



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam II. 2. szám
2024



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam II. 2. szám
2024

Főszerkesztő:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Karlovitz János (Nemzeti Közszerzői Társaság)

Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila (Széchenyi István Egyetem)

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

Szentmártoni Mihály (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Szűts Zoltán (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Vajda Barnabás (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság, főigazgató)

Honlap:

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

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

KOZMA GÁBOR: Előszó <i>a pedagógia változásaihoz</i>	5
ZSÓDI VIKTOR: Megnyitó a <i>Változások a pedagógiában – a pedagógia változása</i> című konferencián	7
BALI JÁNOS: Ének-zene tanítás a kommerciális popzene korában	10
BOKSAY-PAP EMESE: Edukációs környezet, virtuális tanulókörnyezetek és játékterek a gamifikált pedagógiában	18
D. TÓTH MÁRTA – CSIZMADIA ILDIKÓ: A környezeti nevelés ismeretköreinek megjelenése tantermen kívüli oktatásban	34
DRÁVICZKI SÁNDOR: A Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző tanulói-nak több szempontú vizsgálata 1914–1961 között	46
FRANCIS J. PRESCOTT-PICKUP: A mentor–mentorált kapcsolat fontossága a tanárjelöltek szakmai fejlődésében	53
FÜLÖP ZSOLT: Nyelvi-logikai képességek vizsgálata a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében	62
GÁL GYÖNGYI – DI BLASIO BARBARA: Innovációs törekvések az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, avagy újra kell alkotni koncepciónkat a taníthatóság gazdagságáról	73
HORVÁTH MARIANN: Iskolai konfliktusok preventív megközelítése	82
HOSSZU TIMEA: Képeskönyvvel az inklúzióért	93
JAKAB PÉTER: „Valóknak tartott fontos események” – Vaszary Kolos (1832–1915) történelemtankönyvei	104
KÁNTOR PÉTER: „Hol a kristály már füstölög” – A befogadásközpontú irodalomtanítás és a biblioterápia elméleti és módszertani kapcsolódásának vizsgálata	112
KARAINÉ GOMBOCZ ORSOLYA: Szülői támogatás és hitre nevelés. Tapasztalatok a PPKE tanár szakos hallgatói körében	121

KOZMA GÁBOR: A nevelés hazája	130
LADNAI ATTILÁNÉ: Eszközök és módszerek a hatékony inkluzív nevelés szolgálatában	146
LINDNER HENRIETT: Kiegészítő-tünetegyüttes pedagóguspályán és megelőzése iroda- lomterápiás módszer alkalmazásával	155
MILE ANIKÓ ESZTER: Terminológiai utazás az együttnevelés körül	166
PAJORNÉ KUGELBAUER IDA: A füzetmunka szerepe a Waldorf-iskola első nyolc évében	174
TISZAI LUCA – SÁNDOR KATALIN: Alkosd újra fényképpel – Inkluzív élmények a Vasarely Múzeumban	193
VEREBÉLYI GABRIELLA: A gyógypedagógus hallgatók szociális és érzelmi képességei a társadalmi elvárások tükrében	203

Előszó a *pedagógia változásaihoz*

A *Mester és Tanítvány* folyóirat ebben a számban nem a szokott rovatokba szerkesztve ad közre tanulmányokat. A mostani írásokat a szerzők neve szerinti sorrendben tárjuk a Tisztelt Olvasó elé, azzal a céllal, hogy a pedagógia mai változásainak tárgyalásához járuljanak hozzá. A diszciplináris alapvetések és a mai gyakorlat értelmezése keresztmetszetét adja a Vitéz János Tanárképző Központ idei éves konferenciájának.

A Szerkesztőség, valamint a kiadó Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara azzal járul hozzá a *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása* című sorozat VI. konferenciájának eredményeihez, hogy lehetőséget nyújt egyes előadott témák tudományos közleményben való bemutatására. Az Esztergomban, 2024. november 15-én megtartott konferencián a hazai és a határokon túli 17 pedagógusképző egyetemről, főiskoláról, sok köznevelési intézményből érkezett kutatók 69 előadáson osztották meg eredményeiket, tapasztalataikat. A mindezt bemutató absztraktkötet itt érhető el.

A *Mester és Tanítvány* pedagógiai folyóirat jelen száma azt vállalta, hogy a dupla vak lektorálás rendjét követve biztosítja a konferencia előadóinak a minősített tudományos folyóiratban történő publikálást. Erre sok előadó vállalkozott, aminek eredményeként ebben a számban 19 tanulmány, a 2025. évi 1. számban pedig várhatóan további 20 tanulmány jelenik meg.

A mostani szám tartalma tükrözi az esztergomi konferencián tárgyalt témák széles körét. Ez a pedagógusok – óvó, tanító, tanár, gyógypedagógus – képzésének vizsgálatától kezdve a humán- és a természettudományos ismeretek köznevelési oktatásának tárgyalásáig terjedt. Külön hangsúlyt kaptak az óvodai és iskolai nevelés feladatai, valamint a társadalom jövőjét meghatározó pedagógia ügyének közös előmozdítása. A *Mester és Tanítvány* folyóirat ezzel részese az egyházi és állami fenntartású intézmények közti együttműködés erősítésének, elősegítve a neveléstudomány és a pedagógusképzés megújulását. A sok új felvetés, a kurrens témák közé tartozott a nevelés hazájának holisztikus tárgyalása, a mentorálás határainak és az érdeklődés tanulásméleti megközelítéseinek, a környezeti és a természettudományos nevelés, vagy éppen a befogadásközpontú és az önismeretet fejlesztő irodalomtanítás, a tanulásban akadályozottak fejlesztésének kérdései is.

A plenáris ülészak felkért előadóinak tanulmányait folyóiratunk jövő tavaszi száma közli, így Németh András professzornak a változó műveltségképek és a nevelés kapcsolatáról tett megállapításait, valamint Birher Nándor professzornak, a Bölcsészkar dékánjának elemzését a létértelem eltörlésének kockázatáról, ugyanis ha nincs gyerek, nincs kit tanítani.

Mostani számunk bevezetéseként viszont kiemeljük Zsódi Viktor piarista provinciális megnyitóját, aminek keretében Ferenc pápa szavaival indította el a konferenciát: „A nevelés egy lenyűgöző világ, amely soha nem ismétlődő cselekvés, hanem a növekedés és érdeklődés művészete.” Zsódi Viktor piarista a PPKE BTK Pedagógusképzési Tanácsadó Testületének elnökeként is hangsúlyozta a keresztény pedagógia dinamikus természetét, amely mindig alkalmazkodik az új kihívásokhoz, miközben megőrzi a keresztény értékeket. Zsódi Viktor tartományfőnök megnyitóját az alábbiakban teljes terjedelmében közöljük, mert annak összetett pedagógiai üzenetei utat mutatnak a mostani 19 és a következő szám további tanulmányainak befogadásához is, bármennyire is a pedagógia különböző területeit tárgyalják.

Dr. Kozma Gábor
főszerkesztő

Megnyitó a *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása* című konferencián

Zsódi Viktor Sch.P.,

*a Piarista Rend Magyar Tartományának provinciálisa,
a PPKE BTK Pedagógusképzési Tanácsadó Testület
elnöke*

ORCID: 0009-0006-9520-3653

Tisztelt Neveléstudományi Konferencia!

„A nevelés egy lenyűgöző világ, amely soha nem ismétlődő cselekvés, hanem a növekedés, az érlelődés művészete.”¹

Öröm számomra, hogy megnyithatom a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központja által szervezett *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása* című konferenciát.

Örvendetes, hogy a felsőoktatásból és a köznevelésből érkező számos előadónak lehetőséget teremt a Tanárképző Központ arra, hogy kutatásuk, szakterületük eredményeit bemutathassák és azokat megismerhessük.

Köszönjük, hogy a házigazdáink módot adnak arra, hogy a megszervezett kilenc szekcióban a neveléstudomány számos területére betekintést nyerjünk. Ezek között említhetem az óvoda világát, a pedagóguspályát és -képzés kihívásait, a reáltudomány oktatását, a nyelv- és irodalompedagógiát, a digitalizáció kérdéseit, az inkluzív nevelés, a neveléstörténet és tanuláselmélet újdonságait és a művészet- és játékpedagógia témakörét.

A mai napon közel hetven előadást hallhatunk a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Pünkösdi Teológiai Főiskola, a pécsi, szegedi, nyíregyházi, dunaújvárosi, debreceni egyetemek, az ELTE, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, a Selye János Egyetem, a Tokaj-Hegyalja Egyetem és számos más kutatóhely és köznevelési intézmény képviselőjétől.

Köszönjük mindannyiuknak, hogy jelen vannak ezen az esztergomi konferencián, köszönjük, hogy munkájukkal, kutatásaikkal, előadásaikkal segítik és támogatják a magyar oktatás-nevelés jelenét és jövőjét.

¹ vö.: Pope Francis: To Participants in the Plenary Assembly of the Congregation for Catholic Education (for Educational Institutions) (20 February 2020)

Szeretném felhívni a figyelmüket arra, amit Birher Nándor dékán úr mondott szeptemberben a Katolikus Társadalmi Napok oktatási konferenciáján. Dékán úr kiemelte, hogy az utóbbi években többen jelentkeztek pedagógusképzésre, mint korábban, így mindinkább lényeges feladata a katolikus nevelésnek egy világos emberkép kialakítása, melyben nyilvánvalóvá válik, hogy a jó ember örök érték. Bátran kell képviseljük a keresztény értékeket, mert a kereszténység világos útmutatást ad a pedagógus számára. A katolikus iskola feladata az is, hogy a „katolikus” kifejezésben foglalt értékeket világosan megfogalmazza.

Kérem, engedjék meg, hogy ezen katolikus értékeket néhány rövid szempont alapján magunk elé idézzem.

Nemrég fejeződött be Rómában a XVI. Rendes Püspöki Szinódus, melynek október 26-án tették közzé a záródokumentumát, amely *A szinodális egyházért: közösség, részvétel, küldetés* címet viseli.

A szinódus tagjai kiemelik és hangsúlyozzák, hogy az egyházi intézmények – pl. iskolák – segítségével hálózatot kell építeni a gyermekek és fiatal felnőttek nevelésével kapcsolatban, különösen is a hatékony családpsztoráció támogatására.

A mai konferencián is előkerül a család fontossága több előadásban is, ahol továbbtanulással, az iskolai konfliktusok megelőzésével vagy a hitre neveléssel kapcsolatban hallhatunk róla.

A szinódus beszél a tanárképzés ügyéről is, amikor a 143. pontjában így fogalmaz: be kell fektetnünk a képzők képzésébe. A keresztény közösség által nyújtott képzést folyamatban képzeli el a dokumentum, amely az elméleti tudás mellett fontosnak érzi a következő tulajdonságok elsajátítását is: nyitottság, képesség találkozásra, a saját értékeink megosztása, együttműködési hajlandóság, a közös gondolkodás értéke és a megkülönböztetés képességének előmozdítása.

A keresztény képzésnek következésképpen az emberi személy minden dimenzióját érintenie kell. Meg kell szólítania az intellektuális, az érzelmi, a kapcsolati és a spirituális rétegeket is. A szinódus hangsúlyozza, hogy ehhez megfelelő és kompetens nevelőkre van szükség, akik képesek életükkel megmutatni azt, amit szavaikkal közvetítenek.

A záródokumentum 146. pontja rögzíti, hogy a keresztény közösség az oktatás számos helyszínén jelen van: az iskolákban, a szakképző iskolákban és az egyetemeken, valamint ott, ahol az embereket társadalmi elkötelezettségre nevelik, illetve a sport, a zene és a művészet világában.

A katolikus iskolák egyre inkább missziós szolgálatok lesznek, így termékeny helyszínei lehetnek a hit és a kultúra közötti párbeszédnek, az értékekre való erkölcsi nevelésnek és – ami talán a legfontosabb – Krisztusra, a teljes élet ikonjára orientált képzésnek, így prófétai szerepet is játszanak.

Képessé kell válnunk, hogy alternatívát kínáljunk az uralkodó modellekkel szemben, amelyekben gyakran az individualizmus és a verseny dominál.

Keresztény felsőoktatási intézményként küldetésünk teljesítéséhez három alapvető kritériumnak kell megfelelni – mondja Ferenc pápa.²

Elsősorban keresztény identitásunkkal összhangban kell letenni a szakmai alapokat, másrészt a tanulmányok és a kutatás minőségéhez kell megfelelő eszközöket létrehozni; végül pedig a közjó szolgálatával összhangban álló célokat kell követnünk.

Az e szilárd pilléreken alapuló gondolkodási és cselekvési terv az oktatáson keresztül képes lesz hozzájárulni egy olyan jövő építéséhez, amelyben a személy méltósága és az egyetemes testvériség olyan erőforrássá válik, amelyből a világ minden polgára meríthet.

Ferenc pápa a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2023-ban mondott beszédében – többek között – a delphoi jósa mottóját is idézte: „Ismerd meg önmagad!” Ez az egyik kulcsgondolat, amelyet búcsúzóul ránk szeretett volna bízni.

A Szentatya kiemelte, hogy fel kell ismernünk határainkat, és ebből következően meg kell fékeznünk önelégültségben gyökerező önhittségünket. Ez hasznos számunkra, mert elsősorban azáltal, hogy magunkat teremtményként ismerjük fel, válunk alkotóvá és merülünk el a világban, ahelyett, hogy uralnánk azt. És miközben a technokrata gondolkodás a határokat nem ismerő haladást hajszolja, az ember valójában törekeny, és gyakran épp a határain érti meg, hogy Istentől függ, és hogy össze van kapcsolva másokkal és a teremtéssel. A delphoi jósa felirata tehát egy olyan megismerésre hív bennünket, amely az alázatból, a korlátból, a korlátot elfogadó alázatból kiindulva fedezi fel csodálatos lehetőségeit, amelyek messze túlmutatnak a technológia lehetőségein. Önmagunk megismerése máshogy fogalmazva arra szólít fel, hogy egy erényes dialektikába integráljuk az ember törekenységét és nagyságát. Ennek az ellentétnek a csodájából születik a kultúra: soha nem megelégedett, mindig kereső, nyugtalan és közösségi, végességében fegyelmezett és az abszolútumra nyitott. Kíváncsi, hogy az igazság ezen izgalmas felfedezésének művelői lehessünk!

² Pope Francis: To members of the "Gravissimum Educationis" Foundation (25 June 2018)

Ének-zene tanítás a kommerciális popzene korában

Music Education in the Age of Commercial Pop Music

Bali János

PPKE BTK

egyetemi tanár

ORCID: 0009-0001-3012-1183

Absztrakt

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

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

Kulcsszavak: kortárs zenepedagógia, társadalmi értékek, Kodály

Abstract

As a music teacher, one sees a head-on collision between the school curriculum and young people's relationship to music. Apart from the work of a few exceptionally talented teachers, music lessons are mostly failures: most of the teachers and students are playing to survive. Education funding worldwide favours the cheapest, most economically viable courses: there is a constant battle to maintain, let alone improve, music education, with artists and teachers constantly having to present arguments of economic viability. Today's schoolchildren have grown up without their parents singing to them, with only the radio playing from morning to night. High culture is increasingly taking a back seat to mass culture.

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

Keywords: contemporary music pedagogy, social values, Kodály

1. Az értékelésről

Zalai Béla (1910) szerint az ősember egy kőbaltát sem tudott volna elkészíteni, ha nem lett volna egységes, átfogó képe a világ egészéről.¹ Ezt a kisgyerekeknél is megfigyelhetjük: aktuális világgépük alapján értékeli az őket érő hatásokat, és minden pozitív vagy negatív előjellel beépül: vagy megerősíti az addigi képet, vagy megkérdőjelezi azt és átértékelésre sarkall. Még a beszéd kialakulása után is sokáig, sőt, sok területen felnőttkorban is tudattalanul, ösztönösen működik ez a világgépépítő értékelés. Hogy mennyire az ösztönök mélyrétegében, valószínűleg már a magzati létben is működik ez a mechanizmus, azt az is mutatja, hogy ugyanígy tapasztalnak és tanulnak, sőt értékelnek az állatok is.

Alois Riegl (1919) osztrák művészettörténész arra hívta fel a figyelmet, hogy minden dologgal szemben különféle értékelések lehetségesek, melyek különböző eredményre vezetnek: egy műemléknek lehet például „régiségértéke”, történelmi értéke, „szándékos emlék értéke”; miközben épületként használati értékkel, művészeti értékkel, sőt „újdonságértékkel” is rendelkezik, azaz frissen festett-mázolt, korszerű és jó állapotú az épületgépészete (ma, Riegl írása után bő száz évvel amúgy a többség elsőként valószínűleg az ingatlanpiaci érték iránt érdeklődik). Jelen cikk szempontjából alapvető fontosságú, hogy ezek az értékelések teljesen függetlenek egymástól: egy épületnek lehet például jelentős történelmi értéke, miközben használhatatlanul leromlott.

Azonos szempontú értékelések is divergálhatnak: egy ház esztétikai értékét illetően például óriási véleménykülönbségek lehetségesek. Hogy magunkban kinek adunk igazat, az is értékelés – és nem biztos, hogy megkérdézik a véleményünket. Értékrendszerek mentén közösségek alakulhatnak ki, illetve közösségek megkövetelhetik az értékrendjük elfogadását. A közösség zártsága összefügg értékrendje merevségével. A szilárd közösségi értékrendszerek is változnak lassan: reagálnak a környezetre, ugyanúgy, mint a fejlődő gyermek világgépe.

Az értékelések sosem függetlenek az értékelő egzisztenciális alapkérdéseitől. Ha a *Mona Lisa* a te tulajdonod, nekem pedig minden vagyonom egy zsebkes, akkor itt és

¹ Zalai szó szerint ezt írja: „Az ember első kultúrténye nem az eszköz készítése, nem a tagolt beszéd megalkotása, hanem a rendszerezés. Filozófusnak kell lennie, hogy vadember lehessen, reális világegységet alkotnia, hogy primitív cselekedeteit végrehajthassa. Nem megismeréssel, nem akarattal, hanem az ezeket magába foglaló, élő szellemi aktussal.”

most te vagyonos ember vagy, és értéktagadónak fogsz engem hívni, ha azt mondom, hogy a bicskám ér többet. De ha egy lakatlan szigeten vagyunk, akkor éhen halhatsz a *Mona Lisád* mellett, ha nem adok neked a bicskám faragta nyállal elejtett és a bicskával feldolgozott állatból.

Az „érek” lefelé néző értékelés, és még az egyén saját érdekei is gyakran ütköznek egymással; s a közöttük való döntés történhet tudatosan vagy ösztönösen, de már maga a döntési helyzet az értékelés magasabb, komplexebb szféráját jelenti. A közösségi érdekeket gyakran helyezi a társadalom az egyéni érdekek fölé; optimális esetben a társadalom tagjai megértik és áldozatot hozva tudatosan vállalják, de bizonyos közérdekeket a társadalom akár erőszakkal is képvisel. Erők dinamikus egyensúlya alakul ki, melyekben az életösztön, fajfenntartási ösztön és az értelem komplex megnyilvánulásai feszülnek egymásnak. Közösségi érdek születhet az önző egyéni érdekek közösen nagyobb hasznot hozó összehangolásából, de születhet tudatosan vállalt közös felfelé tekintésből: ilyenkor a szellem mutatkozik meg az anyaggal (és anyagiassággal) szemben. „Az áldozat az alacsonyabb érték alárendelése a magasabb értéknek. [...] Az áldozat: értékigenlés.” – írja Tábor Béla (1939, 88–89. = 1990, 81–82.).

A felfelé néző értékelés tehát mindenképpen áldozat. Már ott is megmutatkozik ez, amikor helyi közösségek, országok vagy népek érdekei ütköznek, s az emberiség érdekeihez való felemelkedés ezek terén áldozatot követel. És minden mozzanatában áldozat a szellem képviselete, szemben az ösztönök és a mammon vonzásával. A mammon legnagyobb problémája az egydimenzióssága: hiszen, ha egyetlen egyenesre kell minden értéket felfűzni, akkor csakis a legalacsonyabb szolgálhat minden más mértékéül. A szellem értékvilága mindig a differenciált értékelések dialektikája. A rabot kényszerítik – áldozatot csak szabad ember hozhat.²

Több évtizedes kisiskolai oktatási tapasztalataim azt mutatták, hogy a gyerekek mindig értelmes, értékorientált lényként viselkednek: aminek az értelmét belátják, azt meg is teszik. Igaz, a cselekedeteik mindig mutatnak valami turbulenciát ideájuk körül, de ez jó: hiszen minden érték csak kontextusban létezik, minden tudásnak tapasztalatba ágyazva van csak értelme. Egyszerre munkál a gyerekekben önérdék és csoportösztön, egyszerre vágnak önállósulni és közösségbe illeszkedni. Növekedés során minden érték dinamikus hullámmásban létezik, kérdések mentén erősödik meg vagy szorul háttérbe. A gyerekeket körülvevő közeg hatása nagyon erősen érvényesül – az iskola csak akkor tudna a család elfogadott értékrendjével szemben hatni, ha a család adta biztos háttér helyett tudna még megbízhatóbbat és otthonosabbat kínálni. Az örömkeresés, kíntörés, hatalmi vágy, nyugalomra és bőségre törekvés még az állatokban is az életösztön legalapvetőbb megnyilvánulásai. A gyerekek lelki egészségének megteremtése mindennél fontosabb pedagógiai cél: szeretetre és bizalomra képes, felelős, kritikusan gondolkodó, áldozatkész személyeket szeretnénk nevelni, azaz szabad embereket, akik nem vergődnek felettes énjük zsarnokságában.

² Innen is világos a klasszikus idealista filozófia három alapértékének a nagyszerűsége: szabadság – rendszerbe foglalás – teljességre törekvés.

2. Kodály országa

A „Kodály-módszer” az ’50-es években magyar exporttermékként jött létre és azóta is sikeres világszerte. Nem maga Kodály, hanem tanítványai alakították ki, ám alapvonalai világosan tükrözik Kodálynak az írásaiból és interjúiból kirajzolódó nagy ívű és ma is érvényes elképzeléseit (Gábor, 2023). Úgy tűnik, elvei már akkor kialakultak, amikor még a Zenei Direktórium tagjaként vett részt a Tanácsköztársaság meglepően modern és nyitott művészeti és oktatási programjának kialakításában; ám elkerülhetetlenül felvállalandó életfeladatként számára a pedagógia csak később, 1925-ben jelent meg, amikor egy csapat diáklányt hallott, amint a „Schneider Fáni de azt mondta” kezdetű slágert énekelték – a zene és a szöveg alacsony színvonala elkésérette: úgy érezte, az ifjúság kulturális nivójának az emelése az ő generációjának kötelező feladata.

Esztétikai értékítélettel találkozunk itt – a fentiek alapján át kell hát tekintenünk Kodály zenei értékrendszerét, és röviden meg kell vizsgálnunk más értékrendszerekhez való viszonyát. Hová is akarta felemelni az ifjakat, és mivel? Dobszay László (1972) nem sokkal Kodály halála után őt, emelkedő szellemi értéksorba rendezett pontban foglalta össze Kodály zenepedagógiai elveit: *i) relatív szolmizáció és tonális élmény ii) népzene és zenei érték iii) éneklés és belső hallás iv) iskola és humanista oktatás v) kultúra és személyiség.*³ A pontokon végigmenve kitűnő perspektíva adódik arra, hogy Kodályt értékeljük, és korát a mai időkkel összevessük. Terjedelmi korlátok miatt alább csupán az első három pont kifejtése olvasható; a cikk befejezése a következő folyóiratszámában jelenik majd meg.

i) relatív szolmizáció és tonális élmény. A közgondolkodás a Kodály-módszert azonosítja a relatív szolmizációval. Azonban ez nem a magva, értelme vagy lényege az egész elképzelésnek, csupán egy technikai elem, s nem is Kodály találmánya, hanem egy 19. századi angol gyakorlat átvétele (Rainbow, 2001). De miért volt rá szükség? Dobszay fejezetcímének folytatása elárulja: a tonális élmény kedvéért. A 19. század végén a zeneszerzés nagy kalandja volt a különböző hangnemek közötti kalandozás. A relatív szolmizáció mozgatható koordináta-rendszere egyrészt segít a kottaolvasásban, másrészt azáltal, hogy mindig az épp aktuális hangnemben való tartózkodás lokális kereteit szilárdítja meg, felerősíti a moduláció élményét, tonális szempontból felfokozza a műélvezetet.

A fiatal Kodályt a korabeli kritika ugyan modernitásáért támadta – jellemző például hozhatjuk *A Nap* című lap 1910-es kritikáját, mely amúgy „Kotkot-kotkotkodály, Zoltánka, ne komponály!” címen jelent meg (Ormay, 1958, 148), ám ha belegondolunk, hogy Kodály Stravinsky, Varèse, Picasso, Klee, Joyce, Kafka és Einstein kortársa volt, sőt,

³ Dobszay Lászlónak (1935–2011) nem csupán ez a cikke, hanem egész munkássága mutatta, hogy Kodály legtágasabb szellemi horizontú tanítványa volt minden tekintetben. Ezért indokolt, hogy az ő Kodály-interpretációjából induljunk ki.

majdnem tíz évvel fiatalabb Schönbergnél, Ives-nál, Jarrynál és Rilkenél⁴ – akkor szembeesülünk igazán konzervativitásával. Zeneszerzőként nem tartozott korának élvonalába: Jemnitz Sándor (1927) „lokális jelentőségű nemzeti iparművésznek” nevezte, pár évvel később Adorno még durvábban fogalmazott. Már 1900 körül sem a szolmizáció körül forgott a világ: az utak már az atonalitás, hangszínezene, helyi és egzotikus folklorizmus felé indultak, 1925 körül pedig a világ progresszív zeneszerzése a zajok meghódításánál, mikrotonalitásnál, elektronikus hangszereknél, alternatív hangképzéseknél, kaotikus polifóniánál tartott. Kodály szolmizációja a zenei írás-olvasás eszközeként ugyanakkor régisége ellenére is sokakat juttatott el magasabb zenei értékek aktív megismerésére: segítségével az emberek kórusba jártak, hangszeren tanultak, kottával a kezükben hallgattak zenét.

Mára a helyzet természetesen nagyon megváltozott: a zenehallgatás 99%-a hangszórókon át történik, és a megszólaló zene jelentős része háttérzene. Alig valaki énekel: hiszen az éneklés a személyiség mélyebb rétegeit mutatja meg, ami az érvényesülés szempontjából nem kifizetődő – mindenki napszemüvegek mögött igyekszik a megfigyelő biztonságos stratégiai pozíciójába kerülni. Férfiak és nők is mélyítik a hangjukat, mert a mélyebb hang nyugalmat és tekintélyt sugároz (Sorokowski et al., 2019) – ám a leszorított hang nem alkalmas éneklésre.

A zenepedagógiában több kísérlet történt az oktatásnak a friss, aktuális zeneszerzés mentén való kialakítására. Legnagyobb jelentőségű közülük talán a francia Pierre Schaeffer hangszínezés (Schaeffer, 1967) és a kanadai Murray Schafer hangtájésztétikája (Schafer, 1965 és 1976): ám ezek sajnos idehaza szinte teljesen ismeretlenek.

ij) népzene és zenei érték. Az „abszolút zene” eszménye (Dahlhaus, 2004) a 19. század elején jelent meg: a lélekben a nyelvnél ősbib és mélyebb szellemi valóságot a zenében vélték megtalálni. Ekkor lett a hangszeres zene fontosabb az énekesnél (hiszen a dalszöveg nem vonhatta el a figyelmet a hangok szövetéről), s a legnagyobb, leggazdagabb lehetőségekkel rendelkező médium, a szimfonikus zenekar a zenei élet központi intézménye. A minél mélyebb hallgatói átélés kedvéért ekkor vezették be a néma csöndben történő zenehallgatást, a koncertre való ünnepélyes kiöltözést. Kodály korában a „klasszikus zene” Palestrinától Bachon és a bécsi klasszikus szerzőkön át egészen az akkori időkig húzódó fejlődési vonalát töretlennek érezték (Webern, 1933); az intézményrendszer legmagasabb tekintélyét senki sem kérdőjelezte meg, a klasszikuszenei előadóművészek hatalmas társadalmi megbecsülésnek örvendtek.

Kodály számára is az európai műzene jelentette a legkomplexebb, legdifferenciáltabb hagyományt. A későromantika korában a Muszorgszkijjal kezdődő folklorizmus volt az egyik progresszív irányzat, ezért amikor a népdalgyűjtő Kodály társaival együtt a magyar parasztzenében nagy kincsre – originális, egyebütt Európában már évszáz-

⁴ Rövid válogatás a kortársakból: Alfred Jarry (1873–1907), Arnold Schönberg (1874–1951), Charles Ives (1874–1954), Rainer Maria Rilke (1875–1926), Paul Klee (1879–1940), Albert Einstein (1879–1955), Guillaume Apollinaire (1880–1918), Bartók Béla (1881–1945), George Enescu (1881–1951), Pablo Picasso (1881–1973), James Joyce (1882–1941), Kodály Zoltán (1882–1967), Igor Stravinsky (1882–1971), Franz Kafka (1883–1924), Edgard Varèse (1883–1965), Luigi Russolo (1885–1947) Marcel Duchamp (1887–1968), Ludwig Wittgenstein (1889–1951), Martin Heidegger (1889–1976), Max Ernst (1891–1976)

dokkal ezelőtt a helyi műzenébe felszívódott zenei mélyrétegekre – bukkant, akkor természetesen adódott modernista gesztusként a kiásott anyag műzenébe való beemelése.

Az ősi dallamkincs a szegényparaszti réteg elnyomott és bezárt életmódja miatt konzerválódhatott. Életkörülményeik javulása, a hazai mezőgazdaság korszerűsödése természetesen ugyanúgy a régi hagyományok megszakadásával járt együtt, ahogy ez Európa fejlettebb régióiban már sokkal korábban megtörtént. Francia, olasz és német népdalok a 15. századtól kezdődően bekerültek a műzenébe (Maniates, 1989), a francia barokk különösen lelkesedett korának népzenejéért.⁵ Kodályék folklorizmusa semmilyen tekintetben nem volt újdonság – az általuk megelt „régészeti” anyag viszont nagy jelentőségű.

A 20. század elejétől kezdődően a mezőgazdasági népességből egyre nagyobb arányban lett ipari munkásság (Hanák, 1978). Számukra a magyar „népdal”, ami amúgy a paraszzenében megőrzött ősi kincsek mellett nagyrészt 19. századi, „új stílusú” dallamokat tartalmazott, valóban zenei anyanyelvként létezett. A népdalok közös éneklése belépő lehetett a többszólamú kóruséneklésbe, kottaolvasásba, s rajtuk keresztül a teljes magas zenei kultúrába.

Ma már nagyon régen nincs élő népzene – a táncházmozgalom és a néhány népdal-énekes pusztán reprodukálja a régi gramofonfelvételeket, rosszabb esetben „világzenei” kontextusban oldódnak fel a népdalok, amik amúgy az életmóddal összhangban, eredeti közegükben, azaz folyamatos alakulásban már nem léteznek. A népzenehez hasonló funkciót töltötték be még tíz-tizenöt évvel ezelőtt is az iskolai rockzenekarok, az orális tanulás, a saját, élő hagyományok őrzése és aktualizálása, a világkép és életérzés közösségi közvetítése, a tánchoz és költészethez való közelség által. Mostanra már ez is leszálló ágba került: a fiatalok zenei aktivitása főként az otthon magányában számítógépen barkácsolt elektropop felé irányul. Alkotásaikat az interneten osztják meg, a klubélet – „alternatív” helyeket leszámítva – leginkább a kommersz sztárok aktuális slágereit pörgeti.

A népzene iránt van ugyan némi érdeklődés, de már senkinek nem anyanyelve. A zenei érték fő fokmérője ma az ismertség és a zeneiparban való befutottság. A „márka” számít, ahogy a cipők és telefonok világában is. A közízléstől eltérő cipőben járni, más zenét hallgatni – az iskolai társaságból való kiközösítéssel jár. Magyarországon az alapjában fegyelmező iskola hagyományosan ellensége a fiataloknak. Egy, az Artisjus által végzett felmérés szerint a gyerekek zenei értékrendjében társaik szokásai meghatározók; valamelyest számít a család ízlése is, de az iskola hatása szinte nem is mérhető (winwinwin, 2023, 121.). Ma a klasszikus zene hallgatottsága Amerikában mindössze 1%, Angliában 4% körüli (headphonesaddict, 2023); itthon az új jogdíjbejelentésekben a klasszikus zene 3%-ot tesz ki (winwinwin, 2023, 43.) – ennek megfelelően a klasszikus zene intézményeinek társadalmi tekintélye mindenütt csupán az értelmiség egy részében maradt fenn. Hazai kutatások is ezt mutatják (Váradí, 2023). Lucy Green, a londoni egyetem professzora évtizedeken át foglalkozott gyakorlatban is a klasszikus zene oktatásának aktuális kérdéseivel. Klasszikus zene iránt elkötelezett, de a populáris zenét a gyerekek kreativitásán át alkalmazó mély pedagógiai

⁵ Lásd a „musique de champêtre” repertoárt tekerőlantra, müzetre, furulyára; és a sok polonaise-t és contredanse-ot.

kísérletei (Green, 2008) azt mutatják, hogy a gyerekek számára a klasszikus repertoár több száz éves felhozatala egy apró, amorf és nem túl vonzó szürke pép. Jennifer Vose (2021) a Google Trends felmérései alapján arra mutat rá, hogy az utóbbi két évtizedben a klasszikus zene iránti érdeklődés erőteljes apadása együtt jár a könyvek és filmek iránti érdeklődés hanyatlásával.

ii) éneklés és belső hallás. Mint az közismert, az éneklés – és a hangszertanulás – egyrészt pozitív testi folyamatokat indít el, segíti a motorikus készségek, koncentráció, matematikai és nyelvi készségek, érzelmi intelligencia fejlődését; másrészt fejleszti a szociális kompetenciákat. Evidens, hogy ezekből a szempontokból a közelmúlt könnyűzeneje még jobb is a klasszikus zene tanulásánál: az együttesek munkájába fokozatosan tanulnak bele a résztvevők („enculturation”), köztük még akár jelentős képzettségi szintkülönbség is áthidalható, kevesebb egyéni gyakorlásra van szükség, a játszott anyag rugalmas, a hibák is elfogadhatóbbak; és minden résztvevő állandó kreativitására van szükség, nem adott kották pontos eljátszása a feladat.

Kodály természetesen elvetett bármiféle könnyűzenélést, sőt, még a népzeneben is csak az ének izgatta. Az éneklés fontossága – ahogy ezt Kodály is gondolta – a klasszikus zenetanulásban a fentiekén túlmenően is óriási: a hangszeres zene egészen a 19. századig pusztán követte, imitálni próbálta az énekes zene kifejező erejét és gazdagságát, s a barokk eleje óta a legfontosabb zenei műfaj az opera volt. Ha egy hangszeres muzsikuszépen és kifejezően akart egy dallamot eljátszani, akkor eldúdolta magában: a testében így intenzívebben érezte a fordulatokat, a formát, áttekinthetőbbé vált számára a darab, mint ha csak a saját hangszerén szólaltatta volna meg. Az összhangzattanban az akkordfűzések és a diszsonanciakezelés is csak az éneklés testi tapasztalata alapján érthető igazán.

A „belső hallás” a zenészeknek az a képessége, hogy ha ránéznek egy kottára, előre hallják magukban, hogy mi is fog megszólalni az előadásakor. Zeneszerzőknek, karmestereknek, előadóművészeknek óriási szükségük van erre a képességre: és ezt is az éneklésen át lehet fejleszteni. A művelt embert gyakran „író-olvasónak” nevezzük – Kodály számára a zenei írás-olvasás volt a magas zenei műveltségbe való belépés egyetlen lehetséges útja.

Mint láthattuk, a „komoly” – azaz a maga feladatának a művészi gondolkodást (Baumgarten, 1750) és nem a szórakoztatást tekintő – zene anyaga már Kodály korai korszakában is olyan irányokban bővült, amerre a klasszikus zenei írás-olvasással nem jutunk messze. A hangfelvétel elterjedése is radikálisan átalakította a zene világát. Nem csupán azzal, hogy háttérbe szorította az éneklést, hanem a „hangzás” középpontba állításával. A binaurális felvételek addiktívak, oly tökéletes illúzióját adják a gazdag és nagy méretű térnek. A magányos, fülhallgatós zenehallgatás ma menedék a túl sok információ, a túl közelinek érzett emberek előtt: intim zónánk sokkal nagyobb, mint volt száz évvel ezelőtt.

(Folytatás a folyóirat következő számában.)

Irodalomjegyzék az első részhez

- Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. Kleyb. Válogatott részei magyarul: Bolonyai G. ford.: *Esz­tétika* (1999). Atlantisz.
- Dahlhaus, C. (2004). *Az abszolút zene eszménye*. Ford. Zoltai D. Typotex.
- Dobszay L. (1972). *The Kodály Method and Its Musical Basis*. In *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 1972, T. 14, Fasc. 1/4, pp. 15–33.
- Gábor L. (2023). *Kodály zenepedagógiai koncepciója a XXI. század perspektívájában*. <https://kodalyhub.hu/kodaly-koncepcioja-a-xxi-szazad-perspektivajaban>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hanák P. (1978). *Magyarország társadalma a századforduló idején*. In Hanák P. & Mucsi F. szerk. *Magyarország története, 1890–1918*. Akadémiai, pp. 403–515.
- headphonesaddict (2024). <https://headphonesaddict.com/music-genre-statistics/>
- Jemnitz S. (1927). *Kollektív áramlatok Európa mai zenéjében*. In *Crescendo* 1(1927)/10, 7.
- Maniates, M. R. (1989) *The Combinative Chanson: An Anthology*. A-R Editions Inc.
- Ormai I. (1958). *Megbukott zenekritikák*. Zeneműkiadó.
- Rainbow, B. (2001). *Tonic Sol-fa*. Szócikk: *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition. Macmillan.
- Riegl, A. (1919). *Der moderne Denkmalkultus*. In *Gesammelte Aufsätze*. Dr. Benno Filser Verlag GmbH, Augsburg–Wien. 144–193. Magyarul: *A modern műemlékkultusz lényege és kialakulása*. In Beke L. (szerk.) (1998). *Művészettörténeti tanulmányok*. Balassi, pp. 7–47.
- Schaeffer, P. (1967). *Solfège de l'objet sonore*. Új kiadás: (1998) Institut National de l'Audiovisuel.
- Schafer, R. M. (1965). *The Composer in the Classroom*. Univ. of Michigan.
- Schafer, R. M. (1976). *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*. Macmillan Pub. Co.
- Sorokowski, P. et al. (2019). *Voice of Authority: Professionals Lower Their Vocal Frequencies When Giving Expert Advice*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43., 257–269. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00307-0>
- Tábor B. (1939). *A zsidóság két útja*. Hajnal Nyomda, Budapest. Új kiadása: (1990) Pesti Szalon.
- Váradi J. (2023). *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*. Balassi.
- Vose, J. (2021). *Youth and Classical Music*. <https://www.virtualsheetmusic.com/blog/youth-and-classical-music/>
- Webern, A. (1933). *Út az új zenéhez*. Ford. Maurer Dóra. In Webern, A. (1983) *Előadások – írások – levelek*. Zeneműkiadó, pp. 7–56.
- winwinwin (2023). *Proart Zeneipari Jelentés*. <https://zeneipar.info>
- Zalai B. (1910). *Etikai rendszerezés*. Alexander-émlékkönyv, Budapest. Új kiadása in: *A rendszerek általános elmélete* (1984). Gondolat, pp. 114–115.

Edukációs környezet, virtuális tanulókörnyezetek és játékterek a gamifikált pedagógiában

Educational Environment, Virtual Learning Spaces and Game Spaces in Gamified Teaching and Learning

Dr. Boksay-Pap Emese

*PPKE BTK Nemzetközi Tanulmányok és Politikatudományok Intézet
nyelvtanár*

ORCID: 0000-0003-4626-5437

Absztrakt

A felhasználói preferenciák fontos tényezők a tanulókörnyezetek tervezésében. A játékelemet tartalmazó virtuális tanulókörnyezetekben végzett kutatások jelenleg a tanulói motiváció, teljesítmény és ösztönzők kapcsolatára koncentrálnak. Még ritka az olyan kutatás, amely a felhasználók cselekvési kedvét és munkamorálját a virtuális tanulókörnyezet megjelenítésével kapcsolatban vizsgálja, annak ellenére, hogy az emberi tevékenység térbefolyásolt-sága köztudott. A népszerű videójátékok tereit – Super Mario Bros., Professor Layton, vagy The Legend of Zelda – a gyártók a felhasználók véleménye alapján fejlesztik. Tanulmányomban egy feltáró jellegű kutatásról számolok be, melynek során egy gamifikált tanulás-szervezési keret játéktérének felépítési tulajdonságait közösségi tervezés keretében elemeztük, majd kialakítása úgy történt, hogy a játéktér a felhasználók munkamorálját a tanulási folyamatban hatékonyan támogassa. A közösségi tervezésben létrejött egy virtuális oktatási környezetek minősítésére alkalmazható kezdetleges szemantikusdifferenciál-skála. A kutatásban 37 elsőéves és harmadéves egyetemi hallgató vett részt. Az adatgyűjtés és adatelemzés kvalitatív módszerek alkalmazásával történt. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanulási terekben létrejövő virtuális játékterek vizuális kialakítása és feladatfelépítése hatással van a bennük tevékenykedők cselekvési kedvére és feladatpreferenciájára.

Kulcsszavak: edukációs környezet, játékosítás, virtuális játéktér, munkakedv

Abstract

Future design and setup of virtual learning spaces will be substantially backed up by understanding the users' preferences and attitudes. At present, educational researchers in the field of gamified instructional design focus predominantly on the relationship between the reward system, student motivation and performance. Seldom does such research pay attention to student motivation and commitment shaped by the aesthetics and arrangement

of the learning spaces created in the virtual gamified educational environment, even though the intimate connection between human activity and space is common knowledge and the producers of highly popular video games such as Super Mario Bros., Professor Layton, and The Legend of Zelda make sure that their designers devise and develop games spaces in accordance with the players' feedback on aesthetics. In the present article, I address the links between physical educational environments and the game-based learning spaces created in these environments by detailing the outcomes of a small-scale longitudinal participatory/exploratory study undertaken with the aim of calibrating the visual environment of game spaces to befit the needs of users and to support their work endeavours and work ethic. The by-product of the undertaking is an incipient semantic differential scale devised as a potential tool for assessing the aesthetics and appeal of virtual games spaces. The study benefitted from the contributions of 37 first- and second-year university students in the form of focus-group interviews and diary entries. The outcomes indicate that the visual aesthetics of the game space included in the virtual educational environment can shape the participants' task preferences. Willingness to act and a commitment to engage with the learning material is linked more to the perceived nature of the reward system.

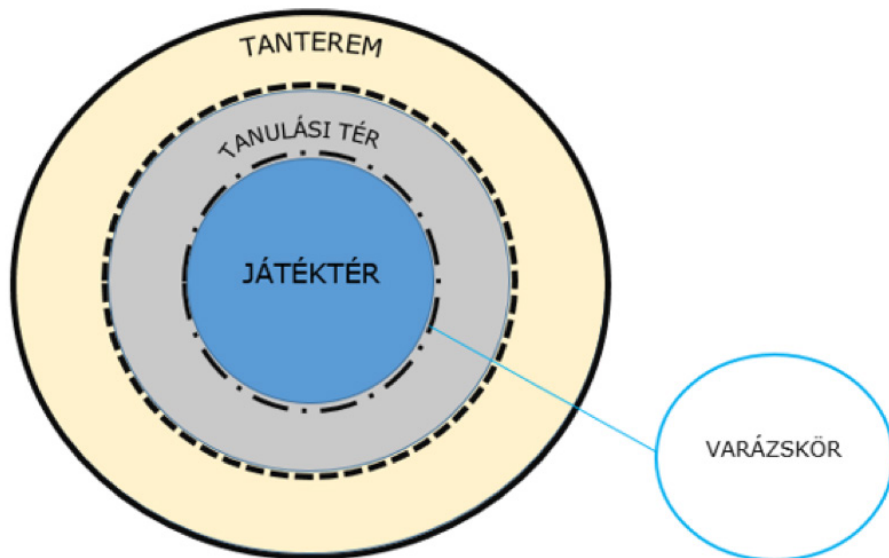
Keywords: gamification, learning space, game space, professional commitment

Az oktatáskutatás egyre jobban figyel a tanítás – tanulás – játék viszonyára. A játékkal, a játékelemek oktatásban való jelenlétével, ezek lényegével, hozadékával és létjogosultságával foglalkozó értekezések és kutatások már nem alkalmoszerűek (Dichev & Dicheva, 2017; Gerber, 2014; Rughinis, 2013). Mivel az oktatási tevékenységek elsődlegesen hatékonyság- és teljesítményorientáltak, a játékosított oktatás kutatása a tanulói motiváció, teljesítmény és ösztönzők kapcsolatára koncentrál és azt reméli kimutatni, hogy az oktatás gamifikált változatai hatékonyabbak más oktatási formáknál, a benne résztvevők gyorsabban, nagyobb energiabefektetéssel tanulnak, és jobb eredményeket érnek el (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024; Lee & Hammer, 2011). Érdeemes viszont megjegyezni: a játékelemeket alkalmazó tanítási-tanulási fejlesztések is a már létező és általunk ismert pedagógiai elvekre, tanulási mechanizmusokra építenek – tehát hasonló esélyük van a sikerre az oktatás színpadán, a tanítási-tanítási folyamatokban, mint társaiknak (Dichev & Dicheva, 2017). Észrevehető az is, hogy a gamifikált oktatási folyamatokban az ösztönzőkre és jutalomrendszerre összpontosító kutatások figyelmen kívül hagyják más tanulási környezetben működő tényezők befolyását a tanulók teljesítményére, *bevonódottsági indíttatásukra* (engagement) és *munkamorálijukra* (work ethics). A gamifikált oktatási folyamatokban egy ilyen gyakori tényező a virtuális tanulóterekben létrejövő játékterek vizuális kialakítása és berendezése (Suh et al., 2017). Bár ez a tényező kevés figyelemnek örvend egyelőre, érdemes foglalkozni vele, mert környezetpszichológiai elméletek alapján, az ember fejlődése során tranzakcionális, vagyis kölcsönös egymásrahatási kapcsolatban van környezetével (Altman & Rogoff, 1987), beleértve a tanulási környezetet is (Kálmán & Kopp, 2022). Míg a hagyományos tanulási környezetek működéséről sok ismerettel

rendelkezünk, a virtuális tanulóterek játéktereiről kevés információnk van. Ezt az űrt úgy próbáljuk pótolni, hogy rokon szak- és tudományterületek elméleteire és modelljeire támaszkodunk az oktatási célt szolgáló virtuális játékterek értelmezésében és felépítésében, annak ellenére, hogy tudjuk: minden környezetnek megvan a saját specifikus jellege.

1. Elméleti háttér: Tanterem, tanulási tér és játéktér

A gamifikált tanítási-tanulási megoldások sok esetben alkalmaznak IKT-eszközöket, és előfordul olyan helyzet is, amikor az így megvalósuló tanulási tér maga egy változó összetettségű digitalizált tevékenységi vagy cselekvési teret foglal magába – egy játékteret. Jó példa erre a *Symbaloo Learning Path* vagy a *ClassCraft* játéktere. A tanulási terek dedikált játékterei sok mindenben hasonlítanak a hagyományos játékterekhez: beágyazott részei egy tágabb környezetnek, ugyanakkor önállóak, térben és időben elhatároltak, szertartások helyei, és saját szabályok fennhatósága alatt működnek (Huizinga, 1949). Salen és Zimmerman (2004), illetve Juul (2005), Huizinga (1949) nyomán, ezt a különleges teret *varázskörnek* (magic circle) nevezik. A gamifikált oktatási folyamatokban a virtuális tanulóterekben létrejövő játékterek viszonyát a tágabb tanulási térhez és a tanteremhez az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: Tanterem – tanulási tér – játéktér viszonya (saját szerkesztés)

Megjegyzés: Huizinga (1949) *varázskör*-metaforája a játéktér elhelyezkedését szemlélteti a tanterem és tanulási tér rétegződésében. Huizinga ötletéből kiindulva, Salen és Zimmerman (2004) a *varázskör* fogalmát használják a játéktér határainak különleges erejének érzékeltetésére. A tanulási terek sikeresen felépített játéktereinek határai gyakran láthatatlanok. Ennek ellenére hatékonyan teremtik meg a bennük működő *játék valóságát*.

A tanterem befogadja az osztályt, a csoportot, mely az „oktatás alapvető szervezeti kerete” (M. Nádasi, 2022) és fizikai kontextust biztosít azoknak az ismétlődő szertartásoknak, melyek a tanulók és tanáraik iskolában töltött idejét meghatározzák (Düll, 2009; M. Nádasi, 2022). Az 1. ábrán szereplő modellben a tanterem a legtaggabb környezet: hagyományosan a tanárok és diákok legfontosabb találkozási helye, a formális oktatás helyszíne, az oktatási struktúra „dobogó szíve” (Braster et al., 2011, 9.). Lacey (1976, 64.) egy találó légiközlekedési analógiára hivatkozva a tantermet „az oktatás fekete dobozának” nevezte, azaz annak a helynek, ahol minden fontos információ az oktatási rendszerről nyomon követhető, még az is, ami első látásra nem szembeötlő. A formális oktatás korszerűsítése, a különféle technikai fejlődések hatására, számos törekvést eredményezett a tanterem fizikai kontextusának bővítésére. Ezek a törekvések az *innovatív pedagógiai gyakorlat* gyűjtőneve alatt magukba foglalják az olyan oktatási stratégiákat, mint például a fordított osztályterem vagy a fal nélküli tanterem (wall-less classrom; O’Connor, 2020). A gamifikált oktatási megoldások is ide tartoznak, és esetükben a tanteremben a tanulási teret az oktató úgy építi fel, hogy a tanulók fejlődését és saját tanulási környezetük kiépítését játékelemek beillesztésével támogassa (Starr-Glass, 2022, 251.).

A tanulási tér, szemben a tanteremmel, szűkebb környezet, mely célirányosan a tanulás-tanítás cselekvéseit foglalja magába. A tanulási tér egy rugalmas környezet, azáltal, hogy változatos tudásalkotási folyamatokhoz és tudástartalmakhoz alakítható, és helyet ad a számos – tanárok és tanulók által kialakított – *saját* tanulási környezetnek. Az ilyen teret *tanulásszervezési keretként* is lehet értelmezni, melyben a tanítás-tanulás meghatározott elvek alapján működik, jól definiált céljai vannak, és specifikus tantárgyi tartalmat dolgoz fel. A gamifikált tanulási terek különlegessége az, hogy a hagyományosnak tartott alkotóelemek mellett, mint például az oktatási munkaformák, olyan játékelemeket tartalmaznak, melyek, tervezőjük megítélése szerint, hatékonyan képesek támogatni elsősorban a tanulási, tudásalkotási folyamatokat.

Fontos hangsúlyozni, hogy a gamifikált tanulási térben a játékelemeknek alárendelt szerepük van. A tér elsődleges tényezői mindig a pedagógiai célok és az oktatási elvek. A játékelemek csak *kiszolgálják*, segítségükkel támogatják ezeknek az elveknek az alkalmazását és a pedagógiai célok megvalósulását. Ennek az alárendeltségnek a figyelembevételével a gamifikált tanulási terek tervezésénél az egyik záloga a kialakított tér gördülékeny működésének. A tanulási térbe illesztett játékelemek lehetnek például a rövid határidőre kiszabott feladatok és a ranglisták, melyek a vetélkedést támogatják, vagy a feladatok megválasztásának lehetősége, mely a proaktív viselkedést és az önállóságot fejleszti.

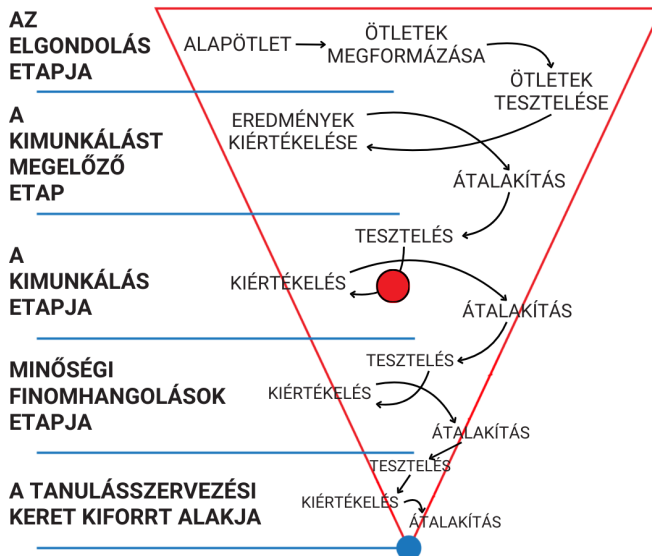
A játékelemeket beillesztő tanulási tér gyakran tartalmaz egy *játékteret* (game space; Juul, 2005; Fullerton, 2008; Salen & Zimmerman, 2004) és ez az a terület, ahol a játékelemek teljességükben kibontakozhatnak. Az oktatási céllal kialakított játéktér sajátossága az, hogy a tanulási tér pedagógiai céljainak és oktatási elveinek engedelmeskedik – ennek a térnek egy szűkebb része – ezért játékelemei mindig összhangban lesznek a tanulási tér programjával. A játéktér felépítése: szerkezeti és vizuális kialakítása különleges figyelmet igényel, mivel a kialakítás teszi lehetővé a térfelhasználók számára a tanulási- és tudásépítési cselekvéseket, mondhatjuk, hogy a játéktér a tanulási tér mozgatórugója.

Mind a három teret saját szabályrendszer jellemzi, melyek egymással összhangban vannak és melyek meghatározzák a térhasználók viselkedését, szertartásait.

A játékelemeket tartalmazó virtuális tanulókörnyezetekben végzett kutatások jelenleg markánsan a tanulói motiváció, teljesítmény és ösztönzők kapcsolatára koncentrálnak. Még ritka az olyan kutatás, amely a felhasználók cselekvési kedvét és munkamorálját a virtuális térben kialakított tanulókörnyezettel kapcsolatban vizsgálja, annak ellenére, hogy az emberi tevékenység térbefolyásoltsága köztudott, és a népszerű videójáték-sorozatok esetében, mint például a *Super Mario Bros.*, a *Professor Layton*, vagy a *The Legend of Zelda*, már hagyománnyá vált, hogy a játékterek kinézetét a felhasználók véleménye alapján fejlesztik. Tanulmányomban egy olyan kis léptékű, feltáró jellegű kutatásról számolok be, melynek célja az volt, hogy a saját fejlesztésű FESTINA LENTE gamifikált tanulásszervezési keretben (előzőleg: GAMIREAD) létrehozott játékterek felépítési és szerkezeti tulajdonságait közösségi tervezés keretében elemezzük, majd a játékterek kialakítása úgy történjen, hogy a játéktér a felhasználók munkamorálját a tanulási folyamatban minél hatékonyabban támogassa.

2. A tanulásszervezési keret tervezési folyamata

Minden tanulásszervezési keret tervezési folyamata ideális esetben ritmusosan ismétlődő fázisok sorozatából áll, melynek szerves része a majdani felhasználók véleményének ismételt kikérése (Fullerton, 2008). A 2. ábra ezt a folyamatot példázza a saját fejlesztésű FESTINA LENTE TK útvonalának bemutatásával.



2. ábra: A tervezési folyamat ritmusosan ismétlődő lépései a TK ötleti etapjától az elkészült termékig (Fullerton 2008, 249; saját szerkesztés)

Megjegyzés: Az ábrán a vörös gomb a saját fejlesztésű Festina Lente TK jelenlegi helyzetét jelzi a tervezési útvonalon.

Ezt a tervezési eljárást először a videójáték-fejlesztők, majd az oktatási designerek az ipari termékfejlesztés tudományterületétől kölcsönözték (Dust & Jonsdatter, 2008) és *közösségi tervezésként* (participatory design) hivatkoznak rá (Dust & Jonsdatter, 2008, 290–292.; Sain & Rab, 2018, 9.; Schuler & Namioka, 1993). A közösségi tervezéshez közel áll az *empatikus dizájn* (emphatic design): mindkét folyamat hangsúlyt helyez a felhasználók megszólítására és aktív szerepére (Fulton Suri, 2003; McDonagh et al., 2011). A továbbiakban a közösségi tervezés kifejezést használom az általam végzett vizsgálatok leírásában, azonban a kutatási folyamat levezetésében hatással volt rám mindkét tervezési módszer szemlélete, szakirodalmi és megismerési módszerei.

A közösségi tervezés módszertanának vizsgálati eljárásai a helyzetfeltárást, helyzetértékelést, a felhasználói célcsoport igényeinek megismerését és követését szolgálják (Dust & Jonsdatter, 2008, 291–292.). A vizsgálati eljárások alkalmazása longitudinálisan történik, lefedi a tervezési időszak kezdet előtti, közbeni és utótagjait, és jellegükből adódóan – facilitált műhelymunka és tervező beszélgetések (Sain & Rab, 2018, p. 9.) – követhetik a kvalitatív kutatási módszertan fókuszcsoport-interjú forogatókönyvét és naplóvezetést igénylő adatgyűjtését. Az említett vizsgálatok mellett a közösségi tervezés tartalmaz ún. *usability* teszteleseket, vagyis a tervezésben résztvevőknek alkalmuk van kipróbálni a termék (fél)kész változatait különböző kritériumok mentén (Dust & Jonsdatter, 2008; Fulton Suri, 2003; McDonagh, 2008). A közösségi tervezés folyamatában összegyűjtött adatok lehetnek kérdőívalapúak is, viszont az interjú- és más szövegalapú adatok hasznosabbak a tervezésben, mert nemcsak azt képesek megmutatni, hogy *mi van*, hanem azt is, hogy *miért* és *hogyan*.

A FESTINA LENTE TK tervezésébe bevont elsődleges felhasználói célcsoport azok a hallgatók, akik a TK-t különböző tantárgyi tartalmak megismerési és elsajátítási folyamatában használják. A TK-nak négy kulcsfontosságú területe van, ezek fejlesztése szakaszosan történik. A 3. ábrán ezek a területek és hozzávetőleges kimunkáltságuk látható.



3. ábra: A FESTINA LENTE tanulásszervezési keret fejlesztési területei és ezek kidolgozási mértéke 2024 nyarán. A kidolgozás hozzávetőleges mértékét a piros sáv mutatja.

A fejlesztéseket mindig felmérések előzik meg. Így például felmérés tárgyát képezte már a jutalmazási rendszer szerkezete és működése (*szerkezeti felépítés és működés* terület), a tantárgyi tartalmak és a hozzájuk rendelt gyakorlati lehetőségek megkötése.

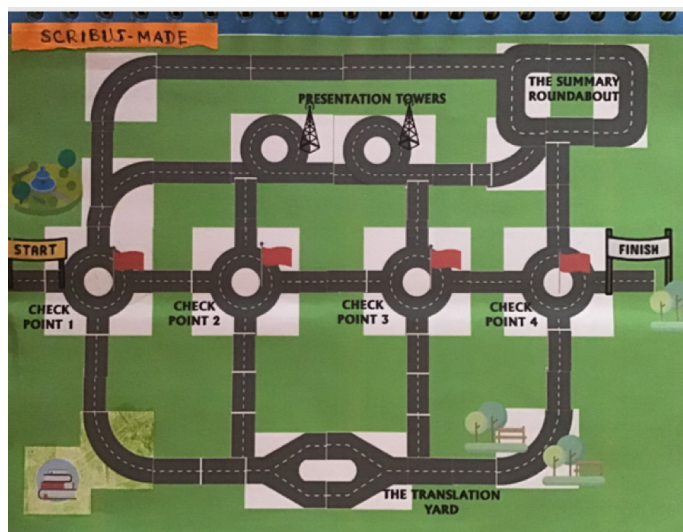
líthetősége (*kinesztetikus elemek* terület), és a tanulást támogató IT-eszközök használhatósága. A TK-játékterek kinézetének használókra gyakorolt hatásának vizsgálata (*esztétikai megjelenítés* terület) csak nemrég kezdődött el, mivel ezeknek a különleges környezeteknek a *tetszetőssé* tétele komolyabb energiabefektetést, hosszabb tervezést és néha olyan megoldásokat is igényel, amelyekkel megőrizhető a TK kismértékű anyagi igénye, ugyanakkor a rendszer használata vonzó marad a hallgatók és oktatók számára.

Már a tervezés korai etapjaiban a Festina Lente TK játéktereinek kialakítását három alapvető pedagógiai elv határozta meg:

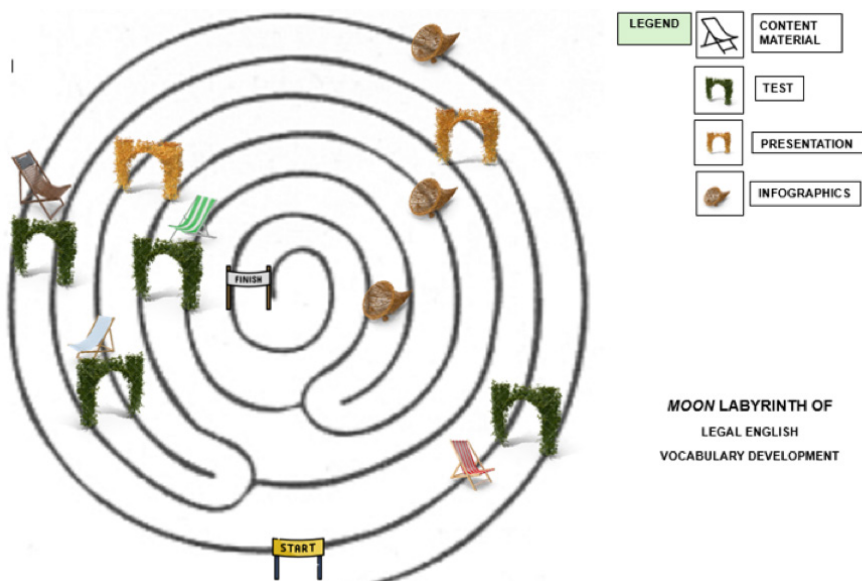
- a tanulók egyéni képességeinek és készségeinek figyelembevétele,
- a tanulók által már ismert játékelemek alkalmazása, és
- a tanítási-tanulási cselekvések hatékony beillesztése.

A játékterek kialakításában kezdettől fogva az egyik fontos cél a tantárgyi tartalmak és a játékterek környezetének egybehangolása, úgy, hogy a játéktér berendezése és ábrázolása a lehető legmegfelelőbb módon és mértékben vizuálisan igazodjon a tartalomhoz. A játéktér ilyenfajta felépítése elsősorban arra hivatott, hogy a tanulót a tantárgyi tartalom túl egy *történetbe* (story world) vonja be (Lupton, 2017) és létrehozza azt a különleges, játékedvet ösztönző teret, melyet Johann Huizinga (1949, 18.) *varázskörnek* (magic circle) nevez, és amely tulajdona minden igényesen kialakított játéktérnek (Fullerton, 2008, 32.; Juul, 2005, 164–177.; Salen & Zimmerman, 2004, 93–99).

A tervezés kezdeti időszakaiban a tantárgyi tartalmak és a játéktér összehangolása nem valósult meg, vagy csak nagyon felületesen valósult meg, elsősorban kezdetleges designképességeim miatt. Két korai tervezési etaphoz tartozó játéktérteret ábrázol a 4. ábra és az 5. ábra.



4. ábra: *Scribus* felületen készített játéktér (2019). A tér az előre létrehozott elemek összerakásából áll össze. Mivel a tér nem tartalmaz specifikus elemeket, előnye, hogy számos tantárgyi tartalomhoz igazítható. Hátránya az általánosság és ezért csökkentett erejű varázskörhatása van (Juul, 2005; Salen és Zimmerman, 2004).



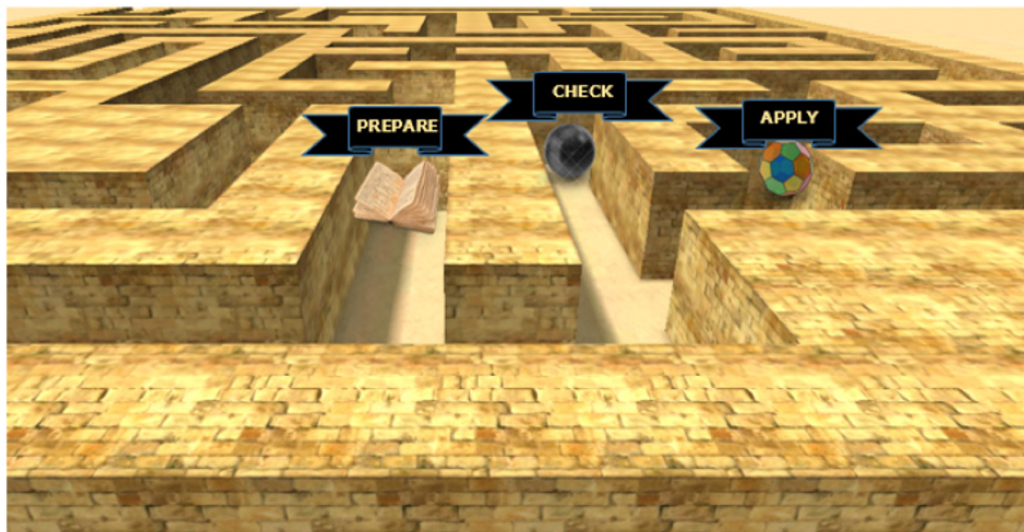
5. ábra: *donjon* labirintusgenerátorral készített játéktér (2019). A játéktér útvonala egyirányú. A tér kialakítása miatt számos tantárgyi tartalomhoz igazítható. (Juul, 2005; Salen és Zimmerman, 2004).
Forrás: saját szerk., 2019

A TK tervezésének későbbi etapaiban a játékterek megjelenítésének mindinkább sikerült igazodnia ahhoz a tartalomhoz, melynek feldolgozását a TK támogatta. A 6. ábra egy tantárgyi tartalomhoz igazodó játéktérkialakítást szemléltet.



6. ábra: *PixelSquid* 3D elemekkel készített játéktér (2022). A tér egy Microsoft Word dokumentum felületén készült, háttér és 3D tárgyak alkalmazásával. A játéktérnek sikerül igazodnia a tantárgyi tartalomhoz: ókori görög politikai gondolkodók. A tantárgyi tartalom – környezetmegjelenítés-összhangnak köszönhetően a játéktérnek hangsúlyosabb varázskörhatása van a felhasználókra (Juul, 2005; Salen és Zimmerman, 2004).

Az újabban kialakított játékterekben – egy ilyen játéktér részlete látható a 7. ábrán – arra teszek kísérletet, hogy a tér útvonalát is 3D megjelenítéssel hozzam létre. A háromdimenziós térkialakítás azzal az előnnyel jár, hogy nem teszi láthatóvá a teljes bejárható útvonalat. Így az útvonalon elhelyezett feladatok a meglepetés és felfedezés örömeivel jobban fenntarthatják a tanulók érdeklődését és hatásosabban támogatják az előrehaladás vágyát (Aarseth & Günzel, 2019; Costikyan, 2015; Fullerton, 2008).



7. ábra: Blender tervezővel és PixelSquid 3D elemekkel készített játéktér (2022). A játéktér semleges jellegű, nem igazodik a tantárgyi tartalomhoz. A játéktérnek varázskörhatását ebben a kialakításban a tárgyak előre nem ismert tartalma/üzenete és a labirintus részben kiszámíthatatlan útvonala biztosítja (Fullerton, 2008)

Ezeknek az indítításoknak köszönhetően a tanulók *cselekvésre* (és tanulásra) való *irányultsága* (pro-active work behavior) könnyebben megőrizhető és a jutalmazási rendszer – pontok és képességek szerzése és beváltása – már másodlagos (Chou, 2014; Domsch, 2019; Richter et al., 2015).

3. A *FESTINA LENTE* tanulásszervezési keret közösségi tervezése

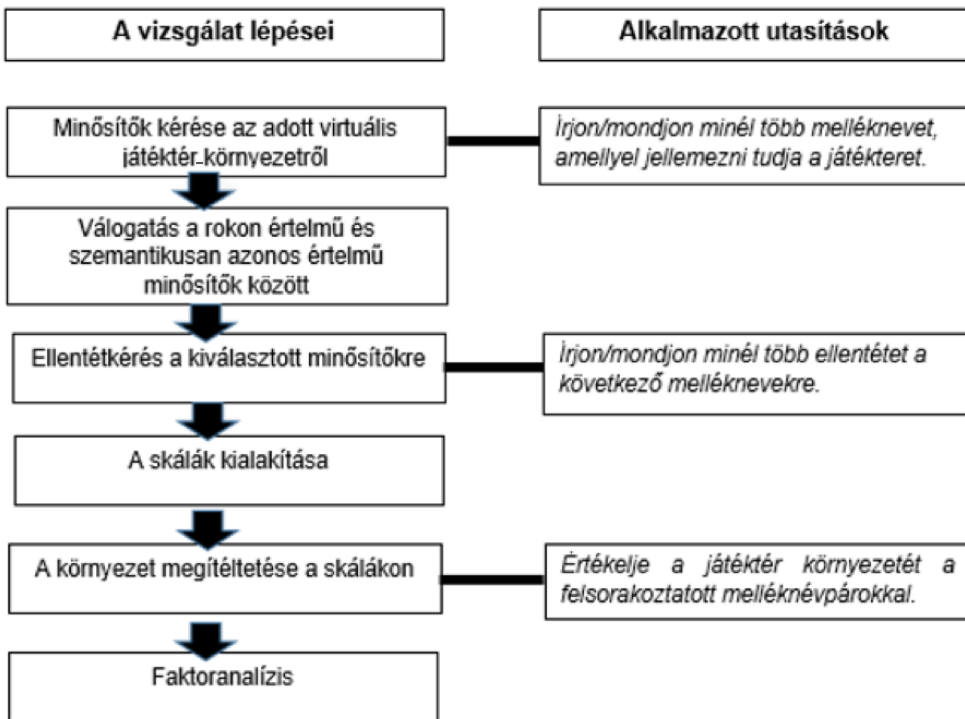
A *FESTINA LENTE* TK játéktereinek felépítését érintő közösségi tervezésben 37 elsőéves és harmadéves hallgató vett részt a 2022–2023 tanév két félévében. A tervezés célja az volt, hogy a létező játékterek felépítési és szerkezeti tulajdonságait elemezzük, majd a játékterek alakítása úgy történjen, hogy a hallgatók *munkamorálját* (work ethic) hatékonyan támogassa a tanulási folyamatban. A közösségi tervezés folyamatá-

ban végzett vizsgálatok alapján egy virtuális oktatási környezetek minősítésére alkalmazható szemantikusdifferenciál-skála (Dúll & Urbán, 1997) kialakítását terveztem. A közösségi tervezés elemzéseinek eredményei alapján a TK játékterei módosultak (lásd ábra 4., ábra 5. és ábra 6.). A virtuális oktatási környezetek minősítésére alkalmazható szemantikusdifferenciál-skála kialakítása folyamatban van.

A közösségi tervezésben a játékterek kialakításának pszichológiai-pedagógiai elméleti hátterét Frederickson (2006, 2013) pozitív érzelmek fontosságára alapozó bővíts-épít (broaden-and-build) elmélete, Dewey (1934/2005) esztétikaiélmény-elmélete és Danesi (2002) esztétikai indexe képezték. A játékterek felépítési elméleti hátterét a környezetpszichológia (Dúll, 2009b; Stokols & Altman, 1987), a térszemiotika (Hall, 1966), a közösségi tervezés (Schuler & Namioka, 1993) és az empatikus design (McDonagh, 2008) alkották.

A hallgatók szabadon csatlakozhattak a tervezési projekthez, a játéktér tulajdonságainak elemzése fókuszcsoport-interjúk és naplóbejegyzések segítségével történt. A fókuszcsoport-interjúk hozzászólásait és válaszait a résztvevők nevének módosításával rögzítettük. A naplóbejegyzések névtelenül történtek. Az adatokat a megalapozott elmélet kutatási módszer (grounded theory method) tartalomelemzési eljárásával (Birks & Mills, 2012; Strauss & Corbin, 1991) elemeztem, többlépcsős tartalomkódolással, melynek egyik kulcsmozzanata az adatok állandó összehasonlítása volt azzal a céllal, hogy az adathalmaz mintázatait, ismétlődő témáit körvonalazni tudjam és összefüggéseket azonosítsak a súllyal rendelkező témák között. A kódolás három körben történt, és előrehaladtával a témák csoportosítása és meghatározása egyre elvontabb szintre került. A kódolási műveletben külön értéket képviseltek az adathalmazból kiemelt szó szerinti megfogalmazások, melyeket a szakirodalom *in vivo* kódként tart számon (Birks & Mills, 2012, 10.). A kódolási folyamat végén, az elemzés eredményeképpen a témák és a közöttük kiépített összefüggések alapján egy mérsékelt horderejű, mezoszintelmélet alakult ki, melynek fő tulajdonságai az erős kötöttség a kutatás kontextusához és a továbbfejleszthetőség későbbi kutatások során (Bryant, 2017; Gelencsér, 2003; Mitev, 2012).

A virtuális oktatási környezetek minősítésére alkalmazható szemantikusdifferenciál-skála kialakításához Heimstra és McFarling (1974) környezetjelentés-vizsgáló eljárásaiból kiindulva, Dúll és Urbán (1997) skálakidolgozási lépéseit követtem. A lépések sematikus sorozatát a 8. ábra szemlélteti.



8. ábra: A gamifikált oktatás játéktereinek szemantikusdifferenciál-skála kialakításának lépései. Düll és Urbán (1997) nyomán (saját szerkesztés)

A közösségi tervezés játéktér-felépítési vizsgálatában a központi kérdés a következő volt: Mi a legvonzóbb/legtetszetősebb alkotóelem/tulajdonság az oktatási célt szolgáló játéktér megjelenítésében? Melyik játéktérépítő elem/tulajdonság támogatja a hallgatók munkamorálját? A munkamorál meghatározását Miller és társai (2002, 455.) alapján fogalmaztuk meg mint tanult magatartások és asszimilált meggyőződések csoportját, mely mindennemű munka- és feladatvégzésre irányul, nem területspecifikus, és elvei alkalmazhatók az oktatás területén és a kedvtelésből végzett tevékenységek esetében is.

a. A közösségi tervezés felméréseinek eredményei

A megalapozott elmélet módszerével végzett adatelemzés eredményeként a vonzó/tetszetős játéktér tulajdonságaival kapcsolatban a következő megállapítás körvonalazódott:

Az oktatási célt szolgáló játéktér akkor vizuálisan vonzó, ha a kialakítása *követi a tanulnivaló mondanivalóját** s jól beazonosítható *tárgyakat tartalmaz**, amelyek *felidézik azt a történeti kort**, vagy kontextust, amiről *a tanulnivaló szól**. A játéktér akkor képes *bent tartani** a felhasználót, ha nem várt fordulatokat is tartalmaz, és *kellemes*

meglepetéseket okoz. Továbbá akkor marad bent egy játékos*, ha a játéktér olyan elemeket is tartalmaz, melyek a való világban* is előfordulnak. (Megjegyzés: A kurzivált és csillaggal jelölt szövegrészek in vivo kódok.)*

A játéktér és munkamorál kapcsolatát illetően az adatok elemzésének alapján a következők fogalmazhatók meg:

A játéktér felépítése *pontosabb munkára* készíti a résztvevőket, amikor a feladatteljesítésért járó pontszámokat vagy kártyajutalmakat a *résztvevők értékesnek tartják**. Az olyan játéktérben szorgalmasabbak a résztvevők, ahol a feladatokról *úgy érzik**, hogy *teljesíthetők**. A *kihívások megismételhetősége** is fontos tényező a játéktér-munkamorál viszonyában: ha a résztvevők tudják, hogy *lehet tévedni**, majd javítani, akkor *szívesebben dolgoznak tovább**. (Megjegyzés: A kurzivált és csillaggal jelölt szövegrészek in vivo kódok.)

A virtuális oktatási környezetek minősítésére alkalmazható szemantikusdifferenciál-skála kialakítási folyamatában a 37 hallgatóval végzett közösségi tervezés folyamatában a következő hat melléknévpár alakult ki:

átlátható	átláthatatlan
meglepetést tartalmazó	kiszámítható
történetalapú	nem történetalapú
fordulatos	egyhangú
vetélkedős	kihívásmentes
terelő	összszavaró

4. A kutatási adatok összegző áttekintése

A közösségi tervezés adatainak elemzéséből született megállapítás arra enged következtetni, hogy a felhasználók előnyben részesítik azokat a játéktér-kialakításokat, amelyeknek a vizuális megjelenítése igazodik azokhoz a tantárgyi tartalmakhoz, melyeket feldolgozzák a játéktér feladataiban. Mivel a játékosított oktatás területén, tudomásom szerint, az oktatási céllal kialakított játéktereket ebből a megközelítésből még nem vizsgálták, ezt a kutatási vonalat érdemes továbbvinni mind kvalitatív, mind kvantitatív tanulmányokban. Továbbá itt érdekes megjegyezni, hogy az adatgyűjtés során ismételten megjelent a résztvevők igénye olyan játékkörnyezet vizuális kialakítására, mely egy történetben fejlődik, viszont inkább a valóságot követi, mintsem a mese- és fantáziavilágot. A fókuszcsoportos megbeszélések során arra is fény derült, hogy a résztvevők szerint, mivel az oktatási céllal kialakított játékterek szorosan kötődnek a tanuláshoz, a mese- és fantáziaviláguk visszafogottabb jellege előnyösebb. A megállapítás arra enged következtetni, hogy a játéktér-felhasználók a játékterek vizuális kialakításának minősítésében a játéktérek ezek rendeltetése szerint értékelik és fogalmazzák meg elvárásaikat (Karasavvidis, 2018).

Az adatelemzés arra is rávilágított, hogy hasonlóan a videójátékokhoz, a meglepetésem, a nem várt (kellemes) esemény nagyon fontos összetevője a játéktér vizuális felépítésének (Fullerton, 2008; Juul, 2005; Salen & Zimmerman, 2004), és ez az elem, mely jelentősen hozzájárul az oktatási céllal kialakított játéktér (nem csupán) vizuális vonzerejéhez. A meglepetésem része a kialakulóban lévő szemantikusdifferenciál-skála melléknévpárjainak is. A meglepetés, a váratlan esemény (unexpected event) felhasználókra gyakorolt hatásai a videójátékokban és más interaktív médiában rendszeresen kutatott és alaposan dokumentált terület (lásd pl. Reiners & Wood, 2015), jelenléte nem korlátozódik viszont ezekre a területekre, a pozitív pszichológia kitüntetett helyen kezeli (Csíkszentmihályi, 1975; de Bono, 2004; Seligman, 2011) és összeköttetésbe hozza az általános jólléttel (Péter-Szarka, 2015). Tehát a felhasználók iránta való igénye az oktatási célokat szolgáló virtuális játékterekben nem hat újdonságnak, viszont a jelen tanulmány eredményei emlékeztethetik a játéktértervezőt arra, hogy az oktatás területén – mivel nagyon szeretjük a kiszámíthatóságot – hajlamosak vagyunk figyelmen kívül hagyni a meglepetéselemek tanulásra, bevonódásra és cselekvésre készítő erejét.

A cselekvésre való hajlam szorosan kapcsolódik a munkamorálhoz, melyet – az adatelemzés eredményei szerint – nem a játéktér vizuális kialakítása támogat, hanem a játéktérben elhelyezett feladatok jellege: versengés lehetősége, működő jutalomrendszer, ismételhetőség a teljesíthetőség érdekében. A felsorolt tulajdonságok, mint tudjuk, nemcsak az oktatási céllal létrehozott játékterek értékes kellékei, hanem minden társasjáték és vetélkedő megbecsült ismérvei. A versengés, a meglepetéshez hasonlóan, hangsúlyosabban szerepel a felmérés adatai között. Megjelenik mind a közösségi tervezéshez kötődő adatok között, mind a szemantikusdifferenciál-skála kialakítási kezdeményezésében. Bár a bemutatott tanulmány kis léptékű és eredményei nem általánosíthatók, érdemes figyelni a résztvevők versengéssel kapcsolatos megnyilatkozásaira. Mivel a versengést inkább az egyéni teljesítménnyel kapcsolatban említjük, és nem az együttműködéssel, melynek fontossága egyre hangsúlyosabban jelenik meg napjaink oktatással és munkaerőpiaccal foglalkozó szakirodalmában, sokszor kisebb fontosságot tulajdonítunk neki és mellékesnek tartjuk, hogy alapjában az ember versengő természetű (Fülöp & Szabó, 2021; Huizinga, 1949).

A kutatási adatok összegzése rámutat arra, hogy a gamifikált tanulószervezési keretek oktatási céllal kialakított virtuális játszótereinek feltáró kutatása – annak ellenére, hogy kis léptékű kvalitatív vállalkozás – képes értékes útvonalakat nyitni az oktatáskutatás, a digitalizált tudástartalmakra összpontosító kutatás és az oktatóprogramok designkutatása előtt. Egyúttal arra is képes, hogy új fénybe helyezzen olyan közhelyszerűnek tartott jelenségeket, mint például a játéktérek használóinak mese- és fantáziavilág-elvárásait, vagy a versengés és jutalmazás fontosságát.

Irodalomjegyzék

- Aarseth, E., & Günzel, S. (szerk.) (2019). *Ludotopia. Spaces, places and territories in computer games*. Transcript Verlag.
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (szerk.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7–40). Wiley.
- Birks, M., & Mills, J. (2012). *Grounded theory. A practical guide*. SAGE.
- Braster, S., Grosvenor, I., & del Mar del Pozo Andres, M. (2011). Opening the black box of schooling. Methods, meanings and mysteries. In S. Braster, I. Grosvenor, & M. del Mar del Pozo Andres (szerk.), *The black box of schooling: A cultural history of the classroom* (pp. 9–19). Peter Lang.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing. Pragmatism in research practice*. Oxford University Press.
- Chou, Y.-K. (2014). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leadership boards*. Octalysis.
- Costikyan, G. (2015). *Uncertainty in games*. The MIT Press.
- Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Danesi, M. (2002). *The puzzle instinct*. Indiana University Press.
- De Bono, E. (2004). *A csodálatos elme. (Á. Bozai, Trans.)*. HVG.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Penguin.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1–36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Domsch, S. (2019). Space and narrative in computer games. In E. Aarseth & S. Günzel (szerk.), *Ludotopia. Spaces, places, and territories in computer games* (pp. 103–122). Transcript Verlag.
- Dúll A. (2009a). *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedések*. L'Harmattan.
- Dúll A. (2009b). *A környezetpszichológia alapkérdései – Helyek, tárgyak, viselkedések*. L'Harmattan. <https://kia.hu/kiakonyvtar/konyvtar/tartalom/t292.htm>
- Dúll A., & Urbán R. (1997). Az épített környezet konnotatív jelentésének vizsgálata: Módszertani megfontolások. *Pszichológia*, 17(2), 151–179.
- Dust, F., & Jonsdatter, G. (2008). Participatory design. In M. Erlhoff & T. Marshall (szerk.), *Design dictionary* (pp. 290–292). Birkhauser Verlag.
- Frederickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. In M. Csikszentmihályi & I. Selega (szerk.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Frederickson, B. L. (2013). *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai.
- Fullerton, T. (2008). *Game design workshop. A playcentric approach to creating innovative games* (2nd ed.). Elsevier.

- Fülöp M., & Szabó Z. É. (2021). A versengő ember. In Pléh Cs., Sass J., Gervain, J. & Meskó N. (szerk.) *Pszichológia. Akadémiai*. https://mersz.hu/dokumentum/m880pk_485/#m880pk_483
- Fulton Suri, J. (2003). Empathic design: Informed and inspired by other people's experience. In I. Koskinen, K. Battarbee, & T. Mattelmaki (szerk.), *Professional empathic design: User experience in product design*. IT Press.
- Gelencsér K. (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, 13, 143–154.
- Gerber, H. R. (2014). Problems and possibilities of gamifying learning: A conceptual review. *Internet Learning*, 3(1), 46–54.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimensions*. Anchor Books.
- Heimstra, N. W., & McFarling, L. H. (1974). *Environmental psychology*. Brooks/Cole.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására* (K. Máthé, Trans.). Athenaeum.
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video-games between real rules and fictional worlds*. The MIT Press.
- Kálmán O., & Kopp E. (2022). A tanulási környezet. In I. Falus & I. Szűcs (szerk.), *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.4>
- Karasavvidis, I. (2018). Educational serious games design. In M. Khosrow-Pour (szerk.), *Encyclopedia of information science and technology* (4th ed.). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/educational-serious-games-design/184040>
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of 'Hightown grammar'. In M. Shipman (szerk.), *The organisation and impact of social research. Six original case studies in education and behavioral sciences* (pp. 63–88). Routledge & Kegan Paul.
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, and why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5.
- Lupton, E. (2017). *Design is storytelling*. Cooper Hewitt.
- M. Nádasi M. (2022). Az oktatás szervezeti keretei és formái. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 621–648). Akadémiai.
- McDonagh, D. (2008). Do it until it hurts! Empathic design research. *Design Principles and Practices: An International Journal*, 2(3), 103–110. <https://doi.org/10.18848/1833-1874/CGP/v02i03/37554>
- McDonagh, D., Thomas, J., & Strickfaden, M. (2011). Empathic design research: Moving towards a new mode of industrial design. *Design Principles and Practices: An International Journal*, 5(4), 301–313. <https://doi.org/10.18848/1833-1874/cgp/v05i04/38108>

- Miller, M. J., Woehr, D. J., & Hudspeth, N. (2002). The meaning and measurement of work ethic: Construction and initial validation of a multidimensional inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 60(3), 451–489. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/jvbe.2001.1838>
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30.
- O'Connor, K. (2020). Creating, curating and supporting the wall-less classroom. *International Journal for E-Learning Security*, 9(1), 604–609.
- Péter-Szarka S. (2015). Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(3), 633–647. <http://dx.doi.org/10.1556/0016.2015.70.3.8>
- Reiners, T., & Wood, L. C. (szerk.). (2015). *Gamification in education and business*. Springer.
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: The effect of rewards and incentives on motivation. In T. Reiners & L. C. Woods (szerk.), *Gamification in education and business* (pp. 21–46). Springer.
- Rughinis, R. (2013). Gamification for productive interaction: Reading and working with the gamification debate in education. In *The 8th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1–5). Institute of Electrical and Electronics Engineering. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6615731/>
- Sain, M., & Rab, J. (2018). Résztvételi tervezés a településfejlesztésben és településrendezésben. Lechner Tudásközpont. <https://lechnerkozpont.hu/doc/okos-varos/reszveteli-tervezes-a-telepulesfejlesztésben-es-telepulestervezésben-20180412.pdf>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play. Game design fundamentals*. MIT Press.
- Schuler, D., & Namioka, A. (szerk.). (1993). *Participatory design. Principles and practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.
- Starr-Glass, D. (2022). Purposefully-designed and mindfully-facilitated online course. In G. Durak & S. Cankaya (szerk.), *Handbook of research on managing and designing online courses in synchronous and asynchronous environments* (pp. 251–272). IGI Global.
- Stokols, D., & Altman, I. (szerk.). (1987). *Handbook of environmental psychology*. Wiley.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1991). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Suh, A., Cheung, C. M. K., Ahuja, M., & Wagner, C. (2017). Gamification in the workplace: The central role of the aesthetic experience. *Journal of Management Information Systems*, 34(1), 268–305. <https://doi.org/10.1080/07421222.2017.1297642>

A környezeti nevelés ismeretköreinek megjelenése az alsó tagozatos oktatásban

Application of Environmental Education Knowledge Outside Classroom Teaching

D. Tóth Márta

*NYE Környezet- és Természettudományi Intézet
főiskolai tanár*

ORCID: 0009-0003-9335-5440

Csizmadia Ildikó

*Bem József Általános Iskola Herman Ottó tagintézménye
tanító*

ORCID: 0009-0007-2001-3932

Absztrakt

A gyermekek környezettudatos szemléletének formálása már óvodáskorban megkezdődik, majd az általános iskolai nevelés ad lehetőséget arra, hogy a diákok megismerjék a környezeti problémákat, az ehhez kapcsolódó antropogén hatásokat. Az iskolai oktatómunka segíti a környezetvédelemért felelős gondolkodás kialakítását is, az iskolai környezetben számos tevékenység lehetőséget biztosíthat erre tanórán vagy tanórán kívül. Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy első, második, harmadik és negyedik osztályban a környezetismeret tantárgyon kívül más tantárgyakban is oktatják-e a pedagógusok a környezetvédelmi témákat, ezek szinterei hol vannak, és milyen óraszámokban jelennek meg. A felmérés kérdőíves módszerrel történt, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében és Hajdú-Bihar vármegyében található 10 iskolában tanító pedagógusok körében. Eredményeink azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok által tanított tantárgyakban a környezetismeret tantárgyon kívül is megjelennek a környezetvédelmi ismeretkörök, mind a négy évfolyamon, leginkább a magyar nyelv és irodalom, a technika és életvitel és a vizuális kultúra tantárgyakban. Tantermi tanórán nagyobb óraszámokban alkalmazzák a környezetvédelmi témákat az általunk megkérdezett pedagógusok, mint tantermi órán kívül. A tantermi órán kívül legnagyobb óraszámokban az erdei iskolában foglalkoznak a megkérdezettek a vizsgált környezetvédelmi témákkal.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, alsó tagozat, környezetvédelmi ismeretkörök tantárgyai, erdei iskola

Abstract

The formation of children's attitudes to the environment starts as early as pre-school, and elementary school education then gives students the opportunity to learn about environmental problems, and helps to develop responsible thinking about environmental protection. Many activities can provide opportunities during and outside of school hours. In our study, we examined which environmental protection topics teachers in the lower grades deal with outside of the classroom, where they are typical, and in how many lessons they appear. The survey was conducted using a questionnaire among teachers teaching in ten schools in the counties of Szabolcs-Szatmár-Bereg and Hajdú-Bihar. Our results show that in the subjects taught by the surveyed teachers, knowledge of environmental protection is also present in addition to environmental studies, mostly in Hungarian language and literature, technology and lifestyle, and visual culture subjects in all four grades. The interviewed teachers use environmental protection topics in a larger number of lessons in the classroom than outside the classroom. Outside the classroom, teachers mostly teach the relevant environmental protection topics in sports, technology and planning, ethics, and environmental knowledge. Those teachers who responded spend the most hours working outside of school in the forest school programme. The most common environmental protection topics are: air and water pollution, waste collection, and the everyday life of birds and trees.

Keywords: environmental education, elementary school, environmental knowledge, education outside the classroom

1. Bevezetés

Az 1977-ben Tbiliszipben megrendezett környezeti nevelés konferencián megfogalmazódott: „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén” (Vásárhelyi, 2010). A környezeti nevelés kiemelten fontos szerepet kap a mai világban, ezért a legtöbb tantárgyba beépül. A legnagyobb hangsúlyt azonban a természettudományos tantárgyak esetén kap, amely kihat az egész személyiségre, az emberi kapcsolatokra is. Ez nemcsak az iskola tantermeiben vagy az otthon négy fala között zajlik, hanem a minket körülvevő környezetben: az utcán, a városban, az erdőben, a folyóparton stb. Az ezeken a helyszíneken átélte személyes tapasztalatok, élmények aktív és felelős cselekvésre ösztönzik az embert. A környezeti nevelés tehát átfogó fogalom, amely magába foglalja a természetes, az ember által alkotott, mesterséges és a társadalmi környezetet (Sumi, 2016).

A pedagógus egy példa a gyermek előtt, valamint a pedagógiai folyamatokban elsősorban a tanító érzelmi viszonyulásai, környezetkultúrája és személyes hatása érvényesül. Továbbá az is nagy előny, hogy minden tantárgy tananyagába átvihető a környezeti

nevelés. Viszont a tantárgyak követelményeit, a tanulói tevékenységeket logikusan kell megterveznie a pedagógusoknak, hiszen a környezeti nevelés a gyermek egész személyiségére hat. Éppen ezért már korai életkorban (óvodában, általános iskolában) el kell kezdeni a környezet- és természetvédelem iránti érzékenységek kialakítását.

Az élményközpontú pedagógia alkalmazásával a tanulók érzelmeire lehet hatni, s az is előny, hogy alsó tagozaton akár csoport- vagy páros munkaformákat is lehet alkalmazni (Havas, 1991). A Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium felkérésére Havas Péter és Varga Attila 1997-ben kutatásuk során azt vizsgálták, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a környezeti nevelést. 386 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. 23 válaszadó számára nem fontos, 114 tanítónak közepesen fontos, a kérdőívet kitöltők több mint felének, vagyis 249 pedagógusnak fontos a környezeti nevelés a munkájában (Havas & Varga, 1999).

Havas Péter és mtsai (2004) 52 iskolában azonos kérdésű interjúkkal vizsgálták a hazai környezeti nevelés helyzetét és annak megvalósuló gyakorlatát (1. ábra). Kutatásuk alapján az intézmények döntő többsége a kirándulások során is törekszik a környezeti nevelés megvalósítására, továbbá különböző szakkörökben is megjelenik a téma, és a válaszadó iskolák majdnem fele a táborokat használja e célra. A megkérdezett oktatási intézmények 43%-a említette az erdei iskolákat, amely nagyon hatékony tantermen kívüli tevékenység, de sajnos magas anyagi vonzata miatt csak kevés iskola programjában jelenik meg. Ezen kívül a megkérdezettek közül legtöbben kirándulások alkalmával foglalkoznak környezeti neveléssel és az erdei iskolához hasonlóan sokan szakkörökön, a környezetvédelmi akciók és táborok keretében is alkalmazzák a környezeti nevelést.

A Nemzeti alaptanterv megfogalmazta, hogy nemcsak a környezetismeretben, hanem más tantárgyban is szükséges megjelennie a környezeti nevelés értékeinek és szempontjainak (Nat, 2020).

2. Anyag és módszer

Munkánk során kérdőíves módszert alkalmaztunk alsó tagozatban tanító pedagógusok körében. A kérdőív kitöltői Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében, Hajdú-Bihar vármegyében található iskolákban dolgoznak: Túroczy Zoltán Evangélikus Óvoda és Magyar–Angol Két Tanítási nyelvű Általános Iskola, Nyíregyháza, Nyíregyházi Móricz Zsigmond Általános Iskola Kertvárosi Tagintézménye, Nyíregyháza, Nyíregyházi Bem József Általános Iskola Herman Ottó Tagintézménye, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Nyíregyháza, Svetits Katolikus Általános Iskola, Debrecen, Petőfi Sándor Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Debrecen, Vásárosnaményi Eötvös József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Vásárosnamény, Kossuth Lajos Általános Iskola, Demecser, Vajai Molnár Mátyás Általános Iskola, Vaja, Nagydobosi Általános Iskola,

Nagydobos. A kérdőív az 1. sz. mellékletben található kérdéseket tartalmazta, a válaszadók száma 41 fő volt.

Az eredmények statisztikai értékelését SPSS 22.0 programmal, Tukey B teszttel, $P < 0.05$. A Tukey b-teszt vizsgálja, hogy kettőnél több – meghatározott szempontból eltérő – sokaság valamilyen más tekintetben is különbözik-e egymástól. A szignifikáns különbségeket a, b, c stb. betűkkel jelöljük. A legkisebb érték „a”, és az ettől szignifikánsan különböző, és nagyobb értékek „b”, illetve „c” jelölést kapnak.

Kutatásunkban az alábbi hipotézisekre kerestük a választ:

- H1: Az alsó tagozaton tanító pedagógusok fontosnak tartják munkájukban a környezeti nevelést.
- H2: Az alsó tagozaton tanító pedagógusok által tanított tantárgyakban a környezetismeret tantárgyon kívül más tantárgyakban is megjelennek a környezetvédelmi témák.
- H3: Elsősorban a tantermi órákon jelennek meg a környezetvédelmi ismeretkörök és nem tantermen kívül.
- H4: A tantermen kívül leginkább erdei iskolában jellemzőek legnagyobb óraszámban az általunk vizsgált környezetvédelmi témák és tevékenységek.

3. Eredmények és értékelésük

A közoktatásban dolgozó nevelők kiemelt feladata a gyermekek környezettudatos szemlélet- és magatartásformálása, a környezeti problémák iránti érzékenyítés, a környezetért felelős életvitel elősegítése, amit nagyon sok pedagógus fontosnak tart. (Havas és mtsai, 2004, Havas & Varga, 1999). A felmérésben résztvevők is hasonlóan gondolják, hiszen arra a kérdésre, miszerint „A pedagógusok mennyire tartják fontosnak a munkájuk során a környezeti nevelést?”, a megkérdezettek 97%-a a „nagyon fontos” választ jelölte meg (2. ábra).

Vizsgáltuk, hogy a felsorolt környezetvédelmi ismeretkörök milyen tantárgyak keretein belül, valamint ezek tantermi tanórán, vagy tantermen kívüli tanórán jelennek meg gyakrabban. A válaszadó pedagógusok az általános iskolák alsó tagozatán, vagyis 1., 2., 3. vagy 4. évfolyamon tanítanak, ezért a környezetvédelmi ismeretköröket évfolyamonként elemeztük.

Az első évfolyamon összesen 53 órában foglalkoznak a megkérdezett pedagógusok a felsorolt környezetvédelmi ismeretkörökkel, négy tantárgy tanítása során. Legnagyobb óraszámban a vizuáliskultúra-órán jelennek meg a megkérdezett környezetvédelmi témák, de gyakori technika és tervezés tantárgyon belül is. Ez azt sugallja, hogy a vizuális nevelés során hangsúlyosabb szerepet kap a környezettudatos gondolkodás fejlesztése, például a természetábrázolás vagy a fenntarthatóság témakörökben. Ezen kívül szignifikánsan kisebb óraszámban matematika és magyar nyelv és irodalom órákon is foglalkoznak még a megkérdezett pedagógusok a felsorolt környezetvédelmi témákkal (3. ábra).

A második évfolyamon már hét tantárgyon belül is megjelennek az adott témák (4. ábra). A környezetvédelmi ismereteket leginkább a magyar nyelv és irodalom, illetve a technika és tervezés órákon alkalmazzák a választ adó pedagógusok. A magyar nyelv és irodalom kiemelkedően magas óraszámot kapott a környezetvédelmi ismeretkörök integrációjában. Ez azt jelenti, hogy ebben a tantárgyban a pedagógusok nagymértékben próbálják beépíteni a környezetvédelmi ismereteket az irodalmi szövegek, történetek vagy nyelvtani feladatok segítségével. A nyelvtani és irodalmi oktatás kreatív módon kapcsolható össze a fenntarthatósági témákkal. A környezetvédelmi ismeretköröket meglepően a testnevelés és sport órákon is alkalmazzák a megkérdezettek, alacsony óraszámban.

A környezetismeret tantárgy kiemelkedik a többi tantárgy közül, hiszen 198 órát fordítanak a környezetvédelmi ismeretekre a választ adó pedagógusok. Ez azt jelzi, hogy ez a tantárgy központi szerepet játszik a környezeti nevelésben. A 3. évfolyamtól kezdődően megjelenik a környezetismeret tantárgy, így nem meglepő, hogy a felmért iskolákban a környezetvédelmi ismeretkörökkel ezen a tantárgyon belül foglalkoznak a legnagyobb óraszámban a válaszadók (5. ábra). A környezetismeret tantárgyon kívül gyakori még a magyar nyelv és irodalom, a technika és tervezés, valamint a vizuáliskultúra-órákon.

A 4. évfolyamon, hasonlóan a 3. évfolyamhoz azt tapasztaltuk, hogy a környezetismeret-órákon említik leginkább a pedagógusok a környezetvédelmi témákat (6. ábra). Ez továbbra is mutatja, hogy ez a tantárgy a legfontosabb platform a környezetvédelmi ismeretek oktatására. A 3. évfolyamhoz képest a matematika- és etikaórákon nagyobb óraszámban épülnek be a megkérdezett környezetvédelmi témák ezen az évfolyamon, és a testnevelés és sport órákon is alkalmazzák, igaz, kis óraszámban.

Az első négy évfolyamon a környezetvédelmi tevékenységek döntő többsége (948 óra) a tantermi órákon zajlik (7. ábra). Ez azt jelzi, hogy a környezetvédelmi ismeretek oktatásának nagy része hagyományos, tantermi környezetben történik. Az oktatás fókuszja itt a formális tantervi oktatáson van, amely a tantárgyi integráción keresztül valósul meg (pl. környezetismeret, vizuális kultúra stb.).

Kutatásunk során azt is megvizsgáltuk, hogy tantermi tanórán kívül milyen tantárgyakban és foglalkozásokon alkalmazzák a felmérésben részt vevő pedagógusok a megkérdezett környezetvédelmi témákat (8. ábra). A tantárgyak közül a testnevelés és sport, a technika és tervezés, az etika, a környezetismeret és az osztályfőnöki órákon viszik ki a diákokat a pedagógusok a tanteremből. A tanórán kívül legnagyobb óraszámban (137 óra) erdei iskolai program kereteiben foglalkoznak a válaszadó pedagógusok a megkérdezett környezetvédelmi témákkal. Ez arra utal, hogy a környezetvédelmi nevelés leggyakrabban iskolán kívül valósul meg, ahol a diákok közvetlen kapcsolatba kerülhetnek a természettel, és gyakorlati tapasztalatokat szerezhetnek a környezeti problémák felismerésében és megoldásában.

4. Összegzés

A környezeti nevelés fontossága napjainkban egyre inkább felértékelődik. Az óvodák, különösen a Zöld óvodai programot alkalmazók, megkezdik a gyerekek környezet iránti érzékenyítését és megteremtik a környezettudatos, ökológiai szemléletmód alapjait, amelyet az iskolai pedagógusok tovább fejleszthetnek. Munkánk során kérdőíves módszert alkalmaztunk Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében, Hajdú-Bihar vármegyében található 10, általunk választott iskolában, alsó tagozaton tanító pedagógusok körében. Eredményeink azt mutatják, hogy az általunk vizsgált iskolák pedagógusai körében a környezettudatos szemléletmód fejlesztése jelentős, különösen tanórai keretek között, de nem csak a környezetismeret-órákon, amelyet hipotéziseink igazolása is alátámaszt:

- H1: A kérdőíves kutatás igazolja, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a környezeti nevelésre a munkájuk során. Az alsó tagozatos gyerekek még fogékonyak, érdeklődőek, és a tanórákon kialakított környezettudatos szemlélet jó alapul szolgálhat majd a későbbi tanulmányok során.
- H2: Az alsó tagozaton tanító pedagógusok által tanított tantárgyakban a környezetismeret tantárgyon kívül is megjelennek a felsorolt környezetvédelmi ismeretkörök, mind a négy évfolyamon, leginkább a magyar nyelv és irodalom, a technika és életvitel és a vizuális kultúra tantárgyakban.
- H3: A vizsgálatunk igazolta, hogy tantermi tanórán nagyobb óraszámokban alkalmazzák a környezetvédelmi témákat az általunk megkérdezett pedagógusok, mint tantermi órán kívül.
- H4: A tantermi órán kívül legnagyobb óraszámokban az erdei iskolában foglalkoznak a megkérdezettek a vizsgált környezetvédelmi témákkal, így ez a hipotézisünk szintén igazolódott.

Irodalomjegyzék

- Havas P. (1991). A környezeti nevelésről. *Iskolakultúra*, 1(10), 18–24.
- Havas P. & Varga A. (1999). Pedagógusok a környezeti nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(5), 96–104.
- Havas P., Széplaki N. & Varga A. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 12–15.
- Nat 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31). Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: *Magyar Közlöny*, 2020(17), 290–446.
- Sumi I. (2016). A környezeti nevelés főbb fejlesztési területei és lehetőségei a hazai közoktatásban. *Eduszakped*, 6(3), 157–162.
- Vásárhelyi J. (szerk.) (2010). *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés: 2010.* Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Mellékletek

1. sz. melléklet

1. Iskolája neve, székhelye:		
2. Évfolyamok, amelyekben tanít:	3. Neme:	1. nő 2. férfi
4. Szak:	5. Tantárgyak, amelyeket tanít:	

6. Mennyire tartja fontosnak munkájában a környezeti nevelést?

A. Egyáltalán nem tartom fontosnak.

B. Közepesen tartom fontosnak.

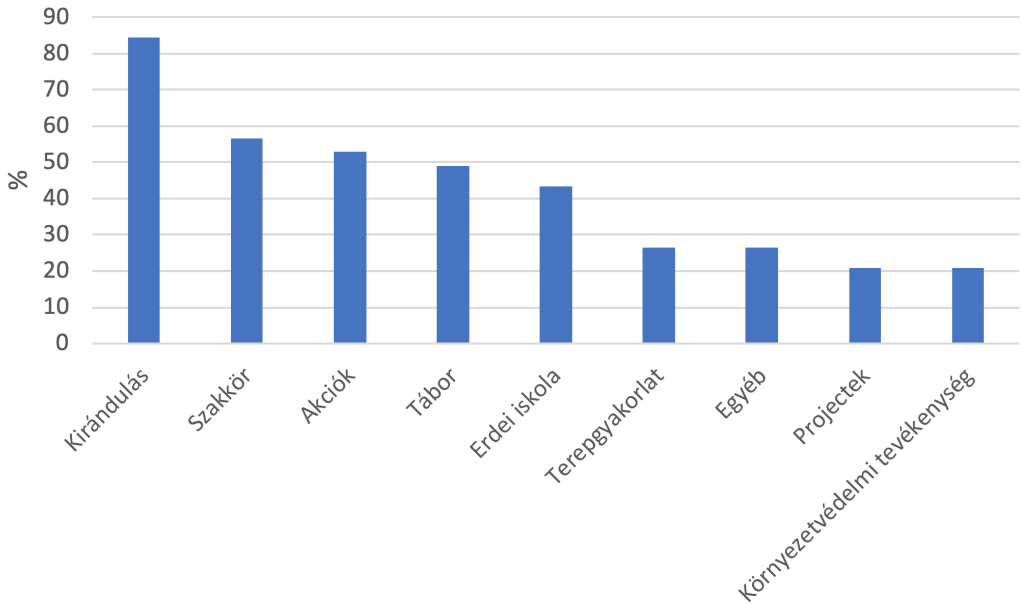
C. Nagyon fontosnak tartom.

7. Milyen gyakran alkalmazza munkája során az alábbi környezetvédelmi ismeretköröket tantermi tanórán és (iskolai) tantermi tanórán kívül? Ha a tanulók erdei iskolában tanulják valamely környezetvédelmi ismeretkört, kérem, a tantárgy nevéhez ERDEI ISKOLÁT írjon!

Tantermi tanórán			Környezetvédelemhez kapcsolódó ismeretkörök és tevékenységek	Tantermi tanórán kívül		
Tantárgy neve:	Tantárgy neve:	Tantárgy neve:		Tantárgy neve:	Tantárgy neve:	Tantárgy neve:
óraszám/ év	óraszám/ év	óraszám/ év		óraszám/ év	óraszám/ év	óraszám/ év
			megújuló energiaforrások			
			autóforgalom csökkentése			
			szelektív hulladékgyűjtés			
			zajszenyezés			
			levegőszennyezés			
			vízszennyezés			
			fényszennyezés			
			talajszennyezés			
			üvegházhatás			
			túlnépesedés			
			élőlények kipusztulása			
			nemzeti parkok			

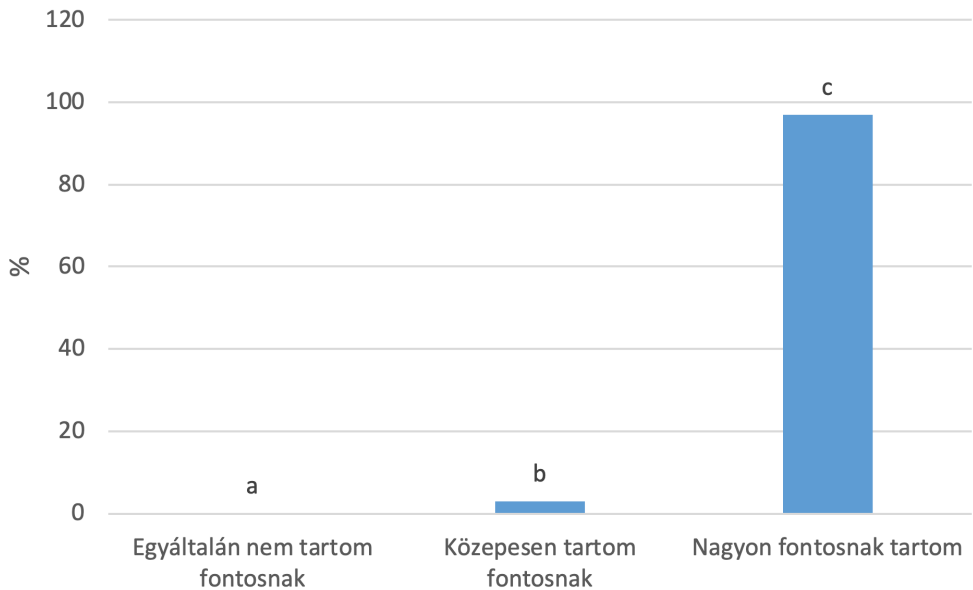
			épített környezet és a környezetvédelem kapcsolata			
			atomerőművek			
			környezettudatos vásárlás			
			second hand ruhák vásárlása			
			globális felmelegedés			
			mikroműanyagok			
			szemétszedés			
			környezetvédelmi pályázatok			
			környezetvédelmi tüntetések			
			autómentes világnap			
			Föld napja			
			víz világnapja			
			madarak és fák napja			
			fenntarthatósági hét			
			hulladékgazdálkodási hét			
			környezetvédelmi világnap			
			cserkésztevékenység			
			faültetés			
			vízvizsgálat			
			talajvizsgálat			
			meteorológiai vizsgálat			
			porszennyezés-vizsgálat			
			komposztálóépítés			
			rovarhotel-, rovargarázs-építés			
			savas esőt szimuláló kísérlet			
			egyéb:			

1. ábra: Tanórán kívüli tevékenységek felhasználása környezeti nevelés céljából



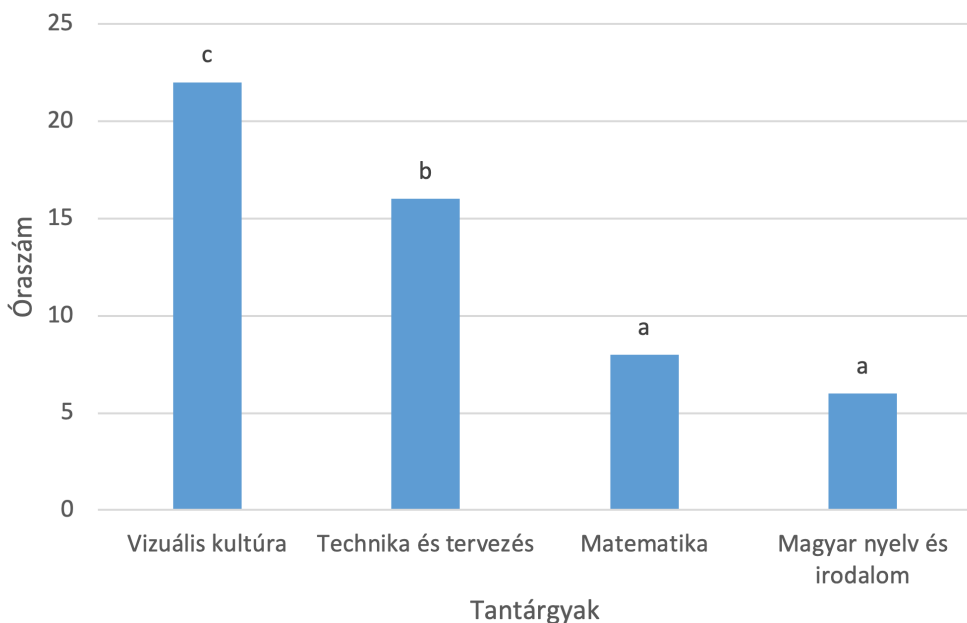
Forrás: Havasi et al., (2004)

2. ábra: A pedagógusok véleménye a környezeti nevelés fontosságáról



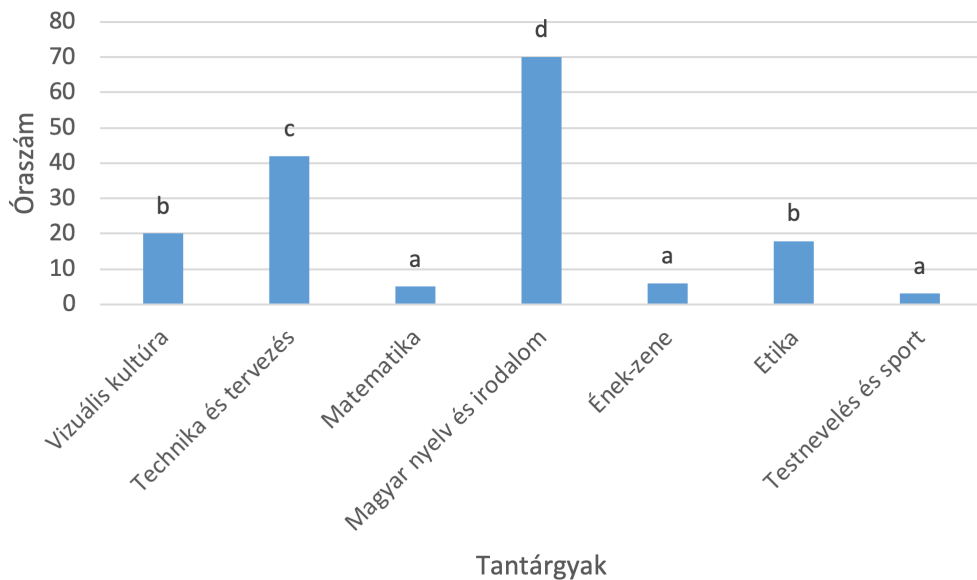
Forrás: Saját szerkesztés (2024)

3. ábra: A környezetvédelmi ismeretkörök óraszámja a tanított tantárgyakban első évfolyamon



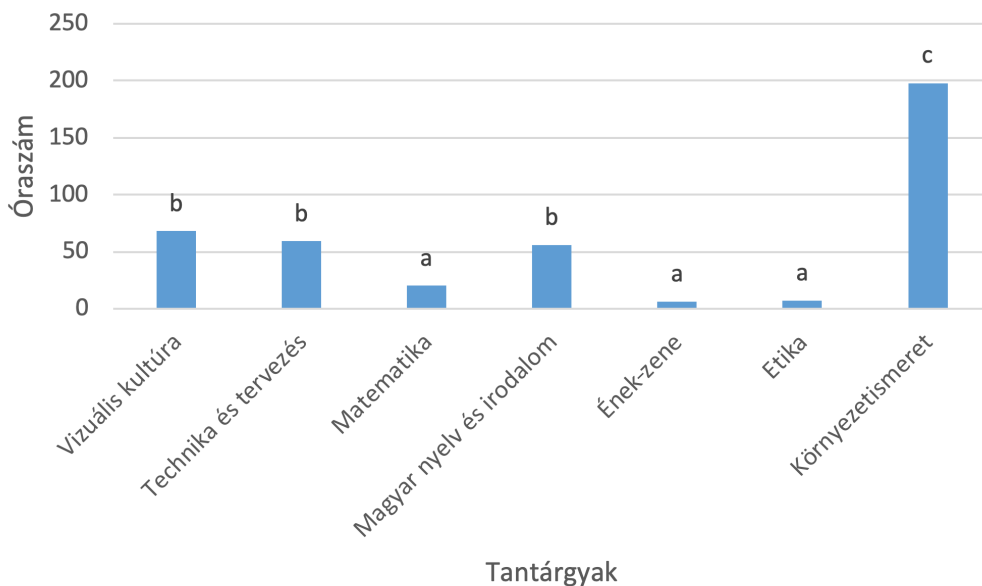
Forrás: Saját szerkesztés (2024)

4. ábra: A környezetvédelmi ismeretkörök óraszámja a tanított tantárgyakban második évfolyamon



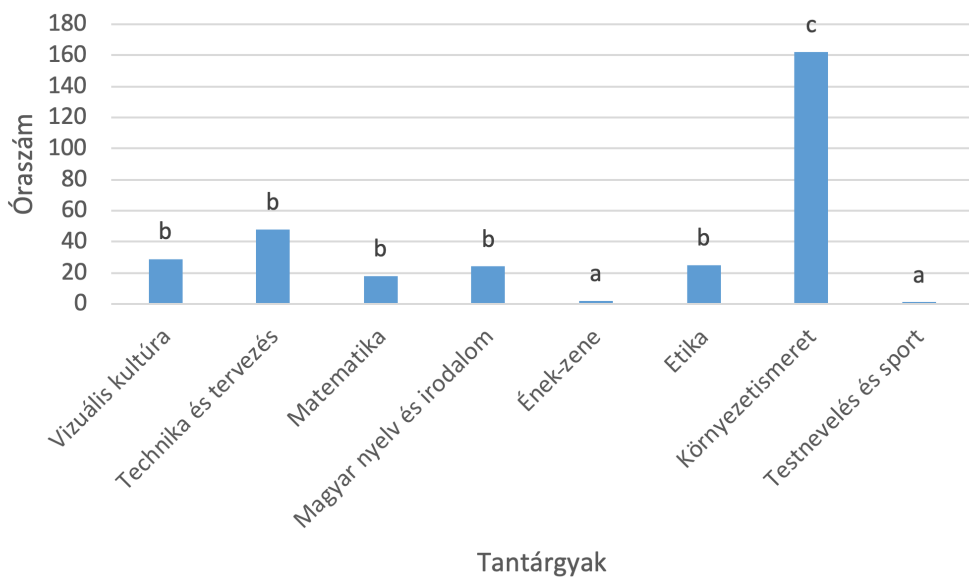
Forrás: Saját szerkesztés (2024)

5. ábra: A környezetvédelmi ismeretkörök óraszámja a tanított tantárgyakban harmadik évfolyamon



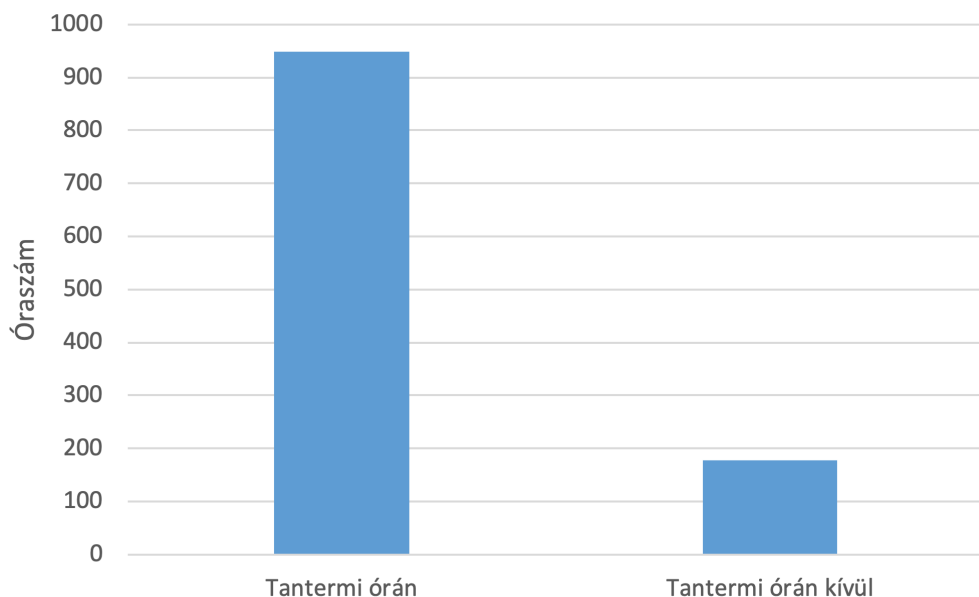
Forrás: Saját szerkesztés (2024)

6. ábra: A környezetvédelmi ismeretkörök óraszámja a tanított tantárgyakban negyedik évfolyamon



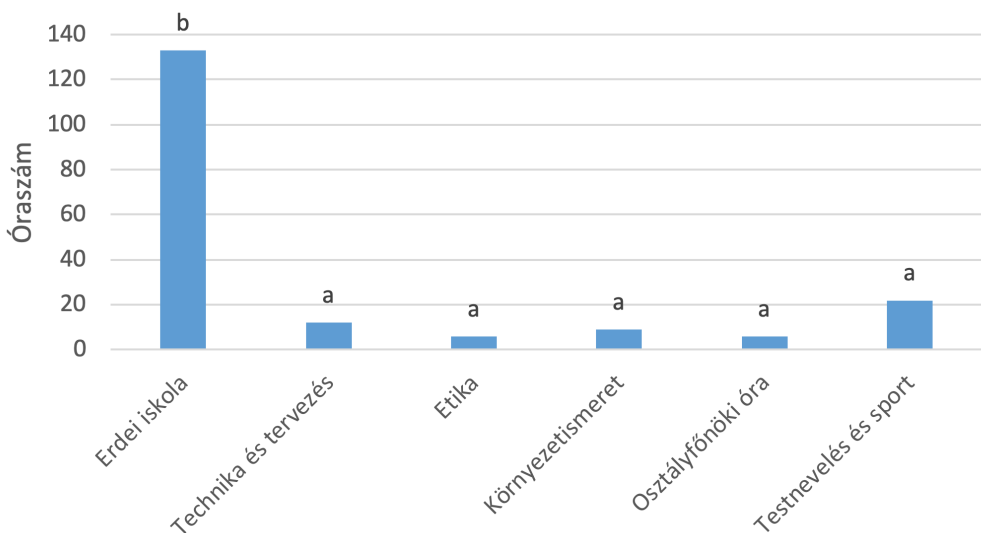
Forrás: Saját szerkesztés (2024)

7. ábra: Az első négy évfolyam környezetvédelmi tevékenységeinek összes óraszama tantermi órákon és tantermen kívül



Forrás: Saját szerkesztés (2024)

8. ábra: Tantermen kívüli oktatás során megjelenő környezetvédelmi témák összes óraszama az alsó tagozat négy évfolyamán



Forrás: Saját szerkesztés (2024)

A Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző tanulóinak több szempontú vizsgálata 1914–1961 között

Several Aspects of the Teacher Training Students of the State Elementary School in Nyíregyháza Between 1914–1961

Dr. Dráviczki Sándor

*NYE Óvó- és Tanítóképző Intézet
főiskolai tanár*

ORCID: 0000-0003-3303-6985

Absztrakt

A tanulmányban a Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző személyi tényezőit (tanulók) szeretném vizsgálat alá vonni 1914 és 1961 között. A tanulmány elején a tanítóképző kialakulását, a tanítóképzésben bekövetkezett szervezeti változásokat vizsgálom. Ezt követően a tanulók elemzését tárom az olvasó elé. A tanulók vizsgálatánál a beiratkozott, képzést szerettek számát mutatom be. A különböző időszakokban a minisztérium az osztályonkénti tanulók számát próbálta befolyásolni a túlképzés miatt. Az intézet ezzel kapcsolatos fellépését tárom fel. Elemzem a lemorzsolódás mértékét, nagyságát. A tanulmányban próbálom feltárni a lemorzsolódás okait, illetve a tanárok küzdelmét a lemorzsolódás ellen. Ezt követően a tanulók vallási megoszlását elemzem 1914 és 1948 között. A tanulmányban kitérek a tanulók szociális származására, vizsgálva a szülők foglalkozás szerinti megoszlását. Az 1914 és 1948 közötti időszakban megvizsgálom az iskola székhelyének szülőtársadalmát, feltérképezem a befolyásos szülőcsoportok körvonalait. Majd ezt követően a tanulók lakóhely szerinti megoszlását, a képző beiskolázási területét mutatom be. Kitérek az anyanyelv szerinti megoszlásra, a tanulók előtanulmányára. A dolgozat végén a tanulók felvételi eljárását vizsgálom az intézetben.

Kulcsszavak: tanítóképzés történet, tanulók, elemzés

Abstract

In this study, I seek to examine the personal factors /students/ of the Nyíregyházi State Elementary Folk School Teacher Profile between 1914 and 1961. At the beginning of the study, I examine the development of teacher training and organizational changes in teacher training. I then present the students' analysis to the reader. When examining students, I present the number of enrolled and qualified students. In different periods, the ministry tried to influence the number of students per class due to overtraining. I will reveal the institute's actions in this regard. The proportion and number of dropouts will be analyzed. In the study, I try to

reveal the reasons for trainees dropping out and teachers' struggles to retain them. After that, I analyze the religious distribution of students between 1914 and 1948. In the study, I discuss the social origin of students, examining the distribution of parents according to occupation. In the period between 1914 and 1948, I examine the parent society of the school's location, and map the contours of the influential parent groups. After that, I present the distribution of the students according to their place of residence and the school's enrollment area. I cover the distribution according to mother tongue and the students' previous studies. At the end of the thesis, I examine the admission procedure of the students at the institute.

Keywords: teacher training history, students, analysis

1. A Nyíregyházi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző Intézet létesítése

A XIX. század végén az ország északkeleti részeiben egyre érezhetőbbé vált a műveltségbeli hátrányos helyzet. Az 1871-ben kiadott népszámlálási adatok szerint pl. Szabolcs vármegyében a 265.600 lakos közül csak 20.100 tudott olvasni, és teljesen írástudatlan volt 171.782 fő. Kedvező változás a XIX. század utolsó negyedében sem történt. Érthetetlen módon azonban sem az egyház, sem az állam nem szervezett új tanítóképzőt 1868-at követően sem, pedig 1897. november 19-én Bencs Kálmán, Nyíregyháza polgármestere rendkívüli képviselői közgyűlésen felvetette egy tanítóképző létrehozásának a gondolatát. (MNL Sz.Sz.B.V.L. V. B. 181. 23.). Ezután a képviselőtestület megbízta dr. Ferlicska Kálmán országgyűlési képviselőt a képző létesítésével, de sajnos a kezdeményezés nem járt sikerrel. Az állam az általa tervezett három képzőt akkor Pápán, Eperjesen és Sepsiszentgyörgyön hozta létre.

A következő kezdeményezésre 1914-ben került sor, aminek eredményeként Nyíregyházán állami tanítóképző intézet nyitotta meg kapuit. A nyíregyházi állami tanítóképzőnek létrejöttékor a végvár szerepét szánta mind az állam, mind az egyház. Az „iszonytató” megyei, s környékbeli műveltségi elmaradottság lassú felszámolása volt a cél, mert pl. 1901-ben Szabolcsban a tanköteleseknek csupán 73,3%-a járt iskolába. 1909/1910-ben 8.156 tanköteles – különböző akadályok miatt – egyáltalán nem járt iskolába, s ez az összes tanköteles több mint 19 %-a. (MNL. K. 502 44405/932). Az intézetet az 1914. évi július 15-én kelt 95.375/1914. IV.b.ü. V.K.M. számú rendelettel létesítették.

Alapításának ügye szorosan összefüggött a hajdúdorogi görögkatolikus püspökség 1912-ben történő kanonizálásával. A Hajdúdorogi Egyházmegye felállítása előtt szláv és román liturgikus nyelvű egyházmegyében élt az emiatt létében fenyegetett görögkatolikus magyarság. Az új egyházmegyében X. Pius pápa engedélyezte, hogy a liturgia nyelve az ógörög legyen, s ennek keretén belül a magyar nyelv a nyugati egyház gyakorlata szerint érvényesüljön. A magyar kormány a római Szentszékkal való megállapodás értelmében kötelezettséget vállalt, hogy az új egyházmegye székhelyén – ami Nyíregyháza lett – állami tanítóképző intézetet alapít. Erre utal Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi államtitkárnak 1914. július 15-én kelt, a püspökhöz

intézett levele is (MNL. K. 502 44405/932). A püspök egy későbbi levelében (MNL. K. 502 254/932.) pedig arról írt, hogy a tanítóképző csupán abból az okból nem létesülhetett felekezeti jelleggel, mert nem állt rendelkezésre megfelelő számú görögkatolikus vallású „tanerő”, ami szintén igaz, de nem ez volt az egyedüli ok.

Az igazgatói teendőik ellátásával Kuzaila Pétert, a kolozsvári magyar királyi tanítóképző intézet tanárát bízták meg.

Az alkalmassági vizsgát követően 1914. szeptember 18-án 42 tanuló kezdte meg tanulmányait a megye első állami tanítóképzőjében.

2. Szervezeti változások a képzésben

A képzési idő az intézet megalakításakor az 1881. évi 655. és 15. 369. sz. miniszteri rendelet értelmében 4 év volt.

Magyarországon a tanítóképzés ötévéssé alakítása az 1920-as évek elején történt. Előbb hatosztályos képzőt terveztek, de az egyre nehezedő gazdasági helyzet megakadályozta ennek a megvalósítását. Végül a kormány 1923. évi 81. 986. sz. rendelete a tanítóképzést öt évfolyamban határozta meg. A nyíregyházi képzőben 1923-tól a rendelet alapján a tanulmányi idő 5 év lett.

A tanítóképzés alakulásában az 1938/39-es tanévben következett be újabb változás. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A törvény értelmében az ötéves képzőintézeteket ettől a tanévtől kezdve kellett fokozatosan líceummá átszervezni, vagy pedig fokozatosan megszüntetni. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt. A háborús viszonyok következtében fellépő tanítóhiány miatt a líceumnak csak az I–III. osztálya nyílt meg, s a tanulók ezután a tanítóképző IV. és V. osztályában folytatták tanulmányaikat. A tanítóképzés továbbra is ötéves maradt, és középfokú iskolában folyt. 1938-ban a nyíregyházi intézetben a VKM. 1938. XIII. tc.-e értelmében beindultak a líceumi osztályok. 1941-ben a VKM. 55.600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a haramadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra.

1948-ban a minisztérium minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160. 950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált ötéves tanítóképzés fokozatos megszüntetését.

Az ötéves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek „nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni. Ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést.

1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négyéves pedagógiai gimnáziumokat. Kettős feladatuk volt: egyrészt főiskolai, egyetemi tanulmányokra való előkészítés, másrészt az általános iskola alsó tagozatában való tanításra alkalmas, illetve óvodai nevelők képzése. A terv szerint a IV. évfolyamok év

végén líceumi érettségit tettek volna, de a nagy tanítóhiányra való tekintettel a VKM. 1250-129/1949. V. sz. rendelete a líceumi IV. évfolyamok számára lehetővé tette, hogy a II. félévben tanítóképző intézeti IV. osztályokként folytassák tanulmányaikat. A IV. osztály befejezése után pedig az 1950/51-es iskolai évben a tanítóképző intézet átmeneti óra- és tanítástervű V. osztályának elvégzése után tehetek volna tanítóképesítő vizsgálatot. Ezt a rendeletet a miniszter azonban hatályon kívül helyezte, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzetek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát. Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedt arra a négyéves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban.

Az országos változásnak megfelelően az 1949/50-es tanévet a nyíregyházi intézmény I., II., III. pedagógiai gimnáziumi – tanítóképző tagozat – és IV. líceumi osztállyal indította.

A pedagógiai gimnáziumok egy évig működtek, majd újra tanítóképzővé kellett őket átszervezni a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1950. évi 43. tvr. alapján. A rendelet kimondta, hogy a tanítóképző négyéves szakiskola, melynek érettségivel való lezárása után 1 éves tanítói gyakorlatra mennek a növendékek, s végül sikeres tanítóképesítő vizsga letétele után nyerhetnek tanítói oklevelet.

Az 1950/51-es tanévben a fiú-tanítóképzőben a rendelet alapján megkezdték működésüket a tanítóképzős I–IV. osztályok.

A középfokú képzők megszüntetését és a felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete mondta ki. A rendelet értelmében 1959. szeptember 1-jén kellett megnyitni a felsőfokú tanítóképző intézetek kapuit.

A fiú-tanítóképzőben ennek megfelelően egészen 1957 őszéig voltak tanítóképzős I–IV. osztályok. Az 1957/58-as tanévben I. osztály már nem indult, s a fokozatos kifutással a képzés átadta helyét a felsőfokú, főiskolai szintű tanítóképzésnek.

3. Személyi tényezők (tanulók) alakulása a képzőben

A nyíregyházi állami tanítóképzőbe a képzés ideje alatt 6306 tanuló iratkozott be, képesítést 1374 fő szerzett.

A tanítóképző 6306 tanulója közül (5725 tanuló adatai ismertek) 252 fő (4,4%) morzsolódott le. A legnagyobb mértékű lemorzsolódás 1914–1918 között volt észlelhető: 5,5%-os. Magyarányú volt még a kimaradás 1944 és 1959 között (4,4%), ezen időszakon belül is a 40-es évek végén és az 50-es évek elején. Ennek okai között szerepet játszott, hogy nem volt alkalmassági vizsga. A tanulók előképzettsége sem volt minden esetben megfelelő, és sokan kerültek az intézetbe úgy, hogy nem a képzőkben akartak továbbtanulni. 1953-ban például a beiskolázott I. osztályos növendékeket ankét formájában megkérdezték, hogy hová kérték elsősorban felvételüket. Kiderült, hogy 40%-ban először más

iskolába pályáztak. (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 24.). A többi időszakban a lemorzsolódások mértéke 4% alatt maradt. A kimaradások okai nem ismertek, de következtetni lehet a családok nehéz anyagi helyzetére, ami befolyásolta a továbbtanulás lehetőségét.

1914 és 1948 között a tanulók felekezeti megoszlása (a tanulók vallási megoszlását a statisztikák 1948-ig jelölik) az intézet jellegét és létrehozásának fő célját tükrözte. Az intézet teljesítette azt a célját, hogy a térséget megfelelő számú és képzettségű görög-katolikus tanítóval és kántorral ellássa, hisz 30,6 %-ban (1170 fő) e felekezet tanulói tanultak az intézet falai között. A római katolikusok 1326 fő (34,7%) és a reformátusok 984 fő (25,7%) magas száma a térség vallási megoszlását tükrözi, mint ahogyan az is, hogy az egyéb felekezetűek is képviselve vannak az állami fenntartású képzőben. Tehát a vegyes vallású Szabolcs minden felekezete magáénak tartotta ezt az intézetet.

A tanulók szociális származását vizsgálva a szülők foglalkozás szerinti megoszlásának számaránya alapján 1914 és 1918 között (a tanítóképző 363 tanulója közül 218 fő adatai ismertek) a tanítóképzőkbe főleg fizikai dolgozók, földművesek, kisiparosok (92 fő, 42,1%) gyerekei jártak. Magas ez az arány, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy e szülők gyermekei ebben az időben csak kis százalékban juthattak középiskolába, gimnáziumba. A képző elvégzése biztos kenyérszerző állás lehetőségét rejtette magában, s hozzá még a társadalmi előrelépés reményei is jelentős szerepet játszottak e pálya választásában.

1918 és 1938 között a képzőben (2175 tanuló közül 1813 fő adatai ismertek) a számarányok az országos adatoknak megfelelően alakultak (Kiss, 1932, 135.). Az országban a földműves származásúak a fiútanulók 22%-át, a leánytanulóknak csak 9,8%-át, a közszolgálati és szabadfoglalkozásúak a fiúk 22,4%-át, a leánytanulók 45,5%-át alkották. Amíg a leánytanulók többsége közszolgálati (főképp pap, tanár, tanító) szülők gyermeke, addig a fiútanulók a földműves, a közszolgálati és szabadfoglalkozásúak csoportjában egyformán voltak képviselve. A nyíregyházi tanítóképzőben a földműves származásúak száma (484 fő 26,6%) még az országos átlagot is meghaladta. Ez nagy jelentőségű volt a társadalmi mobilitás szempontjából, mert a szabolcsi értelmiség ezen iskolatípuson keresztül kapta legtermészetesebb felfrissülését.

1938 és 1948 között a tanítóképzőben (1784 fő a tanulók száma) továbbra is a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak. A földműves, kisbirtokos, napszámos szülők gyerekeinek a száma 733 fő (41%). Megállapítható, hogy főként a polgárság alsóbb rétegei iratták be gyermekeiket az intézetbe. Jelentős a kisiparos (358 fő 20%), köztisztviselő (159 fő 8,9%) szülők gyermekeinek a száma is. Tehát változatlanul téves a kérdéssel foglalkozók azon megállapítása, hogy a tanítók „ténylegesen nem a nép közül valók voltak.” (Földes, 1985).

1948 és 1957 között (1361 tanuló) a paraszti származású tanulók száma kiemelkedően magas, 876 fő (64,3%), az értelmiségi származásúaké pedig alacsony, 65 tanuló (4,7%). Fontos összefüggéshez jutunk akkor, ha adatainkat összevetjük a megye (Szabolcs-Szatmár) középiskolás tanulói származás szerinti adatainak megoszlásával. Az 1952/53-as tanévben, a megye középiskoláiban 4933 tanuló tanult. Közülük 25,5% munkás, 52,9% paraszt, 7,2% értelmiségi, 14,2% alkalmazott és egyéb származású volt.

Látható, hogy a képző ebben az időszakban is a szegényebb, paraszti származású tanulók iskolája volt. Itt ebből a kategóriából 11,4%-kal többen tanultak, mint a megye többi középiskolájában. Az értelmiségiek száma továbbra is kisebb.

A tanulók lakóhely szerinti megoszlását megvizsgálva megállapítható, hogy a képző iskolázási területe nem volt zárt, vonzása és hatása az ország távolabbi vidékeire is kiterjedt. Az 1914-ben megnyílt tanítóképzőbe az első évben az ország 22 vármegyéjéből érkeztek a tanulók. A kiépülés éveire ez a szám 38-ra emelkedett. Tehát már az első években ismertté és elfogadottá vált az intézet.

1918 és 1938 között a képző vonzáskörzete túlhaladta a vármegye határait. A tanítóképzőbe a tanulók 50%-a iratkozott be Szabolcs vármegyéből. Ennek a ténynek a magyarázatát a szabolcsi tanítóképzés kései kibontakozásában, valamint a szintén kései és elégtelen megyei középiskolai oktatásban egyaránt kereshetjük, de abban is, hogy az igény is kisebb és a tehetőség is kevesebb volt a középfokú tanulás egyéb formáira ebben az országrészben. A többi tanuló főként a környező vármegyékből, de az ország egész területéről is érkezett.

1938 és 1944 között az volt tapasztalható, hogy az intézet közel kétharmad részben saját vármegyéjéből iskolázta be tanulóit. Ez a háborús körülménnyel magyarázható. A szülők féltették gyermekeiket, és nem szívesen engedték el őket távoli iskolába tanulni. A saját vármegyéből érkező tanulók számának növekedése nem jelentette a képzők vonzásterületének csökkenését. Továbbra is az egész „ország érdekeit” szolgálta ez a tanítóképző.

1944 után a képző iskolázási területe sajnos csak 1948-ig ismert. A nyíregyházi képzőbe ekkor főként a saját és a szomszéd vármegyékből történt a beiskolázás.

A tanulók anyanyelv szerinti megoszlását tekintve a nyíregyházi képzőbe 1914 és 1961 között csak magyar anyanyelvűek jártak.

A tanulók előtanulmányát tekintve hiányosak az adatok. A rendelkezésünkre álló információk alapján mégis megállapíthatjuk, hogy a tanítóképzőbe a polgári iskola adta a legtöbb tanulót úgy, ahogyan azt Eötvös megtervezte az 1868. évi XXXVIII. tc.-ben a polgári iskolával és a tanítóképzőkkel kapcsolatban.

A tanulók felvétele a képzőbe az 1914-es Rendtartásnak megfelelően, a tanártestület javaslatára, a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatáskörébe tartozott. Az első évfolyamra – az állami rendelkezéseknek megfelelően – olyan ép testű tanulókat vettek fel, akik a 14. életévüket már betöltötték, de 18 évesnél nem voltak idősebbek, s a felső népiskolát, vagy a polgári iskolának, reáliskolának, gimnáziumnak négy alsó osztályát sikeresen elvégezték. Aki felső népiskolát végzett, felvételi vizsgát volt köteles tenni magyar nyelvtanból, történelemből, földrajzból és számtanból (Rendtartási Szabályzat, 1914. 3–4.).

1923-ban a kultuszminisztérium a 15303/923. sz. rendeletével a színérzékvizsgálatot is elrendelte.

1928-ban a VKM. 25452/928. sz. rendelete csak a jeles vagy legalább jó tanulmányi előmenetelt tanúsított növendékek jelentkezését engedélyezte. A felvételnél az erkölcsi magaviseletet és a tanulmányi eredményt is nyomatékosan figyelembe vették.

Az 1929-ben megjelenő új Rendtartási Szabályzat a felvételnél előnyben részesítette azokat a növendékeket, kiknek szülei a tanügy terén dolgoztak, vagy köztisztviselők voltak, továbbá a sokgyermekes családokból jelentkezőket. Ezen új szempontok bevezetése Radnai Oszkár szerint „inkább méltányosságot, mint célszerűséget” szolgált (Radnai, 1931, 216–219.). Szerinte a szociális és karitatív sorompókon belül az egyéni értékeket is figyelembe kell venni – s ez a tanulmányi eredményen alapuljon –, mert nem engedhető meg, hogy országos érdek csorbításával személyi jótékonyt gyakoroljunk.

A tanulókat 1938-tól a líceumba tantestületi döntések alapján vették fel, a felvetteknek tanítói alkalmassági vizsgát nem kellett tenniük, de orvosi, látás-hallás alkalmasságit igen. Ez a felvételi metódus aztán 1948-ig tartotta magát. Ezt követően nem volt alkalmassági vizsga. A nyíregyházi tanítóképzőben 1954-től „hallgatólágyan” már végeztek alkalmassági vizsgát, pedig azt rendelet nem írta elő. (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 25. köt.).

4. Összefoglalás

A nyíregyházi képző működése során társadalmi igényt elégített ki. Hozzájárult a térség társadalmi, gazdasági és kulturális elmaradottságának lassú felszámolásához. A képző tanulói a vármegye lakóinak úgynevezett középső, illetve alsó néprétegeiből kerültek ki. A képzés társadalmi szükségletet szolgált. Főleg a szegényebb sorból kikerülők lettek „a lámpások”, a falvak értelmiségei, mindenesei. A tanítványok ugyan elsősorban a régióban helyezkedtek el, de sokan kerültek más vidékre az ország távolabbi tájára is. A képző a magyar tanítóképzők szerves része volt, működése során betöltötte hivatását.

Irodalomjegyzék

- Földes F. (1985). Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Cserépfalvi.
- Kiss J. (1932). A tanító-, tanítónő- és óvónőképző intézet tanulóinak statisztikai adatai. Magyar Tanítóképző, 135.
- Magyar Nemzeti Levéltár (továbbiakban MNL.) K. 502 44405/932 406. cs.
- Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyei Levéltára (továbbiakban MNL Sz.Sz.B.V.L.) V. B. 181. 23. Nyíregyháza város közgyűlési jegyzőkönyve. 1897. 11. 19.
- Magyar Statisztikai Évkönyv. IX. 1901. Budapest, 1902. 314.
- MNL. K 502 254/932 406. cs.
- MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 24. köt. Tanárkari jkv. 1953. július 2.
- MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1957. június 20.
- Radnai O. (1931). Tanítónőképzők tanulóinak felvételéről. Magyar Tanítóképző, pp. 216–219.
- Rendtartási Szabályzat a M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanító- és Tanítónőképző – Intézetek számára. Kiadott a VKM. 1914. május 4-én 31.152. sz. alatt kelt rendeletével. 3–4.
- Szabolcs-Szatmár Megye Fontosabb Statisztikai Adatai 1952–1955. 306.

The Importance of the Mentor–Mentee Relationship in Trainee Teachers’ Professional Development

A mentor–mentorált kapcsolat fontossága a tanárjelöltek szakmai fejlődésében

Francis J. Prescott-Pickup

*ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék
adjunktus*

ORCID: 0000-0003-1876-0510

Absztrakt

A mentor szerepe a gyakornok tanárok fejlődésében a tanítási gyakorlat során kulcsfontosságú. Ahogy Malderez (2024) rámutat, a mentor szerepe több szempontból is fontos, beleértve a mentorált gondolkodásának támogatását a hatékony döntéshozatal fejlesztése érdekében, a példamutatást a professzionalizmusra, lehetővé tenni a mentorált számára, hogy megértse mások gondolatainak relevanciáját, valamint a mentorált bevezetését a szakmába, különösen abba az iskolába, ahol tanít. Malderez (2024) továbbá kiemeli a mentor szerepét az érzelmi támogatásban és a mentorált mint személy támogatásában. Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy a mentorokkal való kapcsolat hogyan befolyásolta 15 angolnyelv-tanárjelölt tapasztalatait a hosszú és rövid tanítási gyakorlataik során. A tanulmány hosszú kvalitatív interjúkra támaszkodik, amelyek online készültek, röviddel a hallgatók diplomájának megszerzése után. A beszélgetések körülbelül egy órán át tartottak, majd témák szerint írtam le és elemeztem az interjúkat (Saldana, 2021). Az eredmények nemcsak azt mutatják, hogy a gyakorló tanárok tapasztalatai a mentorokkal vegyesek voltak, hanem azt is, hogy maguk a gyakornok tanárok milyen tulajdonságokat értékelnek leginkább egy mentorban. Remélhetőleg ez a kutatás elősegíti ennek a kulcsfontosságú kapcsolatnak a megértését, és talán segítséget nyújthat mind a mentoroknak, mind a mentoráltaknak a jövőben.

Kulcsszavak: mentor, mentorált, gyakornok tanár, tanítási gyakorlat, kvalitatív interjúk

Abstract

The role of the mentor in the development of a trainee teacher during their teaching practice is a crucial one. As Malderez (2024) points out, the mentor’s role has several aspects, including scaffolding the mentee’s thinking to help them develop effective decision-making, providing a model of professionalism in the classroom, enabling the mentee to understand the relevance of the ideas of others, providing practical advice, and also, introducing the mentee into the

profession, in particular in the school in which they are teaching. Moreover, Malderez (2024) underlines the role of the mentor in providing emotional support and supporting the mentee as a person. The present study will look at how the relationship with their mentors affected the experience of 15 teacher trainees of English as a foreign language during their long and short teaching practices. The study relies on in-depth qualitative interviews done online shortly after the trainees had graduated. The interviews lasted around one hour and were transcribed and analysed for theme (Saldana, 2021). The results show not only that the experience of the trainee teachers with their mentors was mixed but also what the trainees themselves were looking for in a mentor. It is hoped that this study can further the understanding of this crucial relationship and perhaps assist both mentors and mentees in the future.

Keywords: mentor, mentee, trainee teachers, teaching practice, qualitative interviews.

1. Introduction

In a time when public education in many countries in Europe is under pressure (European Commission, 2024), attracting and retaining talented new teachers in the profession is vital, especially in view of worsening teacher shortages in the west (Eurydice, 2023; Nguyen et al., 2022). In order to achieve this aim, novice teachers need support and encouragement as they wrestle with the challenges of the classroom, and most obviously this should come from the more experienced teachers in the institution where they are teaching.

The present study reports on the experiences of 15 teacher trainees at a large university during their school-based teaching practices at the end of their six-year training. The main aim is to explore their relationships with their mentor teachers and find how they affected their development.

2. The *practice turn* in education and the situation in Hungary

Merket (2022) points out that in the last few decades global educational policy has taken a *practice turn*, supported by the publications of powerful institutions such as the OECD (2019) and the Council of the European Union (2014). This has led to a stronger relationship between university training programmes and public schools and more emphasis being put on pre-service training being done in schools. This has certainly been the case in Hungary, with the six-year teacher training MA involving a short teaching practice (STP) where trainees teach 15 classes supervised by a mentor in both their subjects and then a long teaching practice (LTP) over two semesters in a school of their choice. Since 2022 this six-year qualification has been replaced by a five-year MA with shorter practices, but all the participants in this study graduated from the six-year programme.

While it is true that trainees get considerable opportunity to develop as teachers during their training, the current situation in the education system in Hungary cannot be ignored, as it affects trainees and teachers alike, and indeed was mentioned by several of the participants. The Covid 19 pandemic served to highlight the very uneven conditions in schools in different parts of the country (Husztai, 2020), and the recent teacher protests over pay and conditions reflected a system in which there are growing shortages of teachers in many subjects (Juhász, 2021) and the teaching body is steadily aging (Eurydice, 2023). On top of this, the frequent changes in the status and rights of teachers (TASZ, 2023) and even in what digital technology they can use in the classroom have created further unease in the profession. This cannot be ignored because it also directly affects the trainees in the schools. The fact that several of the trainees were also contracted employees in the schools in which they did their LTP is just one further symptom of the current pressure that public education in the country is under.

3. The role of the mentor during the teaching practice

A considerable body of literature has built up around the topic of preservice mentoring in schools and various models and theories have been presented to describe the work of the mentor, such as Bailey's (2006) situational leadership model taken from the world of management to facilitate individual development fostered by the leadership behaviour of the supervisor. This study takes the holistic approach described by Malderez (2024), a practitioner with decades of experience, as a reference point with which to compare the experiences described in the study. Malderez divides the mentor role¹ into five key aspects: supporting the mentee as a person, assisting the mentee in adjusting to the school and the profession, being a model in themselves, providing knowledge and contacts to help the mentee, and helping the mentee learn from their own experiences, particularly through post-lesson mentorials.

While it is beyond the scope of this paper to discuss these roles in detail, it is hoped they can provide a basic point of comparison for the discussion of the results.

4. Research Design

The present study is part of ongoing research into the experience of trainee teachers of English at a large university in Hungary. In this phase, 15 recently graduated

¹ In the Hungarian context, a mentor teacher in a practice school affiliated to a university training programme is a paid school-based teacher trainer who has to be visited and evaluated before being appointed. They have responsibility for helping the trainee to develop as a teacher during their STP. A mentor teacher in a partner school is ideally an experienced and qualified teacher who gets some money for mentoring trainees during their LTP. However, due to the number of trainees not all mentors in partner schools have the necessary qualifications.

students from the six-year teacher training MA programme were interviewed about their experiences. Most of them began their studies in 2018 and in their fifth and sixth years they had done two types of teaching practice in their two chosen subjects (see Table 1 below). The first type was a STP in one of the practice schools affiliated to the university for the purpose of giving trainees their first experience of teaching. This practice consisted of 15 lessons in each subject. The STP for each subject was usually done in consecutive semesters. In the sixth year the trainees did a LTP in a partner school of their choice, which was usually not a practice school. The partner school was often in the trainee's home town. This practice lasted for a full academic year (two semesters). Over the course of these two practices the trainees had four mentor teachers, two for each of their subjects.

Table 1 The other subjects of the 15 teacher trainees (in addition to English as a foreign language)

Trainee	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Subject	Ma	Ma	Hu	Ma	Mu	Hu	Ru	Hu	Hu	Ma	Ge	Hu	Ge	Ge	Ru

Note. The key for the subject abbreviations is the following: Ma = Maths; Hu = Hungarian; Mu = Music; Ru = Russian; Ge = German.

The participants all agreed to do an interview in answer to an email invitation sent by the author of this paper. All of them had recently graduated at the end of their six-year MA teacher training programme. Twelve of them were interviewed in July 2024 and the other three were interviewed in August and September. They were assured that their identity would be protected and were also offered professional help in the future on request. The participants will be referred to by number henceforward (e.g. TT1 refers to teacher trainee number one).

All the interviews except the last one were conducted via Microsoft Teams with the agreement of the participants. Each interview was video-recorded as well as audio-recorded on a smartphone. An automatic transcription was produced and this was then corrected using the video recording as a reference. The last interview was done on Skype. The recorded interviews lasted over 19 hours in total.

An interview guide divided into seven sections following guidelines set out by Patton (2014) was used. The third section asked about the trainees' experience during their short and long teaching practices and the fourth section asked the trainee to describe what an ideal relationship between a mentor and a mentee should be like. The interview guide was not used rigidly, but as a flexible basis for constructing the discussion. Further prompts were used to explore topics if necessary.

Data analysis began with open coding of the relevant parts of the interviews followed by more focused coding and category building according to emergent themes (Saldaña, 2021). Only those categories most salient to the focus of the present research will be discussed here. Data extracts are coded in the order the teacher trainees were interviewed in (TT1–TT2) and the page of the interview transcript.

5. Results and Discussion

Before discussing the findings in detail, it should be noted that although the trainees' experiences were quite mixed, in all 15 cases there were positive examples of mentor-mentee relationships, and in three cases, TT2, 10 and 11, the trainees had only positive relationships. However, the majority of the trainees did have some sort of problem in their relationships with one or more of their mentors.

5.1 The causes of problematic relationships

The main recurring problems experienced by multiple trainees were caused by differences in teaching style, not giving the trainee enough support, and being given negative feedback. These subcategories will be examined below.

5.1.1 Differences in teaching style and restricting how the mentee can teach

Having different teaching styles was not in itself necessarily a problem, as can be seen in the following case: "I think we got along quite well and we could respect each other even though we were different" (TT11, p.8). It only became a problem when the trainee felt compelled to teach in a very different style from their own. During her LTP, TT3 was told that she had to teach according to her mentor's very traditional methods: "My mentor teacher basically told me that she doesn't want for me to do any pair work or any group work, just do the frontal, just the traditional. And because we are going to save time" (TT3, p.27). She described herself as having "to fight a lot" (TT3, p.27) in order to teach in the way she wanted.

This feeling of being forced to teach in a particular way was mentioned by several of the other trainees, and it could manifest in different forms. TT7 found it very difficult to teach her STP class in the way her mentor wanted her to because the students could not understand the target language: "I told her that I am unable to teach Russian actually for the kids, which is a second language for them, in Russian the whole lesson because they can't understand it" (TT7, p.6). For trainee 13, the problem was that her STP mentor thought her beginner class was not able to do very much:

It wasn't difficult because my mentor thought that they were much worse than they actually were, so we had to just revise most of the time. So yeah, I mean when we have the differences, it always was because I found it very boring that we were practicing the same stuff all the time. (TT13, p.8)

The problem with forcing trainees to teach a certain way is that they are not given the chance to experiment, something which many of them highly value.

5.1.2 Not giving the trainee enough support

Being given adequate support is obviously of high importance for inexperienced teachers, some of whom are standing in front of a class as a teacher for the first time in their lives, yet several of the trainees reported feeling let down even during their first teaching practice: “We didn't really talk very much at all, even when I would send him my lesson plans, he would give me very short answers” (TT12, p.5). Similarly, trainee 4 would have liked more feedback from her Maths mentor:

And after each lesson, she just said, OK, this was good. OK. Congrats. Nice job. OK. And then after that, she always had a lesson after each of my lessons. She didn't have time for me to, she didn't have time to discuss it with me in detail. (TT4, pp.8-9)

During the LTP being given more freedom was appreciated but at the same time some trainees felt that they had been almost abandoned after the first few lessons: “From October she was present for the, I don't know, first four or five [lessons] maybe. And then the next one was in March, when the principal attended one of my English lessons” (TT3, p.7). Trainee 15 also felt she had been left to her own devices:

My mentor teacher couldn't be there with me and she couldn't really give feedback on my work. So it was like I was pretty lonely. She said, like, if I have any questions, I can ask her, she helps me and so on, but I felt like she doesn't really care about what I do. (TT15, p.13)

Trainee 4 had wanted help with her lesson planning that she felt she did not get during her LTP: “And maybe I would have liked a bit more guidance because ... if she would have given me clear instructions or a more detailed plan, it would have been OK (TT4, p.12).

5.1.3 Giving the trainee negative feedback

Several trainees mentioned that they valued and desired constructive feedback which helped them address their weaknesses. However, feedback which was wholly negative and not aimed at helping the trainee was potentially highly damaging to the trainee's self-image. For TT6, “it happened that we sat down after my lesson and she said that OK, I can't say anything good about your lesson” (p.4), which led her to question whether she could actually be a teacher: “So yes, it was a little bit hard and yes and I couldn't see that I'm going to be a teacher” (TT6, p.4).

Similarly, both TT8 and TT9 thought about quitting their studies because of their bad experiences with mentors during their STPs. TT8 was perhaps the worst case:

It was horrible. I don't know if I can ... say it in a different word. Is there a more harsh word than horrible? And then I think you should, I don't know, make it two times worse because it was that. I think my mentor hated me. I don't know why. (TT8, p.7)

The reason she felt this way was because of the constant negative feedback she received: “he ... always criticised me and, for example, after my first teaching I nearly cried because I was so scared and he told me that he won't say a positive thing” (TT8, p.7).

In each of these cases the exclusively negative feedback of the mentor and the fact that this was the trainees' first experience of teaching a class contributed to the pressure they felt.

5.2 The characteristics of positive mentor–mentee relationships

Not surprisingly, the characteristics of positive relationships with mentors were in large part the polar opposites of the problems experienced in bad relationships, but some additional points were also mentioned.

5.2.1 Being supportive

Being given support was something mentioned by virtually all the trainees in their descriptions of good working relationships, and this extended not just to professional support but to emotional support too: “She was very supportive. And very motivating. And for example, when I had a bad time, she brought me coffee, so she went out to bring me coffee” (TT8, p.14).

Being supportive also meant stepping in when the mentor could see that the mentee needed help: “And when she saw that I was maybe a bit overwhelmed, then she immediately offered help and I was really grateful for that” (TT4, p.12). Being someone who was always available was also important: “She was always there, you know. I could always turn to with questions, with problems” (TT10, p.10).

When asked about the characteristics of an ideal mentor all the candidates spoke about being supportive and in most cases this was the first thing they mentioned.

5.2.2 Giving the trainee freedom to experiment

Related to being supportive was allowing the trainee to experiment. Several participants mentioned having mentors who encouraged them to try out different things: “I could discuss everything with my mentor teacher. I could try out anything that I wanted to” (TT6, p.6); “She was nice, she let me try out everything” (TT8, p.9); “She let me experience, basically everything and try out everything” (TT10, p.4).

Closely related to this characteristic was not insisting that the mentee used the mentor's methods or advice as in the case of TT1: “But still I would have the freedom and the autonomy to, to choose and, yeah, she wouldn't force on me like any particular techniques or methods” (TT1, p.11).

5.2.3 Offering constructive feedback

The trainees were all faced with challenges in their classrooms, and being given useful feedback was something that they appreciated. There were many examples of

how trainees had managed to overcome specific issues with their teaching thanks to the help of their mentors. TT2's mentor helped him to use simpler language when he was asking Maths questions. TT14 had problems with discipline:

So I had to learn how to deal with the behaviour problems and it was very difficult for me to be very strict with them. And what my mentor teacher helped a lot in that aspect that she gave me a lot of good ideas how I could deal with disruptive behaviour in the class. (TT14, p.7)

There were many other examples of constructive feedback mentioned by the trainees.

5.2.4 The feeling of being partners or colleagues

Several of the trainees used the word *partner* or *partnership* when describing good working relationships with their mentors: "Our partnership was pretty good even in private" (TT5, p.13).

TT10 used the idea of collegiality: "I think even though she was my mentor and I was a mentee, she looked at me as we were like colleagues" (TT10, p.6).

The way their mentor spoke about them to the students they were teaching was also important for the trainees. For instance, TT1 noted that when her mentor teachers in her LTP came into her lessons and said something, they did so in a way which did not undermine her with the students.

Related to the feeling of being a partner or colleague with the mentor was the way the mentee felt within the school, which varied a lot. TT12, who was also employed as a lesson giver, felt accepted: "it was mostly as if we were colleagues really as I was doing more lessons by myself than I was for my teaching practice" (TT12, p.9), whereas TT14 felt like a stranger in her school: "I think I was received as an outsider, they didn't really let me in on the occasions for the teachers" (TT14, p.13).

6. Conclusion

This study offers a glimpse of the mixed experiences of pre-service teacher trainees in their practice schools. One striking feature of the characteristics of good mentor-mentee relationships described in the study is how closely they correspond to several of the aspects set out by Malderez (2024).

It is surely important for both trainees and mentors to know more about how both parties experience their teaching practices, and what they are looking for. For mentors it may help them to see things from the trainees' point of view more easily. This could lead to further research looking at communication between mentors and mentees.

Finally, in a time when the teaching profession is suffering from a decline in prestige and public appreciation, something mentioned by several trainees, the quality of the relationship between a trainee and her mentors takes on even more importance. The way in which the mentor fulfils their role can have a profound impact on how trainees

think about themselves as teachers. It seems highly likely that positive mentor–mentee relationships can also be a significant factor in retention of more young teachers in public education, which is vital for the future of the education system.

References

- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge University Press.
- Council of the European Union, (2014). *Conclusions on effective teacher education: EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT* Council meeting Brussels, 20 May 2014. Official Journal of the European Union, Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU: an EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881521>.
- Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: the teaching profession*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/849109>.
- Husztai, E. (2020). A digitális egyenlőtlenség vizsgálata a társadalmi kirekesztődés szempontjából. *Acta Medicinae Et Sociologica*, 11(30), 67–81.
- Juhász, D. (2021). Egyre kevesebb a főállású pedagógus [There are fewer and fewer full-time teachers]. *Népszava [The People's Voice]*. https://nepszava.hu/3104843_egyre-kevesebb-a-foallasu-pedagogus
- Malderez, A. (2024). *Mentoring teachers: Supporting learning, wellbeing and retention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003429005>
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 524–550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Nguyen, T. D., Chanh B. L., & Bruno, P. (2022). Is there a national teacher shortage? A systematic examination of reports of teacher shortages in the United States. *Ed-WorkingPaper*, pp. 22–631. Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/76eq-hj32>
- OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- TASZ, (2023). Mit kell tudni a státusztörvényről? [What do you need to know about the Status Law?]. The Hungarian Civil Liberties Union. <https://tasz.hu/tudastar/mit-kell-tudni-a-statusztorvenyrol/>

Nyelvi-logikai képességek vizsgálata a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében

Investigating the Linguistic-Logical Abilities of Students Involved in Teacher Training

Dr. Fülöp Zsolt

*KRE Pedagógiai Kar
egyetemi adjunktus*

ORCID: 0009-0003-9462-821X

Absztrakt

A kijelentések igazságtartalmának vizsgálata a formális logika szabályainak alkalmazásával sok esetben eltéréseket mutat a köznyelvi értelmezéstől. Viszont az iskolai tananyag hatékonyabb értelmezéséhez szükség van a formális logika eszköztárára, ezért nagyon időszerű a formális logikai gondolkodás vizsgálata a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében is. Jelen tanulmányban a Peirce-művelettel (közismertebb nevén sem...sem művelet) kapcsolatos empirikus kutatási eredményeink kapnak nagyobb hangsúlyt. Konkrétan az implikációcsoportba helyezett Peirce-művelet értelmezésének nehézségeit vizsgáltuk, valamint megpróbáltuk beazonosítani, hogy a hallgatók ezt a műveleti struktúrát milyen más háromváltozós logikai összetételekkel tévesztik. Továbbá vizsgálat tárgyává tettük különböző háromváltozós kijelentések értelmezésének empirikus távolságát is. Ezzel elsősorban azt próbáltuk felmérni, hogy a formális logika szempontjából teljesen különböző szerkezetű kijelentések mennyire különböznek el a hallgatói értelmezések során. Ez legfőképpen a kommutatív műveleti struktúrák esetében kiemelkedő jelentőségű, mivel közvetlen kapcsolatban áll a mellékmondatok sorrendjének felcserélésével a köznyelvi kijelentések esetében. Megfigyeléseink szerint a konjunkciócsoportba tartozó összetételek esetében a hallgatók eredményei megfelelőek, viszont az implikációval kapcsolatos műveleti struktúrák esetében még komoly fejlődésre van szükség.

Kulcsszavak: köznyelvi értelmezés, formális logikai fejlettség, Peirce-művelet, implikáció, ekvivalencia

Abstract

Examining the logical value of statements using the rules of formal logic often reveals differences from the common linguistic interpretation. However, for a more successful interpretation of school curricula, the tools of formal logic are needed, so it is very worthwhile to investigate formal logical thinking among students in teacher education. In this paper, our empirical

research on the Peirce operation (more commonly known as the neither...nor operation) is emphasized. Specifically, we investigated the difficulties of interpreting the Peirce operation in the implication group and tried to identify how students confuse this operation structure with other three-variable logical compositions. In addition, we investigated the empirical distance between the interpretations of different three-variable statements. This was primarily an attempt to assess the extent to which statements with completely different structures in terms of formal logic are distinguished in student interpretations. This is particularly important for commutative operational structures, as it is directly related to the reversal of the order of subordinate clauses in common linguistic phrases. Our findings show that the students' results are good when it comes to conjunction operations, but that there is still considerable room for improvement in the case of implicational operational structures.

Keywords: colloquial interpretation, formal logical development, Peirce operation, implication, equivalence

1. Bevezetés

Az oktatási folyamat során az egyik legfontosabb tényező a logikai képességek megfelelő fejlettsége. Ennek hiányában a tanulók nem képesek a tankönyvekben lévő szövegeket helyesen értelmezni és a megszerzett információt feldolgozni, ez pedig gátolja az eredményes tanulást. Az írott szöveg köznyelvi értelmezése sokszínű, egyénenként ugyanaz az összetett mondat vagy kijelentés más értelmet nyer. Ezért különösen fontos megvizsgálni, hogy a kijelentések köznyelvi értelmezése milyen mértékben követi a matematikai logika szabályrendszerét (Tallér, 1996). A köznyelvi értelmezéssel szemben a formális logika szabályai szerint az összetett mondatok elemi kijelentések logikai műveletekkel történő összekapcsolásával jönnek létre. Ilyen módon a kijelentés logikai értékének meghatározásakor az adott logikai műveletek eredményéből indulunk ki, ami a formális logika szabályrendszeréből adódóan egyértelmű. Úgy is mondhatjuk, hogy a köznyelv színesebb és változatosabb, a formális logikai megközelítés jóval szűkebb és precízebb. Magyarországon a nyelvi-logikai műveletek kutatása sokáig elhanyagolt tudományos területnek számított, mivel az általános felfogás szerint az egyes egyének nemcsak a formális logika szabályai szerint gondolkodnak, valamint a nyelvi-logikai képességeken keresztül nem ismerhető meg a teljes emberi gondolkodás.

Piaget szerint a gondolkodás fejlődése során a műveletek a matematikai struktúráknak megfelelően szerveződnek, ezért a logikai műveleti rendszer alapjául a klasszikus matematikai logika alapl műveleteit tekintette (Piaget, 1970). Véleménye szerint a tanulás forrása nemcsak az észlelés és az érzékelés, hanem a cselekvés is, továbbá az egyén szintjén a formális logikai gondolkodás szabályrendszere nem születési adottság, hanem viszonylag későn alakul ki. Ennek ellenére 14 éves korban egybeszerveződik a 16 kétváltozós logikai rendszer, ezt tekintjük a formális logika kiindulópontjának. Piaget és Vigotszkij ma már klasszikusnak számító munkáiból tudjuk, hogy a logikai gondolkodásnak és a nyelvnek különböző származástani gyökerei vannak, viszont

kapcsolatuk az életkor előrehaladásával egyre szorosabbá válik (Vigotszkij, 1967). A hazai kutatók közül Kelemen hangsúlyozza, hogy a logikai gondolkodás megfelelő oktatással fejleszthető, továbbá a formális logikai képességek fejlődésével a gondolkodás teljesen függetlenné válik a cselekvéstől és elérheti a teljes fogalmi általánosítást (Kelemen, 1978). Nagy József szerint a fogalmi felismerés jegyei közötti viszony helyes felismerése a rendszerezőképességek eredményességének alapvető feltétele (Nagy, 2003). A mindennapi életben viszont az egyének gondolkodásmódja sok esetben eltérhet a formális logika konvencióitól, ezt nagymértékben befolyásolhatják olyan tényezők, mint az életkor, iskolázottság vagy műveltségi terület. Ezért egyes kutatók a klasszikus matematikai logika eszköztárát ma már nem tartják teljes mértékben megfelelőnek a köznyelvi kijelentések és a nyelvi logika formáinak interpretálására (Ruzsa, 1984). Viszont a diagnosztikus mérések tervezésénél a klasszikus matematikai logika rendszerét használhatjuk kiindulópontnak (Vidákovich, 1990).

Csapó Benő és munkatársai egy 14 éves életkorú tanulók körében végzett felmérés keretében vizsgálták a nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettségét két-, illetve háromváltozós kijelentések esetében, ahol főként a logikai műveletek működését, a gondolkodás minőségi különbségeit próbálták felderíteni (Csapó et al, 1987). Az általuk bemutatott módszereket hasznosnak ítéltük meg saját empirikus kutatásaink eredményeinek értékelésében, következtetéseink megfogalmazásakor több esetben összehasonlításokat végeztünk az említett szerzők megfigyeléseivel, amint ez a későbbiekben kiderül.

2. A kutatás előzményei

A logikai „és”, illetve „vagy” kapcsolatokra épülő háromváltozós kijelentések esetében egy mérés keretében megvizsgáltuk a formális logikai gondolkodás fejlettségét általános és középiskolás tanulók, valamint egyetemi hallgatók körében. A mérésben összesen 1701 tanuló, valamint 74 egyetemi hallgató vett részt, és ennek az eredményeiről korábbi tanulmányokban számoltunk be (Fülöp, 2022a), (Fülöp, 2022b). Az eredmények értékelése során fogalmazódott meg az a gondolat, hogy egyetemünkön évente különböző vizsgálatokat végezzünk, amely során a tanítóképzős hallgatók formális logikai képességének fejlettségét vizsgáljuk, különböző kijelentések köznyelvi verbális tartalmának értelmezésén keresztül. Felméréseink során minden tanévben az elsőéves hallgatókat célozzuk meg, nappali és levelező tagozaton egyaránt. A felmérésre az egyetemi tanulmányaik első hónapjában kerül sor, tehát az egyetemi matematikai tananyag részét képező, formális logikával kapcsolatos tudástár még nem áll rendelkezésükre. A nyelvi-logikai műveleti képességek fejlettségének mérésére vonatkozó tesztek tartalmát évente bővítjük úgy, hogy a már meglévő feladatok mellé újabbakat is bevezetünk, amelyek előzőleg még nem vizsgált műveleti struktúrákat tartalmaznak. Ilyen módon évről-évre nemcsak az egyes feladatok mérése során alkalmazott minta nagysága növekszik, hanem az újabb műveleti struktúrák bevezetésével bővül

az általunk felmért hallgatói tudástár is. Ilyen módon a háromváltozós kijelentések értelmezésének empirikus kutatása során a mérésbe bevont hallgatók száma a jelenlegi helyzet szerint a következő: konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos kijelentések – 238 hallgató; az implikáció és ekvivalencia műveletével kapcsolatos kijelentések – 164 hallgató; a Peirce-művelettel (sem...sem művelet) kapcsolatos kijelentések – 81 hallgató. A konjunkcióval és diszjunkcióval, illetve az implikációval és ekvivalenciával kapcsolatos kutatási eredményeinket két különálló tanulmányban közöltük (Fülöp, 2022b), (Fülöp, 2023), ahol leginkább az elért eredmények vizsgálata és a legfőbb hibaforrások felkutatása volt az elsődleges célkitűzés.

Jelen tanulmányunk tartalma, a megfogalmazott célok szerint, két részre tagolható. Az elsőben az általunk eddig még nem kutatott implikációcsoportba helyezett Peirce-művelettel kapcsolatos következtetéseink megfogalmazása szerepel. A második részben kitérünk az eddigi tanulmányainkban is már említett logikai műveletekkel (konjunkció, diszjunkció, implikáció, ekvivalencia) kapcsolatos kutatásaink kibővítésére, a különböző háromváltozós logikai műveletek összekapcsolódásának vizsgálatára.

3. A Peirce-művelet formális logikai értelmezésének hatékonysága

Csapó Benő és munkatársai szerint a 14 éves tanulók körében végzett kutatás során arra a következtetésre jutottak, hogy a Peirce-művelet (a továbbiakban \parallel -val jelöljük) a kétváltozós logikai műveletek között a második legkönnyebben értelmezhető műveletnek számít a konjunkció után (Csapó et al., 1987). A szerzők megfigyelései szerint a háromváltozós $\parallel(p, q, r)$ összetételek esetében is a második legkönnyebben kezelhető, szintén a konjunkciónak a hasonló háromváltozós összetétele után. Viszont ugyanazek a tanulók már nehezebben boldogulnak a háromváltozós Peirce-műveletcsoport értelmezésével. Például az implikációcsoportba helyezett Peirce-művelet, nevezetesen a $p \rightarrow (p \parallel q)$ művelet esetében csak a tanulók 1%-a járt sikerrel. Ezeknek a kutatási eredményeknek bizonyos vetületeit szeretnénk összehasonlítani a saját elemzéseinkből adódó következtetésekkkel.

A fentiekből kiindulva az egyetemi hallgatók esetében vizsgálat tárgyává tettük a $p \rightarrow (p \parallel q)$ háromváltozós műveletet. Elsődleges céljaink között a következő kérdések megválaszolása szerepelt:

- Az egyetemi hallgatók milyen arányban képesek helyesen értelmezni a $p \rightarrow (p \parallel q)$ összetett kijelentést a formális logika szabályai szerint, esetleg más háromváltozós kijelentésekkel való összehasonlításban is?
- Az egyéni megoldásokban milyen arányban fordulnak elő más háromváltozós műveletekre utaló téves értelmezések?
- A hallgatói válaszok összességét tekintve az említett $p \rightarrow (p \parallel q)$ művelet milyen összefonódásokat mutat más implikatív struktúrákkal, például a $p \rightarrow q$, $(p \vee q) \rightarrow r$, illetve $(p \vee q) \rightarrow r$ műveletekkel?

Tehát kutatási tevékenységünk során nemcsak azt kívántuk feltárni, hogy a hallgatók mennyire értelmezik helyesen vagy hibásan az illető összetett kijelentést, hanem azt is, hogy a helyestől különböző megoldás valójában milyen más műveletnek felel meg a hallgatók gondolkodásában.

A felmérés elvégzésének módszere ugyanaz volt, mint az előzőekben említett kutatásaink során. A feladatlapon szereplő Peirce-művelettel kapcsolatos háromváltozós összetett kijelentést tartalmazó feladat esetében nyolc válaszlehetőséget adtunk meg. Ezek közül mindegyikben három tómondat szerepelt, amelyek ilyen módon konjunkcióval összekapcsolt állításoknak feleltek meg. A feladatok megoldása során a hallgatóknak minden egyes lehetőségről külön kellett dönteniük, ha az adott lehetőség bekövetkezése esetén a feladatban szereplő kijelentést igaznak tartják. Döntésüket az illető válaszlehetőség előtti betű bekarikázásával teheték meg. Mivel az eredeti háromváltozós kijelentés igazságtáblázatában minden állítás tényadata egy-egy elemnek felel meg, így tulajdonképpen az általuk elképzelt értelmezés igazságtáblázatát adták meg.

Sándor azt mondta: HA MÉRNÖKNEK KÉSZÜLÖK, AKKOR SEM IRODALMAT, SEM TÖRTÉNELMET NEM TANULOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Sándor állítása igaznak bizonyul!

- A. Sándor mérnöknek készül. Sándor nem tanul irodalmat. Sándor nem tanul történelmet.
- B. Sándor nem készül mérnöknek. Sándor irodalmat tanul. Sándor nem tanul történelmet.
- C. Sándor mérnöknek készül. Sándor nem tanul irodalmat. Sándor történelmet tanul.
- D. Sándor mérnöknek készül. Sándor irodalmat tanul. Sándor történelmet tanul.
- E. Sándor nem készül mérnöknek. Sándor nem tanul irodalmat. Sándor történelmet tanul.
- F. Sándor mérnöknek készül. Sándor irodalmat tanul. Sándor nem tanul történelmet.
- G. Sándor nem készül mérnöknek. Sándor nem tanul irodalmat. Sándor nem tanul történelmet.
- H. Sándor nem készül mérnöknek. Sándor irodalmat tanul. Sándor történelmet tanul.

A nyolc válaszlehetőség esetében az elméleti, illetve empirikus értékek közötti különbséget az alábbi 1. táblázat tartalmazza. Az elméleti érték az adott kijelentéshez a formális logika eszközeivel rendelt értéket jelenti, míg az empirikus érték a hallgatói feladatlapon az illető válaszlehetőség bekarikázásának relatív gyakoriságát jelzi. Például az A. válaszlehetőség logikai értéke igaz (tehát az empirikus érték 1), ezt a válaszlehetőséget a hallgatók 96,3%-a karikázta be (tehát az empirikus érték 0,9630).

A táblázat utolsó oszlopa az elméleti, illetve az empirikus értékek közötti különbséget tartalmazza.

Válasz-lehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
A	igaz	1,000	0,9630	0,0370
B	igaz	1,000	0,3210	0,6790
C	hamis	0,000	0,0370	0,0370
D	hamis	0,000	0,0247	0,0247
E	igaz	1,000	0,3580	0,6420
F	hamis	0,000	0,0123	0,0123
G	igaz	1,000	0,3457	0,6543
H	igaz	1,000	0,6049	0,3951

1. táblázat

Ennek a kijelentésnek az esetében is tanulmányoztuk azokat az összevont mutatókat, amelyeket az előző tanulmányainkban már alkalmaztunk. Ezek közül az egyik mutatót, amelyet T -vel jelöltünk, az adott művelet empirikus és elméleti struktúrája közötti különbségek figyelembevételével számítjuk ki, a műveleti különbségtáblázat következő módon való átlagolásával:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^8 |emp_i - elm_i|}{8}$$

ahol emp_i illetve elm_i a művelet empirikus, illetve elméleti igazságtáblázatának i -edik sorban álló elemét jelöli. A T mutató szerint annál jobban „működik” egy kijelentés logikai alapokon történő megközelítése, minél kisebb az empirikus különbségtáblázat alapján számolt T érték.

T	I	H	A
0,3102	0,4815	0,0247	2,6667

2. táblázat

Eddigi tapasztalatainkra levontuk azt a következtetést, hogy a hallgatók/tanulók esetében megfigyelhető egy erős tendencia arra vonatkozóan, hogy alábecsüljék az összetett kijelentés igazságértékét, vagyis hamisnak nyilvánítják olyan feltételek mellett is, amikor a formális logika szabályai szerint igaznak minősül. Viszont sokkal ritkábban fordulnak elő olyan esetek, amikor a hamis kijelentést igaznak minősítik.

Ezért érdemesnek találtuk kiszámítani a T mutatónak két speciális értékét, külön-külön az igaz, illetve a hamis válaszlehetőségekre vonatkoztatva (ezeket a táblázatban I -vel, illetve H -val jelöltük). Ezeknek a mutatóknak az értékéből (2. táblázat) kiderül, hogy a hallgatók az összes válaszlehetőséget tekintve 48%-ban nem karikáztak be egy igaz kijelentést, míg a hamis kijelentéseket csak az esetek 2,47%-ában karikázták be. A táblázatban szereplő A -val jelzett mutató a feladatlaponként bejelölt válaszlehetőségek számának átlagát mutatja. Ennek a 2,66-os értéke alacsonynak tekinthető, amennyiben figyelembe vesszük, hogy 5 válaszlehetőség volt helyes.

4. Az implikációcsoportba helyezett Peirce-művelet értelmezésének összehasonlítása más háromváltozós műveletekkel

A Peirce-művelettel kapcsolatos aktuális eredményeinket a következőkben a kijelentés értelmezésének hatékonysága szempontjából összehasonlítjuk az általunk eddig tanulmányozott háromváltozós műveletekkel is. A konjunkcióval, diszjunkcióval és implikációval kapcsolatos háromváltozós műveleteket érintő empirikus kutatásaink részletezése megtalálható az előbbieken említett tanulmányokban.

Az eredményeink összegzéséhez a könnyebb összehasonlítás és átláthatóság céljából két táblázatban összefoglaltuk a műveletekkel kapcsolatos T , I és H mutatók átlagolt értékét; az egyik táblázat a konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos eredményeinket (3. táblázat), míg a másik az implikációcsoport műveleteivel kapcsolatos eddigi eredményeinket tartalmazza (4. táblázat).

	$(p \wedge q) \vee r$	$r \vee (p \wedge q)$	$(p \vee q) \wedge r$	$r \wedge (p \vee q)$
T	0,358	0,348	0,085	0,060
I	0,518	0,503	0,129	0,077
H	0,039	0,039	0,063	0,052
A	2,026	2,046	2,052	1,994

3. táblázat

	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$	$(p \vee q) \rightarrow r$	$(p \wedge q) \rightarrow r$	$p \rightarrow (q \parallel r)$
T	0,293	0,102	0,258	0,602	0,310
I	0,368	0,143	0,387	0,677	0,482
H	0,067	0,062	0,047	0,077	0,025
A	1,962	1,836	3,202	2,375	2,667

4. táblázat

Mivel jelen tanulmányban a $p \rightarrow q \parallel r$, elemzésére fektettük a főbb hangsúlyt, ezért érdemes megemlíteni, hogy ez a művelet a T és az I mutatók szerint a hatodik helyen szerepel az értelmezés hatékonyságának szempontjából a kilenc logikai művelet között. A H mutató szerint viszont az első helyen áll, vagyis a hallgatók ennél a műveleti struktúránál karikázták be legkisebb arányban a helytelen válaszlehetőségeket.

5. A Peirce-művelet más struktúrákkal való tévesztése

A következő célkitűzésünk volt megvizsgálni, hogy a hallgatók elképzelése szerint a $p \rightarrow (q \parallel r)$ összetétel milyen más műveleti struktúrákkal hozható összefüggésbe. A vizsgálat módszerének alapját a háromváltozós műveleti struktúrák logikai táblájának elemzése képezi. Bármely összetett kijelentés esetében a feladatlapokon szereplő válaszlehetőségek a művelet logikai táblájának egy-egy sorát képezik. Ebből a hallgató bizonyos válaszlehetőségeket jelöl meg, vagyis konkrétan azokat, amelyekre az ő elképzelései szerint az összetett kijelentés logikai értéke igaz. Így a hallgató által bekarikázott helyes vagy helytelen válaszlehetőségek az eredményességen túl azt is tükrözik, hogy a hallgató által adott kombináció milyen, az eredetitől eltérő műveleti struktúrának felel meg. Például az 1. táblázat alapján kiderül, hogy ha a hallgató az A., B., E., G. és H. válaszlehetőségeket jelölte be (a többit pedig üresen hagyta), akkor tényleg a $p \rightarrow (q \parallel r)$ műveleti struktúrára gondolt. Ha viszont kizárólag csak az A. lehetőséget jelöli be, akkor az adott összetett kijelentést a $p \wedge (q \parallel r)$ műveleti struktúrával téveszti, vagyis az implikációt konjunkcióra cseréli. Ilyen módon a hallgató válaszai alapján rekonstruálni lehet, hogy az adott kijelentést milyen összetett műveletként értelmezte. Az elemzés során a hallgatói válaszokat a különböző mintázatok alapján különböző csoportokba osztottuk; az egyes csoportokba azok a feladatlapok kerültek, amelyekben ugyanazokat a válaszlehetőségeket jelölték be. Az adatfeldolgozás során csak azokat a mintázatokat vettük számításba, amelyek a hallgatói válaszoknak legalább öt százalékában előfordultak. A csak néhány hallgató esetében előforduló mintázatokat találgatásnak vagy véletlen hibázásnak tekintettük, így nem tartottuk jellemzőnek az adatfeldolgozás szempontjából.

$p \rightarrow (q \parallel r)$	$p \wedge (q \parallel r)$	$p \nabla [q \wedge r]$	$p \nabla (q \vee r)$	$\neg q \wedge \neg r$
14,8 %	21,0 %	28,4 %	11,1 %	8,6 %

5. táblázat

Amint a fenti táblázatból kiderül, az implikációs csoportba helyezett Peirce-műveletet, nevezetesen a $p \rightarrow (q \parallel r)$ összetételt, a hallgatók 14,8%-a értelmezi helyesen. Viszont nagyobb arányban fordult elő az eltolódás a konjunkció irányába (vagyis a $p \wedge (q \parallel r)$ összetétel), valamint a kétváltozósra redukálást jelentő $p \nabla [q \wedge r]$ mintázat is.

Ez azt jelenti, hogy a hallgatók még nem képesek a három változó együttesét áttekinteni, ezért a zárójeles mintázattal kétváltozósra redukálják az összetételt. A $[q \wedge r]$ zárójeles összetételt egy olyan kapcsolattal azonosítják, ahol a két kijelentés „együtt működik”, vagyis a kapcsolat akkor igaz, ha q és r egyszerre igaz, és akkor hamis, ha q és r egyszerre hamis (más lehetőség nincs).

6. Különböző háromváltozós műveletcsoportokba tartozó összetett kijelentések empirikus távolsága

A kutatásunk egy másik célkitűzéséként szerepelt a különböző háromváltozós összetételek megközelítése a formális logikai ismeretek, illetve a köznyelvi értelmezések szempontjából. Ezen belül megkülönböztetett figyelemmel vizsgáltuk azt, hogy milyen hatással van a kijelentés megfordítása az értelmezés megítélésére vonatkozóan az olyan köznyelvi összetett mondatstruktúrák esetében, ahol kommutatív műveletek szerepelnek. Így arra próbáltunk választ találni, hogy összetett mondatban szereplő mellékmondatok felcserélése mennyire befolyásolja a kijelentés értelmezését.

Ezért az előbbieken használt T -vel jelölt távolságmutatót kiterjesztettük két különböző összetett művelet empirikus struktúrája közötti különbség kiszámítására is, a következő számítási képlet alkalmazásával:

$$T' = \frac{\sum_{i=1}^8 |emp_{1i} - elm_{2i}|}{8}$$

A T' mutató alkalmas bármely két különböző művelet empirikus struktúrája közötti különbség kiszámítására, így további kapcsolatokat deríthetünk fel arra vonatkozóan, hogy a hallgatók milyen mértékben bírják egymástól elkülöníteni a különböző műveleti struktúrákat. A T' mutatók értékének felhasználásával elkészítettük a háromváltozós műveletek távolságmátrixait, amelyet az alábbi táblázatokban láthatunk.

	$r \wedge (p \vee q)$	$(p \vee q) \wedge r$	$(p \wedge q) \vee r$	$r \vee (p \wedge q)$	T
$r \wedge (p \vee q)$	0,0000	0,0527	0,3044	0,2989	0,060
$(p \vee q) \wedge r$	0,0527	0,0000	0,3484	0,3107	0,085
$(p \wedge q) \vee r$	0,3044	0,3484	0,0000	0,2353	0,358
$r \vee (p \wedge q)$	0,2989	0,3107	0,2353	0,0000	0,348

6. táblázat

	$(p \vee q) \rightarrow r$	$(p \wedge q) \rightarrow r$	$p \rightarrow (q \parallel r)$	T
$(p \vee q) \rightarrow r$	0,0000	0,4045	0,2464	0,258
$(p \wedge q) \rightarrow r$	0,4045	0,0000	0,3711	0,602
$p \rightarrow (q \parallel r)$	0,2464	0,3711	0,0000	0,310

7. táblázat

A távolságmátrix a táblázat 2–4. oszlopaiban található 3x3-as négyzetes számtáblázat, amelyben egy-egy elem azt mutatja meg, hogy az adott sorban, illetve oszlopban található műveletek az empirikus (hallgatói) értelmezés szerint, a T' mutató alapján mennyiben térnek el egymástól. Vagy fordítva, ha az adott számérték alacsony, akkor a két művelet értelmezése nem különül el megfelelően, vagyis az adott műveletek az értelmezés során tartalmilag összemosódnak. A táblázat utolsó oszlopában a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért feltüntettük az előzőekben már kiszámított T mutató értékét, amely megmutatja, hogy az említett művelet a hallgatók értelmezése szerint mennyiben tér el a formális logika szabályai alapján számított elméleti értéktől.

A távolságmátrixokat megvizsgálva könnyen belátható, hogy egyedül az $r \wedge (p \vee q)$ és $(p \vee q) \wedge r$ (illetve az $r \vee (p \wedge q)$ és $(p \wedge q) \vee r$) kommutatív műveleti struktúráknál tapasztalható jelentősebb kapcsolat, vagyis a hallgatók viszonylag helyesen értelmezték a konjunkció, illetve diszjunkció kommutativitását. Az esetek többségében viszont, a műveletek összefonódását párban vizsgálva, ezek empirikusan közelebb kerültek egymáshoz, mint bármelyikük a saját elméleti táblázatához. Ezek az adatok azt igazolják, hogy a hallgatók gondolkodásában a kijelentésekben szereplő teljesen különböző logikai műveletek a hallgatói értelmezések során még nem különülnek el megfelelően egymástól, jelentős „összemosódások” figyelhetők meg. Ennek egyik legfőbb oka az, hogy a hallgatók az adott kijelentéseket többnyire köznyelvi módon értelmezték, ezáltal a formális logika terén még további alapos fejlődésre van szükség.

7. Befejezés

A kutatásainkban szereplő minta nagysága miatt nem fogalmazhatunk meg általános következtetéseket, viszont megfigyeléseink hasznos támpontot jelenthetnek az egyetemi hallgatók formális matematikai logikával kapcsolatos jártasságát illetően. Amint kutatásunkból kiderült, a konjunkcióval kapcsolatos kijelentések értelmezése megfelelő, viszont problémák adódnak az implikációval kapcsolatos összetett mondatok esetében. Viszont a különböző iskolai tananyagokban számos esetben előfordulnak implikációval kapcsolatos összetételek, általában definíciók formájában. Ezért feltétlenül szükséges a logikai képességek fejlesztése a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében. Ilyen megközelítésben a jelen tanulmány is hasznos vetületeket tartalmazhat a matematikai logikával kapcsolatos egyetemi oktatási anyagok és stratégiák tervezésében.

Irodalomjegyzék

- Csapó B., Csirikné Czachesz E., & Vidákovich T. (1987). A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia* (7), 4, 521–544.
- Fülöp Zs. (2022a). A nyelvi-műveleti rendszer fejlettségének vizsgálata háromváltozós kijelentések esetében. *Szaktudás Kiadó Ház, pp. 268–276.* International Research Institute s.r.o. Komarno.
- Fülöp Zs. (2022b). A formális logikai gondolkodás fejlettségének vizsgálata pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében. *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Szaktudás Kiadó Ház, pp. 268–276.
- Fülöp Zs. (2023). A logikai implikáció és ekvivalencia műveletek értelmezésének vizsgálata a főiskolai képzésben részt vevő hallgatók esetében. *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Szaktudás Kiadó Ház.
- Kelemen L. (1978). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában.* Tankönyvkiadó.
- Nagy J. (2003). A rendszerező képesség kritériumorientált feltárása. *Magyar Akadémia*, 103., 3.
- Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok.* Gondolat.
- Ruzsa I. (1984). *Klasszikus, modális és intenzionális logika.* Akadémiai.
- Tallér J. (1996). *A logika alapjai.* Mozaik Oktatási Stúdió.
- Vidákovich T. (1990). *Diagnosztikus pedagógiai értékelés.* Akadémiai.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967). *A gondolkodás és a beszéd.* Akadémiai.

Innovációs törekvések az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, avagy újra kell alkotni koncepciónkat a taníthatóság gazdagságáról

Innovation Efforts at the Apor Vilmos Catholic University, or How to Recreate Our Concept of the Richness of Teachability

Gál Gyöngyi

*AVKF Neveléstudományi Tanszék
docens*

ORCID: 0009-0002-1562-4863

Di Blasio Barbara

*AVKF Neveléstudományi Tanszék
docens*

ORCID: 0000-0001-6066-7796

Absztrakt

Felsőoktatáspedagógiai tantárgyfejlesztésünk célja a Pedagógusmesterség tantárgy evidencia-alapú tartalmi és módszertani megújítása, kidolgozott óratervek készítése, a munkaformák kipróbálása, a hallgatók tudásának és attitűdjének, szakmai autonómiájának monitorozása. A tartalmi és módszertani megújítás során aktív tanulási környezet kialakításával a hallgató feladatorientált és tevékenységközpontú tanulás során maga építi fel a tudását, szakmai orientációját, önreflexióját mélyíti. Pilotunk kutatási kérdései: Hogyan lehet hatékonyan felkészíteni az óvodapedagógus és kisgyermeknevelő hallgatókat a megváltozott pedagógusszerepre? A módszertanilag és tartalmilag modernizált oktatási környezet, interaktivitásra épülő oktatás fokozza-e a hallgatók érdeklődését, valamint bevonódásukat? A tervezett fejlesztés segít alkalmazkodni a környezet gyorsan változó kihívásaihoz. Újragondolhatjuk az oktatási rendszer fő értékeit.

Kulcsszavak: pedagógusmesterség, módszertani megújítás, tantárgyfejlesztés, generációs különbségek

Abstract

The purpose of our higher education pedagogy course development is to update the content and methodology of the Pedagogy course, placing it on an evidence-based footing, to create elaborate lesson plans, to test work methods, and to monitor students' knowledge and attitude, as well as their professional autonomy. By creating an active learning environment during

the renewal of content and methodology, students build up their knowledge and professional orientation, and deepen their capacity for self-reflection during task-oriented and activity-centered learning. The research questions of our pilot was the following: How can kindergarten teachers and early childhood education students be effectively prepared for the changed role of the teacher? Does the methodologically and content-modernized educational environment, and education based on interactivity, increase students' interest and involvement? The planned development helps to adapt to the rapidly changing challenges of the environment, enabling us to rethink the main values of the education system.

Keywords: teaching profession, methodological innovation, subject development, generational differences

1. Bevezetés

Tantárgyfejlesztési pilotunk számos tanulságot hordoz. A Pedagógusmesterség tantárgy tartalmi és módszertani megújítása aktív tanulási környezetet alakít ki, amelyben a hallgató feladatorientált és tevékenységközpontú tanulás során maga építi fel a tudását, szakmai orientációját. A tanulási folyamat jelentős részét olyan tevékenységek alkotják, mint az információgyűjtés, -rendszerezés, értelmezés, azaz gondolkodást igénylő feladatvégzés, problémamegoldás. Az aktív tanulás természetesen nem korlátozódhat a tantermi munkára, hiszen ez a tanulási forma jelentős szerepet kaphat külső szakmai tevékenységekben és az online oktatási környezetben. A Pedagógusmesterség tantárgy evidenciaalapú tartalmi és módszertani megújulása, az említett munkaformák kipróbálása, a hallgatók tudásának és attitűdjének, szakmai autonómiájának monitorozása támogatja a hallgatók szakmai bevonódását.

Pilotunkat a hallgatóink kritikai észrevételei és igényei szerint igyekszünk tervezni. Néhány általuk megfogalmazott gondolatot idézünk, hogy érzékeltessük azokat a nehézségeket, amelyekkel dacolva szeretnénk a tervezett fejlesztésünket sikeresen végrehajtani.

- A taníthatóság kérdése: *„A mi generációnk még az órán képes figyelni, azonban otthon már nehezebben veszi rá magát a tanulásra. Sok minden elvonja a figyelmünket és nehezen koncentrálunk egy dologra. Másodlagos tevékenységet végzünk néhány más tevékenység közben. Az előadásmódokat kellene érdekesebbé tenni.”* (1. hallgatói csoport)

„Van köztünk olyan, aki úgy gondolja, hogy a generáció két részre oszlik. Az egyik rész az, aki fogékony arra, hogy tanuljon, a másik csoportot meg sohasem érdekelte a tanulás. Akik tanulni szeretnének, számukra a nem szimpatikus tanulási formák is »elviselhetőek« lesznek. Akik meg nem szeretnének tanulni, számukra bármilyen módszerről is legyen szó, kudarc lesz. Nehezebb lekötni a figyelmünket, rosszabb a monotóniatúrésünk, részben a sok IKT-eszköz miatt. Fizikailag, lelkileg, mentálisan kevésbé vagyunk strapabíróak,

mint az előző generációk. Túl sok a felesleges lexikális tananyag, ami annak a rovására megy, hogy a gyakorlati életben nem álljuk meg a helyünket.” (1. hallgatói csoport)

- Szakmai motiváció kérdése: *„A szakmával kapcsolatban több pozitív tényező bemutatása lenne szükséges, mivel az órákon és a gyakorlati helyen is nagyobb hangsúlyt kap a negatív tényező. A gyakorlati helyeken a sikerélmény hiánya demotiváló.”* (2. hallgatói csoport)

„A szakmai érdekltség fejlesztése, kialakítása lenne fontos a több szakmai betekintés szervezése révén. Egy gyermek nem »fekete vagy fehér«, az oktatásban mégis sokszor úgy érezzük, hogy ezt tanítják nekünk. Több interaktivitás kellene, csoportos feladatok. Szívesen hallgatnánk külső előadókat.” (2. hallgatói csoport)

- A digitális térhódítás kérdése: *„Manapság szinte mindenkinek rendelkezésére áll az okoseszköz, ami folyton ontja magából az ingereket, híreket. Ezek a fejlődésben lévő szervezetet befolyásolják.”* (3. hallgatói csoport)

„A kisgyermek kezében is megtalálhatók ezek az eszközök, és számunkra ez meghökentő. Ezen kívül fontos kiemelni az elhivatottságot és annak motiváló erejét. Ne ragaszkodjunk a régi oktatási módszerekhez!” (3. hallgatói csoport)

- Az általunk alkalmazott oktatásmódszertan a kutatásalapú tanulás, a problémaalapú tanulás és a projektalapú tanulás köré szerveződik, építve a csoportos munkáltatásra. A tárgyat oktató személye szakértő-facilitátor szerepet tölt be.

2. Elméleti háttér

2.1. Gyermekkép a 21. században

Pedagógusok, szülők elmélkednek manapság arról, hogy mi jellemzi leginkább a korunk „gyermekéről” alkotott képet? Felteszik a kérdést: Létezik-e manapság gyermekkor?

Egyes szerzők szerint, az 1960-as évek óta a gyermek kisebb szerepet játszik a szülőik életében, mint a korábbi történelmi korokban (Ariès, 1980, 649). Marie Winn a „gyermekkor nélküli” gyermekekről írt könyvében azt írja, hogy: *„valami történt, ami eltorzította a gyermekkorról alkotott képet”* (Winn, 1990). Ezt a gondolatot tovább fejtegetve, a könyvében azt is megjósolja, hogy lassan eltűnik a különbség a gyermekkor és a felnőttkor között: *„Nem sok kétség férhet ahhoz, hogy a hatvanas évek óta a gyermekek – minden korábnál sokkal jobban – hasonlatossá váltak a felnőttekhez. A mai gyerekek nemigen látszanak gyermekeknek: a ruhájuk, a beszédstílusuk, az ismereteik és a mindennapi viselkedésük mind ezt bizonyítja.”* (Winn, 1990, 272).

Neil Postman is a gyermekkor eltűnéséről ír a *The Disappearance of Childhood* című könyvében, kiemelve a „gyermekszinten megrekedt felnőttek” problematikát. (Postman, 1999). Szomorú képet fest felnőtt emberekről, akik a vizuális forradalom áldozataivá váltak, a sok televíziós szórakoztató műsor, a reklámok hatására gyermeki érdeklődési szintre ereszkednek le, nem fejlesztve a magasabb értelmi és emocionális képességeiket.

Pukánszky Béla a fent említett szerzők alapján „az amerikai kultúra totális kudarcaként értelmezi a gyermekkor eltűnését”. Kiemeli, hogy: „a globalizáció hatására az öreg kontinens sem menekülhet ettől a félelmetes fátumtól” (Pukánszky, 2018, 159). Aggódásra adhat okot, hogy elmosódik a határ a gyermekkor és felnőtté válás között.

Ezt a gondolatmenetet folytatva kérdésként fogalmazódik meg bennünk, hogy a „határelmosódást” milyen mértékben erősíti fel a digitális generációsodás? Amennyiben releváns választ szeretnénk kapni a feltett kérdésre, érdemes röviden áttekinteni a digitális generációk legfőbb jellegzetességét: a „sokféleséget”. Ebből a nézőpontból kiindulva, fontos megérteni és elfogadni a generációk eltérő világlátását, értékrend-szerét, szocializációs törekvéseit és a tudásról, tanulásról alkotott képét.

2.2. Generációk közötti különbségek

Közismert tény, hogy napjainkban a nappali tagozaton tanuló főiskolai hallgatók nagy többsége az ún. Z generációhoz tartozik. Vagyis ők az első digitális bennszülött generáció, akik 1995 és 2010 között születtek. Gyarmathy Éva pszichológus szerint e generáció fő jellemzői a rövidebb ideig tartó figyelem, az egyszerre több mindennel való foglalkozás (multitasking). Tanulási stílusukat jellemzi, hogy nem tudnak megtanulni mást, csak azt, amit értenek. További jellemzőjük, hogy vállalkozó szelleműek és nagyon individualisták. Az olvasás nem az erősségük, viszont sokat játszanak számítógépes játékokkal és néznek online sorozatokat. Röviden összefoglalva a jelenlegi képzésben részt vevő Z generációs hallgatók digitális tulajdonságait, fontos kérdésként fogalmazódik meg, hogy ennek a generációnak milyen pedagógiai, szakmai és módszertani tudással szükséges rendelkeznie ahhoz, hogy a mai kisgyermeket (akik az alfa generációhoz tartoznak) megfelelően nevelje és fejlessze.

Az alfa generáció eltérő jellemzői: ők azok, akik 2010 után születtek, nevezik még őket érintőképernyősöknek is, mivel előbb tanulnak meg tabletet használni, mint kés-villát. Egy európai kutatás szerint a 0-2 éves korúak 30%-a használ tabletet, 10%-uk első szava is tablet volt (Mascheroni & Ólafsson, 2014). Nagyon sok időt töltenek el a virtuális környezetben, ami csökkenti a szabad levegőn eltöltött időt. A feltevések szerint ők lesznek a legmagányosabb generáció, túltesznek majd a Z generáción is, illetve súlyos nyelvfejlődési hátránnyal rendelkeznek, ami már kisgyermekkorban is érzékelhető.

A digitális generációk egyik legfontosabb jellemzője a sokféleség. Gyarmathy Évát idézve: „ahogy a természetben is egyre több és nagyobb az extrémítás, így a gyerekek is a jelenleginél még szélsőségesebb fejlődést mutatnak majd a következő évtizedben” (Gyarmathy, 2020). Ennek értelmében a személyre szabott, differenciált és öndifferenciált tanulás biztosítása nem lehetőségként merül fel, hanem szükségszerű lesz az oktatásban.

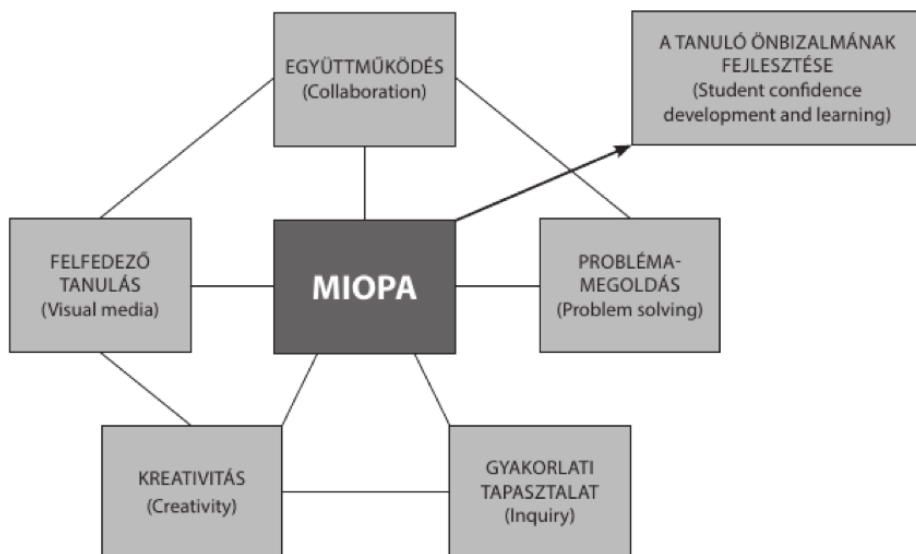
A paradigmaváltás szükségességét jelzik a kognitív tudományok képviselői is. A kognitív fejlődés és az agyi komplexitás legújabb vizsgálatai olyan új eredményekkel gazdagítják a pedagógiai és módszertani kutatást, amelyek jelentős mértékben hozzájárulhatnak újfajta tanulási-tanítási módszerek kidolgozásához (Csépe, 2013). A vizualizáció szerepe lesz kiemelkedő. A tanuláselméletek terén a konstruktivizmus és a konnektivizmus kerül előtérbe.

Az oktatásban alkalmazott hagyományos módszerek nem követik az információfeldolgozás és a figyelmi folyamatok dinamikájának változását, a szocializációs környezet változásait, és az oktatók egyre több nehézségbe, ellenállásba ütköznek a pedagógushallgatók körében. A multimédiás eszközökön felnőtt, egyszerre nagy inger mennyiség befogadásához szokott fiatalok számára a hagyományos, frontális oktatási módszerek ingerszegények, nem képesek lekötni a figyelmüket.

Több külföldi kutatás is bizonyítja, hogy a számítógépes, multimédiás eszközök felhasználása fokozza a diákok érdeklődését, valamint bevonódásukat, növeli a tananyag megértését, fejleszti a kritikai gondolkodást, és a közös munka során fejlődik a személyiség és az együttműködés is. Az informatikai módszerek felhasználására nemcsak a tanítás folyamatában, hanem a felmérésben, a számonkérésben, ellenőrzésben is sor kerülhet. A már említett információfeldolgozási előnyökön túl a kiértékelés, az összehasonlítás folyamatát is megkönnyíthetik az ilyen módszerek, valamint kifejleszthetők olyan megoldások, amelyek a felmérés után a fejlesztendő készségekre, tudásanyagra reflektálva adnak újabb feladatokat, biztosítanak gyakorlási lehetőséget a diákoknak. Kutatási eredmények szerint a számítógépen végzett felmérés nem rontja az egyes mérések megbízhatóságát, és jól alkalmazható, akár egészen fiatal korban, akár az iskolaérettség felmérésére is.

Mosca és mtsai (2019) tanulmányukban arra keresték a választ, hogy milyen tanulási szokásai vannak a mai Z generációs főiskolai hallgatóknak. A szerzők azt vizsgálták, hogy a digitális technológia hogyan befolyásolja a tanulók tanulási képességét, illetve a digitális technológia gyors fejlődése és elterjedése hogyan változtatta meg a tanulók információhoz jutásának és információértelmezésének módját. Arra a következtetésre jutottak, hogy a hatékonyabb megértés érdekében – a hallgatók tanulási módjában bekövetkezett változások miatt – a tanároknak is változtatniuk kell az eddigi tanítás és a tudásátadás folyamatán.

Ezeket a változtatásokat a MIOPA- (Multiple Inclusions of Pedagogical Approaches) modellben foglalták össze:



1. ábra: Miopa-modell (Forrás: Mosca et al., 2019, 70)

Amint a fenti modell (Mosca et al., 2019, 70) is alátámasztja, a szerzők úgy gondolják, hogy a Z generáció tagjainak tanításához, fejlesztéséhez elengedhetetlen az együttműködés, a problémamegoldás, a gyakorlati tapasztalatok megszerzése, kreativitás, a felfedező tanulás és a tanulók önbizalmának fejlesztése.

A konstruktivista szemlélet hangzatos ugyan, meg is jelenik a tanterv- és tankönyvkutatók kurzusaiban, de a gyakorlatban nem sikerül megvalósítani. Egyelőre nincs modellünk arra vonatkozólag, hogy a túlzott tananyagmennyiséget alacsony óraszámban sikeresen dolgozzuk fel. A tevékenységközpontú, tanulóközpontú tanulás, a problémaalapú és IKT-val támogatott tanításban minderre azonban lenne elvi mód. A WEB 2.0 környezet szemléletváltást igényel, új tanulásméleti háttér bevezetésével. A konstruktivizmusra és konnektivizmusra építve, új tanulási helyzetek jönnek létre, melyek didaktikai modelljének teljes kidolgozása (amely a tanuló/hallgató aktivitására, kreativitására és kollaborativitására épül) és adaptálása magyarországi oktatási környezetben ritkán valósul meg.

A problémaalapú tanítás jelenleg nincs formalizálva és nincs hozzá követelményrendszer kidolgozva. Tehát a tanárok a közlő tanítás módszertanát alkalmazzák, de az „új pedagógiai szelek” hatására annak következetes alkalmazását fellazítják. Az új irányzatok módszertanának kidolgozatlansága miatt nem tudják mihez tartani magukat, nincs alkalmazható didaktikai modelljük. Így alakul ki az osztálytermi munkában a rendezetlenség és a következetesség hiánya, ami rontja a hatékonyságot.

3. Globális kihívások

Az oktatás képzéssé válik, a gondolkodás ambivalens lesz, a lélek és a kritikai szemléletmód eltűnnek, és végül az ember eltévedve érzi magát abban a rengetegben, amelyben lassan feloldódik saját humanitása. Mégsem adhatjuk át magunkat a rezignációnak. Alkalmazkodnunk kell a környezet elvárásaihoz, kihívásaihoz. Újra kell gondolni a fő értékeket, amelyek irányítják az oktatási rendszert. Ilyen érték lehet többek között az individuum oktatása, amely a személyiséget is figyelembe veszi, felhasználva a fejlődés adta lehetőségeket, eszközöket. Hanna Arendt (1995) *Az oktatás válsága* című írásának számos megállapítása segít az eligazodásban. Az oktatás a civilizált világ válságaira maga is válsággal reagál, a tömegoktatásban az esélyegyenlőség biztosítása központi jellegű, elkerülhetetlen a felnőttek tekintélyi szerepe a gyermekek nevelésében, oktatásában, de a kapcsolatuknak természetesnek kell maradni. A világot a gyermek a bölcsődében, óvodában és az iskolában ismeri meg, amely a család és a világ közé ékelődik. Az óvoda fokozatosan a maga módszereivel vezeti be a gyermeket az állandóan változó világba. Az óvoda és iskola feladata, hogy beavassa a gyermeket a múltba, hogy ismerje a hagyományokat, de az újdonságot is meg kell mutatnia, ami a jövő felé irányul. Ez a társadalmi létezés kontinuitása, amely az oktatás és nevelés révén jön létre.

Johan Huizinga gondolatai kíváncsoznak ide: minden korszaknak megvannak a jellegzetességei, feszültségei, amelyek abból erednek, hogy a jelen magán viseli az elmúlt korszak kiüresedett értékeit és a jövő még formálódó elemeit. Ez a feszültség táplálja az emberiség deviáns magatartását (Huizinga, 2016). Huizinga pesszimista képet fest a nyugati civilizáció működésének következményeiről. Alaptétele szerint a modern embert elárasztja az információtömeg, amely a médiának köszönhető. Az átlagember az információk tömegét kaotikusnak látja, nem tud értékítéletet mondani, nem találja benne a maga helyét. Tényeket és adatokat lát, összefüggéseket nehezen talál. Az átlagember életét kollektív mítoszok vezérik. A kultúra példaképe az ifjúság lesz, akit nem felnevel, hanem hasonul hozzá (divat, fogyasztás). Huizinga a kultúrák ezen jellemzőjét gyerekességnek (puerelizmus) nevezi.

Neil Postman (1992) *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology* című könyvében a technológia által vezérelt emberi világról írt, amelyben az eszközhasználat és az eszközök vannak a társadalom középpontjában, a tudás forrásai is csak az eszközök lehetnek. A technopoly az általunk ismert kulturális koherencia hiányából táplálkozik. Később Postman újragondolta a technológiai újítások és az ember kapcsolatát, miszerint az oktatásnak a feladata, hogy történeti folytonossággal a technológiában összekapcsolja a társadalmi hatásokat és a pszichológiai lehetőségeket. A gyermekek olyan felnőttekké válhatnak, akik célratörően használják az eszközöket, nem pedig az eszközök használják az embert (Postman, 1998). Ezt a problémát a mesterséges intelligencia (MI) megjelenése és bevezetése tovább árnyalja.

Korunkban – amely a 20. század utolsó évtizede óta gyors ütemben alakult ki és folyamatos átalakuláson esik át – lényeges technológiai fejlődési irányzatokat jelző kifejezések váltak uralkodóvá: globalizáció, tudomány és technológia. Ezek következtében

az átlagember életében reflexióként szintén meghatározó jelentésű fogalmak hangsúlyosak: a globalizált világ folyamatai, inkongruencia és ellentmondás, a képességek új rendszere. Jelenünket olyan kifejezésekkel jellemezhetjük, amelyeknek a hatásai az egyén életében visszafordíthatatlanok, amelyek körülöttünk kognitív és etikai változásokat sugallnak. Ezen hatások a neveléstudományt is adekvát megoldások keresésére sarkallják. A megváltozott körülmények miatt szükségünk van új nevelésfilozófiai paradigmára, amely például a neurokognitív tudományokon alapszik. Olyan paradigmára lenne szükség, amely a tudásnak és a tudományos megismerésnek számos értelmezése mellett, a globalizált társadalomban élő egyén tudáson alapuló életstílusának minőségén javíthat. A neveléstudománynak feladata, hogy felismerje és rendszerezze azokat a szükséges tartalmakat, módszereket és kompetenciákat, amelyek a komplex világban az egyén eligazodását, önrendelkezését segítik. A kompetenciákat rendszerbe foglalja. A kognitív idegtudomány képviselői a gyermek tanulási mechanizmusairól számos új eredményt osztanak meg a szakmai közönséggel. A pedagógusok az elmúlt években számolatlan alkalommal hallhattak különböző fórumokon a kompetenciafejlesztés fogalmáról és annak fontosságáról, de a kompetencia háttérében működő képességek és készségek egymásra épüléséről kevesebbet, és alig esik szó a tanítás neurokognitív elméleti háttéréről. Magyarországon elhanyagolt tudományterület az idegtudomány egyik új, multidiszciplináris területe, a tanítás-tanulás idegtudományi megközelítése (Csépe, 2011).

Eközben a mai fiatal generációk a megszokottól eltérő, megváltozott igényekkel jelentkeznek, különösen más attitűddel viszonyulnak mind a tárgyi, mind a szociális világukhoz.

4. Záró gondolatok

Hosszú távon a pedagógusképzés reformja szükségesnek látszik, amely az új társadalmi és munkaerőpiaci igényeknek megfelelő oktatási rendszerhez igazítja az oktatási kimenetet. A pedagógusmesterség birtokában a hallgató képes a gyermekek kognitív és érzelmi támogatására, az élethosszig tartó tanulásra, a gyorsan változó környezet kihívásaihoz alkalmazkodásra, inkluzív pedagógiai hozzáállásra és a források nagy hatékonyságú szűrésére és feldolgozására.

Ezek alapján jogosan fogalmazódik meg bennünk, a 21. század pedagógusaiban is a kérdés, hogy a pedagógusképzésben megjelenő „Z generációs” hallgatók milyenek látják korunk – α – generációs gyermekét? Van-e kellő tudásuk és ismeretük a mai digitális világban felnövekedő gyermekek jellemzőiről?

Tantárgyfejlesztési kísérletünkben tenni akarunk azért, hogy az intézményünk hallgatói – jövőbeli pedagógusai – megfelelő szakmai tudással, módszertani ismerettel, erős pedagógusidentitással és pozitív keresztény gyermekképpel lépjenek a pedagógusi pályára. A konklúzió még várat magára, hiszen ebben a szemeszterben dolgozunk intenzíven a hallgatókkal.

Irodalomjegyzék

- Arendt, H. (1995). Az oktatás válsága. In *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Ford.: Módos Magdolna. Osiris – Readers International, pp. 181–203.
- Ariès, P. (1980). Two Successive Motivations for the Declining Birth. *Population and Development Review*, (6)4, 645–650. <https://doi.org/10.2307/1972930>
- Buckingham, D. (2002). A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában. Helikon.
- Csépe V. (2011). Valóság vagy álm? A pszichológia és idegtudomány hatása a 21. századi oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1031–1037. http://www.epa.hu/00600/00691/00093/pdf/mtud_2011_09_1031-1037.pdf
- Csépe V. (2013). Kognitív fejlődés, agyi komplexitás, matematika. Idegtudományi tanulások a természettudományok oktatásához. *Természet Világa*, 144(II. különszám), 117–121.
- Gyarmathy É. (2020). Az infokommunikációs kor generációi. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf (A kötet korábban publikált fejezetei az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete oldalán: <https://osztalyfonok.hu/series/az-infokommunikacios-kor-generacioi/>)
- Huizinga, J. (1996). *A holnap árnyékában.* Windsor.
- Huizinga, J. (2016). *A középkor alkonya.* Digi-Book Magyarország Kiadó Kft.
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: risks and opportunities.* Second Edition. Educatt.
- Mosca, J. B., Curtis, K. P. & Savoth, P. G. (2019). New Approaches to Learning for Generation Z. *Journal of Business Diversity*, 2019 (3), 66–74. <https://doi.org/10.33423/jbd.v19i3.2214>
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology.* Knopf.
- Postman, N. (1998). Five Things We Need to Know About Technological Change. <http://web.cs.ucdavis.edu/~rogaway/classes/188/materials/postman.pdf>
- Postman, N. (1982, 1999). *The Disappearance of Childhood.* Delacorte Press.
- Pukánszky B. (szerk.) (2018). *Gyermekkép és nevelés – Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében.* Selye János Egyetem.
- Winn, M. (1981). *Children without Childhood.* Panthon Books. Magyarul: *Gyerekek gyermekkor nélkül.* Gondolat, 1990.

Iskolai konfliktusok preventív megközelítése

Preventive Approaches to School Conflicts

Horváth Mariann

*PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
tanársegéd*

ORCID: 0009-0008-5467-1076

Absztrakt

A gyerekek és a pedagógusok idejük jelentős részét az iskolában töltik el. A jó közérzetért a jó kapcsolatok és a megfelelő kommunikáció a felelős. Hogyan válhat eredményessé a tanári kommunikáció? Milyen eszközök állnak a pedagógus rendelkezésére a mindennapokban? Milyen módszerek alkalmazása mérsékelheti az iskolai konfliktusokat?

Az iskolával, a pedagógusokkal szemben ma már sokkal nagyobb elvárásokat támasztanak a szülők, a közösség és a jogalkotó is. Az oktató-nevelő feladatok folyamatosan bővülnek, igyekeznek kiszolgálni a társadalom és a munkaerőpiac elvárásait.

A mai világban az a sikeres, aki tudatosan viselkedik, saját érdekeit, céljait tartja szem előtt. Az erősen individuumpközpontú magatartást a szülők, a reklámok és a média is támogatja, az iskolában viszont ez nem mindig járható út, mert egy osztályban a közösség minden tagjához alkalmazkodni kell. A tanórán az egyes feladatok megoldásához nélkülözhetetlen a csoportos munkamegosztás és együttműködés.

A pedagógiai célok közé tartozik többek között a szociális-emocionális kompetenciák és kooperációs készségek fejlesztése. A tanulmány az amerikai és a német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködés-készség-fejlesztő tréningekre (Second step, Klarigo, Lubo) tér ki. Továbbá a konfliktuskezelési módszerek közül kiemeli a resztoratív technikát és az erőszakmentes kommunikációt.

Kulcsszavak: együttműködési készség fejlesztése, szociális-emocionális kompetencia fejlesztése, konfliktuskezelés, iskolai kommunikáció

Abstract

Children and teachers spend a lot of time at school. Good relationships and good communication are vital for well-being. How can teacher's communication be effective? What techniques are available to teachers in their daily work? What methods can be used to reduce conflicts in schools?

Parents, the community and legislators have high expectations of schools and teachers. Teaching and learning tasks are constantly expanding to meet the needs of society and the labour market.

Success in today's world depends on being aware of one's own interests and goals. This highly individualistic attitude is promoted by parents, advertising and the media, but it is not always the case in schools, where all members of a classroom community have to adapt. In the classroom, group work and cooperation are essential to solve individual tasks.

The pedagogical goals include the development of social and emotional competences and cooperation skills. The study focuses on social-emotional and cooperative skills training (Second step, Klarigo, Lubo) published in the American and German literature. It also highlights the use of restorative techniques and non-violent communication as conflict management methods.

Keywords: cooperation skills development, social-emotional competence development, conflict management, school communication.

1. Bevezetés

A gyerekek és a pedagógusok idejük jelentős részét az iskolában töltik. A jó közérzetért egyebek mellett a jó kapcsolatok és a megfelelő kommunikáció a felelős. Hogyan válhat eredményessé a tanári kommunikáció? Milyen eszközök állnak a pedagógus rendelkezésére a mindennapokban? Milyen módszerek alkalmazása mérsékelheti az iskolai konfliktusokat?

A tanulmány a mindennapokban használt metodikán túl kitér néhány, amerikai és német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködésikészség-fejlesztő tréningre. Továbbá a konfliktuskezelési módszerek közül kiemeli az erőszakmentes kommunikációt és a resztoratív technikát.

2. A szakirodalomban fellelhető együttműködésikészség-fejlesztő módszerek

A kooperatív technikák tanórán történő alkalmazása a mai oktatási gyakorlat számára nem ismeretlen. Az együttműködő diákok jobban teljesítenek a teszteken, az élet kihívásaival szemben. A teljesítménykényszeren túl a szociális készségek fejlesztése, a csoportkohézió erősödése a hozadéka a kooperatív technikák iskolai alkalmazásának.

2.1. Aronson mozaikmódszere

Az 1970-es évektől kezdve Elliot Aronson munkatársaival vizsgálta az iskolai csoportok együttműködési készségei és teljesítményük közötti összefüggéseket. Egy adott tananyagot az egyik csoport a hagyományos módszerekkel, míg a másik csoport a mozaikmódszerrel dolgozta fel. Az első csoportban minden egyes diáknak oda kellett figyelni a teljes szövegre és önállóan kellett azt megtanulnia. A többi tanuló csoportban dolgozott, így a munkát felosztották egymás között. A módszer lényege nem az, hogy munkamegosztással kevesebb energiát fektetnek a feladat megoldásába, hanem

együttműködésre és felelősségtudatra tanítja a csoport tagjait. Mindenkinek csak a saját kis szövegét kellett elolvasnia és megtanulnia, azonban ezt az anyagot a többieknek meg kellett tanítani, így közösen dolgozták fel a tananyagot. Aronson vizsgálatai kimutatták, hogy kezdetben ez a módszer sok nehézséget okozott a gyerekeknek, mivel ők a versengéshez és az önálló munkához szoktak. A régi forgatókönyv azonban nem vezetett célra, erre a tanulók is rájöttek. Ahhoz, hogy a feladatot teljesíteni tudják, kénytelenek voltak együttműködni és egymásra figyelni. A közös munka azonban meghozta gyümölcsét, mert a mozaikmódszerrel tanulók dolgozatainak eredménye sokkal jobb lett, mint az önállóan tanulóké (Aronson, 2002).

2.2. Kooperatív tanulás

A páros munka, a csoportmunka és a kooperatív tanulás fogalmak gyakran összemosódnak, pedig éles határok választják el őket egymástól. A páros munka és a csoportmunka esetén legtöbbször a tanár kéri meg a tanulókat, hogy együtt dolgozzanak. A kooperatív módszer alkalmazásakor Kagan szerint már maga a csoport szervezése is megegyezésen alapul (Kagan, 2009).

A módszer alkalmazásának alapfeltétele a jól szervezett, jól strukturált óra. Ezután következhet a csoportok szerveződése, ez lehet rokonszenv alapján vagy véletlenszerűen szervezett, illetve a tanulók képessége alapján megszervezett heterogén, vagyis jobb és gyengébb tanulók csoportja és homogén, vagyis hasonló képességű diákok csoportja. A csoportszervezésen túl szükség van a megfelelő irányításra, a csoport vagy az osztályközösség építésére. A legfontosabb azonban a szociális készségek elsajátítása és alkalmazása. Ahhoz, hogy a csoportban működjön a kooperáció, arra van szükség, hogy a tagok odafigyeljenek egymásra, megértsék egymást, segítsenek egymásnak, mások ötleteit elfogadják, a konfliktusokat kezelni tudják, keressék a konszenzust, egymást elfogadják és tiszteljék, vállalják a felelősséget, biztassák egymást és legyenek türelemmel egymás iránt.

A szociális készségeket nem önállóan, hanem a tananyag „részeként” sajátítják el a tanulók (Kagan, 2009). Ennek okaként Kagan azt említi, hogy nincs elég idő arra, hogy ezeket a szakórától elválasszuk és önállóan foglalkozzunk velük. A sikeres kooperatív órák felételei: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció. Az építő egymásrautaltság Kagan szerint a legfontosabb alapelv. Véleménye szerint a csoport tagjainak legyen ugyanaz a céljuk és a siker érdekében segítsék egymást, osszák meg egymás között a munkát. Ha mindenkinek van feladata, akkor csak arra kell koncentrálnia, azért azonban felelősséggel tartozik. A feladatok felosztásakor a csoportnak arra kell törekednie, hogy mindenki egyenlően kivegye a részét a munkából, illetve a feladatokat párhuzamosan végezzék el. A feladatok végzése közben beszélgessenek egymással, cseréljenek ötleteket. A csoport azonban csak akkor érhet el sikert, ha mind a négy feltétel egyidejűleg teljesül. Ha valamelyik hiányzik, akkor nem érhetik el a kívánt célt.

2.3. Gordon-módszer

Thomas Gordon szülőknek és pedagógusoknak írt könyveiben hétköznapi példákön keresztül mutatja be a konfliktusmegoldás vereségmentes módszerét, azt, hogy hogyan érhető el a nyertes-nyertes stratégia. Hogyan kapcsolódnak egymáshoz a konfliktusmegoldó módszerek és az együttműködési stratégiák?

A konfliktusmegoldás vereségmentes módszerét így lehetne a legrövidebben összefoglalni: „Van itt egy problémánk, és szeretném tudni, hogyan lehetne együttesen megoldani.” (Gordon, 1990, 220). A hangsúlyt tehát nem a problémára, hanem a közös cselekvésre kell tenni. A cél érdekében szükség van az együttműködési stratégiák alkalmazására. Gordon módszere hat lépésből áll, most azokat az elemeit emelem ki, melyeknek az együttműködés a feltétele.

Az első lépésnél meg kell határozni a konfliktust, de a folyamatba mindenki szabad akaratából kapcsolódjék be (Gordon, 1990, 220). A második lépésnél minden lehetőséget rögzíteni kell, ezeket azonban nem szabad értékelni, hanem segítő kérdésekkel lehet a tanulókat bátorítani. A harmadik lépésben a konszenzusra kell törekedni. A kiválasztott ötletek közül minden olyat el kell vetni, amivel valami probléma volt. Itt lehet értékelni az ötleteket, de ezt csakis én-közlés formájában. Így érzük el azt, hogy mindenki úgy érezze, hogy fontos a csoport számára a véleménye és azt meg is hallgatják. A döntéshozatalnál a közös megegyezésre kell törekedni. Gordon javasolja, hogy a közösen meghozott döntéseket írásban rögzítsék. Néhány esetben az is célra-vezető, hogy ezt egy megállapodás formájában, szerződészerűen mindenki aláírja és ezt egy jó látható helyre kifüggesztik. Ezután együtt megfogalmazzák, hogy a célok mikorra szeretnék elérni és kire milyen feladat hárul. A legtöbb esetben itt hibáznak, mert nem rögzítik a feladatokat, a személyeket és a határidőket.

2.4. Rogers személyiségközpontú elmélete¹

Hogyan kapcsolódik az együttműködési készségekhez a rogersi modell? Carl Rogers személyiségközpontú elmélete a klinikai pszichológiából, a klienscentrikus terápiából ered, ezt a gondolatmenetet vette át az oktatás és hozták létre a rogersi iskolákat.

A középpontban az empátia áll. A megszokott iskolai szerepeket újraértelmezik és a tanulás folyamatát átalakítják. A modell szerint nemcsak a tanár és a gyerekek állnak a tanulás középpontjában, hanem ebbe a folyamatba bevonják a szülőket is. Ezáltal egy kiterjedt interperszonális hálózatot hoznak létre. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy teljes mértékben felborulnak az iskolai keretek, hanem azt, hogy egyes folyamatokba maguk a szülők is bekapcsolódnak.

¹ A fejezetet „A Rogers személyiségközpontú iskola” c. cikk alapján írtam meg, amely a *Fejlesztő Pedagógia* folyóiratban jelent meg 1995-ben, szerző nélkül (lásd Irodalomjegyzék).

Alapvető különbség a többségi iskolarendszerhez képest az, hogy a pedagógus egy facilitátori, vagyis irányító-segítő szerepbe helyezkedik. Ő gondoskodik arról, hogy megfelelő légkör legyen az iskolában, osztályban. Ez legyen könnyed, de a folyamatos tanulásra ösztönözzön. A tanulási folyamatot maga a tanuló szabja meg, egyedül vagy a többiekkel együttműködve. Mivel az iskolában nincsenek osztályokra bontva a tanulók, hanem csoportokban tanulják az egyes tárgyakat (lehet olyan helyzet, hogy egy diák a nyolcadikos történelmet tanulja és matematikából a hetedikes csoportba jár), ezért ez az oktatási forma nagy fokú alkalmazkodási képességet és együttműködést kíván a tanulóktól.

Ebben az iskolában a tanulók egymásra vannak utalva, hiszen nagyon sok feladatot közösen kell elvégezniük ahhoz, hogy előrébb jussanak a tanulásban. Nagyon sok kutatómunkát végeznek, akár egyedül, akár kisebb csoportban. A tanórákon rendszeresen tartanak „ötletbörzékét”, így az osztály minden tagja bekapcsolódik a közös tanulási folyamatba, eredményeiket és produktumaikat bemutatják egymásnak, és kiveszik részüket az értékelésből is.

Ahhoz, hogy ez az oktatási módszer működjön, minden egyes tanulóval szerződést kötnek, amit mindkét félnek el kell fogadnia és be kell tartania. Ez történhet írásban vagy szóban is és a későbbiekben módosítható, ha bármelyik fél erre igényt tart. Ez a lépés nemcsak az életre készíti fel a gyerekeket, hanem kialakítja bennük a felelősségtudatot is. Ez a partneri viszony és az interperszonális kapcsolatok kiterjesztése, valamint az empátia gyakorlása lehetővé teszi azt, hogy a tanulók ne tanulás- és tudáscentrikus iskolába, hanem egy elfogadó közösségbe járjanak és fejlődjenek.

3. Szociális-emocionális készségfejlesztő programcsomagok

Ebben a fejezetben az amerikai és a német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködés-készség-fejlesztő tréningekre (Second step, Klarigo, Lubo) térek ki. A tanulmányban az óvodás és általános iskolás korosztály számára kidolgozott programokat mutatom be.

3.1. Second step

A Second step célja, hogy a részt vevő tanulók viselkedési problémái csökkenjenek, a tanulók sikereket érjenek el az iskolában, fejlődjön a szociális és érzelmi kompetenciájuk. A program a következő csoportok számára érhető el:

- óvodás korcsoport
- kisiskolás korcsoport (1–5. osztály)
- serdülők (6–8. osztály)
- középiskolások (9–12. osztály)
- iskolán kívüli tevékenység (1–5. osztály)
- felnőtt korosztály

- bullying megelőzése (1–5. osztály)
- gyermekvédelmi program (óvodások, 1–5. osztály)

A kidolgozott tematikák, foglalkozástervek, anyagok a képzést végzettek számára (díjazás fejében) hozzáférhetők.²

A 4–5 évesek számára összeállított 28 hetes program a gyermekek szociális és emocionális készségeit fejleszti. Ezen túlmenően a gyermekek figyelme és memóriája is fejlődik, valamint megtanulják szabályozni viselkedésüket. A korosztály sajátosságaihoz igazodva az öröm, a bánat, az ijedtség, a düh és a frusztráció érzelmeinek meghatározásával és szabályozásával ismerkednek meg. A programcsomag tartalma: témakártyák 28 hétre, tanári kézikönyv, zenei CD, 3 darab színes poszter, 1 fiú és 1 lány báb, 4 szabálykártya, 1 csomag kártya az érzelmeiről, hazavihető játékos ötletek, online videók. A kidolgozott programcsomag a pedagógusoknak hatalmas segítség, hiszen minimális előkészületet igényel egy-egy foglalkozás megtervezése. Emellett a képzést végzettek további online szakmai anyagokhoz is hozzáférhetnek. A korosztályhoz tartozó kiegészítő anyag részei: gyermekvédelmi program és spanyol verzió.³

A kisiskolás (1–5. osztály) korcsoport számára készült anyag mind nyomtatott alapon, mind digitális platformon elérhető. A kettő között koncepcióban és a feladatokban eltérés nem mutatkozik, azonban az online anyagok nemcsak angolul és spanyolul érhetők el, hanem még további 11 nyelven. A program felépítése egységes: a készségfejlesztés, az empátia, az érzelmszabályozás, valamint a szociális készségfejlesztés és a problémamegoldás tematikája köré szerveződik. Az elsajátítandó ismeretanyag spirális szerkezetű, évfolyamról évfolyamra vissza-visszatérnek az egyes témák. A leckék feldolgozása 15–30 percet igényel.⁴

A serdülők számára összeállított program a korábbi témák egy részét mélyebben dolgozza át. A 6–8. évfolyamokon a következő kompetenciák fejlesztésére nyílik lehetőség: önismeret, önmenedzselés, szociális érzékenység, kapcsolatépítés, felelősségteljes döntéshozatal. A munkát 79 előkészített multimédiás tananyag segíti. A pedagógusok számára háttértámogatás érhető el (például óravázlatok, szakirodalmi ajánló).⁵

A Second step program eredményességét számos kutatás bizonyítja. Low és munkatársai azt találták, hogy a programban részt vevő kisiskolás gyermekek szociális és emocionális kompetenciája jelentős mértékben javult (Low et al., 2015). A programot végzett hatodik évfolyamos diákok 42%-a kisebb valószínűséggel vesz részt fizikai agresszióban, mint kortársaik (Espelage, 2013). Egy 2019-es vizsgálat pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy azok a tanulók, akik több Second step foglalkozáson vettek részt, kevésbé zavarják meg a későbbiekben a tanítási órákat, sőt, matematikai készségük és feladattudatuk is fejlődött (Cook, 2019).

² <https://www.secondstep.org/our-programs>

³ <https://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>

⁴ <https://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum/digital-program>

⁵ <https://www.secondstep.org/middle-school-curriculum>

3.2. Faustlos

A németországi Faustlos program célja, hogy a gyerekek szociális és emocionális kompetenciáit fejlesszék, így csökkentsék a konfliktusok számát. A program az amerikai Second step adaptációja. A Faustlost általános iskolában először 2001-ben egy pilotprogram keretében próbálták ki, három év után már több mint 1000 iskola és 500 óvoda alkalmazta. (Cierpka, 2011).

A Faustlos a Second step mintájára neveléstudományi elméleteken alapul. A pillérei: empátia, impulzuskontroll, harag és düh kezelése (Roth et al., 2016). Külön programot dolgoztak ki mind az óvodás, mind az iskolás gyermekek számára. A változatos feladatok között találunk fejlesztő gyakorlatokat és szerepjátékokat is. A szerzők komplett módszertani csomagot (tanmenet, feladatlapok, tanári kézikönyv) állítottak össze a szakemberek számára. (Cierpka, 2011).

Az óvodai program 28 fejezetből áll, míg az általános iskolásoknak 51 lecke áll rendelkezésükre. A kisebbeknek egy-egy foglalkozást 20 percre, míg az iskolásoknak 30–45 percre tartanak. Ahhoz, hogy a program sikeres legyen, hétről hétre követni kell a „tanmenetet” és a témakörök egymásra épülése miatt a megadott sorrendtől eltérni nem lehet. Nemcsak a témáknak, hanem az egyes foglalkozásoknak a menete is kötött. Az első fázisban az órát tartó pedagógusnak kell előkészíteni a foglalkozást. Itt a tanár megismerkedik a témaspecifikus információkkal, a fejlődéslélektani háttérrel. A második szakaszban egy fotósorozaton szereplő történettel dolgoznak, amely szorosan kapcsolódik az óra témájához. A harmadik részben a gyakorlatok és a szerepjátékok jelennek meg, ekkor a gyerekek megbeszélhetik a történetet és instrukciók alapján szerepjátékokat játszhatnak. Az utolsó részben a tanult ismeretek kivetítése történik, vagyis a körüljárt témát a mindennapi élethelyzetekbe kell belehelyezniük különböző feladatok segítségével (Cierpka, 2011).

3.3. Lubo aus dem Weltall

A Lubo aus dem Weltall programcsomag szociális-emocionális készségfejlesztéshez kapcsolódik. A 4–6 évesek és a kisiskolások számára külön összeállított anyag készült. Mindkét korcsoport alapkoncepciója és nevelési céljai megegyeznek. Az emocionális készségfejlesztés célja az érzelmszabályozás elsajátítása, míg a szociális területhez a kortárskapcsolatok kialakítása, az önmegbecsülés, az önálló feladatmegoldás, az utasítások követése, a segítség kérése, az együttműködési képesség és a magabiztosság tartoznak. (Hillenbrandt et al., 2022).

A tanulmány az óvodai programot mutatja be részletesen. A szakemberek számára egy tanári kézikönyv íródott, emellett komplett csomag is rendelkezésre áll, ami a következőket tartalmazza: 4 darab nagy méretű érzelmkártya (félelem, öröm, düh, szomorúság), 11 darab megoldókártya, 1 poszter a problémamegoldás lépéseiről, 6 darab szociális

helyzetet ábrázoló kártya, 1 darab társasjátékpálya, 3 darab szabálykártya, 1 darab báb és online kiegészítő anyagok (ezt utóbbi jelszóval védett) (Hillenbrandt et al., 2022).

A komplett program 34 foglalkozásból áll, melynek mindegyike az alábbiak szerint építkezik: köszöntés (3 perc), foglalkozás fő témája (15–20 perc), „érzelmi időjárásjelentés” (5 perc), „csillagkör” (visszajelző kör) (5–10 perc), lezárás és elköszönés (1 perc). A foglalkozások menetének követése a gyermekek számára biztonságot jelent, hiszen hamar megtanulják, hogy melyik feladat után mi lesz a következő lépés. A program eredményességének érdekében fontos, hogy ezeket a kereteket az első foglalkozáson kialakítsuk és ehhez szigorúan tartsuk magunkat (Hillenbrandt et al., 2022).

4. Konfliktuskezelési módszerek

Ebben a fejezetben két olyan konfliktuskezelési módszert mutatok be, mely a pedagógiai szemléletet is formálja. Az erőszakmentes kommunikáció és a resztoratív technika nem függ tanórától, egyéb tevékenységtől. Ezek inkább egy pedagógiai programot, a mindennapos iskolai létet átszövő, meghatározó modellek.

4.1. Erőszakmentes kommunikáció

Rosenberg már gyermekként elköteleződött az erőszakmentes kommunikáció (EMK) mellett egy faji zavargások miatti mérsárlás után: „Az életet együttérzéssel akarom feltölteni, olyan áramlást elindítani köztem és mások között, amely egymás szívből jövő megajándékozásán alapszik.” (Rosenberg, 2023, 12). Az erőszakmentes kommunikáció együttérző kommunikációként is értelmezhető. A modell az alábbi négy lépcsőre bontódik (lásd 1. ábra):

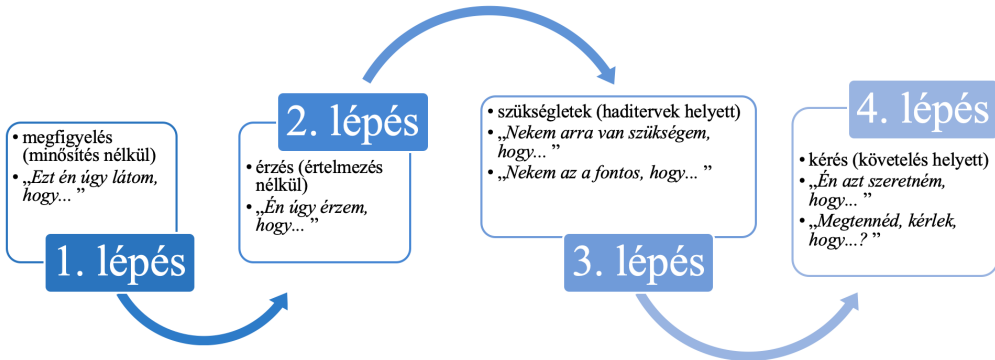


1. ábra: Az erőszakmentes kommunikáció modellje (Forrás: Rosenberg, 2023)

Az interakció során kommunikációs partnereinkről információkat gyűjtünk. A megfigyelés alatt nemcsak a verbális közlésre, hanem a metakommunikációs jelzésekre is összpontosítunk. Ezáltal könnyebben fogalmazzuk meg érzéseinket az adott helyzettel kapcsolatban. Ezen túlmenően szükségleteink kifejezése és kéréseink megfogalmazása gördülékennyé válik. A modell lényege, hogy ezen a folyamaton minden

részt vevő fél keresztülmenjen, hiszen a közlő igényeinek kifejezése és annak a másik fél által történő befogadása beleelő képességet, empátiát feltételez (Rosenberg, 2023).

Rosenberg modelljét Rost újraértelmezte. Első lépésként a minősítés nélküli megfigyelést írja le. Ekkor a résztvevők arra figyelnek, hogy mit látnak vagy hallanak. Itt nem ítélik meg az adott helyzetet. Második lépésben arra kell összpontosítani, hogy mit éreznek. Ekkor az adott szituációt nem szükséges értelmezniük. Harmadik lépésként a szükségletek megfogalmazása kerül előtérbe. Utolsó lépésben konkrét kérést fogalmazunk meg (Rost, 2015) (lásd 2. ábra).



2. ábra: Erőszakmentes kommunikáció lépései Rost alapján (Forrás: Rost, 2015, 55–67)

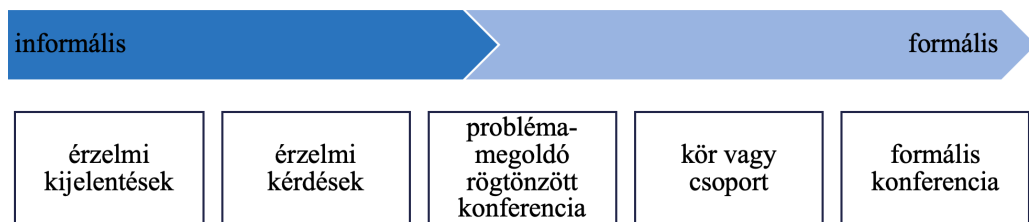
A hangsúly az EMK 4. lépésén, vagyis a kérések megfogalmazásán van. Rosenberg azt tanácsolja, hogy minél egyértelműbben fejezzük ki érzéseinket, gondolatainkat, hogy a másik fél pontosan tudja dekódolni a mondanivalónkat (Rosenberg, 2023).

4.2. Resztoratív kommunikáció

Hazánkban elsőként a Zöld Kakas alkalmazta a resztoratív, azaz helyreállító kommunikációt. A modell gyökerei az Amerikai Egyesült Államokból erednek, ahol ezt a technikát kezdetben a fiatalok bűnelkövetők reintegrációjára alkalmazták. A resztoratív kommunikáció nem egy módszertani fogás, hanem egy szemléletmód (Kerényi, 2019).

A resztoratív módszer ötlépcsős folyamatának (lásd 3. ábra) első szakaszában a résztvevők megfogalmazzák érzelmeiket az adott helyzettel kapcsolatban. Az első, azaz a legjelentősebb lépés során az érintettek feltárják mind a kellemes, mind pedig a kellemetlen érzéseiket, ezáltal a másik félben empátia ébred irányukba. Ezek általában négy szemközti beszélgetések, ahol szükség esetén az érzelmi kérdések (például: Mit gondoltál, amikor rájöttél arra, hogy mi történt? Milyen hatással volt rád és másokra ez az eset? Szerinted minek kellene történnie, hogy a dolgok rendeződjenek?)

segítségével tárják fel azt, hogyan gondolkodik és mit érez az adott személy. Hasznos lehet, ha ezeket a kérdéseket előre felírjuk egy lapra. (Costello et al., 2009).



3. ábra: Resztoratív kommunikáció folyamata (Forrás: Costello et al., 2009, 12)

A problémamegoldó rögtönzött konferencia a lehető legjobb mód arra, hogy kisebb összeforrenéseket gyorsan és hatékonyan elsimítsunk. Érzelmi kérdések segítségével mindenki kifejezheti magát az ügygel kapcsolatban (Costello et al., 2009).

A resztoratív technikára jellemző, hogy a csoportok körben ülnek és úgy vesznek részt a nap-, illetve hétindító és -záró beszélgetéseken. Ez a keretrendszer egyfajta biztonságot, védőhálót ad a résztvevőknek. A megbeszéléseken visszajelző köröket használnak, amikor is egy-egy társuk gondolataira és/vagy cselekedeteire reflektálnak. A körök lehetőséget adnak arra, hogy a csoport közösen előre tervezzen, szabályokat hozzon vagy nagyobb problémák megoldását kezdeményezze (Costello et al., 2009).

A formális konferencia egyrészt lehet resztoratív konferencia, másrészt családi csoportos konferencia. Utóbbi nem kapcsolódik az iskola világához, így azt most nem részletezem. A resztoratív konferencia formális kereteit a facilitátor biztosítja, aki a nyitott kérdéseit minden résztvevőnek felteszi. Amennyiben például egy eset kapcsán maga a pedagógus is érintett, akkor ő nem lehet facilitátor, hanem egy külső személyt kell megkérni a feladat ellátására (Costello et al., 2009).

A kölcsönös tisztelet és a nyílt kommunikáció azonban nem zárja ki a konfliktushelyzetek megjelenését. Egy-egy mélyebb probléma feltárására és megoldására a facilitátor is bekapcsolódik, akinek a feladata a tiszteletteljes kommunikáció mederben tartása, a konfliktushelyzet feloldása (Kerényi, 2019).

Ahhoz, hogy ez a bizalmas légkör működhessen, pontosan és gondosan felállított keretekre van szükség. Ehhez arra is szükség van, hogy a hagyományos iskolai terminológiát újragondoljuk. A tanulócsoporthoz (nem osztályok!) élén nem az osztályfőnök, hanem az identifikációs csoportvezető áll. Minden tanulóval szerződést kötnek, és a fontos alapszabályokat kifüggesztik a terem falára (Kerényi, 2019).

A többlépcsős resztoratív folyamatban a résztvevők saját maguk fogalmazzák meg a gondolataikat, érzéseiket az ügygel kapcsolatban. Érzéseiket több alkalommal is átélik, így van idejük arra, hogy átgondolják azokat és mindenki számára elfogadható döntést hozzanak.

5. Összegzés

A tanulmányban – a teljesség igénye nélkül – felsorakoztatott lehetőségek a preventív személetet tükrözik. Minden pedagógus más és más módszert érez magához közelállóknak, így az itt bemutatott módszerek csupán kiindulásként, gondolatébresztőként értendők. Ha valaki komolyabban elköteleződni egyik vagy másik iránt, akkor a szakirodalomban történő elmélyedés akár új eszközök megszületését, a nemzetközi gyakorlat magyar adaptációit jelenthetik.

Irodalomjegyzék

- Aronson, E. (2002). A társas lény. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Cierpka, M. (2011). *Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen.* Verlag Herder GmbH. Freiburg im Breisgau.
- Cook, C. R., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M. D., & Lally, J. (2018). Evaluation of Second Step on early elementary students' academic outcomes: A randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 561–572. <https://doi.org/10.1037/spq0000233>
- Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators.* International Institute for Restorative Practices.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R. & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Gordon, T. (1990). A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat.
- Hillenbrand, Cl., Hennemann, Th. & Schell, A. (2022). „Lubo aus dem Weltall” - Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). Kagan kooperatív tanulás. Ökonet.
- Kerényi M. (2019). ZK mint Zöld Kakas. L'Hartmann.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Rogers Személyközpontú Iskola. In: Fejlesztő Pedagógia. 6(5–6), 22–33.
- Rosenberg, M. B. (2023). A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes – avagy együttműködő – kommunikáció. Agykontroll Kft. Budapest.
- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, Tobias (szerk.) (2016). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie.* Springer Verlag.
- Rost S. (2015). Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol. Bioenergetic.

Képeskönyvvel az inklúzióért

Picture Book For Inclusion

Dr. Hosszu Timea

PPKE BTK VJTK

intézetvezető docens

ORCID: 0000-0003-4529-3516

Absztrakt

A fogyatékoság jelenségének iskolai kezelése elsősorban a pedagógusok hajlandóságát, tudatosságát igényli, és egyúttal attitűdjüket közvetíti a többségi tanulók felé. A tanulók közti spontán interakciók, a pozitív hozzáállás, a tanulók fogyatékos személyek iránti attitűdje közvetlen és közvetett tapasztalatok során formálódik. Az inkluzív oktatás lehetőséget teremt a tanulók számára a közvetlen tapasztalatok megélésére, ugyanakkor a közvetett tapasztalásokban fontos szerepe lehet az irodalomnak.

A szemléletformáló eszközök sorában a képeskönyvek elsődleges forrásnak tekinthetők, mivel a mindennapi életet tükrözik, bővítik a gyermekek ismereteit, új narratív tapasztalatokat kínálnak számukra a fogyatékoságról, segítik releváns szókincsük kialakulását.

Egyre több fogyatékos szereplőt ábrázoló gyermekkönyv lát napvilágot, melyek jól használhatók az inkluzív oktatás során a többségi gyermekek elfogadóvá nevelésében. A gyermekirodalomkutatók egyetértenek abban, hogy egy adott könyv minősége a szöveg és az illusztrációk alapján ítélni lehet meg. A tanárok feladatai közé tartozik a könyvek felhasználási céljainak meghatározása és az adott fogyatékos karakter ábrázolásának értékelése mellett a könyv tudatos kiválasztása is. A jó minőségű képeskönyvek kiválasztása során szem előtt kell tartani az oktatási, nevelési célokat.

Tanulmányunkban a képeskönyvek inkluzív osztályokban történő alkalmazásának szempontjait vesszük számba. Csokorba szedjük az inkluzív gyermekirodalomban megjelenő üzeneteket, a szöveg és a kép szinergiájának olvasóra gyakorolt hatását, illetve bemutatunk két könyvválasztási szempontrendszert, melyek mentén a pedagógusok rátalálhatnak a pedagógiai céljaik megvalósítását leginkább szolgáló képeskönyvre.

Kulcsszavak: inklúzió, inkluzív gyermekirodalom, képeskönyv, könyvválasztás, szemléletformálás, fogyatékoság

Abstract

Managing the phenomenon of disability in schools primarily requires the willingness and awareness of teachers and, at the same time, their attitude towards the majority of pupils. Spontaneous interactions between pupils, positive attitudes and pupils' attitudes towards people with disabilities are formed through direct and indirect experiences. Inclusive education provides opportunities for learners to have direct experiences, while literature can play an important role in indirect experiences.

Picture books can be considered a primary source of awareness-raising tools, as they reflect everyday life, expand children's knowledge, offer them new narrative experiences of disability and help them develop relevant vocabulary.

There is a growing number of children's books featuring disabled characters, which can be used in inclusive education to promote acceptance of mainstream children. Children's literature researchers agree that the quality of a book is evaluated by its text and illustrations. Teachers' tasks include determining the purpose for which a book is to be used and, in addition to evaluating the portrayal of a particular disabled character, making a conscious choice of book. The selection of good quality picture books should be made with educational and pedagogical objectives in mind.

In our study, we look at aspects of the use of picture books in inclusive classrooms. We present a selection of messages in inclusive children's literature, the impact of the synergy of text and image on the reader, and two criteria for the selection of books that can help teachers to find the picture book that best meets their pedagogical goals.

Keywords: inclusion, inclusive children's literature, picture book, book choice, awareness raising, disability

1. Bevezetés

Egyre több fogyatékos karaktert ábrázoló hazai képeskönyv jelenik meg különböző kiadók gondozásában, illetve magánkiadásban, melyek szakszerű elemző válogatás után felhasználhatók az inkluzív osztályokban, hogy segítségükkel a pedagógus a tanulók életkorának megfelelő szintű ismeretet nyújtson a fogyatékoságról, erősítse a többségi gyerekek elfogadását, fogyatékoságtudatosságát, formálja pozitív szemléletüket.

Tanulmányunkban számba vesszük az inkluzív irodalom jellemzőit, alkalmazásának feltételeit, a megfelelő történet kiválasztásának szempontjait.

2. Együtt az inklúzióban

Az inkluzív oktatással szemben támasztott legfőbb kritérium, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, ahol az egyéni különbség érték, ahol minden gyermeket megbecsülnek. Sok esetben azonban a fogyatékos tanulókat „alacsonyabbra” pozícionálják ép társaiknál. A speciális szükségletű tanulók alacsonyabb szintű társas elfogadá-

sa fakadhat a többségi tanulók fogyatékossgal kapcsolatos csekély tudatosságából is. A magas szintű fogyatékossgatudatosság növelheti az elfogadást, a barátságot az inkluzív iskolákban, bár pusztán a fogyatékossgáról szóló ismeret az elfogadáshoz nem elégséges (Lau, Ho & Yau, 2016).

E folyamatban az első lépcső, hogy a gyermekek megértsék, mindenki másnylen, mindenkinek vannak erősségei és gyengeségei. Majd felismerik, hogy milyen hasonlóságok és milyen különbségek vannak köztük és a társaik között. Ez a tudatosság részint alapot jelent az önel fogadáshoz, részint segíti mások elfogadását. Bizonyos atipikus tulajdonságok, amelyekkel a tipikus gyermekek először találkoznak, ijesztőek lehetnek számukra. A kisgyermekek a fogyatékossgot elsősorban a fizikai megjelenés mentén ragadják meg (Dyson, 2005), és esetleg negatívan reagálnak azokra a társaikra, akiknek fizikai jellemzőik feltűnően eltérőek (Diamond et al., 1997, idézi Gilmor & Howard, 2016). Iskoláskorra a gyermekek képessé válnak a finomabb különbségek észlelésére, ezzel lehetővé válik számukra a kevésbé látható fogyatékossgok felismerése. Fokozatosan felismerik, hogy a felszínes különbségek sokszor elfedik a belső hasonlóságokat (Gilmor & Howard, 2016).

A sajátos nevelési igényű osztálytársakkal való kapcsolat hozzájárulhat a sokféleség elfogadásához, a gyermekek személyiségének fejlődéséhez. Rosszul konstruált kontextusban fennáll a veszélye, hogy az érintkezés negatív eredményhez, például elutasításhoz, kötekedéshez, sztereotípiák kialakulásához és konfliktusokhoz vezet (Putna et al., 1996). A támogató kontextus jellemzői közé soroljuk gyermekek sokféle csoportjával történő tartalmas kapcsolatteremtést, pozitív interakciók felnőtt modelljeinek megfigyelési lehetőségét, és a fogyatékossgal kapcsolatos pontos ismeretek átadását (Brown et al., 2008).

3. Inkluzív gyermekirodalom az inkluzív osztályokban

Az „inkluzív irodalom” kifejezést Andrews (1998) alkotta meg. Olyan irodalmat ért a fogalom alatt, mely a fogyatékossgától független cselekményre összpontosít, fogyatékos szereplők is megjelennek a történetben, de fogyatékossguk a cselekmény szempontjából mellékes. Az inkluzív irodalom a fogyatékos szereplőt ugyanúgy ábrázolja, mint a többi szereplőt, hiszen ugyanolyan része a történetnek, mint a többi karakter.

A pedagógusoknak fontos szerepe van abban, hogy olyan gyermekirodalommal ismertessék meg tanítványaikat, amely az emberi létezés változatainak széles skáláját vonultatja fel. Az inkluzív gyermekirodalomban változatos fizikai és kognitív képességek ábrázolásával találkozhatnak a gyerekek.

Az inkluzív osztályokban ajánlott olyan nyelvezetet bevezetni, ami megkérdőjelezi az emberi létezés fizikai és kognitív sokféleségével kapcsolatos deficitorientált narratívákat.

A fogyatékossgatudomány szerint a fogyatékossg olyan címkéket aggat akár a gyermekekre, akár a felnőttekre, melyek sohasem semlegesek (Hughes & Paterson, 1997). Ezek a címkék inkább a kirekesztést hordozzák magukban. Az inkluzív iroda-

lom feldolgozása során megkérdőjelezhetővé válnak az említett narratívák, melyek az emberi létezés fizikai és kognitív jellemzőinek pusztán csak a sztenderd normáit hirdetik (Godley, 2013).

Az inkluzív gyermekirodalom feladata nem feltétlen az, hogy arra tanítsa a gyerekeket, hogy mi a fogyatékoság, ehelyett inkább arra kell törekednie, hogy olyan szereplőket mutasson be, akik cselekvőképesek, aktívan élik az életüket, és a fogyatékoság pusztán csak egy tulajdonságuk a sok közül.

A gyermekirodalom elősegítheti a tudatosságot az egyéni különbségek és hasonlóságok elfogadásában. Olyan ismereteket nyújt, melyek megalapozzák vagy elmélyítik a gyermekek tudását a fogyatékoságról, ellensúlyozza a fogyatékosággal kapcsolatos téves elképzeléseket, sztereotípiákat. A tanulók tudatosabbá válása, az elfogadás és a tudás gyarapodása végső soron hozzájárulnak a megértéshez, az empátiához és a sokféleség tiszteletéhez. Két célcsoport számára is előnnyel szolgál az inkluzív irodalom feldolgozása (Kiefer & Huck, 2010). A fogyatékoságról szóló képeskönyvek pozitív képet nyújtanak a sajátos nevelési igényű gyermekek számára, felolvasásuk a sérült gyermekek számára megerősítő, megnyugtató és pozitív önképük kialakulásában is hasznos. A tipikus fejlődésű gyermekeknek ugyanakkor segítenek, hogy jobban megértsék sérült társaik problémáit.

4. Az inkluzív gyermekirodalomban megjelenő tartalmak, üzenetek

Korábbi kutatások eredményei alapján a fogyatékos személyek megjelenését a képeskönyvekben két véglet jellemezte. Az egyik ábrázolás a fogyatékos szereplőket bármire képes személyként, „szuperhősként” jelenítette meg, a másik véglet pedig tehetetlen, magányos, nélkülöző személyként ábrázolta őket (Martin, 2017; Melbøe & Ytterhus, 2017 idézi Reichenberg, 2020). Ez a végletes ábrázolás nem szolgálja a társadalmi szemlélet formálását, az elfogadó attitűd megerősítését.

Amennyiben a sérült egyének által átélt valóságot segítő tárgyi eszközök, illetve akadályozó tényezők nem jelennek meg a gyermekirodalomban (pl. a kerekesszék, egy alternatív kommunikációs eszköz, megközelíthetetlen terek, stb.), olyan üzenetet közvetítünk, ami nem járul hozzá a másságról való előítéletes gondolkodás megkérdőjelezéséhez (Taylor et al., 2020).

Wardany és mtsai (2018) összegyűjtötték gyakorló pedagógusok javaslatait a fogyatékos karaktereket felvonultató képeskönyvek tartalmára vonatkozóan. Javasolják, hogy:

- az atipikus és a tipikus fejlődésű gyerekek működjenek együtt a történetekben,
- a történet üzenete az legyen, hogy minden ember egyenlő,
- a történetek iskolai sztorikat jelenítsenek meg,
- a könyvek nagy méretű színes betűket, érdekes, figyelemfelkeltő képeket tartalmazzanak,
- a könyv legyen alkalmas a fogyatékoságról szóló tudás gyarapítására,
- a könyvek fejlesszék a tanulók szociális képességeit,

- a könyvek hétköznapi élettörténeteket mutassanak be, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait (Wardany et al., 2018).

Gilmore és Howard (2016) az inkluzív szakirodalmat elemezve, csokorba szedték, milyen üzenetek jelennek meg a gyermekeknek szóló, fogyatékos karaktereket megjelenítő képeskönyvekben:

- Mindenki egyedi.
- Vannak tulajdonságok, amelyekben hasonlítunk, de más tulajdonságaink mentén különbözünk másoktól.
- Mindenkinek megvannak a maga erősségei és gyengeségei.
- A legfontosabb az, hogy önmagunk legyünk és legyünk büszkék arra, akik vagyunk.
- Nincs szükség arra, hogy másokhoz hasonlítsuk magunkat.
- Amikor az egyediség megbecsülésével, elfogadásával és megünneplésével megtisztelünk másokat, egyszerre gazdagítjuk a magunk, és mások életét is.
- Még ha a külsőnk el is tér, belül ugyanolyanok vagyunk.
- Bármennyire próbáljuk megváltoztatni magunkat a félelmeink miatt, vagy azért, hogy lenyűgözzünk másokat, attól még nem válunk olyaná, mint a többség, nem ez tesz boldoggá bennünket.
- Fontos, hogy tudatosak legyünk, és a fogyatékoságot „népszerűsítsük”, mert gyakran félünk attól, amit nem ismerünk.
- Az azonos fogyatékosággal élő gyermekek nagyon különbözhetnek egymástól.
- A fogyatékosággal élő gyermekek „közülünk valók”.
- Minden gyermek önmagában érték, értékes a fogyatékoságával együtt.
- Ne ítélkezzünk a külsőségek alapján!
- A társadalmi attitűdök megerősíthetik vagy elnyomhatják a fogyatékos személyek jogait.
- Mindenkinek vannak gyengeségei. A tiéd mi? (Gilmore & Howard, 2016)

5. Mitől függ a gyermekek olvasói reakciója?

Az inkluzív irodalom feldolgozása során tegyük lehetővé a gyermekek számára, hogy a sokszínűséggel foglalkozó gyermekkönyvekre reagáljanak, hogy intellektuális rezonanciát teremtsenek az elolvasott/ felolvasott tartalommal. Ugyanakkor pedagógusként tudnunk kell, hogy milyen reakciókat várhatunk az egyes gyermektől, amikor a fogyatékosággal kapcsolatos szövegre reflektál (Causarano, 2021).

A pedagógusnak feladata, hogy megértse, hogyan tudja finomítani az „olvasó” szövegre adott válaszait, reakcióit. Hogyan segíthetik a tanárok a tanulók szöveggel való mély kapcsolatletteremtésének kialakítását? Mit vegyenek figyelembe? Több szerző három változót említ, mely három változó folyamatosan kölcsönhatásban van, így ösz-

szetett olvasási eredményhez vezet. E három változó: *a tanulói jellemzők*, *a szöveg jellege*, és *a tanulók szociokulturális körülményei* (Favat, 1977; Galda, 1983; Monson, 1985).

A tanulói jellemzők olyan változók, mint például *a nem*, *az életkor*, *az etnikai hovatartozás*, *a „fogyatékoság birtoklása”* vagy *„annak hiánya”* a tanuló életében. A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy ezek a változók hogyan befolyásolják az olvasott, hallott szövegre adott reakciót, az olvasó jelentésalkotását.

A tanulók *társadalmi-gazdasági státusza*, *olvasási preferenciái*, *a könyvek iránti attitűdje*, *a gyermekkönyvekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatai* szintén fontos tényezők a tekintetben, hogy az olvasó gyermek miként reagál egy történetre, amelyben fogyatékos szereplő jelenik meg.

A környezeti változók közül a legfontosabb a *család*, amely támogató, közömbös vagy elutasító közeget is jelenthet a sokszínűség elfogadásában, és ennek a gyermeki irodalomban való megjelenésére adott reflexióban. Ahol a családok tudatosan támogatják a sokszínűséget, beleértve a fogyatékos sereplőket bemutató irodalmat, egyúttal támogatják a gyermekek tudatosságát és képességfejlődését is. A meséket hallgató és a történetekre bármely nyelvi eszközzel reagáló gyermek fogalmi fejlődése e családokban magasabb szintre fejlődik (Causarano, 2021).

6. A szöveg és a kép egysége a képeskönyvekben

A képeskönyvekben szövegek és illusztrációk találhatóak, melyek együtt mesélnek el egy történetet vagy ábrázolnak személyeket, tárgyakat, környezetet. A képeskönyv tartalma, annak jelentése az írott szöveg és az illusztráció között lévő folyamatos kölcsönhatás révén konstruálódik (Nikolajeva & Scott, 2006). A képek meghatározzák a hangulatot, továbbviszik a cselekményt, új nézőpontból mutatják, amit a történetben olvashatunk, vagy éppen vizuálisan megerősítik az olvasottakat. Janet Lunn (2003) gyermekillusztrátor szintén a multimodális szövegek (írott és vizuális elemek) fontosságát hangsúlyozza a képeskönyvekben. A szavak és a képek igazi partnerei egymásnak. A történet ugyan létezhet képek nélkül is, de akkor a jelentésalkotás minősége lapos, hiányos (Lunn, 2003, idézi Doering, 2019).

Miután az illusztráció és a narratíva szinergiája vesz részt a jelentésalkotásban, a megfelelő képeskönyv/ történet kiválasztásához mindenképpen szükséges, hogy az irodalmi alkotás feldolgozása előtt a pedagógus *értékelje a szöveg tartalmát és az illusztrációt*. Minden vizuális kép implikálja a nézőt (Nodelman, 1998), igényli a tanult kompetenciák és kulturális előfeltevések ismeretét, mielőtt helyesen értelmezhetné azt (Causarano, 2021).

Számos szerző a kulturális üzenetek és társadalmi értékek gyermekek felé közvetítésében a képeskönyveket tartja a leghatékonyabb eszköznek (Bianquin & Sacchi, 2017). A fogyatékoságról szóló gyermekkönyvek hozzáférhető eszközök a tanulók közötti pozitív, elfogadó kapcsolatok modellezésében és ösztönzésében.

7. Milyen szempontok alapján válasszuk ki a képeskönyvet?

A fogyatékoság szociális modellje segítségünkre lehet az inkluzív gyermekirodalom kiválasztásában. A szociális modell a társadalmi részvétel környezeti, attitűdbéli, adminisztratív akadályainak okát keresi. A modell szerint fogyatékoságról akkor beszélhetünk, amikor a társadalom nem képes befogadni a sérült embert. A szociális modell arra fókuszál, hogy a társadalomban milyen változásokra van szükség ahhoz, hogy maga a társadalom legyen képes alkalmazkodni a fogyatékos személyek szükségleteihez. Ezt a szemléletet a társadalmi tudatosság előmozdítása érdekében a gyermekek a helyesen megválasztott képeskönyveken keresztül elsajátíthatják.

Milyen kritériumai vannak az okos könyvválasztásnak? Amerikában léteznek irodalmi díjak a fogyatékos szereplőket ábrázoló képeskönyvek minőségi értékelésére. Igaz, egyelőre csak a „fejlődési fogyatékoság” (ide sorolják az autizmus spektrumzavart, az értelmi fogyatékoságot) kategóriában vizsgálják a képeskönyvek minőségét, az érzékszervi, a mozgásfogyatékos, vagy a krónikus betegségben szenvedő karaktereket bemutató könyvek ezeken a pályázatokon nem indulhatnak. A gyermekkönyvdíjak kritériumainak áttekintése alapján a minőségi gyermekkönyveket az erős történet, illetve üzenet, a kiváló illusztráció, valamint a képek és a szövegek közötti koherens kapcsolat jellemzi (Doering, 2019).

7.1. Blaska szempontrendszere

Szülők és szakemberek részére készítette el Joan Blaska (1996, 2004, 2014) a több kiadást megélt, népszerű kiadványát azzal a céllal, hogy iránymutatást adjon a fogyatékos szereplőket megjelenítő gyermekirodalom kiválasztásához és felhasználásához. Könyve általános információkat tartalmaz arról, hogy a különböző korú gyermekek számára hogyan beszéljünk a fogyatékoságról, hogyan hívjuk ehhez segítségül a gyermekirodalmat. Tíz pontban foglalja össze, hogy milyen legyen a történet:

1. Az empátiát segítse felkelteni, ne a negatív érzelmeket.
2. Az elfogadást ábrázolja, ne tegye nevetségessé a fogyatékos személyt.
3. A sikerességet hangsúlyozza, és ne a kudarcot.
4. Segítse elő a fogyatékos személyekről alkotott pozitív kép kialakulását.
5. Segítse hozzá a gyermeket, hogy egyre pontosabb ismereteket szerezzen a fogyatékoság megértéséről.
6. Mutasson tiszteletet a fogyatékos személyek iránt.
7. Az „egy közülünk”, és nem az „egy közülük” attitűdöt erősítse.
8. Olyan nyelvi szerkezetet használjon, amely először a személyt jelöli, majd a fogyatékoságot. Például „Juli, aki vak”, és nem „A vak Juli” típusú nyelvi szerkezeteket használja.
9. A fogyatékoságot realiztikus állapotként, és ne emberfeletti, vagy emberhez nem méltó jelenségként mutassa be.
10. A karaktereket realiztikusán illusztrálja (Blaska, 1996, 2004, idézi Meggyesné Hosszu & Máténé, 2015).

7.2. Prater, Dyches és Johnstun szempontrendszere

A cselekményt tekintve a fogyatékos gyermekszereplő szempontjából az egyszerűség, a kiszámíthatóság és a problémamegoldásban tapasztalható autonómia számít minőségi kritériumnak. A minőségi illusztráció további szempontjai a képek stílusa, művészi kivitelezése, a szövegkiemelések, a szöveg és a képek elrendezése. A jó képeskönyv illusztrációi lehetővé teszik a kezdő olvasó számára is, hogy pusztán a képek „újravetésével” elmesélje a történetet. Az illusztráció olyan további elemekkel is gazdagíthatja a cselekményt, amelyek nem vonják el az olvasók figyelmét a szövegről (Prater et al., 2006).

A szöveg és az illusztrációk minősége mellett természetesen a képeskönyv olvasásának célja, a pedagógus szándéka is meghatározza a kiválasztás folyamatát. Miután a pedagógus meghatározza, hogy mi a célja a történet bemutatásával, céltudatosnak kell lennie a fogyatékos szereplő ábrázolásának helyes kiválasztásában is. Esetenként ez még fontosabb lehet, mint maga a történet, hiszen a magas irodalmi nivójú könyvek is ábrázolhatják pontatlanul a fogyatékos személyt. Olyan képeskönyvvel is találkozhatunk, amely helyes, méltányos módon közvetíti a fogyatékosról az üzenetet, ugyanakkor irodalmi értéke csekély (Prater et al., 2006). Az 1. táblázat összegzi, hogy az inkluzív képeskönyveket mely szempontok átgondolása mentén érdemes kiválasztani.

A minőségi képeskönyv kiválasztásának fő szempontjai	Fellelhetők-e ezek a jellemzők a könyvben?
Téma	A téma történetbe ágyazott koncepciója meggyőzi az olvasót egy szemlélet, eszme, érték elfogadásáról. Gyermekkönyvekben a témák nyilvánvalóak, közvetlenek (gyermekközeli).
Jellemzés	A fő- és mellékszereplők hitelesek, a történet kibontakozása során folyamatosan fejlődnek. A jellemzés a szereplőknek nemcsak egy tulajdonságára vonatkozik. Az olvasók azonosulni tudnak a szereplőkkel, mert valóságosnak tűnnek.
Helyszín	Nemcsak azt írja le, a szereplők hol és mikor élnek, hanem például kulturális, erkölcsi, pénzügyi, etikai körülményekkel is bővíti a leírást. A helyszínek leírása színesíti a történetet, lehetővé teszi az olvasók számára, hogy bevonódjanak a történetbe, eligazodjanak a szereplők világában.

Cselekmény	A történetben zajló események alkotják a cselekményt. A kisgyermek számára a cselekmény egyszerű, kiszámítható. Ahogy az olvasók bevonódnak a történetbe, úgy alakulnak a konfliktusok egyre egyszerűbbé, és megoldhatóvá válnak.
Nézőpont	A minőségi irodalom olyan nézőpontot képvisel, amely világosan körvonalazható, következetes és hihető, különösen a fogyatékos karaktert illetően. A fogyatékos szereplő nézőpontjának tükröznie kell egyéni jellegét, akár a fogyatékosága miatt átélt érzéseit, érzelmeit is.
Irodalmi stílus	A stílus összetettsége feleljen meg az életkori sajátosságoknak (szóhasználat, mondat szerkesztés, ritmika). Pontosan írja le a szereplőt, a szereplő fogyatékosága ne legyen összetéveszthető más fogyatékosággal.

1. táblázat: A minőségi képeskönyvek kiválasztásának szempontjai (Prater & Dyches, 2000; Prater et al., 2006)

8. Összegzés

A kutatók véleménye nem egységes abban, melyik módszer a leghatékonyabb, hogy a társadalom szemléletét a fogyatékoság elfogadásának irányába formáljuk. Több szerző támogatja az irodalom bevonását, a biblioterápiát a gyermekek attitűdjének megváltoztatására (Blaska, 2004; Dyches & Prater, 2000; Prater et al., 2006). Tanulmányunkban a képeskönyvek inkluzív osztályokban történő alkalmazásának szempontjait vettük számba. A jól megválasztott gyermekirodalom a fogyatékos személyeket, gyermekeket pozitívan, természetes közegükben, mindennapi élethelyzetükben ábrázolja, képes a negatív megítélést megváltoztatni, az elfogadást segíteni (Favazza & Odom, 1997).

A megfelelő irodalom kiválasztása során számos kritériumot figyelembe kell venni. Fontos, hogy a képeskönyvekben a fogyatékos és nem fogyatékos szereplők közti hasonlóságok hangsúlyosabbak legyenek, mint a különbségek. A történetekben olyan mindennapi, vagy akár hősszerepet megtestesítő, aktív fogyatékos szereplőkről olvassunk, akik ugyanolyanok, mint tipikus társaik, és ellentmondanak a sztereotip szerepfelfogásoknak. A történetek a fogyatékos és tipikus szereplők egészséges interakcióit modellezik, az elfogadást, a megértést közvetítik (Myles et al., 1992, idézi Hosszu, 2022).

Irodalomjegyzék

- Andrews, S. E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 420–426. Retrieved from <http://www.reading.org>
- Bianquin, N., Sacchi F. (2017). More Than Just Pictures: Using Picture Books to Broaden Young Learners' Disability Understanding. <https://www.researchgate.net/publication/321202396>
- Blaska (2004). Children's Literature That Includes Characters With Disabilities or Illnesses. *Disability Studies Quarterly*, Winter, 24(1).
- Brown, W. H. & Odom, S. L. & McConnell, S. R. (2008). *Social competence of young children: Risk, disability and intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Causarano, A. (2021). Children's Books, Disability and Reader's Response: A Critical Analysis. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1).
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, F. S. & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrolment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520–536.
- Doering, K. L. (2019). Inclusivity in Children's Literature: Examining Quality of Text, Accuracy of Representation of Children with Cancer in Picturebooks, and Children's Response to Three Specific Texts. <https://utoronto.scholaris.ca/handle/1807/97416>
- Dyches & Prater (2000). *Developmental Disability in Children's Literature: Issues and Annotated Bibliography*. MRDD Prism Series, Volume 3. Council for Exceptional Children, Arlington, VA. Div. on Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95–105. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Favat, F. A. (1977). *Child and Tale*. NCTE.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–418.
- Galda, L. (1983). Research in Response to Literature. *Journal of Research and Development in Education*, 161(3), 1–7.
- Gilmore L. & Howard G. (2016). Children's Books that Promote Understanding of Difference, Diversity and Disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 218–251. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.26>
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631–644. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884>
- Hosszu Tímea (2022). Biblioterápia a szemléletformálás szolgálatában In Karlovitz, J. T. (szerk.) *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute s.r.o., pp. 246–254.
- Hughes, B. & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325–340.

- Kiefer, B. Z. & Huck, C. S. (2010). *Charlotte Huck's Children's Literature* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Lau, WK., Ho, DCW. & Yau, Y. (2016). Assessing the Disability Inclusiveness of University Buildings in Hong Kong. *International Journal of Strategic Property Management*, 20(2), 184–197.
- Lunn, J. (2003). The picture book: A commentary. In S. Cooper & A. Hudson (szerk.), *Windows and words: A look at Canadian children's literature in English*, pp. 185–190. University of Ottawa Press.
- Martin, J. J. (2017). *Supercrip identity*. *Handbook of Disability Sport and Exercise Psychology*. Oxford University Press.
- Meggyesné Hosszu T. & Máténé Homoki T. (2015). *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I. Digitális tananyag*. SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Melbøe, L. & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245–255.
- Monson, D. L. (2000). *Adventuring with Books: A booklist for Pre-K-grade 6*. NCTE.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*; Routledge.
- Nodelman, P. & Reiner, M. (2003). *The Pleasures of Literature*. Allyn & Bacon.
- Prater M., Dyches, T. & Johnstun, M. (2016). Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature. *Intervention in school and clinic*, 42(1), 14–24.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology* 16, 741–752.
- Reichenberg, M. (2020). Cultivating images of cultural capital: Cultural activities in storybooks featuring young characters with disabilities. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 369–380.
- Taylor, T., Tarnasky, K., Brundage, K. & Prater, M. (2020). Selecting and Using Children's Books with Authentic Representations of Characters with Developmental Disabilities. https://www.researchgate.net/publication/349506632_Selecting_and_Using_Children's_Books_with_Authentic_Representations_of_Characters_with_Developmental_Disabilities/link/60342aaa4585158939c26af7/download
- Wardany O. F., Furqon Hidayatullah M. & Wagimin (2018). The needs of picture books for fostering disability awareness and peer acceptance in inclusive primary school. *Proceeding of International Conference on Child-Friendly Education*, Universitas Muhammadiyah Surakarta, April 21st–22nd. https://publikasiilmiah.ums.ac.id/bitstream/handle/11617/10080/ICCE%20Proceeding%20FULL%20rev06062018_50.pdf?sequence=1&isAllowed=y

„Valóknak tartott fontos események” – Vaszary Kolos (1832–1915) történelemtankönyvei

“Important events which look real”: History Handbooks of Kolos Vaszary (1832–1915)

Dr. Jakab Péter

ELTE BTK

egyetemi tanársegéd

ELTE Apáczai Csere János Gimnázium

gyakorlógimnáziumi vezetőtanár

ORCID: 0000-0003-4554-8005

Absztrakt

Vaszary Kolos esztergomi érsek, bíboros neve az egyháztörténeti munkákban általában az első Wekerle Sándor-kormány egyházpolitikai intézkedéseinek ellenzőjeként jelenik meg. Kevésbé közismert, hogy a magyar egyház fejevé válása (1891) előtt számos helyen (Komárom, Pápa, Esztergom, Győr, Pannonhalma) történelmet, földrajzot a bencések között elsőként oklevél birtokában tanító szerzetes több tankönyvet is írt, érdeklődésének egyik fókuszpontja a magyar középkor volt. Tanította Concha Győzöt, de Baross Gábort és az érseki székben közvetlen utódát, Csernoch Jánost is. Vaszary neve a korszak pedagógiájával, illetve a történelem tantárgy történetével foglalkozó művek döntő többségéből hiányzik. Az előadás a tankönyvszerző Vaszary jelentősége mellett foglal állást, elsődleges forrásként műveit megvizsgálva. A későbbi bíborosnak ugyanis szerepe volt az önkényuralom időszakában Horváth Mihály műveinek népszerűsítésében, fiatal pedagógusként már történelmi füzetsorozatot (Ifjúsági Plutarch) indított, s önképzőköröket szervezett. Vaszary a korszakban korántsem magától értetődő módon felismerte Luxemburgi Zsigmond uralmának jelentőségét, de figyelme, érdeklődése kiterjedt a hadtörténetre és a 19. századi reformországgyűlésekre is. Két fő alkotásának az 1863-ban megjelentetett *Világtörténelem*, s az 1865-ben kiadott *Magyarország története* tekinthető. Térképekkel ellátott, az egyes területek, birodalmak „földrajzi átnézetével” kezdődő fejezetei alapos forrásismerettel és didaktikai tudatossággal jellemezhetők, amelyek hazai történelemtanításunk meghatározó elemei mind a mai napig.

Kulcsszavak: történelemdidaktika, történelemtankönyv, Vaszary Kolos

Abstract

The name of archbishop and cardinal Kolos Vaszary (1832–1915) usually appears in church history works as an opponent of the church policy measures of the first Sándor Wekerle government. It is less well known that before becoming the head of the Hungarian Church (1891), Vaszary, who taught History and Geography in many places (Komárom, Pápa, Esztergom, Győr, Pannonhalma) was the first Benedictine monk to hold a diploma, and wrote several handbooks for students. He also taught Győző Concha (historian), Gábor Baross (politician) and his direct successor in the archbishopric, János Csernoch. Vaszary's name is missing from the vast majority of works dealing with the pedagogy of the period and the history of History as a subject. My paper takes a position supporting the importance of Vaszary as a textbook author, examining his works as a primary source. The later cardinal played a role in popularizing the works of Mihály Horváth during the period of neo-absolutism, and as a young teacher he already started a series of historical pamphlets (Youth Plutarch) and organized self-education circles. In the era, Vaszary recognized the significance of Sigismund of Luxemburg's rule in a way that was far from self-evident, but his attention and interest also extended to military history and the 19th-century national reform assemblies. His two main works are the World History published in 1863 and the History of Hungary published in 1865. The chapters with maps, beginning with a “geographic overview” of the individual territories and empires, can be characterized as demonstrating a thorough knowledge of sources and didactic awareness, which are defining elements of our Hungarian history teaching to this day.

Keywords: history didactics, history textbook, Kolos Vaszary

1. „A tűzhely lángja.” A főpap Vaszary Kolos

Vaszary Kolos (1832–1905) esztergomi érsek, prímás és bíboros emlékezetét ma már kórház őrzi Esztergomban, s egész alakos szobor Keszthely városában. A bencés tanárból a magyar katolikus egyház fejévé váló főpap nem könnyű korszakban: Szapáry Gyula és Wekerle Sándor kormányai alatt, majd a dualizmus válságperiódusában volt esztergomi érsek. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a prímási szolgálatot maga is tehernek érezte: a testileg megtört, Ferenc József bizalmát elveszítő Vaszary végül 1912-ben nyújtotta be lemondását. Ehhez kapcsolódóan Adriányi Gábor kissé éles megjegyzése („tíz évvel előbb kellett volna” [Adriányi, 1996] rávilágít arra, hogy a bőkezűen adakozó, Esztergomban iskolát, kórházat és óvónőképzőt, Budapesten templomokat emeltető prímás időszaka – különösen a Bécs bizalmát maximálisan élvező Simor János, illetve Csernoch János érseksége között – ellentmondásokkal terhelt.¹ Keményfy Kálmán Dániel még Vaszary életében publikált róla egy elfogult megállapításoktól korántsem mentes, ugyanakkor mind a mai napig a hazai egyháztörténet-írás által meg nem haladott életrajzot. A ferences rendhez tartozó Keményfy az

¹ Krúdy Gyula több írásában (*Sóhajda, az ország koldusa; Nyárutó a prímásnál*) is megemlékezik az adakozó kedvű hercegprímásról (Krúdy, 1986), jelleméről, hivatástudatáról pedig Kelemen Krizosztom, későbbi pannonhalmi főapát is megemlékezett (Solymos, 1997).

Esztergom című lap elindítója és főmunkatársa volt az akkor még kanonok Csernoch Jánossal és Prohászka Ottokárral, aki pályájának ebben a szakaszában az esztergomi szeminárium spirituálisa volt (Gergely, 1977). A mind a mai napig egyetlen életrajz szerzője a nemzeti „tűzhely lángját” látja Esztergom érsekében, szűkebb értelemben Vaszaryban (Keményfy, 1905), ezért munkája, bár nélkülözhetetlen a kutatás számára, különös kritikával kezelendő.

Tanulmányomban Vaszary Kolos munkásságának egy eddigiekben nem kellő mélységben vizsgált területére: a tankönyvírására koncentrálok, elsődleges forrásként a nem egy kiadást megért köteteket elemezve. A primás portréja a történelemtanítás történetét bemutató munkákból gyakorlatilag teljesen hiányzik, ahol neve mégis előfordul, ott téves kontextusban. Utóbbira példa, hogy a legalaposabbnak tekinthető történelem szakmódszertani tankönyv szövege – hibásan – a falitérképeket, atlaszokat készítő szakemberek között nevezi meg Vaszaryt (Katona & Sallai, 2002).

Írásom terjedelme nem teszi lehetővé, hogy komplex képet alkossak Vaszary vélt vagy valós érdemeiről a magyar historiográfiában. A kérdés viszont adott: milyen pedagógiai elveket, nézeteket sugároznak Vaszary Kolos tankönyvei? Hol a helyük a dualizmus időszakában vitathatatlanul felívelő történelem-tantárgypedagógia történetében?

2. A tankönyvszerző Vaszary Kolos

A tankönyvek szellemisége természetesen nem független a szerző műveltségétől, világnézetétől. A fiatal Vaszary klasszikus műveltségre tett szert a keszthelyi premonstrei gimnáziumban (Keményfy, 1905): egyik tanára (Szenczy Imre) Tacitus-fordító volt, s feltételezhetően visszatérő vendége volt a Helikon-rendezvényeknek is. Vaszary életrajzírója kissé túlzóan megjegyzi, hogy nemcsak műveivel, hanem életpályájával is hatott rá Fejér György (1766–1851), a *Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis* összeállítója. Meggyőződésem ugyanakkor, hogy a szintén keszthelyi születésű, tudós prépost elsősorban írásainak módszertanával hatott Vaszaryra. A *Világtörténelem rövid előadásban* első oldalain a szerző a „leglényegeseb segédtudományokat” rögzíti (Vaszary, 1870a). Az adatait lehetőleg hiteles (ha nem is mindig primer) forrásokhoz kötő Vaszary műveiben talán nem is elsősorban Fejér, hanem a *Codex diplomaticus* szerzőjét is tanító (Toldy, 1865) Katona István (1732–1811) módszere meghatározó. A monumentális *Historia critica* alkotójának ugyanis jellegzetes eszköze, hogy egész forrásközléseket illeszt a történetírói szövegbe.² Vaszary tankönyveinél ez természetesen nem volt lehetséges, ugyanakkor az ókori Egyiptomnál Hérodotost („Nil ajándoka”), a *Történelem rövid előadásban alsóbb osztályok számára* lapjain pedig Nagy Lajos jellemzésekor Küküllei Jánost („kitünő lelki tulajdonokkal diszlő”) idézi (Vaszary, 1870a, 1870b). A Vaszary előtt alkotó szerzetes- és paptanárok generációjából min-

² Katona István történetírói munkásságáról a legújabb ismeretek tükrében átfogóan tájékoztat: Thoroczkay, 2001–2003.

denképpen ki kell még emelni Szilasy János (1795–1859) kanonokot, akinek *A nevelés tudománya* címet viselő, még a reformkorban megjelent korpuszában a történelem az olvasás és írás, a számolás, a hittan „első rendbeli tantárgyai” után a „másod rendbeli” stúdiumok közé tartozik (Katona, 2023). További kutatást fog igényelni, hogy Szilasy nevelélméletét valóban forgatta-e tanulmányai során Vaszary, de a bencés rend első, valóban „okleveles” tanárának aligha kerülhette el a figyelmét a Szombathelyen és Pesten is tanító, az Akadémia (akkori nevén Magyar Tudós Társaság) soraiba is bekerülő pap műve. Szilasy meghatározása szerint a történelem: „a’ jelesebb embereknek, a nemzeteknek, sőt az egész emberi nemnek nevezetesebb viszontagságait” tárgyalja (Szebenyi 1989). Vaszary Kolos megállapítása ennél érzékenyebb, de érezhetően nem független Szilasy definíciójától: „a történelem a valóknak tartott fontos események összefüggő előadása.” (Vaszary 1883). Ami a „jelesebb embereket” illeti, *Történelmi életrajzok* címmel Vaszary is megjelentetett egy gyűjteményt 1893-ban, amit féltestvére, a századfordulón foglalkoztatott festővé váló Vaszary János (1867–1939) illusztrált.³

A későbbi primás még Komáromban tanított, amikor titokban előfizetett a Szemere-kormány Svájcba emigrált egykori miniszterének, Horváth Mihálynak (1809–1878) *Huszonöt év Magyarország történetéből* című, Genfben megjelent munkájára (Keményfy, 1905). Vaszary ismerte, s földrajzot (és eleinte természetrajzot) tanító paptanárként minden bizonnyal hasznosította Bél Mátyás (1684–1749) korpuszát (*Notitia Hungariae novae historio-geographica*) is, mivel többször saját költségén másoltatott is a műből (Keményfy, 1905).⁴ A világtörténelem és a magyar történelem szétválasztva tanítását Bél javasolta először a pozsonyi evangélikus líceumban (Katona & Sallai 2002), ez a szemlélet is szervesen beépült Vaszary történelemtankönyveinek felépítésébe, természetesen nem függetlenül a korszak történelemtanítási elveitől.

A Vaszary történelmi műveltségét, olvasottságát rejtő adatok feltérképezését azért is tartom fontosnak, mert a szakirodalom egy része (pl. Adriányi, 1996; Fülöp, 2003) meglehetősen sarkos képet alkot a főpap szellemi képességeiről, megjelent munkáinak színvonaláról. Azt gondolom, hogy ezt a képet Vaszary tankönyveinek, (történet)írói tevékenységének alapos vizsgálatával napjainkban már mindenképpen árnyalni kell.

Vaszary legaktívabb tankönyvírói periódusa az esztergomi évekre (1861–1869) tehető, tankönyvei jelentős részét azonban a dualizmus periódusa alatt folyamatosan újra kiadták – a világtörténelemmel foglalkozó kötetet (*Világtörténelem középiskolák számára* címmel) még 1912-ben is (Vaszary, 1912). Az, hogy az egyházi ranglétrán egyre befolyásosabb szerző kötetei közül az említett munka tíz kiadást ért meg (Fülöp, 2003), azt is jelenti, hogy munkái maradéktalanul megfelelték a katolikus püspöki kar elvárásainak, amely átfogó jelleggel 1877-ben rendezte (és kötelezővé tette) az egyházmegyei iskolák tanterveinek alkalmazását (Mészáros, 2000). E publikációban csak röviden lehet arra utalni továbbá,

³ Kapcsolatuk állt a középpontjában annak a balatonfüredi kiállításnak is, amely a Magyar Nemzeti Galéria és a Vaszary Villa együttműködésével valósult meg (Gergely, Plesznivny & Veszprémi 2010) (további szakirodalommal).

⁴ Vaszary részben saját műveiből, részben az általa fontosnak vélt, nehezen hozzáférhető alapmunkákból rendszeresen másoltatott diákjaival, akik ezért a tevékenységért szerény díjazásban részesültek.

hogy a Bánffy Dezső, Széll Kálmán és Khuen-Héderváry Károly (első) kabinetjében a vallás- és közoktatásügyi miniszter, Wlassics Gyula az iskolák működésére, szakdidaktikai apparátusára, köztük a tankönyvírásra is a korábnál átfogóbb állami felügyeletet terjesztett ki, amely önmagában nem kedvezett a felekezeti iskolák tanügyi helyzetének (Felkai, 1987).

Vaszary Kolos tankönyvírói munkásságát segítette, hogy Pápáról Esztergomba kerülve (1861) már kevesebb tantárgyat tanított (világtörténelmet, magyar történelmet és magyar irodalmat), ugyanakkor jobb lehetőségei voltak a kutatásra, s eredményeinek publikálására. Rendszeres szerzőjévé vált a Pongrácz Lajos alispán által elindított Esztergomi Újságnak, valamint tagja a történelmi pályaműveket honoráló Széchenyi-emlékalapítványnak (Keményfy, 1905). Amikor átkerült a győri bencésekhez, ráadásul igazgatónak (1869), mindössze három órában tanított már csak történelmet. Alkotóerejét, idejét valószínűleg az is lekötötte, hogy 1867-ben két leggyakrabban tanított szaktárgyából (történelem és földrajz) állami pedagógusi oklevelet is szerzett (Vizi, 2019). Könyveinek újra és újra történő kiadása azonban nem szakadt meg: 1885-ben Vaszary már pannonhalmi főapát volt, amikor tekintélyes tankönyvírói tiszteletdíját a falunak ajánlotta fel (Keményfy, 1905).

Pályája során egy alkalommal – igaz, közvetett formában – Vaszary Kolos történelemszemlélete és pedagógiája nem kisebb személytől, mint Thaly Kálmántól (1839–1909) kapott éles kritikát. Thaly (végzettségét tekintve maga is pedagógus) az 1880-as években mind történetírói, mind képviselői munkája során konfrontálódott a szélesebb közvéleménnyel, de korábban Fraknoi Vilmos (1843–1924) és Knauz Nándor (1831–1898) történelemszemléletét, módszereit is bírálta. A korszak katolikus szemléletű történetíróival, paptanáraival 1883-ban, illetve 1885-ben is szembekerült, amikor képviselőházi beszédeiben Giuliano Cesarini bíboros és a pápa felelősségét tematizálta a várnai csatavesztésben (Várkonyi, 1961). Előbbi alkalommal Vágner József képviselőnek adott válaszában Thaly úgy fogalmazott, hogy ő Vaszarytól „történelmet nem tanul” (Keményfy, 1905). A konfliktus mélyén egy konkrét ügy húzódott: Vaszary Kolos esztergomi prefektusként nem engedélyezte a szeminaristáknak, hogy a szentgyörgymezei honvédsírokat megkoszorúzzák. Vaszary munkásságát, s tágabb értelemben hazafiságát végül egykori tanítványai védték meg, akik a *Pesti Napló* hasábjain közös nyilatkozatban álltak ki volt tanáruk becsületéért, hozzájuk egy másik írással csatlakozott Concha Győző (1846–1933), az államelmélet és alkotmánytan elismert professzora is, akit Vaszary még Pápán tanított történelemre. Az ügy hosszabb távon nem törte derékba Vaszary karrierjét: a következő évben, 1884-ben megkapta a Ferenc József-rend lovagkeresztjét, munkásságát pedig a Győrbe látogató Pauler Tivadar és Trefort Ágoston is elismerte (Keményfy, 1905).

3. A Vaszary-féle tankönyvek sajátosságai egy példán keresztül

E tanulmány Vaszary Kolos munkái közül az egyik legnépszerűbbre koncentrálok, azzal a nem titkolt céllal, hogy egy átfogó kutatás során már valamennyi tankönyv összehasonlító elemzésére sor kerülhet. A *Történelem rövid előadásban alsóbb osztályok számára* Győrben jelent meg 1870-ben. Mint fentebb utaltam rá, a győri bencéseknel Vaszary már csak alacsony óraszámú tanított igazgatói feladatai miatt, de valószínűsítem, hogy az itt is létrehozott, támogatott önképzőkör (Keményfy, 1905) kedvéért döntött egy átfogó munka megírásáról. A könyv Magyarország történetének 1301 és 1526 közötti szakaszát foglalja magában a hagyományos korfelosztáshoz (vegyesházi királyok kora) alkalmazkodva. Ennél érdekesebb, hogy az európai történelemnél 1273 a kezdődatum: ez Habsburg Rudolf német királlyá választásának éve.⁵ A IV. (Kun) Lászlóval szövetségre lépő II. Ottokárt legyőző uralkodó – elegendő itt Than Mór híres festményére gondolni a morvamezei ütközetről – a Habsburg-magyar kapcsolatok 13. századi megalapozottságának narratívájába illeszkedett leginkább. Figyelemre méltónak tartom, hogy akár a Habsburg-rokonság, akár a közép-európai hegemonia kapcsán, de a korszak munkáihoz képest meglepően körültekintő, s összességében pozitív Luxemburgi Zsigmond uralkodásának ábrázolása a főszövegben, kiemelve a király török elleni politikáját, s a huszitizmus elleni küzdelmeit is (Vaszary, 1870). A szerző – akinek a várnai csatáról és a pápai legátus felelősségéről szóló álláspontja kivívta Thaly ellenszenvét – Hunyadi János hadjáratairól is részletesen ír. A személyes érdeklődés mellett Vaszary az 1441–1442. év eseményeit (Nándorfehérvár, Belgrád) talán azért is részletezte (Vaszary, 1870), mert már a 19. századi tankönyvekre jellemző volt, hogy Nándorfehérvár védelmétől eltekintve, elsősorban a vereségekre (mint nemzeti kataklizmákra) tértek ki elsősorban a szerzők. Kétségtelen, hogy a kiadvány ugyanakkor számos következtetlenséget is tartalmaz, ami azt valószínűsíti, hogy iskolai órára, esetleg (mai fogalmaink szerint) szakkörre készült óravázlatait dolgozhatta át a szerző rövid határidővel tankönyvvé. Vaszary felváltva használja például a „Róbert Károly” és az „I. Károly” uralkodói neveket, más helyen pedig a korszakban már indokolatlan módon magyarít (Nápolyi Johannából „Janka” lesz), esetleg a latinos névalakot ötvözi a magyarral („Medicis Lőrincz”). Az a megállapítás, hogy a történelmi nevek helyesírásának egyik elszánt harcosaként a „c”-vel való írásmód következetes képviselője lett volna a „cz”-vel szemben (Keményfy, 1905), egészen biztosan nem igaz, mivel nemcsak személyneveknél, hanem jelzőknél (pl. „daczos” Szapolyai) is az archaikusabb verzió mellett marad. A kora újkori magyar történelem tárgyalásánál Erdély története nem különül el, a fejedelmek nem kapnak önálló fejezetet (Vaszary 1870); ez meglátásom szerint Vaszary deklaráltan katolikus szemléletéből is fakadhat, egy helyen ugyanis azt fejtegeti tankönyve, hogy a „vegyes házakból királyok uralkodása kedvező hatással volt a kath. egyház történetére” (Vaszary, 1870). Ezek a mondatok magától értetődően a katolikus szellemiségű, nemzeti, de nem „kurucos”

⁵ Ennek korántsem egyértelmű körülményeiről és forrásairól legújabbban: Rudolf, 2023.

kiadványok közé sorolják Vaszary munkáját. A kora újkor tárgyalásakor négy szempontot ajánl a diákok figyelmébe, amelyek a korszakra „nagy befolyással voltak”. Ezek az „egyes találmányok”, a „fölfedezések”, a „tudományok ujjaszületése” és a „hitújítás” (Vaszary, 1870). A kategóriák közül a legérdekesebbnek a harmadikat tartom, ugyanis a tankönyv a természettudományra alapozott világkép térhódítását és eredményeit egyáltalán nem akarja zárójelbe tenni. Megkockázatom: földrajztanári, természetismeret-tanári végzettségénél fogva Vaszary ezekben a tankönyvi leckékben tud leginkább tantárgyi koncentrációt megvalósítani, felkeltve esetleg a tanulók figyelmét. A szerző már a legkorábbi munkáinál fontosnak tartotta térképek közlését, ezeket leggyakrabban Forster Gyulával rajzoltatta meg (Keményfy, 1905). Vaszary tankönyvírói korszaka a falitérképek és atlaszok gyártásának, oktatásba való bevonásának első fénykorát jelentették (Katona & Sallai, 2002), így leszögezhető, hogy ebben a tekintetben a szerző kötetei nem voltak lemaradva az állami intézményekben használt kiadványoktól.

4. Összegzés

Vaszary Kolos esztergomi érsek és bíboros – aki egy Keményfynél modernebb hangvételű és szemléletű monográfiát is megérdemelne a 21. században – munkássága alapján a dualizmus jelentős tankönyvszerzője is volt aktív tanári korszakában. Történelemtankönyvei egészen az I. világháborúig népszerűek és közismertek voltak, ezért Vaszary beemelése a dualizmuskori történelem-tantárgypedagógia meghatározó alakjai közé több mint indokolt. Bár a kutatás csak kezdeti fázisában tart, megállapítható, hogy a tudós főpap történelemszemlélete, tanítási elvei részben tükröződnek kiadott munkáiban, így ezek összehasonlító, elemző vizsgálata a taneszköztörténet, de a magyar historiográfia szempontjából is fontos lenne.

Irodalomjegyzék

- Adriányi Gábor (1996). A magyar egyház és a Vatikán (1848–1918). In Zombori István (szerk.), Magyarország és a Szentszék kapcsolatának ezer éve. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség, pp. 211–255.
- Felkai László (1987). Wlassics Gyula minisztersége. *Pedagógiai Szemle*, 37(9), 867–876.
- Fülöp Éva (2003). Vaszary Kolos. In Beke Margit (szerk.), *Esztergomi érsekek 1001–2003*. Szent István Társulat, pp. 379–385.
- Gergely Jenő (1977). *A politikai katolicizmus Magyarországon (1890–1950)*. Kossuth Kiadó.
- Gergely Mariann, Pleszniv Edit & Veszprémi Nóra (2010). Vaszary János és Vaszary Kolos. A festőművész és az egyházfő találkozása az egykori primási nyaralóban.

- A Magyar Nemzeti Galéria és a Vaszary Villa közös kiállítása. Balatonfüred, Vaszary Villa, 2010. május 29. – október 31.
- Katona András & Sallai József (2002). A történelem tanítása (Tantárgy-pedagógiai összefoglaló). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keményfy K. Dániel (1905). Vaszary Kolos 1855–1905. Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája.
- Krúdy Gyula (1986). A XIX. század vitzitkártái. Szépirodalmi Kiadó.
- Mészáros István (2000). A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Szent István Társulat.
- Rudolf Veronika (2023). Közép-Európa a hosszú 13. században. Magyarország, Csehország és Ausztria hatalmi és dinasztikus kapcsolatai 1196 és 1310 között. HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont. (Arpadiana XV.)
- Sólymos Szilveszter (1997). Ezer év száz bencése. Pannonhalma.
- Szebenyi Péter (1989). A rendszeres iskolai történelemtanítás és a történelem-metodika kezdetei Magyarországon. In Szabolcs Ottó (szerk.), A rendszeres iskolai történelemtanítás és a történelem-metodika kezdetei Magyarországon. A történelemtanítás módszertanának forrásai I. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, pp. 108–111.
- Toldy Ferenc (1865). Fejér György emlékezete. Budapesti Szemle, 7, 404–422.
- Thoroczkay Gábor (2001–2003). Előszó. In Katona István 2001–2003 A kalocsai érseki egyház története I–II. Kalocsai Múzeumbarátok Köre, pp. 2–6.
- Várkonyi Ágnes (1961). Thaly Kálmán és történetírása. Akadémiai.
- Vaszary Kolos (1870a). Világtörténelem rövid előadásban. Lampel.
- Vaszary Kolos (1870b). Történelem rövid előadásban alsóbb osztályok számára. Sauerwein Géza kiadása.
- Vaszary Kolos (1883). Világtörténelem a középtanodák felsőbb osztályai számára. 1. kötet. Lampel.
- Vaszary Kolos (1912). Világtörténelem a középiskolák számára. 1–4. kötet. Lampel.
- Vizi E. Szilveszter (2019). Vaszary Kolos: a főpap, a tudós és a közéleti ember. Magyar Szemle, 28(3–4), 15–23.

„Hol a kristály már füstölög” – A befogadásközpontú irodalomtanítás és a biblioterápia elméleti és módszertani kapcsolódásának vizsgálata

“Where a Crystal Steams” – Examining the Theoretical and Methodological Connections Between Reader-Centered Literature Teaching and Bibliotherapy

Kántor Péter

*PPKE BTK VJTK (óraadó),
PPKE Irodalomtudományi Doktori Iskola (doktorandusz),
Kaposvári Tánicsics Mihály Gimnázium (közéiskolai tanár)*
ORCID: 0009-0003-2496-7216

Absztrakt

Dolgozatomban azt vizsgáltam, mennyire feleltethető meg egymásnak a befogadásközpontú irodalomtanítás és a biblioterápia. Elméleti alapfelvetésem, hogy a biblioterápiás módszer és eszköztár nagyrészt már használatban van az irodalomoktatásban. Ami hiányzik, az ennek a tudatosítása, a céltudatos alkalmazása.

A szakirodalmak összehasonlításával megállapítottam, hogy a befogadóközpontú irodalomtanítás és a fejlesztő biblioterápia a befogadót, az olvasót helyezi tevékenységének középpontjába. Arra fókuszál, hogy a szövegek milyen változásokat indítanak el a „felhasználókban”. Célkitűzéseik, stratégiáik, elemzési módszereik nagyrészt megegyeznek.

Úgy vélem, az irodalom tanításának szemléletmódjában kell változnia, tudatosan kell fordulni akár a biblioterápiás nézőpont felé is – egy humanisztikusabb irodalomtanítás érdekében – és nem újabb technikai, módszertani ötleteket felmutatni. Ezért is térek ki az elemzési stratégiákra egy-egy konkrét módszertani ötlet helyett.

A két diszciplína nem egyezik egymással, de szerettem volna rávilágítani, hogy szükséges a két terület egymásra hatásának vizsgálata. Fontos annak megfigyelése, hogyan lehet az irodalomórákat a diákok személyiségfejlődésének szolgálatába állítani, a hangsúlyt az irodalomtörténetről befogadóközpontú tevékenységekre helyezni.

Kulcsszavak: fejlesztő biblioterápia, befogadásközpontú szemlélet, érzelmi nevelés, konstruktivista tanuláselmélet, pedagógiaitevékenység-modellek

Abstract

In my thesis, I examined how well reader-centered literature teaching and bibliotherapy align with each other through four research questions. My theoretical premise is that the methods

and tools of bibliotherapy are largely already in use in literature education. What is missing is the awareness and purposeful application of these methods.

By comparing the literature, I found that both reader-centered literature teaching and developmental bibliotherapy place the reader at the center of their activities. They focus on the changes that texts initiate in the “users.” Their goals, strategies, and methodological repertoire are almost identical.

I also conducted a survey to determine whether teachers in Hungarian literature-teaching practices consciously apply a reader-centered model and, in parallel, use bibliotherapeutic methods. My respondents consciously apply the mentioned pedagogical model and consider emotional and moral education, as well as personality development, as their primary tasks. If they had more knowledge about bibliotherapy, they would take further steps to renew their pedagogical practice.

The two disciplines are not overlapping, but I wanted to highlight the need to examine the interaction between the two fields. It is important to observe how literature classes can be put at the service of students’ personality development, shifting the focus from literary history to reader-centered activities.

Keywords: developmental bibliotherapy, reader-centered approach, emotional education, constructivist

1. Bevezetés

A következő oldalakon arra fogok kísérletet tenni, hogy a címben jelzett két diszciplína, illetve tevékenység összehasonlítását, egymásra hatását vizsgáló kutatásom elméleti alapvetéseit és következtetéseit közöljem. Ezzel szeretnék hozzájárulni ahhoz a közös törekvéshez, mely az irodalom tantárgy tanításának megújítását tűzi ki célul. Másfelől célom, hogy a biblioterápiáról szóló diskurzusban a könyvtáros és pszichológusszakma mellett a szakpedagógiai nézőpont is hangsúlyosabbá váljon.

Alapfeltevésem az volt, hogy a biblioterápiás módszer és eszköztár nagyrészt már használatban van a mai modern irodalomoktatásban. Ami hiányzik, az ennek tudatosítása, és alkalmazása egy hatékonyabb irodalomtanítás érdekében. A célok és elvárások mellett az elméleti alapvetéseket és azokat a stratégiákat vettem szemügyre, melyek alapján a két tevékenység képviselője kialakítja a gyakorlatát. Emellett vizsgáltam a biblioterapeutáról és a tanárról kialakított képet, és a velük szemben támasztott elvárásokat.

Nem azt kívántam bizonyítani, hogy a két diszciplína megegyezik egymással, csak szerettem volna rávilágítani arra, hogy nagy szükség lenne a két terület egymásra hatásának monitorozására, vizsgálatára. Fontosnak tartanám a jövőben annak megfigyelését, hogyan lehetne az irodalomórákat még inkább a diákok személyiségfejlődésének szolgálatába állítani, a hangsúlyt az irodalomtörténeti ismeretterjesztésről, valós hatást elérő befogadóközpontú tevékenységekre helyezni. Nagy segítség lehet ebben a biblioterápiás szemlélet.

2. Befogadóközpontú irodalomtanítás

Bár önmagában a módszer elnevezése is sokatmondó, legjobban talán ez az idézet világítja meg a modell mögött meghúzódó gondolatokat. Ez az irodalomoktatási stratégia úgy véli, hogy „az olvasó műre adott bármely válasza gondolati konstrukció, amelyet az olvasó a művel való foglalkozása során épít fel” (Pethőné, 2005, 57).

Irodalomtanítási gyakorlat során tehát a tanár arra törekszik, úgy választ a lehetséges kérdések és feladatok közül, olyanformán határozza meg az óra menetét, hogy a diák kerüljön a középpontba. Az ő véleménye, világlátása határozza meg az adott művek értelmezését. Mindezt persze egy olyan határon mozogva, ahol a tanuló már kilép saját komfortzónájából, saját tapasztalati köréből és meglévő előzetes tudásához szinte észrevétlenül, indirekt módon kapcsol hozzá új tudáselemeket.

Úgy vélem, hogy a befogadóközpontú modell alapját adó, konstruktivista tudás- és tanulásemleletekről is szükséges röviden értekezni a jobb megérthetőség miatt. A konstruktivizmus azt vallja, hogy a tudást a megismerő rendszer maga hozza létre, konstruálja meg (Nahalka, 2002), pontosabban konstruálja újra. A modell szerint az új ismeretek nem a semmiből épülnek fel elemenként, hanem a folyamat sokkal inkább a dedukció jegyeit viseli magán (Nahalka, 2002): az új ismeretet a már meglévő tudásrendszerbe kell beépíteni, miközben mind az új ismeret, mind a meglévő tudásrendszer megváltozhat (Korom, 2002).

„Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak az elsődleges források megismerésére, a folyamatban meghatározó szerepet kapnak a nyitott kérdések és a tanulók eredeti válaszai, amelyek lehetőséget biztosítanak az előzetes ismeretek és elképzelések diagnosztikus felmérésére. A konstruktivista tanulási környezet ösztönzi a tanárral és a tanuló társakkal folytatott párbeszédet. A tanár-tanuló és a tanuló-tanuló dialógusok alkalmat adnak arra, hogy a tanuló megtapasztalja saját tudásának (például saját egyéni szövegértelmezésének) adaptivitását, szembesüljön a sajátjától eltérő, annak ellentmondó tapasztalattal.” (Urbán, 2022, 28).

3. Fejlesztő biblioterápia

A biblioterápia olyan fejlesztő tevékenység, melynek során olvasott, vagy hallott szövegekből kiindulva, a fejlesztésben résztvevők kompetenciái, készségei és képességei széles skálája fejlődik. Mindez úgy valósul meg, hogy a hangsúly a szövegről, illetve a szöveg szerzőjének szándékáról a befogadóra, a befogadás folyamatára helyeződik át. Az ő ismereteire, tapasztalataira, meglévő tudására alapozva, a fejlesztéshez azt felhasználva, amit az adott szöveg az itt-és-most-ban számára éppen jelent.

Ugyanakkor ahányan alkalmazzák a módszert, annyi meghatározást fogunk olvasni.

„Az olvasást a biblioterapeuta által előre megtervezett tevékenységek kísérik, annak érdekében, hogy az olvasókat hozzásegítsék az olvasmányban rejlő gyógyító tartalom

felismeréséhez.” (Hébert, 1991, idézi Doll & Doll 2011, 14). Sikere abban áll, hogy az olvasást beszélgetés, szerepjáték és kreatív problémamegoldó feladatok követik. (Hébert, 1991, idézi Doll & Doll 2011).

„A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most mit jelent” (Büki & Büki, 2005, 55, idézi Gulyás, 2014, 31). Ez a definíció különösen érdekes lehet jelen dolgozatban, hiszen megjelenik „az egyszerű szövegértelmezés” kifejezés. Éppen az, amely pusztán arra szolgál, hogy a biblioterápiát mint módszert különös jelentőséggel ruházza fel. A későbbi fejezetben látni fogjuk, hogy a modern irodalomelméletek, például a hermeneutika számára önmagáért való, „egyszerű szövegértelmezés” nem létezik, hiszen minden értelmezés mögött – sőt középpontjában –, ott az olvasó, mint „nagyon érzékeny, összetett személyiség”.

„A biblioterápia nem jelent mást, mint tudatosítani és módszerré alakítani át saját tapasztalatunkat, élményeinket és mindazt, ami észrevétlenül valósult meg eddig” (Oláh, 1981, idézi Bartos 1999, 13).

Utóbbinak egy olyan aspektusát ragadnám meg, ami kifejezetten az iskolai irodalomórákra, az irodalomtanítás módszertanára vonatkoztatja ezt a meghatározást. Hiszen az iskolai irodalomoktatás keretében csupa olyan stratégiát, módszert, eljárást alkalmazunk, mely megfelel a biblioterápia gyakorlatának. Vagyis a biblioterápia kialakulásának során olyan tevékenységformákat is „tudatosítottunk”, amelyek már részei az irodalomtanításnak.

4. Célok, elvárások, nézőpontok

A két fentebb bemutatott tevékenység összehasonlítását, összevetését szeretném azzal kezdeni, hogy a szakirodalom alapján mit gondol a „biblioterapeuta” és az „irodalomtanár” egymásról. Nem mintha létezne ilyen szembenézés, de a tanulmányokban elejtett megjegyzések fontos kiindulópontok lehetnek a két terület egymásra vetítése tekintetében. A hazai biblioterápiás szakirodalomban gyakoriak az irodalomórák fejlesztő hatásait figyelmen kívül hagyó, sokszor dehonesztáló megjegyzések.

Gulyás Enikő (2019) például így ír: „Gyakran felmerülő kérdés, hogy miben tér el a fejlesztő biblioterápia egy hagyományos irodalomórától, eltér-e valamiben, és miért van egyáltalán szükség fejlesztő biblioterápiára az iskolában, amikor van irodalomóra. [...] Ha röviden szeretnénk ezekre a kérdésekre válaszolni, azt mondhatjuk, hogy az olvasás, az irodalom megismerésének célja tér el. Míg az irodalomórán az a fontos, hogy az adott mű hol helyezhető el szerzője életútján, addig a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások elsődleges kérdése, hogy a választott mű mit jelent az olvasója számára.” (Gulyás, 2019, 45). Ugyanő megjegyzi néhány sorral később:

„Ezenkívül súlyos problémát okoz, hogy az iskolában a gyerekek olyan műveket ismernek meg, olyan szépirodalmi alkotásokat kötelező elolvasniuk, amelyek nem

adnak alternatív megoldási lehetőséget problémáik megoldásához” (Gulyás, 2019, 46). Amellett, hogy ez a megfogalmazás önmagában kirekesztő a magyar és világirodalom iskolában tanított szerzőire és szövegeire nézve, valamelyest érteni vélem, amit közölni szeretne. S valóban, a biblioterápia esetében hangsúlyozottabban szabad a választás a szövegek között, és szinte kimeríthetetlen az adott problémához választható „segítő” szövegek tárháza. Ugyanakkor felvetnék egy fontos és gyakran figyelmen kívül hagyott gondolatot: „az irodalomtanítás jelenlegi problémái meghatározóan nem abból fakadnak, hogy az irodalmi kánonra épülő tananyag kevéssé felel meg a tanulók életkori sajátosságainak. Vagyis elsősorban nem az a kérdés, mit és kinek, hanem az, mennyit és hogyan tanítunk.” (Pethőné, 2005, 19). Hasonlóan vélekedik Cserhalmi Zsuzsa is: „szakmailag engem nem győz meg a művelődési anyag kiválasztását a tanulók spontán érdeklődésére alapozva tematikai újításokban keresni a hazai irodalomtanítás megújulásának lehetőségét”(Cserhalmi, 2003, 3). Ennek a mi szempontunkból még egy kiemelendő jelentősége van. A biblioterápia alkalmazásának feltétele, hogy az abban részt vevő olvasóknak legyenek alapvető eszközei a szöveggel való foglalkozáshoz. „Az irodalomismeret három nagy – a műismeret, a művelődéstörténeti ismeret és az elméleti belátások – területén a hatékony és egyre motiváltabb ismeretszerzés csak folyamatként, egyre magasabb szinten ismétlődő készség- és képességfejlesztő tevékenységeken keresztül gondolható el” (Cserhalmi, 2003, 3).

„Az iskolai irodalomoktatás, bármennyire is meghatározatlanok, illetve sokrétűek a céljai, a (főként irodalmi) szöveg és a rendszer, a kultúra térfeléről indul, annak sajátosságait térképezi fel és sajátíttatja el” – állítja V. Gilbert Edit is (V. Gilbert, 2016, 240). S mindezt teszi azért, hogy tanítson bennünket önismeretre, közös kulturális mintázatok elsajátítására (V. Gilbert, 2016). Mindemellett pedig az irodalomóra ugyanúgy alkalmas arra is, hogy a tanulók – és a tanár is – önmagukra alkalmazzák a szöveg által sugallt igazságokat, így válva részévé a közös kultúránknak. (V. Gilbert, 2016).

Ugyanígy a biblioterápia is nemcsak a semmiben kezd el gondolkodni, „pszichologizálni,” hanem elkezd „klasszikus” módon értelmezni, elemezni a szöveget (V. Gilbert, 2016).

Céljait tekintve tehát az irodalomóra és a biblioterápia jelentős átfedésben van. Természetesen a köznevelésben ezeken túlmutató célokat is meg kell valósítani, ahogy a fejlesztő terápiában is vannak más jellegű célok is. Bár utóbbi esetben sokszor a más jellegű célok már a klinikai biblioterápia hatókörébe tartoznak. Dolgozatában később Gulyás az olvasóközpontú értelmezők véleményét osztva eljut a konstruktivista tudáselsajátításhoz is. „Ez a konstruktivista tudáselsajátításhoz hasonlít leginkább, amelynek értelmében az új ismeret a már meglévő tudásunk fényében átalakul, majd ehhez a meglévő tudáshoz kapcsolódik. Az olvasóközpontú (reader response) megközelítések minden típusa a szöveg és az olvasó közötti kapcsolat megértésére törekszik.” (Gulyás, 2019, 46).

Bízom abban, hogy akik írásomban már idáig eljutottak, azoknak magyaráznom sem kell, mennyire tévút az irodalomtanításból éppen azt a konstruktivista, vagy befogadó- és befogadásközpontú nézőpontot hiányolni, melyről néhány oldallal ezelőtt olvashattunk.

Amit a biblioterápia előnyeiként tárnak elénk, az már – ha nem is olyan régóta – de része a hazai irodalomoktatás elméletének és gyakorlatának.

Ezt részben igazolja Nagy Attila olvasáskutató, aki a *Könyv és lélek* című tanulmánykötetben von párhuzamot a két módszer közé.

„A PISA-kutatások eredményeként hazánkban az utóbbi évtizedben szinte kizárólag a szövegértés, a kompetenciamérés kulcsszavai jelennek meg az olvasás szinonimájaként. Ezek fontosságát nem tagadva határozott meggyőződésünk, hogy a fentiekben vázolt élményközpontú irodalomtanítás – ha úgy tetszik, a biblioterápiás módszer – részleges befogadása, visszafogadása (?), a hazai köznevelés minden intézményébe csak jótékonyan befolyásolná az órák hangulatát, az iskola légkörét, az olvasás iránti érdeklődés növekedését és egyúttal a PISA-eredmények javulását.” (Nagy, 2015, 32)

Elméleti alapon Dollék következtetésével tudok egyetérteni, mely a biblioterápiát egy kontinuumnak tekinti, melynek lényege, hogy már azt is biblioterápiának nevezjük, amikor egy gyerek az olvasmányai vagy filmélményei alapján következtetéseket von le. A másik véglete a sürgős beavatkozást igénylő terápia. Minden más e kettő között helyezkedik el, különböző hangsúlyokkal (Doll & Doll, 2011). Ez alapján kijelenthetjük, hogy a gyerekek erkölcsi, érzelmi fejlődését célként maga elé tűző irodalomoktatást is tekinthetjük biblioterápiának.

5. Műelemzési stratégiák

Úgy vélem, az irodalom tanításának szemléletmódjában kell változnia, tudatosan fordulni akár a biblioterápiás nézőpont felé, és nem újabb technikai, módszertani ötleteket felmutatni. Ezért is térek ki az elemzési stratégiákra egy-egy konkrét módszertani ötlet helyett. Arató László egy cikkében kitér arra, hogy az órán alkalmazott elemzési modellek – melyeket Northrop Frye (Frye, idézi Arató, 1996) elmélete alapján állított össze – mint például a cselekmény problémamegoldásként való vizsgálata, vagy az elbeszélést állapotváltozásként, átértékelődésként, ellentétek rendszereként értelmező modellek nem öncélúak (Arató, 1996). Sokkal inkább az értelmezést szolgálják! Ezek a megközelítések a szöveg egészének értelmezéséhez juttatnak el bennünket, így mindegyik módszer úgy működik, hogy általa az olvasó tudatosan eltávolítja magától a szereplők és események szintjét, eltávolítja magától az első reflektálatlan olvasatot. S ennek az eltávolításnak köszönhető, hogy a későbbi reflexió létrejöhet, vagyis ez „segít megtenni az utat a cselekménytől a jelentésig, a szereplőktől a lélektani, erkölcsi, vagy társadalmi problémáig, típusokig.” (Arató, 1996, 25). Ez utóbbi pedig megint nem más, mint az, amit a biblioterápiás foglalkozáson is el kívánunk érni.

A biblioterápiás módszerek esetében gyakran hangozik el, hogy itt az olvasó saját élményeit, tapasztalatait hozza működésbe az olvasott szöveg, míg irodalomórakon

a műértelmezéssel elveszük ennek lehetőségét. Ha emlékeznek, már a biblioterápia definíciójánál utaltam erre az „egyszerű szövegértelmezés” kifejezés kapcsán.

„Hermeneutika ez – írja V. Gilbert Edit – értelmezői munka a ráhangolódás, megértés és alkalmazás, a bevonódás, értés és kritikai attitűd kialakítása.” (V. Gilbert, 2016, 240). Függetlenül attól, hogy valaki szakértője az olvasásnak, műelemzésnek, vagy csak avatatlan gyakorlója, mindenképp részt vesz ebben a folyamatban. Tudniillik abban, hogy a mű élvezetéért, a mű megértéséért meg kell küzdenie mindenkinek magának, s az erre fordított idő és energia, ha úgy tetszik munka lesz a biztosíték az „olvasat hitelességére”, a történet belsővé válására (V. Gilbert, 2016). Vagyis azok a stratégiák, melyeket irodalomórai műelemzés során használunk, hasonló elveket követnek, mint a biblioterápiás csoportfoglalkozásokon alkalmazottak. Ami különbözik, az a tér, a szituáció és talán a „foglalkozásvezető” személye és attitűdje. Térjünk is rá ez utóbbi kérdésre.

6. A tanár mint „biblioterapeuta”

Akár pedagógusról, akár biblioterapeutáról beszélünk, alapvető, hogy milyen attitűddel, előzetes tudással, elméleti koncepcióval végzi munkáját. Elméletek akkor is működnek a fejünkben, ha ezek nem tudatosultak. A tanárok esetében például gyakori, hogy úgy kezdenek pályájuk első éveiben tanítani, ahogy azt ők látták tanáraiktól. Ha a tanár ezen változtatni szeretne, szükséges felismernie és tudatosítani magában saját nézeteit. Ezek után lesz képes hatékonyan új alapokra helyezni gyakorlatát (Pethőné, 2005). Ugyanez mondható el a biblioterápiás csoportot vezető szakemberről is. Ha tehát valaki szeretné tudatosan beépíteni irodalomóráiba a „terápiás” szemléletet, alapos ismereteket kell szereznie önmagáról és az irodalomterápia elméletéről egyaránt.

Miben különbözik a két módszer szakemberének attitűdje, szerepfelfogása, feladata?

Ha befogadásközpontú irodalomtanításról beszélünk, a tanárnak mindenképpen újra kell értelmeznie, meg kell konstruálnia saját szerepét is, hiszen módszerei eltérőek, mint az általa addig tapasztalt irodalomoktatás. A konstruktivista tudáselsajátítás során, így az ezt alapvetésnek elfogadó befogadóközpontú irodalomtanítás esetében is, a hangsúly a befogadók szövegértelmezésére helyeződik át a megtanulandó tananyag szolgálalkú betanulásáról. Vagyis míg korábban a tanár egyfajta tudásátadó, Nahalka szavaival „ismeretközvetítői” szerepben (Nahalka, 2002, 28) volt, addig tárgyalt modellünkben egyfajta tanulás-szervezőként a tanulók értelmezői kereteit kialakító tevékenységeket, készségeket és képességeket fejlesztő feladatok rendszerbe szervezése, a folyamat irányítása válik fő feladatává (Pethőné, 2005). Ugyanígy a biblioterápiás csoport vezetője sem tudást ad át, hanem szöveget választ, elősegíti a szöveg megértését, irányítja a beszélgetést, moderálja azt, és támogatja a részt vevő kliens önfejlesztését. Feladata, hogy részt vegyen a személyiségfejlesztésben, az önismeret elmélyítésében, a mentális egészség megőrzésében. Mindezt az irányított olvasás, és az azt követő terápiás beszélgetés során végzi.

A tanárnak az iskolában többféle célt szem előtt tartva kell az óráit megvalósítania. A célok sokrétűek, és helyenként egymásnak is ellentmondanak. Ha az óraszámokat és a hozzájuk rendelt tananyagmennyiséget nézzük, mindenképpen illúzió, hogy ezek közül minden érdemben megvalósítható legyen. Ebből adódóan a pedagógusnak mindenképpen választania és saját belátása szerint preferenciákat kijelölnie kell. Elkerülhetetlen, hogy végiggondolja, milyen szerepben, milyen módon van jelen a tanítás során. Egyes nézőpontok szerint elkerülhetetlen a szerepkonfliktus akkor is, ha a pedagógus a biblioterápia és a pedagógiai munka között minimális különbséget érzékel (V. Gilbert, 2016). Hiszen, ahogy ő mondja, az iskolában értékelni és osztályozni szükséges, míg a biblioterápia értékelés és ítékezés nélkül áll hozzá a szöveg alapján kapott válaszokhoz (V. Gilbert, 2016, 244). „Az órai szituáció akadályja lehet az őszinte nyitáshoz, rácsodálkozáshoz, a saját viszony feltárásának. A már említettekén kívül a tanár személyisége, attitűdjé döntő hatással lehet a diákok megnyílására. Ha mást tapasztaltak a tanártól, azt fogják várni tőle akkor is, ha biblioterápiás szakkört hirdet meg.” (V. Gilbert, 2016, 244).

A tanulóknak is van egy kialakult elvárás az irodalomórákkal szemben. Különösen igaz ez az elvégzett nyolc általános osztály után. Egy véleményükre nyitott tanári hozzáállás felülírhatja addigi tapasztalataikat, ha más modell szerint tanító pedagógussal volt korábban dolguk. Azt fogják kérdezgetni, „miért szórakozik és szórakoztatja őket – ahelyett, hogy végezné rendesen a dolgát és a vizsgára, felelésre, témazáró dolgozatra, érettségire koncentrálna, arra készítené fel az osztályt” (V. Gilbert, 2016, 246).

Úgy vélem, bár ő ezt kifejezetten attitűdbeli különbségként kezeli, amivel részben egyet is tudok érteni, sok esetben ez nem más, mint többféle cél megvalósítása. Miért kellene ugyanis értékelnem irodalomtanárként a gyerekek szövegről alkotott egyéni elképzeléseit, saját életével, tapasztalataival való párhuzamainak megfogalmazásait? Vagy éppen, megfelelő szempontrendszer szerint, miért ne lehetne értékelni? A megoldást itt egyrészt a jól kialakított cél-, és számonkérési rendszerben látom, másrészt, és talán ez a lényegesebb, a jól megteremtett órai légkörben. Ha tudom, hogy azt várom el a tanulóktól, osszák meg saját véleményeiket, elsődleges olvasói élményeiket, akkor a dolgozatok során sem kérhetem bemagoltatott, szakirodalmi műelemzések visszamondását. Amennyiben például ezek az elvárások összhangban vannak, és a csoport számára tisztázottak, máris tettünk egy lépést afelé, hogy őszinte, a szövegre és önmagukra vonatkozó válaszokat kapjunk, s ne attól féljenek, hogy „rossz” választ adnak. Ez azonban, s itt kell az attitűdről írottak tekintetében igazat adnom, nagyban függ attól, hogy a tanár és az osztály között milyen kapcsolat alakult ki. „Ha nincs meg a bizalmi kapcsolat, illetve, ha a tanárról az órákon addig más kép alakult ki, nehezen nyílnak meg iskolai körülmények közt” (V. Gilbert, 2016, 246).

Az irodalomóráknak alapvetően nem kellene különböznie egy biblioterápiás foglalkozástól abban a tekintetben, hogy az irodalmi művekről nyílt, értelmező és önértelmező beszélgetés valósul meg. S ez a befogadóközpontú, a tudás elsajátítását konstruktivista módon megközelítő, a kritikai gondolkodás fejlesztését kiemelten kezelő irodalomtanítási szemlélettel meg is valósulhat.

Irodalomjegyzék

- Arató L. (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Arató L. (2014). Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24(5), 91–98.
- Bartos É. (szerk.) (1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Országos Széchényi Könyvtár KMK, p. 123.
- Béres J. (2017). Azért olvasok, hogy éljek. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. *Kronosz*, p. 158.
- Büki O. & Büki P. (2005). Könyvvel könnyebb!? *Fordulópont*, 2. kötet, pp. 51–60.
- Cserhalmi Zs. (2003). A tankönyv mint taneszköz. *Könyv és Nevelés*, 5(3).
- Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet, p. 168.
- Gulyás E. (2019). A fejlesztő (e-)biblioterápia alkalmazásának lehetősége hátrányos helyzetű diákok körében [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gulyás E. (2013). A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában. In *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. In Nagyházi B. (szerk.), 7. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben: Absztraktkötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, pp. 29–37.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (2012). *Biblio/poetry therapy. The interactive process: A handbook*. North Star Press, 1994 (2002). In Béres J. (2017). *Azért olvasok, hogy éljek. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. *Kronosz*.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the Affective Needs of Bright Boys Through Bibliotherapy. *Roeper Review*, 13(4), 207–212. <https://doi.org/10.1080/02783199109553360>
- Nagy A. (2015). Biblioterápia a köznevelésben: Utam a biblioterápiához. In Gombos P. & Vörös K. (szerk.), *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Magyar Olvasástársaság, pp. 39–47.
- Nagy J. (2002). XXI. század és nevelés. *Osiris*.
- Nahalka I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*, 7(2–4), 21–33; 22–40; 3–20.
- Nahalka I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? *Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pethőné Nagy Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona.
- Urbán P. (2022). Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In Herédi R., Kispál D. & Kúspér J. (szerk.), *IrKa Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Líceum, pp. 23–34. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- V. Gilbert E. (2016). Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*, 62(2), 230–249.

Szülői támogatás és hitre nevelés. Tapasztalatok a PPKE tanár szakos hallgatói körében

Parental Support and Religious Education. Experiences Among PPKE Teacher Training Students

Karainé Dr. Gombocz Orsolya

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
docens*

ORCID: 0009-0002-0942-6342

Absztrakt

Korábbi kutatásaink során több alkalommal is vizsgáltuk a család támaszszerepét. Legutóbbi e témában született közleményünk a családi támogatást általánosságban vizsgálta. Célunk egy átfogó kép megalkotása volt: a család mely szereplői jelennek meg hangsúlyosan a hallgatók támogatásában, és mely területeken érezhető át különösen ez a támogatás. Szembetűnő tapasztalata volt munkánknak, hogy a család világnézet és életfilozófiát ad támogató funkció *expressis verbis* viszonylag kevés válaszadónál jelent meg, és a család az identitás forrása támogató funkció is inkább csak rejtett formában volt tetten érhető a válaszokban. Fontosnak tartottuk, hogy kutatásunkat folytassuk, gondolatmenetünket továbbvigyük ebben a katolikus egyetem tanárképzése szempontjából fontos témában. Tanulmányunk arra tesz kísérletet, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem elsőéves bölcsész tanár szakos hallgatói tapasztalatait bemutassa: eddigi életében miként élte meg a fiatal tanárjelölt a családi támogatást a vallás gyakorlásában. Célunk, hogy lehetőségeinkhez mérten feltárjuk, milyen családi támogatásban részesültek ezen a téren hallgatóink, és számba vegyük, mit tehet az egyetem: milyen lehetőségeket kínálhat a vallás gyakorlásában, a hitben való elmélyülésben, és miért fontos ez a katolikus tanárképzésben.

Kulcsszavak: szülői támogatás, hitre nevelés, katolikus egyetem

Abstract

In previous research we have investigated the role of family support on several occasions. Our most recent paper on this topic examined family support in general. Our aim was to build a comprehensive picture of which family actors are prominent in student support and in which areas this support is particularly felt. A striking finding of our work was that the support function of the family as a source of worldview and philosophy of life appeared *expressis verbis* in relatively few responses, and the support function of the family as a source of identity was also more likely to be implicit in the responses. We considered it important to continue our

research and to take our ideas further on this topic, which is important for teacher training at Catholic universities. Our study is an attempt to present the experience of first-year students at Pázmány Péter Catholic University, and how the young teacher candidates have experienced family support in the practice of religion in their lives so far. Our aim is to explore, within the framework of our abilities, what sort of family support our students have received in this field, and to explore how the university can contribute to it: what support can it provide in practising religion and deepening faith, and why is this important in Catholic teacher education.

Keywords: parental support, religious education, Catholic university

1. Bevezetés

Több korábbi tanulmányunk (Gombocz, 2022; Gombocz, 2023b) célkitűzése is az volt, hogy képet adjon a pázmányos tanár szakos hallgatók támogatottságáról. Első alkalommal arra voltunk kíváncsiak, hogy kik és hogyan támogatták elsőéves hallgatóinkat a pályaválasztás területén, majd arra, miként élte meg a fiatal tanárjelölt a családi támogatást eddigi életében. Kérdésünk, hogy hogyan érezte az egyetemi tanulmányait frissen megkezdő fiatal: az örömben, nehézségben mellette állnak-e szülei, a tágabb család. Vajon mi jellemzi hallgatóinkat ebből a szempontból, átélhető-e számukra a támogató családi közeg, és ha igen, mely területen a leginkább. Azért tartottuk fontosnak kérdéseinkre választ keresni, mert meggyőződésünk szerint az egyetemi tanulmányok elvégzését is előnyösen befolyásolja a családi támogatás: a mindennapi erőpróba terheit családi segítséggel feldolgozó, biztatást, tanácsot, elismerést, anyagi és erkölcsi támogatást kapó hallgatóink bizonyára kedvezőbb helyzetben vannak. Ők nagyobb eséllyel végzik el az egyetemet, mint akik mindebben nem, vagy szerényebben részesülnek. Kedvezőtlenül befolyásolhatja az egyetemi tanulmányok befejezését, amennyiben a családi, szülői támogatás nem kellően erős, vagy javarészt hiányzik. Szembetűnő tapasztalata volt e témában végzett második kutatásunknak, hogy a család világméretű és életfilozófiát ad támogató funkció *expressis verbis* viszonylag kevés válaszadónál jelent meg, és a család az identitás forrása támogató funkció is inkább csak rejtett formában volt tetten érhető a válaszokban. Fontosnak tartottuk, hogy kutatásunkat folytassuk, gondolatmenetünket továbbvigyük ebben a katolikus egyetem tanárképzése szempontjából fontos témában. Meggyőződésünk szerint a katolikus tanárképzés és az abban tevékenykedő oktató nemcsak azért felel, hogy kellő szakmai tudással felruházza hallgatóját, hanem azért is, hogy a leendő tanár hitelesen tudja szolgálni a katolikus nevelés ügyét.

2. A család

A család mint meghatározó nevelési színtér megkerülhetetlen a pedagógiai gondolkodásban. A róla alkotott képünk, akár a laikusok elképzelésében, akár a szakemberek meghatározásában (Smock & Schwartz, 2020) folyamatosan változik ugyan, de a társadalom alapegységére jellemző számtalan átalakulás a család lényegi vonásait nem rajzolta át.

A változás így például nem érintette a család támogató funkcióját. A kutatási eredmények (Kopp & Kovács, 2006) is azt a hétköznapi tapasztalatot igazolják, hogy a nyugodt, kiegyensúlyozott élethez szükséges támogató háttérrel ma is a család tudja leginkább biztosítani.

2.1. A kultúrát, értéket adó család

A hitre való nevelésben nagy szerepe van a családi nevelésnek, támogatásnak. A 'nevelés' fogalom korszerű meghatározásában jól látszik, hogy a nevelt csak akkor válik életképessé, ha ellátjuk a kultúra eszközeivel. Az esendő, védtelen gyermek köré föl kell építeni a kultúra védőhálóját. Ennek a kulturális védőhálóknak a része a vallás gyakorlásának, a hitnek a kultúrája is. A kultúra átadása a szülők – és mellettük természetesen a pedagógusok – hathatós segítségével lehetséges csak. A nevelés tehát segítő, támogató tevékenység. Erre a segítségre, támogatásra minden neveltnek szüksége van. A támogatás pszichológiai és szociológiai megközelítéséből is kitűnik, hogy a támogatásban hangsúlyos szerepet játszik az itt nyerhető erőforrásnak a személyhez kötöttsége, méghozzá a közel álló személyiség (vagy személyiségek) környezetéből. Az értékek átadása is egymáshoz közel álló személyek interakciója során történik meg, ezért a példaszemély ebben a folyamatban nagy szerepet játszik (Schubarth & Tegeler, 2016). A családi támogatás működése a hitre nevelés esetében sem elszigetelt jelenség: a családon kívüli, azaz a tágabb környezet szereplőit is gyakran bevonó, azzal sok esetben együttműködő hatásrendszerrel van szó. A hitre nevelés esetében is igaz ez: a szülők, a család segítségével – gondosan – megválasztott iskola, a benne működő nevelők és a kortársak, a plébániai közösség, a cserkészcsapat stb. mind-mind fontos szereplői lehetnek annak az erőforrás-karavánnak (Kahn & Antonucci, 1980), mely a gyermek, a fiatal vallásos nevelésében szerepet játszhat. Ebben a többszereplős támogató rendszerben az egyén nem csupán érzelmi támogatáshoz juthat, hanem nagyon gyakran gyakorlatias tanácsokkal, megoldási javaslatokkal is segítik boldogulását. Úgy gondoljuk, hogy pluralista társadalmunkban az értékek átadásában a családi támogatásnak különösen nagy szerep jut: ez a támogató magatartás segít eligazodni az értékek sokféleségében. A gyermek vallásos nevelésében, mint oly sok más területen is, nagy szerepet játszik a szülői, a családi minta. A támogató funkciót azonban, jól látszik ez hallgatóink válaszaiban is, nemcsak a vallás gyakorlásában mintaszerű életet élő felnőtt töltheti be: a gyermeke igényeire odafigyelő, érdeklődő szülő, aki meghallja gyermeke igényeit, aki elfogadja gyermeke vallásos érdeklődését, betöltheti ezen a téren is a támogató szerepet. A szülői minta szerepe mellett szerepet játszik a nevelői kompetencia, nevelői stílus, a családtagok kapcsolatrendszere stb. is.

3. A vizsgálatról

3.1. A vizsgálat lebonyolítása

2024 tavaszi szemeszterében az elsőéves osztatlan tanár szakos hallgatók tanórai keretek közt rövid kérdőívet töltöttek ki, melyben elsősorban a hitre nevelés és a vallás-

gyakorlás terén vizsgáltuk a szülői támogatást. A válaszadás önkéntes volt és anonim. A megszólított hallgatók mindegyike élt a válaszadás lehetőségével. Ebből arra következtettünk, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók szívesen vállalták az együttműködést, és érdeklődést mutattak a vizsgálat iránt. A kérdőívet a tanulmányaikat 2024 őszi szemeszterében megkezdők körében is kitöltöttük. Ebben a körben is teljes volt a válaszadási hajlandóság.

3.2. A vizsgálati minta

Az adatfelvételre tehát két alkalommal került sor, a feldolgozás során azonban ezeket egy egységként kezeljük. Az egyik csoportot a tanulmányaikat 2023/2024 őszén az osztatlan tanárképzésben megkezdők köre alkotta, a másikat a szintén tanár szakos, 2024/2025 szeptemberében kezdők. Az első alkalommal 40 fő a beiratkozott 61 főből (25 nő, 15 férfi), a második alkalommal 17 fő a tanulmány elkészültéig beiratkozott 49 főből (13 nő, 2 férfi, 2 fő nem jelölte nemét), összesen tehát 57 fő válaszolt.

3.3. A vizsgálat módszere

Kérésünket szüksézávan fogalmaztuk meg, hogy a válaszadást ne befolyásoljuk, de arra buzdítottuk válaszadóinkat, hogy ahol arra lehetőség van, véleményüket, gondolataikat több szempontból megközelítve fejtsek ki. A hallgatók többsége eleget tett ennek a kérésnek. Elsősorban azok tudtak részletesebb, kifejtő választ adni, akik megélhették ezen a téren a családi támogatást. Azok, akiknél elmaradt a hitre való nevelés, általában szüksézávan fogalmaztak. A demográfiai kérdések lehetőségét, a minta mérete miatt, csak a nem és a szakpár megválaszolása szempontjából tartottuk érdekesnek. Sajnos van válaszadó, aki nem jelölte meg nemét (két fő), vagy szakpárját (1 fő), talán a téma érzékeny volta miatt. További indok lehet a válaszadók esetleges figyelmetlensége is.

4. A vizsgálati eredmények bemutatása

A vizsgálati eredmények bemutatásához korábbi, e témában végzett kutatásainkhoz (Gombocz, 2023b) hasonlóan Gerard Caplan (1976) emberi csoportosulások támogató funkcióira vonatkozó elméletét vettük alapul. Caplan a család mint támogató rendszer esetében kilenc funkciót tartott lényegesnek a családtagok mentális egészsége szempontjából.

1. A család a világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője
2. A család visszajelzést és útmutatást ad
3. A család világnézetet és életfilozófiát ad

4. A család eligazít, és segít a problémák megoldásában
5. A család gyakorlati és konkrét segítséget ad
6. A család a pihenés és a regenerálódás helye
7. A család referencia- és kontrollcsoportként működik
8. A család az identitás forrása
9. A család növeli az érzelmi teherbírást

Ahhoz, hogy ez a támogató funkció hatékonyan működhessen, szükséges a generációk közötti élő, egészséges kapcsolat, a hatékony kommunikáció, az egyetértés és az egymás iránt érzett felelősségvállalás.

Korábbi kutatásunkban hallgatóink válaszaiban azt vizsgáljuk, hogy mennyire tartják támogatónak családjukat, mely személyek játszanak különösen fontos szerepet ebben, illetve megjelennek-e, ha igen, milyen formában és milyen arányban a Caplan-féle funkciók, illetve találkozunk-e egyéb, ebbe a rendszerbe nem besorolható támogatással. Ez alkalommal arra voltunk kíváncsiak, hogy a család, elsősorban a szülők mennyire támogatták hallgatóinkat a hitre nevelés és a vallás gyakorlásának terén. Témánk szempontjából, úgy gondoljuk, különösen nagy jelentősége van a Caplan-féle támogató rendszer *a család világméretű és életfilozófiát ad* és *a család az identitás forrása* funkcióknak, de természetesen több más funkció, például a család *útmutató, visszajelző* funkciója, *eligazító* funkciója is szerepet játszik.

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy hallgatóink jártak-e egyházi iskolába. Úgy gondoljuk, a hitre nevelés terén az egyházi iskola választása jó jele lehet a családi támogatásnak. Válaszadóink közül 14 nő és 7 férfi járt egyházi általános iskolába, és 21 nő és 9 férfi egyházi középiskolába. Az összes válaszadó közül 22 fő nem járt egyházi iskolába, sem alap, sem középfokon. Nem vizsgáltuk külön minden szak képviselőit, egyedül a hittan szakot választókat. A tizenhárom fő hittan–bármely szakos hallgató közül nyolc fő járt egyházi általános iskolába, tizenketten középiskolába. Egyetlen hittan szakos válaszadónk volt, aki nem járt sem általános, sem középiskolába egyházi intézménybe, bár családját vallásosnak tartja, és válaszában arról vallott, hogy a hit gyakorlása a családi élet legtermészetesebb velejárója volt. Kérdéseink arra nem vonatkoztak, hogy miért járt, vagy nem járt valaki egyházi intézménybe, így nincs arra vonatkozó információnk, hogy valaki esetleg azért nem választott egyházi intézményt, mert erre nem volt lehetősége.

A válaszadók közül 11 fő sem magát, sem családját nem tartja vallásosnak, heten közülük nem jártak egyházi iskolába, és az egyetem megválasztásában sem játszott szerepet az egyetem katolikus volta. Ketten általános iskolába és középiskolába is egyházi intézménybe jártak, de az egyetemválasztásban nem tartották fontosnak, hogy katolikus egyetemre jöjjenek. Ketten az egyik fokon jártak egyházi intézménybe, s egyikük az általános iskolai jó élmények miatt (befogadó, támogató közeg, családias légkör, jó munka) arról vallott, hogy az egyetem megválasztásában szerepet játszott, hogy egyházi intézményben tanuljon. A családi támogatást jellemzően semlegesnek tartották: nem segítették igazán, de nem is gátolták a vallás gyakorlását.

Néhányan saját bizonytalanságukról vallanak, illetve arról, hogy családjuk a hit kérdésében nem mutat egységes képet. Témánk szempontjából fontosnak tartjuk, hogy több válaszadó (10 fő) arról számolt be, hogy családját nem, vagy csak részben tartja hívőnek, saját magát azonban igen, hárman ezek közül hittan szakosak. Válaszaik, hogy miben nyilvánult meg a szülői támogatás, széles skálán mozognak: volt, akit „nem tiltottak az egyházközségi programoktól, táboroktól” volt, akinek „nem támogatták mélyebben a vallás gyakorlását”. A legtöbben azonban arról számoltak be, hogy a szülők elfogadták, hogy másképp gondolkodik („szabad utat hagytak”). Szép példája a családi támogatásnak egyik hallgatónk válasza, aki családját nem tartja hívőnek: „Nyitottak és elkötelezettek voltak (...), hogy segítsenek a jó döntés meghozatalában. Szeretettel és példamutatással a megingató helyzetekben” támogatták vallásos hitében. Többen azt emelik ki, hogy családját ugyan nem tartja vallásosnak, de lehetőséget teremtettek arra, hogy részt vehessen hittanórán, templomba járhasson, részesüljön a szentségekben, egyházi iskolába íratják. Több válaszadónál az édesanya vállalta az ezzel járó terheket, van, akit a nagymama vitt el néha templomba, illetve van, akinek keresztanyja jelenti az iránytűt a hit világában. Egyik válaszadónk: „Nem igazán támogattak, saját Bibliámat is én vettem, de próbálom a helyes útra vezetni őket.”

Válaszadóink közül 32 fő magát és családját is hívőnek tartja (27 római katolikus, 3 református, 1 iszlám, 1 nem jelölte a felekezetet). Hogyan érzik, miben, hogyan támogatták őket szüleik a vallás gyakorlásában, vallásos hitükben? Többen úgy érzik, mindenben támogatást kaptak: „bevezettek az alapvető vallási hagyományokba, és saját hitet adtak nekem” írja egyik válaszadónk. Leggyakrabban a követhető példa, a hiteles szülői magatartás jelenik meg a válaszokban („Példát mutattak a saját hitükkel, ...”). Többen kiemelik az óvoda- és iskolaválasztást, a hittanórák látogatásának a biztosítását. Fontos támogatásként élük meg hallgatónk, hogy a családdal együtt ők is tagjai különböző vallási közösségeknek („...keretet adott az, hogy a misére járáson túl aktív tagjai voltunk különböző vallási közösségeknek.”). Egyik válaszadónk kiemeli, hogy a család mennyire komolyan vette az egyházi programokhoz való igazodást. Mások azt említik meg, hogy a család nagyban támogatta, hogy saját közösséget alakítsanak ki hasonlóan gondolkodó társaikkal, van, akit ministránsvezetői tevékenységében támogattak. Többször a közös miselátogatás, a családi ima, éneklés, dicsőítő alkalmak jelentik a családi támogatás meglétét. A bibliai történetek olvasása kisgyermekkorától jelen van többek családi hagyományában és a hitre nevelés gyakorlatában. Sokan megemlítik a hitről való családi beszélgetéseket, a szülők „őszinte érdeklődését”, az elakadásban a tanácsadást. „Bátorítanak a bizalomra Isten iránt”, írja egyikük, míg egy másik válaszadó: „Mindig arra bátorítottak, hogy bízzak Istenben. Ha hibáztam, akkor is.” A szülők támogató magatartásában többen kiemelik, hogy szüleik nem erőszakosan, hanem a döntési szabadságot megadva segítik őket hitük elmélyítésében. Egyik hallgatónk arról számolt be, hogy a nem hívő szülők az ő érdeklődésének köszönhetően vállalták a templomba járást, és így került sor a megkeresztelésére, és édesanyja megtérésére is. Jól látszik, hogy Caplan támogató funkciói közül több is megjelenik hallgatónk válaszaiban.

Harminc válaszadó arról vallott, hogy az egyetem megválasztásánál szerepet játszott, hogy katolikus egyetemen tanulhasson (érdekes, hogy a hittan szakosok közül egyik válaszadónk ezt nem tartotta fontosnak). Többségében a nyitott, befogadó közösséget, a hallgatók és oktatók hasonló értékrendjét említették meg a válaszadók. Voltak, akik döntésüket az egyházi iskolákban szerzett jó tapasztalatok alapján hozták meg, és ezért jöttek a katolikus egyetemre. Örömteli tapasztalat volt, hogy a későbbi tanári munka is megjelent a válaszokban: leendő tanárként katolikus iskolában szeretne elhelyezkedni a hallgató, és úgy érzi, erre a katolikus egyetemi tanulmányok készítik fel a lehető legteljesebben. A hallgatók közül sokan azt remélik, hogy az általuk vallott szellemiség közösséget is teremt, a hasonlóan gondolkodókkal közös programokon, beszélgetéseken vehetnek részt, és az egyetem támaszt, biztos háttérrel jelenthet a tanulásban és az egyéni hit elmélyítésében is. A hitéleti lehetőségek erősíthetik hitüket, Istennel való szorosabb kapcsolatukat. „Fontos számomra, hogy legyenek közös, hittel kapcsolatos élményeink, hiszen megerősíthetjük egymást a hitünkben” írja egyik hallgatónk. Reményeik szerint az oktatás terén is jellemző szemlélet a hitben való erősödésüket is szolgálja majd.

5. A katolikus egyetem és a tanárképzés szerepe

A hallgatók imént ismertetett reményei, várakozása egyben a katolikus egyetemmel szembeni elvárásként is értelmezhetőek. Meg kell hallanunk, és küldetésünknek megfelelően igyekeznünk kell a hallgatói elvárásoknak megfelelni. A legfontosabb, hogy az egyetem szellemisége folyamatosan átélhető legyen, és ez leginkább az oktatás során valósulhat meg. Fontosak azonban az egyéb lehetőségek is, és ebben az egyetem egészének és minden egyetemi polgárnak felelőssége van. Örömteli, hogy az egyetemi autonómia lehetővé teszi már a felvételi alkalmával, hogy az egyházi intézményből jövő jelentkező előnyt élvezhet. Fontos, hogy a hallgató a felvétel után is folyamatosan átélhesse az egyetem szellemiségét. Ezt szolgálják a különböző hitéleti programok; szentmisék, zarándoklat, lelkinap, az elcsendesedés lehetősége az egyetem épületében is stb. A tanárképzés felelőssége, hogy a tanárnak készülő hallgatóknak külön figyelmet szenteljen ebből a szempontból is.

5.1. Egyetemi rendezvények, a hit megélésének lehetősége

A Tanárképző Tanszék hosszú évek óta megszervezi a Pázmány Pedagógus Klubot. Az elmúlt években nagyon sikeres rendezvényre igyekeztünk olyan előadókat meghívni, akik nemcsak kiváló szakmai felkészültségükkel, hanem világnézetükkel is erősítik a katolikus tanárképzést. Ezeken a rendezvényeken a hallgatóknak lehetőségük nyílik arra is, hogy egymással találkozzanak. Fontosnak tartjuk, hogy különböző rendezvényeinkkel: a Pázmány Pedagógus Klubbal, konferenciákkal, szabadidős progra-

mokkal (kirándulások, ünnepek, ...) erősítsük a hallgatói közösséget. Meggyőződésünk, hogy a szakmai és általában az egyetemi tanulmányok iránti elköteleződést jól szolgálja, ha hallgatóinknak a tanulmányokon túl a megtartó közösség is átélhető élmény az egyetemi évek alatt. A hallgatói elvárások is azt mutatják, hogy erőfeszítést kell tennünk az élményszerű találkozások, kapcsolatok megteremtésének lehetőségére, a személyes beszélgetések adta pedagógiai hatásrendszer kiszélesítésére, melyek során a hallgatói kapcsolatok mellett erősödhet a mester-tanítvány kapcsolat is. Ezek a rendezvények, események, reményeink és a hallgatói elvárások szerint, a hitben való elmélyülést is szolgálhatják. Egy-egy tanulmányi kirándulás úticélja (tanár szakosainkkal többször jártunk Pannonhalmán, megismertük a jezsuita gimnáziumot, a szaléziak vidéki tevékenységét, ellátogattunk Mátraverebély-Szentkútra), a hallgatótársak példája, egy-egy rendezvény kérdésfelvetése, a közös ünnepek szellemisége, hangulata meghatározóak lehetnek a hallgatók személyiségfejlődése, akár a hitben való elmélyülés szempontjából.

5.2. A gyakorlatok szerepe

A katolikus tanárképzésben nagy szerepe van a gyakorlóiskoláknak is. (A Pázmány Péter Katolikus Egyetem esetében nem beszélhetünk gyakorlóiskolákról, csak partneriskolákról.) Az iskola szellemisége a gyakorlatok során átélhetővé válik a pályára készülő hallgatónak is. A tanárok a hallgatók előtt folyamatosan megnyilvánulnak, különböző élet- és feladathelyzetekben tanulmányozható, értelmezhető – katolikus – létlehetőséget mutatnak fel. A mentor – teljes feltárulkozó valóságában – pedagógiai hatótényező, és segítője lehet a katolikus nevelő kibontakozásának. A hétköznapiak rendje, az ünnepek, elsősorban az egyházi ünnepek szellemisége, a nevelői kommunikáció, a konfliktuskezelés gyakorlata, a kudarc-tűrés, a sikerek feldolgozása stb. mindmind átélhető példái lehetnek a katolikus életszemléletnek. Az átélhető példa ereje nagy, és ez témánk vonatkozásában is igaz. A katolikus mentor példájában átélhető ez a tanári magatartás, szemlélet, a tanári munka természetes velejárója. Egy-egy iskola szellemisége, a velünk szorosan együttműködő kollégák emberi példája nagyban segítheti hallgatóink katolikus nevelővé válását.

Kutatásunk során kirajzolódott, hogy hallgatóink egy része hívőnek tartja magát, és tudatosan választotta a katolikus egyetemet. Jogos elvárás lehet a részükről, hogy gyakorlatukat saját felekezetiük szerinti gyakorlólóhelyen szeretnék abszolválni. Másfelől azt is figyelembe kell vennünk, hogy olyan hallgatók esetén, akik más szempont miatt kerültek egyetemünkre, evangelizációs lehetőséget kínál egy egyházi iskola. Az egyházi iskolát csak hírből ismerő hallgató egy más világba nyerhet betekintést a gyakorlatok során. Sokaknak itt válhat átélhető tapasztalattá az egyház tanítása; az iskola katolikus légköre, a tanár-diák viszony, a tantestület hangulata, a hétköznapiak rendje, az ünnepek megszervezése. „A vallás gyakorlásának olyan tapasztalataihoz juthat egy egyházi köznevelési intézményben a hallgató, melyeket egy felsőoktatási intézmény – méreténél, működésénél fogva – nem feltétlenül tud nyújtani” (Gombocz, 2023a, 107.).

6. Összegzés

Kutatási témánk megválasztását többek között az indokolta, hogy képet kapjunk arról, mennyire fontos hallgatóinknak az, hogy katolikus egyetemre járnak, hogyan élik meg hitéleti kérdésekben a családi támogatást. A családi támogatás hiánya nem pótolható, azonban hallgatóink válaszaiból arra a következtetésre juthatunk, hogy hallgatóink egy részének fontos, hogy katolikus egyetemre jár, választása tudatos volt. Továbbá az egyetemet nem katolikus volta miatt választó hallgatóink közül is többen fogalmazták meg, hogy jó közösséget várnak az egyetemtől. A mi felelősségünk is, hogy támogató egyetemi közeget teremtsünk hallgatóinknak.

Irodalomjegyzék

- Caplan, G. (1976). The family as a support system. In Caplan, G. & Killilea, M. (szerk.). Support system and mutual help (pp. 19–37). Grune and Stratton, Multidisciplinary Explorations.
- Gombocz O. (2022). Tanárnak készülök. Pázmányos tanár szakos hallgatók a pályaválasztás támogatásáról. In Juhász M., Karainé Gombocz O. & Mongyi N. (szerk.). (2022) Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, pp. 277–283.
- Gombocz O. (2023a). Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról. Mester és Tanítvány, 1(1), 99–108. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.5>
- Gombocz O. (2023b). A család mint támasz tanár szakos hallgatók élményeiben. In Gombocz O., Juhász M. & Mongyi N. (szerk.) (2023). Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, pp. 153–161.
- Kahn, R. L. & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In Baltes, P. B. & Grim, O. G., (szerk.), Life Span Development and Behavior. pp. 253–286. Academic Press.
- Kopp M. & Kovács M. E. (szerk.). (2006). A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. Semmelweis Kiadó.
- Schubarth, W. & Tegeler, J. (2016). Anregungen und Empfehlungen für eine offensive Wertebildung. In Bertelsmann Stiftung (szerk.) Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Verlag Bertelsmann Stiftung, pp. 263–274.
- Smock, P. J. & Schwartz, Ch. R. (2020). The Demography of Families: A Review of Patterns and Change. Journal of Marriage and Family, 82, 9–34. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7329188/>; <https://doi.org/10.1111/jomf.12612>

A nevelés hazája

The Homeland of Education

Dr. Kozma Gábor

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
főiskolai tanár*

ORCID: 0009-0005-4988-7954

Absztrakt

A „nevelés hazája” megközelítés újat hozhat a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára a professzióknak az ezredfordulón történt tárgyalása után. Azóta a széteső európai kultúrában mindinkább a nevelésre hárul a hazát, sőt a világot megőrző és a társadalmat életető szerep. Ez státútuma is a „nevelés hazájának”, aminek mai térképén jutunk el a fejlesztési utak csomópontjaiban működő központok szerepének tárgyalásához. Az új kihívásokhoz igazodó hivatás-tradíciók hiányában a sürgősségi megoldások a nevelés mind fájdalmasabb sebeinek csak a tetejét kezelik. A „nevelés hazájában” gyakran korábban születnek meg az újgenerációs hivatásképzések, mint hogy rendeződhetnének rokon kapcsolataik a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaival. A 20. századra intézményesült óvó és tanító hivatások, majd pedig a bölcsész paradigmából kaput nyitó tanárképzés melletti kibontakozásuk jellemzője a multidiszciplinaritás, amely az „embertudományok” modern kori felgyorsult fejlődéséből merítkezik. A bölcsész paradigma alapkérdése az elmélet és a gyakorlat közti viszonyoknak a hatékonyságot célzó versengése. Mindez a tudás adaptivitásának szerepére irányítja a figyelmet. Az adaptivitás és a normativitás kereszteződéseinek azonosításához a 20. század első felére való újbóli rátekintés is fontos. A „nevelés hazája” térképén eljutunk Esztergomba, ahol a pedagógusképzési utak jelenét is tárgyalhatjuk.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, adaptivitás, normativitás, keresztény pedagógia.

Abstract

The ‘homeland of education’ approach could be a new departure for educational theory and practice after the discussion of the profession at the turn of the millennium. Since then, in a disintegrating European culture, the role of education has increasingly been assigned to that of preserving the homeland, and even the world, and of animating society. This is also the statute of the ‘homeland of education’, the map of which today brings us to a discussion of the role of centres at the crossroads of development paths. In the absence of institutional structures adapted to the new challenges, emergency solutions are only the top of the increasingly pa-

inful wounds of education. In the ‘homeland of education’, the new generation of professional training courses often emerge before their kinship with the relations between education and pedagogy has been settled. The institutionalisation of the nursery and teaching professions in the 20th century, and then teacher training, which opened the door to the liberal arts paradigm, is characterised by multidisciplinary that draws on the accelerated development of the ‘human sciences’ in the modern era. The fundamental issue of the humanities paradigm is the competition between theory and practice for effectiveness. This focuses attention on the role of the adaptivity of knowledge. To identify the intersection of adaptivity and normativity, it is also important to look back to the first half of the 20th century. The map of the ‘homeland of education’ brings us to Esztergom, where we can discuss the present of teacher education pathways.

Keywords: teacher education, adaptivity, normativity, Christian pedagogy.

1. Hol van a nevelés hazája?

Mit hozhat a „nevelés hazája” létének firtatása a 21. század homo digitális számára? Kaphatnak-e szerepet az információs társadalomban a művészet vidékéről (Kozma, 2001, 27) üzenő allegóriák a pedagógiai professzionalizmus vizsgálatában, tehát a pedagógusi tudás mindenféle, akár más tudományokból és gyakorlatokból eredő bővülésének értelmezésében (Illyés, 2001)?

„A bölcsész hagyomány mindig is közel állt egyes művészetekhez [...] így a pedagógia is művészet, amelyet igazán a pedagógus és/vagy a tanítvány életformája hitelesít, és amely műalkotásokban jelenik meg igazán [...] A bölcsész pedagógiának szépirodalma van.” (Kozma, 2001, 27)

„...szélesebb körben ismerik fel, hogy a neveléstudományon kívüli tudományok tudásterületéről és az emberi magatartást befolyásoló különböző tevékenységek gyakorlatából ismereteket lehet felhasználni a neveléstudomány kérdéseinek eddiginél korszerűbb megválaszolásához” (Illyés, 2001, 12)

Olyan kérdések ezek, amelyekhez hasonlókat Illyés Sándor – gyógypedagógusi és pszichológusi nézőpontjából kitekintve – csaknem negyedszázada tett fel az ezredforduló pedagógiai és neveléstudományi feladatairól (Illyés, 2001).¹ Illyés megállapításának időszakában – egy nehézségekkel terhelt, de az új évezred elején még az örökölt lendülettel működő társadalomban – még szokatlan volt az embert és a ráható folyamatokat a természet rendje szerinti egységében láttató holisztikus megközelítés.

¹ Illyés idézett gondolatai az ezredforduló neveléstudományának helyzetét tárgyaló, Nagy József 70. születésnapját köszöntő kötetben jelentek meg, amit Kozma Tamás, Nahalka István, majd pedig az ezredforduló más meghatározó neveléskutatóinak írásai követnek.

Így az allegorikus „nevelés hazájának” létezését sem lehetett firtatni akkor, amikor az ember éppen egy multikulturális világba készült átlépni az avítnak minősített családjából, nemzetéből. Akkor még éppen csak világra jött a homo digitális első nemzedéke, hogy a Gutenberg-galaxisból az Internet-galaxis kultúrájába vezető tudásban növekedve mára már a Z generációs újabb nemzedéket vezesse.²

Az ezredfordulós összegzésekre tekintve megállapíthatjuk, hogy az állandó fejlődést ígérő jövőkép az újabb útkeresések ellenére is eloszlik a 21. század széteső európai kultúrájában, és a racionalitás kiszámíthatósága helyett váratlan szerepet kapnak az allegóriákban is megnyilvánuló holisztikus értelmezések. Ezek képesek kifejezni azt, ahogyan az anómiás helyzetben mindinkább felkeltődik a teremtett világ megtartó rendje iránti vágy, amiben a nevelésre hárul, hogy a távlatos jövő érdekében felkészítsen a hazát megőrző és a családot, társadalmat éltető szerepre.

Mindez akár statútuma is a „nevelés hazájának”, amit a 21. századra nyitott szemmel érdemes bejárni a nevelés térképén. Ezt a nagyon is létező térképet a tudomány és az abból merítkező gyakorlat rajzolja meg, nem pedig az ifjúsági regények vagy kasszasikeres fantasyfilmek, és nem is a virtuális valóságba rántó digitális játékoknak kincseket ígérő mappája. A nevelés térképe vezet el a „nevelés hazájának” vidékeire, ahol a fejlesztés valóságos útjainak csomópontjaiban a tudományos élet és a személyiségfejlesztés fellegvárai állnak, vagyis a nevelés ügyének központjai (Kuminetz, 2020, 44). Ráadásul ezeket a fellegvárakat már új kutatói nemzedékek veszik birtokba (Kozma, 2001, 26).

Az ilyen bejárás a fejlesztő hatások és az intézmények történeti síkján, tehát időben is előrehalad, hiszen a „nevelés hazájának” fellegvárai a nevelés távoli sivatagjait, vagy éppen mocsárvidékeit járóknak is már messziről kiutat mutatnak. Azok számos intézményében az új kihívásokhoz igazodnak a hivatástradíciók, hogy továbbra is az éltető jövőbe vezessenek (Kozma, 2023b, 32). A „nevelés hazája” saját statútumának megfelelően építi az újabb generációk rendezett jövőjét, amihez a jelenben hatékonyan működő hivatásokra van egyre nagyobb szükség. A „jobb világ építése” nagyon is konkrét, sürgető feladat, pedagógiai teljesítésének nincsen alternatívája, amint azt átfogóan is kitűzi a 2025-ös Szentév vatikáni programja: „Mindent meg kell tennünk, hogy mindnyájan visszaszerezzük az erőt és a bizonyosságot, hogy nyílt lélekkel tekintsünk a jövőbe.” idézi Pietro Parolin bíboros államtitkár Ferenc pápa levelét.³

²Lásd ehhez az *Új Pedagógiai Szemle* 1999. július–augusztusi számában megjelent beszélgetést Nyíri Kristóf filozófussal.

³ <https://teszt-hb.katolikus.hu/jubileum-2025/a-remeny-zarandokai-a-jubileumi-ev-logoja/3>; <https://www.magyar-kurir.hu/hirek/bemutattak-2025-os-szentev-logojat>

2. Hazára találás – a nevelés iránytűje

A „nevelés hazája” nem köthető vidékekhez vagy határokhoz, de még kontinensekhez sem, sőt, a földi mellett égi tájai is vannak. A „nevelés hazája” mégis jelenlévő, védendő és építendő valóság. Anyakönyve a lélekbe van írva, mi is a polgárai vagyunk, és minden ember erre a polgárságra született, aki testvérét látja a másokban, bárhol is él a világban.

A nevelés hazája tehát nem allegória, hanem a legátfogóbb módon megvalósuló nevelés kerete, amiről szólni és amiért tenni a neveléstudomány művelőinek és a pedagógusoknak a küldetése, de legátfogóbban mindenki másnak is, hiszen minden jóra való cselekvésünknek nevelő hatása van.

Amikor a társadalom a „nevelés hazájában” a közjóra törekszik, akkor szülőföldünk, vidékünk, országunk a „nevelés hazája” lesz, ami nemzeti kultúránkat gazdagítja. Kultúránk ezzel erősebb lesz és szebb jövőbe vezet, ahová a személyiséget érintő mind több fejlesztő hatás visz előre a családban, iskolában, közösségekben, az élet minden területén, egész életen át. Imre Sándor megállapítása: „a rendszeres nevelés csak úgy valósulhat meg, ha általánossá válik a nevelői gondolkodás, azaz annak a tudata, hogy minden cselekvésünknek nevelő hatása van, amelyért felelősek vagyunk” (Imre, 1933). Weszely Ödön a kulturális célt tekinti a nevelés lényegének (1935, 19–20):

„Ez a célzat teszi az emberi cselekvést neveléssé. A nevelés nem valamely speciális tevékenység; minden cselekvés, minden tevékenység neveléssé lehet, ha kulturális célzata van [...] A nevelés így felfogva, nem pusztán egyéni életfeladat, hanem sokkal több ennél. Nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, melyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan örök vágya.”

Marczell Mihálynál a nevelés tágabb értelemben emberfejlesztést jelent. „Mindenki nevelődik, gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt egyaránt. Az ilyen egyetemesen ható nevelő tényezők az anyagi, kulturális, esztétikai, erkölcsi, társadalmi, vallási környezetben, az éghajlati, faji, családi, egyéni adottságokban, az „imponderabile”-k hatásában és a hivatásos nevelők munkájában jelentkeznek.” (Marczell, 1938, 13).

Összességében kijelenthetjük, hogy a „nevelés hazájában” olyan iránytűvel tájékozódhatunk, amely a pedagógusi hivatásképzés helyszíneire mutat, ahova megerősödni később is mindig hazatérhetnek a hivatást gyakorlók. „A nevelés hazájának” éltető erőt adnak közösségei, a helyi kultúra fejlettsége. Településeik központjában a templom és az iskola a helyi kultúrával együtt nyújtja a pedagógusképzés otthonát. A „nevelés hazájába” akkor értünk, ha érezzük, hogy beléptünk a nevelés nagyon is élő erőterébe, ami a hivatásszakmák hatékony képzése és a jó gyakorlatok köré sűrűsödik.

A „nevelés hazáját” lehet lokalizálva értelmezni, vonatkoztatva azt akár területre, személyekre és közösségeikre, akár családra, rokonságra, a nevelés intézményeire, a nevelésügyet a társadalomban éltető rendszerekre. Lehet mindezt szűkebb vagy mind tágabb

fókusszal tenni, és lehet rögtön – mintegy a lényegét megragadva – globalizáltan, az emberiség szintjén tárgyalni. Mindebben napjainkban azt figyelve, hogy miként tükröződnek a társadalmi anómia megnyilvánulásai a családi és az iskolai nevelés gondjaiban.

Ezek legnagyobbikaként a minden ember problémájává vált ökológiai krízis hívja fel a figyelmet az átfogó szemlélet alakításának a szerepére, vagyis a nevelésnek a fontosságára. A glóbusz túlélését célzó átfogó ökológia eredményessége igényli a Ferenc pápa által kezdeményezett Globális Nevelési Paktum (Pope Fr., 2019) érvényesítését, amely a *Laudato si'* kezdetű enciklikája (Ferenc pápa, 2015) alapján feltételezi a nevelés legátfogóbb, minden emberre kiterjedő hatékonyságát. Bolygónkat és az önmagát veszélyeztető emberiséget csak a nevelés által kiteljesedő globális összefogás mentheti meg, amit a *Globális Nevelési Paktum* mellett a Szentszék által közzétett *Globális Családpaktum* (Pope Fr., 2023) is kijelöl. Török Csaba emeli ki a *Laudato si'* enciklika ismertetése során (Török, 2015), hogy a fejlemények:

„...még inkább sürgetővé tették, hogy a kereszténység visszanyúljon saját lelki s szellemi forrásaihoz, és ne csupán a partvonalról szemlélje a történéseket, néha szlogenszerű javaslatokat is elsütve, hanem váljon aktív szereplővé és inspirációs forrássá a mai világban, ahol oly sok ember érzi át a természet iránti szeretet, felelősség, óvás és gondoskodás alapvető morális kötelezettségének a súlyát... A környezet védelme éppen az a terep, ahol a teremtett világnak és az embernek újra találkoznia kell, lévén, hogy az ember is része a »közös otthonnak« – márpedig az ökológia szó pontosan a görög oikosz, lakás, otthon kifejezésből származik.”

Ebben találkoznak a *Globális Nevelési Paktum* és a *Globális Családpaktum* céljai és megvalósításuk lehetőségei. Ezeket szolgálja a nevelés helyzetének tudományos feltárása, a jó gyakorlatok gyarapítása, és a társadalom legalapvetőbb színtere, a család pozíciójának erősítése. A keresztény nevelés intézményeinek és a családpasztorációnak az egész világra, minden személyre, népre és kultúrára kiterjedő párbeszédben kell kifejtenie a jövőt szolgáló hatását (Kozma G., 2023a, 17–18).

A kérdésre tehát azt válaszolhatjuk, hogy igen, létezik a nevelésnek hazája, ott, ahol a hazát polgárainak közösségei éltetik. A családhoz, a helyi közösségekhez és azokon keresztül a tradícióival, kultúrájával éltető néphez, nemzethez tartozás mellett a minden emberrel való globális testvériség nyújt hazát a teremtés rendjében. Ennek a hazának összetartó ereje a Teremtőhöz kötődésből táplálkozó szeretet, amely mindenhol mutatkozó vezérfonalként erősíti a családok és közösségek és a nemzetek sorsát elrendező viszonyokat, vagy amelynek megaszakadása, szétfoslása a sors-, nemzet- és világrontó tragédiákhoz vezet.

Az emberiség otthonának, a glóbusz egészének kellene a „nevelés hazájának” lennie. Azonban ebben sincsen világegység, vad vidékek sokaságát járhatjuk be a Földön, ahol tehát a legnagyobb veszélyt nem a természeti körülmények jelentik, hanem a társadalomnak a természetet is pusztító rendezetlenségei, az azokból eredő igazságtalanságok, háborúkba vezető békétlenségek képezik. Az ember legteljesebb kibonta-

koztatásához szükséges béke territóriumai a nevelés szigetein jönnek létre, ahol rendszeralkotó a szeretet. A szeretetfelfogásról egyedülállóan átfogó, holisztikus modellt alkotott Noszlopi László, amit Kuminetz Géza is bemutatott (Kuminetz, 2024, 42).

3. A jövőt szolgáló tudás és annak adaptivitása

Az eddigiek is arra irányítják a figyelmet, hogy a nevelés sürgősségi megoldásai – a távlatos célok hiányában – a társadalom mind fájdalmasabb sebeinek csak a felszínét kezelik. A „nevelés hazájában” eddig is világra jöttek a hivatásképzések új generációi, de gyakran korábban is, mint ahogyan rendeződtek volna rokoni kapcsolataik a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban. Ezért az újabb hivatásokat célzó képzéseknek újra és újra meg kell küzdeniük létükért, pozíciójukért, bevetve ebben a másokkal gyakran vitatott hasznosságuk fegyvertárát.

Ugyanis a 19. században kibontakozott, a 20. század elejére intézményesült és állandó reformokkal erősített óvó és tanító hivatások, majd pedig a – bölcsész paradigmából (Kozma T., 2001, 25) óvatosan kaput nyitó – tanárképzés mellett újabb pedagógusi hivatásszakmák sora jött létre. A múlt század második harmadától napjainkig tartó kibontakozásuk a neveléstudományból, valamint pedagógiai szerepvállalásuk közös jellemzője a multidiszciplináris összetettségük, amely az „embertudományok” modern kori felgyorsult fejlődéséből merítkezik.

Kozma Tamás a bölcsész paradigma alapvető kérdéseként azonosítja az elmélet és a gyakorlat közti kellő viszonyt. Az elméletről a gyakorlatra orientálódó tanárképzésben a neveléstörténet is lassan eszmetörténétté, gondolkodástörténétté kezd alakulni, amit főként Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla munkái rögzítenek, megszabadulva azokban az internacionalista gyökerektől és az oktatáspolitikai kényszerű megfeleltetésektől. A bölcsész hagyomány legnagyobb próbatétele a gyakorlat, amit az egyetemi oktatásnak és a tanítóképzésnek a hatékonyságot célzó versengésében is látni. Az igényességre vezető elmélet, illetve az eredményességet nyújtó gyakorlat mérkőzéseinek toposzában a „világtól elvonatkoztatott”, az „iskolához nem értő bölcselkedő” kerül szembe az alsóbb értékű diplomássá minősített tanítóval (Kozma T., 2001, 26–28).

A tudásrendszerek intenzív változása – Nahalka István megfogalmazásában – a társadalom figyelmét mindinkább a tudás adaptivitásának szerepére irányítja, tehát arra, hogy „a tudás mennyire képes működni a valóságos gyakorlatban, mennyire képes magyarázatokkal szolgálni, mennyire képes előre jelezni azokat, vagyis mennyire képes jól irányítani az emberi cselekvést” (Nahalka, 2001, 41).

Az adaptivitás az oktatás-nevelésben a növekvő tudásnak a pedagógiai gyakorlatban való megjelenítésére vonatkozik, a tananyagban és a módszertanban, a nevelési hatásokban egyaránt. A neveléstudomány jelzett rendszertani változásai teljesen új viszonyokat képeznek az oktatás-nevelési rendszerben, amelyek a pedagógiai genealógiában új pedagógiai hivatásszakmák megjelenését eredményezik. A „hivatásszakmák” megnevezésben a pedagógia, vagyis az elmélet mellett a nevelés, a fejlesztés

primátusa mutatkozik, mely szakmák közössé fonódó DNS-ét a társtudományok és a neveléstudomány együttathatása alkotja. A jelen tanulmány nem a természetes pedagógiára (Csibra & Gergely, 2007) alapozó evolúciós pedagógia nézeteit követi, ami az ember specifikus szelektálódásának eredményeként tekint a tanulás és a tanítás képességére (Kormos, 2023, 55), hanem a normatív pedagógiának a tudományok fejlődését követő rendjével azonosul, amely a pedagógusnak a társadalmi tartalmakat szelektáló, preferáló, közvetítő feladatára épít a neveléstudomány valóságkutató és normatív szerepében.⁴

4. Útjelzők: adaptivitás és normativitás – főút vagy zsákutca?

Mint látni fogjuk, a hivatásszakmák fejlődésének természetadta útján jelzőtáblaként mutatkozik az adaptivitás és a normativitás a „nevelés hazája” térképén. Ezen iránymutatók hiányában sokkal nehezebb kijelölni a nevelést szolgáló új hivatásokhoz vezető utakat, sőt, némelyik hivatás – minden jószolgálat mellett is – ma zsákutcában találja magát és kiutat keres az oktatási-nevelési rendszerben folyó pozícióharcban. A „nevelés hazájában” a hivatásszakmák számára a megtartó erőt és távlatot a szolgálatteljesítés hatékonysága biztosítja, legyenek azok akár a hibridre tuningolt óvó, tanító és tanár hivatások, akár pedig a párhuzamos utakon crossoverként elszáguldó új pedagógusszakmák.

Ezek közül most a már nem is annyira új, de megújulni akaró gyógypedagógia példája kerül sorra tanulmányunkban – de nem gyógypedagógusi, hanem nevelési rendszertani megközelítéssel. Legyen ebben útjelzőnk az adaptivitás és normativitás megnyilatkozása.

A normatív felfogás Schütz Antalnál abban is kifejeződik, hogy a pedagógiától elválaszthatatlannak azonosítja a gyakorlatra irányulást, a hivatásos nevelők „elsősorban praktikus tanácsokat és útmutatásokat várnak a neveléstudománytól” (Schütz, 2010, 36). Schütz azt mutatja Jób bibliai példázatával, hogy kellenek látók és cselekvők,⁵ vagyis szükség van az elmélet és a norma kettőségére, de „...egészen más az elmélet és más a norma. A kettőt összezagynál hiba volna” (Schütz, 2010, 37). Ez a határozottság segíti a tisztánlátást a kutatók és a nevelők számára is, ami kiegyensúlyozott viszonyok között hosszabb távon is támogathatta volna a pedagógia hazai fejlődését. Ennek lényege lehetett volna az, hogy az elméleti megállapítások gyakorlati hasznosságra fordítása segítsen megválaszolni a mind újabb „hivatásszakmákat” igénylő társadalmi kihívásokat. Ezzel a hivatásszakmák egy letisztultabb, sokkal kevesebb válaszfalat (Schütz, 2010, 36) és több kaput, összekötő utat tartalmazó rendszerben alakulhattak volna ki, többféle örökségüket szervezesebben ápolva és gyarapítva. Az új hivatásszakmáknak a pedagógia rendszerében betöltött helye is más lehetne, amiből kiindulva a maitól eltérő rendszertani válaszokat adnának a társadalmi kérdésekre.

⁴Lásd Fináczy Ernő, Marczell Mihály, Weszely Ödön, Schütz Antal normatív felfogását.

⁵Jób 29,15: „A vaknak úgy szolgáltam, hogy a szemem voltam, a sántának meg én voltam a lába.”

Azonban az ehhez szükséges kiegyensúlyozottság a 20. század közepétől, pontosabban 1948-tól sajnálatosan hiányzott a magyar nevelésügyben. Aztán pedig a kelet-európai internacionalista nevelés megszűnését hozó rendszerváltás időpontjára már az európai civil kultúrában is megindult a normativitás kulturális tartalmainak felváltása. Az 1953-ban elhunyt Schütz Antal piaristának a *Pedagógia* című munkája is csak posztumusz jelenhetett meg 2010-ben. Ezért Schütz – Weszelyre is hivatkozó – álláspontját nem is lehetett figyelembe venni a nevelésügyi rendszerváltás utáni húsz évben. Így noha a tárgyyszerűen újraírt neveléstörténetben Finácsy Ernő, Kornis Gyula és Weszely Ödön is a szerepükhöz méltó értelmezést kaptak – főleg Mészáros István, Pukánszky Béla és Németh András 2010 előtti munkáiban⁶ –, de amint Marcell Mihály műveit is hosszas száműzetés után csak a rendszerváltással együtt emelték vissza a pedagógiai kánonba (Németh, 2005, 332), úgy Schütz Antal posztumusz pedagógiai főművében foglaltakat is csak a 2010 utáni munkákban tárgyalhatták.⁷

5. A norma nem probléma

Az adaptivitással összefüggésben említett normativitás kérdésében erre a problémátörténeti helyzetre hivatkozással igényel mai értelmezést az, ahogyan Zrinszky László „A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája” címmel 2000-ben – tehát még mintegy tíz évvel Schütz posztumusz kötetének kiadása előtt – írt tanulmányában a „dualizmusok” körébe sorolja a Weszely Ödönhöz társított nézetet a pedagógia kettős természetéről (Zrinszky, 2000, 310). Zrinszky ugyan megjegyzi, hogy Weszely álláspontja mégis normatételvező, de a „dualizmust” a tudomány valóságkutató (tény- és törvényfeltáró), valamint normatív szerepének könnyen megbillegő egyensúlyaként értelmezi. Ezzel figyelmen kívül marad Schütz idézett megálapítása az elmélet és a norma összezagyválásának hiábavalóságáról, amit Weszely 1923-as munkájával alátámasztva is tett (Schütz, 2010, 39), és amit ugyan Zrinszky is idéz, de más következtetéssel (Zrinszky, 2000, 313). Itt az igazi egyensúly nem egy kétserpenyős mérleg balanszírozásaként jelképezhető, sőt ebben az esetben nem is a dualizmus – ami önmagában nem egyensúlyt jelent, csak együttes létezését – a fő is-

⁶ Lásd Pukánszky Béla és Németh András 1996-os neveléstörténet kötetét, valamint a Mészáros Istvánnal is közös 1999-es könyvüket a pedagógia és az iskoláztatás történetéről. Németh 2002-ben a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetét áttekintő, majd 2005-ben a pedagógiai tudománytörténetet tárgyaló monográfiái pedig kapcsolódtak a Pukánszky Bélával 2004-ben közreadott pedagógiai problémátörténeti munkájukhoz. Ez utóbbiban Weszely még nem, hanem a 2005-ös tudománytörténetben szerepelt, noha Németh korábban már legalább öt írásában – így a 2002-es fejlődéstörténetben is – tárgyalta Weszely munkásságát, amint azt a 2005-ös tudománytörténet kötetének irodalomjegyzéke is mutatja. Schütz pedagógiai nézetei pedig az említett 2010-es posztumusz kiadás előtt nem kerültek bele a kánonba.

⁷ Marcell Mihály *Bontakozó élet* című nyolckötetes munkájának – amelynek *Neveléstan* című 8. kötete újrakiadásban 2002-ben is megjelent – érdemeit Németh emeli ki a 2005-ös tudománytörténeti kötetében, bemutatva a „pedagógia perennis” mint az egyetemes emberi értelmezését is. Marcell Mihály munkásságának tiszteletére jött létre a Marcell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoportot Szeged (2018), majd PPKE (2023), Kozma G. szervezésében. Hétkötetes sorozat jelent meg (2020) (szerk. Pukánszky B. & Kozma G.). Az 1. kötetben Pukánszky külön is tárgyalja a keresztény pedagógiai szintézisre törekvők között Marcell munkáit. Kozma G. visszatérően hivatkozik Marcellre, többször Kuminetz G. írásaival összefüggésben.

mérv a normativitásból következő adaptivitás kérdésében, hanem egyszerűen a kettő egysége. Erről így ír Weszely egy korábbi, 1907-es esszéjében, amit a korszerű nevelési problémákat tárgyaló 1927-es tanulmánykötetében ismét közreadott: „Nem helyes azonban szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik. Igaz, hogy a pedagógia gyakorlati tudomány, de ez nem azt jelenti, hogy az elméletre nincs szükség, hogy a gyakorlat az egyedül irányadó s tapasztalatból legjobban lehet megtanulni a pedagógiát.” (Weszely, 1927, 64). Weszely ezzel zárja gondolatsorát Herbartra és Kantra hivatkozva (Weszely, 1927, 66):

„A helyes álláspont tehát nem az elmélet és gyakorlat szembeállítása, hanem egyforma megbecsülése. Az elmélet a gyakorlati tapasztalattól indul ki, de azután ide is tér vissza. A gyakorlat tapasztalatokat szolgáltat az elméletnek, az elmélet ezeket földolgozza s szempontokat és irányt ad a gyakorlatnak.”

Mindez annak is megfeleltethető, amit Marczell mond a nevelő személyiségéről, lényegében a nevelői tudásra és a jó gyakorlatra vezető készségekről, valamint annak alapvetéseként a tudomány és a hit eredendő egymásra utaltságáról (Marczell, 1938, 5–6):

„Természetesen a két előfeltétel: a fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája és elméleti tájékozottsága együtt az igazi nevelő egyéniség meghatározói. Ezért áll a tanárképzés munkájának középpontjában a neveléstan, mert igazi eredményt csak az a tanár fog elérni, aki a gondjaira bízott gyermeknépet nevelni is tudja.”

Kuminetz Géza így ír erről Schütz *Pedagógia* című kötetéhez illesztett előszavában és tanulmányában (Kuminetz, 2010, 11): „Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy általa tanítóink és nevelőink a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát.”

Ennek fényében érdemes visszatekinteni Zrinszkynek a pedagógia és a pedagógusok normaproblémájához tett megállapításaira. Zrinszky (2000) tanulmányában a normativitást a neveléstudomány kialakulása előtti kor jellemzőjeként azonosítja, a pedagógiai eszmélés korai szakaszaihoz kötve, valamint némi élellemmel kiemeli a „normatív” jelzőnek napjainkban gyakran elítélő használatát, továbbá a normativista redukció ellen való fellépéseket (Zrinszky, 2000, 307):

„Normativitás uralta a nevelési eszmélést abban a korábbi állapotában, melyben még nem létezett szigorú értelemben vett neveléstudomány, hanem a felhalmozott tapasztalatok és a »józan ész« segítségével igyekeztek válaszokat megfogalmazni a gyakorlatban felmerülő – és valamelyes reflexiót feltétlenül megkívánó – alapkérdésekre: mire kell nevelni, és hogyan lehet a kitűzött célokat elérni. Ennek a helyzetnek a meghosszabbítása a neveléstudományok fokozatos kialakulása után a pedagógia feladatkörének normativista redukciója. Ez ellen főleg a pedagógiát valóságkutató tudományként értelmező nézetek nevében léptek fel. Winnefeld szerint a neveléstudománynak »normatudományból« »reális tudománnyá« kell válnia.”

A normativitás direkter kritikáját tartalmazza az 1997-es kiadású Pedagógiai Lexikon „normatív pedagógia” címszava, amit szintén Zrinszky írt meg. Az 1997-es, tehát három évvel korábbi kiadású lexikon címszava egyfajta vezérfonala lett a 2000-es tanulmánynak, az utóbbiba szó szerinti átvételekkel is. A címszó csaknem emocionálisan összesíti a szerzőnek a normatív pedagógiától elhatárolódó nézőpontját (Zrinszky, 1997, 614):

„A normativitás a nevelői tevékenységre vonatkozik, de az előírt magatartás voltaképpen azt célozza, hogy a felnővekvők egységes normákat kövessenek. Napjainkban a „normatív” jelzőt gyakran elítélően használják [...]. A nev.-tud. -ok fokozatos kialakulása során sem ment ritkaságszámba a ped. feladatkörének normativista redukciója.”

Zrinszky említett összefoglalója a már fentebb idézettek szerint folytatódik, de a következőket is kifejti (Zrinszky, 1997, 615):

„Napjainkban a »normatív« jelzőt gyakran elítélően használják. [...] Ugyancsak elterjedt a nev.-tud. egészének gyakorlati, egyben normatív jellegűvé minősítése... Évszázadokon át uralkodó álláspont volt, melynek ma is vannak hívei, hogy a ped.-t döntő mértékben a filozófia alapozza meg, különösen azok az ágazati, melyek a normák jellegével, forrásaival, indoklásával foglalkoznak (etika, jogbölcselet, esztétika, vallásbölcselet). [...] A ped.-i elméletek paradigmaváltásainak elemzése a ~-kat a múlt maradványaiként tartják nyilván... A ~-val szembeállítható pozitívista nev.-tud. ..., mely oly módon igyekszik regisztrálni nev.-i jelenségeket, folyamatokat, hogy elkerüli a normatív következtetések levonását.”

Zrinszky tehát a „dualizmusok” kategóriájában tárgyalja a normativitást, vagyis különválasztva a megismerő és a normaalkotó funkciókat. „A különválasztás módot ad arra, hogy a neveléstudományba foglalt normatív elemek kevésbé fűggenek a tudományos megismerés eredményeitől, mint más meghatározóktól, vagy éppenséggel teljesen önállósuljanak.” – rögzíti Zrinszky (2000, 311), Mihály Ottóra hivatkozva. A dualizmus kérdésének áthidalásaként itt azt is megfogalmazza, hogy a neveléstudomány ab ovo gyakorlati irányultságú, vagyis a dualizmus kategóriájába csomagolt normativitáskritika nélkül is. Ebben a levezetésben egyenes úton adódik a következtetés: „Az így értelmezett normativitás elvileg kizárja a tudományon kívüli intenciók tudományos mezben való érvényesítését. Egyszersmind megmarad az emberi világ e tartományának megértését szolgáló funkciója is, amiben semmivel sem különbözik a többi (nemcsak tudományos) kogníciótól” (Zrinszky, 2000, 311). Egyet kell érteni Zrinszkyvel abban, hogy „A témakör, melyben tallóztunk, monográfiát igényel.”, noha ő Angelusz Erzsébet antropológiai megállapításaihoz tekintene hátra, amivel már a '80-as évekig, Ancsel Éva korszakáig zakatolnánk vissza. Ennél maibb, egyben sokkal átfogóbb, a korábban említett távlatos jövőt célzó értelmezések rendszerbe állítása szükséges, akár Fináczy, Weszely, Kornis, Marczell, Schütz munkáira és sokakéra támaszkodva, valamint folytatva Mészáros, Németh és Pukánszky megkezdett nagy problémátörténeti rendszerezését.

6. A határvidék hatékonysági küzdelmei

A pedagógia családjában világra jövő hivatásszakmák a hatékonyság békés eszközeivel alakítják ki életterületet a „nevelés hazájának” határvidékein. A jövőjüket alapozó identifikálás fő feladatában is megmutatkozik a „dualitás” dilemmája.

A gyógypedagógia példájával azonosítható ez a folyamat a már idézett Illyés Sándor és – még inkább – a rá reflektáló Gereben Ferencné (2022) rendszertani problémafelvetéseiben. Illyés mértékadó gyógypedagógusi és pszichológusi hitelességgel kereste a választ a pedagógiai gyakorlatot támogató tudást szélesítő tudomány szerepéről. Mindeközben úgy jellemezte az ezredfordulós helyzetet (Illyés 2001, 11), hogy:

„A neveléstudomány tudáskínálata és a nevelési gyakorlat tudásszükséglete nem mindig van összhangban, vagy azért, mert a neveléstudományban nincs jelen az az ismeret, amit a gyakorlat igényel, vagy pedig azért, mert a neveléstudományban már meglévő tudás a gyakorlatban nem hasznosul.”

A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat összhangjának hiányára figyelmeztető megállapítás máig érvényes, a mindkét oldalon jelentkező hiányokból adódóan. A gyógypedagógiánál maradvát jelzi, hogy Gereben húsz év után is – ugyan hivatkozás nélkül – idézi Illyés említett gondolatát, 2022-ben vetve fel „a tudomány, a gyakorlat és képzés megújulásának lehetőségét az évezredforduló kihívásaival szemben” (Gereben, 2022, 3). Gereben válasza a gyógypedagógiára vonatkozik, és felvetéseiben azonosítható annak az evolúciós pszichológiai paradigmának az evolúciós pedagógiát eredményező hatása, ami az utóbbi másfél évtizedben bontakozott ki és erősödött meg a viselkedéstudományok körében. Ennek dinamizmusát jelzi az evolúciós antropológia, evolúciós etika, evolúciós társadalomelmélet, evolúciós pedagógia jelenléte. Kormos (2023, 56) az evolúciós pedagógia nevelésfilozófiai értelmezésekor kiemeli, hogy annak alapozása az evolúciós pszichológiára történik, amely az emberi viselkedés integratív megközelítését kívánja nyújtani.

Gereben a klinikai jelleg kiemelésével újrapozicionálja a gyógypedagógiát a tudomány rendszerében: „a multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógiának is méltó helye van az ún. „tudományos hibridek” csoportjában, társaihoz, a klinikai nyelvészethez, vagy a klinikai pszichológiához hasonlóan” (Gereben, 2022, 3). Ezzel olyan lépést tesz meg, ami – visszautalva a jelen írás elején tett megállapításra – a pedagógiai hivatásképzések új generációjába tartozó gyógypedagógia esetében igyekszik értelmezni annak kapcsolatait a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban. Ebben a pozícióküzdelemben Gereben (2022, 4) ténylegesen is használja a hasznosság említett fegyvertárát, amikor kiemeli a „magatartás(viselkedés)tudományi, más megközelítésben a pszichológiai paradigma jelentőségét, amely szemléletformáló és tudásközvetítő jellege miatt a neveléstudomány paradigmái között megkerülhetetlen szerepet játszik.” Gereben is lényegesnek tartja kiemelni, hogy a gyógypedagógiáról átfogóan csak a neveléstudomány kihívásait azonosítva lehet szólni: „napjaink

valóságában gyakran szembesülünk avval, hogy a neveléstudomány tudáskínálata és a gyakorlat tudásszükséglete között nincs mindig összhang” (Gereben, 2022, 4). Az oktatás-nevelés rendszerszemlélete érvényesül abban, hogy Gereben (2022, 11) a pszichiáter Buda Béla edukációs modelljét tekinti viszonyítási pontnak, ami lehetővé teszi „a fejlődés bizonyos zavarainak befolyásolását.” Ez a rendszerszemlélet a legkevésbé sem allegorikus a „nevelés hazája” határai között, a pedagógusképzések rokoni körében értelmezi konkrétan a gyógypedagógia újgenerációs fejlődését a neveléstudomány rendszerében. A pozícionyerés erőforrásaként, vagyis a hatékonyság eszközeként a nevelési terápiát (Educational Therapy), a nevelés elméletének és gyakorlatának klinikai szemléleten alapuló, Amerikában indult irányzatát azonosítja Gereben (2022, 12).

A „nevelés hazájában” való útkereséssel járó hatékonyságküzdelmekre további példaként lehetne hozni a fejlesztőpedagógiát, aminek kifejtésére azonban a jelenlegi keretek kötöttségében nincs lehetőség. A fejlesztőpedagógia a pedagógia, gyógypedagógia és pszichológia módszer- és eszköztárával indította útjárása során saját illetékességi területet foglalt. A fejlesztőpedagógia interdiszciplinaritása a képzés bemeneteiben is mutatkozik. A pedagógusi hivatások teljes körére épít, hiszen gyógypedagógussá az válhat, aki óvodapedagógus, tanító, tanár, szociálpedagógus, konduktor, gyógypedagógus, pedagógia szakos előadó, pedagógia szakos nevelőtanár diplomák valamelyikével rendelkezik. A fejlesztőpedagógia a fejlesztés módszereit állítja középpontba a pedagógiai hivatások számára, nagy hatékonysággal.

7. A nevelés végvárai – Esztergom példája

A „nevelés hazája” térképén a nevelés hazai fellegetvárai sorában kiemelkedő helyet foglal el az esztergomi Várhegyre kapaszkodó úton álló egykori Tanítóképző, ma a Pázmány épülete. Pozíciója is predesztinálta küldetését, és valóban máig összeköti a nevelés földi és égi hazáját, közel sem csak látványban, hanem az idén 95. éve folytatott hivatásképzésben. Csiffáry Tamás, a tíz éve elhunyt tanszékvezető webes kronológiája is sorolja a napjainkig elvezető esztergomi lépéseket (Csiffáry, 2007).

Ebben meghatározó a város kulturális erejének rohamos növekedése a 19. század közepétől. A papnevelés a Nagyszeminárium 1865-ös átadásával érkezett vissza, de addigra már a világiak felsőfokú oktatása és képzése is megindult Esztergomban. „István bácsi”, azaz Majer István nagyprépostnak, pedagógusnak is köszönhető, hogy 1842-ben megnyílt a népiskolai tanítóképző a szenttamási elemi iskolának ma is álló épületében. Aztán ő segítette 1845-ben a Kisasszonynevelő és Tanítóképző Intézet átalakítását, majd „István bácsi” halála évében, 1892-ben megnyitották az Esztergomi Érseki Kisdédóvónőképző Intézetet. Az Esztergomi Vízivárosi Irgalmas Nővérek 1922-ben indították az Érseki Tanítónőképző Intézetet, amivel elkezdődött a nők tanítóképzése is a férfiaknak fenntartott Érseki Tanítóképző mellett. Klebelsberg Kuno kultuszminiszter 1929 novemberében meglátogatta az akkorra felépült Érseki Tanítóképző Intézetet, a Pázmány mai Iohanneum épületét.

Már a rendszerváltás előszele volt, amikor 1989-ben az intézmény felvette Vitéz János nevét. A főiskola egyházi fenntartásba 1993-ban került, majd ténylegesen egyetemet is kapott a város, amikor a Vitéz 2008-ban önálló karként beolvadt a Pázmány Péter Katolikus Egyetembe, később annak Bölcsészkarába.

Klebelsberg a magyar jövőként a nemzeti kultúrát felemelő nevelés hazáját álmodta meg és építette minden eszközzel. Esztergomot a királyvárosi polgárság és a papság támogatásával a nevelés otthonává tette. A református Imre Sándor, a budapesti, később a szegedi egyetem pedagógiaprofesszorának szavaival: „...a nevelés sorsa a tanítóságon fordul meg, minden rendű tanítók készültségén, erején, jóakarátán. A nemzetnevelés gondolata csak úgy érvényesül, ha az egész nemzetben elterjed; ennek pedig a tanítók ily irányú meggyőződése a feltétele” (Imre, 1912, 220). Tehát a nemzetépítésben az alapvető feladat a nevelésre hárul, amihez Imre Sándor alapvetően Széchenyi István nézeteit fűzi egységes rendszerré (Pukánszky, 1999, 398–399). Imre Sándor felfogását annak szociális, demokratikus tendenciája miatt élesen támadta Kornis Gyula, Klebelsberg miniszter közoktatási államtitkára, azonban mégis feltehető Imre Sándor hatása a köz- és felsőoktatáspolitikai, tudományfejlesztési koncepcióik nemzetnevelési tartalmaira.⁸

Magyarország a Ratio Educationis óta az 1930-as évekig erősített nevelői mesteriség a jövőre nézve is kiváló alapot adott. Erre és az európai kultúra mértékrendszerére tudott építeni még a fényes szelek nemzedéke is. Továbbá ezért tartották érvényesnek a 21. században is az Antall József egykori miniszterelnöknek tulajdonított mondást, hogy Európában még az ateista is keresztény, hiszen az európai kultúrát áthatják és éltetik a keresztény gyökerek.

8. A nemzeti nevelés nemzetek feletti

Az előbbire, tehát a keresztény gyökerekre hivatkozva kell kiemelni azt, hogy a tárgyalt nemzeti nevelés csakis nemzetek feletti jellegében teljesebben kifejezhető. Vagyis a „nevelés hazájában” mindenkinek a saját kultúrájában, a családjában örökölt nemzeti, és országon belüli nemzetiségi hovatartozásában kell erősödni, neveltetésében támaszt kapnia.

Békés vármegyei párhuzamok (Kozma G., 2014) mellett az esztergomi pedagógusképzés ennek szép példája, ahol a nemzetiségi nyelv és kultúra oktatásának a tanító-, majd az óvóképzés kezdetektől igazi végvára volt. Ennek elemzésekor Juhász Márta azonban kiemeli azt a sajnálatos tény is, hogy országosan is csökken a nemzetiségi pedagógusképzés hallgatóinak létszáma (Juhász, 2024, 20). Így a sokáig működő szlovák nemzetiségi képzés mára Esztergomban is megszűnt, most a német nemzetiségi

⁸ Tény, hogy Széchenyi István nemzetépítő munkássága meghatározó volt Klebelsberg számára, amint az sem véletlen, hogy az alig 24 éves Széchenyi Károly gróf (akinek dédapja a „legnagyobb magyar” bátyja volt) 1930-tól a miniszter bizalmas munkatársa lett. Kis esztergomi vonatkozás, hogy Széchenyi Károly gróf felesége, a polgári származású Vágvölgyi Gabriella esztergomi leány volt, aki 1897-ben született Vágvölgyi Béla tanítóképzési tanító gyermekeként.

képzés megtartásáért folyik a küzdelem. Juhász (2024, 20) fontos megállapítást tesz éppen a nevelés szerepének középpontba állításával:

„Mivel ma már nagyon kevés gyermek ismeri ősei nyelvét és kultúráját, és csak néhány család ápolja továbbra is kulturális örökségét, a nemzetiségi iskolának nincs más választása, mint hogy átvegye az identitásképző közeg szerepét. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a nemzetiségi oktatás fejlessze és erősítse az etnikai hovatartozást, és stabil nyelvtudást közvetítsen.”

A nemzetiségi nevelés kulturális és identitási megközelítéséhez (Kozma, 2014) a legátfogóbb keretet nem valamely párt programjában, illetve hazai vagy uniós rendelet preambulumban kapunk, hanem azt igazi távlattal a Gravissimum Educationis, a II. Vatikáni Zsinatnak a keresztény nevelésről szóló 1965-ös nyilatkozata rögzítette, már három nemzedéknyi idővel korábban, most hatvan éve (Gravissimum, 1965, 2007, 378):

„Minden embernek – bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz vagy korosztályhoz tartozzék – személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel elete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön. Az igazi nevelés az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőttként a feladataival szerepet vállal.”

A nemzeti és a nemzetiségi nevelés szempontjából is rögzíteni kell, hogy mindez következik egyrészt magából a dolgok természetéből, másrészt a természetjog rendjéből. A keresztény nevelés keretei között különösen teljes perspektívában fogalmazódnak meg a nemzeti nevelés és a nemzetiségi identitás fejlesztésének társadalmi céljai és feladatai (Kozma, 2014, 13).

Latorcai Csaba a nemzetiségi oktatás biztosítását célzó társadalmi felelősségvállalást fogalmazza meg, amikor a nemzetiségeknek a korfájukból adódó elöregedése, illetve az anyanyelvvesztés folyamatának ezzel összefüggő gyorsulása miatti teendőkről szól: „Azonban a nemzetiségi nyelve ezzel együtt sem vész el, hiszen az adott nyelvet beszélők száma az anyanyelvi adatok csökkenésénél lényegesen lassabban csökken.” (Latorcai, 2014, 18).

9. Otthonra lelni a nevelés világában

A most megtett történeti áttekintés során egy tapodtat sem mozdultunk, itt maradtunk a „nevelés hazájában”, ahol most az esztergomi magaslatról tekinthetünk körbe. Innen is láthatjuk, hogy mind nagyobb szerepe van más fellegváraknak, a pedagógusképzés szellemi magaslatainak, akár Budapesten, Vácott, Egerben és sokféle másutt is,

szerte a Kárpát-medencében. Bárcsak mondhatnánk, hogy a mai feladatok könnyebbek, de értékvesztett világunkban továbbra is a nevelésnek kell nyújtania a megmentő erőt. Ezekben a fellegvárakban pedig körbevesz minket a történelemből sugárzó erő, ami a nevelés lehetőségeit bontja ki számunkra. Tamási Áron 1934-es regényében Ábel mondta ki, hogy mi végre is vagyunk a világon, amit úgy is olvashatunk, hogy mi a nevelés időtlen helye a világban?

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne. ...] Igaza van: kése-delem nélkül haza fogok menni, hogy otthon lehessen valahol ezen a világon!”

Irodalomjegyzék

- Csibra G. & Gergely Gy. (2007). Társas tanulás és a társas megismerés. A pedagógia szerepe. In Csibra G. & Gergely Gy. (szerk.), *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, pp. 5–30.
- Csiffáry T. (2007). Az Esztergomi Főiskola kronológiája. In Csiffáry Tamás személyes honlapja. <https://csiffary.wordpress.com/esztergomi-foiskola-oregdiakjai/>
- Fináczy E. (1925). Világnézet és nevelés. *Tanulmányok. Filozófiai Könyvek* 8. Szerk.: Kornis Gy., 1925, p. 162.
- Gereben F. (2022). A gyógypedagógiai folyamat nevelési és terápiás összefüggései – a nevelési terápia alapkérdései a neveléstudomány diszciplináris rendszerében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(1), 1–23.
- Gravissimum Educationis. Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965). In Diós I. (szerk.) (2007). *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, pp. 367–389.
- Illyés S. (2001). A tanuló neveléstudomány. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 11–22.
- Imre S. (1912). *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára 2. sz., Budapest, p. 234.
- Imre S. (1933). *A nevelés sorsa és a szocializmus, 1909*. In *Magyar Pedagógiai Lexikon* I., Fináczy-Kornis-Kemény, Révai Irodalmi Intézet, 1933, 907.)
- Juhász M. (2024). Tendenciák az esztergomi (német nemzetiségű) tanítóképzés történetében. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 2(1), 9–22. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.1>
- Kormos J. (2023). Az evolúciós szemlélet szerepéről a pedagógiában. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(2), 53–61. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.2.3>
- Kozma G. (2014). Nemzeti nevelés – kultúra és identitás. In *Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra (2014)*. GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja, pp. 5–13.
- Kozma G. (2023a). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In Kozma G. & Szőke-Milinte E. (szerk.), *Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban*. Szent István Társulat, pp. 7–39.
- Kozma G. (2023b). Fénybe állított pedagógia. Kuminetz Géza nevelési gondolatai. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(1), 21–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>

- Kozma T. (2001). Pedagógiánk paradigmái. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.). (2001). *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 23–38.
- Kuminetz G. (2010). Schütz Antal ismeretlen arca: a pedagógiatudós. In Schütz A.: *Pedagógia*. Szent István Társulat, pp. 371–419.
- Kuminetz G. (2020). A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen. (Pázmány Könyvek Sorozat, 10). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2024). A szeretet etikája és /vagy az etika szeretete: Noszlopi László (1901–1990) szeretetbölcselete és pszichológiája. In Noszlopi László (2024). *A szeretet lélektana és bölcselete*. Ős-Kép, p. 42.
- Latorcai Cs. (2014). Nemzetiségpolitikai eredmények és az azokból levonható konzekvenciák. In *Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja*, pp. 14–21.
- Marcell M. (1938). *Neveléstan*. In *A bontakozó élet VIII. Élet Kiadása*, Budapest, p. 377.
- Nahalka I. (2001). Modellek és pedagógia. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 39–53.
- Németh A. (2014). *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés. Gondolat, p. 240.
- Noszlopi László (2004): *A szeretet lélektana és bölcselete*. Ős-Kép, 332.
- Pope Francis (2019). Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Global Compact on Education. In: https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Pope Francis (2023). Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences. <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/05/Brochure-Family-Global-Compact-ENG.pdf>
- Pukánszky B. (1999). A modern pedagógia történeti gyökerei. Káptalani iskolák. In Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, pp. 52–53.
- Pukánszky B. (2004). Az iskola története a kezdetektől a 17. századig. In Németh A. & Pukánszky B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, pp. 401–426.
- Schütz A. (2010). *Pedagógia*. Szent István Társulat, p. 419.
- Török Cs. (2015). *Laudato si'* – I. Egyház és környezetvédelem. (Az enciklika elemzése). <http://www.magyarKurir.hu/hirek/laudato-s-i-egyhas-es-kornyezetvedelem>
- Weszely Ö. (1927). *Korszerű nevelési problémák*. Szent István Társulat, Budapest.
- Weszely Ö. (1935). *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Zrinszky L. (1997). Normatív pedagógia – címszó. In Báthory Z. & Falus I. (szerk.), *Pedagógiai Lexikon*, II. kötet. Keraban, pp. 614–615.
- Zrinszky L. (2000). A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 303–313.

Eszközök és módszerek a hatékony inkluzív nevelés szolgálatában

Pedagogical Tools And Methods For Inclusive Education

Ladnai Attiláné dr.

*MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék
egyetemi adjunktus*

ORCID: 0000-0002-9413-9649

Absztrakt

Az inkluzív nevelés-oktatás célja, hogy minden tanuló számára megfelelő tanulási utakat és lehetőségeket biztosítson, tekintetbe véve a gyermekek egyéni képességeit, speciális nevelési igényeit, sajátos szükségleteit (Varga, 2012). A pozitív érzelmek előmozdítása csökkenti a tanulás miatt kialakuló stresszt és szorongást, különösen azoknál a tanulóknál, akik sajátos nevelési igénnyel rendelkeznek (Norrish et al., 2013). Seligman megközelítése a reziliencia fejlesztését is kiemeli, amely szintén kulcsfontosságú az inkluzív nevelési környezetben (Varga, 2012, Seligman, 2011). Amennyiben mindez tantárgyi integráció segítségével történik, úgy a tantervi keretek közé is könnyedén beépíthető. A közösségi érzés megtapasztalása, a társadalmi kapcsolatok erősítése tovább növelheti a marginalizált tanulók társadalmi befogadásának esélyét, támogatva az inkluzív nevelés célkitűzéseinek megvalósulását. Jelen munkában desk research módszerrel feltárt eszközöket és technikákat mutatunk be, melyek a középfokú oktatásban részt vevő diákok inkluzív szemléletű tudáselsajátítását támogathatják. Összességében elmondható, hogy a pozitív nevelés integrálása az inkluzív oktatásba lehetőséget nyújt az SNI-tanulók mentális egészségének javítására, erősségeik kiemelésére és a közösségi kapcsolatok erősítésére. Ezáltal az oktatás nemcsak a tanulók tanulási eredményeit, hanem általános jóllétüket is jelentősen támogatja, hozzájárulva az inkluzív oktatás sikerességéhez.

Kulcsszavak: inkluzív oktatás, SNI, egyéni bánásmód, reziliencia, érzelmi jóllét

Abstract

The aim of inclusive education is to provide appropriate learning pathways and opportunities for all students, taking into account children's individual abilities, special educational needs and specific requirements. By building on learners' strengths, educators increase their self-confidence and motivation, thus helping them to overcome barriers to learning (Seligman et al), Furthermore, promoting positive emotions reduces stress and anxiety about learning, particularly for learners with special educational needs (Norrish et al., 2013). Seligman's approach also highlights the importance of developing resilience, which is crucial in an inclusive edu-

cational setting (Varga 2012, Seligman, 2011. Where this is done through subject integration, it can also be easily integrated into the curricular framework. Experiencing a sense of community and strengthening social connections can further enhance the social inclusion of marginalised learners, supporting the objectives of inclusive education. This paper presents tools and techniques explored through desk research to support inclusive learning for students in secondary education. Overall, the integration of positive education into inclusive education provides an opportunity to improve the mental health of students with special educational needs emphasize their strengths and strengthen community relationships. In this way, education not only improves students' academic outcomes but also significantly enhances their overall well-being, contributing to the success of inclusive education.

Keywords: inclusive education, special needs children, individual treatment, resilience, emotional well-being

1. Bevezetés

Az inkluzív nevelés olyan pedagógiai megközelítés, amely a gyermekek számára egyenlő tanulási lehetőségeket biztosít, függetlenül a sajátos nevelési igénytől, társadalmi háttértől, vagy más egyéni különbségektől. Megvalósítása érdekében a pedagógusoknak számos eszközt és módszert szükséges alkalmazni, hogy minden tanuló számára hatékony, eredményes és méltányos (Lannert, 2004) támogatást nyújthassanak. Jelen tanulmány célja felhívni a figyelmet néhány kulcsfontosságú megközelítésre, pedagógiai módszerre és eszközre, amelyek egyénileg adaptálva, tantárgyi integrációs megközelítéssel hozzájárulnak a középfokú oktatásban részt vevő diákok inkluzív szemlélettel támogatott hatékony tudáselsajátításához.

2. Elméleti háttér

Az inkluzív nevelés nemcsak a különböző képességű tanulók integrációját jelenti, hanem annak biztosítását is, hogy minden gyermek egyénileg és közösségben is a legjobb esélyeket kapja saját fejlődéséhez. Ennek érdekében a pedagógiai gyakorlatnak olyan rugalmasnak és alkalmazkodónak kell lennie, hogy minden diák megtapasztalhassa a sikerélményt, és képessé váljon a haladásra. Ebben kiemelt szerepet tölt be a pedagógus (személyiség, tudás, attitűd stb.), és az általa alkalmazott pedagógiai módszerek és stratégiák, mint például a differenciált oktatás, kooperatív- és projektalapú tanulás, illetve az élménypedagógiai megközelítések alkalmazása. Ezek a módszerek segítik a tanulók aktív részvételét és személyes felelősségvállalását a tanulási folyamatban, miközben figyelembe veszik a diákok egyéni szükségletet és képességeiket.

Élménypedagógiai megközelítés dióhéjban: Kolb (1984) élménypedagógiai modellje szerint a hatékony tanulás egy ciklikus folyamat, ahol a tanuló különböző élményeken keresztül dolgozza fel és alkalmazza az új ismereteket. Az első szakaszban a

(*concrete experience*) a tanuló közvetlen tapasztalatokat szerez egy tevékenységen vagy eseményen keresztül. Ez lehet egy helyzet, mint egy osztálytermi gyakorlat, vagy szerepjáték, illetve gyakorlati tevékenység. A második szakaszban a reflektív megfigyelés (*reflective observation*) történik, amikor a tanuló visszatekint az előző tapasztalatokra, és elemez. Ennek során tekintetbe veszi a történéseket és azok következményeit az adott élmény vonatkozásában. Ezt követi a konceptualizálás (*abstract conceptualization*), amikor a tanuló a tapasztalatokból levont következtetéseket és elméleti ismereteket feldolgozza. Ez a szakasz az új információk vagy meglévő elméletek alkalmazását várja el a megértés érdekében. Végül az aktív kísérletezés (*active experimentation*) zárja a folyamatot, amikor az újonnan szerzett ismeretek és elméletek kipróbálása történik a gyakorlatban, új tapasztalatszerzés céljából. Ez az aktív alkalmazási fázis újabb tanulási körhöz vezet. Kolb modellje hangsúlyozza a tapasztalati tanulás dinamikus és ciklikus természetét, és arra ösztönzi a tanulókat, hogy ne csak elméletben, hanem gyakorlatban próbálják ki az új ismereteket.¹ A modell egyik erőssége, hogy alkalmazható különböző oktatási környezetekben, és számos módszer segítségével, ahol a tanulók az élményeikre alapozva (implicit vagy explicit módon) tanulnak (Kolb, 1984).

A befogadó tanulási környezet kialakítása egyik kulcsa a hatékony inkluzív nevelés és az ideális tanulási atmoszféra megteremtése. Ez magába foglalja a környezet (át)alakítását, a tanulók közötti együttműködés előmozdítását, valamint a pedagógusok és az iskola dolgozóinak folyamatos szakmai fejlesztését is. Az inkluzív tanulási környezet elősegíti a pozitív tanulási attitűdök létrejöttét, és csökkentheti a különböző háttérrel rendelkező tanulók közötti egyenlőtlenségeket. (Varga, 2015)

A pszichológia és pedagógia számos ponton tudna és tud is együttműködni, például a pozitív oktatás-nevelés modelljének segítségével (Ladnai 2021), melyet Seligman Positive Education-nek (PE) nevezett el (Seligman, 2009; Norrish, 2015). A modell egy olyan holisztikus szemléletet közvetít, mely a hagyományos nevelési/iskolai közegben (teljesítmény és tudáselsajátítás mint hagyományos nevelési/iskolai feladat jelenik meg); kiemelt szerepet és hangsúlyt fordít az iskolai jóllét (wellbeing) minél gyakoribb megélésére, úgy a diákok, mint az iskolai személyzet (nevelők, tanárok, adminisztratív és egyéb dolgozók) egészének részére.

Az inkluzív index dimenziói az inkluzív irányelvek kidolgozása, az inkluzív gyakorlatok bevezetése, és az inkluzív kultúrák kialakítása mentén írható le (Booth et al., 2009), és mindez az inkluzív értékekre épül.

Fenti két értékrend értékdimenzióinak együttes fejlesztése, pallérozása az inkluzív környezeti hatások növekményében mutatkozhat meg, s ahhoz a felismeréséhez járulhat hozzá, hogy maga a környezet is mozgósítja, generálja és fejleszti a tanulás során szükséges kompetenciaelemeket. E két megközelítésmód által összeadódhatna a kooperatíván strukturált inkluzív környezet (Arató, 2014; Varga, 2015) és a pozitív pedagógiai fordulat hozadéka (Seligman, 2012, 2018), és a mindenkire kiterjedő magasabb tanulási teljesítmény mellett a magasabb mentális kiegyensúlyozottság szélesebb körben jelenhetne meg az iskolás gyermekek körében (kiemelések Ladnai, 2018).

¹ Az élményszerű pedagógiai megközelítés és a tanórán használható élményszerű játékok csoportosítása különböző pedagógiai elméletek és gyakorlati tapasztalatok összegzése alapján jött létre. Ezeket a kategóriákat nem egyetlen szerző határozta meg, inkább különböző kutatók és pedagógusok közös munkájának eredményeként alakult ki ez a szemlélet.

3. A középfokú oktatás sajátosságai

A tanulók a középfokú oktatásban jellemzően 14–18 évesen vesznek részt, nevelési sajátosságai erre az életkorra az alábbi kulcsfontosságú témakörök mentén foglalkozhatók (szociális aspektusból) össze: identitás, társas kapcsolatok, kritikai gondolkodás, érzelmi impulzivitás, felelősségvállalás, értékrend. Az oktatási intézményeknek a tananyag elsajátítása mellett (vagy éppen azzal együtt) mindenképpen szükséges az egyes készségek fejlesztését fokozottan szem előtt tartani.

Társas kapcsolatok szerepe: A kortársak szerepe még inkább meghatározó lesz a fiatal életében, amely pozitív és negatív konnotációt is magában rejt, meghatározhatja a tanuló viselkedését, önértékelését, jövőbeli érdeklődését. A pedagógusnak kiemelten szükséges a közösségi dinamika alakítására és támogatására jelentős hangsúlyt fektetni, valamint támogatni a pozitív szociális kapcsolatok (ki)alakulását, szerveződését, létrejöttét, hatékony működését, hiszen ez a későbbi oktatási formákban való beválásban is meghatározó lehet (Sanda, 2019).

Értékrend formálása: A középsiskolás évek alatt alakul ki a fiatalok saját értékrendje, amelyben a család, az iskola és a társadalom egyaránt meghatározó szerepet játszik. Fontos az etikai kérdések iránti érzékenység fejlesztése és a kritikai hozzáállás kialakítása (Nagy, 2000, 2001, 2007, 2010).

Amennyiben specifikus nevelési igény, és/vagy neurodiverzitás is felmerül, abban az esetben az érzelmi fókuszú odafordulás még inkább indokolt és szükséges lehet.

Alábbiakban a PE indikátorainak ismertetése mellett az inkluzív nevelés kapcsolódó aspektusait soroljuk fel, mutatjuk be röviden (vö: Ladnai, 2020). Az alábbi 1. táblázat utolsó oszlopa gyakorlati típusfeladat megadásával járul hozzá az oktatásban való alkalmazhatóság megkönnyítéséhez. Itt a fokozatosság elvét betartva legtöbbször egyéni, majd páros, csoportos és tananyagbéli személy kontextusában is kivitelezhetők a feladatok.

<i>PE indikátor elnevezése</i>	<i>Inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggések</i>	<i>Gyakorlati feladat, példa az alkalmazásra</i>
<i>sikeres kapcsolatok (1)</i>	sokszínűség tisztelete, közösség, részvétel, őszinteség, öröm, szeretet, befogadó szemlélet	Ki vagyok én játék – tulajdonságok.
<i>értelem az életben (2)</i>	megvalósítók felkészültsége, személyre szabott tartalmak, öröm, szeretet	Célok azonosítása az életben, influenszerek nyilatkozataival történő közös pontok, összehasonlítási lehetőségek (esetleg szemponttáblázat segítségével).

<i>szociális készségek (3) kooperativitás (4)</i>	együttérzés, bizalom, részvétel, szépség, tárgyi környezet, befogadó szemlélet	Szociális készségeket fejlesztő játékok, kooperativitást fejlesztő eszközök és feladatok, szerepjáték, verseny és szimulációs játék. Kooperatív technikák és feldolgozási módok.
<i>társas kompetenciák fejlesztése és pallérozása (5)</i>	partneri háló, közösség, részvétel, egyenlőség	Sérelmek gyűjtése a környezetből, ezekből keresztrejtvény kitalálása. Loving-kidness meditáció (Fredrickson, 2015)
<i>hatékony kommunikáció, konfliktuskezelési készség (6)</i>	tárgyi környezet, jogok, sokszínűség tisztelete, befogadó szemlélet	Társasjátékok, drámapedagógiai szituációs gyakorlatok, gondolatképregény. Erőszakmentes kommunikáció elsajátítása korosztályra szabott feladatokkal.
<i>érzelmi intelligencia fejlesztése (7)</i>	együttérzés, bizalom, őszinteség, erőszakmentesség, felkészültség	Önmagunk személyre szabott tanulmányozása (Fredrickson, 2015)
<i>megbocsátás (8)</i>	őszinteség, öröm, szeretet	Cselekedtetés – fa és falevelek ábrázolása, amit haragosok sérelmekkel és megoldásokkal „díszítenek.” Irodalmi alkotások feldolgozásakor továbbiakkal egészíthető ki a művek alapján. Reflektálásra nyújt lehetőséget.
<i>hála (9)</i>	bátorság, bizalom, együttérzés, közösség, egyenlőség, őszinteség, megújulási képesség, befogadó szemlélet	Hálalevél, Hálátávirat, Történetpiramis a háláról, saját és családi vonatkozások, tekintélyszemélyek történeteinek áttekintése.
<i>savoring technikák alkalmazása (10)</i>	együttérzés, bizalom, megújulási képesség, tárgyi környezet	Miben és mitől vagyok jó – gyűjtőfeladat.
<i>flow, flourish (áramlás) (11)</i>	őszinteség, bizalom, fenntarthatóság	Készségek, képességek, tulajdonságok, erények, erősségek és gyengeségek számbavétele, szempontrendszer szerinti feldolgozása.
<i>motiváció (12)</i>	optimizmus, tárgyi környezet, partneri háló, befogadó szemlélet	Egyéni tanulási utak és stratégiák megtalálása, alkalmazása. Gamifikáció.
<i>elkötelezettség (13)</i>	megújulási képesség, optimizmus, fenntarthatóság, tárgyi környezet	Interjúkészítés adott és szabott keretek között.

<i>erősségek felfedezése (14)</i>	befogadó szemlélet, felkészültség, őszinteség	Activity, Erősségek leltára, Értékaukción, Ismerjük meg az erősségeinket, és éljünk velük! (Fredrickson, 2015)
<i>gondolkodás-mód rugalmassága (15)</i>	derős előrelátás, kreativitás, fixed és growth mindset	Growth mindset játék.
<i>céltudatosság (célelmélet) (16)</i>	személyre szabott tartalmak, partneri háló, szeretet, bizalom	Kooperatív eszközök és módszerek, kitartás és önérvényesítés pallérozását fejlesztő játékok.
<i>a képességek irányítása (17)</i>	fenntarthatóság, közösség, befogadó szemlélet, személyre szabottság	Képességek felfedezése, Dühkezelési kártyajáték, szabályjátékok.
<i>reményteliség (18)</i>	optimizmus, megújulási képesség, felkészültség	Szociális történetek, keretmesék, internetes filmek és Youtube-videók a témában.
<i>optimizmus (19)</i>	partneri háló, szeretet, szépség, sokszínűség	Optimista történetek – képregények feldolgozása.
<i>karaktererős-ségek fejlesztése (20)</i>	optimizmus	Karaktererőségek teszt elvégzése, erősségek jelentésének megismerése, személyes élethelyzetre vonatkoztatása.
<i>önérvényesítés, önigazgatás, önuralom (21)</i>	személyre szabott tartalmak, erőszakmentesség, együttérzés	Erősségek kártyajáték, kihívások gyűjtése és kivitelezése, Érzelmek birodalmában társasjáték. Én- és öntudatosság fejlesztését célzó társas- és kártyajátékok.
<i>tudatos jelenlét (22)</i>	optimizmus, személyre szabott tartalmak, bizalom, együttérzés, bátorság, felkészültség	Relaxációs és meditatív gyakorlatok fokozatos bevezetése, jóga, egyéni vagy páros, esetleg csoportos formában.
<i>reziliencia (23)</i>	befogadó szemlélet, felkészültség	Tik-tok-videó készítése Nehéz helyzetben voltam címmel.
<i>testtudatosság (24)</i>	befogadó szemlélet, fenntarthatóság	Motoros készségeket és kreativitást fejlesztő játékok, játékos feldolgozások
<i>felelősségvállalás (25)</i>	megújulási képesség, erőszakmentesség, szeretet	Projektek kooperatív szerepekkel, kooperatív csoportmunka.
<i>holisztikus szemlélet (26)</i>	tárgyi környezet, partneri háló, személyre szabott tartalmak, a dolgok komplexitásának szemlélete, hatások és döntések	Ok-okozati viszonyok felfedezése és elemzése saját élethelyzetre tekintettel.

1. táblázat: Összefoglalás a PE és az inkluzív értékek gyakorlati alkalmazásának támogatására

A Tantervi koncentráció szemléltetése a Read Dead Redemption 2 játék kapcsán történik.² Tartalomba ágyazottan készség- és képességfejlesztésre is alkalmas lehet a játék, ugyanakkor a gamification szemléletmódjával akár tantárgyi tartalmak feldolgozására is (magyar nyelv és irodalom, történelem, osztályfőnöki óra, természettudomány, matematika) lehetőséget biztosít. Alábbiakban minderre a 2. táblázatban található példa (Ladnai & Ladnai, 2024).

Tantárgyi koncentráció	Mozgósítható indikátorok	Példakérdés, feldolgozási fókusz (számos további is lehetséges, természetes módon)
magyar nyelv	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 26	Milyen verbális és nonverbális eszközöket tudsz megfigyelni, hogyan jellemeznéd a situációban a kommunikáció tényezői, eszközei, funkciói megjelenését? Érzékelés, retorika, stilisztika, pragmatika témakörök.
irodalom	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 26	Greyek és Braithwaitek konfliktusának hasonlóságai és különbségei a Montague és Capulet család viszályának okaival. John Marston és nagybátyjának viszonya (Uncle) párhuzamba állítható Camus <i>Bukás</i> című művében Jean-Baptiste Clamence (elbeszélő) és az olvasóval kialakított viszonyával (kétes erkölcs, jellem tekintetében).
történelem	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26	Gyarmatosítás, vadnyugat, őslakosok, társadalmi beilleszkedés és attitűd a korszakban, a játékban, különféle országokban. Szociális háló, állami szerepvállalás szerepe és jelentősége.
osztályfőnöki óra	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Kinek-mikor-hol-miért segített egyik/másik karakter? Jól tette-e, egyetértés-e vele, miért igen, miért nem? Csoportmunkában érvek megvitatása. Te loptál volna gyógyszert az indiánoknak? Miért jók a szabályok, egyáltalán jók-e? Ki és miért szeg(heti) meg őket?
természettudomány	2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26	Ember és állat közti egymásrautaltság; szükségletek és azok kielégítése miért fontos? Milyen betegségek megelőzésére/kezelésére hogyan adott lehetőséget a játék, mindez miért fontos? Térképen való tájékozódás, városok távolsága, megyeszervezeti, közigazgatási, államigazgatási, igazságügyi berendezkedési sajátosságok.
matematika	2, 4, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25	Bankrablás, váltságdíj, megélhetési költségek kalkulálása.

2. táblázat: A RDR2 felhasználási lehetőségei tanórán

²A játék neve Red Dead Redemption 2 (RDR2), amelyet magyarul szó szerint Vörös halál bosszúra lehetne lefordítani, de tartalmilag a „vérvörös bosszú” talán találóbb. A Red Dead Redemption 2 egy akció- és kalandjáték, amit az amerikai Rockstar Games 2018-ban jelentetett meg Xbox One és Playstation 4 platformokra. Később, 2019 végén Windows és Stadia platformokra is adaptálhatóvá tették. A játék előzménye a 2010-es első résznek. Mind az átlagos játékosok, mind a kritikusok által elismert alkotás, a Metacritic értékelő platformon a 8. legjobb videójátékként szerepel. A játék története 1899-ben játszódik, a fejlődő, urbanizálódó Amerikában. Egy bandatag életeseményeit kísérheti és alakíthatja a karakter személyében a játékos.

4. Összegzés

A tanulmány célja annak hangsúlyozása volt, hogy a két szemléletmód (PE és inkluzív megközelítés) – akár egymást erősítve is – tudatosan, jelentős mértékben hozzájárulhatnak az oktatási-nevelési folyamatok sikereihez és eredményességéhez.

Az inkluzív nevelés bevezetése és fenntartása nem mentes a kihívásoktól. Az ilyen jellegű oktatás megvalósítása során a pedagógusok gyakran szembesülnek – többek között – az osztálylétszám, a források korlátozottsága, valamint az időhiány problémáival. Azonban ezek a kihívások lehetőséget is kínálnak az oktatási rendszerek és gyakorlatok innovációjára és fejlesztésére. A sikeres inkluzív nevelés alapja a pedagógusok, szülők és a közösségek közötti hatékony együttműködés. A pozitív nevelés az egyének erősségeire és pozitív tulajdonságaira összpontosít. Az inkluzív nevelésben ez azt jelenti, hogy a pedagógusok nemcsak a tanulók hiányosságaira vagy nehézségeire fókuszálnak, hanem azokra az erősségekre is, amelyekre építhetnek. A pozitív érzelmek – mint az öröm, az érdeklődés és a hála – fokozzák a tanulási folyamatot, mivel javítják a figyelmet, a memóriát és a problémamegoldó képességeket. Az inkluzív nevelésben, ahol a tanulók sokféle kihívással szembesülnek, különösen fontos a pozitív érzelmek megtapasztalása, hiszen csökkenti a stresszt és a szorongást. Az inkluzív nevelés olyan összetett és dinamikus folyamat, amely folyamatos adaptációt igényel a pedagógiai eszközök, módszerek és technológiák terén, sikeréhez elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos képzése, az innovatív technológiák integrációja, valamint a befogadó tanulási környezet kialakítása. E holisztikus szemlélet segíthet hozzájárulni ahhoz, hogy egyre többen megkapják a számukra szükséges támogatást és lehetőséget a teljes körű fejlődéshez.

A PE a pszichológiai tőke fejlesztésén keresztül, míg a környezetfókuszú megközelítések a tanulás során szükséges kompetenciaelemek generálása által járulhatnak hozzá a (mindenkire kiterjedő) mentális kiegyensúlyozottság megteremtéséhez az oktatási intézményekben, melyek közvetett módon bár, de az iskolai teljesítmény növekményét is eredményezhetnék.

Irodalomjegyzék

- Arató F. (2014). Deconstruction of Education. In Hungarian Educational Research Journal, 4(2), 45–62. <https://doi.org/10.14413/herj.2014.02.05>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2009). Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Kolorprint Kft.
- Fredrickson, B. (2015). A pozitív érzelmek hatalma. Akadémiai.
- Goleman D. (2006). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bantam Dell. / First published 1995, Bantam Books.
- Gordon, T. (1998). T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Kiadó Magyarország Kft.

- Kolb, D. (1984). *Az Experiential Education: Experience as the Source of Learning*. Prentice-Hall.
- Ladnai A. (2019). A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*, 4(1–4), 25–48. <https://doi.org/10.15170/AR.2018-19.4.1-4>.
- Ladnai A. (2020). A positive education és az inkluzív környezet lehetséges összefüggései. In Hideg G., Simándi Sz. & Virág I. (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 67–77. 11 p. <https://mek.oszk.hu/20900/20929/20929.pdf>
- Ladnai A. (2021). *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében [PhD-disszertáció]*. Pécsi Tudományegyetem.
- Ladnai A. & Ladnai L. (2024). A Gamifikáció pozitívumai, avagy Positive Education (PE) a Red Dead Redemption 2-vel? In: Langerné B. J.; Koós I.; & Velics G. (szerk.), *Az oktatás határdimenziói*. HERA. pp. 350–370.
- Lannert J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- Nagy J. (2000). XXI. század és nevelés. *Osiris*.
- Nagy J. (2001). A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégedetlensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9, pp. 22–38.
- Nagy J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik*.
- Nagy J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7–8., pp. 3–21.
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Rosenberg M.B. (2001). *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft.
- Sanda I. D. (2019). *Szociális készségfejlesztés leendő mérnököknek*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)*. Akadémiai.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Adler, A. (2018). Positive Education. In Helliwell, J. F., Layard, R. & J. Sachs (szerk.), *Global Happiness Policy Report*. pp. 52–73. Global Happiness Council.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Varga A. (2012). Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In Beck Z. & Cserti Cs. T. (szerk.), *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében! PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata*, pp. 126–146.
- Varga A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. <https://ormanysag.hu/wp-content/uploads/2021/03/inkluzio-szemlelete-es-gyakorlata.pdf>

Kiégés-tünetegyüttes pedagóguspályán és megelőzése irodalomterápiás módszer alkalmazásával

Burnout Syndrome in Pedagogical Professions and Its Prevention Through Poetry Therapy

Dr. Lindner Henriett

PTE BTK

egyetemi adjunktus

ORCID: 0009-0003-8985-6103

Absztrakt

A kiégés-tünetegyüttes vélhetőleg a pedagógusok pályaelhagyásának egyik legfőbb oka, nemzetközileg ismert és kutatott probléma. Több mint két évtizednyi tanítás, egyetemi oktatói munka, többek között tanárképzésben és -továbbképzésben szerzett gyakorlat után tanulmányomban megkísérlem összefoglalni a pedagóguspályán fenyegető kiégés-tünetegyüttes legjellemzőbb jelenségeit, valamint keresem a megelőzés lehetőségeit, elsősorban irodalomterápiás módszer segítségével. Az irodalmi szövegek inspirálta irodalomterápiás beszélgetéssorozat célja önmagunk mélyebb megismerése, a reziliencia és stressztűrés erősítése, valamint az érzelmszabályozási stratégiák fejlesztése. A self-care szemlélet és a jungi szimbólumelmélet jegyében, továbbá a narratív pszichológiának és a pozitív pszichológiának tapasztalatait összesítve keressük a kiégés megelőzésének komplex módját az irodalomterápiás folyamat során. Az interdiszciplináris elméleti részt az első gyakorlati tapasztalatok rövid összefoglalása követi. A cikk a Biblioterápia Szakiárnyú Továbbképzésen benyújtott és megvédett szakdolgozat átdolgozott és rövidített változata.

Kulcsszavak: kiégés-tünetegyüttes, megelőzés, self-care, önismeret, reziliencia, biblioterápia

Abstract

Burnout syndrome is assumed to be the primary reason for those in pedagogy to quit the profession, and is considered a well-researched and international problem, albeit with specific national variations. After two decades teaching at universities, collecting experiences in teachers training and education, we seek to subsume the symptoms of burnout especially in educational professions. The study describes the most important phenomena of burnout syndrome in pedagogical professions, and examines possible way to prevent it with help from therapeutical poetry methods. A series of literary therapeutic sessions seeks to develop deeper self-acknowledgement, to strengthen resilience and the handling of distress and to develop emotional regu-

lation mechanisms. Based on the point of view of self-care, Jung's theory of archetypes, and the subsuming experience of narrative psychology and positive psychology, the study researches complex methods of burnout prevention in literary therapy. The interdisciplinary theoretical part is followed by a subsumption of the first practical experiences. The text is a shorted and modified version of a final thesis handed in for Poetry Therapy Studies at the Catholic Péter Pázmány University.

Keywords: burnout syndrome, prevention, self-care, self-acknowledgement, resilience, poetry therapy

„... mert a világnak égető szüksége van egy kis jószágra –
és aki a könyveket szereti, rossz ember nem lehet”

Szerb Antal

1. Bevezető gondolatok

Ami egy igazán jól sikerült irodalomórán történik, akkor is lehet terápiás jellegű, ha hivatalosan sohasem lépjük át az irodalomtörténeti órák formai kereteit – így tudnám összegezni az elmúlt két évtized tanárképzésben és -továbbképzésben szerzett tapasztalatát. Amikor egyetemi hallgatók, tanárok arról számolnak be, hogy a szöveg *ráébresztett, szembesített, pihentetett, szórakoztatott, feltöltött, ellazított*, ha olvasásakor *flowba kerültek*, amikor úgy érezték, megérte az olvasás nehézségét, mert *gyarapodtak*, akkor elmondhatjuk: a személyiség találkozott a szöveggel. Az pedig, hogy ez mindvégig az irodalomtörténet tudományos égisze alatt zajlik, azzal a tanulással szolgál, hogy érdemes tanulnunk a klasszikusoktól.

A klasszikus esztétika egyik alaptételét Friedrich Schiller *Levelek az ember esztétikai neveléséről* című írásában fogalmazza meg, miszerint csak a szépség képes igazán szabaddá tenni bennünket, azaz schilleri értelemben nyitottá az igazra és a jóra (Schiller, 1962). A német idealizmus eszményeit ez a szabadságfogalom teszi igazán aktuálissá: mentális, pszichés zavaraink, kezeletlen stresszhelyzeteink és neurózisaink nagy része ugyanis épp a szabadság hiányát jelenti, mint ahogy nyelvünk számos kifejezése is erről tanúskodik: *elakadunk, megrekedünk*, esetleg *leragadunk, megkötöznek* vagy *gátolnak* érzelmek és múltbéli események, *nem tudunk kilépni* vagy *elmozdulni egy helyzetből*, adott esetben akár *függünk* is valamitől vagy valakitől. Az esztétikum és az arra fogékony személyiség egymásra találásából pedig sok jó fakadhat – így szól jelen tanulmány kiinduló hipotézise –, az irodalom szeretete legyőzheti a középszerűséget, segít megelőzni a fásultságot, energiával és lelkesedéssel töltheti meg azt, aki elfáradt, magával ragadhatja még a cinikust is. A kiegészítés megelőzhető, és az irodalom segítségünkre lehet ebben. Tanulmányomban megkísérlem több szempontból is megvizsgálni ezt a lehetőséget: elsőként a kiegészítés-tünetegyüttes fogalmát járom körül, majd az irodalomterápiás foglalkozások szerepét a mentális egészség megőrzésében, végezetül röviden bemutatok egy prevenció programot és annak első gyakorlati tapasztalatait.

2. A kiegészés jelenségéről

A mind tüneteiben, mint okaiban összetettnek tekintett jelenséget a szakirodalom bizonyos fizikai és pszichés tünetekhez köti, mint krónikus kimerültségérzet, fejfájás, emésztőrendszeri zavarok vagy levert, depresszióhoz hasonlatos hangulati állapotok, melyek mögött alacsony önértékelés, negatív attitűdök húzódnak és amelyek a gondolkodásmód merevségével, rugalmatlanságával társulnak (Klinovszky, 2017, 123, vö. Maslach et al., 2009, 90). Alapvetően krónikus emocionális megterhelések vagy stressz nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, mely reménytelenség és inkompetencia érzésével párosulva a célok, ideálok elvesztéséhez vezet. Jellegzetes, elsősorban saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó attitűdök kísérik (Fekete, 2010, 198). A lélek ezen „talajpusztulása” többek között a személyközi kapcsolatok elszegényedéséhez – tanárok esetében a diákokkal szemben is –, célok és korábbi ideák szem elől tévesztéséhez, elhalványulásához, az „álmok elvesztéséhez” vezet (Klinovszki, 2017, 123, vö. Gavish et al., 2010, 143). A kiegészés veszélye elméletileg minden foglalkozási területen fennáll, legtöbbször mégis az úgynevezett segítő foglalkozásúak körére értelmezik, az előfordulás gyakorisága mellett leginkább talán azért, mert a segítő foglalkozás, a másokkal való törődés közügy, az ehhez kapcsolódó fokozott felelősség, a segítettek kiszolgáltatottsága pedig társadalmi szintűvé emeli a kiegészés problémáját (Poschkamp 2011, 13, vö. Fekete 2021, 197). A tanári pályát nem tekinthetjük pusztán segítő foglalkozásnak, hanem annál összetettebb: társadalmi felelősségvállalás, önmegvalósítás és egyfajta szakmai elköteleződés vegyülete, egy többszereplős társadalmi és szakmai adok-kapok rendszer, amelyben a pozitív adás és kapás éppúgy szerepet játszik, mint egymás sebzése és sebek szerzése.

A téma népszerű, irodalma tudományos cikkektől – mint Maslach és munkatársai által jegyzett cikkek és könyvfejezetek (Maslach et al., 1978, Bakker et al., 2002, Maslach et al., 2009) vagy magyar nyelven Fekete (2010) összefoglalója – a populáris tanácsadó könyvekig terjed, amelyek közül nem egy tudományos reflexiót is tartalmaz, mint pl. Bíró (2020), Nagoski (2019), Burisch (2014) vagy Puschkamp (2011) és Bergner (2012) munkái. Meglepődésemre azonban Comer *A lélek betegségei* (2005) című, átfogó ismereteket összefoglaló tankönyvében nem foglalkozik a burnoutjelenséggel. Mindeközben nagy olvasottságra számot tartó internetes ismeretterjesztő és tanácsadó oldalak jól ismerik a jelenséget (Werner, 2022), tesztek, tréningek vagy preventív módszereket ajánlva a böngészőknek. Ami kimondottan a pedagóguspályán fenyegető burnoutjelenséget és a magyarországi állapotokat illeti, a hazai pedagógiai és iskolakultúrával foglalkozó kutatás az elmúlt évtizedben meglehetősen sokat foglalkozott a témával (Jagodics et al., 2020; Klinovszky et al., 2022; Kunos, 2018; Horváth, 2014; Lubinszki, 2012). A szakirodalom kiterjedt mivolta azt is jelenti, hogy nemcsak a tudomány, hanem a közvélekedés is tisztában van a jelenséggel és elterjedtségével, a vele való foglalkozás, a megelőzés vagy kezelés fontosságával.

A kiegészés szindrómájának detektálására, más mentális zavaroktól való elhatárolására az úgynevezett Maslach-féle kiegészés mérő kérdőívet (Maslach Burnout Inventory)

használják (vö. Bakker et al., 2002, 145) melynek kiértékelése három fő tünetcsoport mentén méri a kiégés mértékét és súlyosságát: ezek az érzelmi kimerülés, a személyes teljesítmény csökkenése és a deperszonalizáció (Jagodics et al., 2020, 47).

Puschkamp szerint a kiégés által leginkább veszélyeztetett személyiség (2011, 20–21):

- aki hajlamos kudarcok esetén a rezignációra,
- túl nagy elvárással van saját magával szemben,
- nem, vagy csak kevésbé képes a munkával kapcsolatos problémától elvonatkoztatni, függetlenedni,
- a problémákkal nem offenzív módon küzd meg – a problémák és konfliktusok inkább „belülről rágják” a lelkét, minthogy kibeszelné azokat,
- akit nagy fokú felelősségérzet jellemez,
- akinek kevés sikerélmény jut a munkájában és
- akinél hiányzik az étellel való megelégedettség érzése.

Az ilyen személyiség nem felel meg a maga állította normáknak és lebecsüli önmagát.

A kiégés hajlamosító tényezői különösen nagy figyelmet kapnak az ún. segítő foglalkozások esetében, melyek motivációs háttérben legtöbbször empátia és kulturális hagyományok állnak. A segítség lehet etikai döntés vagy racionálisan tervezett csereérték-jellegű, valamint pénzkereseti forrás is. Motivációink egy része azonban tudattalan, különösen, mivel ezek nem is feltétlenül felelnének meg a tudatunk és társadalmunk – felettes énünk – diktálta erkölcsi normáknak: narcisztikus személyiségjegyek, szublimált agresszió, hatalomvágy tartoznak ide, melyek mind az úgynevezett *Helper* szindróma, mind a *burnout* szindróma fokozott kockázatát hordozzák (Fekete, 2010, 191, 198).

A kezeléssel és megelőzéssel kapcsolatban már a korai burnoutkutatás során is megfogalmazódott, hogy „bár jelenségszinten [...] agresszivitás, irónia, cinizmus látható – nem morális szinten kezelendő a probléma” (Fekete, 2021, 189). A kiégés-tünetegyüttes kezelésének és megelőzésének vannak munkaszervezési és munkahelyetikai, valamint személyes vetületei is (Jagodics et al., 2020, 47, vö. Fekete, 2021, 199). Jelen tanulmány a személyes szempontokra fókuszál, a belső, individuális erők mozgósításának, a self-care-szemléletre alapuló érzelemszabályozás-fejlesztésnek lehetőségeit veszi számba, különös tekintettel az irodalomterápiás önismeret-fejlesztés lehetőségeire.

3. Kiégés pedagóguspályán

Többé-kevésbé mindenki egyetért abban, hogy lelkes, elhivatott és jókedvű tanárok nemcsak jobban tanítanak, hanem képesek a tárgyuk és a pedagóguspálya iránti lelkesedést is átadni a diákjaiknak, példaképekké válnak, míg a reményvesztett, a kiégés tüneteivel küzdő tanárok kevésbé sikeresek a munkájukban, továbbá kevésbé is népszerűek a diákjaik körében. Ezt a hétköznapi megfigyelést a tudomány úgy fogalmazza meg, hogy az ún. énhatékonysági hiedelmek, a teljesítmény és a lelki egészség között közvetlen összefüggés mutatható ki (Lubinszki, 2012, 266; Klinovszki, 2017, 122).

Jóllehet kétségtelenül nehéz általánosságban beszélni a tanárokról, jó részük mégis az ifjúságért dolgozni, őket segíteni, pályára állítani, magasztos célok felé irányítani vágyó idealista, aki tudatosan választotta a pályát. Sokan közülük érzelmes emberek, akik szívesen látják magukat a tanítványok idősebb barátainak, mestereinek szerepében, és nem sokat tartanak a bürokráciáról, miközben folyamatos adminisztrációs feladatok elé állítják őket és egy bürokratikus rendszer részeként kell működniük (Werner, 2022; Klinovszki, 124–125). További megterhelést jelenthetnek számukra a frusztráció, a sok problémás fiatal, a teljesítmény mérésének bizonytalan és gyorsan változó kritériumai, az alacsony jövedelem, a kétséges megbecsültség, a korlátozott karrierlehetőségek, az időszűke, valamint szerepkonfliktusok is. Ehhez társulhat egyes esetekben alacsony énhatékonyság-érzés vagy alacsony érzelemszabályozási képesség is, különösen, hogy a tanárok mindennapi munkavégzésük során nyilvánvalóan számos érzelmileg megterhelő szituációba és döntési helyzetbe kerülhetnek (Lubinszki, 2012, 263, vö. Jagodics et al., 2020, 47).

4. Szakaszok, a prevenció lehetősége és jelentősége

A kiegészítés négy fázisát különböztetjük meg (Lubinszki, 2012, 267, vö. Fekete, 2021, 197.), elsőként

- *kezdeti lelkesedés*, a munka és magánélet összemosódásának fázisát, melyet
- *stagnálás*,
- *frusztráció*, kudarckerülés,
- végül az *apátia* fázisa követ, amelyben pszichoszomatikus betegségektől, depresszió, szorongáson keresztül az önpusztításig sokféle jelenség megfigyelhető.

A folyamatot az emberi kapcsolatok fokozatos beszűkülése kíséri, miközben az eredeti pozitívumok gyakran váltanak pont az ellenkezőjükké: a személyiségen eluralkodik a kisebbségi érzés, a bizonytalanság, a szorongás és a depresszív hangulat (Lubinszki, 2012, 267–268).

A prevenció szempontjából elsődleges fontosságú, hogy a kezdeti figyelmeztető jeleket, mint a „célok iránti megnövekedett elkötelezettség, hiperaktivitás, szabadon vállalt ingyen pluszmunka, a nélkülözhetetlenség érzése, időhiány, saját szükségletek háttérbe szorulása”, a pálya kezdetén észrevegyük (Lubinszki, 2012, 268). A kiegészítés folyamatának leggyakoribb kiindulópontja a személy belső személyes szükségleteinek elhanyagolása, első detektálható jelei pedig az érzelmi szférában nyilvánulnak meg: ingerlékenységben, türelmetlenségben, bizalmatlanságban, esetleg sírásra való hajlamban. Ezt követik a kognitív szféra jelei: a teljesítőképeség és motiváció csökkenése, koncentrációs problémák, a csökkent produktív érzése, valamint ezek erős hátrítása. A pszichoszomatikus tünetképzés kezdetén a szervezet pszichovegetatív egyensúlyának felborulása „az utolsó pont, ahonnan a kiegészítés még visszafordítható” (Lubinszki, 2012, 268). Szakmai elsvárosodás és burnoutalapú talajvesztés normatív

vagy akut krízisekkel, mint amilyen az életközépi válság, túlhajszoltság vagy gyász, mátrixot is alkothat, ami további súlyos teljesítményromláshoz, éhatékonyság-csökkenéshez vezethet.

Az intervenció a tünetegyüttes kialakulásának bármely fázisában megtörheti a ciklust, legkedvezőbb és leghatékonyabb mégis a folyamat elején beavatkozni (Fekete, 2010, 197). Maslach és Pines már 1978-ban megfogalmazott néhány jól körvonalazott megelőzési, illetve kezelési stratégiát. Ezek alapja az ún. *detaches concern*, azaz a különvontatás képességének erősítése, melynek egyik módja az intellektualizáció (*intellectualization*), továbbá a privát és professzionális szféra egymástól való elkülönítése (*compartmentalization*) és a visszavonulás, az egy lépéssel hátrébb húzódás (*withdrawal*). Pozitív hatású a munkahelyi bizalom és támogató összetartás légköre, (*reliance staff*), amely optimális esetben mind feszültségoldásra, mind felelősségmegosztásra lehetőséget nyújtó kapcsolatrendszer (Maslach & Pines, 1978, 233).

5. A reziliencia fogalma, proaktív faktorok, self-care

A reziliencia a veszélyeztető körülményekhez való sikeres alkalmazkodás, egyfajta rugalmasság, amely lehetővé teszi, hogy stresszt követően gyorsan visszaálljon az eredeti állapot. „... A reziliensebb emberekben jól működik az öngyógyítás, önmegújítás képessége. ... nagyobb valószínűséggel élnek meg pozitív érzelmeket is nehéz helyzetekben.” A rezilienciát leginkább befolyásoló tényezők bizonyos személyiségjellemzők, a közvetlen környezetben, családban szerzett tapasztalatok, tágabb társas környezet, társadalom és kultúra adta keretek. A reziliencia változtatható: „minden sikeres megküzdés erősíti lelki ellenálló képességünket” (Mogyorósy-Révész, 2021, 55). A megküzdés egy biológiai (fiziológiai, neuroendokrin es immunológiai), pszichológiai (kognitív, érzelmi és viselkedéses), szociológiai es spirituális feladat, amely a szervezet különböző működési szintjeinek (autonóm, tudattalan, tudatos) összhangját igényli olyan körülmények között, amikor a meglévő erőforrások, a bevált alkalmazkodási sémák nem elegendők (Kiss, 2015a, 339, vö. Oláh, 2005).

Összességében az a célunk, hogy irodalomterápiás beszélgetéssorozatunk a résztvevőkben az autonóm személyiséget erősítse. A személyes autonómia legfontosabb tényezője az érzelemszabályozás, alapvetően annak a képessége, hogy az aktuálisan keletkező érzelmeinket mennyire tudjuk befolyásolni, kifejezésüket pedig kontrollálni. Ez egyrészt megköveteli a negatív érzelmek csillapítását, vagy kinyilvánításuk gátlását, másrészt pozitív érzelmek fenntartását, növelését, az érzelmi arousal fenntartását (Mogyorósy-Révész, 2019, 268, vö. Thompson, 1994). Az érzelemszabályozás zavara számos pszichopatológiai állapotban, valamint ezek kialakulásában szerepet játszik, bár nagy része tudattalan (Kököneyi, 2015, 317). Épp ezért mentális egészségünk megőrzése érdekében jó, „ha tudjuk, mi zajlik bennünk”, jó, ha önmagunkhoz tudatosan kapcsolódunk, ha jóban vagyunk önmagunkkal, vagy legalábbis elindulunk azon az úton, melyen keresztül jóban tudunk lenni önmagunkkal.” (Mogyorósy-Révész, 2021,

13.). A tudatos és tudattalan folyamatok közötti átjárhatóság megteremtése egyike a művészet- és irodalomterápia nyitotta „királyi utaknak”. Azt is jó tudatosítanunk, hogy a legtöbbet mi magunk tehetünk életünk jobbá tételéért, azért, hogy *jobban érezzük magunkat a bőrünkben*. Ennek a felismerésnek összefoglalása a *self-care* szemlélete. Ezen olyan önmagunkra figyelmet, tudatos öngondoskodást értünk, amely napi gyakorlatokból áll, és amely megalapozza a sikeres stresszkezelést és a rövid, illetve hosszú távú egészségmegőrzést (Mogyorósy-Révész, 2021, 114).

6. Prevenció és művészet

Minden művészetterápia, de az irodalomterápia különösen két „útvonalon” halad: önmagunkról alkotott szimbolikus és narratív tudás révén párbeszédbe elegendhetünk testi, érzelmi valónkkal, a műélmény pedig visszahat az érzelmekre és testrészetre. Az irodalmi mű és önmagunk reflexiója nem feledteti el a korábban bevésődött negatív dolgokat, érzéseket, szokásokat vagy elakadásokat, de a verbalizáció, szimbólumértelmezés és narratíva segítségével képes feleleveníteni, újrakeretezni, másképp kontextualizálni a stresszt okozó vagy traumatikus élményeket, így csökkentheti a kialakult tüneteket. Az irodalomterápiás beszélgetés alapvetően csoportos „műfaj”, az önismeretnek és gyógyításnak olyan tapintatos formája, amely az élményhez társuló megosztás által és az irodalmi szöveg közvetítésével éri el hatását. Az irodalomterápia, mint minden művészetterápiás folyamat, kétirányú: bentről, belső világunkból kifelé ható és kintről befelé, azaz a külvilág jelenségeinek és tárgyainak megfigyeléséből és beépítéséből kiinduló, befelé tartó folyamatok kölcsönhatása, kivetítés (projekció) és beépítés körforgása, egyfajta lelki anyagcsere, amely a rekreáció és egészségmegőrzés alapfeltétele (vö. Antalfai, 2007, 4). A szövegfeldolgozás során a mindenkor olvasó „életrészecskéi” visszaíródnak a „kitüntetett szövegre, azzal méretnek meg, azzal diagnosztizálnak, de nem önállósodva, hanem a művet megérteni vágyva”. A terápia kibontja „a műben rejlő egzisztenciális tartalmat, a műről beszélgeti a résztvevőket úgy, hogy érintettségük érvényesüljön, ám a mű általi fedésben és védettségben” (Gilbert, 2011, 406). A művészetterápiás módszerekről általában elmondható, hogy egyszerre működtetik az idegrendszer „bottom-up” és „top-down” (vö. Perry, 2006) regulációját, mivel a testmozgások és testrészetek során kifejezésre jutó érzelmek megjelenítését verbalizáció követi. Ugyanígy a műbefogadást, ami alapjaiban regresszivitásra épít és tudattalan folyamat, megbeszélés és tudatosítás követi. A tudatosulás, a narráció, a szimbólumalkotás segít megérteni az élettörténeti háttérrel, és elősegíti a tudattalan tartalmak, így pl. testemlékek és képszerű emléktöredékek „autobiografikus memóriatárba illesztését” (Mogyorósy-Révész, 2019, 284). Ha valami, ami amorf volt, elbeszélhetővé válik, irodalmiasul, néven nevezhető, szimbolizálható, akkor a legjobb úton vagyunk ahhoz, hogy úrrá is legyünk rajta.

Jó, hivatásában kiteljesedett, hiteles és hatékony pedagógusnak azt tartjuk, aki egyfajta természetes autoritás birtokában van, valamint öntudatos és karizmatikus

személyiség (Werner, 2022). Ha feltételezzük, hogy a pedagógusokat épp az vitte erre a pályára, ami később kiegészi jelenségekhez vezetett, akkor személyiségük erősítése – jungi értelemben a *Selbst* fejlesztése és tudatosítása, az individuáció – preventív hatású. A kiegész során ugyanis pont a *Selbst* meggyengüléséről, szem elől tévesztéséről, elsikkadásáról (deperszonalizáció) beszélhetünk. Sikeres individuációnkhoz elengedhetetlen az önismeret, amely ilyen módon hat az önkifejezésre és végső soron önmagunkról alkotott képünkre (vö. Antalfai, 2007, 15, vö. Jung, 1993, vö. Franz, 1993). Önismeretünkhöz rendelkezésre áll az irodalom „roppant dokumentumgyűjteménye”, melynek befogadásakor ún. „kettős tudat” érvényesül: a külső és belső befogadói aspektus egyidejű jelenléte, mint mese és játék közben: „Egyszerre vagyunk jelen a képzeletbeli és a valós világban, együttérzünk a szereplőkkel, de mindeközben *peremtudatunk* van arról, hogy irodalmi művet olvasunk, művészeti alkotást szemlélünk, vagy éppen színházi előadáson veszünk részt.” (Jeney, 2012, 95–96).

7. Burnoutprevenció a gyakorlatban: pedagóguscsoport-foglalkozások tapasztalatairól

A foglalkozássorozatok olyan pedagógusoknak vagy pedagóguspályára készülő fiataloknak szeretnének támogatást nyújtani, akik tudatosan szeretnék megélni hivatásuk szépségeit és szeretnének felkészülten – vagy felkészültebben – szembenézni a nehézségekkel, épp ezért kulcsfontosságú eleme az önismeret fejlesztése és az énkép pozitív irányba való elmozdítása. Egy-egy foglalkozás egy vagy több irodalmi szövegre, az olvasmányélmény ihlette gondolatok csoportban való megosztására és önreflexióra épül, és mindenkor számol az őszinte beszélgetés közösségteremtő erejével. A foglalkozássorozatok szövegbázisát folyamatosan bővitem, és kiegészítem más kiegészítő alkotó formákkal is, pl. rajzzal, kreatív vagy terápiás írásgyakorlattal, mozgással. Mivel én eredendően az irodalomtörténet irányából közelítek az önismereti gyakorlatokhoz, ezeknek a foglalkozásoknak rendszerint több közük van az irodalomhoz, mint egy hagyományos terápiához. Az irodalomhoz való kapcsolódás tapasztalatom szerint mindenkor enyhíti, átkeretezi vagy akár felül is írja a „terápia” szó megbélyegző, ijesztő jellegét, főleg a középkorú és idősebb korosztálynál.

Az irodalomterápiás önismereti módszerrel ismerkedő csoport számára vonzónak bizonyult egy 3×90 perces „ízelt” önismereti foglalkozássorozat, amely során a kiegészre, a veszélyekre, nehézségekre, teherbírásra és a kikapcsolódás formáira összpontosítunk. A foglalkozások középpontjában kifejezetten kiegészhez kapcsolható irodalmi alkotások és azok tükrében saját magunk reflexiója állnak, a szövegbázisba többféle stíusból és műfajból válogatok: könnyed, humoros szövegtől a kortárs mesén keresztül a klasszikus filozófiai példázatig. A self-care szemlélet jegyében járjuk körül a segítő foglalkozások körében felmerülő nehézségeket és a lehetséges megküzdési stratégiákat. Bár ez a foglalkozássorozat nyitott csoportként szerveződik, tapasztalatom szerint a résztvevők szinte kivétel nélkül kitartanak mindhárom foglalkozáson.

Pedagóguscsoport számára készítettem elő a kilenc alkalmas, „tanévkiismerő”, havi vagy kétheti rendszerességgel megtartott átfogóbb, több témára kiterjedő önismereti foglalkozássorozatot is, szintén 90 perces foglalkozásokkal, zárt csoportformában. A beszélgetéssorozat kezdetén az önmagunkról alkotott képünk áll, a személyiség kifejeződését keresi olyan természetes szimbolikán keresztül, mint a fa vagy az évszakok. Személyiségünket és pályaválasztásunkat alapvetően meghatározó gyermekkorunkra, szüleinkre és mestereinkre tekintünk, majd árnyainkkal, félelmeinkkel is szembenézőnk. A szövegválasztás külön összpontosít a társadalmi szerepek kérdésére, a szerepvállalásokra, a hatalomhoz és hatalmi struktúrákhoz való viszonyulásra, az ezeket kísérő veszteségekre és a gyászfeldolgozásra. A pedagógustársadalom mintegy kilencven százaléka nő, így a saját nőiség, illetve férfiasság megélését is érinti az egyik beszélgetés. A mentálisegészség-megőrzés szempontjából kiemelt jelentőségű a záró alkalom, amely teherbírást, vállalásainkat és az ezeket ellensúlyozni képes játékosság attitűdjét teszi terápiás fókuszba, és mintegy szintézisként zárja a foglalkozássorozatot.

A csoportok zárókörként az egyes foglalkozásokra, illetve a beszélgetéssorozatra való személyes reflexiót fogalmaznak meg. Bár a válaszadás általában spontán és szóbeli, álljon itt, tanulmányom végén néhány, utólag írásban is megfogalmazott visszajelzés:

Az irodalomterápia módszerét az egyik résztvevő a következő szavakkal jellemezte: „... különös, titkos ösvényeken haladunk, a racionalitás perifériáján, inkább a képzelet, a beleérzés, az alkotás, a megfogalmazódás világában.” A csoportvezető „finom provokátor”-ként irányít. „Mindez segített megtalálni éppúgy a közös tartalmakat, mint bátran kifejtetni az egyéni meglátásokat.” Az önismeret mélyítésének folyamata elkezdődhet az irodalomterápiás foglalkozás keretében, s ha sikeres a nyitás, az önismeret tovább bővíthet, mint ahogyan ez a résztvevő fogalmazott: „Életre szóló fontos meglátások villantak fel bennem, ami sok további tünődés alapanyagát adta.”

8. Rezümé

Összefoglalásul leszögezhetjük: a kiegészés-tünetegyüttes korunkban szinte minden foglalkozás körében elterjedt, de megelőzhető. Különösen fontos, hogy a pedagógusok, akik a következő generációk nevelésének felelősségét veszik a vállukra, segítséget kapjanak mentális egészségük és produktivitásuk megőrzéséhez. A kiegészésjelenség neve utal a folyamat kezdetén meglévő lángolni tudásra, rendkívüli energiára és változtatni akarásra, elhivatottságra, „világmegváltó” szándéokra, ezért jó, ha a megelőzés nem a tűz kioltását, hanem pusztító erejének teremtővé szelídítését tűzi ki célul. Dolgozatomban kísérletet tettem arra, hogy képet adjak a jelenség okairól, hajlamosító tényezőiről és folyamatáról, ezek ismeretében pedig vázoljam a beavatkozás és megelőzés lehetőségeit, különös tekintettel a reziliencia és az érzelemszabályozás fejlesztésére. Az irodalmi szöveg egyaránt lehet reflexiós vagy projekciós felület, van, hogy provokáló ellenfél és van, hogy inkább baráti beszélgetőtárs; nyújthat tudattalanunknak narratívát vagy szimbólumokba sűríteti ambivalens érzéseinket, de mindenképpen

kapcsolatba kerül önvalónkkal. Miközben átéljük, megértjük és elemezzük a szöveget, a szöveg is elemez minket: mélyül önismeretünk. Az irodalomterápiás gyakorlat kulturálisan és társadalmi szempontból általánosan elfogadott keretet adhat az önma-gunkkal való elmélyült, rendszeres és pozitív energiákat felszabadító foglalkozásnak, valamint a támogató társas közeg megteremtésének.

Irodalomjegyzék

- Antalfai M. (2007). Katarzisz-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia. Gyógyítás és egészségfejlesztés önkifejezéssel. In Demetrovics Zs., Kökönyei Gy. & Oláh A. (szerk.). Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig: Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére. Trefort, pp. 356–383.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An Internet Study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>
- Bergner, T. M. H. (2012). *Burnout: A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Z-Press.
- Bíró B. P. (2020). *Business burnout biblia: A stressz legyőzésének művészete azoknak, akiknek a munkájuk a szenvedélyük*. Kreatív Kontroll Kft.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung – Zahlreiche Beispiele – Hilfen zur Selbsthilfe*. (5th ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36255-2>
- Comer, D. J. (2005). *A lélek betegségei: Pszichopatológia*. Osiris.
- Fekete S. (2010). Segítő foglalkozások kockázatai – helfer szindróma és burnout jelenség. In Pilling J. (szerk.), *A halál és a gyász kultúrantropológiája: Szöveggyűjtemény*. Semmelweis Kiadó, pp. 189–204.
- Franz, M. L von (1993). Az individuáció folyamata. In Jung, C. G. (szerk.), *Az ember és szimbólumai*. Göncöl, pp. 157–229.
- Gilbert, E. (2011). Az olvasmányélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában. *Literatura*, 37(4), 403–411.
- Horváth Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In Karlovitz J. T. (szerk.), *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute sro.
- Jeney É. (2012). *Nyitott könyv: Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi.
- Jung, C. G. (1993). A tudattalan megközelítése. In Jung, C. G. (szerk.), *Az ember és szimbólumai*. Göncöl, pp. 17–104.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Jagodics B., Gajdics J., Gubics F., Horváth B., Vatai K. & Szabó É. (2020). Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében. *Iskolakultúra*, 30(7), 46–60. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.46>

- Kiss E. Cs. (2015a). Protéktív személyiségfaktorok. In Kiss E. Cs. & Sz. Makó H. (2015). Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana. Pannónia Kiadói Alapítvány, pp. 338–351.
- Kiss E. Cs. (2015b): A lelki ellenálló képesség, a reziliencia jelensége a pszichológiában. In Kiss E. Cs. & Sz. Makó H.: Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana. Pannónia Kiadói Alapítvány, pp. 352–367.
- Klinovszky A. (2017): Pedagógus kiegészítő kapcsolata a tanári éhhatékonysággal és érzelmi kreativitással. Móra Akadémia 4, pp. 122–137.
- Kököneyei Gy. (2015): Érzelmszabályozás krónikus betegségekben. In Kiss E. Cs. & Sz. Makó H.: Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana. Pannónia Kiadói Alapítvány, pp. 315–337.
- Kunos N.: 12 lépcsőfokon a teljes kiegészítő. Új Pedagógiai Szemle, 2018(11–12), 60–71.
- Lubinszki M. (2012): A kiegészítő komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In Illésné Kovács M. (szerk.). Docēre et movēre – Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok - a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, pp. 263–276.
- Maslach, C. & Pines, A. (1978): Characteristics of Staff Burn-Out in Mental Health Settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 1978 (5), pp. 233–237. <https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233>
- Maslach, C., Leiter, M. P. & Schaufeli, W. (2009). Measuring Burnout. In S. Cartwright, & C. L. Cooper, (szerk.). *The Oxford Handbook of Organisational Well-Being*. Oxford University Press. pp. 86–108. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005>
- Mogyorósy-Révész Zs. (2019). Érzelmi regulációs krízisben és traumában – a helyreállítást segítő, pszichológiai tanácsadás során alkalmazható módszerek és gyakorlatok. *Mentálhigiénié es Pszichoszomatika* 20(3), 267–298. <https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.007>
- Mogyorósy-Révész Zs. (2021). Érzelmszabályozás a gyakorlatban: Újra kapcsolódás a belső biztonságához. Kulcslyuk.
- Oláh A. (2005). *Érzelmek, megküzdés es optimális élmény*. Trefort.
- Perry, B. (2006). Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children. *The Neurosequential Model of Therapeutics*. In N. B. Webb (szerk.): *Traumatized Youth in Child Welfare*. Quilford Press, pp. 29–52.
- Puschkamp, T. (2011). *Ausgebrannt! Burnout erkennen, heilen, verhindern*. Ferdinand Schöningh Verlag. <https://doi.org/10.30965/9783657772018>
- Schiller, F. (1962). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen In F. Schiller: *Sämtliche Werke: Band 5* (3th ed., pp. 570–668). Hanser.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59(2/3), 25–52. *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*, 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Werner, R. (2022). Burnout bei Lehrern – Auf die Persönlichkeit kommt es an. *Cicero – Magazin für politische Kultur* 7. <https://www.cicero.de/kultur/burnout-bei-lehrern-personlichkeit-schule-depression>.

Terminológiai utazás az együttnevelés körül

A Terminological Journey Around Integrated Education

Dr. Mile Anikó Eszter

*KJÉ Humántudományi Kar
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0003-3625-1226

Absztrakt

Alapvetés, hogy egy társadalom fejlettségét nagyban mutatja az, hogyan bánik az elesettekkel, kiszolgáltatottakkal, a társadalom peremére szorult emberekkel. A szemlélet, a gondolat és a kommunikáció szoros kölcsönhatásban van egymással. Gondolkodásunk meghatározza kommunikációnkat, de a nyelv, a kommunikáció (különösen a tömegkommunikáció) is hatással van gondolkodásunkra. Érzékelhető ez a hatás-ellenhatás a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek megítélésével kapcsolatban is, ahol egyrészt maga a hiányosság, károsodás, illetve az érintett populációk megnevezései jól visszatükrözik az adott társadalom hozzáállását a sérült, fogyatékos emberekhez (lásd pl. rokkantak világnapja). Másik oldalról viszont érzékelhető a szakterület, az oktatáspolitikai azon erőfeszítése is, hogy a jogi és a szakterminológia alkalmazásával (is) hatást gyakoroljanak a társadalmi szemléletre (lásd pl. sajátos nevelési igény). Végül, de nem utolsósorban nem feledkezhetünk meg arról a speciális folyamatról sem, melynek során a sérülések, károsodások adott korszakban elfogadott és használt terminológiája az idők folyamán egyre pejoratívabbá válik (lásd pl. debilis, imbecillis, idióta). A tanulmány egy „terminológiai utazásra” invitálja az olvasót, melynek során három fogalompár, a másság és különbözőség, a fogyatékos és sajátos nevelési igény, valamint az integráció és inklúzió fogalmak elemzése mentén igyekszünk tisztázni a terminológiai kérdéseket, problémákat.

Kulcsszavak: másság, különbözőség, fogyatékos, sajátos nevelési igény, integráció, inklúzió

Abstract

It is a principle that the state of development of a society is largely determined by the way it treats the downtrodden, the vulnerable, and the marginalised. Attitude, thought and communication are all closely linked. Our thinking determines our communication, but language and communication (especially mass communication) also influence our thinking. This effect and counter-effect can also be felt in relation to the judgement of people who need remedial educational assistance, where the term ‘disability’ itself, or the designation of the population

concerned, reflects societal attitudes to people with disabilities (see for example World Day of the Disabled). On the other hand, the efforts of the field and education policy have also had a perceptible influence on social attitudes through the use of legal and specialised terminology (see e.g. special educational needs). Last but not least, we must not forget the specific process whereby the terminology of injuries and impairments accepted and used in a given period becomes increasingly pejorative over time (see e.g. debilis, imbecillis, idiot). The paper invites the reader on a ‘terminological journey’, analysing terminological issues and problems through the analysis of three pairs of concepts: difference and diversity, disability and special educational needs, and integration and inclusion.

Keywords: difference, diversity, disability, special educational needs, integration, inclusion

1. Bevezetés

Egy sajátos nevelési igényű gyermek megjelenése egy iskolai osztályban, óvodai csoportban reflektorként világít rá azokra tényezőkre, amelyek a befogadását segítik, vagy éppen akadályozzák a szemlélet, a program, valamint a pedagógiai gyakorlat vonatkozásában. Ezek a tényezők többségében nem speciális feltételeket jelentenek, hiszen a nyitottság, a befogadó szemlélet, vagy az egyéni különbségekhez alkalmazkodó pedagógiai gyakorlat általános elvárás a pedagógusok felé. Mindezek hiányosságai azonban markánsabban megjelennek, nyilvánvalóbbá válnak, ha egy atipikus fejlődésű gyermek is része a közösségnek. Ahogy egy társadalom fejlettségét is jelzi, ahogyan az elesettekkel, kiszolgáltatottakkal bánik, úgy egy óvoda, iskola szakmai minőségét, színvonalát is mutatja, mit tud kezdeni a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel. A befogadó pedagógiai gyakorlat alapja a befogadó szemlélet, melyet a kommunikáción keresztül is vizsgálhatunk. A szemlélet, a gondolkodás ugyanis hat a nyelvünkre, kommunikációnkra, de ez a hatás visszafelé is működik, a nyelvhasználat is hatással lehet a szemléletre.

Jelen tanulmány szerzője – nem nyelvészként, hanem gyógypedagógusként – az együttneveléssel összefüggő fogalmakat vizsgálva, elemezve törekszik tisztázni a napjainkban gyakran előforduló terminológiai kérdéseket, problémákat.

2. Másság – különbözőség

A *másság* újkeletű szónak minősíthető a magyar nyelvben, melynek tartalmát, jelentését a rendszerváltás utáni magyar közélet formálta ki. A kifejezés fiatal volta abban is tetten érhető, hogy egyelőre nem szerepel nyelvi teauruszokban sem (Illyés, 1999). Amikor másságról beszélünk, tulajdonképpen viszonyítunk. Viszonyítjuk az emberi minőséget valami kézzelfoghatatlan és meghatározhatatlan átlaghoz, normálishoz, éphez, jóhoz, amit alapértelmezett összehasonlítási alapként kezelünk. A viszonyítás azonban több kérdést is felvet: miben más? Hogyan más?

Mennyire más, azaz hol van a határ, ahonnan már „más” minőségről beszélhetünk? A másság jelentéstartalmából adódóan elválaszt, hiszen feltételez egy átlagos, homogén tulajdonságcsoportot, egy illuzórikus normalitást, és az attól eltérő minőséget. „Nem olyanok, mint mi.” Illyés Sándor (1999) értelmezésében a másság kifejezés használata a *mátság* szemlélet- és gondolkodásmód tükröződése. Ebben a szemlélet- és gondolkodásmódban az emberi tulajdonságok esetenként pozitív, de többségében negatív minősítést kapnak. Mindez legitimálja a sajátos, eltérő viszonyulást az így minősített gyermekekhez és felnőttekhez.

A *különbözőség* fogalma mutat ugyan hasonlóságot a mássággal, de nem azonos jelentéstartamú. Az összehasonlítás, viszonyítás ebben a fogalomban is megjelenik, de a másságtól eltérően nem egy alapértelmezett összehasonlítási alaphoz viszonyítunk, hanem egymáshoz, hiszen „mindannyian mások vagyunk”. A különbözőség elismeri az emberi létezés sokféleségét és sokszínűségét. E nézet a heterogenitást az élet és a tanulás forrásának tekinti, nem pedig megoldásra váró problémának (Booth & Ainscow, 2011).

Érzékelhető tehát, hogy a két fogalom mögött kétféle szemlélet áll, amelyeknek eltérő pedagógiai vonatkozásai lehetnek. A másságszemlélet a pedagógiában azzal, hogy gátolja a belső elfogadást, távolságtartáshoz vezethet, és az együttnevelésben a sérült, sajátos nevelési igényű gyermektől várja el az alkalmazkodást, az asszimilációt a közösségbe. A másságszemlélet nem zárja ki természetesen a segítő szándékot, a gyermek állapotának, képességeinek fejlesztésére irányuló tevékenység megszervezését, de nem tartja magát kulcsszereplőnek ebben a folyamatban, a segítségnyújtást elsősorban külső szakmai szervezettől, külső szakembertől várja. Az osztályteremben, óvodai csoportban zajló pedagógiai folyamatban a gyermekek egyéni különbségeihez való alkalmazkodás, a differenciálás – amennyiben megjelenik – többségében direkt módon, a szervezésben ölt testet (pl. rétegmunka), elválasztva egymástól a különböző képességű gyermekeket, szelektív mechanizmusokat indukálva.

A különbözőség, a sokszínűség azonban mindenkit érint, a közös emberi vonásokkal és a kisebb-nagyobb különbségekkel együtt. A különbözőség szemlélete egyformán értékesnek tart mindenkit, érzékelhető különbségeitől függetlenül. E nézet szerint egyénisége és pozitív cselekedetei révén a közösség minden tagja hozzájárulhat a közös célok eléréséhez (Booth & Ainscow, 2011).

A különbözőség tisztelete a pedagógiai folyamatban egy komplex, rugalmas pedagógiai tevékenységrendszer feltételez, amely valamennyi szereplő igényeit igyekszik figyelembe venni (Rapos et al., 2011). Úgy differenciál, hogy közben biztosítja az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységességet is, így nem működtet közben szelektációs mechanizmusokat (M. Nádas, 2010). Ilyen indirekt differenciálás lehet például a projektmódszer, vagy a kooperatív tanulás, melynek során a pedagógiai környezet komplexitása lehetővé teszi a többszintű bekapcsolódást a tanulási folyamatba, a gyermek differenciálja saját magát.

3. Fogyatékoság – sajátos nevelési igény

Fogyatékos, fogyatékkal élő, fogyatékosággal élő... már a vizsgálandó fogalompár első elemének is több verziója él az érintett populációkra vonatkozóan. Mindhárom megnevezés jelentéstartalmában visszatükröződik a hiányosság, a csökkentértékűség, a kedvezőtlen állapot.

A fogyatékkal élő és a fogyatékosággal élő kifejezések esetében az eszközhatározós szerkezet egyrészt kifejezi ugyan az „egyén önhibáján kívül keletkezett” állapotát (N. Tóth, 2015), másrésztől viszont azt sugallja, hogy a fogyatékos ember egész életében arra kényszerül, hogy a fogyatékoságával törődjön.

Bár mindig is voltak és vannak ellenzői, a fogyatékoság mint fogalom továbbra is él, a köznevelés, az egészségügy és a szociális szféra egyaránt használja.

Tovább bonyolítja azonban ezt a terminológiai kérdést, hogy az egyes szakterületek, illetve a jogszabályok sem egységesek a fogalom használatával kapcsolatban. A téma szempontjából az egyik legjelentősebb jogszabály, az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról a *fogyatékos személy* terminológiát használja, és értelmezi is. A jogszabály 4. §-ának a) pontja szerint fogyatékos személy az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja.

Ezt a kifejezést használja többek között az egészségügyi törvény, a családok támogatásáról szóló törvény, a gyermekvédelmi törvény (értelemszerűen fogyatékos személy helyett fogyatékos gyermek, fiatal) és a munka törvénykönyve is. Alaptörvényünkben és az egyenlő bánásmódról szóló törvényben a *fogyatékkal élő* kifejezés jelenik meg, míg a Magyarország által 2007-ben ratifikált ENSZ Egyezmény *fogyatékosággal élő* személyek jogairól szól. Az Egyezmény 1. cikke szerint *fogyatékosággal élő* személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.

A bemutatott két jogszabályi definíció nagyon hasonló. Bár mindkettőben hangsúlyos a hiány, a károsodás megjelenítése, a meghatározások bio-pszicho-szociális megközelítésűek és kiemelik, hogy a fogyatékoság társadalmi hátrányt eredményez (Szabó, 2015). A nemzeti felsőoktatási törvényben is *fogyatékosággal élő* hallgató kifejezés jelenik meg.

A fentebb bemutatott terminológiai változatosság azonban nem teszi lehetővé az egységes értelmezést, ehhez egységes fogalomhasználatra is szükség lenne az egyes szakterületeken és természetesen a jogi szabályozásban is. Összességében megállapíthatjuk, hogy a fogyatékos fogalom a csökkentértékűséget feltételező jelentéstartal-

mával, az eltérő fogyatékoságdefiníciókkal és értelmezésekkel hazai és nemzetközi szinten is megérett arra, hogy szakterületi, jogi felülvizsgálat alá kerüljön.

A fogyatékoság fogalmát az előbbiekben többféle megközelítésből elemeztük, de nem esett még szó a köznevelésben való használatáról. A kifejezést egyre kevésbé tartják alkalmasnak egy sajátos tulajdonságcsoporthoz megjelölésére a nevelő-oktató munkában. Nemzetközi szinten elterjedtebbé vált az a nézet, hogy a képességek hiányára való összpontosítás helyett a gyermek, tanuló szükségleteire való fókuszálásnak a nyelvhasználatban is meg kellene jelennie. Kialakult egy komplex gyűjtőfogalom, a sajátos nevelési igény, amely a gyermek különleges bánásmódra való ráutaltságát jelenti, adott pedagógiai feltételek között (Illyés, 2000).

Maga a kifejezés 1978-ban jelent meg először Angliában a Warnock-jelentésben, mely egy, a gyógypedagógiai ellátás helyzetét feltáró kutatás eredményeinek összegzése volt. Mary Warnock (1978), a kutatás vezetője jelentésében alapelveként jelezte, hogy a fogyatékoság fogalmát és az elnevezéssel járó attitűdöt fel kell váltania egy pozitív, kihívásra összpontosító hozzáállásnak és fogalomnak, a sajátos nevelési igénynek (special educational needs).

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX. törvény 2003. évi módosításában jelent meg először a fogalom, amely kisebb-nagyobb módosítások után a jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben a következőképpen szerepel:

„(...) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (Értelmező rendelkezések, 4. § 25. pont)

A meghatározásban – mint látható – a sajátos nevelési igény gyűjtőkategóriaként szerepel, melynek specifikációjában a klasszikus fogyatékosági kategóriák mellett megjelennek a gyógypedagógiai segítségnyújtást szintén igénylő pszichés zavarok is. A sajátos nevelési igény nem diagnosztikus, hanem jogi kategória, többletjogok, többletszolgáltatások kapcsolódnak hozzá. A sajátos nevelési igényt egy multidiszciplináris szakértői team állapítja meg (szakértői bizottság), és ennek a feladata, hogy meghatározza, melyek azok a pedagógiai többletszolgáltatások, kedvezmények, mentesítések, amelyekre a gyermeknek, tanulóknak az óvodai, iskolai életben az optimális fejlődéséhez szüksége van.

4. Integráció – inklúzió

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többségi köznevelési intézményekben történő oktatásával, nevelésével összefüggésben az együttnevelés magyar kifejezés mellett az integráció és inklúzió megnevezések is megjelennek a hazai szakmai szóhasználatban. A két kifejezés használatával kapcsolatban szintén jellemzőek a terminológiai nehézségek, gyakran alkalmazzák – helytelenül – egymás szinonimájaként, noha az együttnevelés különböző megközelítéseit, szintjeit jelentik. Bonyolítja a helyzetet, hogy a fogalmak használata a nemzetközi szakirodalomban sem egységes, valamint angol nyelvterületen az integráció, inklúzió kifejezések mellett hasonló jelentéssel megjelenik a mainstreaming kifejezés is. A terminológiai sokszínűség mellett szemantikai sokszínűség is jellemző, de együttjárásuk a legkevésbé sem garantálható. A nemzetközi szinten, gyógypedagógiai megközelítésben használatos értelmezéseket Bürli (2009) kísérli meg rendszerbe foglalni. A rendszer bemutatását, illetve az integráció, inklúzió fogalmak hazai szinten történő használatának elemzését, Bürli rendszerébe illesztését Papp (2012) vázolja fel.

Az integráció fogalmát számos tudományág, pl. matematika, biológia, szociológia, pszichológia, politológia, közgazdaságtan igen eltérő módon használja, így többféle jelentésváltozatban él a különféle diszciplínáknak megfelelően. Maga a szó latin eredetű, jelentése a *Magyar értelmező kéziszótár* meghatározása szerint: különálló részeknek valamely nagyobb egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése. Pedagógiai értelemben a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek, tanulók együttes nevelését, oktatását jelenti. A Mesterházi Zsuzsa által szerkesztett *Gyógypedagógiai lexikon* az 1970-es években elindult pedagógiai irányzatként definiálja, mely a „tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (pl. fogyatékos, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti kortársakkal.” (Mesterházi, 2001, 113).

Az integráció egyik előfutára a Skandináviából elinduló ún. normalizációs elv volt, mely szerint a fogyatékos emberek számára olyan feltételeket kell teremteni, amelyek a legnagyobb mértékben közelítenek a normális életfeltételekhez (Lányiné, 1993). A fogyatékosok jogaiért az USA-ban folyó polgárjogi mozgalmak hatására az 1975-ben megjelenő oktatási törvény biztosította a legkevésbé korlátozó pedagógiai környezetet minden fogyatékos gyermek számára, ami képességeitől, egyéni sajátosságaitól függetlenül integrált, vagy elkülönített is lehet. A szegregáció megszüntetése volt a célja az olaszországi antipszichiátriai mozgalmaknak, valamint a kisebbségek diszkriminációja elleni fellépésnek, mely oda vezetett, hogy az állami speciális iskolákat egyszerűen felszámolták (Csányi, 2000).

Az integráció nem új keletű fogalom a gyógypedagógiában. A gyógypedagógiai rehabilitatív tevékenységek végső célja a társadalmi integráció, azaz a fogyatékos személy beillesztése, beilleszkedése a társadalomba. Míg a nevelés-oktatás területén

megjelenő integráció (együttnevelés) végigkíséri, áthatja és formálja a pedagógiai folyamatot, a hagyományos gyógypedagógiai koncepcióban az elkülönített nevelés, speciális fejlesztés végeredményeként jelenhet meg a társadalmi integráció, sok esetben a lakáshelyzetre és foglalkoztatásra redukálva (Bárczi, 1959; Göllész, 1976).

Az *inklúzió* kifejezés elsőként szociálpolitikai fogalomként vált ismertté, majd az oktatáspolitikában is megjelent (Schiffer, 2011). Az inkluzív társadalomban az állampolgárok együtt élnek, tanulnak és dolgoznak, kirekesztés nélkül. Schaffhauser (2011) az inklúzió komplex koncepcióját vázolja fel. Komplexitáson azt érti, hogy a koncepció nemcsak egy jövőbe mutató társadalomképet és egy egészséges ember- és világképet tartalmaz, hanem benne foglaltatik egy, a társadalom- és emberfelfogásból induló gondolkodási és cselekvési modell is. Az inkluzivitás elvén alapuló modell megjelenik a társadalom valamennyi szegmensében, alrendszerében, így a köznevelés rendszerében is. Ez utóbbi különös jelentőségű a társadalmi befogadás szempontjából, hiszen befogadó felnőttek nevelése csak befogadó neveléssel, oktatással lehetséges, amelyben az inkluzív értékek és elvek a gyermekek, tanulók mindennapi nevelési tapasztalatai részévé válhatnak.

Az inklúzió fogalma pedagógiai értelemben elsőként az UNESCO által 1994-ben megrendezett salamancai „Speciális szükségletűek nevelése; lehetőség és minőség” című világkonferencián megfogalmazott *Salamancai tézisek*ben jelent meg. A dokumentum ajánlásokat ad az inkluzív nevelés megvalósításához. Felszólít minden kormányt, és arra biztatja őket, hogy helyezték a törvénykezés és a társadalom alapelvei közé az inkluzív nevelés elvét. Az ajánlás szerint az inkluzív irányultságú iskolák a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináló attitűdök legyőzésének, egy inkluzív társadalom kiépítésének és a mindenki számára megfelelő nevelés megvalósításának. Ezzel javítják az egész oktatási rendszer hatékonyságát (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Összességében elmondható, hogy az integráció és az inklúzió a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének két – egymástól jól elkülöníthető – formája. Míg az integráció esetében az a cél, hogy minél több sajátos nevelési igényű gyermek kerüljön speciális intézmény helyett többségi pedagógiai környezetbe, addig az inklúzió célja az, hogy minden gyermek a lakóhelyéhez közel eső olyan iskolában/óvodában tanulhasson, nevelkedhessen, amely képes az aktuálisan megjelenő összes egyéni nevelési szükségletet felismerni és megfelelően támogatni. Ez a támogatás és befogadás nem korlátozódik a sajátos nevelési igényű gyermekekre és tanulókra, és nemcsak a tanítás-tanulás folyamatában értelmezhető.

Az intézményi (iskolai, óvodai) kultúrát inkluzív szemlélet hatja át, mely – visszakanyarodva az első fogalompárhoz – tiszteli a sokszínűséget, és a különbözőséget, a heterogenitást értéknek tekinti.

Irodalomjegyzék

- Bárczi G. (1959). Általános Gyógypedagógia. Tankönyvkiadó.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Inklúziós Index. A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Bürli, A. (1997). Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In Eberwein, H. (szerk.) Handbuch Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. pp. 379–392.
- Csányi Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés S. (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 377–408.
- Göllesz V. (1976). A gyógypedagógia alapproblémái. Medicina, Budapest.
- Illyés S. (1999). Másság és emberi minőség. Új Pedagógiai Szemle, 49(1), 3–10.
- Illyés S. (2000). A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In Illyés Sándor (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 15–38.
- Lányiné Engelmayer Á. (1993). A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In Csányi Y. (szerk.), Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI, Budapest. pp. 11–21.
- Mesterházi Zs. (szerk.). (2001). Gyógypedagógiai lexikon. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- M. Nádasi M. (2010). Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- N. Tóth Á. (2015). A pedagógia adósságai. Savaria University Press.
- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és hazai szinten. Gyógypedagógiai Szemle, 40(4), 295–304.
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O. & Mészáros Gy. (2011). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Schaffhauser F. (2011). Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában. Az inklúzió pedagógiája. In Bábosik I., Borosán L., Hunyady Gy.-né, M. Nádasi M. & Schaffhauser F. (szerk.) Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 263–352.
- Szabó D. (2015). A fogyatékos személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. Magyar Pedagógia, 115(4), 319–341. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.319>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- The Warnock Report (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

A füzetmunka szerepe a Waldorf-iskola első nyolc évében

The Role Of Notebook Work In The First Eight Years Of The Waldorf School

Dr. Pajorné Dr. Kugelbauer Ida

AVKF

főiskolai docens

ORCID: 0009-0006-6057-8404

Absztrakt

A Waldorf-pedagógia epochális oktatásának sajátossága, hogy epochafüzetet készítenek a gyerekek, amely a tankönyvük is egyben. A rajzolással kísért füzetmunkának a tanítás-tanulás folyamatában a tananyag rögzítése, elmélyítése és művészi átélésével a belsővé válás a célja. Tanulmányomban egy Waldorf-iskolai osztály nyolc év alatt készült füzetmunkáit mutatom be és elemzem kiemelten a vizuális nevelés szempontjából.

Waldorf-osztálytanítóként 2015-től 2023-ig a Váci Waldorf Általános Iskolában tanítottam. A nyolc év alatt az osztályomban a gyerekek által készített füzetekről (írás, olvasás, számolás, irodalom, nyelvtan, történelem, matematika, geometria, biológia, kémia, fizika, földrajz) fotódokumentációt készítettem. A gyerekek alkotásainak elemzésével szeretném bemutatni, hogy milyen lehetőségek rejlenek abban, ha a rajzolást a tanulás eszközeként tekintjük, és beépítjük a tanítás-tanulás folyamatába. A longitudinális vizsgálat lehetőséget nyújt az életkor előrehaladásával a tanítás-tanulás módszertan változásainak bemutatására. A füzetekben a gyerekek életkorának növekedésével a rajzi képességeik fejlődnek, a vizuális kommunikáció területei egyre bővülnek. A kifejező alkotások, tanulmányrajzok, térképek, magyarázórajzok, díszítőmotívumok és szövegek alkotnak egységet, a tanulás szolgálatában.

Kulcsszavak: Waldorf-pedagógia, epochafüzetek, tanítás-tanulás módszertan, rajzi képességek, vizuális kommunikáció

Abstract

The peculiarity of Waldorf pedagogy's epochal education requires that children prepare to create an epochal booklet that also serves as their textbook. The purpose of notebook work accompanied by drawing is to record, deepen, and experience the teaching material, and to internalize newly acquired knowledge through artistic experience. In my study, I present and analyze notebooks produced by a Waldorf school class over eight years, focusing on visual education.

I was a Waldorf teacher between 2015 and 2023 at the Vác Waldorf Elementary School. During these eight years, I took photos of the notebooks made by the children in my class (writing,

reading, arithmetic, literature, grammar, history, mathematics, geometry, biology, chemistry, physics, and geography). By analyzing the children's artwork, I attempt to demonstrate the possibilities presented by the act of drawing as a learning tool, if incorporated into the teaching-learning process. The longitudinal study also explains how the teaching-learning methodology changes with age. As the children get older, their drawing skills develop, and the dimension of their visual communication expands. Expressive works of art, study drawings, maps, explanatory drawings, decorative motifs, and texts form a whole, in the service of learning.

Keywords: Waldorf education, art education, epochal booklets, teaching-learning methodology, visual communication

1. Bevezetés

A Waldorf-pedagógia komplex egészet alkot, a képességfejlesztés tantárgyakon átívelő folyamat. Ebben nagy szerepe van az osztálytanítónak, aki nyolc éven keresztül tanítja a gyerekeket. Az epochákat ő tartja, ő alakítja ki az osztály szokásrendjét. Az epochák egy időszakot jelentenek, amikor minden reggel a főoktatás időszávjában egy tantárggyal és a hozzá tartozó képességfejlesztéssel foglalkozunk. A gyerekek epochafüzetet készítenek, amely a tankönyvük is egyben. A füzetmunkának a tanítás-tanulás folyamatában a tananyag rögzítése, elmélyítése és művészi átélésével a belsővé válás a célja, ezért alsóbb évfolyamon a füzetmunkát a tanár irányítja, és hetedik-nyolcadik osztályra a gyerekek képessé válnak önálló füzetvezetésre. Az esettanulmányomban ezt a folyamatot vizsgálok. A füzetmunka készülését befolyásoló komplex képességfejlesztés módszereibe is bepillantunk majd, hiszen ezek is befolyásolják a folyamatot. Ez egy út. Azonban sokféle út létezik, mert a Waldorf-osztálytanító a tananyag feldolgozás módjában szabadon dönthet, megválaszthatja a művészi formát. Waldorf-osztálytanítónaként 2015-től 2023-ig a Váci Waldorf Általános Iskolában tanítottam. A nyolc év alatt az osztályomban a gyerekek által készített füzetekről fotódokumentációt készítettem – majdnem 10 ezer felvétel –, ezeket használtam fel a folyamat feltárásához. Elemzésemet a füzetmunkák bemutatásával, fényképeivel támasztottam alá. Sokféle képességű gyerek munkájának bemutatására törekedtem. Ötödik osztálytól nagyon sokféle epochánk volt a tantárgyi struktúra bővülésével, így nem törekedtem a teljességre, hanem az elemzési szempontokból releváns jelenségeket emelem ki a folyamatból.

- Az elemzés szempontjai:
- A füzetmunka hogyan segíti a tanítási-tanulási folyamatot?
- A vezetett füzetmunkától hogyan haladnak az önálló füzetvezetésig?
- A vezetett rajzoknak és a szabadrajzoknak mikor, hol van szerepe?
- A vizuális kommunikáció mely fajtái találhatók meg az évek során?

2. Füzetmunkák az első négy évben

A Waldorf-iskolában nagy alakú, vastag lapú füzeteket használnak a gyerekek, első évben méhviaszkrétával (kezdetben téglalakúval, majd rúd alakúval; fokozatosan kapták meg a 12 színt), másodikban postairónnal és jó minőségű színes ceruzával alkotnak, később ceruzaporral is színeznék. A folyóírás bevezetésével töltőtollat használnak. Én fontosnak tartottam, hogy a füzetvezetési szokásokat a kezdetektől kialakítsam. A nyolc év során szinte mindennap volt füzetmunka, ez a főoktatásból kb. 20-30 percet vett igénybe, és a főoktatás végére került. Én is vezettem a saját füzetemet, előre elkészítettem a füzetmunkát, így átélhettem, amit a gyerekek is megtapasztaltak. Szükség esetén korrigálhattam az elképzelésemet, terveimet.

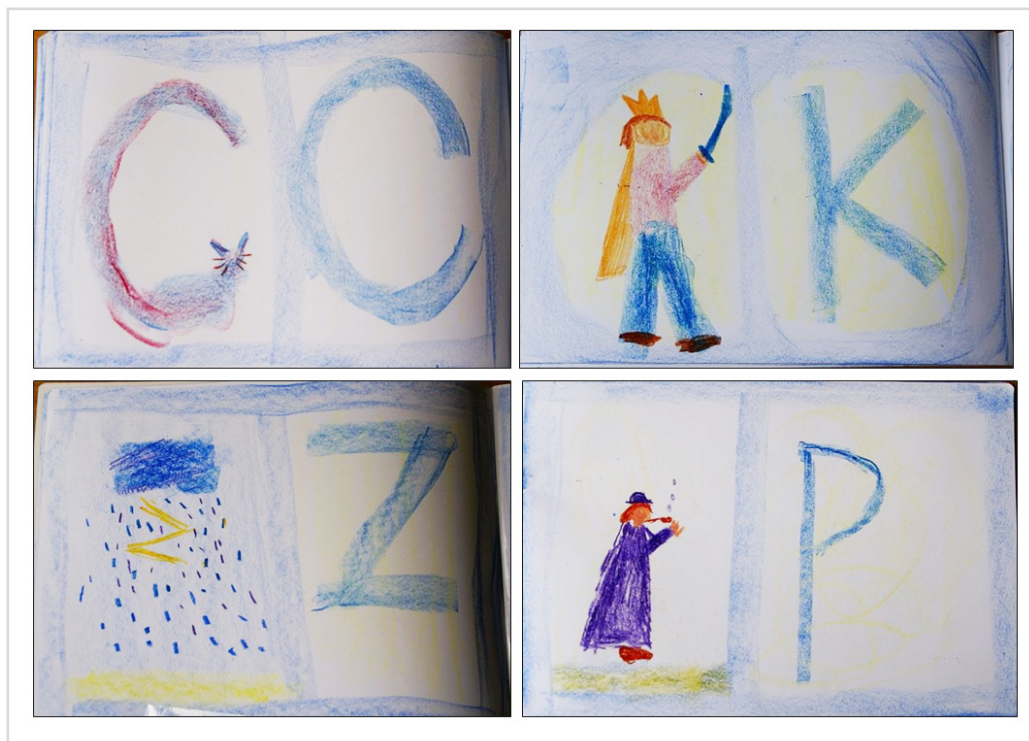


Formarajzfüzetek, 1. osztály, 2015/2016-os tanév, Váci Waldorf Iskola

Formarajz epochával indul az első osztály szeptemberben. A gyerekek megismerkednek az egyenes és görbe vonalakkal, és azok különböző kombinációival. Ezek az ábrák egy mesébe ágyazva, egy mesei képhez kötötten jelennek meg. Az osztálytanító vezeti a rajzot, és a gyerekek füzetébe megfigyelés, illetve követés útján kerülnek a formák. Csak az kerül a füzetbe, ami a táblára is. A vizuális megfigyelő, vizuális gondolkodási, vizuális alkotóképességeik fejlődnek ebben a folyamatban, mert megfigyelik az irányokat, arányokat, formákat, és ezeket rögzítik a füzetükben. A formaérzék fejlesztése azért is jelenik meg kiemelten, mert ez az alapja az írás és olvasás tanulásának.

A Waldorf-iskolások lassabban tanulnak meg írni, olvasni, mert az első három évben kiemelt szerepe van a tanulási képességeik fejlesztésének, megerősítésének, ami figyelembe veszi a gyerekek egyéni fejlődési tempóját, kibontakozó képességeit (Kul-

csár, 2004). Első évben a nyomtatott nagybetűkkel, második évben a nyomtatott kisbetűkkel ismerkednek meg a gyerekek. A folyóírás bevezetésének idejéről az osztálytanító dönt annak alapján, hogy az osztályába járó gyerekek képességei, készségei hogyan alakultak a képességfejlesztő gyakorlat hatására (formarajzgyakorlatok, térbeli mozgással, nagymozgással, illetve finommotorikára épülő mozgással kísért versmondás, fonaljátékok, kötés, horgolás, nyelvtörők, beszédgyakorlatok). A folyóírás bevezetése lehet második osztály vége, vagy harmadik osztály eleje.



Betűfüzet, 1. osztály, 2015/2016-os tanév, Váci Waldorf Iskola

A betűtanulásnál első osztályban az osztálytanító mesébe ágyazza azokat a képeket, amelyekből előbújnak bizonyos tárgyak, dolgok, amelyek a betűket rejtik, és ehhez egy nagy méretű táblarajzot készít. Háromnapos ritmust követünk: első nap hallják a mesét, második nap felfedezik a táblarajzon azt a dolgot, megnevezik, a tanító vezetésével lerajzolják, és egy versikét is tanulnak hozzá. Egy idő után a gyerekek már reggelente a táblarajzról találgatják, hogy melyik betű következik majd. A „C” betűvers: „CICC, CICC, CICUSKÁM, KUNKORI A FARKINCÁD.” A vers mondásával a hangoztatás, az új hang észlelése kapcsolódik a vizuális folyamathoz, a rajzoláshoz. Második napon tehát komplex módon, művészi formában találkozik a gyermek a betűvel, hanggal, végül harmadik nap írja a füzetbe a nyomtatott betűt, és hangoztatja azt. A füzetmunka előtt sokféle tapasztalat segíti a gyermeket a betűforma testtel

történi átélésére. A betű formáját lejárjuk, mutatjuk nagyban levegőben, kicsiben a tenyerünkben, jobb lábbal rajzoljuk a földön, majd bal lábbal is megismételjük, homokba rajzoljuk, vagy a gyerekek a saját testükkel rakják ki a formát a földön.



Számolásfüzetek és táblarajz, 1. osztály, 2015/2016-os tanév, Váci Waldorf Iskola

A számolás epochában a számfogalom kialakításában a mozgásos, ritmusos, babzsákos, ugrálóköteles, egyéb tevékenykedős (számolás hallása, zene után, homokba rajzolás, egymás hátára írás, kendő alatt kitapintás) feladatok hangsúlyosak, ahogy Kocziha és mtsai (2018) említik, de ezen túl a füzetmunkának is szerepe van. Egy szám fogalmához egy kép kapcsolódik, például egyhez az „én”, mert belőlem egy van, a kettőhöz egy pár, a háromhoz egy család, apa, anya és gyerek, a négyhez a négy évszak, öthöz a kéz öt ujjá és így tovább. A római számok alakjuknál fogva közelebb állnak a számfogalomhoz, így azzal ismerkednek az első epochában. Az arab számok írását a második számolás epochában tanulják a gyerekek, hiszen a bonyolultabb formák megrajzolásában szintén segítenek a formarajzelőzmények. Az arab számok írását – a betűformák írásához hasonlóan – sokféle mozgásos, játékos tapasztalat segíti. Az első osztályban megismerkedünk a műveletekkel, amelyeknek a karakterét mesei képek, a műveletmanók (Osztó Ottó, Elvesztő Enikő, Szorzó Sziporka és Begyűjt Benő) teszik átélhetővé. Az ő történeteik is megjelennek a táblarajzon és a füzetben is.

Korábbi, a rajzolásához fűződő attitűdvizsgálataim (Pajorné Kugelbauer, 2015) feltárták, hogy a rajzolásához fűződő érzések indoklása között a legjelentősebb motívum az iskolára vonatkozóan a „kötelező, beleszólnak”, illetve az otthoni rajzolás esetében a

„szabadon lehet, nem kötelező.”¹ Ezért fontosnak tartottam, hogy a vezetett, irányított rajzolás mellett az iskolában is átélhető legyen a szabad alkotás, önkifejezés élménye. Ezt célozta első és második osztályban a Csendóra,² a hét utolsó órája, amikor lehetett szabadon rajzolni a heti meséhez; ezen az órán külön füzetet használtunk (Pénteki füzet), és a gyerekek szabadon rajzolhattak a heti meséhez kapcsolódóan. A gyerekekben merült fel az igény, hogy lehet-e az órai munka során készített rajzot újra lerajzolni, illetve a táblarajzot lemásolni. Ezt engedtem, mert ezek a tanulási élményt erősítették. A megismételt rajzokkal a gyerekek újraélik a folyamatot, a pozitív tanulási élményt. Ezek a rajzok emlékezetből születtek, tehát már bevésődtek. Szülői esten a szülők beszámoltak arról, hogy a gyerekek otthon, délután sok esetben megismételték az iskolában az epochafüzetbe készült rajzaikat. Volt olyan gyerek, aki nagyon szeretett rajzolni, és ő a teljes számolásfüzetét lemásolta; megkülönböztethetetlen volt, hogy melyik volt az eredeti. Ezekkel az élményrajzokkal újraélték a tanulási folyamatot és a tanultak rögzítése erősebbé vált. Mesékhez kapcsolódó kifejező rajzok is születtek, és még magamat is felfedeztem a rajzokon, bögrével a kezemben a széken ülve.



Szabadrajz- (Pénteki) füzetek, 1. osztály, 2015/2016-os tanév, Váci Waldorf Iskola

Második osztályban a formarajz témája a szimmetria. Játékos formában ismerkedünk a jelenséggel. Egy kötélen két oldalán egy gyermek, az egyikük mutat egy mozgást és a másik tükörképszerűen utánozza. Tovább erősödik a térérzékelés, téri tájékozódóképesség a térben és a füzetlapon egyaránt. A megismert formákat a füzetbe előbb sárga színnel vázoltuk fel, azután szabadon választhattak színt a forma díszítéséhez.

¹ A kérdőíves vizsgálat 4–8. osztályos korosztály körében készült.

² Órarend szerint Játékorára, de mi a Csendóra elnevezést használtuk.



Formarajzfüzetek, 2. osztály, 2016/2017-es tanév, Váci Waldorf Iskola



Kódexfüzetek: Szentek élete, 2. osztály, 2016/2017-es tanév, Váci Waldorf Iskola

Második osztályban az írás-olvasás epochák témájául a szentek élete és a tanulságos állattörténetek váltakoztak, erre két füzetet használtunk. Itt is háromnapos ritmusban dolgoztunk, első nap meghallgatták a történetet, második nap eljátszottuk és lerajzoltuk. Harmadik nap az éppen aktuálisan használt írással írtunk: kezdetben nyomtatott nagybetűkkel, aztán a krétával húzott vastag vonalközben a nyomtatott kisbetűkkel, majd előre vonalazott sávokba (három 1 cm széles csík). Végül megjelent a folyóírás. Fokozatosan kisebb sorközben írtunk. A rögzített szöveg mennyisége, milyensége is változott, kezdetben szavak, később közösen megfogalmazott mondatok (lényegkiemelés) kerültek a füzetbe.

A másodikos számolófüzetekben a szorzótáblák ábrázolására többféle látványos vizuális megoldás adódott. A füzetmunka előtt a szorzócsillagok segítségével számolunk, és a megadott szabály szerint tekerjük a fonalat, ha kettesével, akkor a kettes szorzótábla értékein haladunk, és az így létrejött formát a füzetünkbe is lerajzoljuk, majd ugyanígy tettünk az összes szorzótáblával.



Matematikafüzetek, 2. osztály, 2016/2017-es tanév, Váci Waldorf Iskola

A szabadrajz- (Pénteki) füzetben ebben az évben is jellemző volt, hogy a kifejező rajzok (pl. Tersánszky: *Misi mókus kalandjai*) mellett feltűntek a megismételt tanórai rajzok, formarajzhoz, számoláshoz kapcsolódóan.



Szabadrajz- (Pénteki) füzetek, 2. osztály, 2016/2017-es tanév, Váci Waldorf Iskola



Teremtésfüzetek (Irodalom és nyelvtan), 3. osztály, 2017/2018-as tanév, Váci Waldorf Iskola

A harmadik osztály fő témája a *Teremtéstörténet* és az *Őszövség* történetei. Ezeket is komplex módon dolgozzuk fel, összekapcsolódik az eljátszás, egyéni kifejező rajz készítése, írás és festés. A füzetrajzok mellett egyre több szerepe van az írásnak, ami még többnyire másolás. Egyik oldalon rajz, a másikon folyóírás. A szófajokat is képek segítségével tanuljuk, arról kell leolvasni, hogy „Mi történik?” „Mit csinál?”, „Ki?”, „Mi?” vagy éppen „Milyen?”

A Földművelés és Mesterségek epochában rövid fogalmazások kísérik az elmaradhatatlan rajzokat, hogy pl. hogyan szüreteltünk, batikoltunk, kovácsoltunk. A mérés epochában is lerajzoltuk az átélt folyamatot, feljegyeztük a méréseink eredményét. A szabad rajzolás tovább folytatódott a heti folytatólagos történetekhez (pl. *Sepűlveda: Sirályfióka esete a macskával*). A rajzhoz kértem, hogy írjanak címet, így az írás gyakorlása, a képi és nyelvi kifejezés összekapcsolódott. A bájos, kifejező gyermekrajzok világa szembetűnő. Ez a történet az érzéseiket és a fantáziájukat nagyon megmozgatta.



Szabadrajzfüzetek, 3. osztály, 2017/2018-as tanév, Váci Waldorf Iskola

A formarajz harmadik osztályban már kilép a szimmetriák világából, és az aszimmetria jelenségét tanulmányozzuk, negyedik osztályban a bújtatott formák a térbeliség irányába nyitnak. Ezeket az összefonódó alakzatokat is sokféle módon megtagasztaltuk, mielőtt a füzetbe kerültek volna. Lejártam a formát, és megfigyelés után a gyerekek egyesével megismételték. Aki bizonytalan volt, az az osztálytársával párban is mehetett. Ugrottunk, ha arra a helyre értünk, ahol már jártunk. Utána közösen megformálták nagyban kötélből, majd egyénileg ujjnyi vastag zsinórból. Színekkel tették egyénivé az alkotásukat.



Formarajzfüzetek, 3–4. osztály, 2017/2018-as és 2018/2019-es tanév, Váci Waldorf Iskola



Magyar mondák füzetek, 4. osztály, 2018/2019-es tanév, Váci Waldorf Iskola

A negyedik osztály fő témái az északi mitológia története, a *Kalevala*, és a magyar mondák. Első nap mindig szabadon rajoltak a történethez. Az északi mitológia történeteit még közösen foglaltuk össze, és a fogalmazásokat bemásolták a füzetükbe. Míg a magyar mondák esetében az olvasás után közösen már csak címötletet gyűjtöttünk

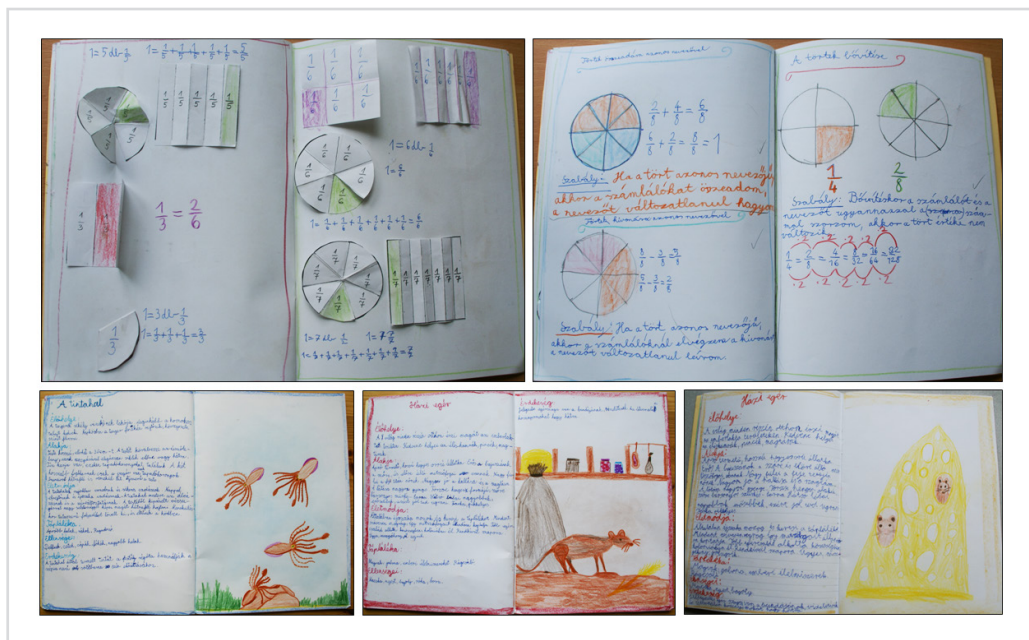
és vázlatot készítettünk. Egyéni munkában készültek a rajzok, a fogalmazások, amiket otthon fejeztek be. A fogalmazás készítésének elsajátítása így épült fel az év során.

Negyedik osztályban a tantárgyi struktúra is bővült. A Honismeret-témakör kapcsán Kincskereső füzetet vezettünk. Megismerkedtünk a térképrajzolással, lerajzoltuk felülnézetből a padunkat, termünket, az iskola folyosóját és az iskola udvarát az épületekkel együtt. Mindennap feljegyeztük az időjárásit, a Nap- és Hold-megfigyeléseinket. Végül Vác nevezetességeit kerestük fel. Az osztálykirándulások élményei rajzban és írásban is bekerültek a füzetekbe.



Kincskereső füzetek, 4. osztály, 2018/2019-es tanév, Váci Waldorf Iskola

Negyedik osztályban a törtékkel is foglalkoztunk, sokféle mozgásos tapasztalatot gyűjtöttünk az egész és rész viszonyáról. Az egyik legemlékezetesebb élményem, amikor szinte varázslónak tűntem a gyerekek szemében, pedig csak egy négyszög alapú lapot hajtottam félbe, és megint félbe, és megint félbe, és így tovább. Minden félbehajtást a gyerekek tippjei követték, ha kinyitjuk a papírt, hány részt látunk majd. Szinte csodaként élték meg a jelenséget. Persze aztán egyre többen ismerték fel, hogy hány részt fogunk látni. A füzetbe is az összehajtogatott lapokat ragasztottuk be, úgy, hogy mozgathatók legyenek. Az Állattan epochában is komplex feldolgozás volt jellemző, eljátszottuk az állatok hangadását, mozgását, és agyagból is megformáltuk, akvarellfestékekkel megfestettük az állatokat. A rajz és írás szintén összekapcsolódott a füzetmunkában. Az állatok formai jellemzőit megnézték, megbeszéltük, utána szabadon rajzoltak hozzá.



Matematika- és állattanfüzetek, 4. osztály, 2018/2019-es tanév, Váci Waldorf Iskola

3. Füzetmunkák a második négy évben

A történelemfüzetekben a különböző korok világa, hangulata rajzokban is megjelenedett. Ötödikben az ókori kultúrák (Egyiptom, Mezopotámia, Perzsia, India, görögök) már a terem berendezésében felfedezhetőek voltak, és hétről-hétre várták a gyerekek, hogy milyen új világba léphetnek. A teremben olyan táblarajzok, tárgyak, képek, textilek jelentek meg, amelyek az adott kultúra képi világát, hangulatát idézték fel. Eljátszottuk a kultúrára jellemző jelenségeket, pl. az indiai kasztrendszert. A fantáziarajzaikon túl, az adott kultúra tárgyi emlékei alapján is alkottak, pl. egyiptomi ábrázolások felhasználásával stílusimitációt készítettek, vagy a görög templom- és oszlopformákat rajzolták le. Hatodikban az ókori Róma varázsolta el a gyerekeket (katonák, gladiátorok). A füzetmunkában az írás minőségével azonban elégedetlen voltam. Kellott valami, hogy a füzetmunkára nagyobb figyelem kerüljön. Így a középkor történetéhez kódexet (Középkor krónikája) készítettünk. Visszatértünk a szépen formált nyomtatott íráshoz, amihez vágott hegyű töltőtollakat is használtunk. Inicialékat készítettünk. Átéltük a kódexmásoló szerzetesek és illuminátorok életét. A gyerekek nagyon lelkesen vetették bele magukat a munkába, és ez a lelkesedés hosszú ideig tartott, az Árpád-házi királyok füzetünk is így készült. Az írás minősége pozitívan változott.



Kódexfüzetek, 6. osztály, 2020/2021-es tanév, Váci Waldorf Iskola

A füzetvezetés új minőséget ért el, és ez a többi epocha füzetvezetésén is meglát-szott. Hetedik osztályban kezdték a gyerekek a jegyzetelést tanulni, és annak alapján otthon vázlatot vagy fogalmazást írni. Közösen fogalomtérképeket is készítettünk. A Reneszánsz témája ismét sokféle alkotómunkát tett lehetővé, például fotó átírása alapján grafikakészítés a firenzei dómról, vagy szobabelső perspektivikus szerkesztése. Nyolcadikban a Forradalmak kora és az Ipari forradalom füzetet már önállóan vezették. A rajzok végigkísérik az írást, de a méretük már kisebb.

Az ötödik osztályban a formák világát a szabadkézi geometria, majd a geometria váltotta fel. Megismerkedtünk az alapvető geometriai fogalmakkal; első évben szabad kézzel rajzoltak, majd szerkesztették a formákat, és dekoratív munkák születtek. A gyerekek egyénileg választhatták a színeket, és azzal tették egyedivé, sajátta az adott formát. A színek választásában a gyerekek temperamentuma, érzésvilága is mutatkozhat. A szangvinikus gyerekek a sárgát, a kolerikusok a pirosat, a flegmatikusak a zöldet, a melankolikusok a kéket, lilát választják gyakrabban. Az egyéni megoldásaikat a színek választásában élhették meg.



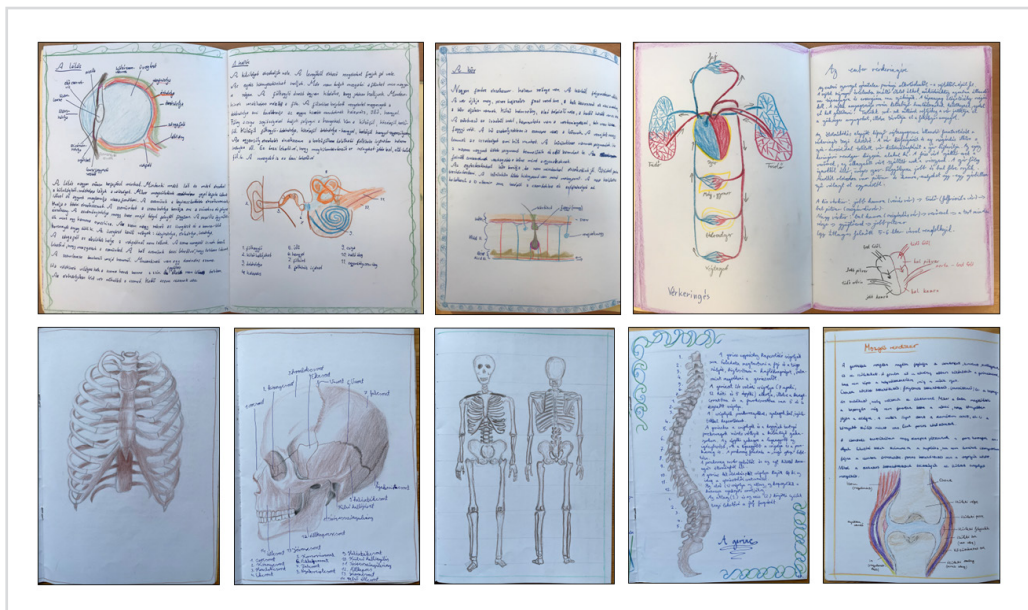
Geometriafüzetek, 6. osztály, 2020/2021-es tanév, 8. osztály, 2022/2023-es tanév, Váci Waldorf Iskola

Ötödik osztályban a *János vitéz* epocha kezdetén kezdődött a karantén. A szülők közvetítésével kapták meg a gyerekek az olvasnivalót, a hozzá tartozó feladatokkal (rajz, szövegmásolás). Az általam vezetett füzet fotói segítették a gyerekeket a munkában. Az általam készített sordisz és formátum adott volt, és lehetett szabadon rajzolni. A másolás nem volt tiltva. A másolásnál a gyermek fantáziája kevésbé lép működésbe, de valamilyen mintát szerettem volna adni, abban az értelemben, hogy szépen kidolgozott rajzokat készítsenek. Következő évben a *Toldi* megint a karantén idejére esett, itt viszont már semmilyen képi segítséget nem adtam. Önállóságot kaptak. Fejezetenként kellett rajzot, vázlatot és egy rövid tartalmi összefoglalót készíteniük. Különböző stílusú egyéni füzetek születtek. Nyolcadikban közösen olvastuk Lois Lowry: *Az emlékek őrje* című kötetét. A történet által felszínre került fontos témákról reggelente beszélgettünk (pl. Színek nélküli világ, Ha nem tudod, nem fáj?), és otthoni feladatként rajzot készítettek vagy fogalmazást kellett írniuk. Rendkívül kifejező rajzok készültek egy színek nélküli világról.



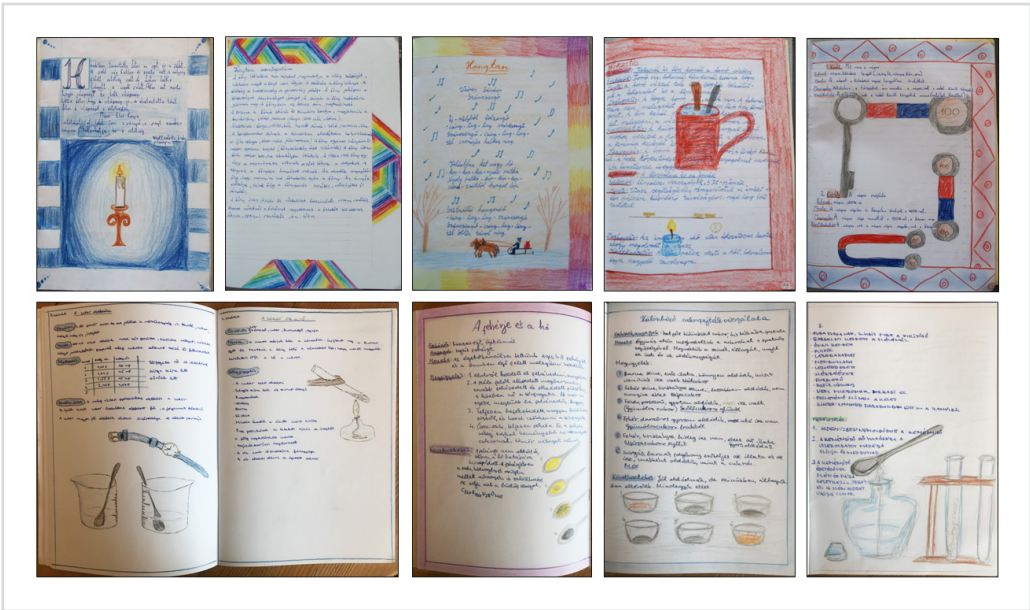
Toldi füzet, 6. osztály, 2020/2021-es tanév, Emlékek öre füzet, 8. osztály, 2022/2023-es tanév, Váci Waldorf Iskola

A Földrajz, Ásványtan, Csillagászat epochák füzetei is sokféle rajzos megoldásra adnak alkalmat. Készülnek térképek, magyarázó ábrák (pl. bolygók mozgása, csillagképek) és egy-egy táj, jelenség átélésére kifejező rajzok (pl. vulkán működése). A biológiatanulmányoknál a pontos rajzoknak van szerepe a tanulásban, éppen ezért a tábláról másolnak, illetve a tanár vezeti a rajzolást. Ötödikben a Növénytan is a karantén idejére esett, így otthon készültek a füzetek (minta alapján). A gyerekek egyéni megfigyelési feladatot kaptak, a pongyola pitypang növekedését kellett hetente lerajzolni és feljegyezni a változást. Hetedikben az ember érzékszervei, légző- és emésztőrendszere volt a téma, ehhez sok szemléltető rajzot készítettünk. Nyolcadik osztályban az ember csontrendszere a téma. Ezt nagy lelkesedéssel és izgatottan fogadták. Lerajzoltuk a koponyát, csontvázat, csigolyát, bordakosarat, medencecsontot. A táblára rajzoltam, és lépésről lépésre követtek, megfigyelve az arányokat, irányokat. Körbejártam és korrigáltam, ha elcsúsztatást láttam. Olyan tanulmányrajzok születtek, hogy a gyerekek nem hitték el, hogy erre képesek.



Biológiafüzet, 7. osztály, 2021/2022-es tanév, illetve 8. osztály, 2022/2023-es tanév, Váci Waldorf Iskola

A fizika- és kémiatanulmányok a kísérletekre alapulnak. A kísérletek leírását hatodik osztályban közösen fogalmaztuk és diktálással rögzítettük a füzetükbe. A diktálás új volt nekik, de hamar hozzászoktak. Érdekes volt megfigyeli, hogy a lassan másoló gyerek képes volt a többiekkel tartani a tempót, és volt, akinek a diktálásra írás ment lassabban. Hetedikről a kísérletek menetét órán jegyzetelték, otthoni feladat volt a füzetbe leírni, és ábrát, rajzot készíteni hozzá. Egy ritmus szerint haladtunk, első nap a kísérlet és annak leírása otthon (eszközök, kísérlet menete, megfigyelés), második nap közösen felidéztek az előző napi kísérletet, és megfogalmaztuk a következtetést, ami bekerült a füzetbe.



Fizikafüzet, 6. osztály, 2020/2021-es tanév, kémiafüzet, 8. osztály, 2022/2023-es tanév, Váci Waldorf Iskola

4. Összefoglalás

A longitudinális vizsgálat lehetőséget nyújt az életkor előrehaladásával a tanítás-tanulás módszertan változásainak bemutatására. A füzetekben a gyerekek életkorának növekedésével a rajzi képességeik fejlődnek, a vizuális kommunikáció területei egyre bővülnek, egyre önállóbban dolgoznak. A kifejező alkotások, tanulmányrajzok, térképek, magyarázórajzok, díszítőmotívumok és szövegek alkotnak egységet, a tanulás szolgálatában. A vezetett rajzolás és a szabad alkotás végig jelen van a nyolc év során. A formarajzfeladatok, a betűforma-tanulás során adott formákat kell a tábláról másolni a gyerekeknek, hiszen a megfigyelés és pontos visszaadás a cél. Felsőbb évfolyamokon is vannak olyan epochák, ahol ugyanez érvényes, pl. állatok, növények, emberi csontváz. A történelemtanulmányok a stílusimitációs feladatoknak teremtenek lehetőséget, amikor a tanuló hasonlót rajzol, mint amelyet egykor létrehoztak, a megfigyelt lényeges jellemzőket adja vissza rajzban. Az stílusimitáció segítségével a gyermek újraalkotja, újraéli a folyamatot (Pajorné Kugelbauer, 2010). A formarajz és azt követően a geometria is vezetett rajzot, szerkesztést jelent, ám egyéni színhasználattal egyedivé válnak a rajzok, és az alkotó személyiségét tükrözik. A szabad rajzok a fantázia működésén alapulnak, és a személyes közlést, az egyéniség megélését, megmutatását teszik lehetővé. Ezeknek helye van minden évfolyamon, és következetesen ápolni kell, hogy ne sorvadjanak el. Történetek, versek, természeti jelenségek (pl. vulkán, elmesélés alapján képzelik és rajzolják le a gyerekek) illusztrációja során a belső

képek lépnek működésbe, és ezek kerülnek a papírra. Érdekes jelenség, hogy az első és második osztályban a szabad rajzolás során a gyerekekből a tanulás alkalmával rögzült emlékképek törnek fel és megismétlik a rajzaikat.

Kezdetben a tábláról másolt rajzok dominálnak, hiszen a betűk is rajzokban jelennek meg. Majd a kifejező egyéni, fantáziadús alkotások lépnek előtérbe már a második osztálytól. Hetedik, nyolcadik osztálytól a magyarázó, szemléltető rajzok, ábrák gyakoriak a természettudományos tárgyaknál. Az évek előrehaladásával az írás egyre nagyobb jelentőségű, de a rajzolás végig megmarad a tanulás eszközeként. A kifejezőmód is változik, felsőbb évfolyamokban megjelennek a tanulmányrajzok, magyarázó ábrák. Hetedik, nyolcadik osztályban már önállóan jegyzetelnek, és otthon készítenek fogalmazást vagy vázlatot a füzetükbe. Elsajátították a lényegkiemelést. A rajzok gyakoriságban, méretben és kifejezőmódban változnak az évek során, de végigkísérik a nyolc évet. A rajzolás a nyolcadik év végére is megmarad a tanulás eszközeként. A Waldorf-iskolában a rajzolás ma is működőképes és hatékony pedagógiai módszer.

Irodalomjegyzék

- Kulcsár G. (2004). Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kocziha M., Szecsődi J., Vincze E. (2018). Számolás – Mozgás – Ritmus. Matematikaoktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában. Waldorf Pedagógiai Intézet.
- Pajorné Kugelbauer I. (2010). Alkotás vagy másolás? A művészettörténet felhasználási lehetősége a vizuális nevelés gyakorlatában. XIII. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos konferencia – Tanulmányok, pp. 429-441.
- Pajorné Kugelbauer I. (2015). Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában. A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése egy longitudinális vizsgálat tükrében. Doktori disszertáció, ELTE Eötvös Kiadó.

Alkosd újra fényképpel – Inkluzív élmények a Vasarely Múzeumban

Let's Recreate with Your Camera – Inclusive Adventures in the Vasarely Museum

Tiszai Luca

*PPKE BTK VJTK
egyetemi docens*

ORCID: 0000-0003-0419-1070

Sándor Katalin

*ELTE BGGYK
művészetpedagógus, egyetemi tanársegéd*

ORCID: 0000-0002-4441-3697

Absztrakt

A súlyos-halmozott fogyatékossgal élő gyermekekkel vagy felnöttekkel való munka gyakran jelent kihívást mind a pedagógusok, mind a szociális területen dolgozó szakemberek számára. A pedagógiai és művészetterápiás módszerek gyakran építenek a verbalításra, így a korlátozott nyelvi kódot használó emberek számára kidolgozott módszerek átadása fontos feladat. A képzést, amelynek során súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberekkel alkalmazható művészetterápiás módszereket mutattunk be, az ipolytölgyesi Szent Erzsébet Otthonban tartottuk. A képzés sajátossága az volt, hogy a délelőtti elméleti blokkok után a tanult módszerek gyakorlati bemutatásában az intézmény lakói, akik az adott módszert ismerik, tapasztalati szakértőként segítették a munkánkat.

Akik korlátozott verbális kóddal képesek kommunikálni, gyakran gazdag képi fantáziával rendelkeznek, és szeretnek fényképeket készíteni. A képzés zárónapján a Vasarely Múzeumban voltunk, minden résztvevő egy-egy tapasztalati szakértővel párban dolgozott. Az volt a feladat, hogy gondolják újra a látott műveket: alkossanak új képeket a társak és fényképezőgép segítségével, amely alapot adott arra, hogy a résztvevők ne alá-fölrendelt kapcsolatban, hanem kölcsönös és egyenlő felekként tudjanak részt venni a projektben.

Vasarely művészete megihlette a résztvevőket. A kezdeti párosok mellett számos esetben a képet újjáalkotó fotós a résztvevők teljes csapatából választott egy vagy több modellt, akiknek segítségével az eredeti művek színeivel és formáival harmonizáló, vagy azt kiegészítő kompozíciót alakított ki.

Kulcsszavak: inklúzió, művészetpedagógia, Vasarely, súlyos-halmozott fogyatékossgal, módszertan, kalandterápia

Abstract

Working with children or adults with severe and multiple disabilities is often a challenge for both teachers and social workers. Educational as well as art therapy methods often rely on verbal communication. There is a definite need for methods developed for people with limited language code. The training, which included theory and practice in art therapy methods for people with severe and multiple disabilities, was held at the St Elisabeth Nursing Home in Ipolytölgyes. The unique element of the training was that after the theoretical blocks, participants could have first-hand experience of the methods just learned with the help of our participative assistants: the residents of the institution, who were familiar with the given method.

People who have a limited verbal code to communicate often have a rich visual imagination and like to take photographs. On the final day of the training, we visited the Vasarely Museum, where each participant had an experiential expert partner to work together on the task given by the trainers. The task was to rethink the artworks they had seen: to create new images using the partner(s) as part(s) of the new artwork and make photos of their creations. This task provided a basis for avoiding a subordinate relationship, and to work instead as mutual and equal partners.

Vasarely's art inspired the participants, and in many cases, in addition to the initial pairs, the photographer who recreated the image chose one or more models from the entire group of participants to create a composition that harmonised or complemented the colours and shapes of the original works.

Keywords: inclusion, art education, Vasarely, severe and multiple disabilities, methodology, adventure therapy

A súlyos-halmozott fogyatékossgal élő személyek szakszerű gyógypedagógiai ellátásának hazánkban meglehetősen rövid, hozzávetőlegesen 30 éves múltja van. Bár a magyar gyógypedagógia hőskorában a kor szakemberei, közöttük Bárcki Gusztáv is sokat tett azért, hogy minden fogyatékos gyermek szakszerű gyógypedagógiai ellátásban részesüljön, a legsúlyosabb fogyatékossgal élő gyermekek 1993-ig nem voltak tankötelezettek – ami azt jelenti, hogy lehetőségük sem volt a közoktatás rendszerébe bekerülni. Az 1993. évi közoktatási törvényben jelent meg először ez a csoport, erre reagálva 1992-től kezdtek a gyógypedagógus-képzésben megjelenni a célcsoportra vonatkozó ismeretek. Az ezredforduló után adták ki a magyar szerzők módszertani kiadványait. 2006 szeptemberétől a jogalkotó lehetőséget biztosított a közoktatásban való részvételre a súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek számára, 2011-től pedig kötelezővé tette azt. Ezek a pozitív változások azt eredményezték, hogy megnövekedett az igény a súlyos-halmozott fogyatékossgal kapcsolatos tudás megosztására. Erre a szükségletre válaszolva újabb módszertani kiadványok, jógyakorlat-gyűjtemények láttak napvilágot, de továbbra is érezhető a súlyos-halmozott fogyatékossgal kapcsolatos bizonytalanság, eszköztelenség. A művészeti tevékenységek, művészeti nevelés kevésbé jelentek meg ezekben a kiadványokban (Márkus, 2023). Egy tanulmány szerint súlyos-halmozott fogyatékossgal esetén jellemzőek

a „passzív aktivitások”, mint tévézés vagy zenehallgatás – általában nem a kliens választása szerint – vagy passzív részvétel bizonyos tevékenységekben, amikor az illető csak jelen van bizonyos foglalkozásokon (Zijlstra & Vlaskamp, 2005). A művészetterápia szerint nincs passzív művészeti tevékenység: az aktív, alkotó folyamatok mellett receptív, vagy befogadó folyamatokat ír le; a műalkotásokkal való találkozás aktivitást, értelmezést, újraalkotást jelent, amelynek létrejöttében ugyanúgy szerepe van a szakembernek, mint az aktív alkotó folyamatokban. Jelen tanulmányunkban az általunk szervezett művészetterápiás intenzív kurzus tapasztalatait mutatjuk be. A cikk szerzői mindketten egyetemi oktatók, évtizedes gyakorlati tapasztalattal súlyosan-halmozottan fogatékos felnőttekkel végzett művészeti tevékenységekben.

1. A képzés felépítése

A képzést 2024. június 10. és 14. között hirdettük meg a Katolikus Szeretetszolgálat Szent Erzsébet Otthonában, ahol a résztvevőknek igény esetén bentlakást is biztosítottunk. Az eredetileg 5 naposra tervezett kurzus megvalósítását a körülményekhez kellett igazítanunk. (Szándékunkban állt megszervezni egy kalandterápiás napot is, melynek során a résztvevők kipróbálhatták volna az Ipolytölgyes polgármesterével közösen kialakított, felboríthatatlan kenukat. Eközben azt is megismerhették volna, hogy hogyan tettük lehetővé az intézmény lakói számára, hogy az általában alacsony vízállású Ipolyon veszélytelenül tapasztalhassák meg a vízitúrázás élményét. Sajnos az időjárás és az Ipoly aktuális vízállása ezt a programot nem tette lehetővé, de a kalandterápiáról szóló elméleti blokkot megtartottuk, és (amint ez eredetileg is tervben volt) a képzést záró múzeumi feladatok során alkalmaztuk az ehhez kapcsolódó elemeket is.

A végül 4 napossá rövidült képzés keretében délelőtt egy-egy elméleti blokkban osztottuk meg tudásunkat és tapasztalatainkat, délután pedig a résztvevők különböző művészeti tevékenységekbe kapcsolódhattak be. Némelyik módszer megismerése során egy összeszokott csapat munkájában vehettek részt, míg más technikákat az abban már jártas műhelytagoktól tanultak el, vagy egy választott személlyel együtt fedeztek fel. A délelőtti blokk során beszéltünk az adott tevékenység elméleti háttéréről, megosztva a hallgatósággal saját utunkat, váratlan sikereinket, amelyek kellő reflexió után újabb és újabb eszközt adtak a kezünkbe. A képzés különlegessége az volt, hogy a résztvevők találkozhattak, együtt alkothattak a történeteink szereplőivel. Az egyik délelőtti során egy fényképekkel és kisfilmekkel gazdagon illusztrált történetet állt a közép-pontban. Bemutattuk egy verbálisan nem kommunikáló, súlyosan mozgáskorlátozott fiatalember és a műhelyvezető közös útját, melynek során a fiatalember a festőműhely egyik alkotójává vált. Különösen sok pozitív visszajelzést kaptunk arról, amikor a műhelyfoglalkozás keretében a résztvevők élőben is láthatták kettejük közös munkáját.

A képzés első napján tartott előadás fő témája a velünk született zeneiség elméleti háttere volt, a Daniel Stern által leírt vitalitási affektusokra épülő lehetőségekről (Tiszai, 2019a).

Daniel Stern kutatásai alapján az újszülöttekre jellemző, hogy az egyik érzékelési csatornán beérkező ingert egy másik modalitásba képesek átfordítani, amit intermodális globális percepciónak nevez. A globális azt jelenti, hogy velünk születetten képesek vagyunk testi tapasztalatainkat, érzelmeinket és szenzoros élményeinket dinamikus változásokra épülő alapsémáknak megfeleltetni, pl. a mozdulat és a hang azonos intenzitását, ritmusát, tempóját és alakját. Ezek a dinamikus alapsémák a vitalitási affektusok, amelyek mind a preverbális kommunikáció, mind a művészeti élmény alapkövei. A vitalitási affektusok funkciója alapvetően az érzelmi összehangolódás, ami magyarázza a művészeti tevékenységek érzelmi összetevőjét és az élménymegosztás során létrejövő kapcsolatot. Ezt a verbalitást megelőző élménymegosztást tudjuk használni a korlátozott nyelvi kóddal, vagy szavakkal egyáltalán nem kommunikáló személyekkel. A közös művészeti tevékenységek tágas teret biztosítanak ennek gyakorlására.

A zenei blokkok során az aktív módszerek közül megismertettük a kóruspróba-hangképzés sajátos módszereit, majd a hallgatók kipróbálhatták a Nádizumzum zenekar hangszereit, végül közös próbán vettek részt a művészekkel (Tiszai, 2018a, 2019b). Receptív módszerként megismerkedtek az adaptált Kokas-foglalkozással (Tiszai, 2018b, 2019a) és a zenebefogadó mozdulatok és a kognitív funkciók közötti összefüggéssel (Tiszai et al., 2022).

A második nap a vizuális művészetről szólt. A délelőtti elméleti blokkban „Pacsmagoljunk! - de miért is?” címmel a vizuális alkotás kérdéskörét boncolgattuk. Kiemeltük, hogy az ábrázoló tevékenységek során mindenki átélhet egyfajta teremtésaktust, újrateremtheti a világot önmaga számára, valamint, hogy az alkotás legbensőbb lényegünk kifejezési eszköze. A művészeti tevékenység fontos szerepet játszik az önfelismerés folyamatában, és az önkifejezés egyik lehetséges eszköze. A rajzolás a játék egyik alfaja, ami életkortól függetlenül az életünk része. Kezdetben belső folyamataink külvilággal való közlését segíti elő a firka, majd a rajzolás, továbbá az egyén saját tudatával, önmagával való kapcsolódását. Az ábrázoló tevékenység nagy jelentőségű a központi idegrendszer, az agy, a szem, a kézmozgások fejlődésében, fejlesztésében. A kéz finommotorikájának fejlettsége ugyanis szoros összefüggésben van a gondolkodási funkciók kibontakoztatásával és differenciálódásával. Az sem elhanyagolható tény, hogy a mai korban egyre nagyobb a jelentősége az ún. kreatív látás kialakításának, hiszen korunk az új vizuális kultúra megteremtésének a kora (Feuer, 2000).

A gyakorlati fejlesztőmunka alapjául a Sándor Éva (gyógypedagógus, rajztanár, nyugalmazott egyetemi docens) által kidolgozott fejlesztési rendszert és módszereket vettük. Ez egy olyan, a vizuális nevelés eszköztárából összeállított speciális rendszer, amely a tanulási képesség fejlődését, valamint a személyiségfejlesztést komplex módon támogatja és sokrétű adaptációt tesz lehetővé. Eszköze maga a művészeti tevékenység, aminek sajátos jellegét is figyelembe kell venni, miszerint a vizuális kifejezés természetéhez tartozik a szabadság, a kreativitás és az erős érzelmek átélése. A megjelenő esztétikum örömforrás, ÉN-erő növekedést és motivációt ad a további alkotások létrehozásához (Sándor, 2006).

Sándor Éva eredetileg intézetben élő, tanulásban akadályozott gyermekek részére, a harmonikus személyiségfejlődés támogatására dolgozott ki tematikát. Az ő fejlesztésük állt a fókuszban, mind a készség- és képességfejlesztés területén, mind abban, hogy az alkotóképességet megtartsák, vagy újra felébresszék a gyerekekben. Egyik fő célja, hogy ezt a tevékenységet is fel tudják használni mentális jóllétükhöz, ezáltal pedig öngyógyító folyamatok induljanak be az alkotás során. A terv 3 különböző korosztály számára készült, de végül csak kettő valósulhatott meg: *Szabad festés „védelem alatt”* (7–10 évesek), *Képzőművészeti pedagógiai fejlesztő terápia* (12–13 évesek) (Sándor & Horváth, 1995). Műhelymunkánkhoz elvi keretként tehát a Sándor és Horváth (1995) által kidolgozott pedagógiai rendszert használtuk. A szerzők ajánlása szerint adaptáltuk az általuk leírt módszereket a saját célcsoportunkra, mely egy meglehetősen heterogén, magas támogatási szükségletű csoport volt. A Sándor Éva által leírt *Képzőművészeti pedagógiai terápia* alapjai a védett tér, védő személy, a terápiás attitűd, melyek a biztonságos körülményeket segítenek létrehozni, hogy olyan helyet biztosíthasson egy ilyen szellemben dolgozó műhely, ahol meg szabad nyilvánulni, ahol elfogadás és ítélkezéstől mentes környezet van (Sándor & Illés, 2021). Műhelyünk alapvető szemlélete az, hogy „a művészet segít élni. A művészet egyéni vagy társas befogadása az arról való diskurzus, a művészet közös művelése érzéseket szabadíthat fel, gondolatokat indíthat el. [...] olyan mentális kihívásokkal, vagy pszichés zavarokkal élő emberekhez is nyithat utat, [...] akik szavakkal nem tudnak élni” (Illés, 2009, 235–236).

A harmadik nap egy látszólag távolabbi témával indult, a súlyos-halmozott fogyatékkal kapcsolatos egyik legismertebb megközelítést, a bazális stimulációt vizsgáltuk meg a konstruktív tanuláselmélet és más kutatások fényében (Tiszai, 2023). A bazális stimuláció során olyan alapvető érzékszervi élményeket nyújtunk súlyosan-halmozottan fogyatékos személyeknek, amelyeket (pl. mozgáskorlátozottságuk miatt) csak egy segítő személy közreműködésével tudnak megtapasztalni. A művészeti tevékenységek általában ilyen, több érzékszervre ható élményt jelentenek. Az előadás és a gyakorlati blokk fő célja annak megismertetése volt, hogy az alapvető hétköznapi ingerek facilitálását hogyan lehet szenzoros ingerekben gazdag művészeti tevékenységekkel végezni. Kiemelt jelentőséget tulajdonítottunk annak, hogy bemutathassuk, a konstruktív tanuláselmélet értelmében hogyan befolyásolhatjuk ezen tevékenységek által az érzékelés-észlelés folyamatait.

A képzés utolsó napján művészeti módszerek és kalandterápiás elemek egységéből álló tevékenységeket terveztünk, melyek során a Vasarely Múzeumba látogattunk.

2. Kaland a Vasarely Múzeumban

A képzés zárónapján a Vasarely Múzeumban voltunk. Minden résztvevő egy-egy tapasztalati szakértővel párban dolgozott, és már maga a múzeumhoz való utazás is a nap fontos része volt, szorosan kapcsolódott a kalandterápiás szemlélethez. Az utazás során már a múzeumi élmények befogadására hangolódtunk különböző vizuális feladatok

teljesítésével (pl. a természeti és épített környezet, illetve az útítársak megfigyelésére és megörökítésére irányuló különböző feladatok). Feladatuk során a fő cél az volt, hogy gondolják újra a látott műveket: alkossanak új képeket a társak és fényképezőgép segítségével. Ez a célkitűzés alapot adott arra, hogy a résztvevők ne alá-fölrendelt kapcsolatban, hanem kölcsönös és egyenlő felekként tudjanak részt venni a projektben.

2.1. Teret teremteni az egyenrangúságnak – elméleti háttér

Súlyos-halmazott fogyatékoság esetén gyakran találkozunk a testi struktúrák károsodásaival, ilyenek lehetnek az arc elváltozásai, illetve a szokatlan testarányok. Ehhez társulhat a verbális kommunikáció részleges vagy teljes hiánya, érzékszervi fogyatékoság, valamint mozgáskorlátozottság. A hiányosság az első, ami szembetűnik, ezért amikor új ismeretségek születnek, az első találkozás során elsősorban úgy írják le a személyt, mint aki nem lát, nem beszél, nem tud járni. Szakemberként feladatunk olyan lehetőségeket teremteni, ahol a felek egyenrangú kapcsolatban játéktársakként, alkotótársakként találkozhatnak. A fogyatékoságtudomány és a törvényhozás is hangsúlyozza az egyenjogúságot, a gyakorlatban mégis inkább aszimmetrikus kapcsolatok jönnek létre, végletes esetekben akár a fogyatékos személy teljes tárgyiasítása, ahol szakember aktivitása mellett a gondoskodás alanya szinte teljes passzivitásba kerül. Az inklúzió előmozdítása céljából tehát olyan tereket kell teremtenünk, ahol a feleknek „egyenlő a státuszuk, az interakciók kooperatív jellegűek, valamilyen közös céljuk van” (Balázs, 2010, 19).

A kalandterápia a terápia szót tágabb összefüggésben értelmezi, nem egy probléma célzott kezelését, hanem az adott tevékenység preventív, személyiségformáló erejét értjük rajta. A szakemberek által megteremtett és ellenőrzött keretrendszerben tágas teret biztosít a facilitátorok által gondosan előkészített kihívások megoldására. A kívánt változás csoportos és aktív tanulási folyamatok során jön létre (Bandoroff & Newes, 2004, Ringer, 1994). Összehangolódni, közös kommunikációs kódot találni egy nem beszélő személlyel, kerekesszékekkel tömegközlekedést használni már önmagában is ilyen jellegű kihívás. Ezt gyakran olyan csoportfeladattal szoktunk színesíteni, hogy a kaland során a lehető legtöbb mosolyt kell fényképen megörökíteni. A választott kalandok során aktív vagy receptív művészeti módszereket is alkalmazunk, hiszen a nonverbális művészeti módszerek egyfajta esélyegyenlőséget teremtenek, „a segítőt kimozdítják a megszokott sémáikból és ezt a belső bizonytalanságot kihasználva elindulhatunk az egyenrangúbb interakciók felé. Ebben az új helyzetben kialakul a figyelem, az érzékenység egymásra, és egy közös alkotás születésére” (Tiszai & Váróczy 2022, 106). Akik korlátozott verbális kóddal képesek kommunikálni, gyakran gazdag képi fantáziával rendelkeznek, és szeretnek fényképeket készíteni. Van, aki korlátozott szókinccse mellett tudatosan, élménymegosztás céljából fényképez, hogy később a vizualitás nyelvén el tudja mesélni, mi történt vele, s maga is elkéri a rég nem látott ismerősök telefonját, és végignézi a fényképeket, mintegy azt a kérdést helyettesítve, hogy „mi történt veled, mióta nem láttalak?”

2.2. Miért pont a Vasarely Múzeum?

A budapesti Vasarely Múzeum 1987-ben nyitotta meg kapuit Óbudán, és a híres op-art művész, Viktor Vasarely életművét mutatja be. A múzeum egy barokk kori épületben található, amely egyedülálló kontrasztot alkot Vasarely modern, absztrakt művészetével. A múzeum fontos kulturális központként működik, ahol a látogatók megismerhetik a festő munkásságának különböző szakaszait és művészi fejlődését. Állandó kiállítása a geometriai absztrakcióra és optikai illúziókra épülő munkákra koncentrál, de időszakos kiállítások is helyet kapnak, amelyek bemutatják más modern művészek munkáit is, akik Vasarely hatása alatt álltak.

A múzeum rendszeresen szervez különféle oktatási programokat, művészeti workshopokat és múzeumpedagógiai foglalkozásokat, amelyek célja, hogy közelebb hozzák a látogatókhoz az absztrakt művészetet és Vasarely életművét. (<https://vasarely.hu/>)

Viktor Vasarely a 20. század egyik legkiemelkedőbb magyar származású képzőművésze volt, és leginkább az op-art (optikai művészet) egyik alapítójaként és mestereként ismert. Munkájának egyik legnagyobb eredménye az volt, hogy a művészetet közelebb hozta a hétköznapi emberekhez, elérhetővé tette a modern, absztrakt művészetet azáltal, hogy sok alkotása sokszorosított grafikai formában is megjelent. Az op-art olyan művészeti irányzat, amely az optikai illúziókkal játszik, és Vasarely művei gyakran a néző érzékelését teszik próbára dinamikus, vibráló formákkal és geometriai alakzatokkal. Geometrikus formákat és színeket használva hozott létre olyan műveket, amelyek szemkápráztató, mozgó hatást keltenek. Ezek a formák és minták ismétlődtek, torzultak, és különböző színkontrasztok segítségével térbeli hatásokat hoztak létre, mintha a képek „mozognának”, illetve „remegnének”. Vasarely művészetében a színek kombinációja és a formák moduláris rendszere kulcsszerepet játszott. Különösen érdekelte a színek hatása az emberi érzékelésre, így különböző színkontrasztokkal dolgozott annak érdekében, hogy a geometriai formák 3D-s hatást keltsenek. Vasarely az optikai művészethez közeli irányzat, a kinetikus művészet képviselőjeként is ismert. Művei gyakran azt a benyomást keltik, mintha mozgásban lennének, pedig statikusak. Ez az illúzió az ismétlődő vonalak, hullámok és geometriai minták precíz elrendezéséből fakad (Holzhey, 2005).

Bár a vitalitási affektusokat elsősorban az időhöz kötött művészettel társítjuk, a geometrikus, mozgásillúziókat keltő alkotások különösen is alkalmasak a preverbális közös nyelv megtalálására, hiszen befogadásuk sokkal kevésbé függ egy adott történeti háttér, filozófiai vagy művészeti irányzat ismeretétől, sőt olyan tapasztalattól sem, amit az eddigi életét intézményi keretek között leélt személy esetleg nem tapasztalt meg (nem látott cédrusfát, nem tanult történelmet, nem ismer bizonyos ikonikus épületeket vagy még sosem járt esküvőn). Az op-art befogadása és újraalkotása valamilyen formában esélyegyenlőséget teremt: az utánpótlás, színekkel, formákkal való játék a helyszínen való kísérletezésre ösztönzi a résztvevőket, amiben a fényképezőgép kreatív használata, az egyén vizuális nyelve sokkal nagyobb szerepet játszik, mint az előzetes tudás, ismeretek, vagy az absztrakt gondolatok verbális megfogalmazása.

Vasarely művészete megihlette a résztvevőket, a kezdeti párosok mellett számos esetben a képet újjáalkotó fotós a résztvevők teljes csapatából választott egy vagy több modellt, akiknek segítségével az eredeti művek színeivel és formáival harmonizáló, vagy azt kiegészítő kompozíciót alakított ki. A fotózást diskurzus előzte meg a kiválasztott művel kapcsolatosan (amennyiben informatív volt a cím, annak átbeszélése is idetartozott), amiben az alkotópáros, illetve az esetlegesen hozzájuk kapcsolódó csapattagok vettek részt. A közös tervezést, ötletelést és analizálást követően történt a beállítás, a „modellek” moderálása (eljátszották, megfigyelték a témához kapcsolódó mozdulatot, testtartást, arckifejezést).

A kiállítótermi játékokkal a következő képességeket mozgattuk meg:

- szociális képesség,
- kommunikációs képesség,
- kognitív képesség (a téma megtalálásával, egyeztetésével, az érzelmek kifejezésével);
- orientációs képesség (téri, időbeli);
- motorikus képesség (számos esetben bonyolult mozgásformák, alakzatok kivitelezése a művekhez kapcsolódóan);
- kreatív képesség – ez az egész esszenciája. Ezek a képességek a pszichikum működésének teljes egészében részt vesznek (Sándor, 2006).

Fókuszba került:

- a kompozíciók megfigyelésével a tér érzékelése,
- a megfigyelési képesség,
- a vizuális memória és érzékenység,
- a szabálykövetés, a szabályok felismerése,
- a színismeretek bővítése, színhangulat felismerése,
- a figyelemkoncentráció, kitartás,
- a fantázia, képzelőerő,
- az érzelmi intelligencia,
- a verbális és vizuális kifejezések értelmezése, az üzenetek kódolása.

A múzeumban nonformális keretek között volt lehetőségük a résztvevőknek tanulni, ismereteiket bővíteni, kreatív tevékenységben részt venni a gyűjtemény élményszerű befogadása által. Mindez komplex módon, személyre szabottan és a múzeumi körülményekhez is igazodva történt, amihez a részt vevő szakemberek nyitottságára és befogadó szemléletére is szükség volt, az elsajátított módszertan alkalmazása mellett. A múzeum gyűjteménye és kiállításai pedig tág teret adtak a kalandterápiás foglalkozás sikeres lebonyolításához.

3. Összegzés

A kalandterápiás és művészetterápiás elemeket tartalmazó módszertani képzés lényege az volt, hogy olyan elméleti és gyakorlati tudást adjon a résztvevőknek, amely nemcsak bizonyos módszerek alkalmazását, de az egyetemes tervezés jegyében a lehető legkülönbözőbb képességű felhasználóra való adaptációját is jelenti. A partícipatív szakértőkkel történt közös oktatással az volt a célunk, hogy a résztvevők maguk is megtapasztalják az összehangolódás és kapcsolatteremtés egyenrangúságát, ezzel arra is biztatva őket, hogy maguk is hasonló helyzeteket teremtve segítsék a súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberek tehetségének kibontakozását, és ezekkel az eszközökkel is segíteni tudják ezen marginalizált csoport és a többségi társadalom tagjainak pozitív, örömteli találkozásait.

A Vasarely Múzeumban tett látogatás több hasonló projektnek lehet alapja - a vizuális élmény befogadása és a művek újjáalkotása közös élményeket jelenthet számos különböző képességű, más és más kulturális háttérrel rendelkező személy számára.

Irodalomjegyzék

- Balázs J. (2010). Értékrend, egyenlőtlen esélyek és a befogadás esélyei. *Kultúra és közösség*, 14(3), 5–10. http://www.kulturaeskoszosseg.hu/pdf/2010/3/kek_2010_3_1.pdf
- Bandoroff, S., & Newes, S. L. (2006). *Coming of Age: The Evolving Field of Adventure Therapy*. Association for Experiential Education.
- Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslelektana*. Akadémiai.
- Holzhey, M. (2005). *Vasarely*. Taschen.
- Illés A. (2009). Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(5–6), 233–240.
- Márkus E. (2023) „Súlyos-halmozott fogyatékossg 2.0” – avagy a második generációs alapozás. *KÖNYVAJÁNLÓ*. In Tiszai L. (2023). *Az élet minden területén... A súlyos-halmozott fogyatékossgról a mai kutatások fényében*. Gondolat. pp. 13–19.
- Ringer, M. (1994). *Adventure therapy: A map of the field: Towards a definition of adventure-based therapy: Workshop Report*. Unpublished manuscript.
- Sándor É. (2006). *Fejlesztés művészettel*. ELTE BGGYFK.
- Sándor É. & Horváth P. (1995). *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. ELTE BGGYFK.
- Sándor K. & Illés A. (2021). Tapasztalatok vizuális alkotásról és befogadásról egy bentlakásos intézmény festőműhelyében. *VIZUÁLIS KULTÚRA (MROE)* 1. pp. 45–48.
- Tiszai L. (2023). *Az élet minden területén... A súlyos-halmozott fogyatékossgról a mai kutatások fényében*. Gondolat.
- Tiszai L., Szűcs-Ittés Zs. & Devosa Iván (2022). Súlyosan-halmozottan sérült felnőttek zenebefogadása az „embodied music cognition” paradigma fényében. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 10(3), 62–77.

- Tiszai L. & Váróczy V. (2022). Kalandterápiás és művészetterápiás elemek szerepe súlyosan-halmozottan fogyatékos személyekkel való találkozások facilitálásában. *Különleges Bánásmód* (8)2, 105–112. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.105>
- Tiszai L. (2019a). *Preverbal and Nonverbal Musicality: Musical interventions for non-verbal children and adults with severe disabilities*. SZTE Egyetemi Kiadó.
- Tiszai L. (2019b). *Community Music Therapy and Intellectual Disability*. SZTE Egyetemi Kiadó.
- Tiszai L. (2018a). *A közös zenélés szerepe a befogadó attitűd kialakításában: Modellprojekt és hatásvizsgálat. Doktori értekezés*. EKE NTDI.
- Tiszai L. (2018b). Therapeutic use of 'Kokas-method' in music therapy for people with severe disabilities. *Journal of Russian & East European Psychology*, (55)1: Music Therapy.
- Zijlstra H. P. & Vlaskamp C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 434–448.

A gyógypedagógus hallgatók szociális és érzelmi képességei a társadalmi elvárások tükrében

Social and Emotional Abilities of Special Education Students in Light of Social Expectations

Dr. Verebélyi Gabriella

*SZE Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és társadalomtudományi Kar
adjunktus*

ORCID: 0000-0002-1049-3043

Absztrakt

Társadalmi elvárás, hogy a köznevelési intézmények a szociális és érzelmi tanulás fejlesztésének központjaként működjenek. A pedagógusok kulcsszerepet játszanak a tanulók szociális és érzelmi fejlődését segítő iskolai környezet kialakításában, szociális kompetenciájuk nemcsak a diákokra van hatással, hanem saját jóllétükre is. Napjaink egyik legnagyobb kihívása a gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezethez való megfelelő adaptálódás. A rugalmas alkalmazkodás legfontosabb feltétele az érzelmi képességek magas szintű fejlettsége.

A bemutatott vizsgálat eredményei alapján képet kaphatunk arról, hogy a gyógypedagógus hallgatók (N:251) milyen erőforrásokkal rendelkeznek ehhez a feladatkörhöz. Az eredmények segíthetik a pedagógusképzőket abban, hogy hatékonyabban tudják kísérni a pedagógussá válás folyamatát, melynek fontos része a hallgatók személyiségfejlesztése, a szociális és érzelmi képességeik kibontakoztatásának elősegítése is.

Kulcsszavak: szociális képességek, érzelmi intelligencia, pedagógusképzés

Abstract

It is a societal expectation that public education institutions function as centers for the development of social and emotional learning. Teachers play a key role in creating a school environment that supports students' social and emotional development; their social competence affects not only the students but also their own well-being. One of the greatest challenges today is the proper adaptation to the rapidly changing socio-economic environment. The most important condition for flexible adaptation is a high level of emotional competence.

Based on the results of the presented study, we can gain insight into what resources special education teacher students (N: 251) have for this role. The results may assist teacher training programs in better supporting the process of becoming a teacher, a key part of which is the development of students' personalities and the fostering of their social and emotional abilities.

Keywords: social skills, emotional intelligence, teacher training

1. Az iskola mint a szociális és érzelmi képességek fejlesztésének központja

Az iskolák a szociális és érzelmi tanulás fejlesztésének tökéletes központjai lehetnének, hiszen az oktatási intézmények leképezik a társadalmi sokszínűséget, ahol a tanulók különböző gondolkodásmódokkal, élethelyzetekkel szembesülnek. A pedagógusok kulcsszerepet játszanak a diákok szociális és érzelmi fejlődését elősegítő iskolai környezet kialakításában. Ahhoz, hogy képesek legyenek az oktatási intézményeket ilyen nevelő környezetté alakítani, fontos, hogy maga a pedagógus is magas szintű szociális kompetenciákkal rendelkezzen. Legyen ismerete arról, hogy miért szükséges és milyen eszközökkel, módszerekkel lehet megteremteni a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztéséhez szükséges tanulási környezetet. A (gyógy)pedagógus hallgatókat fel kell készíteni erre a komplex feladatra. Ezt a felkészülési folyamatot a pedagógusképző intézmények az ún. SEL-programok¹ tantervbe való beépítésével hatékonyan tudnák támogatni.

Széles körű hazai és nemzetközi kutatások folynak annak feltárására, hogy milyen hatással van az egyének szociális és érzelmi képességeinek fejlettsége a társadalmi, gazdasági és környezeti fenntarthatóságra. A vizsgálatok alapján pontosan meg lehet határozni, hogy az iskolai környezetben fejleszthető legfontosabb társadalmi készségek közé tartoznak többek között az empátia, a konfliktusmegoldás, a kommunikáció és az önbizalom. Ezek a készségek elengedhetetlenek a személyes fejlődéshez és a tanulmányi sikerhez, illetve lehetővé teszik a tanulók számára, hogy hatékony szociális kommunikációt megvalósítva alkalmazkodjanak a különböző társadalmi helyzetekhez (Zsolnai, 2019).

A szociális és érzelmi képességek fejlesztésére alkalmazott programok (SEL) hatékonyságát nemzetközi szinten számos vizsgálat bizonyította már. Azonban ezek a programok sem „mindenhatók”, itt is figyelembe kell venni, hogy az egyéni háttérből fakadó különbségek befolyásolhatják e programok hatékonyságát. A fejlődési diverzitás mértékét olyan tényezők növelhetik, mint a tanulók szocioökonómiai vagy szocio-kulturális háttere, a nyelvi szocializáció, a különböző nemzethez, vagy egy államon belül a különböző nemzetiséghez tartozás, a vallás, a kultúra, de akár a generációs vagy nemi hovatartozás is.

Bár nemzetközi szinten egyre sikeresebben valósul meg a SEL-programok integrálása a mindennapi oktatásba, hazánkban még korántsem fordítanak kellő figyelmet erre a fejlesztési területre.

¹SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING (SEL) – Szociális és érzelmi tanulás. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

2. Szociális és emocionális készségek fejlesztése (SEL)² a pedagógusképzésben

A szociális és érzelmi készségeket, képességeket tanulás útján sajátítják el a tanulók olyan pszichikus folyamatok során, mint a megfigyelés, modellkövetés, ismétlés vagy a folyamatos visszajelzés, megerősítés. Ezért a pedagógusok szociális és érzelmi képességei kulcsfontosságúak a hatékony tanítás és a támogató osztálytermi környezet megteremtésében. A pedagógusképzőkben különösen nagy gondot kellene tehát fordítani a hallgatók szociális és érzelmi képességeinek célzott, tudatos fejlesztésére.

A nemzetközi szinten már rendelkezésünkre állnak a pedagógusképzésbe beépíthető jó gyakorlatok is, melyek adaptálhatók lennének a hazai felsőoktatás különböző területein. Mészáros (2019) cikkében például az University of San Francisco Tanárképző Karán megvalósított felsőoktatási SEL-programot³ és annak mérhető hatásait mutatta be azzal a céllal, hogy felhívja a figyelmet a pedagógushallgatók érzelmiintelligencia-szintje növelésének fontosságára.

Boda (2021) a Well-Being készségek fejlesztésének jelentőségét vizsgálta a pedagógusképzésben.

„(...) a jóllét egy olyan alapvető erőforrás, amely meghatározza az egyetemi hallgatók eredményességét, segíti az önmegvalósítást és a kreatív gondolkodást, valamint olyan készségekkel, attitűddel ruházza fel a hallgatót, amelyekkel képes adekvátan reagálni a társadalmi és gazdasági változásokra. A pedagógusképzésben ez különösen jelentős, hiszen a pedagógus személyes jólléte multiplikátor hatással bír; így képes befolyásolni az általa formált gyermekek hangulatát, érzelmi fittségét, mentális és érzelmi jóllétét.” (Boda, 2021, 1)

A pedagógusképzők lehetnének ennek a paradigmaváltásnak a centrumai. A pedagógushallgatók és a pedagógusok jólléte társadalmi és gazdasági tényezőként funkcionál, fontos lenne tehát már a pedagógussá válás folyamatának részeként a jólléthez szükséges erőforrásokkal felvértezni leendő pedagógusainkat.

3. A gyógypedagógus hallgatók szociális és érzelmi képességei a társadalmi elvárások tükrében

A pedagógusok egyik legfontosabb erőforrása az érzelmi intelligencia (EQ) különböző területeinek magas szinten való funkcionálása. A magas EQ-szint a különböző tudományterületekről⁴ érkező szakemberek szerint akár 80%-ban is növelheti a munkahatékonyságot, csökkenti pl. a betegszabadságot vagy a munkahelyi fluktuációt.

² SEL (Social and Emotional Learning)

³ <https://www.usfca.edu/education>

⁴ pl: humánerőforrás-menedzsment, közgazdaság, egészségügy, oktatás, szociálpszichológia

A bemutatott vizsgálat célja annak feltárása, hogy milyen erőforrásokkal rendelkeznek az érzelmi intelligencia területén a leendő gyógypedagógusok. Képet kaphatunk arról is, hogy az egyes csoportok esetében hol lehetnek beavatkozást igénylő pontok az EQ komponenseinél.

A kutatásban egy dunántúli pedagógusképző intézet nappali és levelező tanrendű gyógypedagógus hallgatói vettek részt. A kutatás a 2023/24-es tanév második szemeszterében valósult meg.

	Személyek száma (fő)	Eloszlása (%)
Nappali tagozatos hallgatók	138 fő	55 %
Másoddiplomás, levelező tanrendű hallgatók	113 fő	45 %
Összesen	251 fő	100 %

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevők száma (Forrás: saját szerk.)

A nappali tagozatos hallgatók (N138) az első évfolyamon (N98), illetve a harmadik évfolyamon (N40) folytatták tanulmányaikat. A levelezős hallgatóknál is ez a két évfolyam vett részt a vizsgálatban, első évfolyamon 72 fő, harmadik évfolyamon 41 fő.⁵ A vizsgálat nem terjed ki a nemek közötti különbségekre, mert a vizsgálatban résztvevők 100%-a nőnek vallotta magát. A nappali tagozatos hallgatók átlagéletkora 20,4 év, míg a levelezős tanrendnél ez a mutató 42,3 év. A hallgatók a Nyugat-Dunántúl régióból, Pest régióból, valamint Szlovákia csallóközi területéről érkeztek.

3.1. A kutatás módszerei

A hallgatók érzelmiintelligencia-struktúrájának megismerése a Bar-On EQ-skála használatával valósult meg. A kérdőívben 30 állításról kell eldöntenie a kitöltőnek 1–4-es skálán, hogy mennyire tartja magára nézve igaznak az adott állítást (1 – nem igaz rám; 4 – nagyon igaz rám). A skála öt érzelmi intelligencia (EQ)-területet térképez fel, az intraperszonális és interperszonális területet, a stresszkezelés és alkalmazkodás területét, valamint az ún. pozitív benyomás komponenst. Az eredményt, azaz hogy az adott élethelyzetben a kitöltőnek az öt terület alapján milyen felépítésű az érzelmiintelligencia-struktúrája, az alapján kapjuk meg, hogy összegezni kell az egy részterületet mérő kérdéseknél jelölt skálaértékeket.

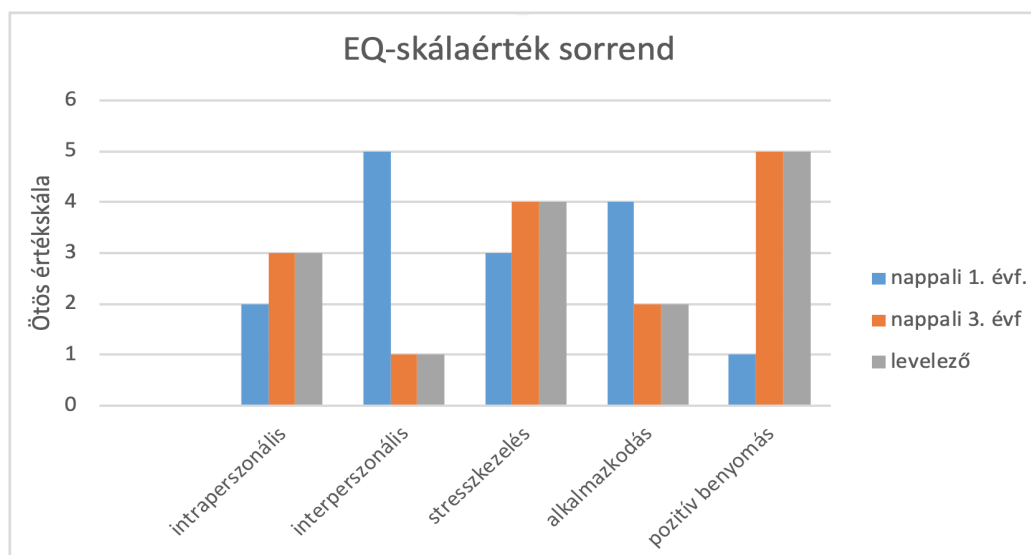
A mérőeszköz adatait ötös skálán rangsoroltuk, az eredmények bemutatásánál tehát első helyre azok a részterületek kerültek, melyeknél a legmagasabb választási

⁵ A későbbiekben az első évfolyamos, nappalis hallgatói csoportot N1, a harmadévfolyamos nappalis csoportot N3, míg a levelezős csoportot L jellel fogom röviden jelölni.

arány jelent meg a hallgatói jelölések alapján. A mérőeszköz önbevalláson alapul, tehát a kapott eredményeket nagyban befolyásolhatja a kitöltő önmaga felé irányuló objektivitása, valamint az aktuális érzelmi állapota is.

3.2. A gyógypedagógus hallgatók érzelmiintelligencia-struktúrája

A nappalis hallgatók két évfolyamának eredményeit külön mutatjuk be, mert jelentős eltérés áll fent a kapott adatok alapján az érzelmi intelligencia komponenseinek értékei között. A levelezős hallgatók adatait azonban összesítve mutatjuk be, mert itt az eredményeket nem befolyásolta, hogy mely évfolyamon folytatják éppen tanulmányaikat a hallgatók.



1. diagram: A vizsgálati csoportok összesített EQ-skála értékeinek sorrendje (Forrás: saját szerk.)

Az eredmények alapján a harmadéves nappalis (N3) és a levelező tanrendű (L) hallgatók egyes területen jelölt értékei együtt mozognak, míg az első évfolyamos nappalis hallgatók (N1) eredményei jellemzően eltérnek a másik két csoporthoz képest. Ennek hátterében az állhat, hogy az életkor és a gyakorlatban szerzett tapasztalatok, valamint a pedagógussá válás folyamatában való előrehaladottság (saját élményű gyakorlati tapasztalat) jelentős befolyással lehet az érzelmi intelligencia részterületeinek fejlődésére.

Az eredmények alapján az egyik legszembetűnőbb különbség, hogy a képzés elején álló fiatalok (N1) a pozitív benyomást, a mindennapokkal való megelégedettséget, a „boldogság” faktort és az intraperszonális készségeket, azaz a magas szintű önismeret-

tet tartják a legfontosabbnak és legjellemzőbbnek önmagukra nézve, míg az N3 és az L csoport tagjai ezeken a területen kevésbé érzik kompetensnek magukat.

A másik jelentősebb különbség a képzés elején álló hallgatók (N1) és a már nagyobb élet/ pedagógiai tapasztalattal rendelkező csoport (N3, L) között az interperszonális és az alkalmazkodás terület értékeinél áll fenn. Míg az N3 és L csoportoknál ez a két terület áll az első helyen, addig az N1 csoportnál az interperszonális és alkalmazkodás komponensei a két utolsó helyen jelennek meg. Magyarázhatja ezt az, hogy az N1 csoport tagjai átlagéletkorukat (19 év) tekintve a legfiatalabbak a vizsgálati csoportok között, ebből kifolyólag kevés tapasztalatuk van arról, hogyan lehetséges és miért fontos a személyközi kapcsolatok kialakítása, fenntartása az életminőség vagy éppen a munkahatékonyság növelése szempontjából. Ők a digitális nemzedék, akik leginkább a valóság másik dimenziójában, a „social media”-felületeken élik mindennapjaik nagy részét, a valós élethelyzeteket nem minden esetben tudják megfelelően kezelni (ez természetesen az idősebb generációk nézőpontjából történő megközelítés). Az EQ alkalmazkodás komponense is igen alacsony értékkel jelenik meg az N1 csoportnál. Ez azért probléma, mert az interperszonalitás jó minőségű működéséhez elengedhetetlen a másokra való odafigyelés, a másik igényeire való megfelelő reflektálás és adaptálódás, azaz az alkalmazkodás képessége. Mindkét komponens szükséges a megfelelő gyógypedagógusi szemlélet kialakulásához és a pedagógiai tevékenységek sikeréhez.

A másik két csoport (N3, L) már megtapasztalta, hogy a pedagógushivatáshoz fontos az interperszonalitás, a szociális kapcsolatok kiépítése, a másokkal való hatékony együttműködés, ennek alapja pedig a személyekhez és szituációkhoz, a társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodás képessége. Úgy tűnik tehát, hogy a képzés elején álló hallgatók esetében a pedagógusképzők egyik kiemelt feladata az interperszonális és az alkalmazkodáshoz szükséges készségek fejlesztése lehet.

A stresszkezelést mint az érzelmi menedzsmentet és szabályozást értelmezhetjük. Ide tartozik a stressztűrés, azaz az érzelmek hatékony és konstruktív kezelése. A saját érzelmi menedzsmentünkkel szoros összefüggésben állhat, hogy milyen konfliktuskezelési stratégiákat tudunk a hétköznapjainkban aktiválni. A stresszkezelés területén (azaz hogyan tudja a személy a saját érzelmi menedzsmentjét szabályozni), mindhárom csoport értékei alacsonyak. Az eredmények alapján tehát a következő fejlesztendő terület, amivel mindenképpen foglalkozni kell a pedagógusképzés folyamatában, az a stresszmenedzsment és ezzel szoros összefüggésben a konfliktuskezelés kérdésköre lehet.

A Bar-On Érzelmi Skálán történt, önbevalláson alapuló értékek megjelölése alapján azt láthatjuk, hogy a képzés elején lévő hallgatói csoport (N1) és a pedagógiai folyamatokra nagyobb rálátással, tapasztalatokkal rendelkező csoportok (N3 és L) érzelmi-intelligencia-struktúrája jelentős eltéréseket mutat.

Az értékek összesítése alapján az első évfolyamos, nappalis hallgatóknál kiemelten kell figyelni az interperszonális készségek fejlesztésére, az alkalmazkodáshoz szüksé-

ges képességek bővítésére és segíteni kell a stresszmenedzsment hatékonyságnövelését is. A nagyobb pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező csoportoknak (N3 és L) pedig különösen nagy szüksége van olyan módszerek, eszközök, ismeretek, készségek, képességek fejlesztésére, mely segíthet az általános hangulati szintjüket emelni (well being). Talán ez a legnehezebb, de nem lehetetlen feladat, mely szoros összefüggésben állhat az intraperszonális és stresszkezelési területtel is.

4. Összefoglalás

A társadalmi és érzelmi készségek fejlesztése az iskolákban elengedhetetlen a diákok általános jóllétének és tanulmányi sikerének előmozdításához. A kutatások azt mutatják, hogy a SEL integrálása az iskolai tantervekbe nemcsak támogatja az érzelmi szabályozást és a társadalmi kompetenciát, hanem javítja a tanulmányi teljesítményt és csökkenti a tanulók közötti teljesítménybeli eltéréseket, a konfliktusok számát (Pratheesh & Francis, 2024; Andrade & Carvalho, 2024). Ezért létfontosságú a pedagógushallgatók és a már pályán lévő pedagógusok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése, ami felkészíti őket, hogy hatékonyan támogathassák a tanulóik szociális kompetenciáit, támogatóbb tanulási környezetet teremtve (Calderón, 2024).

A bemutatott vizsgálati eredmények alapján láthattuk, hogy a gyógypedagógus hivatásra készülő hallgatók az érzelmi intelligencia területén rendelkeznek már erőforrásokkal, de vannak olyan készségek, képességek, melyeknél fontos lenne a célzott beavatkozás a fejlődés előmozdítása érdekében. Az eredmények alapján az érzelmi intelligencia területén kiemelt feladatként jelenik meg a fiatalabb, kevesebb tapasztalattal rendelkező hallgatóknál (N1) az interperszonális és alkalmazkodási készségek fejlesztése. A stresszmenedzsment területén pedig mindhárom vizsgálati csoportnál szükség van a célzott megsegítésre. A csoportok eredményei arra is rámutatnak, hogy a szociális és emocionális készségek fejlesztését célzó programokat kellő adaptivitással kell alkalmazni a csoportjellemzőket figyelembe véve.

A vizsgálat eredménye alapján elmondható, hogy a már pályán lévő (L) pedagógusoknál is szükséges a személyes jólléti szintjük emelése érdekében a szociális és érzelmi képességek folyamatos fejlesztése és/vagy szinten tartása. Társadalmi és gazdasági érdekünk fűződik ahhoz, hogy megteremtsük ehhez a megfelelő képzési/intézményi hátteret.

A pedagógusképző intézmények feladata, hogy igyekezzenek minél hatékonyabban reflektálni a társadalmi elvárásokra, ehhez az első lépés lehet a SEL-programok kötelező szintű megjelenítése a képzési programokban.

Irodalomjegyzék

- Andrade, N. C., & de Carvalho, C. F. (2024). Stimulation and Neuropsychological Rehabilitation of Social and Emotional Skills in Childhood. In Cardoso, C.d.O., Dias, N. M. (szerk.) *Neuropsychological Interventions for Children – Volume 1*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53586-4_11
- Boda T. (2021). A Well-Being készségek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben. *Acta Carolus Robertus: A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Károly Róbert Campusának tudományos közleményei*, 11(1), 3–12. <https://real.mtak.hu/127769/>
- Calderón, A. (2024). Development of socio-emotional skills in the training of educators in today's society. *Sophia* 37, 283–309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Mészáros A. (2019). Az érzelmi intelligencia szerepe és mérése pedagógus hallgatók körében. In *Okos lét, innováció és digitalizáció – irányok, trendek és következmények*, pp. 42–43.
- Pratheesh, P. & Francis, Z. (2024). Social and Emotional Learning (SEL) and Academic Outcomes: Teacher Support during Classroom Interactions. *Shanlax International Journal of Arts*, 12(1), 46–53. <https://doi.org/10.34293/sijash.v12i1.7488>
- Zsolnai A. (2019). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. *Akadémiai magdoktori mű, ELTE*. <https://real-d.mtak.hu/1136/>



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

1635

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342