

O_xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2019.4.1

ISSN 2676-8771

I. évfolyam 2019/4. szám

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben.

ISSN 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az *OxIPO* interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáférésű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.

A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD)
ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Lévélcím: K+F Stúdió Kft.,

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)

Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (www.peme.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)

Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai Egyetem, Románia)

Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Kálcsa Jánosi Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Koncz István (PhD, CSc, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület)

Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Főiskola)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem)

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava, Szlovákia)

Pukánszky Béla (Prof. Dr. habil., DSc, az MTA Doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. DSc, Debreceni Egyetem)

Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M., Debreceni Egyetem)

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Főiskola, Pedagógiai Kar)

Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Főiskola, SZTE, JGYPK)

Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem)

TARTALOM

OxIPO I. évf., 2019/4.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Nádudvari Gabriella: FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER (1768-1834) PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSI STÍLUSA AZ EGYENSÚLY ESZMÉJÉNEK TÜKRÉBEN	9
Olteanu Lucián Líviusz: A CSALÁD SZEREPE A PÁLYAVÁLASZTÁSBAN	23
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	37
Mező Ferenc: S.M.ART – KISISKOLÁSOK KOGNITÍV KÉPESSÉGEINEK FELTÉRKÉPEZÉSE MŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGBE ÁGYAZOTT MÓDON	39
Csonka Sándor: TERMÉSZETI SZABAD EXPLORÁCIÓS ÉLMÉNYEK SZEREPE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN	51
MŰHELY, RENDEZVÉNY	67
HALLGATÓK, DOKTORANDUSZOK JELENTKEZÉSÉT VÁRJUK INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÓCSOPORTBA (2020)	69
Mező Katalin: „A TANULÓK MEGISMERÉSE MŰVÉSZETI MÉRŐESZKÖZÖKKEL” CÍMŰ 2019. DECEMBERI WORKSHOP TAPASZTALATAI	73
RECENZIO	77
Vályi Péter: TIMOTHY MORTON: HYPEROBJECTS, PHILOSOPHY AND ECOLOGY AFTER THE END OF THE WORLD (RECENZIO)	79
Olteanu Lucián Líviusz: A PSZICHOLÓGIAI TANÁCSADÁS SZAKMAI ALAPPROTOKOLLJA (RECENZIO)	89
Tajtiné Lesó Györgyi: MI A PÁLYA? AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ SZEREPE ÉS GYAKORLATA A HAZAI GIMNÁZIUMOKBAN (RECENZIO)	93

LECTORI SALUTEM!



Dr. Mező Katalin
a kiadó
ügyvezetője

*Tisztelt Olvasó!**

2019 elején merült fel annak gondolata, hogy a K+F Stúdió Kft. létrehozzon három új interdiszciplináris folyóiratot. E lapok a cég társadalmi felelősségvállalási stratégiája részeként, nonprofit jelleggel, a Szerzők és az Olvasók számára is nyitott és ingyenes (Open Access) formában jöttek létre. Az említett folyóiratok közül az egyik címe és témája a *Lélektan és hadviselés*, egy másiknak a *Mesterséges intelligencia*, és a harmadik lap, az *OxIPO*, az, aminek Ön az első évfolyam negyedik számát olvassa éppen.

E folyóiratok mindegyikére jellemző, hogy ISSN számmal rendelkeznek, CrossRef DOI számmal (elektronikus dokumentum azonosítóval) bírnak, s megtalálhatók a MATARKA, az EPA adatbázisokban, illetve az MTA REAL repozitóriumban is.

A lapok különlegessége lektorálási koncepciójuk is: minden tanulmányt négy szakmai lektor értékkel. Közülük kettőt a Szerző választhat meg, s ők a nevüket is adják a tanulmányhoz. Két másik, anonim lektort pedig a kiadó kér fel. Amint ez a négy lektor egymástól függetlenül szakmai vitára bocsáthatónak tekinti a tanulmányt, azt a lap hasábjain megjelentetjük. Látható, hogy egy-egy szám megjelenése igazi (önkéntes) csapatmunka eredménye.

A Kiadó nevében ezúton is köszönjük minden Szerzőnek, Lektornak, Szerkesztőségi munkatársnak, adatbázisokat és repozitóriumokat kezelő munkatársnak és Olvasónak, hogy lehetővé tették az OxIPO 2019. évi, I. évfolyama számainak megjelenését!

Kellemes és hasznos barangolást kíván a human információfeldolgozás világában:

Mező Katalin
a kiadó ügyvezetője

*Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvétő tanulmány megismerésével kezdje:

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER (1768-1834)
PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSI STÍLUSA
AZ EGYENSÚLY ESZMÉJÉNEK TÜKRÉBEN**

Szerző:

Nádudvari Gabriella
Szegedi Tudományegyetem

Szerző e-mail címe:
nadudvari@jgypk.szte.hu

Lektorok:

Pukánszky Béla (Prof. Dr.)
Szegedi Tudományegyetem

Fizel Natasa (PhD)
Szegedi Tudományegyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány célja, hogy a Mező-féle OxIPO-modell értelmezési keretében kísérletet tegyen Daniel Ernst Schleiermacher pedagógiai gondolkodási stílusának leképezésére. A tanulmány részletesen vizsgálja az egyensúly eszméjének megjelenését Schleiermacher pedagógiai írásaiban, s ennek tükrében rámutat a jelenünk számára átörökökíthető pedagógiai gondolatokra is.

Kulcsszavak: Schleiermacher, pedagógiai gondolkodási stílus, az egyensúly eszméje, neveléstörténet

Diszciplínák: pedagógia, történelem

Abstract

FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER'S (1768-1834) VIEWS ON EDUCATION AS IT IS REFLECTED IN THE IDEAL OF EQUILIBRIUM

The present paper aims at providing a transposition of Daniel Ernst Schleiermacher's views on education in the interpretation framework of Mező's OxIPO-model. The paper investigates in detail the emergence of the ideal of equilibrium in Schleiermacher's writings on education, identifying pedagogical thoughts transmittable to our present.

Keywords: Schleiermacher, views on education, ideal of equilibrium, history of education

Disciplines: pedagogy, history

Nádudvari Gabriella (2019): Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) pedagógiai gondolkodási stílusa az egyensúly eszméjének tükrében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 9-22. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.9

E tanulmány célja Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), protestáns teológus, filozófus, publicista, kultúrákutató, pedagógus pedagógiai gondolkodási stílusának elemzése az egyensúly eszméjének tükrében, valamint annak megvitatása, melyek azok a Schleiermacherrel kapcsolatos mentalitástörténeti minták, amelyek újragondolása friss felismerések forrásává válhat a posztmodern utáni kor pedagógiai kihívásairól elmélkedők számára.

Sokoldalúsága miatt Schleiermacher korának egyik legbefolyásosabb gondolkodója volt: egy olyan elme, aki nemcsak filozófiai és teológiai témájú írásaival alkotott maradandót, hanem Johann Friedrich Herbart (1776-1841) mellett a pedagógia, mint tudomány egyik megalapítója is volt. Németh és Pukánszky (1997) is kiemeli, hogy a pedagógia rendszerezett tudománnyá válásához a felvilágosodás gondolatvilágán és az abból kibontakozó Wolff-féle pszichológián és Rousseau műveinek pedagógiai vonatkozásain kívül a német idealista filozófiai rendszerek, többek között Schleiermacher filozófiája is hozzájárult. Ezen áramlatok részeként a XVIII. sz. második felében mutatkozott meg az igény a katolikus és a protestáns teológiától elkülönülő új törekvésekre, melyek eredményeként egyre pregnánsabban körvonalazódik a pedagógia, mint tudomány arculata. Schleiermacher hermeneutikai irányultságú, dialektikus gondolkodásmódja máig hatással van a szellemtörténeti orientációjú pedagógiára, és jelenünkben is különösen fontos kiegyensúlyozó

szerephez juthatna a tisztán empirikus, technológiai neveléstudomány mellett.

Schleiermacher azon kortársai közé sorolható, akik a modern ipari társadalom elleni tiltakozás előfutárai voltak, mely az élmény és a megélni szót a 20. század elején szinte vallásos csengésű jelszóvá tette (Gadamer, 1984). Intenzív recepciója – többek között Wilhelm Dilthey (1833-1911) közvetítő tevékenységének, illetve *Leben Schleiermachers* c. háromkötetes munkájának (1870) köszönhetően – mind Németországban, mind Magyarországon a hosszú századforduló időszakára tehető. Schneller István Halléban, Ulrici vezetése alatt foglalkozott először behatóbban Schleiermacherrel és általános vallástörténetével (Schneller, 1900). Ugyancsak a hosszú századforduló horizontján Szelényi Ödön rámutat arra, hogy mind sűrűbben hivatkoznak Schleiermacherre (Szelényi, 1910, 1912a, b, c), és a legnagyobb elismerés hangján emlékeznek meg pedagógiai elméletéről. Fuchs (2015) és Ohst (2017) Schleiermacher pedagógiáját újraértelmező műveinek kiadása arról tanúskodik, hogy a német romantika kiváló gondolkodójának pedagógiai életműve ismét tudományos érdeklődésre tarthat számot. Magyarországon Pukánszky (1990, 2018) Schleiermacher Schneller Istvánra gyakorolt hatását vizsgálta.

Tanulmányunk két fő részből áll. Az első részben Schleiermacher 1813-tól 1826-ig tartó egyetemi oktatói időszakára jellemző pedagógiai gondolkodási stílusának kialakulását gondoljuk végig a Mező-féle OxIPO-modell (részletesen lásd.: Mező és

Mező, 2019) értelmezési keretében. E modell szerint (amely alkalmasnak bizonyul történeti témák feldolgozására is – v.ö.: M. Pellesz és Szűts-Novák, 2019) a humán információfeldolgozásnak legalább négy komponense van: Organizáció = szervezés, Input = információ bemenet, Process = információ feldolgozás, Output = információ kimenet. Az egyes komponensek ismeretében következtethetünk az ismeretlen változókra (tanulmányunkban elsősorban az input és az output ismeretében következtethetünk a Processre, azaz az emocionális és a kognitív feldolgozás jellegére). A tanulmány második részében az egyensúly eszméjének tükrében vizsgáljuk Schleiermacher *Pädagogische Schriften* (Pedagógiai írások, ford.: N.G.) c. művét. Manfred Frank *A stílus filozófiája* c. könyvében (2001) tárgyalt stílusfelfogásából kiindulva, műimmanens elemzésünk során. Frost (2017) kutatási eredményeit is felhasználva, azokat a tartalmi elemeket emeljük ki, amelyek jól láttatják Schleiermacher individuális értelemeffektusait.

Schleiermacher pedagógiai gondolkodási stílusának fejlődéstörténete

Input. A Mező-féle OxIPO-modell (Mező és Mező, 2019) Input (I) komponensének segítségével feltárjuk azokat a bemeneti feltételeket, amelyek hozzájárultak Schleiermacher pedagógiai gondolkodási stílusának kialakulásához. A német idealizmus egyik vezető alakja, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) lelkész családban született, Boroszlóban.

A különlegesen tehetséges fiú 1785-től 1787-ig a barby-i evangélikus közösség szemináriumában nevelkedett. Az ott megtapasztalt érzelmi élet jellege és minősége meghatározta egész életét, ám korán felébredt vallási kételyei miatt inkább a szabad szellemi életet választotta. 1787-től 1789-ig teológiát tanult Halléban. Johann August Eberhard (1739-1809), filozófus és Friedrich August Wolf (1759-1824), filológus egyfelől a görög filozófia tanulmányozására, másfelől Kant filozófiai rendszerének megismerésére buzdította Schleiermachert (Fuchs, 2015). Tanulmányait követő házitanítói és segédprédikatori éveiben szerzett tapasztalatai hozzájárultak ahhoz, hogy rátaláljon saját álláspontjára, melynek lényege a kritikus megfontoltság és a kifinomult gondolkodásmód kiegyensúlyozása a bensőséges vallásos érzelmi étellel. Kant után megismeri Jacobi írásait, és később Spinozát is tanulmányozza. 1796-ban Berlinben megismerkedik az ottani romantikus körrel. Friedrich Schlegellel és Henriette Herz-cel folytatott levelezése plasztikusan mutatja érzékeny kapcsolódását a romantikus szellemiséghez (Meisner, 1922). A későbbiekben Platónért rajong, akinek a műveit majdnem teljesen le is fordítja. Ezekből az elemekből tevődik össze világnézete.

Process. Az OxIPO-modell (Mező és Mező, 2019) Process elemére, azaz jelen esetben a külső és a belső ingerek kognitív és emocionális feldolgozására az Input elemeiből, továbbá a Schleiermacherhez időben és térben közel álló gondolkodók

– Rudolf Eucken, Karl Schmidt – mentalitástörténeti fejtegetéseiből és a romantikus gondolkodó pedagógiai írásain kívül első két jelentős írásából következtetünk.

Rudolf Eucken (1905) szerint Schleiermacher nem rendelkezett Hegel, Schelling és Fichte átható, változtató erejével, ám frissességgel és természetességgel olvasztotta be egyediségébe a világ gazdagságának minden hatását. A lélek és a világ közötti kommunikációban kibontakozott nála egyfajta művészi életfolyamat, amely minden merevséget meglágyít, minden sokszínűséget összesző, minden megfogant dolgot megnemesít. Mindenekelőtt csodálatra méltó az a képesség, amely az – egyébként a vagy-vagy-ba torkolló – ellentéteket a kölcsönös kiegészítés viszonyába szelídíti. Ebből bontotta ki Schleiermacher a dialektikáját vagy a gondolkodás művészetének tanát.

Mint fentebb is kifejtettük, Schleiermacher világnézetét a spinozizmus is meghatározta, amely korának vezérszellemait is vonzotta. Itt is megmutatkozott erős vágya a minden ellentétén felülemelkedő egység iránt, kirajzolódott továbbá az az igény is, hogy az egyes ember be tudjon kapcsolódni a mindenség életébe, és érzékelhető a vágyakozás az iránt, hogy a lét a pusztá emberi célok fölé emelkedjen. Eucken (1905) úgy véli, Schleiermacher spinozizmusa nem pusztá utánzás, hanem sokkal inkább egyfajta, a platóni gondolkodásmód által átalakított spinozizmus. Spinoza merev, minden emberi érzést elutasító rendjébe meleg életet lehel, és egy ilyen életből a valóság

egyidejűleg művészi formát is merít. A művészi szabadság és a szellemi rugalmasság megteremti annak a feltételét, hogy a dolgok elidegenítsék maguktól az anyag minden nehézségét. A szellem görög frissessége és bája semelyik nagy gondolkodónál sem éledt újjá úgy, mint Schleiermachernél, aki a vallás és az etika területén jelentőset alkotott, és pedagógiai munkássága is figyelemre méltó (Eucken, 1905).

Első két jelentős írása *Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (A vallásról. Beszéd a műveltekhez megvetőik között, 1799), *Monologen* (Monológok, 1800) már tartalmazza későbbi pedagógiai témájú előadásait is átható világnézetének magvát. Elsőként említett műve az örökre és a végtelenre mutat, aminek bennünk lévő érzése a vallást jelenti, míg *Monológok* c. műve az individualizmust élteti. Miközben kifejezzük önmagunkat, a ránk jellemző módon az emberiséget is ábrázoljuk, és hatunk másokra. Vorländer (1932) szerint ebben a szellemben végezte Schleiermacher stolpei, hallei és berlini prédikátori tevékenységét is.

1804-től a hallei egyetemen, 1810-től a berlini egyetemen folytatott oktatási tevékenysége keretében a teológia mellett a filozófiai tudományok széles spektrumával foglalkozott: dialektikával, etikával, államelmélettel, hermeneutikával, esztétikával és filozófiatörténettel, pszichológiával, pedagógiával, és számtalan, részben részletesen kidolgozott tervezetet hagyott hátra (Lehnerer, 1984). Dr. Karl Schmidt (1860-1862) pedagógiatörténeti művében

(*Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker, A pedagógia története a világtörténelmi fejlődés tükrében és a népek kulturális életével való organikus összefüggésben*, ford.: N.G.) kifejti, hogy a pedagógia filozófiai szemléletének csúcspontja az a kiváló férfiú, aki szellemének sajátosságában és virtuozitásában visszatükrözte a teljes szellemi szférát. Művészi szintű tudásával az új teológia megalapítója lett, a filozófiában pedig Schelling és Hegel absztrakcióival szemben a színes életet és annak sajátosságait hangsúlyozta. Számára a pedagógia a család, az állam, az egyház és az iskola együttes feladata volt.

Output. Pedagógiai gondolkodási stílusának Output (O) eleme a Mező-féle OxIPO-modell (Mező és Mező, 2019) értelmezési terében Schleiermacher pedagógiai előadássorozata, mellyel Johann Friedrich Herbarttal (1776-1841) együtt a pedagógia, mint modern tudomány megalapítójává vált. Schleiermacher 1813/1814-ben és 1820/1821-ben, valamint 1826-ban Berlinben tartott pedagógiai témájú előadásokat.

A német romantika jelentős pedagógiai rendszeralkotójának gondolkodási stílusa, mint a Mező-féle modellben (Mező és Mező, 2019) értelmezett „eredmény” azért tehető vizsgálat tárgyává, mert Schleiermacher előadásai ismert és ismeretlen kezekből származó jegyzetek rekonstrukcióiként rendelkezésre állnak, és ezekben egy világos rendszerező elv fe-

dezhető fel. A rekonstrukciót Platz végezte el, aki az 1847-ben írt kiadói előszavában rendkívüli gondossággal ecseteli, hogyan és kitől kapta a kéziratokat. Bár Platz 1849-ben kiadta Schleiermacher pedagógiai munkáját, nem gyakorolhatott termékenyítő hatást szélesebb rétegekre, ugyanis időközben Herbart pedagógiája emelkedett mind nagyobb tekintélyre. A Platz-féle munka 1902-ig három kiadást ért meg. Tanulmányunk következő fejezetében a harmadik, langensalza-i kiadásban megjelenő szövegből emelünk ki és értelmezünk olyan szövegegyeségeket, amelyek jól láttatják Schleiermacher az egyensúly eszméjével áthatott gondolkodási stílusát.

Organizáció. A Schleiermachert érő ingerek (input) feldolgozása (process) és új eszmerenszerbe öntése (output) során valószínűsíthetően döntő mértékben spontán tanulásszervezés volt jellemző, amit tudatos, szándékos szervezési epizódok tarkítottak.

Schleiermacher pedagógiai gondolkodási stílusának vizsgálata az egyensúly eszméjének tükrében

Schleiermacher pedagógiáról szóló előadásainak belső dinamikája dialektikus gondolkodásmódjának az eredménye. Ellentétes nézeteket, vitatott véleményeket kapcsol be a tudományos diskurzus körébe. E dialektikus eljárás során az akkori jelenben bevonta hallgatóit és bevonja mindenkor olvasóit az általa felvetett problémák kibontásába. Művében felül-

múlhatatlan reflexiós szinten, csodálatos éleslátással ragadja meg a nevelési cselekvés problémáit a modernitás korában (Fuchs, 2015).

Schleiermacher jelentőségéhez a 20. század első negyedének horizontján vizsgálódva sem fér kétség. Wilhelm Dilthey közvetítésével jelentős befolyásra tett szert Schleiermacher a szellemtörténeti irányultságú pedagógiára. *Szelényi Ödön* (1910) a *Monológok* c. művet az individualisztikus etika rendkívül érdekes dokumentumának tartja, mely nem egy helyütt Nietzschével találkozik, s rámutat arra, hogy filozófiai erkölcstana bővelkedik az eredeti, izgalmas gondolatokban.

A jelenkori filozófiai gondolkodók horizontján vizsgálódva megemlíthetjük *Weiß János* (2000) Schleiermacher-kutatásait, aki meglepő kijelentéssel kezdi értekezését Schleiermacher etikájáról. Véleménye szerint Kant *A gyakorlati ész kritikája* c. művének megjelenése után az etikátörténet következő kiemelkedő eseménye Schleiermacher *Brouillon zur Ethik* című első rendszeres etikai tervezete, amely voltaképpen a filozófus hallei egyetemi előadásainak vázlata volt.

Weiss (2000) kiemeli, hogy Schleiermacher egyfelől megkísérli elhatárolni magát az ókori etikáktól, másrészt visszatartja a racionálisnak nevezett kanti és kantiánus koncepciókat is. Az ókori etikákkal szemben az volt a kifogása, hogy ezek nem az ész közegében, hanem inkább az empiria világában mozognak, s ezért sohasem tudnak megfogalmazni szükségszerű tételt. A kanti etikában

viszont a törvény áll a középpontban, ezért bár az ész közegében mozog, formális marad.

E két irányzaton túllépve vagy ezeket harmonizálva, Schleiermacher az ész interszubjektív szemléletét próbálta kimunkálni. Az interszubjektív etika a „létrehozás” momentumát helyezi középpontba. Ezt a koncepciót a „létrehozás dialektikájának” nevezi *Weiss* (2000), aki szerint a dialektikus gondolkodás Schleiermachernél két pólus feszültségtartományában bontakozik ki:

1. Schleiermacher organizmusnak nevezi az első pólust. Az organizmus az emberi lét nyitottsága a rajta kívül álló léttel szemben. Ez a pólus Schleiermachernél a benyomásokkal azonos.
2. A másik pólust a gondolkodás, mint intellektuális tevékenység képezi, amely a pusztá gondolkodási aktus szemléletére épül.

Schleiermacher kijelenti, hogy nincs o-kunk rá, hogy e két tevékenységet az életben valóban elkülönítsük egymástól. A két pólus ugyanis áthatja egymást, és létrejön az „abszolút tudás”. Ebben a tudásban ötvöződnek a különösség (organizmus) és az általánosság (intellektuális tevékenység) mozzanatai (*Weiss*: 2000).

Ezt a gondolati struktúrát alkalmazza Schleiermacher az „erkölcsiség” vizsgálatkor. Az erkölcsiség maga is különleges gondolati tevékenység. Az erkölcsiségben az organizmus a „legfőbb jó” formájában, az intellektuális tevékenység az erények formájában jelenik meg. E kettő szintézise pedig a kötelességek fogalmát képezi. En-

nek alapján értelmezhető a schleiermacheri etika felépítése (Weiss: 2000).

A legfőbb jó schleiermacheri felfogását Weiss (2000, 85. o.) így fogalmazza meg: „A »legfőbbet« nem komparatív, hanem a totalitás értelmében kell felfognunk, a »jó« pedig annak afirmációja, ami az ideákban rejlik.” Ez a megfogalmazás Weiss (2000) szerint úgy értelmezhető, hogy a legfőbb jó mindig valamely komplex értelemben vett ideális tartalomra irányul.

Az erény Schleiermacher számára az erkölcsiség az egyes ember szempontjából tekintve. Az erények az orgánumok kialakulásának lehetőségfeltételei (lásd: Weiss, 2000).

A kötelességet általában úgy szokták definiálni, hogyha ennek eleget teszünk, erényessé válhatunk. Schleiermacher rendszerében az erényeknek nincs leíró jellegük, ezért a kötelesség fogalma is új értelmet nyer. Az ember nemcsak megteremt a kollektív interszjektív világot, és nem egyszerűen önmagában rendelkezik az erkölcsiséggel, hanem a kettő szintézisét végre kell hajtania. Ez az ember kötelessége (Weiss, 2000).

Az interszjektivitás akkor kerül veszélybe, ha a társadalmi-történelmi világban a ténytörtség lép a létrehozás helyébe. A ténytörtség a schleiermacheri dialektikus konstrukció szétesését feltételezi, s ez a szétesés kétféle elvi veszély forrása lehet: az intézmények megszilárdulása és a közösségi és személyes erkölcsiség bomlása (Weiss, 2000).

Schleiermacher szerint a pedagógia az etika részterülete, miként a politika is.

„Mindkét elmélet, a pedagógia és a politika teljes mértékben hat egymásra; mindkettő etikai tudomány, és azonos módon kell kezelni őket” (Schleiermacher, 1902, 9. o., ford. N.G.). Mindkettőt a jó cselekvés elméleteként értelmezhetjük. A pedagógia az érett és felelősséget vállaló emberek és a felnövekvő emberek között megvalósuló cselekvés, melynek célja, hogy a felnövekvők a nevelés és a képzés által osztársadalmi szempontból értelmezett érettségre és felelősségre tegyenek szert, és egy magasabb erkölcsi szintre jussanak. A politika az érett és felelős felnőttek körében értelmezett cselekvés, társadalmi kontextusban. Schleiermacher a politika és a pedagógia egymásrautaltságáról beszél, illetve arról, hogy kölcsönösen függ az egyik a másiktól. A nevelés révén lehet megszerezni a politikai cselekvés képességét, és csak ez által válik lehetségessé a politikai nyilvánosság és gyakorlat. A politika ebben az értelemben a neveléstől és a képzéstől függ. Ha más irányból közelítjük meg a problémát, a politika nyitja meg – vagy zárja el – a nevelés és a képzés lehetőségeit és játéktereit. Frost (2017) is rámutat arra, hogy Schleiermacher gondolatrendszerében egy közélet sikeres erkölcsisége azon mérhető le, mennyire jól koordinált a pedagógia és a politika, és mennyire segíti egymást a két rendszer, oly módon, hogy a pedagógiai jó és a politikai jó összekapcsolódik. Ha ez megtörténik, egy olyan egyensúlyállapot jön létre, melyben a politika értékei és normái olyanok, hogy azok nevelési és képzési célokként etikai szempontból is vállalhatóak, illetve a neve-

lés és a képzés értékei a politikában teljesen le is csapódnak.

Schleiermacher úgy véli továbbá, az emberi életben nem találjuk meg a tökéletességet, mert az emberi élet csak egyfajta közelítés a tökéletességhez. Mindazonáltal minél tökéletesebb a nagy életközösségek szerveződése, annál nagyobb a harmónia az egész és közösségek egyes tagjai között, és annál kevesebb ellenhatást kell gyakorolnia a nevelésnek. Ez fordítva is igaz. Itt is tetten érhető az egyensúly elve: Amilyen mértékben csökken a pedagógiai ellenhatás szükségessége, olyan mértékben nő a támogató pedagógiai magatartás lehetőségége. *„Minél tökéletesebb az össz-állapot, annál kevésbé szükséges, hogy a támogatás tudatos és módszeres legyen, mert ahol a nagy életközösségek teljes mértékben morálisan alakulnak ki, harmóniának kell lenni köztük, (...)”* (Schleiermacher, 1902, 64. o., ford. N. G.). Egy ilyen „össz-állapotban” az állam, az egyház, a társas élet és a tudás területén minden erkölccsé válik. Schleiermacher (1902, 64. o., ford.: N. G.) szerint: *„ha ez az állapot fennmaradna, az idősebb generációnak a fiatalabb generációra gyakorolt hatása nem lenne más, mint egy olyan erkölcs kiáramlása, amely különleges elmélet és módszer nélkül tud létezni; (...)”*. Ez a hatás egy olyan, az erkölcsiség eszméjének megfelelő viselkedés lenne, amely az idősebb generáció fiatalabb generációval való bánásmódját jellemezné. E közösségek tökéletességét két momentum teremti meg: 1. a forma tökéletessége (alkotmány, állami berendezkedés), 2. az egyes (ember) megfelelése az egésznek. Minél inkább egyensúlyban van

e kettő, annál tökéletesebb az állapot. Ha nem valósul meg ez a tökéletes állapot, szükségessé válik a nevelés. Minél nagyobb az úr az egyes (ember) és az egész eszméje között, annál szükségesebbé válik a nevelői ellenhatás. Minél kevésbé tökéletes az alkotmány, annál nagyobb szükség van arra, hogy a fiatal generáció közelébe kerüljön valami, ami a tömegben nem lelhető fel, s mindez azért, hogy az alkotmány tökéletesebb legyen. Schleiermacher voltaképpen kiegyensúlyozza az erkölcsös és a forradalmár ellentmondását, amikor azt írja: *„A nevelést úgy kell kialakítani, hogy mindkettő a legnagyobb harmóniában legyen, (...)”* (Schleiermacher, 1902, 32. o.; ford.: N.G.). A fiatalságnak ügyesen kell kapcsolódnia a készen találthoz, azaz a kulturális örökséghez, és ugyanolyan ügyesen, erővel kell hozzálátania a feltáruló hiányosságok javításokhoz.

Schleiermacher 1826-os pedagógiai előadássorozatán a pedagógia tudományként való újjáalapítását azzal kezdi, hogy a nevelői feladatot megfosztja szakma jellegétől. Ennek alapján a pedagógia nem szülőknak vagy tanároknak szóló speciális elmélet, hanem sokkal inkább egy általános érdeklődésre számot tartó, alapvető problémát vet fel: a generációváltást. *„Tulajdonképpen mit akar kezdeni az idősebb generáció a fiatalabb generációval? Hogyan fog megfelelni a tevékenység a célnak, az eredmény a tevékenységnek? Az idősebb és a fiatalabb generáció viszonyára, nevezetesen arra, hogy milyen kötelessége van az egyiknek a másikkal szemben, alapozunk mindent, ami ezen elmélet területéhez tartozik”* (Schleiermacher, 1902, 5. o.,

ford.: N.G.). A generációváltás a kultúra és a társadalom rendkívül érzékeny töréspontja, mert itt a korábban megteremtett forog kockán, és a jövőbeli fejlődés válik kérdésessé. Az ember kultúrára és történelemre való nyitottsága szempontjából szükség van tradíciókra és intézményekre, melyek azonban a felnövekvő generáció által megkérdőjeleződnek vagy megváltoznak. A kultúrának és a társadalomnak két lehetősége van: vagy a magasabb szintre emelkedés vagy a bukás. Schleiermacher e tekintetben is egy egyensúlyi rendszerben értelmezett növekedésről és csökkenésről beszél. Frost (2017) e kérdéskörre vonatkozó elemzésében külön kiemeli, hogy ha egy társadalom tagjai valamit értékesnek, továbbvitelre érdemesnek tartanak, akkor nem lehet a véletlenre bízni, hogyan viszonyul ehhez a felnövekvő generáció. Ennek alapján a nevelés közös érdek, és ez nemcsak a szülőket és a tanárokat érinti, hanem az egész idősebb generációt, mint politikailag teljes mértékben felelős személyeket. Ez egyfajta reflexiós kultúrát feltételez, melyben a nevelés célkitűzései, cselekvési módjai és eredményei ütköznek egymással. E nevelési reflexióba be kell vonni minden intézményt, csoportot, individuumot.

Frost (2017) értelmezése szerint Schleiermacher a pedagógiát, mint tudományt etikailag alapozza meg, mert a felelősség mértékének a jó kérdését teszi meg. Számára az etika reáltudomány, hiszen a jó nemcsak, mint kell-igényt kell megalapoznia, hanem hozzá kell járulnia a megvalósuláshoz is. A jó egy vezéreszme, amely

nem határolható el a történelemtől, a kultúrától és a társadalomtól. Schleiermacher abból indul ki, hogy az ilyen célok akkor valósulnak meg, ha a feszültséggel teli elmentések (a természet és az értelem, az individuum és a közösség) az értelmes és tapintatos egyesülés folyamatába terelhetők (Frost, 2017). Schleiermacher szemléletmódja értelmében az etika azt mondja meg, hogyan kell egy társadalom intézményeit a humanitás szellemében strukturálni és vezetni. Az etika ily módon a modern kultúra filozófiája, mert azt kutatja, hogyan lehetséges a modernitás körülményei között az ön- és világművelés (Frost: 2017).

Schleiermacher abból indul ki, hogy az ember egy olyan lény, aki önmagában hordozza fejlődésének elegendő okát életének kezdetétől a kiteljesedéséig. Ezt a szellemi élet fogalma implicálja. *„Abol nincs meg az ilyen belső ok, nem változik a szubjektum, vagy csak mechanikusan változik”* (Schleiermacher, 1902, 6. o., ford.: N.G.). A romantika szellemében Schleiermacher az embert, mint időben létező és valamivé váló lényt állandó változásban, folyamatban lévőnek írja le, aki *„szigorúan véve egyik pillanatban sem ugyanaz, ami korábban volt; a belső élettevékenység is ki van téve a változásnak”* (Schleiermacher, 1902, 52. o., ford.: N.G.). Ez a szubjektum külső hatásokra (közösség, világ) történő fejlődését is jelenti. A belső fejlődési elv és a külső hatások közötti relációk végtelenül különbözőek lehetnek.

Schleiermacher azokkal a kérdésekkel is foglalkozik, hogy milyen hatást kell kívál-

tania a pedagógiának, illetve hogy milyen hatást tud kiváltani a pedagógia. Az antropológiai előfeltételek kérdése dönt a pedagógia hatalmáról vagy tehetetlenségéről. Itt arról van szó, eleve adottak-e, és ha igen, mennyiben adottak az individuális képességek és tulajdonságok fejlődési lehetőségei, vagy ezek a nevelés függvényei. Schleiermacher úgy véli, nem válaszolható meg e kérdés definitív módon, hiszen sem elvekből nem lehet levezetni a választ, sem pedig tapasztalati úton nem lehet magyarázatot adni. E kérdésben is a harmonizáció elve mellett dönt Schleiermacher, amikor kimondja, hogy a nevelés, a közösségek és a társadalom hatása a fiatal emberekre nemcsak legitim, hanem elengedhetetlen is, mert a már kialakult szociális és kulturális szint a személyes kibontakozást döntő módon támogatja, és az egyes embert összekapcsolja a világgal. Ebben az ember spontán és befogadói meghatározottságában mind individuumként, mind közösségi lényként megmutakozik (Frost, 2017).

Az önkibontakozás és a külső hatás viszonyának úgy kell változnia a nevelés során, hogy kezdetben a ráhatás, később az öntevékenység domináljon. A nevelés célja nemcsak a személyiség kibontakozása kell, hogy legyen, hanem egyben a társadalmi erkölcsiség megvalósulásáért történő felelősségvállalás is. Ebben az értelemben mondja ki Schleiermacher, hogy a fiatalt az államnak és a társadalomnak kell nevelni. A nevelésnek azonban nemcsak a tradíciókat és a vívmányokat kell továbbvinnie, nemcsak a meglévőt kell szolgál-

nia, hanem lehetővé kell tennie a kritikát is, és élő, jobbító folyamatban való cselekvésre kell felszólítani (Frost, 2017).

Frost (2017) a schleiermacheri pedagógia szívének nevezi a nevelési tevékenységekről szóló tanítást. Schleiermacher a nevelői cselekvés három alapformáját különbözteti meg: megóvás, ellenhatás és támogatás. A megóvó tevékenység védi a gyermeket a káros külső hatások ellen, mindazonáltal Schleiermacher nem támogatja – Rousseau-val ellentétben – az alapvetően izoláló nevelést, hanem a társadalmi realitással való konfrontációra hív fel, olyan mértékben, amilyen mértékben ezt a gyermek képességei megengedik. Schleiermacher egyensúly-eszméje egészen különleges formát ölt, amikor arról értekezik, hogy a nevelésnek az élethez kell állnia. Ha valami túlzottan tökéletes formát ölt, merevvé válhat, s a túlzott merevség miatt eltörhet. *„Ha a teljes élet azonosulna a neveléssel, ha a környezet harmóniában lenne a nevelés eszméjével, akkor is kétséges volna a siker, hiszen a friss, a szabad, az élő, a közvetlen eltűnne. Ha a szabadság, az akarati tevékenység - amennyiben az eredeti és személyes - nem lehet egy általánosan definiált rend ellenfele, akkor nem növekedhet; így módon fejlődése nem zavartalan”* (Schleiermacher, 1902, 76. o., ford.: N.G.). Ha megvalósulna a teljes megóvás rendszere, akkor az, ami az egyik oldalon nyereség lenne, elveszne a másik oldalon.

Schleiermacher az idő viszonylatában is megfogalmazta a megóvás maximáját. A nevelés végének az ideje annak a belátása, hogy a nevelt milyen helyet foglal el az

életben, és hogy milyen fokú az akaratereje. Az erénynek és az értelemnek megfelelő módon fejlettnak kell benne lennie. Amennyiben például az egyén nem ismeri a gonoszt, amely a közös élet eszméje ellen hat, az a belátás hiánya. *„Ha a nézete helyes, ez olyan mértékben lesz az, amilyen mértékben az egész eszméje felébred benne, és a harctudatosul benne; ha hiányzik belőle a gyakorlat és a küzdelem, akkor az élet olyan harc elé állítja, melyhez még nem nőtt fel”* (Schleiermacher, 1902, 78. o., ford.: N.G.).

A nevelésnek mindig akkor kell ellenhatást gyakorolnia, amikor a gyermeki cselekvésben felüti a fejét a gonosz. Nem tartja döntő momentumnak Schleiermacher, hogy a gonosz a gyermekben eleve meglévő vagy kívülről jövő. *„Ha ezt az élet folyásában, az időbeliségben, a valamivé válásban szemléljük, azt kell mondanunk, hogy az, amivé a neveléstől eltekintve a nevelt minden pillanatban válik, két faktorból áll: a benső élet-erőből és a kívülről rá ható erőből. Ez egy adott helyzet, amiből kapcsolódni tud a nevelés. Azonban mivel az időbeliség területén mindenütt, ahol a kettősség adott, lehetetlen egy abszolút egyensúly létrejötte, ott, ahová a nevelésnek mindenkor kapcsolódnia kell, hol inkább a nevelt belső tevékenységét, hol pedig a külső hatást - ami vele történik vagy megtörtént - kell figyelembe venni”* (Schleiermacher, 1902, 61. o., ford.: N.G.). Mivel mind a benső tevékenységben, mind a külső hatásban jelen lehet a jó és a gonosz, feltételezhetjük, hogy a nevelt benső tevékenységében hol a támogató, hol a gátló hatás igénye lép fel. Ugyanígy van ez a külső hatás tekintetében is: hol támogató, hol gátló pedagógiai tevé-

kenységet célszerű gyakorolni. Ebben a konstellációban is az egyensúly eszméjének érvényesülését fedezhetjük fel.

Frost (2017) az ellenhatás problémaköre kapcsán kifejti, hogy Schleiermacher rendszerében a nevelői hatás csak a cselekvések kivitelezésére, jobb esetben az artikulált cselekvési szándékokra lehet hatással, de az akarat képződésére soha, mert ez a szubjektum saját öntevékenységehez kötődik. A büntetéseknek azért van csak korlátolt értelmük, mert a gyermek akaratát csak szankcionált cselekvésre tudják irányítani. Értelmesebbnek tűnik az alternatívák felmutatása, amelyek pozitív cselekvési impulzusokhoz kötődnek. Ily módon a támogatás a legfontosabb nevelői tevékenységgé válik, mert a gyermek szabad, önálló cselekvését segíti elő.

Schleiermacher fontos jelentőséget tulajdonít a pedagógiának. Argumentációjában nem a modern mindenhatóság-fantázia érződik, hanem annak a nagy felelősségnek a belátása, amely az erkölcsös életalakítás szempontjából a pedagógia számára adott. Itt bizonyíthat a humanitás:

„A nevelés elmélete az az elv, amiből minden erkölcsi tökéletesedés megvalósulásának ki kell indulnia. Az emberi élet számára, az egész emberi képzés számára nincs jelentősebb, mint a nevelés tökéletessége. A nevelésben elkövetett hibák erősítik az emberi tökéletlenségeket. Ha már nem hibázná el az ember a nevelésben a helyes utat, akkor minden nehézség eltűnne, ami az emberi közösségek minden területén oly könnyen megjelenik” (Schleiermacher, 1902, 34. o., ford.: N.G.).

Összegzés

Miként fenti elemzésünkéből is kitűnik, s már Szelényi (1912c) is utalt rá, Schleiermacher a pedagógiában az etika próbakövet látta, ahogyan a nevelés elmélete számára a nevelői gyakorlat is próbakövet. Szelényi Ödön (1912a) Schleiermacherről szóló trilógiájának első részében Schleiermacher személyére és a kor eszméire fókuszálva értelmezi az „Isten kegyelméből való pedagógus” (Szelényi, 1912a, 194. o.) neveléstani hagyatékát, hiszen „*elmélete szorosan összefügg személyiségével, melyből eredt és a korról, melyben írónk élt és működött és melynek szellemi arculata félreismerhetetlenül tükröződik annak tartalmában és formájában egyaránt*” (Szelényi, 1912a, 195. o.). Szelényi is rávilágít arra a kulturális kontextusra, melynek modell-értékű képviselője Schleiermacher: „*Igazán új világot fedeznek tehát föl azok, akik az ésszel szemben a szívakarát és képzelet jogaira hivatkoznak - akik sejtik, hogy az emberi és a történeti élet nem pusztán mechanizmus -, hanem organikus fejlődés és ezért megbecsülik a fennálló intézményeket, helyesen értékelik a multat, belepillantanak a művészet és vallás titkaiba és bangoztatják a genialis és individuális elemek fontosságát*” (Szelényi, 1912a, 196. o.). Személyisége kapcsán kiemeli, hogy Schleiermacher a nemes, tiszta erkölcsi alapon nyugvó individualizmus egyik kiváló képviselője: „*konciliáns békeszerető jellem-sajátossága megóvta a végletektől, amiért csak természetesen, hogy filozófiájában, teológiájában és pedagógiájában egyaránt közvetítőnek bizonyul és sokszor igazi művészkedéssel az ellentétes álláspontok kiegyeztetésén fáradozik*” (Szelényi, 1912a, 200. o.). Szelényi Schleiermacher

pedagógiai munkásságát kritikusan elemző trilógiáját azzal a gondolattal zárja, hogy Schleiermacher korának filozófusaihoz hasonlóan „*az általánosból indul ki (deduktív módon) és az általános elvekbe befoglalja a valóságot is. Különös ismertetőjele, hogy egymást kiegészítő ellentéteket felosztási alapul szerezni alkalmazni, az ellentéteket aztán szintézisbe hozza és ezzel a reális valósághoz közeledik*” (1912c, 333. o.).

Schleiermacher képes volt a kritikus megfontoltság kifinomult gondolkodásmódját kiegyensúlyozni a bensőséges, valóságos érzelmi élettel. Pedagógiáját áthatja az egyensúly eszméje, ami folytonos hivatkozás az Abszolútum jelenlétére. *Monológok* (1918) című filozófiai művében elismeri, hogy minden ember a maga sajátos módján képviseli az emberiséget, elemeinek sajátos keverékében, hogy minden módon megnyilvánuljon, és minden valósággá váljon, ami ölének gyümölcse. Schleiermacher a pedagógia legnemesebb feladatának azt tartja, hogy minden embert az Istenség kiválasztott eszközévé formáljon. „*Az örök ember-volt fáradhatatlanul önmaga megteremtésén munkálkodik, és azon, hogy a véges élet múltó jelenségeiben a legrokodalóbban jelenítse meg magát*” (Schleiermacher, 2000, 52. o.).

Irodalom

Dilthey, W. (1870). *Leben Schleiermachers*. Druck und Verlag Georg Reimer, Berlin. Letöltés: 2019. 10. 4. Web: <https://archive.org/details/a573984200dolloft>

- Eucken, R. (1905). *Lebensanschauungen großer Denker*. Verlag von Veit & Comp, Leipzig.
- Fuchs, B. (2015). *Friedrich Schleiermacher. Einführung mit pädagogischen Texten*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Frank, M. (2001). *A stílus filozófiája*. Janus/Osiris, Budapest.
- Eucken, R. (1905). *Lebensanschauungen großer Denker*. Verlag von Veit & Comp, Leipzig.
- Lehnerer, Th. (1984). Einleitung. In: Schleiermacher, F. D. E. (1984): *Aestheik. Über den Begriff der Kunst*. Felix Meiner Verlag, Hamburg. VII-XXXVIII.
- Meisner, H. (Hrsg.) (1922). *Schleiermacher als Mensch. Sein Werden und Wirken. Familien- und Freundesbriefe*. Verlag Friedrich Andreas Perthes, Gotha.
- Mező, F. és Mező, K. (2019). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO-interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9-21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- M. Pellesz, N. és Szűts-Novák, R. (2019). A Pedagógiai és Lélektani Intézet 1929-es megalapítása, szellemi előzményei és működésének első évtizede - Imre Sándor és Várkonyi Hildebrand Dezső tevékenysége. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 9–24. doi: 10.35405/OXIPO.2019.2.9
- Németh, A. és Pukánszky, B. (1997). Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 97. 3-4. 303-317.
- Ohst, M. (Hrsg.) (2017). *Schleiermacher Handbuch*. Mohr Siebeck, Tübingen.
- Platz, C. (Hrsg.) (1902). *Schleiermachers pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens*. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.
- Pukánszky, B. (1990). *Schneller István*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Pukánszky, B. (2018). Német egyetemi filozófiai hatások Schneller István morálpedagógiai rendszerében. In: *gerundium* 2018/1/2., 23-33. DOI 10.29116
- Schleiermacher, F. (1918): *Monologe*. Verlag von Philipp Reclam, Leipzig.
- Schleiermacher, F. D. E. (1985). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Philipp Reclam Junior, Stuttgart.
- Schleiermacher, F. D. E. (2000): *A vallásról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szelényi, Ö. (1910). *Schleiermacher vallásfilozófiája*. Corvina nyomdában nyomtatott, Békéscsaba.
- Szelényi Ö. (1912a): Schleiermacher pedagógiája. (Első közlemény) In: *Magyar Paedagogia*. 193-205.
- Szelényi Ö. (1912b). Schleiermacher pedagógiája. (Második közlemény) In: *Magyar Paedagogia*. 272-282.
- Szelényi Ö. (1912b). Schleiermacher pedagógiája. (Harmadik, befejező közlemény) In: *Magyar Paedagogia*. 321-333.
- Vorländer, K. (1932). *Geschichte der Philosophie*. Gustav Kiepenhauer Verlag, Berlin-Charlottenburg.

Weiss J. (2000). *Mi a romantika?* Dianoia,
Jelenkor Kiadó, Pécs.

Wentscher, E. (1928): *Die ethischen
Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik.*
Hermann Beyer&Söhne, Langensalza.

A CSALÁD SZEREPE A PÁLYAVÁLASZTÁSBAN

Szerző:

Olteanu Lucián Líviusz (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:

luciolteanu@gmail.com

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Főiskola

Lestyán Erzsébet (PhD)
Gál Ferenc Főiskola

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Számos pályafejlődéssel foglalkozó tanulmány a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenséget – a hivatásválasztással kapcsolatos döntéshozási képesség hiányát – az interperszonális és intraperszonális folyamatokkal hozza összefüggésbe. A jelen tanulmány két komponensre koncentrálna: a kontextuális (pl. szülők, baráti társaság) és az individuális komponensekre. Ez azonosítja be az egyén és a kontextus között, valamint ezeken belül lejátszódott folyamatok visszatérő interakciójának jelenlétét. Az eddigi kutatás megmutatja, hogy a szülőkhöz, testvérekhez és kortársakhoz fűződő viszony hogyan befolyásolja azt, hogy az adott személy miként hozza meg pályaválasztással kapcsolatos döntését, valamint hogy mennyire tart ki e döntése mellett, segítségére lehet a tanácsadóknak abban, hogy megtervezzék a pályatervezést célzó intervenciót.

Kulcsszavak: pszichológiai tanácsadás, tréning, OxIPO model, családi hatások

Diszciplínák: pszichológia, pszichológiai tanácsadás

Abstract

THE FAMILY'S ROLE IN CAREERCHOICE

Numerous career-development studies have linked career indecision - lack of career decision-making ability - to interpersonal and intrapersonal processes. This study focuses on two components: contextual (eg, parents, friends) and individual components. It identifies the presence of recurrent interactions between the individual and the context and within them. Research to date shows how relationships with parents, siblings, and peers influence how a person makes a career choice, and how he or she can help guide counselors in planning career planning interventions.

Keywords: career decision-making difficulties, training, OxIPO model, family influences

Disciplines: psychology, pedagogy

Olteanu Lucián Líviusz (2019): A család szerepe a pályaválasztásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 23–35. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.23

A pályaválasztással kapcsolatos inter- és intraperszonális komponenseket gyakran összefüggésbe hozzák döntésképtelenséggel. A közelmúltig csak kevés kutatás foglalkozott a fent említett területtel, és csak annyit állapítottak meg, hogy létezik ilyen kapcsolat. (Leong és Chervinko, 1996).

A hivatás kiválasztása az első olyan fontos és független komplex döntés, amelyet egy fiatal meghoz az életében. A döntés meghozatala során nem tud még az élet-tapasztalatára hagyatkozni, mivel az majd csak a későbbi évek során alakul ki, egyelőre csak a saját elképzelésére, hogy milyen lesz a jövője a jövő társadalmában. Minél tudatosabban és tisztábban látják a fiatalok a jövőjüket, annál felelősségteljesebben tudnak a jelenben dönteni (Walsh és Osipow, 1988). Az OxIPO-modell aspektusainak megfelelően a pályaválasztási döntés is egy output, amely az inputok (ismeretek, élmények, tapasztalatok) feldolgozását követően létrejövő szellemi termék (Mező és Mező, 2019).

A családok – különösen a szülők – erősen hatnak a serdülő gyermek karrierfejlődésére (Whiston és Keller, 2007).

Elég csak arra gondolnunk, hogy miként ért egyet a szülő és a serdülő a karrier-célok és -aspirációk tekintetében. Ki mit preferál, és főként, hogy mennyire kommunikál erről szülő és gyermeke. Igazolható, hogy a karrierfejlődés szempontjából pozitívabb az egyezés a célokban, míg a diszkrepancia negatív hatású (Kissné és Mogorósy-Révész, 2017).

A pályaválasztás is egy ilyen folyamat az ezzel járó döntés rendkívül komplex. A rossz pályaválasztási döntések az egyének és a társadalomnak is jelentős motivációs és gazdasági kárt okoz. A pályaválasztási tanácsadó intézmények nemcsak karrier tanácsadást kínálnak, hanem egy sor tesztet, valamint információs anyagokat és képzési programokat is, hogy egyengessék az emberek pályaválasztással kapcsolatos döntéseit, ezzel pedig elősegítsék a későbbi megbánt döntések számának csökkentését.

A karrierválasztást egyes családok nehézséggé élik meg, amit a sikeres jövőért küzdő fiatalnak el kell szenvednie, hogy a munkanélküliséget elkerülje a jövőben. A pályaválasztásra, foglalkozás-

választásra jelentős hatást gyakorol a testvérek, szülők, rokonok, elérhető barátok példája. A családi „mikrokörnyezet” jelentős befolyásoló hatással bír (Csákó, 1998). Ezt a hatást a „közvélemény” és a tárgyszerű ismeretek is nehezen ellensúlyozzák. A továbbtanulási döntés hátterében további fontos szempont a család anyagi teherbíró képessége, amely a választás lehetőségeit jelentős mértékben korlátozza.

A család szerepe a pályaválasztásban

A szülői háttér és a szülők igyekezete a gyermek fejlesztésére jelentősen hatnak a kamasz karriervágyaira és továbbtanulási terveire (Perry, Liu és Pabian, 2010). Az iskolai pályaválasztási tanácsadás egy olyan típusú komplex tevékenység, amely ötvözi a nevelési tanácsadást, a szakmai orientációt és a karrier tanácsadást. Ezáltal minden olyan tevékenységet egy fogalomba tudunk sűríteni, amely felkészíti a fiatalt a jövőbeli szakmájára, életútjára. Az iskolai pályaválasztási tanácsadás kiemeli az iskola fontos szerepét a jövő generációjának az életre való felkészítésében. A kiválasztása az az aspektus, amely kiteljesíti az oktatás (morális, intellektuális és esztétikai fejlődés) komplex folyamatát (Chelcea, 1981).

A pályaválasztási tanácsadás egyik fő célja, hogy teljes körűen elősegítse a pályaválasztási folyamatot a tanácsadást kérő személy és családjának számára, valamint közelebbről, hogy segítsen neki megbir-

kózni e folyamat során felmerülő nehézségekkel.

Ennek megfelelően a tanácsadást kérő személyek számára szükséges segítségnyújtás lényegi eleme azon egyedi nehézségek beazonosítása, amelyek meggátolják az egyéneket abban, hogy döntésre jussanak. A jelenleg jellemző pályaválasztási trend a széles körben alkalmazható képzettség és a biztonság keresésének igénye: magasan kvalifikált szakmák választása, vagy több, egymástól esetleg jelentősen eltérő foglalkozási területen szerzett szakmai képesítés. A fiatalok és szülők igénye, hogy diplomával, lehetőleg több-félével rendelkezzen a fiatal.

Ma egy olyan folytonosan változó világban élünk, ahol a jelen tudásának birtoklása nem jelent teljes garanciát a holnapra is. Ez azt jelenti, hogy amit egyszer megtanultunk, az nem biztos, hogy örök érvényű a jövőre nézve. Az elmúlt években teljesen megváltozott a felfogás arról is, hogy ki számít jó munkaerőnek. Régebben az számított kiváló munkaerőnek, aki egy munkahelyen töltötte el a teljes életét. Ma már alapkövetelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás, a kellő rugalmasság.

Tudni kell váltani nemcsak munkahelyet, hanem szakmát, sőt pályát is. Nem véletlen az sem, hogy úgy tartják, a felsőoktatásban szerzett tudás öt év alatt el-évül. Ha nem szerez valaki újabb diplomát, nem frissíti jelenlegi ismereteit, tíz év múlva 20%-kal amortizálódhat a már megszerzett tudása (Földes, 2000).

Az ember élete során számos társadalmi szerepet „játszik el”. E szerepek közül talán az egyik legfontosabb a „szakma” szerepe. Ezen okból kifolyólag az ember én-képe és identitástudata állandó összekötetésben van e szerep tartalmával. Ez a tevékenység olyan intellektuális aktivitást tesz szükségessé, amely hozzájárul a személyiség formálásához, alakulásához.

A gimnázium a családok többségében még mindig úgy él, mint „parkolópálya”, a pályaválasztási döntés elodázásának eszköze. Kivételt képeznek azok a családok, amelyek határozott egyetemi továbbtanulási aspirációkkal küldik gimnáziumba gyermeküket. Azért, mert tudják, hogy mit akar. Ma a legtöbb megkérdezett szülő olyan erős és egyértelmű kapcsolatot lát a tanulmányi eredmény és az eséllyel megpályázható középiskolák között, amelyet korábbi vizsgálatok keretében nem tapasztaltak a kutatók.

A megismerés és a cselekvés két fő momentum az ember egyedi személyiségének kialakulásában. Mindent, amit az oktatási folyamat során átadnak, direkt vagy indirekt módon, tárgyasulni fog az ember élete során folytatott tevékenységében. A pályaválasztás az élet bármely pillanatában bekövetkezhet, s mindenképp nagy hatása lesz az ember életére, legyen az kamasz, aki most választja ki a szakmáját, vagy egy felnőtt, aki munkahelyet változtat (Bandura, 1994).

A munka világának gyorsuló ütemű változása az egyének élete során végzett pályamódosításainak számát is megnövelte.

Ezen átmenetek során meghozott pályával kapcsolatos döntések minősége az egyén és a társadalom szempontjából is lényeges. A pályaválasztás azonban komplex folyamat. Vannak olyan emberek, akik könnyen hoznak ilyen döntéseket, legalábbis látszólag, másoknak nehézséget okoz, és sokan szaktanácsadóhoz fordulnak.

Testvérek szerepe

A testvéreket gyakran figyelmen kívül hagyják, mint társas kapcsolati biztonságot és támaszt nyújtó személyeket, amely kapcsolat ráadásul egész életén át fennmarad (Palladino Schultheiss és mtsai, 2002). A felnőtt testvérek különösen fontos támaszai és gondviselői lehetnek egymásnak számos területen és formában, függetlenül a szülőktől és a család egészétől. A testvérek a biztonságot és a szeretetet jelentik egymás számára (Cicirelli, 1995). Ezáltal járul hozzá a karrierfejlődéshez, hogy felismeri a folyamatban lévő döntési folyamatot a személy minden egyes életszakaszában bekövetkezett fejlődése közben. Ezt úgy kell elképzelni, hogy az egyén és a rá jellemző rendszerek nem lineáris folyamata szélesebb időbeli szerkezetként halad előre az időben. Figyelembe veszi a múlt-, jelen- és jövőbeni befolyásoló tényezőket. A Palladino Schultheiss 2002-ben írt tanulmány szerint a testvéri kapcsolatok egyéni pályáútra gyakorolt hatása megerősíti azt a feltételezését, miszerint

folyamatos változás és visszahatás zajlik. A tanulmány a szociális támasz 4 dimenzióját vizsgálta: érzelmi támasz, szociális integráció, önbecsülési támasz és információs támasz. A résztvevők különbséget tettek a testvérek között általában, illetve a számukra legfontosabb testvér között. A tanulmány rámutatott, hogy a legfontosabb testvér a szociális támasz mind a négy aspektusára befolyással volt. Csak az érzelmi támasz volt az a dimenzió, ahol a többi testvér is hatást gyakorolt az egyénre. A kapott érzelmi támaszt érzelmi közelséggel és bátorítással azonosították. A résztvevők a szociális integráció testvéri támogatását úgy írták le, mint egy olyan helyzetet, ahol van valaki, akivel meg lehet beszélni a dolgokat, hasonlóak a személyiségjegyeik és érdeklődési körük, valamint vannak közös barátaik. Az önbecsülési támasz ('esteem support') elsősorban azt jelentette, hogy a legfontosabb testvér bízik a résztvevő képességeiben és kiállításában saját döntései mellett. Utolsónak a legközelebb álló testvér által nyújtott információs támasz alatt azt az időszakot értették, amikor a testvér az adott pályával kapcsolatos információk forrása volt (pl. munkahelyi információ, tapasztalat, tanács és vélemény).

Néhány résztvevő nem érezte ezt a fajta befolyást a karrierlehetőségek feltérképezésénél, vagy épp a pályaválasztás visszatérő elemmé vált az idősebb testvérről kapcsolatban (akit egyébként tipikus módon a legfontosabb testvérként azonosítottak).

Másként fogalmazva, a résztvevők úgy érezték, hogy az idősebb testvérek befolyásolták őket. Ugyanakkor azt is hozzátették, hogy ezt nem érezték kölcsönösnek. Azaz nem gondolták úgy, hogy befolyásolták idősebb testvérük pályaeorientációját vagy pályaválasztását. a legfontosabb testvérként azonosítottak). Ezek a támasztényezők általában igen lényegesek az egyén jóléte szempontjából, különösen akkor, ha olyan stresszes élethelyzetekkel kell megküzdenie, mint amilyen például a lehetséges pályák feltérképezése és a pályaválasztás.

A szülői kapcsolatok

Az értelmiségi és középosztálybeli szülők (akik mindig is nagy jelentőséget tulajdonítottak gyerekeik iskoláztatásának számára) a kilencvenes évek a középfokú iskolakínálat bővülését hozták, amely nagyobb választási lehetőséget nyújt arra, hogy a gyerekek képességéhez és saját aspirációikhoz legjobban illeszkedő képzési formát (szerkezetváltó gimnázium, két tannyelvű gimnázium, szakközépiskola stb.) válasszák. Az ő szemükben jelenleg az iskolaválasztás legfontosabb szempontja az, hogy melyik középfokú iskola garantálja a legnagyobb valószínűséggel a felsőfokú továbbtanulást (Liskó, 1997).

A szülőkről való leválás pszichológiai nehézségei önmagukban még nem okoznak pályaválasztási bizonytalanságot. Mivel több, a szülőkhöz fűződő kötődési szint önmagában szintén nem jelzi a határozott

pályaválasztás hiányát. Habár a leválás és a kötődés ilyen irányú hatása külön-külön következmények nélkül áll, a kettő kombinációja adja azt a családi támaszt, ami leginkább elősegíti a pályaválasztási folyamatot.

Blustein és munkatársai (1996) arra a következtetésre jutottak, hogy mindkét változó jelentős mértékben előmozdítja azt, hogy a pályaválasztás iránti elköteleződés módszerének és folyamatának változatait előre jelezhessük. Ebben az elköteleződési folyamatban a szülőkhöz való kötődés akkor válik fontossá, amikor valamilyen fokú pszichológiai leválasztódással fordul elő egyszerre.

Két fogalmat használnak a leválás definiálására:

- konfliktusos függetlenség
(conflictual independence),
- hozzáállásbeli függetlenség
(attitudinal independence).

A konfliktusos függetlenség a leválás olyan pszichológiai folyamatára utal, ahol hiányzik a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, a szülők iránt érzett felelősség vagy megbánás. A hozzáállásbeli függetlenség pedig azt jelenti, hogy az egyén olyan attitűdöket, értékeket és elképzeléseket vall magáénak, amelyek különböznek szüleiétől. A leválási-önállósodási folyamat általában tisztázott és stabil identitás kialakulásához vezet. A diszfunkcionálisan működő családokban a gondolkodás és az érzelmek függetlenségére álta-

lában a család integritását veszélyeztető tényezőként tekintenek.

Ezekben a családokban általában nem bátorítják arra a fiatalokat vagy fiatal felnőtteket, hogy kialakítsák a pszichológiai függetlenség érzését. A kötődést pedig úgy definiálhatjuk, mint a kötődés és közelség érzéseinek percepcióját. Blustein és munkatársainak (1996) eredményei a nemek közötti különbségekre mutattak rá. Arra a következtetésre jutottak, hogy azok a nők, akik a szülőkkel szembeni konfliktusos függetlenséget az egyik szülőhöz való mérsékelt kötődéssel együtt élik meg, szintén jobban elköteleztettek pályaválasztásukkal kapcsolatban, és csak kevésbé hajlamosak előre lezártnak tekinteni a pályaválasztást. A kizárás ('foreclosure') azt jelenti, hogy az elköteleződési folyamat iránt zártan, dogmatikusan és kettősséggel viszonyulnak, nem pedig nyitottan. Mindazonáltal nem ez volt a helyzet az ugyanabban a mintában előforduló férfiakkal kapcsolatban, akiknek az esetében nem fedezhetünk fel kapcsolatot a pszichológiai szeparáció és a szülői kötődés között, mely kizárási tendenciával párosulna.

A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a férfiak elköteleződési folyamata bizonyos fokig az apjukhoz való kötődés és az apjuktól való konfliktusos függetlenség együttes meglétéén alapult. Mivel több, azok a férfiak, akik viszont nagyobb hozzáállásbeli függetlenséget mutattak az apjuktól, kevésbé voltak elköteleztettek pályaválasztásukkal kapcsolatban. Ennek megfelelően az apáktól való valamilyen

fokú függés elősegítette a pályaválasztás iránti elkötelezettséget. Az eredmények azt mutatták, hogy az apa-fiú kapcsolat sokkal nagyobb befolyást gyakorol a pályaválasztásra, mint az anya-fiú kapcsolat.

A férfiak és a nők számára egyaránt a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, valamint a szülő(k) iránt érzett felelősség vagy megbánás hiánya jelentős szerepet töltött be a pályaválasztással kapcsolatos orientációs képességükben. A szülők iránt érzett bizonyos fokú kötődés is közrejátszó tényező volt. A férfiak számára azonban a legfontosabb faktor az apjuk iránti kötődés. A fő különbség az, hogy a férfiak pályaválasztással kapcsolatos elköteleződését elmélyítette az, ha az apjuk attitűdjéhez hasonló nézeteket és értékeket vallottak.

A tanulmány keresztmetszetes szerkezezte nem teszi lehetővé az oksági viszonyok vizsgálatát. Az önbeszámoló jellege és felhasználása szintén korlátozó tényező. Továbbá az általánosítást csak olyan, nem végzős diákokra alkalmazhatjuk, akiknek még mind a két szüleje él. Ugyanakkor mindezen korlátok ellenére a kutatók olyan elméleti alapot fektetnek le, amely elősegíti a pályafejlődés megértését a szülők és fiatalok közötti komplex kapcsolati rendszer vizsgálatával.

A családi hálózat

Számos tanulmány megerősítette már a családi származás egyéni pályafejlődésre és pályaválasztásra gyakorolt befolyását

(Gottfredson, 1971; Palladino, és mtsai, 2002; Super, 1957), de azt a kérdést, hogy a családi dinamika hogyan hat a döntési folyamatra, már jóval ritkábban válaszolták meg a kutatók. (Kinnier és mtsai, 1990) a családi hálózat és pályaválasztási bizonytalanság közötti kapcsolatot vizsgálták. Ezen belül a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenség mértékét és az önelkülönítés ('self-differentiation') két skáláját (generációk közötti fúzió / egyéni jelleg kialakulása, generációk közötti háromszögelés ['intergenerational fusion' / 'individuation', 'intergenerational triangulation']) vizsgálták a hálózatok ('enmeshment') meghatározásához. A családi dinamikára vonatkozó eredmények azt mutatták, hogy azok, akik határozottabbak voltak, a családjukon belül általában individuálisabbnak tűntek és kevésbé háromszögeltek. Habár az eredmények statisztikailag jelentősek, mindazonáltal gyengék (a teljes ellentmondási mutató 11 százalék). Ez az alkalmazott módszernek köszönhető (mely meglehetősen újnak számított a tanulmány írásakor). Továbbá csekély volt az Egyéni Jelleg Kialakulását Vizsgáló Skála (Individuation Scale) tesztelés-újratesztelés megbízhatósága (0,55), valamint a társadalmilag megkívánttal való pozitív korreláció. Mi több, a tesztalanyok életkorának eloszlása meglehetősen aránytalan volt, mivel a résztvevők életkora 17 és 54 év közé esett, mindazonáltal a megkérdezettek 90 százaléka 24 éven aluli volt. A hálózat és a döntésképtelenség közötti kapcsolatot a jövőben erősíteni le-

hetne, ha a hálózat mérésére megfelelőbb mérőeszközöt fejlesztenek ki.

A kutatók úgy vélték, hogy a tanulmány készítésének idején ez volt a legalkalmasabb felhasználható eszköz, bár már akkor elismerték, hogy finomítás szükséges. A pályaválasztással kapcsolatos határozatlanság talán a szülők túlzott szerepvállalásában keresendő (családi hálózat vagy fűző), vagy a háromszögölődésben, ahol mindkét szülő egymásnak ellentmondó információkat ad, melynek következtében az egyén nyomás alatt érzi magát.

A normatív döntéselmélet és az individuális tényezők

A fentiek szerint az a legjobb döntés, ami leginkább elősegíti a döntéshozó céljainak elérését. Ezeket a célokat az egyén szempontjából megfontolás alatt álló alternatívák különböző tulajdonságai iránt tanúsított preferenciái jelenítik meg. Egy racionális pályaválasztási döntéshozónak úgy kell választania a felmerülő lehetőségek közül, hogy a leghasznosabbat válassza. Ebben az értelemben mindegyik alternatíva hasznossága azt a funkciót jelenti, mely az egyéni preferenciák és az alternatíva minden ilyen tényező esetében fennálló tulajdonságai között húzódik. A hasznossági elmélet egy olyan normatív modell, amely a legalkalmasabb döntéshozási módszer előírásaként fogható fel (Baron, 1988; Brown, 1990).

A pályaválasztásnak a következő jellemzői vannak:

- adott egy egyén, akinek döntésre kell jutnia,
- van egy bizonyos számú alternatíva, melyek közül választhat,
- valamint számos olyan jellemző vagy aspektus, amelyeket a különféle alternatívák értékelése és összevetése révén mérlegel.

E számos döntési helyzetre kiterjeszthető tulajdonsághalmazon kívül a pályaválasztás rendelkezik néhány csak rá jellemző adottsággal. Először is, a lehetséges alternatívák köre meglehetősen széles (pl. a különböző foglalkozások, főiskolák, szakok, vagy potenciális munkaadók száma). Másodsorban igen nagy mennyiségű információ áll rendelkezésre mindegyik alternatívával kapcsolatban. Harmadrészt, igen sok tényező ismeretére (pl. a képzés hossza, a függés mértéke, az emberekkel fenntartott kapcsolat típusa) van szükség ahhoz, hogy megfelelőképpen és részletesen jellemezni lehessen a foglalkozásokat és az egyén preferenciáit úgy, hogy még érthető legyen (pl. Gati, Garty, & Fassa, 1996). Negyedrészt pedig a bizonytalanság, amely igen nagy szerepet játszik az egyén tulajdonságaival (pl. jelenbeli és jövőbeni preferenciák), valamint a jövőbeni pályalternatívák jellegével kapcsolatban.

Az ember életpályája során számtalanszor kerülhet olyan helyzetbe, hogy akár személyes fejlődése, akár a külső körülmények változása miatt változtatni kényszerül, esetleg új szakmát kell elsajátítania, hiszen lehetséges, hogy tíz vagy húsz év múlva az, ami most érdekeli, ami most fontos, jelentőségét veszti, és más válik lényegessé

száma. Másrészt külső okok is közbejöhettek, hiszen a gazdasági és a munkaerő piaci helyzet változásai is érinthetik a karriert (Bandura, 1994).

A hivatás kiválasztásában számos belső és külső faktor egyaránt befolyásolja az egyént. Azokat az endogén változókat, amelyek gyakori előfordulásukkal hatnak az egyén életére, pszichológiai, belső faktoroknak nevezzük.

A pályaválasztásban közrejátszó főbb endogén pszichológiai tényezők az alábbiak: motiváció, érzelmi intelligencia és maga az ember személyiség típusa.

Külső tényezők fogalma alatt a szociális faktorokat értjük. Fontos szerepet töltenek be, és erősen befolyásolják az egyént döntéseinek meghozatala során. A főbb külső faktorok esetén az alábbiakról tehetünk említést: család, baráti társaság, iskola stb.

A család hatása tehát meghatározó. És nem csupán a családdal való interakció mentén, de mint kontextus, mint értéket, normát, szerepeket közvetítő közeg is jelentős, amellyel lehet akár azonosulni, akár attól távolságot tartani. Tehát a szerepe nem csupán a pályairány kijelölésében, de a későbbi munkavállalásban is jelentős. A fiatal pályafejlődésére igazolhatóan két családi tényező hat (Whiston és Keller 2004). Gondolhatunk itt a családi kapcsolatok közelségére-távolságára, a szülők részvételére a gyermek iskolai életében, a konkrét támogatásra, vagy arra, hogy milyenek a pályával szembeni családi

elvárások. Jelentős lehet a szülők aktív segítségével a pályafejlődés érdekében, mint például a tájékozódás, tervezés, speciális információk szerzése (Lindstrom, és tsai, 2007).

A pályaválasztási bizonytalanság olyan fejlődési sajátosság, amin a személyek keresztülmennek a döntéshozatal előtt, miközben a számukra legmegfelelőbb alternatívát keresik. A pályaválasztási bizonytalanság kognitív és érzelmi elemeket is magában foglal. A kognitív komponensek közé soroljuk a célállást, pályacél hiányát, az önismeret hiányosságait, a környezettel kapcsolatos ismeretek hiányát, és a munkaerőpiaci változások elfogadásának hiányát (Osipow, 1999).

A bizonytalanság olyan időleges *állapot*, ami a döntéshozatal előtt, vagy olyankor jelenik meg, ha egy korábbi döntés elavulttá válik, és új döntést kell hozni a pályával kapcsolatban. Ennek értelmében a fejlődés során megjelenő normatív állapotnak tekintjük. Az, hogy középiskolás korban a személy bizonytalan, egyáltalán nem jelenti azt, hogy a későbbiekben ne lenne képes akár az egész életpályáját meghatározó elköteleződésre valamely foglalkozás, szakma mellett. Feltehetőleg, ahogy halad előre az életpályájában a személy, egyre ritkábban kényszerül pályamódosításra, ezért a pályaválasztási bizonytalanság állapotának megjelenése is ritkul. Azonban az első pályaválasztás előtti bizonytalanság megjelenésével a legtöbb középiskolás esetében számolnunk kell.

Következtetések

Nagy lehetőséget rejt magában és sokat lehet majd tanulni abból, ha megértjük, hogy az egyének hogyan tanulnak és készennek fel a munkára. Ismert tény, hogy néhány fiatal felnőtt a testvéreitől tanul azáltal, hogy információs forrásként használja őket (azaz információs támasznak). A testvéreikhez fordulnak tanácsért és véleményért, valamint őket tekintik példaképnek is. Ahhoz, hogy a pályaválasztási tanácsadóhoz forduló pályaválasztási problémáit megfelelőképp diagnosztizálni lehessen, minden szükséges segítséget meg kell adni számukra (habár természetesen ez nem minden).

Amint már korábban említésre került, a pályaválasztási nehézségekre ki lehetne dolgozni és tesztelni lehetne egy elméleti keretet. Ha megismernénk, hogy az egyének hogyan internalizálják a testvérektől szerzett információt a munkáról kialakított személyes képekké és elvárásokká, akkor sokkal jobban fel tudnánk készülni az intervencióra.

További szisztematikus kvantitatív tanulmányokra van szükség annak kiértékeléséhez, hogy a testvéri támogatás és a testvérrel való azonosulás milyen mértékben áll összefüggésben a lehetséges pályák feltérképezésének sikerességével, a pályaválasztás iránti elköteleződés felé megtett lépésekkel, az elérni kíván munkahelyi célokkal és a jövőbeni munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokkal.

A viselkedés megfigyelését fel lehet használni arra, hogy kvantitatív módon

megmérjük a családi környezet és a fiatal felnőttek karrierfejlődésének és pályaelégedettségének sikeres megtárgyalása közötti kapcsolatot.

A szülők társadalmi helyzete és iskolázottsága mindig is meghatározta a gyerekek pályaválasztási aspirációit és az elképzelések megvalósulásának esélyét. 1997-ben is azt tapasztaltuk, hogy minél magasabb iskolázottsággal rendelkeznek a szülők, annál valószínűbb, hogy gyerekeik valamelyik jó hírű gimnáziumba jelentkeznek, és ugyancsak nagy valószínűséggel fel is veszik őket. A gazdasági és társadalmi átalakulás nemcsak a gyerekek, hanem a szülők elképzeléseit is elbizonytalanította. A konkrét foglalkozást illető bizonytalanság a magasan iskolázott szülőket jellemezte leginkább, ami arra utal, hogy ezek a szülők nemcsak a gyerekeiknek szánának több időt a pályaválasztási döntés érlelésére, hanem saját maguk sem vállalnak túl korai, elhamarkodott döntéseket.

A kutatás hiányos továbbá a tekintetben is, hogy más kontextuális tényezők (például: szociokulturális és szocio-ökonomiai) hogyan viszonyulnak a karrierfejlődéshez és a pályaválasztáshoz.

Köszönetnyilvánítás

A Szerző köszönetét fejezi ki az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 kódszámú pályázati támogatásért!

Irodalom

- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. és Palladino, D. E., (1996): Contributions of psychological separation and parental attachment to the career developmental process. *Journal of Counseling Psychology*, 38. 1. sz. pp. 39–50. doi: [10.1037/0022-0167.38.1.39](https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39)
- Breban, D., (2010): *Psychological Implication of Career Decision Process*. Babes-Bolyai University The School of Psychology and Educational Science.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morril, W., (1990): Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, p.491- 501.
- Cicirelli, V.G., (1995): *Sibling Relationships Across the Lifespan*. Plenum, New York. doi: [10.1007/978-1-4757-6509-0](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6509-0)
- Csákó, M., (1998): Szakirányú továbbtanulás. *Educatio*, 3. sz. p. 470-486
- Földes, P., (2000): A család és az iskola együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 11., pp. 130–134.
- Gati, I., (2013): Advances in career decision making. In B. W. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* pp. 183–215. New York, NY: Routledge.
- Gati, I., Amir, T., (2006): Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 34, No. 4, pp. 484-502.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H., (1996): A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, pp. 510-526.
- Gati, I., & Levin, N., (2014): Making better career decisions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & B. W. Walsh (Eds.), *Handbook of career intervention* (Vol. 2, pp. 193–207). Washington, DC: American Psychological Association. doi: [10.1037/14439-015](https://doi.org/10.1037/14439-015)
- Gati, I., & Perez, M., (2014): Gender differences in career preferences from 1990 to 2010: Gaps reduced but not eliminated. *Journal of Counseling Psychology*, 61, 63–80. doi: [10.1037/a0034598](https://doi.org/10.1037/a0034598)
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. és Fernet, C., (2003): Predicting career decision: A self-determination theory perspective, *Journal of Counseling Psychology*, 50. 2. sz. pp. 165–177. doi: [10.1037/0022-0167.50.2.165](https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165)
- Judy, M., Chartrand, Kevin, J., Nutter (1996): The Career Factors Inventory: Theory and Applications *Journal of Career Assessment* Vol. 4, Nr.2 , p.:205-218.
- Kissné Viszket, M. és Mogyorósy-Révész Zs. (2017): Pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokoll – a tanácsadói folyamat. *Alkalmazott pszichológia*, 2017, 17(4):45–66 doi: [10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45)
- L Boreham, J., (1967): The Psycho-dynamic Diagnosis and Treatment of

- Vocational Problems. *The British Journal of Social and Clinical Psychology*. 6. 150–8. doi: [10.1111/j.2044-8260.1967.tb00513.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1967.tb00513.x)
- Leong, F. T. L., és Chervinko, S., (1996): Constructvalidity of careerindecision: Negative personality traits as predictors of careerindecision. *Journal of Career Assessment*, 4. sz. 315–329. doi: [10.1177/106907279600400306](https://doi.org/10.1177/106907279600400306)
- Liskó, I., (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. sz. 60–73.
- Maree, J. G. (2013): *Counselling for career construction: Connecting life themes to construct life portraits: Turning pain in to hope*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- Mau, W. C. (1995): Decision-making style as a predictor of career decision making status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3. sz. 89–99. doi: [10.1177/106907279500300107](https://doi.org/10.1177/106907279500300107)
- Mező, F. és Mező, K. (2019): Az OxIPO-modell – Az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris e-folyóirat*, 1 (1). pp. 9-21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Olteanu, L.L., (2015): A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/9. szám doi: [10.17543/ISKKULT.2015.9.45](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.45)
- Olteanu, L.L., (2019): A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 53–59. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.53](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.53)
- Osipow, S. H., (1997): RoeRevisited: Why? *Journal of Vocational Behavior*. 51, p. 306–309.
- Palladino Schultheiss, D. E., Palma, T. V., Predragovich, K. S. & Glasscock, J. M. (2002): Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49. 3. sz. 302–310. doi: [10.1037/0022-0167.49.3.302](https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.302)
- Papp, P. és Imber-Black, E., (1996): Family themes: Transmissions and transformation. *Family Process*, 35.sz. 5–20. doi: [10.1111/j.1545-5300.1996.00005.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00005.x)
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian. Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist* 38 (2),269–295. doi: [10.1177/0011000009349272](https://doi.org/10.1177/0011000009349272)
- Ritoókné, Á. M., (szerk.) (2002): *A tanácsadás pszichológiája, szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ritoók, P., (2006): Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája. Bagdy E. és Klein S. (szerk.): *Alkalmazott Pszichológia*. Edge 2000, Budapest. 50-65.
- Rounds, J. B., & Tinsley, H. E. A., (1984): Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley. pp. 137-177

- Tinsley, H. E. A., (1992): Career decision making and careerindecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 209-211.
- Walsh W.B., Osipow S.H., (1988): *Career Decision-making*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Whiston, S. C. (1996): The relationship among family interaction patterns and careerindecision and careerindecision-making selfefficacy. *Journal of Career Development*, 23. sz. 137–149. doi: [10.1007/bf02359293](https://doi.org/10.1007/bf02359293)

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

S.M.ART
– KISISKOLÁSOK KOGNITÍV KÉPESSÉGEINEK FELTÉRKÉPEZÉSE
MŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGBE ÁGYAZOTT MÓDON

Szerző:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

Hanák Zsuzsanna (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Ez a tanulmány azoknak a kognitív képességeknek (például elemzésnek, szintézisnek, memóriának és figyelemnek) a diagnosztikai lehetőségeire összpontosít, amelyekre az általános iskola elején szükség van az olvasás, írás vagy számolás megtanulásához. Ez a diagnosztika beépíthető a művészeti órákba és a tevékenységekbe is. Például az S.M.ART teszt (amely az OxIPO-modell elméleti hátterén alapul) a művészeteket használja a tanulók kognitív képességeinek feltérképezésére.

Kulcsszavak: kognitív, képesség, művészet, diagnosztika

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

*S.M.ART – MAPPING OF COGNITIVE ABILITIES OF PUPILS
BY ARTISTIC ACTIVITIES*

This study focuses on the diagnostic possibilities of those cognitive abilities (e.g. analysis, synthesis, memory, and attention) that are needed to learn reading, writing or counting at the beginning of primary school. This diagnostics can be integrated into the art lessons and activities too. For example, the S.M.ART test (what is based on the theoretical background of OxIPO-model) uses the arts for mapping the pupil's cognitive abilities.

Keywords: cognitive, ability, art, diagnostics

Disciplines: pedagogy, psychology

Mező Ferenc (2019): S.M.ART – kisiskolások kognitív képességeinek feltérképezése művészeti tevékenységbe ágyazott módon. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 39–49. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.39

Noha a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény 46. § 3. a pontja értelmében a gyermekek, tanulók joga (többségek között), hogy „képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön...”, sok esetben nem áll pedagógusaik rendelkezésére elegendő információ tanítványaik képességeiről – így a tanulói jog érvényesítése csorbat szenvedhet. Különösen igaz ez az óvoda-iskola átmenet környékén, az első osztályos kisiskolások esetében. A tanulói képességekről szóló információhiány mögött álló okok között áll például, hogy:

- a) a képességvizsgálatok jelentős része pszichológus-, és nem pedagóguskompetenciához kötött;
- b) az iskolapszichológusi ellátottság azonban még napjainkban sem megoldott;
- c) a viszonylag gyorsnak mondható képességvizsgálatok sok esetben a vizsgálati személyek írni-olvasni tudását feltételezik (ami az iskolát éppen elkezdő első osztályosok esetében nem várható el tömegesen, bár ritka kivételes esetekben adott);
- d) a tantervi nyomás miatt a sokszor időigényes (akár első osztályosokkal is elvégezhető) képességvizsgálatokra egyszerűen nincs elegendő idő.

Megoldást jelenthet ebben a helyzetben, ha a pedagógus kompetenciakörben alkalmazható, írni-olvasni tudást nem feltételező, a tanórákba (különösen a gyermekek által kedvelt művészeti tárgyú tanórákba) is illeszthető, gyors képességviz-

sgáló eljárásokat használhatnának a tanítók – már az első osztályos tanulók kognitív képességeinek megismerése esetében is.

E célt szolgálja a Magyar Képzőművészeti Egyetem (EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú) „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című projektje keretében, a K+F Stúdió Kft. közreműködésével megvalósuló művészeti mérőeszköz fejlesztés. A fejlesztés alatt álló mérőeszköz a S.M.ART-teszt. Kutatásvezető: Dr. Mező Ferenc.

A művészetek tanuló-megismerést szolgáló alkalmazása mellett szól, hogy a művészeti jellegű tevékenységek egyrészt a kisiskolások által preferált aktivitások közé tartoznak, másrészt általános fejlesztő hatásuk is ismert (Mező és Miléné, 2003; Deszpót, 2005; Illés, 2009; Kárpáti és Pethő, 2011; Bredács és Kárpáti, 2012; Skrapits, 2012; Bagdy, 2013; Kolosai, 2013; Kiss, 2014), amit megerősítenek a művészetoktatás tapasztalatai is (Szűcs, 2013). Harmadrészt nem zárják ki a diagnosztika lehetőségét sem. Fontos kiemelni, hogy a művészeti nevelés a tanulók művészi képességein túl a tanulmányi teljesítményeiket is megalapozó megismerési képességekre és nonkognitív személyiségjellemzőkre is kedvező hatást fejthetnek ki (ezek megismerése és fejlesztése a pedagógiai tevékenység sarokpontjainak tekinthetők – Szebeni, Dorner és Hanák, 2015; Estefánné, 2002).

Kiemelendő, hogy a művészeti tevékenységek (kreatív élménypedagógiai eszközként is – Mező K., 2015a, 2017a) nép-

szerűek lehetnek olyan tanulói célcsoportok esetében, mint például a hátrányos helyzetű tanulók (Hanák, 2015; L. Ritók, 2017), a korai iskolaelhagyók (Hanák, 2016), vagy akár a (művészeti vagy más téren) tehetséges tanulók köre (Mező, 2003), vagy akár a fogyatékkal élő tehetségek csoportja (Mező K., 2015b, Estefánné és Hanák, 2001).

A S.M.ART-teszt a következő kognitív képességek megismerésére fókuszál: szintézis, analízis, emlékezés, figyelem. Ezek egymással is sajátos kölcsönhatásban álló képességek, melyek egy lehetséges vizsgálati sorrendjét és megőrzését az 1. ábra foglalja össze. Az alábbiakban e képességtérületek általános vizsgálati lehetőségeit vázoljuk fel.

Szintézis

A szintézis képesség arra, hogy részekből, elemekből egészet alkossunk. A szintézis az iskolai tanulást szolgáló olyan alapvető képesség, amire már az iskolát elkezdő, írni-olvasni tanuló kisiskolásoknak is szüksége van. Gondoljunk arra például, hogy hangos olvasás során a betűkhöz rendelt hangokból áll össze a szó, írás során a betű íráselemeiből áll össze a betű, a betűkből áll össze a szó stb..

A szintézist vizsgáló feladatok esetében részinformációkat adunk, amiket valamilyen szabály szerint össze kell illeszteni. Például szó- vagy ábratöredékeket kell értelmes szóvá, vagy ábrává alakítani. Feladatot variáló változók lehetnek (az egyszerűség kedvéért verbális ingerekkel kapcsolatos példákkal):

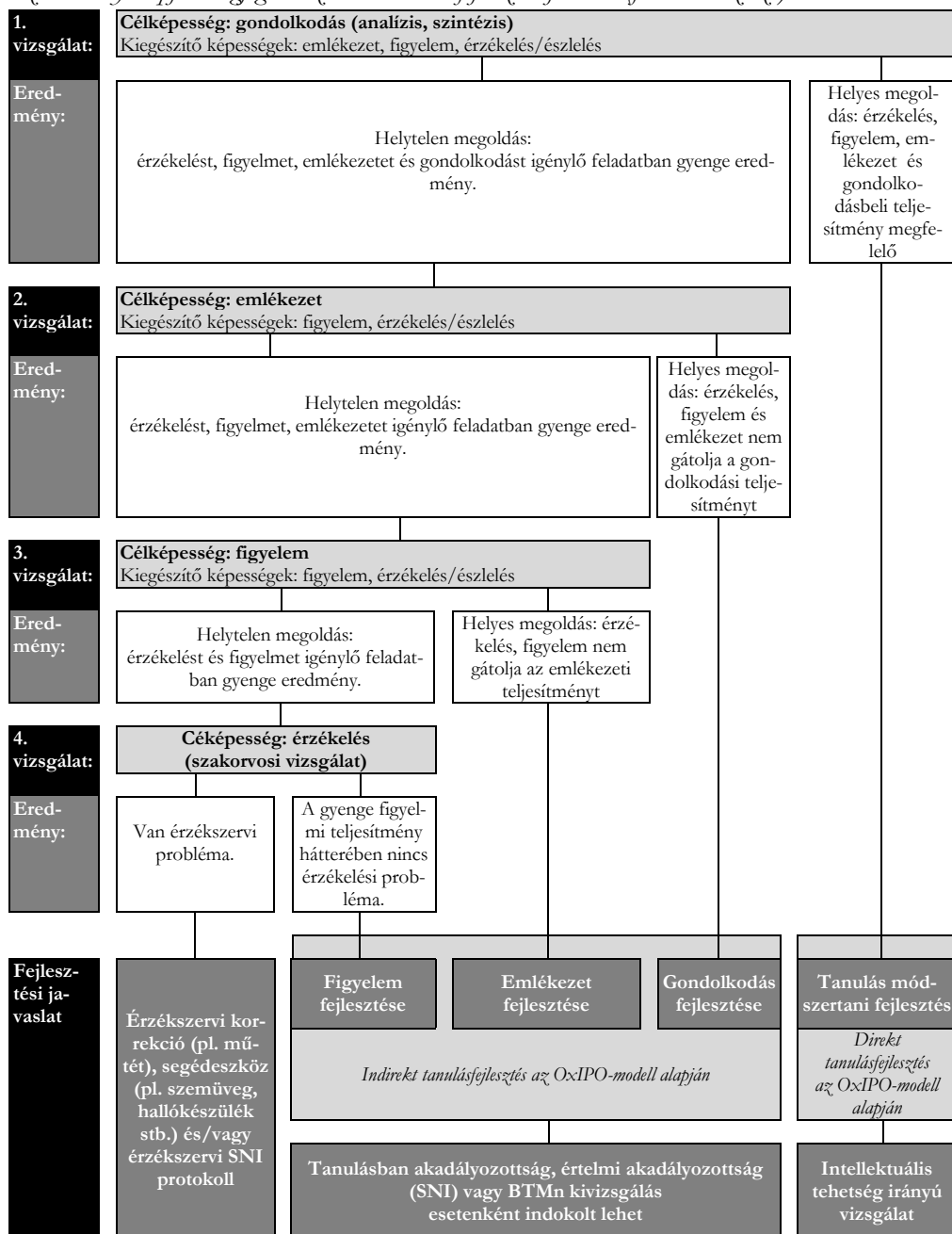
a) A szintetizáláshoz adott részek száma. A legegyszerűbb eset: két rész (például a kiejtett „k” és a „ő” hang) összeillesztése egésznek tekintett információvá (a „kő” szóvá). Az összeillesztésre váró elemek számának növelésével nehezíthető a feladat (lásd: 2, 3, 4, 5 stb. hangból álló szavak szintézise).

b) A szintetizáláshoz adott részek komplexitása. Az egyszerű (fonéma-szintű) szórészetektől, a morfémaikon, szótagokon át az összetett szavakat alkotó tagokig, mondatrészekig, bekezdés-szintű szövegrészetekig stb. terjedhet a verbális ingerek komplexitásának skálája.

c) Az egésznek tartott információ komplexitása. Ebben az esetben is, az egyszerűbbtől a bonyolultabb, összetettebb feladatok felé haladva, a két elemből (például: hangból) álló egésztől (esetünkben: szóról) a részei számát, minőségét tekintve összetettebb, bonyolultabb feladatok irányába haladhatunk, ha a feladat nehezítése látszik szükségesnek (például annak érdekében, hogy megismerjük a tanuló teljesítményének felső határát).

d) A szintetizáláshoz adott elemek esetében a rész-egész viszony. A legegyszerűbb esetben két egyenlő rész összeillesztése a feladat (mint a már említett „k” + „ő” = „kő” jellegű feladatban). Bonyolultabb helyzetben nem beszélhetünk egyenlő méretű részekről (nem szótagolva, hanem hosszabb-rövidebb hangcsoportokra bontva például az elefánt szó szintetizálásához használható egyik lehetséges feladat: „ele” + „f” + „án” + „t” = „elefánt”).

1. táblázat: a S.M.ART kognitív teszt vizsgálati sorrendje, az altesztek lehetséges eredményei, és az eredmény alapján megfogalmazható általános fejlesztési javaslat (forrás: a Szerző)



e) A feladat végrehajtásához szükséges idő. A feladat megoldásának időtartama szerint beszélhetünk időnyomás nélküli vagy időnyomásos helyzetről.

f) a szintetizálendő elemek rendezett vagy rendezetlen formában történő bemutatása. Például rendezett sorrendben történő bemutatásról beszélhetünk, ha a „sapka” szót a „s”, „a”, „p”, „k” és az „a” hang-/betűsorból kell megalkotni.

Rendezetlen formában kerül bemutatásra a feladat, ha a „sapka” szót a „p”, „a”, „k”, „a” és „s” hangokból kell szintetizálni.

g) a szintetizáláshoz adott elemek közé kevert félrevezető ingerek száma. Ennek értéke legegyszerűbb esetben: 0. A félrevezető ingerek számának növelésével egyre nehezebbé tehető egy feladat.

h) a szintézis vizsgálatának kiegészítése analógiás gondolkodás vizsgálatával. Ebben az esetben a szintézis szabályát egy példafeladat (mondjuk: „k”, „ő”, „kő” információk megadása) révén mutatjuk be, de nem magyarázzuk el azt a vizsgálati személynek. A vizsgálati személynek az a feladata, hogy megértse a részek összeillesztésének szabályát, s a példa alapján megoldja a tesztfeladatot („l”, „ó”, Mi a harmadik hangsor, ha alkalmazzuk e hangokra az előző hangsor szabályát?).

i) a szintézis vizsgálatának kiegészítése a munkamemória vizsgálatával. Ez esetben a példa- és a tesztfeladat bemutatását (5-10 másodperc hosszú) késleltetési idő követi (ami alatt már nem látható a példa- és a tesztfeladat), majd a válaszadásra ezután kerül sor.

j) a szintézis vizsgálatának egyszerűsítése a megfigyelés vizsgálatával. Ilyenkor a szintetizálásra váró ingereket többször hallhatja a vizsgálati személy (tehát nem szükséges memorizálnia azokat).

Lényeges, hogy a fenti feladatlehetőségek megoldásának mindegyike feltételezi a figyelem és az érzékszervek használatát is.

A szintézis vizsgálatára alkalmas feladatok végezhetők például képzőművészeti órákon (két vagy több ábra részletből kell kialakítani az egésznek tekintett ábrát), ének-zene tárgyú tanórákon (két vagy több hangot kell hangsorokká szintetizálni), magyar nyelv és irodalom órákon (fonémák, morféma, szavak, mondatok összevonásából lehet morféma, szavakat, mondatokat, szövegrészeket alkotni például) és táncos, mozgásos órákon (elemi mozdulatokból hosszabb-rövidebb mozdulatokat vagy mozdulatsorokat alkotni, például: bal kéz a magasban + jobb kéz a magasban = mindkét kéz a magasban).

Analízis

Az analízis képesség arra, hogy egy egésznek tekintett ingert részekre, elemekre bontsunk. Analízisre van szükségünk olyan elemi iskolai tevékenységek végzésekor, mint, a teljes szó hangokra/betűkre bontása, a szótagolás, a verselemzés stb. A szövegértő tanulásnak is az analízisre, elemzésre való képesség az alapja.

Az analízist célzó feladatok során egésznek tekintett információt adunk, amit valamilyen szabály szerint részekre kell

bontani (például: egy szót kell szótagokra, vagy hangokra bontani: „sapka” = „sap” + „ka”, „kő” = „k” + „ő”).

Az analízis vizsgálatakor figyelembe vehető változók:

a) Az egésznek tartott információ komplexitása. Legegyszerűbb esetben minimum két részre osztható információt tekinthetünk egésznek (gondoljunk két hangból vagy szótagból álló szavakra, két vonalból vagy vonalhalmazból álló ábrákra, két hangból álló hangpárra, két mozdulatból álló mozdulatpárra). A komplexebb ingerek esetében kettőnél több részre osztható információkkal (szavakkal, ábrákkal, dallamokkal, mozdulatokkal) szükséges az analízis elvégzése.

b) Az analízis produktumaként kapott részek viszonya az egészhez. Két alapeset: 1) egyenlő részekre kell tagolni az egészet („ii” = „i” + „i”); 2) nem egyenlő részekre kell tagolni az egészet (példafeladat: „Mi illik a kérdőjel helyére, ha „elefánt” = „elefán” + ? Megoldás: „t”).

c) Az analizálandó részek száma. Az elemek számának növelésével nehezíthető a feladat (lásd: 2, 3, 4, 5 stb. részre kell sorolni az egésznek tekintett ingert).

d) Az analízis során adódó részek komplexitása. Egy összetett szót felbonthatunk például szavakra, szótagokra, hangokra.

e) A feladat végrehajtásához szükséges idő szerint itt is beszélhetünk időnyomás nélküli vagy időnyomásos helyzetről.

f) Az analízis részeredményének rendezett/rendezetlen formában történő bemutatása, ami után annak kiegészítését

kérjük. Például rendezett sorrendben történő bemutatásról beszélhetünk, ha a „sapka” szót az előre megadott „sap” szótagra, illetve a vizsgálati személy által kitalálendő „ka” szótagra kell tagolni. Rendezetlen formában kerül bemutatásra a feladat, ha a „kabát” szóhoz a „kába” álszót adjuk meg, s a hiányzó „t” hangot kell kitalálni.

g) Az analizáláshoz adott elemek közé kevert félrevezető ingerek száma. Ennek értéke legegyszerűbb esetben: 0. A félrevezető ingerek számának növelésével egyre nehezebbé tehető egy feladat.

h) Az analízis vizsgálatának kiegészítése az analógiás gondolkodás vizsgálatával. Ilyenkor egy példafeladatot mutatunk (mondjuk: „kő”, „k”, „ő”), aminek első két tagjából a harmadik kitalálható, majd egy olyan feladatot adunk, amelyben az imént felfedezett szabály (= a szót hangokra kell bontani) alapján a megkezdett („ló”, „l”) hangsorhoz kell megtalálni a harmadik hangot („ó”).

i) Az analízis vizsgálatának kiegészítése a munkamemória vizsgálatával. Ilyenkor a példa- és a tesztfeladat bemutatását (5-10 másodperc hosszú) késleltetési idő követi, majd a válaszadásra ezután kerül sor.

j) Az analízis vizsgálatának egyszerűsítése a megfigyelés vizsgálatával. Ilyenkor az elemzésre váró ingereket többször észlelheti a vizsgálati személy.

k) Az analízis szempontjainak megadása vagy kitalálása. A feladatok különbözhetnek egymástól abban is, hogy eláruljuk-e előre, hogy milyen elemzési szempont szerint kell elvégezni az analízist („Bontsd

hangokra a »kő« szót!”, „Elemezz egy mondatot abból a szempontból, hogy milyen szófajokból álló szavak találhatók meg benne!”), vagy az elemzési szempontokat is a ki kell találni (ennek kreativitással is összefüggő változata: „Állíts össze minél több lehetséges elemzési szempontból álló listát, ami az órarend elemzésekor felhasználható lehet, s hajtsd végre az elemzést!”).

Lényeges, hogy a fenti feladatlehetőségek megoldásának mindegyike feltételezi a munkamemória, a figyelem és az érzékszervek használatát is. Ezért a feladatok megoldása összességében a gondolkodás, emlékezet, figyelem, érzékelés/észlelés együttműködéséről is informál.

Az analízis vizsgálata megvalósítható művészeti foglalkozásokon, tanórákon belül is. Például: képzőművészeti foglalkozás esetében valamilyen szempont (figura-háttér, előtér-hátér, bal-jobb oldal, hideg-meleg színek, színek, formák stb.) szerint két vagy több ábra részre lehet tagolni egy egésznek tekintett ábrát. Énekzene tárgyú foglalkozásokon két vagy több szólamra, hangra; magyar nyelv és irodalom órákon fonémákra, morfémákra, szavakra, mondatokra, szimbólumokra, tartalmi mondanivalókra stb. lehet bontani információkat; táncos/mozgásos foglalkozásokon elemi mozdulatokra, mozdulatsorozatokra lehet bontani komplexebb mozdulatsorokat, koreográfiákat.

Munkamemória

A munkamemória arra irányuló képességünk, hogy az aktuális kognitív művele-

tek végzésének idejére emlékeket használjunk (véssünk be, tároljunk, hívjunk elő). A munkamemória jelentősége az iskolai tanulás során megnyilvánul többek között a betűnkénti olvasás, a szótagoló olvasás vagy a szóképekkel történő olvasás során is. Az olvasott szavak, mondatok, szövegek megértése szempontjából ugyanis elengedhetetlen, hogy a már elolvasott betűket, szótagokat, szavakat, mondatokat legalább addig emlékezetben tartsuk, amíg a szó, mondat, szöveg(részlet) egészének felfogása, megértése megtörténik.

A munkamemória vizsgálata három részből tevődik össze, ezek: a) ingerek adása, b) késleltetési szakasz (ez esetenként elmaradhat), c) az ingerek felhasználása (felidézése és/vagy az ingerekkel végzett műveletek végzése). Példafeladat: „Jegyezd meg: 3 brux = 33 drijo!”, majd néhány másodperc múlva a következő kérdésre kell válaszolni egyszerű felidézés esetén „Ismételd el, mit kellett az imént megjegyezni?”, műveletvégzést feltételező válaszadás esetén az instrukció pedig ilyen jellegű is lehet: „Mennyi brux ér 99 drijot?”).

A munkamemória vizsgálatakor figyelembe vehető változók:

- a) A megjegyzendő információk modalitása (vizuális, auditív, olfaktorikus, gusztatorikus, kinezetikus, taktilis stb.);
- b) A megjegyzendő információk mennyisége;
- c) Az ingerek adása és a válaszadási közötti késleltetési idő hossza;
- d) A válaszadás modalitása (főként vizuális, auditív, nagy mozgáson alapuló?);

e) A válaszadás jellege (felidézés vagy műveletvégzés?);

f) A válaszadás komplexitása (különösen műveletvégzés esetében: mennyi és mennyire bonyolult műveletet kell elvégezni?).

A munkamemóriát vizsgáló feladatok helyes megoldása valójában feltételezi a figyelem és az érzékszervek használatát is. Egyszerű felidézéssel válaszadás esetén elvileg gondolkodási műveletet nem igényelnek ezek a feladatok, ugyanakkor nem zárható ki, hogy a vizsgálati személy gondolkodási műveleteken alapuló mnemotechnikát – például kontextusba helyezést, címkézést, analógiát eredményező asszociációt stb. – alkalmaz a memorizálás és felidézés során. A műveletvégzést is igénylő válaszadás eredményességét pedig már gondolkodási műveletek is erősen befolyásolhatják.

A gyermekek, tanulók munkamemóriáját jellemző információkat művészeti foglalkozások keretében is gyűjthetünk. Ábrák, dallamok, szövegek, mozdulatok megjegyzése, megtartása, felidézése a művészeti foglalkozásokon, tanórákon belül is megvalósítható.

Figyelem és érzékelés, észlelés

A figyelem ingerszelekciós képesség – szándékos figyelem esetén a környezeti ingerek egy kiválasztott, körülírt halmazának előnybe részesítése egyéb ingerekkel szemben. A szándékos figyelem az iskolai tanulás során a koncentrációt igénylő feladatok mindegyikében alapvető jelentősé-

gű. Például az olvasás, a tankönyvi képek, az (interaktív)táblára kerülő ábrák megértésekor, s füzetbe történő pontos másolásakor stb. egyaránt lényeges. Ezekben a példákban a figyelem mellett az érzékelés és észlelés képessége is szerepet játszik.

A figyelem vizsgálatának talán legegyszerűbb módja: a) inger adása („Figyeld az ábrát és másold le! Másolás közben is nézheted az ábrát!” instrukció adása és az ábra bemutatása); b) válaszadás (a lemásolt ábra). Érzékelhető, hogy a válaszadás miatt a motoros funkciók jellemzői is befolyásolhatják a figyelmi feladatra adott választ, amikor abban rajzolni, írni kell vagy a megfigyelt mozdulatot kell ismételni. Tekintettel arra, hogy a lemásolásra kijelölt inger folyamatosan rendelkezésre áll, annak megjegyzésére nincs szükség – vagyis elvileg emlékezésre sincs szükség a feladathoz (bár nem zárható ki teljesen, annak alkalmazása, illetve a munkamemória szerepét ebben az esetben sem hagyhatjuk figyelmen kívül). A feladat gondolkodási művelet nélkül is megoldható (de nem zárható ki annak alkalmazása).

A figyelem vizsgálata során variálható változók például:

a) A megfigyelt információk modalitása (vizuális, auditív, olfaktorikus, gusztatorikus, kinesztetikus, taktilis stb.);

b) A megfigyelt információk mennyisége;

c) A megfigyelt információk komplexitása (egyszerű vagy összetett ingert kell-e megfigyelni?);

d) A válaszadás modalitása (főként vizuális, auditív, nagy mozgáson alapuló?);

e) A válaszadás komplexitása (különbösen műveltségzés esetében: mennyi és mennyire bonyolult műveletet kell elvégezni?).

Az ilyen jellegű feladatok sikeres végrehajtása ép érzékelést feltételez, s a válaszadáshoz szükséges motoros funkcióknak is épeknek kell lenniük a sikeres megoldáshoz.

Képzőművészeti foglalkozáson az ábramásolás, zenei foglalkozáson a dallam utánzása vagy lejegyzése, irodalmi foglalkozáson a folyamatosan hallható szöveg utánzása, mozgásművészeti foglalkozásokon pedig a direkt mozdulat-utánzásos gyakorlatok jelentik a figyelemre (s azt megalapozó érzékelési, észlelési funkciókra) irányuló jellegzetes feladat típusokat. A figyelem tehát művészeti foglalkozások keretében is vizsgálható. Amennyiben az egyszerű figyelmi feladatokban sikertelen a tanuló, akkor további vizsgálatok keretében tisztázni kell, hogy a kudarc oka: a) az érzékelés/észlelés elégtelenségére vezethető-e vissza (például lehet, hogy nem lát rendesen a tanuló, s ezért nem tudta a másolást megvalósítani), b) a válaszadás során mozgósított motoros képességekkel kapcsolatos-e (például: remegő kézzel nem lehet pontosan rajzolni), c) érdektelenségből fakadó ellenállás-e? Ezek kizárása esetén valóban figyelmi probléma állhat a gyenge teljesítmény mögött. Ugyanakkor az a-c) pontok bármelyikének vagy mindegyikének teljesülése mellett is előfordulhat figyelmi probléma, amit olykor elrejt például a sokszor nyilvánvalóbb ér-

zékszervi probléma (vagyis: egy gyengén látó gyermek is lehet figyelemzavaros!).

Zárásgondolatok

Sajnálatos esetekben, az iskolai tanulás alapjait jelentő kognitív képességek megalapozása nélkül, a diákok iskolai karrierje (demotiváló, negatív önértékelést eredményező és teljesítményszorongást és a továbbiakban akár lemorzsolódást, korai iskolaelhagyást előidéző módon) az írás-olvasás-számolás terén szerzett kudarcokkal kezdődhet. E kudarcok ugyanakkor megelőzhetők lennének, ha rögtön az iskolába lépés kezdetén a pedagógusok tisztában lehetnének a kisiskolások legalapvetőbb kognitív képességeivel, s valóban biztosíthatnák nekik a képességeiknek megfelelő oktatást.

A tanulók megismerését célzó S.M.ART mérőeszköz a művészeti foglalkozásokba ágyazható módon igyekszik megoldást találni a vázolt problémára. Az eszköz az analízis, szintézis, munkamemória, figyelem, érzékelés/észlelés terén nyújt információkat.

Irodalom

- Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény*
- Bagdy E. (2013): *Álmok, szimbólumok, terápia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bredács A. és Kárpáti A. (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompe-

- tenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 4. szám 197–219.
- Deszpot G. (2005): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Doktori disszertáció, Budapest.
- Estefánné Varga M. (2002): A fejlődést befolyásoló tényezők hatása a tanulási képességekre. In: Estefánné Varga M. (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Ludányi BVB, Eger. 282 p
- Estefánné Varga M. és Hanák Zs. (2001): *Speciális szükségletű gyermekek fejlesztő pedagógiája* (CD-ROM). EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Hanák Zs. (2015): Mit értünk hátrányos helyzet alatt? In: Hanák Zs. (szerk.): *Elméleti gondolatok és jó gyakorlatok a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásához. Szöveggyűjtemény az Egri Roma Szakkollégium számára*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. 9-14.
- Hanák Zs. (2016): *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban. Habilitációs értekezés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Illés A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240
- Kárpáti A. és Pethő V. (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511 - 543.
- Kiss V. (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. 69-81.
- Kolosai N. (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*. 2013, I. évf. 2. szám 57–72.
- L.Ritók N. (2017): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Tani-tani online*. Letöltés: 2017.08.10. Web: http://www.tani-tani.info/081_ritok
- Mező F. (2003): Tehetség – Művészet. In: Mező F. és Miléné Kisházi E. (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 8-77.
- Mező F. és Miléné Kisházi E. (szerk.) (2003): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező K. (2015a): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező K. (2015b): Fogyatékkal élő tehetségek. *Tehetség*, 2015/1, 9-11.
- Mező K. (2017a): A kreativitás vizsgálatára szolgáló szokatlan használat teszt és körök teszt revideálása a válaszok tekintetében, korcsoportokon belüli viszonylatban. In: Pálfi S. és Vargáné Nagy A. (szerk.): *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei 1*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152-164.
- Skrapits B. (2012): *Komplex művészeti nevelés vizsgálata hazai példákon keresztül*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kézirat, Budapest.

Szebeni R., Dorner L. és Hanák Zs. (2015): *Tanári-tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

Szűcs T. (szerk.)(2013): *Tanulmány az alapképzésű művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfigyelhetőségéről*. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége, Budapest.

TERMÉSZETI SZABAD EXPLORÁCIÓS ÉLMÉNYEK SZEREPE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

Szerző:

Csonka Sándor (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:

csonka.sandor1991@gmail.com

Lektorok:

Saly Erika
Eszterházy Károly Egyetem, OFI

Varga Attila
Eszterházy Károly Egyetem, OFI

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a természeti szabad explorációs élmények megjelenését vizsgálja a 2012. évi Nemzeti Alaptantervben és annak kerettanterveiben. Egy pilot tanulmány segítségével kiderültek a különbségek a tantervek és a tényleges iskolai gyakorlat között. Új eredmény, hogy az ökoiskolák programjai kevesebb szabad explorációt tartalmaznak, mint a nem ökoiskolák programjai.

Kulcsszavak: szabad exploráció, ökoiskola, tanterv, környezeti oktatás

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

THE ROLE OF FREE OUTDOOR EXPLORATIONAL EXPERIENCES IN THE HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

The present study investigates the emergence of natural free exploration experiences in the 2012 National Core Curriculum and its framework curricula. With the help of a pilot study, differences between curricula and actual school practice were revealed. A novel result is that the programs of eco-schools contains less natural exploration than programs of non-eco-schools.

Keywords: free exploration, eco-school, curriculum, environmental education

Disciplines: pedagogy, psychology

Csonka Sándor (2019): Természeti szabad explorációs élmények szerepe a magyar közoktatásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 51–65. doi: [10.35405/OXIPO.2019.4.51](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.51)

Korunk globális méreteket öltő ökológiai válsága, illetve az ezzel kapcsolatos környezeti problémák mértékének folyamatos növekedése arra sarkal minket, hogy alapjaiban értékeljük át a természethez fűződő viszonyunkat, illetve szerepünket a bioszférában. Hazánkban és az országhatárokon túl is egyre sürgetőbb a paradigmaváltás szükségessége, ha élhető jövőt kívánunk teremteni magunknak és utódainknak. Az ökológikus világnézet kifejlődésében fontos szerepe van a pedagógusoknak, akik képesek megteremteni újszerű és változatos nevelési módszerekkel, a későbbi hatékony, környezettudatos életvitel alapjait. Jelen tanulmány ezt kívánja elősegíteni, a természeti szabad explorációs élményeknek a köznevelésben betöltött jelenlegi szerepének feltárásával és jövőbeni szerepével kapcsolatos javaslatok megfogalmazásával. A természeti szabad explorációs élmények jelentőségére a környezettudatosságra való nevelésben korábbi külföldi kutatások eredményei alapján is következtetni lehet (pl.: Eisner, 1982; Palmer és Neal, 2000; Davis és tsai., 2016). Palmer és Neal (2000) például megállapította, hogy a környezeti tárgyakat oktató tanárok leggyakrabban a gyermekkori, természetben szerzett közvetlen tapasztalataikra vezetik vissza a szakmai érdeklődésük kialakulását. A hazai kutatómunkákban is találunk a külföldiekhez hasonló eredményeket, többek között Konyha (2011) írásában és Piskóti (2015) disszertációs kvalitatív kutatásában.

Konyha (2011) felhívja a figyelmet a természetben megvalósuló szabadidős tevékenységek környezeti attitűd formáló erejére, továbbá Piskóti (2015) kimutatta a gyermekkorban tett családi kirándulások, vidéken eltöltött nyarak fontosságát. A fentiekre alapozva korábbi kutatásunk (Csonka és Varga, 2019) már célzottan a szabad explorációs élmények ökológiai identitásban betöltött szerepét vizsgálta, mely megalapozta a jelen tanulmányban leírtakat is. Ezen kutatás fogalmi háttere és eredményei a következő fejezetben olvashatóak. Ezt követően bemutatásra kerül, hogy a jelenleg is hatályos, 2012-ben megjelent Nemzeti Alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben milyen formában és mekkora súllyal jelenik meg a természeti szabad exploráció. A tanulmány egy pilot kutatás eredményeit is bemutatja, aminek során ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert közoktatási intézmények összehasonlítása történt meg, abból a szempontból, hogy megvalósítanak-e természeti szabad explorációs programokat (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest). Az így kapott eredmények párhuzamba lettek állítva a tantervekben foglaltakkal. A pilot kutatás célja, hogy felhívja a figyelmet azon jövőbeni vizsgálatok létjogosultságára, amelyek a természeti szabad exploráció gyakorlati megjelenését elemzik a közoktatásban. Ezen kutatások várhatóan kiemelt jelentőséggel bírnak majd, hiszen így a tantervek

és a való élet gyakorlata kerülhet majd összehasonlításra. Mindez olyan pedagógiai fejlesztések megalapozását szolgálja, melyek elősegítik a természeti szabad explorációs élmények adta lehetőségek minél intenzívebb kihasználását a diákok környezettudatosságának alakításában.

Az ökológiai identitás és a szabad exploráció

A környezeti neveléssel kapcsolatos írások tanulmányozása során a terepi módszerek széles tárháza jelenik meg az olvasó előtt, magyar viszonylatban is találkozhatunk számos átfogó munkával ezen a területen (pl.: Lehoczky, 1999; Kárász, 1996). Korábbi tanulmányunkban (Csonka és Varga, 2019) a természeti szabad explorációs élmények hatását vizsgáltuk az ökológiai identitás fejlődésében, amely terület egy újszerű perspektívaként jelenik meg az uralkodó módszerek mellett. Az eredmények ismertetése előtt, a fenti két fogalom kerül röviden bemutatásra, mivel ezek a tantervek elemzése során is meghatározóak lesznek. Az ökológiai identitás fogalmának már számos értelmezése született (pl.: Thomasow, 1995; Chawla, 1999; Clayton, 2003; Zavestosky, 2003).

Jelen kutatás esetében Thomasow (1995) meghatározása lett alapul véve, aki szerint az ökológiai identitás azokat a különböző módozatokat jelenti, ahogyan az emberek a Földhöz viszonyítva értelmezik önmagukat. Thomasow (1995), Chawla (1999), Clayton (2003) és Zavestosky

(2003) is megállapítja, hogy az ökológiai identitás meghatározásánál a társadalmi és a természettel kapcsolatos interakciókat is figyelembe kell venni, a kettő együttesen határozza meg az identitás fejlődését. Amennyiben az adott személy felismeri, hogy a természet részese (nem kiszakítva és függetlenül él attól), továbbá pozitív érzelmi kapcsolata van a természet egészével, akkor várhatóan kiemelkedő ökológiai identitással rendelkezik. Schultz et. al. (2004) rámutatott arra is, hogy az ökológiai identitás szoros kapcsolatban áll a környezetvédő cselekvésekre való hajlandósággal. Elmondható, hogy a fejlett ökológiai identitás megalapozza a környezetvédő cselekedetek éntudati, világképi és érzelmi alapját.

Kutatásunk másik kulcsfogalma a szabad exploráció volt, amelyet úgy fogalmaztunk meg, mint egy, a szabadság és felfedezés érzését adó tapasztalás. Természetes közegben ez lehet például egy kötetlen családi-baráti kirándulás, egy nagyszülőknél eltöltött gyerekkori nyár vidéken vagy akár egy séta a folyóparton, kerékpározás az erdőben.

Korábbi (Csonka és Varga, 2019) kutatásunkban a természetben végbemenő szabad explorációs élmények hatását vizsgáltuk az ökológiai identitás fejlődésében. Alaphipotézisünk szerint, a szabad explorációs tapasztalások erősebb ökológiai identitás kifejlődését eredményezik, illetve ezen élmények identitásformáló ereje erősebb, mint a szervezett, erősen strukturált

programoké. A vizsgálatban 12 környezetvédelemmel kapcsolatos tanulmányokat folytató vagy ilyen területen végzett személyt hasonlítottunk össze 12 mérnök hallgatóval-diplomás mérnökkel. A megkérdezettek átlagéletkora 27 év volt. Megvizsgáltuk mindkét csoport ökológiai identitását Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálájával és Clayton (2003) Környezeti Identitás Skálájával. Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy a Környezetvédők valóban kiemelkedőbb ökológiai identitással rendelkeznek. A kétmintás t-próba alapján 1%-os szignifikancia szinten statisztikailag is különbözött a két csoport válaszáinak átlaga, mindkét identitás vizsgálat esetében (részteket lásd: Csonka és Varga, 2019).

Az ökológiai identitásvizsgálatok után narratív interjúzási technikával elemeztük a két csoport szakmai érdeklődést alakító életpéldáit, Palmer és Neal (2000) kutatása nyomán. Ezt követően pedig az interjúalanyok természetben átélt, erős érzelmekkel járó élményeit vizsgáltuk, a Piskóti (2015) disszertációs kutatásában alkalmazott kvalitatív módszert alapul véve. Végezetül összevetettük, hogy milyen az egyes élmények (pl.: szabad exploráció) gyakorisága a gyengébb és az erősebb ökológiai identitással rendelkező csoport esetében.

A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a felvetett alaphipotézis részben helytálló volt. A természeti szabad explorációs élményeken túl, leginkább a

más személyekkel, ember csoportokkal kialakított kapcsolatok határozzák meg az ökológiai identitásunkat, közel azonos mértékben. Az oktatásnak és a szervezett programoknak a tényleges cselekvést elősegítő ismeretek megszerzésében jelentős szerepe van (lásd pl.: Varga, 2004), azonban kutatásunk alapján, a természettel kapcsolatos érzelmek fejlesztésében a szabad explorációnak nagyobb szerep jut. Tanulmányunk alapján bizonyos szervezett programok a környezeti nevelés céljaival ellentétes pedagógiai hatást válthatnak ki, a természet irányába a közöny vagy akár az ellenszenv érzése is kialakulhat ezáltal.

A Csonka és Varga (2019) kutatáshoz leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk, illetve kis mintaszámon végeztük az elemzéseket. Az alaphipotézis erősítése érdekében célszerű lehet nagyobb mintaszámon is elvégezni a kutatást.

A természeti szabad exploráció értelmezése az OxIPO modell segítségével

Amennyiben a fenti pedagógiai jelenséget Mező és Mező (2019) OxIPO-modelljének segítségével értelmezzük, egyértelműsíthető a folyamat és számos lehetőséget vehetünk számba a tényleges alkalmazás vonatkozásában. „Az OxIPO mozaikszó a lehető legtágabban értelmezett teljesítmények mögött álló szervezésbeli (organizáció), bemeneti (input), feldolgo-

zásbeli (process) és kimeneti (output) jellemzőkre utal” (Mező és Mező, 2019, 10. o.). E szerint a teljesítmény (I) tehát: Organizáció x (Input x Process x Output). Mező és Mező (2019) kifejti, hogy általánosságban az OxIPO-modell több, egymástól különböző alkalmazási területen is hasznosítható.

A személyiség és viselkedésfejlesztés kiemelt témakör, ahol a modell jelentősen segítheti a folyamatok megértését és feltérképezését, illetve a fejlesztési lehetőségek kidolgozását. Mező (2016) munkájában fel is vázol egy hasonló rendszeren alapuló módszertant, amely a személyiség- és viselkedésfejlesztést is tanulási folyamatként értelmezi.

A környezeti nevelés területén a személyiségfejlesztésen túl a Mező (2018) által ismertett OxIPO-modellre épülő kognitív képességek fejlesztésének rendszere is hasznosítható lehet.

Jelen kutatásban a természeti szabad explorációs élmények személyiségfejlesztő és viselkedésformáló hatásainak leírásában lett alkalmazva az OxIPO-modell. Csonka és Varga (2019) kutatási eredményei alapján, amennyiben kiemelkedőbb ökológiai identitást kívánunk elérni, akkor célszerű jobban előtérben helyezni az olyan *organizációs folyamatokat (foglalkozásszervezés formákat)*, amelyek esetében nem kívülről irányított szervezés, hanem egy spontán önszerveződés megy végbe. A pedagógus nem közvetlenül megszervezi a programokat, hanem megteremteni a feltételeket

ahhoz, hogy a gyerekek kitalálják milyen tevékenységet kívánnak folytatni a természetben, illetve azokat megszervezzék önállóan. Fontos megjegyezni, hogy a fentiekből nem következik, hogy a szervezetlenség erősítené az ökológiai identitást. A korábbi kutatásunk (Csonka és Varga, 2019) eredményei alapján inkább az állapítható meg, hogy az önszervezés szabadsága, illetve a tevékenység szabad kiválasztása olyan struktúrákat eredményezhet, amelyek jobban fejlesztik az ökológiai identitást, mint a kívülről, pedagógus által irányított és megszervezett programok.

Amennyiben a modell I komponensét (input) elemezzük, azt találjuk, hogy a szabad explorációt számtalan módon lehet segíteni. Lehetnek ezek különböző tárgyak (például: kerékpár, térkép, labda, nagyító, távcső, papír, ceruza, növényhatározó, stb.) vagy információk (érdekes helyek, játék tippek), de nincs előírva, hogy ezeket mindenképp használni kell, szabadon felhasználhatóak.

A tapasztalatszerzés után a feldolgozást (process – P komponens) segítheti, ha a megélt élmények átbeszélésre kerülnek csoportosan vagy párban, esetleg egyéb formában (pl.: rajz, írás). Amennyiben tehát a környezeti nevelés során természeti szabad explorációs élményeket kívánunk nyújtani és ezáltal erősíteni *az ökológiai identitást és a környezettudatos viselkedést (ezek erősítése voltaképpen az output)*, úgy a fentiek szerint célravezető értelmezni az OxIPO modell elemeit.

A hipotézisek ismertetése

A Csonka és Varga (2019) kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a természeti szabad explorációs élményekre nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a környezeti nevelésben. A programok szervezése, lebonyolítása esetében fokozott figyelemmel kellene eljárni, adott esetben csökkentve a szervezett tevékenységek arányát a szabad exploráció javára (a szervezett programok nélkül szintén nem alakítható ki megfelelő környezettudatosság, így azok csökkentését elővigyázatosan kell kezelni). Ennek a feladatnak kiemelt jelentősége van a közoktatásban, mivel az ökológiai identitás fejlesztés, kiegészítve a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretekkel, adja a környezettudatos viselkedés egyik alap motivációját.

Jelen kutatás azt vizsgálja, hogy a 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv, illetve az ehhez kapcsolódó hatályos kerettantervek tartalmazznak-e természeti szabad explorációs elemekre utaló javaslatokat a környezettudatosság vagy egyéb kompetenciák elérése érdekében. A Csonka és Varga (2019) kutatás narratív interjúiban iskolai keretek között végbemenő természeti szabad felfedezés elenyésző esetben került említésre. A szervezett programok sokkal inkább domináltak a közoktatásban, annak ellenére, hogy ezek ökológiai identitást fejlesztő képessége kevésbé hangsúlyos (vagy akár ellentétes mechanizmusok is kialakulhatnak) az eredmé-

nyek alapján. Ennek értelmében feltételezhető, hogy a 2012-es Nemzeti alaptantervben sem található meg egyértelmű feladatként a természeti szabad exploráció.

Az 1. hipotézis szerint tehát, *a természeti szabad exploráció nem jelenik meg egyértelműen feladatként a 2012-es Nemzeti alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben.*

A pilot kutatás során a természeti szabad explorációs élmények valós megjelenése lett vizsgálva a magyar közoktatásban. Saját megfigyeléseim és tapasztalataim alapján a tantervekben foglaltak nem minden esetben teljesülnek a gyakorlatban, amely számos okra vezethető vissza (pl.: időhiány, a pedagógus nem megfelelő jártassága). Ezt erősíti meg Akker (2005) is, aki szerint megkülönböztethetünk szándékolt, bevezetett és elsajátított kurrikulomokat. E szerint a tantervek tartalma, a tantervek segítségével átadott ismeretek, majd pedig a ténylegesen megvalósult tanulási eredmények nincsenek átfedésben egymással. Fontos tehát, hogy az elméleti háttér vizsgálatán túl a tényleges megvalósulást is elemezzük. Ennek érdekében ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert közoktatási intézmények lettek vizsgálva és összehasonlítva abból a szempontból, hogy alkalmaznak-e pedagógiai eszközként természeti szabad explorációs programokat (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest).

A 2. hipotézis szerint *eltérések vannak a tantervek és a gyakorlat között a természeti szabad exploráció szempontjából.*

Feltételezhető továbbá, hogy a természeti szabad exploráció, mivel környezet-tudatosságot fejlesztő módszer, az ökoiskolák esetében várhatóan nagyobb hangsúllyal jelenik meg.

A 3. hipotézis szerint *az ökoiskolák esetében nagyobb arányban fordulnak elő természeti szabad explorációs programok, mint az ökoiskola címet nem nyert intézményeknél.*

A 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv, és az ehhez kapcsolódó kerettantervek vizsgálatának eredményei

A hatályos Nemzeti alaptanterv (a NAT) öt olyan műveltségi területet foglal magában, amelyeknek keretében a természetes környezettel való közvetlen kontaktus, valamely tevékenység formájában megjelenik. Ezek az Ember és természet, Földünk – környezetünk, Életvitel és gyakorlat, Testnevelés és sport, illetve az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan, etika fő terület (a kerettantervek elérési linkje az alábbi: <http://kerettanterv.ofi.hu/>).

Ember és természet műveltségi terület

Az Ember és természet műveltségi terület kiemelt célja, hogy felkeltse a természet iránti érdeklődést és egy közvetlen, megértő és szeretetteljes kapcsolatot alakítson ki a természeti létezőkkel. A környezettel kapcsolatos megfigyelési feladatok több tudományterületet is felölelnek, úgy mint: meteorológia, csillagászat, kémia, fizika, ökológia. Ezen felül feladat az életközösségek és természeti értékek megfigyelése, felfedezése és védelme a közvetlen lakókörnyezetben, illetve ezek állapotának leírása, változásaik követése, cselekvési lehetőségek felmérése. (Az utóbbi főleg a leromlott állapotú élőhelyek és természeti károk kapcsán releváns.) A feladatok között szerepel még továbbá kirándulás szervezése, illetve nemzeti parki látogatás. A műveltségi terület részeként az 1-4. osztályos környezetismeret kerettanterv magában foglalja a térbeli tájékozódás fejlesztését és a lakókörnyezettel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítását is. Az 5-6. osztályos természetismeret kerettanterv az erdei és vízparti életközösségek természeti megfigyelését külön is kitűzi feladatként. Habár a műveltségi terület alapvető célja a megértő és szeretetteljes kapcsolat kiépítése a természet irányába, illetve a Föld szépségének és egyediségének tudatosítása, szinte kizárólag tudományos szemléletű feladatokat ír elő. A természetben ezek legtöbbször megfigyelések, környezeti problémákkal kapcsolatos feladatok. Az itt végbemenő szabad exploráció, mint

kiemelt érzelmfejlesztő tevékenység, leginkább a kirándulások és nemzeti park látogatások keretében tudnak megvalósulni, de erre vonatkozóan külön utalást nem találunk.

Földünk és környezetünk műveltségi terület

A Földünk – környezetünk műveltségi terület szintén tartalmaz olyan elemeket, amelyek a természetben való mozgást, megfigyelést teszik lehetővé.

A feladatok között megtalálható a lakóhelyen, valamint annak szűkebb és tágabb környezetében történő tájékozódás fejlesztése, továbbá az ismert tér fokozatos kitágítása (ennek kapcsán vázlatrajz készítése a lakóhelyről és környezetéről). További feladat a helyi természeti és környezeti értékek és problémák felismerése közvetlen tapasztalatszerzés alapján. A fenti feladatok szerveztségének, irányítottságának mértéke leginkább a pedagógus szubjektív döntésétől függ. A tájékozódás és ismert tér fokozatos kitágítása feladatok, akár a szabad exploráció keretében is végbemehetnek. Ezzel szemben a helyi értékek, problémák felismerése már nagyobb szerveztséget és irányítást igényel, de ebben is lehet felfedezéssel kapcsolatos játékos elemeket szerepeltetni vagy akár esetenként természeti szabad explorációt is. (Az előbbire példa: különböző állatok, növények keresése csoportosan, párban vagy egyénileg.) Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy célzottan a

természeti szabad exploráció ennél a műveltségi területnél sem jelent meg feladatként.

Életvitel és gyakorlat műveltségi terület

Az Életvitel és gyakorlat műveltségi terület esetében megjelenik a környezetben történő tapasztalatszerzés, illetve ezek megfogalmazása és rögzítése (részben a közvetlen természeti környezet megismerése céljából). További cél a környezet elemeinek vizsgálatát, jellemzőinek megismerését célzó egyéni érdeklődés fejlesztése és tapasztalatokkal való összekapcsolása. A természeti szabad exploráció foka ez esetben is a pedagógus szubjektív döntésének függvénye, nincs megnevezve céltanulmány ilyen feladat.

Erkölcstan és etika fő terület

Az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan és etika fő terület olyan célokat tartalmaz, amelyek szoros összefüggésben állnak az ökológiai identitás fejlesztésével. Az erkölcsi érzék, lelkiismeret, empátia és érzelmi intelligencia fejlesztésében a személyes élmény alapú módszereket előnyben részesíti. Ez magában foglalja a lakóhelyi élővilághoz fűződő személyes kapcsolat kialakulásának elősegítését és a megóvásra irányuló felelősségérzet kialakítását is.

Ezen a területen a Csonka és Varga (2019) kutatás alapján nagy sikerrel alkalmazhatóak a természeti szabad explo-

rációs élmények. A fő területen belül ebben az esetben sem találunk direktan erre vonatkozó feladatot.

Testnevelés és sport műveltségi terület

A testnevelés és sport műveltségi terület esetében számos olyan feladatot találunk, amelyeknek keretében produktívan alkalmazható a természeti szabad exploráció. Ennek oka, hogy az utóbbit értelmezhetjük egy életmódot, életstílust és életminőséget befolyásoló egyéni, társas és csoportos tevékenységként is. Preventív hatása lehet a betegségek megelőzésében és az egészséges életmód megőrzésében, továbbá létrejöhetnek spontán szerveződés keretében alkotó, kreatív és kooperatív játékok. Például Herrington és Studtmann (1998) kimutatta, hogy természetes környezetben a gyerekek sokkal inkább kooperatív játék tevékenységeket folytatnak, mint épített környezetben. A népi, hagyományörző táncos és egyéb mozgásos tevékenységek által nem csak az egészséges életmódra nevelünk, hanem erősödhet a helyidentitás is.

A természeti szabad exploráció egy élethosszig végezhető szabadidős tevékenység, amely relaxációs hatással és stresszoldással is jár. Többek között Kaplan és Kaplan (1989) is kimutatta, hogy a természethez való közelség stresszcsökkentő és megnyugvást keltő hatású, elősegíti a fizikai jóllétet. Ezek a tapasztalások segíthetnek akár az érzelem és feszültség

szabályozásban, az agresszió megelőzésében is. Kuo és Salivan (2001) vizsgálata alapján például a városi „zöld” területek csökkenthetik az agresszió megjelenését a társadalomban, visszaszorítva ezáltal az erőszakot és a bűnözést. Az alaptantervben szereplő mindennapos testnevelés részeként a szabadtéri sportok, természetjárás, kirándulás, továbbá mozgásos, ügyességi és csapatjátékok szintén létrejöhetnek szabad exploráció részeként. Elmondható tehát, hogy a természeti szabad exploráció számos esetben segíti a testnevelés és sport műveltségi terület céljainak megvalósulását, azonban a Nemzeti alaptantervben feladatként nem kerül külön leírásra.

Amennyiben a Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó 1-4. osztályos testnevelés és sport kerettantervet is megvizsgáljuk, a természeti szabad explorációt már ténylegesen megtaláljuk az elvégzendő feladatok között. A kerettanterv ebben az esetben előírja a „szabad, aktív játéktevékenységeket” és a „szabad mozgást a természetben változatos időjárási körülmények között”.

A „szabadidős mozgásformák önszerveződő módon történő felhasználása szabad játéktevékenység során” feladat elem szintén a szabad exploráció egy fajtája. Ezen tevékenységek célja maga az aktív szabad játék, illetve a rekreáció későbbi egészséget fenntartó, fejlesztő funkciójának megalapozása. További kapcsolódó feladat az alternatív, szabadidős mozgásformák megismerése és kipróbálása.

Az 1-4. osztályos testnevelés órák esetében tehát a természeti szabad exploráció megjelenik feladatként, azonban ennek elsődleges célja az egészség megőrzése nem pedig a környezettudatosság fejlesztése.

A testnevelés és sport 5-12. osztályos kerettanterveiben már nincs feltüntetve külön feladatként a természetben létrejött szabad mozgás, a sport tevékenységek szervezettebb formában tudnak megvalósulni. Azonban ebben az esetben megjelenik az öntevékeny szabadidős és sport tevékenységekre való felkészítés (társaságban jól alkalmazható mozgásos, kreatív, kommunikációs és kooperációs játékok tárházának bővítése, sportjátékok technikai és taktikai készletének elsajátítása, szervezési és rendezési ismeretek megszerzése), amely lehetővé teszi a későbbi változatos szabad explorációs tevékenységek létrejöttét.

A fentiek alapján elmondható, hogy az 1. hipotézis („a természeti szabad exploráció nem jelenik meg egyértelműen feladatként a 2012-es Nemzeti alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben”) nem helytálló. Habár a 2012-es Nemzeti alaptanterv valóban nem említi egyértelműen a természeti szabad explorációt, azonban az 1-4. osztályos testnevelés kerettanterv előírja feladatként a „szabad, aktív játéktevékenységeket” és a „szabad mozgást a természetben”, továbbá a „szabadidős mozgásfor-

mák önszerveződő módon történő felhasználását szabad játéktevékenység során”. A kerettanterv idézett passzusai a természeti szabad exploráció minden elemét megjelenítik. (A „szabad mozgás a természetben” feladatelem önmagában is eleget tesz a természeti szabad exploráció minden kritériumának.) A tevékenységek szabadon, önszerveződő módon mennek végbe a természetben.

A pilot kutatás kérdései és eredményei

A pilot kutatás során telefonos interjúk készültek ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert intézmények pedagógusaival, igazgatóhelyetteseivel, igazgatóival és intézmény vezetőivel. A cél annak feltérképezése volt, hogy az iskolák nyújtanak-e a tanulóknak természeti szabad explorációs élményeket (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest). Ezt követően lett megbecsülve, hogy mekkora különbség lehet ezen a területen a gyakorlat és a tantervek között. A két típusú oktatási intézmény által megvalósított programok, összehasonlító elemzéssel lettek vizsgálva, keresve a különbségeket és hasonlóságokat.

Mindkét iskola típusból öt-öt került megkérdezésre. Az intézmények között általános iskolák és gimnáziumok vegyesen voltak, így a napközis és felsős tanulószoba foglalkozások nem kerültek összehasonlításra, mivel ezek a gimnáziumok-

ban kevésbé jellemzőek. A kis mintaszámra való tekintettel a kapott eredmények kellő óvatossággal kezelendők, leginkább a további kutatási irányok meghatározásában lehet szerepük.

A telefonos interjúzás során az alábbi kérdések lettek feltéve:

1. Szokott-e az iskola/gimnázium szervezni olyan programokat, amelyek a természetben valósulnak meg? Ha igen, tudna-e erre néhány példát mondani?
2. Előfordul-e, hogy iskolai keretek között olyan program kerül megvalósításra a természetben, ahol a gyerekek pedagógiai felügyelet mellett, önszerveződő módon szabad játéktevékenységet, szabad mozgást végeznek? Ez azt jelenti, hogy kötetlen, szabad időtöltés van a természetben, a pedagógusnak csak annyi a feladata, hogy felügyeli mindezt. Elő szokott-e fordulni ilyen, valamelyik előbb felsorolt program esetében?
3. Meg tudná becsülni százalékosan, hogy az említett természeti programokon belül, milyen arányban fordul elő a kötetlen és szabad időtöltés a szervezett tevékenységek mellett (minden egyes programon belül külön)?

Az interjúk alapján elmondható, hogy a 10 megkérdezett intézmény mindegyike szokott olyan tevékenységeket megvalósítani, amelyek a természeti szabad exploráció fogalmának eleget tesznek. Ugyanakkor csak egy darab intézménynél említették, hogy a tevékenység a mindennapos testnevelés része (ökoiskola). Ettől függetlenül más keretek közt, például napköziben is megvalósulhat a rendszeres természeti szabad exploráció. Megállapítható, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók egyre kevesebb ilyen jellegű élményben részesülnek. Az alsós korosztálynál a napközis és játszótéri szabad foglalkozások jelentősen megemelik a kötetlen játékkal, mozgással eltöltött órák számát. Kedvező esetben akár heti rendszerességgel lehetnek a gyerekek ilyen módon a természetben. Ugyanakkor az iskolák környezeti adottságai jelentős különbségeket eredményezhetnek ezen a téren. Egy Budapest belvárosában található iskolában értelemszerűen nagyságrendekkel kevesebb ilyen élménnyel fognak találkozni a gyerekek, mint egy vidéken található intézménynél, ahol akár 10 perc gyaloglással megközelíthető az erdő. Felsőbb osztályokba lépve ezek a foglalkozások már nem jellemzőek, helyüket sokkal inkább átveszik a kirándulások, táborok, Erdei-iskolák, sport rendezvények, amelyek összességében kevesebb természeti szabad explorációs élmény megélését teszik lehetővé. Ugyanakkor a megkérdezettek több esetben is azt nyilatkozták, hogy ezen tevékenységek

esetében rendkívül változó, hogy mennyi idő jut a természeti szabad explorációra. Ez nagymértékben függ az aktuális szaktanár és osztályfőnök felfogásától, személyiségétől, a diákok életkorától, a gyermekcsoport összetételétől, illetve a program helyszínétől.

Az ökoiskolák egyes programjain belül, (mely a 2. kérdésre adott válaszokat jelenti, a napközis és felsős tanuló szoba foglalkozások kivételével) a természeti szabad explorációs időtöltések ideje 10%-40% között mozgott a szervezett tevékenységek idejéhez képest. Az ökoiskola címet nem nyert intézmények esetében szélesebb skálán, 10%-70% között mozgott ez az érték. Amennyiben megvizsgáljuk a két csoportnál, hogy a 2. kérdésre megadott programokon belül mennyi a természeti szabad explorációra fordított idő (a napközis és felsős tanuló szoba foglalkozások kivételével) érdekes eredményre jutunk: azt találjuk, hogy az ökoiskola címet nem nyert intézmények átlagosan közel kétszer annyi természeti szabad explorációt valósítanak meg az egyes programok keretében, mint az ökoiskolák. Ez nem jelenti azt feltétlenül, hogy a diákok kétszer annyi időt töltenek természeti szabad explorációval, mivel az egyes programok hosszát és gyakoriságát, illetve a bevont diákok számát nem vizsgáltuk a pilot kutatás keretében.

A fentiek alapján a 2. hipotézis (eltérések lesznek a tantervek és a gyakorlat között a természeti szabad exploráció szem-

pontjából) részben helytálló. Mind a 10 intézmény szokott olyan tevékenységeket megvalósítani, amelyek a természeti szabad exploráció fogalmának eleget tesznek. Ugyanakkor csak egy darab intézménynél említették, hogy a tevékenység a mindennapos testnevelés része.

Ennek oka az is lehet, hogy a testnevelő tanárok valós vagy vélt külső elvárások hatására (például: intézményvezetők, egyéb pedagógusok részéről) végzik a munkájukat, nem engedve kellő teret a természeti szabad explorációnak. Ugyanakkor befolyásolhatta az eredményt az is, hogy direkt kérdés nem lett feltéve a testnevelés órák keretében végbemenő természeti szabad explorációra vonatkozóan. A jövőbeni kutatásokban érdemes célnak azt is megvizsgálni, hogy az 1-4. osztályos testnevelés órák keretében mennyire valósul meg a természeti szabad exploráció. A hipotézis alaposabb vizsgálata csak ezután hajtható végre. Az Ember és természet, Földünk – környezetünk, Életvitel és gyakorlat, illetve az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan, etika fő terület vizsgálata is indokolt a természeti szabad exploráció szempontjából.

A 3. hipotézis (az ökoiskolák esetében nagyobb arányban fordulnak elő a természeti szabad explorációs élmények, mint az ökoiskola címet nem nyert intézményeknél) nem nyert alátámasztást. Az eredményekből nagyobb eséllyel következtethetünk arra, hogy pont az

ökoiskolák esetében kevesebb a természeti szabad exploráció. Nagyobb arányban fordulnak elő a környezetvédelemmel kapcsolatos programok, de ezek több kötöttséggel és irányítottsággal valósulnak meg. Ugyanakkor a hipotézis tényleges vizsgálatához átfogó kutatás szükséges, amely az egyes programok hosszát, gyakoriságát és az azokon résztvevő diákok számát is figyelembe veszi. Továbbá érdemes megvizsgálni a napközis foglalkozásokat, játszótéri szabad időtöltéseket és a felsős tanuló szobák programjait is, szintén figyelembe véve a gyakoriságot, időtartamot, bevont diákok számát és a helyszínt is.

Következtetések

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és kerettanterveinek vizsgálata rámutatott, hogy az alsós korosztály számára kötelező elem a természeti szabad exploráció a testnevelés órák keretében. Ugyanakkor az interjúk csupán egy esetben említették, hogy a mindennapos testnevelés részei ezek a tevékenységek. Mindenképp fontos megvizsgálni, hogy az iskolák mennyire építették be a természeti szabad explorációt a testnevelés órák tanmenetébe. Érdemes kutatást végezni célzottan egyéb tantárgyak esetében is arra vonatkozóan, hogy megvalósul-e ez a kötetlen program elem, és ha igen, milyen gyakorisággal. Az új Nemzeti alaptanterv megjelenésekor, annak vizsgálatát is el kell végezni a természeti szabad exploráció szempontjából.

Csonka és Varga (2019) kutatása alapján az ökológiai identitás fejlődésében meghatározóbb szerepe van a természeti szabad explorációs élményeknek, mint az erősen strukturált, szervezett programoknak (amennyiben általánosságban a környezettudatosság, környezettudatos viselkedés kialakítását vesszük figyelembe, a szervezett programok szintén kiemelt fontossággal bírnak). A pilot kutatás eredményei indokoltá teszik az ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert intézmények helyi tantervének átfogó vizsgálatát, a természetben végbemenő, szabadság és felfedezés érzését adó programok megjelenésének gyakorisága szempontjából. Elképzelhető, hogy a környezettel, környezetvédelemmel kapcsolatos programok sűrűbb megjelenése, a természetben eltöltött szabadidő csökkenése árán valósul meg. Ez esetben a pedagógiai célokkal ellentétes hatást válthatunk ki. A természettudományos, illetve környezetvédelemmel kapcsolatos tudás gyarapodhat, de nem alakul ki a természettel egy kellően pozitív érzelmi viszony, így nem lesz valódi belső motiváció annak védelmére.

A fenti körülményre tekintettel, a korábbiakban ismertetett átfogó kutatások megvalósítása fontos és kiemelt feladat. Amíg nem vetjük alapos vizsgálat alá az intézmények tanterveit a természeti szabad exploráció tekintetében, addig az iskolai környezetpedagógia hatékonyságának megítélésénél is csupán a sötétben tapogatódzunk.

Köszönetnyilvánítás

Az EFOP-3.6.1-16-2016-0001 „Kutatói kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat keretében támogatás igénylés történt a tanulmányhoz. A támogatást tisztelettel köszönjük!

Irodalom

- Akker, J. v. (2005). *Curriculum development re-invented: Evolving challenges*. In: Letschert, J. (szerk.): *Curriculum development re-invented*. SLO, Leiden. 16-31.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 15-26. doi: [10.1080/00958969909598628](https://doi.org/10.1080/00958969909598628)
- Clayton, S. (2003). *Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition* (Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature. kötet). (S. Clayton, & S. Opatow, szerk.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Csonka, S, Varga, A. (2019). Természeti szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben. - In: Juhász, E. & Endrődy, O. (szerk.) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Debrecen, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), (2019) pp. 91-105., 15 p. Letöltés: 2019.06.13. Web: http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf
- Davis, N., Daams, M., Hinsberg, A., Sijtsma, F. (2016). How deep is your love of nature? A psychological and spatial analysis of the depth of feelings towards Dutch nature areas. *Applied Geography*, Volume 77, 38-48. doi: [10.1016/j.apgeog.2016.09.012](https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2016.09.012)
- Eisner, T. (1982). For Love of Nature: Exploration and Discovery at Biological Field Stations. *BioScience* Vol. 32, No. 5, 321-326. doi: [10.2307/1308848](https://doi.org/10.2307/1308848)
- Herrington, S, Studtman, K. (1998). Landscape Interventions New Directions for the Design of Children's Outdoor Play Environments. *Landscape and Urban Planning* 42(24), 191-205
- Kaplan, R., Kaplan, S. 1989. *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press. Cambridge
- Kárász, I. (1996). *Ökológia és környezetelmzés. Terepgyakorlati praktikum*. Pont Kiadó, Budapest.
- Konyha, R. (2011). „Zöldebb” családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új pedagógiai szemle* - 61. évf. 1-5. sz., 484-498.
- Kuo, F. E., Sullivan, W. C. (2001). Environment and Crime in the Inner City. Does Vegetation Reduce Crime.

- Environment and Behaviour* 33, pp. 343-367. doi: [10.1177/0013916501333002](https://doi.org/10.1177/0013916501333002)
- Lehoczky J. (1999). *Iskola a természetben*. Budapest, Raabe-Klett.
- Mező F. (2016). *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2018). *Fejlesztő pedagógia – Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Mező K. (2019). Az OxIPO modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9-21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Nemzeti alaptanterv. Letöltés: 2019.11.25. Web: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Palmer, J., Nael, P. (2000). *A környezeti nevelés kézikönyve*. Routledge-Körlánc-Infogrup, Budapest. 15-25. o.
- Piskóti, M. (2015). *The Role of Environmental Identity in the Development of Environmental Conscious Behaviour*. Budapest: Corvinus University. Letöltés dátuma: 2018. 11. 08., forrás: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/858/2/Piskoti_Marianna_den.pdf
- Schultz, P. W. (2001). The Structure of Environmental Concern: Concern for Self, Other People, and the Biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327-339. Idézi: Piskóti (2015); 6061.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés: 2017. 08. 03. Web: https://www.academia.edu/26037060/A_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_pedag%C3%B3giai_pszichol%C3%B3giai_alapjai
- Zavestoski, S. (2003). *Constructing and Maintaining Ecological Identities* (Identity and the Natural Environment: the psychological significance of nature, 297-316.). (S. Clayton, S. Opatow, szerk.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

MŰHELY, RENDEZVÉNY

HALLGATÓK, DOKTORANDUSZOK JELENTKEZÉSÉT VÁRJUK INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÓCSOPORTBA (2020)

A K+F Stúdió Kft. hazai és külföldi egyetemekkel, civil szervezetekkel együttműködve, társadalmi felelősségvállalás (CSR) tevékenység keretében, tehetséggondozó céllal 2020-ban is meghirdeti Interdiszciplináris Kutatócsoportba történő jelentkezés lehetőségét.

Kedves Hallgató! Tisztelettel invitáljuk Önt is sorainkba!

Bármilyen szakos és kutatási témájú alap-, mester- és PhD képzésben résztvevő hallgató számára javasoljuk a bekapcsolódást!

Az alábbi interdiszciplináris kutatási témákhoz lehet kapcsolódni:

1. Humán információfeldolgozás hatékonyságának növelése.

Agykutatás, képesség-, tanulás-, oktatáskutatás, személyiségfejlődés/-fejlesztés témájú kutatások, valamint neveléstörténeti, informatikai, kommunikáció és médiatudományi, könyvtártudományi kutatások kötődnek e témakörhöz.

Kiknek javasoljuk: orvostudomány, pszichológia, pedagógia, gyógypedagógia, filozófia, informatika, kommunikáció és médiatudomány terén kutatóknak ajánljuk elsősorban

ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (amely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos e-folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)

2. Mesterséges intelligencia (MI)

E témához az alábbi kérdésekkel foglalkozó kutatások kapcsolódhatnak: Mi az MI? Hogyan hozható létre? Hogyan és mire használható fel az MI a saját szakterületen? Miként jelenik meg az MI a művészetben, a sportban, a tudományban, az oktatásban, a gazdaságban, a hétköznapi életben stb.?

Kiknek javasoljuk: informatika, mérnök, matematika, pszichológia, filozófia, orvostudomány, pedagógia, gazdaságtudomány, kommunikáció és médiatudomány terén kutatóknak ajánljuk elsősorban ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (mely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc (2019): Interdiszciplináris kapcsoló-

dási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris e-folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–29. doi: [10.35406/MI.2019.1.9](https://doi.org/10.35406/MI.2019.1.9)

3. *Lélektan és hadviselés*

A háború és béke témakörének hadtörténeti, hadtudományi, pszichológiai, orvostudományi, filozófiai, kulturális antropológiai, irodalmi, képző-, zene- és táncművészeti megközelítésű kutatásai kapcsolódhatnak-e témakörhöz.

Kiknek javasoljuk: pszichológia, hadtudomány, történelem, filozófia, orvostudomány, pedagógia, szociológia, gazdaságtudomány, politológia, kommunikáció és médiatudomány, valamint a témát a művészetek felől megközelítő kutatóknak ajánljuk elsősorban ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (amely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): *Lélektan és hadviselés. Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris e-folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–25. doi: [10.35406/LH.2019.1.9](https://doi.org/10.35406/LH.2019.1.9)

4. *Egyéb, a jelentkező által szabadon választott téma.*

A jelentkező kötelező vállalásai

1. *Kapcsolattartás* (e-mailen, s 1-2 alkalommal közösen).

2. *Publikáció*: min. egy, szóközökkel együtt min. 20.000-40.000 karakter terjedelmű egyéni vagy társszerzős interdiszciplináris tanulmány leadása megjelentetésre a szervezők számára 2020. március 11-ig. Téma: a saját kutatási téma és a kutatócsoport kutatási témájának közös metszete.

3. *Konferencia* előadás és/vagy poszter prezentáció az „V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia – 2020” rendezvényen (Debrecen, 2020. március 20.). Hely és időpont: később kerül pontosításra.

A jelentkezéssel járó előnyök

1. *Teljesítmények igazolása*: Az interdiszciplináris kutatócsoportban résztvevők teljesítményigazolást kapnak. Ez miért hasznos a résztvevők számára? Mert ösztöndíj-, felvételi- és álláspályázatok során hasznosíthatják ezeket.

2. *Publikációk számának növekedése*: minimum 1 publikációval nő a bibliográfiai bejegyzések száma. Ez miért hasznos a résztvevő számára? Mert ösztöndíj-, felvételi-, álláspályázatok során hasznosíthatják ezeket, s a tudományos pályafutás szempontjából az egyik fontos mutató a publikációs teljesítmény.

3. *Konferencia előadások száma nő*: minimum 1 nemzetközi konferencián történő előadással nő az előadói tevékenység száma. Ez miért hasznos a résztvevő számára? Mert ösztöndíj-, felvételi-, álláspályázatok során hasznosíthatja ezeket, s a tudományos pályafutás szempontjából az egyik fontos mutató, hogy van-e (nemzetközi!) konferencia előadói tapasztalat.

Megjegyzés: a 2019-ben megrendezett konferencián 11 ország, 180 résztvevője vett részt (1. ábra). Lásd még: Mező Katalin és Mándy Zsuzsanna (2019): Beszámoló a 4. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciáról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 97–104. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.97](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.97)

4. *Tapasztalatszerzés kutatás, publikáció, előadás terén.* Ez miért hasznos ez? Mert, ha tudományos pályafutást tervez valaki, akkor kutatnia kell, publikálnia kell és konferenciákon kell előadnia – mindezt pedig célszerű begyakorolni.

5. *Szakmai kapcsolatteremtés.* Ez miért hasznos számodra? Mert olyan hallgatókkal, oktatókkal, kutatókkal ismerkedhetsz meg, akik hosszú távon hatással lehetnek szakmai karrieredre.

1. ábra: a IV. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia szervezői és résztvevői köre országokként, intézményeként (Mező és Mándy, 2019, 98. p.)



6. *A részvétel ingyenes.*

7. *A kutatócsoportból bármikor ki lehet lépni indoklás és bármiféle retorzió nélkül.*

A jelentkezéssel járó hátrányok

Ezek felderítésére valamikor külön kutatócsoportot kell szerveznünk, mert ilyet még senki sem talált. Max. kutatni, publikálni, előadni kell mindenkinek a saját szakmai karrierje építése érdekében – aki ezt hátránynak tekinti, az ne jelentkezzen, mert nem neki való ez a lehetőség!

A jelentkezés módja

A jelentkezési lapon a nevet, -email címet, mobilszámot, szakot, és, ha már van, akkor a saját kutatási témát kell megadni. Az online jelentkezési lap az alábbi linken érhető el: [JELENTKEZÉSI LAP](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdeYohCMbroQumc0ltcqh5OZac7CnUvWNzAp4Txre0wY6iBQ/viewform) vagy innen:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdeYohCMbroQumc0ltcqh5OZac7CnUvWNzAp4Txre0wY6iBQ/viewform>

Üdvözlettel,

Dr. Mező Ferenc
a kutatócsoport vezetője

„A TANULÓK MEGISMERÉSE MŰVÉSZETI MÉRŐESZKÖZÖKKEL” CÍMŰ 2019. DECEMBERI WORKSHOP TAPASZTALATAI

Mező Katalin (PhD)

Mező Katalin (2019): „A tanulók megismerése művészeti mérőeszközökkel” című 2019. decemberi workshop tapasztalatai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 73-75. doi: [10.35405/OXIPO.2019.4.73](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.73)

A „Tanulók megismerése művészeti mérőeszközökkel” workshop 2019. december 2-ikán került megrendezésre Hajdúnánáson 42 fő részvételével.

Az esemény a Magyar Képzőművészeti Egyetem EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámmal jelzett, „A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című projekt részeként, a „Művészeti mérőeszköz fejlesztés” témakör keretében került megrendezésre a K+F Stúdió Kft. szervezésében. A workshop vezetésére dr. Mező Katalin és dr. Mező Ferenc volt felkérve.



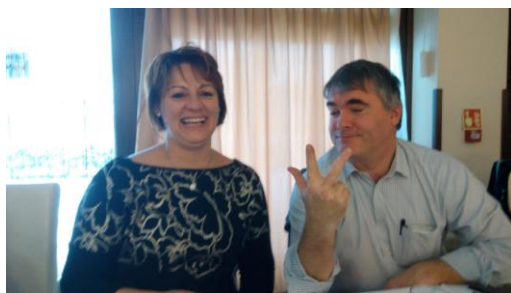
A rendezvény célja a művészeti tevékenységekkel kombinálható, a tanulók megismerését célzó pedagógiai lehetőségek résztvevő

központú módszerekkel történő bemutatása volt, különös tekintettel az említett projekt keretében alkotott S.M.ART mérőeszközzel kapcsolatos információk átadására. Program:

- 08.30-08.40: Megnyitó
- 08.40-09.10: Művészeti diagnosztika alapjai
- 09.10-09.40: Tanulók megismerése a vizuális művészetén keresztül
- 09.40-10.10: Tanulók megismerése az irodalomművészetén keresztül
- 10.10-10.30: Szünet
- 10.30-11.00: Tanulók megismerése a zeneművészetén keresztül
- 11.00-11.30: Tanulók megismerése a táncművészetén keresztül
- 11.30-12.30: Művészeti diagnosztikán alapuló fejlesztési gyakorlatok
- 12.30-12.45: Szünet
- 12.45-13.15: Művészeti Diagnosztikai és Fejlesztési Hálózatalapítás koncepciója
- 13.15-13.30: A workshop zárása

A workshop megnyitását követő plenáris előadás során a megjelentek megismerkedhettek a művészeti diagnosztika alapfogalmaival (köztük a művészetpedagógiával, a művészetre és a művészettel neveléssel, a művészeti diagnosztikával, az alkotó művészeti és műélvezeti jellegű diagnosztikai lehetőségekkel, az OxIPO-modell művészeti diagnosztikai alkalmazásával), illetve a S.M.ART művészeti mérőeszközzel (annak célrendszerével, felhasználói célcsoportjával, vizsgálati célcsoportjával, alkalmazásának módjával).

Ezt követően résztvevő központú módszerekkel, interaktív módon ismerkedhettek meg a megjelentek olyan művészetdiagnosztikai módszerekkel, melyek (a képző-, a zene-, az irodalom- és a tánc-művészeti foglalkozásokba ágyazható módon) a diákok kognitív (például: érzékelés/észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás) és/vagy non-kognitív jellegzetességeiről nyújthatnak információkat.



Megvitatásra került, hogy az óvoda-iskola átmenet során miért lényeges a kisiskolások

kognitív képességeinek pedagógusok által történő megismerése. Elemzésre került, hogy a kisiskolásoktól elvárt (és az iskolai karriert, s közvetve a szakmai karriert is alapvetően meghatározó) írás, olvasás és számolás elsajátításához milyen kognitív képességek szükségesek, s ezek miként érhetők tetten művészeti tevékenységek alkalmával.

A művészeti diagnosztika eredményein alapuló művészettel nevelés (esetünkben főként: kognitív képességfejlesztés) gyakorlati módszertárából is kaptak ízelítőt a résztvevők. A gyakorlatok rámutattak arra, hogy a képző-, zene-, irodalom- és táncművészeti foglalkozásokon miként alkalmazhatók olyan gyakorlatok, amik nem feltétlenül a művészeti képességeket, hanem azok mellett (olykor helyett) a kognitív képességeket hivatottak „tornáztatni”.

Végül ismertetésre került a Művészeti Diagnosztikai és Fejlesztési Hálózat koncepciója is (annak célrendszere és célközönsége, szervezeti formája, tartalmi pontjai, valamint fenntartásának lehetőségei).

Tapasztalatok: a résztvevők nagy érdeklődést mutattak a S.M.ART művészeti diagnosztikai mérőeszköz-rendszer iránt. Kérdéseik főként arra irányultak, hogy:

- Ki használhatja majd az eszközt? Válasz: pedagógus kompetenciakörben alkalmazható eszközről van szó. Az eszköz használatát kézikönyvek segítik.
- Lesz-e felkészítő továbbképzés, amin elsajátítható az eszköz használata? Válasz: igen, a Magyar Képzőművészeti Egye-

temnek van ilyen jellegű 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzése. A képzés címe: „A tanulók megismerése művészeti mérőeszközökkel” (alapítási engedély száma: 739/10/2019).

- Mennyi időráfordítással, munkával jár az adatok felvétele, értékelése? Válasz: ismereteink szerint az eszköz a „piacon” lévő leggyorsabb mérőeszközök közé sorolható. Az adatfelvétel a vizuális, a zenei és a csoportosan felvehető mozgásos altesztek esetében 45 perc/osztály, a szóbeli és az egyéni mozgásos feladatokat tartalmazó altesztek esetében 5 perc/4 fős kiscsoport (ami egy 20 fős osztály esetében 20 percet jelent összesen). Az adatértékelés minden altest esetében 1 perc/tanuló értéken belül van. A tanulói, az osztályszintű és az iskolai szintű szóveges értékelések elkészítését segítő szoftver néhány másodperc alatt bocsátja a rendelkezésre a beszámolókat.

A workshopon azt is jelezték a megjelentek, hogy nagyon jó, hogy konkrét iskolai szituációkkal, esetekkel lett alátámasztva a művészeti diagnosztikai eszköz alkalmazása, az azzal járó előnyök. Kiemelték, hogy a konkrét esetismertetések, életszerű példák egyrészt segítenek az eszköz használatának és filozófiájának jobb megértésében, másrészt hitelesessé teszi számukra mind a mérőeszközt, mind a trénereket.



A workshop befejező részében egy Művészeti Diagnosztikai és Fejlesztési Hálózat tervét vitatták meg a jelenlévők. A korábbi (2019. augusztus 19.-i) workshophoz hasonlóan most is felmerült az az igény, hogy a Művészeti Diagnosztikai és Fejlesztési Hálózathoz ne csak szervezetek, hanem magánszemélyek is csatlakozhassanak. Az ok: a téma iránti egyéni érdeklődés, elköteleződés szempontjából lényeges, hogy a hálózatba olyan magánszemélyek is csatlakozhassanak, akiknek az intézménye valamilyen oknál fogva nem tud, vagy nem akar csatlakozni.

A workshop tapasztalatai elősegíthetik, hogy a művészeti mérőeszköz használatára felkészítő továbbképzés, illetve a kialakításra kerülő Művészeti Diagnosztikai és Fejlesztési Hálózat még inkább megfeleljenek a potenciális felhasználói igényeknek.

A workshop tulajdonképpen az említett hálózati együttműködés egyik kiindulópontjának tekinthető.

RECENZIÓ

**TIMOTHY MORTON:
HYPEROBJECTS, PHILOSOPHY AND ECOLOGY
AFTER THE END OF THE WORLD
(RECENZIO)**

A recenzió szerzője:

Vályi Péter (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Lektorok:

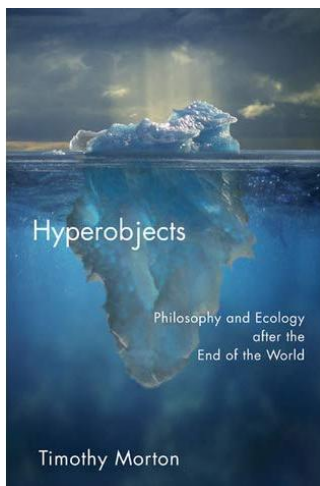
Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

Varga Attila (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem-OFI

Szerző e-mail címe:
valyipeti@gmail.com

...és további két anonim lektor

Vályi Péter (2019): Timothy Morton: Hyperobjects, Philosophy and Ecology after the End of the World (Recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 79–88. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.79



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája: Morton, T. (2013): *Hyperobjects, Philosophy and Ecology after the End of the World*. / *Hiperobjektumok, filozófia és ökológia a világ vége után*/ Minneapolis: University of Minnesota Press. 201 oldal ISBN-10: 0816689237

Kulcsszavak: természet, globális felmelegedés, öko-kritícizmus, pedagógia, környezeti nevelés

Diszciplína: filozófia, ökológia, pedagógia

Bibliography of the subject of this recension: Morton, T. (2013): *Hyperobjects, Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 201. pp. ISBN-10: 0816689237

Keywords: nature, global warming, ecocriticism, pedagogy, environmental education

Disciplines: philosophy, ecology, pedagogy

Az ökológiai válság, azon belül a globális felmelegedés, olyan meghatározó diskurzussá vált napjainkban, amely a természettudományok mellett áthatja egyéb diszciplínák központi témáit is.

A kortárs filozófiai narratívákon belül egy markáns irányzat, az OOO (Objektum Orientált Ontológia), ennek egy non-antropocentrikus keretezését kínálja, amely azt mondja, hogy az objektumok lapos (horizontális) demokráciáját számtalan magasabb rendű, nehezen értelmezhető tárgy teszi áttekinthetetlenné. Ezek a tárgyak egyrészt már léteztek a maguk eredeti formájában (sugárzás, felmelegedés), másrészt ember alkotta jelenségek (kapitalizmus, technológia). Ezek a szuper masszív, nagy kiterjedésű objektumok a hipertárgyak. Morton állítása szerint maguk a hipertárgyak sosem válnak láthatóvá, csak azok a szimptómák, amelyek más tárgyakon keletkeznek a velük való kapcsolatba lépés esetén (Morton 2013).

Jelen recenzió egy három részes sorozat második eleme, amelyben Timothy Morton amerikai kortárs filozófus, teoretikus munkásságának három műve kerül bemutatásra, illetve keretezésre a pedagógiai kutatás perspektívájából.

Az előző – *The Ecological Thought* (Morton, 2010) című könyvet ismertető – recenzióhoz (lásd: Vályi, 2019) hasonlóan a szöveg írásmódja mindvégig tárgyyszerűsége törekszik, leíró jellegű és előre megadott szempontok szerint strukturálódik, a személyes észrevételek kifejtésére, mindössze a „Szubjektív áttekintés, peda-

gógiai alkalmazhatóság” fejezetben kerül sor, elsőbbséget adva itt a pedagógiai kutatás, környezeti nevelés szempontjainak a mű felvetéseit, tartalmát illetően.

A szerző

Timothy Morton amerikai kortárs filozófus, teoretikus, jelenleg a houstoni Rice Egyetem angol tanszékének professzora. Eredeti kutatási szakterülete az angol romantikus lírika, jelenleg objektum orientált, spekulatív realista filozófiával foglalkozik. Ezeken belül az ökológia tárgya, annak etikai, esztétikai dimenziója képezi eddig megjelent hat kötetének központi motívumát. Műveinek megítélése ambivalens, de függetlenül a kritikai hangoktól, elképzelései, hipotézisei gyorsan terjednek és számos filozófiai, tudományos, képzőművészeti, pedagógiai projekt elméleti háttereként szolgáltak, illetve szolgálnak napjainkban is.

A kiadvány témája

Morton sorban harmadik, 2013-ban megjelent könyvében, a *Hyperobjects, Philosophy and Ecology After the End of the World* címűben, egy az előző írásának utolsó fejezetében bevezetett terminus kifejtésére tesz kísérletet. A *The Ecological Thought* (Morton, 2010) harmadik, *Forward thinking* című fejezetében a furcsává, idegenné tett világ ökológikus megélését, megértését számos nagy kiterjedésű, masszív objektum teszi még zavarosabbá.

Ezek az emberi érzékelés, értelem számára relatív, láthatatlan objektumok, a továbbiakban hipertárgyak, magasan az ember alkotta tér-idő fogalom felett helyezkednek el. Keletkezésük, vonatkozásában fontos megjegyezni, hogy számos formában már léteztek a mortoni „világvégét” (nem geológiai, biológiai, hanem ontológiai) megelőzően (például: agrologisztika, földi sugárzás, globális hőmérsékletnövekedés). Azonban a 150-200 éves intenzív emberi terraformálás következtében egyrészt az emberiség új hipertárgyakat hozott létre (kapitalizmus, technológia, műanyag), másrészt a már meglévő hipertárgyak intenzitását is növelte ezek által (globális felmelegedés, sugárszennyezés). Morton értelmezésében az a pont, amely óta a hipertárgyak dominanciája a Földön megkérdőjelezhetetlen, illetve magának a földi életnek legfőbb veszélyforrásai, maga a „világvége”, egyben egy új kor, a hipertárgyak korának kezdete.

A könyv a hipertárgyak leírására öt központi fogalmat, minőségi kategóriát nevez meg, amelyek a következők: non-lokalitás, viszkozitás, időbeli hullámváz, interobjektivitás, fázisosság, amelyeknek a bővebb kifejtésére a „Főbb témakörök” című bevezetésben térek ki.

Amellett, hogy Morton keretezi saját hiper-tárgy elméletét, a „világvége” heideggeri fogalmát (Heidegger, 1927, Musanovic, 2014), az azokkal való szembesülés folyamatának (pszichológiai, élet-tani) leírására is kísérletet tesz, amelyet három formában ír le, tagadás, gyengeség,

bénultság. A könyv nem zöld forradalomra lelkesít, amelyek célja a hiper-tárgyak „legyőzése”, ellenkezőleg, ahogy az, az öt minőségi kategóriából is kiderül, a könyv a hipertárgyakkal szembeni magatehetlenségről szól, arról, hogy a létezésük, így létezésünk a jövőben elképzelhetetlen azok tudatos integrálása nélkül, amelyre a politikának adekvát válaszokat kell adnia.

Morton nem túloz akkor, amikor azt mondja, hogy Stonehenge nem létezett 10 000 évvel ez előtt, a polisztírol viszont 10 000 év múlva is létezni fog, ezért, ha az emberiség földi létezésének hagyatékaira, emlékeire gondolunk, gondoljunk egészen nyugodtan a hipertárgyakra is, amelyek nem kizárt, hogy az emberiség utolsó hagyatékává is váljanak (Morton, 2010, 2013).

A kiadvány jelentősége, aktualitása

A szerző alakja, egyben maga a kiadvány megkerülhetetlen eleme a napjainkban kulmináló, politikai, ökológiai közbeszédet tematizáló antropocénnek. Lévéen, hogy a globális válság fenyegetése a könyv kiadását követően 2019-ben nem enyhült (IPCC 2019), mindinkább erősödött, helye az ezzel foglalkozó tudományos diskurzusban vitathatatlan, mert annak egy új non-antropocentrikus (Márkus, 2018) megközelítését kínálja. Morton hipertárgy elmélete inspirálta a „non place based” pedagógia irányzatát, amely kimondottan a hipertárgyak generálta non-lokalitásra, időbeli hullámvázra, interobjektivitásra építi környezeti pedagógia koncepcióját

(Saari, 2017, Saari és Mullen, 2018). Bár némi idő elteltével, de a nemzetközi pedagógiai kutatások, gyakorlatok elkezdtek Morton felvetéseinek interpretálását annak érdekében, hogy új perspektíván keresztül váljon egy mindenkit érintő globális téma feldolgozhatóvá.

A kiadvány szerkezete

Morton harmadik kötete sem terjedelem, sem írói stílus vonatkozásában nem mutat jelentős eltérést az ezt megelőző írásaihoz képest, a szöveg, ahogy eddig is, gazdag háttéranyagból merít, eklektikusan, bátran destruál, illetve helyez egymás mellé magas és popkulturális, tudományos elemeket (kvantumfizika, relativitás és Csillagok háborúja szintetizálása). A LARB-on (Los Angeles Review of Books) olvasható egy kritika, amelyben a szerző a mash-up, (azaz több elemből összerakott, barkácsolt zenei mű) kifejezéssel illeti a könyvet, ami tekintettel a cikázó és gazdag referenciális háttérre teljesen meg is állja a helyét (Los Angeles Review of Books, 2014).

A mű három nagy témakörre osztható. A bevezető fejezet, amelynek címe A Quake in being, An Introduction to Hyperobjects, azaz Rengés (megremegés) a létezésben, Bevezetés a Hipertárgyakhoz az ontológiai változásról, a XX. századi nagy filozófiai irányzatok (strukturálisizmus, posztmodern, episztemológia) által hátrahagyott félkész munka befejezésének

a szükségszerűségéről beszél, amelyet az OOO, azaz Objektum Orientált Ontológia lesz képes elvégezni. A első fejezet What are Hyperobjects?, a hipertárgyak immanens, és egymástól elválaszthatatlan permanens tulajdonságainak a leírására törekszik, öt fogalom/minőségi kategória leírása mentén. A második fejezet a The Time of Hyperobjects a Hipertárgyak kora, a hipertárgyak és az emberi és nem emberi lények találkozásának a diagnosztizálása. Egyfajta meditáció, ráhangolódás a világ hiányára (vesd össze: Morton, 2013, Musanovic, 2014).

Főbb témakörök

A hipertárgyak megértését, leírását szolgáló öt minőségi kategória.

Nonlocality

A non-lokalitás a térben és időben való elhelyezhetőség problémájáról beszél, (ezért sokkal inkább egyfajta eloszlásról van értelme beszélni) ennek értelmében minden látható jel, minden szimptóma, csak egy múltbéli találkozás lenyomata csupán, amely a (szubjektív, objektív) történelem egy darabja, a hipertárgy egy aspektusa és nem maga a hipertárgy (Morton, 2013). Magát a globális felmelegedést nem látjuk, csak annak időjárásban tapasztalható radikalizálódó jelenségeit.

Viscosity

A ragadás, tapadás a non-lokalitással ellentétben a hipertárgyak ragacsos közelségének a leírása. A tárgyak a téves elképzelések ellenére nem válnak le egymásról, illetve nem semlegesek egymás számára. Láncolatot, rendszert alkotnak, más tárgyakhoz hasonlóan hozzánk emberekhez is kapcsolódhatnak (Morton, 2013). Példának okáért a leégés, az emberi testet borító hámréteg sérülése.

Temporal Undulation

Az időbeli hullámozás a hipertárgyak transzcendentáló jellegének leírása, amely az eltűnés-feltűnés problematikája is egyben térben és időben. A hipertárgyakat egyfajta relativitás jellemzi, amely az elméleti fizika időre és térre alkotott relativitásához hasonlatos (Morton 2013).

Phasing

A hipertárgyak láthatatlanok a maguk teljességében az ember három dimenzióra épített világában. Morton azt mondja, hogy egy olyan magasabb dimenzióban terülnek szét, amely érzékelése meghaladja az azt érzékelő képességek (fül, orr, szelkákas) lehetőségeit. Ebből adódóan a hipertárgyak metonímiáit hozzuk létre, nem magáról a hipertárgyról, hanem annak érzékelhető megnyilvánulásáról beszélünk.

Interobjectivity

Morton objektum orientált értelmezésében az ember, mint szubjektum is egy tárgy, tehát objektummá válik, amely meg-

fosztatott minden eddig őt megillető emberi privilégiumától. Az interobjektivitás így nem más, mint az egyes objektumok más objektumokban való megjelenése, visszatükröződése (Morton, 2013).

Graham Harman szerint a tárgyak önmagukban eleve megismerhetetlenek, csak más tárgyakon keresztül válnak megtapaszthatóvá (Harman, 2012). A globális felmelegedés transzcendens jelenléte az időjárásban, majd az időjárás transzcendens jelenléte a mezőgazdaságban.

Szubjektív áttekintés, pedagógiai alkalmazhatóság

Ahogy az előző áttekintés esetében, úgy most sem azt tartom fontosnak, hogy Morton poszt-kantiánus filozófiával, korrelációval, episztemológiával szembeni kritikájáról, vagy a heideggeri életmű rekonceptualizálásáról beszéljek, vagy esetleg tágabb értelemben a Graham Harman által leírt Objektum Orientált Ontológiáról (Harman, 2002, 2005), mert ez evidens módon egy filozófiatudományos vita lehetőségét is megteremtené. Ezek a viták zajlanak is (Shaviro, 2010), ezért úgy gondolom a keretezéshez szükséges háttér megemlítésén túl, sem a terjedelem, sem a diszciplinák közötti átjárás nem enged/kíván meg ennél többet.

Alapvetően elfogadom a könyv azon állítását, amely szerint van számtalan olyan felfoghatatlan (materiális, immateriális) jelenség (hipertárgy) a Földön, ame-

lyek megismerése a jelenlegi tudományos eszközök által képtelenség. Az OOO azon állítását is elfogadom, hogy a tárgyaknak (objektumoknak) mindig a „felénk néző oldalát” látjuk, amely egyfajta korlátozott ismeretnek feleltethető meg, így valami mindig ismeretlen/rejtve marad, ezért segítség a megismerésben az interobjektivitás, tehát egyik tárgy megismerése egy másik tárgy által. Amellett, hogy egyet tudok érteni a hipertárgy terminus, globális felmelegedésre, kapitalizmusra, radioaktivitásra való alkalmazásával, úgy azok öt minőségi kategóriájával, tulajdonságával sem akarnék vitatkozni. A teoretizálás hiányaként a valódi politikai gyakorlat alulreprezentáltságát, így a demokrácia megváltozott fogalmának kifejtését nevezném meg, vagy azt, hogy a hipertárgyakkal való összekuszáltság könnyedén megteremtheti egyfajta hipersubjektivitás lehetőségét. Több kritikában is olvasható egyfajta elmarasztalás a valós praxis leírását illetően, amelyek a ködös teoretizálás mellett/helyett konkrétumokra lennének kíváncsik, hipertárgyakkal alkotott közös demokrácia, politika koncepció vonatkozásában (lásd: Critical Inquiry, 2014, Academica.edu, 2017). Mivel Morton világvége utáni állapota nem egyenlő a nagy geológiai, klimatológiai katasztrófaként ábrázolt és erős vizuális effektusok mentén tematizált világvégével, ajánlásai is mások. A hipertárgyak kora nem a Világ 2.0, hanem az a kor, amelyben az emberiség 150-200 éve létrehozott (kapitalizmus, technológia,

atomenergia), vagy már meglévő, de emberi tevékenység által befolyásolt globális jelenségek (felmelegedés, sugárzás) válnak dominánssá. A legnagyobb probléma talán az, hogy eddig tévesen azt feltételeztük, hogy „megosztjuk” lakhelyünket ezekkel az emberi cselekvőképesség értelmében passzív entitásokkal, mára azonban egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a bolygón való jelenlétünk sokkal inkább függ ezen entitásoktól és azokhoz fűződő viszonyunktól, mint azt eddig cinikus módon feltételeztük.

Mivel a jövőnk elképzelhetetlen a hipertárgyak nélkül, úgy gondolom célszerű kiemelni mindazon, akár pedagógiába, környezeti nevelés elméletbe, gyakorlatba átültethető elképzeléseket, amelyeket Morton hipertárgy elmélete tartalmaz. Az alábbiakban ezeknek a megfogalmazására teszek kísérletet.

- Az oktatás-nevelés, szűkebb értelemben a környezeti nevelés rámutat a globális válság kialakulásáért felelős katalizátorokra (globalizáció, gazdasági növekedés, kapitalizmus), a kritikai pedagógiák, főleg azok, amelyek beágyazottságuk jóvoltából, mély analitikus vizsgálatnak is vetik alá azokat (NKNS, 2018, Critical pedagogy in the new Dark Ages, 2012). A hipertárgy megközelítés lehetővé teszi a jelenségek kvantumszintű elbeszélését, amely képes lehet a függőségi viszony ellentmondásosságának a narrálására, világ és kapitalizmus között, rávilágítva így arra, milyen mélyen

ágyazódott bele mindennapi dinamikánk, gondolkodásunk a globális gazdasági rendszerbe (Morton, 2013).

- A környezeti nevelés által sürgetett szemléletmódváltás, mint imperatívusz, korán sem olyan nyilvánvalónak tekintendő mint azt feltételezzük, ugyanis magában hordoz egy komoly paradoxont. A-mennyiben elfogadjuk, hogy sem az ökológia, sem a hipertárgyak világában nem létezik helyzetten kívüli, illetve belülség, úgy azt is el kell fogadnunk, hogy a szemléletmódváltás nem a világ megváltoztatásával egyenlő, hanem azzal, hogy megváltoztatva a helyünket, (jelen esetben szellemi, intellektuális pozíciónkat) elkezdjük másként látni a világot (Morton 2007, 2013).
- A harmadik felvetés Morton hipertárgy elmélete alapján a cselekvő, cselekedtető pedagógia „cselekedj” koncepciójának mélyrehatóbb vizsgálatára helyezi a fókuszot. A cselekvő, vagy cselekedtető pedagógia rendszerint a demokratikus, vagy önkormányzó gyakorlatok iskolai terepe, amelyben a tanulók a közvetlen, vagy közvetett demokrácia eszközeivel szimbolikusan, vagy pragmatikusan beavatkoznak a társadalom ügyeibe, előmozdítva ezzel egy magasabb szintű (akár helyi törvénykezéssel is konkuráló) etikai elképzelés megvalósítását (jelen körülmények között egy természeti, környezeti eredetű problémát evidens módon – v.ö.: Jensen és Schnack,

1997). Morton hipertárgyként azonosított jelenségei messze az ember, térbeli és időbeli keretrendszere fölött léteznek, azt is mondhatjuk relatívak (gondoljunk itt a radioizotópok felezési idejére, műanyagok, egyéb fizikai szennyezők lebomlásának idejére, vagy akár az iparosított területek re-kultivációs idejére). Morton helyesen érvel akkor, amikor azt mondja, hogy maga a radioaktív szennyezettség, műanyag, globális felmelegedés nem szűnik meg a különböző környezetvédelmi gyakorlatok által, mindössze azok szimptomái válnak fizikai értelemben érzékelhetővé, kezelhetővé. A valódi probléma mindvégig rejtve marad. Legyen a cselekvés bármilyen jó szándékú a forrást képtelenség megszüntetni, mert az, az emberinek nevezett dimenzió felett létezik (Morton, 2013).

- Végezetül az utolsó, egyben előremutató felvetés az elfogadás, beletörődés és környezeti nevelés problémája, amely felvetés leginkább a pedagógiai etika kérdéskörébe tartozik véleményem szerint. Ahogy az a Fenntarthatóság pedagógiájában (Jakab és Varga, 2007) a cselekvő pedagógia vonatkozásában kifejtésre kerül, a katasztrófapedagógia helytelen módja a komplex globális válság tanórai interpretációjának. A kérdés, amely azon-ban felmerül, hogy a pedagógia árnyalhatja-e a valóságot, illetve építhet-e idealizált, naív képet a cselekvés, egyéni

cselekvés nyilvános, egyben globális térben (!) alkalmazható potenciáljáról. A félreértés elkerülése véget, itt nem a cselekvő pedagógia léte, nem az alapkoncepciója kérdéses számomra, hanem a pedagógiai, politikai, pszichológiai motívum, amely alkalmazását szorgalmazza. Kétséget kizáró módon szeretném leszögezni, hogy a felvetésem nem a felelősségteljes, tudatos életmód implicit kritikája, amelyet igen, iskolai akciók formájában meg lehet ismerni, el lehet sajátítani, hanem a cselekvés túldimenzionált interpretációjával szembeni kétség.

Az OxIPO-modell és a Hipertárgy elmélet

A Hipertárgy elmélet egyrészt önálló koncepció, tágabb kontextusban Morton poszt-kantiánus tudományfilozófiával szembeni kritikájának a szerves része, amely a tudományos adatszerzés, ismeretszerzés, tanulás folyamatát is érinti. Röviden a végesség fogalmának tagadása (Morton, 2018). Az OxIPO-modell produktív tanulási stratégiája egy generatív/öngeneráló tanulási folyamat, amely során egy ismeret újabb ismeretek előhívását, kapcsolását jelenti, kreatív kapcsolás/társítás által (Mező és Mező, 2019). Morton kvantumszintű objektumorientált ontológiája valóban magában hordozza a hiperszubjektív kogníció veszélyét, de a Hipertárgy elmélet hasonló generatív megismerő-leíró folyamat, amely Morton

ökológia felfogásából ered, amelyben egyfajta végtelen összekapcsoltság, egymásrautaság létezik (Morton, 2010). Véleményem szerint a két modell, tehát produktív tanulási stratégia és ontológia nagyon is hasonló, illetve egymással könnyen kombinálható egyfajta hiperpedagógia, vagy hipertanulás formájában, amely egy bemeneti jel alapján egy horizontálisan szétterülő ismereti hálót hozhat létre (Morton, 2010). Példa, egyben segítség lehet a tanulási módszer megértésére Morton egy 2011-es video előadásának részlete, amelyben egy tajvani bambusz erdő részlete látható, a narráció pedig az alábbi szöveg: „Amit nézel az a szél a bambuszok hajtásai között, vagy maguknak a bambusz ágaknak a csattanó egymásnak ütközése a szél hatására. Vizuális és audió jelek egy bizonyos fordítása egy rövid videó formájában, de az is lehet, hogy a Nap visszatükröződő fotonjai a kloroplasztiszon, amely zölddé teszi a bambuszt. Amit nézel azok a kloroplasztiszok által elnyelt baktériumok, amelyek rejtve maradtak a környezeti katalizma elől, így közreműködhetek az oxigén létrejöttében másfél billió évvel ezt megelőzően.” (Morton, 2011).

Ajánlás

A könyvet bátran ajánlom azoknak, akik a pedagógiai praxisukban a globális felmelegedés, vagy egyéb globális jelenségek elbeszélésével foglalkoznak, vagy szeretnék foglalkozni. Bár nem egyszerű, Mor-

ton főként Heidegger, Kant és Harman filozófiai munkásságára építő érvelése és gondolatmenete, de az értelmezési nehézségek ellenére tartalmaz interpretálható és alkalmazható eszközöket a szóban forgó jelenségek tanórai feldolgozásához, illetve képezheti tanórai kutatómunka, akció témáját is.

Irodalom

- Critical Pedagogy in the Dark New Ages: Challenges and Possibilities* (2012) Pter Lang Inc.
- Harman, G. (2002): *Tool-being, Heidegger and the Metaphysics of Objects*, Open Court, USA
- Heidegger, M. (2019): *Lét és idő*. Osiris, Budapest
- Heise, K. U. (2014): *Timothy Morton's Hyperobjects on Critical Inquiry*. Letöltés: 2019.10.24. Web: https://criticalinquiry.uchicago.edu/ursula_k_heise_reviews_timothy_morton
- Giepert, C. (2017): *Review of Timothy Morton Hyperobjects, Dark Ecology, Humankind*. Letöltés: 2019.10.24. Web: https://www.academia.edu/37152895/Review_of_Timothy_Morton_Hyperobjects_Dark_Ecology_and_Humankind
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPOmodell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9) Letöltés: 2019.11.06. Web: http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2019_1_09_Mezo_Mezo.pdf
- Morton, T. (2010): *The Ecological Thought*. Cambridge, USA: Harvard University Press. doi: [10.2307/j.ctvjhzskj](https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzskj)
- Morton, T. (2013) *Hyperobjects, Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Morton, T. (2007): *Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge: Harvard University Press
- Musanovic, A. (2014): *Meditations in Midair* Letöltés: 2019.10.25. Web: https://www.academia.edu/8724539/Meditations_in_Midair_A_review_essay_of_Timothy_Morton_Hyperobjects_Philosophy_and_Ecology_after_the_End_of_the_World
- Muecke, S. (2014): *Global Warming and other Hyperobjects on LARB*. Letöltés: 2019.10.24. Web: <https://lareviewofbooks.org/article/hyperobjects/>
- Jakab Gy. és Varga A. (2012): *Fenntarthatóság pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997): *The Action Competence approach in environmental education*. Letöltés: 2019.10.24. Web: <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/405/Jensen%20Action%20Competence%20Approach%20in%20Environmental%20Education.pdf>

- Saari, A. (2017): *A Dark Education: Environmental Education research in a World of Hyperobjects*. Letöltés: 2019.10.25. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=3MasMdHcQyMn>
- Saari, A. & Mullen, J. (2018): *Dark places: environmental education research in a world of hyperobjects*. Letöltés: 2019.10.24. Web: https://www.researchgate.net/publication/328704588_Dark_places_environmental_education_research_in_a_world_of_hyperobjects
- Vályi Péter (2019): Timothy Morton: The Ecological Thought (Recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/ 3, 95–101. doi: [10.35405/OXIPO.2019.3.95](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.3.95) Letöltés: 2019.11.06. Web: http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2019_3_095_Valyi.pdf

A PSZICHOLÓGIAI TANÁCSADÁS SZAKMAI ALAPPROTOKOLLJA (RECENZÍÓ)

A recenzió szerzője:

Olteanu Lucián Líviusz (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
luciolteanu@gmail.com

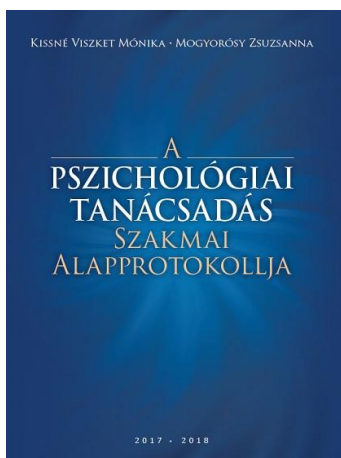
Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Főiskola

Lestyán Erzsébet (PhD)
Gál Ferenc Főiskola

...és további két anonim lektor

Olteanu Lucián Líviusz (2019): A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja (recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 89–91.
doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.89



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Kissné Viszket Mónika – Mogyorósy Zsuzsanna
(2019): *A Pszichológiai Tanácsadás Szakmai Alapprotokollja*. ELTE Ötvös Kiadó, Budapest. 84 oldal ISBN 978-963-489-085-0

Kulcsszavak: pszichológiai tanácsadás, alapprotokoll, tanácsadói folyamat

Diszciplína: pszichológia

Bibliography of the subject of this recension:

Kissné Viszket Mónika – Mogyorósy Zsuzsanna
(2019): *Professional Basic Protocol of Psychological Counseling*. Budapest (HU): ELTE Ötvös Kiadó, Budapest. pp. 84 ISBN 978-963-489-085-0

Keywords: psychological counseling, basic protocol, counseling process

Discipline: psychology

A könyv szerzői a pszichológiai tanácsadás szakterületének hazai gyakorlóí, oktatói.

Dr. Kissné Viszket Mónika: egyetemi adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta-jelölt tanácsadó szakpszichológus.

Dr. Magyarósy-Révész Zsuzsanna: tanácsadó szakpszichológus, felnőtt EMDR (szemmozgásokkal történő deszenzitizálás és újrafeldolgozás) terapeuta.

A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja koherens képet nyújt a téma iránt érdeklődőknek. Struktúráját tekintve következetes, ami segíti a megértést. Fontos szerepet játszik a szakmai útmutatók körében, vagyis a protokollok, szttenderdek, irányelvek, eljárásrendek, jó gyakorlatok hierarchiájában. A kiadvány elsődleges célja, hogy segítse a pszichológiai tanácsadást, mint a szakterület munkáját és emellett a szakmai rendszerekben való elhelyezését.

A 84 oldal terjedelmű könyv összesen 15 fejezetből áll, beleértve a bevezetést és az összefoglalást is. A bevezetést követően, az 1. fejezetben a szerzők röviden áttekintik a hazai tanácsadói pszichológia alakulását, mely fókuszában az egyén egész élettartamára jellemző erősségek és adaptív stratégiák fejlődési perspektívái találhatók.

A 2. fejezetben az alapprotokoll keretrendszerével ismerkedik meg az olvasó, mely definiálja a pszichológiai tanácsadást, rövid történeti áttekintést nyújt a pszichológiai tanácsadás helyzetéről, továbbá bemutatja a szerkezetét, felépítését és az alapprotokoll típusait.

A 3. fejezetben a pszichológiai tanácsadás alapprotokolljának jogszabályi környezete, képzési szabályzása, munkavégzési szabályzása és a személyes adatok védelme kerül fókuszba, amely meghatározza azokat a rendszereket és tevékenységeket, melyek a tanácsadó pszichológusokra vonatkoznak.

A 4. fejezetben a pszichológiai tanácsadás képzési és foglalkoztatási rendszere, hazai szabályozása, a pszichológiai szaktanácsadást mutatják be az írók.

Az 5. fejezetben a pszichológiai tanácsadás meghatározása, a tevékenység definíciója kerül bemutatásra, melyet több pszichológiai aspektusból járnak körbe.

A 6. fejezetben a pszichológiai tanácsadás kompetencia modelljeit, a hazai és a nemzetközi szervezetek tanácsadói kompetenciarendszereit tárgyalják a Szerzők. Ezek a rendszerek elméleti alapokra építenek, a képzések bázisát adják, illetve új, komplex megközelítéseket jelentenek.

A 7. fejezetben a tanácsadó szakpszichológusi tevékenységének célcsoportjait mutatják be az alapprotokollban, majd a hazai a tanácsadó szakpszichológusok célcsoportjaikkal kapcsolatos tapasztalataikat részletezik. Végül pedig kitekintést kapunk a nemzetközi tapasztalataikról is.

A 8. fejezetben az etikai megfontolások kapnak helyet, míg a 9. fejezetben a pszichológiai tanácsadás ellátásához szükséges infrastruktúráról írnak a szerzők.

A 10. fejezetben a pszichológiai tanácsadás folyamatáról, ebben a kiemelten fontos fogalmak meghatározásáról, a folyamat modelljeiről, folyamatábrájának részletező leírásáról

és az eljárásrend kifejtésének meghatározását mutatják be. Az alapprotokoll arra törekszik, hogy az ellátás kiegyenlített minőségének megteremtése érdekében egy egységes iránymutató folyamatmodellt adjon, amely a pszichológiai tanácsadás kereteit határozza meg.

A 11. fejezetben a pszichológiai tanácsadás eszközeit tárgyalják – a tanácsadó pszichológus által mérésre alkalmazható különböző eszközöket (tesztek, becslőskálák, kérdőívek).

A 12. fejezetben a pszichológiai tanácsadásban történő adminisztrációt mutatják be, míg a 13. fejezetben a szakmai és szakmaközi kommunikáció hazai és nemzetközi gyakorlataira térnek ki.

A 14. fejezetben a tanácsadó szakpszichológusok szakmai munkájának a támogatását, az esetmegbeszélő és szupervíziókat és a továbbképzési lehetőségeket tárgyalják.

Végül a 15. fejezetben a tanácsadó szakpszichológusi szakmai munka minőségellenőrzésének hazai és nemzetközi gyakorlata kerül bemutatásra.

Az alapprotokoll igyekszik a meglévő pszichológiai protokollok rendszerét követni, (elsődlegesen a szakszolgálati alapprotokoll struktúrája az irányadó, melynek célja a közös tevékenységi területekkel való harmonizálása).

A könyvet pszichológusoknak, tanácsadó szakpszichológusoknak ajánlom. Az alapprotokoll igyekszik egy egységes rendszerrel se-

gítséget nyújtani azzal, hogy a tevékenységüket rendezetten, áttekinthetően mutassa be mind szűk szakmai köröknek, mind a szabályozótestületek számára. Továbbá a mű törekszik arra, hogy rögzítse a ma érvényben lévő szabályozásokat, áttekintést adjon a nemzetközi tapasztalatokról, a tanácsadás folyamatmodelljével, alapvető tanácsadói fogalmak definiálásával szakmai útmutatást jelentsen. Különösen figyelemre méltó, mivel egy nagyon jó rendszerszemléletű megközelítést ad a pszichológiai tanácsadás szakmai követelményeiről és kézzelfogható segítséget, útmutatás nyújt elméleti és gyakorlati szinten egyaránt.

Hivatkozások

Kissné Viszket, M., és Mogyorósy, Zs. (2019). *A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Letöltve: 2019. 10. 13-án: http://www.eltereader.hu/media/2019/06/Kissne_Viszket_Pszich_tanacsadas_WEB.pdf

Kissné Viszket, M., és Mogyorósy, Zs. (2017). *A Pszichológiai Tanácsadás Szakmai Alapprotokollja - A tanácsadói folyamat*. *Alkalmazott Pszichológia* 17(4):45–66. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45)

MI A PÁLYA? AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ SZEREPE ÉS GYAKORLATA A HAZAI GIMNÁZIUMOKBAN (RECENZÍÓ)

A recenzió szerzője:

Tajtiné Lesó Györgyi (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:

tajtine.lesogyorgyi@gmail.com

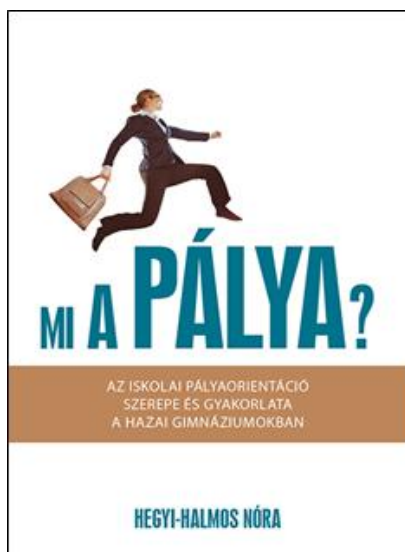
Lektorok:

Fazakas Ida (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Kolozsvári Csaba (PhD)
Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

...és további két anonim lektor

Tajtiné Lesó Györgyi (2019): Mi a pálya? Az iskolai pályaaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban (recenzió).). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 93–96. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.93



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Hegyi-Halmos Nóra (2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályaaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 150 oldal, ISBN 978-963-284-963-8

Kulcsszavak: pályaaorientáció, életpálya-tanácsadás, pályaválasztási tanácsadás, Nemzeti Alaptanterv

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Bibliography of the subject of this recension:

Hegyi-Halmos Nóra(2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályaaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. Budapest (HU): ELTE Eötvös Kiadó. 150 oldal, ISBN 978-963-284-963-8

Keywords: career orientation, life long guidance, career counseling, national curriculum

Disciplines: psychology, pedagogy

A szerző, Dr. Hegyi-Halmos Nóra (PhD) az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi adjunktusa, a Felnőtt-tanulás és -tanítás kutatócsoport tagja és 2017-ben Pro Facultate díjban részesült.

A könyv címét látva egy gyakorlati megközelítésű, a pályorientációs folyamatban jártas szerző problémafelvetéseit, válaszkereséseit és megoldási javaslatait megfogalmazó írásra számíthatunk. Nem csalódunk, sőt tovább növeli a mű értékét, hogy mindezt egy igen széles társadalmi kontextusba helyezve ismerhetjük meg.

A könyv öt fő részre tagolódik. Struktúrája következetes és jól áttekinthető. Stílusát tekintve nem csak pályaválasztási szakemberek számára ajánlható, hanem a témában kevésbé jártas, de érdeklődő pedagógusok, illetve a pályorientáció határterületein dolgozó szakembereknek is.

Az első fejezet magának a pályának a megválaszthatóságát; az egyéni, individuális döntési lehetőségek megjelenési módjait és azok bővülését mutatja be történeti és nemzetközi szempontból, kiemelve a munka szerepét az egyén életében, a tudásalapú társadalom elvárásait és jellemzőit. A legszélesebb perspektívából kiindulva közelíti meg a napjainkban komoly aktualitást élő témát: a pályorientációs tevékenységek létjogosultságát, módszertanát és alkalmazási alternatíváit. A „pályaválasztás”-nak igaz, hogy nincs több évszázadra visszanyúló történetisége, azonban a gazdasági-politikai-társadalmi változások igen nagy mértékben hatottak rá és befolyásolták létezését, megközelítési módjait, így a hozzátar-

tozó fogalmi repertoár folyamatos változásokon ment keresztül. A szerző ezen fogalmak változását, fejlődését, a tartalmi hangsúly eltolódását is bemutatja számunka, ami azért lényeges, mert a fogalomváltozások egyben szemléletbeli változásokkal és hangsúly eltolódásokkal is együtt járnak. A műben bemutatott hazai és nemzetközi pályaválasztási elméletek: klasszikus pályaalakmasság elmélet, pszichodinamikai elméletek, fejlődés elvet hangsúlyozó elmélet, döntéseméletek, pályaszocializációs elméletek, modern pályorientációs tanácsadás elméleti alapjai. A pályaválasztási elméletek lényegre törő bemutatása a fent említett paradigmaváltásokra mutatnak rá és a napjainkban folyó pályorientációs tevékenységekben ezeknek a paradigmaváltásoknak a maradványait fedezhetjük fel. A pályorientációs tevékenység során használt fogalmi keretek pedig befolyásolják a pedagógusok szerepváltozásait, ezáltal hatva az iskolai pályorientációs tevékenység tartalmi és formai megkonstruálására. A szerző által alaposan körbejárt fogalmak: pályára irányítás, pályaválasztási döntés, pályorientáció, iskolaválasztási döntés, életút-támogató tanácsadás, életpálya-tanácsadás.

A második fejezetben már a konkrét iskolai pályorientációs tevékenység kerül a középpontba. Az iskolai pályorientáció viszonylag részletes és átfogó bemutatása a XX sz. fordulójától napjainkig végig kíséri a társadalmi és gazdasági változásokat. A „pályaválasztási tanácsadás – pályorientáció – életpálya-tanácsadás” fogalomhasználata szemléletmódbeli különbségeket is takar. A kötet szempontjából lényeges „pályorientáció”

központi eleme a folyamat jelleg és a célzott, igényeknek megfelelő információnyújtás. Ebben a fejezetben bemutatásra kerülnek az iskolai pályaaorientáció tartalmi elemei, elválasztva a pedagógusi és a tanácsadói kompetenciákat, illetve a pálya- és szakmaismeretet (végzett tevékenység, munka eszköze és anyaga). Kiemeli a pályaaorientáció egyediségét, ami abban rejlik, hogy egyszerre redukálja a döntési alternatívákat és bővíti a megismert pályaköröket. A fejezet végén olvashatunk két projektről (HEFOP 3.1; TÁMOP 2.2.2), melyekben kísérletet tettek az iskolai pályaaorientáció fejlesztésére. E bemutatásnak egyik fő erénye, hogy az elért eredmények mellett láthatóvá teszi a megvalósítás során felmerülő nehézségeket, problémákat és anomáliákat is.

A harmadik fejezet viszonylag rövid, tizenhárom oldalában összefoglalásra került a pedagógus szerepe és feladata az iskolai pályaaorientációs tevékenységben. Azonban ez a hangsúlyeltolódás nem a szerző általi döntést mutatja, hanem annak bizonyítéka, hogy az iskolai pályaaorientáció módszertana ennyire kidolgozatlan és gyerekcipőben jár. A szerző több platformon is megjelent (jogszabályok, Nemzeti Alaptanterv, kerettantervek, internetes felületek) elvárást, módszertani ajánlást áttekint és bemutat, majd kritikai elemzés tárgyává tesz.

A negyedik fejezetben a rövid, ám annál kritikusabb előző fejezet megállapításait teszi vizsgálat tárgyává, melyben a középiskolákban, azon belül is a gimnáziumokban dolgozó pedagógusok véleményét tárja fel a pályaaorientációval kapcsolatban és elemzi a pályaa-

orientációs tevékenység megjelenését a munkájuk során.

Ennek a fejezetnek a középpontjában három fő kérdés áll:

1. A pedagógusok milyen ismeretekkel rendelkeznek a pályaaorientáció tartalmáról?
2. Hogyan vélekednek a saját szerepükről az iskolai pályaaorientációs tevékenységben?
3. A pedagógus saját munkája során hogyan jelenik meg a pályaaorientáció?

Ebben a három kérdésben láthatjuk, hogy megjelenik az attitűd – tudás – cselekvés hármasa. Ezen területek vizsgálatát segítette a dokumentumelemzés (NAT, kerettanterv, pedagógus kompetenciák), fókuszcsoportos interjú (hipotézisek pontosítása), majd a kérdőíves vizsgálat, melyben 486 gimnáziumi (9–12. évf.) osztályában tanító pedagógus vett részt. A kérdőív lekérdezése három régió nagyvárosában történt: Nyíregyházán, Győrben és Szombathelyen, valamint a fővárosban. Figyelemre méltó, hogy a kérdőívet kitöltők fele osztályfőnök volt. A kutatás eredményei megdöbbentőek, mert a válaszadó pedagógusok fele a képzése, továbbképzése során egyáltalán nem hallott a pályaaorientációról, mint fogalomról, így annak tartalmáról, céljáról és módszertanáról sem rendelkezhet információval. Ebből is jól tükröződik, hogy a szerző lényegi kérdésekre és összefüggésekre tapintott rá a vizsgálatával. A pályaaorientáció tartalmi elemeit tekintve az eredményekből az látható, hogy többnyire egyénileg beszélgetnek diákjaikkal pályaaorientációs döntésüket előkészítendő, vagy csoportos beszélgetést kezdeményeznek a diákokkal. Meglepő módon pályaaorientációs te-

vékenységként sokan jelölték meg, hogy tanulmányi versenyre készítik fel diákjaikat vagy tájékoztatót tartanak a szülőknek a továbbtanulás adminisztratív teendőiről. Még a 10%-ot sem éri el azon pedagógusok aránya, akik pályorientációhoz kapcsolódó tesztet/kérdőíveket töltenek ki a diákokkal vagy állásbörzékre viszik őket, valamint szakmákat bemutató filmeket néznek velük. A szerző kihangsúlyozza, hogy a pedagógusi munkának fontos eleme a különböző tanuló megismerési technikák alkalmazása vagy a kiscsoportos munka, mely remek alkalom a visszajelzések megfogalmazására, és ezek nem a pályorientációhoz kapcsolható speciális módszerek, hanem a pedagógusképzés elemei. Éppen ezért minden speciális képzés nélkül is, ha ezek benne vannak a pedagógus módszertani repertoárjában, akkor pusztán a cél módosításával felhasználhatóak a pályorientációs munkában is. Az eredményekből kiderül, hogy még ettől is nagyobb kihívást jelent a pedagógusok számára a képzési piac ismerete, mert ehhez komoly információs bázissal és az átadás módszertanának ismeretével is rendelkezniük kellene.

Az ötödik fejezetben az összegzés, a következtetések és az ajánlások fogalmazódnak meg, melyeknek egyik fontos eleme, hogy az iskolai pályorientációs tevékenységben a pedagógusok számára nehézséget jelent a szükséges ismeretek és kompetenciák hiánya.

A pedagógusképzésben szinte csak diákjaik ön- és társismeret-fejlesztéséhez kapnak támogatást, míg a pályaismeretre, szakmaismeretre, a képzési lehetőségekre, és a munkaerőpiacra vonatkozó ismeretek hiányoznak.

Továbbá még mindig nagy a bizonytalanság arra vonatkozóan, hogy a pályorientációt hogyan lehetne beilleszteni az iskolai feladatstruktúrába és így teljesíteni a Nemzeti Alaptanterv elvárásait.

Elmondható, hogy ebben a könyvben a szerző egy társadalmi kontextusba ágyazott, tényeken alapuló, friss és objektív látletet ad a gimnáziumokban folyó pályorientáció munka jellemzőiről, nehézségeiről és anomáliáiról.