

OxIPO

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.1
IV. évfolyam 2022/3. szám

ISSN 2676-8771
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 médiaszolgáltatókról 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:

Levelezési cím: 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)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Katolikus 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 Katolikus Egyetem)
Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
Horák Rita (Prof., PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)
Kálca János Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)
Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
Kozma Gábor (PhD, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)
Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)
Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)
Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)
Olteanu Lucian Líviusz (PhD, Gál Ferenc Egyetem)
Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Pénczes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem)
Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava, Szlovákia)
Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni Egyetem)
Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M.)
Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)
Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Egyetem, SZTE, JGYPK)
Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem)
Zvonimir Tomac (PhD, University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

TARTALOM

OxIPO IV. évf., 2022/3.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Lubinszki Mária: AZ EGZISZTENCIÁLIS PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN	9
Simó Ferenc Zoltán: MOTIVÁCIÓ ÉS TANULÁS (TANULÁS MOTIVÁLÁSA): ÁTTEKINTÉS	19
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	27
Varga-Csikász Csenge: MARADJUNK OBJEKTÍVEK! – EGY KUTATÓI SZEMLELET 35MM-ES GYÚJTÓTÁVOLSÁGRÓL	29
Mező Ferenc: FOGALOMALKOTÓ GONDOLKODÁST FEJLESZTŐ GYAKORLATOK AZ OxIPO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL	43
MŰHELY, RENDEZVÉNY	57
Mező Katalin: T.É.M.A.	59
Lévainé Kovács Róza: A VÍZ AZ ÚR	63
FELHÍVÁS INTERDISZCIPLINÁRIS JUNIOR KUTATÓCSOPORTBA TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA	69
MEGHÍVÓ A „TANULÁS ÉS TÁRSADALOM” INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIÁRA (2022) INVITATION FOR 'LEARNING AND SOCIETY' INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2022)	73

MEGHÍVÓ A „KREATIVITÁS – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT” KONFERENCIÁRA	77
RECENZIO	81
Ladányi Lili: RECENZIO BARBARA COLOROSO „ZAKLATÓK, ÁLDOZATOK, SZEMLÉLŐK: AZ ISKOLAI ERŐSZAK” CÍMŰ MŰVÉVEL KAPCSOLATBAN	83
Magyar Ágoston: TÓTH LÁSZLÓ „A TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS KUTATÁS TÖRTÉNETE” CÍMŰ KÖNYVE (RECENZIO)	87
PORTRÉ	93
Mező Ferenc: INTERJÚ MELKÓ ERVINNEL, EGY MATEMATIKUSBÓL LETT ÍRÓVAL, AKI AZ IHLETET ADÓ INPUTOKAT HÓBORTOS OUTPUTTÁ TRANSZFORMÁLJA	95

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat IV. évfolyamának, 2022/3. számának Olvasói között!

A lapszám első írásában Lubinszki Mária mutatja be az egzisztenciális pedagógia lehetőségeit a felsőoktatásban. A Szerző amellet érvel, hogy a felsőoktatási képzésben nemcsak ismereteket, hanem értékrendszert és világképet is kell alakítani ahallgatók körében.

Simó Ferenc Zoltán a tanulás motiválásával kapcsolatos alapvető ismereteket foglalja össze írásában.

A módszertani tanulmányok rovatban Varga-Csikász Csenge az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában megvalósuló „Maradjunk objektívek” című kutatás metodológiai aspektusait mutatja be, miközben a vizuális adatgyűjtési módszerről, illetve a fotóinterjú módszerről is értekezik.

Ezt követően Mező Ferenc módszertani írása olvasható, amelyben a fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatokat foglalja össze az OxIPO-modell aspektuából.

A „Műhely, rendezvény” rovatban a Miniszterelnökség és a Nemzeti Tehetség Program által támogatott két pályázatról szóló beszámoló olvasható. Az elsőben Mező Katalin mutatja be a Kocka Kör T.É.M.A. (NTP-INNOV-22-0095) projektjét, a másodikban Lévainé Kovács Róza összegzi a „Víz az úr” (NTP-INNOV-21-0187) pályázat tapasztalatait. E rovatban olvasható továbbá a Kocka Kör „T.É.M.A.: Tudományos és Művészeti Alkotóműhely”-ének keretében meghirdetett junior kutatócsoportba toborzó felhívás; a „Tanulás és Társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferenciára és a „Kreativitás – Elmélet és gyakorlat (2022)” konferenciára invitáló felhívás is.

E lapszámomban két recenzióval is találkozhatunk Ladányi Lili és Magyar Ágoston szerzőknek köszönhetően.

Végül Mező Ferenc által Melkó Ervin „Az év kreatív alkotója” díjas íróval készített interjúja zárja a lapszámot.

Kellemes és hasznos barárgolást kíván a humán információfeldolgozás világában:

Mező Ferenc, főszerkesztő

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

AZ EGZISZTENCIÁLIS PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN

Szerző:

Lubinszki Mária (PhD)
Miskolci Egyetem

Szerző e-mail címe:
bollm@uni-miskolc.hu

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Az osztatlan tanárképzés, valamint számtalan szakirányú pedagógusképzés kiemelten fontos eleme a szakmai önismeret, valamint a szakmai szerep szocializáció különféle formáinak a kialakítása. Tanulmányomban egy olyan értelmezési horizontot szeretnék bemutatni, amelyet az egzisztenciális pedagógia és az egzisztenciaanalízis jelenthet a leendő pedagógusok képzésében. A fiatal felnőttkor fejlődési krízisei, a teljesítmény- és sikerorientált oktatási rendszer komoly kihívások elé állítja a fiatalokat. A képzési időben éppen azért a tantárgyi tudás megszerzésén túl olyan kompetencia készletet, értékrendszert és világlépet kell kialakítani a hallgatóknak, amely megtartó erő lesz a felnőtt életben. Az egzisztenciális pedagógia komplex támpontot ad az önismeret fejlesztéséhez, valamint a mentális egészségvédelemhez.

Kulcsszavak: oktatás, szakmai önismeret, egzisztenciális pedagógia

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

THE POSSIBILITIES OF EXISTENTIAL PEDAGOGY IN THE HIGHER EDUCATION

An important element of undivided teacher training, as well as countless specialized teacher training courses, is the development of professional self-knowledge and various forms of professional role socialization. In my study, I would like to present an interpretation horizon that existential pedagogy and existential analysis can represent in the training of future teachers. The developmental crises of young adulthood, the performance- and success-oriented education system present serious challenges to young people. During the training period, in addition to acquiring subject knowledge, the

students must develop a set of competences, a value system and a worldview that will be a sustaining force in adult life. Existential pedagogy provides a complex reference point for the development of self-awareness and mental health protection.

Keywords: education, professional self-knowledge, existential pedagogy

Disciplines: psychology, pedagogy

Lubinszki Mária (2022): Az egzisztenciális pedagógia lehetőségei a felsőoktatásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 9-18.
DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.9

„A tevékenységünk okozat öröm és cél, amit mi magunk tűzünk ki, hogy minőségi munkát végezzünk, olyan életelixír, amely teljességgel elegendő ahhoz, hogy a legjobb tartalékokat előhívja az emberből.”

(Frankl, idézi Lukas, 2018, 47.)

A legjobb tartalékok előhívásának a képessége nem veleszületett tulajdonság. Pedagógusként az tudja előhívni a tanulókból a legjobb tulajdonságaikat, aki saját maga is megtalálta a szakmai identitásának a belső erőforrásait, kijelölte a határait, és tud bánni az érzelmeivel, indulataival és gondolataival. Éppen ezért fontos, hogy a leendő pedagógusok a képzési idő alatt professzionális támogatást kaphassanak az önismeret tekintetében. Különleges kurzus a szakmai önismeret a tanárképzés képzési palettáján. Egyrészt, mert összesen egyetlen szemeszternyi áll a rendelkezésünkre, mégis egy egész életen át tartó fejlődési folyamat áll a középpontban; másrészt, mert egy merőben eltérő munka-

módot kíván a hallgatóktól. A közös kiscsoportos üzemmódra először rá kell szocializálni a résztvevőket, tisztázni a kereteket, és az elvárásokat. Az egyetlen, és mégis legnehezebben teljesíthető elvárás a jelenlét. Sokszor nem vagyunk jelen a saját életünkben. Kívülállóként sodródunk, majd a megélés nélküli hétköznapiok megnyitják a szorongásra való hajlamunk összes ajtaját. Az egyetemisták a kurzusra beesve sok sok megoldatlan konfliktust, feldolgozatlan gyászt, és megfogalmazatlan, jövőre vonatkozó kételyt hoznak magukkal az órára. Így nagyon nehéz jelen lenni. A szinkronképesség (Oláh, 2005, 88.) a pszichológiai immunrendszerünk egyik kulcskompetenciája, amely lehetővé teszi, hogy nyugodtan, koncentráltan az adott pillanat feladataira és élményvilágára nyitottá váljunk. Tanulmányom célja a fiatal felnőttkor fejlődési kríziseit és elakadásait körüljárva azon pontokra felhívni a figyelmet, ahol a hagyományos pszichológiai elméletek és csapatépítő

játékok már nem hozzák meg a várt válaszokat. Munkám során nap mint nap találkozom olyan, nehezen megfogható elakadásokkal a hallgatók részéről, amelyben a differenciálatlan szorongásos élmények egyfajta világban való elveszettséggel társulnak. Ezen a ponton az egzisztenciális pszichoterápia értelmezési horizontja és módszertana a segítségünkre lehet. Az egzisztenciális pedagógia a személyiségfejlődést, az élet értelmének a kérdését, valamint a szorongással való megküzdést az egzisztenciaanalízis és a daseinanalízis szemüvegén keresztül értelmezi.

A szakmai önismeret kurzus fókusz a tanárképzésben

Egészséges, terhelhető, és megküzdésre képes személyiséggé válni komoly önismereti munkát igénylő folyamat, amelyre sem a közoktatás, sem a felnőttoktatás nem készít fel. Fontosak tartom, hogy az egyetemisták a fiatal felnőttkor küszöbén olyan professzionális támogatást kaphassanak a személyes fejlődésükben, amely a szakmai szerep személyiség felületén, nem pszichoterápiás keretek között valósul meg. Első lépésként a kurzus résztvevőivel ezen kompetencia határokat tisztázzuk, megfogalmazva a közös együttműködés kereteit és szabályait.

A kurzus kereteihez tartozik az az attitűd és értelmezési horizont, amely a közös munkánk alapját adja: az egzisztenciális szemléletmód. Az integritás kialakítása számtalan elakadásba és negatív akadályba ütközik, amely intenzíven termeli a szorongást és gyengíti az önértékelést és a

pozitív sémákat. A félévet végig kíséri épp ezért ezen negatív energiák átkeretezése, és erőforrássá alakítása. Az önmagunkkal és a kapcsolatainkkal való bánni tudás az egyik legfontosabb tudásunk (Komlósi, 1999). Az egzisztenciaanalízis és daseinanalízis az alábbi pontokon adhat konstruktív támpontokat a továbblépéshez: a legsajátabb lenni tudás és a legsajátabb értelem megtalálása; a szorongás megértése és a szorongás kezelésének lehetőségei; valamint az egzisztenciális motivációk kapcsán egy pozitív életperspektíva kialakítása a legmélyebb értékrend és motivációs bázis tisztázásával. Egzisztenciális értelemben a cél az értelemmel teli, belülről megélt élet. A kongruens választásaink és identitásunk. „Értelmesen élni azt jelenti, hogy meg tesszük azt, amit értékesnek érzünk és értékesként ismerünk fel.” (Frankl, idézi Lukas, 2018, 47.)

Fejlődési feladatok és elakadások fiatal felnőttkorban

„A lét azt jelenti, hogy kérdést intéznek hozzánk. Az élet azt jelenti, hogy felelünk a mindnekori óra kérdésére.” (Frankl, idézi Lukas, 2018, 57.) A felnőtté válás folyamatában három fő fejlődési feladaton kell folyamatosan, akár éveken át dolgozni a fiatalnak: a szülőkről való érzelmi leváláson, a párkapcsolati érettség kialakításán és a nemi szereppel való azonosuláson, valamint a felnőtt szerepvállaláson, hivatásválasztáson (Vikár 1999, Hajduska, 2008). A középiskolás és egyetemista évek alatt a fiatalnak folyamatosan különböző,

magas szintű teljesítmény elvárásnak kell megfelelnie. Egyszerre teljesíteni, és az érzelmi és fejlődési feladatokon dolgozni nagyon nagy igénybevételt jelent bármelyik életszakaszban, amelyre a még kialakulatlan személyiség szerkezet, a kialakulatlan megküzdési stratégiákkal gyakran nem is találja a megfelelő egyensúlyt. Egyre gyakoribb tendencia egyfajta pszichoszociális moratóriumként a tanulmányok halogatása (Upson, 1998). Upson Erikson nyomán hangsúlyozza, hogy a serdülőkor átmenet a játékból a munka felnőtt világába, melynek során a fiatal sokféle átmeneti identitást kipróbálhat. Ez a gazdag lehetőség-tér intenzíven igénybe veszi a fiatalt: folyamatosan azon a belső egyensúlyon kell dolgoznia, amelyet a pozitív, kreatív, életkedv javító erők, és a negatív, destruktív, halálvágó erők között kell megtalálnia (Upson 1998, hivatkozik rá: Lubinszki, 2013). Ezen negatív tendenciákat az egyetemista korosztály még nehezen tudja strukturálni és átdolgozni. Talán az egyik legnagyobb kihívás a személyiségfejlődés folyamatában, hogy az erős szorongásos érzelmeket megtanulják kezelni a hallgatók, és valóban alkotó, konstruktív erőkké formálni.

„Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a 21. században e két szakasz közti átmenet, illetve a serdülőkor identitásstabilizáló kérdései elhúzódnak” (Szalai 2015, 25. o.). Szalai Katalin tanulmányában kiválóan összefoglalja a készülődő felnőtté válás problematikáját (Szalai, 2015). Sokszor a fiatal problémái ismétlődő tendenciát mutatnak; újra és újra ugyanolyan konfliktusok és

problémák keresztüzébe kerül; amelyekre akár további védekezéssel és elhárítással reagál. A konstruktív megküzdési stratégiákat csupán egy vékony határ választja el az elhárító mechanizmusoktól. E határ tapasztalatom szerint épp az énerő, önértékelés, énhatékonyság fogalmakkal járható körül leginkább. Ezek fejlesztése, megerősítése, tudatosítása a szakmai önismeret kurzus keretében biztonsággal megoldható. Ezen a ponton felmerül a kérdés: hogyan lehet a diszfunkcionális védekező mechanizmusokat átdolgozni, újraértelmezni, és adaptív coping stratégiákká alakítani? Az identitás- és énhatárok beállítása, stabilizálása az egyik legfontosabb lépés. Mi az ami belefér, amit bírok, amire vágyom, és mi az, ami sok, ami nem én vagyok? Az „én – és nem én” problematikája élénken foglalkoztatja a fiatalokat; a példaképválasztás például az identifikációs minták mentén alapul, és hatékony közvetítője lehet a „jól működésnek”. Ugyanilyen hasznos az ellenazonosulási minták feltérképezése, erre jó eszköz lehet a metamorfózis teszt. (Pető, 1999) Az énhatárok az értékek, vágyak, motivációk, múltbeli traumák és jövőbeli célok keresztüzében alakulnak, sokszor viharos folyamatokon keresztül. A világba, az emberi kapcsolatokba, és a fiatal önmagába vetett bizalma serdülőkorban átmenetileg meginoghat, elbizonytalanodik, ami a megharcolt krízisek mentén értelmeződik újra. „A határok kijelölése szorosan összefügg az én kontrollfunkcióival és a jól működő mentális fékrendszerrel. Az önbizalom fejlesztésének alapja a jó önsza-

bályozás mind az érzelmek-indulatok vegetatív szintjén, mind a gondolatok kognitív szintjén. Az önbizalmat a sikeresség tartja fent. Élethelyzetek kellene, amelyek reális célkitűzésekkel valós megküzdési helyzetek elé állítják a fiatalt. Önbizalmat erősíteni ilyen élethelyzetek, és kapcsolati feszültségek, konfliktusok és sikerélmények nélkül nem lehet.” (Lubinszki, 2013, 23.o.) Az élmények megélésének a képességében általában nincs elakadás; sokkal inkább a rendszerező, értelmező, és szintetizáló munka marad el, így sok esetben a sikerélmény nem reprezentálódik a sikeres énkép részeként. A siker szubjektív élménye sokszor a nem reális értékelés mentén vész el. Ellenben, a kellemetlen élmények, kudarcok egyfajta negatív spirálként folyamatosan jelen vannak az aktuális énkép részeként. Ennek a dinamikájában fontos a saját élmények szintjén való újrendeződés. A csoport, mint társas erőforrás rengeteg pozitív visszajelzést adhat a csoporttagoknak, amelynek a beépítése mindig a személyiség aktuális állapotának függvénye. A szakmai önismeret kurzus saját élményű gyakorlatokon alapul, minden órán egy-egy tematika köré szervezett feladatokkal. Rudas János jól ismert gyakorlatai mellé több más forrásból is merítünk játék ötleteket, például a Varázsszem c. játékgyűjteményből (Rudas, 2009, Páskuné, 2006.).

Az egzisztenciális pedagógia lehetőségei

„Az élet nem jelent sem többet, sem kevesebbet, mint az adott körülményekből

és a szituáció által adott lehetőségekből a legjobbat kihozni.” (Lukas, 2018, 40. o.) Az egzisztenciális pedagógiának az elmúlt években egyre növekvő szakirodalmát találjuk – különösen jól használhatóak Waibel munkái (Waibel 2011, 2013). Waibel a logoterápia és egzisztenciaanalízis antropológiai megközelítéséből indul ki, és a személyiségfejlődést és a lelki betegségeket az emberi élet értelem- és jelentés összefüggésének fényében értelmezi és vizsgálja. A hagyományos logoterápiát Viktor Frankl neve fémjelzi, azonban az 1990-es évektől folyamatosan fejlődő, Alfred Laengle által továbbfejlesztett egzisztenciaanalízis hazánkban is kezd egyre ismertebbé válni (Kőváry, 2019). Az egzisztenciális pedagógia az emberi létezés egészes, holisztikus szemléletmódjából indul ki; az emberi létet alapidimenzióknak tekinti, minden lelki probléma és elakadás gyökere létünk legfontosabb kérdéseire vezethet. Elméleti alapjai a fenomenológia, az egzisztenciaanalízis és a daseinanalízis. Továbbá, az Alfred Längle által leírt egzisztenciális motiváció tan, amely a 4 alapvető egzisztenciális motívum alapján segíti a kérdésfeltevést: az egzisztencia alapkérdése, az élet alapkérdése, a személy alapkérdése, és az értelemre irányuló alapkérdés tekintetében (Längle, 2011). Az egzisztenciális pedagógia tehát fenomenológiai-ontológiai megalapozottsága révén gyakorlati hozzáférést nyújt létezésünk legmélyebb dimenzióihoz. Emberképe pozitív, cél az ellenállásoktól mentes, felelősséget vállalni tudó, célokkal és értelemmel teli élet megtalálása: az élettel egyetértve

élni. Az egzisztenciális pedagógiai kutatás elsődleges hozományának azt tartom, hogy egyfajta szemléletváltást követel a pedagógiában: a tanulók éhatékonyságára, énképére, önértékelésére és pozitív megküzdési stratégiáira fókuszál, valamint konkrét támpontokat nyújt a tanulásra való motiválásban.

Frankl egyik legfontosabb üzenete, hogy az életünknek az utolsó lélegzetvételig van értelme. Az emberben megvan az a képesség és erő, hogy tovább éljen, és hogy a benne élő képet, amit a saját életével kapcsolatban kialakított, korigálja. Ennek a kép-korrekciónak van nagy jelentősége a segítő beszélgetésekben. A saját realitásunkról készített kép minősége sokszor az életpozíciót, az elakadásokat és a negatív élnállapotot tükrözik. Ez igencsak befolyásolja az életvezetést, az életminőséget, a döntési képességet, és a válzotáshelyzetekre adott reakciót (Lukas és Schönfeld, 2020). Az a személy nem tud lelkiileg regenerálódni, aki kételkedik a saját személyes értékes voltában. Az értelemközpontú egzisztenciaanalízis stabil elméleti alapokat nyújt ezen a ponton, és rugalmas módszertant. „Az emberi szellem az a kiemelő erő, amellyel felvehetjük a harcot: ez a szellem dacoló hatalma, az abban való hit, hogy mindig lehet másként is” (Lukas és Schönfeld, 2020, 7. o.).

A szakmai szerep szocializáció fontosságát holisztikusan szemlélve, a teljes élet egészének a tükrében, a fejlesztési szempontokat is holisztikusan kell kialakítani. Ehhez ad támpontot az egzisztenciaanalízis felfogása a kiegyensúlyozott, kitel-

jesedett életről, amelyben egymást követik az alkotói aktivitás szakaszai, az elégedettséget keltő élmények, valamint a kielégítő és elegendő pihenést nyújtó élmények (Lukas, 2018). A szellemi dimenzió leg-sajátabb ismertetőjegye a „mozgás a létben”: az emberi lét akkor mutatkozik meg leginkább, amikor mozgásban van, amikor képes túllépni önmagán. Ezen öneltávolodás és öntranszcendencia képesség a legősibb emberi dimenzió. Mit jelent az, hogy mozgás a létben? Tervezést, célokat, álmokat, útkeresést, lelkesedést, szenvedélyt, alázatot, elfogadást, elengedést, pozitív várakozást, lendületet. A szellem az az erő, amely az újat létrehozza, és ez az erő az értelem utáni elpusztíthatatlan vágyból fakad (Lukas, 2018). Fialat felnőttkorban az értékrendszernek, és élethez való beállítódásnak egy mérföldköve lehet ez utóbbi gondolat. Olyan megtartó erő, amelyet a szocializáció során sajátítanak el a fiatalok, azonban ennek a folyamata bárhol elakadhat. Tapasztalatom szerint egyre inkább általános értékválság kíséri az adollescens, és poszt adollescens időszaot.

A lelkiismeret kérdésköre szintén kulcsfontosságú. A lelkiismeret a legbensőbb és legőszintébb értelemiszervünk. A döntésképeességet nagymértékben meghatározza az adott helyzetről szóló információ, valamint az értékesseg megragadása. Annak számbavétele, hogy milyen értékek ragadhatóak meg és goldolhatóak tovább. Ha az értékekre alap prioritásként tekintünk, amelyek a mindennapos motivációnkat is befolyásolják, úgy máris könnyebb elin-

dítani a jövőorientált, konstruktív megküzdést. Az élet értelmét nem lehet receptre felírni. Ennek megtalálását senki sem vállalhatja át helyettünk, ennek felelősségét senki sem veheti el tőlünk. Az Életnek folyamatosan történnie kell, minden áldott nap újabb és újabb harcot kell vívni az ember középpontja, legsajátabb lennitudása felé. „Az élet nem jelent sem többet, sem kevesebbet, mint az adott körülményekből és a szituáció által adott lehetőségekből a legjobbat kihozni.” (Laengle, 1987, 35.o.). Viktor Frankl szerint az értékek megtalálásának három lehetséges útja van:

a) Élmény értékek, amely az élet ereendő szépségét tárja fel, ebbe bele tartozik a szellemi erő is, amellyel megküzdünk a nehéz helyzetekkel.

b) Az alkotás értékei: ezt azt jelenti, hogy valaki képes elkötelezetten, komolyan és odaadóan adni, teremteni önmagából. Ebben a folyamatban a legnagyobb érték megküzdenni az élettel. Élményekkel teli, alkotó életet kelle tudni élni.

c) A beállítódási értékek: olyan értékeket jelent, amelyek segítenek a szenvedést elviselhetővé tenni. A szenvedés az ember intim szférájához tartozik. A lényeg mindig az a szenvedéshez való viszonyulásunkban, hogy önmagunk maradhassunk. „Vagy harc nélkül feladjuk, vagy egyben-másban megszabadulunk a szenvedés befolyásától.” (Laengle, 1987, 44.o.). Az igazi érték a lehetőségekben való szabad-

ságban rejlik. Ahogy a sors keménységét elviseljük, ahogy a kétségbeesést legyőzzük, az önmagában fontos beállítódási érték.

Az értelemnek mindig túlélési értéke van, az értelem a sikeres élet iránytűje. Nagyon fontos az a hozzáállás, hogy az adott személy ne engedje, hogy legyűrje a sorsa. Ki kell alakítani azt a képességet, amellyel kitarunk a legnehezebb helyzetekben is, és egyenesen, önmagunkként meg tudunk állni, ki tudunk állni a saját értékeinkért. Az életnek minden körülmények között, az utolsó pillanatig van értelme. Ez a konstruktív megküzdési kompetenciák kialakításának lényeges eleme. Az értelmet bizonyos helyzetekben éppen azért keressük, mert azt alapvetően megtalálni szoktuk. Frankl fenomenológiai szempontból az értelemtalálást és az értelemmegvalósítást tekinti elsődlegesnek, mivel az értelemkeresés már eleve feltételezi az értelemtalálást. Az ontológiai egzisztenciaanalízis az értelemtapasztalat három részaspektusára mutat rá: értelemkeresés; értelemtalálás; értelemmegvalósítás. Ehhez kapcsolódóan gyakorlati feladatokon keresztül dolgozunk a hallgatókkal a fenti fogalmakon, kiemelve a reflektív gondolkodást és önreflexiót. Az ontológiai egzisztenciaanalízis módszertani lépései közül további három témakör emelhető be a kurzus keretei közé: a, szellemiség értelmezése, a szabadság értelmezése, valamint a felelősség értelmezése (Sárkány, 2015).

Mivel az élet mindig a jelenben történik, ezért az aktuálisan fennálló élethelyzet az egzisztenciaanalízis kiindulópontja. Középpontjában azonban a jövő, és az élet jövőbeli formálása áll. A freudi pszichoanalízisből és a heideggeri filozófiából kifejlődött daseinanalízis nem az értelemre, hanem az emberi létre, és a létbeteljesítés lehetőségeire fókuszál. „A német dasein kifejezés a heideggeri filozófia kulcsfogalma, jelentése a »da« – jelen lenni, itt lenni, és a »sein« – lét szóból származik. (...) A dasein az emberi egzisztencia természetére utal, amely nyitott módon »jelen« van a világban, »itt« van. Ahogy benne tartózkodunk, ami megérint belőle és igénybe vesz, ami a mi módunkon hozzáférhető. Nem magát az embert értjük alatta, hanem azokat a minőségeket és létmódokat, ahogyan a világban betölti helyét, ahogy éli az életét, ahogy viszonyul önmagához, a többi emberhez és a világhoz. Az egészet.” (Lubinszki, 2006, 36. o.). „A dasein kitüntetettsége az önmagunkkal bántani tudás, és az önmagunkat megérteni tudás” (Lubinszki, 2006, 36. o.). E viszony jellegzetessége a nyitottság; nyitottság a lehetőségekre, és mindarra, ami önmagától megmutatkozik a hétköznapi életben. A daseinanalízis mélylélektani megalapozottságú pszichoterápiás eljárás, mely a lelki zavarokat, a pszichopatológiát ontológiai, azaz lételméleti alapon értelmezi. Középpontjában a nyitott és felelősségteljes világban-benne-lét áll, a változás közvetítője a párbeszéd, mely által mélyebben megközelíthetők az egyéni létmódok. „Fontos a teljes ön-tapasztalás

egzisztenciális értelemben: az ember világhoz-való hozzáférési módjainak megértése.” (Lubinszki, 2006. 37. o.).

A daseinanalitikai személyiségelmélet fogalmát óvatosan kell kezelnünk, hiszen a daseinanalízisben nincs szubjektum, psziché, ego, ilyen értelemben az intrapszichikus személyiség szerveződés sem értelmezhető. A személyiséget ontológiai értelemben, mint daseint határozza meg, azaz mint a világban-benne-lét nyitottságának alapidimenzióit. Ahogyan az ember önmaga, vagy nem önmaga létmódjaiban létezik a világban. A daseinanalízis a személyiséget történetiségében, saját maga aktuális létező-tudásában fogja fel. Működésének megértéséhez elengedhetetlen az emberi lét alapstruktúráinak megismerése; ezek az egzisztenciálék. „Mivel az egzisztencialitás határozza meg őket, a jelenvalólét létjellemzőit egzisztenciáléknak nevezzük.” (Heidegger, 2001. 62. o.). Az emberi létezés fenomenológiailag olyan, egységes egészként képzelhető el, melynek dimenziói mind lényegileg határozzák meg a világban való jelenlétünket.

Összegzés

„Soha nincs egyetlen magyarázat, mindig finom szálak egész kötege az, amelyből a mentőkötél fonódik” (Lukas, Schönfeld 2020, 206.) Sokszor kérdezik tőlem a hallgatók és a kliensek, hogy hol találhatják meg azt a kapcsolatot, azt az eszmerendszert, az a magyarázatot, amelynek megtartó ereje van, amely abban segíti őket, hogy legyen tartásuk az élet viharáiban.

Hogy mindig vissza tudjanak találni a belső egyensúlyukhoz. A válasz egyszerre a legegyszerűbb és legbonyolultabb önismereti feladat. Megtalálni a középpontunkat, a saját értékrendszerünket felépíteni, a leg-sajátabb lenni tudásra rátalálni, a saját életünk egyedi, tehetségünkre szabott értelmét megtalálni, valamint folyamatosan megőrizni a létlehetőségekre való nyitottságot. Tanulmányomban azt próbáltam megmutatni, hogy ezen folyamatokat miként segítheti a daseianalízis és az egzisztenciaanalízis értelmezési horizontja. A tanárképzés szakmai önismeret kurzusain helye van az egzisztenciális kérdéseknek, amelyek megválaszolására az egzisztenciális pedagógia alapjainak az elsajátítása készíthet fel. A cél az örömmel, szenvedéllyel és létbátorsággal teli hittel megélt élet.

Irodalom

- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó, Budapest
- Frankl, V. E. (2020): *Az élet értelméről* Libri Kiadó, Budapest
- Frankl, V. E. (1997): *Orvosi lélekgyógyászat. A logoterápia és egzisztenciaanalízis alapjai* Úr Kiadó, Budapest
- Hajduska M. (2008): *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Heidegger, M. (2001): *Lét és idő*. Osiris Kiadó, Budapest
- Längle, A. (1987): *Értelemesen élni*. Göncöl Kiadó, Budapest
- Längle, A. (2011): „Az élettel egyetértve élni” Az egzisztenciaanalízis emberképe, motiváció felfogása és kezelési módja. *Pszichoterápia* XX. évf. 2011. október
- Kőváry Z. (szerk.) (2019): *Egzisztenciális pszichológia gyakor és ma*. Oriold és Társai Kft, Budapest
- Lubinszki M. (2006): A daseinanalitikai pszichoterápia elméletben és gyakorlatban. A heideggeri filozófia a gyógyításban. *Pszichoterápia* 2006 október 15. évfolyam 5. szám 326-332.o.
- Lubinszki M. (2013): Teljesítmény és megküzdés – az egészséges felnőtté válás titkai. *Fókusz: a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet oktatási-nevelési és közművelődési szakmai folyóirata* XV. évfolyam 2013. 2. szám 20-26.o.
- Lukas, E. (2018): *Mondj búcsút a kétségnek!* Ursus Libris, Budapest
- Lukas és Schönfeld, (2020): *Értelemközpontú pszichoterápia*. Ursus Libris, Budapest
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest
- Páskuné Kiss J. (2006): *Varázsszem. 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggyógyító Program, Budapest
- Pető Cs. (2009): Metamorfózisok a személyiségfejlődés folyamatában. Letöltés: 2022.10.31. Web: <http://www.ofi.hu/tudastar/metamorfozisok>
- Rudas J. (2009): *Javne örökösei. Fejlesztő tréningcsoportok -elvek, módszerek,*

- gyakorlatcsomagok*. Lélekben Otthon
Kiadó, Budapest
- Sárkány P. (2012): Értelme-központú
egzisztenciaanalízis és filozófiai
tanácsadás. *Imágó*, Budapest 2012,
3:75-82.
- Szalai K. (2015): *Módszertani megfontolások a
gyógypedagógus képzéssel kapcsolatban*.
Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.,
Dombóvár
- Upson, P. (1998): Play, Work and
Identity, Taking Up One's Place in the
Adult World In: Dartington, A. (Ed.):
*Facing It Out: Clinical Perspectives on
Adolescent Disturbance*. Karnac Books,
Tavistock Clinic Series
- Vikár Gy. (1999): *Az ifjúkor válságai*.
Animula, Budapest
- V. Komlósi A. (1999): *Nem vagy egyedül*.
Osiris Kiadó, Budapest
- Waibel, E. M. (2011): *Erziehung zum
Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als
zentrales pädagogisches Anliegen*. Brigg
Pädagogik Verlag
- Waibel, E. M. (2013): *Erziehung zum Sinn -
Sinn der Erziehung. Grundlagen einer
Existentiellen Pädagogik*. Brigg
Pädagogik Verlag

MOTIVÁCIÓ ÉS TANULÁS (TANULÁS MOTIVÁLÁSA): ÁTTEKINTÉS

Szerző:

Simó Ferenc Zoltán (Dr. Jur.)

Szerző e-mail címe:
simofredz@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

E cikk aktualitását a pandemia által okozott szerencsétlen történések adják. A gyermekek iskolai motivációja mindig is aktuális kérdés volt, és talán sohasem veszti el aktualitását. Éppen, hogy túljutottunk a harmadik hullámán a COVID-19 vírusnak és talán szembenézünk a negyedik hullámával is, mely rákényszeríthet minket arra, hogy gyermekeinket kizárólagosan online rendszerben oktassuk. Ilyen körülmények között egyre nehezebbé válik a gyermekek motiválása. Így egy áttekintés időszerűségéhez ebben a témában nem fér kétség.

Kulcsszavak: motiváció, tanulás, pszichológia

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

*MOTIVATION AND LEARNING (MOTIVATING LEARNING):
AN OUTLINE*

The actuality of this article has been given by the recent unfortunate happening caused by the Pandemic. Motivating children at schools has always had its actuality, and perhaps it may not lose its actuality. We have just got over the 3rd wave of COVID-19 and we may face the 4th wave as well, which can force us to teach our children online only. Under these circumstance it is getting more and more difficult to motivate children. Thus, an outline on this subject has its actuality with no doubts.

Keywords: motivation, learning, psychology

Disciplines: psychology, pedagogy

Simó Ferenc Zoltán (2022): Motiváció és tanulás (tanulás motiválása): áttekintés. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 19-26.
DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.19

Az iskolai motiváció vizsgálata mindig is időszerű kérdés volt, azonban egy egységes elmélet vagy elméletrendszer helyett, sokféle megközelítést találhatunk. Nagyon sok tényező vizsgálható ebben a témakörben, a vizsgálatra érdemes befolyásoló tényezők közül Tóth László (2000) négyet emel ki:

- 1) a tanulási feladat természete,
- 2) a tanulók egyéni jellemzői,
- 3) az osztálylétkör,
- 4) a pedagógus személyisége és hozzáállása.

Ezeket akár a témához kapcsolódó legfontosabb tényezőkként is említhetnénk. A tanulmány témájához kapcsolódva nélkülözhetetlen feleleveníteni néhány olyan nézőpontot, amelyek megpróbálták értelmezni a tanulás és motiváció kapcsolatát. Ezek közül a szakirodalomban gyakran előforduló, és a három legfontosabbnak tartott szemlélet:

- 1) a behaviorista,
- 2) a kognitív,
- 3) a humanisztikus nézőpont.

E nézetek ismerete közelebb hozhat minket a témakör kutatásához, továbbá rávilágíthat néhány lényeges szemléletbeli különbségre és változásokra is ezen témakört illetően.

A behaviorista nézőpont

A motiváció behaviorista értelmezése keretében (mintegy a jutalmazás, büntetés, illetve ezek megvonása révén történő viselkedésalakítás speciális alkalmazásaként) Skinner a programozott oktatást gondolta

relevánsnak. Ebben az oktatási formában a tanuló helyes válaszait megerősítik, és a helyes válasz megerősítése az, ami motiválja a tanulót, miáltal továbbhaladhat a következő lépcsőfokra. Így a kívánt végső viselkedés tehát az egyes lépéseket követő megerősítés hatására formálódik ki. A behaviorista nézőpont szerint a tanulókat azon keresztül lehet jobban motiválni, ha valamiféle jutalmat ígérünk nekik, ha a feladatot teljesítik. Ez a jutalom lehet dicséret, jó jegy, vagy valamilyen kívánatos tárgyhoz való hozzájárulás kilátásba helyezése, vagy akár jogosultság szerzése arra, hogy a feladat sikeres teljesítése esetén azt csinálhatnak, amihez kedvük van. Itt már megfigyelhetők azok a faktorok is, amelyek a jutalom kérdését még komplexebbé teszik, például mekkora legyen a jutalom mértéke, hogy egyensúlyba legyen az elvégzett feladattal. (Tóth, 2000)

Amint láthatjuk az eddig elhangzottakat elemezve, a tanulás behaviorista felfogása képes rávilágítani arra, hogy adott tárgyakat egyes tanulók miért szeretnek, másokat pedig miért nem.

Azonban Bandura, aki a szociális tanuláselmélet híve volt, jelentősebbnek ítélte a megfigyelést és az utánzást, és ezen tényezők vizsgálatát helyezte előtérbe.

Tóth László (2000, 158. o.) szerint, ha mindezeket figyelembe vesszük, a behaviorista tanuláselméletek az iskolai tanulás motiválásának a következő mozzanataira képesek rávilágítani:

- Miért hajlandók dolgozni a tanulók olyan feladatokon is, amelyeket nem szeretnek?

- Miért tartanak ki a tanulók akkor is, ha a cél távoli?

- Miért van az, hogy egy adott tantárgyat egyesek is szeretnek, mások pedig nem?

- Miért akar a tanuló bizonyos tanároknak tetszeni, másoknak meg nem?

- Miért akar a tanuló olyanokhoz hasonlítani, akik egy adott tárgyban, vagy általában az iskolában jól teljesítenek?

(Tóth, 2000, 158.old)

Ahogy minden nézőpontnak, a behaviorista szemléletnek is megvannak a korlátai. Thomas (1980) miután átvizsgálta a motiváció extrinsic és intrinsic formái és a teljesítmény közötti kapcsolatot tanulmányozó kutatásokat, azt a következtetést vont le, hogy a pedagógusoknak a személyes hatóerő érzetét kell belenevelniük a diákokba, vagyis a diákok tanulják meg úgy látni magukat, mint a saját viselkedésük legfőbb okozóit. Szerinte az állandó motiváltság egyedüli és leglényegesebb meghatározója csak a személyes hatóerő érzete lehet.

A kognitív nézőpont

Ha a motiváció kognitív értelmezését kívánjuk megismerni, érdemes a Bruner (1968) által felvetett megközelítéssel kezdeni. Az általa javasolt felfedezettő oktatás módszerei arra kívánják készíteni a tanulókat, hogy adott témákkal kapcsolatban maguk jöjjenek rá valamire, önállóan fedezzék fel a témákat, illetve felülvizsgálják elképzelésüket. A tanár által feltett kérdések nyomán a diákok képesek lesznek arra, hogy felismerjék, hogy a

tudásuk hézagos, és törekedni fognak arra, hogy ezeket a hiányokat megszüntessék. Tehát egyfajta belülről fakadó problémamegoldást kívánt szorgalmazni.

Bruner nézete Piaget-nek az egyensúlyra, asszimilációra és akkomodációra vonatkozó tételeihez köthető, szerinte a gyermekben belső vágy él arra, hogy a világról alkotott képe kiegyensúlyozott és szervezett legyen. Azonban ezt a belső egyensúlyt akkor van módja megélni, ha az új tapasztalatait az azzal összefüggő kognitív sémába asszimilálja, illetve a már meglévő sémáinak módosításával akkomodációt hajt végre (Bruner, 1968, Coon, 1988).

A kognitív elmélet az iskolai motiváció következő összetevőire adhat magyarázatot számunkra (Tóth, 2000, 160-161. o.):

- Miért nem szükséges mindig jutalmazni a tanulást?

- Miért hajlandók a tanulók olyan feladatokat is elvégezni, amelyekért nem kapnak osztályzatot?

- Miért keresik a tanulók a választ a problémára még akkor is, ha a próbálkozásokat eleinte semmi nem erősíti meg?

- Miért reagálnak a tanulók az egyik tanulási szituációra pozitívan, a másokra meg egyáltalán nem? (Mert az egyik hozzásegít a kognitív egyensúly megteremtéséhez, a másik meg nem.)

- Miért van az, hogy egy probléma sikeres megoldása további problémák megoldására ösztönzi a tanulókat?

Ahogy már a behaviorista szemléletnél is észrevehettünk néhány korlátozó tényezőt, a kognitív nézőpontnak is megvannak

a korlátai. Bár ígéretesnek tűnik a kognitív elmélet, mint a tanulók motiválásának elvi alapja, van egy igen jelentős hátránya: több esetben szinte majdnem lehetetlen elérni, hogy a kognitív egyensúlyvesztés átélésén keresztül készteszük a tanulókat a válasz keresésére. Hiszen nem nehéz elképzelni, hogy mekkora feladat lenne az általános iskolai tanulónál elérni azt, hogy önmagukat ösztönözve tanulják például a nyelvtant, a kémiát vagy a éppen matematikát (Tóth, 2000) Illetve az is probléma lehet, hogy az egyéni különbségek megjelenése egyes tantárgyak körében is feltételezhető, ami erősen befolyásolja belső/saját ösztönzés mértékét is.

Jó gyakorlatnak tekinthető ugyanakkor ebből a szempontból a Mező Ferenc által kidolgozott „Tudomány újratöltve” projekt (Mező, 2021), melyben az IPOO-modellen (Mező, 2011), későbbi megnevezése szerint OxIPO-modellen (Mező és Mező, 2019) alapuló, és a felfedeztetéses tanulást segítő gyakorlatok találhatók.

A humanisztikus nézőpont

A humanisztikus keretek vizsgálatakor nélkülözhetetlen, hogy Maslow (1988) elméleti kereteit megvitassuk. Elméletében piramiszerűen ábrázolja a szükségletek hierarchiáját. Noha a szükséglet-hierarchia elméletét öt, hét vagy nyolc szintes verziója is ismert, eredetileg Maslow csak öt szintről tett említést – ezek:

- 1) fiziológiai szükségletek,
- 2) biztonsági szükségletek,
- 3) szociális szükségletek,

4) önbecsülés szükséglete,

5) önmegvalósítás szükséglete.

Maslow elmélete szerint ezek a szükségletek egymásra épülnek, s további két főbb szükségletcsoportra különítők el: a deficitigényekre és a növekedési igényekre. A deficitigények helyezkednek el a hierarchia alsó részén, mégpedig alulról felfelé a következő sorrendben: fiziológiai igények, biztonságigény, hovatartozás és szeretet iránti igény, és megbecsülési igény. Ezeket Maslow az alapvető, vagy alacsonyabb rendű igényeknek nevezte el. A deficitigények elnevezés onnan származik, hogy szerinte ezek a szükségletek olyan dolgokat jelenítenek meg, amelyek a szervezetből hiányoznak, tehát a szervezet egy hiányállapotra válaszol. Az általa „belülről fakadónak” nevezett növekedési, vagy magasabb rendű igényekhez tartozik az önaktualizáció (önmegvalósítás) igénye, a tudás és a megértés iránti igény és az esztétikai igények. Azonban a növekedési igények kielégítésére az ember csak akkor lesz motiválva, ha a deficit-igényeit már kielégítette (Coon, 1986, Feldman, 1989).

Maslow elméletéből lényeges pedagógiai következtetések adódhatnak, mivel az ő motivációs elmélete provokatív gondolatokat vet fel az oktatás számára. Az egyik ilyen gondolat, amely számunkra fontos lehet, a pedagógus szerepét hangsúlyozza. Feltételezése szerint, a pedagógusoknak mindent el kell követniük a diákok alacsonyabb rendű igényeinek kielégítése érdekében, különben a magasabb rendű igények nem jelennek meg, tehát maga a pedagógus a felelős, hogy kellően moti-

váltak legyenek a tanulók. Maslow elmélete szerint tanulóknak a tudás és a megértés iránti vágy csak akkor jelenik meg, ha a fiziológiai szükségleteiket kielégítették, biztonságban érzik magukat, úgy érzetik velük, hogy tartoznak valahová és megbecsülés övezi őket. Ebből adódóan minél hatékonyabb egy pedagógus a deficit-igények kielégítésében, annál hatékonyabb a diákok növekedési igényeinek kielégítésében, miáltal nagyobb valószínűséggel van módjuk a növekedési motivációt átélni (Tóth, 2000).

Azonban Maslow elméleti kerete nehezen alkalmazható a gyakorlatban, hiszen nem mindig tudjuk pontosan meghatározni azokat a tanulói igényeket, amelyek nincsenek kielégítve. Ugyanakkor hiába vagyunk biztosak abban, hogy a diákok azért nem érdeklődnek a tanulás, mert úgy érzik, hogy nem szeretik, vagy nem érzik magukat biztonságban, sokszor mi magunk nem sokat tehetünk ennek megszüntetése érdekében (Wittig, 1984, Tóth, 2000).

Néhány további „klasszikus” motivációs megközelítés

Hoppe (1930), McClelland (1961) és Atkinson (1964) műveiben merült fel az igény szint és a teljesítményszint motivációra gyakorolt hatása. Tóth (2000) szerint az igény szint és teljesítmény meghatározására formált elképzelések egyik fő hátránya, hogy az igény szintet, a teljesítményigényt, a sikertől való félelmet, a sikerre és a kudarcra adott reakciókat nehéz megfigyelni, továbbá a megfigyelés eredményeit bajos

elemezni. A másik felmerülő probléma pedig a konzisztencia hiánya. Hiszen a kontrollált szituációkban nyomon követhető, hogy a tanulók milyen célokat tűznek ki és miért, de tantermi körülmények között a tanulóknak többnyire fogalmuk sincs az igény szintjükéről, hacsak a pedagógus külön nem kéri őket arra, hogy állítsanak fel mércét önállóan a saját maguk számára. Továbbá a tanuló igény szintje a többé-kevésbé változó körülmények hatására jelentős módon ingadozik.

Ahhoz, hogy a motiváció és tanulás témakörének magyar vonatkozásait is tárgyaljuk, nélkülözhetetlennek tűnik, hogy megemlítsük Kozéki Béla (1980) három dimenziós modelljét, amely megpróbál egyfajta integratív szemléletalkotást.

Kozéki Béla (1980) a motiváció három dimenziós modelljében célszerű megkülönböztetni:

- 1) affektív dimenziót,
- 2) kognitív dimenziót,
- 3) effektív dimenziót.

Kozéki (1980) modellje pedagógiai pszichológiai célzatú, éppen ezért egyszerre kívánja megragadni a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos dinamikus struktúráját. Az ő modelljében könnyen felismerhetők a különféle nézőpontok elemei:

Az affektív dimenzió az emberekhez való viszonyulás késztetéseit tartalmazza és ennek főbb összetevői:

- Érzelmi kapcsolat, szeretet a dependenciától a gondoskodás ösztönzéséig, melynek ellentéte a gyűlölet, a harag, az agresszió.

- Az azonosulás és a hasonulás vágya, amelynek ellentéte az ellenazonosulás.
- Szociabilitás, a csoportba tartozás, a barátság, a közösségi érzés ösztönzése, amelynek ellentéte az aszociális, a közösséggel szembeni érzés.

A kognitív dimenzió tartalmazza a feladathoz való viszonyulás késztetéseit. Ennek a második dimenzióknak a leglényegesebb összetevői a következők:

- Autonómia, függetlenség, a világban való önálló tájékozódás késztetése, a feladatnak való megfelelés és az önbizalom késztetése, melynek ellentéte a szorongástól való függés, és a feladatvállalás előli kitérés késztetése.
- A tudásvágy, a hatékonyság vágya, a mesterségbeli tudás örömének elérésére irányuló késztetés, amelynek ellentéte a kíváncsiságot blokkoló félelem, a félelem a feladatvégzés kudarcától.
- Az aktivitás öröme a játéktól a problémamegoldásig, melynek ellentéte a passzivitás, a tétlenség, és a késztetés a feladat és felelősség alól való kibúvárra.

Az effektív dimenzió az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözi, és ehhez a következő összetevők tartozhatnak:

- A lelkiismeret, az énídeálnak való megfelelés késztetése, ellentéte lehet az agresszió, amely kifelé vagy befelé irányulhat.
- A környezet által való megbecsülés vágya, melynek ellentéte a csoport

hitegetése azzal, hogy az illető értékes normákat követ.

- A moralitásra, azaz az egyéni értékrendszer és a társadalmi normarendszer közelítésére irányuló késztetés, amelynek ellentéte az illeszkedés ellen való késztetés (Kozéki, 1980).

Érdemes megemlíteni, hogy ezen modell nemcsak elméleti síkon használható az integratív nézőpont érvényesítése miatt, hanem azért is, mert az ennek alapján kidolgozott papír/ceruza módszer nagy segítséget nyújt a pedagógusok számára a diákok iskolai motivációjának feltárásához (Tóth, 2000).

Abban az esetben, ha a tanulók motiválásának gyakorlati vonatkozásait tekintjük, azt fogjuk találni, hogy természetesen nem létezik olyan módszer, amely kizárólagos jogot követelhetne magának. Azonban a módszerek sokasága azt jelezheti számunkra, hogy ez a témakör mindig is nagy figyelmet kapott a pedagógusok és a velük közreműködő szakemberek között. Néhány módszer a tanulók motiválására: csoportképzés, önként jelentkezés, szerződés-kötés, játék- és szimulációs programok, egyéni haladást biztosító programozott tananyagok, felmérések és érdemjegyek, dicséret és bátorítás, indoklás, segítség felajánlása, indoklás, segítség felajánlása, a másság elfogadása, a jutalmazás előnyben részesítése.

Mező Ferenc és Mező Katalin a „Motiváció”-t egy-egy adott tanulási módszer esetében metaváltozóként vizsgálja, és ezzel kapcsolatban megfogalmaztak egy lényeges vizsgálati kérdést: „egy adott ta-

nulási módszer esetében belső vagy külső motiváció jellemzi a tanuló módszerhasználatát (ha egyáltalán használja a módszert)?” (Mező és Mező, 2007, 133-134. o.). A kérdés in vivo jellegű vizsgálatára alkalmazható lehetőségek Mező és Mező (2007) szerint például a pedagógiai megfigyelés és a kísérlet. Az adott tanulási módszer használatát lehetővé tevő tanulási helyzetet hozunk létre (vagy használunk fel), de természetesen nem adunk semmiféle külön instrukciót arra vonatkozóan, hogy milyen tanulási módszert, (vagy módszereket) használjanak fel a diákok. Amennyiben a tanulók ilyen feltétel mellett alkalmaznak egy adott tanulási módszert, akkor a „módszerhasználat motivációja” metaváltozó értékének a belső motivációt tekinthetjük, és ebből kifolyólag nincs szükség a motivációt érintő további vizsgálatra. Ettől eltérő esetben újabb tanulási szituációt kell teremtenünk, ami az elsőtől annyiban különbözik, hogy külön felszólítjuk a diákot az adott tanulási módszer használatára (Mező és Mező, 2007).

Kósáné Ormai Vera (1999) a könyvében a pedagógusok és a segítő szakemberek közötti kooperáció jelentőségére hívja fel a figyelmet. Hangsúlyozza például, hogy mennyire lényeges lenne, hogy a tanítók és a tanárok ismerjék, hogy milyen problémák esetén fordulhatnak az iskolapszichológushoz. Véleménye szerint, ilyen terület a nevelési stílus és a kommunikáció, amelyekhez szorosan kötődik például a motivációs eljárások, a kérdezési módok, illetve a metakommunikáció témaköre is.

Konklúzió

Érdekes szembetalálkozni azzal a ténnyel, hogy a tanulás motiválása milyen komplex feladat elé állítja a pedagógusokat és a velük együttműködő segítőket. Éppen ezért fokozottan javallott lenne ezt az együttműködést minél szorosabbra vonni és együttes erővel megteremteni a szükséges feltételeket. Ezen feltételek vizsgálatának jelentősége megkérdőjelezhetetlennek tűnik ugyan, hazánkban azonban mégis kevés anyagi bázis érhető el megvalósításukra, és a vírus okozta kétségek és nehézségek is gyengítik a gyermek, pedagógus és szülő triász amúgy sem egyszerű feladatát.

Ugyanakkor egyre több szó esik az iskolapszichológusok munkájáról az iskolákban, melynek támogatottsága növekedni látszik – bár feladatuk nyilvánvalóan módosul egy online oktatás keretein belül, amely kényszerállapotot a világméretű járvány kényszerítette ki.

Irodalom

- Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Bruner, J. S. (1968): *Toward a theory of instruction*. New York: Basic Books
- Coon, D. (1988): *Essentials of Psychology: Exploration and Application*. West Publishing Company, St. Paul.
- Feldman, R. S. (1989): *Adjustment: Applying Psychology in a Complex World*. New York: McGraw-Hill Book Company

- Hoppe, F. (1930): Erfolg and Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1-62.
- Kósáné Ormai V. (1999). *Pszichológus az iskolában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Maslow, A. H. (1988): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A. és Pléh Cs.(szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 373-392.
- McClelland, D. C. (1961): *The achieving society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező F. és Mező K. (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)
- Mező Ferenc (2021): Felfedezettéssel tanulást segítő gyakorlatok az OxIPO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 83-97. doi: [10.35405/OXIPO.2021.3.83](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.3.83)
- Mező Ferenc és Mező Katalin. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvádasz Stúdió, Debrecen.
- Thomas, J. H. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. *Review of Educational Research*, 50, 213-240.
- Tóth László. (2000) *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

**MARADJUNK OBJEKTÍVEK!
– EGY KUTATÓI SZEMLÉLET 35MM-ES GYÚJTÓTÁVOLSÁGRÓL**

Szerző:

Varga-Csikász Csenge (Drs)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:

varga.csikasz.csenge@gmail.com

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Jelen módszertani tanulmány az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nevelés-tudományi Doktori Iskolájában zajló „Maradjunk objektívek” című kutatás módszertanának bemutatásáról szól. Mindazok mellett, hogy tanulmányban sor kerül a drámapedagógia jelentőségének elemzésére, szó esik a vizuális adatgyűjtésről általánosságban, valamint a fotóinterjúra, mint vizsgálati módszerre fókuszálunk.

Kulcsszavak: drámapedagógia, vizuális adatgyűjtés, fotóinterjú

Diszciplína: pedagógia

Abstract

LET'S STAY OBJECTIVE! – A RESEARCHER'S APPROACH FROM 35MM FOCAL LENGTH

The present methodological study is about the presentation of the methodology of the research entitled “Let's stay objective” at the Doctoral School of Education of Eszterházy Károly Catholic University. In this study, in addition to analyzing the significance of drama pedagogy, visual data collection is discussed in general, and we focus on photo interviews as a research method.

Keywords: drama pedagogy, visual data collection, photo interview

Discipline: pedagogy

Varga-Csikász Csenge (2022): Maradjunk objektívek! Egy kutatói szemlélet 35mm-es gyűjtőtávolságról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 29-42. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.29

A drámapedagógia Magyarországra kerülése az 1970-es évekhez köthető. Mezei Éva és Debreczeni Tibor külföldön szerzett tapasztalataikat osztották meg az 1973-as Országos Diákszínház Találkozó hazai közösségével, a gyermekszínházzal is foglalkozókkal. Mezei Éva Birmingham-ből, Debreczeni Tibor Prágai útvjáról hozta haza a módszerrel kapcsolatos gyakorlati tanácsait. Ennek hatására Gáspár László és Zsolnay József munkásságában is kiemelt szerepet kapott a drámapedagógia, pedagógiai kísérleteiknek is a részévé vált. A drámapedagógia hazai nagyjai közé Gabnai Katalin neve is hamar bekerült. Elhivatottságát jelzi egy 2019-es szakmai előadáson idézett levele, melyben a következőképpen fogalmazott: amíg a drámapedagógia nincs az általános tanári és nevelési képzésben, addig a törekvések csak önálló „partizánakciók” (Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás, 2019). Többek között az 1972-1982-es dramatikus nevelési program drámapedagógia követelményrendszerének kidolgozásában is szerepet vállalt (Papp és Trencsényi, 1984). Az 1980-as évek vége egy újabb fontos dátumot őriz a drámapedagógia magyarországi sorsának alakulásában, hiszen 1988-ban megalakul a – még ma is kiemelkedő szerepet vállaló – Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDT). A szervezet tagjai a kilenc tagú vezetőséggel karöltve elhivatottak a drámapedagógiai módszerek terjesztésben. Napjainkban az MDT Kaposi László vezetésével különböző szakmai rendezvé-

nyekkel, képzésekkel és olyan versenyekkel is gazdagítja a nevelési programok palettáját, mint a minden évben megrendezett Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó (2020). A dráma külföldi tapasztalatainak terjesztése mellett a hazai önállósítás elősegítése is célként fogalmazódott meg az 1990-es évek elején, melynek David Davis – dráma egy elismert professzorának – 1991-ben Fóton tartott kurzusán engedtek még nagyobb teret.

Azóta a drámapedagógia olyan nagy utat tett meg, hogy az iskolába és felsőoktatásba is bekerült, viszont a sikerek ellenére a szakmabeliek folyamatos küzdelmekről adnak tájékoztatást – ahogy azt Gabnai Katalin idézett szavai is igazolják.

Ennek tükrében érdekes rátekinteni az elmúlt húsz évben a témához kapcsolódó doktori disszertációk számára: a bölcsészettudomány, illetve a neveléstudomány területén található 635 disszertáció közül 5 foglalkozott e témával. Az adatok a doktori.hu honlapján megtalálhatók:

- jövőbeli vagy nemrég lezajlott védések: 10/0
- megtörtént sikeres védések: 600/5
- eredménytelen védések: 1/0
- elmaradt védések: 6/0
- további védések: 18/0

A témában napjainkban is kutató két fiatal Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám munkássága is kimagasló. Bethlenfalvy részt vett egy 2010-es nagy projektben, amelyhez tizenkét ország – például Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország is – csatlakozott. A kutatás-

ban olyan pozitív eredményről számolnak, ami alátámasztja a drámapedagógia iskolában elért fejlesztő hatásait (DICE Konzorcium, 2010) Bethlenfalvy Ádám emellett az angol drámapedagógia történetéről, annak nagyjairól – mint Peter Slade, Gavin Bolton és Jonothan Neelands és persze Dorothy Heathcote –, munkásságukról is ír (Bethlenfalvy, 2005).

A dráma két, fontos és elkülönítendő – már önmagában sem mindegy, hogy drámáról vagy színházról beszélünk – irányzata Drama in education (DIE) és a Theatre in education (TIE) is az angolszász vonal által vált ismert. Míg a Drama in education (Dráma az oktatásban) célja az, hogy problémákat drámán keresztül tudjuk megérteni, addig a Theatre in education (Színház az oktatásban) magáról a színházról tanít. Dorothy Heathcote fentebb már említésre került, de itt is meg kell említenünk a DIE kapcsán. Heathcote nevére követői a tanítási dráma fogalmát emlegetve hivatkoznak, viszont a kifejezésről tudni érdemes, hogy Gavin Bolton a megalkotója. Ő volt ugyanis, aki elsőként osztályozta dramatikus tevékenység-formákat, melyben a „D” típus-hoz sorolta a „komplex”, vagyis tanítási drámát – a magyar drámapedagógusok körében végül ez is terjedt el. Jonothan Neelands (1993) a komplex drámával kapcsolatban is említi azt a világot, melyben a játsszók:

- Úgy cselekszenek „mintha” valaki mások lennének.
- Úgy cselekszenek „mintha” ebben a helyzetben lennének.

- Úgy cselekszenek „mintha” ez a tárgy valami más lenne (Neelands, 2013, 8. o.).

A pedagógussá válás egyes folyamataiban, például a mikortanításoknál is beszélhetünk ezekről a „mintha” helyzetekről, amiket a végtelenségig tudnánk bővíteni – ezeknek tényleg csak a fantázia szabhat határt:

- Úgy cselekszek „mintha” tanár lennék.
- Úgy cselekszek „mintha” tantermi helyzetben lennék.
- Úgy cselekszek „mintha” ez a tárgy a tankönyv lenne.
- Úgy cselekszek „mintha” szigorúnak kellene lennem...

A tanárrá válás folyamata a szerepek tükrében

Bethlenfalvy Ádám kapcsán már említettük azt a 2010-ben végzett kutatást, amely jól szemlélteti azt, hogy résztvevő diákokra milyen pozitív hatást gyakorolt a drámapedagógia módszere. A kutatócsoport azt állította fel hipotézisként, hogy a tanítási színház és dráma a korábban meghatározott nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül ötre hatással lesz. Amellett, hogy a diákok jobb eredményeket értek el, még magabiztosabbak lettek. Amikor olvasniuk vagy megérteniük kellett valamit, ez a magabiztosság egyértelműen kihatott a kommunikációjukra, és ettől még jobban is érezték magukat az iskolában (DICE Konzorcium, 2010). Ez

a néhány, az eredményekből kiemelt példa is alátámasztja a Gyermeklélektan című munkában megfogalmazott következő gondolatokat: „a gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg” (Merei és V. Binét, 2016). Ha pedig az oktató ezt a saját pedagógiai módszerében is szeretné megvalósítani, akkor neki sem szabad elfelejtenie játszani – vagy újra kell tanulnia azt.

A kutatás eredménye alapján feltételezhetjük azt, hogy azok a diákok, akikre gyermekként ilyen pozitív hatással volt a drámapedagógia módszere és a pedagógus pályát választják majd, felnőttként is kamatoztatni tudják ezen tapasztalataikat.

Sőt, a következő generációnak körforgás-szerűen tovább is tudják adni személyiségükön keresztül, hiszen az iskolában „a tanár a dramaturg, következésképpen ő dönti el, hogyan alkalmaz a színpadra valamit, hogy abból előadás lehessen. A tanulók statiszták, akik a tanulással igazi színészekké válhatnak.” (Dudás, 2013, 65. o.).

Dudás Margit egy tanulmányában így, színházként említi az iskolát. A tanításról alkotott nézetei megértéséhez nyújtanak segítséget az 1. ábra különböző alternatívái, az ezeken való elmerengés, a családi, közösségi, polgári szerepeinkben beöltött pozícióink tudatosítása.

1. ábra: Életpálya szivárvány Forrás: Super, 1986 alapján szupszin.jpg 861X752 www.ektf.hu



„Színház az egész világ...” – idézhetjük sokszor William Shakespeare-t, felismerve ezeket az életben betöltött szerepeinket, akár egy színházzal való találkozásunk során is – hiszen Shakespeare több évszázados sikere is abban rejlik, hogy olyan karaktereket alkotott, amik még ma is itt élhetnek köztünk.. Az 1. ábra is jól szemlélteti, hogy maga az egyén milyen sokszínűségben tölti be mindennapi szerepeit.

Viszont a szerepek sokszor át is alakulnak az életünkben, egyes elemeket elhagyunk, valamelyekbe pedig beletanulunk. Ezek az időszakok azok, amikor az ember változásokon megy keresztül, kifejezetten fontosak a minták alakulásának szempontjából is – hiszen egy-egy betöltendő új szerep kapcsán már sokszor megjelenik előttünk, hogy hogyan is fogunk viselkedni benne. Sokszor viszont a gyakorlat során ismerjük fel, hogy miben van hiányosságunk, vagy milyen szereptípusban nem tudunk mozogni.

A pedagógussá válás folyamatában szintén megnevezhetünk ilyen és ehhez hasonló szakaszokat, pontokat. Ezt Falus Iván (2016, 116. o.) gondolatai is alátámasztják, miszerint „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban

pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.” Itt már nemcsak a munkakör betöltésének pillanata játszik fontos szerepet, nemcsak akkor indul el maga a változás, hanem már a pedagógusképzés megkezdése előtti események és élmények is közrejátszanak.

Bikics Gabriella (2013) munkájában német szakirodalmi megerősítést is kapunk a téma kapcsán. Eszerint a pedagógussá válás folyamata három részre bontható, melyek a hallgatói, a gyakornoki és a tanári lesznek. Ezek mindegyike magába foglalja a rájuk jellemző lehetőségeket, kihívásokat és nehézségeket.

Joggal tehetjük fel a Falus Iván által is megfogalmazott kérdést, miszerint lehet-e a pedagógiát egyáltalán tanítani vagy tényleg születni kell rá? Robert Cohen (1998), aki a színészettel kapcsolatban szintén megfogalmazta ezt a kérdést, az igen választ adja, mégpedig az alábbi indoklással teszi ezt: azok a fiatalok, akik a színészi pályára léptek és folytatták azt, igazából soha nem hagyták abba a tanulást. Tehát, akik ezt az utat választották, akár tapasztalattal is rendelkezhetnek, akkor is, az első hivatásos szerep után is folytatják a mesterség elsajátítását különböző tanulási módokon keresztül. Cohen írásában a véget nem érő tanulás megfogalmazása mellett érdemes figyelni egy másik szempontra is. Az mondja – és kimondja –, hogy mindezen törekvések, tréningek, elsajátított órák ellenére sem lehet garan-

tálni azt, hogy valakiből egyáltalán „valami-revaló” színész válhat egyszer.

Így mehet ez a pedagógusképzés keretein belül is, ugyanis akadhatnak olyan pályakezdő pedagógusok, akik számára az tanítói önismeretük gyakorlattal összefüggő részei csak az oktatás megkezdését követően kezdik el megfejteni. Ilyenkor fény derül arra is, hogy milyen oktatói minták sorakoznak az emlékeikben, melyeket hívják elő akarva-akaratlanul saját tanításukban, mely tanárszerepekben érzik magukat komfortosan és egyáltalán a jó vagy rossz példák jönnek-e bennük felszínre. A tanári megnyilvánulásainkra emellett hatással vannak a diákként megélt saját szerepvállalásaik is. A pedagógussá válás folyamata így megkezdődik „a korábbi kortárs csoportokban vállalt vezetői feladatok, az osztálytársak és/vagy kisebb gyerekek tanítása, színpadhoz kapcsolódó művészeti csoportokban végzett tevékenységgel (...)”. Az ilyen háttérrel rendelkező tanárjelöltek eredményesebben oldották meg a kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek működését igénylő feladatokat

(Dudás, 1984; Komlósi, T. Dudás, Vastagh, 1987).” (Dudás, 2013, 56. o.). A hivatás iránt elköteleződők tanári személyiségét már jóval a pedagóguspályára lépés előtt formálni kezdik a személyes és iskolai élmények.

Vizsgálati terv és módszer

Sokaknak diákként nincs lehetőségük arra, hogy a drámapedagógia módszerével megismerkedjenek, pedig a módszer gyermekként való ismerete szintén előnyt jelent a későbbi pedagóguspályán. Ezért ma is aktuálisak Gabnai Katalin bevezetőben olvasott gondolatai arról, hogy a felsőoktatásba is be kell kerülnie a drámának, főként a pedagógusképzés területére. Ha a drámapedagógia az általános tanárképzésbe kerülhetne, akkor a tanári szerepek megélésében, az új kapcsolatok kiépítésében és önreflexió egy újabb formájának elsajátításában kínálna gyakorlati platformot. Ezen ismérvek mentén alakítottuk ki az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományai Iskolára benyújtott kutatási tervet (1. táblázat).

1. táblázat: A kutatási módszer bemutatása. Forrás: Szerző

2019-2020		2020-2021
KVANTITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER	KVALITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER	KVALITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER
KÉRDŐÍV (STANDARDIZÁLT)	DOKUMENTUMELEMZÉS ÉS MEGFIGYELÉS	INTERJÚ
30 órás akkreditált drámapedagógiai kurzus előtt, közben és után	Összefoglaló kisfilm a kurzusokról, mely elemezhető.	Fotóinterjú
Több csoporton, a kutatás megismétlésével is elvégezhető.	Órákon készített hospitálási naplók összevetése a foglalkozásvázlatokkal, narratív elemzés.	„A kódolt fotókommentárok kvalitatív tartomelemzéssel, míg a fotók vizuális tartomelemzéssel vizsgálhatóak. A módszer során használt fotók, mint multikódolt adatok inter- és intrakódolása hozzájárul a személyi trianguláció megvalósításához is.”

Az eredeti terv, mely az 1. táblázat 2019-2020-as része, a dráma gyakorlatára épít. A kutatómódszertani elképzelés az volt, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem támogatásával létrehozunk egy 30 órás akkreditált drámapedagógiai tanfolyamot, melyben a dráma pályakezdőkre gyakorolt hatását kvantitatív eszközökkel is mérnénk. Ennek célja az eredmények felmutatása mellett az is volt, hogy bekerülhessen a képzés a felsőoktatási rendszerbe. Természetesen ezen elképzelés további, gyakorlati kérdéseket/tényeket is felvet – például, hogy ki fogja tanítani a tárgyat? Nincs elég olyan képzett pedagógus, aki a képzést vállalná, emellett már a krediteknek sincsen több hely a kötelező tárgyak rendszerébe.

A kutatómódszertani elképzelés változása: Ahogyan a 2020-as évben sok más kutatómódszertani elképzelést, úgy ezt a 30 órás drámapedagógiai képzést is átírta a pandémia megjelenése. Közel fél év alatt egy kvalitatív kutatómódszertani irány felé, a fotóinterjúk irányába kanyarodott el a kutatási terv, mely egyes szakaszairól és a módszer választásának okáról a következő bekezdésekben olvashatunk.

Fotófaló – R riportfotós kurzus; Sajtófotó pályázat anyaga

A fotográfiahoz közel tíz éve amatőr, hobbi szinten kapcsolódom. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző központja számára többször fotóztam rendezvényeket, konferenciákat

jelenlegi témavezetőm, Szőke-Milinte Enikő intézményvezető asszony felkérésére.

2020 nyarán részt vettem a Drégelypalánkon megrendezett *Fotófaló* egyhetes táborában, amikor lehetőségem volt a dokumentarista fotózás alapjaival is megismerkedni. A *R riportfotó* című kurzuson tanárain Bácsi Róbert László és Urbán Ádám fotográfusok az elmélet mellett főként a gyakorlatra, a terepmunkára tették a hangsúlyt. Az itt elkészített, minimálisan utómunkált tíz képből álló sorozat bekerül a 39. Magyar Sajtófotó Pályázat második fordulójába is 2021-ben.

Ebből a munkából kiindulva fogalmazódott meg az az ötlet, hogy a dokumentarista fényképezés elveit, szabályait követve – tehát azt próbálva bemutatni, ami van és nem azt, amit esetleg belegondolunk – készülhetnének a kutatáson belül olyan fotósorozatok, melyek a pedagógusok mindennapi munkájának egyes elemeit jelenítik meg. Mindennek céljai között pedig az is szerepelni, hogy a drámapedagógia hatása is megjeleníthető legyen – ez egy igazi kihívás.

A pályázat ötlete és megvalósítás

A kutatást megelőzően a 2020 telén meghirdetett *Tedd láthatóvá a tudást!* című pályázatra készített fotósorozatban egy általános iskolai tanítónő napja került bemutatásra, melynek többek között egy, a kutatásra épülő próbafényképezés is volt a célja. Ezzel kapcsolatban már sok kérdés

felmerül, ami a fotós előkészületekben is megmutatkozott: milyen objektívet használjunk, milyen képi elemekre, mozdulatokra koncentráljunk, ki legyen a fotózás középpontjába, mennyire épüljenek bele elvont, elgondolkodtató képek?

A pályázati felhívásban arra ösztönözték az egyetemistákat, hogy mutassák be vizuális eszközökkel kutatási témájukat, majd ezt egy 3 perces videóanyagban sűrítve küldjék el nevezési munkájukat.

A humán szakos tanítónő, akinek a napját végigkövethettem, drámaórát és színjátszást is tart az alsós korosztálynak, és a fotózás napján is sikerült úgy szervezni, hogy egy drámaóra is szerepeljen a tanórák között. Természetesen az előkészületek közé tartozott, hogy a jelenlévő kiskorúak szüleitől írásos engedélyt kértünk, hogy hivatalosan is elkészülhessenek róluk a fényképek, illetve azok felhasználhatók legyenek a tanulmányok, tervezett előadások során. A pályázatra kért videóban a helyszínen felvett és a videó alá játszott atmoszféra színesítette a képek történetét, így próbálva meg felidézni az egy-egy kép tevékenységéhez kapcsolódó hangulatot.

A pályázathoz csak a képanyag készült el, interjút nem vettünk fel a tanárnővel, a kutatás során ez tervezett lenne. A kutatás dekódolás fázisában osztaná meg gondolatait a képekről a pedagógus, melyek az óráin készültek. Ezt többféleképpen, mégpedig az értelmező fotóinterjú variáció mentén az alábbi verziók szerint tehetné meg:

1. Az összes fotót megmutatjuk az interjúalanyunk.
2. A kutató által kiválasztott fotókat mutatjuk meg.
3. Az interjúalany választ ki fotókat.

Jelen kutatásban a második és harmadik lehetőséget keresztezését választottuk, de persze mindegyik úton haladva a személyi triangulációnak eleget téve az interjú szimmetrikus párbeszédre alapulna (Sántha, Multikódolt adatok kvalitatív elemzése, 2013). Mivel a fényképek digitális fényképezőgép segítségével készülnek, ezért több száz képről kell beszélnünk, akár csak 3 tanóra felvételeinél is. Ezért szükséges, hogy a kutató előválogassa képeket, körülbelül 15-20 darabra szűrje le, és azok közül viszont megadja a lehetőséget arra, hogy az interjú alanya ezekből válasszon ki 2-3 képet. Maga az interjú félig struktúrált, melynek oka pontosan a képek által beindított szabad asszociáció áramlása – erről részletesebben az alábbiakban olvashatunk. A tevékenységek dokumentálásánál nem fontos a tantárgyi sorrend és az sem, ha ugyanazon vagy más tanuló-csoportoknak tart órát a pedagógus, hiszen itt ő lesz a középpontban. Természetesen nem kizárt, hogy a gyerekeket is bevonjuk a kutatásba képekkel támogatott csoportos interjúval, mely során reflektálhatnak a tanár tanítási módszereire.

A mintába pályakezdő és tapasztalt, illetve drámás és nem drámás pedagógusok is részt vennének. Bár csoportonként 2-3 fővel tervezzük a kutatást, nem zárjuk ki a hólabda módszer mentén a bővülést sem.

A vizuális adatgyűjtésről általánosságban

A Gordon, Borsfay és Pálos (2014) hármias egy esettanulmányuk bevezetésében igyekeznek bemutatni a vizuális adatgyűjtés 19. századig visszanyúló múltját, mely a társadalomtudományok tekintetében főként a kulturális antropológiában gyökeredzik. Bár most nem célunk bővebben feltárni ennek történeti múltját, de a vizualitás, a jelen és a kutatások közti kapcsolatot, ennek hasznosságát igen.

Az első generáció, mely már fiatal korban elsajátíthatta az elektronikai eszközökkel való mindennapi tevékenységeket az Y generáció volt. Az őket követő Z és alfa generáció már ebbe bele is született. (Szőke-Milinte, 2019). A vizuális ingerek hatványozódtak az okostelefonok, táblagépek, laptopok erdejében, erről a „pörögésről” és az ember élmény-feldolgozási képességéről Popper Péter a következőket írja: „Az embernek ugyanis van egy átlagos információ-feldolgozási képessége és érzelmi teherbíró képessége. Ha ezt a modern technológia meghaladja, az patogént hatást jelent” (Popper, 2021). Elég, ha elképzelünk egy híradót, ahol a borzalmas és örömteli hírek váltják egymást teljesen összezavarva az ember emocionális élményfeldolgozó képességét.

Történelmi és irodalmi ismereteire hagyatkozva már egy gimnazista is tudja, hogy például a barokk korban milyen jelentősége volt a vizuális erőnek, a festmények, szobrok és építészeti csodák gyönyörködtetésének – akár kiemelve például 17.

század nagy olasz művészetét, Giovanni Lorenzo Bernini munkáit. Mégis, ha mai kor gyermekét arra kérjük, hogy idézze fel, hány képpel, plakáttal vagy vizuális ingerrel találkozott reggel óta, iskolába menet vagy az okostelefont használva – az idézett élményfeldolgozó képességet figyelembe véve – érdekes válaszokat kaphatunk – és mi vajon mennyit tudnánk felidézni?

A fotóinterjú, mint vizsgálati módszer

Lengyel György a modern érzékelésről azt írja (2011), hogy számos problémáját fel kell ismernünk ahhoz, hogy a kultúráról pontos megfigyeléseket tudjunk tenni és még ekkor is csak részben leszünk képesek egyes területek feltárására. Hajlamosak lehetünk ugyanis arra, hogy azokról a dolgokról, melyek szakterületünkön kívül esnek, elfogultan gondolkozunk: „Azt látjuk, amit látni akarunk, és ahogyan látni akarjuk.” (Lengyel, 2011) Azoknak a kutatóknak, akik szöveges képzésen nőttek fel, és a képpel kevesebbet foglalkozhattak nagyobb kihívás megtanulni azt a vizuális pontosságot, amely lehetővé teszi a kultúrát teljességében vizsgálni.

Horváth Dóra és Mitev Ariel hivatkozásnak (2010) Douglas Harper egy 2002-es írására, amiben feltárják a különbséget a szóbeli, az úgynevezett klasszikus és a képet használó interjúk között. Az eltérést a kétféle szimbolikus ábrázolás közti reagálásban találták, melyet a következőképpen magyaráznak: „Az agynak azok a részei,

amelyek a vizuális információt feldolgozzák, evolúciós szempontból korábban fejlődtek ki, mint azok, amelyek a verbális információkat dolgozzák fel” (Horváth és Mitev, 2010, 908. o.). A szavakhoz képest a képek a gondolkodás mélyebb rétegeihez jutnak el, így azokban az interjúkban, amikben fotókat is használnak más és több információ feddhető fel, mintha anélkül készülné a kutatás, mert az agykapacitás jobban igénybe vett (Harper, 2002).

Falus Iván (2003) egy, a pedagógusról alkotott írásában hivatkozik Korthagen és Wubbels (1996) elméletére, akik a reflexiót mint egy öt lépésből álló spirális folyamat határozták meg a következőképpen: „cselekvés – visszatekintés a cselekvésre – a lényeges mozzanatok tudatosítása – alternatív cselekvésmódok kialakítása – kipróbálás” (Falus, 2003, 73. o.). A szerzők ezen fázisokhoz különböző kérdéseket is csatolnak, melyek arra adnak lehetőséget, hogy elősegítsék a reflexivitást, amikor a pedagógus(jelölt) az óráit elemzi egy munkanapló vezetésével.

A második fázis kérdései („Mit akartam? – Mit gondoltam? – Hogyan éreztem? – Mit csináltam? – Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?” (Falus, 2003, 73. o.)), melyben a pedagógus a cselekvéseire utal vissza, fellelhetők a Gordon-Borsfay-Pálos (2014) által írt tanulmányban „forró naplók” válaszaiban is, persze nem közvetett módon. De meghatározott céljukban ott szerepelt, hogy a válaszok a tapasztalati megértéstől és érzelmektől vezéreltek legyenek és

kirajzolódhasson egy önreflexiós mintázat. Feltételezhetjük, hogy a tervezett pedagóguskutatás során – melyben a pedagógusok órai tevékenységét fotókon rögzítenék – a fotóinterjú módszerét használva, a fentebb említett fázis kérdései asszociatív módon – szintén nem közvetetten – megjelennének. Emellett a fotók denotatív és konnotatív üzeneteit is figyelembe kell vennünk, amelyeknek az érzelmi hatások elemzésekor lesz kiemelt szerepük (Sántha, Multikódolt adatok kvalitatív elemzése, 2013).

Collier (1979) és csapata egyik kutatásukban a képpel támogatott interjúkat összehasonlították a képpel nem támogatott interjúkkal. Ekkor azt vélték felfedezni azoknál az interjúztatóknál, akik fotót használtak a megkérdezés során, hogy az újabb képek bevonásáig sokkal gördülékenyebben folytatták a megkérdezést, szemben a szóbeli megkérdezésre építőkkal. Ez utóbbiaknál a hatékonyság azért csökkenhetett, mert „a kommunikációs nehézségek és az emlékezetet gátló tényezők korlátozták az információ áramlását” (Horváth és Mitev, 2010). Sántha Kálmán Collier egy másik, 1991-es kutatásáról írja (Sántha, 2013), hogy profi fotósokat kért fel arra, hogy a kutatásban résztvevők életét bemutassák. Ezzel szemben Ulf Wuggenig életilus kutató arra kért fel családokat – írja színén Sántha –, hogy ők maguk fotózzanak be tárgyakat a kutatás-hoz, és ezután készítette el velük az interjúkat, a képeket is felhasználva.

Jelen kutatásban viszont – Douglas Harper „dolgozó tudás” kutatásához hasonlóan (Sántha, 2013) – maga a kutató készítené el a fotókat olyan pedagógusok néhány tanítási óráját végig követve, akik valamilyen módon találkoztak és foglalkoznak a drámapedagógiai módszerével.

Ahogy a fentebb leírtak is alátámasztják, lényeges a kutatás szempontjából, hogy a fotóinterjúk során ki és hogyan készíti el a fényképeket.

A fotóinterjúk technikai szempont-jainak bemutatása a főcím segítségével

„Távolodj el a témától!” – ez a mondat mondhatjuk közös utasítás volt mind a neveléstudományi doktori képzésen oktató, mind a fotós tanárok részéről is. Igen, képileg is fontos objektívnek maradni, s e tanulmány ezért is kaphatta a „Maradjunk objektívek! - egy kutatói szemlélet 35mm-es gyújtótávolságról” címet. Ennek első fele, gondolhatjuk, egyértelmű üzenetet hordoz: egy kutatónak mindig törekednie kell, hogy az objektívitás keretein belül mozogjon. A felszólító mód azért is lehet indokolt ezzel kapcsolatban, mert egyes esetekben, egyes kutatói élethelyzetekben figyelmeztetnünk is kellhet erre az úgynevezett alapszabályra magunkat – ami lássuk be, nem mindig könnyű. De ez nem is lehet mindig könnyű – objektívnek maradni –, főleg akkor nem, ha kutatásban résztvevőktől pont ennek az ellenkezőjét, a

szubjektivitást várjuk el, vagy az abban rejlő tapasztalatok, esetleg az intuíciók feltárása a célunk.

Jelen esetben e címben szereplő „objektív” kifejezés viszont nemcsak magára az objektívításra, nemcsak a tárgyilagosságra fókuszál – így nemcsak egy melléknévi minőségben beszélhetünk róla. A fényképészetben az „objektív” szó egy tárgyat, mégpedig a fényképezőgép egy fontos elemét jelöli, amit nevezhetünk az egyszerűség kedvéért a gép szemének is. Ennek tükrében már értelmezhetőbbé válik számunkra a cím második fele, mely így hangzik: egy kutatói szemlélet 35 mm-es gyújtótávolságról.

Az objektíveket ugyanis az adott gyújtótávolságukról nevezik el, ami igazából arra utal, hogy mekkora a látószöge egy-egy objektívnek. Láthattunk már sportmérkőzéseken vagy rendezvényeken olyan fotósokat, akik nem a fényképezőgéphez, hanem az objektívhez illesztették az állványt – ez így is van kitalálva a súlyelosztás miatt. Az ilyen eszközökkel távolról elég közelinek ható képet lehet csinálni, amik úgymond síkba hozzák a témát, és olyan, mintha egy távcsőbe nézne az ember – ezek lehetnek úgynevezett 100, 200, de akár 500 mm-es gyújtótávolságú objektívek is – minél nagyobb ez a szám, annál kisebb a látószöge az objektívnek (például egy 500-as objektívnek 5 fokos lesz). Ezzel szemben, amikor egyetlen teret, egy szobát próbál az alkotó egyetlen képbe belesűríteni, aminek célja, hogy mindent megmutasson, ami az adott helyiség-

ben látható, azt biztosan nem egy 500 mm-es objektívvel készítik el. Az ilyen képekhez például egy 13mm-es objektívet érdemes használni, aminek a látószöge 180 fokos lesz (Gyulai, s.a.).

A dokumentarista jellegű munkákra a legalkalmasabbnak a 35 mm-es vagy az 50 mm-es objektívet tartják. Mindkét lencse átfogása ugyanis közel esik az emberi látómező szélességéhez. Így egy 35 mm-es objektívvel sokkal könnyebb elérni (a látószöge miatt), hogy a képen megjelenjen az az atmoszféra is, amiben szeretnénk megmutatni a témánkat. Ezek fix objektívek, tehát nem állítható rajuk a gyújtótávolság, mint mondjuk egy 18-55 mm-es objektíven.

Ha közelebbi képet akarunk, akkor magának az alkotónak is közelebb kell menni a témához. A fotó így azt fogja mutatni, amit a fotó készítője is láthatott, amit éppen be tudott fogadni saját látómezejébe, tehát amennyire ő maga is közel vagy távol helyezkedett el a cselekménytől – vagy tárgytól. Emellett a képek egyfajta egységet is kapnak, és azt az érzést keltethetjük, mintha maga a fényképet néző is ott lenne, benne a térben, benne az eseményekben (NextFoto, s.a.). Természetesen jelen esetben digitális képekről beszélünk, melyek utólag a számítógépen szűrhetők, vágthatók is például az ismertebb programokkal, mint a Lightroom vagy Photo-shop.

Összegzés

A kutatás a 2019-2021-ig láthatóan sokat változott, főként a kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertani elképzelések irányvonalára szempontjából, de mindenképpen pozitívan motiváló irányba.

E változások köszönhetőek többek között az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, akik a tanulmányai időszak alatt formálták az elképzeléseket a szakmai látószög kiszélesítésével, a Fotófalu táborának a művészi vonal erősítéséért és Fontányi Andrea tanítónőnek, aki vállalta a *Tedd láthatóvá a tudást!* pályázatában való szereplést. Végül, de nem utolsó sorban pedig hálásan köszönöm két témavezetőmnek, Dr. Pintér Márta Zsuzsanna tanárnőnek és Dr. Szőke-Milinte Enikő tanárnőnek, hogy amikor szükséges volt megfelelő mederbe terelték a tervet.

Irodalom

- Bethlenfaly Á. (2005): Fejezetek az angol drámapedagógiai történetéből (2.). *Drámapedagógiai Magazin*, 16-23.
- Bikics G. (2013): Tanulóból tanárrá válni. Kihívások, nehézségek és segítségnyújtási lehetőségek a pedagógussá válás kezdetén. In Golnhofer E. és B. Kotschy B. (Szerk.). *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: EKKE. 7-26.
- Bolton G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cohen, R. (1998): *A színészmesterség alapjai*. Pécs: Jelenkor Kiadó.

- Collier, J. (1979): Visual Anthropology. In Wagner, J. (Szerk.): *Images of Information*. Beverly Hills: Sage.. 271-282.
- DICE Konzorcium (2010): *DICE - a kocka el van vetve, Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Letöltés dátuma: 2020. 04. 10, Web: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Dudás M. (2013): Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg. In Golnhofer E. és Kotschy B. (Szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: EKKE. 55-71.
- Eck, J., Takács, G., és Neudold, J.: *Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás*. Revizor OFFline, Magvető Café, Budapest.
- Falus, I. (2003): A pedagógus. In Ballér E., Golnhofer E., Falus I., Kotschy B., Nádasi M., Nahalka I. és Vámos Á. (Szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 57-75.
- Falus, I. (2016): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés újtjai*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gordon Győri J., Borsfay K., és Pálos D. (2014): Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. In Gordon Győri J. (Szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 69-89.
- Gyulai B. M. (s.a.): *Gyűjtőtávolság*. Letöltés dátuma: 2022. 03.21. Web: <https://www.fotobetyar.hu/interaktiv-anyagok/objektivek-jellemzoi-gyujtotavolsag/>
- Harper, D. (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 13-26.
- Horváth, D. és Mitev, A. (2010): *Interpretatív fotóinterjú*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Letöltés: 2021.05.26. Web: <https://emok.hu/tanulmanykereso/d172:interpretativ-fotointerju/pdf>
- Lengyel G. (2011): *Vizuális szociológia. Szöveggyűjtemény a fotó társadalomtudományi alkalmazásáról*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Magyar Drámapedagógiai Társaság*. Letöltés: 2020.04.29. Web: <https://drama.hu/magyar-dramapedagogiai-tarsasag/>
- Mérei F. és V. Binét Á. (2016): *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó.
- Neelands, J. (2013): A drámát érintő alapvető gondolatok. In Kaposi L. (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasó-könyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Non-profit Kft. Marczibányi Téri Művelődési Központ. 8-10.
- NextFoto (s.a.): *A Nagy Kérdés: 35 mm vagy 50 mm?* Letöltés: 2022.03.21. Web: <https://nextfoto.hu/nagy-kerdes-35mm-vagy-50mm/>
- Papp G. és Trencsényi L. (szerk.) (1984): *Színháztársaság – dramatikus nevelési program*

- 1972-1982. Népművelődési Intézet, Budapest.
- Popper P. (2021): *Hogyan választunk magunknak sorsot?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Sántha K. (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha K., Katona I. és Subrt, P. (2017): A kvalitatív pedagógiai kutatómódszer-tan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011-2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 2., 15-25. doi [10.21549/NTNY.18.2017.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.18.2017.2.2)
- Szőke-Milinte E. (2019): A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In J. Kaposi J. és Szőke-Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változások pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 130-144.

FOGALOMALKOTÓ GONDOLKODÁST FEJLESZTŐ GYAKORLATOK AZ OXIPO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL

Szerző:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

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

Lektorok:

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)
Okoskocka Kft.

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Jelen tanulmány a fogalmi gondolkodás fejlesztését célzó gyakorlati módszereket mutat be. Ennek az összefoglalónak az elméleti háttere a tanulás OxIPO modellje. Az OxIPO modell lényege, hogy a tanulás egyfajta információfeldolgozási folyamat, amely négy fő komponensből áll - ezek a komponensek: Szervezet, Bemenet, Folyamat és Kimenet.

Kulcsszavak: gondolkodás, OxIPO, fejlesztés

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

*EXERCISES FOR DEVELOPING OF THE CONCEPTUAL THINKING
FROM THE ASPECT OF THE OXIPO MODEL*

The present study shows practical methods for developing conceptual thinking. The theoretical background of this summary is the OxIPO model of learning, The essential of OxIPO model is that learning is a kind of information processing process with four main components - these components are Organization, Input, Process, and Output.

Keywords: thinking, OxIPO, development

Discipline: psychology, pedagogy

Mező Ferenc (2022): Fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatok az OxIPO-modell aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 43-55. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.43

Tekintve, hogy a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény alapján a gyermekeknek, tanulóknak joga van a képességeiknek megfelelő nevelésben részesülni, a pedagógusoktól elvárt e jogok biztosítása – a fogalomalkotó gondolkodás esetében is. A fogalomalkotó gondolkodás fejlesztése érdekében a pedagógusoknak (és pedagógusjelölteknek) olyan elméleti alapokon nyugvó, ámde erőteljesen gyakorlati jellegű, módszertani ismeretekkel kell rendelkezniük, melyek alapján e feladatot sikeresen teljesíthetik.

Az alábbiakban egy csokorra valót mutatunk azokból a gyakorlatokból, amelyek a fogalomalkotó gondolkodás fejlesztésében felhasználhatók.

A tanulmány elméleti háttéréül a tanulást egyfajta információfeldolgozásnak tekintő OxIPO-modell szolgál. E modell szerint a tanuláshoz négy jellemző összetevője van, ezek: Organizáció (spontán történések és/vagy tudatos tanulásszervezés), Input (a tanulót érő ingerek), Process (az ingerek kognitív/emocionális feldolgozása), Output (a tanuló viselkedése, válasza).

A fogalomalkotó gondolkodás „fejlesztése” feltételezi, hogy a fejlesztő tudatos, célirányos tanulásszervezést folytat (például megszervezi a tanulási alkalmat és helyszínt, időbeosztást, a tanuló felé közölt inputokat, a lehetséges/elvárt információfeldolgozást, és észleli/értékeli a tanulói válaszokat, s ezt az információt felhasználja a további tanulásszervezés során).

A módszertani felvetések előtt célszerű szólni magukról a fogalmakról is.

A fogalmak

A fogalmak a világról alkotott (összetartozó) ismeretek kategorizálása révén segítik mindennapjainkat. Spontán módon vagy oktatás révén történő elsajátításuk megtörténhet közvetlen tapasztalás (például egy kutya látványa, ugatásának hallása, szagának érzete stb.) alapján, vagy fogalommeghatározások megtanulása útján is.

A verbális/lexikális jellegű nevelés-oktatás során elsajátított fogalmaink (F) egy verbális címkéből (V, a fogalomra utaló szóból, kifejezésből) és egy ehhez tartozó tulajdonságlistából (T) állnak:

$$F = V + T$$

Például: a madár fogalma = „madár” szó + tulajdonságlista (kb.: kétlábú, egy fejű, két szárnyal és egy csőrrel rendelkező, tollas, tojással szaporodó állat). Lényeges, hogy az, hogy a madár repülni tud, már nem fér bele az alapfogalom tulajdonságlistájába, hiszen a röpképtelen madarak nem tudnak repülni, a „madár” fogalma pedig magába foglalja a repülésre képes és képtelen madarakat is.

A fogalmak egymással különféle logikai viszonyokba állhatnak (például: rész-egész, hierarchikus, időbeli viszonyba). A fogalmak tulajdonságlistájának tételei révén hasonlóságok, analógiák hozhatók létre, új (fő)fogalmak alkothatók, fogalmak közötti különbségek révén egy fogalmat két vagy több különböző (al)fogalomra differenciálhatunk.

Mindezek alapján a fogalomalkotó gondolkodás fejlesztése esetében a családon

belüli és/vagy az intézményes nevelés-oktatás szempontjából két alapvető fejlesztési cél vázolható fel (1. táblázat):

a) alapfogalmak kialakítása/korrigálása: nevelési szempontból cél lehet, hogy általában véve fejlesszük a gyermekek, tanulók fogalomalkotó kompetenciáját, míg oktatási szempontból célunk lehet, hogy egy adott témával kapcsolatban alakítsunk ki alapfogalmakat.

b) fogalmi viszonyok kialakítása/korrigálása: nevelési szempontból célunk lehet, hogy a gyermekek, tanulók fogalmak közötti viszonyok alakításával kapcsolatos kompetenciáját fejlesszük; míg oktatási szempontból célként tűzhetjük ki adott fogalmak közötti logikai viszonyok kialakítását.

Alapfogalmak fejlesztése

Minden témakör esetében érvényes, hogy a tudásátadás feltétele, hogy defini-

áljuk alapfogalmainkat. Az intézményes nevelés során például adottak azok a főbb téma- és fogalomkörök, amelyekkel a köznevelés egy adott intézményi szintjén, évfolyamán egy gyermeknek, tanulónak elvárható módon rendelkeznie kell – lásd: az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját – a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendeletet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról –, valamint a Nemzeti Alaptantervet – v.ö.: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet.

Az alapfogalmak fejlesztésére akkor van szükség, ha – megfigyelés, interjú, esetleg írásbeli felmérés, kérdőív alkalmazása által nyert tapasztalatok alapján – egy adott fogalom nem, vagy rosszul került elsajátításra.

Nem került elsajátításra egy fogalom, ha sem a rá utaló verbális címke (szó, kifejezés), sem a fogalmat bemutató körülírás nem áll a gyermek, tanuló birtokában.

1. táblázat: A fogalomalkotó gondolkodásra irányuló ismeretátadó (oktató), illetve kompetenciafejlesztő stratégia. Forrás: a Szerző

Cél	A fejlesztés stratégiája	
	Ismeretátadás, oktatás	Kompetenciafejlesztés, nevelés
Alapfogalmak kialakítása	A pedagógus megtanítja a gyermeknek, tanulónak az alapfogalmakat.	A pedagógus felkészíti a gyermeket, tanulót arra, hogy önállóan képes legyen alapfogalmak kialakítására (elsajátítására, alkotására)
Fogalmak közötti logikai viszonyok kialakítása	A pedagógus megtanítja az adott ismeretkör alapfogalmai közötti logikai kapcsolatokat.	A pedagógus felkészíti a gyermeket, tanulót arra, hogy önállóan felismerje egy ismeretkör alapfogalmai közötti logikai kapcsolatokat.

Ugyanakkor egy fogalom rosszul került elsajátításra, ha a hibás a fogalomhoz rendelt verbális címke (például: „madár” helyett „marád” esetében nincs helyesen kiejtve a fogalomra utaló szó) és/vagy hibás a fogalomhoz tartozó tulajdonság-

ta (amit a gyermek, tanuló használ). A fogalmakhoz tartozó verbális címke és a tulajdonságlista „megfelelőségének” vagy éppen „meg nem felelésének” tipikus esetait a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: Az alafogalmak kialakítását célzó gyakorlatok lebeteséges kimenetele (diagnosztikára is alkalmas szempontok). Forrás: a Szerző

Fogalomhoz tartozó		Megjegyzések: a gyermek, tanuló egy adott szót...
Verbális címke*	Tulajdonságlista*	
✓	✓	...megfelelően használ (ejt/ír/jelöl) és az ahhoz tartozó tulajdonságlistája is megfelelő. Példa: „Mi a madár?” kérdésre elmondja, hogy „Olyan kétlábú állat, aminek toll fedi a testét, csőre és szárnya van, tojást tojik.”
✓	? ^b	...használ ugyan, de az ahhoz tartozó tulajdonságlistája hibás. Példa: „Mi fedi a csirkét?” kérdésre adott válasz: „Nylon zacskó.”
✓	✗ ^b	...használ, de nem tudja mit jelent. Példa: a „Rest lány” című mesét elmondja, de egyáltalán nem tudja, hogy mit jelent a „rest” szó.
? ^a	✓	...hibásan használ, de a fogalomhoz tartozó tulajdonságlistája megfelelő. Példa: „A magyar olyan kétlábú állat, aminek toll fedi a testét, csőrér és szárnya van, tojást tojik.”
? ^a	? ^b	...hibásan használ, és a fogalomhoz tartozó tulajdonságlistája sem teljesen megfelelő. Példa: „A magyarok tudnak repülni” – valójában vannak röpképtelen madarak is. tehát a repülés nem tartozik bele a madár általános fogalmába.
? ^a	✗ ^b	...hibásan használ, és nem tudja mit jelent. Példa: „Nem tudom, mi az a magyar...” kijelentés.
✗ ^a	✓	...nem használ/ismer, de megfelelő körülírást tud adni róla. Példa: „Láttam olyan izé állatot, aminek szárnya van, meg csőre, meg tolla, meg két lába és tojást is tojt” mondatban az „izé” töltelékszó alkalmazása a „madár” szó helyett.
✗ ^a	? ^b	...nem használ/ismer, és az ahhoz tartozó tulajdonságlista sem tökéletes. Példa: „Van az az izé, ami tud repülni és nylon zacskó fedi a testét” mondatban a csirkét tévesen repülni tudó, műanyag borítású lénynek képzelet a gyermek.
✗ ^a	✗ ^b	egyáltalán nem ismer, fogalma sincs róla, még csak körül sem tudja írni mi az.

Jelmagyarázat: ✓ = megfelelő ? = nem teljesen megfelelő ✗ = nem megfelelő

^aHa a verbális címke nem vagy nem teljesen megfelelő, akkor szókinccsfeljesztésre, illetve a szavak helyes ejtésének, jelölésének vagy írásának korrekciójára van szükség

^bHa a fogalomhoz tartozó tulajdonságlista nem vagy nem teljesen megfelelő, akkor tulajdonságlisták közlésére, gyakoroltatására van szükség

Az eddigiekből következik, hogy az alapfogalmak kialakítását segítő gyakorlatoknak két jellegzetes típusát különböztethetjük meg – ezek (3. táblázat):

a) „Definiáld a fogalmat!” típusú feladat, aminek az esetében az input a verbális címke, az output a tulajdonságlista (a fogalommeghatározás). Példa: „Milyen jellemzői vannak egy kutyusnak?” kérdésre (=input), adható válasz (=output): „Szőrös állat, azt mondja, hogy »Vau!«, stb..

b) „Találós kérdés” típusú feladat. Ebben az esetben a tulajdonságlistát adjuk meg inputként, s az output (a feladat megoldása) a verbális címke lesz. Példa: „Találd ki, mi lehet ez! Szőrös állat, azt mondja, hogy »Vau!«, stb..” felszólításra (=input) adott válasz (=output): „Kutya” vagy ennek szinonimája (eb, kutyus). E feladattípus speciális esete a „barkochba” játék, ahol a játékos eldöntendő kérdésekre adott igen/nem válaszok alapján ismerheti

meg a társa által választott fogalom tulajdonságlistáját, és juthat el ez alapján a fogalom megnevezéséhez.

A 3. táblázatban látható az alapfogalmak kialakítását célzó fenti feladattípusok két jellegzetes esetének összevetése az OxIPO-modell input és output komponenseinek alapján.

Nyelvi akadályok esetében (például a gyermek még nem beszél, vagy a fejlesztő és a gyermek egymáshoz képest más nyelven beszél, stb.) a fogalomra utaló verbális címke vizuális információval (például: a „kutya” szó helyett egy kutyát ábrázoló fényképpel vagy illusztrációval) is helyettesíthető. Ugyanígy a tulajdonságlista közlésének sem kell feltétlenül szóban történnie, hanem a gyermek és/vagy a fejlesztő kifejezheti válaszát rajzolással, elmutogatással, nagymozgással, hangutánzással stb.

3. táblázat: Alapfogalmak fejlesztésére használható gyakorlatok a pedagógus által adott input és a gyermektől várt output jellege alapján. Forrás: A Szerző

OxIPO komponens	Feladat	
	Fogalom definiálás	Fogalom meghatározás
Input	Verbális címke „Milyen jellemzői vannak egy kutyusnak?”	Tulajdonságlista „Találós kérdés: mi lehet ez? Szőrös állat, azt mondja »Vau!«?”
↓	↓	↓
Várt output	Tulajdonságlista „Szőrös állat, azt mondja »Vau!«, stb..”	Verbális címke „Kutyus.”

Fogalmak közötti viszonyok fejlesztése

Az adott témával kapcsolatos alapfogalmak kialakítása/korrigálása mellett e fogalmak közötti kapcsolatokat is célszerű rendezni. Általánosabb, nevelési értelemben pedig a fogalmi kapcsolatok felismerését, megértését lehetővé tevő kompetenciafejlesztést is folytathatunk.

Habár többféle logikai kapcsolat lehetséges a fogalmak között az OxIPO-moddal alapuló képességfejlesztés alkalmával elsősorban az iskolai tanulás során leggyakoribb (egyben leggyakoribb hibával is járó) négy logikai viszonyra fókuszálunk. Ezek:

- bemutatás (a fogalmak közötti jelzettjelző, vagy főnév-tulajdonság viszony),
- fogalmi hierarchia (a fogalmak közötti alá-fölé-mellérendeltségi viszony, amikkel a rész-egész viszonyokat is megragadhatjuk),
- időrend,
- összehasonlítás (két vagy több fogalom egy vagy több tulajdonság alapján történő összevetésén alapuló viszony).

Az iméntiek közül a „bemutatást” célzó szövegek tulajdonképpen egy verbális címkét, valamint a hozzátartozó tulajdonságlistát tartalmazhatják. Tekintve, hogy erről már volt szó az alapfogalmak fejlesztése kapcsán, a részletes ismertetéstől itt eltekintünk. A továbbiakban ezért a fogalmi hierarchiát, a fogalmak közötti időrendet és a fogalmak összehasonlítását

fejlesztő gyakorlatokra térünk ki részletesebben.

A 4. táblázat a fogalmak közötti viszonyokat fejlesztő gyakorlatokat foglalja össze a pedagógus által adott instrukció (input) és a gyermektől, tanulótól várt válasz (az output) alapján.

Az alábbiakban a 4. táblázatban összefoglalt fogalmak közötti viszonyokról és feladatokról olvasható tömör összefoglaló.

Fogalmi hierarchia

Noha a fogalmak közötti alá-fölé-mellérendeltségi viszonyok legegyszerűbben ágrajzzal szemléltethetők, e képi reprezentáció könnyen átalakítható halmazábrává, amivel a rész-egész viszonyok szemléltethető elsősorban (ilyen esetben az „egész”-ként értelmezett fogalmat tekintjük fölérendelt fogalomnak, az alfogalmakat pedig ezen belüli „rész”-ekként ábrázoljuk (lásd: 5. ábra).

A fogalmi hierarchiával kapcsolatos műveletek (többek között) két alapvető gyakorlattípusa: az alfogalmak keresése és a főfogalom keresése jellegű gyakorlat.

Alfogalmak keresése: legkevesebb két fogalommal végezhető gyakorlat (a fogalmak számának felső határa elvileg nincs), amelyek közül az egyik a fő- a másik/többi az alfogalom. Példa:

Input: „Mondj egy állatot!”

Output: „Kutya.”

A „Mondj egy állatot!” utasításban az „állat” tekinthető fölérendelt fogalomnak, és a válaszként adott konkrét állat/állatfaj (például „kutya”) ennek az alfogalma.

4. táblázat: A fogalmak közötti viszonyok fejlesztésére használható gyakorlatok a pedagógus által adott input és a gyermektől várt output jellege alapján. Forrás: a Szerző

Logikai viszony	A pedagógus által adott input és a gyermektől várt output tartalma	
	Input: verbális címke Várt output: tulajdonságlista	Input: tulajdonságlista Várt output: verbális címke
Fogalmi hierarchia	Input: „Mondj két állatot!” Output: „Cica és kutya”	Input: „Mi a közös a cicában és a kutyában?” Output: „Mind a kettő állat”
Időrend, oksági viszony	Input (az esemény neve): „Ebédelés. Mit jelent ez? Miket csinálunk, amikor ebédelünk?” Output (az esemény leírása): „Elkészítjük az ételt. Megterítünk. Leülünk. Eszünk. Elpakolunk magunk után.”	Input: „Hogyan mondjuk egy szóval azt, amikor délben elkészítjük az ételt, megterítünk, leülünk, eszünk, elpakolunk magunk után?” Output (esemény neve): „Ebédelünk”
Összehasonlítás (azonosság-, különbségkeresés)	Input: „Mi a különbség a cica és a galamb között? Azt is meséld el, hogy mi a hasonlóság közöttük!” Output: „A cica négylábú szőrös állat fogakkal, ami nyávogó hangot tud adni. A galamb olyan kétlábú két szárnyú tollas állat csőrrel, ami bűgő hangot tud adni. Mind a kettő állat. Mind a kettőnek van feje, lába, teste, két szeme, egy feje stb.”	Input: „Két állat közül az egyik olyan négylábú szőrös állat fogakkal, ami nyávogni tud. A másik pedig kétlábú kétszárnyú tollas állat csőrrel, és bűgő hangot tud adni. Mindkét állatnak van egy feje, egy teste, két szeme, stb. Mondj egy példát arra, hogy mi lehet az egyik, mi lehet a másik állat?” Output: „Cica és galamb”

Másik példa:

Input: „Sorolj fel állatokat!”

Output: „Cica, kutya, kukac.”

Ebben az esetben egy főfogalomhoz (az „állat”-hoz) több alárendelt fogalom tartozik (a válaszban említett állatok).

Az alfogalomkeresési feladat variációi olyan instrukciókat, kérdéseket (inputokat) közölnek, mint:

„Milyen típusai vannak a ...-nak?”

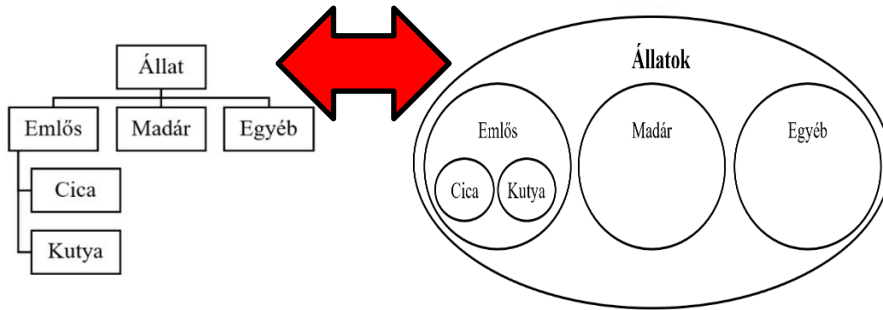
„Mondj/rajzolj/jelölj minél több ...-t!”

„A képen bemutatott ... fajtáinak le-
rajzolása/elmutogatása”.

A fenti példák kipontozott szövegrészeibe természetesen egy főfogalom helyettesíthető be, és a válaszok lesznek az alárendelt fogalmak. Az így kapott fogalmi hierarchiákat ágrajzzal (lásd: 1. ábra) szemléltethetjük is a fejlesztés során (Mező, 2011).

1. ábra: Egy fogalmi hierarchiát ábrázoló ágrajz és egy „Egész-rész” viszonyt feltételező halmazábra átalakíthatók egymásba. Forrás: a Szerző

Fogalmi hierarchiát ábrázoló ágrajz: Egész-rész viszonyt szemléltető halmazábra:



Főfogalom keresése. Legalább két fogalom szükséges ehhez a típusú gyakorlathoz is: az egyik a fő-, míg a másik az alfogalom. Példa:

Input: „Mond egy szóval! A kutya az egy ...?”

Helyes output: „Állat.”

A feladatban az alárendelt fogalom a „kutya” és a válaszként adott „állat” a főfogalom.

A főfogalom keresése feladattípus fenti, legegyszerűbb formja nehezebbé az alfogalmak mennyiségének növelésével, és a fogalmak közötti „távolság” növelésével is. Íme egy példa az alfogalmak mennyiségének növelésére:

Input: „Mi a közös a kutyában, a cicában, a bolhában, a cápában, az egérben és az elefántban?”

Helyes output: „Mindegyik állat.”

A főfogalom keresése típusú feladatban megadott fogalmak közötti „távolság” megítélése leginkább azon múlik, hogy hány közös tulajdonsága van a fogalmaknak. Minél jobban hasonlít egymásra a tulajdonságlistája két fogalomnak, annál közelebbinek tekintjük azokat, s fordítva: minél kevesebb közös eleme van két fogalom tulajdonságlistájának, annál távolabbinak tűnnek egymástól. Megjegyzendő, hogy Mednick (1962) távoli asszociációs elmélete alapján a kreativitás lényege, hogy a kreatív emberek nagyon távoli fogalmak között is képesek kapcsolatot találni. Ergo: a távoli fogalmakkal végzett főfogalom keresés jellegű feladat a kreativitásra is jó hatással lehet. Következzék három példafeladat, amelyben egyre távolabbi asszociáció létrehozására van szükség:

1. Példa: egymáshoz közel álló fogalmakat használó feladat.

Input: „Mi a közös a kutyában és a cicában?”

Helyes output: „Mind a kettő állat.”

2. Példa: egymástól valamivel távolabbi fogalmakat exponáló feladat.

Input: „Mi a közös a kutyában és az almafában?”

Helyes output: „Mind a kettő élőlény.”

3. Példa: egymástól nagyon távoli fogalmakat alkalmazó feladat.

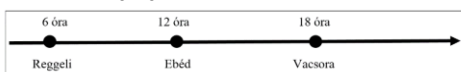
Input: „Mi a közös a kutyában és az Alfa Centauri csillagban?”

Lehetséges output: „Mind a kettő atomokból áll.”

Időrend, oksági viszony

Az események időbeli sorrendjének vagy akár ok-okozati kapcsolatának megértését, vagyis a fogalmak közötti temporális viszonyok felismerése, rendezése céljából végzett gondolkodást nagy mértékben segíti az eseménysorok vizualizálása időegyes segítségével (2. ábra).

2. ábra: időrend szemléltetése időegyesessel.
Forrás: a Szerző



Az időegyeses esetében az időbeliség vizuális megjelenítését az a sajátos körülmény teszi lehetővé, hogy a térbeli egy-

másutániságra vonatkozó fogalmakat (például: egy objektum vagy objektumsok egy sorozata „előtt”, „után”, „közben”) a legtöbb nyelv az időbeli egymásutániságra is használja (például: egy idpont vagy időpontok egy sorozata „előtt”, „után”, „közben”). Így a konkrét, könnyen ábrázolható térbeli viszonyok az absztrakt, nehezebben megragadható időbeli viszonyokkal párhuzamba állíthatók. A végeredmény: az elvont időbeliséget képesek lehetünk konkretizálni egy időegyes segítségével.

Az időrendet tartalmazó fogalmi viszonyok alkalmával verbális címkének tekinthetjük az esemény megnevezését (például: „II. világháború”), a tulajdonságlista pedig az esemény részleteit tartalmazhatja (közülük például az esemény időszakán belüli történéseket, azok időpontját, szereplőit, helyét stb.). Esemény lehet például:

- hétköznapi történéis (például: a hétvége történéisei a családban, a fogmosás, az aktuális óvodai/iskolai események);
- irodalmi cselekmény, elbeszélés (legyen az mese, novella, regény stb.)...
- történelmi esemény (például: háborúktörése/befejezése, honfoglalás stb.).
- hosszabb-rövidebb időtartamú természeti jelenség (például: a jégkorszak, egy egysejtű osztódása stb.).

Az eseményhez tartozó tulajdonság-lista tartalmazza a konkrét történéseket például.

Az időrend szerinti fogalmi viszonyok esetében használható két jellegzetes feladattípus: a „Mit történt?” és a „Mi a

neve az eseménysornak?” típusú feladat. Az előző lényege az, hogy megadott eseményhez eseménysort kell rendelni; míg a második lényege az, hogy egy megadott eseménysor nevét kell a válaszadónak megadnia.

A „Mi történt?” típusú feladat minimum három fogalommal valósítható meg. Ezek közül az egyikhez kötődik az esemény megnevezése, a többi pedig az eseménysorra vonatkozik. Példa:

Input: a verbális címke („fogmosás” közlése. „Mondd el, mi történik, amikor fogat mosunk!”

Output: a tulajdonságlista (=eseménysor) közlése. Lehetséges példa: „a fogkrémes tubus kinyitása, a fogkrémet fogkefére helyezése, a fog sikálása a fogkefével, a száj kiöblítése, a fogkefe megtisztítása, majd a fogmosó-kellékek elpakolása”

A „Mi történt?” típusú feladat variálható aszerint, hogy milyen témájú eseményt kell részletezni, illetve az alapján, hogy milyen részletességgel kell az adott eseményt részletezni. Ezen kívül a rendelkezésre álló idő, az input és az output modalitása (például vizuális, akusztikus tsb.), és módja (például: verbális, mozgásos, vizuális stb.), a tulajdonságlista megismeréséhez szükséges kognitív képesség (például: egy szöveg észlelése és megértése és/vagy az eseménynek emlékezetből történő felidézése szükséges-e a feladathoz) mentén is létrehozhatók feladatkombinációk.

A „Mi a neve az eseménysornak?” típusú feladat is minimum három fogalmat feltételez: az inputként megadott esemény-

sort (minimum két elemmel), és a válaszként megadott esemény megnevezést.

Példa:

Input: a tulajdonságlista és a feladat közlése. Példa: „Hogyan mondjuk egy szóval, amikor ezeket csináljuk: a fogkrémes tubus kinyitása, a fogkrémet fogkefére helyezése, a fog sikálása a fogkefével, a száj kiöblítése, a fogkefe megtisztítása, majd a fogmosó-kellékek elpakolása?”

Output: a verbális címke (= esemény) válaszként történő megadása. Példa: „Fogmosás”.

A „Mi a neve az eseménysornak?” típusú feladat lényegében hasonló szempontok alapján varilható, mint a „Mi történt?” típusú feladatok (lásd: korábban).

Összehasonlítás végzését segítő gyakorlatok

Az összehasonlítás során két vagy több fogalmat egy vagy több tulajdonság alapján vetünk össze. Eközben megállapíthatjuk a fogalmak nevét (verbális címkéit), és tulajdonságlistájuk elemeit, azok azonoságát, hasonlóságát, illetve vagy különbözőségét. Fogalmak összehasonlítására kerül sor akkor, amikor a gyermek, tanuló „Az egér vagy az elefánt a nagyobb?”, „Nyáron vagy télen esik hó?”, „Mi a különbség Jancsi, Juliska és a vasorrú bába között?”, „Miben hasonlít egymásra a reggelink és az uzsonnánk?” stb. kérdésekre igyekszik válaszolni. Ebben az esetben az összehasonlításra kerülő fogalmakra utaló szavak (mondjuk: „egér” és „elefánt”) tekinthetők verbális cím-

kének, a fogalmak tulajdonságlistái pedig kiegészülnek az azonosságra, hasonlóságra, különbségre vonatkozó információval (például: „az egér kisebb, mint az elefánt; az elefántnak van ormánya; mind a kettő állat mind a kettőnek négy lába; egy feje, két-két szeme, füle van, stb.”).

A fogalmak összehasonlítása esetében egy $n+1$ oszlopból és $m+1$ sorból álló táblázat lehet hatékony szemléltető eszköz, ahol:

n = az összehasonlítandó fogalmak mennyisége,

m = az összehasonlítási szempontok, tulajdonságok mennyisége.

A „+1” oszlop/sor az oszlopok/sorok megnevezéséhez szükségesek. Így két fogalom három szempont alapján történő összehasonlításához egy 3×4 -es táblázatra van szükség (lásd: 5. táblázat). Kiegészítésként összegző sorokat és oszlopokat is alkalmazhatunk még.

5. táblázat: Példa két fogalom ($n=2$) három szempont ($m=3$) alapján történő összehasonlítását szemléltető $n+1=3$ oszlopos, $m+1=4$ soros táblázatra. Forrás: a Szerző

Összehasonlítási szempont	1. fogalom: Egér	2. fogalom: Elefánt
1. Állat?	igen	igen
2. Van ormánya?	nincs	van
3. Hány lába van?	négy	négy

Az összehasonlítást gyakoroltató két fő feladattípus: 1) a „Mi a különbség köztük?” típusú feladat esetében a verbális cím-

kékhez (az összehasonlítandó fogalmakra utaló szavakhoz) tulajdonságlista rendelése, értékelése szükséges; 2) a „Mi lehet a neve ezeknek?” jellegű feladat során megadott tulajdonságlisták révén kell fogalmakat összehasonlítani és/vagy megnevezni (verbális címkéket kell találni).

A „Mi a különbség (vagy a hasonlóság) közöttük?” feladat lényege tehát: az összehasonlításra váró fogalmakhoz tulajdonságlistát kell rendelni, és értékelni szükséges azt. A feladat legkevesebb két fogalommal és minimum egy tulajdonsággal (kvázi összehasonlítási szemponttal) valósítható meg. Példa:

Input: „Mi lehet a különbség és a hasonlóság az egér és az elefánt között?”

Lehetséges output (tulajdonságlista): „Mindkettő négylábú állat, ám az egérnek nincs ormánya, az elefántnak pedig van ormánya.”

A feladat alakítható az összehasonlítandó fogalmak száma, fogalmi távolsága (közös tulajdonságaik mennyisége) szerint. E feladat típus közismert változata a „Kakukktojást kereső” feladat, ami során három vagy több fogalom közül egy fogalom egy vagy több szempontból különbözik a többi fogalomtól, míg a többi fogalom e szempont(ok)ból hasonlít egymásra. Az összehasonlítási szempontok köre megadható a feladatszövegében, vagy a válasz indoklásában, magyarázatában is tudatosítható.

Példa az „egy fogalom egy szempont alapján különbözik a többitől” típusú kakukktojás keresés feladatra, melyben a

válasz indoklásában kerül megnevezésre/ellenőrzésre az összehasonlítás szempontja:

Input: „Melyik a kakukktojás? Cica, Kutya, Alma. Miért az a kakukktojás?”

Lehetséges output: „Alma. Azért, mert a cica és a kutya állat, az alma pedig nem állat.”

Példa a „több fogalom két szempont alapján különbözik a többitől” típusú kakukktojás keresés feladatra, melyben a feladat instrukciójában kerül megnevezésre/ellenőrzésre az összehasonlítás szempontja:

Input: „Melyek a kakukktojások, ha a megadott tárgyak méretét, s melyek, ha a színüket nézzük? Nagy kék korong, kis kék háromszög, nagy piros korong, nagy kék korong, nagy kék négyzet.”

Lehetséges output: „Ha a méretet nézzük, akkor a kis kék háromszög a kakukktojás, mert a többi tárgy nagy. Ha a színt tekintjük, akkor a nagy piros korong a kakukktojás, mert a többi tárgy kék.”

A „*Mi lehet a neve ezeknek?*” feladat során egy vagy több tulajdonság alapján kell két vagy több fogalom verbális címkéjét megadni válaszként. Ilyen gyakorlat instrukciója lehet mondjuk:

Input: „Találd ki, hogy melyik két állatra gondoltam? Mindkettő négy lábú, az egyik hatalmas méretű és van ormánya, a másik icipici és cincogó hangot ad ki”

Output (a verbális címkék közlése): „Elefánt és egér”

A feladat olyan változók mentén módosítható például, mint az összehasonlítandó fogalmak témája, mennyisége, tulajdonságaik jellege és mennyisége, stb..

E feladattípus speciális változata a „Mi a párja ennek a szónak?” típusú feladat. Ebben az esetben egy fogalom verbális címkéjét előre megadjuk, s az a feladat, hogy tulajdonságlistája alapján egy ehhez illeszkedő fogalom verbális címkéjét nevezzük meg. Feladatvariációként megadhatjuk a választható verbális cím-kék körét, illetve azt a szempontot (például hasonlóság, ellentét, „kulcs a zárba” jellegű funkcionális összefüggés), ami alapján a két fogalom összeillik. Példa ez utóbbi variációra:

Input: „Mi az ellentéte a „jó” szónak a következők közül? Rossz, boldog, remek, kiváló.”

Helyes output: „Rossz”

A „fogalomanalógia keresése” jellegű feladat is ebbe a feladatkörbe sorolható. E feladattípusban négy összeillő fogalom közül hármát adunk meg, s a negyediket kell kitalálni (vagy megadott fogalmakból kiválasztani). Példa:

Input: „Mondok egy szó párt: »férfi-nő«. Egy másik szó pár első tagja: »fiú«. Mi lehet a második tag, ha ugyanaz a »fiú« és a másik szó közötti szabály, mint ami a »férfi« és

»nő« szavak között volt? Tehát ezek közül melyik illik a fiú szóhoz: bácsi, lány, néni, baba?»

Helyes output: „Lány”.

Összefoglalás

Ahhoz, hogy kommunikálni tudjunk egymással szükségünk van arra, hogy közel azonos fogalmi bázissal rendelkezünk. Voltaire írja valahol, hogy ahhoz, hogy társalogni tudjunk, először definiálni kell fogalmainkat. A fogalmak azonban nemcsak a kommunikációban segítenek bennünket, hanem a világról szerzett ismereteink rendszerezésében, deklaratív memóriánk működésében is szerepet játszanak.

Egy fogalom (s ezzel együtt sokszor: a szókincs) fejlesztése megtörténhet oktatási jelleggel: ilyenkor egy-egy fogalmat tanítunk meg vagy pontosítunk, illetve tágabb fogalmi körbe helyezzük, vagy alfogalmak bevezetésével pontosíthatjuk azt. A fogalomalkotó gondolkodás fejlesztése ehhez képest nevelési feladatnak tekinthető, és célja az lehet, hogy képesek legyünk az önálló fogalomalkotásra, a fogalmak közötti logikai kapcsolatok megértésére.

A fogalomalkotó gondolkodás a fogalmak kialakítását, és a fogalmak közötti

kapcsolatok önálló feltárását, megértését, a fogalmakkal történő műveletek végzését egyaránt jelenti.

A fogalomalkotó gondolkodás egyéni jellemzőinek feltárására, diag-nosztikájára, és fejlesztésére lényegében ugyanazok a feladattípusok alkalmazhatók. Jelen tanulmányban e feladatokból, módszerekből mutattunk be néhányat.

Irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvény
- Mednick, Sarnoff (1962): The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, 69, 220–232.
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.

MÚHELY, RENDEZVÉNY

T.É.M.A.

Mező Katalin (Ph.D.)
Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület

Absztrakt

A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület projektje keretében a 2022/2023. tanévben megvalósuló tehetséggondozó program. A programot a Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség támogatja (pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095). Ez az összefoglaló bemutatja a program célrendszerét és várható eredményeit.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, tudomány, művészet

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

T.É.M.A.: Tudományos és Művészeti alkotóműhely (S.A.A.W.: Science and Art Workshop)

The „T.É.M.A.: Tudományos és Művészeti alkotóműhely” (S.A.A.W.: Science and Art Workshop) is a talent development program within the framework of the project of the Kocka Kör Tehetséggondozó Cultural Association for 2022/2023. academic year. This program is supported by the National Talent Program and the Prime Minister's Office (project ID: NTP-INNOV-22-0095). This summary presents the target system and expected results of the program.

Keywords: talent development, science, art

Disciplines: psychology, pedagogy

Mező Ferenc (2022): T.É.M.A. OxIPO – <i>interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2022/3. 59-62. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.59
--

T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely



Pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095

Támogatók:

Megvalósító:



MINISZTERELNÖKSÉG



A „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület NTP-INNOV-22-0095 pályázati azonosítószámú projektje keretében a 2022/2023. tanévben megvalósuló gazdagító jellegű tehetséggondozó program. A programot a Nemzeti Tehetség Program, valamint a Miniszterelnökség támogatja.

A T.É.M.A. tehetséggondozó program célrendszere

A Természettudományos és Művészeti Alkotóműhely célrendszere misszióból, direkt célból és indirekt célokból tevődik össze.

Misszió: természettudományos és művészeti orientációjú komplex tehetséggondozó program biztosítása tanulók számára.

Direkt cél: természettudományos/művészeti kompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök, módszertani jártasság)



MINISZTERELNÖKSÉG



fejlesztése felfedeztetés és alkotás központi tanulás formájában.

A T.É.M.A. által megcélzott indirekt célok:

- a) Pályaorientáció: a bevont tanulók ösztönzése a természettudományos és/vagy művészeti kutatói, alkotói, tanári karrier irányba.
- b) Személyiségfejlesztés (elsősorban az énkép és önismeret terén) és szociális készségek fejlesztése. A résztvevők önmegvalósítás iránti igényét célozza a programban rejlő kreatív feladatok sora, és önbecsülés és tisztelet iránti igényüket szolgálja az általuk létrehozott produktumok várható elismertsége.
- c) Kognitív képességek gyakoroltatása.
- d) Módszertani fejlesztés (tanulás-és kutatásmódszertani, képzőművészeti alapok gyakoroltatása révén).
- e) Teljesítményre ösztönzés (a program hatására nőjön a résztvevők publi-

kációs, prezentációs, innovációs, valamint művészeti jellegű teljesítményeinek mennyisége)

- f) A fenntartható fejlődés iránti érzékenyítés.

A T.É.M.A. program várható eredményei

A Természettudományos és Művészeti Alkotóműhely az alábbi rövid távú eredményekkel jár:

Élménypedagógiai tapasztalat.. Várható hatás: alkotásokkal, alkotókkal kapcsolatos pozitív attitűd alakulása.

Egy tanulás módszertani tréning/fő. Várható hatás: a kreatív (produktív) tanulást segítő módszertani repertoár nő, ez előkészíti a kutatás módszertani fejlesztést.

Egy kutatás módszertani tréning/fő. Várható hatás: kutatás módszertani alapfogalmak, módszerek megismerése.



Egy kutatási terv/fő megírása. Várható hatás: tapasztalatszerzés a kutatási terv alkotásának terén.

Egy 1 kutatási terv megvalósítás/fő. Várható hatás: tapasztalatszerzés a kutatási terv megvalósítása terén.

Egy absztrakt/fő megírása és megjelentetése. Várható hatás: a résztvevők tapasztalatot szereznek az absztrakt írás terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) absztrakt-jellegű tétellel nő.

Egy konferencia prezentáció/fő előadása nemzetközi interdiszciplináris konferencián. Várható hatás: a diákok saját élményű tapasztalatot szereznek a tudományos konferencia előadások terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) konferencia-prezentáció jellegű tétellel nő.

Egy tanulmány/fő megjelentetése. Várható hatás: a beválogatott diákok gyakorlati tudást kapnak a tanulmány írás terén, illetve bibliográfiájuk min. 1 (talán az első!) tanulmány jellegű tétellel nő.

Egy virtuális kiállítás/fő a természettudományos alprogramban résztvevők esetében. Várható hatás: kiállítás szervezési és tudománynépszerűsítési tapasztalattal gazdagodnak és bibliográfiájuk min. 1 (valószínűleg az első!) virtuális kiállítás jellegű tétellel bővül.

Egy zászlókiállítás/csoport a művészeti alprogramban résztvevő diákok esetében. Várható hatás: az alkotók kiállítás szervezési tapasztalatot és művészetnépszerűsítési tapasztalatot nyernek, amit önéletrajzukban is közzé tehetnek.

Egy honlap/fő. Várható hatás: honlap alkotási és önmenedzselési tapasztalat szerzése.

Animáció (1 kisfilm/művészeti csoport). Várható hatás: filmalkotói tapasztalat, illetve az alkotók önéletrajzában is megjeleníthető lesz az animációs filmalkotói tevékenység

A fenntartható fejlődésre fókuszáló társasjáték. Várható hasznosulás: ismeretterjesztő, szórakoztató, innovációra ösztönző, a fenntartható fejlődést a figyelem középpontjába állító társasjáték jön létre.

A T.É.M.A. program várható hosszú távú hatása, hogy mind pályaorientációs, mind továbbtanulási szempontból befolyásolni fogja a résztvevők életét.

A program eredményei a program honlapján folyamatosan és ingyenesen közzétételre kerülnek 2023. januárjától. A T.É.M.A. program weboldala:

https://kockakor.hu/ntp_innov_22_0095

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a Miniszterelnökség és a Nemzeti Tehetség Program által biztosított pályázati támogatást (pályázati azonosító: NTP-INNOV-22-0095)!



A VÍZ AZ ÚR

Lévainé Kovács Róza

Karcagi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Kovács-Tehetségpontja

Absztrakt

„A víz az úr” című gazdagító jellegű tehetséggondozó programot valósította meg a Karcagi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Kovács-Tehetségpontja. A programot a Nemzeti Tehetség Program támogatta (pályázati azonosító: NTP-INNOV-21-0187). Jelen összefoglaló áttekinti a projekt főbb tartalmi pontjait, eredményeit.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, környezetvédelem

Diszciplínák: biológia, pedagógia

Abstract

„A VÍZ AZ ÚR” („THE WATER IS THE BOSS”)

The Kovács Talent Center of the Karcag Elementary School and Elementary Art School implemented an enriching talent development program called „A víz az úr” („The Water is the Boss”). The program was supported by the National Talent Program (project ID: NTP-INNOV-21-0187). This summary provides an overview of the project's main content points and results.

Keywords: talent development, environmental protection

Disciplines: biology, pedagogy

Lévainé Kovács Róza (2022): A víz az úr. OxIPO – <i>interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2022/3. 63-67. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.63
--

A Karcagi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Kovács-Tehetségpontja a Nemzeti Tehetség Program keretében szervezte meg a „A víz az úr” elnevezésű programját, melyhez az anyagi háttérrel a NTP-INNOV-21-0187 kódszámú pályázat biztosítja.

A projekt a vízzel, az életünkben, a természetben betöltött szerepével, a víz tisztaságának fontosságával foglalkozik, kitér a környezettudatosságra. A víz kémiai, fizikai tulajdonságai, a vízzel kapcsolatos kísérletek, az úszás fizikája, a víz hasznosítása az élővilágban, a vízszennyezés összetevői, a vízzel kapcsolatos természeti

katasztrófák, a víz felszínalakító hatása témák szerepelnek a foglalkozásokon. Mérünk, adatokat rögzítünk, elemzünk, megismerjük az okokat. A tapasztalatszerző utak a Tisza három szakaszához kapcsolódnak (1. ábra).

A külső helyszíneket kerékpárral keressük fel, fontos a mozgás, az egészséges életre-, a környezetvédelemre nevelés. A játékos felfedezés közben hangsúlyos a gyakorlat, az ön- és társismeret, a tanulás támogatása, a digitális fejlesztés (digitális fotózás, robotika, digitális invázió – 2.

ábra), a szakmák megismerése, a növénytermesztés alapjainak megtanulása. Irodalmi kitérőt is teszünk, így a humán beállítottságú tanulókat is igyekszünk bevonni.

Pályázati programunkkal lehetőséget kívánunk biztosítani a nehéz körülmények között élő tanulóink számára, közben felfedezhetjük bennük a tehetséget, megtalálják maguk számára azt a területet, amelyen sikeresek, játékos keretek között tanítjuk őket tanulni, együttműködni. Célunk, megmutatni a környezetük, a természet összefüggéseit. Célunk továbbá tapasztalatok biztosítása azzal kapcsolatban,

1. ábra: Sárkányhajózás. Forrás: a Szerző



2. ábra: Digitális invázió. Forrás: a Szerző



hogy hogyan kell vigyázni törékeny vilá-
gunkra, a mérés, a kísérletezés módszer-
tanának megismertetése, a környezettuda-
tosság, a digitális kompetencia, a mű-
vészeti érzék fejlesztése, mindez a moz-
gással vegyítve. A tanórán kívüli biológia-,
fizika-, földrajz-, kémiafoglalkozásokon
felvetett problémák megoldása kreativitást,
logikus gondolkodást igényel. A Horgász
tanoda és a Tanulás tanulása kurzus a gya-
korlatra épül (3. ábra). Az iskolán kívüli
utak során több szakma képviselőjével,
munkafolyamataival találkozhatnak, ami
megkönnyítheti számukra a pályaválasztást.

3. ábra: OxIPO tanulásmódszertan tréning. Forrás: a Szerző



A program megvalósításával rövidtávú eredménynek tekintjük, ha nő a tanulók tanulás iránti motivációja. Értékké válik számukra a tanulás, a tudás, hatékonyabbak lesznek az ismeretszerzésben. Fogékonyabbak lesznek a természettudományos kérdések iránt. Értik a környezetük történéseit. A világ komplexitására is ráirányítjuk a figyelmüket azzal, hogy a természettudományi felvetések mellett a nyelvi, irodalmi vonatkozásokat is megmutatjuk. A „játszva tanulni, tanulva játszani” elvének érvényesítésével – a fiatalok által leggyakrabban alkalmazott IKT eszközökkel válaszolunk azokra az igényekre, amelyek a

jövő generációját közelebb hozzák a Tisza folyóhoz, a természethez és a vízhez (ehhez például a MapRun térképes alkalmazást is felhasználjuk). A témákhoz kapcsolódó online interaktív oktatójátékok fejlesztése is megtörténik a projektben: 10 darab online játék fejlesztése és elhelyezése valósul meg a következő weboldalon: <http://www.tiszai.ertekek.hu/>

Gyakorlati eredmény a Horgász tanodával kapcsolatban a víz és vízi világ megismertetése (4. ábra). A horgász és a halak mellett a tanulók megismerik, és megszeretik a természetet, azon belül a vízi világot, és megtanulják értékelni, tisztelni és óvni ezt a számunkra fontos „kincset”.

4. ábra: Horgász tanoda. Forrás: a Szerző



A bevont gyerekek az üzemlátogatásokkal, a tanulmányi utakkal kimozdulnak megszokott környezetükből (5. ábra), rácsodálkoznak közvetlen környezetünk szépségeire, eljutnak olyan helyekre, ahova maguktól nem fognak. Ismerkednek a fizikai munkával, a különböző munkalehetőségekkel. Megtapasztalják: milyen gazdag a vidékünk vízi világa, milyen összetett a víz szerepe, hogyan hat a víz összetétele a környezetre, az élőlényekre.

További eredmény, ha tanulóink ráébrednek arra, hogy a víz védelme pénzigényes, az figyelmezteti őket az átgondolt életvezetésre is. A kerékpárutakon tudatosul a biztonságos közlekedés szabálya, a mozgás fontossága. A digitális fotózás terén igényesebbé válnak, az internetet gyűjtőmunkára is használják. Próbálkoznak a filmkészítéssel is.

5. ábra: A Tiszafüred-Örvény tanösvényen. Forrás: a Szerző



Köszönjük a Miniszterelnökség és a Nemzeti Tehetség Program által biztosított pályázati támogatást (pályázati azonosító: NTP-INNOV-21-0187)!



FELHÍVÁS
INTERDISZCIPLINÁRIS JUNIOR KUTATÓCSOPORTBA
TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA



Cél:

Középiskolások, BA, BSC, MA, MSC, PHD hallgatók számára lehetőséget biztosítani a saját diszciplínájukon átívelő kutatásokba bekapcsolódni, publikációkat megjelentetni, nemzetköz konferenciárésztvételt biztosítani.

A bekapcsolódással járó haszon

A részvétel a bekapcsolódók számára azért hasznos, mert:

- a) ösztöndíjak, pályázatok során érvényesíthető teljesítményei (publikáció, konferencia-előadás) lesznek,
- b) saját témájában kutathat és azt gazdagíthatja kutatótársai szaktudását is felhasználva,
- c) életrajzában is jól mutató bejegyzést kap,
- d) szakmai kapcsolatrendszere bővül,

e) ingyen vehet részt nemzetközi konferenciákon,

f) ingyen publikálhat Open Access (nyílt hozzáférésű) kiadványokban.

Feladatok

A résztvevő feladata a következő lesz:

- 1) Jelentkezés a csoportba (felhívás végén látható linken keresztül)
- 2) A csoport alakuló ülésén (személyes vagy online) részvétel a közös kutatási

téma kialakításában. Például: korábbi hasonló csoportban pszichológia, jogtudomány, gazdaságtudomány és orvostudomány szakos hallgatók fordultak saját szakjuk felől közös érdeklődésbe vágó kérdésekhez.

3) 10 perces prezentációval ingyenes részvétel a 2022. márciusában megrendezésre kerülő „7. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia” című rendezvényen. Magyar vagy angol nyelvű előadásokkal lehet majd tartani, amiről két-nyelvű igazolást állítanak ki a Szervezők. Az előadások témáját Ön választhatja meg.

4) Min. 1 tanulmány megírása. A megjelentetés megegyezés szerint folyóiratban vagy szöveggyűjteményben tervezzük.

Kiket várunk a programba?

A jelentkezést azoknak a középiskolásoknak, hallgatóknak, doktoranduszoknak ajánljuk, akik:

a) sokoldalúak, s kíváncsiak arra, hogyan tudnak együttműködni különböző tudományágak képviselőivel;

b) teljesítmény-centrikusak: a részvétel publikációkkal, konferenciákon történő előadásokkal is jár;

c) tudományos karrierjüket, s széleskörű kapcsolatrendszerüket már hallgatóként igyekeznek megalapozni;

d) a hétköznapi hallgatói létet kellemes és hasznos időtöltéssel igyekeznek kiegészíteni;

e) kedvelik a jó társaságot.

Részvételi díj

A programban való részvétel díj: 0 Ft.

A program keretében megrendezésre kerülő nemzetközi online konferenciákon történő részvételi díj: 0 Ft.

A programban történő folyóiratokban, tanulmánykötetben történő tanulmány megjelentetésének díja: 0 Ft.

A program egyéb költséget nem tartalmaz, de a résztvevők a saját kutatási munkájukkal kapcsolatban esetlegesen felmerülő költségeket önmállóan fedezik.

Időigény

A program időigénye: kb. 2 óra/alakuló megbeszélés + saját ütemű kutatás és publikáció írás + konferenciákon való részvétel.

Amit lehet, elektronikusan oldunk meg, ezzel csökkentve az időigényt.

Jelentkezési határidő:

2023. február 15.

Jelentkezés módja: bejelentkező e-mail küldése erre az e-mail címre:

info@kockakor.hu

Szervező

E tehetséggondozó program a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „T.É.M.A.: Tudományos És Művészeti Alkotóműhely” című pályázata keretében valósul meg a Miniszterelnökség

és a Nemzeti Tehetség Program támogatásával (pályázati azonosító: (NTP-INNOV-22-0095).

Kapcsolat, további információ:

Szakmai vezető: Dr. Mező Ferenc

E-mail: info@kpluszf.com

Mobil: 06 30 656 1 565



MINISZTERELNÖKSÉG



MEGHÍVÓ A „TANULÁS ÉS TÁRSADALOM”
INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIÁRA (2022)

INVITATION FOR 'LEARNING AND SOCIETY'
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2022)



DATE: IDŐPONT:

10 Nov 2022 – 12 Nov 2022 2022. nov. 10. – 2022. nov. 12

TYPE AND PLACE: TÍPUS ÉS HELYSZÍN:

Personal meeting: Eger (Hungary) *Személyesen:* Eger (Magyarország)
E-conference: online *E-konferencia:* online

WEBSITE: WEBOLDAL:

<https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>

ORGANIZERS: SZERVEZŐK:

The main organizer of the Conference: A konferencia főszervezője:

Eszterházy Károly Catholic University

Co-organizers: Társszervezők:

Charles University (Czech Republic) • Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia) • Gál Ferenc University (Hungary) • Kocka Kör (Hungary) • Partium Christian University (Romania) • University of Debrecen (Hungary) • University of Miskolc (Hungary) • University of Novi Sad (Serbia) • University of Szeged (Hungary)

SUPPORTER: TÁMOGATÓ:



PROJECT
FINANCED FROM
THE NRDI FUND
MOMENTUM OF INNOVATION



AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT

Mecenatúra

Project ID: Projektazonosító:

MEC_SZ_21_141117

<p>The project is implemented with the support of the National Research, Development and Innovation Fund of the Ministry of Innovation and Technology and on the basis of the Grant Certificate issued by the National Research, Development and Innovation Office.</p>	<p>Projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján valósul meg.</p>
<p>PRICES: Free, but subject to registration. Registration will be available via the link on the event website from September 2022.</p>	<p>ÁRAK: Ingyenes, de regisztrációhoz kötött. Jelentkezni 2022 szeptemberétől a rendezvény honlapján található linken keresztül lehet.</p>
<p>JOURNALS: OxIPO Artificial Intelligence Psychology and Warfare</p>	<p>FOLYÓIRATOK: OxIPO Mesterséges intelligencia Lélektan és hadviselés</p>
<p>MAIN ORGANIZER: Ferenc Mező (Ph.D.) mezo.ferenc@uni-eszterhazy.hu</p>	<p>FŐSZERVEZŐ: Mező Ferenc (Ph.D.)</p>
<p>SHORT DESCRIPTION: This event is an international interdisciplinary conference in Hungary for answering the following questions:</p>	<p>RÖVID ISMERTETŐ: Az esemény egy Magyarországon megvalósuló nemzetközi interdisciplináris konferencia a következő kérdések megválaszolására:</p>
<p>How can we increase the effectiveness of learning for a successful society?</p>	<p>Hogyan növelhetjük a tanulás hatékonyságát egy sikeres társadalom számára?</p>
<p>What actions can society do to help effective learning?</p>	<p>Milyen intézkedéseket tehet a társadalom a hatékony tanulás érdekében?</p>
<p>These questions are based on a thesis statement: learning is the basis of a successful society, and vice versa: society needs successful school learning. We can find a number of examples for this in the history from ancient China through the</p>	<p>E kérdések háttérében egy tézis áll, amely szerint: a tanulás a sikeres társadalom alapja, és fordítva: a társadalomnak szüksége van a sikeres iskolai tanulásra. Számos példát találunk erre a történelemben, az ókori Kínától az 1957-</p>

Sputnik-Shocked USA of 1957s (and its 1958s National Defense Education Law) to the nowadays educational challenges created by the pandemic.

es évek Szputnyik-sokkolt USA-ján (és annak 1958-as nemzetvédelmi oktatási törvényén) keresztül a világjárvány mai oktatási kihívásaiig.

PURPOSE:

The purpose of this conference is to give an opportunity for the meetings and cooperation for those domestic and foreign (junior and senior) researchers who study learning/teaching, society, and their interactions. Given the interdisciplinary nature of the topic, this event may be of interest to specialists of more disciplines (e.g. psychology, pedagogy, sociology, politology, economy, etc.).

CÉL:

E konferencia célja, hogy lehetőséget adjon a találkozókra és az együttműködésre azoknak a hazai és külföldi (fiatal és vezető) kutatóknak, akik a tanulást/tanítást, a társadalmat és annak kölcsönhatásait tanulmányozzák. Tekintettel a téma interdiszciplináris jellegére, ez az esemény több tudományterület (pl. pszichológia, pedagógia, szociológia, politológia, gazdaság stb.) szakemberei számára is érdekes lehet.

EXPECTED OUTCOMES:

Expected outcomes of this conference are the following: we would like to establish the base of an international and long-time learning research project, and this conference would be its initial step. On the other hand, oral and poster presentations, published papers, a book, a film, and discussions may give more information to answer the questions above, and, additionally, the new information could serve as starting points of international researches in the future.

VÁRHATÓ EREDMÉNYEK:

A konferencia várható eredményei a következők: szeretnénk megalapozni egy nemzetközi és hosszú távú tanulás kutatási projekt alapját, és ez a konferencia lenne ennek a kezdeményezésnek az első lépése. Másrészt a megvalósuló szóbeli és poszter előadások, a megjelenő publikációk, könyv, film, és a megbeszélések több információt adhatnak a fenti kérdések megválaszolásához és az új információk is a nemzetközi kutatások kiindulópontjai lehetnek a jövőben.

**„TANULÁS ÉS TÁRSADALOM”
INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIA
(2022)**

**‘LEARNING AND SOCIETY’
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE
(2022)**

WEBSITE: WEBOLDAL:

<https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>

TANULÁS ÉS TÁRSADALOM INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIA

uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia



Eger, November 10-12, 2022

Project:
MEC_SZ_21_141117

Társszervezők / Co-organizers:



DEBRECENI
EGYETEM



GÁL FERENC
EGYETEM



ÓVODÉKI EGYETEM
МАСТЯЯ ТАННУЕЛВІ ТАМТÓКЕРЗІ КАЛ. СЗАВАДКА
УНІВЕРСИТЕТ У НОВОМ САДУ
УЧИТЕЛЬСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ



Miskolci Akadémiai Bizottság
Pszichológiai Szakbizottság



Partiumi
Keresztény
Egyetem

LEARNING & SOCIELTY INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE

MEGHÍVÓ
A „KREATIVITÁS – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT”
KONFERENCIÁRA

CREATIVITY - Theory and Practice (2022)
INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE
Deadline of Registration: 30 Nov 2022
E-Conference: 9 Dec 2022

KREATIVITÁS - Elmélet és gyakorlat (2022)
NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS ONLINE KONFERENCIA
A regisztráció határideje: 2022. Nov. 30.
E-konferencia: 2022. Dec. 9.

Organizers/Szervezők:

K+F STÚDIÓ Kft.
www.kplusz.com

Konstantin Filozofus Egyetem
Nyitra - Közép-európai Tanulmányok Kara

ial
INTELLIGENCIA
ARTIFICIÁLIS INTELLIGENCIA
PSYCHOLOGY & WARFARE

Partiumi Keresztény Egyetem

KLÁRÓDOK EGYETEM
KÖZNEVELÉSI ÉS TANÍTÁSPÉNZTÉK KÖZPONTJA
KÖZNEVELÉSI ÉS TANÍTÁSPÉNZTÉK KÖZPONTJA

KOCKA KÖR
www.kockakor.hu

100% CREATIVITY

Be Creative!

Journals: OxIPO Artificial Intelligence Psychology & Warfare Folyóiratok: OxIPO Mesterséges intelligencia Lélektan és hadviselés

Magyarország Olaszország Románia Szlovákia Szerbia

A konferencia típusa: online konferencia
Type of the conference: online conference

A konferencia megvalósítása: Az előadók az alábbi űrlapon nyújtják be regisztrációjukat (absztraktot és ppt-t). Határidő: 2022. november 30., 12:00 (magyar idő szerint)

Realization of the conference: 1 The performers submit their registration (with their abstract, ppt) by the below link. Deadline: November 30, 2022, 12:00 noon (Hungarian time)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1faipqlsclu2mxxwyysafsjch6ju4hhx1qeq9mb5hwdd4kmnxt75loow/viewform>

A regisztrált résztvevők linket kapnak 2 Registered participants will receive a link to egy valós idejű beszélgetésre a real-time discussion on a Google Meet felületén. the Google Meet interface.
Határidő: 2022. december 8. Deadline: December 8, 2022.

Előadások, szakmai megbeszélés 3 Lectures, date of professional discussion:
időpontja: 2022. december 9. December 9, 2022.

A résztvevők angol és magyar nyelvű 4 Participants will receive a certificate in igazolást kapnak a konferencián való English and Hungarian languages of their részvételükről participation in the conference

A K + F Stúdió Kft. ingyenes 5 The K + F Stúdió Kft. gives a free publikációs lehetőséget biztosít publication possibilities in its journals (these folyóirataiban (ezeket a folyóiratokat az journals are registered in ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA adatbázisokban regisztrálják). databases).

Árak: Prices:

2022. november 30. előtt: Before November 30, 2022:

Hallgatók (BA, MA, Dr.): ingyenes • Students (BA, MA, Drs.): free

Tanárok, professzorok: ingyenes • Teachers, professors: free

Pályázat által delegált résztvevő: 40 000 • Participants delegated by applications: Ft/fő vagy 96 EUR/fő. Arra kérjük a 40 000 HUF/person or 96 EUR/person. vállalatok vezetését, hogy a részletekkel We would like to ask the management of kapcsolatban küldjenek e-mailt Mező companies to send an e-mail to our contact Katalin (PHD) kapcsolattartó számára. person Katalin Mező (PHD) about details. Kontakt e-mail: info@kpluszf.com Contact e-mail: info@kpluszf.com

2022. november 30. után: After November 30, 2022:

-Mindenkinek 40 000 Ft/fő vagy 96 EUR/fő. Arra kérjük, hogy a részletek- Everybody: 40 000 HUF/person or 96 EUR/person.

kel kapcsolatban küldjenek e-mailt Please, send an e-mail to our contact
Mező Katalin (PHD) kapcsolattartó person Katalin Mező (PHD)
számára. about details.
Kapcsolat e-mail: info@kpluszf.com Contact e-mail: info@kpluszf.com

Szervezők: Organizers:

A konferencia főszervezője: The main organizer of the conference:

Mező Katalin (PhD, K + F Stúdió Kft., HU)

Társzervezők: Co-organizers:

Gál Katalin (PhD, Partiumi Keresztény Egyetem, RO)

Horák Rita (PhD, Prof., Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, SRB)

Mező Ferenc (PhD, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, HU)

Nagy-Lehocky Zsuzsa (PhD, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra - Közép-európai
Tanulmányok Kara, SK)

Pusztai Gabriella (Dott.ssa., IAL Toscana, I)

Révész László (PhD, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, HU)

Kapcsolat: Contact:

Mező Katalin (Phd)

info@kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

www.kpluszf.com

CREATIVITY - Theory and Practice (2022)

INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE

Deadline of Registration: 30 Nov 2022
E-Conference: 9 Dec 2022

KREATIVITÁS - Elmélet és gyakorlat (2022)

NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS ONLINE KONFERENCIA

A regisztráció határideje: 2022. Nov. 30.
E-konferencia: 2022. Dec. 9.

Organizers/Szervezők:

K+F STÚDIÓ Kft.

www.kpluszf.com



Konradin Filozófus Egyetem,
Nyitra - Középeurópai Tanulmányok Kara

ial

INTERNATIONAL
APPLIED INTELLECTUAL
LABORS



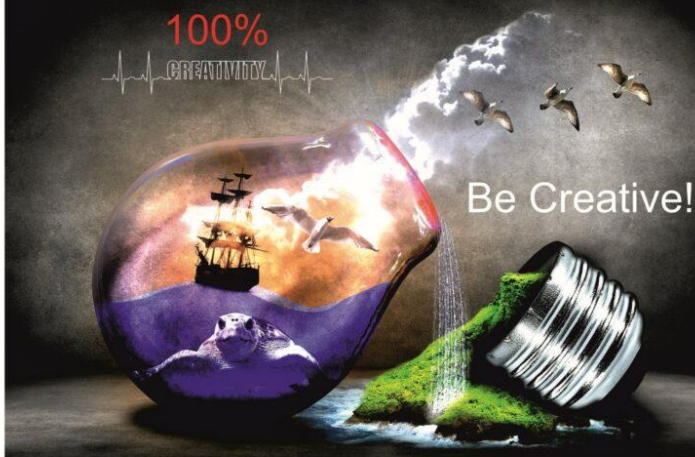
Partiumi
Keresztény
Egyetem



ELJÁRÁSI RENDTERV
MAGYAR TÁRSASÁGI TUDOMÁNYOS ÉS HÁLÓ SZAKASZ
MAGYARORSZÁGI MUNKÁK
PUBLIKÁCIÓS KÖZLEMÉNYEK ÉS MUNKÁK ÖSSZEFASSZÁSA



KOCKA KÖR
www.kockakor.hu



Journals: OxIPO Artificial Intelligence Psychology & Warfare Folyóiratok: OxIPO Mesterséges intelligencia Lélektan és hadviselés



Magyarország



Olaszország



Románia



Szlovákia



Szerbia

RECENZIÓ

RECENZIO
BARBARA COLOROSO
„ZAKLATÓK, ÁLDOZATOK, SZEMLÉLŐK: AZ ISKOLAI ERŐSZAK”
CÍMŰ MŰVÉVEL KAPCSOLATBAN

Szerző:

Ladányi Lili (Drs)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
ladanyi.lili@jgypk.szte.hu

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

Ladányi Lili (2022): Recenzió Barbara Coloroso „Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak” című művével kapcsolatban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3.83-85. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.83



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak – Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest: Harmat Kiadó, Budapest. 384 oldal ISBN: 9789632885643

Kulcsszavak: zaklatás, gyermek

Diszciplína: pedagógia

Bibliography of the subject of this recension:

Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak – Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest (HU): Harmat Kiadó, Budapest. 384 pp. ISBN: 9789632885643

Keywords: bullying, child

Discipline: pedagogy

Manapság egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik az iskolai zaklatás témája iránt, a szülők és az iskolák is keresik a leghatékonyabb módszereket, hogy visszaszorítsák a bántalmazások előfordulását. Alapvetően két nézet uralkodik az iskolai zaklatások kapcsán. Az egyik szerint ez egy teljesen normális jelenség, mindig is létezett, de az utóbbi időben túlzottan fókuszba került, és a környezet közbeavatkozása az, ami súlyosbítja a helyzetet. A másik szerint az utóbbi időben túlzott mértékű öltött bántalmazást a lehető legtöbb erőforrást mozgósítva kell megállítani, mielőtt még túl késő lenne. Barbara Coloroso könyve határozottan az utóbbi véleményt osztja: a szerző saját bevallása szerint a művet egy, a lakóhelyén történt iskolai lövöldözés ihlette, amelyről később kiderült, hogy háttérben iskolai zaklatás állt.

A Szerző könnyen olvasható, hétköznapi nyelven, mégis tudományosan alátámasztott módon szólítja meg az olvasót. A könyv alcíme („Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?”) kissé félrevezető lehet, mert ugyan rengeteg pedagógusok számára is használható tippel tartalmaz a bántalmazás visszaszorításához, intézményi szinten kevés segítséget nyújt egy zaklatás elleni komplex program kidolgozásához. Táboroztatók számára, akik pár napig egyszerre töltenek be szülői és pedagógusi feladatokat is, nagyon jól használható könyv.

A könyv tartalmilag két részre oszlik. Az első részben („A zaklató, a szemlélő és az áldozat”) a bántalmazásban részt vevő személyek egy hat felvonásos tragikus színdarab szereplőiként jelennek meg, csak sajnos ez a színdarab és a szereplők is valóságosak. Érzékletes példákon keresztül mutatja be az áldozatok és a bántalmazók lelki állapotát, szívbe markoló olvasni a többnyire tragédiával végződő eseteket, amelyekből már rögtön az előszóban is élénk tár jópárat, ezzel is igazolván a könyv létrejöttét. Ugyanakkor azt leírja, hogy a forgatókönyvek, amelyek ezekhez a színdarabokhoz és szerepekhez készültek, átírhatóak, van kiút az erőszakból. Beletekinthetünk a bántalmazó, az áldozat és a szemlélődők lelki világába és gondolataiba. Elmagyarázza a zaklatás négy ismertetőjelét, hogy az mindenki számára világosan elkülönüljön a hétköznapi konfliktusoktól: egyenlőtlen erőviszonyok, a fájdalomkóros szándéka, fenyegetettség, terror. Tárnyilagos leírást kapunk a zaklatás különböző módszereiről és eszközeiről, valamint élénk tárja a zaklató jellemrajzát is. Elmagyarázza, hogy senki sem születik zaklatónak, a zaklatás tanult viselkedésforma, és ebben kiemelkedő a közvetlen környezet szerepe. Bár a zaklatók eltérnek egymástól kinézetükben, módszereikben és eszközeikben, egy kulcsfontosságú tulajdonságban megegyeznek, ez pedig a megvetés: a másik személy alacsonyabb rendűnek, értéktelennek tekintése. Ez teszi lehetővé számukra,

hogy büntudat, szégyenérzet és megbánás nélkül bántalmazták embertársukat.

Az áldozatok ezzel szemben általában bizonytalanok és félnek önállóan fellépni a bántalmazás ellen vagy beszélni róla. Húsz különböző ürügyet sorol fel, ami miatt valaki könnyedén válhat a bántalmazók célpontjává, és ami miatt az áldozatok gyakran úgy érzik, hogy megérdemlik a bántalmazást. Ez is közrejátszik abban, hogy környezetük számára gyakran csak egy tragédia bekövetkezte után derül ki a bántalmazás megléte. A szerző a szülők és pedagógusok számára a korai felismeréshez nyújt segítséget az úgynevezett „vészjelek” felsorolásával.

A szemlélődők csoportját statisztákhoz hasonlítja, akik aktív vagy épp passzív részvételükkel közvetve járulnak hozzá a zaklató támogatásához, legtöbbször a tömegbe olvadva fel sem ismerve egyéni tettük súlyát. Ők maguk az áldozathoz hasonlóan szintén gyakran bizonytalanok, és nincs bátorságuk a beavatkozáshoz, vagy saját biztonságukat féltik, azért nem lépnek semmit. A szerző kihangsúlyozza, hogy nincs ártatlan szemlélődő, elsődlegesen az ő kezükben van a bántalmazás megállításának lehetősége.

A második részben („Az erőszak körforgásának megszakítása – a törődés körforgásának megteremtésével”) a megelőzés fontosságára helyezi a hangsúlyt, első sorban a szülők számára kínál ötleteket az egészséges, gondoskodó családi légkör

kialakításához, amelyek csökkenthetik a gyermekek zaklatásának valószínűségét. Bemutat három családmodellt, és azt, hogy melyik családszerkezet miként járulhat hozzá a bántalmazó, az áldozat vagy a bántalmazáshoz asszisztáló szemlélő típusú gyermek fejlődéséhez. Coloroso stratégiákat kínál a zaklató magatartásának orvoslására, a zaklatás áldozatainak támogatására és a szemlélődők beavatkozására ösztönzésére. Azt tanácsolja a szülőknek és a pedagógusoknak, hogy kezeljék a bántalmazást a bizalomteljes légkör megteremtése mellett határozott korlátok felállításával, amelyek megszegése esetén a büntetés helyett a fegyelmezés eszközét válasszák szankcióként. Teremtselek lehetőséget a gyermekeknek, hogy megmutathassák a bennük rejlő kedvességet és jóakaratot társaik irányába, pozitív párbeszéd révén segítsék a szociális készségek fejlődését, és az empátia kialakulását.

A zaklatás nem szűnik meg magától, foglalkozni kell vele. A családoknak és az iskoláknak karöltve kell programokat kidolgozniuk annak biztosítása érdekében, hogy minden gyermek biztonságos, kedves és gondoskodó környezetben nevelkedhessen otthon és az iskolában is. A „Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak” című könyv ebben a folyamatban lehet segítségünkre.

TÓTH LÁSZLÓ „A TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS KUTATÁS TÖRTÉNETE” CÍMŰ KÖNYVE (RECENZÍÓ)

Szerző:

Magyar Ágoston (Drs)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
magyaragoston@gmail.com

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

és további két anonim lektor...

Magyar Ágoston (2022): Tóth László „A tehetséggondozás és -kutatás története” című könyve (Recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 87-92. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.87



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Tóth László (2013): *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt Kiadó, Debrecen. 176 oldal ISBN 978 615 5212 08 6

Kulcsszavak: zaklatás, gyermek

Diszciplina: pszichológia, pedagógia

Bibliography of the subject of this recension:

Tóth László (2013): *A tehetséggondozás és kutatás története*. Debrecen (HU): Didakt Kiadó. 176 pp. ISBN 978 615 5212 08 6

Keywords: bullying, child

Disciplines: psychology, pedagogy

Dr. Tóth László „A tehetséggondozás és -kutatás története” című könyve nemcsak a tehetséggondozás, hanem azoknak a kutatásoknak a történetét is magában foglalja, melyek a tehetséggondozás és a tehetségfejlesztés világát jellemzik.

A könyv felépítése: a könyv tartalmi része 170 oldal, mely 9 nagyobb fejezetet foglal magában (az előszót és a felhasznált irodalom részt nem számítva). A könyv felépítését tekintve, a fejezetek a tehetséggondozás történetét időrendi sorrendben követik, ez a témát tekintve logikus is, és ad egy ívet a kötetnek.

A könyv fejezeteinek bemutatása:

Tehetséggondozás a régmúltban

A könyv első fejezete a tehetséggondozás történetét és annak kialakulását kutatja. A kronológiai kialakulása mellett területenként is különválasztja a téma bemutatását. Érdekes tény, hogy a tehetséggondozás kialakulásának bölcsője az ókori Kína volt. A kor „csodagyerekei” és olykor a családjuk is hivatalosak voltak a császári udvarba, magasabb szintű képzésbe kerülhettek és a társadalomban is magasabb rangot képviselhetek. Érdekesség még az is, hogy ezek tehetséges gyerekek ösztöndíjban is részesültek, ami minden valószínűség szerint szintén egyedi volt az egész világon abban az időben. Az ókori Kína után szerepel még a könyvben Görögország, Olaszország, Törökország, Amerika is. Így átfogó képet kaphatunk arról, hogy a világban, a kor felfogása

szerint milyen szempontok határozták meg a tehetséget, illetve ennek változását is helyenként nyomon követhetjük.

A tehetség tudományos kutatásának kezdetei a XIX. században

A második fejezet a címéhez hűen kronológiailag szép íven, tovább követi nyomon a tehetség fogalmának tudományos megközelítését a XIX. században. Sir Francis Galton a tehetséget (tévesen) a genetikai öröklődéshez kötötte. Galton révén esik szó az eugenika fogalmáról is, mely az emberi populáció növekedését az arra érdemeseknek kívánta biztosítani, így biztosítva a tökéletes genetika fenntartását és a többi mellőzését. A természetes szelekciót kiegészíteni gondolja a mesterséges szelekcióval. A tizenkilencedik század második felében az eugenika kiegészül a szociáldarwinizmussal. A nézet szélsőségesé vált. Csak az erősek, kiválóak, tehetségesek maradhatnak életben, az értelmi fogyatékosok, epilepsziások, alkoholistákat ki kell szelektálni a társadalomból. Érdekesség, hogy a II. világháború után Németország radikális szemléletbeli fordulatot vett a náci eszméktől és előbb a fogyatékosok, később a tehetségesek támogatását kezdték el szorgalmazni. Véleményem szerint Németországban a mai napig él a görcsös elfogadás szemlélete, ami néha túlzó, néha pedig csak látszatként hat.

A korábbi nézettel szemben, hogy a tehetség a tökéletességgel áll párban,

Cesare Lombroso és követőinek érdekes gondolata az volt, hogy az őrültség és a tehetség kéz a kézben járnak.

A tehetség mint intellektuális képesség

A fejezet az intelligenciavizsgálatok kialakulásának történetét írja le időrendi sorrendben. A kezdeti erősen megkérdőjelezhető vizsgálati módszerektől eljutunk odáig, hogy az intelligencia vizsgálatát, és azok elfogultságát a mai napig rengeteg vita övezi. A fejezet végigkíséri a különböző intelligenciatesztek megalkotóinak névsorát és a tesztek felépítését, ameddig el nem jutunk a mai napig használt tesztekig. Végül Piaget elméletéből kiindulva és a köznapi megfigyelésekre alapozva megkapjuk, hogy a tehetség és az intelligencia külön kezelendő területek.

A tehetségfejlesztési mozgalom története az Egyesült Államokban

Lewis Terman elsőként rombolta le a mítoszt, mely szerint a tehetség biológiailag öröklődik, valamint társadalmilag magasabb rendű személyekhez köthető. Ő világított rá arra a tényre is, hogy az oktatás mennyire nem foglalkozik a tehetséges tanulókkal. Első hullámban képzési programot indított tehetséges tanulók számára (eleinte mérsékelt sikerrel). A második hullám a világűr meghódításához köthető. A Szputnyik-1 műhold felküldése sokként érte az Egyesült Államokat és elkezdtek nagyobb hangsúlyt fektetni a minőségi oktatásra. Innentől datálható Amerikában

a tehetséges tanulókkal való nagyobb fokú törődés, ami már az Oktatási Törvényekben is megjelenik. A Marland-jelentés a tehetség pontos meghatározására íródott. Ez alapján született a Speciális Programok Törvénye, melynek egyik cikkelye a tehetségesekre vonatkozik. Elkülönítettek 2,56 millió dollárt a tehetséges tanulók támogatására, ami azért érdekes, mert 2,56 millió tehetséges tanulót tartottak számon ekkor az országban. Innen indulva a történeti áttekintésen túl, hogy hogyan nőtt a tehetség iránti érdeklődés és a velük foglalkozó intézményesített rendszer, eljutunk a mai kor tehetséges tanulók oktatásának problémáig. Rájövünk, hogy még mindig nehéz meghatározni, hogy mi is a tehetség, illetve hogyan viszonyuljon hozzá az oktatási rendszer. Leginkább – tévesen – tanulmányi eredményhez kötik, illetve figyelmen kívül hagyják a többszörös tehetség jelenségét. A végső megállapítás pedig azt is megkérdőjelezi, hogy van-e egyáltalán átfogó szövetségi politika a tehetséges tanulók ellátására. A válasz, hogy van, csak rossz, amiben a gyengén teljesítők felzárkóztatása nagyobb hangsúlyt kap, mint a tehetséggondozás.

A tehetséggondozás története más országokban

Ebben a fejezetben négy ország tehetséggondozásának története olvasható, melyek egymástól földrajzilag, történetileg és társadalmilag is jól elkülönülnek.

Németországban például a ma már ismeretes módszertani hibáktól hemzsegő ké-

pességvizsgálatok után, jött a nemzeti szocializmus tudatos ferdítése. A tehetség a testi fejlettségben, illetve a népnemzeti tudatban és leginkább a párthű, vezérben hívő jellemben volt mérhető. Ebből Németország nagyon nehezen állt fel. Szerintem pont ez a „sokk” volt az, ami miatt nagy energiákat fektettek később a tehetséggondozásra, és annak finanszírozására. Sok kritika ellenére egy jól működő, több oldalról finanszírozott hálózatot építettek ki.

Izraelben az 1950-es, 1960-as években a diákok egyenlő teljesítményének elérése volt a cél. A két évtizedben mégis kétféle gondolkodásmód útján kívánták elérni ugyanazt a célt. Az egyik, hogy egyenlő bánásmód hatására érhetik el a kívánt célt, a másik, hogy differenciált bánásmód vezethet az egyenlő teljesítmény felé. Mára azon túl, hogy a tehetséges tanulók kiválasztása itt is intelligenciatesztekkel történik, abban különböznek, hogy a tehetséges gyerekeknek úgy biztosítanak külön ellátást, hogy hetente egyszer tehetségfejlesztő központokban tanulnak. Ez a pull-out rendszerű oktatás. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek támogatására is nagy hangsúly kerül.

Dél-Afrikában 1910-től egy álságos, a fehérek érdekeit szolgáló oktatási rendszer épült ki. 1940-után kezdtek csak el foglalkozni a tehetség fogalmával. A kezdeti kutatások után elkezdődött 1969 körül a tehetséges tanulók fejlesztésének megszervezése. Innentől kezdve rohamosan jelen-

tek meg a tehetségfejlesztő központok és a külön tantervek a tehetséges tanulók ellátására. Egy 1987-es konferenciát követően megszűntek a külön fehéreknek és külön feketéknek fenntartott iskolák. A vegyes összetétel miatt a tehetséggondozás programja is változtatásra szorul, mely a mai napig átszervezés alatt van.

Mauritiuson 2001 előtt a középiskolai felvételinél nemzetiség szerint rangsorolták a felvételizőket, 2001-től teljesítmény alapján. A tehetséges tanulók külön osztályba járnak és külön, gyorsított tanmenetet követnek. Később ez a rendszer megszűnt a mai rendszer pedig nem ismert.

A kreativitás és kutatása

A könyv egyik legnagyobb erőssége, hogy mindenhol időrendben halad. Így került a kreativitás témaköre a kötet utolsó harmadába, mivel eddig a kutatók a tehetséget az intelligenciával kötötték össze és, csak a XX. század második felétől kezdtek hozzárendelni plusz komponensként a kreativitást. Elkezdtek kutatni a kreativitás, mint divergens gondolkodás területét, és hozzá létrehozni, az ezt mérő tesztek, valamint kidolgozni a fejleszthetőségét (Kreatív Problémamegoldás, Jövőbeni Problémák Megoldása nevű programok) és versenyt indítani rá (Az Értelem Odüsszeiája).

A tehetséggondozás története Magyarországon

A magyar tehetségvédelmi mozgalom történetének több szakasza van. Az első

szakasz a századforduló környékén alakult ki, és 1931-ig, Nagy László halálának évéig tartott. A második szakasz Sárospatakon kezdődött 1935-ben, onnan terjedt át más egyházi iskolákra, majd szervezen átkerült az 1941-ben szervezett tehetségvédelmi mozgalomba. Ennek keretében 1946-ban több mint ezer szegény sorsú tanuló vett részt a versenyvizsgálatban, melyen kiválasztásra kerültek, és folytathatták tanulmányaikat. Ez a szakasz 1948-ig tartott, amikor a nyolcosztályos általános iskola és a 16. életévig kitolt tankötelezettség az akkori felfogás szerint szükségtelenné tette a tehetségvédelmet. Negyven évvel később a Magyar Tehetséggondozó Társaság megalakulásával kezdetét vette a tehetségvédelmi munka harmadik szakasza, ami a 2010-es évtized közepére felgyorsult. Ebből a fejezetből jól látszik, hogy a tehetséggondozás intézményesített rendszerre Magyarországon a XX. században teljesedett ki. Említést már korábban is tesznek tehetséges ifjakról, őket felkaroló tanárokról és mecénásokról. A történet szakaszokra bontásán kívül megemlíti a magyar tehetséggondozás kialakulásában szerepet játszó nagyobb személyek neveit.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) 1989. május 13-án alakult Szegeden. Az állam feladatának kezdte tekinteni a tehetséges fiatalok segítségét. A Láthatatlan Kollégium 1992-ben jött létre, mely egy olyan szervezet, amely évente húsz tagot versenyvizsgán választ ki a magyar bölcsészeti, jogi, közgazdasági és teológiai egyetemi karok hallgatói közül.

Őket tanulmányaik során ösztöndíjjal, képzésekkel, különböző programokkal támogatják. A hazai tehetséggondozás fellendülése a rendszerváltás körüli időkre tehető, amikor a teljesítményorientáltság került előtérbe. Ez hatással volt az iskolarendszer átalakulására is, ahol így a tehetséggondozás nagyobb szerepet kaphatott.

Fejlemények a 2010-es évtized közepétől

2006-ban megalakul a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, melynek a megalakításáról szóló dokumentum mondta ki, hogy szükség van a tehetséggondozó szervezetek összefogásaként egy új szervezetre, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének létrehozására. 2008 pedig igazi határvonal: megtörténik a Nemzeti Tehetség Program életre hívása a 126/2008 OGY határozatban.

Kitekintés

A könyv utolsó fejezetében szó esik az előző fejezetben említett, a Nemzeti Tehetség Program keretében megvalósult Magyar Géniusz Programról is, mely 2011-ben véget ért. A jövőbe tett kitekintésben pedig tájékoztatást kaphatunk a program jövőbeli tervéről.

Összegzés

Tóth László műve érdekes könyv azok számára, akik a tehetséggondozás történetére kíváncsiak. Betekintést kaphatunk a múltba, jelenbe és jövőbe. Hogyan

viszonyult az oktatáspolitikára a tehetséges emberekhez és hogyan reagált rá az iskolai oktatás. Mindezt térben és korban eltérő területeken, összehasonlítva, hogy vala-

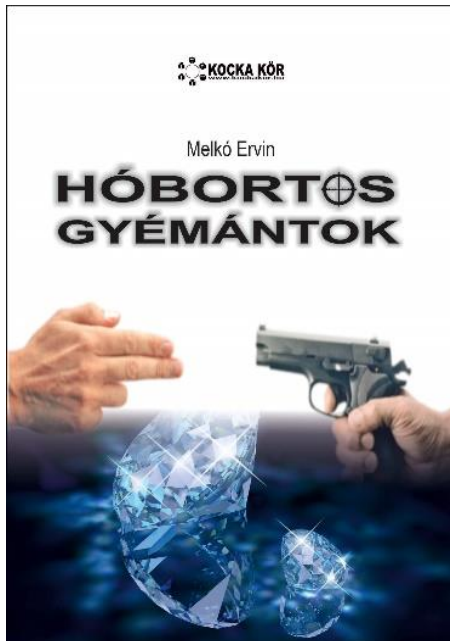
melyest átfogó képet kaphassunk a tehetség gondozás mai helyzetéről. Ezek alapján láthatjuk, hogy van is még dolgunk, és szükség is van rá, hogy foglalkozzunk a tehetséges tanulóinkkal.

PORTRÉ

**INTERJÚ MELKÓ ERVINNEL,
EGY MATEMATIKUSBÓL LETT ÍRÓVAL,
AKI AZ IHLETET ADÓ INPUTOKAT
HÓBORTOS OUTPUTTÁ TRANSZFORMÁLJA**

Mező Ferenc (PhD)

Mező Ferenc (2022): Interjú Melkó Ervinnel, egy matematikusból lett íróval, aki az ihletet adó inputokat hóbortos outputtá transzformálja. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 95-101. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.95



A Kocka Kör Tehetséggyonozó Kulturális Egyesület által alapított „Az év kreatív írója díjat” 2021-ben Melkó Ervin, a „Hóbortos gyémántok” című regény írója kapta. Az alábbiakban az íróval (a további-

akban M.E: monogrammal jelölve) folytatott interjú olvasható (M.F. monogrammal jelölve az interjút felvevő Mező Ferencre történik hivatkozás):

M.F.: Ervin, te végzettséged szerint matematika szakos tanár vagy. Ugyanakkor novellákat, regényeket írsz. Mondhatni: betűkre cserélted a számokat.

M.E.: Igen. Óvatlan matektanárokkal ez olykor megesik. Sőt, nem csak betűkre, hanem szavakra, mondatokra és történetekre cseréltem a számokat. A diákoknak is jobban ízlik úgy a tananyag, ha nem csak képletek és számok jönnek velük szembe, hanem érdekes elbeszélések is.

M.F.: Meglehet, ám a legtöbb embernek valószínűleg mégsem az irodalomhoz kötődő emlékek ötlenek fel a „matek-órákkal” kapcsolatban. Továbbá azt sem hiszem, hogy minden olyan matematika szakos tanár, aki szívesen sztorizgat, rögtön regény-írás-

ra is adja a fejét. Kivéve téged. A kérdés tehát az, hogy mi motivál az írásra?

M.E.: A Debreceni Egyetemen szereztem matematikusi és matematikatanári diplomát. Mindazonáltal a tanulmányaim közepe táján esett meg velem az a csúfság, hogy elfogyott a polcomról az összes Rejtő-könyv. Mármost, hogy végérvényesen. Nem volt több olyan mű a világon, ami a nagy íróhoz köthető lett volna, s ne olvastam volna. Nagyon hamar elkezdtek hiányozni az alkotásai. Egyszerűen hiányzott, hogy nem tudok egy újabb mókás történetet elővenni és olvasni. Ha a hegy nem megy Mohamedhez, akkor Mohamed megy a hegyhez.

M.F.: Vagyis?

M.E.: Vagyis, ha nincs több ilyen regény, akkor írni kell! Legalábbis valami hasonló fogalmazódott meg bennem, amikor hazatértem egy kiadós egyetemi buli után. Aztán leültem a számítógép elé, és írtam. Majd egy újabb buli után újra írtam. Néhány hét múlva már nem kellett nagyobb rendezvények az íráshoz, egyszerűen ment minden magától. Majd közel egy fél év alatt elkészült a „Hóbortos gyémántok” című regény első változata. A barátok azonnal elolvasták, szinte kézzől kézre járt a kézirat. Jókat nevettek, jókat beszélgettünk a regényről. Aztán a mű bekerült az íróasztal fiókjába. És olyannyira elfelejtődött, hogy már javában „működő” matektanár voltam, amikor újra

eszembe jutott ez az alkotás. Az egész nyarat a mű átdolgozásával tölthettem.

M.F.: Elkészült tehát a kézirat véglegesnek tekinthető változata...

M.E.: A legjobb az volt az egészben, hogy végre volt egy karácsony, amikor nem kellett az ajándékozáson agyalnom, mert minden családtag egy „Hóbortos gyémántok” regényt kapott. Személyre szólóan dedikálva!

M.F.: Ritka az ilyen ajándék. Szellemi érték ajándékozása egy anyagi világban: egyedi, rendhagyó. Gondolom pozitív visszajelzéseket kaptál?

M.E.: Így van. Ki merete volna a szemembe mondani, hogy nem tetszik neki, amit írtam? Ezért jó, ha „külső”, szakmai szervezetektől is megerősítést, kedvező vagy kedvezőtlen kritikát egy szerző. Hiszen őszintébb és szakmaibb visszajelzést kaphat, amiből épülhet, tanulhat. Nekem kezdetben azonban ezek még nem álltak rendelkezésemre. A kezdeti jópofa visszajelzések után azonban hamar kedvet kaptam a további íráshoz. A munkamódszerem is meglehetősen gyorsan kialakult.

M.F.: Ha nem őrzöd féltett szakmai titokként, akkor elárulod ezt a munkamódszert?

M.E.: Nos, a munkamódszerem nem lett túl bonyolult. Mondhatnám olyan lett,

mint a híres futballedző, Felix Magath taktikai eligazítása. Azaz: ha pirosban vagy, akkor a pirosnak passzolj! Szóval az én módszerem is csupán annyiból áll, hogy mindent leírok, ami eszembe jut. Legalábbis a regény kétharmadáig. És csak ekkor kezdek el gondolkodni, tanakodni, illetve mérlegelni; majd megírom a maradék egyharmadot.

M.F.: A díjnyertes regényed sok geggel, komikus helyzetet tartalmaz, s néha a társadalmi normákat is fessegeti. Görbetükröt állít az Olvasók elé. Ez a közönség általad feltételezett ízlésének szól, vagy inkább a Te hétköznapiak taposómalmából kitörni kívánó lényedet tükrözi?

M.E.: Is-is. Képzelnék el egy olyan áruházat, ahol az emberek teljesen levetkőzhetik a társadalmi normákat. Képzelnék el, hogy itt bárki végigmehet a sorokon egy szál köntösben, itt bárki beleülhet a bevásárlókocsiba, és itt bárki kimondhatja azt, amit éppen gondol. Ilyen áruház nincs, és valószínűleg nem is lesz. Pedig mindenkinek szüksége lenne arra, hogy néha egy-egy órára megszabaduljon a társadalmi normáktól. Igazából ezért kezdtem el írni. Hogy legalább a képzeletünkben létezzen egy ilyen hely, egy ilyen világ, ami alkalomadtán kikapcsol, feltölt és új lendületet ad a megöröklött béklyók szerinti életünkhöz.

M.F.: Nocsak! Elég rendhagyó az általad vázolt shakespeare-i párhuzam.

Szerinted áruház az egész világ? Eladó és vásárló benne minden férfi és nő? Ráadásul társadalmi normáktól mentesen?

M.E.: Shakespeare nagyon ráérezett valamire a „színház az egész világ” analógiával. Nem véletlen, hogy a társadalmi szerepeket vizsgáló szociológiai, szociálpszichológiai művek szerzői is előszeretettel hivatkoznak rá. Ráadásul ebben az analógiában a „színház” bármilyen más műintézménnyel felcserélhető. Én most az áruházat említettem, de lehetne kórház, vasútállomás, börtön, kocsma, iskola vagy éppen állatkert is az egész világ. Biztos vagyok benne különben, hogy némi fantáziával meg-áldva, mindenki megtalálja a párhuzamot a „világ” és bármely véletlenszerűen bementett főnév között.

M.F.: Rendben. Eresszük el a „világ egyenlő áruház” analógiát! De mi gondod van a társadalmi normákkal?

M.E...: Egyszerűen csak időről időre újra felmerül bennem, hogy vajon valóban kellene-e a fennálló társadalmi normák? Valóban szükség van-e rájuk? Nem lehetnénk néha sokkal lazábbak, bevállalósabbak, avagy szókimondóbbak?

M.F.: Nem gondolod, hogy a társadalmi normák nélkül fenekestől kifordulna magából a világ?

M.E.: Szabályok és törvények nélkül valóban két hónap alatt összeomlana több

ezer év összes kulturális vívmánya. Ezt azért nem vállalnám magamra, még egy jó regény kevéért sem. Ugyanakkor az a véleményem, hogy a társadalmi normákat a legtöbb ember egyfajta kapaszkodóként használja az életben. De tanuljuk meg fel-

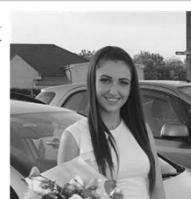


„Korrajz, realista jegyek, irodalmi áthallások, humor, logika, kaland, bűnügy. És mindez együtt van jelen ebben a jól felépített, lendületes műben.”

Deák-Takács Szilvia
magyar szakos mestertanár

„Hihetetlen! Ebben a könyvben egyfolytában történik valami. Egy percig sem unatkoztam.”

Balogh Nóra Lilla
középiskolai tanuló



„Nagyon jól váltakoznak a regényben a leírások és a felettebb humoros jelenetek. Igazán szórakoztató volt olvasni.”

Babják Tamás
mérnökinformatikus hallgató

„Minden sorát élveztem. Egyszerre volt izgalmas krimi és jó vígjáték. Nagyon sokat nevettem.”

Rác Szilvia
kozmetikus



„A hűgom asztalán találtam a könyvet. Gondoltam, beleolvasok... hatvanhat oldal után néztem fel először.”

Farkas István
buszvezető

„A könyv kivételesen könnyed stílusa magával ragadó. Pillanatok alatt egy lazább, kötetlenebb világba repíti az olvasót.”

Dzsudzsák Zsolt
adózszakértő - könyvvizsgáló



fedezni önmagunkat, érezzünk rá azokra a pillanatokra, amikor ezt a kapaszkodót egy kis időre elengedhetjük! Miért ne lehetne a konvencionálistól eltérő is jó? Miért ne lehetne alkalomadtán felnőttként is fára mászni? Meggyőződésem, hogy egy kis bohémság feltölti úgy az embert, akár egy jó alvás.

M.F.: Ez az elv jelenik meg az írásaidban is?

M.E.: Teljes mértékben. Biztos vagyok benne, hogy gondolatban mindenki egy kicsit bátrabb és kötetlenebb, mint a való életben. Az írásaimban feltűnő szereplők viszont teljes mértékben megélik a gon-

dolataikat. Ettől egy kicsit másabbak és egy kicsit különösebbek, mint az átlagemberek. Ám ezáltal megmutatják nekünk, hogy amennyiben valóban megéljük a gondolatainkat, akkor hirtelen mennyivel több kaland, izgalom és nevetés szökkenhet be az életünkbe.

M.F.: Mindehhez persze átlag feletti képzeleterő is kell, és nem utolsó sorban írói véna. Ez így már nem is olyan egyszerű. Ugyanakkor te nemrég kaptál egy alkotói munkádat elismerő díjat, ami pozitív kritikát jelent számodra.



M.E.: Ez az „Év Kreatív Írója 2021 Díj”. Szerencsém volt, engem sorsolt ki a gép. Na jó, valójában a neves szakemberekből álló zsűri döntött úgy, hogy az idén én kapom ezt az elismerést, még hozzá a *Hóbortos gyémántok* című regényemért. Legyünk elnézők a zsűrivel: ők is tévedhetnek, nem igaz? Az indoklásban mindenestre azt emelték ki, hogy ez a mű egyszerre vitte tovább az úgynevezett rejtői stílust és egyszerre teremtett valami egészen újat. Ennek így egyben nagyon örültem, hiszen valami hasonló cél valójában bennem is megfogalmazódott a történet írása közben.

M.F.: Előszóval illesztesz környezetudatosságra ösztönző, ismeretterjesztő szövegrészeket alkotásaidba. Miért tartod ezt fontosnak?

M.E.: A környezetvédelem mára egy olyan jelentős tényezővé vált, amit nem lehet megkerülni. Igazából azon csodálkozom, hogy miért nem a környezetünk óvásáról szól minden. Ugyanis teszem fel a kérdést: Mit ér bármi is ezen a világon, ha nincs hozzá egy egészséges bolygó, amin élhetünk? A válasz nyilvánvaló, úgyhogy a megannyi sampon- és üdítőreklám tengerében én a magam módján a környezetvédelmet próbálom népszerűsíteni.

M.F.: Egyik műved megfilmesítését is tervezed. Mit lehet tudni a forgatókönyvről? Kiknek fog szólni a film? Miről fog szólni a mű?

M.E.: A díjnyertes *Hóbortos gyémántok* szeretném filmre vinni. Természetesen ezt már nem egyedül, hiszen egy filmhez igen komoly apparátus szükséges. Szerencsére vannak komoly érdeklődők, akik nagy fantáziát látnak ebben a projektben. Már majdnem teljesen elkészült a forgatókönyv. Ez alapján pedig biztosan állíthatom, hogy a Nézőnek hasonlóan vidám krimi-vígjátékban lesz része, mint korábban az Olvasónak volt. Persze a két műfaj nem ugyanaz. Vannak részek, amik szerintem filmen jobban mutatnak majd. De ez ugyanígy fordítva is igaz, hiszen vannak jelenetek, amik pedig egyszerűen csak a könyvben olvasva adják ki a történet igazi sava-borsát. Ez a mű egyébként három szerethető színhámszólól szól, akik különböző rejtélyes ügyekbe keverednek, de valahogy mindig feltalálják magukat, és megoldják a körülöttük tornyosuló problémákat. A cselekmény egészét véve pedig a kedves érdeklődő egyaránt megtalálja benne az érdekes kalandot, az izgalmas krimi és a nevetgető vígjátékot. Szinte bárkinek tudom ajánlani, aki ezeket kedveli.

M.F.: Úgy tudom, hogy már egy Melkó-féle idézetgyűjteményt is elkezdtek összeállítani. Neked mi a személyes kedvenced a tőled idézett mondatok közül, és miért az?

M.E.: A *Hóbortos gyémántok* három főszereplője közül talán Vellinger úr figurája a legbohókásabb. Már rögtön a regény elején némi betekintést nyerhetünk az ő

sajátos életfilozófiájába az alábbi néhány mondat segítségével: „Vellinger úr egyébként nem kövér, de köpcös, középtermetű, negyvenéves ember volt. Különösképpen vigyázott az egészségére, így mindig magával hordta a baseballütőjét. Állítása szerint ez már sok bajtól megvédte őt.”

M.F.: Megvallom, Vellinger urat jómagam is igen szórkaosztató karakternek tartom. De a másik két főszereplő, Szütyő és Főnök is nagy kedvenc lett. Fogunk még velük találkozni?

M.E.: Mindenképpen! A terveim közt szerepel, hogy meg fogom írni az újabb kalandjukat. Sőt, igazából ebbe már bele is kezdtem. Előzetesként pedig annyit elárulhatok a kedves olvasóknak, hogy a legközelebbi regényemben biztosítási nyomonozóként fognak újra felbukkanni.

M.F.: Köszönöm a beszélgetést! Izgalommal várjuk az újabb regényt!

◆ ◆ ◆



A Melkó Ervinnel folytatott fenti beszélgetés nemcsak az író művéről, hanem az alkotói folyamatról is sokat elárult. A munkaszervezésről megtudtuk, hogy a

kezdeti spontaneitást a mű előrehaladtával tudatosabb alkotói hozzáállás váltja fel. Feltárultak az író érő és a művet ihlető inputok is (például a Rejtő regények, a „hó-

bortos” bulik élményei, vagy éppen a hétköznapiak monotóniája, illetve a képzelet világa). Megjelent az interjúban az információfeldolgozás (process) aktusa a munkamódszer taglalása kapcsán (többé-kevésbé tudatos, pontosabban: a mű két-

harmadik kevésbé, onnan pedig inkább „többé” tudatos alkotás apropóján). Az output pedig maga a mű, a *Hóbortos gyémántok* lett – amit ezúton ajánlok mindenkinek!