása és dicsérete lehet folyamatos és személyes. Akkor tekintik a szülői részvételt optimálisnak, ha az támogatja a gyermek önállóságát és aktív részvételét a feladatok megoldásában; a tanulás folyamatára összpontosít és pozitív hatások jellemzik, emellett egyértelmű, következetes. Mindennek következtében a gyermek képességei és motiváltsága is fejlődni fog (Pomerantz, Kim és Sin-Sze Cheung, 2012). A hatás kölcsönös lehet: a szülői részvétel pozitív változást eredményez a motivációban, emellett a motiváltabb gyermekek nagyobb fokú részvételt válthatnak ki a szülőkből.

Az óvoda biztosítja a gyermek számára megfelelő célok keretét és a célok eléréshez szükséges szervezett tevékenységeket és eszközöket. Az óvodapedagógusok a háttérből irányítva hagyják önállóan dolgozni a gyermekeket. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógus egyáltalán

nem vesz részt vagy nem avatkozhat be a gyermekek tevékenységeibe (Carlton és Winsler, 1998). Az óvo-

dában a gyermekek motiváltságát illetően alapvető, hogy a játékos tanulás ösztönző és élményszerű legyen, hiszen a gyermekek szívesebben végzik azokat a tevékenységeket, amelyek örömet okoznak számukra. A folyamatos tanuláshoz és fejlődéshez önjuttalmazó motivációra és a tanulási autonómia növelésére van szükség. El kell érni, hogy a gyermekek felelősséggel végezzék

cselekedeteiket, s mindeközben érezzék magukat ügyesnek, sikeresnek és kompetensnek (Borbélyová, 2023; Józsa és Podráczky, 2024; Józsa és mtsai., 2025).

NÉHÁNY PÉLDA AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ ERŐSÍTÉSÉNEK A LEHETŐSÉGÉRE

Tanulmányunk következő részében az elsajátítási motiváció instrumentális és expreszív összetevőinek, vagyis a motoros (mozgásos), kognitív (értelmi), szociális (társas) dimenziók és az érzelmi komponens megnyilvánulására hozunk néhány óvodai példát, szem előtt tartva az elsajátítási motiváció erősítésének, támogatásának szempontját.

Az elsajátítási motiváció megjelenése és támogatása mozgásos tevékenységekben

Kisgyermekkorban számos példát láthatunk a motoros készségek elsajátítására irányuló késztetésre. A gyermekek kitartó erőfeszíté-

seket tesznek egy-egy mozgásforma vagy célirányos mozgást igénylő művelet megtanulására.

Az alábbiakban a sok

példa közül válogatunk néhányat. A gyermekek többsége kitartóan próbálkozik például a homokozóban a formák „kiöntésével”, ami jellemzően sok gyakorlás következtében válik egyre tökéletesebbé. A kezdeti sikertelenség több gyermeknek a kedvét szegi, mert nem elégedettek a végeredménnyel. Ez történt a négy éves Petivel is: a várat formázó homokozódörög megtöltését és

a hatás kölcsönös lehet

kiöntését követően frusztrálttá vált, mert nem erre az eredményre számított. Arcára kiült a csalódottság, majd a létrehozott homokvárat felrúgta, és készült elhagyni a homokozót. A pedagógus visszatükrözte az érzelmeit: „– Látom, hogy csalódott vagy, mert nem sikerült, de ne adjuk fel ilyen könnyen! Segítek neked, jó?” A feladást elkerülendő a pedagógus a homok minőségének javításával, egyszerűbb forma ajánlásával, technikai javaslatokkal és a gyermek ösztönzésével segített.

A gyermekek óvodáskorban rengeteg olyan mozgást gyakorolnak, amelyek az egyensúlyérzékelés fejlődését segítik elő. Ma már számtalan eszköz is rendelkezésre áll ennek a készségnek a fejlesztésére, ezek sorából most a hintát és a rollert emeljük ki. A hinta az egyensúlyérzék fejlesztésének klasszikus eszköze, és rendkívül népszerű is a gyermekek körében. A

hintázás akkor válik kifejezetten fejlesztővé (egyúttal élvezetessé), amikor a gyermek képes különböző

izomcsoportokat koordinálni, egyidejűleg meghatározott izmokat feszíteni és más izmokat lazítani. A hinta mozgásba hozása, a folyamatos lengés és a mozgás fékezése összehangolt izommunkát igényel, amelynek megtanulása általában hosszabb időt vesz igénybe és kitartást feltételez. Az ötéves, kifejezetten ügyes és koordinált mozgású Maxim nehezen érzett rá a hinta önálló mozgásba hozására. Kitartóan próbálkozott, de nem járt sikerrel, és ez egy idő után elkedvetlenítette. A pedagógus ezt észlelve elmondta a gyermeknek, hogy az önálló hintázás gyakorlást igényel, és megbeszélte vele, hogy minden nap szánnak erre időt, ott lesz vele, és segíteni fogja. A biztatás

és a játékra szánt mindennapi figyelem a pedagógus részéről hamar eredményre vezetett.

Az ötéves Lili szeretett volna társaival rollerezni, ennek érdekében hosszan, kitarítóan próbálkozott a helyes technika elsajátításával. Az óvodapedagógus figyelte, és engedte önállóan próbálkozni, közben biztatta, dicsérte és bátorította az újabb és újabb próbálkozásra. A stabilizáló láb és a hajtóláb munkájának összehangolása nehézségnek bizonyult számára, a kitarító próbálkozás ellenére nem járt sikerrel, dühös lett, ellökte és otthagya a rollert. Az óvodapedagógus ekkor elővett egy háromkerekű rollert, és javasolta Lilinek, hogy próbálja meg újra. Az új eszköz használatával a hosszú, kitarító próbálkozást végül siker koronázta. A pedagógus beavatkozása hatékonynak bizonyult, mert az a legközelebbi fejlődési zóna és a

gyermek fejlettségi szintjének a figyelembevételével történt.

A kéz ujjainak koordinált mozgása megfelelő idegrendszeri érettséget

feltételez. Fejlődése szorosan összefügg a nagymozgások és az egyensúlyérzék fejlődésével, valamint a szem-kéz koordináció alakulásával. 5-6 éves korban a gyermekek többsége már próbálkozik a cipőfűző bekötésével. A következő példa is mutatja, hogy a sok gyakorlást igénylő mozdulatsor elsajátítása türelmet és kitartást igényel. Egy alkalommal az óvodapedagógus nagycsoportos gyermekekkel az udvarra készülődött. Öltözködtek, és néhány gyermek próbálkozott a cipőfűző bekötésével. Anita háromszor újrakezdte, mire végre sikerült a művelet, és vígan szaladt az udvarra. Barátnője a harmadik sikertelen próbálkozás után frusztrált

Anita háromszor újrakezdte, mire végre sikerült a művelet

lett, és elkecsereglett. Az óvodapedagógus buzdította, hogy ne adja fel, hiszen tegnap is sikerült egyedül bekötnie. Mivel a kislány már nagyon csalódott és szomorú volt, az óvó néni leguggolt mellé, megmutatta a helyes technikát, s ennek segítségével sikerült bekötni a cipőfűzőt. Ebben az esetben a biztatás és buzdítás nem vezetett eredményre. Az óvodapedagógus az átmeneti sikertelenséget a tanulási folyamat természetes velejárójaként kezelte. Az elsajátítási motiváció fejlődését a segítségnyújtás módjának megválasztásával támogatta.

Az elsajátítási motiváció megjelenése és fejlesztése kognitív területen

Óvodai példák sokaságát lehet hozni a készségek és képességek elsajátításának motivációjára. Az óvodai tevékenységekben megvalósuló tanulás önjutalmazó folyamat lehet, melynek során maga a cselekvés adja a megerősítést. Az aktivitás célja óvodás gyermekek esetében a „meg tudom csinálni” érzésének elérése. Az óvodapedagógusok a fejlesztő játékok összeállítása során az optimális kihívás alapelvének szem előtt tartásával arra ösztönzik a gyermekeket, hogy céltudatosan oldják meg azokat a feladatokat is, amelyekben még bizonytalanok. Ilyen lehet például a különböző méretű és darabszámú kirakók többsége. A játékok akár napi gyakorisággal ismételhetők, a kihívás szintje pedig a fejlődési ütemhez igazodóan változtatható, a legközelebbi fejlődési zóna jellemzői könnyen kialakíthatók. Az elsajátítási motiváció feltételét jelentő optimális feladatnehézség egyszerűen megteremthető.

Szinte minden óvodai csoportban játszószák a „Mi van a zsákban?” játékot, amelynek lényege a tapintásos (taktilis) érzékelésen alapuló formaészlelés, a vizualitás kizárásával. Ebben a játékban rengeteg a lehetőség a kihívást jelentő tapasztalatszerzésre. Ennek feltétele egyrészt, hogy az óvodapedagógus ötletes és tudatos legyen a tárgyak összeválogatásában, másrészt a gyermekek ismeretében képes legyen a játékos feladathelyzetet a gyermekek fejlettségéhez illeszteni. Egy alkalommal egy életkor szerint heterogén összetételű óvodai csoportban egy zsákba apró tárgyakat helyeztek (gyufásdoboz, építőkocka, dió, számolópálcika, üveggolyó). A játék során a zsákban lévő tárgyak tulajdonságait tapintás alapján azonosították. A gyermekek körbeültek a szőnyegen, a játékot vezető óvodapedagógus középen ült, kezében a zsákkal. Sorban haladva megkérte a gyermekeket, hogy vegyenek ki bizonyos tulajdonságú tárgyakat. Az optimális kihívást a tulajdonságok szá-

mának változtatásával biztosította. Pl.: „Vegyd ki egy olyan tárgyat a zsákból, ami sima felületű!” vagy: „Vegyd ki egy olyan tárgyat a zsákból,

ami sima felületű és gömbölyű!” Azoknak a gyermekeknek, akiknek a tárgyak kiválasztása nem jelentett kihívást, további feladatokat adott, például: „Számold meg a zsákból kivett tárgyakat! Mennyit kellene még hozzátenni, hogy nyolc legyen?” A bemutatott példában az óvodapedagógus egyéni differenciálással, a kihívás erősségének változtatásával segítette a játékba bekapcsolódó gyermekek kitartásának a fejlődését.

Az elsajátítási motiváció támogatásában az aktuális fejlettségi szinthez igazodó,

optimális kihívó erővel bíró tevékenységek és az eszközök fontos szerepet játszanak. Az általunk megfigyelt „pizzériás játékban” például az óvodapedagógus a kellő számú kartonból kivágott pizzaszelet mellett háromféle feltétet (gombát, brokkolit és paradicsomot) készített elő. Az óvodapedagógus, aki pincérként vett részt a tervezett játéktevékenységben, Csongor rendelésénél jelezte, hogy választhat a feltétek közül: egy szeletre legfeljebb két zöldség kerülhet. Megkérdezte a hatéves Csongortól, hogy szerinté milyen pizzákat tud rendelni, ha egy szeletre egy vagy két zöldséget kérhet. A pizzák elkészítése után kérte, hogy számolja meg, hány lehetőséget talált. A játékba történő bekapcsolódással, az ösztönző környezet megteremtésével a pedagógus a gyermek számára észrevétlenül gyakorolt pozitív hatást képeségeinek és motiváltságának fejlődésére.

Az elsajátítási motiváció megjele- nése és fejlesztése a szociális dimenzióban

A társas kölcsönhatás kezdeményezésére, fenntartására és befolyásolására késztető motiváció óvodás gyermekeknél is a kapcsolatteremtésre irányuló kitarító próbálkozásban nyilvánul meg. A társas kölcsönhatás növelheti a motivációt, tevékenységre, aktivitásra készíthet. Az óvodában a gyermekek együtt játszhatnak, a szerepeket és feladatokat felosztják egymás között. Az óvodapedagógus személyes példaadással, értékrendje közvetítésével támogathatja az együttműködés elsajátítását, a társas kapcsolatok alakulását.

Dani próbálkozott bekapcsolódni a társai által kezdeményezett boltos játékba, pénztáros szeretett volna lenni. Mivel a pénztárosszerepet már kiosztották, a gyermekek megkérték, hogy álljon be a sorba, legyen ő is vásárló. Dani a vásárlószerepet nem fogadta el, ezért a többiek közölték vele, hogy nem játszhat. Az óvodapedagógus fogta a bevásárlókosarat és beállt a sor végére, türelmesen várta, hogy sorra kerüljön. A pénztárossal udvariasan beszélgetett, megkérdezte, nincs-e esetleg egy önkiszolgáló kassza is az üzletben? A Dani által

visszautasított szerep elfogadásával, személyes példaadással, valamint a játéktéma bővítésével segítette a pedagógus az együttműködés elsajátí-

tását.

Másik példaként a csoportosan játszható *Ki van a takaró alatt?* című játékot választottuk, amelyben szintén az elsajátítási motiváció szociális aspektusa a hangsúlyos, de összekapcsolódik a kognitív dimenzióval. A játék feltétele, hogy a gyermekek már jól ismerjék egymást, és társaik nevét is tudják. A játék lényege, hogy egy gyermeket a csoporttal takaró alá bújtatunk, egy társa pedig – aki nem tudhatja, hogy kit bújattunk el – megpróbálja kitalálni, hogy ki van a takaró alatt. Jellemző, hogy a társ felismerése hang alapján történik („Adj egy hangot!” vagy „Válaszolj a kérdésre!”), de előfordul, hogy a gyermekek megfigyelés alapján azonosítják az aktuálisan hiányzó társukat. Ebben a játék helyzetben – amelyet a gyermekek valódi kihívásként élnek át – érdemes arra törekednünk, hogy sikerüljön az azonosítás, erősítve ezzel a gyermekek közötti kapcsolatokat is. Az optimális kihívás az elbújtatott

gombát, brokkolit és
paradicsomot

gyermekre vonatkozó információk mennyiségének változtatásával alakítható.

A kooperatív játékok közös cél elérésére irányulnak, amelyben a gyermekek együttműködve vesznek részt. A motiváció egyéni erőforrásokat aktivál, melyek eredete és erőssége gyermekenként változó, de összeadódva lehetővé teszi a kihívások közös leküzdését. A páros vagy csoportos játékokban a gyermekek megtanulnak egymásra figyelni, elsajátítják a kooperatív viselkedésformákat és meg tapasztalják az együttműködést, a versengést. Az együtt játszó csoportokban a közös sikerek motiváló hatása erősebb, a kudarcok feldolgozása pedig könnyebb.

Az elsajátítási motiváció megjelenése és fejlesztése többdimenziós tevékenységekben

Az elsajátítási motiváció dimenziói szorosan összekapcsolódhatnak. Az óvodai élet tevékenységi formái között előfordulnak olyanok, amelyekben nem lehet és nem is érdemes szétválasztani a motoros, kognitív és szociális területeket.

Az óvodában végzett kézműves és munkajellegű tevékenységek örömmel és aktívan végzett többdimenziós tevékenységek, az instrumentális és az expresszív komponens, a motoros, kognitív és – amennyiben az elsajátítási próbálkozás nem önállóan, hanem társas közegben történik – a szociális elsajátítási motiváció fejlesztésének közös színterei. A rajzolás, festés, gyurmázás, ragasztás és ollóhasználat során fejlődnek a finommotorikus készségek és a vizuomotoros koordináció, ugyanakkor a

kézműves tevékenységek matematikai tartalmú tapasztalatszerzésre (számlálásra, mérésre, összehasonlításra) és a gondolkodási képességek fejlesztésére (felismerés, szelekálás, szortírozás, variálás, kombinálás, permutálás) is lehetőséget teremtenek. Felismerve a kerti munkában rejlő fejlesztési lehetőségeket, az utóbbi években egyre több intézményben alakítottak ki óvodakertet. A kertek gondozása közben fejlődik a gyermekek mozgása, új mozgásformákat sajátítanak el, és alapvető természettudományos tapasztalatokra is szert tesznek. Fejlődik türelmük, kitartásuk, hiszen az eredményre várni kell és különböző részfeladatokat kell elvégezni a kitűzött cél elérése érdekében. A kertészkedés kezdetén nagy a megoldási bizonytalanság, de a növények fejlődésének figyelemmel kísérése, a folyamat közben adódó feladatok elvégzése és a részproblémák megoldása (pl. gyomlálás, öntözés) által a gyermekek egyre közelebb kerülnek a végcélhoz, a megoldási bizonytalanság és a kihívás erőssége fokozatosan csökkenhet.

Az óvodai élet mindennapjaiban többször találkozhatunk olyan helyzetekkel, amikor a gyermekek – különböző formák kialakítására törekedve – kedvükre rakosgatnak. Ez történt abban az esetben is, amikor Kristóf az udvaron csigaházhoz gyűjtött kavicsokat. A kavicsok nehezen gyűltek, mert a gyermek számára egyik sem volt tökéletes, s már-már úgy tűnt, hogy feladja. Az óvodapedagógus a segítségére sietett, és együtt gyűjtögettek tovább. Amikor elkezdtek kirakni a csigaházat, a pedagógus hagyta, hogy Kristóf egyedül csinálja, a saját elképzelése alapján.

Figyelte, biztatta, és többször megdicsérte. A csigaház elkészült, Kristóf elfáradt, de az óvodapedagógus tovább motiválta. „Ki lakik benne?” – kérdezte. A kisfiú elkezdte kirakni a csiga testét, egyre szebben és pontosabban illesztette egymás mellé a kavicsokat. – „A szarvacskáit is megmutatja?” – Kristóf ekkor már nagyság szerint válogatta a köveket, és a kisebbekből kirakta a csiga szarvait is. Türelmes volt, és a célhoz közeledve egyre jobban élvezte a tevékenységet. Ebben a helyzetben a pedagógus, érzékelve a megoldási bizonytalanságot, diszkréten bekapcsolódott a tevékenységbe, és a gyermek önálló kezdeményezését tisztelően tartva csak annyi segítséget nyújtott, amennyire feltétlenül szükség volt a feladás elkerüléséhez. Javaslatával, kérdéseivel alakította a kihívás erősségét, pozitív visszajelzéseivel támogatta az elsajátítási motiváció fejlődését.

Az érzelmi (expresszív) komponens megjelenése és fejlesztési lehetőségei

A kudarcokra adott reakciók nagyban befolyásolják a kihívásokhoz való viszonyt. Az alacsony kudarcűrűségű gyermekek már a sikertelenség gondolatától is frusztráltak lesznek, hamar feladják a tevékenységet. A kudarcból való félelem gátolja őket abban, hogy legközelebb hasonló tevékenységekbe kezdjenek. A kudarckezelés óvodai segítésének legjobb terepe a játék. Számtalan lehetőséget kínálnak erre azok a társasjátékok, kártyajátékok, amelyekben az esetleges sikertelenség vagy vereség nem a gyermekek képességein, sokkal inkább a szerencsén

múlik. A csapatjátékok, sorversenyek, a vereség közös átélése és elviselése is segíthetik az egyén frusztrációs toleranciájának növekedését.

Az óvodában gyakran előfordul, hogy a gyermekek szabadon kinyilvánítják érzelmeiket. Intenzív öröm kísérheti a sikeres elsajátítást, és heves reakciók jelentkezhetnek átmeneti sikertelenség vagy a siker elmaradása esetén. Ez történt az ötéves Lilivel is, aki nagyon szerette volna önállóan lerajzolni az

csillogó tekintettel, mosolyogva újra és újra lerajzolta

óvodai jelét, de ez többszöri próbálkozás után sem sikerült. Érzékelhetően kudarcként élte meg a pillanatnyi sikertelenséget, erőteljes sírással rea-

gált, ketté tépte, eldobta a rajzlapot, sértődött el, és közben azt kiabálta, hogy neki semmi sem sikerül. Az óvodapedagógus megnyugtatta, s mivel nem történt újabb próbálkozás, a segítségére sietett. Kérte, hogy próbálják meg együtt. A közös rajzolgatáshoz csatlakoztak néhányan a csoporttársak közül: volt, aki a saját, volt, aki Lili jelét rajzolta le. Kitartóan próbálkoztak, az óvodapedagógus pedig dicsérlettel, folyamatos megerősítéssel segítette a gyermekek pozitív énképének alakulását. Együtt örültek az apró részleteknek, majd Lili sikerének is. A kislány elérte célját, sikerült önállóan lerajzolni a jelét, ami örömmel és büszkeséggel töltötte el. Csillogó tekintettel, mosolyogva újra és újra lerajzolta, közben ismételtén átélte azt a pozitív érzelmi élményt, amit az első alkalommal. A siker Lili esetében az eredményesség érzésével párosult. Megszűnt a frusztráció, a próbálkozásokat kísérő kellemetlen érzés, a kudarcból való félelem, a negatív érzelmeket felváltotta az elsajátítási öröm.

Eleinte a négyéves Gergő toronyépítési kísérletei sem jártak sikerrel, három-négy építőkocka egymásra helyezése után sorra összeomlottak. Dühös lett, belerúgott a kockákba, és otthagya a szőnyegen. Az óvodapedagógus biztatta, hogy ne hagyja abba, próbálja meg úgy, hogy a nagyobb építőkockákat helyezi alulra, és rá a kisebbeket. Gergő újra próbálkozott, és egyre több kockát sikerült egymásra raknia. Magas tornyokat épített, közben elégedett mosollyal az arcán, büszkén mutatta meg társainak az építményeket. A frusztráció eluralkodásának kezdetén az óvodapedagógus bátorítása és konkrét problémamegoldó javaslata (útmutatása) elegendőnek bizonyult a kapcsolódó negatív érzelmek feldolgozásához.

Az elsajátítási motiváció támogatása és a szülői kompetencia erősítése

Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása nem korlátozódhat az óvodára. Lényeges ezért, hogy a szülői bevonás, részvétel lehetőségei kapcsán gondolkodásunkban az elsajátítási motiváció szülők általi támogatása is teret kapjon. A szülők tájékoztatása gyermekük fejlődéséről, szükség esetén a szülői kompetencia erősítése az óvoda és a család nevelési gyakorlatának összehangolása szempontjából kiemelt jelentőségű. Lényeges, hogy a szülők tisztában legyenek a gyermek kitartó próbálkozásainak jelentőségével, egyúttal megerősítést kapjanak abban, hogy a gyermek kísérletező kedvének támogatása és a próbálkozások kivárása kulcsfontosságú. A következő példa mutatja, hogy a szülő által választott, segítő szándékú és

praktikusnak tűnő megoldás – amely nem támogatta az elsajátítási motiváció fejlődését – miként változott a kíváncsi irányba.

Marcinak az óvodában nehézséget okozott a gombolás, amit néhány sikertelen próbálkozás után feladott. Édesanyja úgy próbált segíteni, hogy patentos, cipzáras és tépőzáras ruhaneműket vásárolt neki. Az óvodapedagógusok egy többfunkciós párnát szereztek be, amelyen gyakorolni lehetett a tépőzár használatát, a szalagkötést, a cipzározást és természetesen a gombolást is. Marcsi szívesen játszott az új fejlesztőeszközzel, de a gombokat eleinte kihagyta. Később részántha magát és sikerült begombolnia az összes különféle méretű gombot. Az óvodapedagógus beszélgetést kezdeményezett Marcsi édesanyjával, és elmondta neki, hogy a fejlődést nem azzal támogatja, hogy számúzi a gombos ruhadarabokat a gyermek ruhatárából. Az édesanya elfogadta az óvodapedagógus tanácsát, és Marcsi újra hordta a korábban már használt gombos ruháit, ismét próbálkozhatott. A gombolás kezdetben nehezen ment, de a kislány az óvodában és otthon is sok biztatást, dicséretet kapott, így egyre kitartóbban próbálkozott és sikerrel járt. A bemutatott esetben a szülői reakció az óvodapedagógus visszajelzése alapján változott, azaz az elsajátítási motívumok fejlesztése szempontjából optimalizálódott. Az édesanya a kapott információk tudatos felhasználásával a kislány önállóságát támogató, következetes segítővé vált. A szülő és az óvodapedagógus együttes beavatkozásának következtében a gyermek elsajátítási motiváltsága erősödött.

az óvodapedagógus bátorítása és konkrét problémamegoldó javaslata

ÖSSZEGZÉS

A gyermekek születésüktől fogva természetes kíváncsisággal és a világ felfedezésére irányuló késztetéssel rendelkeznek. Ez a belső hajtóerő ösztönzi őket arra, hogy megértse- nek, tanuljanak és felfedezzenek. Míg a készségek és képességek szintje azt határozza meg, hogy mire képesek, a motiváció fejlettsége azt befolyásolja, hogy mit valósítanak meg ezek közül. Ezért a készségfejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha párhuzamosan a motiváció tudatos támogatására is figyelmet fordítunk – hiszen a képességek és a motívumok fejlődése szorosan összefonódik. Az elsajátítási motívumok a tanulási motívációs rendszer alapvető elemeit képezik (Józsa, 2005).

Az utóbbi években a pedagógia egyre gyakrabban hangsúlyozza az elsajátítási motiváció jelentőségét az óvodai és az iskolai sikerességben. A kora gyermekkorban a kompetenciák fejlődése szempontjából döntő fontosságú. Az ehhez szükséges motiváció veleszületett alapokra épül, a környezet pedig jelentős mértékben befolyásolja alakulását. Az elsajátítási motiváció sarkallja a gyermekeket a helyzetek, feladatok megoldásában való kitartásra, amely pedig segíti a kompetenciák megszerzését. A kitartás, a kudarcfeldolgozás a legfontosabb építőkövek közé tartoznak a fejlődésében, hiszen a gyermekek a fejlődés során óhatatlanul nehézségekbe ütköznek, mindeközben azonban fókuszálniuk kell a kitűzött céljaikra (Barrett és Morgan, 2018; Hashmi, Seok és Halik, 2017).

Az a mód, ahogyan a gyerekek megközelítik az újszerű feladatokat, nagyobb figyelmet kell kapjon, mint az, hogy a megoldásuk sikeres lesz-e. Figyelembe kell venni, hogy sem a túl könnyű, sem a túl nehéz kihívás nem biztosítja az elsajátítást, a kompetenciagyarapodás élményét. Az elsajátítási motiváció működésének alapvető feltétele, hogy a kitűzött feladat optimális kihívó erővel bírjon. Kora gyermekkorban a játéktevékenységen keresztül serkenthetjük leginkább a gyermekek elsajátítási motivációját, de alkalmat adnak ugyanerre a gondozási tevékenységek is.

Az óvodában töltött évek döntő fontosságúak az egész életen át tartó, szilárd elsajátítási motiváció kialakításában. Azonban sok gyermeknél látjuk, hogy mire iskolába kerül, addigra az elsajátítási motivációjának egy része elveszik. Ez azonban nem feltétlenül kell hogy így legyen. A társas környezet-

nek, a családnak, a pedagógusoknak jelentős szerepük van az elsajátítási motiváció alakításában. A korai gyermekgondozási helyzetek és az

megteremtheti a későbbi iskolai sikeresség alapjait

óvodák hozzájárulhatnak a gyermekek motivációjának erősítéséhez. Az idősebb gyermekek motivációjában mutatkozó különbségeket az is meghatározza, hogy mi történt velük a korai években. Fontos üzenet mind a szülők, mind a pedagógusok számára, hogy az elsajátítási motiváció kora gyermekkorban történő tudatos fejlesztése nagyban segíti az iskolakezdést, és megteremtheti a későbbi iskolai sikeresség alapjait. A tanulmányban bemutatott gyakorlati példák, módszerek és elméleti megfontolások irányításként szolgálhatnak a pedagógusok és szülők számára, hogy aktívan és hatékonyan

támogathassák a gyermekek motivációjának kibontakozását.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi

Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. Józsa Krisztián a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

IRODALOM

- Amukune, S. és Józsa, K. (2023): Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, **16**. 2. sz., 389–412. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16222a>
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications*. 57–93. Ablex Publishing.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (2018): Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In: Elliot, A. (szerk.): *Advances in Motivation Science*. **5**. 2–39. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Blasco, P. M. (2008): Social mastery motivation: Scaffolding opportunities for young children. In: Peterson, C. A., Fox, L., Blasco, P. M. (szerk.): *Early intervention for infants and toddlers and their families: Practices and outcomes. Monographs of young exceptional children* (Serial No.10., pp. 93–104). Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- Blasco, P., Saxton, S., Gullion, L. M., Oo, T. Z., Amukune, S. és Józsa, K. (2023): Assessment of mastery motivation and neurodevelopment of young children at high risk for developmental delays. *Journal of Intelligence*. **11**. 6. sz., 115. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060115>
- Borbélyová, D. (2023): *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*. MATE Press.
- Butterfield, P. M. és Miller, L. (1984): Read your baby: A follow up intervention program for parents with NICU infants. *Infant Mental Health*, **5**. 2. sz. 107–116.
- Carlton, M. P. és Winsler, A. (1998): Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*. **25**. 3. sz., 159–166. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1025601110383>
- Fan, W. és Williams, C. M. (2010): The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*. **30**. 1. sz., 53–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Geen, R. G. (1995): *Human motivation: A social psychological approach*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gonida, E. N. és Urdan, T. (2007): Parental influences on student motivation, affect and academic behavior. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*. **22**. 1. sz., 3–6. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03173685>
- Gordon, M. S. és Cui, M. (2012): The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*. **61**. 5. sz., 728–741.
- Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota symposia on child psychology*, **14**. 215–255. Hillsdale.

- Hashmi, S. I., Seok, C. B. és Halik, M. H. (2017): Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" mastery motivation classroom program. *Hungarian Educational Research Journal*. 7. 2. sz., 127–141. DOI: <https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/8>
- Józsa K. (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen E. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K. és Barrett, K. C. (2018): Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*. 45. 4. sz., 81–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa K. és Fejes J. B. (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai A., és Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa K. és Zentai G. (2025): Az óvodáskori elsajátítási motiváció, intelligencia és a családi háttér előrejelző ereje a hatodik osztályos iskolai teljesítményre. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).
- Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Hashmi, I. S., Podráczky, J., Nyitrai, Á. és Wang, J. (2020): Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In: Morgan, G. A., Liao, H.-F. és Józsa, K. (szerk.): *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 133–158.
- Józsa K., és Podráczky J. (2024): Az óvoda-iskola átmenet segítése. In: Pusztai G., Engler Á., Hrabéczy A. és Bencze. Á. (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen. 77–90.
- Józsa, K., Podráczky, J. és Szántó, Zs. (2025): Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása az elmúlt évtizedek óvodai programjaiban Magyarországon és Szlovákiában. In J. Kuser, E. Szőke-Milinte, & R. Szűts-Novák (Eds.), *Pedagógiai összhangzattan. Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 129–145). EKKE Liceum Kiadó. DOI: <https://doi.org/10.46403/Pedagogiaosszhangzattan.2025.129>
- Keilty, B, Blasco, P. és Acar, S. (2016): Re-conceptualizing developmental areas of assessment for screening, eligibility determination and program planning in early intervention. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 3. 4. sz., 218–229. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2015.03.04.8>
- Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., Williams, D. és Brummel, K. (2000): Does home visiting improve parenting and quality of the home environment? A systematic review and meta analysis. *Archives of Disease in Childhood*. 82. 443–451. DOI: <https://doi.org/10.1136/adc.82.6.443>
- Kis, N. és Józsa, K. (2019): Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*. 119. 3. sz., 243–261. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>
- Liao, H.-F., Józsa, K., Wang, P.-J., Blasco, P. és Morgan, G. A. (2021): Understanding and supporting mastery motivation in everyday activities: A focus on early childhood intervention. *Journal of Psychological and Educational Research*. 29. 2. sz., 150–173.
- MacTurk, R. H., Morgan, G. A. és Jennings, K. D. (1995): The assessment of mastery motivation in infants and young children. In R. H. MacTurk, & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, Vol. 12.*, (pp. 19–56). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. és Maslin-Cole, C. A. (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*. 1. 5. sz., 318–339. DOI: https://doi.org/10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Józsa, K. és Liao, H.-F. (2017): Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*. 7. 2. sz., 5–14. DOI: <https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/1>

Morgan, G. A., Liao, H.-F. és Józsa, K. (szerk., 2020): *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István University.

Pomerantz, E. M., Kim, E. M. és Sin-Sze Cheung, C. (2012): Parents' involvement in children's learning. In: Harris, K. R., Graham, S., Urdan T. (szerk.): *Apa Educational Psychology Handbook: Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. 417–440. American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/13274-017>

Shonkoff, J. P. és Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai, Budapest.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat, Budapest.

Young, M. J. és Reed, K. E. (2017): Mastery Motivation: Persistence and Problem Solving in Preschool. *Teaching Young Children*. 11. 1.sz.

Young, M. J. és Reed, K. E. (2021): Mastery motivation. Young mathematicians. Letöltés: <https://youngmathematicians.edc.org/article/mastery-motivation/> (2023. 11. 21.).



„Szimmetria szimfónia”

SÁVAI-ÁTYIN REGINA – BACSKAI KATINKA

Életszerűen – Heterogén tanulói közösségek tanításának didaktikai megközelítése pedagógusok narratívája alapján

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.03>

BEVEZETÉS

A kutatásunkat életre hívó probléma az, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köre egyre bővül és növekszik (Földi, 2021). Ebbe a kategóriába tartoznak a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók is. Az ő növekvő számuk (Bíró, 2020; Müller és Hoffmann, 2019) az iskolákban nyilvánvalóan kihívás elé állítja a pedagógusokat, akik egy ezzel kapcsolatos erősödő társadalmi elvárást is érezhetnek. A komplex kihívásra adott egyik válasz a differenciálás lehet. A differenciálás azonban többletmunkát, tervezést és a szakmai eszköztár folyamatos fejlesztését igényli. A sokféle elvárásnak nem könnyű megfelelni, különösen azért, mert ehhez nem minden feltétel adott (az egyéni fejlődést figyelmen kívül hagyó tanterv, a súlyozatlan tartalmi elvárások, a siettetett tanítás és tanulás következtében; Csépe, 2016). Ahhoz, hogy kutatóként hozzájárulhassunk a hatékony pedagógusi eszköztár kiépítéséhez, szélesítéséhez – és ezzel a kiemelt figyelmet igénylő tanulók eredményes neveléséhez és oktatásához –, először számos felderítő kutatás szükséges. Tanulmányunkban átfogó képet szeretnénk kapni arról, hogy a pedagógusok milyen általános tapasztalatokkal rendelkeznek

a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulókról, és hogyan szervezik a tanóráikat, alkalmazkodnak-e a heterogén tanulói közösségekhez. A pedagógusok sok esetben inklúziós kihívásként élik meg a különleges figyelmet igénylő tanulók tanítását (Brussino, 2020), így azzal is foglalkozunk, hogy milyen stratégiákkal rendelkeznek egyéni tapasztalataikból vagy külső tudásanyagból merítve, melyek segítenek ennek a kihívásnak megfelelni. A vizsgálat során kilenc, heterogén tanulói közösségekben tanító pedagógussal felvett interjú anyagát dolgoztuk fel. Központi témánk a BTMN kategóriába tartozó gyermekek, tanulók általános megítélése pedagógusi perspektívából, továbbá a tanítási-tanulási folyamatok szervezésének, megvalósításának és módszereinek vizsgálata a változatos képet mutató tanulói közegekben. Vizsgálatunk során a megalapozott elmélet módszertana mentén dolgoztunk (Charmaz, 2015), a pedagógusokkal félig strukturált interjúvázat segítségével beszélgettünk a BTMN tanulókat érintő tapasztalataikról és a sajátos tanítási stratégiáikról.

A tanulmány öt nagyobb részből épül fel. Az elméleti háttér ismertetésében azokra a felismerésekre összpontosítunk, amelyek tematizálják, hogy az iskolákban egy, a fent leírtak szerint egy heterogénebb tanulói

közeg alakul ki, ami plusz terhet ró a pedagógusokra, és ezt a nyomást szeretnék enyhíteni azért, hogy megfelelő tanítási módszerek és lehetőségek után kutatnak. Erre a kihívásra megoldást jelenthetnek a differenciálás különböző szintjei. Az elméleti háttér fejezetéhez tartozik még a tanulmányunkban felhasznált differenciálás-megközelítési modellek bemutatása, ezután térünk rá a vizsgálat módszertanára és az adatfelvételre. Ezt követik az eredményeink, melyeket négy főkategóriára és a hozzájuk kapcsolódó alkategóriákra osztva mutatunk be. Végül az eredmények megvitatására, illetve összegzésére kerül sor, feltüntetve a tanulmány limitációját.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Egyre heterogénebb tanulói közeg

Napjaink tanulói populációja egyre színesebb, heterogénebb, mind a gyermekek teljesítményét, mind egyéni képességeiket és szociális háttérüket tekintve (K. Nagy, 2005). Molnár (2020) arra hívja fel tanulmányában a figyelmet, hogy a „One-size-fits-all”, tehát a standardizált, egyéni szükségleteket negligáló és ezáltal hátrányokat okozó irányelveket az oktatásnak mára maga mögött kell hagynia. Helyette az oktatásnak ebben a heterogén tanuló környezetben arra kellene fókuszálni, hogy minél hatékonyabban a tanulók eltérő szükségleteihez illeszkedjen. Kérdésként merül fel, hogyan lehetne elérni mindeközben azt, hogy az oktatás valamennyi diák számára hatékony, minőségi és magas szintű legyen (K. Nagy, 2005).

valamennyi diák számára
minőségi és magas szintű

A tanulók jogosultak a különleges bánásmód pedagógiája keretrendszerének megfelelő oktatásra, ha bármilyen nehézséggel, rendellenességgel, hátránnyal vagy kiemelkedő tehetséggel rendelkeznek, tehát beillesznek valamilyen ellátási kategóriába (OECD, 2004). A kategóriákba sorolás többféle módja azonban a nemzetközi szinten jelentős eltéréseket mutat (Vida, 2022). A nemzetközi szakirodalmat olvasva az domborodik ki, hogy az általunk vizsgált beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulókat az SNI, azaz a sajátos nevelési igény (*special educational need, SEN*) keretein belül veszik általában számba. Angol nyelvterületen a BTMN tanulói csoport elnevezése a *students with behavioural, emotional and social difficulties*, röviden BESD, míg német nyelvterületen az angolhoz nagyon hasonló: *Schüler mit emotionalen und sozialen Förderbedarf*. Magyarországon a BTMN kategóriába sorolás törvényi háttéréről és ezáltal az ellátás biztosításáról a jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény rendelkezik. A törvény a különböző, diagnosztizálhatóan problémával élő, hátrányokkal küzdő, és/vagy kiemelt tehetséggel bíró tanulókat *kiemelt figyelmet igénylő gyermekeknek, tanulóknak* nevezi, amely egy nagy, összegző halmaza az eltérő tanulói csoportoknak. A tanulmányunk fókuszában álló BTMN csoportba tartozó gyermekekről a törvényi kategória úgy nyilatkozik, hogy „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási,

magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek (SNI)” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti

köznevelésről, 4. §). Így

összességében a BTMN tanulók a többségi tanulók egy speciálisabb csoportját alkotják, mivel a nehézsé-

gek nem organikus eredetűek, nem indokolják a sajátos nevelési igényű státuszt.

A törvény értelmében tehát az ebbe a kategóriába tartozó gyermekek más és más nehézségek és problémák miatt igénylik a fokozott figyelmet a pedagógusok részéről, továbbá a fejlesztő foglalkozásokat a tanításuk során. A kategória leginkább az ellátás céljából öleli fel ezt a nagy és heterogén tanulói csoportot. Ahogyan a fogalommagyarázat is említi, egymástól eltérő problémákkal küzdő különböző tanulói csoportokat foglal magába a BTMN, az ezzel a kategóriával élő gyermekek halmaza nagyon heterogén. Élhet a tanuló beilleszkedési vagy tanulási vagy magatartási nehézséggel, melyek jól körülhatárolhatóak és egymástól elhatárolhatóak, illetve a nehézségek a tanulási problémákon belül is szegmensekre oszthatók (pl. írási, számolási vagy olvasási nehézség). (Demeter, 2017; Földi, 2021) Ugyanakkor kifejezetten gyakori az átfedés a problémák között, azok kapcsolódása egymással, ami így egyedi kombinációkat hoz létre. Fontos különbség a BTMN kategóriája és a másik, a törvény szerint különleges bánásmódot igénylő tanulói csoport – az SNI – között, hogy a probléma súlyossága a BTMN tanulók körében enyhébb. A fellelhető szakirodalom (Bíró, 2020) abban

különbözteti meg a két kategóriát egymástól, hogy míg a BTMN-nel jelzett nehézség a diagnosztizált gyermeknél megfelelő fejlesztéssel teljesen problémamentessé tehető, addig a sajátos nevelési igény nem. A tör-

vény a későbbiekben arra is kitér, hogy a BTMN gyermekek, tanulók számára a köznevelés fontos feladata az egyéni képességek figyelembevételével

történő fejlesztés és tanítás, annak érdekében, hogy eredményesebbé váljanak tanulmányaik során, és társadalmi beilleszkedésük minél hatékonyabb legyen (2011. évi CXC. törvény, 3. § [6]).

A nehézséget kiváltó ok azonban sokszor nem egyértelmű. A BTMN mögött megbújó lehetséges tényezők között szerepelhetnek súlyos környezeti ártalmak, egy haláleset vagy bármilyen korábbi trauma, iskolaváltás, környezetváltás vagy a szülők válása (Vass, 2022). A BTMN diagnózist a szakértői vizsgálat eredményeként az adott járási (kerületi) szakértői bizottság állapítja meg, figyelembe véve az azt megalapozó tényeket, körülményeket és információkat. A BTMN besorolás megállapítása mellett kiemelkedően fontos, hogy ezt követően a szakvélemény útmutatással szolgál a tanulót körülvevő szereplőknek (pedagógus, fejlesztő pedagógus, szülők) az iskolai joggyakorlásról és a BTMN besorolás után járó enyhítésekről (Bíró, 2020). Egyértelmű célként érvényesülhetne azonban a nagyfokú diverzitás ellenére, hogy a pedagógusoknak képesnek kell lenniük a különböző szükségletű, képességű, gondolkodású és attitűddel bíró tanulók eredményes, megfelelő módszerekkel történő tanítására (K. Nagy, 2016). A BTMN kategóriába sorolt tanulók esetében a

egy haláleset vagy bármilyen korábbi trauma

törvény két résztvevő közreműködését határozza meg a gyakorlatban, ezáltal különválasztva a gyógypedagógiai fejlesztést (az SNI kategória mellé rendelve) és a pedagógus-kompetenciába tartozó fejlesztőpedagógiai eljárásokat (melyek a BTMN tanulókat segítik). Amennyiben a tanulónak lemaradása van egy tantárgyban, az adott tantárgyat tanító pedagógus külön feladata a tanuló felzárkóztatása, miközben a készségfejlesztést már a fejlesztő pedagógus végzi. A két szakember kompetenciája, valamint a gyógypedagógiából hozott, átemelt gyakorlatok hármasa megfelelő diagnosztika esetén gyors javulást eredményezhet a tanuló tanulmányaiban vagy beilleszkedési, magatartási problémáiban (Bíró, 2020).

Tanárok nyomás alatt

Ahogy azt már a tanulói összetétel egyre heterogénebbé válása kapcsán hangsúlyoztuk, a jelenkor iskolájának egyik legnagyobb próbatétele a különböző teljesítményű és képességű tanulókhöz való alkalmazkodás, az ismeretek más-más módszerekkel és változatos, élményszerű tanórákon történő, megfelelő közvetítése. Ez a teher leginkább a pedagógusok vállaira nehezedik, hiszen ők az oktatásszervezési folyamatok felelősei (Falus, 2003; Brussino, 2020). A pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy mindent megtesznek, nagyon igyekeznek az elvárásoknak megfelelően helytállni, ám a tanulók eredményei a megtervezettektől elmaradnak (K. Nagy, 2005). Ezért a tanárok azt érzékelik, hogy nehezen érvényesül a tudásuk és a tanításba, gyerekekbe fektetett energiájuk. A tanárookra nyomást gyakorolnak a szülők, az iskola vezetősége és a társadalom is, hogy munkájuk eredményes legyen. Ennek

ugyanakkor nehéz megfelelni akkor, ha a tanulóknak többféle nehézséggel kell megküzdniük, vagyis a heterogén tanulói közösség kiemelt nehézséget jelent. Egyrészt az oktató-nevelő szakemberek számára nehézséget okozhat a tanulók eltérő tudásszintjéhez való alkalmazkodás (K. Nagy, 2005), főleg, ha az adott osztály, amelyben tanítanak, kifejezetten sokszínű, tekintve a magatartási és beilleszkedési formákat egyaránt. Amennyiben ezt a feladatot a pedagógus abszolválja, még akkor sem biztos, hogy tud majd a terveinek megfelelően haladni a tananyaggal. Bacsikai (2013) értekezik arról, hogy pályakezdők számára a heterogén tanulói összetétel okozta kihívás még erőteljesebb lehet, mivel számukra a tananyaggal való készülés még nagyobb feladatot jelent, ezért a tervezésre, javításra és segítségkérésre egyaránt kevesebb idő áll rendelkezésükre.

Napjainkra az oktatás világában is elterjedt az inkluzív szemléletmód, melynek központi elemeként hangsúlyozzuk, hogy egy osztályban minden gyereknek van különleges szükséglete (Réthy, 2002). Nem biztos, hogy egy tanulónak nincsenek problémái, nehézségei azért, mert nem rendelkezik szakvéleménnyel, illetve a szakvélemény megléte sem bizonyítja önmagában, hogy egy BTMN kategóriás tanuló nem lehet valamilyen területen kiemelkedően tehetséges, vagy feltétlen problémásabb magatartása lenne, mint társainak (Szabóné-Varga, 2019). Épp ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok ismerjék a különböző hatékony ismeretközvetítő technikákat. Hollósi (2020) úgy véli, hogy az eltérő képességek és viselkedési formák, melyekkel a tanulók rendelkeznek, széleskörű módszertant kívánnak. Ezzel a nézőponttal közel azonos K. Nagy (2016) álláspontja, mely szerint a

kiterjedt módszertani jártasság és tudás támasza lenne a pedagógusoknak a heterogén tanulói csoportok tanítása során. Réthy (2002) alapján ehhez a tanárok részéről arra lenne szükség, hogy ne a másáigukra, a címkékre helyezve a hangsúlyt (deficitorientált módon), hanem a tanulók saját adottságaihoz, képességeihez alkalmazkodva és erőforásaikra koncentrálvá fejlesszék őket. Ebben segíthet egyfelől az integratív pedagógia alkalmazása, annak bőséges eszköztárával és reformpedagógiai elveken alapuló eszközeivel (Réthy, 2002; N. Tóth, 2007). Másfelől szintén Réthy (2002) megfogalmazásában azoknak a tanóráknak eredményes a módszere, amelyek a differenciálásra épülnek, miközben a pedagógus természetesként értelmezi a tanulók közötti különbségeket.

A differenciálás különlegessége tehát abban rejlik, hogy a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a tanulók különbözőségét, és annak fényében választani meg a tanítási módszereiket, a tanulásszervezési formákat az adott órához. Így téve elérhetővé mindenki számára az alapvető ismereteket és a készségek, gyakran képességek fejlődésének lehetőségét (Perlusz és Mohai, 2020). Mindennek már nem az uniformizált tudásátadás a célja, hanem hogy a gyermekek későbbi boldogulásának lehetőségét megeremtsék (Göröcsné, 2017).

Réthy és Vámos (2006) ír a pedagógus oktató-nevelő munkájának egységéről, amely a méltányos pedagógia elvébe ágyazottan érvényesül. Értelmezésük lényege, hogy a tanár a diákjai életében nemcsak az új információk közvetítője, hanem az az ember, akit gyakran az a pedagógiai elv is vezérel, hogy védőhálót biztosítson a fiatalok számára. A tanulási, beilleszkedési folyamatokat segítő védőháló akkor alakul ki, ha

a pedagógus kellő szakértelemmel, kirekesztés nélkül, a szegregáció elutasításával és megértéssel, befogadó szemlélettel dolgozik, pedagógiai felelősségének tudatában. Ennek a pedagógiai gyakorlatnak köszönhetően a pedagógus elősegíti a társadalmi igazságosság érvényesülését, miközben teljesen mértékben mozgósítja a szakmai felkészültségét a tanulók magatartási, nevelési és tanulási problémái esetén.

Furcsa (2020) konklúzióját tüntetjük fel a fentiek összegzéseként, aki úgy értelmezi mai kontextusban a differenciálást, mint az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerét. Fontos azonban megemlítenünk, hogy a differenciálásnak is lehetnek kihívásai a pedagógusokra nézve, annak ellenére, hogy a szakirodalomban nagy népszerűségnek örvend. *Hosszu és Rohony* (2023) kutatásukban felhívják a figyelmet arra, hogy bár ígéretes a differenciált oktatás, a gyakorlatban mégis nehézségeket okozhat, mert a pedagógusok túlterheltnek érzik magukat a használatakor, illetve hiányként élik meg, hogy a felsőoktatásban eltöltött éveik alatt nem tudtak rá felkészülni megfelelőképp. Néhányan pedig egyszerűen nem értik, mi a lényege a differenciált tanításnak a heterogén környezetben.

A differenciálás megvalósítása – tanítási módszerek és lehetőségek a sokszínű osztályokban

A felmerülő akadályok (tanulási nehézség, magatartási probléma, beilleszkedési gondok) elhárítása érdekében jelentős szerepet kap a differenciálás megtervezése a tanulási-tanítási folyamatokban. Alapvetően ezt a fogalmat kétféleképpen értelmezhetjük, egyrészt a tanulók érdekében választott,

hiánykompenzálásra szolgáló eljárásmódként, másrészt az egymástól eltérő, sajátos képességeikhez igazodó fejlesztésként (*Bacher-Tuli, 2021*).

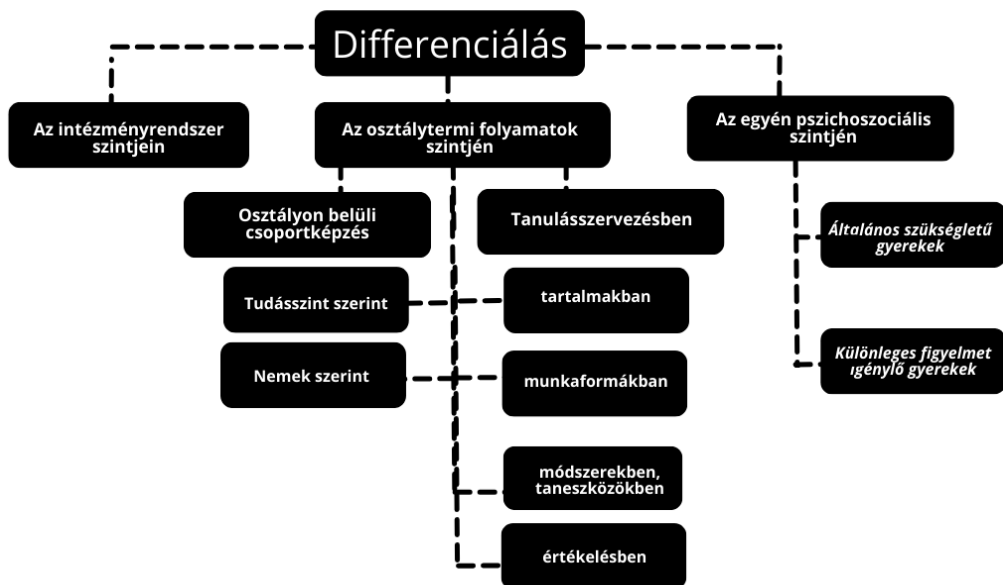
Glaser (1977) a differenciálás megvalósítását öt szint alapján közelíti meg. Az első lépésként a hagyományos tanulásszervezés történik meg, amely közben még nem feltétlen valósul meg a differenciálás. A második szinten a pedagógus a tanulói csoportokat képesség és érdeklődés szerinti részekre bontja, annak érdekében is, hogy a lemaradó gyerekeket felzárkóztathassa. A következő két szinten összességében a tanulás módszerének, felépítésének és tartalmának differenciálását végzi el a tanár, a tanulói

csoportok számára megfelelő tananyag kiválasztására építve. Az utolsó, ötödik fázisban a tanulási követelmények és az értékelés személyre szabását végzi el a pedagógus. A *Glaser-féle* megközelítésben akkor sikeres a differenciálás, ha a tanár önállósággal is rendelkezik, illetve adottak a lehetőségei eszközök és programok megválasztására, használatára.

Chrappán (2020) a differenciálás megvalósításának lehetőségét inkább lokális szintekre (az intézményrendszer szintje, az osztálytermi folyamatok szintje, az egyén pszichoszociális szintje) bontja, ezeket a csoportokat és a hozzájuk tartozó egységeket jelöltük az 1. ábránkon.

1. ÁBRA

A differenciálás megvalósításának szintjei, eljárásai



FORRÁS: saját szerkesztés, *Chrappán, 2020* alapján

Ahogy az ábrán látszik, az osztálytermi folyamatok szintjén kínálkozik igazán széles választék a differenciálás megvalósítására a gyakorlatban. A differenciálás megteremtésének két szegmense az osztályon belüli csoportképzés és a tanulásszervezés során történő különbségtétel. Az előbbi esetében *Chrappán* (2020) alapján a pedagógus különbséget tehet és csoportokat képezhet tudásszint vagy akár nemek szerint a pedagógiai hatékonyság érdekében. Az utóbbi szegmens pedig arra kínál lehetőséget, hogy a tanár az egyéni szükségletekhez mérten a tanulási tartalmakban, a munkaformákban, a tanítás és tanulás közben használt módszerekben, illetve taneszközökben differenciálhasson. Végül pedig az értékelésben, melyben kulcsfontosságú szerepet tölt be az egyéni képességek, nehézségek figyelembevétele a BTMN tanulóknál. Ezáltal előtérbe kerül az egyén pszichoszociális szintjének figyelembevétele és általa a tanuló szükségleteinek mérlegelése.

A megvalósítási szinteket *Báthory* (2002) munkája alapján úgy értelmezzük, hogy – ahogy azt már a korábbiakban is láttuk – a differenciálás nemcsak az iskola-rendszer szintjén vagy iskolán belül, az osztályokba válogatás útján valósulhat meg, hanem osztálytermen, tanulói csoporton belül, úgynevezett belső differenciálásként is. A belső vagy didaktikai differenciálás

lényegében minden differenciálási formát, módszert magában foglal lehetőségként, és a tanulásszervezési módban tér el igazán a fentebb említett, iskolai rendszer szintjén vagy iskolán belül működő külső differenciálástól. A belső differenciálás céljai között fontos megemlíteni a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának fokozását, az igazodást valamennyi tanuló igényéhez és az együttműködés, valamint a csoportmunka fejlesztését. Alkalmas még a technika ezeken kívül a tanulói csoport érzékenyítésére és a motiváció, valamint

a differenciálás nemcsak az iskolarendszer szintjén vagy iskolán belül, az osztályokba válogatás útján valósulhat meg, hanem osztálytermen, tanulói csoporton belül, úgynevezett belső differenciálásként is

a tanulási önállóság fejlesztésére. Ami a BTMN tanulói csoport számára az érzelmi és szociális területek fejlesztése (*Bönsch*, 2014) mellett rendkívül fontos, hogy a belső differenciálás hozzájárul az egyéni tanulási kompetenciák javulásához és segít kompenzálni az esetleges hiányosságokat (*Ciecharowska*, 2022). A differenciálás megvalósítási módjai rendkívül sokszínűek lehetnek: *Perlusz* és *Mohai* (2020) megközelítésében differenciálásra lehetőségünk nyílik célok, színterek, tartalom, érdeklődés, tanulási tempó/mennyiség, a feladatok megjelenési formája, illetve a feladatok sorrendje szerint egyaránt. *Kress* (2014) ábráján (2. ábra) azt szemléltetjük, hogy ő egy rendszerben képzei el a belső differenciálást, néhol más elemekre összpontosítva, mint a hazai szerzők.

2. ÁBRA

A belső differenciálás koordinátái



FORRÁS: saját szerkesztés, Kress, 2014 alapján

Kress modelljében a tanóra tervezésénél a központi elemeket az egyénekre bontott tanulási tempó, a teljesítményalapú egyéni bánásmód, az érdeklődésnek megfelelő oktatás és a téma megközelítési módja alkotja. Ezek szolgálatában állnak az alkalmazott feladatok, a tananyagok és eszközök, a tanári tevékenység pedig az egyéni szükségletekre összpontosít. További fontos összetevője és támogatója a sikeres belső differenciálásnak a heterogén és szerteágazó tanulói közösségekben az elfogadó és segítő légkör. Tapasztalatainkon kívül kutatások is igazolják, hogy az elfogadó iskolai klímában a

gyermek pozitív érzelmekkel és sikerélményekkel gazdagodhatnak (Casale-Hennemann, 2019; Vass, 2022). A differenciálás egyik célja a befogadó, fejlesztésre alkalmas oktatási környezet létrehozása, mert ez a tanulók hiányosságai helyett inkább az erősségekre koncentrálnak, így biztosítva az összes tanulónak a fejlődés bármely feltételét. Ezt a fajta segítő berendezkedést nevezi a szakirodalom univerzális tanulástervezésnek (Magneuczné, 2022). Értelmezésünkben Kress ábráján ezt a komfortos környezetet hivatott kialakítani és támogatni, valamint a

feladatvégzést praktikusán elősegíteni a terem elrendezése (Bönsch, 2014).

Végül a tanórát a választott munkaformák foglalják keretbe, melyek között látjuk az osztályon belüli közös munkát, az egyéni munkát, a páros munkaformát és a csoportbontás lehetőségét. Utóbbi munkaforma választása a tanórákon több szempontból is kifejezetten előnyös. Amellett, hogy fejleszti a már taglalt szocio-emocionális készségeket és közös sikerélményhez juttat, még a kooperatív, társas tanulás kialakulását is segíti (Albert és Szabó, 2021).

A KUTATÁS

Módszertan és adatgyűjtés

A bemutatott kvalitatív kutatásban kilenc osztályfőnökkel készítettünk félig strukturált interjúkat. Az alanyok kiválasztása nem valószínűségi mintavétellel, azon belül hólabda-módszerrel történt. A különböző BTMN tanulókat segítő tanítási módszerek feltérképezése céljából a közoktatás két szintjét: az általános iskolákat ($n = 5$) és a középiskolákat ($n = 4$) is vizsgáltuk. Területileg az Észak-Alföld régió két vármegyéjében folyt a kutatás, Hajdú-Bihar vármegyéjében ($n = 6$) és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéjében ($n = 3$) tanító az interjúalanyainkkal.

Az interjúvázlatunk elkészítésének központi célja az volt, hogy az interjúban felderíthessük az osztályfőnököket érintő feladatokat, a szerepüket a kollégák és szakemberek közötti együttműködésben és a tanári munkájukban használt eljárásokat.

Továbbá szerettünk volna általuk többet megtudni a BTMN tanulók családi háttéréről és tanulmányi teljesítményükről, valamint az osztályban betöltött pozíciójukról. Az interjúvázlat elkészítéséhez az osztályfőnökök interjúiban is használható, fontos kérdéseket vettünk át a korábbi, fejlesztőpedagógusokkal készített tanulmányunk interjúvázlatából (Sávai-Ártyin, 2023). Végül mérőeszközünkben öt kérdésblokkba rendeztük el a kérdéseinket, melyek a következők: bemutatkozás; az intézmény; az osztály; a tanítás; a szülőkkel való kapcsolattartás.

Az előzetes kapcsolatfelvétel az alanyokkal online formában vagy telefonon valósult meg. Ennek során időpontot egyeztetettünk a személyes vagy online videokamerás interjúhoz. Bár a kutatásunk nem tervezett erre vonatkozó megfigyelést tenni, úgy ítéltük meg az esetek többségében, hogy az osztályfőnök alanyok nagy leterheltsége az interjú megvalósításának nehézségeiben is tükröződött. Sokakkal ugyanis elsőre nem sikerült a megbeszélt időpontban elkészíteni interjút; ez csak újabb egyeztetések után sikerült. Ezek az alkalmak időben átlagosan nagyjából 1-1,5 órát vettek igénybe, de előfordult, hogy ennél kevesebbet, illetve az is, hogy többet beszélgettünk.

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) a megkérdezett alanyok adatait foglaltuk össze. Feltüntettük az alany nemét; annak az intézménynek a típusát, amelyben tanít; az osztályának a létszámát; az osztályába járó különleges bánásmódot igénylő gyermekek számát; a településtípust és a megyét, ahol az iskola található.

a tanórákon több
szempontból is előnyös

1. TÁBLÁZAT

A megkérdezett alanyok és osztályaik adatai

	Válaszadó neme	Intézmény típusa	Osztály- létszám	Különleges bánásmódot igénylő gyerekek (SNI, BTMN) száma	Iskola település- típusa	Megye
I1	nő	általános iskola	25	3 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I2	nő	általános iskola	28	2 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I3	nő	általános iskola	28	2 fő SNI, 2 fő BTMN	kisváros	Szabolcs- Szatmár- Bereg
I4	nő	középiskola (technikum)	28	*3 fő BTMN/SNI	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I5	férfi	középiskola (szakgimnázium)	41	**5-7 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I6	nő	középiskola (gimnázium, technikum)	26	1 fő BTMN	város	Szabolcs- Szatmár- Bereg
I7	nő	középiskola	17	2 fő BTMN	megyeszékhely	Hajdú- Bihar
I8	nő	általános iskola	23	10 fő BTMN, 5 fő SNI	kisváros	Hajdú- Bihar
I9	nő	általános iskola	21	5 fő BTMN , 6 fő felterjesztve BTMN kivizsgálásra	falu	Szabolcs- Szatmár- Bereg

FORRÁS: saját szerkesztés

* Nem tudta egyértelműen az interjúalany, hogy a gondokkal küzdő, diagnosztikai szakvéleménnyel rendelkező gyermekek melyik kategóriába tartoznak.

**Pontos számot nem tudott mondani az alany – csak becslés az osztályban tanuló BTMN gyermekek számáról.

Az alapvető kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak a pedagógusok a beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézséggel élő tanulók tanítása során.

Az interjúk átiratainak elkészítése után az ATLAS.ti szövegelemző programmal elemeztük a szövegeket,¹ alapul véve a beavatkozásmentes vizsgálatok elvét és törekedve a szövegek központúságra (Sántha, 2015;

Babbie, 1986). Első lépésként az interjúk újraolvasását követően nyílt kódokat hoztunk létre a szövegtörzsekből szemantikai alapon, majd a következő szakaszban kódcsaládokba soroltuk őket (2. táblázat). Végül szelektív kódolást végeztünk, melynek során leginkább a kódok hasonlóságára és különbségére hagyatkozva elemeztünk, így hoztuk létre a már említett táblázatban lévő főtémákat (Harper-Thomson, 2011).

2. TÁBLÁZAT

Főtémák és altémák kódszámokkal, százalékos adatokkal és kapcsolódó idézetrészekkel alátámasztva

FŐTÉMA (BOLDDAL) ÉS ALTÉMÁK	KÓDOK ÉS ALKÓDOK SZÁMA	ALKÓDOK A FŐKÓD %- ÁBAN	KAPCSOLÓDÓ IDÉZETRÉSZEK
BTMN kategórián belüli problémák	117	100%	
beilleszkedési nehézség	7	5,98%	„Nehéz őket befogadni, nehéz őket befogadni a többi, mármint gyerek szempontjából, a többi gyereknek, úgy érzem.” (I. 2.)
beszédhiba	1	0,85%	„Beszédhibájuk van.” (I. 8.)
betű-szám keverés	2	1,7%	„Látszik, hogy utóbbi keveri a betűket, kavarja a számokat.” (I. 5.)
felszerelési hiány	2	1,7%	„Leginkább számológép, felszerelés hiány miatt, számológép használat miatt, tehát nem tudunk beütni két számot a számológépbe.” (I. 7.)
figyelemhiány	4	3,4%	„Nekem a figyelem az állandó problémám velük. Nagyon gyorsan terelhető a figyelmük. Nagyon.” (I. 2.)
gyengébb teljesítmény	7	5,98%	„Nagyon gyengén teljesítettek.” (I. 7.)

¹ Az elemzéshez a program 24-es verzióját használtuk.

helyesírás	1	0,85%	<i>“A helyesírás az örök probléma.” (I. 8.)</i>
heterogenitás	15	12,82%	<i>“Alapvetően egy borzasztóan összetett és akaratos társaság.” (I. 6.)</i>
hiányzás	2	1,7%	<i>„Van egy, aki tavaly azért lett BTM-es, mert ő több mint 250 óra hiányzása volt, és nem tudta teljesíteni a tantervi követelményeket.” (I. 9.)</i>
idegennyelvi nehézség	8	6,83%	<i>„Van olyan nyelvtanár, aki mondta is, hogy ha ő írásbeliznie kell, akkor ő nem fog tudni leérettésgizni, ezért indítsunk el egy vizsgálatot, hátha megkapja a felmentést a nyelvi írásbeli alól.” (I. 5.)</i>
időbeosztás-nehézség	3	2,56%	<i>„Elbóbiskolja a dolgozatokat.” (I. 5.)</i>
írásnehézség	2	1,7%	<i>„Kettő van, de lehet, hogy három, négy, öt, három, ez egy, amelyek lassan ír.” (I. 1.)</i>
lemaradó	7	5,98%	<i>“Sajnos vannak a lemaradó gyerekek. Tehát abból is van, abból nem sok, de van.” (I. 1.)</i>
magatartási gondok	14	11,96%	<i>“Aztán a BTM-esek között egy gyerek van, aki kifejezetten csak magatartásproblémával rendelkezik, tehát tapasztaljuk, hogy valóban nagyon sok a magatartási probléma vele.” (I. 8.)</i>
a magyar tantárgy nehézsége	3	2,56%	<i>„A magyar a problémája.” (I. 2.)</i>
matematikai nehézség	13	11,11%	<i>„Legnagyobb nehézségük az a matematikával van természetesen.” (I. 4.)</i>
szakvélemény-dilemma	20	17,09%	<i>„Nyilván mindenkire oda kell figyelni, arra is, akinek nincs papírja.” (I. 2.)</i>
problémás vázlatírás	1	0,85%	<i>„Nem tud jegyzetelni.” (I. 5.)</i>
tanulási nehézség	5	4,27%	<i>„Hogy rengeteg tanulási probléma volt vele.” (I. 8.)</i>
történelem-nehézség	1	0,85%	<i>“Történelem.” (I. 6.)</i>
Az óratervezés kontextusa	57	100%	
belső kényszer (tanárok tapasztalata)	5	8,77%	<i>„Tehát ez a [...] jellegű feladat, ez az, amit nem tudom, hogy hívják egyébként így módszertanilag, de ez az a</i>

			<i>feladattípus, ami meghagyja a figyelmüket addig, amíg tart az adott feladat.” (I. 7.)</i>
csoportlétszám	7	12,28%	<i>„Pedagógus sokkal több odafigyeléssel lenne velünk szemben egy kisebb létszámú osztályba.” (I. 2.)</i>
diverzitás BTMN-en belül	6	10,52%	<i>„Túl heterogén ez a csoport szerintem ahhoz, hogy egységes képet alkossunk róla, hogy BTMN, mert nem biztos, hogy mindenkinek ugyanolyan problémája van.” (I. 4.)</i>
együttműködés	15	26,31%	<i>“Tehát nálunk ez működik, hogy mi megpróbálunk a diákért összefogni.” (I. 6.)</i>
heterogenitás	15	26,31%	<i>„Tehát végül is a gyerekek között nagyon sok a hátrányos helyzetű, BTM-es gyerekek is vannak, SNI- seink vannak [...], van testi sérült gyerek.” (I. 9.)</i>
iskolai légkör	2	3,50%	<i>„Nem a tanárok hozzáállása miatt, hanem a közeg miatt, ahol én vagyok, nem alkalmas arra [...], hogy amit a BTMN-es elvárhatna egy pedagógustól, és amit a szakkönyv leír, hogy ezt meg ezt így meg így kell csinálni, egyszerűen képtelenség kivitelezni, bármennyire szeretnék.” (I. 6.)</i>
külső kényszer: NAT, kerettanterv, minősítés, szakvélemény	7	12,28%	<i>„Azokra mégiscsak oda kell figyelni valamilyen szinten, [...], meg amikor csináljuk a minősítést, és akkor bele kell írni a tanmenetbe, ugye az óratervbe is, és a BTMN-es tanulókra, akire odafigyelek.” (I. 5.)</i>
Munkaformák és nehézségeik	37	100%	
csoportlétszám	7	18,91%	<i>„Én nem is tenném őket ilyen nagy létszámú osztályba. Tizennyolc fős osztály szerintem max.” (I. 2.)</i>
csoportmunka	2	5,40%	<i>„Csoportmunkában dolgozunk.” (I. 8.)</i>
csoportmunka kritikája	5	13,51%	<i>„A nagyobb csoportmunkával az szokott lenni a probléma, hogy olyankor az ilyen</i>

			<i>gyerek félrehúzódik, háttérbe szorul a többiekhez képest.” (I. 4.)</i>
egyéni bánásmód	18	48,64%	<i>„Utána egyéni képességeknek megfelelő feladatot kapnak.” (I. 8.)</i>
frontális munkaforma	1	2,70%	<i>„Történelemből csak az a módszer működik, hogy olvasom, diktálom, fölírom, leírja.” (I. 6.)</i>
páros munka	4	10,81%	<i>„Ami nekem bevált, és ami sokat szokott segíteni, az a páros munka.” (I. 4.)</i>
Az osztálytermi KRESZ	71	100%	
egyértelmű utasítások	6	8,45%	<i>„Tehát például, hogy másold le, vagy csináld meg, kösd össze, húzd alá, satöbbi, satöbbi, satöbbi.” (I. 9.)</i>
egyszerűbb feladatok	1	1,40%	<i>„De ugye nekik sokkal egyszerűbb típusú feladatokat, amit ők is meg tudnak csinálni.” (I. 9.)</i>
engedmények	11	15,49%	<i>„Az elejétől kezdve, hogy igen, neki papírja van, igen, neki ezt és ezt nem szabad.” (I. 5.)</i>
fegyelmezés	2	2,81%	<i>„Aktuális kihívás a legnagyobb kihívás, mert hogyha végiggondolom az egészet, akkor a mostani 11.D osztály megregulázása.” (I. 4.)</i>
fejlesztés	3	4,22%	<i>„Tehát a magnó, a szövegértés, a beszéd és az íráskészség, mind a négy készséget igyekszem erősíteni bennük.” (I. 7.)</i>
felzárkóztatás	8	11,26%	<i>„A másik kettő a gyengébb képességű és próbálom őket felzárkóztatni.” (I. 1.)</i>
fokozott odafigyelés	9	12,67%	<i>„Több olyan van, hogy a figyelem jobban az egyénre irányul.” (I. 6.)</i>
halad az anyaggal	2	2,81%	<i>„Én azt a stratégiát alkalmazom, hogy haladok.” (I. 7.)</i>
IKT-eszközök	2	2,81%	<i>„Módszertanilag az IKT-s eszközöket folyamatosan használnom kell a digitális eszközöket, ahol van lehetőségem, az adott termekben mindig használok.” (I. 7.)</i>

integrálás	3	4,22%	„Mindenképp próbálom őket is bevonni ugyanúgy a közösségbe.” (I. 7.)
interaktív feladatok	1	1,40%	„Az interaktív feladatok [...] a legelfogadottabbak és a legnépszerűbbek a gyerekek körében.” (I. 7.)
ismétlés	1	1,40%	„Meg hogy ismétled talán még háromszor az utasítást mondjuk.” (I. 1.)
kevesebb feladat	3	4,22%	„A számonkérésnél, hogy én nem hosszabb időt biztosítok neki, hanem kevesebb feladatot kap.” (I. 5.)
közösség ereje	7	9,85%	„Szóval egymás segítségére vannak. Tehát inkább így tanulnak.” (I. 7.)
kulcsszavak	1	1,40%	„Tudatosan olyan kulcsszavakat használok, amelyek segítik a diákokat az összefüggések megértésében és a tudás rögzítésében.” (I. 2.)
különböző feladatok	1	1,40%	„És van úgy, hogy egy órán például három típusú feladat is van, mert vannak a gyengék, vannak, akikkel éppen ott haladunk, ahol haladunk kell, meg vannak a jók, és akkor akár három különböző típusú feladatot is csinálunk.” (I. 9.)
szabályok felállítása	1	1,40%	„Akkor így elkezdtem szabályokat húzni.” (I. 6.)
tananyag felosztása	1	1,40%	„Egy anyagrészt megtanulásánál vagy tartalom mondásnál részekre osztjuk az olvasnivalót.” (I. 8.)
tankönyv hiányosságát pótolja	2	2,81%	„Ezeket a vakfoltokat egy picit elmesélem nekik, hogy miért lett X-ből Y.” (I. 5.)
tempólassítás	2	2,81%	„És ezért órá figyelni kell, az írás tempóját, hogy ne maradjon le.” (I. 1.)
vizuális tanítás	2	2,81%	„Csináltunk térképet, csináltunk idővonalat.” (I. 6.)

FORRÁS: saját szerkesztés

Eredmények

Az alábbiakban fő témaként elemezzük a 2. táblázatban szemléltetett eredményeket.

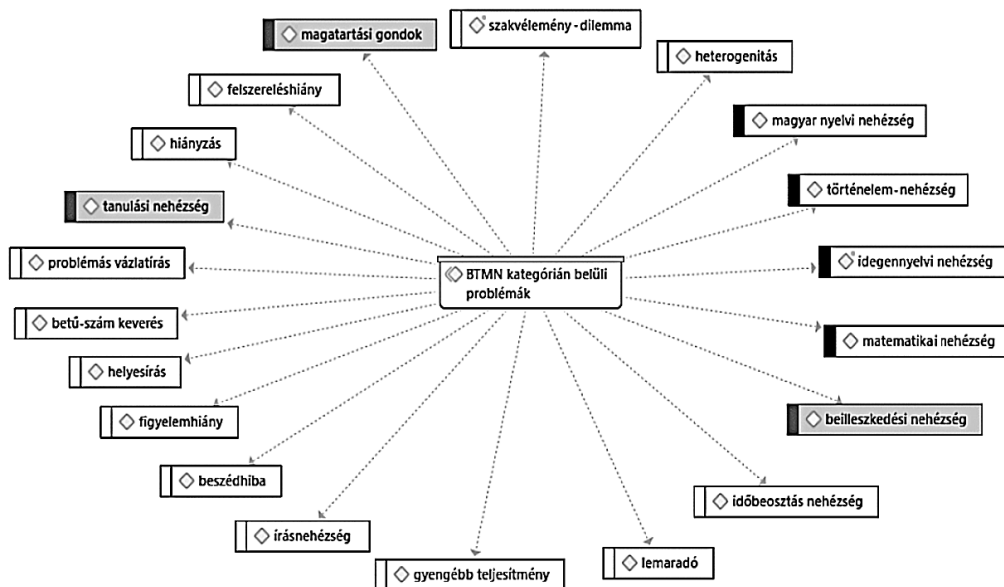
1. fő téma: A BTMN kategórián belüli problémák

Az első fő témánk a BTMN kategórián belüli diverzitásra hívja fel a figyelmet,

hiszen a megkérdezett pedagógusok nézőpontja alapján számos nehézség kapcsolódhat ehhez az ellátási kategóriához. Sokszínűségét és eltérő megítélését mutatja számunkra a 3. ábra, melyen látható, hogy a fő kategóriához 21 alcsoportot rendeltünk.

3. ÁBRA

A BTMN kategórián belüli problémák



FORRÁS: saját szerkesztés

A kategória elemző megközelítésében vi-tathatatlan szerepet játszott az interjúk során a tanárok részéről az a bizonytalanság, hogy az osztályukba járó, tapasztalataik szerint problémás tanulóról beszámolhatnak-e, ha igazoltan nem rendelkezik az adott diák szakvéleménnyel, illetve BTMN kategóriával.

„És nyilván vannak olyanok is, akiknek nincsen róla papírjuk, viszont azért sejtjük így az X év után, hogy ott azért valami nem stimmel.” (I. 6.)

További kérdésként merült fel bennük, hogy egyes tanulók esetében valóban relevánsnak számít-e a szakvélemény – ugyanis

nem látják indokoltnak azt a saját szaktárgyuk oktatása közben, másrészt kételkednek a korábban diagnosztizált probléma tényleges fennállásában. Ezt az állításukat a középiskolákban tanító pedagógusok az érettségien szerezhető engedményekkel támasztják alá. Előfordult, hogy a pedagógusok az osztályukba járó, igazoltan BTMN szakvéleménnyel rendelkező tanulókról saját kompetenciájuk és elsajátított tapasztalatuk által formáltak „diagnózist”, azaz egyénileg határozták meg magát a gondot, amivel a tanuló küzd, és ennek megfelelően látták a saját tanóráikon mutatott problémákhoz tartozó módszertani igényeket. Ezt az eljárást kutatásunkban a tipizálás jelenségének neveztük el a szakvélemény-dilemma alcsoporton belül.

A heterogenitás mint alcsoport szintén sokszor feltűnik a tanulmányban, mert a beszélgetések során a pedagógusok többsége arra mutatott rá, milyen sokfélék a tanítványaik, továbbá a BTMN kategórián belül is kifejezetten nagy az eltérés a kategóriával rendelkező tanulók nehézségei, problémái között. A nagyfokú heterogenitás épp ezért a pedagógusokat kihívások elé állítja az óratervezés, továbbá órátartás folyamatában. A pedagógusok gyakran tapasztalataikból merítve próbálják segíteni a nehézségekkel küzdő diákokat az osztályban, de nem minden esetben rendelkeznek még kellő gyakorlattal, ilyenkor nem tudják pontosan, mi a teendő, és ezt a tanárképzési évek egyik hiányosságaként tüntetik fel.

„Amikor nincsen róla papír, de azért érzem, hogy ott van valami, azért próbálsz nekik is kedvezni” (I. 8.)

„Annyira gyerekfüggő.” (I. 2.)

A tantárgyi nehézségek palettájának egy szegmensét is láthatjuk a főkategória köré csoportosulni, ezek az úgynevezett kötelező érettségi tantárgyak. Ezeket külön, fekete színnel tüntettük fel az ábránkon, mert érdekesen alakult a kódszámuk a vizsgálat során. A felvett interjúk alapján az első helyen a matematikai problémák megoldása jelent nehézséget a BTMN tanulóknak, míg a második helyen, szintén magasabb említéssel az idegen nyelv jelent jelentős kihívást ezen diákok számára. A további két, érettségi vizsgán kötelező tantárgy, amelyek akadályokat gördítenek a diákok elé, a magyar nyelv és a történelem volt ezekben az interjúkban.

„Legnagyobb nehézségük az a matematikával van természetesen.” (I. 5.)

„Egyébként korrepetálások folynak az iskolában, matematikából leginkább, sőt én német nyelvből is felajánlottam a segítségemet.” (I. 7.)

Vizsgálatunk során szétszálaztuk a BTMN kategórián belüli diverzitást. A megjelenő tényezőket jelenleg hagyjuk önállóan érvényesülni, megmutatva a problémák azon széles skáláját, amellyel a tanárok szembesülnek a mindennapjaik során az osztályokban és a tanórákon. A szakirodalom által rendelkezésünkre álló BTMN kategórián belüli tanulói csoportok ezekből a tanári interjúkból szépen kikristályosodtak, úgynevezett in vivo kódoként, tehát hívószavakként tudtuk őket kiragadni a kontextusokból (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek). Érdekeség, hogy a leggyakrabban és szó szerint említett nehézségként a magatartást említették az alanyok, míg a következő a beilleszkedési nehézség, volt és

csak harmadik helyen érkezett meg a tanulási nehézség. Messzemenő következtetést azonban ebből nem vonhatunk le, hiszen, ahogyan azt már említettük, voltak konkrétan megnevezett problémák, amelyeket most a sokféleség láthatóságának érdekében szabadon hagytunk, és nem tagoltuk be a tanulási nehézségek alcsoportjába. Ilyen, BTMN tanulók tanulási tevékenységében előforduló gondként merült fel a problémás vázlatírás, a betű-szám keverés, a helyesírás, a figyelemhiány, a beszédhiba, az írási és időbeosztási nehézség, valamint a gyengébb teljesítmény és a lemaradás.

„Aztán a BTM-esek között egy gyerek van, aki kifejezetten csak

magatartásproblémával rendelkezik, tehát tapasztaljuk, hogy valóban nagyon sok a magatartási probléma vele. Egyébként nagyon jó eszű gyerek.” (I. 8.)

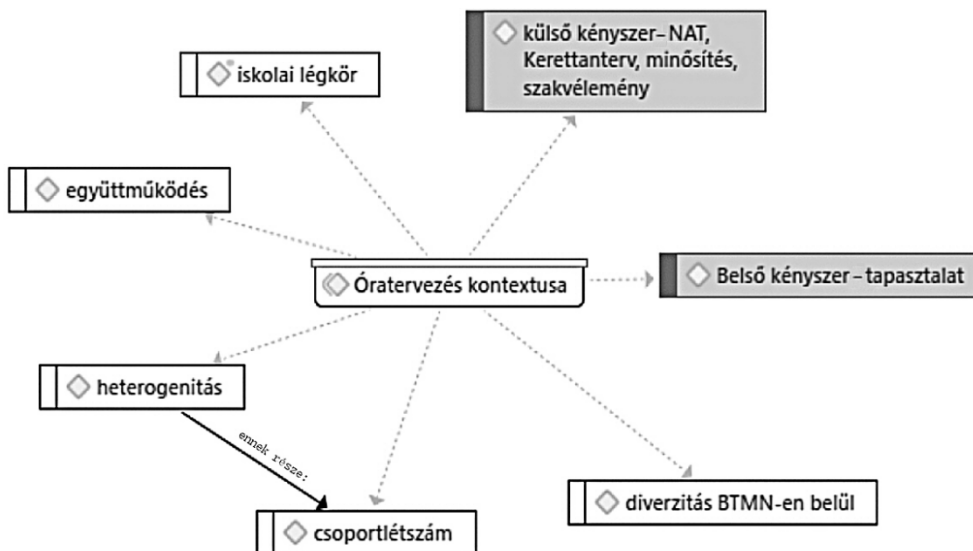
„Nehéz őket befogadni, nehéz őket befogadni a többi, mármint gyerek szempontjából, a többi gyereknek, úgy érzem.” (I. 3.)

2. főtéma: Az óratervezés kontextusa

A második fő témánkat 7 altéma fonja körbe, azon tényezők alapján, melyekbe a tanórák beágyazódnak, és amelyek a tanítás módszertanának, eszköztárának kiválasztását befolyásolják (4. ábra).

4. ÁBRA

Az óratervezés kontextusa



FORRÁS: saját szerkesztés

Az óratervezés környezetét részben külső hatások és elvárások, részben belső motivációk teremtik meg. A külső, tulajdonképpen az iránymutatás mellett kényszerként is a tanárok vállaira nehezedő faktorok közé soroltuk a Nemzeti alaptantervbe, a kerettantervbe, valamint a helyi tantervekbe foglaltakat. Emellett még a pedagóguséletpálya-modellben történő minősítés mint kötelező lépés is plusz terhet ró rájuk, csakúgy, mint a különleges bánásmódot igénylő tanulók hatékony oktatását kifejezetten célzó szakvéleményekben foglaltak betartása.

„Amikor csináltam a díszszerű portfóliómat, és ugye a portfólióvédelemnél, a minősítésnél kijöttem, és akkor hát ugye egy csoportmunka, meg egyebek ugye [...], így csinálták a gyerekek tényleg.” (I. 2.)

„Tehát én ezt abszolút jól tudom, hogy papíron meg fejben hogy működik, de egy nehéz osztállyal, egy ilyen típusú iskolában ennek a kivitelezése nem annyira egyszerű, mint amennyire azt az ember fejben tervezni tudja.” (I. 6.)

A belső motiváció körében a tapasztalat különböző megnyilvánulási formáit láttuk; ide soroltuk, amikor a pedagógus óratervezés közben figyelembe veszi a közeget, amelyben tanítani fog, az eszközöket, amelyeket alkalmazni tervez, és mindeközben figyelembe veszi a tanulói csoportok jellemzőit, annak érdekében, hogy lemaradásukat behozza, vagy sikeresen felzárkóztassa őket. A fejlesztés relevanciája ebben az esetben kevésbé domborodott ki, mint a felkaroló célkitűzések.

„De tényleg oda kell rájuk figyelni, mert ha az elején elveszíti a fonalat egy-kettő, utána őt is elveszítjük magát.” (I. 5.)

Egyéb, az óratervezésre szervesen ható elemek közé soroltuk még az iskolai légkört, valamint a csoport nagyságát, mert a tanárok hatékonyabbnak tartották a nagyfokú heterogenitás miatti kisebb létszámú osztályokat, illetve csoportokat. Ennek a szempontnak egy részeként újra jelentős szerepet kapott a BTMN kategórián belüli sokszínűség, hiszen arra a pedagógusoknak már a tanóra tervezésekor készülniük szükséges. Amely tényező pedig megoldást kínálhat vagy enyhítheti ezeket a nehézségeket, az a kollégák közötti, fejlesztő szakemberekkel való együttműködés a gyerekek felzárkóztatásának és hatékony oktatásának érdekében.

„Rendszeresen jönnek a kollégák, hogyha úgy érzik, hogy valakivel baj van.” (I. 1.)

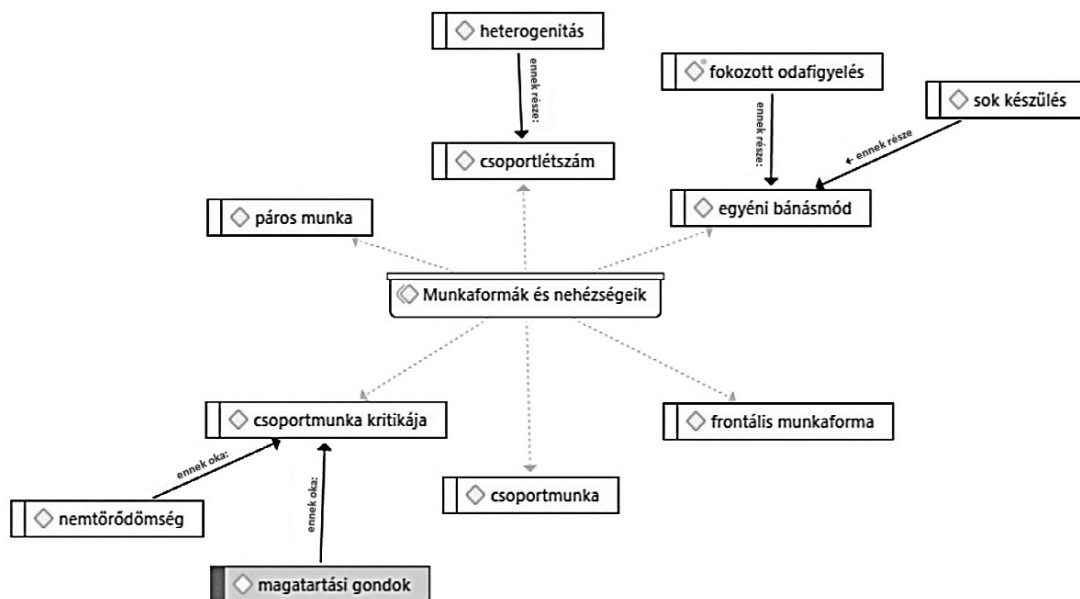
„Hogy annyira jó, hogy vannak idősebbek, akik tudnak segíteni.” (I. 9.)

3. főtéma: Munkaformák és a munkaformákkal kapcsolatos nehézségek

A harmadik főtémában azt vizsgáltuk meg, hogy milyen munkaformákat alkalmaznak a pedagógusok olyan osztályokban, ahol jelentős teret nyer a tanulói diverzitás, és azon belül BTMN tanulók is képviseltetik magukat. A választott munkaformák viszonylag széles tárházát felsorolták interjúalanyaink, azonban döntő tényezőként említették az adott csoport vagy osztály létszámát (5. ábra).

5. ÁBRA

Munkaformák és a munkaformákkal kapcsolatos nehézségek



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok kiemelten fontosnak tartják, hogy biztosítani tudják a tanulók számára, sok esetben az összes tanuló számára az egyéni bánásmódot. Ez azonban többlet terhet ró a szaktanárookra, mert sokkal több készülést igényel, továbbá a tanórákon fokozott odafigyelést kell tanúsítaniuk.

„A saját osztályomban, vagy azokban az osztályokban, ahol tanítok, ott ugye próbálom alkalmazni tanórákon, amit tanultam meg amit tudok, hogy hogyan lehet ezekkel a gyerekekkel bánni, bár ha jól megnézzük, akkor már szinte minden gyerekünk ilyen speciális foglalkozást igényel,

mert hát nyolcfelé differenciálunk, vagy annyi felé, ahány fős az osztály.” (I. 8.)

A munkaformák között a legsikeresebbnek a páros munka bizonyult, az érvek mellette arról szóltak, hogy ennek a munkaformának köszönhetően a BTMN diákok tudnak tanulni társaiktól. A pedagógus munkáját segíti az, hogy nem csak ő tanít, hanem a diákok egymás között is megbeszélik az új információkat, és közösen tanulnak, abban a tempóban, ahogyan tudnak.

„Ami nekem bevált, és ami sokat segített segíteni, az a páros munka.” (I. 4.)

A tanárok kevésbé hasznosnak ítélték meg a frontális munkát, ugyanakkor aki ezt alkalmazta, azzal érvelt, hogy csak ezzel a módszerrel tudja a tudásanyagot megfelelően átadni. Összességében tehát érvényesül benne az a perspektíva, hogy a lexikális tudás kerül ebben a munkaformában előtérbe, míg a készségfejlesztés háttérbe szorul.

„Ebben az iskolában történelemből csak az a módszer működik, hogy olvasom, diktálom, fölírom, leírja.” (I. 6.)

A csoportmunka bizonyult a legmegosztóbbnak a vizsgálat során, mert legalább annyian nem szeretik használni heterogén tanulói közösségekben, mint ahányan igen. Előnyként szolgál a csoportmunka esetében, hogy a gyerekek kedvelik ezt a munkaformát, fejleszthető vele a szociális készségük. Ugyanakkor tanári nézőpontból könnyen veszélyessé válhat a csoportmunka a tudáselsajátítás mértékét tekintve. Több tényező játszhat közre a csoportmunka minőségének romlásában, ilyen a gyerekek passzív részvétele, az érdektelen attitűd, és nagyon gyakran pont a magatartási gondok idézik elő a problémákat ebben a folyamatban. Ezért a

a csoportmunka bizonyult a legmegosztóbbnak a vizsgálat során, mert legalább annyian nem szeretik használni heterogén tanulói közösségekben, mint ahányan igen

a párokban történő munkavégzés sokkal fegyelmezhetőbb, és fejlesztő hatással bíró munkaformaként jelenik meg a tapasztalatok alapján

pedagógusok többsége inkább a páros munkát részesíti előnyben a csoportmunkával szemben. A párokban történő munkavégzés sokkal fegyelmezhetőbb, és fejlesztő hatással bíró munkaformaként jelenik meg a tapasztalatok alapján.

„Van olyan osztály, akivel ez nagyon nehezen megy, mert nehéz úgy

összeválogatni a csoporttagokat, hogy tudjanak is együtt dolgozni, ne akarja elnyomni egyik a másikat. De egyébként szeretik.” (I. 8.)

„A csoportmunka, az viszont már kevésbé, nehéz egyébként 17 főnél is csoportmunkát alkalmazni,

vagy egész osztály szintjén, vagy ha külön vagyunk csoportban, tehát kezdődik a haladó csoportunkban, még ott is nagyon nehéz csoportos munkát kialakítani, mert a gyerekek nagyon, hogy mondjam, hiperaktívak,

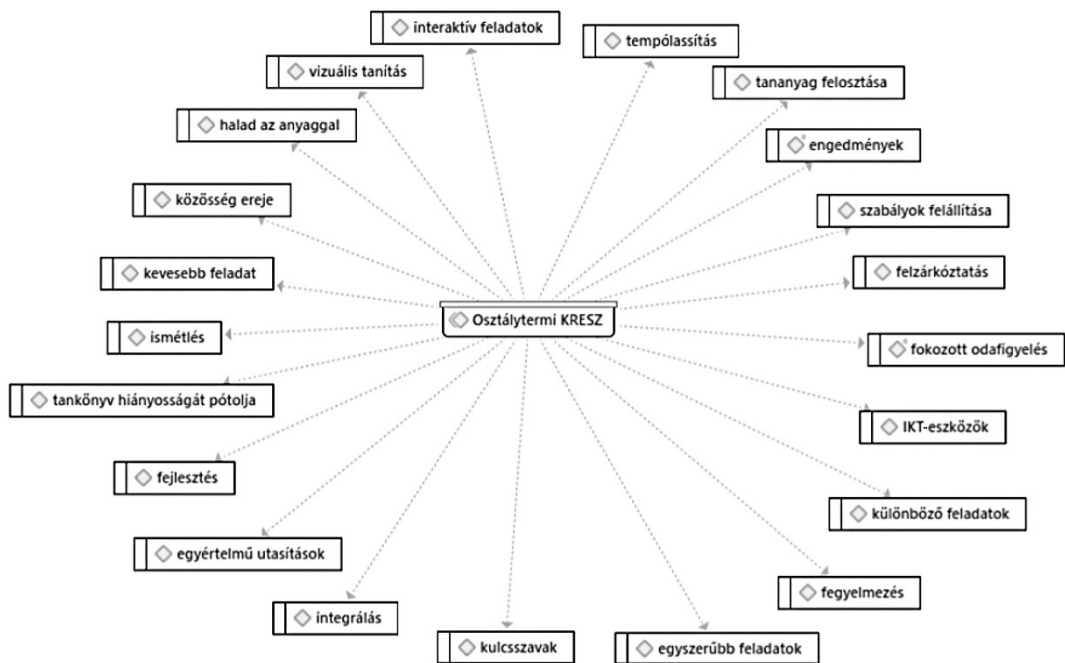
és minden fontosabb, csak a nyelv nem, úgyhogy ezt nem.” (I. 7.)

4. főtéma: Az osztálytermi KRESZ

A negyedik főtémához a tanári módszertan és eszköztár széles tárházát kapcsoltuk az interjú beszámolók alapján (6. ábra).

6. ÁBRA

Az osztálytermi KRESZ



FORRÁS: saját szerkesztés

22 alkategória alkotja ezt a csoportot, melyek közül a közösség ereje némiképp különállónak jelenik meg. Azonban az, hogy ezt az elemet a pedagógusok az osztálytermi munka és módszerek bemutatása során gyakran említik, arra utal, hogy kiemelten fontos hozzájárulást jelent az inkluzív oktatáshoz a befogadó és ösztönző tanulói közösség.

„Szóval egymás segítségére vannak. Tehát inkább így tanulnak.” (I. 7.)

Azon tanulók esetében, akiknek beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézségeik vannak, és ezt szakvélemény támasztja

alá, a pedagógusok többnyire tisztában vannak azzal, milyen ún. engedmények, tantárgyi enyhítések vagy mentesítések, segédeszköz-használati jogok illetik meg őket. Ezekre a tanítási-tanulási folyamat tervezése és végrehajtása közben az esetek többségében odafigyelnek.

„Első, hogy áttanulmányozom, hogy idő kell-e, plusz idő neki, mi a probléma” (I. 3.)

„Fejlesztőpedagógushoz járhatnak. Ugye időhosszabbítás a számonkérésnél, tehát időhosszabbítást, vagy esetleg már olyan is van, aki tudjuk, hogy majd két szóbeli tételt húz, mondjuk, nyelvből. Nem kell írásbelizni.” (I. 1.)

Bár az ábránkon szándékosan nem csoportosítottuk most tematikusan a tanári tevékenységeket, módszereket és eszközöket, az eredményeink között látszik, hogy különböző eljárásokat alkalmaznak a nehézségek elhárítására és a problémák kezelésére. Egyfelől látunk időhöz köthető elemeket, amelyek alkalmazásával a pedagógusok a tanulóhoz mérten lassítanak a feladat végzésének tempóján, ezzel segítve a felzárkózását. Erre látunk ugyanakkor ellenpéldát is a vizsgáltunkban, amikor a tanár a többi tanuló érdekében célravezetőbbnek látta a tananyag folytatását és a haladást.

„Odamegyek, lassítok, megnézem.” (I. 5.)

„Én azt a stratégiát alkalmazom, hogy haladok. Tehát ha látom, hogy az osztály 90 százaléka érti a tananyagot, akkor én haladok tovább, meg gyakorló feladatokat nyílván készítek, viszont hogyha nem befo-gadó a tanuló, én őmiatta nem fogom az egész osztályt, hogy mondjam, 25 órán keresztül gyakoroltatni.” (I. 7.)

Másfelől az egyéni bánásmód megvalósítását tükrözte számunkra az interjúkból az, hogy a pedagógusok a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységeik alkalmával egyaránt törekednek a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek felzárkóztatására, illetve fejlesztésére. Mindemellett tanítás közben fokozottabban figyelnek az említett tanulói csoport tagjaira és a magatartási problémákat igyekeznek, amennyiben szükséges, a fegyelmezés eszközével kezelni a minél hatékonyabb integrálás reményében.

„[...] de fontosabb a magatartást rendszerben tartani, az, hogy egyáltalán mindenki előtt legyen felszerelés, meg ne dobálják meg

egymást, meg nem tudom, vagy hogy ne gyűjtsák fel a fertőtlenítőt, meg a dezodort a padon.” (I. 6.)

„Tehát amikor kolléganőm tehetséggon-dozást csinál, akkor mikor korrepetálunk a gyerekekkel. És akkor ott is mindenkinek más típusú feladatot, mert valakinek a ma-tek megy gyengébben, vannak a magyarból meggyengébbek.” (I. 9.)

A tanítási-tanulási folyamatot számos külső tényező, elvárás befolyásolja, melyeket korábban már említettünk. Az órátartásra ké-szülve a pedagógusok ezeket az elkészült in-terjúink alapján a tanulók egyéni igényeihez hangolják. A terjedelmes, egyben túl hosszú és kudarcokhoz vezető tananyag mennyiségét gyakran felosztják kisebb részekre, valamint ahol szükséges, a tankönyv hiányosságait pó-tolják, és a könnyebb érthetőség érdekében kiegészítik. A közösség gördülékeny műkö-dése és munkája érdekében, továbbá a maga-tartási, beilleszkedési gondok kiküszöbölésére pedig saját szabályokat állítanak fel a diákokkal.

„Egy anyagrész megtanulásánál, vagy tartalommondásnál részekre osztjuk az ol-vasnivalót.” (I. 8.)

Eszközhasználatban az elmondottak alap-ján kifejezetten elterjedt a heterogén tanulói közösségekben a figyelemfelkeltő és -fenn-tartó interkommunikációs eszközök haszná-lata. Ehhez még hozzájárul a vizualitást célzó segédletek alkalmazása a tanításban. A meg-kérdezett pedagógusok szeretnek szemléltető képeket, idővonalakat és szaktárgyukhoz kapcsolódó saját készítésű eszközöket alkal-mazni annak érdekében, hogy sikerélmé-nyekhez juttathassák a tanulókat.

„Hogy néz ki, hogy van fölírva, milyen alakú, tehát a sima, szöveges részhez még vizuálisan a kép is kapcsolódik.” (I. 1.)

A feladatokban történő differenciálás lehetőségét szintén gyakran aknázzák ki a tanárok, főleg azért, hogy ezáltal segíthessék a lemaradó, gátlakba ütköző tanítványukat. Ilyen esetekben a feladatok mennyiségét csökkentik, vagy más, a többi tanuló feladatától eltérőt, esetleg egyszerűbbet adnak a nehézséggel küzdő tanulónak. Összességében kiemelték, hogy az interaktív feladatokat az egész osztály vagy csoport szereti végrehajtani, abban nem feltétlenül differenciálnak, sokkal inkább egyfajta játékként élük meg, és együtt hajtják végre mindannyian. A tanári eszköztár segítő eleme még a feladatok hatékony levezérlésében az egyértelmű utasítások, illetve a kulcsszavak használata.

„A számonkérésnél én nem hosszabb időt biztosítok neki, hanem kevesebb feladatot kap.” (I. 1.)

„De ugye nekik sokkal egyszerűbb típusú feladatokat, amit ők is meg tudnak, és hogy legyen nekik is sikerélménye.” (I. 9.)

„Az interaktív feladatok leginkább a Kahoot! játék, meg a Worldwall, ami, hogy mondjam - a legelfogadottabbak és a legnépszerűbbek a gyerekek körében.” (I. 7.)

MEGVITATÁS

A pedagógusinterjúk narratívájából az első főtémában arra a kutatási kérdéseinkre kerestük a választ, milyen általános tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárok a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriával élő tanulókkal kapcsolatban. Az eredményeink

alátámasztották az elméleti háttérben is hangsúlyos tanulói heterogenitást (*K. Nagy*, 2005) jelenlétét. A tanárok nagyfokú tanulói diverzitást érzékelnek mindennapjaik során, mely jelenség kihívások elé állítja őket a tanítási folyamatok tervezésében, megvalósításában és értékelésében. A vizsgált BTMN tanulók esetén érvényesült a szakirodalomban megtalálható kategórián belüli diverzitás (*Földi*, 2021). A pedagógusok kiemelték, hogy a BTMN szakvéleménnyel bíró diákok között vannak olyanok, akiknek csak tanulási vagy csak magatartási/beilleszkedési nehézsége van. Beszámoltak azonban arról is, hogy némely tanulóknál esetében átfedés van a nehézségek között, ilyenkor a tapasztalatok alapján a magatartási probléma kihat a tanulmányi eredményességre, és fordítva. A megkérdezett pedagógusok segítségével rálátást nyertünk arra, milyen tantárgyak (főként a matematika és az idegennyelv) és tanuláshoz kapcsolódó tevékenységek (időbeosztás, odafigyelés, tempótartás, az írás különböző formái) bizonyulnak kifejezetten problémásnak a tanulási, illetve magatartási nehézséggel küzdő diákok számára.

A második főtéma keretében azt vizsgáltuk, milyen faktorok befolyásolják a tanórák kontextusát, milyen tényezők gyakorolnak hatást a tanárok óraszervezésére. Amellett, hogy érzékelik a tanulói csoport magas heterogenitását, figyelembe is veszik már a tanóra tervezésekor. Munkájukra szervesen hatnak olyan külső tényezők, mint a NAT-ban, kerettantervben, minősítési eljárásban foglaltak, és a BTMN tanulók esetében a Pedagógiai Szakszolgálatok által kiadott szakvélemények, továbbá az iskolai légkör minősége (*Casale-Hennemann*, 2019; *Vass*, 2022). A belső, differenciálásra ösztönző tényezők általában a korábban szerzett tapasztalatok alapján

fogalmazódnak meg a pedagógusokban, leginkább a lemaradó tanulók felzárkóztatásának érdekében. Ezek a különböző irányokból érkező, óratervezésre ható erők a tanárok vállaira az esetek többségében teherként nehezednek (Hosszu és Rohonyi, 2023).

A tanórákon alkalmazott munkaformákat vizsgáltuk ezekben a vegyes tanulói összetételű közegekben harmadik főtemaként. Kíváncsiak voltunk arra, mely munkaformákat részesítik előnyben a pedagógusok annak érdekében, hogy gördülékenyebben, hatékonyabban dolgozhassanak a tanórák közben az eltérő képességű, attitűdű tanulókkal. Nagy hangsúlyt fektettek az elbeszéléseikben arra, hogy az egyéni bánásmódot törekednek megvalósítani a tanóráikon, bár erősen megjelenik az elmondottakban, hogy úgy érzik, szinte az összes tanuló igényli a különleges bánásmódot (Réthy, 2002). Önmagában nem ez jelenti a pedagógusok problémáját, hanem a sajátos képességekre, igényekre történő rendszeres felkészülés és a fokozott odafigyelés a differenciálás közben. Bizonyos esetekben, talán a többiek, a zökkenőmentesen haladók iránti szolidaritás következtében a pedagógusok úgy döntene-

nek, hogy az órát frontális munkaszervezéssel vezetik, és egységes tempót diktálnak a tanulói közösségnek. Az elméleti keretünkben vázolt hatékony csoportmunka ígéretének (Albert és Szabó, 2021) teljesülését

a beszámolóik nem erősítették meg; a tanárok többsége inkább kritikával illette a csoportmunka használatát olyan közösségekben, ahol több BTMN besorolású tanuló is van. Elmondásuk szerint a csoportmunka során a diákok érdektelensége, a különböző

tudásszintek és a magatartási problémák mind sikertelenséghez vezethetnek, és ehhez adódik még a háttérben meghúzódás, kirekesztés/marginalizálódás keltette hátrány, amikor egy tanulónak beilleszkedési nehézsége van. Azonban a páros munkaformát szinte kivétel nélkül említették a pedagógusok, kiemelve, mennyire hasznos munkaforma arra, hogy két, egymástól eltérő képességű tanuló egymást segíthesse és taníthassa, közösen szerezhessenek információkat.

A negyedik főtemában minden olyan egyéb elemet hagytunk önállóan érvényesülni, melyeket a tanárok tanítási stratégiájának részeként értelmeztünk. Úgy gondoljuk, az alkategóriák népes száma arról tanúskodik, hogy a pedagógusok egyrészt egyéni tapasztalataik következtében, másrészt külső tudásanyagból, harmadrészt a kollegáikkal történő együttműködésből merítve számos olyan technikát alkalmaznak, melyek segíthetik őket a heterogén osztályokban. Ugyanakkor kevésbé tűntek a felsorolt stratégiák rendszerezettnek és minden esetben hatékonyak az interjúkból. Sokkal inkább olyan eljárásokként tükröződtek, amelyek a hétköznapi, életszerű situációkban el-

hárítják a nagy gondokat az osztályteremben. Ilyen praktikák közé tartozik a tempó lassítása (Kress, 2014), a feladatokon belüli differenciálás (Glaser, 1977), a diagnosztizáltan különböző problémával

küzdő tanulók számára adható engedmények, könnyítések betartása, a vizuális és IKT-eszközökkel történő tanítás (Chrappán, 2020), az ismétlés, a fejlesztés, valamint a felzárkóztatás és a fegyelmzés. Ahhoz, hogy ezek a módszerek működjenek, nagy

a háttérben meghúzódás,
kirekesztés/marginalizálódás
keltette hátrány, amikor egy
tanulónak beilleszkedési
nehézsége van

jelentőséggel bír a tanárok elmondása alapján a szabályok felállítása és a közösség jó befogadó képessége.

KONKLÚZIÓ

Összegezve: a tanulmány elméleti keretében abból indultunk ki, hogy a tanulói közösségeket egyre inkább érintő, növekvő heterogenitás nyomást helyez a tanítás módszereinek tekintetében is a pedagógusokra, kihívások elé állítja őket. Ennek megoldásaként a tanárok személyre szabott módszereket, lehetőségeket keresnek, és segítséget, befogadó környezetet igényelnek a tanítás hatékonyságának növelése, az egyéni bánásmódhoz való igazodás megvalósítása érdekében. A tanulmány empirikus részében a differenciálás különböző modelljeinek elméleti keretében vizsgáltuk a BTMN kategórián belüli problémákat, az óratervezés kontextusát a sokszínű tanulói környezetben. Elemzés alá vetettük azokat a munkaformákat, amelyek alkalmazását a tanárok hasznosnak találják a BTMN tanulók esetében, és így tettünk a munkaformákkal kapcsolatban említett nehézségekkel is. Végül a hangsúlyt az osztálytermi KRESZ és a tanárok stratégiáinak, módszereinek vizsgálatára helyeztük.

A tanulmányban szereplő szakemberek a saját valóságukat interpretálták az interjúkban, így eredményeink életszerű és átfogó képet vázolnak fel arról, milyen kihívások érintik a pedagógusokat a heterogén osztályokban. A kutatásból azt láttuk még kikristályosodni, hogy bár a pedagógusok

eszköztára változatos, az leginkább a többségi oktatás adta lehetőségekre épül, és a használt módszerek nem minden esetben váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. A differenciálás pedagógiai szemléletével a legtöbbször rendelkeznek a tanárok, ugyanakkor annak pedagógiai gyakorlata során már nem minden esetben tudnak — különböző akadályok vagy módszertani hiányosság miatt — a BTMN tanulók egyéni különbségeihez minden szinten és eszközzel illeszkedni.

Későbbi munkánk során arra szeretnénk törekedni, hogy segíthessünk a pedagógusoknak egy határozott, oktatásméletekkel megalapozott, tanítási gyakorlat során igénybe vehető, és már a tanárképzésben is használható módszertani ajánló elkészítésével.

LIMITÁCIÓK

A tanulmány limitációja a minta csekély elemszáma, ezért a kutatást a későbbiekben kifejezetten bizonyos tantárgyakat oktató pedagógusok megkérdezésével tervezzük bővíteni, annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és változatosabb képet kaphassunk, egészen a tartalmi telítettség (theoretical saturation) – *Thomson, 2011*) eléréséig. További limitációként értelmezhető, hogy ebben a tanulmányban kevésbé részletező, inkább átfogó képet nyújtottunk a tanárok tapasztalatairól és eljárásairól. A későbbiekben az újszerű, egyedülálló módszerekkel kapcsolatos tanári reflexiókat tervezzük vizsgálni.

Köszönetnyilvánítás

A TANULMÁNY A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EKÖP-24-«3» KÓDSZÁMÚ EGYETEMI KUTATÓI ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> (2025. 04. 11.).
- Albert Á. és Szabó F. (2021): A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 27. 1–2. sz., 88–103.
- Babbie, E. R. (1986): *The practice of social research* (4th ed). Wadsworth Pub. Co.
- Bacher-Tuli A. (2021): Új megközelítések a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*. 71. 7–8. sz., 95–126.
- Bacsai K. (2013): Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai országban. Egyetemi doktori (PhD-) értekezés. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/094e4676-f15c-4df8-9de3-af28ba159fcd/content> (2025. 03. 20.).
- Báthory Z. (2002): Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*. 12. 3. sz., 69–75.
- Bíró E. (szerk., 2020): Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Bönsch, M. (2014): *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 67, 3. unveränderte Auflage)*. Schneider, Baltmannsweiler – Hohengehren.
- Brussino, O. (2020): *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
- Casale, G. és Hennemann, T. (2019): Schulklima und Pädagogik bei Gefühls und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomenverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: (ESE)*. 1. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:25183>
- Charmaz, K. (2015): Grounded theory. In: Smith, J. A.: *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. SAGE. 53–84.
- Chrappán M. (2020): Didaktika I., Célok, tartalmak, követelmények. Pallas Debrecina 21, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ciecharowska, J. (2022): *Binnendifferenzierung im Deutschunterricht*. Goethe-Institut, Warschau.
- Csépe V. (2016): A 21. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek. Letöltés: <https://kiadvany.suliszer-viz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek> (2025. 03. 20.).
- Falus I. és Szűcs I. (szerk., 2003): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Dobosné Földi B. (2021): Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése. In: Falus I. és Szűcs I. (szerk.): *A gyakorlatól a szakmai fejlesztő iskoláig*. EKKE Líceum, Eger, 251–287. DOI: <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.251>

- Furcsa L. (2020): *Differenciálás – régen és most*. In: Varró B. (szerk.): *Tudomány régen és most: mit kutatunk másként? Tudományos konferencia tanulmánykötete*. Eger, EKE Líceum Kiadó. 19–27.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education. Individual Diversity and learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Göröcsné M. V. (2017): Pedagógiai kultúráváltás: tanár, diák, iskola a 21. században In: Lőrincz I. (szerk.): XX. *Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. „Semper Reformare”*. Tanulmánykötet. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 151–157.
- Harper, D. és Thompson, A. R. (szerk., 2011): *Qualitative research methods in mental health and psycho-therapy: A guide for students and practitioners* (1sted.). Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119973249>
- Hollósi H. Zs. (2019): Személyre szabott differenciálás az alapfokú oktatásban a lemorzsolódás ellen. In: Varga A., Andl H., Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019 - Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Kress, K. (2014): *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch*. Auer, Donauwörth.
- Molnár G., Turcsányi-Szabó M. és Kárpáti A. (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. **181**. 1. sz., 56–67.
- Müller, K. és Hoffmann, S. (2019): Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*. **1**, 198–208.
- K. Nagy E. (2005): A társas interakció mint tudásgyarázó tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. **15**. 5. sz., 16–25.
- K. Nagy E. (2016): A pedagóguspálya kihívásai és a tanárképzés. *Pedagógusképzés*. **15**. 1–4. sz., 61–71.
- Magnuczné Godó Á. (2022): Neurodiverzitás és idegennyelv-tanulás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* **15**. 1. sz., 24–44.
- Némethné Tóth Á. (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- OECD (2004): *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. OECD, Paris.
- Perlusz A. és Mohai K. (2020): Hogyan igazodjunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára (Oktatás 2030). EKE, Eger.
- Reinhardt M. és Kökönyei G. (2009): Tanulási problémák magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél. *Pedagógusképzés*. **7**. 2–3. sz., 177–198.
- Réthy E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*. **102**. 3. sz., 281–300.
- Réthy E. és Vámos Á. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Rohony N. és Hosszu T. (2023): Többségi pedagógusok és gyógypedagógusok differenciáló gyakorlatának elemzése. *Módszertani Közlemények*. **63**. 2. sz., 15–30. DOI: <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.2.15-30>
- Sántha K. (2015): Beavatkozás nélküli vizsgálatok. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Santha-Beavatkozas.html> (2025. 04. 11.).
- Sávai-Átyin R. (2023): Szélmalomharc? BTMN tanulók és a szüleik, tanáraik helyzete fejlesztőpedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bándsmód – Interdiszciplináris folyóirat*. **9**. 2. sz., 113–124.
- Szabóné P. P. és Varga Sz. (2019): BTMN versus tehetség. In: Baranyiné Kóczy Judit és Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr.
- Vass Z. (2022): Magatartási nehézségek kezelése alsó tagozaton. *OxIPO*. **4**. 2. sz., 23–45.
- Vida G. (2022): Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.



KOMJÁTHY ZSUZSANNA

Pedagógusaink integrációs attitűdje

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.04>

MŰHELY

BEVEZETÉS

A kétezres évek óta napjainkig folyamatosan csökkent azoknak a gyógypedagógiai kutatásoknak a száma, amelyek a fogyatékos gyermekek többségi iskolákba történő sikeres integrációjáról, az annak személyi feltételei közt lényeges szerepet játszó „befogadó pedagógus attitűdről” közöltek adatokat (Csányi, 1993; Fischer, 2009; Horváthné, 2006). A téma iránti érdeklődés hanyatlásának okaként említhetők azok a jogszabályi változások, amelyek egyrészt az 1993. évi LXXIX. törvénnyel kezdődően lehetővé tették a fogyatékos gyermekek többségi oktatási rendszerben történő tanulását, aminek következményeként vélhetően megvalósultnak tekintették a szakemberek az integráció tárgyi feltételei mellett annak személyi feltételeit is, így érdektelenné vált számukra a témában való további kutatás. Másrészt a szakmai érdeklődés visszaesését eredményezhette a jogalkotó azon későbbi intézkedése, mely az alapidokumentum kötelező tartalmi elemei közé sorolta és az intézmények számára alapfeladatként határozta meg a 368/2011.Korm.rendelet és a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ 14/r pontjának érvénybe

léptetésével a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyermekek fogadását. Úgy véljük, hogy a pozitív jogszabályi intézkedések mellett sem szabad az integráció megvalósulását végleges eredményként kezelnünk, hiszen igencsak „hosszú még az út” (Komjáthy, 2023), ami az inklúzió tényleges megvalósulásához vezet. Számos olyan feltétele van a SNI gyermekek teljes befogadásának, amelyet vizsgálnunk kellene továbbra is, mert az első integrációs törekvések óta eltelt több mint negyven év sem hozta el számukra az oktatási rendszer részéről a teljes befogadást. A sikeres integráció, majd az azt követő inklúzió alapfeltételeként kell tekintenünk az integráló pedagógusok személyiségét meghatározó attitűdökre (Horváthné, 2004). Az integrációs hajlandóság önmagában nem elegendő, ám meghatározó eleme a pedagógus és a gyermek közötti sikeres munkának, ezért nagyon fontos a befogadó pedagógus személyiségének, az integráció sikeres megvalósulásához szükséges szakmai kompetenciáinak és az intézménynek mint szervezetnek a pedagógiai légkörét figyelemmel kísérni, a felmerülő nehézségekről tájékozódni, a megoldáshoz segítséget nyújtani.

Jelen kutatásunk eredményeit szeretnénk összehasonlítani a kétezres évek elején Horváthné (2004) által hasonló témában

folytatott vizsgálat eredményeivel abból a célból, hogy tájékozódjunk a pedagógusok integrációs attitűdjében bekövetkezett esetleges változásokról, melyek feltárására a következő szempontokat vizsgáljuk meg:

- a pedagógusok integrációs hajlandóságát,
- kompetenciaérzetüket, valamint
- a szakmai felkészültségük mértékének színvonalát a speciális feladatok ellátására vonatkozóan.

Úgy véljük, hogy a néhány évtizeddel ezelőtti kutatási eredmények és jelen kutatásunk eredményeinek összehasonlításával rá tudunk világítani azokra a nehézségekre, amelyek az elmúlt több mint húsz évben meghatározták, és még napjainkban is meghatározzák a többségi pedagógusok integrációhoz való viszonyát.

TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A pedagógusok tényleges viszonyulását az integrációhoz a kétezres évek elején és az azt megelőző időszakban is viszonylag kevés jelentős hazai kutatás vizsgálta (Horváthné, 2004; Fischer, 2009). A későbbi években is jobbra az integráció megvalósulásának tényét segítő vagy nehezítő körülményekre koncentrált a kutatói érdeklődés, kevésbé fókuszálva a sikeres integráció személyi feltételeire, és azok közt is a legfontosabbnak tekinthető pedagógusattitűdre.

A teljesség igényét mellőzve két kutatási eredményt szeretnénk kiemelni a korabeli kutatásokból, mert irányultságuk és a

kapott eredmények összevethetők a témában készült saját kutatási adatainkkal.

Fischer (2009) attitűdvizsgálatában a sériált gyermekek elfogadásának mértékét tanulmányozta pedagógusi és szülői körben. A kutatás eredményeként megállapította, hogy az együttneveléssel kapcsolatban alapvetően nyitottak, befogadók voltak a pedagógusok, ám számos negatív benyomás miatt – melyek vizsgálata további kutatói célkitűzésként került publikálásra – a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban inkább szkeptikusnak bizonyultak.

Szemereiné (2018) viszonylag friss kutatási eredményei arról számolnak be, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeznek még napjainkban sem kellő ismeretanyaggal

az SNI gyermekek tanításához, noha „[v]an befogadási szándék, megújulási vágy a pedagógusokban” (191. o.) A kompetenciaérzet hiánya, a szakmai bizonytalanság gátja lehet a sikeres integrálásnak, és nem kedvez a pedagógusok integrációhoz való pozitív viszonyulásának sem.

Horváthné (2004) feltáró jelleggel integrációs attitűdöt vizsgáló kutatást folytatott hat általános iskolában, 164 pedagógus bevonásával. A kérdőíves vizsgálat kitért a pedagógusok speciális – sajátos nevelési igényre vonatkozó – ismereteinek mértékére, illetve az ennek nyomán kialakuló kompetenciaérzet felmérésére, továbbá a speciális ismeretek elsajátításához szükséges továbbképzéseken való részvétel gyakoriságára. A kutatás eredményei nyomán világossá vált, hogy a vizsgálatba bevont tanárok kétharmada nem rendelkezett megfelelő ismeretekkel a sajátos nevelési igényre

a vizsgálatba bevont tanárok
kétharmada nem rendelkezett
megfelelő ismeretekkel

vonatkozóan, ebből adódóan nem érezték magukat kompetensnek az SNI gyermekekkel való foglalkozás tekintetében sem. Kevésnek ítélték a meglévő tudásukat a feladatok elvégzéséhez, és úgy érezték, hogy szükségük lenne szakmai megsegítésre. A kompetenciaérzet jelentős hiánya mellett is a pedagógusok egyharmada nagyobb részt egyetértett az integrációval, több mint egyharmaduk azonban csak részben értett egyet, míg egyharmaduk inkább elutasította az együttnevelést. A pedagógusok integrációs attitűdjét nagymértékben meghatározta a kompetencia érzésének megléte vagy hiánya. Ez az érzés a korabeli vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusoknak mindössze a

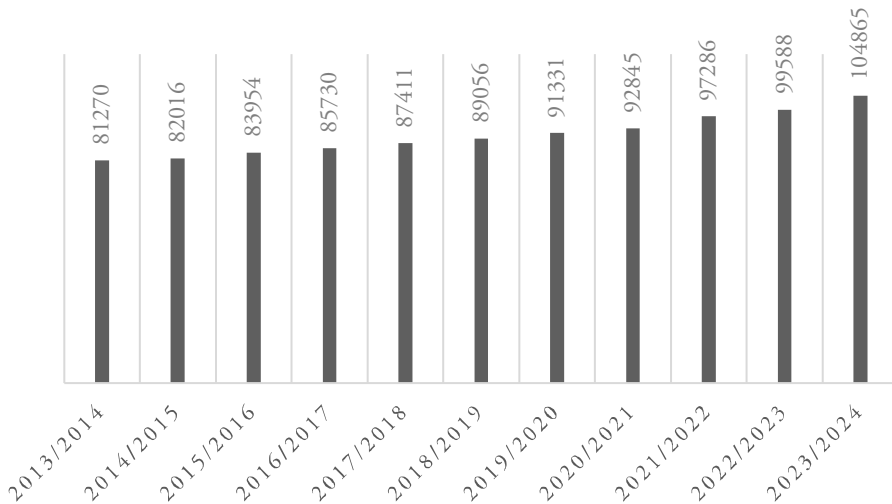
töredékénél jelent meg, csupán e kevesekben erősítve ezzel az integrációs kedvet, szakmai önbizalmat.

PEDAGÓGUSOK INTEGRÁCIÓS ATTITÜDJÉNEK VIZSGÁLATA A MISKOLCI EGYETEMEN

A témával való foglalkozást az indokolta, hogy évről évre jelentős mértékben növekszik az általános iskolákban a SNI tanulók számaránya, amint azt az 1. ábra adatai is jól szemléltetik. A 2013-as adathoz képest a 2023-as 22,5%-os növekedést mutat.

1. ÁBRA

SNI tanulók száma 2013–2024 (fő)



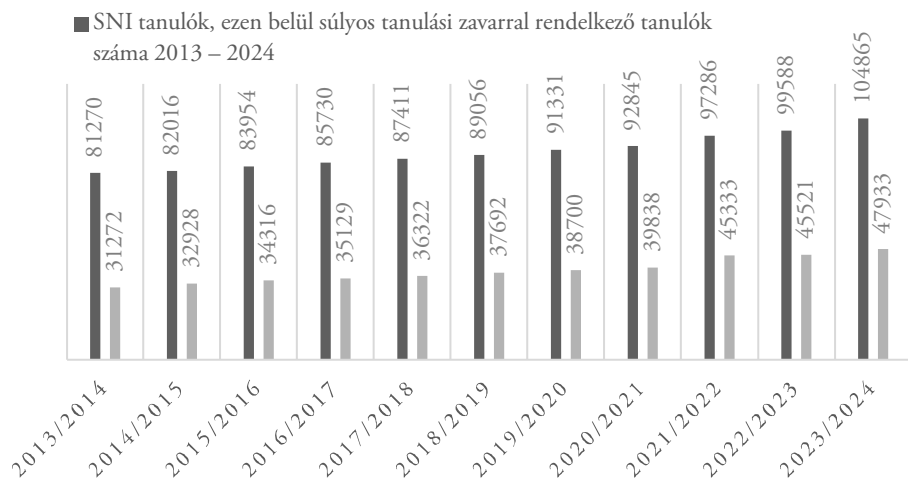
FORRÁS: a KSH adatai alapján saját szerkesztés

A sajátos nevelési igény leggyakoribb okaként a különböző mértékű és súlyosságú tanulási zavar fogalmazható meg, amelynek előfordulási aránya ugyancsak emelkedő

tendenciát mutatott a 2. ábrából olvashatóan. 2023-ban 34%-kal több gyermeknél diagnosztizáltak a vizsgálatok súlyos tanulási zavart, mint tíz évvel korábban.

2. ÁBRA

SNI tanulók, ezen belül súlyos tanulási zavarral küzdő tanulók száma 2013 és 2024 között (fő)



FORRÁS: a KSH adatai alapján, saját szerkesztés

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának törvényi feltételeit megteremtő jogszabályok¹ lehetővé tették az SNI gyermekek integrált oktatását, ugyanakkor nehéz feladat elé állították az iskolák vezetőit, pedagógusait és ezzel együtt természetesen a sérült gyermekeket, szüleiket és az őket befogadó osztálytársakat, szülőtársakat. Fontos lenne vizsgálni a közoktatás valamennyi résztvevőjének integrációhoz való viszonyát, azonban jelen kutatás keretei nem tették ezt lehetővé, ezért célirányosan csak a pedagógusok integrációs attitűdjének vizsgálatára szorítkoztunk, mivel úgy ítéltük meg, hogy a pedagógus befogadó személyisége, vagyis empátiás hozzáállása, speciális pedagógiai felkészültsége, innovatív

magatartása kulcsfontosságú az integráció sikerességét tekintve.

A kutatás adatai

Intézményünk feltáró jellegű kutatás keretén belül vállalkozott a pedagógusok integrációs attitűdjének vizsgálatára. A kutatási adatok gyűjtésében nagy segítségünkre voltak a Miskolci Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének mindenkor első éves hallgatói, akik az „Integráció és inklúzió” elnevezésű tantárgyuk keretén belül minden évben az általuk választott, lakóhelyükhöz közeli általános iskolákat felkeresve interjút készítenek az adott intézményben dolgozó integráló pedagógussal. A félig strukturált interjúk kérdései között kitérnek a pedagógusok

¹ Közoktatási törvény – 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

integrációs attitűdjének vizsgálata mellett a szakmai kompetencia érzetére, valamint a speciális továbbképzésekben való részvétel lehetőségeire.

Jelen dolgozatunk elkészítéséhez a rendelkezésünkre álló mintából véletlenszerű mintaválasztás alapján hetven fő integráló pedagógust vontunk be. A hallgatók lakóhelyi heterogenitásából adódóan az ország különböző pontjairól kerültek be a pedagógusok a mintánkba.

A kutatásunkban a pedagógusok integrációs attitűdjének vizsgálatát hátfő kérdéskör köré csoportosítottuk:

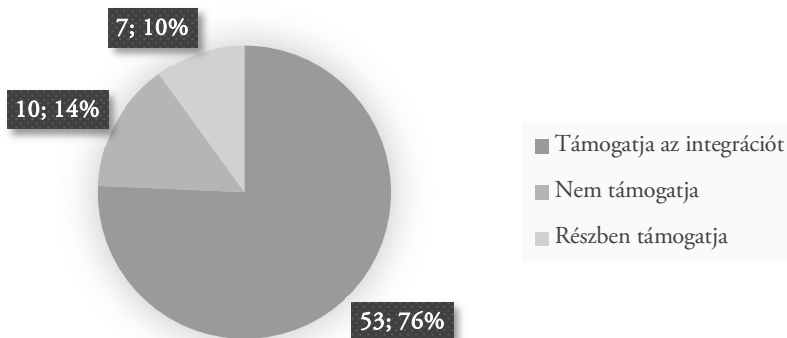
1. *Pedagógusok integrációs hajlandósága*
2. *Szakmai kompetenciaérzet mértéke*
3. *A speciális tudáshoz szükséges ismeretszerzés módja*

A kutatás eredményei

Az első kutatási kérdésre kapott válaszok, melyek a pedagógusok integrációs hajlandóságának mértékét mutatják, a 3. ábrán láthatóan nagyon pozitív hozzáállást jeleztek. A válaszadók több mint fele támogatta az integráció tényét.

3. ÁBRA

Pedagógusok integrációs attitűdje (fő és %, N = 70)



FORRÁS: saját szerkesztés

Ugyanakkor az integrációt ellenző, vagy azt részben támogató kollegák kemény kritikát fogalmaztak meg az interjúk során az integráció létjogosultságára vonatkozóan. Elhangzott néhány olyan vélemény, mely álhumánus gondolatként tekint az integrációra, ami – azon túl, hogy nagy terhet ró az „átlagos pedagógusra” – véleményük szerint

csak bizonyos határok között valósítható meg. Az alapvető problémát abban látja az egyik interjúalany, hogy:

„...nem szakember egyik tanító sem, így nem egyszerű feladat a sajátos nevelési gyermekek személyre szabott fejlesztése.”

Többen úgy vélekedtek, hogy a gyakorlati pedagógiai munkában kevésbé jártas szakemberek az íróasztal mellett könnyen alkotnak olyan elképzeléseket az integrációval kapcsolatban, amelyek megvalósítása a hétköznapiakban lehetetlen.

„Szép gondolat, de a megvalósult és megvalósítható integrációról alapvetően azt az elég kemény véleményt alakítottam ki sokéves személyes tapasztalataim alapján, hogy az integráció gondolata „széplelkek”-nek a főiskolai vagy egyetemi íróasztal mellett kigondolt álhumánus elképzelése, aminek nincs sok köze a hétköznapi valósághoz, és a hétköznapi tanítás, valamint az integrált oktatásban részt vevő gyerekek valódi szükségleteihez.”

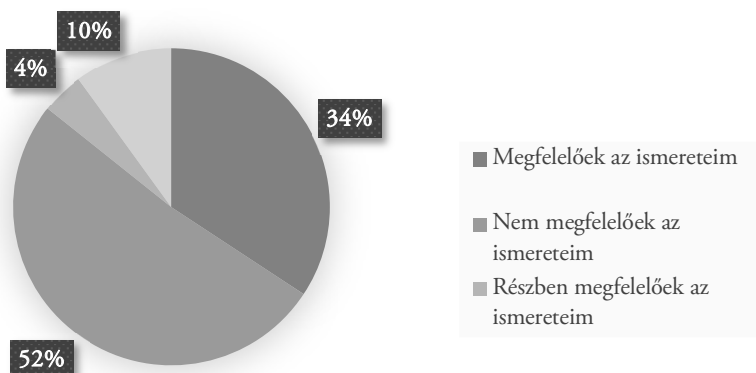
„Az integrációt csak bizonyos határok és korlátok mellett tudom elképzelni, mert

a 'minden az egyben' elgondolás megoldhatatlan problémákat és nagy terheket ró az átlagos pedagógusokra. Alapvetően egyetértek azzal, hogy egymástól több dologban különböző, más szinten lévő, más képességű, más problémákkal küzdő, más háttérrel rendelkező gyerekek tanuljanak együtt, ez mindig is így volt, így tanulva toleranciát, együttműködést, konfliktuskezelést és problémamegoldást.”

A második kutatási kérdésünk a szakmai kompetenciaérzet meglétére irányult, mert utóbbi elengedhetetlen feltétele az eredményes, sikeres munkavégzésnek. Az interjúalanyaink válaszai erre a kérdésre már nem voltak egyértelműen pozitívak, ahogy a 4. ábrán is látszik.

4. ÁBRA

A pedagógusok kompetenciája az SNI gyermekek nevelése terén (fő és %, N = 70)



FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszadók mindössze 34%-a tartotta megfelelőnek az ismereteit ahhoz, hogy sikeresen nevelje, oktassa az SNI gyermekeket. Legfőbb problémaként a következők fogalmazódtak meg a pedagógusok részéről:

„Sokkal felkészültebbnek kellene lennünk, több alternatív módszert ismerennünk, nagyobb szabadságot kapnunk a haladási tempót tekintve és kisebb létszámú osztályokban kellene dolgoznunk.”

„A többségi pedagógus nem kap gyógypedagógiai ismeretanyagot, amire alapozva eredményesen el tudná látni az SNI-s gyereket. A többségi pedagógus – többségi gyerekekre van kiképezve.”

Néhány interjúalany hiányolta a pedagógusképzés tananyagaiból a speciális ismeretek elsajátításának lehetőségét, az alapfokú ismeretek elsajátítását célzó tantárgyak oktatását. Úgy vélekedtek, hogy ezeknek a tárgyaknak a beépítése segítséget jelentene végzett pedagógusként számukra a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való eredményes munkavégzésben.

„Nagyon kevés az ismeretünk ahhoz, hogy eredményesen tudjunk oktatni. Pedagógiai tárgyat csak harmadéven kezdünk tanulni, és mire oda jutunk, hogy diploma és tanítás, nagyon sokat felejtünk akarataunkon kívül. Ha lenne kifejezetten

gyógypedagógiai óráink (pl.: integráció és inklúzió, gyógypedagógiai preambulum), többet tudnánk, és lenne egy alap a fejünkben, amit tudnánk alkalmazni az SNI-s gyermekekkel.”

A nehézségek mellett egyre inkább érzik a pedagógusok, hogy jelenlegi ismereteik nem elegendőek feltétlen a sikeres integráció megvalósulásához. Szükség van speciális ismeretekre, amelyek megkönnyítik a munkájukat.

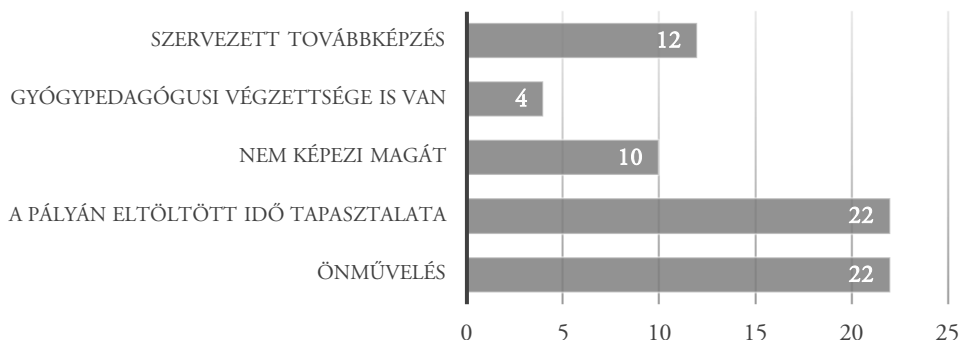
„Egyre több pedagógus érdeklődik a gyógypedagógia iránt, mivel számukra is világossá vált, hogy speciális helyzeteket csakis speciális képzettséggel lehet megsegíteni. Javuló tendencia az, hogy sokan végzik el a gyógypedagógus-képzéseken a tanulásban akadályozottak szakirányt, ezzel is erősítve a segítő szándékot.”

a pedagógusok többsége a pályán eltöltött idő és az önművelés során szerzett tapasztalatai alapján foglalkozik az SNI gyermekekkel

A harmadik kutatási kérdésünk a speciális ismeretszerzés módjára irányult, mely az integráció eredményes működtetésének sarkalatos pontja. Az 5. ábránkról jól leolvasható, hogy a pedagógusok többsége a pályán eltöltött idő és az önművelés során szerzett tapasztalatai alapján foglalkozik az SNI gyermekekkel. A témához kapcsolódó szervezett továbbképzéseken csak kevesen vesznek részt.

5. ÁBRA

Pedagógusok ismeretszerzésének módja (fő, N = 70)



FORRÁS: saját szerkesztés

Ennek okaként az egyik interjúalanyunk a következőket fogalmazta meg:

„Vannak felkészítő tanfolyamok tanároknak, súlyos összegekért. Úgy ingyenes, ha gyűjtenie kell a továbbképzési pontokat, és az kötelező. Meg amit a tankerület engedélyez. De ha a tankerület azt mondja, hogy nem engedélyezi, akkor a saját pénzéből kell finanszírozni. Vannak olyan tanfolyamok, amik 50-60 ezer forintba kerülnek – egyébként nagyon kevés az olyan tanfolyam, ami hatékony.”

Néhány pedagógus úgy vélekedett, hogy szükség lenne ingyenes, célirányos továbbképzésekre, amelyek segíthetnék a pedagógusok mindennapi munkáját. Vannak ugyan erre irányuló képzések, de ezek nem ingyenesek. Voltak olyan kollegák is, akik a továbbképzésekről úgy vélekedtek, hogy:

„...sok kolléga végzett kiegészítő tanulmányokat ezen a téren, de ez nem várható el mindenkitől!”

Interjúalanyaink jelentős része a fentebb említett nehézségekből adódóan úgy vélekedett, hogy a pályán elvégzett több évtizedes munka során szerzett tapasztalatok elegendőek ahhoz, hogy eredményesen foglalkozzanak az SNI gyermekekkel.

„Több mint 30 éves pályafutásom alatt számtalan felemelő és pozitív tapasztalatot szereztem. Visszatekintve elmondhatom, hogy a munkám egyszerre volt kihívásokkal teli és rendkívül kielégítő. Úgy gondolom, hogy ismereteim megfelelőek ahhoz, hogy eredményesen foglalkozzak az SNI gyermekekkel.”

„Én úgy gondolom, hogy a 35 évem alatt elég sok tapasztalatot szereztem. Ezeket a tapasztalatokat, illetve a tanultakat mind a mai napig alkalmazom az óráimon.”

„Véleményem szerint sok éves pedagógiai tapasztalat szükséges ahhoz, hogy egy gyógypedagógiai végzettséggel nem rendelkező pedagógus képes legyen oktatni egy SNI tanulót, mivel az egyetemen nem készítik fel a pedagógushallgatókat ezekre a helyzetekre.”

Akadnak szép számmal olyan pedagógus kollegák is, akik a költséges tanfolyamok helyett önműveléssel pótolják a hiányzó ismereteiket.

„Úgy gondolom, hogy egy alapidplomával rendelkező pedagógusnak nem áll birtokában annyi tudás, hogy 100%-osan tudja a tanulási nehézséggel küzdő gyereket oktatni. Az integrált oktatás nem egyszerű, nagyon sok pluszmunkát igényel, de fontosnak tartom és érdekel, így előszerezettől olvasok az integráció témájában és keresek új módszereket, hogy minél eredményesebben taníthassam a sajátos nevelési igényű tanítványainkat.”

„Minden ismeretemet felhasználom az SNI gyermekek ellátásához, igyekszem tudásomat önképzés formájában is bővíteni, de vannak olyan helyzetek, amikor ez is kevésnek bizonyul.”

„Igyekszem minél többet olvasni, továbbképzéseken, szülőtréningeken részt venni, hogy tudjam segíteni a csoportomba járó gyermekeket.”

„Tanulmányaim során nem sokat tanultam az ilyenekről, saját tapasztalataim és olvasmányaim alapján kellett a tudásomat elsajátítanom.”

KUTATÁSI TAPASZTALATAINK ÖSSZEGERZÉSE ÉS ÖSSZEVETÉSÜK HORVÁTHNÉ MOLDOVAY ILONA 2006- OS KUTATÁSI EREDMÉNYEIVEL²

Kutatási tapasztalatainkat összegezve megállapíthatjuk, hogy a mintánkba bevont pedagógusok többsége elfogadó volt az integráció gondolatát tekintve annak ellenére, hogy nem érezték magukat szakmailag kellőképpen felkészültnek a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozáshoz. Hasonló kutatási tapasztalatokról számol be Horváthné (2006). A korabeli pozitív integrációs hajlandóság értékét növeli, hogy az akkori pedagógusok többsége nem rendelkezett még töredékét tekintve sem annyi információval a sajátos nevelési igényről, mint napjaink pedagógusai. Mindennek ellenére az integrációhoz való pozitív viszony, a segítő szándék, az elfogadás úgy tűnik, hogy évtizedek múltával is szerves része maradt a hivatástudatnak.

Saját kutatásunk és az összehasonlításként választott Horváthné-féle kutatás is a szakmai kompetenciaérzet hiányát emeli ki a pedagógusok részéről alapvető problémaként a sikeres oktatási integráció megvalósításában. Úgy tűnik, hogy az elmúlt közel húsz évben a hazai oktatáspolitikai nem fektetett kellő hangsúlyt arra, hogy az Európai Unió törekvéseinek megfelelően koordinálja a fogyatékos emberek társadalmi beilleszkedéséhez nélkülözhetetlen oktatási feltételek megteremtését és ezzel együtt a szakmai háttér (a pedagógusok célirányos szakmai kompetenciájának fejlesztése) biztosítását. A pozitív jogszabályi változások csak akkor töltik be megfelelően a helyüket és szerepüket az oktatáspolitikában, ha azokat a gyakorlati munkát segítő,

² Horváthné Moldovay Ilona (2006): *Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről*

támogató intézkedések is kísérik. Addig, amíg a gyakorló pedagógusok egyedül érzik magukat az integrációban, nem remélhetjük az inklúzió eljövetelet.

„Nem érzem magamat és pedagógustársaimat sem felkészültnek az integrációra. Tapogatózunk, önművelést végzünk, tanfolyamokra iratkozunk be, esetmegbeszéléseket tartunk, a gyógypedagógussal konzultálunk, de az osztályban egyedül maradunk a problémákkal.”

A kutatási tapasztalatokat összegezve megállapíthatjuk, hogy lényegében az elmúlt húsz évben nem történt változás az integrációban és ezen belül a pedagógusok integrációhoz való viszonyulásában, a korábbi nehézségek napjainkban ugyanúgy fennállnak és megoldásra várnak.

AMIRE MÉG VÁLASZOKAT KERESÜNK

A kutatásunk során a következő kérdések fogalmazódtak meg bennünk, amelyekre egy későbbi kutatás keretén belül szeretnénk válaszokat kapni:

1. A többségi pedagógusok megfelelő szakmai kompetenciájának hiányában jó helyen vannak-e a vajon a speciális nevelési igénnyel rendelkező gyermekek az integrációban?
2. Mi az oka annak, hogy az alapfokú speciális ismeretek elsajátítását szolgáló továbbképzések témakinálatát, azok gyakoriságát nem bővítik a szakmai szolgáltatók?
3. Miért nem ingyenesek az integráló intézmények pedagógusai számára a speciális ismeretek elsajátítását szolgáló továbbképzések?

VÉGÜL...

Komoly aggályként merül fel a kutatóban az a kérdés, hogy a pedagógusok részéről vajon mennyire őszinte az integrációs szándék a szakmai kompetenciaérzet fentebb bemutatott hiányában akkor, amikor éppen ez a kompetenciaérzet a sikeres munkavégzés, a szakmaszeretet alapja. Kutatóként ambivalens érzéseket keltett bennünk, hogy az integrációban előforduló magas osztálylétszámok és az ehhez társuló differenciálási nehézségek, továbbá a többféle SNI kategóriába tartozó diákok egyidejű jelenléte mellett valóban őszinte lehet-e az integráció melletti kiállás.

„Nagy a nyomás rajtunk. Bele vagyunk kényszerítve különböző helyzetekbe. Például évről évre több az SNI-s, BTMN-es tanuló.”

„Csak egyszerűen, józan paraszti ésszel (szoktam mondani) gondoljunk már bele: van egy adott osztály, 25-30 fő gyermek. Mostani összetételünk: van három asperges gyerekem és van két BTMN-es tanuló. Plusz jelenleg is van egy kislány, aki diszgyanus, ő kivizsgálás alatt áll. Lehetetlen normál órát tartani!”

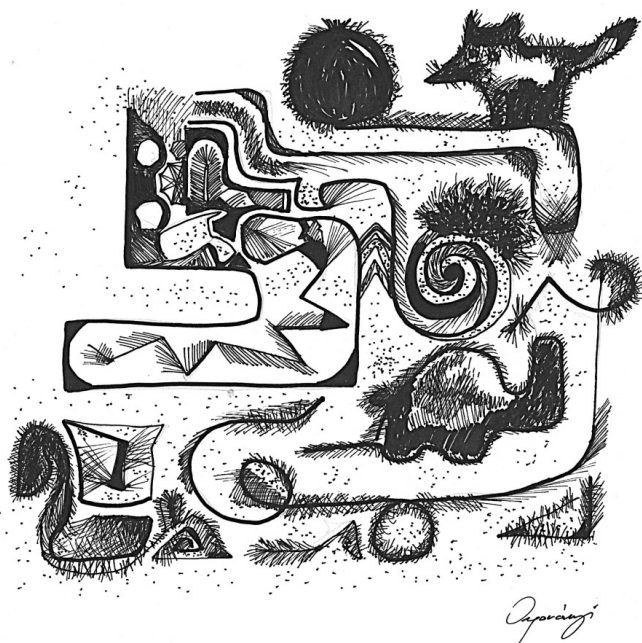
A kutatásunk utolsó kérdését, mely arra vonatkozik, hogy a jelenlegi integrációs törekvések segítik-e vajon az SNI gyermekeket abban, hogy a 8. osztály elvégzése után boldog gyermekként lezárva csukják be az általános iskola kapuit maguk mögött, a felmerült kutatói aggályunk miatt szeretnénk nyitott kérdésként kezelni, és a jövőben további kutatási problémaként tárgyalva válaszokat keresni rá.

IRODALOM

- Aranyosiné Borsodi É. (2022. 05. 08.): Alapító okirat ,szakmai alapidokumentum tartalmának jogszabályi háttere. Letöltés: <https://aranyoskozszolg.ininet.hu/?q=node/1047> (2025. 02. 21.).
- Csányi Y. (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Uő. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 22–28.*
- Fischer G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle. 34.* 4. sz., 254–268.
- Horváthné Moldovay I. (2006). Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra. 16.* 10. sz., 81–97. Letöltés: https://real.mtak.hu/57285/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_081-097.pdf (2025. 02. 21.).
- Komjáthy Zs. (2023.): Hosszú még az út az inklúzióig Sajátos nevelési igényű gyermekek az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle. 73.* 11–12. sz., 117–126. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=731112014> (2025. 02. 21.).
- Szemereiné Szigethy E. (2018): Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében. In: Hanák Zs. (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai–pszichológiai háttere.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 177–193.

Jogszabályok:

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (2025. 02. 24.).
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> (2025. 02. 24.).



ANTAL CSILLA

Integráció a gyakorlatban

Egy hátrányos helyzetű roma kislány óvodai és iskolai befogadásának sikertörténete

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.05>

BEVEZETÉS

„Az integráció jelentése: különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése.” (O. Nagy és Juhász, 1985, 596. o.) 2020 és 2024 között olyan kutatást végeztem, amely a nevelésszociológia és a romológia határmezsgyéjén mozgott: a Hargita megyei, óvodáskorú roma gyermekek intézménylátogatását befolyásoló tényezőket vizsgáltam. Hargita megye négy nagy zónájában térképeztem fel óvodákat: *Udvarhelyszéken, Csíkszéken, Gyergyószéken és Keresztúr* körzetében. Ezek nyomán a legpozitívabb történetnek egy hátrányos helyzetű roma kislány óvodai és iskolai befogadásának sikertörténete bizonyult.

A kutatás eredményei számos új nézőpontra világítottak rá. Az adatok feldolgozását követően kiderült, hogy Hargita megyében az óvodáskorú roma gyermekek intézménylátogatását pozitívan befolyásoló legfontosabb tényező az óvodapedagógus karizmatikus, odaadó személyisége és elszántsága, a legmeghatározóbb negatív tényezők pedig az anyagi problémák, az óvodával kapcsolatos szülői tapasztalatok hiánya, a bizalmatlanság az

intézmények iránt és a nem megfelelő otthoni körülmények.

A székelyudvarhelyi *Ficánka Napköziotthon* óvodavezetőjeként nap mint nap találkozom az óvodáskorú roma gyermekek integrációjának kihívásaival. A fent említett kutatási munka során interjút készítettem az intézményünk integrált csoportját vezető pedagógusokkal, valamint az ebbe a csoportba járó roma kislány édesanyjával is. Ebből a két nézőpontból mutatom be ezt a kivételes történetet.

TÁRSADALMI KONTEXTUS

Romániában, a 2002-ben bevezetett 48-as számú törvény egyértelműen tiltja a roma tanulók szegregált oktatási intézményekbe történő összetömörítését. Ennek értelmében tilos lenne olyan iskolákat és óvodákat létrehozni, ahol kizárólag, vagy nagyobb arányban csak roma gyermekeket oktatnak. A jogszabály azonban nem határozza meg pontosan, hogy mi számít jogi szempontból szegregációnak, és nem tér ki az olyan oktatási formák helyzetére, mint például a felzárkóztató osztályok, vagy a speciális oktatást igénylő gyermekek számára fenntartott osztályok szegregáló hatása. A törvény egyértelműen kijelenti,

hogy az esélyegyenlőség elvének mentén a kulturális jogok, mint például az oktatásban való részvétel joga, minden állampolgárt egyformán megilletnek, és a romák

szegregációja jogi szankciókat vonhat maga után.

A 2019. évi 3141-es rendelet értelmében létrejött a Nemzeti Deszegregációs és Oktatási Befogadási Bizottság,¹

melynek célja az oktatási szegregáció elleni küzdelem és az inkluzív szemléletű nevelés támogatása. A törvénykezés és a jogi lépések biztató irányt mutatnak, azonban a mindennapi valóság nagymértékben különbözik az elméleti jellegű előírások valóságképétől.

Az ország területén megvalósuló gyakorlati pedagógia, sajnos, még mindig szegregáló attitűddel közelíti meg a roma gyermekeket. A kisebbségi tanulók számára korlátozottak a továbbtanulási lehetőségek, ők legtöbbször alacsony színvonalú oktatási intézményekbe kényszerülnek. Szegregált óvodai csoportokban, külön osztályokban, sőt, leggyakrabban csak romák számára kialakított tanintézményekben tömörülnek.

szegregált óvodai csoportokban, külön osztályokban, sőt, leggyakrabban csak romák számára kialakított tanintézményekben tömörülnek

2023-ban megjelent a Hargita Megyei Romák Társadalmi Befogadásának stratégiája, amely számos, szociológiai szempontból

is jelentős nézőpontot tartalmaz. A dokumentum két szerzője Kiss Tamás és Súlyom Andrea szociológusok, mellettük több szakember is közreműködött a munkafolyamatban. Jómagam is részt vettem az oktatási

stratégiával kapcsolatos aspektusok kidolgozásában.

„Szegregált roma oktatási helyszínnek neveztük azt, ahol a romák aránya meghaladta a kétharmadot, erős roma jelenlétnek, ahol a romák aránya egyharmad és kétharmad közötti, és integrált oktatási helyszínnek, ahol a romák aránya egyharmad alatti volt. Egy negyedik kategória (ami a lenti, a roma tanulók megoszlására vonatkozó táblázatban értelemszerűen nem szerepel), ahol gyakorlatilag nincsenek roma tanulók.” (Kiss és Súlyom, 2023, 43. o.)

A legtöbb roma gyermek Hargita megyében is szegregált oktatási helyszínen tanul (1. táblázat).

¹ Hivatalos nevén: Comisia Națională pentru Desegregare și Incluziune Educațională – a szövegben használt forma a szerző saját fordítása.

1. TÁBLÁZAT

A roma tanulók megoszlása az oktatási helyszín típusa szerint (fő)

		Hargita megye	Kereszt- úr	Udvar- hely	Csík	Gyergyó	Maros- hévíz
Hargita megye	Roma tanulók száma	3443	1064	1210	928	217	24
	Szegregált/roma oktatási helyszín (%)	42	78	25	25	44	0
	Erős roma jelenlét	20	14	22	27	0	0
	Integrált oktatási helyszín	38	8	53	48	56	100
Városok	Roma tanulók száma	922	231	338	145	139	19
	Szegregált/roma oktatási helyszín	58	33	65	78	69	0
	Erős roma jelenlét	15	57	0	0	0	0
	Integrált oktatási helyszín	27	10	35	22	31	100
Falvak	Roma tanulók száma	2521	833	872	733	78	5
	Szegregált/roma oktatási helyszín	40	90	9	22	0	0
	Erős roma jelenlét	20	2	31	28	0	0
	Integrált oktatási helyszín	41	7	60	51	100	100

FORRÁS: *A Hargita Megyei Romák Társadalmi Befogadásának Stratégiája*, 2023, 44. o.

Az oktatási szegregáció mellett lakóhely szerinti elkülönülésről is beszélhetünk a roma közösségek esetében. A kisebbséghez tartozó lakosság tagjai, a legtöbb esetben, a város vagy falu végén elhelyezkedő romatelepen élnek.

„A Hargita megyei romák 68 százaléka él telepeken, ami kis mértékben meghaladja a romániai, illetve az erdélyi átlagot (ahol a romák mintegy kétharmada él telepen). Regionálisan a telepen élők aránya Csíkban és Gyergyóban a legmagasabb, ahol a romák 74, illetve 72 százaléka él telepen. Udvarhelyszéken összességében a romák 66 százaléka él telepen, jelentős azonban a kistérségi eltérés: míg a Hegyalja kistérségben a romák 90, a Sódéden pedig 77 százaléka él telepen, addig Keresztúr környékén ez az arány 50 százalék alatt marad. Összességében jóval

magasabb a telepen élők aránya a városokban: 78 százalék, a falusi településekre jellemző 65 százalékkal szemben.” (*Kiss és Sólyom*, 2023, 25. o.)

A szegregáció ezen két formája halmozottan hátrányos helyzetbe kényszeríti a kisebbségeket.

Szintén fontos társadalmi nézőpont az iskolai szelekció jelensége. A városi tanintézményekben gyakran alkalmaznak olyan kiválasztási mechanizmusokat, amelyek hátrányosan érintik a roma gyermekeket. Például teljesítmény alapján fogadják be a diákokat a többségi osztályokba, a kisebbségeket pedig speciális, ún. SNI² osztályokba irányítják.

„A romániai iskolarendszer nem kellően adaptív volta, az egyenlőtlenségek

² SNI - Sajátos Nevelési Igényű gyermekek számára fenntartott óvodai csoport vagy iskolai osztály.

dimenziói, a helyi oktatáspolitikai alacsony hatékonysága és a multikulturalizmus megnevezésének hiányosságai mind hozzájárulnak a cigány gyermekek oktatási esélyeinek csökkenéséhez” (Szolár, 2007, 96. o.).

EGY INTEGRÁCIÓS TÖRTÉNET

Az iskolai szelekció jelenségével vette fel a harcot egy székelyudvarhelyi roma család, a *Ficánka Napköziotthon* segítségével. Erről a nem mindennapi történetről számolok most be.

A városvégi Budvár-negyed Székelyudvarhely legszegényebb gettónegyede, közel ezer roma nemzetiségű lakossal. Ezek a mélyszegénységben élő családok víz és áram nélkül, napról napra élnek. A szóban forgó családokhoz 71 szociálisan hátrányos helyzetű óvodáskorú gyermek tartozik. A Budvár lakónegyedben élő cigányok, a kutatások alapján, a magyar házi cigány csoporthoz tartoznak, ők azonban magyarnak vallják magukat.

A székelyudvarhelyi *Ficánka Napköziotthon* az elsők között vállalta fel városi szinten a roma populáció integrálását az oktatásba. A Rákóczi Ferenc utca 40. szám alatt található főépületben és a tagóvodákban 11 csoport kapott helyet, összesen 200 gyermekkel. Az ide járó, roma nemzetiségű óvodások a közeli Budvár-negyedben laknak. A Kuvar utca 98. szám alatti, cserehát tagóvodában egy vegyeskorú csoportot és egy típegőcsoportot oktatnak az

óvópedagógusok. A Budvár utca 2. szám alatti tagóvodában két roma csoport működik, rövidített programmal.³

A történetünkben szereplő kislány is a Budvár-negyedből származik, azonban az ő helyzete társadalmi, anyagi és integrációs szempontból is kivételesnek számít. Bár a Budvár-negyedet gettóként tartják számon, az ottani valóság jóval árnyaltabb. Élnek ott olyan családok is, akik csupán földrajzi helyzetüket tekintve tartoznak az ott élő közösséghez. A közösség ugyanis több kasztra oszlik. A legtöbben mélyszegénységben élnek, azonban a negyed bejáratánál található tömbház csak kívülről tűnik elhanyagoltnak. Az itt élő családok középosztályszintű anyagi helyzetben vannak, lakhelyük tiszta, igényes, és többen dolgoznak bent a város-

ban, állami munkahelyen. A szóban forgó roma kislány is olyan családból jött, amely jó körülmények közt él, a szülők és a gyermek egyaránt

szeretnének új lakóhelyet találni és beköltözni a városba

fejlődni szeretnének, és ki akarnak törni a gettó zárt kereteiből. Ebben a családban már három generációra visszamenőleg, a külső szemlélő által is láthatóan tisztessége van a munkának: a nagypapa a város vízügyi vállalatánál dolgozik, köztisztviselőként álló személynek számít a budvári közösségben, és ugyanúgy a város magyar közösségében is. Az édesanya és az édesapa is állami munkahelyen dolgozik, szeretnének új lakóhelyet találni és beköltözni a városba. A kislány jó nevelést kapott, szeret tanulni, fejlődni. Az egyik célja az, hogy magyar

³ A rövidített programmal működő óvodákban 5 órát tartózkodhatnak a gyermekek. Romániában az óvodai nevelés ezen formája ingyenes, ezért gyakran választják a mélyszegénységben élő roma családok. A teljes programmal működő intézményekben 10 órás program szerint folyik az oktató tevékenység, a szülőknek pedig meg kell téríteniük az étkeztetés költségeit.

iskolába és integrált osztályba járhasson, többségi gyerekek között nevelkedhessen továbbra is. Ő volt 2021 és 2025 között a székeludvarhelyi *Ficánka Napköziotthon Fiacánkák* csoportjának egyetlen roma származású tagja.

A kislány édesanyjával készült interjú

Az interjú fókuszában a család élete, a telep lakókörnyezet hatásai, a közoktatásban való részvétel és a lánya jövőjével kapcsolatos remények álltak.

Interjúalanyunk elmondta, hogy a család a Budvár-negyedben lakik, de ő nagyon szeretné, ha gyermeke egy új környezetbe kerülne, és nem azok között a körülmények között kellene élnie, amelyeket a telep mindennapok nyújtanak. Fő vágya, hogy a kislánya többet érjen el, jobb sorsa legyen, mint szüleinek volt, és ne úgy nőjön fel, mint a többi gyermek a telepen. A szülők is a budvári iskolába jártak, de nem tanultak olyan színvonalon, mint amelyet egy városi iskola tudott volna biztosítani. A kislány nagyon okos, ezért mindkét szülő azt szeretné, ha többet tanulna, hogy felnőttként több munkalehetőség közül választhasson. Mindig is fontos volt a család számára, hogy a gyermek óvodába és iskolába járjon,⁴ ne azt hallja és lássa nap mint nap, ami a lakótelepen megszokottnak számít.

ő már 18 évesen
munkába állt, a helyi
készruhagyárban dolgozott

Az édesanya többször is szóba hozta azt a számára fontos tényt, hogy nem mindenki egyforma a Budvár lakótelepen sem: ott is vannak jobb és rosszabb körülmények között élő családok. A nyomornegyedben főként romák élnek, de lakik ott egy-két magyar család is. Az édesanya rokonai közül az egyik tizenkét, míg a másik tíz osztályt végzett. Interjúalanyunk nyolc osztályt járt ki. Ő már 18 évesen munkába állt, a helyi készruhagyárban dolgozott. Férjével csupán egy gyermeket vállaltak, mert úgy gondolják, hogy realisabb célkitűzés, ha egy gyermeknek próbálnak megfelelő életkörülményeket kialakítani. Azt szeretnék, hogy gyermekük az övéknél jobb életszínvonalon éljen.

Az édesanya elmondta: mindig is fontos volt a család számára, hogy a gyermek óvodába és iskolába járjon, ne azt hallja és lássa nap, mint nap, ami a lakótelepen megszokottnak számít. A telepen ugyanis mindennapos az agresszió. Sok szülő nem tartja be a viselkedési normákat, durva szavakkal illeti a szomszédokat, társait. Érthető módon, a kislány és családja szeretnének kitörni ebből a környezetből. Interjúalanyunk szülei már nem bírták a budvári tömbházban látott dolgokat, ezért inkább egy kertet vágtek maguknak a tömbház udvarán. Így kertés házban laknak már, és legtöbbször kint tartózkodnak az udvarban, mert nem szeretnék látni és hallani azt, ami a tömbházban folyik. A negyed

⁴ Klaus Iohannis romániai államfő 2019 áprilisában új oktatási törvényt hirdetett ki: ez a jogszabály fokozatosan kötelezővé nyilvánítja az óvodai nevelés minden szintjét Romániában: 2020-ig a nagycsoportot, 2023-ig a középső csoportot, továbbá 2030-ig a kiscsoportot is. Ez azt jelenti, hogy az óvodai nevelés kötelező mindazok számára, akik tovább szeretnék lépni a romániai iskolarendszerbe. Ennek ellenére az országban élő romák között, sajnos, alacsony az intézménylátogatás szintje, az óvodákat és az iskolákat illetően is. Ahogy arra az általam végzett kutatás is rámutat: a romák részvétele az oktatási rendszerben ingadozó: kevesen járnak óvodába, iskolába, és általában nem folyamatos jelleggel. Emiatt a nyelvi készségeik is alulfejlettek, és jelentős nehézségekbe ütköznek a munkakeresés területén.

bejárata felőli első tömbházban élnek a rendezettebb életvitelű családok. Az édesanya elmondása szerint, amikor a népszámlálási biztosságok kiszállnak oda, el sem hiszik, hogy bár a tömbház kívülről elhanyagolt, belül szép, igényesen berendezett lakásokat találnak. Vannak azonban a telepen olyan családok is, ahol sokan, akár tízen is laknak egy háztartásban, és nagyon szegényen élnek. Ezek a romák általában nem dolgoznak, a nőknek nincs férjük, egyedül nevelik a gyermekeiket.

Az édesanya nem jár a negyed azon részére, ahol a szegényebbek laknak, ahogyan családtagjai sem. Amit ő ott látott és tapasztalt, azt neki is nehéz feldolgoznia. Ha látják őt a szegényebb családok tagjai, és köszönéssel illetik, akkor ő is visszaköszön nekik, de nem akar túlzottan közel kerülni hozzájuk. Annak ellenére, hogy interjúalanyaunk családja sem él jó-módban, amit tudnak, azt megadják a gyermeküknek. Szép, tiszta a lakásuk, jó minőségű ruhákban járnak. A férj is dolgozik, ahogyan az ő édesapja, a kislány nagytatája is. Az édesanya maga is dolgozott. Most azonban, hogy be kell írattatnia a lányát az iskolába, az ezzel járó feladatok miatt egyelőre elhagyta a munkahelyét. Egy étkezdében dolgozott, ahol jól érezte magát, a vezetőség elégedett volt a munkájával, a fizetése is megfelelő volt.

A lakásukban van víz és villany. Fával fűtenek, minden szobában van kandalló. Elmondta, hogy vannak még hozzájuk hasonló családok, akik jó életkörülmények között élnek.

Az édesanya a *Caritas* nevű civil szervezetnél elvégezte a bejárónői és idősgondozói tanfolyamokat. Erről a két szakmáról

képesítést is szerzett. Jelenleg arra vár, hogy lánya bejusson a város egyik magyar iskolájába, és akkor ő is visszamegy majd dolgozni.

Az édesanya kiemelte azt a tényt, hogy ha egy idegen bemegy az óvodai csoportba, nem fogja tudni megmondani az ő lányáról, hogy roma származású, annyira beilleszkedett már a magyarok közé. Arról is beszélt, hogy a gyerek mindig tiszta és szép ruhákat visel, ennek ellenére a városiakok egy része mégis lenézi a családot.

Interjúalanyaunk értetlenül áll az előtt is, hogy a telepi roma iskolában szimultán (osztatlan) osztályban, együtt tanulnak a nulladikosokkal a harmadikosok. Szerinte a Budvár-negyedi tanintézménnyel más problémák is vannak. Egyike ezeknek, hogy az oda járó diákok és szüleik durván, tiszteletlenül beszél-

nek a tanárokkal. Ő inkább nem is engedné iskolába a gyermekét, mintsem ilyen társaságba kelljen a kislálynak bekeverülnie. A délutáni játék-időt sem a telepen töltik,

az édesanya mindig beviszi gyermekét a városi játszótérre, elkerülve azt a lehetőséget, hogy a lány rossz társaságba keveredjen.

Interjúalanyaunk a munkahelyét azért adta fel, hogy maximálisan oda tudjon figyelni kislánya iskolai beíratására, az azzal járó feladatokra, kihívásokra. Mindenáron el szeretné kerülni, hogy gyermeke a Budvár-telepi iskolába kényszerüljön, ezért mindent megtesz, hogy sikerüljön beíratnia őt egy városi, magyar többségű iskolába. A *Ficánka Napköziotthon* munkaközössége is segíti ezt a törekvést.

Interjúalanyaunk mindezzel rávilágított a telepi lakókörnyezet hátrányaira, a roma

nem fogja tudni
megmondani az ő lányáról,
hogy roma származású

származással járó előítéletekre. A szülők elszántsága tiszteletreméltó. Céljuk, hogy a kislány megfelelő oktatásban részesüljön, és sikeres, tisztességes élete legyen. Ez az út azonban tele van kihívásokkal. Több városi iskolában is próbálkoztak a beiratkozással, azonban – a mindennapi előítéletek miatt – a város tíz iskolájából kilenc utasította el a kislányt roma származása miatt. Annak ellenére, hogy a kislány az óvodai tanulmányok során is fel tudott mutatni eredményeket,⁵ viselkedésére pedig sohasem volt panasz az óvodapedagógusok részéről.

A Ficánkák csoport pedagógusaival készült interjú

A *Ficánkák* óvodai csoportot oktató pedagógusok interjújából készült beszámoló is tanulságos nézőpontokat világított meg. A szóban forgó roma kislány négy éven át volt tagja a Ficánka Napköziotthon közösségnek. Az integrációs folyamat sikeres volt, kiválóan megtalálta a hangot magyar csoporttársaival.

A megkérdezett két óvodapedagógus már az elején kiemelte, hogy a kislány befogadása zökkenőmentesen zajlott. Illemtudóan viselkedett az óvodai csoportban, ezért a magyar gyermekek részéről jó fogadtatásban

részesült. A pedagógusok is pozitívan viszonyultak a csoport legújabb tagjához.⁶ Interjúalanyaink szerint a kislány szülei próbáltak teljes mértékben megfelelni az óvodai szabályzatnak.

Egyetlen éles helyzet adódott csupán, amikor el kellett kerülni a konfliktust. A kislány egyszer sebbel a kezén érkezett az óvodába. Az óvodapedagógus készített egy fényképet a sebről, és megmutatta egy egészségügyi szakembernek, aki megállapította, hogy a seb, nagy valószínűséggel, fertőző. Interjúalanyunk azt javasolta a szülőknek, hogy a kislány maradjon otthon pár napot, amíg a seb begyógyul. A szülők azonban váltig állították, hogy a seb nem fertőző. A helyzet kezdett problémássá válni, a pedagógus úgy látta, hogy ha nagyon kitart a véleménye mellett, akkor elkerülhetetlen lesz a

konfliktus, ezért inkább hátralépett, és nem mondott ellent a szülőknek. Utóbbiak pedig hoztak egy kiolvashatatlan betűkkel írt orvosi igazolást,

amit nem lehetett egyértelmű orvosi szakvéleményként értelmezni. Ez volt az egyetlen kényes pillanat a kislány óvodai tartózkodása alatt, amit végül sikerült a bizalom sérülése nélkül áthidalni. Azóta felhőtlen a kapcsolat a gyerek szülei és az óvodapedagógusok között.

⁵ A kislány nyelvi készségei, kreativitása és helyzetmegoldó képessége az első perctől nyilvánvalóvá vált az óvodapedagógusok számára. Bár az óvodai rendszer nem méri naplószerűen, osztályzatokkal a teljesítményt, leginkább az illető gyermek által tanúsított, aktív jelenlét mentén lehet ezt föltérképezni; azt vizsgálva, hogy milyen mértékben veszi ki részét az óvodai tevékenységekből. A szóban forgó kislány a kezdetektől fogva cselekvőképesen bekapcsolódott minden napközis tevékenységbe, sosem zárkózott el az egyéni és csoportfoglalkozásoktól.

⁶ Gyakran megjelenő sztereotípiá a roma családokkal szemben, hogy nehezen tudnak alkalmazkodni a társadalmi elvárásokhoz. Sajnos, ez sok esetben így is van, azonban a szóban forgó kislány és családja kiemelkedő alkalmazkodási képességről tettek tanúságot. Az integrációs folyamat szinte zökkenőmentesen zajlott. Kezdetben az óvónők is tartottak attól, hogy a kislány nehezen fog beilleszkedni a többségi csoportba, ugyanis számos ellenkező példát látni és hallani, amikor is egy adott tanintézményen belül teljesen másképp kell kezelni a roma tanulókat, mint a magyar vagy román gyermekeket. Ebben az esetben azonban az óvónők úgy érezték, mintha egy különleges, de többségi normák szerint viselkedő új gyermek érkezett volna a csoportjukba.

Interjúalanyaink szerencsére a magyar szülők részéről sem tapasztaltak semmilyen előítéletet. A kislány jól érezte magát a több-ségi gyermekek társaságában. Higiéniai szempontból nem volt soha semmilyen probléma. Nem használt durva szavakat sem. A pedagógusok véleménye szerint a kislány intelligenciája a korosztályának megfelelő, sőt, az érzelmi intelligenciája annyira magasán fejlett, hogy társaiét megelőzi. Egyik interjúalanyaunk, aki éppen a szakdolgozatát írja, felméréseket is végzett. Azt tapasztalta a kislánnyal való közös munka során, hogy ha bármilyen érzelmi, vagy erkölcsi dilemmát kellett megoldani, a gyerek nagyon magas szintű válaszokat adott a feltett kérdésekre. A csoportba járó, hasonló életkorú gyermekek nem adtak annyira komplex és empátikus válaszokat, mint ő. Ezen a területen ki-magaslóan, de egyéb téren is jól teljesített.

Ismeri a betűket is, és már le tudja írni a saját nevét. A szociális képességei is fejlettek. Könnyen barátkozik, gyorsan alakított ki kapcsolatokat az óvodás társaival. Olyan játékokat kezdeményezett, amelyekbe a csoporttársak is szívesen bekapcsolódtak. Az óvodapedagógusok szerint mindez öröklött adottságoknak is köszönhető, de az is egyértelmű, hogy az óvodai nevelés, környezet nagyban hozzájárult a kislány kivételes fejlődéséhez.

Kiemelték a kislány nyelvérzékét. A román nyelvet sokkal könnyebben sajátítja el, mint az óvodai csoportba járó magyar gyermekek. Egy konkrét eset: az óvodapedagógusok a Youtube-csatornáról letöltötték román nyelvű gyermekdalokat, és a kislány ügyesen

megtanulta ezeket. Azt is elmondták, hogy kisebb korában még bátrabb volt, jobban szeretett szerepelni. Bemutatta csoporttársainak például a roma közösség szokásait is. Elmesélte, sőt, meg is mutatta, hogy a roma közösségben hogyan mulatnak egy esküvő alkalmával. Egyik reggel zenét játszott le a telefonjáról, és bemutatta a roma táncot a csoporttársainak. A táncbeli gyors lábmozgások lenyűgözték a magyar gyermekeket. A csoporttársak elcsodálkoztak és megdicsérték őt, hogy milyen jól tud táncolni. Ezzel a gesztusával a kislány új szint vitt be a csoport életébe, társai pedig láthatták, hogyan mulatnak a roma közösség tagjai.

Az óvodapedagógusok szerint az volna a legmegfelelőbb, ha a kislány a zeneiskolában folytatná tanulmányait. Ezt az irányvonalat már az első perctől kezdve javasolták az édes-

anyának is. Akár még el is kísérték volna az édesanyát egy iskolabemutatóra, hogy betekintést nyerhessen a zeneiskola világába. A kislány tehetség-

ges a táncban, és énekelni is tud. A hangja nem kiemelkedő, ám az éneklés nem okoz gondot neki. Van zenei hallása, és szeret szerepelni is. Nyitott és bátor, nincs benne a legtöbb gyermekre jellemző gátlás, szégyenlősség, vagy visszahúzódás, szereti megmutatni azt, amiben jó, és ki is áll vele a nagyközönség elé. Az óvodapedagógusok tapasztalata szerint ez olyan többletképesség, amely a romákban sokszor erőteljesebb, mint a többségi gyermekekben. Ezek a tények arra utalnak, hogy a kislány alkalmas lehet akár zenei pályára is.⁷

a gyerek nagyon magas szintű válaszokat adott

⁷ Bár ez a helyzet sztereotíp valóságképet fest, tény, hogy városunk művészeti szakközépiskolája nyitottabb a roma tanulók beiskolázására, mint az elméleti líceumok.

Az óvodapedagógusok úgy látják, hogy a bemutatott pozitív példa sajnos nem jellemző a roma közösség egészére, különösen a Budvár-telep esetében, ahonnan a kislány származik. Nagyon jó látni, hogy ez a család fel tudott emelkedni egy magasabb élet-színvonalra. A kislány esetét mindkét pedagógus nagyon kivételesnek tartja. Szerintük ez azért vált lehetségessé, mert a kislány egyetlen gyermek a családban, így megkap a szülőktől minden gondoskodást és törődést. A tudatos gyermekvállalás sem jellemző a telep roma szülőkre, ezért az óvodapedagógusok szerint számukra is jó példa lehetne ez a család.

Mostanra a kislányt a szülők sikeresen beíratták a székelyudvarhelyi zeneiskolába, a *Ficánka Napköziotthon* munkaközösségének közbenjárásával. Tanulságos az, hogy kifogástalan viselkedése és

nyilvánvaló tehetsége ellenére kilenc iskolából elutasították, csak a tizedik próbálkozás zárult sikerrel. Ez a példa is azt bizonyítja, hogy városunk művészeti szakközépiskolája befogadóbb a roma származású gyermekeket illetően. A romákban rejlő zenei tehetség megkönnyíti a hangszeres oktatást mind a diák, mind pedig a pedagógus számára.

KONKLÚZIÓ

A székelyudvarhelyi Budvár-telepről kiemelkedő kislány története a sikeres gyakorlati integráció kiváló példája. A nyomornegyed durva mindennapjaitól, a sikeres óvodai beilleszkedésen át, a többségi iskolába való küzdelmes, de végül mégis eredményes

beiratkozásig, a kislány története kiváló kutatási anyagot jelenthetne a szociológusok számára. A jelen példa azt igazolja, hogy az integrációs folyamatok is lehetnek sikeresek, ám nem feltétlen tömeges mennyiségben.

Mindkét óvodapedagógus kiemelte, hogy a fentebb bemutatott eset különleges és egyéni, nem vonatkoztatható a Budvár-telepen élő, teljes roma közösségre. Az integrációs folyamat, bár nem tömeges megoldás, egyéni esetekben nagymértékben segítheti a közösségből kitörni vágyó romák életpályáját. Sajnos tagadhatatlan, hogy a roma származású gyermekek még mindig hátrányból indulnak az oktatási rendszerben többségi társaikhoz képest. Ám ugyanúgy, ahogyan a magyar, vagy a román gyermekek között is vannak kiemelkedő tehetségek, úgy a romák között is van jó képességgel rendelkező, ígé-

retes személyiség. Azért is fontos az ő integrációs útjukat támogatni, mert inspiráló példák lehetnek a roma közösség minden tagja számára, később

akár még vezetői szerepkört is betölthetnek. Ahogyan a kislány nagytatája is befolyással bír a Budvár-telep lakóira, a most felnövő nemzedékből is kiválhatnak olyanok, akik hatni tudnak a közösségre a jövőben is.

„Pedagógiai oldalról az integráció jelene: minden tanuló megkülönböztetés és kirekesztés nélkül, egymással kooperálva, a mindenkori fejlettségi szintjén, kompetenciáihoz és hozott kulturális értékeihez alkalmazkodva, individuális adottságainak megfelelő fejlesztésben részesüljön.” (Fülöp, 2014, 9. o.)



„Pedagógusnak hivatalosan nem tanultam...”

Egy kutatómunka eredményeiből –
Tóth Krisztián és Szimler Bálint írása

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.06>

ISKOLA – VILÁG

2024 telén interjúkat végeztem különböző értelmiségi szakmák képviselőivel. Feltételezésem az volt, hogy túl a nevelési-oktatási intézmények (olykor a kellenél zártabb) világán, más szakemberek tevékenységében, szakmai kultúrájában is jelen van valamiképp a pedagógia (nevelés, személyiségfejlesztés, közösségfejlesztés), sőt korunk hovatovább ki is alakította-alakítja ezeket az „interdiszciplinákat”. Az ember felé irányuló, közvetlen interakciót jelentő személyes segítő feladatellátás egyenesen igényel pedagógiai attitűdöt, bármely életkorú is legyen a megsegített. Az itt következő két interjú önállóan is megáll, és igazolni látszik a feltételezett jelenséget.

Trencsényi László

TÓTH KRISZTIÁN *idegenvezető, Barcelona*

Budapesten végeztem, a Közgázon. Egy kalandos út és a külföldre költözés vezetett oda, hogy eredeti pályámat otthagytam. Az új otthonom mint múzsa csókolt homlokon, megihletett, és idegenvezetővé képzett önszorgalomból. Bár az *idegenvezető* szót nem igazán kedvelem, inkább *városi kalandozások és megtapasztalások szervezője/rendezője* vagyok, Barcelona csodálója, szerelmese – és ezt az életérzést szeretném közölni mindenkivel, aki nyitott rá. A célcsoport igen széles: nemzetközi szintér (kb 75% magyar, 25% mindenholonnan máshonnan), így a túrák is több nyelven futnak, és persze életkor szerint is változatosan – a legfiatalabb, fél éves, gyerekekülésben, babakocsiban ülő

kalandozótól a legidősebbekig; a 83 éves nagypapa és a 78 éves nagymama párosáig – családok, baráti társaságok, párok, háromgenerációs csoportok. Széles skálán mozgó mindennapok. Izgalmas nekik, izgalmas nekem, az interakciók segítik a témák gördülését, a csoport érdeklődési körének megfelelően.

Pedagógusnak hivatalosan nem tanultam, de már a Közgázon „tanárnak álltam”, amikor a Studium Generale diákszervezet tagja lettem, hogy a privát tanításban visszaadhassam azt a sok jót, azt a sok pozitív energiát és tudást, amivel ők engem a felvételi előtt segítettek. Az egyetem után is folytatódott ez a privát tanítás, így tíz éven át ez lett a „kiegészítő munkám”. A 2010-es kiköltözés után már csak barátok gyermekeivel foglalkoztam, hisz időm erre

megrítult, egy idegen országban kellett helyt állnom, ahol nem beszéltem a nyelvet; munkát keresnem, albérletet keresnem, egy új nyelvet megtanulnom. Már a második héten „idegenvezettem” a számomra szinte még ismeretlen katalán fővárosban. Ez az, ami mára vállalkozássá forrott ki. A pályám választott engem, nem én őt. Hétvégi hobbiból két év alatt a város bemutatása a fő munkámmá vált.

Az úgynevezett *idegenvezetést* sosem szerettem.

Mindig unalmasnak hatott maga a szó, ahol az ember

hallgat egy monológot, amelyből általában nem marad meg semmi. Csak sétál körbe-körbe birka módjára, követve egy esernyőt. Én kifejezetten szerettem volna azt meghonosítani, hogy a vendégeim szeressenek bele a városba, behatóan ismerjék meg a katalán/spanyol történelmet (még akkor is, ha csak pár órában, felszínesen kapargatjuk), de mindenről legyen egy kis tudásuk, lássák és értsék meg, hogy mi veszi őket körül. Hogy miért van a függetlenségi törekvés, milyen mozgalmakat jelképeznek a zászlók, miért van annyi sárkány, miért lépdelünk egész nap virágos dekoráción, és hogyan történt, hogy a város legértékeltenebb telke Gaudi keze által vált a világ leglátogatottabb helyévé. Mindezt egy történetmesélés formájában, humorral/viccekkel megtűzdelve úgy átadni, hogy a belvárosi populáris turizmustumultusból egy nagyon szerethető, autentikus város, az igazi Barcelona képe szülessen meg.

És összejött. Kis csoportokkal, barátokkal indultak e kalandozások, rengeteg visszajelzést kaptam tőlük. Annyi kellett hozzá, hogy türelemmel álljak minden csoporthoz,

minden embertípushoz, felmérjem, mire van szükségük, és azt milyen csatornán tudom velük úgy közölni, hogy estére azt mondhassák: olyan élménnyel gazdagodtak, amely nem mindennap jön velük szembe. A pedagógiai tartalmat az emberismeretben, a türelemben, a figyelemben, a személyre szabott kommunikációban, a csatornák helyes megválasztásában látom. Nem

szeretnék közhely-parádéba kezdeni, de valóban hivatásnak fogom fel a tevékenységemet. Nem sietem el. Nem menekülök belőle.

A legfontosabb mindig a vendég és az ő emelkedett energiaszintje, a szuper élmény igénye. Ezért bárhogy is emlegeti a szakzsargon a különböző képzéseket és kötelező jellemvonásokat ehhez a munkához, én csak úgy hívom: szorgalom és elköteleződés.

Vegyünk például egy családot. Megérkeznek egy síró gyermekkel, derékráji idegi becsípődéssel bringatúrára. A gyermek sír. Anyu pattanásig feszült, és aggódik. Apu emiatt teljesen frusztrált. Minden figyelem arra megy, hogy a gyermekkel mi történik, ami érthető. De talán a probléma nem annyira mély, ezért teszek egy próbát. A gyerek bringáját elektromos (üléssel) rollerre cserélem, ami úgy néz ki, mint egy úrhajó. Hirtelen eltűnik az idegbeccsípődés (legalábbis enyhül), hisz a roller egy úrhajó, és 25 km/órával megy, és tök menő. A gyerek rallizik, anyu megnyugszik, és apu is visszatér. Ezen a ponton a csapat végre „megérkezik” igazából, és indulhat a térképezés, a városi kalandozás. Csodálatos napot tudhatnak maguk mögött – úgyhogy befoglalják egyből a második napjukat is.

A fenti történetben a kiinduló probléma csak egy abból a millió esetből, amellyel nap mint nap kell megküzdeni, és amelyre gyors megoldások kellenek. Például valaki nem tud biciklizni, és rendre elesik, vagy rákezd az eső, és mindenki megrémül, vagy emberek reggel 11-kor félrészezen érkeznek a tűrára stb. De említhetném azokat a helyzeteket is, amikor Vállalati Nagyfőnök Vagyok Úr vagy mr. Polgármester Úr megérkezik sokadmagával, és képtelen levetni a dominanciát és átadni az irányítást, nekem pedig azzal

megy el egy órám, hogy le-törjem a szárnyait – udvariasan, de keményen –, hogy ti. ma nem ő irányít, mert nem ismeri a környe-

zetet, nem ismeri a várost, nem ismeri az itteni bringázós szabályokat és szokásokat. Amikor végre mindenki megérti, hogy hát-radölhet, akkor indul az igazi kalandozás, és mindenkiről kiderül, hogy ember. És mint ilyen „gyerekes” játékokban is szívesen részt vesz.

Az előbb felsorolt esetek mind igényelnének akár előképzést, de van, hogy az ember ott tanulja meg a leckét. Általában egy probléma felbukkanása esetén az ember leblokkol, és nem egyszer rossz döntést is hozhat. Valószínűleg a turisztikai végzettségűek mind tanulják ezt (mi másra lenne az iskola, ugye?), az a kérdés, vajon tudják-e alkalmazni.

Én nevelem a vendéget, a vendég nevel engem. Én rengeteg pozitív energiát adok nekik, és ők is rengeteg pozitív energiát adnak nekem. Ez egy spirál, amelyben, ha nem jól alakul, lehet nagyon gyötrődni, de ha a helyzetet kezelni tudjuk (megtanuljuk, hogyan), akkor egy nagyon kellemes vibráció alakul ki, egy burok, amelyen belül immáron

mindenki barát, és úgy gondol a közös élményeinkre mint élete egyik szuper napjára, ahova egyszer majd visszatér, és ismét.

Az iskolában mindent el lehet olvasni, mindenből le lehet vizsgázni, de igazán a való életben látja/tapasztalja a vezető a tanultakat, nem mindig tudja nélkülül egyből alkalmazni is. Utána pedig csak a gyakorlat az, ami edzi az embert. Ha oktató lennék, mindenképpen több helyzetgyakorlatot javasolnék. A sikeres megoldások: játékos feladatok, interakciók, a csoporttagok teljes bevonása, a figyelmük felkeltése és terelése, egymásra hangolódás, kérdezz-felelek attitűd. Szeretném, hogy érdekelje őket. Szeretném, hogy eszükbe jusson a régi történelemórán tanult anyag. Mindenhez van láb-jegyzetes viccelődés, hogy jobban megragadjon, és tudják kötni valamihez. Képekkel illusztrálok, mondhatni, több agyi területet próbálok mozgatni.

A különböző csoportok különböző módon kapcsolódnak hozzám, időben eltérő a figyelmük. De előbb-utóbb mindenki figyelme megvan, és folyamatosan fent szeretném tartani az érdeklődést. Így keletkezett a mottó: „Vendégként érkezel, barátként távozol!”

—

SZIMLER BÁLINT

a Fekete pont című film rendezője

A Színház- és Filmművészeti Egyetem film-rendező szakán végeztem Enyedi Ildikó osztályában. Azóta rendezőként dolgozom, de annak megannyi formája, megnyilvánulása van – a videóklipektől a dokumentum- vagy

amikor Vállalati Nagyfő-
nök Vagyok Úr vagy Mr.
Polgármester Úr megérkezik

játékfilmekig, de akár a TV-műsorig – ezért minden munkának másképpen lehetne meghatározni a célcsoportját. Ezzel együtt, bármi legyen is a mű, mindig abban bízunk, hogy mindenkinek szól. Hogy a művészi aspektusa miatt mindenképpen előremutató, társadalmilag érvényes vagy érdekes gondolatok motiválják, s így valamiképpen morális feltételekhez kötött.

Mindig is a kreatív dolgok vonzóak, és ehhez társul egyfajta idealizmus és tettvágy, amely nem fogadja el a rosszul működő dolgokat, és olyan világot szeretne teremteni, ahol egyenlően és békességben tudnak élni az emberek. Úgy tudnám leírni, hogy amikor besétálok egy régi elhagyatott épületbe, akkor abban perspektívát látok; az jut eszembe, hogy milyen módon lehetne felújítani, az emberek számára kedvezően felhasználni, megtölteni élettel, és egyben új életet adni az épületnek is úgy, hogy megőrizzük a múltját és a történetét. Azok az üres épületek motiválnak a leginkább, amelyeket meg kell menteni vagy újra kell építeni; a kérdések, amelyek válaszként kiállnak, hiányosságok, amelyeket ki kell pótolni. Ilyen értelemben a művészetnek is van számomra pedagógiai szerepe. Azért választottam végül a filmművészetet, mert úgy éreztem, minden művészeti ágat magában foglal valamilyen módon, és a zene után ennek a művészeti ágak van a legnagyobb társadalmi hatása.

A művészi megnyilvánulás mindenképpen nagy felelősség: egy-egy filmélmény szerintem ugyanúgy be tud épülni a nézők világlátásába, életről alkotott képébe vagy akár a személyiségébe, mint egy találkozás egy emberrel. Éppen ezért fontos

számomra, hogy olyan kérdésekre és gondolatokra hívja fel a figyelmet, amelyek érzékenyítenek, kaput nyitnak új világok felé, vagy a sajátunkat segítenek értelmezni, feldolgozni – ami pozitív irányba tereli a gondolkodást. A legkegyetlenebb jeleneteket mutató filmek is az egészséges érzelmeket kell megerősítenie a nézőben, különben rettentő rossz filmet nézünk, feltételezhetően pszichés defektekkel küzdő rendezővel.

Mi az az öt fő tevékenység, amit munkám során végzek?

- **Írás, másképpen plafonnézés.** Mindent kizárni, elmerülni a gondolataimban, és órákon keresztül ötletelni; történetet szerkeszteni, képeket látni magam előtt, jeleneteket kitalálni, majd elkezdni papírra vetni, amit elképzelek. Végtelen türelem kell az íráshoz.
- **Emberekkel kapcsolatot teremteni és kapcsolatban lenni.** Emberileg kezelni a személyes érzelmeket és a csoportdinamikát. Vezetőnek lenni, mégis társakként kezelni mindenkit, egyben hatékony szervezetet működtetni. Mindenkit meghallgatni, mégis a saját víziómat – amelyre mindenki épít – végigvinni. A művészi elképzeléseket összehangolni.
- **Az önbizalom egészséges szintjét megtalálni.** A kreatív folyamat közben folyton megkérdőjelezni minden lépésedet, de közben magabiztosan képviselni az elképzelésed. Nem szabad túlzottan elbizonytalanodni, de fontos kívülről is

látni, amit csinálsz. Ehhez szükség van arra, hogy megkérdőjelezd, valóban jó-e, sőt, fel kell ismerni és el kell fogadni, ha nem az. Szabadnak kell lenned ahhoz, hogy változtatni tudj.

- **Bátorságot építeni, hogy kirakd magad a világ elé.** Az alkotás egyik legnehezebb, ugyanakkor legérdekesebb folyamata, amikor el kell engedni azt, amin akár évekig dolgozott az ember – a kreatív folyamat szerelemgyerekét kiengetni a világba. Ezzel vállalva azt is, hogy mindent a fejedhez vágnak, és teljesen lerombolják az önbizalmad – vagy épp ellenkezőleg, meg kell tanulni egészen ségesen feldolgozni a rád zúduló pozitív visszajelzéseket.

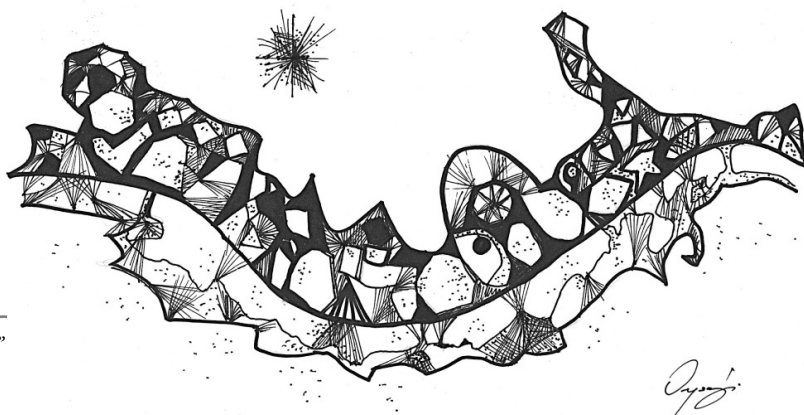
Leginkább a közös munka – a sok ember és a különböző helyzetek kezelése – az, ami pedagógiai attitűdöt igényel. Nekem azonban nem volt ilyen típusú képzésem, és nem is elsősorban a gyakorlat során sajátítottam el ezt. Mivel emberi kapcsolatokról van szó, sok múlik a rendező személyiségén és kiegyensúlyozottságán, hiszen ő teremti meg a hangulatot, és mutat példát a stáb

számára. Ha a rendező kiegyensúlyozott, akkor a neki megfelelni vágyó stábtagnak is azok lesznek. Másrészt a rendező maga választja ki a vezető stábtagnak, így természetes módon kiszűrődhetnek azok, akik nem illenek a csapatba. Ezenkívül a színészekkel való munka ilyen. A színészek érzelmileg sebezhetők egy-egy szerep megformálása közben – a kamerák kereszttüzében kerülnek át egy másik lélekállapotba –, ezért nagyon érzékeny helyzet alakul ki színész és rendező között. A színészek esetében a folyamatos figyelem és megerősítés a fontos, mintha fogná az ember a kezüket, biztosítani kell őket arról, hogy ha elesnének, akkor elkapjuk őket. A stáb esetében pedig az a fontos, hogy mindenki meghallgattassék, hogy érez- zék is azt, ami valóban úgy van: hogy fonto-

sak és nélkülözhetetlenek a munkában, és ha bármi baj van, el tudják mondani. A filmszakmában nincsenek szakszervezetek. Mivel mindenki sza-

badúszó, nincsenek igazi védőhálók, nehéz az érdekeiket érvényesíteni, ezért egymásra kell támaszkodni. Rettentő fontos a közösség. De egy-egy produkcióban mindent befolyásolhat a rendező is; hogy egy forgatáson hogy óvja meg a stábját a kitétségétől.

ha elesnének,
akkor elkapjuk őket





SZENT-GÁLY VIOLA

Dr. Hűvös Éva szerepe az óvodapedagógia lassú paradigmaváltásában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.07>

KÖZELÍTÉSEK

A Dob Utcai Óvodában 1980-ban megkezdett óvodai kísérlet értéke túlmutat azon, hogy egykor markáns képviselőt adta az óvodai nevelésben is bekövetkező szemléletváltásnak. A Differenciált Óvodai Bánásmód program (továbbiakban: DOB Program) nyomában született, majd az 1990-es években párhuzamosan zajlott óvodai innovációk kölcsönösen merítettek egymás tudásából. Ideje, hogy a DOB Program jelentőségét, szerzőjének munkásságát kellő távolságból elemezzük, megkezdjük azoknak a tényeknek a feltárását, amelyek révén láthatóvá válik, hogy a program kidolgozója, dr. Hűvös Éva (1942–2014) óvónő, pszichológus kora legnagyobb hatású óvodai kutatója lehetett.

A kisgyermekkori tanulás óvodai gyakorlatában évtizedek óta jelen van az a törekvés, amely a reprodukzív tanulásszervezés lebontására irányul. Szervezeti formáját tekintve ez a megközelítés a kötelező, befogadó helyzetekkel szemben a tevékenységben megvalósuló tanulást preferálja. A személyes bánásmódot és gyermeki aktivitást hangsúlyozó, tevékenységben

megvalósuló tanulás gyakorlata pár évtized alatt jutott el a mai, adaptív nevelés igényéig, amelyhez a korábbtól gyökeresen eltérő szemléletmód kapcsolódik. A gyermeki tanulóval kapcsolatos nemzetközi ismeretelméleti kutatások terjedése és a korszak társadalompolitikai változásai egymással kölcsönhatásban járultak hozzá átütő, új óvodai gyakorlatok kialakulásához.

A SZEMLELET ÉS A GYAKORLAT LASSÚ VÁLTOZÁSA

Az új szemlélet implementációja lassú folyamat eredménye. A változásokat, elvárásokat az először 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP), illetve az egyes korábbi és későbbi szabályozó dokumentumok legitímálták (*Bakonyi és Szabadi, 1971; Az óvodai nevelés programja, 1989; 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet, 1996; 363/2012 (XII. 17.) Korm. rendelet, 2012*).¹

A paradigmaváltásban meghatározó szerepet játszottak az óvodai életmódszervezés

¹ A négy dokumentumot a szövegben a továbbiakban rövidítve említjük: ÓNP (1971); ÓNP (1989); ÓNOAP (1996), illetve ÓNOAP (2012).

1990-es években terjedő alternatív, új típusú modelljei. Az innovatív kezdeményezések a gyermekközpontúság jegyében alakították át a korábbi, didaktikussá szabályozott játék és a jellemzően frontális nevelés szokásait (Kissné Zsámboki, 2013.).

Ezek az úttörő programok vagy programmá nem szerveződött kezdeményezések – kisebb hangsúlyeltolódásokkal – elsősorban a cselekvésnek, a gyermek aktivitásának, önállóságának is teret adó életmódszervezést valósítottak meg. 1996-tól több óvodai programmá fejlesztett innovatív kezdeményezés nyert minősítést az Országos Közoktatási Intézetben. E

kimunkált programok az ország bármely óvodája számára adaptálhatókká váltak az első Óvodai nevelés országos alapprogramja megjelenésétől.²

A korszak szakirodalmának kutatása során lehetőségünk nyílik megismerni az 1990-es évek első felében tehető innovációk meghatározó alakjait. Ők a teljesség igénye nélkül: Porkolábné dr. Balogh Katalin, dr. Hűvös Éva, dr. Páli Judit, dr. Zsámboki Károlyné, Eperjessy Barnáné, Nagy Jenőné, Zilahy Józsefné dr., dr. W. Mikó Magdolna, Kövér Sándorné dr., dr. Bakonyi Anna, dr. Deliné dr. Fráter Katalin, Pereszlényi Éva. Az új életmódszervezések terjesztésében meghatározó szerepük volt még az egyes óvodák vezetőinek, pedagógiai intézeti munkatársainak, akik publikációikkal, országjáró tevékenységükkel befolyásolták a nevelőtestületek gondolkodását és tevékenységét ezekben az években.

Az egymástól eltérő tematikájú programok fókuszja a felnőtt-gyermek viszonyrendszer megváltozásán és a tanulás újraértelmezésének igényén van. A gyermeki tanulás folyamatának vizsgálatában – a 20. századtól – a cselekvés pedagógiája (Nahalka, 2002, 58. o.) húzza alá a „gyermek cselekvésének, tevékenységének fontosságát”. A reformpedagógia eszménye élesen szembefordul a gyermek passzivitásra kényszerítésével, és kifejezetten elkötelezett a tapasztalati tanulás iránt (Nahalka, 2024, 6. o.).

A reformpedagógiai elképzelések gyökeresen megváltoztatják a tanulásról való gondolkodást azzal, hogy az érzékelés, észlelés hangsúlyozását a cselekvésre váltja, így a gyermek aktív közreműködővé válik. Ez a szintlépés Piaget elméleti rend-

szeréhez kapcsolódik, aki úgy véli, hogy a megismerés a belsővé válás révén jön létre, és ehhez csak a cselekvés a megfelelő közvetítő. Elmélete szerint minden értelmi művellet alapja cselekvés, amely lassan belsővé válik (Nahalka, 2002, 59. o.). A gyermek a tudást egy új közvetítő elemmel, az önálló, felfedező tevékenységével szerzi meg, és ezzel „a legmodernebb konstruktivista gondolatok gyökerei is ott vannak már Piaget rendszerében” (Uo., 60. o.).

Ehhez a gondolatrendszerhez csatlakozott az óvodai nevelés egy lassú átalakulási folyamatban. A tartalmi szabályozókban nyomon követhető a változás: már az 1971-es ÓNP is így fogalmazott: „A spontán benyomások, képzetek nagy mennyiségben

„A spontán benyomások, képzetek nagy mennyiségben halmozódnak fel, és a valóság szélesebb körére terjednek ki, mint az óvodai oktatás keretében szerzett ismeretek.”

² Az adaptálhatóság 1996-tól 2025-ig, közel 30 évig szerepelt az ÓNOAP-okban.

halmozódnak fel, és a valóság szélesebb körére terjednek ki, mint az óvodai oktatás keretében szerzett ismeretek.” (Uo., 142. o.)

1989-től már *tanulásként* definiálja az ÓNP az ismeretszerzést, amely egyrészt spontán, másrészt azonban szervezeten, gyakorlati tevékenységbe ágyazottan jelenik meg. A Piaget-i gondolkodásfejlődés elméletének alkalmazása nemcsak az iskolai oktatásban azonosítható ún. tanítási stratégiák (Uo., 94. o.) formáiban jelenik meg a szemléletváltás, hanem az óvodai nevelés gyakorlatára is paradigmaváltást előidéző hatással bír.

„A konstruktivizmus a tudás természetére és keletkezésére vonatkozó ismeretelmélet, amelynek legfőbb állítása, hogy *a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, a világról alkotott kép, az ismeretek rendszere konstrukció eredménye.*”

(Uo., 61. o.) Paradigmatikus váltás következik be, hiszen ez a gondolat a korábbi elméletek alapvetésével áll szemben: nem fogadja el, hogy a megismerés folyamata passzív, hogy az ismeretszerzés a valamihez való hozzáadódást, a pusztá bővülést jelenti. Bonyolult struktúrában való átalakulást vizionál, és ebben az átalakulásban az előzetes és a frissen szerzett tudás között kölcsönösség van, a tanulás nem valaminek a pusztá befogadása. A konstruktivizmus elmélete szerint *nem az új ismeret illeszkedik a*

tudásrendszerünkhöz, hanem maguk a rendelkezésünkre álló tudásrendszerek változnak meg. A tanulás két folyamatban valósul meg az emberben: az egyik a megfelelő tudásrendszerek fokozatos kiválasztódása, a másik e tudásrendszer belső fejlődése (Uo., 66. o.). A konstruktivizmusban az új tudás keletkezését az ember belső megismerő rendszerének elemei közötti kapcsolatok biztosítják (Uo.). Pedagógiai vonatkozásban: a gyermekben úgy jön létre a tudás, hogy a tudásrendszerek szelekciója személyesen benne zajlik, majd a tudásrendszer átalakulása történik meg, vagyis a fejlődés és differenciálódás által egy új származék, új tudásrendszer jön létre (Uo., 67. o.).

Korunk óvodapedagógiájának egyik kulcsproblémája, hogy e megismerő rendszerek kapcsolatainak dinamizálására és erősítésére – jelenlegi fel-tételrendszerében – aligha képes.³

A konstrukcionizmus (más nevén szociális konstruktivizmus) nem az egyén belső folyamataira koncentrál, hanem a tanulás során a társas folyamatokat, a szociális közeget tekinti meghatározónak. E paradigmaváltó korszakban az óvoda domináns szociális közzeggé minősül. Ez a sajátosság áll az óvodai nevelés kereteiben zajló életmód-szervezések szellemi hátterében, és a DOB Program hatásrendszerének fókuszában is.

³ Ennek kifejtése szétfeszítené jelen írás kereteit. Röviden: ahhoz, hogy az óvoda a kisgyermekkorai nevelés tudás-konstrukciós fellegvárává váljon – és ezzel válhatna, mivel a gyermek neurobiológiai fejlődése ezt lehetővé tenné – az kellene, hogy az alapvető körülményeket megváltoztassuk: az egyik ilyen változás az egy pedagógusra jutó gyermek-létszám drasztikus csökkentése volna – ez is társadalmi döntés kérdése –, a másik az óvodapedagógus-jelöltek kiválasztása, képzése és élethosszig tartó személyiségfejlesztése. Művelt, sokoldalú, stabil és örömképes óvodapedagógus képes az egyéni tanulási folyamatot támogatni, a tudáskonstrukciós folyamatokat befolyásolni. Ezt a feltételrendszert létrehozni és biztosítani sokkal drágább és összetettebb feladat, mint a jelenlegi „idealizált óvoda” képét egy tö-redezett (önkormányzati, egyházi, alapítványi, magán) fenntartói rendszerben tartani és a családi nevelés segítők-jeként artikulálni.

KUTATÁSOK AZ ÓVODAI SZEMLÉLETVÁLTÁSRÓL

A korábban felsorolt, meghatározó óvodai szabályozóknak a gyermeki tanulásra vonatkoztatott elemzése lehetővé teszi, hogy a formális tanulás elméletétől indulva a tudáskonstrukció és a tevékenységekben megvalósuló tanulás irányába tartó lassú áttérés folyamatát közelebbről is megvizsgáljuk.

Kissné és Kántor (2022) dokumentum-elemzésének eredményeiből látható, hogy a paradigmaváltás jegyei megmutatkoznak a szabályozó dokumentumokban. Az 1950-es évek végétől – az erős ideológiai és oktatáspolitikai hatások következtében – az iskolai jellegű, formális tanulásértelmezés jellemezte az óvodai nevelőmunkát, amelyet az „oktatás” terminusával írtak le. A tanulás jellegét tekintve már az '50-es évek végén aktív cselekvésként utalnak a tanulási folyamatra, de összességében egy passzív, befogadó gyermekképző rajzolódnak ki a központilag megfogalmazott elvárásokban. Az életkori sajátosságok alapján történő differenciálás hangsúlyai az 1990-es évekig a „kis-, középső és nagcsoportos” gyermek

a tevékenységekben
megvalósuló tanulás

fogalmaival leírt kategóriák szerint rendeződtek. Az egyéni bánásmód csak az 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramjában volt/van hangsúlyozottan jelen. A gyermeki tanulás neurobiológiai értelmezésére alapozott szemléletmód azonban még napjainkban sem jelenik meg egyértelműen a hivatalos óvodai tartalmi szabályozókban (Kissné és Kántor, 2022).

A fenti kutatás hatására a közelmúltban bontakozott ki az a törekvésünk, hogy a DOB Program tanulásértelmezését is hasonló szempontok mentén elemezzük. E saját kutatás eredményeit tekintve megállapítottuk, hogy a paradigmaváltásban jelentős szerepet játszottak az elsőként kialakított óvodai programok, különösen a szemléletváltást képviselő DOB Program. A vizsgálat során 40 olyan szóösszetételt azonosítottunk Hűvös Éva munkáiban, amelyek jelentéstartalmukban megfeleltethetők a konstruktivista paradigmának, az ismeretelmélet új óvodai adaptációjának.⁴ A gyermeki tanulás jellemzőit narratívába foglaló sajátos, markáns artikulációja előreverte napjaink adaptív óvodai nevelési szemléletét (Szent-Gály, Kántor és Kissné, 2024).

⁴ A tanulás terminológiájára vonatkozó, a kutatás során azonosított részletek:

„nevelési folyamat”-ban értelmezett tanulás: „Ő is figyel, észrevesz, keres, tájékozódik, gyakorol, újít, kezdeményez és utánoz. Mindez igazi tanulás” (Hűvös, 1991, 18. o.); „kompetencia és autonómia kialakulása” (Hűvös, 1996, 1. o.); Tanulás = nevelés = alkotó munka (Hűvös, 1996); „Tanulás = együttműködés” (Hűvös, 1991, 77. o.); „Szociális tanulási szituáció” (Hűvös, 1994, 56. o.); „Legközelebbi fejlődési zóna” (Hűvös, 1994, 56. o.); Tanulás = „elsajátítás” – nem tudatos, közvetett, nyitott folyamat, megalapozó funkció (Hűvös, 1994).

A tanulás tartalmára vonatkozó részek: Tanulás = mikroszituációk befolyásolása (Hűvös, 1996); „Szociális tanulási tanulási lehetőségek kiaknázása” (Hűvös, 1996); „minden gyermeknek jog és lehetőség” (Hűvös, 1996.); „értékek” (Hűvös, 1996, 6. o.); „Önállóan választható műveltséganyag” (Hűvös, 1996, 6. o.); „tény a gyerekek egymástól való tanulása, a felnőtt tájékozódó és tájékoztató”, „segítő beavatkozás” (Hűvös, 1996, 3. o.); „tömegesség és az uniformizált tevékenység kiküszöbölése” (Hűvös, 1996, 3. o.); „gyermeki aktivitásra, cselekvési vágyára épül” (Hűvös, 1991, 19. o.); „Kezdeményező gyerek-kezdeményező felnőtt” (Hűvös, 1994, 24. o.); „A pedagógus tájékozódó-tájékoztató attitűdje” (Hűvös, 1996, 7. o.); „bizalom startégiája” (Hűvös, 1996, 13. o.); „kezdeményez, segít, elismer” (Hűvös, 1996, 13. o.); „a felnőtt különböző módon részt vevő, teret ad” (Hűvös és mtsai., 1994, 9. o.)

„A jó óvoda az önállóságra, a nyugodt, elmélyült cselekvés örömeire, a kudarcok megismerésére, a tévedésből való tanulásra, a biztonságot nyújtó, toleráns pedagógusra, az egymástól megszerezhető tudás értékére készíti fel a gyerekeket.” (Hüvös, 1991, 80. o.) „Mi arra szeretnénk felkészíteni őket, hogy egyéni fejlődési ütemüket fogadják el, de legyenek nyitottak, ismerjék a lehetőségeket és ne törekedjenek gyors, felszínes produkciókra.” (Uo.)

A DOB Program kialakításának folyamatában meghatározó Vigotszkij hatása, amit e tanulmány keretében két idézetettel szemléltetünk:

„A bemutatott nyolc fázisban azt a fokozatosan változó feltételrendszert kíséreltem meg feltárni, amelyben a diffúz 'mi' helyzetéből sajátos módon differenciálódik az 'én' és a 'másik', majd ebből alakul ki a közös 'mi' új minőségű szociális helyzete. A személyes bánásmód megvalósításának előfeltétele, hogyan képes a felnőtt figyelembe venni a gyerek által különböző módon differenciált szociális helyzeteket, hogyan értelmezi a gyerek aktivitását. A felnőtt ezek alapján feltételeket és lehetőségeket biztosíthat a gyerekeknek, hogy tájékozódhasson, önállóan cselekedhessen, megismertesse mások és saját tetteinek célját és hatását. A gyermekkor lényege éppen az, hogy a felnőttek bánásmódjától függően hogyan tanul meg a gyerek differenciálni tárgyakat, jelenségeket, összefüggéseket, szociális viszonyokat.” (Hüvös, 1989, 73. o.)

„L. Sz. Vigotszkij, hasonlóan a francia fejlődéslelektani iskolához, a játék nem-tudatos szocializációs szerepét összekapcsolta

a kultúra fejlődésével. Például a játékszer jelölő használata a gyerekeknek lehetőség arra, hogy akár képzeletben ábrázoló gesztussal is behelyettesítsen valamit. Ez szinte olyan, mint az írás előtörténete. Mind nála, mind több más szerzőnél hangsúlyos, hogy a játék maga is mozgásforma, szoros összefüggésbe hozható a mozgással, a változással.”⁵ (Hüvös, 1996, 36. o.)

Hüvös Éva – Vigotszkij munkásságát mélyen ismerő kutatóként – hazai óvodai gyakorlattá formálja az orosz tudós egyes szociálkonstruktivista nézeteit. Vigotszkij tanulásról vallott elmélete – elsősorban a kontextus, helyzet, társas közeg, a közvetítő felnőtt szerepe (Csapó, 1999) – azonosítható tartalmakként vannak jelen a DOB Programban. A DOB-rendszer alap gondolatként jeleníti meg a szociális tanulási helyzet jelentőségét (Hüvös, 1994, 47. o.), csakúgy, mint azt, hogy a gyermek nem a közvetlen beavatkozás hatására tanul (Hüvös és mtsai., 1994, 51. o.). „A személyes bánásmódra alapozott teljes DOB-rendszerben a nevelés olyan szocializációt [katalizál, amellyel] kiaknázza a társas helyzetekből adódó – viszonylag kényszermentes – szociális tanulási lehetőségeit.” (Hüvös, 1994, 68. o.) „Tényként határozza meg a gyerekek egymástól való tanulását, amelyben a felnőtt tájékozódó és tájékoztató”. (Uo., 147. o.)

Az óvodai helyzetet *globális szociális szituációnak* nevezi, ez – ahogy írja – a szociális tanulás lehetősége személyes kapcsolaton keresztül, amely itt valósul meg közvetett vagy közvetlen módon (Hüvös, 1994, 51. o.). A másik a csoportdinamikai „alapegység” (Hüvös, 1996), a „mikroszituáció”, amelynek óvodai adaptációját alkotja

⁵ Lásd még itt: Vigotszkij, L. Sz.: *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest 1987.

meg a mikroszituációra épített kommunikációs rendszer zárt (szabályozott) és nyitott (változtatható) formájával.

„CSAK KOMPETENS FELNŐTT NEVELHET KOMPETENSSE GYEREKEKET”⁶

A lassú paradigmaváltást több egymásra ható reformpedagógiai és/vagy konstruktivista jegyeket sejtető folyamat alakította.

A minősített programok közül a DOB Program szerzője, dr. Húvös Éva sajátos rendszerszemléletben alakította ki a tanulás új értelmezése nyomán javasolt óvodai gyakorlatát. Az egyik legkorábbi minisztériumi engedéllyel rendelkező alternatív kísérletként jelentős befolyást gyakorolt más műhelyek munkáira, különösen a tanulás „új típusú” értelmezésének formálódására.

E program sajátosságai azért is meghatározóak, mert korai és hosszú kísérleti fázisa már az 1980-as években széles körű publicitást kapott, markáns képviselőt adva az ÓNOAP 1996 megjelenése előtti programok jellegzetességeinek, a kibontakozó gyermekközpontú elveknek. A DOB Program mint a legkorábban induló és sajátos, új fogalmakat bevezető „rendszer-program-módszer” (Húvös, 1994, 40. o.), nem csak az innováció-reakció folyamatában lehetett meghatározó. Valós jelentősége abban áll, hogy Húvös Éva a konstruktivista ismeretelmélet filozófiáját elsőként, saját kísérletében óvodai gyakorlatba ülteti, megteremtve a szociális tanulás csoportdinamikai egységét, a mikroszituációt, és egységben kezelve

„bizonyos tárgyi-térbeli körülmények és cselekvéses-kommunikációs viszonyok összességét.” (Húvös, 1996, 39. o.). Saját új hipotézist és metodológiát alkot (Húvös, 1994, 46. o.). „Határozott rendszerszemléletünk tudományos előzmények alapján vált gyakorlattá.” (Uo., 43. o.)

Szemléletét alapvetően a bizalom, a gyermekbe vetett mélységes hit határozza meg. Annak nyílt megvallása, hogy a gyermek megismerő rendszere létezik (bizalom), ez a belső megismerő rendszer egyedi és alkalmas a fejlődésre (türelem), és e fejlődés – Húvös Éva által az óvodai nevelési gyakorlatra adaptált – alapegysége a mikroszituáció.

A szerző a személyesség értékét abban látja, hogy a gyerekek cselekvésekben, illetve a személyes kapcsolatokon keresztül jelzik az ismétlés, a gyakorlás, a próbálkozás egyéni igényét. Úgy véli, abban is bízhat a pedagógus, hogy a gyerekek figyelnek egymásra, játszás és nem-játszás közben is tanulnak egymástól. „Az autonómia feltételei, valamint a nyugodt, de változatos környezet biztosítja, hogy a 3–7 éves gyerek előbb-utóbb felismerje vagy egyszerűen megunja a számára természetlen cselekvést” (Húvös, 1996, 10. o.), és ő maga rátalál a számára legmegfelelőbb cselekvésre. Ez csak akkor alakul ki, ha a pedagógus bíz a gyermekben, és nem gondolja azt, hogy minden tudás hordozója ő maga.

Dr. Húvös Éva „globális nevelés” koncepciója „[a]lapegységnek tekint a személyes kontaktust, a gyerek önálló aktivitását, a szituációérzékenység alapján kimunkált jel-jelzésrendszer-kommunikáció

⁶ Húvös, 1994, 68. o.

összefüggését” (Hüvös, 1994, 51. o.). Kiemeli a szociális tanulási helyzet biztosítását, amelyben „minden gyerek – egymástól sokszor eltérő módon – jogot kap aktivitása, érdeklődése, kezdeményezése szerint elsajátítani azokat a kooperációs formákat, amelyek az emberi együttműködés személyességét, értelmét és stabilitást nyújtó előnyeit közvetítik” (Uo.).

„A nevelőmunka többek között arra irányul, hogy ezek feltételei kedvezzenek az autonóm játszás-nemjátszás közben változó – a kisebb egységeket jelentő – helyzeteknek. A felnőtt, főleg kezdetben, közvetve befolyásolja a mikroszituáció térbeli és időbeli tartamát, stabilizálódását a kapcsolatépítő kommunikáció érdekében is. A mikroszituáció lehetőséget ad a tömegesség, a felszínesség elkerülésére, az egymásrafigyelés tapasztalásához.” (Hüvös, 1996, 38. o.)

A program kiemeli az óvónő elérhetőségét (a gyermek számára), hiszen a személyes helyzetek természetessége kell hogy alkalmas adjon a különböző cselekvésekre. A gyerekek önálló játéka, érdeklődése, élményei befolyásolhatják az ábrázolás, a keletkezés, a barkácsolás folyamatát, a megvalósítás technikáját. „Értéküket [a személyes helyzetek természetességének értékét] csökkenti, ha a figyelem elterelésére vagy leendő ’produkciók’ kiváltandó használat fel.” (Hüvös, 1996, 10. o.)

A program koncepciójában a nevelési helyzet szituációs egységei lehetővé teszik a kölcsönös tapasztalatcserét, módszereikben figyelembe veszik a gyerek egyediségét, a

jelent és a jövőt, a mindig megújuló, változó személyiség dinamikáját. *Nahalka István* monográfiájában úgy fogalmaz: „a konstruktivizmus pszichológiai, a konstrukcionizmus pedagógiai elmélet” (2002, 77. o.). Hüvös Éva munkássága ezek ötvözetében alkotott óvodai gyakorlat.

„A DOB Óvoda 11 éves története arról szól, ahogyan a magyar és nemzetközi pedagógiai-pszichológiai értékrend alapján kialakított köznevelési rendszerben megváltoztattunk bizonyos tényezőket.” (Hüvös, 1994, 46. o.) A program „a kompetencia és az autonómia kialakulására vonatkozó pedagógiai, pszichológiai és filozófiai ismereteket kapcsolja össze a 3–7 éves gyerek óvodai lehetőségeivel” (Hüvös, 1996, 6. o.). E „rendszer-program-módszer” keletkezésének időszakát áttekintve láthatjuk, hogy néhány alapvető körülmény megkülönböztette az egykori innovatív kezdeményezésektől.

A DOB Program igen magas elvárásokat támasztott az óvodapedagógusokkal szemben, ahogy az alternatív és egyéb, pár évvel később kezdődő programkísérletek is megfogalmazták az óvodapedagógussal szembeni elvárásaikat. E program abban különleges, hogy az óvodapedagógus a személyes kontaktusok szituatív tartalmában él, az egyének önállóságára alapoz. Elsősorban az egyének jelzéseire, a mikroszituációkban folyó cselekvések eszközeire figyel. Differenciált figyelméből így alakulhat ki szituációérzékenysége. Az óvónő szakmai autonómiája a döntéseiben realizálódik. Ő dönt, mikor legyen kivárá, segítő, kezdeményező, beavatkozó vagy lezáró (Hüvös, 1996, 8. o.).

Nevelési eszközei, a differenciált figyelem és a situációérzékenység, vagy akár a tolerancia realizálása számos átgondolt munkafeltételt igényelnek. „Személyenként változó, kit milyen szorongásszint fásaszt aránytalanul. Az elérhetőség, a megszólíthatóság és a válaszkészség komoly szellemi erőfeszítést igényel. Ez elsősorban a gyerekekkel realizált kommunikációban fontos, tehát a felnőtt kontaktusokat ennek kell alárendelni” (Hűvös, 1996, 10. o.).

A DOB Programban, alapvetésének megfelelően, az óvónőtől kívánt attitűd kifejtése lényegesen részletesebb és mélyrehatóbb más programokénál. Vélelmezhető, hogy az egyik legkorábbi autonómiát támogató pedagógiai környezet kialakításának programja ez. Ugyanakkor a terepmunka során disszeminálódott felnőtt szerep igen magas elvárásai, tudományos leírása, a megvalósítás nem titkolt nehézsége az óvónők kisebb részét tudta csak tartósan elkötelezetté tenni.

„ÓVODAPSZICHOLOGUS LENNÉK...”

A magát óvodapszichológusnak nevező Hűvös Éva⁷ munkásságának jelentősége és hatása – mindeddig feltáratlan okokból – kevéssé ismert és elismert, holott következetesen megválasztott, egyedi utat járt be életében. Nem túlzás azt állítani,

hogy korai kísérletének inspirációja, hatása korszakalkotó volt. Szemléletének alakulásában szerepet játszhatott Pikler Emmivel való személyes kapcsolata.⁸ Franciaországban élő nővére, dr. Szántó-Féder Ágnes azokban az években fordítja franciára Pikler Emmi *Mit tud már a baba* (1969) című könyvét, amikor Hűvös Éva a moszkvai Lomonoszov Egyetem pszichológia szakos hallgatója, s ottani tanulmányai során (1970–1975) mélyebb ismereteket szerez Vigotszkij tanairól, akit egy tanulmányában „a pszichológia Mozartjának” nevez (Hűvös, 1984).

Az ELTE tanársegédeként – mint pszichológushallgatók kísérője – 1978-ban érkezik a budapesti Dob utcai óvodába (Gerő, 1986). Kezdetben az ELTE munkatársaként, külső szakemberként vesz részt az óvoda fejlesztésében, majd 1987-től az óvoda pszichológusa. A ’80-as években meglátogatja az óvodát a moszkvai Gorkij Állami Pedagógiai Intézet kandidátusa, aki így ír a látottakról: „E rendszer elemei sok ponton érintkeznek L. Sz. Vigotszkij, D. B. Elkonyin és P. J. Galperin koncepciójával.” (Csirkova, 1987). A programalkotó – a gyerek aktivitásának, kezdeményezésének és önállóságának feltételrendszerével kapcsolatban – maga fogalmazza meg, hogy „[a] jelenségkör mélységét és kutatóit eléggé ismerem, hiszen évek óta foglalkozom Henri Wallon és L. Sz. Vigotszkij elméletével” (Hűvös, 1994, 29. o.).

⁷ „Óvodapszichológus lennék, ha létezne 1991-ben ilyen foglalkozás.” (Hűvös, 1991, 7. o.)

⁸ A Pikler Emmivel való kapcsolat egy jelentősebb szakmai műhely létére is rávilágít: a nemzetközi térben is méltatást nyert 1971-es Óvodai Nevelési Program egyes elemei, üzenetei a mai gyakorlatban is megjelennek. A közel 20 éven át kötelező szabályozást nyújtó Program szellemi háttérének kialakulásában a pszichoanalízis nagyjait fedezhetjük fel (Bakonyi, 2013, 35. o.). Az ÖNP (1971) szerzői évekig dolgoztak együtt Hermann Alice pszichoanalitikussal és Pikler Emmi gyermekorvossal, a nemzetközi hírű Pikler Intézet alapítójával, „akit a csecsemők szabad mozgásán alapuló személyiségfejlődés, a spontán gyakorlás útján való tanulás tanának hirdetőjeként ismerünk” (Bakonyi, 2013, 35. o.).

Vigotszkij tanulásról vallott elméletének kerete – elsősorban a kontextus, helyzet, társas közeg, a közvetítő felnőtt szerepe (Csapó, 1999) – megjelenik a DOB Programban.

Hűvös Éva kandidátusi fokozatát 1986-ban, szintén Moszkvában szerezte. Disszertációjának címe magyarul: „A kisgyermek kompetenciájának fejlődése új szociális helyzetben”⁹ (Hűvös, 1994, 40. o.). Tevékenysége a posztmodern irányzat – „az első”¹⁰ – óvodai szereplőjévé teszi. Egyediségét az adja, hogy szemléletváltást ösztönző, markáns nevelésfelfogásában a reformpedagógiai és/vagy konstruktivista pedagógiai irányzat egyes jegyei azonosíthatóak. Felépíti és gyakorlatba ülteti a saját kidolgozású, az „autonóm játszás”

keretében megvalósuló tanulási modelljét, mely az 1996-ban megjelent Differenciált Óvodai Bánásmód Programjának alapja lesz.

A program csupán záróakkordja egy 15 éves folyamatnak. Ebben egyedi, paradigmatis iránnyt nyit a kompetens, autonóm gyermek eszménye felé.

A DOB Program – szerzője szerint is – alulról építkező program. Az óvodai terepmunkát Hűvös Éva egyedül vezeti, az ELTE rövid idejű támogatását követően felsőoktatási támogatás nélkül, az óvoda nevelőtestületének tagjaként dolgozik. A VII. kerületi Tanács, majd Önkormányzat óvodapszichológusként foglalkoztatja – amely foglalkozás, mint már utaltunk rá, hivatalosan nem is létezett (Hűvös, 1991). Eközben a párhuzamosan zajló, évekkel később

kezdemenyezett új programokat leginkább felsőoktatási kutatócsoportok fejlesztik is vezetik (pl. Porkolábné dr. Balogh Katalin és csapata).

A kísérlet megkülönböztető jegyeként tarthatjuk számon a hosszát (11 év) és a program nemzetközi kapcsolatait. A programot svéd, belga, francia, orosz szakemberek is megismerik és méltatják. Hűvös Éva már 1986-ban Moszkvában, a X. Óvodapedagógiai Konferencián bemutatja a programot „Feltételek és lehetőségek a differenciált bánásmód megvalósításához” címmel. 1992-ben létrehozza az Autonómia Egyesületet, amely a rendezvények, képzések szervezeti háttérét nyújtja.

1989-ben, az „új ÖNP” megjelenésének évében *A „kell” és a „lehet” között – szöveggyűjtemény az Dob utcai Óvoda munkáiból* (Hűvös, 1989) című műhelykötet volt az országban elindult, ki-

bontakozóban lévő szemléletváltás első, nagyobb hatású „felütése”. A kötet 4000 példányban, az Országos Pedagógiai Intézet kiadásában jelent meg. Amellett, hogy az innováció terjedésének meghatározó dokumentumaként tarthatjuk számon, felfedezhető benne a mikroszituációkra alapozott, korábban bemutatott hatásrendszer alkalmazása. A zárt (szabályozott) és nyitott (változtatható) kommunikációs rendszer elvét mutatja be a „Szilárd történetének pszichológiai elemzése” című szemelvényben (Hűvös, 1989).

A kis könyv bővített változata lett az 1991-ben, már magánkiadónál megjelent

a mikroszituációkra alapozott hatásrendszer alkalmazása

⁹ „Analiz vlijanija szocial'noj szituacii na razvitie szamosztojatel'noj aktivnoszti rebenka rannego i doskol'nogo vozraszta”

¹⁰ Így nevezik azokat a szakembereket, akik az alternatív életmódszervezéseken keresztül, az ÖNP keretein kívül keresték az utat a rendszerváltás idején.

Megkondul a harang az óvodában című kötet, amelyben a szerző élesen bírálja az 1971-es Óvodai Nevelés Programját és az 1989-es Óvodai Nevelési Program megjelenésének körülményeit. (Húvös, 1991, 14. o.) „Ha a pedagógusok – tisztelet a kivételnek – elolvasnak egy óvodai programot, lehet elemezni, megállni részleteknél stb., de vajon a szövegen túl ki jut el a játszó gyerekekhez? Ki ismeri fel azokat az összefüggéseket, azokat a helyzeteket, ahol rugalmasan kell gondolkodni, dönteni? Az 1971-es (sőt az 1990-es) óvodai program szerzőit talán ebben az egy vonatkozásban igazi elmarasztalás érheti, hiszen erre nem adnak külön útmutatást. Lehet? Pedig a nevelőmunka gyakorlatában sokoldalú, önálló gondolkodásra van szükség.” (Húvös, 1991, 42. o.) Az 1990-es évek fordulóján fellelhető óvodai szakirodalmak közül ez az egyedüli rendszerbíráló kötet. „Írásom mentőv szeretne lenni. Az óvodáért, az óvodás gyerekekért írom azoknak, akik még tehetnek valamit, mielőtt a köznevelés látószólag legjobb intézménye tovább romlana.” (Uo., 9. o.)

Évtizedek távlatából láthatjuk csak, hogy óvodai programja a bontakozó adaptív óvodai nevelés pszichodinamikai hátterére épít:

„A kezdeményezés-alkalmazkodás egészséges arányától függ az ÉN-TE-Ő-MI-tudat fejlődése, az asszimetria-szimmetria váltakozása. A kezdeményezés a

külvilágra, a MÁSIKra (tárgyra, helyzetre, emberre) hatás igényének kifejezése. A kezdeményezés a kíváncsiság, a figyelem, a tudás-nemtudás megjelenítése. Így alakul a belső szabadság és a felhalmozás is.” (Húvös, 1996, 35. o.)

A Differenciált Óvodai Bánásmód Programja és más alternatív programok egymásra gyakorolt hatásai indították el az adaptív óvodai nevelés szemléleti alapjainak megfogalmazását, amely szemlélet így a 2000-es évek elejére a hazai pedagógiai gyakorlat fókuszába került. Dr. Húvös Éva, aki az új szemléletű óvodai nevelés meghatározó éveinek legmagasabbban képzett óvónője volt, egy globális nevelési mód megalkotásával és gyakorlatba ültetésével új

óvodai világot fogalmazott meg a rendszerváltás idején. Életútjának áttekintése, szemlélete erdőinek vizsgálata és a DOB program tanulásértelmezésének komparatív elemzése által arra követhetjük, hogy publikációi és a „Globális nevelés és az autonómia fejlődésének óvodai

programja” (Húvös, 1994, 51. o.) kialakításával kiemelkedő szereplője lehetett a szociál-konstruktivista pedagógiai irányzat magyar óvodai gyakorlatba ültetésének. Jelen előtanulmány azokat a tartalmakat villantja fel ebből a folyamatból, amelyeket már most is ismerünk, és így kívánja katalizálni egy mélyebb, átfogó kutatás indítását a témában.

„[...] lehet elemezni, megállni részleteknél stb., de vajon a szövegen túl ki jut el a játszó gyerekekhez?

Ki ismeri fel azokat az összefüggéseket, azokat a helyzeteket, ahol rugalmasan kell gondolkodni, dönteni?”

IRODALOM

- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.
- 363/2012 (XII.17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- Az *Óvodai Nevelés Programja* (1989). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Bakonyi A. (2013): Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére. *Neveléstudomány*. 4. sz., 34–44.
- Bakonyi Pné és Szabadi I. (szerk., 1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Csapó B. (1999): Az értelemi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*. 9. sz., 3–13.
- Csirkova, T. I. (1987): Magyarország óvodáiban. *Doskolnoje Voszpitanyije*, 12.
- Gerő J. (1986): Óvodapszichológiára is szükség van. In: Húvös É. (szerk., 1989): *A „kell” és a „lehet” között*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 12–15.
- Húvös É. (1984): Mozart a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 41. 2. sz., 140–142.
- Húvös É. (1989): *A „kell” és a „lehet” között – Szöveggyűjtemény a budapesti Dob utcai óvoda munkáiból*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Húvös É. (1991): *Megkondul a harang az óvodában*. Lektor, Budapest.
- Húvös É. (1994): Rendszer, program vagy módszer? In Húvös Éva és Gallasz Ildikó (szerk.): *Autonómia 1. módszertani füzet*. Autonómia Egyesület és Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Húvös É., Trajber L., Friedmann S. és S. Nemes I. (1994): *Autonómia 2. módszertani füzet*. Autonómia Egyesület – MPI Nyíregyháza, Nyíregyháza.
- Húvös É. (1996): *Differenciált Óvodai Bánásmód Program*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kissné Zsámboki R. (2013): A Freinet-pedagógia kibontakozása a magyar óvodákban az 1985–1996-os időszakban – különös tekintettel a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységére. Doktori disszertáció.
- Kissné Zsámboki R. és Kántor Zs. (2022): A gyermeki tanulás értelmezése a 20. század második felétől napjainkig az óvodai nevelés tartalmi szabályozóinak tükrében. In: Steklács J. és Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Kissné Zsámboki R. és Szent-Gály V. (2024): *A Differenciált Óvodai Bánásmód Program szerepe az adaptív óvodai nevelés gyakorlatának kialakulásában*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2024): Konzervatív és progresszív pedagógiák (Kézirat).
- Szent-Gály V., Kántor Zs. és Kissné dr. Zsámboki R. (2024): *A tevékenység alapú tanulás szervezés megjelenése az óvodai nevelés tartalmi szabályozóiban és a Differenciált Óvodai Bánásmód Programban*. In: Bocsi V. és Csók C. (szerk.): *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.



THÜR ANTAL – FÜGEDI BALÁZS

Fizikai aktivitás és fizikai mutatók kapcsolatrendszer a kognitív képességekkel és a tantárgyi teljesítménnyel

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.08>

BEVEZETÉS

Szakirodalmi áttekintésünk célja, hogy összetett képet kapjunk arról, hogy a mozgás, a (fizikailag) aktív életmód, illetve az ezt mérő fizikai tesztek és mutatók milyen összefüggésben állnak a kognitív képességekkel és az iskolai teljesítménnyel a különböző műveltségterületeken. Vizsgálatunkat első sorban az iskoláskorú tanulók korosztályára terjesztettük ki, de egyes összefüggésekben más életkorúakat vizsgáló tanulmányokat is figyelembe vettünk.

Válogatásunkba áttekintő tanulmányokat (reviews) is bevontunk, hogy a lehető legnagyobb mintát vizsgálhassuk. Sem a mozgásos intervenciók, sem a fizikai mutatók paraméterezésében nem találtunk egységes módszereket, ezért azokat csoportosítani nem tudtuk.

A mozgás, a fizikailag fokozottan aktív életvezetés kapcsolatban van a kognitív teljesítőképességgel (Fisher és mtsai., 2005; Williams és mtsai., 2012;). Kvalitatív elemzéssel szignifikáns pozitív kapcsolatot

állapítottak meg a gyerekek fizikai aktivitása és kognitív teljesítménye között (Sibley és Etnier, 2003; Erickson és mtsai., 2019), amit korábbi kutatásaink is vizsgáltak (Thür és Fügedi, 2021; Thür és Kertész, 2023).

Kutatási kérdésként elsősorban a mozgás kapcsolódási pontjait kerestük az iskolai teljesítménnyel. Célunk volt ok-okozati összefüggéseket találni az agyi működések, a végrehajtó funkciók működése és ennek

tantárgyi eredményekben való megnyilvánulása között. Bidzan-Bluma és Lipowska (2018) alapján a sportmozgások összetett hatást fejtenek ki, így a kognitív funkciókra is hatással vannak a szenzitív

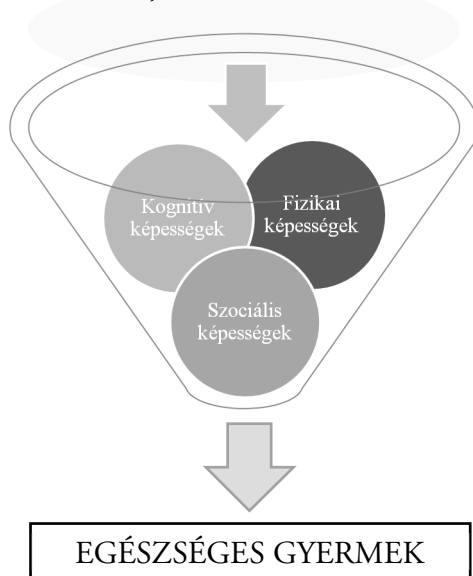
korban, ahogy a fizikai és szociális képességekre is.

Az 1. ábrán azt ábrázoltuk, hogy a mozgásnak a különböző funkciókra gyakorolt hatása elősegíti, hogy a gyermek mentálisan és fizikailag is egészségesen fejlődjön. (Mindemellett az ábra közel sem teljes, hiszen a környezeti hatások semmilyen formában nem rajzolódnak ki rajta, ahogy az érzelmi érettség személyiséget meghatározó dimenziója sem.)

1. ÁBRA

A mozgás komplex hatásrendszere

MOZGÁS, FIZIKAI AKTIVITÁS



FORRÁS: saját szerkesztés Bidzan-Bluma és Lipowska (2018) alapján

Tanulmányunkat három fő részre osztjuk: az első részben a mozgás és a kognitív képességek kapcsolatát neurobiológiai szempontból vizsgáljuk, a másodikban a fizikai aktivitás hatására fejlődő teljesítmények mértékait vetjük össze egyes kognitív funkciók, képességek objektív mutatóival, a harmadikban pedig megvizsgáljuk ezen utóbbi eredményének konkrét megjelenését az iskolai teljesítményben a tantárgyak, műveltségterületek tekintetében.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Tanulmányunk review jellegű: célunk a mozgás, a fizikai aktivitás, a fizikai mutatók

különböző kognitív képességekkel való kapcsolatának vizsgálata, összefüggésben a tantárgyi teljesítménnyel. A szakirodalmi kereséshez a Google Scholar és a PubMed oldalakat használtuk.

A kulcsszavas kereséseinket meghatározó kifejezések az angol „mozgás, fizikai aktivitás” (Physical activities), „kognitív funkciók” (cognitive skills and functions, cognition), „tantárgyi teljesítmény” (academic performance) szavak voltak. A több területet vizsgáló szakirodalmakból célunk volt a mozgás, fizikai aktivitás szerepét kiemelni. Vizsgálatunkat elsősorban az általános iskolás korosztályra terjesztettük ki, mivel ennek a korosztálynak a számára keressük a pedagógiai innovációt a motiválásuk, egészséges

életmódra és hatékony tanulásra nevelésük elősegítésére. Bizonyos irodalmakat az agyi működés és a betegségek prevenciója miatt elengedhetetlennek tartottunk megemlíteni, még ha más korcsoportot is vizsgálnak.

Vizsgálatunkba 24 tanulmányt vontunk be, melyek közül több áttekintő tanulmány. Ez a minta kiterjesztését szolgálta, és összességében közel kétszáz tanulmány eredményeit emeli be így a feltárásba. A több ezer találat közül a szűrés során csak a kézzelfogható, empirikus, objektív mérőszámokkal alátámasztott eredményeket közlő írásokat választottuk be a mintába, melyek a mozgás és a kognitív teljesítmény

kapcsolatát kutatják az iskolai teljesítménnyel összefüggéseiben, kiemelve az általános és középiskolai korosztályt

Feltételeztük, hogy van összefüggés a fizikai aktivitás, a mozgás és az agy működése, így a kognitív funkciók valamint a tantárgyi teljesítmény, iskolai előmenetel között. Vizsgálatunk során a kapcsolatot, az összefüggést és annak befolyásoló tényezőit kerestük, hogy szempontokat tárjunk fel a tanórák megújításához.

NEUROBIOLÓGIAI SZEMPONT, AVAGY MI TÖRTÉNIK AZ AGYUNKBAN MOZGÁS SORÁN?

A kognitív képességek összetettségének a sportban való megjelenése régóta vizsgált terület. A figyelem, a memória – mint mozgásképfelismerés – bizonyosan szerepet játszik a mozgástanulásban, de a problémamegoldás és a térbeli orientáció is

feltétlenül és bizonyíthatóan tényező a sportjátékok szinte mindegyikében. A kognitív képességeknek tehát szerepük van a mozgáskoordináció kialakításában, a különböző külső ingerekre való válaszreakcióban, a döntéshozatalban és annak gyorsaságában, melyek az eredményes sportolás meghatározó faktorai is egyben.

A test koordinációját a motoros kéreg irányítja, mely közvetlenül felelős a mozgások megtervezéséért és végrehajtásáért is. Ebben a vonatkozásban az idegsejtek közötti kapcsolat, illetve az ideg-izom kapcsolat az, amelyet a neurológusok különböző módszerekkel vizsgálnak.

A kognitív funkciók kivitelezése – az idegtudomány szakirodalma alapján – a prefrontális kéregben megy végbe. Majom- és rágcsálókísérletekkel is bizonyított, hogy az agy ezen része kiemelkedően az olyan feladatok megoldása során, melyek bonyolult szabályokhoz kötöttek. A prefrontális kéreg felelős azokért a működésekért is, melyeket kontrollfunkciónak neveznek, illetve ezen az agyi területen helyezkedik el a munkamemória, amelynek működése az IQ-val is szoros összefüggést mutat. Tovább erősíti ezt a megállapítást, hogy az emberi prefrontális kéreg relatív mérete (is) jóval nagyobb a főemlősökénél, ez pedig akár az emberi intelligencia kialakulását is magyarázhatja (Reichardt, 2021). Idegkutatók feltételezései szerint a kognitív terhelés növekedését – ilyen lehet például az új (mozgás)tanulás is – a prefrontális kéregben tapasztalható aktív működés kísérheti.

a kognitív terhelés növekedését – ilyen lehet például az új (mozgás)tanulás is – a prefrontális kéregben tapasztalható aktív működés kísérheti

Az elmúlt évtizedben nagyszámú kutatás próbált magyarázatot találni a mozgás által az agy szerkezetében és működésében előidézett változások mértékének és mibenlétének felderítésére. A vizsgálatok sokrétűek: elsősorban a gyermek korcsoportokat érintik, illetve az idősebb korosztály esetén gyakran az Alzheimer-kór vagy más memóriazavarral járó betegségek prevenciójának monitorozásával vannak összefüggésben. Több tanulmány igazolta, hogy a nagyobb mértékű fizikai aktivitás és az ennek hatására létrejövő fittség, valamint az agyi és mentális egészség pozitív kapcsolatban van gyermekkorban és idősebb felnőttkorban egyaránt (Erickson és mtsai., 2015). Összefoglalásuk alapján a gyermekeknél az előagy és a törzsdúcok térfogata (a szürkeállomány) a mozgás hatására nőtt, csakúgy, mint a funkcionális agyi kapcsolat és a fehérállomány integritása, azonban a különböző mértékű változás miatt további vizsgálatokat sürgetnek, és a változások eltérő mértékét a genetikai determináltsággal, illetve a táplálkozási szokások különbözőségével magyarázzák. A fokozott fizikai aktivitás a gyermekek agyi struktúrájának változását hozza. Az agykéreg mérete nő, nagyobb a szürke- és fehérállomány térfogata. Chaddock-Heyman és munkatársai igazolták, hogy a fizikailag aktívabb gyermekek fehérállományában olyan változások mennek végbe, melyek a kognitív, motoros és szenzoros információkat integrálják a két agyfélteke között (Chaddock-Heyman és mtsai., 2018). Funkcionális mágnesezrezonancia-képpalkotó módszer

a kognitív, motoros és szenzoros információkat integrálják a két agyfélteke között

(fMRI) alkalmazásával az agyműködést vizsgálták fitt és kevésbé fitt gyermekeknél, és azt találták, hogy a fittebb gyermekek jobban tudják aktiválni és adaptálni a kognitív irányításban szerepet játszó idegi folyamatokat az adott feladat céljainak elérése és fenntartása érdekében (Chaddock-Heyman és mtsai., 2012). Az MRI módszere több vizsgálatban is megjelenik a szakirodalomban, segítségével az agyi aktivitást és az aerob edzettséget hozzák összefüggésbe, gyermekek és fiatal felnőttek eredményeit összehasonlítva a kognitív kontroll, a reakciósebesség és a döntéshozatal tekintetében (Voss és mtsai., 2011). A kora gyermekkor az agy plaszcitása és a rögzülő funkciók miatt kiemelt tanulmányterület, melyet több review is különböző módszerrel vizsgál, kvalitatív elemzésekben azonban az egyéni különbségek miatt továbbra sem

egyértelmű, hogy milyen mennyiségű mozgást és milyen korban érdemes végezni (St. Laurent és mtsai., 2021). Az aktív mozgás és a megfelelő egészségmagatartás jóté-

kony összefüggését az agyi folyamatokkal az utóbbi évtizedekben több vizsgálat is megerősíti (Hillman és mtsai., 2016). Középkorú felnőttek tekintetében Stroop- és TMT-tesztekkel¹ igazolták, hogy a rezisztenciagyakorlatok végzésének a kognitív és végrehajtó funkciókra is hatása van (Chang és mtsai., 2021). A biomarkerek, csakúgy, mint bizonyos enzimek jelenléte is fontos tényező, nemcsak az agyi működés, hanem a betegségprevenció szempontjából is, különösen a tumorok tekintetében.

¹ Neuropszichológiai eljárások a reakcióidő zavarai, illetve a pszichomotorikus gyorsaság és vizuomotoros készség feltárására, mérésére.

Egy mérsékelt mozgásprogram is hatással bírt az agy plaszticitására. A kényelmi mintán végzett vizsgálatban ezt a neutrotróf faktorok² mérőszámai és a kéziszorítóerő-teszt is igazolta (Coelho és mtsai., 2012).

Alapvetésként jelenik meg a szakirodalomban a a különböző

mozgásformák fokozott hatása az agyi véráramlás vizsgálatának tükrében.

A modern képalkotó technikáknak köszönhetően bizonyított tény,

hogy az agyi vérellátás a

mozgás hatására jelentősen növekszik.

Több szerző az agyi neurotranszmitterek stimulálásával érvel, különösen a noradrenalin, az epinefrin és szerotonin kiugró szintnövekedését megállapítva, amely az agyi sruktúrára is hatással lehet, és állatkísérletek igazolták. A mozgás szerepe kognitív funkciók fejlesztésében is jelen van: a koncentrációt, a figyelmet, a memóriát érintő hatását több vizsgálat eredménye is alátámasztja (Gligoroska és Manchevska, 2012).

Összességében a fizikai aktivitás, a fokozott mozgás jelentős befolyással bír az agy felépítését, a működés sebességét tekintve, illetve az agyi véráramlás kapcsán. Az idegrendszeri vizsgálatok és kutatások a térfogatnövekedést, a kognitív végrehajtó funkciók megjelenését igazolják gyermekkorban és idősebb korban egyaránt, kiemelve a fizikai aktivitás preventív szerepét az idősebb korban a tumor és az Alzheimer-kór kialakulása kapcsán.

MOZGÁS ÉS KOGNITÍV FUNKCIÓK

A mozgás és fizikai aktivitás kapcsolata a kognitív funkciók szempontjából kedvelt és gyakran vizsgált terület, de nehéz egységes szempontokat és módszereket ki-

emelni, így sem a vizsgálatokban, sem az eredményekben általános, egyöntetű kép nem látszik kirajzolódni.

Az utóbbi évtizedek összefoglaló review jellegű tanulmányai alapján

összefüggést feltételezhetünk az egészségmagatartás, a fizikai aktivitás és a kognitív funkciók között (Burns és mtsai., 2019; Hillman és mtsai., 2015, 2017). A szakirodalomban használt fizikai aktivitás fogalmát a WHO [2020] 60 perc közepes vagy magas intenzitású mozgásban határozta meg. A kardiorespiratorikus állóképesség egészséges tartománya korrelál a kognitív teljesítmény specifikus területeivel. Egy áttekintő összetett tanulmány konklúziója, hogy a mozgás – különösképpen a magasabb intenzitású – fiziológiai mechanizmusok katalizátora, és az időskori agyi rendellenességek megelőzésében is jelentős szerepe van. (Stillmann és mtsai., 2016).

Egy dán összefoglaló tanulmány alapján a szakirodalom azt mutatja, hogy összefüggés lehet az edzettségi szint, az állóképesség és a kognitív működés között, és mindez az iskolai teljesítménnyel is gyenge pozitív korrelációt mutat. A motoros készségek fejlesztését gyakran elkülönítjük a kognitív fejlődéstől, de a motoros

² (Agyi) fehérjék, melyeknek fontos szerepük van az idegrendszer megfelelő működésében, az idegsejtek közötti kapcsolatok létrejöttét támogatják

és a kognitív fejlődés alapvetően összefügg-het egymással. A kognitív folyamatok ak-kor funkcionálisak, ha befolyásolják a cse-lekedeteinket és az észlelési funkciókon keresztül, a motoros rendszer „használatá-val”, mozgással végződnek. A folyamatot megfordítva a mozgás, a motoros rendszer segítheti a döntéshozatalt, a motoros kontrollt és a motoros készségek tanulási folyamatait. A kognitív és a motoros rendszer összefüggését su-

gallja az a tény is, hogy az agy rendellenességei a mozgató rendszer beteg-ségeihez, fogyatékoságá-hoz kapcsolódnak. Mind a finom, mind a durva

motoros készségek tekintetében pozitív összefüggést igazoltak az általuk vizsgált kognitív funkciók szintje alapján. To-vábbá a jól működő munkamemória, epi-zodikus memória, figyelem és a jó feldol-gozási sebesség eredményesebb matematikai és szövegértési teljesítményt hoztak (Geertsen és mtsai., 2016).

Donelly és munkatársai különböző kri-tériumok alapján válogatott áttekintésé-ben (2016) arra utalnak, hogy összefüggés van a fizikai teljesítmény, a fittség és a ta-nulmányi teljesítmény között. A végre-hajtó funkciók javulása gyakran összefügg az edzettségi állapottal. A fizikailag aktív tantárgyi órák lebonyolítása általában a tanulmányi eredmények javulását eredmé-nyezi, míg a testnevelésórai aktivitás nö-velésére tett kísérletek nem. Véleményük szerint további anatómiai és biológia mo-delleket és modern módszereket (pl. fMRI, EEG) kell használni az anatómiai és biológiai modellek felállítására, a meg-figyelt, kognícióra gyakorolt hatások

biológiai alapjainak meghatározására, to-vábbá az alkalmazott fizikai aktivitás ter-jedelmével, intenzitásával, gyakoriságával kapcsolatos kérdések megválaszolására (Donelly és mtsai., 2016).

Egy friss kutatás eredményeként egy több mint 40 tanulmányt magába foglaló áttekintés alapján a fizikai aktivitással el-töltött tanórák közötti szünetek hatékony módja, a tanulók egészséges viselkedésé-

nek elősegítéséhez, kog-nitív és tanulmányi ké-pességeik fejlesztéséhez vezet. A tanulmányok többsége pozitív össze-függést igazol a kognitív és végrehajtó funkciók-

a végrehajtó funkciók javu-lása gyakran összefügg az edzettségi állapottal.

kal és a matematika, olvasás és szövegértés kapcsolódó képességeivel (Valentini és Gennari, 2024). Hivatkozásuk alapján a nyelvtanulás, a beszéd a cselekvések tü-körneuronrendszerének és az agy beszéd-artikulációs, ún. Broca-területének neuro-nális átfedésén keresztül kapcsolódik egymáshoz (Rizzolatti és Sinigaglia, 2006), ami a kutatás egy új irányvonalát mutatja, és a szenzomotoros kapcsolatot igazolja.

A felsorolt irodalmak alapján megállapíthatjuk, hogy a mozgás és a kognitív funkciók közt van kapcsolat, annak azon-ban mértéke nem megállapítható. A moz-gásos beavatkozásokat, a testnevelést is ér-demes holisztikus nézőpontba helyezni az egészség, a tanulás, a szociális képességek összefüggéseiben is. További kutatásban érdemes lenne a mozgás közvetett és köz-vetlen hatását (például testnevelés és moz-gásos programok, illetve tanórák megújí-tása) szétválasztani.

A FIZIKAI MUTATÓK ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ASPEKTUSÁBÓL

A mozgás rendszeressége az edzettségi állapotban, a fizikai mutatók folyamatos fejlődésében is megmutatkozik, melynek összekapcsolása a kognitív funkciókkal érzékelhetően hiányzik a hazai szakirodalomban. A nemzetközi kutatások azonban erre a területre is kiterjednek. A tanulmányi teljesítmény a gyermek iskolai sikerességére utal, melyet általában az osztályzatok átlagával vagy a különböző standardizált teljesítményszerkeken elért eredménnyel mérnek. Sajnos az érdemjegyek objektivitása megkérdőjelezhető, a tesztek pedig gyakran csak egy részkapességet, tantárgyi ismeretet vizsgálnak. A tanulmányi teljesítményt befolyásolja az önszabályozás és a munkamemória teljesítménye, valamint a végrehajtó funkciók egyéb aspektusainak hatékonysága (Diamond, 2013). Leggyakrabban az állóképesség, a keringési fitness mérőszámainak összefüggéseivel találkozhatunk a standardizált tantárgyi tesztekkel. A szakirodalom ezt a mozgás hatására fokozott igénybevétellel, a keringés agyi hatásaival magyarázza. Mivel a keringés és az állóképesség – részben – genetikailag determinált, a mozgáskészségek összefüggéseinek felfedését a tanulmányi teljesítménnyel a fenti vizsgálatok kevéssé segítik elő, nem beszélve a környezeti hatások bevonásáról – mindemellett a kognitív hiányosságok, például a tanulási zavarok gyakran társulnak egyes koordinációs és motoros készségek zavaraihoz (Haapala, 2013).

az érdemjegyek objektivitása megkérdőjelezhető

Norvég kutatók összefoglalása alapján pozitív kapcsolat van a motoros készségek, a kognitív és iskolai teljesítmény között, de annak mértéke gyenge, és a nemek közti különbség is jelentős – egyértelműen a fiúk esetében igazolt (Aadland és mtsai., 2017).

Kutatásuk során 57 iskolában közel 600 ötödikes gyerekeket vontak be egy napi 60 perces mozgásos programba, melynek eredményeit Andersen-féle állóképességi futótesztrel határozták meg, és vetették össze (matematikai) számolás- és olvasásteresztjük mérőszámaival. Gyakran vizsgálják magának az állóképességnek valamely tantárgyi eredménnyel való összefüggését. Egy svájci kutatócsoport általános iskolai tanulókat vizsgált a NETFIT ingafutásteresztjéhez hasonló állóképességi tesztrel, melyből a tanulók kardiorespirációs fitnessére következtettek, és azt az érdemjegyeikkel és kilenc különböző kognitív teszt mérőszámaival vetették össze, a matematika, idegen nyelv, a szövegértés és szövegalkotás tekintetében. Eredményeik szerint a fitness pozitív kapcsolatban van a számolás, a nyelvtan teszt eredményeivel, de a helyesírás és a szókincs terén mérhető teljesítménnyel nem mutat összefüggést. (Yangüez és mtsai., 2021).

Egy másik vizsgálatban majdnem 8000 ausztrál diák mintáján igazolták a fizikai mutatók, a mozgás és a tantárgyi, iskolai teljesítmény ok-okozati összefüggéseit. A tanulmányi érdemjegyeket vetették össze a helyből távolugrás, az 50 méteres sprintfutás, az egy mérföldes futás, a felülés- és fekvőtámasz-tesztek eredményeivel. A különböző mérőszámok mindegyike összefüggést

mutatott a tantárgyi teljesítmény skáláival (Dwyer és mtsai., 2001).

Az alapvető mozgáskészségek, a mozgási szokások kérdőíves vizsgálata és hetedik, nyolcadik és kilencedik osztályosok tanulmányi előmenetelének longitudinális összevetése során találtak a kutatók ezek közt kapcsolatot, és jutottak arra a következtetésre, hogy a mozgáskészségek szignifikáns kapcsolatban vannak az iskolai teljesítménnyel, miközben a mozgási szokások szerepe nem igazolt (Jaakola és mtsai., 2015)

Egy másik, 18 tanulmányt vizsgáló áttekintés alapján gyenge összefüggés mutatkozott a fitness és a tantárgyi teljesítmény között, valamint a kognitív funkciók tekintetében, de többlépcsős vizsgálatban az intervenciók nem tudták megerősíteni azt. Ezáltal a mozgásra fordított több idő szerepe sem alátámasztott, de bizonyosan nem káros a konklúziójuk alapján. A korrelációs vizsgálatokon kívül azonban további mélyebb vizsgálati módszereket javasolnak (Keley és mtsai., 2019).

Gall és munkatársai 20 hetes mozgásos intervenciót alkalmaztak 663 általános iskolás tanuló részvételével, 8–13 éves gyerekekkel. D2-tesztet³ használtak a szelektív figyelem értékelésére, míg az év végi átlagolt iskolai eredményeket (matematika, életvezetési ismeretek, irodalom és nyelvtan illetve idegen nyelv) használták fel a tanulmányi teljesítmény mutatójaként. Állóképesség mérésére 20 méteres ingafutástesztet alkalmaztak. Eredményeik alapján intervenciójuk hatással bírt a tantárgyi teljesítményre.

A fejlettebb állóképességgel bíró gyermekek általában jobb koncentrációs képességi mutatókkal bírtak, ugyanakkor a szelektív figyelem kapcsán a pozitív összefüggés nem igazolódott (Gall és mtsai., 2018).

Finn ikerpárok esetében találtak összefüggést a szabadidős mozgás, az iskolai végzettség és a kognitív képességekre vonatkozó keresztmetszeti adatok közt, azok összevetésével. Lineáris regressziós elemzéssel statisztikailag szignifikáns összefüggést igazoltak, kizárva a genetikai determináltságot. (Aaltonen és mtsai., 2016).

Ortega és munkatársai

109 tanulón végrehajtott mozgásprogram kapcsán túlsúlyos tanulókat vizsgáltak. A kognitív rugalmasságuk és intelligenciaszintjük tekintetében

pozitív összefüggés látszott, a többi vizsgált kognitív mutató nem változott jelentős mértékben. Állóképességük és tanulmányi eredményük kismértékben javult. A húsz hetes program a hippocampus térfogatát és más, agyi mágneses rezonanciavizsgálattal nyert képalkotási eredmények alapján látható jellemzőket nem befolyásolta (Ortega és mtsai., 2022), amely eredmény ellentmond a tanulmányunk első fejezetében idézett szakirodalmi állításoknak.

Macdonald és munkatársai (2018) szakirodalmi áttekintésének az volt a célja, hogy azonosítsa és értékelje azon tanulmányok eredményeit, amelyek a motoros képességek szintje és a matematikai és olvasási teljesítmény közötti összefüggéseket vizsgálták, jellemzően fejlődő iskoláskorú gyermekek és serdülők esetében. Eredményeik alapján a

663 általános iskolás
tanuló részvételével,
8–13 éves gyerekekkel

³ Figyelemvizsgáló eljárás, az információfeldolgozás sebességét, a szabálykövetést és a teljesítmény összetevőit állítja sorrendbe.

finommotorikus jártasság szignifikánsan és pozitívan összefügg a matematika és az olvasás terén elért tanulmányi teljesítménnyel, különösen az iskola első éveiben. Szignifikáns pozitív összefüggések voltak a tanulmányi teljesítmény és a motoros jártasság összetevői között, különösen a sebesség és a mozgékonyág, a felsővégtag-koordináció és a teljes motoros pontszámok között (McDonald és mtsai., 2018).

ÖSSZEGZÉS

Számos kutató kedvelt területe a mozgás és a kognitív funkciók kapcsolata. Gyermekek és serdülőkorban a fizikai aktivitás pozitív hatásai igazoltak, azok tantárgyi teljesítményben való megjelenéséről különböző álláspontok léteznek. A szakirodalom alapján a szenzitív korban való fizikai fejlesztés összefügg a neurotranszmitterek képződésével, az agytérfogató növekedésével és az agy strukturális változásával, és feltételezhetően a kognitív funkciók fejlődése a tantárgyi eredményekkel is kapcsolatos. Alapvetően nehéz objektív mérőszámokat találni a kognitív képességek mérésére, ezért talán érdemes lenne egy-egy rész-képességet külön vizsgálni, vagy a sportban bizonyosan jelen lévő kognitív funkciókat mérni (pl. reakcióidő, döntéshozatal). Összességében a mozgásnak semmilyen negatív hatása sincs a tanulmányi teljesítményre, semelyik kiválasztott tanulmányban sem. A vizsgálatok többségében a mozgás pozitív élettani változásokat okoz, melyek azonban a tanulónál nehezen mérhetőek. A rendszeres mozgás a

neurotranszmitterek hatásán keresztül, nyugtató hatást gyakorolva a gyermekekre, lehetővé teszi számukra, hogy leüljenek, és a tanulmányi tevékenységre összpontosítsanak. A viselkedésben jelen lévő kontroll-funkció fontossága itt igazoltan megmutatik. A tantárgyak és műveltségterületek szegmensében a mozgás hatásai nem egyértelműek. A számolás, a matematikai logikai gondolkodás többször alátámasztottan megjelenik mint igazolt kapcsolat a mozgásos programokkal, de akár az edzettséggel is. A fizikai mutatók – leggyakrabban az állóképesség, a fittség, az oxigén felvételének nagyobb mértéke – a tanulóval és a tantárgyi teljesítménnyel is összefüggést mutat, de ennek mértékét meghatározni egységesen nem lehet. A kognitív képességek sem egyértelmű és azonos fogalmi meghatározás alá esnek, ezért tanulmányunk heterogén rendszereket illető közös tanulságokkal kevésbé szolgál, de eredményei mindenképpen a mozgást és a fizikailag aktív életvezetést támogatják az agyi működés és kognitív funkciók javítása érdekében, különösen a szenzitív gyermekkorban, illetve a keringési betegségek prevenciójában. A mozgásban és sportban jelen lévő közvetlen megismerő folyamatok (repció, percepció, szelekció) a

közvetett folyamatokra is hatással vannak, tehát a mozgás komplexitása, ingergazdag környezete, a fantáziát, az emlékezetet és a gondolkodást is befo-

lyásolja, de a környezeti, genetikai és táplálkozási különbségek miatt ennek a hatásnak a mértékét megállapítani lehetetlen.

A szakirodalom tehát egyetért abban, hogy van összefüggés a mozgás, az agy működése, a kognitív funkciók és a tantárgyi

eredményei a fizikailag aktív életvezetést támogatják

teljesítmény között, de több szerző is hiányolja a negatív asszociációkat a teljesség érdekében. Mindemellett a testnevelésórai aktivitás a vizsgálatok alapján nincs speciális kapcsolatban az egyes műveltségi területekkel, de a tanórak általános megújítása mozgással több esetben is eredményre vezet. Tapasztalataink szerint az elavult,

hosszas – padban üléssel járó – osztálytermi tanulás mozgásos játékká alakítása is képes a motivációs szintet befolyásolni. A kívánt egészségi szint és a tantárgyi előrehaladás érdekében a variábilis, sokszínű óraszervezés és óra-megvalósítás szükséges, és ez a kutatás további irányvonalát is kijelölheti.

IRODALOM

- Bidzan-Bluma, I., Lipowska, M. (2018): Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **15**. 4. sz. (800). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15040800>
- Burns R. D., Bai, Y., Fu, Y., Pfladderer, C. D. és Brusseau, T. A. (2019a): Parent Engagement and Support, Physical Activity, and Academic Performance (PESPAAP): A Proposed Theoretical Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **16**. 23. sz. (4698). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16234698>
- Burns R. D., Pfladderer, C. és Fu, Y. (2019b): Adolescent health behaviors and difficulty concent-rating, remembering, and making decisions. *American Journal of Lifestyle Medicine*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1559827619860067>
- Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Voss, M. W., VanPatter, M., B. Pontifex, M., Hillman, C. H. és Kramer, A. F. (2012): A functional MRI investigation of the association between childhood aerobic fitness and neurocognitive control. *Biological Psychology*. **89**. 1. sz., 260–268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2011.10.017>
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Kienzler, C., Drollette, E. S., Raine, L. B., Kao, S.-C., Bensken, J., Weissappel, R. M. Castelli, Darla, H. Hillman, Ch. és F. Kramer, A. (2018): Physical activity increases white matter microstructure in children. *Frontiers in Neuroscience*. **12**. (950). DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00950>
- Chang, Y.-K., Etnier, J. L. (2009): Effect of an acute bout of localized resistance on cognitive performance in middle-aged adults: a randomized controlled trial study. *Psychology of Sport and Exercise*. **10**. 1. sz., 19–24.
- Coelho, F. M., Pereira, D. S., Lustoza, L. P., Silva, J. P., Dias, J. M. D., Dias, R. C. D., Queiroz, B. Z., Teixeira, A. L., Teixeira, M. M. és Pereira, L. S. M. (2012): Physical therapy intervention (PTI) increases plasma brain-derived neurotrophic factor (BDNF) levels in non-frail and pre-frail elderly women. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. **54**. 3. sz., 415–420.
- Diamond, A. (2013): Executive functions. *Annual Reviews of Psychology*. **64**. 135–168. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Donnelly, J. E. Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N. (2016): Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **48**. 6. sz, 1197–222. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Bloodgood, B., Conroy, D. E., Macko, R., Marquez, D. X., Petruzzello, S. J., Powell, K. E. (2018): FOR 2018 PHYSICAL ACTIVITY GUIDELINES ADVISORY COMMITTEE. Physical Activity, Cognition, and Brain Outcomes: A Review of the 2018 Physical Activity Guidelines. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **51**. 6. sz., 1242–1251. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001936>

- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y. és Grant, S. (2005): Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **37**. 4. sz., 684–688.
- Geertsens, S. S., Thomas, R., Larsen, M. N., Dahn, I. M., Andersen, J. N., Krause-Jensen, M. és Lundbye-Jensen, J. (2016): Motor skills and exercise capacity are associated with objective measures of cognitive functions and academic performance in preadolescent children. *PloS one*. **11**. 8. sz. (e0161960).
- Gligoroska, J. P. és Manchevska, S. (2012): The effect of physical activity on cognition – physiological mechanisms. *Materia Socio-Medica*. **24**. 3. sz., 198–202. DOI: <https://doi.org/10.5455/msm.2012.24.198-202>
- Haapala, E. A. (2013): Cardiorespiratory fitness and motor skills in relation to cognition and academic performance in children – a review. *Journal of Human Kinetics*. **28**. 36. sz., 55–68. DOI: <https://doi.org/10.2478/hukin-2013-0006>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. és Hatfield, B. D. (2017): Run for your life! Childhood physical activity effects on brain and cognition. *Kinesiology Review*. **6**. 12–21. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2016-0034>
- Hillman, C. H., Khan, N. A. és Kao, S. C. (2015): The relationship of health behaviors to childhood cognition and brain health. *Annals of Nutrition and Metabolism*. **66**. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1159/000381237>
- Howie, E. K., Joosten, J., Harris, C. J. és Straker, L. M. (2020): Associations between meeting sleep, physical activity or screen time behaviour guidelines and academic performance in Australian school children. *BMC Public Health*. **20**. 1. sz. (520). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08620-w>
- Jaakkola, T., Hillman, C., Kalaja, S. és Liukkonen, J. (2015): The associations among fundamental movement skills, self-reported physical activity and academic performance during junior high school in Finland. *Journal of Sports Sciences*. **33**. 16. sz., 1719–1729. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1004640>
- Nyvoll Aadland, K., Fusche Moe, V., Aadland, E., Anderssen, A. S., Resaland, G. K., Ommundsen, Y. (2017): Relationships between physical activity, sedentary time, aerobic fitness, motor skills and executive function and academic performance in children. *Mental Health and Physical Activity*. **12**. 10–18, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2017.01.001>
- Keeley, T. J. H. és Fox, K. R. (2009): The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. **2**. 2. sz., 198–214. DOI: <https://doi.org/10.1080/17509840903233822>
- Erickson, K. I., Hillman, Ch. H. és Kramer, A. F. (2015): Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. **4**. 27–32, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>
- Macdonald, K., Milne, N., Orr, R., Pope, R. (2018): Relationships Between Motor Proficiency and Academic Performance in Mathematics and Reading in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **15**. 8. sz. (1603). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15081603>
- Ortega, F. B., Mora-Gonzalez, J., Cadenas-Sanchez, C., Esteban-Cornejo, I., Migueles, J. H., Solis-Urra, P., Verdejo-Román, J., Rodríguez-Ayllon, M., Molina-García, P., Ruiz, J. R., Martínez-Vizcaino, V., Hillman, C. H., Erickson, K. I., Kramer, A. F., Labayen, I., Catena, A. (2022): Effects of an Exercise Program on Brain Health Outcomes for Children With Overweight or Obesity: The ActiveB-rains Randomized Clinical Trial. *JAMA Network Open*. **5**. 8. sz., (e2227893). DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.27893>
- Rizzolatti, G. és Sinigaglia, C. (2006): *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Sibley, B. és Etnier, J. (2003): The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*. **15**. sz., 243–256.
- Stillman, C. M., Cohen, J., Lehman, M. E., Erickson, K. I. (2016): Mediators of physical activity on neurocognitive function: A review at multiple levels of analysis. *Frontiers of Human Neuroscience*. (626). DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00626>

- St. Laurent, C. W., Burkart, S., Andre, C. és Spencer, R. M. (2021): Physical Activity, Fitness, School Readiness, and Cognition in Early Childhood: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*. **18**. 8. sz., 1004–1013. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0844>
- Reichardt R. (2021): A prefontális kéreg evolúciója. *Élet és Tudomány*. 47. sz.
- Thür A. és Fügedi B. (2022): A fizikai teljesítménymutatók és a tanulói kompetenciák, valamint tantárgyi attitűd összefüggései. In: Kattein-Pornói R.; Mrázik J. és Pogátsnik M. (szerk.): *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest – Debrecen. 321–331.
- Thür A. és Kertész T. (2023): *Mozgásos programok hatása a motoros és a kognitív tulajdonságokra*. In: Molnár D. és Molnár D. (szerk.): *XXVI. Tavaszi Szél Konferencia 2023 – Tanulmánykötet II*. Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), Budapest. 69–80.
- Valentini, M. és Gennari, A. S. (2024): The Effects of Physical Activity on Cognitive and Learning Abilities in Childhood. *European Educational Researcher*. **7**. 1. sz., 1–30.
- Voss, M. W., Chaddock, L., Kim, J. S., VanPatter, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Cohen, N. J., Hillman, C. H. és Kramer, A. F. (2011): Aerobic fitness is associated with greater efficiency of the net-work underlying cognitive control in preadolescent children. *Neuroscience*. **199**. 166–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2011.10.009>
- WHO (2020): World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*. **54**. 24. sz., 1451–1462. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., Russell, R. (2012): Motor Skill Performance and Physical Activity in Preschool Children *Obesity*. **16**. 6. sz. 1421–1426. DOI: <https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>
- Yangüez, M., Bediou, B., Hillman, Ch. H., Bavelier, D. és Chanal, J. (2021): The Indirect Role of Executive Functions on the Relationship between Cardiorespiratory Fitness and School Grades. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **53**. 8. sz., 1656–1665. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002630>



„Illusztráció Platón barlanghasonlatához”



SZEMLE

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA. EGY PEDAGÓGIAI PARADIGMA A VITA KÖZÉPONTJÁBAN. MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, 2025.

„Ketten egy könyvről”

Kamarás István OJD: Konzervatívok és progresszívek – ideológusok és kultúrharcosok

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.09>

A címben szereplő „pro és kontra” már önmagában drámát sejtet, ám a szerkesztők olyan dramaturgiát működtetnek, amely engem Katona drámájára emlékeztetett. Ennek eme változata Tiborc panaszával kezdődik, akit itt egy *matematika–fizika–számítástechnika szakos és mentálhigiénikus* tanár, Földes Petra testesít meg. *Átlépni saját árnyékunkat* címmel arról panaszodik, hogy a diskurzusok minálunk

„párhuzamos, vagy inkább széttartó monológok” (7) felé haladnak, hogy „a végletes kettészakítottságban” (Uo.) a nemzeti közösség megszűnik működni, és hogy „a mégoly józan, távlatos szövegek sem a valóságos vitát [...] segitik elő, hanem [...] a meglévő szakadékok mélyüléséhez vezetnek”. (8) Ebben a szörnyű világban, ahol „az iróniává szelídített tehetetlen frusztráció, düh és indulat gyakran jelenik meg az egyik, a fensőbbiséget

sugalló gúny a másik oldalon” (12), összerint „közösen okosabbak, megfontoltabbak, sőt, egymás világát jobban értve rugalmasabbak lehetünk. Ezért volna jó egymással szóba állni. Elfogulatlanul, kíváncsian, a tanulás igényével.” (14)

Ezután a mi drámánkban a bánok közül maga Orbán (Balázs) lép a színre, csak hogy nem a progresszívek, hanem a merániak és

az orbániak képviselőjeként, *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című dörgelemével. Azzal indít, hogy: „Az oktatás konzervatív műfaj. Az a feladata, hogy a generációkon keresztül fel-

öröm, felszabadultság, bizalom, felelősség, kreativitás, alkotás, jövő, mindenség, egyetemesség

halmozott, érvényes tudást átadja a következő nemzedéknek...” (17) Ehhez pedig maradi oktatáspolitikai fordulatra van szükség. Dörgelemében lehangosabb a következő szavak hiánya: öröm, felszabadultság, bizalom, felelősség, kreativitás, alkotás,

jövő, mindenség, egyetemesség. A tanítás mellől meglehetősen hiányzik a tanulás. Ő pedig egyre inkább átmegy annak a (nálunk, a hetedik B-ben közutálatnak örvendett) vigyázónak a szerepébe, aki a lyukasórákon arra volt feljogosítva, hogy felírja a táblára a jókat (akik szépen hátratett kézzel homorítanak a padokban) és a rosszakat (akik felszabadultan rendetlenkednek). Ebben a dörgelemes dolgozatocskában a rosszak – egyebek mellett – : K. Popper és (mint tanítványa) Soros György, Radó Péter, Nahalka István, Csapó Benő, M. Foucault, a progresszív oktatás, a nyitott társadalom, a kompetencia, a gender, a woke és a 2003-as Nemzeti alaptanterv. Az orbáni-meráni ráolvasás alapértéke a biztonság, és erkölcsi bázisa az arisztotelészi-szenttamási erények együttese, úgy tűnik azonban, Orbánnak nem kifejezetten erénye sem a filozófiai antropológia, sem az erénytan. Feltehetően még nem olvasta,

vagy ha igen, akkor a maga részéről már indexrete a teológus-filozófus W. Pannenberg¹ ama figyelmeztetését, hogy a biz-

tonság felfalja a bizalmat, a reményt. Ami pedig a sarkalatos erényeket illeti, egy másik teológus, J. Pieper *A négy sarkalatos erény* című művére² hívnám föl figyelmét, felidézve néhány kulcsmondatát:

„Az okosságnak mint megismerésnek egyik feltétele a léthű emlékezet, mely őrzi a valóságos dolgok és történések igazságát. (Ezt hamisítja meg az érdeke, az akarat.)” (39. o.)

„Az okosság minden erkölcsi erény formája. Nem a bűnösök, hanem az okosak vannak kitéve kísértésnek.” (41. o.)

„Igazságosnak lenni annyi, mint hagyni, hogy a másik más legyen.” (79. o.)

„Egyedül az igazságosság nem tarthatja rendben a világot, mert az adósság sosem fogy el.”

„A bátorság akkor kap lehetőséget, amikor a biztonság csődöt mond.” (136. o.)

Az orbáni konzervatív pedagógia biztonságos didakticizmusa mindezekről fényé nyire van.

A szerző azon megjegyzését, hogy a progresszív pedagógia száműzte az oktatásból a feltétlen érvényű értékvallásokat – mint szem- és fültanú – nem hagyhatom

szó nélkül. Úgy tűnik, nem olvasta azt a NAT-ot, melyet a rosszak között emlegetett. Nos, én benne voltam. Még a rendszerváltás előtti év-

ben meghívtak a NAT Szebenyi Péter vezette *Ember és társadalom* munkabizottságába, ahol Bohár Andrással, Lukács Péterrel és Vajda Zsuzsával együtt a történelem, a filozófia, a lélektan, a szociológia, az erkölcs-tan és a vallástan tárgyakból álló tantárgy-blokkal foglalkoztunk. Felvettem egy *embertan* nevű összetett tárgy lehetőségét, azonban – habár kifejezetten rokonszenveztek vele –, „még korainak” ítélték. Volt ennek a munkálkodásnak egy számomra halatlanul izgalmas mozzanata, amit egyszerre

hogyan felírja a táblára
a jókat és a rosszakat

¹ Pannenberg, Wolfhart (1998): Mi az ember? Korunk antropológiája a teológia fényében. Egyházfórum, Budapest.

² Pieper, Joseph (1996): A négy sarkalatos erény. Vigilia, Budapest

tartottam kisebbfajta csodának és megvalósítható lehetőségnek. Azt történt, hogy a nagyon különböző világnézetű, habitusú, ízlésű és pártállású szakemberekből álló munkaközösség képes volt megegyezni olyan alapértékekben, mint a szabadság, a tudás, az erkölcs, az élet, a munkálkodás, az alkotás, a szépség, valamint – az egyszerre kozmikus és szeretetelvű – egység. Nem sokon múlt, hogy „hivatalosan” is erre az értékegyüttesre épüljön a mi tantárgyblokkunk, de Lukács Péter javaslatára „a tanárokat és diákokat világnézeti szabadságukban korlátozó”³

alapértékek egyelőre parakolópályára kerültek. A rendszerváltás első éveiben a még egy helyben toporgó NAT-ban *Etika* szerepelt, de a műveltségi részterület⁴ felelőse, Honffy Pál, aki jól ismerte az embertannal kapcsolatos fejleményeket,⁵ 1995-ban maga helyett engem javasolt a készülő NAT *Ember és társadalom* munkacsoportjába, a tárgy megnevezéseként pedig ő javasolta *Etika* helyett az *Emberismeret*.⁶ Tette ezt úgy mint hívő keresztény, vagy éppen azért. Az 1995-ben elfogadott és 1998-ban bevezetett NAT-ban már ez a pedagógiai hungarikum került be, konzervatívaktól és progresszívektől, jobb- és baloldaliaktól, vallásosaktól és agnosztikus humanistáktól egyaránt támogatva.⁷

Mindezzel szemben ebben az egyre inkább komédiába átszapo pedagógiai drámában a merániai Orbán ilyeneket mond: „A biztos igazságok eltűnésére a pedagógusi

szakma és az oktatási szcéna sajátos választ dolgozott ki. Ez lett az úgynevezett kompetenciaalapú oktatás” (28). „A mindenféle nehézségtől való megóvás pedig – sajnos – fogékonyra teszi a fiatalabb nemzedéket a balos ideológiákra” (33), ti. a woke-ra, a genderre és – horribile dictu – a kritikus gondolkodásra. A kiút a válságból: a konzervatív oktatás helyreállítása, a klasszikus műveltség, a nemzeti kultúra, a nevelés, a testnevelés, a gyermekvédelem. Majd a mérhetetlenül cinikus zárás, amikor a meráni-

orbáni osztályfőnök azzal nyugtat minket, progresszíveket, hogy az oktatás ügyében igenis helye és értelme van a nyilvános diskurzusnak, de azért – átváltva tanügyi főpedel-

lusra – gyorsan hozzábiggyeszi, hogy csakis „a hasonló [az orbáni] keretben felvázolt akadályok és megoldás irányába tett javaslatok mentén” (45).

A szerkesztők remek dramaturgiájának jóvoltából ezután a meráni-orbáni hatalom lézengő ritterei következnek: Constantinovits Milán, Setényi János és Szakos Enikő. Constantinovits mint a Mathias Corvinus Collegium igazgatója az MCC Oktatási és Nevelési Stratégiáját celebrálja. Figyelmezteti a progresszíveket, hogy „a pedagógus a személyiségével dolgozik, az ember és ember közti kapcsolódásokat facilitálja, az oktatással összhangban és elválaszthatatlanul nevelési munkát is végez” (58). Csakhogy ezzel mi ott vagyunk, ahol a part szakad, vagyis

figyelmezteti a progresszíveket, hogy „a pedagógus a személyiségével dolgozik”

³ Az oktatásirányítás nevezte így. (A szerk.)

⁴ A NAT-ban nem tantárgyak, hanem műveltségi területek szerepeltek.

⁵ Köztük a Zsolnai József vezette Országos Közoktatási Intézet általam vezetett Embertan műhelyének tevékenységét.

⁶ Saját kiadója, a Honffy Kiadó jelentette meg a különböző szerzők műveiből álló Lelki egészségtan sorozatot, melynek a szerkesztője is ő volt.

⁷ Kamarás István (2015) *Embertan–erkölcs tan sztori*. Pannonia Könyvek, Pécs

ott, hogy a pedagógus oktat és nevel, ami számomra, mint Zsolnai munkatársának, szinte fizikai fájdalmat okoz, ugyanis mi úgy gondoltuk és csináltuk, hogy a pedagógus, bizony, se nem nevel, se nem oktat, hanem a tanulást segíti. Az eléggé nyögvenyelősen fogyasztható *Így ne értsük félre a konzervatív oktatást!* című dolgozatocskában aztán végre-valahára elhangzik a várva várt definíció: „Mindezeket összegezve a konzervatív oktatás a klasszikus tudásalapra épít, fontosnak tartja a pedagógus személyiségének csoport- és szemléletformáló hatását, illetve a nevelőmunkát és érték közvetítést az oktatás elválaszthatatlan részének tekinti, és a közösségben megélt tanulás élményszerűségében

hisz” (61). Ennyi. Mi pedig, progresszív pedagógusok, felkiálthatunk: „*Negyven esztendeje beszélek prózában, de azt se tudtam, mi az!*”⁸ Másképpen: feltörő forrás helyett egy lavórnyi langyos víz tárul elénk.

Setényi János *Konzervnyitó – válasz a Tèlex cikkére először* című írásában először is megvédi a porosz iskolát, vagyis a tudásalapú iskola kontinentális (és később kelet-ázsiai) modelljét, ami „nem körmöst, gyötret, rettegett tanárokat, szívtelen vizsgákat és értelmetlen tanórákat jelent, hanem az európai kultúra zseniális alkotását” (64), majd nagylelkűen így folytatja: „Minden oktatási módszer jó lehet, amely célhoz vezet” (65). De mindjárt előkerül a rozsdás bökö:

„Valódi veszélyt a posztmodern mozgalmak igényei hordoznak. Kultúratagadás és közműveltség-tagadás, középosztály-

gyűlölet. Kronológia nélküli, tisztán projektalapú történelemtanítás, a nagy irodalmi műveket eltoló, banális szövegten, a popzene tudatos keverése a magas kultúrával, a fehér elnyomó férfikultúra bélyegének gátlástalan használata, a szexuális kisebbségek időbe visszavetített, anakronisztikus kultusza jelzik a ressentiment térnyerését.” (66–67)

És a rosszak közé fölkerül – nem akarunk hinni szemünknek! – „a Greta Thunberg-féle gyermek-kereszteshadjáratok üres fanatizmusa”. (63)

A lézengő ritterek körében Szakos Enikő kétszer is szót kapott.

A *Konzervatív oktatási vízió* leginkább az ötvenes évek faliújságcikkeire hajaz:

előkerül a rozsdás bökö

„Az oktatás alapvetően konzervatív, generációkon át felhalmozott ismeretek és bölcsességek átadására hivatott, az oktatás hatékonyságához elengedhetetlen a tanári tekintély” (69). „[... A] progresszív iskola tudás- és értékellenes, a kompetenciákat emeli a köznevelés elsődleges céljává. A progresszív oktatásfelfogás magyarországi előretörése az »értékbizonytalanságot«, a tananyag csökkenését és a tanári szerep leértékelődését hozta magával.” (70)

Talán azért, mert a szerkesztők azokra gondoltak, „akinek ennyi jó kevés”, Szakos még egyszer szót kap *Az oktatás kiüresítése ideológiák mentén* című tanügyi rémmeséjével, amelyben mint harcias meráni a szegény lengyelek védelmére siet, hogy „a gyermekek és a nemzet érdekeit figyelmen kívül

⁸ Miképpen Jourdain úr Molière Úrhatnám polgárában.

hagyó oktatási reformok” (78) mentén ne jöhessen létre „nemzeti- és kulturális hagyományaitól megfosztott tananyag” és „az iskolák teljes balra tolódása” (Uo.).

A meráni-orbáni lézengő ritterek írásain végigküzdvé magam az addigiakat így összegeztem: nem a konzervatív pedagógia vonult föl a progresszív pedagógiával szemben, hanem az ideológia és kultúrharc néz farkaszemet a pedagógiával és az oktatástudománnyal. Ezután már a merániai-orbániai hatalmasokkal és lézengő csicskásokkal szembenálló bánok következnek, de szerencsére – Hankisst⁹ felidézve – nem afféle szentgyörgyök, sárkányviadal keretében. Először Nyíri Kristóf szólal meg *Konzervatív pedagógia a 21. században – Ismeretmegőrzés, hálózott tudás, képi gondolkodás* címet viselő dolgozatával, mely a kötet egyik kiemelkedő írása. Nyíri azon nyomban berajzolja magát a drámai szerkezetbe, hogy mi, hetedik bések is el tudjuk őt helyezni – akkor így mondtuk – a „jellemek rendszerében”, ugyanis felhúzza sisakrostélyát, felfedi magát:

„Bő negyven évvel ezelőtt rádöbbenem, hogy jómagam valamiképp, így vagy úgy, konzervatív beállítottságú vagyok, s azóta újra meg újra kísérletet teszek arra, hogy kidolgozzak egyfajta ténylegesen a konzervatív lelki alkatnak megfelelő filozófiát. Arra az elméletileg egyáltalán nem egyszerű kérdésre, hogy ugyan mit is őriz a konzervatív, ma úgy válaszolnék, hogy a konzervatív a jövőt őrizi, közelebből azt a

tudásteljességet, amely a jövő nemzedékek életlehetőségei megteremtéséhez szükséges.” (79–80)

És ez a fajta konzervativizmus, mint mondja: „nem helyezhető el a baloldali-jobboldali skálán. Annyiban persze nem politikasemleges, hogy éppenséggel szembeszegül bármiféle tudásterrorral...” (Uo.). Ezek után az ideológiával és kultúrharccal szembeni gondolkodást, mérlegelést, elemzést remélhetünk. Összerint a liberálishoz képest a konzervatív „kevésbé nyitott az új tapasztalatok iránt, nehezebben viseli az egyértelműség hiányát; igényli a rendet, az átlátható alakzatot – rajzban, festményben, zenében is. Állandóságra vágyik a változás helyett, egyszerűsége az összetettel szemben, kerüli az ismeretlent, és maradna a megszokottnál, inkább szabálykövető, semmint kreatív, inkább hűséges, semmint lázadó.” (81) Gyorsan hozzátézi: ez egy liberális szerző megfogalmazása. Ő maga „nem riad vissza”

egy „emelkedettebbtől”: „A konzervatív, mondanám, alázatot érez a teremtett vagy keletkezett világ iránt, valamiféle kötelesség-tudat vezérli. Jogokra akkor tart igényt, ha kiküzdötte és hite szerint kiérdemelte azokat.” (82) Ez, persze, titkos vágya lehet minden jóakarátú embernek, legyen akár konzervatív, akár progresszív, akár liberális. Ezek után nem meglepő, hogy a már negyven éve konzervatív filozófus ide lyukad ki:

⁹ Hankiss Elemér (1975): Szent Györgyök és Sárkányok: adalékok a mindennapi tudatban létrejövő agresszív mítoszok természetrajzához. In: Tölgyesi János (szerk): „A hiedelmek természete, szerveződése és szerepe a mindennapi tudatban”. Előadások. MTA Néprajzi Kutatócsoport, Budapest. [2/ b. kötet].

„Ehhez képest késő-modern világunkban a konzervatív lelki alkat nemcsak viszszaeszközöl, hanem a múltból is veszítette kapcsolatát a tényleges élettel. Ahhoz, hogy érzékenységet a valóság történései iránt helyreállítsa, a konzervatív lelki alkatnak a jelent hitelesen értelmező elméletre kellene szert tennie. Ez az elmélet nemigen lehet más, mint valamiféle liberális konzervativizmus.” (Uo.)

Mielőtt az ebben reménykedők föllelegezhetnének, Nyíri az ördög ügyvédjének szerepében osztja meg ebbéli kételyeit: „A konzervativizmusnak ma éppenséggel nem elméletellenesnek kell lennie, hanem – az ismeretlen jövő veszélyeire felkészülendő – a tudás és tudomány elérhető teljességét kell követelnie.” (86) És az ő konzervativizmusába bőven befér Hayek, Arnheim, és még a gender is. Ami pedig az efféle konzervativizmus jegyében működő pedagógiát illeti, ő úgy gondolja, hogy „hatékonyan keresni valójában az képes, aki valamennyire már ért ahhoz, amire rákérdez” (89). Ezután a fordulat váratlan (de csak azok számára, akik elfelejtették, hogy Nyíri nagy témái egyike a képek szerepe a gondolkodásban), ugyanis kijelenti, hogy „az emberi gondolkodás elsődlegesen képies, és csak másodlagosan szóbeli” (90), továbbá, hogy „a kép a konzervatív nézőpontból a gyakorlati tudás átadásának jóval alkalmasabb eszköze, mint a pusztán szóbeli közlés” (91), valamint, hogy „képek közegében [...] közvetlenül megmutatkozik az, hogy milyen maga a világ ténylegesen” (91). Mindezt úgy is lehet értelmezni, hogy a barlangrajzokhoz képest

felsorakoznak a bánok,
„talpig nehéz” érvekben,
tényekben és iróniában

az ékírás csak afféle irka-firka, és ez, persze, egy ízig-vérig konzervatív gondolat.

Ezt követően ebben a drámában felsorakoznak a bánok, „talpig nehéz” érvekben, tényekben és iróniában, hogy megvívjanak a meráni-orbáni kultúrharcosokkal, ki-ki fegyverneme és habitusa szerint. Nahalka István *Mohamed a hegy gyomrában* című értekezésében például kifejezetten úriember módjára reflektál Orbán kultúrharcias pöfölgésére, amikor megjegyzi, hogy „a fogalmak pontos használata az érvényes tudással kapcsolatban nem sikerült túl jól” (95). Ezután szépen megfosztja ellenfelétől az ideológust azzal, hogy „[...] Magyarországon a valóban progresszív ideológiák alig-alig hatottak az oktatási rendszerre” (96). A kompetencia-alapú oktatás mint főbűnös felől pedig ki kell ábrándítsa: „az nem tartozik az igazán progresszív pedagógiai elképzelések közé” (Uo.). Be is fejezhetné azzal, hogy quod erat demonstrandum, jöhet a tízóraiszünet, de

még hozzáfűzi, hogy „a fejlett Nyugat országaihoz viszonyítva nálunk az úgymond progresszív politikai ideológiák jóval kevésbé hatottak, a progresszív pedagógiáknak

pedig csak nagyon szűk bázisa van” (101). Végül Nahalka megállapítja, hogy „a mai iskola egyre nehezebben képes képviselni ezt az erős normativitást, fokozatosan elfordul tőle, és a diákok saját személyiségük szabad konstruálásának elvét állítja vele szembe” (105), majd azt, hogy „az egyszerű »tudásátadás ideológiával« végzett pedagógiai munka hatékonysága gyatra” (110), és még azt is, hogy „egyszerűen méltatlan a konzervatív pedagógiához is, ahogy Orbán ezt az ócska hatalommegtartási trükköt

magasztosként bemutatott pedagógiai elvé teszi” (115).

Lannert Judit *Húsvéti levél a magyar oktatásért* című írása már korántsem az emelkedett páli levelek, hanem a prófétai kritika tónusában (megspékelve vitriolos bulgakovi iróniával) azzal indít, hogy „az önmagát felkent élcsapat egy »másodlagos frissességű«¹⁰ narratívával próbálja leszedálni a jövőt rémülten fürkésző társadalmat” (122). Ugyanakkor még a poroszos oktatásról is árnyaltan, igazságosan szól: „[...] az a kornak megfelelő társadalmi szükségleteket elégitette ki.” (123). A szerző a konzervatív pedagógia számára vitapartner, de a Setényi János-féle „aki nem tud olvasni, az gyakoroljon” (*Ua.*) felfogást természetesen vitára alkalmatlannak tartja, a „normális gyerek” ideát pedig hamis illúziónak. Úgy látja, hogy „a mai gyors technológiai változások és egyéb válságjelenségek közepette a mai fiatalok mentális állapota sérülékenyebb, mondhatnánk, hogy szinte mindegyikük speciális nevelési igényű” (124). Ki mondja, hogy sem Setényi, sem Orbán nem támasztják alá adatokkal az érvelésüket, és gyakran Magyarországon nem létező jelenségekkel vitatkoznak, a létezőket meg elhallgatják, hiszen „nem a kompetenciára épülő pedagógia ássa alá a tanári tekintélyt, hanem az alulfizettség és a társadalmi megbecsültség hiánya” (130). Összegzésül így iskolázza le ellenfeleit (akik, persze, őt és a hozzá hasonlókat ellenségnek tekintik):

„[...] egy »másodlagos frissességű« narratívával próbálja leszedálni a jövőt rémülten fürkésző társadalmat”

„Az elmúlt száz évben többször megtörtént, hogy egy önmagát »élcsapat«-tá nyilvánító szűk elit az örök igazság nevében, a kultúrán és az oktatáson keresztül akarta megváltoztatni a gyerekek gondolkodását és azon keresztül a jövő társadalmát, és láthattuk, hova vezetett ez. Orbán Balázs és Setényi János visszaél a konzervatív jelzővel. Az igazi konzervatívok szerint az ember könnyen hibázik, esendő, ezért különösen fontos például a fékek és ellen-súlyok rendszere.” (135)

És hogy igazi húsvéti, vagyis jézusi levélnek lehessen olvasnunk, a kufároknak kijáró szavakkal zárul a levél: „Az, hogy ehhez elvtelenül ideológiát gyártanak a konzervativizmus és kereszténység jegyében, nem pusztán cinizmus, megkockáztatom, hogy romlottság. Az MCC eddigi megnyilvánulása alapján pedig inkább tűnik egyháznak vagy szektának, mint tudományos műhelynek.” (139)

Radó Péter *A konzervatív oktatástudomány védelmében* című vitairatában innen folytatja: „A Matthias Corvinus Collegium bőségesen áradó erőforrásainak felhasználásával gőzerővel zajlik egyfajta konzervatív térfoglalás” (142), „jól bejáratott autokratikus hatalomgyakorlási konstrukció” (144). „Esetükben egy konzervatív illiberális és populista párt ideológusainak megnyilvánulásairól van szó” (146), akik mindezt a tények utáni mintázatot követve, mondanivalójukat tudománynak álcázva teszik, és amit művelnek, nem más, mint az a kultúrharc,

¹⁰ Idézet A Mester és Margaritából.

melynek célja „az elitcserére, egy ideológiai és politikai értelemben elkötelezett elit kinevelésére, illetve helyzetbe hozására való törekvés” (156).

Fábry Béla számára *Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia?* című írásában az a kérdés, hogy „mi az oka annak, hogy most hirtelen, miközben a magyar nevelési-oktatási rendszer ezer sebből vérzik, előkerült a konzervatív pedagógia MCC-értelmezése” (164), frappáns válasza pedig az, hogy „a konzervatív pedagógiai frazeológia megjelenése egyszerűbb esetben azt jelenti, hogy az Orbán–Hoffmann–Pintér-féle retrográd nevelési-oktatási rendszerhez kívánnak filozófiai háttérrel biggyeszteni, rosszabb esetben a rendszer egy újabb ódivatú fordulatát” (171–172). Fábry másik írásának (*Slampos nevelélmélet – maradi nevelési gyakorlat*) pedig az a konklúziója, hogy „amíg a politikai döntésekben a jelen politikai kurzus, a maffiaállam hatalomtechnikai-szavazatmaximalizáló érdekei érvényesülnek, marad a slampos konzervativizmus nevelési-oktatási rendszere és a pedagógiai maradiság” (207).

Trencsényi László *Progresszív? Konzervatív? – Esszé az alternatívákról* című írásának egyik célja a kármentés, ugyanis szerinte:

„a rendszerváltás ideológiai-tudományos kánonrendező tülekedésében a pedagógia progresszív, baloldali hagyományai – jóformán kritikai elemzések nélkül – szemétdombra kerültek, vagy ami még rosszabb: a feledés homályába tűntek, mert valami neofita konzervativizmus és távolsgártartás jellemezte az ebben az időben keletkezett neveléstörténeti, nevelélméleti munkák jelentős részét”. (176)

filozófiai háttérrel biggyeszteni

És ezután az emlékezésre érdemes áldozatok felsorolása következik: a hazai drámapedagógia, Gabnai Katalin történelmi jelentőségű *Aki bújt, aki nem* című felforgató, műfajteremtő élet-játéka, Schilling és a Káva ároktői és szomolyai fórumszínház projektjei, a szovjet-orosz-ukrán-lengyel XX. századelő pedagógiai forrongása, Anton Makarenko poltavai társadalmi kísérlete, a moszkvai settlementet alapító Sackij, Janusz Korczak, a Sztchlo-projekt, a debreceni karcsonyisták vállalkozása (az ebesi Fiúkfalva, Loránd Ferenc, Gáspár László, Mihály Ottó, Mészáros György, Tóth Tamás Május). Tiborci második panasza után Trencsényi példásan nekilát a munkának. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen társadalmi csoportok szükségletei dajkálták a reformpedagógiákat és alternatív pedagógiákat, és remek kérdésekkel segíti a válaszunkat: „A modern kapitalizmus új elitje szabadult volna a tömegoktatás bilin-

cseiből, vagy éppenséggel a tömegoktatás viszonyai között valójában hiába bukdácsoló, a szegénység demotivációját cipelő

kortársaktól?” (180) Vagy éppen ez utóbbi páriák felszabadítása érdekében mozdult volna? Új tudások legitimációja jutott szóhoz e pedagógiákban? A modernizálódó, urbanizálódó, szekularizálódó világban versenyképességre törő, mobilitásra igyekvő középosztály keresett, követelt s talált magának új iskolát? Vagy a gyermek jogainak egyre markánsabb megfogalmazása nyomán formálódtak az új pedagógiák?

„Vagy egyszerűen az a közös a reformpedagógia és az alternatív pedagógia jelenléte világában, hogy a »kőrmös«, a

»tintaleves-papírgaluska«, a »magolás-puskázás« pedagógiáját egyre több nebuló utasította vissza, és a mindennapok iskoláiban, s a tanítók, tanárok egy része az iskolai boldoguláshoz, nyugalomhoz, az »iskolabékéhez« új technikákat keresett? [...] Tudjuk be az egészet a »szakma« szinte egyenes vonalú fejlődésének, a gyermekről, tanulásról, tudásról keletkezett s elterjedt új tudományos eredmények nyomán keletkezett csaknem normális evolúciónak?» (181)

Befejezésül újabb panaszos emlékezés következik, ezúttal az elfeledett iskolafejlesztőkre: Zsolnaira, Gáspárra, Békásira, Kemény Gáborra, Lorándra, az ÁMK-kra, az Önfejlesztőkre, a Waldorfra, az »Iskolatársulásra«, a Kolping-családra, a Waldorf-szövetségre, a montessorisokra, a Wesley-hálóra, akikről, amelyekről Trencsényi szerint akkor sem szabad megfeledkezni, »ha egy időre a kemény történelmi téiben befagynak a folyók és a tavak» (191).

A bajvivó bánok sorát Knausz Imre zárja le. *Progresszív-e vagy?* című írásának témája – Nichola Tate már említett könyve ürügyén – a pedagógiai ideológiák. Ebben egy igazi lovag vall arról, hogy »ellenfeleink erős gondolatait nem megcáfolni, hanem megtagadni kell annak érdekében, hogy átfogó megoldást találjunk a valóság feszítő ellentmondásaira» (209). De még ennél is tovább megy: a progresszivisták diskurzus gyengéit sem hallgatja el, például azt, hogy a képességek fontosabbak, mint az ismeretek. Szerinte abban is igaza van a konzervativizmusnak, hogy a kreativitásnak is feltétele a hagyomány, vagyis a műveltség. Ezzel szemben a kötött tantervek és azoknak a

műveltséggel való az azonosítása már nem tolerálható, miként a sokak és kevesek oktatásának elkülönítése sem, melyek Tate alapítói, és amelyek szerves részeivé váltak a meránista-orbánista konzervatív mezben feszítő ideológiáinak, melynek végül is a toleráns és önkritikus oktatáskutató adja meg a kegyelemdöfést.

Az általam hasonlóan érzett Katona-dramában ekkor jelenik meg az igazságosztó király, a mienkben pedig Kiss Endre filozófus, aki megannyi jeles filozófiai mű hagyományait folytatva a gondolkodás ironikus reflektálói, Cyril Northcote Parkinson és Edward Murphy szellemében mint B. Parkinson-Murphy lép színre, akár mint egy rendhagyó osztályfőnöki órát tartó udvari bolond. Először is hülyét csinál Orbán dolgozatcskájából, kiröhögötteti úgyszólván minden mondatát. Ezt követve Setényi és Szakos is megkapja, ami nekik jár. Setényi egykettőre dolgozatának egyik mondatá-

hoz fűzött kommentárjából azért idézek hosszabban, hogy meggyőzzem az olvasót arról, hogy Kiss Endre saját maga nevében akár egy pedagógiai

nagyesszével, akár egy nagyszabású pamflettel is megörvendeztetett volna minket:

„Változatlanul nem egzakt a posztmodern elnevezés (sem). De nevezzük nevén a gyereket! Az egyik oldalon van egy amorf gondolkodású agresszív, erőszakos, egészségteljes jobboldal, aki sokáig okosan őrizkedett attól, hogy differenciáltabb ideológiai vitákba belemenjen. A másik oldalon ott áll egy szebb napokat megélt, régóta defenzív balliberalizmus, a manifeszte ideológiai fölény teljes tudatával. Ebben a harcban

ekkor jelenik meg
az igazságosztó király

mind a két oldalon sok az ideológia. A bal-liberális felfogás kipécézi azokat az elemeket, amiket az erőszakos és egészpályás jobboldal felfogásaiban ideológiainak talál, és azokat lövi. Az erőszakos és egészpályás jobboldal kipécézi azokat az elemeket, amelyeket a védekező balliberalizmus felfogásában ideológiainak talál, és azokat lövi. Ideológia lö ideológiát, a tárgyi mozzanatok ideológiai beárzása indul be, egy cigányozás áll szemben egy magyarozással, az egészséges értelem lehanyaglik. Minden ideológiává válik (lám végül a szexus is). Ennek mindkét oldalon minden áldozatává válik (történelem, kultúra, magaskultúra). Mindent tiltani kell ezért minden oldalon, ami ideológiai célzattal lép fel... Látni kell, hogy a végrehajtó hatalomnak, jobbik esetben, egyszerűbb az egymást lövő pozíciók pusztító destrukcióját elfogadni, annál is kisebb gondja van az oktatási rendszerrel elégedetlenkedőkkel. Rosszabb esetben olyan lesz (ez a végrehajtó hatalom), mint egy amerikai nagykövet: közvetlenül hajtja végre a központ parancsait.” (231–232)

És ebben a szellemben B. Parkinson-Murphy a másik oldalt sem kíméli, Lannert Judit, Radó Péter, Trencsényi László és Fábró Béla elé is odatartja a görbe tükröt. És hogy a jegyzőkönyvi hűség kedvéért megjegyezzem, Constantinovits Milánra csupán egyetlen megjegyzést ereszt meg, ami, persze érthető, ugyanis a lapos evidenciával szinte

lehetetlen ironizálni, és akinek nincs stílusa, az nem lehet stílusparódia tárgya. Hogy Nahalkának, Nyírinek és Knausznak miért nem kellett szembesülniük tudósi erényeik hátulütőivel, azt csak találgathatjuk, pedig, ugyebár, még azoknak is előfordulhatnak kisebb-nagyobb gazságai, akiknek alapján igazságuk van. De hát éppen erről szólt ebben az igen tanulságos kötetben például Nyíri Kristóf és Knausz Imre is.

Kiss Endre halálosan komoly hülyéskedése is arról győzött meg engem, hogy itt nem a konzervativizmus és a progresszívizmus áll szemben, hanem – Hans Joas¹¹ szemüvegén keresztül nézve – az univerzalizmus és a partikularizmus. Joas szerint Európában már nem a hívők állnak szemben a nem hívőkkel vagy konzervatívok a liberálisokkal és így tovább, hanem – akár politikai, akár erkölcsi szempontból – a hívő és nem hívő, a konzervatív és liberális univerzalisták (akik mindenki javát akarják) állnak

akinek nincs stílusa, az nem lehet stílusparódia tárgya

szemben a mindenféle partikularistákkal (akik csak önmaguk vagy csak egyetlen csoport, közösség javát akarják). Budapesti előadását Joas azzal

zárta le, hogy: „Világ univerzalistái, egyesüljete!” Szemben a partikularista oktatási ideológusokkal, akik szerint a pedagógia velejéig konzervatív, mi azt mondhatjuk: a pedagógia alapvetően univerzális, a pedagógus pedig – legyen ilyen vagy olyan – ideális esetben univerzalista.

¹¹ Joas, Hans (2014): A hit választása. Milyen jövője lehet a kereszténységnek? Vigilia, Budapest

Kerényi Mari: Vagy ez, vagy lövünk¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.10>

Egyszer egy igen magas rangú diplomata barátomat hallgatva elcsodálkoztam:

– Hát hogyan lehet bírni a végtelenbe nyúló tárgyalásokat? Hogy nem fárad bele, nem un rá az örökös akadékoskodásra, a sokszor szándékos értetlenkedésre?

– Vagy ez, vagy lövünk – válaszolta egyszerűen.

A *Konzervatív pedagógia pro és kontra* című kötet első tanulmánya mintha ugyanezt mondaná. Földes Petra írásából² kiderül: koránt sincsenek illúziói. Tisztán látja a nemrégiben fellángolt és eszkalálódott pedagógiai vita nehézségeit, hiszen tulajdonképpen még vitának is nehezen nevezhető. Az erőviszonyok kiegyenlíthetetlennek tűnnek, a politikai szándék átüt a tudomány köntösén, a fel-fellobbanó indulatok átparázslanak az intellektus burkán. Némely megszólalás hadüzenetnek is beillik.

A tét azonban – mint minden diplomáciai tárgyalás tétje – óriási. Az iskoláról beszélve, a pedagógia kérdéseit számba véve magáról a jövőről szólunk: „[...] mit szeretnénk: hogyan éljenek, milyenné váljanak, milyen világot építsenek maguknak a gyerekeink, hogy nekünk, felnőtteknek, pedagógusoknak mi a dolgunk

ebben, és ennek megfelelően mit várunk az iskolától” (8).

A konfliktus 2023-ban lobbant be, amikor Orbán Balázs terjedelmes írásban fejtegette ki, hogy a pedagógia ab ovo konzervatív, a jelenlegi sikertelenségeink oka nem más, mint az elszakadás ezektől a gyökerektől, tehát épp ideje volna visszatérni az elhagyott jó útra.³ Sarkos kijelentéseire kardot rántott a pedagógiával foglalkozó tudósok, szakértők hada. Második éve pro és kontra csattantak az éles érvek. A Magyar Pedagógiai Társaság kötete ennek

hogy a pedagógia ab ovo konzervatív, a sikertelenségeink oka nem más, mint az elszakadás ezektől a gyökerektől

a vitának a krónikája, az ezekről az égető kérdésekről szóló tárgyalássorozat dokumentációja. Az egyik oldalon: Orbán Balázs, Constantinovics Milán, Setényi János, Szakos

Enikő, Nyíri Kristóf. A másik oldalon: Nahalka István, Lannert Judit, Radó Péter, Fábry Béla, Trencsényi László, Knausz Imre.

¹ Az írás a rovat „Ketten egy könyvről” című összeállításának második darabja. A szóban forgó kötet: Fábry Béla és Trencsényi László (szerk., 2025): *Konzervatív pedagógia pro és kontra. Egy pedagógiai paradigma a vita középpontjában*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

² Földes Petra: Átlépni saját árnyékunkat. 7–16. o. A kötetben szereplő írások eredeti megjelenése a gyűjteményben a szövegekhez kapcsolódóan olvasható. (A szerk.)

³ <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzer-vativ-gyokereikhez>

A kötet végén olvashatók B. Parkinson-Murphy (Kiss Endre) szellemes és elgondolkodtató széljegyzetei, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Kalokagathia szakosztálya 2024. október 14-i, *Párbeszéd a konzervatív pedagógiáról* című pódiumbeszélgetésének jegyzőkönyve. Utóbbi résztvevői Constantinovics Milán, Czike Bernadett, Knausz Imre, Nahalka István és Trencsényi László voltak, a beszélgetést Fábrý Béla moderálta.

A könyv tanulságos olvasmány. Az olvasónak lehetősége nyílik kissé távolabbról figyelni a nemegyszer önmagukba záródó gondolatmeneteket, fölismerni a bennük rejlő vagy közöttük tátongó hiátusokat. Figyelmesen böngészve még összefüggésekre is rátalálhat. A részletekbe menő elemzés külön tanulmányt igényelne, így a recensens most beéri egy-egy jellemzőnek vélt téma körüljárásával. Reményei szerint a „cseppben a tenger” bölcsessége itt, ebben az esetben is érvényesnek bizonyul.

Aktuálpolitika

A kötetben felvetett kérdések egyik legfurcsábbika a genderkérdés,⁴ mely napjainkban politikai ügygé egyszerűsödött, s mint ilyen túl sok teret kap leegyszerűsítő megközelítésben. Egy jó vitában lenne másra is lehetőség – kezdve annak megtárgyalásával, hogy mit is keres ez a dolog egy

pedagógiáról szóló tanulmányokat összegyűjtő tanulmánykötetben. Vagyis a témáról *lehet* értelmesen beszélni – csakhogy ezt láthatóan ellehetetleníti a „négy láb jó, két láb rossz” hangján megszólaló, az alaptörvénybe is beszavazott kijelentés, miszerint az ember vagy férfi, vagy nő.

Lássuk. Ha elsőként a biológia tudományát kérdezzük, kiderül, hogy a kromoszómák általánostól eltérő megjelenését DSD-nek (Differences of Sex Development) nevezi,⁵ és – ahogy a jelenség neve is mutatja – a biológiai sokféleség megnyilvánulásának (tehát nem betegségnek) tekinteti. A dolog olyannyira közkeletű, hogy az erről való tájékoztatás a leendő

szülők számára szánt egyszerű ismeretterjesztés tárgykörébe tartozik.⁶

Ehhez tegyük hozzá, hogy a szociológiai megközelítés szerint a gender: a társadalmi nem. A „társadalom” mint hívószó nyomán pedig érthető is lehet, hogy miért, hogyan kerülhetett egy mondatba a woke-ideológiákkal. Ez azonban tovább is gondolható: azt például, hogy a nők társadalomban elfoglalt helye hol is van, nagyszerűen szemlélteti kormányunk összetétele. Más európai országokkal való összehasonlításban ez a kép még szomorúbb.⁷ 2016 óta az EMMI által engedélyezett módon a CEU és az ELTE adott helyet a társadalmi nemek tanulmányozásának szentelt tanszékeknek, továbbá az itt folyó kutatásnak és képzésnek. 2018

⁴ Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. 17–46. o.

⁵ <https://www.nhs.uk/conditions/differences-in-sex-development/> (2025. 04. 28.)

⁶ <https://www.egeszsegkalauz.hu/orvosnal/diagnosztika/dsd-nemi-fejlodes-zavar-ferfi-no/6e6m6tr> (2025. 04. 28.) és <https://orvos24.com/mik-azok-a-nemi-kromoszomak> (2025. 04. 23.)

⁷ Érdemes összehasonlítani a női részvétel szempontjából a 2022-ben beiktatott magyar kormány képét (pl. itt: <https://hirklikk.hu/kozelet/a-parlament-jovahagyta-az-uj-kormany-szerkezetet/398543>) a 2019-ben beiktatott finn Sanna Marin-kormányával (https://en.wikipedia.org/wiki/Marin_cabinet)

augusztusában azonban egy villámlőterjesztés megszüntette ezeket a szakmai műhelyeket. Amit még láthatunk az egyszerűen egyenjogúságnak nevezett társadalmi kérdést illetően, az a statisztikák sora,⁸ melyből következtethetünk arra, hogy miféle társadalmi szerepet szán a magyar politika a nőknek. Az ideológiai harc persze korántsem nevezhető újkeletűnek – ám ez még mindig nem magyarázza, hogy mit keres a gender-téma egy tudományosnak szánt iratban ekkora terjedelemben, ráadásul úgy, hogy túlzott leegyszerűsítései és a napi politikával való túllontúl közeli kapcsolata okán nem is vehető komolyan. Megfontolandó a széljegyzetelő B. Parkinson-Murphy (Kiss Endre) gondolata: „A mai (Trump-előtti) genderőrület nem a tudomány diadala, de a tudomány veresége (számos tudomány veresége).”⁹

Elnézést az asszociációért, de erről a megatalkodott ellenségességről Popper Péter kis összefoglalója jut eszébe a recenzensnek (aki, úgyműgy, ebben az esetben nőnemű): „Dr. Freud Zsigmond [...] fölfedezte az emberiség gyötrelmeinek két fő okát: férfiaknál a kasztrációs félelmet, nőknél a péniszirigységet. Ezen csak az segíthetne, ha mindenkinek lenne fityüölője. A fasisztákat felháborította ez a lehetőség, ezért az Anschluss után a Gestapo letartóztatta, majd a

nemzetközi tiltakozás hatására futni hagyta.”¹⁰

Fogalmi zavarok

A konzervatív pedagógia szószólói és a velük szemben érvelők fogalomhasználata látszólag átfedéseket mutat, magyarán elsőre úgy látszik, ugyanarról beszélnek. Közelebbről megvizsgálva azonban kitűnik, hogy ez nem

így van. Ugyanazon szónak más jelentést tulajdonítva a felek már nem arról vitatkoznak, hogy az említett dolognak hol a helye, mi a szerepe a pedagógiában, hanem arról, hogy a szó mit is jelent.

Itt van példának okáért a *kompetencia* fogalma.

Központi kérdés ez, fontosságát az oktatásirányítás igazolja azzal, hogy évről évre diákok ezrei vesznek részt kötelezően az úgynevezett kompetenciaméréseken.

Az Oktatási Hivatal szerint¹¹ a 2002/2003-as tanévtől kezdve: „Az Országos kompetenciamérés (a továbbiakban: OKM) a közoktatásról szóló törvényben meghatározott 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását vizsgálja.” A tájékoztató 2022-es legújabb verziójában a mérés „a szövegértési, a matematikai és a természettudományos eszköztudás fejlődésének

a fasisztákat
felháborította ez a lehetőség

⁸ Gondoljunk például a jövedelmi viszonyokra, a női vezetők számára vagy a láthatatlan munka nemek közötti megoszlására

⁹ B. Parkinson-Murphy széljegyzetei. 226. o.

¹⁰ Popper Péter (1990): Az önmagába tért ösvény. Szépirodalmi. 5. o.

Letöltés: <https://gutenberg-galaxis.hu/popper-peter-az-onmagaba-tero-osveny-pdf/> (2025. 04. 23.).

¹¹ Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt_leiras (2025. 04. 23.). Rövid megjegyzés: a törvény 1993-ban még valóban a közoktatásról szólt, a jelenleg érvényben lévő a 2011-es CX. számot viselő törvény nevezi az ágazatot köznevelésnek E törvény 2022-ben módosított 81. §-a a fentiekhez hasonlóan rendelkezik ezekről a mérésekről.

vizsgálatára” terjed ki. Vagyis a mérés hivatalos leírása szerint is képességekről és esz-köztudásról – tehát a tárgyi ismereteket nélkülöző kvalitásokról – van szó. A kötet konzervatív pedagógia mellett kiálló szerzői a kompetenciának ezt a hivatal által is használt, szűkített definícióját teszik magukévá. Megállapítják, hogy az ebben az értelemben használt kifejezéssel jelölt, *csupán kompetenciákra alapozó* oktatás a progresszió tévútja. De akkor hogyhogy az oktatásirányítás ekkora súlyt helyez a dologra? Az oktatásirányításba beférkőzött progresszió destruktív hatása volna ez? Nem, ők azt állítják, hogy a kompetenciák fejlesztésének középpontba állítása éppen a válasz valamiféle válságra, melyről egyértelműen éppen a progresszió elharapózása tehet. Orbán Balázs rövidre zár: „A vita lényege, hogy az iskolának minél több tárgyi (leegyszerűsítve: memorizálható) ismeretet kell átadnia, vagy pedig azokat a képességeket kell megtanítania, amelyekkel a diákok önállóan bővíthetik ismereteiket.” (28)

(Az oktatásirányítás, ha csak a kompetenciamérés karrierjét nézzük, több, mint húsz éve a progresszió áldozata. S ebből a nézőpontból szemlélve kétségtelenül több jel is mutat arra, hogy ez a mérés idegen test a közoktatásunkban. Valójában a tantervek a mind nagyobb mennyiségű tárgyi tudás átadását és számonkérését követelik meg a pedagógusoktól, s a képességek, készségek fejlesztéséről csupán a tantervi bevezetőkből, általánosságban kerül szó. A kompetenciamérés tehát olyan dolgot kér a diákoktól, aminek a fejlesztése az iskolákban igencsak

perifériára szorul. Ha nem ezt tanítják, miért ezt mérik – kérdezheti bárki. Az utolsó próbálkozás a rendszeridegenség enyhítésére az országos kompetenciamérések osztályzattá fordításának ötlete volt, de sajnos akkora lett a társadalmi felzúdulás, hogy el kellett engedni a tervet. Lehetne persze sutba dobni az egészet, amúgy is pocsék eredmények jönnek ki a dologból...)

És még mindig kérdés, hogy *miről beszélünk*, amikor a kompetenciákról beszélünk.

Lannert Judittól idézve: „A kompetencia ugyanis az ismeretek, készségek és attitűdök összessége, ahol a lényeg, hogy az ismeretek a tanulók számára hasznos, alkalmazható tudássá váljanak.”¹² A fogalom terjedelméről szólva pedig Galántaira hivatkozik: „Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés, mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele.” (126)

Amennyiben el tudjuk fogadni ezt a definíciót, amely a kötet tudós szerzőinek több megfogalmazásában is olvasható, akkor meg is nyugodhatunk: *majdnem* ugyanarról van itt szó mindkét oldalon. Ez a

„majdnem” azonban a következtetések szintjén súlyos elcsúszásokhoz vezet, hiszen – ahogy korábban láttuk – a konzervatív megközelítésben a kompetencia nem tartalmazza az ismereteket, így pl.:

„[...] a kompetenciaalapú szemlélet önmagában alkalmas arra, hogy még inkább aláássa az iskola és a tanárok megbecsültségét” (29). Vagy: „[...] napjaink oktatással kapcsolatos gondolkodása – és ebbe a

Az oktatásirányításba beférkőzött progresszió destruktív hatása volna ez?

¹² Lannert Judit: Húsvéti levél a magyar oktatásért. 125–126. o.

trendbe a kompetenciaalapú képzés népszerűsége is beleillik – abba az irányba halad, hogy ezt a nehézséget [mármint a tanulásra fordított erőfeszítést (K. M.)] lehetőleg minél inkább felszámolja” (33).

Ezekkel a gondolatokkal éppen abszurditásuk miatt nehéz vitatkozni, hiszen már maga a kiindulópontjuk (a kompetencia fogalmának leszűkített értelmezése) aggályos. Pedig a dolog igen fontos, amit az is mutat, hogy a *kompetencia* kifejezés összesen 103 alkalommal kerül említésre a kötetben.

És egy jó hír mindezekhez: amennyiben az önmagát konzervatívnak nevező oldal a hétköznapi értelmezés helyett a tudományos definíciót teszi magáévá, akkor igen kíváncsúnak tűnhet ez az állítás: „A kompetenciaalapú szemlélet [...] olyan környezetet hoz ugyanis létre, amelyben a legkompetensebb személy egyben a legnagyobbra becsülendő.” (29) Vagyis a személy, aki egy adott témakörben a legtöbbet tudja, és tudását az adott helyzetnek megfelelően képes aktíválni és használni. Szerencsés esetben – tehetjük hozzá – ez nem más, mint a tanár, akinek ily módon fölösleges félteni a tekintélyét.

Ex katedra axiómák

A konzervatív oktatást féltő, amellet kiálló szerzők mindegyikének határozott elképzelése van arról, mit is akarnak a progresszívnek nevezett oldal képviselői. Mint abban a viccben, amelyben az angyal és az ördög találkoznak, s az angyal dühödten nekiesik az ördögnek: „– Tudom, mit akarsz! Háborút, halált, pusztulást! Az ördög elmélázik: – Eddig nem gondoltam rá, de most, hogy mondd...”

A különbség talán csak annyi, hogy a kötet tanulmányaiban megszólaló konzervatív angyal felsorolására szegény progresszív ördög csak hüledezni tud. Mert a kötetben számos, riadalomkeltő kijelentéssel találkozhatunk. Ezekből csak néhány példa:

„Ha az oktatást a progresszív politikai ideológiák martalékává tesszük, szükségképpen összeomlik. Konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség.” (17)

„A progresszív pedagógia [...] feladatának tekinti a tanári tekintélyt leépíteni és a szakmai kiválóságon és példamutatáson alapuló tanári szerepet lerombolni.” (70)

„Nehézség, önfejlődés, tárgyi tudás, megértés – ezek azok a motívumok, amelyeket a progresszív erők száműzni akartak az oktatásból.” (36)

„A progresszív liberális oktatási szakértők dogmatikussága idehaza sem maradt el nyugati társaikétól.” (50)

A fentiekből bárkinek világossá válhat, hogy a progresszivitás valami veszélyes és romboló dolog; minden rossz ebből származtatható. Minden épelméjű ember megborzong: hát ezek tényleg ilyen, nem is titkolt nemzetvesztő gondolatokat képviselnek? Szántszándékkal taszítanak a tudatlanság szakadékaiba gyemekeinket? Valóban tűrhetetlen ez a gonoszság!

Ehhez képest a konzervativizmus számtalan áldásából szintén csak néhány:

„[...] amit a konzervatív őriz, az a történelem során felhalmozódott tudásteljesség.

A konzervatív nem a múltba, hanem a jövőbe tekint, más-más korszakokban azonban, szükségképpen, más-más módon törekszik a jövő megőrzésére.” (86)

„A hagyományos iskola nem készséges, azonban érték- és tudáscentrikus [majd, hallgatva az összevetés szíréhangjának csábítására], míg a progresszív iskola tudás- és értékellenes.” (70)

„[...] a konzervatív oktatás szellemében nem akarják kijátszani egymással szemben az időtállót és a korszerűt, hanem azt vallják, a kettő kölcsönösen feltételezi egymást.” (52)

Itt valami nagyon nem stimmel. A fent nevezett ún. épelméjű ember számára egyértelmű, hol az igazság. Hogy lehet, hogy ez a sok nemes és nagyszerű gondolat nem nyer óriási szakmai és társadalmi támogatást? Hogy lehet, hogy nem erre építjük fel nemzetünk jövőjét, nem ezek jelentik az iskola alapját? Hiszen láthatjuk, mire vezet ez a sok progresszió!

De félre a tréfával! A fenti idézetek mindegyike egy-egy magát konzervatívnak valló szerzőtől származik. Mondataik természetesen tükrözik elkötelezettségüket, hogyan is lenne ez másként. Az azonban elkötelezettségtől függetlenül aggályos, hogy megállapításaik ex katedra kijelentésként fogalmazódnak meg. Nincs mögöttük érvrendszer, hiányzik az alátámasztásuk. Axiómaként működtetik őket, azaz olyan kijelentésekként, melyek igazságát a tudomány művelői nem kérdőjelezik meg, így alapjául szolgálhatnak nem kevés belőlük következő megállapításnak. Csakhogy ezeknek a kijelentéseknek egy része bőven bizonyításra szorulna, más részük meg

átláthatatlan indokokból sorolódik egyik vagy másik irányzat körébe.

Az axióma: a progresszív gonoszokkal szemben a konzervatív tiszta értelem hangját követve nyílik meg előttünk a fénylő jövő, s talán még a „mindig győztes”¹³ keletieket is utolérhetjük... Mindenesetre, ha jobban elmélyülünk a konzervatívnak vallott pedagógia nemes törekvései megvalósításának gyakorlatában, elélnk tárul a vízió:¹⁴

- sok tananyag, mely a kíváncsnak tartott értékrendet tükrözi (lásd genderkérdés...)
- sok tanulásra fordított idő (nagy óraszámok, házi feladattal tetézve)
- vitathatatlan tanári tekintély
- nehéz feladatok, melyek edzik a személyiséget
- az öröm egyáltalán nem cél, sőt...

Akinek erről nem jut eszébe Ottlik Géza klasszikus műve, az *Iskola a határon*, az elmaradt a kötelező olvasmányok feldolgozásával.

A tudomány tiszta tükre

Ha valaki tisztán akar látni ebben a dzsungelben, annak bele kell nyugodnia, hogy az axiómáknak hangzó mondatok elfogadása helyett muszáj az ex katedra kijelentések mögé néznie. Ahogy egy tudós, Nahalka István teszi:

¹³ Setényi János kijelentését (66. o.) idézem itt.

¹⁴ A kötet több tanulmányából szemezgetve rajzolódik ki ez a gyakorlatra fókuszáló vízió. Részletesen: Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. 17–46. o.

Szakos Enikő: Konzervatív oktatási vízió. 62–68. o.

Szakos Enikő: Az oktatás kiüresítése ideológiák mentén. 69–73. o.

„Orbán Balázsnak megjelent a Kommentár című folyóiratban egy tanulmánya (Orbán, 2023),¹⁵ amely azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy a magyar közoktatás és felsőoktatás rendszerét vissza kellene vethetni a konzervatív alapokhoz. Alább ennek az írásnak a részeivel kapcsolatban fejtem ki kritikai gondolataimat.” (94)

Majd szépen, pontról pontra haladva igyekszik felhívni a figyelmet az elemzett szöveg homályos, pontatlan részeire és elmentmondásaira. A lenyűgöző szellemi teljesítményből mit sem von le, hogy objektivitása mögött is ott a mély tudás: valójában nem gondolatok ütköztetése, hanem ideológiai okok rejlenek a háttérben, a kudarcos politikai teljesítményért okolható ellenségkép gyártása a cél.

Egy másik oldalról nézvést az sem tagadható, hogy a konzervatívnak feltüntetett program általános igazságokat vesz lajstromba. Ezzel kapcsolatban Radó Péter fogalmaz meg kérdéseket:

„[...] vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógia az adott történelmi korban klasszikusnak értelmezett tudásalapra épített? Vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógia a történelem során fontosnak tartotta a pedagógus személyiségének csoport- és szemléletformáló hatását? Vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógiai rendszerben szervesen összekapcsolódik a nevelőmunka

és az értékközvetítés? Vajon cáfolható-e, hogy a történelmi korok pedagógiai rendszereiben minden esetben megjelenik a közösségben megélt tanulás élményszerűsége?” (166)

De vajon ezeknek a senki által nem vitatott (mégiscsak axiomatikus?) igazságoknak a védelme érdekében ágnak a magukat konzervatívnak mondó oldal képviselői? Nincs az a progresszív gondolkodó, hozzá még nincs az az épelméjű (!) tanárember sem, aki vitatná ezeket. Az oktatáskutató kérdése tehát a forrást firtatja: „[...] akkor mitől is konzervatív a konzervatív pedagógia?”. Válasza pedig mesz-

nincs az az épelméjű (!) tanárember, aki vitatná ezeket

sze vezet a fenti igazságoktól, messze a tudománytól, hiszen lényege, hogy a forrás:

„[n]em a [...] klasszikus

politikai konzervativizmus, hanem a politikai-gazdasági elit és az e körből kirekesztettek helyzetét konzerváló hatalomtechnikai manipuláció” (167).

A meg nem gondolt gondolat¹⁶

Itt állunk tehát. A XXI. század negyede már huss, tovaszállt, a világunk tényleg összeomlóban, mi meg ahhoz képest kicsinyes csetepatékban vívunk párbajokat. Fogalmaink jelentésébe belekavar a köznyelv slampossága, és az érvek mögül itt is, ott is kilóg egy-egy aktuálpolitikai lóláb. Hogy lehet így vitatkozni? A bevezető tanulmányban

¹⁵ A szerző itt az eredeti megjelenésre hivatkozik – Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. Kommentár. 2023/4. sz. Letöltés: <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktast-konzervativ-gyokereihez> (A szerk.)

¹⁶ Knausz Imre: Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén. 208–221. o.

megfogalmazott „szót érteni egymással” gondolata a zárótanulmányt adó Knausz Imrénél még sürgetőbb elvárásként jelenik meg: „Ellenfeleink erős gondolatait nem megcáfolni, hanem megtanulni kell annak érdekében, hogy átfogó megoldást találjunk a valóság feszítő ellentmondásaira.” (209)

Becsülettel sorra is veszi Nicholas Tate *Konzervatív iskola* című könyvének gondolatait, s ahogy ez már lenni szokott, némelyikkel egyetért, másokat meg vitat. Rendjén van ez tudóskörökben. Lehet, hogy nem is itt van a baj? A baj az, hogy nem gondoljuk tovább a dolgokat?

„Ha azt mondjuk, hogy szép eszményeink megvalósulásának nem strukturális okai vannak – amelyek elemzése és megváltoztatása valódi elméleti és politikai feladat lenne –, hanem bizonyos emberek (a progresszivisták, a liberálisok) felelősek érte, akkor olyan gondolati és politikai rövidzárlatot hozunk létre, amely a problémát nem megoldja, hanem elmélyíti.” (218)

Ha felhagyunk az azon való vitatkozással, hogy progresszív vagy konzervatív fordulat kell-e (jelentsen bármit ez a két fogalom), akkor talán új irányba terelhetjük a valóban égetően szükséges diskurzust. Megfontolandó a javaslat: gondoljuk tovább, hogy a jelenleg működő nevelési gyakorlatunkat folytatva¹⁷ milyen következményekkel számolhatunk.

Ha megkérdezzük: vajon jelenlegi tanterveink kiállják-e a taníthatóság próbáját?

És hogy mit kezdünk azzal, ha kiderül: ezek az előíró tantervek nem működnek. Mi lesz, ha azzal szembesülünk, hogy nem mindenki számára elérhető, elsajátítható az azokba foglalt műveltség (legyen az bármi)? És ha így van, akkor miért nem tesszük fel a kérdést, hogy miért van ez így?

Hol a hiba: a tantervben, a gyerekekben, a tanárban, a családban, az iskolában? Érdekel ez bennünket, törődünk ezzel?

És hogyha látjuk (mert ha kinyitjuk a szemünket, akkor látnivaló), hogy mindez az elit újatermelődéséhez és a társadalom zömének nemcsak kulturális, de minden téren történő leszakadásához vezet, akkor mit szólnak a dologhoz? Teszünk ellene, vagy megállapítjuk, hogy íme, ez a világ rendje? Esetleg különböző eszközökkel még igyekszünk is támogatni a folyamatot? Gondoltunk már arra, hogyan érthetnek szót egymással *a szellem napvilága* nélkül sötétben botorkálók? Elképzeltük-e már, milyenné válnak, hogyan élnek, milyen világot építenek majd maguknak gyerekeink? Mit válaszolhatunk az első tanulmányban felvetett kérdésre: mi a dolgunk ezzel nekünk, felnőtteknek, pedagógusoknak, iskolacsínálóknak?

Van min töprengenünk. A Magyar Pedagógiai Társaság kötete nem megoldásokat kínál. A kétféle szemlélet, kétféle gondolkodásmód felmutatásával, ütköztetésével a tisztánlátás lehetőségét kínálja. A mérlegelés joga és felelőssége az olvasóé.

¹⁷ Fábry Béla: Slampos nevelélmélet – maradi nevelési gyakorlat. 194–197. o.

KAPOSI JÓZSEF ÉS KERESKESNÉ HORVÁTH ILONA (SZERK.): ÚJ
TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK, INNOVÁCIÓK ÉS ELEMZÉSEK.
MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS
ALBIZOTTSÁG, BUDAPEST, 2024.

Pozsár Andrea: Széles körű nemzetközi kitekintés, korszerű kutatási módszerek

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.11>

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Tantárgypedagógiai Albizottságának kiadványaként 2024-én nyarán megjelent az *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések* című tanulmánykötet, melynek szerkesztői dr. Kaposi József és Kerekesné dr. Horváth Ilona szakmai lektorai dr. F. Dárdai Ágnes, dr. Chrappán Magdolna és dr. Váradi Judit voltak.

A tantárgypedagógia az oktatás és a nevelés folyamatait tárgyaló és vizsgáló olyan átfogó, multidiszciplináris terület, amely szoros összefüggésben áll az egyes tantárgyak módszertanaival, a pedagógia és a pszichológia területeivel. A tantárgypedagógiához köthető tudományos igényű vizsgálatoknak új lendületet adott a Magyar Tudományos Akadémia 2014-ben meghirdetett, egy évre szóló, a közoktatás fejlesztésének tudományos megalapozását célzó szakmódszertani pályázata, majd a 2016-ban már négyéves ciklusú *Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program*.¹ A 2021-ben indított *Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program*ban, melynek gondozását az MTA hosszú távú, stratégiai feladatának is tekinti,

húsz nyertes pályázó vesz részt. Az e körben létrejött tantárgypedagógiai pályázatokban a most tárgyalt tanulmánykötetkötet szerzői közül többen is részt vettek.

A könyv *Előszavában* Bárdos Jenő, az MTA doktora, professor emeritus kiemeli a tantárgypedagógiák létjogosultságát és elsődlegességét egy olyan modern és változó világban, ahol a *szakdidaktika* klasszikus fogalma kissé elavultnak tűnik. Mindennapjainkra a globalitás, a többnyelvűség, a multikulturalitás jellemző, és annak ellenére, hogy számos kiváló és kreatív pedagógus oktat hazánkban – és művel ezzel egyfajta tantárgypedagógiát –, sokan kevésbé képesek pedagógiai tevékenységeik folyamatának szakszerű leírására.

A terjedelmes, 350 oldalas tanulmánykötet a természettudomány, a társadalomtudomány és a művészetek területén kínál fel változatos témákban válogatást a legfrissebb tantárgypedagógiai kutatási eredményekből. Motiváló az összeállítás, hiszen igen eltérő területekről van szó, ami egyben arra sarkallja az olvasót, hogy ne csak a saját szakterületén belül tájékozódjon, hanem betekintést

¹ <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program>

nyerjen a látszólag hozzá kevésbé közel álló tudományágak hazánkban végzett legújabb kutatási eredményeibe is. A három nagy fejezetben belül a természettudományos területről hat tanulmányt olvashatunk, a társadalomtudományok különböző területei öt írással képviseltetik magukat. A művészetek területén a zenei témájú cikkek vannak túlsúlyban, három kapcsolódik a zeneművészethez, és kettő az irodalomhoz. Rajz és vizuális kultúrával, testneveléssel, mozgás- és táncművészettel kapcsolatos kutatások sajnos nem képviseltetik magukat.

A természettudományok szerepe a mai oktatáspolitikában kiemelkedő, meghatározóak a tudományterületen zajló vizsgálatok. Évek óta hiányterületnek számít a pedagógusképzésben belül, kevés hallgató jelentkezik a természettudományos egyetemi szakokra, és még kevesebben helyezkednek el közülük a tanári pályán.

Az első tanulmány szerzője *dr. Csernoch Mária* (Debreceni Egyetem, Informatikai Kar), írása pedig a digitális környezetismeret tananyagának kialakításáról és feldolgozásáról szól. Annak ellenére, hogy a mai tanulók már a digitális technológia korá-

ban születtek, szükséges a számítógépes gondolkodásuk fejlesztése. Az alsó tagozatos diákok számára készült

digitális tananyagok segítségével a tanulók játékos és motiváló formában olyan alapkészségeket gyakorolnak be, amelyek később valamennyi tantárgy tanulását elősegíthetik.

A második tanulmány *Fehér Virág és Revákné dr. Markóczi Ibolya* (Debreceni Egyetem) munkája, akik az energiatudatosság megjelenését vizsgálták az általános iskolai és középiskolai tankönyvekben; földrajz, biológia, fizika és kémia tárgyak esetében a 7–12.

évfolyamban. A kutatás legfőbb eredményeképpen a szerzők azt a konklúziót vonták le, hogy a földrajztankönyvek tartalmazzák a legtöbb energiatudatosságra vonatkozó ismeretet, viszont valamennyi vizsgált tantárgy esetében kevés a témával kapcsolatos attitűd formálását célzó feladat.

Horváth András (ELTE PPK, PhD-hallgató) és *dr. Radnóti Katalin* (ELTE TTK, Fizikai Intézet) tanulmánya a fizikatanítás 21. századi kihívásait tárgyalja. A fizika tantárgy a rendszerváltozás utáni oktatáspolitikában jelentős óraszámvesztést szenvedett el, pedig a fizika alaptudomány, minden természettudomány és műszaki fejlesztés alapja. A természettudományos gondolkodás kialakítása, a kutatási szemlélet megismerése és alkalmazása azonban nemcsak azok számára alapvető, akik természettudományos pályán szeretnének továbbtanulni, hanem valamennyi diák számára, hiszen akár a humán tudományok és a művészeti kutatások területén is alkalmazhatóak lehetnek a kapcsolódó ismeretek.

Sütő Éva (Debreceni Egyetem, PhD-hallgató) és *Revákné dr. Markóczi Ibolya* munkája a STEM oktatás szakirodalmának szisztematikus áttekintése. A STEM

(*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) mint komplex oktatási

rendszer a modern tudás-

alapú társadalom alapköve, hiszen a technológia és az innováció rendkívüli ütemben fejlődik, és ezt az oktatáspolitikának szükséges követnie ahhoz, hogy biztosítsa a munkaerőpiac igényeihez megfelelő szakemberek képzését, akik nem csupán az adott szakterületükön, de szélesebb gazdasági kontextusban is képesek együttműködni. A STEM oktatás lényege az interdiszciplináris gondolkodás elmélyítése, hiszen célja a jövőbeli tudósok,

évek óta hiányterület

mérnökök, matematikusok képzése, akik majd új találmányok kifejlesztésével foglalkoznak.

A következő két tanulmány a kémiai-tudás területének legújabb eredményeiről számol be. Az első dr. Szalay Luca (MTA – ELTE, Kutatásalapú Kémiai-tanulás Kutatócsoport), dr. Tóth Zoltán (MTA – DE, Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport), valamint dr. Borbás Réka és dr. Füzesi István középiskolai tanárok közös vizsgálatáról beszámoló írás. A kutatásban egyetemi oktatók és középiskolai tanárok közösen vesznek részt, és a kísérlettervezési képességek fejlesztésével foglalkoznak a kémia területén. A tanulmányban egy négyéves empirikus longitudinális kutatási projekt első két évének eredményeit részletezik. A projektet 7–8. évfolyamos tanulókkal végezték. A statisztikai elemzés során megállapították, hogy a második tanév végére a beavatkozás szignifikáns pozitív változást hozott a kontrollcsoporthoz képest.

A második kémiaoktatással foglalkozó fejezet dr. Tóth Zoltán önálló munkája, és az 1–4. osztályos tanulók természettudományos fogalmi struktúrájának a szóasszociáció módszerével zajlott vizsgálatának eredményeit mutatja be. A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy a szóbeli adatfelvétel, amit korábban óvodásokkal alkalmaztak, a kisiskolás tanulók esetében is megfelelő módszer. A fogalmak közötti kapcsolatok száma és erőssége növekszik, a tanulók mindennapi életével kapcsolatos témakörök esetében erősebb kapcsolat jellemző, mint a tőlük távolabb álló fogalmak esetében, amelyekkel leginkább az iskolai oktatás során találkoznak a gyermekek.

a szóbeli adatfelvétel a
kisiskolás tanulók
esetében is megfelelő módszer

A társadalomtudományi fejezetet dr. Bárdos Jenő, az MTA doktora, professor emeritus elemzése indítja a nyelvpedagógia egyik alapművéről. A könyv címe: *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*, Henry Sweet angol nyelvész, fonetika professzor, korának kiváló nyelvpedagógusa írta a századfordulón. Henry Sweet volt G. B. Shaw mintája a *Pygmalion* című dráma (s később Loewe muzsikájával a *My Fair Lady* című musical) Higgins professzorához. Bárdos Jenő elemzése közel hozza az olvasó-

hoz a 125 éve íródott munkát, és érzékletesen, humorral fűszerezve mutatja be, hogy melyek azok a momentumai, amelyek a mai kor nyelvészeinek is útmutatóul szolgálhatnak.

Dr. Dringó-Horváth Ida és dr. T. Nagy Judit (Károli Gáspár Református Egyetem) munkája a felsőoktatási intézmények oktatási és értékelési módszereinek korszerűsítését szolgálja, amelyről azt várják, hogy csökkenjen a hallgatók lemorzsolódási aránya. Ezt a folyamatot a Tanulási és Tanítási Központok (TTK), vagyis olyan szervezeti egységek támogatják, amelyek feladata a tanítás minőségének folyamatos javítása. A kutatás a Károli Gáspár Református Egyetem Módszertani Központjának működését vizsgálta kvantitatív-kvalitatív formában. Összességében pozitív eredményeket hozott a tesztelési folyamat, de a kutatók azt is megállapították, hogy folyamatos továbbfejlesztés szükséges a kurzusok tartalmi és lebonyolítási formáinak kialakításában.

A következő igen érdekes elemzés Tóth Judit, a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, valamint Fodor Richárd, a Pázmány Péter

Katolikus Egyetem (BTK, Vitéz János Tanárképző Központ) tanárségédjének közös munkája, akik az angol és a skót történelemtanítás tanterveit és vizsgaszabályozásait hasonlítják össze. A tanulmány során betekintést nyerhettünk az angolszász iskolarendszer működésébe. Habár Anglia és Skócia egyaránt az Egyesült Királyság része, a kutatók a közös vonások mellett kitérnek az egyéni eltérésekre is. Az angolszász szisztéma ugyanakkor jelentős különbségeket mutat a magyar rendszerhez képest, amint azt a következő tanulmányban is olvashatjuk, amelyet *Kamp Alfréd*, az Oktatási Hivatal Tankönyvkiadási Koordinációs Főosztályának főosztályvezetője publikált a történelem-okostankönyvek alkalmazásának tanulságaival kapcsolatban. A reprezentatív empirikus kutatás kvantitatív-kvalitatív kevert módszerrel zajlott 2019–2022 között. A 2020 márciusában kezdődött Covid-járvány és a digitális munkarend megváltoztatta a kutatás menetét, és így erről a működési módról született nagyon értékes és tanulságos tapasztalatok is beépültek a felmérésbe.

Mivel a köznevelés pedagógusai minden szakmai előkészítés nélkül kellett hogy elkezdjék a digitális oktatást, az intézmények nem rendelkeztek a digitális átláshoz szükséges infrastruktúrával, valamint a pedagógusok döntő többsége nem rendelkezett megfelelő digitális kompetenciákkal sem, ezért a történelemtanárok 75%-a nem tudott élni a Nemzeti Köznevelési Portál felületének magasabb szintű digitális pedagógiai lehetőségeivel. Mindeközben a fejlett nyugati társadalomban a digitális transzformáció, ha jelentős nehézségekkel is, de megvalósulhatott.

a pénzügyi magatartás
minősége tekintetében a
magyarok rendszeresen az
utolsók között végeznek

A nemzetközi pénzügyiműveltség-mérések és a magyarországi pénzügyi gazdasági oktatási kérdések témakörét érinti a következő vizsgálat, amelyet *Kerekesné dr. Horváth Ilona* kutatótanár, pedagógiai szakértő, a FIN & IT Oktatási Alapítvány munkatársa folytatott. A 2007–2008-as világméretű pénzügyi válság ébresztette rá a felelős vezetőket a lakosság pénzügyi tudatosságának fejlesztésének szükségességére. A 2012-ben kiadott NAT tartalmazta először a pénzügyi oktatás középiskolai bevezetésének elemeit. Magyarország 2022-ben vett részt először a PISA pénzügyi műveltséget mérő vizsgálatában, ahol a 15 éves tanulók pénzügyi tudatosságát mérték. A magyar tanulók eredménye OECD-átlag alatti, de nem szignifikáns az eltérés. Azonban megállapítható, hogy a gyenge és kiváló tanulók eredménye között jelentős különbség van, amely nagyobb, mint az OECD-átlag. Továbbá a fiúk jelentősen jobb eredményt értek el, mint a lányok, és a nehezebb anyagi helyzetben lévő tanulók

gyengébben teljesítettek – ezek szintén kirívó különbségek. A felnőtt lakosság pénzügyi tudatosságát ugyanígy több alkalommal mérték; itt azt állapították meg a kutatók, hogy noha a magyar

felnőtt populáció jól ismeri az alapvető pénzügyi fogalmakat, a pénzügyekhez való hozzáállásuk kielégítő, mégis rosszul kezelik a pénzügyeiket, a pénzügyi magatartás minősége tekintetében a magyarok rendszeresen az utolsók között végeznek a kapcsolódó felmérésekben. A magyar középiskolákban a gazdasági, pénzügyi oktatás hatékonyságán tehát szükséges javítani, mindez a magyar társadalom és a nemzetgazdaság alapvető érdeke is.

A tanulmánykötet harmadik részében találhatóak a művészeti témájú tanulmányok. Az első írás *dr. Csontosné Dr. Buzás Zsuzsa*, a Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa, *Kovácsné Kaczur Andrea* tanító, valamint *dr. Galuska Pál*, a Károli Gáspár Református Egyetem docense munkája. Igen érdekes vizsgálatukban 600 10–12 éves általános iskolás tanuló töltötte ki az általuk fejlesztett, zongoraismeretet és zenei képességeket vizsgáló tesztet online felületen, továbbá a kutatásban 98 ének-zenét tanító pedagógus is részt vett. Cikkükben a szerzők kitérnek az MTA–LFZE, valamint az MTA–SZTE zene-pedagógiai kutatócsoportok által az általános iskolai ének-zene oktatás megújítására alkotott legújabb módszertani fejlesztésekre, valamint a gyermekirodalom jelentéstani értelmezése felől egy új koncepció bevezetését szorgalmazzák, a *gyermek-zeneirodalom*t, részletezve annak sajátosságait. Az ötödik és hatodik osztályosok teljesítménye a zongoraismereti teszten közepes (65,84%) volt, az évfolyamok teljesítményei között pedig nem volt szignifikáns különbség, amiből a zenei képességek fejlődésének ezen életkorban történő megtorpanására lehet következtetni. A zeneiskolai növendékek, valamint a fővárosban és a megyei jogú városban zongorázni tanulók eredménye szignifikánsan magasabbnak bizonyult. A pedagógusok válaszai alapján az általános iskolai ének-zene órákon leginkább Bartók Béla kompozíciói jelennek meg a zongorairodalommal kapcsolatban, és jellemzően nem találkoznak más magyar zeneszerzők remekműveivel a tanulók.

A második zenepedagógiai kutatás *dr. Csontosné dr. Buzás Zsuzsa*, *dr. Smuta Attila* – a Károli Gáspár Egyetem oktatói –, valamint

Szabó Eszter és *Maródi Ágnes* pedagógusok közös munkája, akik a zenei kompetenciát vizsgálták online teszt formájában öt hazai egyetem pedagógushallgatóinak körében, valamint kérdőív segítségével a kóruséneklés lehetséges hatásait mérték fel a hallgatók egészére és jóllétére vonatkozóan. A szerzők részletezik a tanulásközpontú, valamint a technológiaalapú értékelés előnyeit, illetve ismertetik a zenei nevelés és kóruséneklés jellemzőit a hazai pedagógusképzésben.

A kutatók által fejlesztett online teszt a hallgatók zenei ismereteit és képességeit vizsgálta a Kodály-koncepció alapján, a hazai tantervek és főiskolai követelmények figyelembevételével. A tanító szakos hallgatók eredménye a zeneelméleti tesztben szignifikánsan jobbnak bizonyult az óvodapedagógusokénál. A teszten és annak hat résztesztjén elért eredmények értékei erős összefüggést mutattak egymással a zenei képességek és ismeretek területén. A kutatásban szereplő pedagógushallgatók többsége rendelkezik zenei háttérrel, járt zeneiskolába, énekelt vagy jelenleg is énekel kórusban.

A „Drámaversenyek a középiskolában” című tanulmány szerzője *dr. Eck Júlia* középiskolai kutatótanár, egyetemi docens (Károli Gáspár Református Egyetem). A magyar pedagógiai gondolkodásba a drámapedagógia az 1970-es években került be tanórán kívüli, szabadidős tevékenységként, majd 1995-től a köznevelésben is helyet kapott. A drámapedagógia számos vonásában párhuzamba vonható a reformpedagógiák gondolkodásmódjával. A tanulmány az országos drámaversenyeket ismerteti, feltárva az egyezéseket és különbségeket, elsőként az Országos Dráma Tanulmányi Versenyt (ODTV), majd

a Dráma – Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyt (OKTV). A verseny iránt jellemzően folyamatos az érdeklődés, pedig az OKTV eredménye más tantárgyakkal ellentétben nem jelent plusz pontot a felvételi vizsgákon.

A következő tanulmány

sztintén igen érdekes tantárgyközi kapcsolódást ígér a magyar líra, a népzene és a népies műzene tárgyában Petőfi Sándor versei alapján. Szerzője Heverdle Pé-

terné dr. Köncse Kriszta Réka, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának oktatója. A Petőfi-versek folklorizációját már korábbi kutatások is megelőzték, azonban most az MTA – BTK Zenetudományi Intézet Hungaricana adatbázisában végzett feltárás a korábbi 12 dalt, amelyek Petőfi vershez kapcsolódtak, 62-re bővíti. A megzenésített Petőfi-versek fel-felbukkanak a népdalgyűjtések között is, néhánynak a zeneszerzője is ismert, például több dallam Egressy Bénitól származik. A tanulmány részletesen, kottapéldákkal szemlélteti, hogy a magyar folklórban milyen különböző változatokban jelennek meg ezek a versek és dallamok, hogyan veszítik el műzenei jellegüket, például hangnemi vagy ritmikai változás során, hogyan kezdik felvenni a népzeneire jellemző sorszerkezetet, hangképletet, és miként alakulnak át többé-kevésbé szabályos új stílusú népdallá.

A kötet zárásaként egy angol nyelvű tanulmányt olvashatunk. A szerző, a Luxemburgi Egyetem oktatója, prof. Damien Sagarillo, aki 2016 és 2020 között az MTA ének-zene tantárgypedagógiai kutatócsoportjainak külső szakértője volt. A tanulmány témája a több mint 1000 éves múltra visszatekintő, Arezzói Guido nevéhez

fűződő szolmizációs rendszer, a nyugat-európai zenepedagógiában alkalmazott modern módszerek, valamint a relatív szolmizáción alapuló Kodály-koncepció összehasonlítása, melyben a szerző ez utób-

bit tekinti a legeredményesebbnek. A szerző tárgyalja a tartalomalapú és a kompetencia-, még inkább a készségalapú módszerek jellemzőit, és elemzi a Burdot-Koob és

Eich által szerkesztett „Musek léiere mat Spaass! Di nei Method fir d'Formation Musicale” kötetet, valamint Dobszay „Szolfézs-könyv zeneiskolásoknak I.” című kiadványát, amelynek új megjelenésében Kosztándy Réka és Petrigán Erzsébet működött közre. A szemléletes ábrák világossá teszik, hogy a pozitívista és behaviorista tanuláselméletek a „régí típusú”, tartalomalapú módszerrel vannak kapcsolatban, míg a konstruktívista szemléletmód az „új”, vagyis kompetenciaalapú tanulási módszerekkel. A szerző úgy ítéli meg, hogy az igazság a kettő között található, valamint a módszerek egymással kölcsönhatásban vannak.

A tantárgypedagógiai tanulmánykötet szerzői széles körű nemzetközi kitekintés alapján mutatják be a legfrissebb szakmódszertani eredményeket, vizsgálataikra korszerű kutatási módszerek és technikák alkalmazása jellemző. A kötet publikációjának megvalósítását ösztönző MTA PTB Tantárgypedagógiai Albizottság tudományos ülését 2023 nyarán prof. dr. Csapó Benő nyitotta volna meg, de ez a megnyitó a professzor tragikus balesete miatt már nem hangozhatott el. A szerkesztők és a szerzők a tanulmánykötet valamennyi írásával az ő emléke előtt tisztelegnek.

RADÁCSI LÁSZLÓ: GONDOLKODJ OKOSAN! MCC PRESS, 2024.

Timár Gigi: Önsegítő könyv kezdő (?) kritikai gondolkodóknak

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.12>

A kritikai gondolkodás fontosságáról régóta és manapság is meglehetősen sok szó esik szakmai és hétköznapi beszélgetésekben. Afféle *buzzword* lett. Nem is csoda, hisz a saját bőrünkön is érezzük, hogy mennyire nehéz értő módon feldolgozni a felénk áradó információs dömpinget akár a hétköznapi életben. A kritikai gondolkodás fontosságát különböző tudományterületek szakértői erősítik meg. Pedagógiai megközelítésből többek között Ken Robinson, aki szerint ez egyike azoknak az alapkompenciáknak, amelyeket az iskolában fejleszteni kellene.¹ Jonathan Haber a témában alapvetőnek tekinthető művének előszavában szintén leszögezi, hogy a magolásközpontú oktatás helyett kell hogy adjon maga mellett a kritikai gondolkodók nevelésének – hozzátevé, hogy a kritikai gondolkodók a munkáltatók által leginkább keresett személyiségtípus egyben.²

Elfogadva, hogy az oktatásnak fontos szerepe a munkaerőpiacra való hatékony felkészítés, szintén figyelemre méltó, hogy az analitikus gondolkodás 2025-ben harmadszor is a legfontosabb elvárt kulcskészség lett a munkaerőpiacon a World Economic

Forum Future of Jobs kutatásnak eredményei szerint.³ A kritikai gondolkodás hasznosságában és a megtanulásának fontosságában nagy egyetértés mutatkozik a témával foglalkozó szakirodalomban. A fentiekkel való mély egyetértés után kezdődnek azonban a (bármely területen dolgozó) pedagógus, tudatos fiatal vagy egyszerű szülő valódi nehézségei, hiszen jön a kérdés: miképpen is kellene e fontos készség fejlesztésének nekikezdeni saját praxisában? Radácsi László *Gondolkodj okosan! Az intellektuális szupererő* című könyvének célja, hogy ehhez adjon önállóan használható eszközt azoknak (főként a fiataloknak), akik nem sajnálják az energiát önmaguk fejlesztésére.

A *kritikai gondolkodás* fogalmának pontos meghatározása – több más, úgynevezett 21. századi, vagy transzverzális készséghez hasonlóan – meglehetősen sokszínű. A képességet arra, hogy információkat elemezzünk, objektíven mérlegeljünk bizonyítékokat, majd logikusan érveljünk és véleményt alkossunk, számos szerző számos elnevezéssel illeti. A definíciós zűrzavart mutatja, hogy mi magunk is, már ezen szöveg első bekezdésében két

¹ Ken Robinson és Lou Aronica (2018): *Kreatív iskolák*. HVG Könyvek, Budapest.

² Jonathan Haber (2020): *Critical Thinking*. MIT Press, Cambridge (MA).

³ World Economic Forum (2025): *Future of Jobs Report 2025*. Letöltés: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (2025. 01. 29.).

különböző kifejezéssel beszéltünk róla. Radácsi ezért már a kötet címében világossá teszi: a kritikai gondolkodás számára egyfajta 21. századi „okosság” – az okos, máshol az ügyes vagy fegyelmezett gondolkodás a kötetben a kritikai gondolkodás szinonimájaként szerepel –, „intellektuális szupererő”, amely átsegíthet soha nem látott sebességgel változó világunk számos kihívásán.

A kötet saját meghatározása szerint nem tudományos szakkönyv, sokkal közelebb áll az önsegítő műfajhoz. Célja, hogy egyensúlyt találjon a „még szükséges elmélet és a már érdekes, való világbeli alkalmazás” között. A töméredek információ rendező elve pedig megélésünk szerint az – s ha úgy tetszik, ez maga az azonnali hasznót ígérő csali is –, hogy a kötet gyakorlatiasan segítse egy szakdolgozat (vagy más, elsősorban egyetemi beadandó, írásmű) értelmes megírásában azokat, akik efféle feladat előtt állnak. A több évtizedes egyetemi oktatói, kutatói, tanácsadói, tréneri tapasztalattal rendelkező közgazdász szerző identitási közül így e kötet írójaként az oktatói mutatkozik meg legerősebben.

A kötet a témát megalapozó elméleti és történeti áttekintéssel indul, reagálva arra, hogy a kritikai gondolkodás gyökerei – annak ellenére, hogy ez az attitűd csak a múlt században lépett ki az elitek privilégiumai közül – milyen mélyre nyúlnak vissza a történelemben. A bevezető fejezetek a kritikai gondolkodás jelentése, a szükséges intellektuális sztemderdek, valamint az okos gondolkodáshoz szükséges több, együttesen szükséges szemléletmód – ha úgy tetszik, algoritmus –, valamint alapvető mentális modellek bemutatása mellett a gondolkodásról

való gondolkodás – a gondolkodás iskoláinak – alapvető ismereteit összegzi. A kötet a következőkben az *elemzés – érvéles és logika – értékelés és következtetés* folyamatait követi végig, minden fejezetben eljutva az elméleti alapoktól a konkrétabb, az adott produktív szakaszt támogató eszközökig. Közben bevezetve olyan alapvető, de komplexebb fogalmakat, mint például *kva-*

litatív és kvantitatív és ezek különbsége, vagy az *induktív és deduktív következtetés* – ezzel nemcsak a jelen kötet, de más olvasmányok és egyetemi

órák befogadását is támogathatva.

A következő fejezetek konkrét eszközöket, kipróbálható módszereket mutatnak be a gondolkodás fejlesztésére, a döntéshozás támogatására. Ezt további fejezetnyi mennyiségű, a témához kapcsolódó kiegészítő tudás és információ megosztása követi – a vita normáinak tisztázásától a különböző kutatási mintavételi módszereken át az arra vonatkozó praktikus tanácsokig, hogy miképpen használjuk okos gondolkodóként az internetet.

Komplex tehát a kötet; egyszerre törekszik megalapozott elméleti háttérrel adni és alapvető fogalmakat tisztázni, hatalmas mennyiségű tudást, ahhoz szükséges háttértudást összegezni, számos ötletet, felfedezett összefüggést megosztani szemléletes és – minden bizonnyal nem véletlenül – gyakran mosolygásra késztető példákkal alátámasztani mondandóját, és például még ahhoz is vázlatot adni, hogy miképp írjunk érvelő szöveget. Mindez nagy vállalkás nem csak a szerző, hanem a befogadó részéről is. Még akkor is, ha a szerző az előszóban felhatalmazza az olvasót, hogy eltérjen Lewis

még ahhoz is vázlatot
adni, hogy miképp
írjunk érvelő szöveget

Carroll Alice Csodaországban című meséjének igazságától, miszerint: „kezd a kezdetén [...], és leghelyesebb, ha a végén végzed”.

A kötet stílusa végig könnyed és gördülékeny. Ugyanakkor egy szigorúbb szerkesztővel feszebb rendbe is szervezhető lettek volna az áradó gondolatok. A könyv összességében annyi mindenről – és az e sokasághoz tartozó annyi minden másról, valamint a köztük lévő összefüggésekről – ad információt, hogy olykor még a gyakorlottabb olvasó számára is kihívás befogadni ennyi tartalmat. A szerző így a kognitív hibákat taglaló fejezetben megismert „a tudás átka” nevű hibába végül olykor maga is beleesik – mentségére szóljon, hogy így maga (is) illusztrálja saját állítását, miszerint kognitív hibák nélkül nem lehet létezni.

Ezzel együtt a fentieknek is köszönhető, hogy bár a fülszöveg szerint a könyv kezdő gondolkodóknak szól, gyakorlottabbaknak is érdekes, és nem utolsó sorban szórakoztató olvasmány. Ez azok számára lehet vonzó, akik pedagógusként vagy szülőként valaki mást segítenének a kritikai gondolkodás útján megtett első lépéseiben. Még akkor is jó erre a kötet, ha számukra esetleg kevesebb lesz benne a korábban nem ismert tényadat. És persze a haladó „okos gondolkodók” azok, akik biztosan nem rémülnek meg Arisztotelész emlegetésétől, a *kognitív keret* kifejezés magyarázatként való használatától, egy váratlanul felbukkanó logikai képlettől, vagy felnevetnek az olykor meglehetősen intellektuális poénokon.

A „kezdőket” a szerző a mindennapi életből vett példákkal támogatja, illetve azzal, hogy sokszor könnyedén és frappánsan vezeti be a nehéz kifejezéseket, mint például, amikor szüleink bölcs tanácsaihoz hasonlítva magyarázza el a heurisztika – a gondolkodáselméletben megkerülhetetlen, de a szigorúan tudományos közegen kívül egyértelműen ijesztő – fogalmát. Kérdés ugyanakkor, hogy az ezzel együtt is komplex szöveg nem dobja-e le magáról a fülszövegben tételezett ideális olvasói csoport kevésbé kitartó tagjait. Ezt a „veszélyt” a szerző is jelzi már az előszóban: leszögezi, hogy a szellemi fejlődés kemény munkával jár, ahogy tesztünk sem lesz edzettebb erőfeszítés nélkül.

Mindannyiunk üdvére válna, ha sok fiatal (és nem fiatal) ismerné meg és használná a kötetben foglaltakat. Ehhez fontos lépés, hogy született egy olyan, nem tan

a „kezdőket” a szerző a mindennapi életből vett példákkal támogatja, illetve azzal, hogy sokszor könnyedén és frappánsan vezeti be a nehéz kifejezéseket

könyv, amelynek révén akár a megfelelően elszánt olvasó egyedül is hozzáférhet ehhez a tudáshoz. A kapcsolódást minden bizonnyal segíti a szöveg közvetlen, személyes stílusa, amely kicsit olyan, mintha egy témája iránt elkötelezett tanár felülne az asztal tetejére az óra után, és elkezdené mesélni. A recenzensnek például a kötet forgatása közben visszavisszatért az érzete: milyen jó lenne mindezt olvasás után *megvitatni*. Így kellemes meglepetés volt, hogy a könyv végén a szerző jelzi: szívesen beszélget valójában is a kritikus gondolkodásról, ha hívják. Őszintén remélem, hogy vannak olyan tudatos, fiatal közösségek, akik élnek a felkínált lehetőséggel.



TURCSIK KATALIN – MAJOR ANITA

Három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért – „Megbélyegzés vagy felmentés a részképességzavar megállapítása a tanuló számára?”

Konferenciabeszámoló és előadás

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.13>

NAPLÓ

A budapesti Öveges József Technikum és Szakképző Iskola 1994 óta deklaráltnan foglalkozik diszlexiás, diszgrafiás és diszkalkuliás tanulók oktatásával, célzott támogatásával. A kezdetekkor ez középiskolai szinten egészen egyedi vállalásnak számított – Magyarországon korábban erre nem volt példa. Az általános iskola után ezek a tanulók légtérbe kerültek, esélyeik egy szakma vagy az érettségi megszerzésére meglehetősen csekélyek voltak.

Az iskola 2025. március 6-án tartott *DISZ30 – Három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért* című konferenciáján idézte fel a harminc év mérföldköveit és tanulságait. Az esemény, amely egyben a Logopédia Európai Napjának eseménysorozatába illeszkedett, a szakmai munka súlyponti területeit bemutató tablókiállítással egészült ki.

A rendezvényen előadások és pódiumbeszélgetések váltották egymást. Egyéb elfoglaltságaik miatt ugyan csak virtuálisan, de

jelen volt az elmúlt évtizedek főbb szakmai támogatói közül *prof. dr. Csépe Valéria* és *prof. dr. Gyarmathy Éva* is – ők egy-egy videóüzenetben köszöntötték a résztvevőket. „A cél sokszor egyfajta, a módszerek sokfélék. Ebben mutat példát sok mindenkinek az Öveges” – mondta Csépe Valéria. Gyarmathy Éva így fogalmazott: „Az Öveges már régen elindult abba az irányba, hogy itt nem tanulási zavarról van szó, hanem tanítási zavarról, és megfelelő módszertannal ezek a gyerekek is tudnak tanulni, a diszlexiások is megtanulnak olvasni, és kiemelkedő teljesítményekre lesznek képesek.”

Az előadók sorát *Köpf Károlyné* nyitotta meg. Mint egykori igazgatóhelyettes és angol- és testnevelő tanár, a korábbi évek tanújaként és aktív résztvevőjeként felidézte az első diszlexiás osztály beindítását megelőző, előkészítő időszakot és a további jelentős lépéseket. Elmondta, hogy a munka irányítását és megszervezését dr. Köpf Lászlóné, a program ötletgazdája koordinálta,

1995-től már mint az iskola igazgatója is. Fáradhatatlanul járta az illetékes hivatalokat, kutatásokat végzett a helyzet és a lehetőségek felmérése érdekében, és megszerezte a diszlexia legnagyobb hazai szakértői, Csabay Katalin, Adorján Katalin és legfőképp Meixner Ildikó támogatását. Meixner Ildikó végezte az első pedagóguscsoport felkészítését, és tanácsaival, instrukcióival segítette a program kialakítását. Egészen 2000-ben bekövetkezett haláláig kísérte a folyamatot.

A következő eladásban *Major Anita* (az Öveges József Középiskola egykori magyar-tanára, jelenleg a Mathias Corvinus Collegium Magyar Összetartozás Intézetének igazgatóhelyettese) egy volt övegeses diáknak megindító történetén keresztül világította meg, milyen nehézségei, bizonytalanságai és speciális igényei lehetnek a diszlexiás diákoknak. Szólt arról is, hogy pedagógusként milyen kihívásokat és örömet jelentett számára a diszlexiás, diszgráfias, diszkalkuliás diákok tanítása.¹

Az iskola jelentős szakmai partnere a Magyar Pedagógiai Társaság, melynek elnöke, dr. Trencsényi László előadásában az olvasóvá nevelésről elmélkedett: az írók, újságírók és a – kultúraközvetítő – pedagógusok dolga, felelőssége odafigyelni a (leendő) olvasókra, és megtalálni hozzájuk az utat. Elnök úr – annak elismeréseként, hogy ezt a missziót az Öveges „az olvasásban nehezen haladók” esetében is felvállalta – ünnepélyesen átadta Köpf Lászlónénak a Magyar Pedagógiai Társaság tiszteletbeli taggá fogadásáról szóló határozatot.

Ezután *Gombis B. Judit* pszichológus, az Öveges József Középiskola német szakos tanára röviden elemezte azokat a problémaköröket, amelyekkel a tanári kar időről időre

szembe találta magát: a diszlexiás tanulók méltányos vizsgáztatása, a kétszintű érettségi bevezetése, a továbbtanulás feltételeinek megteremtése, a lemorzsolódás csökkentése, a diszlexiások részvétele a kompetenciamegteremtésben. Megemlítette a legemlékezetesebb tapasztalatcseréket, konferenciákat, tudásmegosztó tanfolyamokat és azokat a tartalomfejlesztéseket, amelyekben az iskola részt vett, határainkon innen és túl.

Egykor *Borbély Anikó*, az Öveges József Középiskola korábbi fejlesztőpedagógusa, történelemtanár vitte véghez a Fejlesztő munkaközösség kialakítását. Most felvázolta ennek a folyamatnak az állomásait, a kihívásokat, amelyekkel az évek során találkozott, a támogatási formákat és módszereket, illetve körvonalazta azt a szemléletet, amelyet ő és munkatársai képviseltek munkájuk során. Hangsúlyozta az együttműködés jelentőségét mind a munkaközösségen belül, mind a szakmai munkaközösségekkel, a szülőkkel és a szakmai szervezetekkel.

Utolsó előadóként *Turcsik Katalin* pedagógiai szakpszichológus, az Öveges József Középiskola iskolapszichológusa vázolta fel azt a három területet, amelyek mentén kapcsolódik az iskola diszlexiaprogramjához. Az MPT Diszlexiás Gyermekek Fejlesztéséért Szakosztály, amelynek az előadó elnöke, 1997-ben jött létre az Öveges tanáraitól, Köpf Lászlóné vezetésével. A tagság azóta sokat változott, de a szakosztály bázisiskolája, fő szakmai partnere ma is az Öveges. Az előadó bemutatta azt a sokrétű munkát, amelyet a tagszervezet a tanulási zavarral élők érdekében fejt ki. A hallgatóság képet kaphatott az iskola Segítő pedagógusok munkacsoportjának munkájáról, melynek az előadó vezetője, illetve az

¹ Ennek az előadásnak a szerkesztett leíratát közöljük alább, a beszámoló után. – *A szerk.*

iskolapszichológusi munka tapasztalatairól, súlypontjairól is. Szó esett a diszlexiás tanulók nehézségeiről, elakadásairól, szükségleteiről, illetve a sikeres alkalmazkodás támogatásának lehetőségeiről.

A rendezvényen három pódiumbeszélgetésre is sor került. Az elsőben a résztvevők a kezdeti időszakot idézték fel, amikor a „kísérleti modell” bevezetését követő néhány évben az iskola módszertani bázissá fejlődött, s közben a tanári kar egységes, valódi közösséggé formálódott. Egy másik eszmecsere keretében a pedagógiai eszköztár, a módszertani megoldások elemei hangzottak el, a diszlexiás öregdiákok megszólaltatása során pedig a résztvevők valódi vallomásokat hallhattak, amelyekből megindító történetek bontakoztak ki.

A délutánt egy rövidfilm zárta, *Egy csónakban* címmel. Ebben az iskola néhány pedagógusa osztotta meg a nézőkkel tapasztalatait, módszereit, valamint személyes megéléseit.

A rendezvényt a „hőskor” legfontosabb résztvevőinek köszöntése, egy tanuló nagyszerű versmondása és az iskola két – művészi tehetséggel megáldott – tanárának festménytárlata tette még ünnepélyesebbé. A tablókiállítás megtekintői pedig megismerhették a 30 év krónikáját, a szakmai munka elemeit és szemléletmódját, az együttműködő partnereket és azokat a volt diákokat is, akikre az iskola méltán büszke. Utóbbiak között van az a négy oktató is, akik ma már kollégaként állnak egykori tanáraik mellett, és továbbviszik azt, amit ettől az iskolától kaptak.

Turcsik Katalin

—

Megbélyegzés vagy felmentés a rész-képességzavar megállapítása a tanuló számára?

Major Anita előadása a budapesti Öveges József Technikum és Szak-képző Iskola 2025. március 6-án tartott *DISZ30 – Három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért* című konferenciáján²

Hölgyeim és Uraim! Tisztelt Kollégák!

1996 és 2006 között tanítottam az Öveges József Középiskolában főként magyar nyelvi és irodalmat. A 2000/2001-es tanévben elvégzett pedagógus-továbbképzés után csoport- és osztályszinten is foglalkoztam diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás gyerekek érettségire való felkészítésével és órán kívüli nevelésével, művelésével.

Előrebocsátom, hogy ez emberként nagyobb örömet adott, tanárként nagyobb sikert hozott számomra, mint a problémamentesebb diákok tanítása. Hogy miért? Mert velük nem volt két egyforma óra. Humoruk, csavaros észjárásuk, fantáziájuk motiváló volt számomra is. Persze, ha nem lettek emberükre, elvérezni is könnyebb lehetett pedagógusként. De ha megtapasztalták a szeretetteljes szigort, ha látták, hogy a rész-képességzavarról szerzett papír nem jelentheti a követelmények alóli kibúvót, nekik is vezetniük kell a tételfüzetet megadott vázlatpontokra építve; ők is írnak helyesírási diktátumot, csak másként értékelve, elemezve; ha a tanár derűvel fogadta, hogy megszámlálják, hány betűt „merészelt” feladni a következő hétre; ha tetszett neki,

² A szerző a Mathias Corvinus Collegium Magyar Összetartozás Intézetének igazgatóhelyettese, tanár, szerkesztő, filmrendező.

hogy a memoriterhez rajzos segédlettel próbálkoznak, ráadásul ő is rendre kiköken-tette őket – akkor csodás eredményeket lehetett elérni velük: javult az íráskéjük, a helyesírásuk, a memóriájuk, terhelhetőbbé váltak.

De a tanórán kívüli időben is rendhagyó fejlesztő tevékenységekkel álltunk elő Németh Ágota tanárnővel és dr. Margittai Gábor tanár úrral dr. Köpf Lászlóné igazgató asszony támogatásával, aki nemcsak magyartanárként, hanem anyaként is átélhette a részképességzavaros gyermek egyéni módszerek szerinti képzésének fontosságát. Önképzőkör, túracsoport, erdei iskola, népműmereti program, kézműves foglalkozások, néptáncstanulás és -fellépések segítették a hagyományos módszerekkel hátrányban lévő tanítványaink önbecsülésének erősítését, beilleszkedését, sikerorientálását. Tapasztalataink szerint a diszlexiával és az ehhez társuló pszichés problémákkal is gyakran küzdő diákok átlagon felüli mértékben vonzódnak a néptánchoz, valósággal rabjává válnak – a szabályozott ritmusvilágnak, a belakhatóvá tett térnek, a zenében és táncban fellelhető örömmek, a testi-lelki gát-lások feloldásának köszönhetően. Az iskola Kós Károly Körének néptánc csoportja főként diszlexiás tanulókból rekrutálódott.

Előadásomban a pedagógus-továbbképzés során feldolgozott egyik történetet eleve-nítem fel, mert az ott bemutatott, az Övegesben szenvedélyes versmondóvá és néptáncossá vált fiatalember életútját napjainkig követem.

Lássuk, mit tapasztaltam az akkor „normál” gimnáziumi osztályba járó fiúcska esetének tanulmányozásakor, akinek diszlexia-vizsgálatát sajnos csak 11. osztályban tudtuk elindítani! Hajdani „kis irodalmár”

tanítványomról – nevezzük fiktiivén Tominak, hogy személyiségi jogait tiszteletben tartsuk – többek közt a következőket jegyzeteltem 2000-ben:

„[Tomi,] mint beszélgetésünkkel elmondta, nehezen világra jövő, farfekvéses újszülött volt. Egyedüli gyermeke szüleinek, akik középfokú végzettségű, reggeltől estig robotoló emberek, ezért nem figyelnek rá eléggé. Nagymamáját viszont szinte fetisizálja bölcsességéért, kedvességéért. Vélhetőleg a szülők elvárásaitól való erős félelem sok mindenben blokkolja a fiút.

Tomi túlsúlyos, nem arányos felépítésű, már óvodában, általános iskolában szenvedett társai csúfolásától. Testnevelésórakon nem mert osztálytársai előtt vetkőzni. A lányok tollat szúrtak a kezébe, ezért még nem volt szerelmes, nem is foglalkozik a másik nemmel. [...]

Tanárai sokszor voltak igazságtalanok a túlérzékeny fiúhoz, büntették, az is előfordult, hogy megütötték. Az érintések elől elhúzódik, hátraugrik. Kérdésemre elmondja, hogy a testi fenyítéstől fél. A tanároktól való félelme máig olyan erős, hogy az egyik vizs-zatérő rémálmában sötét folyosón fut, amelynek végén útját állja a nagy kaszás, az elnök, aki matematikateszt kitöltésére kényszeríti, de ő soha nem tudja megoldani a feladatokat.

Szorong, rága a körmét. Életét monotonnak érzi, magányos, gyakran beszél tárgyakhoz, s azok hangját elképzelve felel is magának, sokat fantáziál, és furcsa szürreális verseket, történeteket ír, amelyek hol értelmetlenek, hol zseniálisak. Az általa kitá-lált figurák, kis barátok tanácsot is adnak neki. Erősen vizuális típus. Szeretné, ha volna egy bátyja, aki megvédené őt.

Négyéves korában sokkot kapott egy kutyától, későbbi súlyos autóbalesetét is az okozta, hogy egy kutyától megijedve átszaladt az úttesten. A kórházban nyerte vissza eszméjét, de mint mondja, jobb lett volna nem felébredni, mert a rossz fiúk, az osztálytársak mindig bántották. A nyolcadik osztályt magántanulónként végezte el. Egy ideig pszichológushoz is járt. Pessimista, mert úgy látja, hogy a gonoszok élnek tovább. Ennek ellenére ő – saját elhatározásból – jó fiú: tiszteltudó, szorgalmas, soha nem beszél csúnyán. Olyan hivatást szeretne, amellyel segíthetne az embereken.

Hogyan változott meg az élete az Övegsben?

A kudarcélmények után itt befogadó közösségre talált. Osztályfőnöke, társai többsége nemcsak toleráns hozzá, hanem kifejezetten pátyolgatja őt. Furcsaságait, »darabosságát«, széles mozgulatait megszokták.

Tomi jól motiválható. Mióta irodalomból kiemeltem, vers- és prózamondásra biztattam, versenyekre vittem, megtáltosodott: még többet tanul, eredményei látványosan javultak, a legjobb akar lenni. Tehetségesnek tartja magát, továbbtanulási szándéka van. Emlékezőtehetsége bámulatos, mint mondja: ő mindent megjegyez, s valóban így van, hiszen szelektálni nem igazán képes. A legvastagabb tételfüzet az övé. Balkezes, jobb oldala szélsőségesen ügyetlen. (Az általános iskola első éveiben még erőltették neki a jobb kéz használatát.)

Helyesírása nagyon gyenge: nemcsak a zöngés-zöngétlen mássalhangzópárokat keveri, hanem egyéb betűket is, központosítása, a tulajdonnevek-köznevek írása következtelen, előfordul, hogy a toldalékok különírja a szótótlól, máskor szavakat

összevon. Az idegen kifejezések közül sokat nem ért, nem jól használ, de bemagolja őket. Elmondása szerint gondot okoz neki a margótartás. Keveri az irányokat, a tematikai relációkat nem érti, képtelen az átváltásokra, nem tudja a számrendszereket felfogni, csak írásban tud összeadni és kivonni, térképen nem tud tájékozódni. Az íróeszközt görcsösen fogja, felkapkodja, írásképe rendezetlen. Nem mindig érti első olvasásra, hallásra a szöveget, de kiváló a szövegfeldolgozó képessége. Aktív szóhasználata gazdag. Jóval előbbre jár a tananyagban társainál, szünetben sem tudom kivenni kezéből a könyvet, füzetet. Állandó megfelelési kényszerszere miatt retteg attól, hogy valami lényegesről lemarad, ezért egész órán – mint egy »gép« – ír. Bár választékosan beszél (például »ön áll hozzám a tanárok közül a legközelebb«), ha belelendül mondanivalójába, gyakran használja az »öregem« megszólítást nekem címezve is (ezt azonban észre sem veszi).

Tomi helyesírásában és megnyilvánulásaiban már kilencedik osztályban felfedeztem a diszlexia, diszgráfia jeleit (egyik elmélyült beszélgetésünk után pedig a diszkalkulia tüneteit is, s talán utóbbi a leg súlyosabb), ezt írásban és szóban is jeleztem édesanyjának. A szülők azonban – mintha eltolnák maguktól a problémát – hallani sem akartak arról, hogy gyermeküket vizsgálatra vigyék. (Az édesanya ki sem akarta mondani a diszlexia szót, helyette »arról a dolgról« szeretett volna beszélni velem.) Többéves kitartó »ostrom« után tudtam elérni azt, hogy felfogják a szakvizsgálat fontosságát. Végül a gyermek tehetségének hangsúlyozása győzte meg őket, a továbbtanulás esélyének ígérete: ha fiukat értékelné is egyéni módon tudom, nem csak

tanítani, jobb jegyeket szerezhetsz, így valószínűbb, hogy felveszik egyetemre” – zártam 2001-es felmérésemet.

Hogy mi történt azóta a már negyvenes éveiben járó Tomival?

Hivatalos dokumentum azóta sem született részképességzavarairól. Az érettségi vizsgán ezért külön elbírálásban nem részesülhetett: több száz helyesírási hibát számoltam össze fogalmazásában, a tartalom és a szóbeli kiválóság okán mégis jóra értékelhettem magyar nyelv és irodalomból. A színművészetire nem vették fel, elvégezte viszont a magyar és a történelem szakot, kiművelt ember lett, ám magyarból – bár helyesírása sokat javult – diplomát nem kaphatott. A gyakorlótanítás szembesítette azzal, hogy a diákoknál nincs kíméletlenebb, és a pedagógiai pályát nem neki találták ki. A főiskola, majd az egyetem teljesítése azonban feljogosította arra, hogy édesapja ne kényszerítse egy munkásbrigádba. A vele öröklé elégedetlen apát azóta elveszítette, a fiatalember szerető édesanyjával él, s továbbra is félti, imádja nagymamáját. Párkapcsolata nem volt, alkalmi munkákkal próbál hozzájárulni a háztartáshoz.

Nem múlhat el ünnep, még a kislányom névnapja sem, köszöntése nélkül: „Mélyen tisztelt, drága tanárnő!” megszólítású leveleiben tájékoztat családját, az általam nem ismert környezete általa említésre méltó

dolgairól, megosztja olvasmányélményeit, dilemmáit, felháborodik az interneten ismerkedő hölgyek sekélyes és pénzsóvár viselkedésén. És ontja magából a műveket: helyenként tényleg zseniális regényeivel, novellásköteteivel és verseivel bombázza a szerkesztőségeket; számtalan könyve jelent meg olyan internetes kiadók „gondozásában”, amelyek fésületlenül ömlesztik be a szöveget, és egy szép borítót is kap a szerző némi anyagi hozzájárulásért. Hajdani magyartanáráként és több alkotásának szereplőjeként, műzsjaként felajánlottam neki, hogy ha megjelenés előtt eljuttatja hozzám, legalább a borítószöveget rendbe tesse.

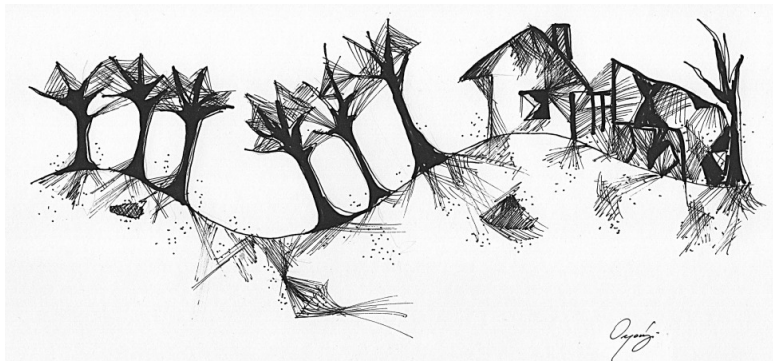
Kedves Kollégák!

Amint bizonyára kiderült az előadásból, nem „esetet” ismertettem, hanem egy embert próbáltam bemutatni, akivel e falak között hozott össze a sors. Aki, biztosan tudom, legboldogabb éveit az Öveges József Középiskolában töltötte: itt talált először segítőtársakra, odafigyelő tanárookra, itt foglalkoztak vele egyénre szabott módszerekkel, itt tudta meg, hogy tehetséges, hogy a ritmusérzékét még belőle is elő lehet csalogatni, és nem kell hátrálnia az érintések elől.

Egy embert, aki minden kétséget kizáróan diszlexiás és diszgráfiás, és aki rendhagyó módon mégis minden idejét olvasással és írással tölti. Mert ez lett a küldetése. Ezért él.

Köszönöm a megtisztelő figyelmet!

„Elhagyatva”



DARVAI TIBOR

Reflexiók a 2024-es Országos Neveléstudományi Konferencia után

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.14>

Immár 24. alkalommal került megrendezésre a hazai neveléstudományi közösség legnagyobb reprezentatív szakmai-tudományos eseménye, az Országos Neveléstudományi Konferencia, melyet 2024-ben az MTA Pedagógiai Bizottság felkérésére a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete szervezett meg. Az ONK lassan negyedszázados jelenléte szervezetszociológiai szempontból azt jelzi, hogy a konferencia teljességgel integrálódott a hazai neveléstudomány szövetébe, továbbá azt is, hogy évenkénti megszervezése és megtartása nélkül elképzelhetetlen lenne a hazai neveléstudományi mező.

A három nap eredménye: 30 szimpózium, 39 tematikus szekció, 5 poszter-szekció és 12 szakmai program (például az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ülései). Ezekből az adatokból egy nagyon dinamikus, sokrétű konferencia képe rajzolódik ki előttünk. És ez a lendületet valóságos volt, nem csak a programfüzet és az absztraktkötet sugallja.

A 30 szimpózium a szélesebb értelemben vett neveléstudomány egészét fedette, hiszen ívük a történelemtanítás metodológiájától az árnyékkutatás jelenségvilágán keresztül a nevelésszociológia témáigág húzódott.

Ha az ugyancsak sokszínű 39 tematikus szekció előadásainak témáit és az egyes témák gyakoriságát vizsgáljuk, akkor látható,

hogy legalább három vagy annál több tematikus előadás került megszervezésre az alábbi témákban: *IKT az oktatásban és Pedagóguskutatás* (három-három tematikus előadással); *Gyógypedagógia és Felsőoktatás-kutatás* (négy-négy), és összesen hat tematikus előadás került megrendezésre a *Neveléstörténet* témakörében. Felmerülhet a kérdés, hogy *a tematikus előadások számának gyakorisága jól reprezentálja-e a neveléstudomány egy-egy területének helyzetét, erőteljességét*. Másképpen fogalmazva: a neveléstörténet a hat tematikus előadásával, vagy a gyógypedagógia a maga négy tematikus előadásával a neveléstudomány „legdinamikusabb” területei közé tartozik-e immár?

A gyógypedagógia tudományát nézve azt mondhatjuk, hogy viszonya a neveléstudománnyal töredezett. A gyógypedagógia önmagát interdiszciplináris-multidiszciplináris önálló tudományként értelmezi. E logika szerint a gyógypedagógia sok más tudomány mellett a neveléstudománnyal is érintkezik (és pl. a pszichológiával, a szociológiával, az orvostudománnyal, az antropológiával stb.). A neveléstudomány felőli érvelés szerint a gyógypedagógia a neveléstudomány része. Hiszen míg a neveléstudomány több önálló doktori iskolával is rendelkezik, addig a gyógypedagógia tudományáról ez nem mondható el, legalábbis egyenlőre. Továbbá a neveléstudományi doktori iskolákon belül a gyógypedagógia

programként van jelen. Mindezekről függetlenül, vagy mindezek mellett a gyógypedagógiai kutatások hagyományosan és történetileg is releváns módon megjelentek az ONK-k történetében. De talán tudományrendszertani szempontból azt lehet mondani, hogy a gyógypedagógia nem olyan klasszikus tematikus egység a neveléstudományon belül, mint a didaktika vagy a neveléstudomány.

A neveléstörténet esetében rendszerelméleti problémák nem állnak fent, hiszen a neveléstörténet-oktatástörténet képviselői mindig is a neveléstudományon belül értelmezték magukat (és tegyük hozzá, hogy így tesznek a történettudomány képviselői is). Jó lenne azt mondani, hogy a lassan negyed évszázados töretlen és markáns neveléstörténeti részvétel az ONK-kon jól reprezentálja a neveléstörténet helyzetét a neveléstudományon belül, azonban ez valószínűleg nem így van. E problematika objektív, tárgyilagos elemzésének érdekében érdemes megtekinteni a hazai neveléstudományi-pedagógiai tanszékek felépítését, vagy azok tanterveit. Ezek szerint ugyanis a neveléstörténet nem a legrelevánsabb tematikus egység a neveléstudományon belül – például a tantervekben alig jelennek meg a neveléstörténeti kurzusok, tanszékekről nem is beszélve. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a neveléstörténeti szakma önmagát felülreprezentáló módon jelenik meg a hazai neveléstudomány legrangosabb eseményén. E közösségen belül egyes magyarázatok szerint kialakult az a habitus, amely mintegy „előírja” azt, hogy az adott évben meg szervezett ONK-n részt kell venni, hiszen a képviselők önmaguk is ebben a szakmai-tudományos közegben szocializálódtak. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy az ONK

alapítói között találhatunk neveléstörténet-szeket is. A másik lehetséges magyarázat abból indul ki, hogy a neveléstörténet képviselői érzékelik, hogy bár nem ez a terület a legdinamikusabb mező a neveléstudományon belül, ettől függetlenül, vagy épp ennek ellenére szükséges megmutatni a releváns kutatási eredményeket.

A korábban említett tudományos sokszínűsége vezethető vissza az ONK-kat érintő legfőbb kritikák. Az egyik szerint az ONK három napja alatt túlságosan sok a párhuzamos szekció – legyen az szimpózium vagy tematikus előadás –, és emiatt a jelenlévő oktatók-kutatók nem tudnak részt venni egy-egy ígéretesnek ígérkező előadáson. A másik kritika, mely összefüggésben van az előbbivel, és többször is éri a mindenkori ONK-t: eszerint a szervezeti keretek, elsősorban az időkeretek – 15-20 perc előadás és 5 perc diszkusszió – nem alkalmasak arra, hogy el lehessen mélyülni egy-egy kutatásban, vagy arra, hogy megfelelő szakmai-tudományos párbeszéd alakulhasson ki a jelenlévők között. Másképpen fogalmazva: az ONK intézménye kevésbé alkalmas az igazi tudományos műhelymunka implementációjára. Érthetőek és megfontolandóak ezen érvek, az ONK azonban szervezeti és történetileg a hazai neveléstudomány *reprezentatív* szakmai eseménye, ennél fogva itt kevésbé a „kutatás közben” elve érvényesül, inkább a tudományos műhelyek prezentálják eredményeiket a szakma előtt.

Hagyományosan az aktuális ONK-n kerül bemutatásra a korábbi évben tartott konferencia válogatott tanulmánykötete, az *Új kutatások a neveléstudományokban*. Így történt ez a 2024-es évben is. A tanulmányok érintik többek között a jövő iskolája, a

digitális tanulási terek és a felsőoktatás-kutatás témáit is. Itt talán érdemes megállni egy pillanatra, és a kötet címét tekintve általában a neveléstudomány egységéről, vagy épp töredezettségéről beszélni. Vajon „neveléstudomány”-ról, vagy inkább „neveléstudományokról” van ma már szó? Az egyik felfogás szerint a neveléstudomány egységes, és a töréspontok (vagy metszéspontok) a neveléstudományon belül jönnek létre. A másik felfogás azt mondja, hogy a neveléstudomány egységének kárpitja már korábban megbomlott, és az egyes neveléstudományi iskolák között olyan relevánsak a különbségek, hogy egységes neveléstudományról nem beszélhetünk, hanem csak neveléstudományokról. Mindegyik interpretáció mellett találhatunk érveket, ellenérveket, de talán az ONK azt mutatja, legalábbis szervezetszociológiai szempontból, hogy ugyan különböző neveléstudományi

iskolákról beszélhetünk, melyek között olykor erősebb, máskor gyengébb a kommunikáció, azonban mégiscsak egy szakmai-tudományos közösségnek vagyunk a részei.

Összességében a XXIV. ONK – és a korábbiak is –, legalábbis jelen sorok írója szerint, olyan *szimbolikus-reprezentatív* szakmai esemény, amelyre szükség van minden fentebb említett „rugalmatlansága” ellenére. A hazai neveléstudományi közösség egészen bizonyosan magányosabb volna a minden évben megszervezésre kerülő ONK-k nélkül. S talán szimbolikus jelentése lehet annak is, hogy a következő, huszonötödik, vagyis a negyedszázados jubileumot ünneplő ONK egy ONK-t alapító neveléstudós – a közöttünk sajnós már nem tevékenykedő Csapó Benő – tudományos székhelyén, Szegeden kerül majd megrendezésre.



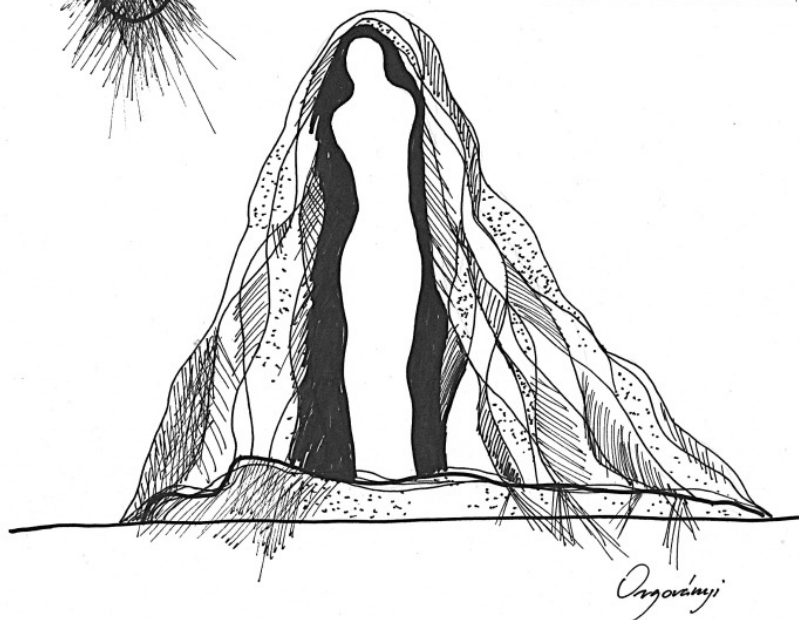
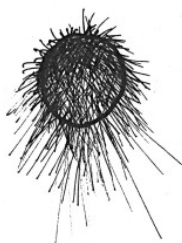
Agoston

„Almaarc”



„Vetélytársak”

„Szerellem”



„Lepel”

ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 148)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

15–30 » JÓZSA KRISZTIÁN – SZÁNTÓ ZSUZSANNA – HAJDUNÉ HOLLÓ KATALIN – PODRÁČZKY JUDIT:**Az elsajátítási motiváció támogatásának lehetőségei az óvodai nevelésben**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.02>

Az óvodáskori elsajátítási motiváció meghatározó szerepet játszik a gyermekek kognitív, szociális és pszichomotoros fejlődésében. Több kutatás igazolta, hogy az elsajátítási motiváció erőssége jelentős mértékben előre jelzi az iskolai sikerességet. Ennek ellenére az óvodáskori támogatásának, erősítésének a módszereivel és lehetőségeivel alig foglalkoztak még korábban. Írásukban ezért ezt a célt tűztük ki. A tanulmány bemutatja az elsajátítási motiváció fogalmát, többdimenziós természetét. Az elemzés részletesen foglalkozik a társas környezet motivációóra gyakorolt hatásával. Az elsajátítási motiváció összetevőinek – mint a kitartás és az érzelmi reakciók – elemzése révén hangsúlyt kap a pedagógusok szerepe a gyermekek motivációjának a támogatásában. A tanulmány konkrét példákon keresztül ad ötleteket az óvodapedagógusok számára, beleértve az optimális kihívás elvén alapuló feladatok tervezését és a támogató környezet kialakítását. Emellett a szerzők kitérnek a családi háttér szerepére, a szülők és pedagógusok közötti együttműködés fontosságára. A tanulmány célja, hogy rámutasson az elsajátítási motiváció tudatos fejlesztésének a fontosságára és bemutassa annak pedagógiai lehetőségeit az óvodai nevelésben.

Kulcsszavak: *elsajátítási motiváció; óvoda; motiváció erősítése; kora gyermekkori nevelés*

31–58 » SÁVAI-ÁTYIN REGINA – BACSKAI KATINKA:**Életszerűen – Heterogén tanulói közösségek tanításának didaktikai megközelítése pedagógusok narratívája alapján**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.03>

Az iskolákban tanuló diákközösségek heterogenitása általában is kihívás elé állítja a tanárokat. Ma már azonban a heterogenitás jellemzője, hogy egyre magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik sajátos nevelési igénygel (SNI) vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdenek (KSH, 2024). Az egyik lehetséges pedagógiai válasz erre a kihívásra a differenciálás és a változatos módszertan alkalmazása (Reinhardt és Kökényei, 2009). Ezzel a tanítás során a pedagógusok a hatékony tanulást ösztönzik (Chrappán, 2020), amivel a beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási nehézséggel küzdő tanulók nehézségeit próbálják könnyíteni. Kvalitatív

tanulmányunkban osztályfőnökökkel készült félig strukturált interjúkat (n = 9) elemeztünk az Atlas.ti szövegelemző programmal. Interjúalanyaink Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében dolgoznak, általános és középiskolákban. A kutatásunk célja elsősorban az volt, hogy átfogó képet kapjunk a BTMN tanulókkal kapcsolatos tanári tudásról és tapasztalatokról, illetve arról, hogy milyen mértékben élik meg a tanárok kihívásként az ilyen értelemben vett heterogén tanulói összetételt. Elemeztük, hogy milyen eljárásokat, módszereket alkalmaznak a tanárok, és ezek között milyen jelentősége van a differenciálásnak. Eredményeink azt mutatják, hogy a tanárok természetesként fogadják el a diákok sokszínűségét, és törekednek az ebből adódó kihívásoknak megfelelni, ez azonban nem könnyű számukra. A napi feladatok között folyamatosan igyekeznek egyénre szabott eszközöket, változatos tanulásszervezési módszereket kipróbálni. Vannak olyan, már régóta ismert technikák (online tartalmak használata, páros munka), amelyeket kifejezetten hasznosnak értékelnek, míg más módszereket, munkaformákat (pl. csoportmunka) nem találtak hasznosnak.

Kulcsszavak: *BTMN tanulók; pedagógiai eljárások; tanári eszköztár*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

5–14 » BÉNYEI JUDIT – TIMÁR BORBÁLA – RAJNAI RICHÁRD – SZIJÁRTÓ ZSOLT:**Szükség van-e a médiaműveltség fejlesztésére? – Kerekasztal-beszélgetés Rajnai Richárd *Miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére?* című könyvéhez kapcsolódóan**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.01>

A beszélgetés egy frissen megjelent könyv kapcsán a médiaoktatás magyarországi helyzetét tekinteti át. Bemutatja a kiinduló situációt, az elmúlt pár évtized fejleményeit, s elemzi a jelenlegi helyzetet.

Kulcsszavak: *médiaműveltség; médiaoktatás*

ROVAT: MŰHELY

59–69 » KOMJÁTHY ZSUZSANNA:**Pedagógusaink integrációs attitűdje**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.04>

Jelen írás a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi oktatási rendszerben történő integrációjának múltbéli és jelenlegi helyzetét vizsgálja a pedagógusok integrációs attitűdjének vonatkozásában egy korábbi, Horváthné 2006. évi, illetve a Miskolci Egyetem hallgatóinak 2024. évi kutatási adatai nyomán kapott eredményeket felhasználva, valamint azokat összehasonlítva.

A kutatás három kiemelt szempont mentén vizsgálta a pedagógusok integrációhoz való viszonyát, ezek a következők voltak: integrációs hajlandóság; szakmai kompetencia mérteke; továbbá a speciális ismeretszerzéshez szükséges tudás megszerzésének módja.

A kutatás célja az volt, hogy a vizsgált mintán belül felfedje annak mértékét, hogy az elmúlt közel húsz évben miként változott a többségi pedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekek befogadására irányuló hajlandósága. A kutatás kísérletet tett továbbá annak megállapítására is, hogy milyen akadályai lehetnek a pedagógusok részéről a befogadás legmagasabb szintjének, az inklúzió megvalósulásának.

A jövőre vonatkozó kutatási célkitűzésünk annak vizsgálata, hogy a pedagógusok szakmai kompetenciaérzetének hiányában mennyire lehet őszinte részükről az integrációs szándék.

Kulcsszavak: *pedagógusok integrációs attitűdje; befogadás mérteke; szakmai kompetencia; integrációs szándék*

70–78 » ANTAL CSILLA:

Integráció a gyakorlatban – Egy hátrányos helyzetű roma kislány óvodai és iskolai befogadásának sikertörténete
<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.05>

A tanulmány célja, hogy bemutassa a roma integráció gyakorlati aspektusait egy konkrét esettanulmányon keresztül. Egy – a székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthon integrált csoportjába járó – kislány sikertörténetét ismerhetjük meg.

2020 és 2024 között egy olyan kutatást folytattam, amely a nevelésszociológia és a romológia határmezsgyéjén mozgott: az óvodáskorú roma gyermekek intézménylátogatását befolyásoló tényezőket vizsgáltam Hargita megye területén.

A mintavétel során többek között interjút adott a szóban forgó kislány édesanyja és a Ficánka Napköziotthon azon óvodapedagógusai, akik az integrált csoportban dolgoznak.

Jelen tanulmány gerincét a fenti beszélgetések alapján írt beszámoló képezik: megismerhetjük a kislány történetét az édesanya, illetve a pedagógusok szemszögéből is. A kislány és családja, bár mindenben igyekeznék követni a többségi társadalom által szabott normákat, mégis a székelyudvarhelyi Budvár-romatelepen élnek. A szülők fő vágya, hogy lányuk a Ficánka Napköziotthonot követően többségi iskolában tanulhasson tovább. Ezt a – kezdetben elérhetetlennek tűnő – célt végül sikerült elérni.

Jelen tanulmány azért érdekfeszítő, mert egy valós történeten keresztül mesél az integráció gyakorlatáról, a mindennapi valóságból merítve tanulságokat és inspirációt.

Kulcsszavak: *óvodai integráció; Hargita megye; roma család*

ROVAT: ISKOLA – VILÁG

79–83 » „Pedagógusnak hivatalosan nem tanultam...” – Egy kutatómunka eredményeiből – TÓTH KRISZTIÁN és SZIMLER BÁLINT írása

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.06>

Trencsényi László kutatási kérdéseire válaszolva egy Barcelonában dolgozó magyar „kalandozás-szervező” (idegenvezető)

és a *Fekete pont* című 2023-as iskolafilm fiatal rendezője vall saját munkája során tapasztalt pedagógiai jellegű átéléséről.

Kulcsszavak: *idegenvezető; filmrendező; extrakurrikuláris pedagógiai tevékenység*

ROVAT: KÖZELÍTÉSEK

84–94 » SZENT-GÁLY VIOLA:

Dr. Húvös Éva szerepe az óvodapedagógia lassú paradigmaváltásában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.07>

A Dob Utcai Óvodában 1980-ban megkezdett óvodai kísérlet értéke túlmutat azon, hogy egykor markáns képviselőt adta az óvodai nevelésben is bekövetkező szemléletváltásnak. A Differenciált Óvodai Bánásmód program (DOB Program) nyomában született, majd az 1990-es években párhuzamosan zajlott óvodai innovációk kölcsönösen merítették egymás tudásából. Ideje, hogy a DOB Program jelentőségét, szerzőjének munkásságát kellő távolságból elemezzük, megkezdjük azoknak a tényeknek a feltárását, amelyek révén láthatóvá válik, hogy a program kidolgozója, dr. Húvös Éva (1942–2014) óvónő, pszichológus kora legnagyobb hatású óvodai kutatója lehetett.

A tanulmány egy megkezdett PhD kutatás előtanulmánya-ként vezet el abba a mindedig feltáratlan folyamatba, amelyben dr. Húvös Éva a DOB Program paradigmaváltó szemléleti keretében felépíti és óvodai gyakorlatba ülteti a szociális tanulás óvodai formájának „alapegységeit”. A kommunikációs rendszer zárt (szabályozott) és nyitott (változtatható) elvének alkalmazása, a mikroszituáció és szituációelemzés alapegységként való bevezetésével a DOB Programban új, konstruktivista metodológiát alkot az 1980-as években. Körvonalazódik, hogy a Program szerzőjének tanulmányai révén korai rálátása lehetett Vigotszij munkásságára és a proximális fejlődési zóna elméletére, amelynek - feltételezésünk szerint – első magyar óvodai adaptációja lehetett a DOB Program.

Dr. Húvös Éva életútjának áttekintése, szemlélete eredőinek vizsgálata és a DOB program tanuláértelmezésének komparatív elemzése által arra következtethetünk, hogy publikációi és a „Globális nevelés és az autonómia fejlődésének óvodai programja” kialakításával kiemelkedő szereplője lehetett a szociál-konstruktivista pedagógiai irányzat magyar óvodai gyakorlatba ültetésének. Jelen előtanulmány azokat a tartalmakat villantja fel ebből a folyamatból, amelyeket már most is ismerünk, és így kívánja katalizálni egy mélyebb, átfogó kutatás indítását a témában.

Kulcsszavak: *Differenciált Óvodai Bánásmód Program; óvodai tanulás; szociálkonstruktivista óvodai gyakorlat; dr. Húvös Éva*

95–106 » THÜR ANTAL – FÜGEDI BALÁZS:**Fizikai aktivitás és fizikai mutatók kapcsolatrendszere a kognitív képességekkel és a tantárgyi teljesítménnyel**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.08>

Review jellegű tanulmányunk célja, hogy átfogó képet adjunk a mozgás, az aktív életvezetés hatásaira a kognitív képességek szegmensében. Vizsgáltuk továbbá a fizikai mutatók kapcsolatát is, a kognitív funkciók, az agyműködés és az iskolai teljesítményben nyújtott összetett képességekre támaszkodó iskolai teljesítmény felmérésének tekintetében.

Áttekintésünk alapján a szakirodalom nem fest egységes képet a mozgás kognitív képességekre, tantárgyi teljesítményre ható kapcsolatának szempontjából, de a legtöbb esetben összefüggést feltételez, negatív hatást nem igazol. A vizsgálatok különböző módszerekkel heterogén hatást mutatnak, melyek sokszor pozitív kapcsolatot igazolnak, de annak mértékét meghatározni szinte lehetetlen, az objektív monitoring a komplex funkciók és különböző mozgásformák miatt egységesítésre alkalmatlan. Sajnos a kognitív, tantárgyi és mozgásos terület fejlődését külön kezeli a szakirodalom, pedig az feltételezhetően összetett rendszerként funkcionál. Az ok-okozati kapcsolatot azonban nehéz összekötni objektív mérőszámok hiányában.

Az eredmények mégis jelentősek, mert a jelen generációt üllő életmód, inaktív életvezetés jellemzi, ami megváltoztatható csak akkor lenne, ha a tanulás elsődleges színterén a tanórák megújításával motiválnánk a diákokat, és a keringési rendszer egészsége mellett az agy edzettségével, a tanulási környezet mozgás által való feltöltődésével lépnek fel az elavult pedagógiai módszerekkel és tanulási stratégiákkal szemben.

Kulcsszavak: *mozgás, fizikai aktivitás, kognitív képességek, tantárgyi teljesítmény*

ROVAT: SZEMLÉ (kritikák, ismertetők)**107–116 » KAMARÁS ISTVÁN OJD:****„Ketten egy könyvről” – Konzervatívok és progresszívek – ideológusok és kultúrharcosok**

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): *KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA. EGY PEDAGÓGIAI PARADIGMA A VITA KÖZÉPPONTJÁBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.09>

A szociológus szerző kritikusszerpben ötféle írást különböztet meg. Először a magukat a konzervatív pedagógia képviselőinek tekintő szerzőkét, akiket jóval inkább ideológusoknak és kultúrharcosoknak tekint, mint a pedagógia tudománya művelőinek. Másodszor a velük szemben kritikus, tényekkel, érvekkel, olykor iróniával föllépő oktatáskutatók íásaival foglalkozik a szerző, akik a tényeket és érveket okkal-joggal hiányolják a *konzervatív* jelzővel visszaélő ideologikus dolgozatcskákból. Külön kategóriába sorolható a magát konzervatívnak nevező Nyíri Kristóf írása, mely a kötet legárnyaltabb megnyilatkozása, amennyiben képes felülemelkedni a

különböző dichotómiákon. Trencsényi László az elmúlt fél évszázad azon magyar pedagógiai innovációit, megvalósult utópiáit sorolja fel, amelyek egyre inkább kikopni látszanak a pedagógiai közbeszédből. Végül Kiss Endre filozófus swifiti iróniával kommentálja a kötet írásait, és arról győzi meg a recenzenst, hogy ez esetben sem a konzervativizmus és a progresszivizmus áll szemben, hanem az univerzalizmus és a partikularizmus. Az utóbbi buktatójában pedig nem az ideológusok, hanem a tudósok is elbotolhatnak.

Kulcsszavak: *konzervatív; progresszív; pedagógia; ideológia*

117–124 » KERÉNYI MARI:**„Ketten egy könyvről” – Vagy ez, vagy lövünk**

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): *KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA. EGY PEDAGÓGIAI PARADIGMA A VITA KÖZÉPPONTJÁBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.10>

Recenzió Fábry Béla és Trencsényi László (szerk.) *Konzervatív pedagógia pro és kontra. Egy pedagógiai paradigma a vita középpontjában* című tanulmánykötetéről.

A párbeszéd jószándékával életre hívott kötet szerzői két markánsan különböző oldalt képviselnek. A recenzió igyekszik szétválasztani a kötet íásaiban megjelenő aktuálpolitikát a tudománytól, s felhívja a figyelmet a megválaszolásra váró valóban égető kérdésekre.

Kulcsszavak: *aktuálpolitika; ex katedra; a tudomány tisztaságára; „konzervativizmus”; igazságtérdek*

125–130 » POZSÁR ANDREA:**Széles körű nemzetközi kitekintés, korszerű kutatási módszerek**

KAPOSZ JÓZSEF ÉS KERESKÉSNÉ HORVÁTH ILONA (SZERK.): *ÚJ TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK, INNOVÁCIÓK ÉS ELEMZÉSEK*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.11>

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Tantárgypedagógiai Albizottságának gondozásában 2024 nyarán megjelent *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések* című tanulmánykötet aktuális válaszokat ad a tantárgypedagógia interdiszciplináris kérdéseire. A kötet – amely a tragikus hirtelenséggel elhunyt prof. dr. Csapó Benő emléke előtt tisztelgő – 350 oldalon keresztül mutatja be a legújabb kutatási irányokat a természettudományi, társadalomtudományi és művelődési nevelés területén. A tanulmányok között szerepelnek a digitális környezetismereti tananyagfejlesztés, energiatudatosság, STEM-oktatás, történelemtanítás, okostankönyvek, pénzügyi műveltség, zenepedagógia és drámapedagógia aktuális kérdései. Kiemelt figyelmet kapnak a Kodály-koncepció témakörében végzett legújabb kutatások, valamint a tantárgyközi kapcsolódások, például Petőfi költszetének zenei feldolgozásai. A tanulmánykötet nem csupán a kutatók, hanem a gyakorló pedagógusok számára is hasznos olvasmány,

amely orientációt ad a 21. századi tanítási gyakorlat korszerűsítéséhez. A recenzio célja, hogy áttekintést nyújtson a kötet szerkezetéről, tematikus sokszínűségéről, valamint reflektáljon annak pedagógiai és oktatáspolitikai jelentőségére.

Kulcsszavak: *tantárgypedagógia; digitális tananyagfejlesztés; interdiszciplináris oktatás; művészeti nevelés*

131–133 » TIMÁR GIGI:

Önsegítő könyv kezdő (?) kritikai gondolkodóknak

RADÁCSI LÁSZLÓ: GONDOLKODJ OKOSAN!

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.12>

A kritikai gondolkodás hasznosságában és a megtanulásának fontosságában nagy egyetértés mutatkozik a témával foglalkozó szakirodalomban. A kötet e készség fejlesztéséhez kíván önállóan használható eszközt adni az olvasónak.

Kulcsszavak: *recenzió; kritikai gondolkodás; kompetenciafejlesztés*

ROVAT: NAPLÓ

134–139 » TURCSIK KATALIN – MAJOR ANITA:

Három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért – „Megbélyegzés vagy felmentés a részképességgel megállapítása a tanuló számára?” – Konferenciabeszámoló és előadás

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.13>

A budapesti Öveges József Középiskola 1994-ben, Magyarországon elsőként vállalkozott a tanulási zavarral élő középiskolások fogadására, célzott támogatására. Az írás beszámol a *DISZ30 – három évtizede a tanulási zavarral küzdő középiskolásokért* című konferenciáról és tablókiállításról, amellyel az iskola a három évtized mérőföldköveit és tanulságait idézte fel.

Az ezután következő, személyes hangú írás szerzője visszatért arra a tíz esztendőre, amikor az Öveges József Középiskolában diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás tanulók érettségire való felkészítésével és órán kívüli nevelésével, művelésével is foglalkozott. Megvilágítja, hogy ez emberként miért adott nagyobb örömet, magyartanárként miért hozott nagyobb sikert számára, mint a problémamentesebb diákok tanítása. Ha a gyermekek megtapasztalták a szeretetteljes szigort, ha látták, hogy a részképességgel szerzett papír nem jelentheti a követelmények alóli kibúvót, ha a tanár tudott alkalmazkodni csavaros észjárásukhoz, és ő is rendre kizökkentette őket, akkor csodás eredményeket produkáltak: javult az íráskéjük, a helyesírásuk, a memóriájuk, terhelhetőbbé váltak. Önképzőkör, tórcsoport, erdei iskola, népmismereti program,

néptánctanulás, kézműves foglalkozások is segítették a hagyományos módszerekkel hátrányban lévő tanítványok önbecsülésének erősítését, beilleszkedését, sikerorientálását.

A 2000/2001-es tanévben feldolgozott „esettanulmányával” bemutatja egy szenvedélyes versmondóvá és néptáncossá vált, súlyosan diszlexiás, diszgráfiás fiú sorsát. A szülők háritása, szégyenérzete miatt hivatalos papírt, így bizonyos számonkéréseknél külön elbírálást sem kaphatott a fiktív Tominak nevezett tanítvány, a speciális segítő módszerek és környezet (tanárok, osztálytársak) hatására mégis egyetemet végzett, minden idejét írással és olvasással töltő felnőtté vált.

Kulcsszavak: *konferencia; Öveges József Középiskola; tanulási zavar; részképességgel; diszlexia; diszgráfia; esettanulmány*

140–142 » DARVAI TIBOR:

Reflexiók a 2024-es Országos Neveléstudományi Konferencia után

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.14>

2024-ben immár 24. alkalommal került megrendezésre a hazai neveléstudományi közösség legnagyobb reprezentatív szakmai-tudományos eseménye, az Országos Neveléstudományi Konferencia, melyet 2024-ben az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság felkérésére a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete szervezett meg. Az ONK lassan negyedszázados jelenléte szervezetszociológiai szempontból azt jelzi, hogy a konferencia teljességgel integrálódott a hazai neveléstudomány szövetébe, továbbá azt is, hogy évenkénti megszervezése és megtartása nélkül elképzelhetetlen lenne a hazai neveléstudományi mező. A konferencia három napján összesen 30 szimpóziumot, 39 tematikus szekciót és 5 poszter-szekciót tartottak meg.

Kulcsszavak: *Országos Neveléstudományi Konferencia; neveléstudomány; neveléstörténet*

*

B2 » *A képekről* (Orgoványi Anikó)

A szerző rövid írása rajzai születéséről.

150–B3 » *Szerkesztői jegyzet*

Arról, hogy mi történt egy osztálytalálkozón.

B4 » *„Az oktatás válsága”*

Részlet Hannah Arendt írásából – egy gondolat a nevelésről egy folyton megkopó, állandó kizökkenésben lévő világban.

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

15–30 » JÓZSA, KRISZTIÁN – SZÁNTÓ, ZSUZSANNA – HAJDUNÉ HOLLÓ, KATALIN – PODRÁČZKY, JUDIT:

Supporting Mastery Motivation in Kindergarten

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.02>

Mastery motivation in early childhood plays a crucial role in children's cognitive, social and psychomotor development, as well as in laying the foundation for future academic success. While previous research has confirmed the predictive value of mastery motivation, comparatively little attention has been paid to the methods and opportunities for fostering and enhancing it. This study seeks to address this gap by examining the multidimensional nature of mastery motivation and identifying effective kindergarten practices to support its development. The analysis considers the influence of the social environment on motivation and delves into core components such as persistence and emotional engagement, emphasizing the pivotal role of educators in nurturing motivational growth. Drawing on concrete examples, the study offers practical recommendations for teachers, including the implementation of optimally challenging tasks and the creation of supportive, responsive learning environments. Moreover, the paper explores the impact of family background and highlights the significance of parent-teacher collaboration. Ultimately, this work underscores the importance of the intentional cultivation of mastery motivation and outlines pedagogical strategies within early childhood education to effectively support this essential developmental domain.

Keywords: *mastery motivation; kindergarten; supporting motivation; early childhood education*

31–58 » SÁVAI-ÁTYIN, REGINA – BACSKAI, KATINKA:

In a lifelike way. A didactic approach to teaching heterogeneous learning communities based on teacher's narratives

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.03>

The heterogeneity of student communities in schools is a challenge for teachers. One of the characteristics of heterogeneity is the increasing proportion of learners with special educational needs or difficulties in integration, learning and behaviour (BESD) (KSH, 2024). One possible pedagogical response to this challenge is differentiation and the use of varied methodologies (Reinhardt & Kökönyei, 2009). In teaching, educators encourage effective learning (Chrappán, 2020), through which educators seek to facilitate the learning difficulties of students with difficulties in fitting in, learning and/or behaviour. In our qualitative study, semi-structured

interviews with classroom teachers (n=9) were analysed using Atlas.ti 24 text analysis software. Our interview participants are working in primary and secondary schools in the counties of Hajdú-Bihar; Szabolcs-Szatmár-Bereg. The focus of our research is primarily to get a comprehensive picture of teachers' knowledge and experiences with BESD students and to what extent teachers perceive the heterogeneous student population as a challenge. Our results show that teachers naturally accept the diversity of students and strive to meet the challenges this brings, but this is not straightforward for them. Between daily tasks, they are constantly trying out different tools and approaches to learning methods. Some techniques (using online content, working in pairs) are considered particularly useful, while others (e.g. group work) are not.

Keywords: *students with BESD; pedagogical practices; teacher toolkit*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–14 » BÉNYEI, JUDIT – TIMÁR, BORBÁLA – RAJNAI, RICHÁRD – SZIJÁRTÓ, ZSOLT:

Is there a need to develop media literacy?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.01>

The conversation reviews a recently published book on the state of media literacy in Hungary. It presents the initial situation, reviews developments over the past few decades, and analyzes the current state of media literacy.

Keywords: *media literacy; media education*

SECTION: MŰHELY

59–69 » KOMJÁTHY, ZSUZSANNA:

The integration attitude of our teachers

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.04>

This paper examines the past and current situation of the integration of children with special educational needs in the mainstream education system, using and comparing the results of a previous study conducted by Horváthné in 2006 and the results obtained from the research data of students at the University of Miskolc (2024) regarding the integration attitude of teachers.

The research examined teachers' attitudes towards integration along three key aspects: willingness to integrate; degree of professional competence; and the method of acquiring the knowledge necessary for acquiring special knowledge.

The aim of the research was to reveal, within the sample examined, the extent to which the willingness of mainstream teachers to include children with special educational needs has changed over the past twenty years. The research also

attempted to determine what obstacles teachers may face in achieving the highest level of inclusion.

Our future research objective is to examine how sincere teachers' integration intentions can be in the absence of a sense of professional competence?

Keywords: *teachers' integration attitude; level of acceptance; professional competence; integration intentions*

70–78 » ANTAL, CSILLA:

Integration in Practice – A Success Story of a Disadvantaged Roma Girl's Inclusion in Kindergarten and School

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.05>

This study presents the practical aspects of Roma integration through a specific case study. We follow the success story of a young girl attending the integrated group at the Ficánka Nursery School in Odorheiu Secuiesc.

Between 2020 and 2024, I conducted a research project based on educational sociology and romology. The study focused on the factors influencing the institutional attendance of Roma children in Harghita County. During the sampling process, interviews were conducted with the girl's mother and the kindergarten teachers working in the integrated group at the Ficánka Kindergarten.

The core of this study is based on reports from these interviews, offering insights into the girl's story from both the mother's and the educators' perspectives.

Although the girl and her family strive to follow the norms of majority society in every possible way, they live in the Budvár roma settlement in Odorheiu Secuiesc. The parents' main aspiration is for their daughter to continue her education in a majority school after finishing his studies at the Ficánka Kindergarten. This goal—initially seemingly out of reach—was eventually achieved.

This study is particularly compelling because it tells the story of integration in practice through a real-life example, offering insights and inspiration from everyday reality.

Keywords: *kindergarten integration; Harghita County; roma family*

SECTION: ISKOLA – VILÁG

79–83 » "I was not formally trained as a teacher..." – From the results of a research project – by KRISZTIÁN TÓTH and BÁLINT SZIMLER

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.06>

In response to László Trencsényi's research questions, a Hungarian "adventure organiser" (tour guide) working in Barcelona and the young director of the school film *Black Spot (Fekete pont)*; (2023) will talk about their own pedagogical experiences in their work.

Keywords: *tour guide; film director; extracurricular educational activities*

SECTION: KÖZELÍTÉSEK

84–94 » SZENT-GÁLY, VIOLA:

The role of dr. Éva Hűvös in the slow paradigm shift in kindergarten pedagogy

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.07>

The value of the kindergarten experiment started in the Dob Utca Kindergarten in 1980 goes beyond the fact that it was once a prominent representation of the change of approach in kindergarten education. Born in the wake of the Differentiated Kindergarten Behaviour Programme (DOB Programme) and then running in parallel in the 1990s, the kindergarten innovations of the 1990s drew on each other's knowledge. It is time to analyse the significance of the DOB Programme and the work of its author from a distance, and to begin to uncover the facts that will show that the programme's developer, Dr. Éva Hűvös (1942-2014), a kindergarten teacher and psychologist, was the most influential kindergarten researcher of her time.

As a preliminary study of an ongoing PhD research, this paper leads us into the hitherto unexplored process of Dr. Éva Hűvös' paradigm-shifting approach to the DOB Programme, in which she builds up and puts into practice the "basic units" of the preschool form of social learning in kindergarten. By applying the closed (controlled) and open (changeable) principles of the communication system and introducing micro-situations and situation analysis as basic units in the DOB Program, she creates a new constructivist methodology in the 1980s. It is outlined that through the studies of the author of the Program, he had an early insight into the work of Vigotszj and the theory of the proximal developmental zone, which, we assume, was the first Hungarian kindergarten adaptation of the DOB Program.

By reviewing the career of Dr. Éva Hűvös, by examining the origins of her approach and by comparative analysis of the DOB program's interpretation of learning, we can conclude that she may have been a prominent player in the implementation of the social-constructivist pedagogical trend in Hungarian kindergarten practice through her publications and the development of the "Kindergarten Program of Global Education and the Development of Autonomy". The present preliminary study sheds light on the contents of this process that we already know, and thus aims to catalyse the launch of a deeper, comprehensive research on the topic.

Keywords: *differentiated preschool behaviour programme; preschool learning; social constructivist preschool practice; Dr. Éva Hűvös*

95–106 » THÜR, ANTAL – FÜGEDI, BALÁZS:

The relationship between physical activity and indicators regarding cognitive skills and academic performance

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.08>

The aim of our review-type study is to take into consideration the effects of movement and active living in the segment of

cognitive skills and functions. We also examined the relationship between physical indicators, in terms of assessing cognitive functions, brain function and school performance based on the complex skills provided in school performance.

Based on the literature review, there is no unified opinion in terms of relationship between movement on cognitive abilities and academic performance, but in most cases it assumes a connection and does not prove a negative effect. Studies using different methods show a heterogeneous effect, which often proves a positive relationship, but it is almost impossible to determine its extent, objective monitoring is not suitable for unification due to the complex functions and different forms of movement. Unfortunately, the literature treats the development of cognitive functions, subject and movement separately, even though it presumably functions as a complex system. However, it is difficult to establish a causal relationship in the absence of objective measures.

The results are still significant, because the present generation is characterized by a sedentary and an inactive lifestyle, which can only be changed if we motivate the students by renewing the lessons in the primary scene of learning and, in addition to the health of the heart and circulatory system, with the fitness of the brain, by replenishing the learning environment through movement. This new type of thinking could gain strength against outdated pedagogical methods and learning strategies.

Keywords: *physical activity; cognitive skills; cognitive functions; academic performance*

SECTION: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

107–116 » KAMARÁS, ISTVÁN OJD:

“Two Reviewers, one Book” – Conservatives and progressives – ideologues and culture warriors

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): *KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA. EGY PEDAGÓGIAI PARADIGMA A VITA KÖZÉPPONTJÁBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.09>

In the role of critic the sociologist in culture distinguishes five types of writings. First, those of authors who consider themselves representatives of conservative pedagogy, whose writings he considers much more ideologists and culture warriors than practitioners and investigators of the science of pedagogy. Second, the author deals with the writings of educational researchers who are critical of them, presenting facts, arguments, and sometimes irony, which are rightly missing from the ideological treatise that misuses the adjective conservative. The writing of Kristóf Nyíri, who considers himself a conservative, can be classified in a separate category, which is the more nuanced and reflective writing in the volume, which is able to rise above the various dichotomies. László Trencsényi with sorrowfulness lists the innovations and realized utopias of Hungarian pedagogy of the past half century,

which seem to be increasingly disappearing from the pedagogical discourse. seems to be falling out of the public discourse in educational science. Finally, philosopher Endre Kiss comments on the writings in the volume with Swift irony and convinces the reviewer that in this case it is not conservatism and progressivism that are at odds, but universalism and particularism. And the latter pitfall can be stumbled upon not only by ideologists, but also by scientists.

Keywords: *conservative; progressive; ideology; pedagogy*

117–124 » KERÉNYI, MARI:

“Two Reviewers, one Book” – Either This or We Shoot

FÁBRY BÉLA ÉS TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): *KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA. EGY PEDAGÓGIAI PARADIGMA A VITA KÖZÉPPONTJÁBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.10>

A Review of Béla Fábry and László Trencsényi (Eds.): *Conservative Pedagogy – Pro and Contra. A Pedagogical Paradigm at the Center of Debate.*

This volume, created with the intention of fostering dialogue, brings together authors representing two distinctly opposing perspectives. In this review, the author aims to separate current political narratives from academic inquiry, and to highlight the truly pressing pedagogical questions that remain unanswered.

Keywords: *current politics; ex cathedra; the pure mirror of science; “conservatism”; real questions*

125–130 » POZSÁR, ANDREA:

Broad international outlook, modern research methods

KAPOSI JÓZSEF ÉS KERESKÉSNÉ HORVÁTH ILONA (SZERK.): *ÚJ TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK, INNOVÁCIÓK ÉS ELEMZÉSEK*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.11>

The edited volume *New Research, Innovations and Analyses in Subject Didactics*, published in the summer of 2024 under the auspices of the Subject Didactics Subcommittee of the Educational Science Committee of the Hungarian Academy of Sciences, offers timely and relevant responses to the interdisciplinary challenges of contemporary subject didactics. The 350-page compilation — dedicated to the memory of the late Prof. Dr. Benő Csapó — presents cutting-edge research directions in science, social science, and arts education. The contributions cover a broad thematic spectrum, including digital curriculum development in environmental education, energy awareness, STEM education, history instruction, smart textbooks, financial literacy, music and drama pedagogy. Notable emphasis is placed on recent studies concerning the Kodály concept, as well as interdisciplinary integrations, such as the musical interpretation of Sándor Petőfi's poetry. This collection serves not only as a valuable resource for researchers, but also as a practical guide for educators

seeking to modernize teaching practices in the 21st century. This review aims to offer an overview of the structure and thematic diversity of the volume, and to reflect on its pedagogical and educational policy significance.

Keywords: *subject didactics; digital curriculum development; interdisciplinary education; arts education*

131–133 » TIMÁR, GIGI:

A self-help book for novice (?) critical thinkers

RADÁCSI LÁSZLÓ; GONDOLKODJ OKOSAN!

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.12>

There is a broad consensus in the literature on the value and importance of critical thinking. The book is designed to provide readers with a tool that can be used on its own to develop this skill.

Keywords: *book review; critical thinking; competence development*

SECTION: NAPLÓ

134–139 » TURCSIK, KATALIN – MAJOR, ANITA:

Three decades for secondary school students with learning disabilities – “Is it stigmatisation or acquittal when a partial disability is determined on a learner?” – A conference report and a presentation

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.13>

In 1994, the Öveges József Secondary School in Budapest became the first in Hungary to provide targeted support for secondary school students with learning disorders. The paper reports on the *DISZ30 - three decades for secondary school students with learning disorders* conference and tableau exhibition, which the school held to recall the milestones and lessons learned over three decades.

The author of the next presentation, in a very personal speech, looks back at the ten years spent at the Öveges József Middle School (Öveges József Középiskola) preparing the learners with dyslexia, dysgraphia and dyscalculia for their final exams educating them outside of classroom settings. She shows why this gave great pleasure as a human and why this was greater success as a Hungarian teacher than teaching less problematic learners. When the children experienced strictness with love, when they realised that having a paper stating that they are partially disabled does not mean that they are immune to the consequences of their actions, the teacher was able to adapt to their way of thinking, and is able to jolt them out, they will produce excellent results: their writing improved, their spelling and memory got better. Self-development activities, hiking groups, open-air school, folklore

programmes, folk dancing and handwork all helped the underprivileged children to earn self-esteem, integrate and become successful. This study shows the story of a dyslexic boy who finished in the academic year of 2000/2001, who became a folk dancer and poem reciter. Due to the denial and shame of the parents he did not get an official paper about his disability, and hence did not get special treatment in certain exams. Thanks to the environment and special education methods employed, he finished university and as a grownup he spends all his time reading and writing books.

Keywords: *conference; Öveges József High School; learning disorder; partial disability; dyslexia; dysgraphia; case study*

140–142 » DARVAI, TIBOR:

Reflections after the 2024 National Conference on Educational Science

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.03-04.14>

In 2024, the most relevant representative professional-scientific event of the Hungarian educational science community, the National Conference on Educational Science, was held for the 24th time. The conference was organized by the Institute of Educational Studies and Cultural Management at the University of Debrecen at the request of the Pedagogical Scientific Committee of the Hungarian Academy of Sciences. From an organizational sociological perspective, the ONK's nearly quarter-century presence indicates that the conference has become fully integrated into the structure of educational science, and that without its annual implementation, the field of educational science in Hungary would be unimaginable. During the three days of the conference, a total of 30 symposiums, 39 thematic sections, and 5 poster sections were organized.

Keywords: *National Conference on Educational Science; educational science; history of education*

*

B2 » *About the pictures* (Orgoványi, Anikó)

A short summary by the author about the birth of his drawings.

150–B3 » *Editor's Note*

About what happened at a class reunion.

B4 » „*The Crisis in Education*”

Excerpt from Hannah Arendt's writing about education in an ever-weary world in constant dislocation.

SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

ANTAL CSILLA

óvodavezető | Ficánka Napköziotthon (2010–) | általános iskolai és óvodai tanár (BBTE, 2007 és 2008) | *oktatásmenedzsment* mesterdiploma (Nagyszebeni Lucian Blaga Egyetem, 2011) | oktatási szakértő | doktorandusz | PTE BTK „Oktatás és Társadalom” NDI | 2020 és 2024 között a „Roma Gyermek Nevelése Székelyföldön, különös tekintettel a Hargita megyei cigány/roma óvodáskorú gyermekek intézményi látogatottságát befolyásoló tényezőkre” című tudományos kutatás vezetője

BACSKAI KATINKA

oktatáskutató | adjunktus | DE Neveléstudományi Intézete

BÉNYEI JUDIT, PhD

egyetemi docens | szociológus | Moholy-Nagy Művészeti Egyetem | a *Design- és vizuális nevelés-tanár* MA képzés szakvezetője

Dr. DARVAI TIBOR, PhD

egyetemi adjunktus | ELTE BGGyK | oktatáskutató-oktatástörténész | kutatási területei: az oktatáspedagógia-neveléstudomány története 1945 után; a történelemtanítás módszertana

Dr. FÜGEDI BALÁZS

egyetemi docens | intézetigazgató-helyettes | EKKE Sporttudományi Intézet

HAJDUNÉ HOLLÓ KATALIN

címzetes egyetemi docens | MATE | főigazgató | Tiszacsegei Városi Óvoda és Bölcsőde | doktorandusz | Selye János Egyetem

JÓZSA KRISZTIÁN, DSc

az MTA doktora | egyetemi tanár | SzTE | MATE

KAMARÁS ISTVÁN OJD

író | szociológus

KERÉNYI MARI

iskolacsinaló | Zöld Kakas Líceum | a Zöld Kakas Líceum egyik alapítója | tanár

Dr. KOMJÁTHY ZSUZSANNA

egyetemi adjunktus | ME Gyógypedagógiai Intézet | szakvizsgázott óvodapedagógus és gyógypedagógus | aktuális kutatási területe: a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának megvalósulása

MAJOR ANITA

intézetigazgató-helyettes | MCC Magyar Összetartozás Intézete | történelem és magyar nyelv és irodalom szakos tanár (speciális képzés: 20. századi magyar irodalom) | szerkesztő | rendező | 1996–’99: doktorandusz | 1996–2006: középiskolai tanár | 2002-ben az MTA pedagógus kutatói pályadíjban részesítette | 2003–2023: a Magyar Nemzet olvasószervezője, újságírója | 2019–2022: az MMA film- és fotóművészeti ösztöndíjasa | a *Külső Magyarok* kisebbségkutató misszió egyik alapítója

ORGOVÁNYI ANIKÓ

PhD-hallgató | EKKE NDI | alapító elnök | Zöld Szív Ifjúsági Természetvédő Mozgalom

PODRÁ CZKY JUDIT, PhD

egyetemi docens | tanszékvezető | MATE Gyermeknevelési Tanszék

POZSÁR ANDREA

doktorandusz | DE Humán Tudományok DI, Neveléstudományi Doktori Program | zongoraművész-tanár, mesterpedagógus | LFZE | zongoratanár | Tóth Aladár Zeneiskola AMI

Dr. RAJNAI RICHÁRD, PhD

média és történelem szakos tanár | közoktatási vezető | médiaművész | a szombathelyi főiskolán, a PTE-n, illetve a BME-n tanult | másfél évtizedig tanított mozgóképkultúra és médiaismeret | a Lessz Média Kft. ügyvezetője

.....

SÁVAI-ÁTYIN REGINA

német nyelv és történelem szakos tanár | tanársegéd | DE, Neveléstudományi Tanszék

.....

SZÁNTÓ ZSUZSANNA

doktorandusz | Selye János Egyetem, Komárom

.....

SEZT-GÁLY VIOLA

szakmai tanácsadó | Oktatási Hivatal | másodéves PhD-hallgató | EKKE | 35 éve az óvodapedagógia szakmai tanácsadója | a soproni Óvóképző Főiskolán, Jávorszky Edit által ismerte meg Hűvös Éva akkor új könyvét, amely útján elindította | doktoranduszként az adaptív óvodai nevelés ismeretelméleti előzményeivel, Hűvös Éva munkásságával foglalkozik

.....

SZIJÁRTÓ ZSOLT

egyetemi tanár, oktató | PTE Kommunikáció- és Média tudományi Tanszék | a *Kommunikáció, Média és Kultúra* doktori program vezetője | a PAB Kommunikáció- és Média tudományi Munkabizottság elnöke

.....

SZIMLER BÁLINT

filmrendező | a Budapest Nemzetközi Film Fesztivál (BIFF) egyik alapítója és kreatív igazgatója | New Yorkban nőtt fel, 9 évesen jött Magyarországra | 19 évesen felvételt nyert az SZFE-re, Enyedi Ildikó osztályába | harmadéves vizsgafilmje, az *Itt vagyok* elnyerte a Filmszemle kisjátékfilmfesztívi díját, és Cannes-ban is szerepelt | 2011-ben Rév Marcellel megalapította a Kodály Method zenés videóprojektet, majd 2015-ben

közösségi finanszírozásból elkészült ennek nagyjátékfilm-verziója, a *Balaton Method* | első nagyjátékfilmje, a Fekete Pont Locarnóban három díjat nyert

.....

THÜR ANTAL

PhD-hallgató | EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola | biológia–testnevelés szakos tanár | erőnléti edző | DVTK LSA

.....

TIMÁR BORBÁLA

médiapedagógia szakértő | doktorjelölt | MOME | 2012-től a Televele Egyesület, 2019-től az Idea Alapítvány munkatársa | 2019 és 2024 között Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiájának pedagógiai szakértőjeként dolgozott

.....

TIMÁR GIGI

vezető | Budapest LAB Vállalkozásfejlesztési Iroda, BGE | doktoranda | MOME Doktori Iskola | szociológus, vállalkozásfejlesztési szakember, facilitátor | kutatási témája: a vállalkozói készségek fejlesztésének interdiszciplináris lehetőségei

.....

TÓTH KRISZTIÁN

idegenvezető | pontosabban: „inkább városi kalandozások és megtapasztalások szervezője/rendezője” | Barcelona | közgazdasági egyetemi diplomával jutott el szeretett városáig, ahol egy kis cég vezetését vállalva rögtön az idegenforgalomban helyezkedett el

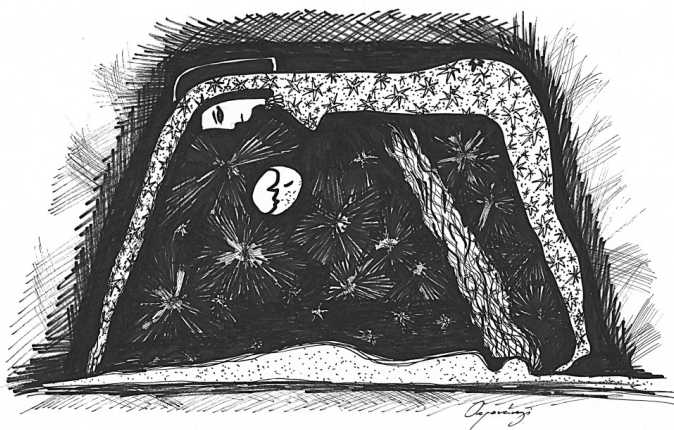
.....

TURCSIK KATALIN

iskolapszichológus | BGéSZC Öveges József Technikum és Szakképző Iskola | óráadó oktató | ELTE PPK | alelnök | Magyar Pedagógiai Társaság | pedagógiai szakszichológus | kutatási területei: gyógypedagógiai pszichológia (tanulási zavarok, ADHD, ASD)

.....

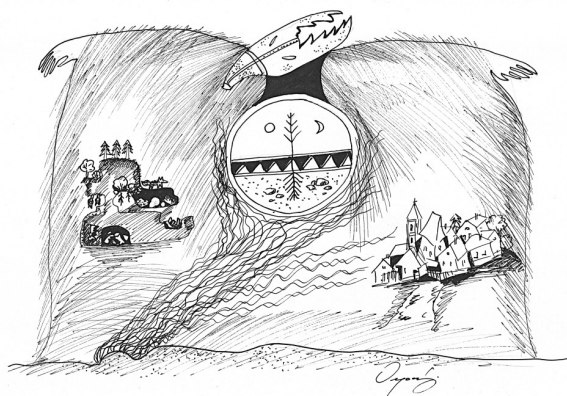
„Nut, az éj egyiptomi istennője”



„Lélekmadár”



„Védelmeső”



Szerkesztői jegyzet

Ülök a villamoson. Csöng a telefonom, ismeretlen szám. – Vanda vagyok, de nem a T-Com-tól – mondja egy csengő női hang. – A Pesti Barnabásból, emlékszik rám? Április végén lesz a 25 éves érettségi találkozásnk. Szeretnénk meghívni. – Zavartan hallgatók. Érti a bizonytalanságom, és megemlíti néhány nevet az osztályból, majd bemondja az akkori osztályfőnök nevét is. Aha. Kezdek képbe kerülni. Rájövök, melyik osztályról van szó. Azzal teszem le a telefont, hogy megnézem a programjaimat és ígérem, hogy visszajelek. Kinézek az ablakon, látom a csendesen hömpölygő Dunát. Egyre világosabban emlékszem az osztályra, amelyre Vanda hivatkozott. Az itt tanuló diákokat tanítottam és érettségiztettem utoljára dráma- és színháztörténetből ebben az iskolában.

A meghívás felelevenítette bennem a '90-es évek elejét és a drámatagozat elindításának körülményeit. Azt a sajátos helyzetet, hogy miként lehetett – mintegy magánkezdeményezésként – egy élelmiszeripari szakközépiskolában és szakmunkásképzőben olyan gimnáziumi képzést elindítani, amelynek nincs köze az iskola addigi profiljához. Kelltt ehhez az akkori oktatásirányítás autonómiát elfogadó személete, „átmenetisége”, a diákok szakképzés iránti érdeklődésének és a középiskolai korosztályok létszámának csökkenése. Nem volt egyszerű feladat az iskolavezetőséget és a tantestületet meggyőzőm arról, hogy az iskola számára jó lesz a profilváltás. Végül azzal sikerült a kétségeket eloszlatni, hogy nincs szükség forrásbevonásra, mert a van felszerelt színháztermünk, és bevállaltam azt is, hogy a drámatagozat mellett egy biológia–kémia (ilyen szakosok voltak többségben a vezetőségben) tagozatos gimnáziumi osztály diákjait is összeverbúválok. Mindkét osztály összejött. Ennek ellenére a tantestület kényszeredetten fogadta a vezetőség döntését. „Mi az már, az iskola egyik igazgatóhelyettesének hobbija válik az intézmény profiljává?” – vélekedtek. A drámatagozat fennállásának közel 20 esztendejét végig kísérte ez a kételkedés, kiegészülve azzal a véleménnyel, hogy nehéz ezekkel a drámás gyerekekkel, mert – ahogy a az egyik tantestületi szószóló fogalmazott – túlzottan öntörvényűen viselkednek.

Késve érkeztem az osztálytalálkozóra. A diákok már a színházteremben voltak, és éppen véget ért az a körkérdés, amelyben mindegyikük néhány mondatban beszámolt az elmúlt 25 évről. Csak négyen voltunk tanárok. Irma néni, az osztályfőnök, Kati néni, a matektanár és Balázs, a közkedvelt drámatanár. Rég jártam a színházteremben. Több mint 30 éve a Jibrakinak nevezett színjátszókör diákjainak közadakozásából, az akkori igazgató jóvoltából két tanteremből alakították ki. Felszereltsége (reflektorok, fényerőszabályozó, függönyök, hangosítás) még ma is használható, de látszik, hogy legalább 15 éve megállt az idő. Új fejlesztés nem történt. De miért is történt volna? A gimnáziumi képzés, a drámatagozat már a múlté. Lementünk az iskola Eiffel-oszlopokkal díszített, patinás udvarára. A szokásos közös fotók után egy közeli kisvendéglőben előre rendelt vacsora kíséretében folytatódott az emlékek és élmények felidézése.

A vacsorán jó néhány diákkal sikerült személyesen is beszélnem. Az egyikük beszámolt arról, hogy önálló sörfőzdet vezet, hozott is költségnivalót. A másik arról mesélt, hogy utazási vállalkozása van, amelynek keretében a Dunán hajón érkező külföldi turistáknak szervez városlátogatást Budapesten. A harmadik elmondta, hogy sokáig a gyerekvédelemben dolgozott, és mostanság módszertani tréningekkel segíti a kollegáit a leszakadó, hátrányos helyzetű gyerekek képzésénél. A negyedik a Médiahatóságnál végzett jogi munkájáról adott számot. A következő diák Németországban, egy szállítmányozási cégnél dolgozik és csak az érettségi találkozói miatt jött haza. Volt, aki arról számolt be, hogy a zuglói Waldorf tanára, és a közeljövőben igazgatója lesz, másikuk önálló vállalkozóként mosodát üzemeltet. A főszervező Vanda több lábon áll, pénzügyi és gyermeknevelési tanácsadóként is dolgozik, az osztály talán legcsendesebb fiúja pedig drámaelméletet tanult Veszprémben, és sokáig könyvtárosként dolgozott, egyben a félhivatásos Ascher Oszkár Színpad tagja.

Az ételek és italok felszolgálása után megeredt a résztvevők nyelve. Egy erre az alkalomra írt, életpasztorizációt és önéletrajzát tükröző dalt énekeltek közösen és felszabadultan. A tanulói visszaemlékezések fókuszta a tanárokról és az óravezetésükről szólt. Őszintén és felszabadultan beszéltek a múltból. Minden említésre érdemes tanár megkapta a magáét! Hol gyengéd, hol erős ironiával és humorral elevenítették fel a tanórák és egyéb iskolai programok emlékezetes jeleneteit. Én is terítékre kerültem. Felidéztek, hogy számos órám azzal kezdődött, hogy hosszan meggyűrtem az arcomat, és őket kérdeztem arról, hogy hol is tartunk most. Azt is felidéztek, hogy hogyan buktattam le és szankcionáltam egyik osztálytársukat, aki egy nem létező fogalmazást olvasott fel a füzetéből.

Természetesen a drámás tárgyak óráira és oktatóira való visszaemlékezések voltak túlsúlyban. Sokan visszaidéztek a drámás vizsgákat, amely a megélés időszakában iszonyú kín volt, hiszen minden tárgyból – beszéd, mozgás ének drámajáték – félévente bemutatót kellett csinálni – de így utólag meghatározó élményként maradt meg bennük. Sokan felidéztek az évenkénti gálát, amit az iskola akkor a Bábszínházban vagy a Kolibri Színházban tartott meg, és hihetetlen verseny folyt azért, hogy ki kerül be szólistaként a darabba, és mely darabrészek lehetnek részei a szülőik, vendégek előtti nagy-nagy örömnepnek. Többen könnyek között emlékeztek az azóta – nagyon fiatalon – elhunyt Kovács Áronra, aki mindekből énekest tudott teremteni azáltal, hogy olyan dalt választott vagy írt neki, amely nagyon illett a személyiségéhez, és úgy kísérte le zongorán, hogy még a kevésbé jó énekesek produkciója is élményszámba ment. A mozgást és táncot tanító nagy mágust, Uray Pétert is megidéztek, aki a félévi vizsgák előtt napok alatt a semmiből varázsolt izgalmas és látványos produkciót. Természetesen visszaemlékeztünk a vacsorán is jelenlévő Perényi Balázshoz fűződő élményekre; ő ma a legismertebb és legelfogadottabb középiskolai, illetve színészszerzői képzési drámatanár, aki akkor pályakezdőként, hihetetlen energiákkal és kreativitással megáldva, többek között a *Chicago* musicalt és a *Visszakérem az iskolapénzt!* előadásokat rendezte az osztály tanulóival. Ez utóbbi az Országos Diákszínjátszó Fesztiválon nemcsak fődíjat kapott, de egy ifjúsági műsor keretében, a Duna Tv műsorába is bekerült.

Az érettségi találkozó nem ért véget a kiskocsmában. A kemény mag még egy after partyt is bevállalt egy felhomályos pinceklubban. Velük tartottam. Végig azon meditáltam, hogy mit is szerettek ezek a diákok a középiskolás éveikben? Többeket sikerült szóra bírnom. A vallomásokból az a meghatározó élmény szűrődött ki, hogy itt olyan tanárokkal találkoztak – különösképpen a drámát oktatók körében –, akikhez minden gondjukkal feltétlen *bizalommal* fordulhattak. Akikről tudták, hogy az őszinteségükkel, fájdalmukkal, kételyeikkel nem élnek vissza. Érezték, hogy ezek a tanárok *szeretik őket! Öntörvényűségüket értékként kezelték!* Ez a bizalmi légkör és szeretet el nem múló érzésként maradt meg bennük. Ezért is ragaszkodtak a jubileumi osztálytalálkozóhoz.

Engedtessek meg a végére, hogy kissé érzélgős legyek! A bankett után a kora hajnali ködben bandukolva felidéződött bennem egy réges-régi évvégi gálaműsor finálédala. Több mint száz kamasz drámás énekelte teli torokból a *Szerelem első vérig* főcím dalát: „*Itt vagyunk, ki tudja, kit ki hívott, mégis itt vagyunk, sokáig itt leszünk... Szárnyalunk, mint földre tévedt, égben járó angyalok, és néha szenvedünk. Álmodunk, a tények szürke tengerétől elfutunk, ezek vagyunk. Hiszen van még időnk, azért se változunk.*” Nekem akkor elszorult a torkom, és szemem sarkában a hívatlan vendégek is megjelentek.

Vagyunk. Nem változunk.

Kaposi József

„Féltés”



„A gyermeket mindig egy kizökkent vagy kizökkenőben lévő világra neveljük, mert ez az alapvető emberi állapot, amelyben halandó kezek teremtik a világot, hogy az egy határok közé szorított ideig halandók otthonául szolgáljon. A világ, mivel halandók hozzák létre, megkopik; és mivel folyamatosan változtatja lakóit, az a veszély fenyegeti, hogy hozzájuk hasonlóan halandóvá válik. Ha meg akarjuk óvni teremtetőinek és lakóinak halandó sorsától, állandóan meg kell újítanunk. Egyszerűen úgy kell tehát nevelnünk, hogy ez a megújulás valóban lehetséges legyen, noha ezt persze sohasem lehet szavatolni. Reményünket a minden nemzedékkel megjelenő új válthatja valóra; ám éppen mivel reményünket csakis erre alapozhatjuk, lerombolunk mindent, ha olyan módon próbáljuk azt irányítani, hogy mi, az öregek mondjuk meg: milyen legyen. Az oktatásnak és a nevelésnek pontosan a minden gyermekben meglevő újdonság és forradalmiság kedvéért kell konzervatívnak lennie; meg kell őriznie ezt az újdonságot, és be kell vezetnie a régi világba, amely a következő nemzedék felől nézve minden forradalmi tett ellenére elévült, és közel jár a megsemmisüléshez.”

Hannah Arendt (1995): Az oktatás válsága [részlet].
In: Uő.: *Múlt és jövő között*. Osiris – Readers International,
Budapest, 181–203.