

iskola

10

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. október

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Moravec Marianna – Baraksó Eszter –

Kovács Karolina Eszter –

Sikolya-Kertész Kinga

A sport, a fizikai aktivitás és a „zöld attitűdök” kapcsolatának vizsgálata különböző egyetemi képzésekben részt vevő hallgatók körében

3

Varga Attila – Fügedi Balázs

A mesterséges intelligencia és adaptációja a testnevelőtanár-képzésben: a MIATT 2024 kérdőív elemzésének tapasztalatai

25

Pálkás Vivien – Dancs Katinka

Egy tanulócsoporthoz illeszkedő idegen nyelvi gamifikált tanegység hatásvizsgálata 6. évfolyamon

37

Dallos Márta – Pethő Villő

Belépés a zene világába. A magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyek története az 1920-as évektől 1974-ig

56

szemle

Berzsenyi Emese

A protestáns etika mintázata a két világháború közötti Magyarország tehetségmentési törekvéseiben

72

Nagy Bence – Fernengel András –

Ágoston-Kostyál Csilla –

Munkácsy Béla

A Trefort Nomád Tábor diákokra gyakorolt hatásainak vizsgálata

82

kritika

Kiss Renáta

Hangból mondat, képből történet – differenciált beszédfejlesztés óvodától iskoláig. Juhász Valéria: *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig: Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképpel óvodásoknak*

108

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalója

111

**Moravec Marianna¹ – Baraksó Eszter² –
Kovács Karolina Eszter³ – Sikolya-Kertész Kinga⁴**

¹ Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet

² Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet

³ Debreceni Egyetem

⁴ Nyíregyházi Egyetem Matematika és Informatika Intézet

A sport, a fizikai aktivitás és a „zöld attitűdök” kapcsolatának vizsgálata különböző egyetemi képzésekben részt vevő hallgatók körében

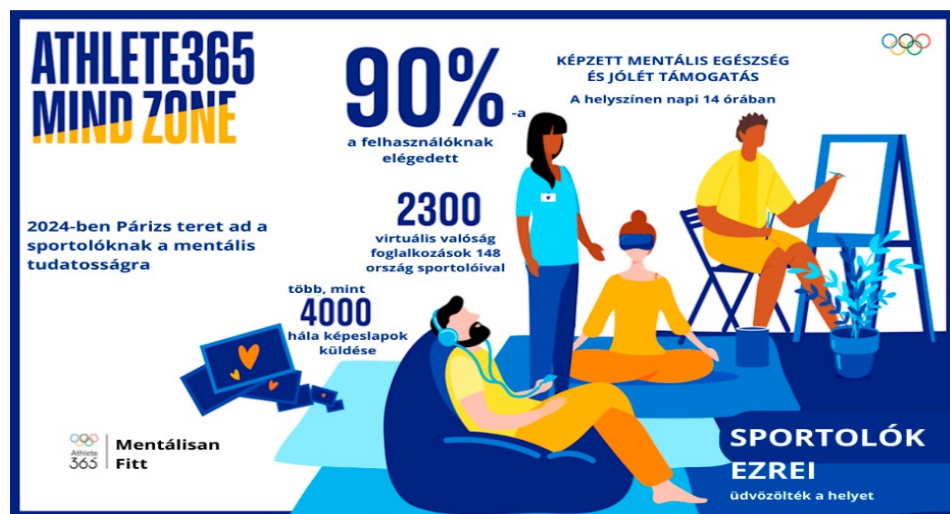
Kutatásunk fő célkitűzése, hogy feltérképezzük a zöld attitűdök és a sport szerepét a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban élő Z generációs egyetemi hallgatók fenntartható szokásainak gyakorlatában. Vizsgálatunk novumának tekinthető a 2024-es párizsi olimpiával kapcsolatban elkészített olimpiai faktor és az azon belül kapott „zöld”, valamint „társadalmi” faktor. Átalluk mutatunk rá a világszintű sportesemények hatásának pozitív „spillover” szerepére, mely kihat az egyetemisták mentális jóllét iránti fenntarthatósági attitűdjeire, ami lehetőséget biztosít arra, hogy a sport a fenntarthatósági oktatás eszközeé váljon, különösen a fiatalabb generációk körében.

Bevezetés

A téma aktualitása

Vizsgált témánk aktualitását adta a Covid-helyzet miatt kialakult elszigetelt sportolói lét, amelyet a NOB 2021-ben a tokiói olimpia alkalmával az olimpiai jelmondat kibővítésével is alátámasztott. A Pierre de Coubertin báró által megfogalmazott jelmondat az „együtt” szóval bővült: „Gyorsabban, magasabba, erősebben – együtt” lett.¹ Ez a szó is szimbolizálja az emberek aggodalmát közös fenntartható jövőnk tekintetében. Napjaink kutatásai szerint a sportéletben tevékenykedők elfogadják és cselekszenek is a környezettel kapcsolatos célokért (Ráthonyi-Ódor és Ráthonyi, 2016; Dosek, 2023). A sport mélyen függ a természettől, és szorosan kapcsolódik is hozzá – egészséges bolygó nélkül nincs versenytér a sport számára. A Nemzetközi Olimpiai Bizottság csatlakozott az UNEP (2013) által támogatott *Sports for Nature* kezdeményezéshez. A 2022-ben indított kezdeményezés tervet kínál a sportágak számára minden szinten, hogy jobb természetvédekké váljanak. Miért fontos ez? A szélsőséges hőség és

a légszennyezés például hatással van a sportolók egészségére, és felborítja a versenyek időbeosztását. A klímaváltozás szélsőséesebb időjárást okoz, például az árvizek veszélyeztetik a sportlétesítményeket és más, rendezvényekkel kapcsolatos infrastruktúrát. Ezek a hatások sajnos csak fokozódni fognak, még tragikusabb következményekkel járva az éghajlatváltozás által veszélyeztetett közösségek számára, hacsak nem cselekszünk sürgősen. A sportökológia szerint a sportmozgások egyre inkább kölcsönhatásban vannak a fenntartható gyakorlatokkal (Pfahl, 2011). A sport maga újabb és újabb kihívások elé állítja társadalmunkat. A fenntartható jövőért való gondolkodás a párizsi olimpiában teljesedett ki, amely célkitűzéseiben már egy ökotudatos olimpiának tekinthető. Igyekeztek minimalizálni az új létesítmények építését, nap- és szélenergiát használtak, kitiltották a műanyagot a versenyekről, illetve törekedtek a karbonsemlegességre. Ez volt az első olimpia, ahol a fizikai jóllétén túl a sportolók mentális jóllétére is nagy hangsúlyt fektettek. A sportolók jelentős nyomásnak vannak kitéve, ami mentális egészségüket veszélyeztetheti. Az élsportolók körülbelül 35%-a szenved valamilyen mentális zavartól, például kiégéstől, depressziótól vagy szorongástól (Hilpisch és mtsai, 2024). A NOB irányelvei hangsúlyozzák a holisztikus megközelítést, amely magában foglalja a megelőzést, a jóllét támogatását és a mentális egészség fontosságáról szóló párbeszéd ösztönzését.



1. kép. Forrás: Ghebreyesus, 2024 alapján saját szerkesztés

A Nemzetközi Olimpiai Bizottság a 2024-es párizsi olimpiai játékokon az olimpiák történetében elsőként hozták létre az Athlete365 Mind Zone-t. Dedikált teret biztosítottak a sportolóknak a kikapcsolódásra és a feltöltődésre, virtuális valóság mindfulness-élményeket és -tevékenységeket, például képeslapírást és festést is magában foglalva, amely a sportolók mentális jóllétének támogatását célozza meg a versenyek előtt, alatt és után, melyet jól szemléltet az 1. kép. Jelen kutatásban kifejezetten a sportrendezvények szempontját vettük előtérbe, kiemelt hangsúlyt fektetve a 2024-es párizsi olimpiára.

A sport és a fenntarthatóság fogalmának kapcsolódási pontjai sokoldalúak (Szennay, 2018). Az ENSZ a sportot a fenntartható fejlődés releváns katalizátorának ismerte el, felismerve annak erejét, hogy felhívja a figyelmet az éghajlatvédelemre, ezáltal elősegítve a közösségek nagyobb mértékű részvételét a helyi környezetvédelmi ügyekben. Ugyanakkor a sportot a fiatalok környezeti fenntarthatóságra és éghajlatváltozásra való

nevelésének eszközeként azonosították.² A sport, mint már fentebb is említettem, több területre is képes hatni. Elősegíti az egészséges életmódot és az általános jólétet, minőségi oktatást nyújthat, illetve magasabb koncentrációhoz juttathatja hozzá a személyeket. Támogatja a nemek közötti egyenlőség kialakulását (Béki, 2017), valamint előmozdítja a békés társadalmi együttélést (Makszim, 2022), hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez (Makszim, 2011). Maga a sport lényege egy egyedülálló lehetőségként jelenik meg globális szinten, amely specifikus módon járul hozzá az emberi fejlődéshez. Ennek köszönhetően az új generáció diákjai már komolyabban gondolnak a környezet jövőbeli állapotára és a fenntarthatóság alapvető kérdéseire (Fajzi, 2015). Az ENSZ 2030-ig tartó Fenntartható Fejlődési Céljai között több olyan célkitűzés is szerepel, amelyek közvetett módon kapcsolódnak a sport és a környezettudatosság összekapcsolásához. Például a sportlétesítmények tervezésénél és üzemeltetésénél fontos, hogy azok energiahatékonyak, megújuló energiaforrásokra épülők legyenek, és minimalizálják a környezet terhelését.³

A téma relevanciája és fő célkitűzése

A kutatásunk relevanciáját adta az a tény, miszerint 2015 szeptemberében az ENSZ elfogadta az *Agenda 2030* című keretrendszerét, mely 2030-ig fogalmazza meg a fenntartható fejlődés irányait.⁴ Az ENSZ a 2030-ig tartó 17 fenntartható fejlesztési céljában (2015) is rámutatott a sport szerepére a fenntartható fejlődés terén. A sport jelentékeny mértékben járulhat hozzá a fenntartható fejlődéshez olyan csatornákon keresztül, mint az egészséges életmód, jólét, minőségi oktatás, nemek-nemzetek közötti egyenlőség és békés társadalom. Így az *Agenda 2030* célkitűzései megegyeznek az olimpia céljaival. Kutatásunk fő célkitűzése, hogy feltérképezzük a zöld attitűdök és a sport szerepét a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban élő, Z generációt képviselő egyetemi hallgatók fenntartható szokásainak gyakorlatában. Ezt a korosztályt a világ első globális nemzedékének, „instant online” korosztálynak nevezik, akikre meghatározó a multitasking életvitel folytatása (Keller és Dernőczy-Polyák, 2017; Buda, 2019). A környezeti kihívások egyre sürgetőbbek, ezért elengedhetetlen a fiatalabb generációk edukációja a környezettel kapcsolatban, akár a média által propagált nemzetközi sportrendezvények által.

Szakirodalmi áttekintés

Vizsgálatunk kiindulópontjaként szükségszerű volt feltérképezni azokat a fogalmakat, problémákat, amelyek a környezettudatosság és fenntarthatóság témakörében számunkra relevánsak lehetnek. Igyekeztünk a témában legfrissebb kutatási eredményt kiindulópontként tekinteni, melyet Lenzi és munkatársai (2023) olasz egyetemisták között végeztek a sport és a fizikai aktivitás szerepét vizsgálva az olasz egyetemisták környezettudatos viselkedésében.

Környezetbarát gondolkodás mint zöld attitűd

A környezetbarát viselkedés ösztönzésének lehetséges módszereinek feltárásával Fekete (2024) foglalkozott. A környezetbarát viselkedés (*pro-environmental behavior* vagy röviden PEB) csak azokra a cselekedetekre vonatkozik, melyek minimalizálják a környezetre gyakorolt negatív hatást, vagy akár kimondottan előnyösek a környezet számára (Gatersleben és mtsai, 2017). A környezeti ismeretek elsajátításának folyamata az

attitűdök értékelésével kombinálva alapvető kettős dimenziót képvisel a környezettudatosság és a viselkedés közötti összetett dinamika megértéséhez. Az ilyen mélyreható megértés szükséges olyan stratégiák és célzott beavatkozások kidolgozásához, melyeknek célja, hogy a tudás fenntartható cselekvéssé váljon. Habár az elmélet szerint a környezettel kapcsolatos pozitív attitűdöknek természetesen környezetbarát viselkedéssé kellene alakulniuk (Dunlap, 2002), bizonyítékok szerint a Z generációval kapcsolatban az mutatható ki, hogy konkrét véleményük van a környezetvédelemről, de a gyakorlatban csak kevésbé alkalmazzák (Giachino és mtsai, 2022). Annak a ténynek a vizsgálatára, hogy a gyakorlati alkalmazás elmaradásának hátterében milyen egyéni és kontextuális tényezők állhatnak, további feltáró és összehasonlító vizsgálatok lefolytatása szükséges. Az egyéni tudatosság dimenzióiról fontos tudni, hogy például a környezeti ismeretek, értékek, attitűdök, cselekvési hajlandóság és a tényleges viselkedés (Ajzen, 1985) kritikus paraméterekként jelennek meg a környezettel kapcsolatos attitűdök és a viselkedés közötti összetett kölcsönhatás megértése során. Fajzi (2015) kutatásában felfedezhetjük azt a gondolatmenetet, hogy a fenntartható viselkedés és a mentális egészség milyen kölcsönhatásban állnak egymással. A fenntartható viselkedés megvalósulásának pszichológiai gátak szabnak határt. Az emberek olyan károkat okoznak, mellyel az éghajlatváltozást képesek közvetlenül befolyásolni. Ez rendkívül aggasztó lehet számunkra, mivel szinte minden embernek halaszthatatlanul át kellene gondolnia a természethez való viszonyulását és a természet erőforrásainak „felhasználását”. Azt figyelhetjük meg, hogy a diákok nagyobb valószínűséggel fogadnak el „zöld” tevékenységeket, ha ezeket a viselkedési formákat a mindennapokban is látják. A fenntartható oktatás így a diákok környezetbarát magatartásának irányításában stratégiai eszközként jelenik meg, amely többféle modalitáson keresztül fejti ki a hatását. Elsősorban az ismeretek és az értékek átadásán keresztül nyilvánul meg, szilárd információs alapot biztosítva ezzel a tanulóknak, amelyre döntéseiket is alapozhatják (Thørgersen, 2003). Továbbá a környezeti nevelés társadalmi katalizátoraként is működik. Olyan környezetté alakítja az iskolát, amelyben a környezetbarát értékeket nemcsak üdvözik, hanem támogatják is. A diákok környezeti hatásokra adott viselkedése a társadalmi tényezők és az oktatás közötti összetett kölcsönhatás eredménye, amely bonyolult rendszert alkot, és alapos elemzést igényel annak érdekében, hogy hatékonyan támogassuk a „zöld” viselkedést. Az, hogy egy ember mennyire tartja saját magát környezetbarátnak, nagy mértékben összefügg a viselkedéssel. Ilyen viselkedés lehet például a hulladékgazdálkodás, a közlekedési eszközökkel kapcsolatos döntések (gyaloglás, kerékpározás, tömegközlekedés, vagy saját járművel való közlekedés) és a vásárlási szokások.

A fenntarthatóság és a sport társadalmi ökológiája

Sportszociológusok régóta vizsgálják a különböző sportok környezeti lábnyomát a nagyobb sportrendezvények kapcsán (Faragó, 2022). A média által a világ bármely területéről nyomon követhető események rámutathatnak a környezettudatosság fontosságára. A fenntarthatóság fogalma a természeti környezetnél és a természeti erőforrásoknál tágabb területeket foglal magába, többek között olyan szempontokat is, mint a kulturális, társadalmi és gazdasági fenntarthatóság (Littig, 2005). A nagyobb sportrendezvények, nézzük akár az olimpiai játékokat vagy a FIFA világbajnokságát (Cantelon, 2000; Miller, 2016), környezeti hatásai azt mutatják, hogy a kutatások szerint évente 10 millió tonna üvegházhatású gáz kibocsátása származik a sportokból, melyeknek túlnyomó része az olimpiai játékokból és világbajnokságokból ered (Goldblatt, 2020). A sportökológia mára már a humánökológia gazdag tudományos hagyományainak kiterjesztését jelenti, amely több tudományterület-specifikus diszciplínára is kiterjed. Ez azt jelenti, hogy a sportban

részt vevők kölcsönös hatást alakítanak ki a természeti környezettel. A fenntarthatóság kiemelt jelentőséggel bír, hiszen eddigi eredményei azt mutatják, hogy képes javítani az emberek életkörülményein. Andok (2023) kutatásai is megerősítik, hogy a fenntarthatóság nemcsak környezeti, hanem társadalmi és gazdasági dimenziókat is magában foglal, amelyek szorosan kapcsolódnak az oktatási rendszerekhez. A tanulmány hangsúlyozza a pedagógusok és diákok pszichológiai jólétének fenntartását, különösen a Covid-19 járvány okozta kihívások ismeretében. Fontos a személyközi kommunikáció szerepe a pszichológiai jólét fenntartásában, illetve elkerülendő a káros kommunikáció és az ezzel járó negatív hatások. A vizsgálat ösztönzőként hat, hogy a fenntarthatóságot integráljuk az oktatás tartalmi és intézményi szintjeibe a Z generációnál.

Az ENSZ szervezésének és kezdeményezésének hatására minden év április 6-án tartják a *Sport a fejlődésért és békéért* (*Sport for development and peace*, SDP) nemzetközi napot. Ennek célja, hogy elismerjék a sport és a testmozgás pozitív szerepét a közösségekben és az emberek életében szerte a világon, valamint, hogy erősítsék a társadalmi kapcsolatokat, és elősegítsék a fenntartható fejlődést és békét.⁵ Darnell és Millington (2024) kutatásában néhány olyan konkrét ötletről és megközelítésről is olvashatunk, amelyet a *Sport a fejlődésért és békéért* érdekeltjei is alkalmazhatnak. A kutatás központi kérdése a zöld attitűdök és a fenntartható viselkedés közötti kölcsönhatásról szól. Javasolják, hogy a sportot és a *Sport a fejlődésért és a békéért* napot ne az éghajlati válság megoldásaként, hanem a Föld ökológiai életének alapvető aspektusaként pozicionáljuk az elkövetkező években (Bardocz-Bencsik és mtsai, 2018). Kagawa (2007) kutatása és elemzési eredményei a lehetőségek és az infrastruktúra elérhetőségének kritikus fontosságának hangsúlyozására, valamint az ezzel járó áldozatvállalás mértékére mutatnak rá mint kulcsfontosságú tényezőkre a tanulók környezeti magatartásának alakításában. Greta Thunberg küzdelmeivel is összevonhatóak a már fentebb említett témakörök. Az ő tevékenysége is megerősítette a téma fontosságát, mellyel társadalmi szinten is foglalkozni kell. Thunberg célja, hogy mindenki megértse: a jelenlegi helyzet

A sportökológia mára már a humánökológia gazdag tudományos hagyományainak kiterjesztését jelenti, amely több tudományterület-specifikus diszciplínára is kiterjed. Ez azt jelenti, hogy a sportban részt vevők kölcsönös hatást alakítanak ki a természeti környezettel. A fenntarthatóság kiemelt jelentőséggel bír, hiszen eddigi eredményei azt mutatják, hogy képes javítani az emberek életkörülményein. Andok (2023) kutatásai is megerősítik, hogy a fenntarthatóság nemcsak környezeti, hanem társadalmi és gazdasági dimenziókat is magában foglal, amelyek szorosan kapcsolódnak az oktatási rendszerekhez. A tanulmány hangsúlyozza a pedagógusok és diákok pszichológiai jólétének fenntartását, különösen a Covid-19 járvány okozta kihívások ismeretében. Fontos a személyközi kommunikáció szerepe a pszichológiai jólét fenntartásában, illetve elkerülendő a káros kommunikáció és az ezzel járó negatív hatások. A vizsgálat ösztönzőként hat, hogy a fenntarthatóságot integráljuk az oktatás tartalmi és intézményi szintjeibe a Z generációnál.

sürgős cselekvést igényel. A mozgalma⁶ világszerte arra ösztönzi az embereket, hogy a környezeti ismeretek és a környezetbarát attitűdök alapján konkrét fenntartható viselkedéseket folytassanak. A környezeti ismeretek bővítése képes átalakítani az egyének és közösségek környezetbarát attitűdjeit és fenntartható viselkedéseit. Ösztönző hatással bír a jövő generációi számára, hogy jobban törődjenek a Földdel (Ágoston, 2021).

A sport társadalmi ökológiája és Bourdieu hatása

Elméleti háttérként egyrészt Bourdieu habituselméletét vettük alapul, másrészt fontos volt megvizsgálni, hogyan befolyásolja a sport a fiatalok mindennapi szokásainak fenntarthatóságát, amit „spillover-hatás”-ként fogunk nevesíteni.

A sport kiemelt szerepet játszik a módosítható egészségügyi kockázati tényezők csökkentésében, ezért alapvetően fontos megérteni a sport és az életmód közötti kapcsolatot, amely az egyén mindennapi életében megjelenő viselkedésformák és szokások összességként jelenik meg. Lynch szocio-ökológiai egészségmodellje (Lynch, 2000) a szociális epidemiológiából származik, és az egészséget befolyásoló legszélesebb körű társadalmi tényezőket hangsúlyozza, mielőtt az egyént ebben a kontextusban vizsgálná. A környezeti attitűdökre és a fenntartható gyakorlatokra gyakorolt hatásról a tanulmányok száma – különösen olyan speciális csoporton belül, mint a sportvilághoz tartozó és hátrányos helyzetű térségben élő, illetve tanuló egyetemi hallgatók – korlátozott. A hátrányos helyzetű hallgatók aránya az általunk is vizsgált Észak-Alföld régióban a legnagyobb (Pusztai és mtsai, 2019). Polónyi (2018) a leghátrányosabb kistérségben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének intézmények közötti arányát vizsgálta Magyarországon. Kutatása szerint a Nyíregyházi és a Debreceni Egyetem hallgatóinak nyolcada ezekből a térségekből nyert felvételt a két intézménybe. A szociális sportökológia kereteit követve a fenntarthatóság megértése a sport társadalmi hasznának perspektíváján keresztül döntő fontosságú az egyének különböző viselkedésformáinak, attitűdjeinek vagy gondolatainak elemzéséhez (Kovács, 2015). Ezek összessége a jólléthez kapcsolódó stratégia előmozdítására irányul. Ez a nézőpont holisztikus perspektívát fogad el, ami magába foglalja a társadalmilag fenntartható identitásmodelleket, melyek a legjobb feltételeket biztosítják az egyéni társadalmi pozicionáláshoz (Sacco, 2003).

Bourdieu (1991) *Sport and social class* (Sport és társadalmi osztály) című disszertációjában a különböző társadalmi rétegek sportolási szokásait vizsgálja. A sport fenntarthatóságának kérdései között azt is elemzi, hogyan alakul ki az emberek érdeklődése a sport és általában az aktív, fenntartható életmód iránt. Bourdieu azt vizsgálja, milyen feltételek teszik lehetővé a különböző sporttevékenységekhez való ragaszkodást, figyelembe véve nemcsak az olyan tényezőket, mint a szabadidő és a gazdasági tőke, hanem azt is, hogy a különböző társadalmi osztályok milyen jelentést és funkciót tulajdonítanak ezeknek a gyakorlatoknak. Ezek a jelentések és funkciók szoros összefüggésben vannak a társadalmi habitus által formált ízléssel, preferenciákkal. Egyéni és kollektív szinten is kapcsolódnak a fenntartható életmód eszméjéhez, amely az egészség és a jóllét előmozdítását szolgálja. A sport fenntarthatóságának szélesebb környezetében a habitus egyfajta „fenntartható gondolkodásmódnak” tekinthető. Ez a látásmód befolyásolhatja a fenntartható sporttevékenységek kiválasztását, elősegítve egy olyan életmód kialakítását, amelyben a környezeti és egészségügyi hatásokat egymással összefüggő tényezőkként kezelik. Ebben az összefüggésben Bourdieu habitus-fogalma értékes perspektívát nyújt annak megértéséhez, hogy az egyének fenntartható hajlamai hogyan formálják a sportkultúrát, különös tekintettel az egészség és a fenntarthatóság közötti egyensúlyra.

„Spillover-hatás”

Szükséges alaposan megvizsgálni, hogyan befolyásolja a sport a fiatal sportolók mindennapi szokásainak fenntarthatóságát, amit a „spillover-hatás” (*spillover effect*) kifejezéssel is említene a kutatások (Truelove és mtsai, 2014). Ez a jelenség azt jelenti, hogy a sportkörnyezetben kialakított attitűdök és viselkedésformák áttérhetnek az egyén mindennapi életének más területeire is. A *spillover effect* fogalmának az emberi tőke elméletében fontos szerepe van, hiszen pozitív életszemlélet esetében az egyén életében pl. az iskolázottság emelkedésével az egészségtudatosabb életmódra való törekvésként is megmutatkozik. Ezáltal az egyén hasznán túl meghatározó a társadalmi haszna is (Pusztai, 2015). Összefoglalva: a „spillover-hatás” egy olyan gazdasági, politikai vagy társadalmi jelenség, amely során egy adott folyamat vagy esemény hatásai túlterjednek az eredeti szektoron vagy régió, és egy másik területre is kihatnak (Yukhymenko, 2022). Ezt a hatást általában az eredeti tevékenység mellékhatásaként értelmezik (Moser és mtsai, 2019). Ez a kutatás arra a fontos szerepre utal, amelyet a sport játszik a fenntarthatóság kultúrájának megteremtésében mint a pozitív értékek közvetítője (Eizenberg, 2017). A tovaryűrő hatás lehet pozitív, negatív vagy akár semleges is (2. kép) (Dolan és mtsai, 2015). Az elmúlt 20 év során a tovaryűrő hatások empirikus kutatása jelentős előrehaladást ért el. Feltételezték, hogy a viselkedési spillover elméletileg képes támogatni az embereket a fenntartható életmódra való áttérésben (Lauren és mtsai, 2016; Elf és mtsai, 2019).



2.kép. „Spillover-hatás” (saját szerkesztés)

Az olimpiai játékok beruházási vonzereje a helyi gazdaság fellendüléséhez és munkahelyteremtéshez vezet. A társas kapcsolatok ebben az esetben az üzleti és társadalmi szférák közötti kapcsolatok megerősítését segítik elő. Nemcsak egy sporteseményről beszélünk, hanem kulturális találkozóhelyről is. A kulturális sokféleség és a nemzetközi közönség közötti kölcsönhatások erősítik a globális megértést és elfogadást, így a nevelési szerep a nyitottság és befogadás előmozdításában rejlik. A játékok elősegítik a társadalmi összefogást, valamint a nemzetek közötti kooperációt, amely hosszú távon erősítheti a társadalmi kapcsolatokat. Ezen kapcsolatok fejlődése hozzájárulhat az egyének és közösségek fejlődéséhez (1. táblázat). Az olimpikonok által képviselt értékek, mint a kitartás, küzdelem és csapatszellem, oktatási és nevelési szereppel bírnak, amely a fiatalok személyes fejlődésére és jövőbeni sikereikre is hatással lehet.

1. táblázat. „Spillover-hatás” és a társas kapcsolatok az érintett tőkeelemek tükrében
(Forrás: Moravec, 2022 alapján saját készítésű táblázat)

Tőke típusa	Spillover-hatás a 2024-es párizsi olimpiához kapcsolódva	Társas kapcsolatok és nevelési szerep
Gazdasági tőke	Az olimpiai játékok beruházásokat vonzottak. Serkentették a helyi gazdaságot. Új munkahelyeket teremtettek.	Új gazdasági lehetőségek megerősítették a társadalmi integrációt. Fejlesztették a helyi vállalkozói kedvet.
Kulturális tőke	A hagyományok és a globális részvétel növelte a nemzetközi kulturális kapcsolatokat.	Az események elősegítették a különböző nemzetek közötti megértést, tiszteletet és a kulturális diverzitás elfogadását.
Társadalmi tőke	Az olimpia során globális szinten szorosabbá válhattak a társas kapcsolatok, ami hosszú távon nemzetközi együttműködéseket eredményezhet.	A részt vevő nemzetek közötti barátságok és közösségi kapcsolatok hozzájárulnak a fiatalok szociális kompetenciájának fejlődéséhez, a globális közösség részévé válásukhoz.
Emberi tőke	Az olimpián részt vevő sportolók példaképként szolgálnak, ösztönzik a fiatalokat a sportban való részvételre, hozzájárulva a képességeik és a felelősségérzetük fejlődéséhez.	A sporteredmények nevelési szerepe segíti a következő generációk kitartását, versenyszellemét, ugyanakkor az együttműködés és sportszerűség alapelveit erősíti.

A sport fenntartható fejlődésének menedzsmentje a 2024-es párizsi olimpián

A 2024-es párizsi olimpiai játékok szervezőinek célja az volt, hogy a sport révén előmozdítsák a környezeti, gazdasági és társadalmi fenntarthatóságot, és új normát állítsanak fel a jövőbeni sportesemények számára (Santos-Delaplace, 2024; Waśkiewicz, 2024).

2. táblázat. Az olimpia fenntarthatóságának kulcsterületei
(Forrás: *Olympic Games Paris 2024, saját szerkesztés*)

Kulcsterületek	Globális cél	Közvetlen cél
A fenntarthatóság legfontosabb pontjai a sportesemény szempontjából.	A fenntarthatóság népszerűsítése a sportágakon keresztül. Megújuló energiaforrások felhasználásának maximalizálása a sportlétesítmények működésében.	Bemutatni a fenntartható megoldásokat. Átlátható és hiteles példákat mutatva a jövőbeni sportesemények irányában. A sporthelyszínek energiafelhasználásának legalább 80%-át megújuló energiaforrásokból fedezni.
Fenntartható árucikkek és fogyasztások.	Csökkenteni a sportfelszerelések és árucikkek negatív környezeti hatásait. A hulladéktermelés minimalizálása és újrahasznosításának maximalizálása.	Fenntartható anyagok használata. Helyi gazdaság erősítése. Szelektív hulladékgyűjtés bevezetése az események területén. Hulladékmentes étel- és italcsomagolások népszerűsítése.
A klímaváltozás problémájára való figyelemfelkeltés és a sportjátékok légszennyezése.	A szén-dioxid-kibocsátás csökkentése. A sportlétesítmények környezeti hatásának optimalizálása. A vízhasználat csökkentése és hatékonyabb vízkezelési rendszerek alkalmazása.	Helyszínek szén-dioxid-semlegessé tétele. Vízmeztakarítási technológiák és esővízgyűjtési rendszerek bevezetése a létesítményekben.
Társadalmi és nemi egyenlőség kérdései.	Egyenlő lehetőségek biztosítása, függetlenül a nemi, társadalmi vagy kulturális háttértől.	A nemek közötti egyenlőség biztosítása az olimpiai játékok során.
Sokszínűség, fizikai és mentális jóllét, közösség széleskörű bevonása.	A fizikai és mentális jóllét elősegítése. A közösségi részvétel növelése.	Különböző társadalmi rétegek aktív bevonása az esemény szervezésébe és lebonyolításába. A helyi beszállítók és partnerek prioritásként kezelése az esemény szervezése során.

Fontos kiemelni a fenntartható infrastruktúrákat és létesítményeket, mivel a játékok során a szervezők törekedtek a meglévő létesítmények maximális kihasználására, ezzel is minimalizálva az új építkezések környezeti lábnyomát. Az újonnan épülő helyszíneknél pedig környezetbarát építőanyagokat és energiahatékony technológiákat alkalmaztak. Az eseményhez szükséges energiaigényt nagyrészt megújuló forrásokból fedezték. Nap- és szélenergiát használtak, valamint energiahatékony rendszereket vezettek be a létesítmények működtetéséhez, csökkentve az üvegházhatású gázok kibocsátását. A szervezők célkitűzése a hulladéktermelés csökkentése és az újrahasznosítás maximalizálása volt. Bevezették az egyszer használatos műanyagok tiltását, és ösztönözték a komposztálható vagy újra felhasználható anyagok használatát az étkeztetés és a vendéglátás területén. A párizsi olimpia másik célja az volt, hogy karbonsemleges olimpia jöjhessen létre. Kompensálták az elkerülhetetlen kibocsátásokat erdőtelepítésekkel és más környezetvédelmi

projektek támogatásával, valamint előmozdították a klímatudatosságot a globális közös-ségben. Az esemény során többfajta edukációs programot is indítottak, amelyek a fenntarthatóság fontosságára hívták fel a figyelmet. Újfajta holisztikus szemléletet követve nemcsak a környezeti értékekre hívták fel a figyelmet, hanem a fizikai és mentális jóllét fentarthatóságát is kulcsterületként jelölték ki. Összességében ez az olimpia remek példát mutatott arra, hogy ezek a jó gyakorlatok nemcsak az esemény sikeréhez járultak hozzá, hanem hosszú távon is pozitív hatást gyakorolnak a globális fenntarthatósági törekvésekre, inspirálva másokat a hasonló kezdeményezések megvalósítására (2. táblázat). A párizsi olimpián arra törekedtek, hogy globálisan példát mutassanak a fenntartható fejlődésről a sport kapcsolódásában, miközben csökkentették a környezeti terhelést, támogatták a fizikai és mentális jóllétet és a társadalmi igazságosságot.

Anyag és módszer

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási kérdéseket úgy osztottuk fel, hogy azok a lehető legjobban lefedjék a vizsgálni kívánt területeket:

Fő kutatási kérdésünk: Van-e kapcsolat a sportban való részvétel (akár hallgatói, akár globális szinten) és a környezetorientált kultúra között?

H1: Feltételezzük, hogy a hallgatók körében nem befolyásoló tényező a sport szak a pozitív fenntartható gyakorlatok alkalmazása terén.

H2: Feltételezzük, hogy a fenntarthatósági értékekért aggódó hallgatók esetében felülreprezentáltak lesznek a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók.

H3: Feltételezzük, hogy a „zöld” problémák felismerése szempontjából nem mutatható ki különbség sem a nem, társadalmi háttér, szak, lakóhely és a fizikai aktivitás szerint.

H4: Feltételezésünk szerint a két olimpiai érték esetén nincs különbség a nem, a társadalmi háttér, a szak, a lakóhely és a fizikai aktivitás tekintetében.

Módszer

Kutatásunkat a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban élő Z generációs egyetemisták között végeztük. A kutatás célja, hogy megvizsgáljuk a különböző képzési szinteken tanuló hallgatók környezetvédelmi attitűdjeit és fenntarthatóságra törekvő magatartási formáit. Három jól elkülöníthető szakot vizsgáltunk: sport, pedagógus (de nem testnevelő) és műszaki-agrár szakos hallgatókat. A kutatás 2024 augusztus végén kezdődött és októberben zárult. Az adatok gyűjtése érdekében online Google Drive kérdőívet alkalmaztunk, melynek kitöltése önkéntes alapon és névtelenül történt. A kérdőív linkjét elküldtük a Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak, ezzel garantálva, hogy csak a vizsgálni kívánt régióból kapjunk válaszokat, a kitöltés körülbelül 15 percet vett igénybe. Szeretnénk kiemelni, hogy a kutatás a neveléstudományi kutatásetikai normák betartásával zajlott. A kérdőívet úgy állítottuk össze, hogy hat dimenzióról gyűjtsön információkat. Az első dimenzió a minta szocio-demográfiai információit, míg a második dimenzió a sportolást és a fizikai aktivitást érinti. A harmadik dimenzió célja a környezeti kérdésekre való reagálás vizsgálata volt, hogy megértsük a tanulók hozzáállását és érzéseit ezzel az érzékeny kérdéssel kapcsolatban. A negyedik dimenzió a fenntartható gyakorlatok megvalósítását érinti a fizikai aktivitás és a mindennapi élet során. Az ötödik dimenzió a fenntarthatóság társadalmi és gazdasági dimenzióival kapcsolatban a válaszadók értéknívolumának feltárását célozta meg. Végül pedig a hatodik, a 2024-es párizsi olimpiára

vonatkozó fenntarthatósági kérdéseket öleli fel mind társadalmi, mind környezetvédelmi szempontból.

A kutatási kérdések megválaszolásához először a harmadik, negyedik, ötödik és hatodik dimenzióról gyűjtött adatokat összegeztük és elemeztük. A harmadik dimenziót a Likert-skála főkomponens-analízisének alkalmazásával, majd három faktorindex (környezeti riasztás, környezeti aktivizmus; környezetellenesség) kinyerésével elemeztük. A megkapott három faktorra támaszkodva további vizsgálatokat végeztünk szocio-demográfiai változók esetén Kruskal–Wallis- és Mann–Whitney-próbákkal. A negyedik dimenziót additív index (fenntarthatóság gyakorlati index) segítségével elemeztük. Függtelenségvizsgálat (khí-négyszet próba) elvégzésével a negyedik dimenzióból kinyert fenntarthatóság gyakorlati indexe és a hallgatók szakja közötti összefüggést vizsgáltuk. A környezeti kérdések átlagos fontosságát a skálán szereplő egyéb társadalmi és gazdasági kérdésekkel összevetve az ötödik dimenzió elemzésére került sor. A hatodik dimenzió esetén a harmadik dimenzióhoz hasonlóan a Likert-skála főkomponens-analízisének alkalmazásával két faktort (olimpiai zöld értékek, olimpiai társadalmi értékek) kaptunk, melyek segítségével szocio-demográfiai változók esetén Kruskal–Wallis- és Mann–Whitney-próbákkal végeztünk összehasonlításokat. A kapott adatok elemzését SPSS Statistics 25.0 programcsomag segítségével hajtottuk végre, és minden esetben a nemparaméteres próbák alkalmazását megelőzte egy Kolomogorov–Szmirnov-próbával történő normalitásvizsgálat-ellenőrzés.

Eredmények és megbeszélés

A kérdőív összes elemszáma 509 fő ($N = 509$) volt. Szakokra lebontva a hallgatók közel azonos arányban töltötték ki a kérdőívet. A sport szakon tanulók $N = 170$, a pedagógus (de nem testnevelő) szakosok $N = 176$ és a műszaki-agrár szakon tanuló hallgatók $N = 163$ fővel jelennek meg. A feldolgozott adatok között 285 nő és 224 férfi adatai szerepelnek. Életkor tekintetében négy kategóriába soroltuk a válaszadókat: az első csoportba tartoznak a 18 és 20 év közöttiek, a másodikba 21-től 23 éves korig, a harmadikba 24-től 26 éves korig, a negyedikbe pedig 27-től 29 éves korig. A válaszadók között a 18–20 év ($N = 191$) és a 21–23 év közöttiek ($N = 162$) vannak legnagyobb arányban jelen az egyetemi oktatásban. A 24–26 év közöttiek ($N = 47$) immáron nagyon alacsony számban szerepelnek, így arra következtethetünk, hogy ez a korosztály aktívan dolgozik, a 27–29 év ($N = 109$) közöttiek pedig folytatják tanulmányaikat. Foglalkoztatás tekintetében jól megfigyelhető, hogy a hallgatók 49,7%-a foglalkoztatva van. Az iskolai végzettséget vizsgálva érettségivel 82,3, felsőfokú alapképzéssel 14,5 és mesterképzéssel csupán 3,1%-a rendelkezik a hallgatóknak. A fizikai aktivitásnál a kitöltők többsége aktív, melynél jól látható, hogy a válaszadók 65,6%-a végez és 34,4%-a nem végez fizikai aktivitást. Kíváncsiak voltunk, hogy azon hallgatók, akik fizikai aktivitást végeznek, milyen típusú sportot űznek. Csapat sportot 30,3%-a, egyéni sportot pedig 28,7%-a gyakorol a megkérdezetteknek (3. táblázat).

3. táblázat. A minta társadalmi-demográfiai jellemzői (%) (N = 509)

Nem	Férfi (44%) – Nő (56%)
Végzettség	Érettségi (82,3%) – Felsőfokú alapképzés (14,5%) – Mesterképzés (3,1%)
Társadalmi osztály	Alsó osztály (12%) – Középosztály (63,7%) – Felső osztály (24,4%)
Gazdasági osztály	Éppenhogycsak (18,1%) – Jó (51,3%) – Nagyon jó (29,1%) – Rossz (1,6%)
Foglalkoztatás	Dolgozók (49,7%) – Nem dolgozók (50,3%)
Településtípus	Tanya és falu (18,5%) – Község és kisváros (39,3%) – Vármegyeszékhely (30,5%) – Főváros, nagyváros (11,8%)
Fizikai aktivitás	Fizikai aktivitás (65,6%) – Nincs tevékenység (34,4%)
Sport típusa	Csapat (30,3%) – Egyéni (28,7%)

A negyedik dimenzió kérdéseinek összeállításakor Lenzi és munkatársai (2023) kutatását követve különös figyelmet fordítottunk az energia-, víz- és műanyagfogyasztásra, a mindennapi életben bevezetett fenntartható gyakorlatokra (4. táblázat). Annak érdekében, hogy áttekintést kapjunk a válaszadók környezettudatos cselekedeteiről a fenntartható gyakorlatokat illetően, egy fenntarthatóság gyakorlati indexet hoztunk létre úgy, hogy a „gyakran” vagy „mindig” válaszmódokhoz 1-es értéket, a „soha” vagy „ritkán” válaszokhoz pedig 0-t rendeltünk. Ily módon az értékeket összegezve egy 0-tól 6-ig terjedő indexet kaptunk, melynek átlaga jól reprezentálja a fenntartható tevékenységre való hajlamot. A megkérdezettek több mint 70%-a mondta azt, hogy a mindennapi életében mindig vagy gyakran igyekszik figyelembe venni a szempontok többségét. Pontosabban a megkérdezettek 77,1%-a nyilatkozott úgy, hogy gyakran vagy mindig próbálja csökkenteni az energiafogyasztást (világítás, légkondicionálás). Az energiafelhasználás mellett kiemelt figyelmet fordítanak a vízfogyasztásra is, ugyanis a diákok 82%-a azt nyilatkozta, hogy gyakran vagy mindig megpróbálja csökkenteni vízfogyasztását. Hasonlóképpen, a megkérdezettek 71,7%-a vélekedett úgy, hogy a mindennapi életében alkalmazott fenntartható gyakorlatok közül a műanyagfogyasztás csökkentését választja. Ezzel szemben a közlekedés kevés figyelmet kapott, a válaszadóknak kevesebb mint fele (42,1%) gyakran vagy mindig kerüli a

A megkérdezettek több mint 70%-a mondta azt, hogy a mindennapi életében mindig vagy gyakran igyekszik figyelembe venni a szempontok többségét. Pontosabban a megkérdezettek 77,1%-a nyilatkozott úgy, hogy gyakran vagy mindig próbálja csökkenteni az energiafogyasztást (világítás, légkondicionálás). Az energiafelhasználás mellett kiemelt figyelmet fordítanak a vízfogyasztásra is, ugyanis a diákok 82%-a azt nyilatkozta, hogy gyakran vagy mindig megpróbálja csökkenteni vízfogyasztását. Hasonlóképpen, a megkérdezettek 71,7%-a vélekedett úgy, hogy a mindennapi életében alkalmazott fenntartható gyakorlatok közül a műanyagfogyasztás csökkentését választja. Ezzel szemben a közlekedés kevés figyelmet kapott, a válaszadóknak kevesebb mint fele (42,1%) gyakran vagy mindig kerüli a használatát.

használatát. Ez az a szempont, amelyre a hallgatók a legkevesebb figyelmet fordítják mindennapi életükben a szokások és a fenntarthatóság szempontjából. Ezen felül a fenntartható gyakorlatok közül az általuk használt termékek (ruházat, kiegészítők és készülékek) fenntarthatóságára a „gyakran” és „mindig” válaszokat a kérdőívet kitöltők 63,3%-a regisztrálta. Végezetül a válaszadók 51,2%-a arról számolt be, hogy legtöbbször bio vagy műanyagmentes élelmiszereket használ. Legmagasabb értékeket azok az indexek kapták, amit a mindennapjaikban is gyakorolhatnak, a legalacsonyabb értékeket az idő és pénz hiánya adta. Ez a tény a hátrányos helyzetű régió szocioökonómiai háttéréből is fakad. Az elkészített indexünk átlaga 3,87, mediánja pedig 4 lett.

4. táblázat. Fenntartható gyakorlatok relatív gyakorisága a mindennapi életben

	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig	Gyakran + Mindig
Igyekszem csökkenteni az energiafogyasztást (világítás, klíma)	2,9%	20%	41,1%	36%	77,1%
Igyekszem csökkenteni a vízpazarlást	2,2%	15,9%	40,9%	41,1%	82%
Igyekszem csökkenteni a műanyagfogyasztást	2,9%	25,3%	37,5%	34,2%	71,7%
Igyekszem bio vagy műanyagmentes élelmiszereket használni	12,4%	36,3%	31,6%	19,6%	51,2%
Ügyelek az általam használt termékek (ruházat, kiegészítők, eszközök stb.) fenntarthatóságára	7,7%	29,1%	34,6%	28,7%	63,3%
Kerülöm a közlekedési eszközöket, főleg, ha magáncélúak (pl. autó, robogó)	25%	33%	22,8%	19,3%	42,1%

A harmadik dimenzió kérdéskörében Lenzi és munkatársaihoz (2023) hasonlóan három faktort sikerült beazonosítani, hogy melyek azok a tényezők, amelyeket hasonlóképpen fontosnak tartanak a megkérdezettek a fenntarthatósági értékek tekintetében. Első lépésként megvizsgáltuk a feltáró faktoranalízis (varimax rotációval) elvégzéséhez szükséges feltételek teljesülésének ellenőrzését, amely során mind a KMO értéke (0,906), mind pedig a Bartlett-teszt ($p < 0,001$) alátámasztotta a változók páronkénti korrelálatlanságát. A faktorcsoportokat a forgatás utáni faktormátrix faktorsúlyai alapján alakítottuk ki, amelyeket az 5. táblázat tartalmaz. A táblázatokban különböző színekkel emeltük ki az ugyanazon faktorba tartozó válaszokat, amelyből jól kivehető az egymástól elkülönülő három új változó. Az első faktor értékei összefoglaló néven a „környezetért aggódás”, a második a „környezettel közömbösség”, a harmadik faktor értékei pedig a „szélső aktívista gondolatok” elnevezést kapta.

5. táblázat. A fenntarthatósági értékek forgatás utáni faktormátrixa

	Faktorok		
	környezetért aggódás	környezettel közömbösség	szélső aktivista gondolatok
A környezeti válság veszélyezteti életünket	,853		
A túlzott nyersanyagfogyasztás már nem fenntartható bolygónk számára	,832		
A szennyezés betegségeket és halált okoz	,819		
Az energiapazarlás környezeti probléma	,812		
Aggódok a bolygónk egészsége miatt	,810		
Az olvadó gleccserek tönkreteszik a jövőnket	,793		
Jövőnket tönkre fogja tenni a gazdasági rendszer	,574		
A légkondicionáló állandó bekapcsolva tartása drága, és káros a környezetre	,475		
A Föld hőmérsékletének emelkedése természetes jelenség, nem ember okozza		,795	
Az újrahasznosítás gyűjtése haszontalan		,784	
A környezetszennyezés komoly probléma, de nem olyan sürgős, mint ahogy leírják		,783	
Ami arra késztet, hogy ne pazaroljak energiát, az elsősorban a pénzmegtakarítás		,769	
„Hiába válogatom a szemetet, úgyis kidobják az egészet”		,758	
Ha tehetném, részt vennék környezetvédelmi tiltakozásokon			,826
Igazuk van azoknak a fiataloknak, akik a környezetvédelmi tiltakozások során festenek műalkotásokra			,809
Dühös vagyok azokra, akik nem végeznek újrahasznosítást			,684

A kérdőív hatodik dimenziójában szereplő, a párizsi olimpiára vonatkozó kérdésekre ismételt a sajátos csoportosító módszert, a feltáró faktoranalízist (EFA) alkalmaztuk, amelynek segítségével két olimpiai faktort hoztunk létre. A fenntarthatósági értékeknél bemutatott eljárást (KMO = 0,891; Bartlett-teszt p értéke < 0,001) követve az új változókat ebben az esetben is a forgatás utáni faktormátrix faktorsúlyai alapján alakítottuk ki, amelyek az 6. táblázatban láthatóak.

6. táblázat. Forgatás utáni faktormátrix az olimpiai kérdéskörök esetén

Ez az olimpia vezető szerepet játszott...	Faktorok	
	olimpiai zöld értékek	olimpiai társadalmi értékek
...a klímaváltozás és a szén-dioxid-kibocsátás csökkentésében	,886	
...a helyi környezeti légszennyezés csökkentésében	,866	
...a fenntartható termékek népszerűsítésében és fogyasztásában	,731	
...a fizikai és mentális jóllét biztosításában	,578	,578
...a sokszínűség elfogadásában		,875
...a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésében		,757
...a közösség széleskörű bevonásában		,737

Az így kapott két faktort a következőképpen neveztük el: 1. faktor: olimpiai zöld értékek, 2. faktor: olimpiai társadalmi értékek. A két faktor összetételét megfigyelve látható, hogy a „fizikai és mentális jóllét biztosításában” kérdéskör mindkettőben szerepel. Ennek oka, hogy a Z generáció életében meghatározó érzelmi, mentális és fizikai jóllét szinte mindennapi szükségletté vált. Ennek a tényezőnek a fontosságát a 2024-es párizsi olimpia globális célkitűzéseinek kulcsterületeként is megtaláljuk (ld. 2. táblázat).

Az elvégzett adatstruktúra feltárása és adattömörítése után térjünk rá a kitűzött négy hipotézis vizsgálatára.

Az **első hipotézisben (H1)** azt feltételezzük, hogy a hallgatók körében nem befolyásoló tényező a sport szak a pozitív fenntartható gyakorlatok alkalmazása terén. A keresztábra-vizsgálat eredménye (khi-négyzet = 11,273, $p = 0,506$) szerint hipotézisünket **elfogadjuk**. Ezt jól alátámasztja a kapcsolat szorosságát mérő Cramer-féle asszociációs együttható, melynek $C = 0,132$ értéke nagyon gyenge kapcsolatra utal, valamint a 7. táblázatban látható közel azonos átlag- és mediánértékei a fenntartható gyakorlati indexnek az egyetemi szakok esetében. Ugyanezt tapasztaltuk abban az esetben is, amikor a rendszeres sportolást vizsgáltuk a fenntarthatósági indexszel kapcsolatban.

7. táblázat. Fenntartható gyakorlati index átlaga és mediánértékei nemek, életkorok és szakok szerint

		Átlag	Medián
Nem	Nő	4,15	5
	Férfi	3,52	4
Életkor	18–20	3,36	3
	21–23	3,98	4
	24–26	4,49	5
	27–29	4,36	5
Szak	Műszaki-agrár	3,71	4
	Pedagógus	4,03	4,5
	Sport	3,87	4

A **második hipotézisben (H2)** azt feltételezzük, hogy a fenntarthatósági értékekért aggódó hallgatók esetében felülreprezentáltak a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók. A faktoranalízis segítségével megkapott három változóra Kruskal–Wallis-próbákat alkalmaztunk a második hipotézis eldöntésének érdekében. A Kruskal–Wallis-próba $p = 0,383$ értéke alapján (8. táblázat) a második hipotézist a környezetért aggodás esetén **elvetjük**, azaz a hallgatók szakja között nincs dominanciával rendelkező.

8. táblázat. Fenntarthatósági faktorok p -értékei

Fenntarthatósági értékek	p -érték
Környezetért aggodás	0,383
Környezettel közömbösség	0,033
Szélső aktivista gondolatok	0,046

Ugyanez már nem mondható el a környezettel közömbösség és a szélső aktivista gondolatok változót tekintve alapul (környezettel közömbösség faktor: $p = 0,033$; szélső aktivista gondolatok faktor: $p = 0,046$). Az utóbbi két esetben a sport és a műszaki tudományokat hallgató diákok között mutatkoztak eltérések, melyeket jól alátámasztottak a páronként feltáró hipotézisvizsgálatok.

A **harmadik hipotézisben (H3)** azt feltételezzük, hogy a „zöld” problémák felismerése szempontjából nem mutatható ki különbség a nem, társadalmi háttér, szak, lakóhely és a fizikai aktivitás végzése között. Ezt a hipotézist a nem kivételével minden esetben elfogadjuk, amit nagyon jól alátámaszt a Kruskal–Wallis- és Mann–Whitney-próbákból kapott p -értékekből készített 9. táblázat. A 9. táblázatot megfigyelve látható, hogy egyetlen ismérv esetén vetjük el 95%-os biztonsággal minden esetben a nullhipotézist, mégpedig a hallgatók neménél (ugyanis az összes p érték ebben az oszlopban $< 0,05$, valamint ebben az esetben a feltüntetett csoportátlagok is jól alátámasztják a nem szignifikáns voltát.) (9. táblázat). Tehát a hipotézist csak **részben** tudjuk **elfogadni**.

9. táblázat. A Kruskal–Wallis- és a Mann–Whitney-próbák szignifikanciaértékei a demográfiai változók és zöld értékek alapján

Demográfiai változók	Szak	Nem			Település- típus	Társadalmi osztály	Fizikai aktivitás
			Férfi	Nő			
„Zöld értékek”	<i>p érték</i>	<i>p érték</i>	átlag		<i>p érték</i>	<i>p érték</i>	<i>p érték</i>
Tüzesetek	0,080	< 0,001	7,04	8,11	0,280	0,065	0,389
Globális felmelegedés	0,357	0,001	7,31	8,07	0,111	0,126	0,917
Erdőirtás	0,173	< 0,001	7,16	8,18	0,291	0,085	0,787
Olvadó gleccserek	0,118	< 0,001	7,03	7,98	0,464	0,081	0,560
Környezetszeny- yezés	0,677	< 0,001	7,17	8,1	0,391	0,065	0,772

A **negyedik hipotézisben (H4)** feltételezésünk szerint a két olimpiai érték esetén nincs különbség a nem, a társadalmi háttér, a szak, a lakóhely és a fizikai aktivitás tekintetében. Ezt a hipotézist kutatásunk novumaként tekinthetjük, hiszen ez a vizsgálat egy eddig még nem kutatott kérdéskört ölel fel. A **H4 hipotézist** a szak, valamint az olimpiai zöld értékek esetén a társadalmi háttér kivételével, minden esetben elfogadjuk, amit nagyon jól alátámaszt a Kruskal–Wallis- és Mann–Whitney-próbák eredményeiből készített 10. táblázat.

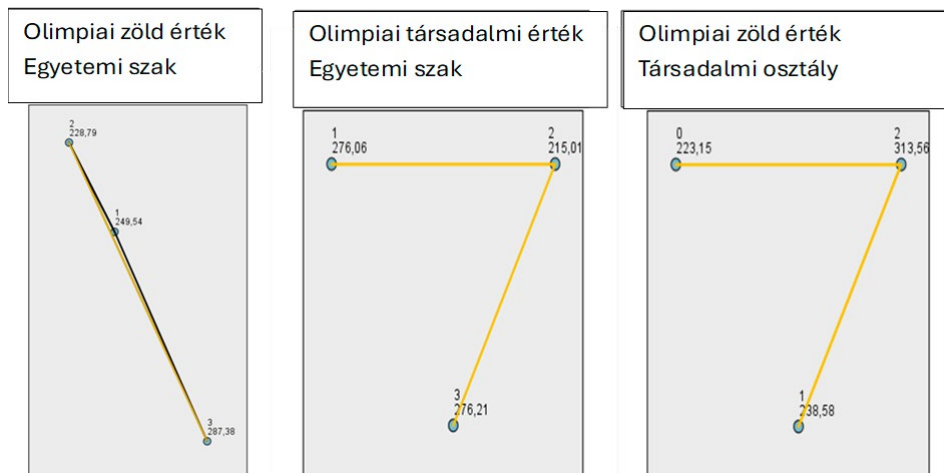
10. táblázat. A Kruskal–Wallis- és a Mann–Whitney-próbák eredményei a demográfiai változók és az olimpiai értékek alapján

Demográfiai változók	„Olimpiai zöld értékek”			„Olimpiai társadalmi értékek”		
	H érték	szabadsági fok	p érték	H érték	szabadsági fok	p érték
Egyetemi szak	14,093	2	0,001	19,946	2	< 0,001
Nem	0,437	1	0,509	2,956	1	0,086
Település típusa	6,528	3	0,089	4,909	3	0,179
Társadalmi osztály	26,63	2	< 0,001	3,015	2	0,221
Fizikai aktivitás	0,762	1	0,383	0,143	1	0,706

Részletesebb vizsgálat alá vetve azt a három esetet (11. táblázat, 1. ábra), amely során a 10. táblázatban kapott p értékek 5% alattiak, megállapítottuk, hogy az olimpiai zöld értékek esetében a sport szakos hallgatók pozitívabban vélekednek a többi szak képviselőihez képest. Az olimpiai társadalmi értékeket tekintve a sportolók mellé felzárkóztak a műszaki-agrár szakos hallgatók, ellenben a pedagógus hallgatók alulértékelték ezt a kérdéskört. A társadalmi szintek szempontjából az alsó és a középosztály ugyanúgy vélekedik, és kevésbé tartja zöldnek az idei olimpiát, mint a felső társadalmi réteg. Így az eredeti hipotézist csak **részben** tudjuk **elfogadni**.

11. táblázat. A Kruskal–Wallis-próbákhoz tartozó post-hoc tesztek szignifikancia értékei

Demográfiai változók	Szak p érték			Társadalmi osztály p érték		
	1–2 (m.a.-ped.)	2–3 (ped. -sport)	1–3 (m.a.-sport)	0–1 (alsó-köz.)	0–2 (alsó-felső)	1–2 (köz.-felső)
„Olimpiai faktorok”						
Olimpiai zöld érték	0,581	0,001	0,056	0,451	< 0,001	< 0,001
Olimpiai társadalmi érték	< 0,001	< 0,001	0,992			



Jelmagyarázat:

Szak esetén: 1=Műszaki -Agrár, 2=Pedagógus, 3=Sport

Társadalmi osztály esetén: 0=Alsó osztály, 1=Középső osztály, 2=Felső osztály

1. ábra. Az egyes csoportok átlagos rangsorának páros összehasonlító diagramjai.

Összegzés

A kutatás háttérében az állt, hogy a sport eszköz lehet-e a fenntarthatóság előmozdításában és a társadalmi változások ösztönzésében. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a sportolás milyen hatást gyakorol a fiatalok környezettudatosságára és fenntartható viselkedésére. Átfogó képet kaptunk a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban élő hallgatók fenntartható szokásairól és gyakorlatairól. Három jól elkülöníthető szakot vizsgáltunk: sport, pedagógus és műszaki-agrár szak. Lenzi és munkatársai (2023) kutatását alapul véve, valamint faktoranalízis segítségével három különböző fogalmi formát azonosítottunk és vizsgáltunk: környezetért aggodás, környezettel közömbösség és szélső aktivista gondolatok. Az elméleti háttérünket adó „spillover hatás” kutatási mintánk első három hipotézisére nézve érdekes és nem várt eredményeket hozott. Az eredmények azt mutatják, hogy a sport világához kötődő csoport nem mutat szignifikáns eltérést a minta többi részétől. Ebben az összefüggésben a „semleges spillover” jelenségével találkozunk, ahol a fenntarthatóságra törekvő magatartásformák sportterületen belüli alkalmazása nem gyakorol jelentős hatást a napi szokásokra. Ez az eredmény a spilloverre jellemző komplex dinamika figyelembevételével értelmezhető, amely pozitív, negatív vagy semleges formában is megnyilvánulhat (Truelove és mtsai, 2014; Dolan és Galizzi, 2015).

A kutatott Z generáció negatív jövőképe alapján (Steigervald, 2024) rámutatunk a „semleges spillover” érdekes jelenségére, amely egy olyan terület, ahol a sport nem játszik szerepet a hallgatók zöld környezeti gondolkodásmódjában.

Így fő kutatási kérdésünkre, miszerint van-e kapcsolat a sportban való részvétel (akár hallgatói, akár globális szinten) és a környezetorientált kultúra között, a következő választ adhatjuk. Saját kutatási mintánkra nézve az eredmények azt mutatják, hogy a sport világához kötődő csoport nem mutat szignifikáns eltérést a minta többi részétől a fenntarthatóság kérdésköreiben. Ez egyezést mutat Lenzi és munkatársai (2023) eredményeivel, ami jelzi a mai fiatal egyetemista generáció bizonytalan életkörülményeit. Ezeknek a fiataloknak csökkenő társadalmi szereppel, kedvezőtlen gazdasági körülményekkel kell

szembesülniük, ami hatással van az általános világnézetükre, értékrendszerükre, valamint jövőképükre is. Az olasz (2023) tanulmány kifejezetten a diákok zöld attitűdjeire és a sport szerepére helyezi a hangsúlyt, feltárva, hogy a sport miként formálja a fenntarthatósággal kapcsolatos tudatosságukat és viselkedésüket. Ez a kutatás azt állapította meg, hogy Rómában a sport nem játszik jelentős szerepet a környezeti tudatosság fejlesztésében a diákok körében. A fenntarthatóságot a diákok inkább tágabb értelemben látják, és a sportnak ebben csak kisebb szerepet tulajdonítanak, ami azt sugallja, hogy az ilyen attitűdökre való neveléshez további sportpedagógiai beavatkozás szükséges.

A kutatásunk rávilágít arra a tényre, hogy a nagyobb sportrendezvények, mint az olimpia, jelentős negatív környezeti hatással bírnak, de megfelelő intézkedésekkel ezek a negatív hatások mérsékelhetők. A 2024-es párizsi olimpiai játékokon nemcsak a környezeti tényezőkre fektettek nagy hangsúlyt, hanem a sportolók mentális jóllétének fenntarthatósága is szerepet kapott. A NOB bevezette a sporttörténelem eddigi legátfogóbb mentális egészségügyi kezdeményezéseit, beleértve az online bántalmazás megelőzésére irányuló programot és az Athlete365 Mind Zone-t. Utolsó hipotézisünk vizsgálata is erre a tényezőre hívja fel figyelmünket. Abban az esetben tudjuk a semleges tovagyrúzó hatást pozitív irányba fordítani, ha a Z generáció legjellemzőbb tulajdonságait kihasználjuk, mint például a média általi befolyásolhatóságuk.

Vizsgálatunk novumának tekinthető a 2024-es párizsi olimpiával kapcsolatban elkészített olimpiai értékek, amelyek a „zöld”, valamint „társadalmi” értékek elnevezéseket kapták. Az olimpiai értékek vizsgálata mutatott rá a sport (világszintű sportesemény / olimpia) hatásának pozitív eredményére, mely befolyással bír az egyetemisták fizikai és mentális jóllét iránti fenntarthatósági attitűdjeire. Ez a tovagyrúzó szerep már pozitív „spillover hatás”-ként értelmezhető, ami lehetőséget biztosít arra, hogy a sport a fenntarthatósági oktatás és tudatformálás eszközévé váljon, különösen a fiatalabb generációk körében, akik egyre nagyobb figyelmet szentelnek a környezetvédelemnek és a fenntartható életmódnak, mind fizikai, mind mentális területen. A fizikális és mentális jóllét a vizsgált Z generáció életében meghatározó, ami szaktól, nemtől és társadalmi szinttől függetlenül is megerősíti témánk relevanciáját. Mivel ez a generáció a média világában szocializálódott, így a világhálónak központi szerepe lehet akár az ökotudatos sporteseményekbe való bevonódás szempontjából is.

Kutatásunk aktualitását adta a 2021-es új olimpiai jelmondat: „Gyorsabban, magababrá, erősebben – együtt”, melyet 2024. október 17-én a Magyar Testnevelés és Sporttudományi Egyetemen a Sport és Innováció Konferencián a Sport és Fenntarthatóság témakörében Miklósa Erika elhangzott gondolatai is megerősítenek. Szavai egybecsengenek az *Agenda 2030* terveivel, mely szerint a nemek és nemzetek közötti egyenlőséget akár sportrendezvényekkel is megtámogatva juthatunk el egy békésebb társadalomhoz.

„A 2021-es olimpia az együtt gondolkodásra, a 2024-es a környezettudatos gondolkodásra fektetett nagy hangsúlyt. Ennek a gondolatkörnek az átadásában nagy szerepük van a sporttehetségeknek, hiszen ők hírvivők, katalizátorok, akik hatni tudnak az emberekre. Olyan sportesemények, mint az olimpia és olyan sportolói személyiségek, mint az olimpikonok befolyásolhatják a hétköznapi emberek sporthoz, fenntarthatósághoz való gondolkodásmódját.” (Miklósa Erika, Sport és Innováció Konferencia, 2024)

További kutatási irányokat jelenthet a felmérés kiterjesztése az ország különböző régióiban található egyetemeire, valamint a kérdőív longitudinális megismétlése összehasonlítás céljából.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatómunkát a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

Irodalom

- Ajzen, I. (1985). A theory of planned behavior. In Kühl, J. & Beckmann, J. (szerk.), *Action Control: From Cognition to Behavior*. Springer. 11–39. DOI: [10.1007/978-3-642-69746-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Andok, M. (2023). Fenntarthatóság – kommunikáció – jóllét. In Balázs, L. (szerk.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. Kommunikációs Nevelésért Egyesület. 9–20. https://komnev.hu/wp-content/uploads/2023/05/TK_15.pdf#page=9 Utolsó letöltés: 2024. 08. 27.
- Ágoston, Zs. (2021). Greta Thunberg a közmédiában. A nyilvánosság jogi vetületei. *Studia Ignatiana*, 13(1), 4–19.
- Bardocz-Bencsik, M., Garamvölgyi, B. & Dóczy, T. (2018). Sporttal a békéért és fejlődésért – Az Egyesült Nemzetek Szervezetének szerepe. *Civil Szemle*, 15(1), 47–65.
- Béki, P. (2017). Sztereotípiák a sportban, avagy a női sport létjogosultsága napjaink magyar társadalmában. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport*, Nova series tom. 44, 171–189
- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 180(1), 120–129. DOI: [10.1556/2065.180.2019.1.12](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12)
- Bourdieu, P. (1991). *Sport and social class. In Rethinking Popular Culture: Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. Sage. 357–373. DOI: [10.1525/9780520354647-013](https://doi.org/10.1525/9780520354647-013)
- Cantelon, H. & Letters, R. J. (2000). The making of the IOC environmental policy as the third dimension of the Olympic Movement. *International Review for the Sociology of Sport*, 35(3), 294–308. DOI: [10.4324/9781003416746-40](https://doi.org/10.4324/9781003416746-40)
- Darnell, S. C. & Millington, R. (2024). *From Sport for to Sport as Sustainability: Confronting the climate crisis in sport for development*. https://jsfd.org/wp-content/uploads/2024/01/from-sport-for-to-sport-as-sustainability-confronting-the-climate-crisis-in-sport-for-development_3.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Dolan, P., Balzar, V., Metcalfe, R. & Vlaev, M. (2015). Like ripples on a pond: Behavioral spillovers and their implications for research and policy. *Journal of Economic Psychology*, 47, 1–16. DOI: [10.1016/j.joep.2014.12.003](https://doi.org/10.1016/j.joep.2014.12.003)
- Dosek, Á. (2023). A Föld a beteg – sportártalmak és megoldások. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 24(2), 36–36.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425–442. DOI: [10.1111/0022-4537.00176](https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176)
- Eizenberg, E. & Jabareen, T. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, 9, 68. DOI: [10.3390/su9010068](https://doi.org/10.3390/su9010068)
- Elf, P., Gatersleben, B. & Christie, I. (2019). Facilitating Positive Spillover Effects: New Insights From a Mixed-Methods Approach Exploring Factors Enabling People to Live More Sustainable Lifestyles. *Frontiers in Psychology*, 31(9), 2699. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.02699](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02699)
- Fajzi, M. & Erdei, A. (2015). *Fenntartható pozitív mentális egészség. A pozitív mentális egészség kibontakoztatása a fenntartható gondolkodásmód és viselkedés keretében*. Békéscsabai Központi Szakképző Iskola és Kollégium.
- Faragó, B. (2024). Fenntarthatóság a sportmenedzsmentben. *Taylor Gazdálkodás és szervezéstudományi folyóirat*, 14(2), 95–109. <https://vikek.eu/wp-content/uploads/2024/05/Taylor-40-43.pdf>
- Fekete, B. (2024): A környezetbarát viselkedés pszichológiai elméletei In: Dezső, Tamás; Pócsa, István (szerk.), *Batthyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram, 2023/2024*. Batthyány Lajos Alapítvány, 58–71.
- Gatersleben, B., Murtagh, N., Cherry, M., & Watkins, M. (2017). Moral, Wasteful, Frugal, or Thrifty? Identifying Consumer Identities to Understand and Manage Pro-Environmental Behavior. *Environment and Behavior*, 51(1), 24–49. DOI: [10.1177/0013916517733782](https://doi.org/10.1177/0013916517733782)
- Giachino, C., Bollani, L., Truant, E., & Bonadonna, A. (2022). Urban area and nature-based solution: Is this an attractive solution for Generation Z? *Land Use Policy*, 112, Article 105828. DOI: [10.1016/j.landusepol.2021.105828](https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2021.105828)
- Goldblatt, D. (2020). *Playing Against the Clock: Global Sport, the Climate Emergency and the Case for Rapid Change*. Rapid Transition Alliance. <https://rapidtransition.org/wp-content/uploads/2020/06/>

[Playing_Against_The_Clock_FINAL.pdf](#) Utolsó letöltés: 2024.09.10

Hilpisch, C., Krüger, K., Raab, M., Wiese, L., Zentgraf, K. & Mutz, M. (2024). Burnout symptoms in elite athletes: Assessing the role of effort–reward imbalance, support and emotions. *International Review for the Sociology of Sport*, 59(7), 1054–1074. DOI: [10.1177/10126902241248767](#)

Ghebreyesus, T. A. (2024). *World Mental Health Day: First-of-its kind Mind Zone praised by athletes at Paris 2024*. International Olympic Committee, <https://www.olympics.com/ioc/news/world-mental-health-day-first-of-its-kind-mind-zone-praised-by-athletes-at-paris-2024>

Kagawa, F. (2007). Dissonance in students’ perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 317–338. DOI: [10.1108/14676370710817174](#)

Keller, V. & Dernőczy-Polyák, A. (2017). Fiatalok sportolási szokásai generációs megközelítésben. In Reisinger, A., Happ, É., Ivancsóné Horváth, Zs. & Buics, L. (szerk.), *Kautz Konferencia 2017 – Sport – Gazdaság – Turizmus konferenciakötet*. Szent István Egyetem. 1–13.

Kovács, K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. CHERD-H.

Lauren, N., Fielding, K. S., Smith, L. & Louis, W. R. (2016). You did, so you can and you will: self-efficacy as a mediator of spillover from easy to more difficult pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 191–199. DOI: [10.1016/j.jenvp.2016.10.004](#)

Littig, B. & Griessler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, 8(1–2), 65–79. DOI: [10.1504/IJSD.2005.007375](#)

Lenzi, F. R., De Falco, C. C., Iazzetta, F., Coppola, G. & Capuano, M. E. (2023). Sustainability and sport: An Exploratory Study on Students of Rome’s Universities. *Sustainability*, 15(24), 16911. DOI: [10.3390/su152416911](#)

Lopes dos Santos, G. & Delaplace, M. (2024). The Urban Sustainability of Paris 2024: Achievements and Pitfalls. In Delaplace, M. & Schut, P. O. (szerk.), *Planning the Paris 2024 Olympic and Paralympic Games*. Palgrave Macmillan. 39–53. DOI: [10.1007/978-981-97-3725-3_4](#)

Lynch, J. (2000). Social epidemiology: Some observations about the past, present and future. *Australasian Epidemiologist*, 7, 7–15. DOI: [10.1146/annurev-publhealth-060220-042648](#)

Makszim, Gy. N. T. (2022). Társadalmi folyamatok térszerkezetének vizsgálata. In János, I. (szerk.), *Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen*. Nyíregyházi Egyetem.

Makszim, Gy. N. T. (2011). A magyar megyék gazdasági fejlettségének összehasonlító elemzése a társadalmi folyamatok összefüggésében. *Comitatus Önkormányzati Szemle*, 21(200), 18–27.

Miklósa, E. (2024). Fenntarthatóság és sport. *Netrisk Sport és Innováció Konferenciakét, 2024. október 10–17*.

Miller, T. (2016). Greenwashed sports and environmental activism: Formula 1 and FIFA. *Environmental Communication*, 10(6), 719–733. DOI: [10.1080/17524032.2015.1127850](#)

Moravec, M. (2022). Diákok sportja – hallgatók egészségtökéje? A mindennapos testnevelés jég-hegy-modellje a hallgatói egészségtudatosság és eredményesség tükrében. Belvedere Meridionale.

Moser, C., Frick, V., Seidl, R. & Blumer, Y. B. (2019). Teaming up for sustainability: Promoting sustainable mobility behaviour through sports clubs in Switzerland. *Energy Research & Social Science*, 53, 89–97. DOI: [10.1016/j.erss.2019.02.016](#)

Olympic Games Paris 2024 (2024). IOC-Carbon-Footprint-Methodology.pdf Olympic Games Paris 2024 (2024). *Sustainability and Legacy Report*. Acknowledgements: The Legacy of the Paris 2024 Olympic and Paralympic Games | OECD

Pfahl, M. (2011). *Sport & the Natural Environment: A Strategic Guide*. Kendall Hunt. <https://www.resilience.org/stories/2013-07-24/the-environmental-awakening-in-sport/> Utolsó letöltés: 2024.09.07

Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 207–225.

Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 137–160.

Pusztai, G., Kovács, K. & Hegedűs, R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.6](#)

Ráthonyi-Ódor, K. & Ráthonyi, G. G. (2016). Környezetvédelmi kihívások a sportban. *Journal of Central European Green Innovation*, 4(2), 103–119.

Sacco, P. L. & Viviani, M. (2003). Scarsità, benessere, libertà nel contesto dell’economia dell’identità. *Istituzioni e Sviluppo Economico*, 3, 5–41.

Steigervald, K. (2024). *Generációk harca – Hogyan értsük meg egymást?* Partvonal Kiadó.

Szennay, Á. (2018). *A sporttal kapcsolatos vállalati felelősségvállalás lehetséges globális hatásai*. Regionális-és Gazdaságtudományi Doktori Iskola (SZE) – MTA-BGE Makrogazdasági Fenntarthatósági Kutatócsoport. DOI: [10.18414/KSZ.2020.10.1057](#)

Thøgersen, J. (2003). Ölander, F. Spillover of environment-friendly consumer behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 225–236. DOI: [10.1016/S0272-4944\(03\)00018-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00018-5)

Truelove, H. B., Carrico, A. R., Weber, E. U., Raimi, K. T. & Vandenbergh, M. P. (2014). Positive and negative spillover of pro-environmental behavior: An integrative review and theoretical framework. *Global Environmental Change*, 29, 127–138. DOI: [10.1016/j.gloenvcha.2014.09.004](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.09.004)

Yukhymenko-Lescroart M. A. (2022). Sport-to-School Spillover Effects of Passion for Sport: The Role of Identity in Academic Performance. *Psychological Reports*, 125(3), 1469–1493. DOI: [10.1177/00332941211006925](https://doi.org/10.1177/00332941211006925)

Waśkiewicz, Z. (2024). Leadership Dynamics in Sustainability: The IOC and Paris 2024 Olympic Games Experience. *Journal of Leadership in Sport and Management*, 1(2), 1–9.

Jegyzetek

¹ <https://olimpia.hu/cimkek/nob/page/4> Utolsó letöltés: 2024. 11. 10.

² https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_hu Utolsó letöltés: 2024. 09. 07.

³ https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_hu Utolsó letöltés: 2024. 09. 07.

⁴ https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_hu Utolsó letöltés: 2024. 09. 07.

⁵ https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_hu Utolsó letöltés: 2024. 09. 07.

⁶ <https://fridaysforfuture.org/>

Absztrakt

Az ENSZ *Agenda 2030* keretrendszere rámutat a sport szerepére a fenntartható fejlődés szempontjából olyan területeken, mint az egészséges életmód, a jóllét, a minőségi oktatás, a nemek-nemzetek közötti egyenlőség és a békés társadalom. Így az *Agenda 2030* célkitűzései megegyeznek az olimpia céljaival. A NOB holisztikus szemlélete a 2024-es párizsi olimpiai játékokon a környezeti tényezőkhöz túl a sportolók mentális jóllétének fenntarthatóságában is megmutatkozott. Kutatásunk fő célkitűzése, hogy feltérképezzük a zöld attitűdök és a sport szerepét a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban élő Z generációs, 18 és 29 év közötti egyetemi hallgatók fenntartható szokásainak gyakorlatában. Három jól elkülöníthető szakot vizsgáltunk: sport (N = 170), pedagógus (de nem testnevelő) (N = 176) és műszaki-agrár (N = 170) szakos hallgatókat. A kérdőív összes elemszáma 509 fő (N = 509) volt. Az adatok elemzését SPSS Statistics 25.0 programmal végeztük. Első három hipotézisünkre nézve a kutatott Z generáció negatív jövőképe alapján rámutatunk a „semleges spillover” jelenségére. Ez egyezést mutat Lenzi és munkatársai (2023) eredményeivel, ami jelzi a mai fiatal egyetemista generáció bizonytalan életkörülményeit. Vizsgálatunk novumának tekinthető a 2024-es párizsi olimpiával kapcsolatban elkészített olimpiai kérdéskörből főkomponens-analízis segítségével kapott két új változó, melyek az „olimpiai zöld”, valamint az „olimpiai társadalmi” érték elnevezést kapták. Általuk mutatunk rá a világszintű sportesemények hatásának pozitív „spillover” szerepére, mely kihat az egyetemisták mentális jóllét iránti fenntarthatósági attitűdjeire, ami lehetőséget biztosít arra, hogy a sport a fenntarthatósági oktatás eszközévé váljon, különösen a fiatalabb generációk körében. A fizikális és mentális jóllét a vizsgált Z generáció életében meghatározó, ami szaktól, nemtől és társadalmi szinttől függetlenül is megerősíti témánk relevanciáját. Mivel ez a generáció a média világában szocializálódott, így a világhálónak központi szerepe lehet akár az ökotudatos sporteseményekbe való bevonódás szempontjából is.

Kulcsszavak: sport, környezettudatos attitűdök, „spillover-hatás”, olimpiai faktor

Varga Attila¹ – Fügedi Balázs²¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem² Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

A mesterséges intelligencia és adaptációja a testnevelőtanár-képzésben: a MIATT_2024 kérdőív elemzésének tapasztalatai

Jelen tanulmányban a szerzők azt vizsgálták, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatban, milyen mértékben használják ezeket az alkalmazásokat tanulmányaik során, illetve hogyan vélekednek a saját, gyakorlati tárgyukban történő hasznosíthatósággal kapcsolatosan.

Bevezetés

A mesterséges intelligencia (MI) terjedése napjainkban rendkívül dinamikus, fejlődése és alkalmazási lehetőségei szinte megállíthatatlannak tűnnek (Tang és mtsai, 2020). Az MI fokozatosan beépül a mindennapi életbe, különböző tudományterületekre, valamint a munkaerőpiac számos szegmensébe. A jövőre vonatkozóan egyértelműen látható, hogy az oktatási szféra sem vonhatja ki magát ezen technológiai változások hatása alól, különösen a tanárképzés területén. A pedagógusképzés feladata ugyanis, hogy a jövő tanárait felkészítse a mesterséges intelligencia oktatási célú integrálására, illetve annak hatékony és kritikus alkalmazására.

Az oktatás több területén már napjainkban is megjelentek az MI által támogatott digitális tartalmak és alkalmazások (Al-Smadi, 2023). Ugyanakkor léteznek olyan, elsősorban készségdominanciájú tanulási területek – például a testnevelés –, ahol a készségek elsajátítása és különösen azok gyakorlati alkalmazása a jelenlegi technológiai keretek között nehezen képzelhető el mesterséges intelligencia által közvetített formában (Zhong és mtsai, 2025).

Jelen tanulmány egy pilotkutatás eredményeit mutatja be, amelynek keretében a testnevelőtanár-képzésben részt vevő hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismereteit és felhasználói attitűdjeit vizsgáltuk. Magyarországon eddig nem született olyan kutatás, amely kifejezetten a testnevelő tanár szakos hallgatók MI-vel kapcsolatos tudását, véleményeit és tapasztalatait tárta volna fel. Eredményeink hozzájárulnak a tématerület hazai tudományos diskurzusához, és újabb kutatási kérdések megfogalmazását teszik szükségessé, amelyekre a jövőben további vizsgálatokkal kívánunk választ adni.

A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban

A mesterséges intelligencia rohamos fejlődése napjainkban átöleli életünk számos területét, így az oktatást is. Az oktatási folyamatokban rejlő potenciál felismerése nyomán egyre több kutatás és gyakorlati alkalmazás születik, amelyek célja az oktatás hatékonyságának növelése, a tanulási élmény személyre szabása és az oktatók munkájának támogatása (Holmes és mtsai, 2022). A szakirodalmi áttekintésünkben a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepének jelenlegi állását és lehetőségeit vizsgáljuk, különös tekintettel az oktatási folyamatokra és a magyarországi sajátosságokra.

Az MI oktatási alkalmazásai széles spektrumon mozognak. Megjelennek *adaptív tanulási rendszerek* (ATR) formájában, melyek a tanuló egyéni igényeihez igazodva, valós időben személyre szabják a tananyagot és a feladatokat (Tang és Chen, 2024). Ezek a rendszerek figyelembe veszik a tanuló korábbi teljesítményét, tanulási stílusát és tempóját, ezzel elősegítve a hatékonyabb és motiválóbb tanulási folyamatot. Léteznek továbbá *intelligens tutor rendszerek* (ITR), melyek komplexebb megközelítést képviselnek, ugyanis nem csupán adaptálják a tananyagot, hanem képesek a tanulói hibák elemzésére és célzott visszajelzésre is, szimulálva ezzel egy magántanár interaktív segítségét (VanLehn, 2011). Az ITR rendszerek különösen hatékonyak lehetnek természettudományos tárgyakban és készségfejlesztés terén.

Az MI továbbá forradalmasíthatja az *értékelést és visszajelzést*. Az automatizált értékelő rendszerek, különösen a szövegfeldolgozáson alapuló alkalmazások, segíthetik a tanárokat az esszéik és fogalmazásuk jellegű feladatok gyorsabb és objektívebb értékelésében, időt szabadítva fel a személyesebb interakcióra és visszajelzésre (Roll és Wylie, 2016). Emellett az MI-alapú analitika a tanulói adatok feldolgozásával korai figyelmeztető rendszereket hozhat létre, amelyek azonosíthatják a veszélyeztetett tanulókat, lehetővé téve az időben történő beavatkozást és támogatást (Arnold és Pistilli, 2012).

Azonban a technológiai lehetőségek mellett fontos hangsúlyozni az etikai és pedagógiai megfontolásokat is. A személyre szabott tanulás adatvédelmi kérdéseket vet fel (Slade és Prinsloo, 2013), míg az automatizált értékelés korlátozhatja a kreativitást és a kritikai gondolkodást, amennyiben túlzottan helyettesíti az emberi interakciót (Luckin és Holmes, 2016). Elengedhetetlen, hogy az MI-eszközök implementálása az oktatásban pedagógiailag megalapozott legyen, és az oktatók aktívan részt vegyenek az alkalmazás tervezésében és megvalósításában (Selwyn, 2016).

Az MI oktatási alkalmazásai széles spektrumon mozognak. Megjelennek adaptív tanulási rendszerek (ATR) formájában, melyek a tanuló egyéni igényeihez igazodva, valós időben személyre szabják a tananyagot és a feladatokat. Ezek a rendszerek figyelembe veszik a tanuló korábbi teljesítményét, tanulási stílusát és tempóját, ezzel elősegítve a hatékonyabb és motiválóbb tanulási folyamatot. Léteznek továbbá intelligens tutor rendszerek (ITR), melyek komplexebb megközelítést képviselnek, ugyanis nem csupán adaptálják a tananyagot, hanem képesek a tanulói hibák elemzésére és célzott visszajelzésre is, szimulálva ezzel egy magántanár interaktív segítségét. Az ITR rendszerek különösen hatékonyak lehetnek természettudományos tárgyakban és készségfejlesztés terén.

Rajki és munkatársai (2024) tanulmányából megtudhatjuk, hogy a generatív mesterséges intelligencia (MI) elterjedése, különösen a ChatGPT megjelenése milyen kihívás elé állítja a felsőoktatást. Nemzetközi kitekintésükben bemutatják, hogy az első reakciók eltérőek voltak, ugyanis a vezető brit egyetemek (Russel Csoport) egy része tiltotta a chatbotok hallgatói feladatokban való használatát (pl. Oxford, Cambridge), míg mások, mint például a Glasgow-i Egyetem, az etikus használat megtanítását tűzték ki célul (Rajki és mtsai, 2024). Később a Russel Csoport közös irányelveket fogalmazott meg, hangsúlyozva az MI-ismeretek bővítését és az oktatás adaptálását (Russel Group, 2023a, 2023b). Rajki és munkatársai (2024) tanulmányukban ismertetik, hogy az amerikai felsőoktatásban is az alkalmazkodás vált dominánssá a tiltás helyett, a feladatok jellegének átalakításával a csalás megelőzésére fókuszálva. Az amerikai egyetemek javasolt módszerei közé tartozik a részfeladatok alkalmazása és a hagyományos számonkérési formákhoz való visszatérés (Danylov, 2023; Rajki és mtsai, 2024). A plágiumszűrő szoftverek (pl. Turnitin) megbízhatatlansága miatt azonban az MI által generált tartalmak detektálása nehézkes (Hines, 2023; Rajki és mtsai, 2024).

A mesterséges intelligencia a hazai felsőoktatásban

Magyarországon az MI oktatási alkalmazásai még kezdeti fázisban vannak, azonban egyre növekvő érdeklődés mutatkozik ezen technológiák iránt. Bár specifikus, publikált, átfogó kutatások a hazai helyzetről egyelőre korlátozott számban állnak rendelkezésre, a digitális oktatás fejlesztésére irányuló törekvések és a Nemzeti Adatvédelmi és Ügynökség MI-stratégiája potenciált teremthet az MI szélesebb körű oktatási integrációjához (NAÜ, 2021). Fontos kiemelni a magyar nyelv sajátosságait, ami speciális kihívásokat jelent az MI-algoritmuskok fejlesztése szempontjából, különösen a természetes nyelvfeldolgozás terén. Ezért a magyar oktatási környezetbe illeszkedő MI-megoldások fejlesztése kiemelt figyelmet igényel.

A hazai MI-kutatások kezdetleges fázisban vannak, a különböző aspektusok vizsgálata mostanában kezd elterjedni. A hazai szakirodalom feldolgozása kapcsán a tanulmányunk megírása során az alábbi kutatásokat találtuk. Rajki és munkatársai (2024) munkája nyomán ismerhetjük meg a magyarországi felsőoktatási intézmények MI területén történő reakcióját és elsődleges válaszlépéseit, mely lassabbnak és kevésbé összehangoltnak tűnik a nemzetközi összehasonlításban. A szerzők tanulmányukban bemutatják a hazai felsőoktatási intézmények MI-kezelési stratégiáját. Ennek alapján megtudhatjuk, hogy az ELTE konferenciát szervezett témában, a Szegedi Tudományegyetem szakmai műhelyt tartott (Rajki és mtsai, 2024), és bölcsészkar plágiumnak minősítette az MI használatát (Tarnay, 2023). A Károli Gáspár Református Egyetem konferenciákat és képzéseket szervezett (Rajki és mtsai, 2024). Az ELTE PPK egyedülként publikus MI-stratégiát dolgozott ki (ELTE PPK, 2023), engedélyezve az oktatói döntést az MI használatáról, de megkövetelve a hallgatói nyilatkozatot és a felhasznált promptok csatolását (ELTE PPK, 2023). A Debreceni Egyetem BTK állásfoglalása üdvözölte az MI használatát felelős alkalmazás mellett (Debreceni Egyetem BTK). A szerzők (Rajki és mtsai, 2024) közleményükben bemutatják, hogy a felsőoktatásban zajló MI-kutatások elsősorban a hallgatók és oktatók MI-ismereteit és -attitűdjeit vizsgálják kérdőíves módszerekkel (Corvinus Egyetem 2023; Demeter és Mező, 2023a, 2023b; Fajt és Kállai, 2024; Folmeg, Fekete és Koris, 2024; KRE IKT Kutatóközpont, 2024; Rajki, T. Nagy és Dringó-Horváth, 2024).

1. táblázat. MI-kutatások a felsőoktatásban 2024-ig

Szerző	Év	Minta (szak)	Minta (fő)	Mérőeszköz
Demeter és Mező	2023a	Gyógyypedagógus-képzés	N = 157 fő	saját fejlesztésű online kérdőív
Demeter és Mező	2023b	Tanítóképzés	N = 100 fő	saját fejlesztésű online kérdőív
Corvinus Egyetem, Könyvtár	2023	Szakterületileg vegyes minta	N = 318 fő	saját fejlesztésű online kérdőív
Folmeg, Fekete és Koris	2024	Kereskedelem és marketing, angol, nemzetközi tanulmányok, tanárképzés	N = 69 fő	félig strukturált, online kérdőíves interjú
Fajt és Kállai	2024	Gazdasági képzés	N = 235 fő	saját fejlesztésű online kérdőív
Rajki, T. Nagy és Dringó-Horváth	2024	Bölcsészet-, társadalomtudományi és pedagógiai képzés	N = 1027 fő	saját fejlesztésű online kérdőív

Forrás: Rajki, Nagy és Dringó-Horváth, 2024

A mesterséges intelligencia és a testnevelés

Napjaink pedagógusainak már a digitális társadalomba született és szocializálódott tanulókat kell tanítaniuk, a legfiatalabb nemzedékek hatékony oktatása pedig új feladatok és kihívások elé állítja a tanárokat. Noha a testnevelés tantárgy jellemzően nem sorolható a digitális technológiákkal erősen átszőtt iskolai diszciplínák közé (Varga és Révész, 2023), a technológiai eszközök testnevelésben történő megjelenése olyan koherens és irreverzibilis átalakulási folyamatként értelmezhető, amely a tantárgy fejlődési irányát is alapvetően befolyásolhatja (Yildiz, Güzel és Zerengök, 2019). Ezt támasztja alá, hogy az utóbbi évtizedekben a digitális technológia térhódításának lehetünk szemtanúi a testnevelés tantárgyi területén is. A különféle mobilalkalmazások (Gil-Espinosa és mtsai, 2020; Lavay és mtsai, 2015; Pulido González és mtsai, 2016; Varga és Révész, 2025), a fizikai aktivitást mérő eszközök – akcelerométerek, GPS-nyomkövetők és viselhető technológiák (Marttinen és mtsai, 2019) –, illetve a fizikai aktivitást ösztönző aktív videojátékok (Birinci és mtsai, 2021) tanórai alkalmazását is vizsgálták többek közt.

Mindezek ellenére a mesterséges intelligencia (MI) alkalmazása a testnevelés területén továbbra is viszonylag feltáratlan területnek tűnik (Bofill és mtsai, 2025). Lee és Lee (2021) rámutatnak arra, hogy a digitális technológiák jelentős szerepet tölthetnek be a testnevelés oktatási folyamatában, különösen a tanulás személyre szabásában, az adatalapú pedagógiai döntéshozatalban, a valós idejű visszajelzés nyújtásában, valamint a tanulók érdeklődésének fenntartását és motivációjának erősítését szolgáló, sokszínű tanulási eszközök biztosításában. Guilherme (2019) szerint a tanárok és a diákok közötti kapcsolat is egyre fontosabbá válik, ahogy az oktatás technológiailag fejlettebb lesz. Éppen ezért is lényeges kérdés, hogy a pedagógusképzésben tanuló, leendő testnevelő tanárok milyen ismeretekkel, attitűddel és preferenciával rendelkeznek a mesterséges intelligencia alkalmazásával kapcsolatban.

Célmeghatározás

A fejlesztések és alkalmazások elterjedésének hatásai még bizonytalanabb kimenetelűek, egyelőre nincsenek adatok a hatásokat illetően. Éppen ezért célunk volt feltárni egy pilot-kutatás keretében, hogy a pedagógusképzés területén egy kifejezetten készségorientált, illetve kiemelten gyakorlati képzést igénylő területen, azaz a testnevelőtanár-képzésben hogyan valósul meg az MI-használat, valamint a képzésben részt vevő hallgatók hogyan viszonyulnak az MI használatához. Pedagógusképzésben, a képzés elméleti tartalmainak elsajátítása során használt MI-rendszerek felmérésére már történt kísérlet (ld. 1. táblázat; Rajki és mtsai, 2024), azonban egy gyakorlati képzési területen – testnevelőtanár-képzés – még nem. A szakirodalom tanulmányozása során az alábbi kérdések fogalmazódtak meg bennünk:

1. Mennyire ismerik a testnevelőtanár-képzésben részt vevő egyetemi hallgatók a mesterséges intelligencia sajátosságait, képességeit?
2. Mennyire használják a képzésük során a meglévő mesterségesintelligencia-rendszereken alapuló alkalmazásokat a testnevelő tanár szakos hallgatók?
3. Miben és hogyan segít a képzésük során az MI?
4. Mely területeken használják/használnák a mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokat a képzésük, majd a végzés után a munkájuk során mint leendő testnevelő tanárok?

Anyag és módszer

A mintavétel során egy magyarországi felsőoktatási intézményben testnevelőtanár-képzésben részt vevő hallgatók töltötték ki kérdőívünket ($N = 39$; $f = 61,5\%$; $n = 38,5\%$; átlagéletkor: 22,54; $SD = 1,8333$) (2. táblázat). A mintavétel nem reprezentatív, kutatásunkat pilotkutatás jelleggel végeztük, illetve a megalkotott kérdőív tesztelésének céljából.

2. táblázat. A minta jellemzése

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Hány éves vagy?	39	19	28	22,54	1,833
Melyik évfolyamra jársz?	39	2	6	4,26	1,292

A kérdőív Rajki, T. Nagy és Dringó-Horváth (2024) munkája alapján került megalkotásra, melynek során a kérdőív struktúráját megváltoztattuk, a kérdések több mint 50%-át átfogalmaztuk, és reliabilitásvizsgálat (Cronbach α) és előzetes tesztelés után adaptáltuk a testnevelőtanár-képzés sajátosságainak megfelelően. Ennek alapján hoztuk létre a Mesterséges Intelligencia és Adaptációja a Testnevelő Tanárképzésben_2024 (MIATT_2024) elnevezésű kérdőívünket. Az adatfelvételre 2024/2025 tanév tavaszi szemeszterében, online formában (Google Sheet – Google űrlapok) segítségével, önkéntes és anonim módon került sor a képzésben részt vevő hallgatók részéről. A kérdőív 19 darab, zárt végű, egy- és többválasztásos, valamint Likert-skálára épülő (1–4 értékkel, ahol az 1-es a legkevésbé kötődést, a 4-es a legszorosabb kötődést vagy kapcsolatot jelentette) kérdést tartalmazott. A többválasztásos, valamint a Likert-skálára épülő kérdések (konstruktmok) esetében a kérdőív összesített Cronbach α értéke 0,764, kiugró érték (kérdés) nem volt, így kérdőívünket konzisztensnek tekintjük. Eredményeinket SPSS 21.0 statisztikai programmal elemeztük, melynek során alapstatisztikai mutatókat (gyakoriság, átlag,

szórás), valamint a nemek mentén az ismeret, attitűd és preferencia kérdéscsoportok kapcsán nem paraméteres Kruskal–Wallis H-tesztet alkalmaztunk.

Eredmények

Az eredmények tekintetében elmondható, hogy a testnevelőtanár-képzésben részt vevő hallgatók ismeretei dominánsan az oktatási alkalmazások (43,6%), a szövegalapú nyelvi modellek (41,0%), hangfelismerő rendszerek (38,5%), illetve a virtuális asszisztensek (35,9%) irányában nyilvánul meg (3. táblázat).

3. táblázat. MI-n alapuló alkalmazások ismeretének szintje
(gyakoriság, %, N = 39) (saját szerkesztés)

	egyáltalán nem hallottam róla	hallottam már, részben ismerem	kipróbál- tam, de nem hasz- náltam	alkalom- szerűen használom őket	rend- szeresen haszná- lom őket	összesen
Kép- és videószer- kesztő eszközök (pl. Media.io, Pictory.ai)	23,1	33,3	25,6	12,8	5,1	100,0
Chatbotok (pl. Chat- GPT, Bard)		5,1	23,1	41,0	30,8	100,0
Virtuális asszisten- sek (pl. Apple Siri, Google Assistant, Amazon Alexa, ChatGPT)		15,4	35,9	30,8	17,9	100,0
Hangfelismerő rend- szerek (pl. Google Hangouts Meet, Amazon Transcribe, Apple Siri)	2,6	30,8	23,1	38,5	5,1	100,0
Oktatási alkalmazá- sok (pl. Duolingo)		10,3	35,9	43,6	10,3	100,0
Mesterséges intelli- gencián alapuló játé- kok (pl. Civilization, AI War2)	43,6	38,5	15,4	2,6		100,0
Edzés, egészségmeg- figyelés (pl. Fitbit, MyFitnessPal)	15,4	30,8	20,5	15,4	17,9	100,0
Zeneszerzés (pl. Beatoven.ai, Soundraw)	28,2	30,8	30,8	5,1	5,1	100,0
Irodalom művek megalkotása (Sudo- write, Story AI)	51,3	38,5	10,3			100,0

A válaszadók legnagyobb arányban egyetemi előadások és/vagy középiskolai tanulmányok során, illetve diáktársak révén találkoztak az MI-vel (69,2%–69,2%). A nemek közötti összehasonlítás esetében szignifikánsan több férfi hallgató jelölte meg, hogy oktatási alkalmazások és egyetemi tanulmányok során találkozott vele (4. táblázat).

4. táblázat. Nemek közötti különbség az ismeretek szintjén a nemparaméteres statisztika (Kruskall–Wallis-teszt) alapján ($p < 0,05$) saját szerkesztés

	Ismeret: Oktatási alkalmazások (pl. Duolingo)	Hol a tanulmányok során: Egyetemi tananyagban (pl. előadás, kurzus) / középiskolai órán
Chi-Square	4,630	5,677
df	1	1
Asymp. Sig.	,031	,017

A MI használatával kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy összességében fontos szerepet tulajdonítanak neki, illetve meghatározónak tekintik és egyetértenek az alkalmazásával (5. táblázat).

5. táblázat. Az MI használatával kapcsolatos egyetértés szintje (gyakoriság, %, $N = 39$) (saját szerkesztés)

	egyáltalán nem	részben	nagyjából	teljes mértékben	összesen
Az MI képes az emberi gondolkodás utánzására	2,6	43,6	48,7	5,1	100,0
Az MI képes összetett problémákat is megoldani		35,9	51,3	12,8	100,0
Az MI mindig tökéletes döntést hoz	33,3	59,0	7,7		100,0
Az MI képes bizonyos területeken az emberi teljesítményt meghaladni	2,6	23,1	33,3	41,0	100,0
Az MI mindig pontosan érti az emberi utasításokat	20,5	51,3	28,2		100,0
Az MI képes fejlődni a felhasználói visszajelzések alapján	2,6	12,8	38,5	46,2	100,0
Az MI-alkalmazások képesek értelmezni az emberi beszédet vagy írást		7,7	61,5	30,8	100,0

Továbbá a megkérdezettek 61,5%-a érdeklődéssel fordulna egy olyan kurzus vagy tananyag irányába, amely az MI testnevelésben, sportban való alkalmazásáról szól. A kockázati tényezőket elemezve, inkább kockázatosnak minősítették az adatbiztonság (61,5%), a magánélet védelme (38,5%) és a munkahelyvédelem (33,3%) tekintetében, míg nagyon kockázatosnak az álhírek terjesztése (48,7%) és a kép- és videószerkesztőkkel való visszaélés tekintetében (61,5%). A hallgatók 41,0%-a érzi úgy, hogy a jövőben jelentős hatása lesz, mindenhol megjelenik a mindennapi élet kapcsán. A testnevelésben történő használatról, alkalmazásról az elképzeléseket a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat. A jövőbeli testnevelő tanári munka során történő MI-használattal kapcsolatos elképzelések (gyakoriság, %, N = 39) (saját szerkesztés)

	jelölte	nem jelölte	összesen
A tanulók fizikai aktivitásának objektív mérése	76,9	23,1	100,0
Segítségével a tanulók diagnosztizálják és fejlesztik teljesítményszintjüket	48,7	51,3	100,0
Személyre szabott tanulás, amely segítségével minden tanuló elérheti egyéni céljait	53,8	46,2	100,0

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a testnevelésben és sportban számos területen kiemelkedően hasznosíthatónak tekintik az MI-t (7. táblázat).

7. táblázat. A testnevelésben és sportban történő hasznosítás az MI esetében a vélemények alapján (gyakoriság, %, N = 39) (saját szerkesztés)

	jelölte	nem jelölte	összesen
sportteljesítmény-elemzés (fittségi adatok elemzése, pl. NETFIT)	82,1	17,9	100,0
virtuális edző, testnevelő tanár alkalmazása (személyre szabott edzésprogramok készítése)	61,5	38,5	100,0
tanulási élmény javítása, VR-, AR-alkalmazások	59,0	41,0	100,0
rehabilitáció és gyógytorna	51,3	48,7	100,0
személyre szabott egészségmegőrző programok	51,3	48,7	100,0

Az attitűd tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a férfiak és nők között a khi-négyzet-próba alapján.

A preferenciák esetében 71,8%-uk válaszolta azt, hogy használja vagy használná a tanulásban, a tanulmányok érdekében, 56,4% a munkahelyi feladatokban (ezt tanulmányok alatt végzett munkavégzésnek tekintjük), valamint 48,7% a kommunikációs és közösségimédia-felületeken alkalmazza. A széles körben elterjedtség és hozzáférhetőség esetén leginkább szövegek fordítására (76,9%), dolgozataik nyelvtani ellenőrzésére, stilizálására (74,4%), továbbá szemináriumi dolgozatokhoz, beszámolókhöz anyaggyűjtés céljából (61,5%) használná. Vagyis a tanulási folyamatok megkönnyítése érdekében. Szignifikánsan kevesebb férfi hallgató választotta azt, hogy szimulációs oktatási anyagok esetén használnák, valamint, hogy a kommunikációs és közösségimédia-felületeken használná (8. táblázat).

Az attitűd tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a férfiak és nők között a khi-négyzet-próba alapján.

A preferenciák esetében 71,8%-uk válaszolta azt, hogy használja vagy használná a tanulásban, a tanulmányok érdekében, 56,4% a munkahelyi feladatokban (ezt tanulmányok alatt végzett munkavégzésnek tekintjük), valamint 48,7% a kommunikációs és közösségimédia-felületeken alkalmazza.

8. táblázat. Nemek közötti különbség a preferenciák szintjén a nemparaméteres statisztika (Kruskal–Wallis-teszt) alapján ($p < 0,05$) (saját szerkesztés)

	Használat: Kommunikáció és közösségi média	Hozzáférés: Szimulációs oktatási anyagok
Chi-Square	4,660	3,997
df	1	1
Asymp. Sig.	,031	,046

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nem

A testnevelő tanári tanulmányok során a képzésben nyújtott segítséget a 9. táblázat mutatja be.

9. táblázat. Mennyire segítette a testnevelőtanár-képzés során a tanulmányokat az MI hallgatói megítélése (gyakoriság, %, $N = 39$) (saját szerkesztés)

	egyáltalán nem segített	kicsit segített	nagyjából segített	nagyon segített	összesen
Nyelvtanulás	17,9	35,9	43,6	2,6	100,0
Szövegek fordítása	10,3	17,9	38,5	33,3	100,0
Dolgozataim nyelvtani ellenőrzése, stilizálása	15,4	25,6	30,8	28,2	100,0
Szemináriumi dolgozatokhoz, beszámolókhöz anyaggyűjtés	17,9	28,2	35,9	17,9	100,0
Szemináriumi prezentációk szemléltető anyagának elkészítése	30,8	25,6	23,1	20,5	100,0
Személyre szabott interaktív tananyagok	23,1	41,0	35,9		100,0
Virtuális tanárok	48,7	41,0	10,3		100,0
Szimulációs oktatási anyagok	33,3	30,8	30,8	5,1	100,0
Dolgozatok, szakdolgozat	38,5	17,9	30,8	12,8	100,0

A hallgatók 48,8%-a nem elégedett azzal, ahogyan az egyetem bevonja a modern mesterségesintelligencia-eszközöket az oktatás életébe, vagyis igényelnék a testnevelőtanár-képzésben történő alkalmazást (nem tettünk különbséget a gyakorlati és elméleti kurzusok között!). Az MI használatának gátló tényezőjeként legnagyobb arányban (38,5%) a hiányos ismereteket jelölték a megkérdezettek. A testnevelésben és sportban történő alkalmazást leginkább a sportteljesítmény-elemzés (fittségi adatok elemzése, pl. NETFIT) esetén (82,1%), valamint a virtuális edző, testnevelő tanár alkalmazása (személyre szabott edzésprogramok készítése) során (61,5%) tartják elképzelhetőnek. A nemek között nem találtunk szignifikáns különbséget az MI testnevelőtanár-képzés során történő alkalmazásának, használatának véleményezésében.

Következtetések

Jelen (pilot) kutatásunk célja volt megvizsgálni, hogy a testnevelőtanár-képzésben miként valósul meg az MI-használat, mennyire használják a képzésük során a meglévő mesterségesintelligencia-rendszereken alapuló alkalmazásokat a képzésben részt vevő hallgatók, illetve hogyan viszonyulnak az MI használatához.

Kutatási eredményeink szerint a testnevelőtanár-képzésben tanuló hallgatók MI-vel kapcsolatos ismeretei döntően oktatási alkalmazásokhoz köthetők. Azok a hallgatók, akik már használtak mesterségesintelligencia-alkalmazást, a szövegalapú nyelvi modellek (pl. ChatGPT), hangfelismerő rendszerek, illetve a virtuális asszisztensek használatát jelölték meg legnagyobb számban. Rajki és munkatársai (2024) hasonló következtetésekre jutottak vizsgálatuk során, amelyben bölcsészettudományi, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló egyetemi hallgatók tapasztalatait és attitűdjeit elemezték.

Az általunk megkérdezett hallgatók többsége fontos szerepet és jelentőséget tulajdonít az MI használatának, szívesen vennének részt olyan kurzuson, amely a szakterületen (sport, testnevelés) történő használatáról szól. Az MI alkalmazását pedig a testnevelés és sport számos területén kiemelkedően hasznosíthatónak tekintik. A vizsgált minta esetében elmondható, hogy a tanulmányok során az elméleti ismeretanyag elsajátítása során nyújtott MI-segítséget helyezik középpontba a hallgatók.

Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy jelentős kockázatokat érzékelnek bizonyos etikai és adatvédelmi vonatkozásokban, különösen az álhírek terjesztésével, valamint a kép- és videószerkesztő eszközökkel történő visszaélések lehetőségével kapcsolatban.

Pilotkutatásunk egyik limitációjaként említhető a minta kis elemszáma, melyből kifolyólag nem vonható le általános következtetés a testnevelőtanár-képzésben tanuló hallgatók MI-vel kapcsolatos ismereteire, attitűdjére vonatkozólag. Az általunk választott mintavételi eszköz – online kérdőív – szintén befolyásoló tényezőként említhető, a kérdőívhez való hozzáférés tekintetében. Az is látszik a kérdőív összeállításából, illetve a kapott eredményekből, hogy a kutatási kérdések további tisztázása, valamint a pontosabb adatgyűjtés érdekében a MIATT_2024 kérdőívünket módosítani szükséges, és gyakorlatorientált, fókuszált kérdésekkel kell kiegészíteni.

Összegzésként elmondható, hogy a mesterséges intelligencia jelentős lehetőségeket kínál az oktatás megújítására. Az olyan technológiai megoldások, mint az adaptív tanulási rendszerek, az intelligens tutorok és az automatizált értékelő eszközök hozzájárulhatnak az oktatás hatékonyságának növeléséhez, valamint a tanulási folyamat mélyre szabásához. Ugyanakkor elengedhetetlen a technológiai fejlesztések pedagógiai kontextusba helyezése, az etikai dimenziók tudatos kezelése, valamint a magyarországi oktatási környezet sajátosságainak figyelembevétele annak érdekében, hogy a mesterséges intelligencia valóban a tanulók és oktatók javát szolgálja. A jövőbeli kutatásoknak és fejlesztéseknek elsősorban a gyakorlati alkalmazások mélyreható vizsgálatára, valamint a pedagógiai hatások rendszerezett feltérképezésére kell fókuszálniuk.

Irodalom

- A Corvinus Egyetem hallgatóinak többsége használ mesterséges intelligenciát (2023). *HRportal*, <https://www.hrportal.hu/c/a-corvinus-egyetem-hallgatoinak-tobbsege-hasznal-mesterseges-intelligenci-at-20230621.html>
- Al-Smadi, M. (2023). ChatGPT and Beyond: The generative AI revolution in education. *Preprint. arXiv*. DOI: [10.48550/arXiv.2311.15198](https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.15198)
- Arnold, E. K. & Pistilli D. M. (2012). Course signals at Purdue: using learning analytics to increase student success. *LAK '12: Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. 267–270. DOI: [10.1145/2330601.2330666](https://doi.org/10.1145/2330601.2330666)
- Birinci, M., Dalkiran, E., Kizilaslan, A. & Sahin, M. Y. (2021). The effects of exergames on the attitudes of secondary school female students towards physical education. *Journal of Educational Issues*, 7(3), 291–300. DOI: [10.5296/jei.v7i3.19187](https://doi.org/10.5296/jei.v7i3.19187)
- Boffill, J., Pla-Campas, G. & Sebastiani, E. M. (2025). Is Artificial Intelligence an educational resource in Physical Education? A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 160, 1–9. DOI: [10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/2\).160.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/2).160.01)
- Danylov, O. (2023). To counter ChatGPT, American colleges may return to handwritten essays, paper and oral exams. *Mezha.media*. <https://mezha.media/en/2023/08/14/to-counter-chatgpt-american-colleges-may-return-to-handwritten-essays-paper-and-oral-exams/>
- Demeter, Zs. & Mező, K. (2023a). A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bánásmód*, 9(2), 31–45. DOI: [10.18458/KB.2023.2.31](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.31)
- Demeter, Zs. & Mező, K. (2023b). Tanító szakos hallgatók és a mesterséges intelligencia. *Mesterséges Intelligencia*, 5(1), 73–87. DOI: [10.35406/MI.2023.1.73](https://doi.org/10.35406/MI.2023.1.73)
- Fajt, B. & Kállai, B. J. (2024). (Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek? Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-val kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*, 34(12), 75–96. DOI: [10.14232/iskkult.2024.12.75](https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.12.75)
- Folmeg, M., Fekete, I. & Koris, R. (2024). Towards identifying the components of students' AI literacy: An exploratory study based on Hungarian higher education students' perceptions. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). DOI: [10.53761/wzyrwj33](https://doi.org/10.53761/wzyrwj33)
- Gil-Espinosa, F. J., Merino-Marbán, R. & Mayorga-Vega, D. (2020). Endomondo smartphone app to promote physical activity in high school students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 465–473. DOI: [10.12800/CCD.V15I46.1597](https://doi.org/10.12800/CCD.V15I46.1597)
- Guilherme, A. (2019). AI and education: The importance of teacher and student relations. *AI & Society*, 34(1), 47–54. DOI: [10.1007/s00146-017-0693-8](https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8)
- Hines, K. (2023). Should You Trust An AI Detector? *Search Engine Journal*. <https://www.searchenginejournal.com/should-you-trust-an-a-detector/491949/#close>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe.
- KRE IKT Kutatóközpont (2024). *Országos MI felmérés a Károlin – lezárult az adatfelvétel (n=1100)*. <https://portal.kre.hu/index.php/2824-oroszagos-mi-felmeres-a-karolin-lezarult-az-adatfelvetel.html>
- Lavay, B., Sakai, J., Ortiz, C. & Roth, K. (2015). Tablet Technology to Monitor Physical Education IEP Goals and Benchmarks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 16–23. DOI: [10.1080/07303084.2015.1053633](https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1053633)
- Lee, H. S. & Lee, J. (2021). Applying Artificial Intelligence in Physical Education and Future Perspectives. *Sustainability*, 13(1), 351. DOI: [10.3390/su13010351](https://doi.org/10.3390/su13010351)
- Luckin, R. & Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. UCL Knowledge Lab.
- Marttinen, R., Landi, D., Fredrick, R. N. & Silverman, S. (2019). Wearable Digital Technology in PE: Advantages, Barriers, and Teachers' Ideologies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 227–235. DOI: [10.1123/jtpe.2018-0240](https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0240)
- NAÜ (Nemzeti Adatvagyon Ügynökség) (2021). *Mesterséges intelligencia stratégia*. <https://kormany.hu/dokumentumtar/magyarorszag-mesterseges-intelligencia-strategiaja>
- Pulido González, J. J., Sánchez Oliva, D., Sánchez Miguel, P. A., González Ponce, I. & García Calvo, T. (2016). Proyecto MÓVIL-IZATE: fomento de la actividad física en escolares mediante las Apps móviles (Movil-izate Project: Promoting physical activity in school through Mobile Apps). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 3–8. DOI: [10.47197/retos.v0i30.34258](https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.34258)
- Rajki, Z. (2023). A mesterséges intelligencián alapuló alkalmazások a bölcsészet-, társadalomtudomány és az oktatás területén. *Humán Innovációs Szemle*, 14(2), 4–21. DOI: [10.61177/HISZ.2023.14.2.1](https://doi.org/10.61177/HISZ.2023.14.2.1)
- Rajki, Z., T. Nagy, J. & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban: – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. DOI: [10.14232/iskkult.2024.7.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3)

- Roll, I. & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582–599. DOI: [10.1007/s40593-016-0110-3](https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3)
- Russel Group (2023a). *New principles on use of AI in education*. <https://russellgroup.ac.uk/news/new-principles-on-use-of-ai-in-education/>
- Russel Group (2023b). *Russell Group principles on the use of generative AI tools in education*. https://russellgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Slade, S. & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1500–1518. DOI: [10.1177/0002764213479366](https://doi.org/10.1177/0002764213479366)
- Tang, X. & Chen, Y. (2024). Adaptive education platform based on machine learning: A new way to improve the quality of higher education. *2024 International Conference on Interactive Intelligent Systems and Techniques (IIIST)*. IEEE. 310–316. DOI: [10.1109/IIIST62526.2024.00054](https://doi.org/10.1109/IIIST62526.2024.00054)
- Tang, X., Li, X., Ding, Y., Song, M. & Bu, Y. (2020). The pace of artificial intelligence innovations: Speed, talent, and trial-and-error. *Journal of Informetrics*, 14(4), 101094. DOI: [10.1016/j.joi.2020.101094](https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101094)
- Tarnay, K. Á. (2023). Egy hazai egyetem már próbálja szűrni a ChatGPT-esszéket, de szélmalomharc helyett inkább újragondolná a számonkérést. *Eduline.hu*, https://eduline.hu/felsooktatas/20230410_ChatGPT_mesterseges_intelligencia_mi_egyetemek_plagium_beadandok
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. DOI: [10.1080/00461520.2011.611369](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369)
- Varga, A. & Révész, L. (2023). Digitális testnevelés: illúzió vagy valóság? Testnevelő tanárok IKT-eszköz-használati sajátosságainak vizsgálata. *Információs Társadalom*, 23(1), 80–99. DOI: [10.22503/inftars.XXIII.2023.1.5](https://doi.org/10.22503/inftars.XXIII.2023.1.5)
- Varga, A. & Révész, L. (2025). Az okostelefon alkalmazásának hatása testnevelésórán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 80(1), 49–67. DOI: [10.1556/0016.2024.00078](https://doi.org/10.1556/0016.2024.00078)
- Yıldız, K., Güzel, P. & Zerengök, D. (2019). A theoretical approach to the use of information and communication technologies in physical education. *SportK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 81–88. DOI: [10.6018/sportk.391801](https://doi.org/10.6018/sportk.391801)
- Zhong, Q., Jiang, J., Bai, W., Yin, Z., Liao, Z. & Zhong, X. (2025). Application of digital-intelligent technologies in physical education: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 13, 1626603. DOI: [10.3389/fpubh.2025.1626603](https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1626603)

Absztrakt

A mesterséges intelligencia (MI) rohamos fejlődése az oktatás számos területét alakítja át, ugyanakkor a gyakorlatorientált pedagógusképzések – különösen a testnevelőtanár-képzés – esetében még kevésbé feltárt területnek számít. Egy hazai pilotkutatás keretében (n = 39) arra kerestük a választ, hogy a testnevelőtanár-képzésben részt vevő hallgatók milyen mértékben ismerik és használják az MI-eszközöket, és hogyan viszonyulnak azok alkalmazásához. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók MI-vel kapcsolatos ismeretei bővülnek, azonban a gyakorlati képzés során történő felhasználás továbbra is korlátozott. A kutatás rávilágít az MI pedagógia-
 ilag megalapozott integrációjának fontosságára, valamint az intézményi stratégiák és célzott oktatói támogatás szükségességére a testnevelőtanár-képzés területén.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia (MI), tanárképzés, testnevelő tanár

Pálinkás Vivien¹ – Dancs Katinka²¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola² SZTE Neveléstudományi Intézet

Egy tanulócsoporthoz illeszkedő idegen nyelvi gamifikált tanegység hatásvizsgálata 6. évfolyamon

A gamifikáció az utóbbi pár évben egyre relevánsabbá vált az oktatás kontextusában. A hazai szakirodalomban azonban nem sokat tudunk arról, hogy milyen hatást fejt ki a tanulókra egy olyan gamifikált rendszer, amely az ő előzetesen feltárt igényeikre alapozva készült el, annak ellenére, hogy az előzetes megismerés egy igen hangsúlyos eleme a gamifikációnak. Tanulmányunkban erre a problémára próbáltunk meg választ találni.

Bevezetés

A pedagógusok számára több olyan oktatási módszer és stratégia rendelkezésre áll, amelynek célja a tanulók fejlődésének támogatása, az ismeretszerzés elősegítése. Ezen módszerek és stratégiák tömegéből kiemelhető a gamifikáció, amely a technológiai fejlődés és a gyermekek videójátékok iránti szenvedélyét igyekszik kihasználni egy nem játékokra szánt környezetben (Deterding és mtsai, 2011).

A gamifikált rendszerek alapvető jegyeinek meghatározásához és felépítésének megismeréséhez több hazai (Fromann, 2017; Rigóczki, 2016; Abari és Polonyi, 2017) és nemzetközi (Robson és mtsai, 2015; Werback és Hunter, 2014; Brigham, 2015) szakirodalom áll rendelkezésre. Ezek alapján elmondható, hogy a résztvevők megismerése, játékos motivációjuk feltárása és egy azokhoz illeszkedő rendszer megalkotása szerves része a gamifikált rendszerek tervezésének. A hazai kutatásokban találhatunk törekvéseket az előzetes helyzetelemzésre (Barbarics, 2015; Bíró Várhegyi, 2017), ám azok nem kapcsolódtak a résztvevők játékokhoz fűződő viszonyához.

Minden pedagógiai folyamat tervezési folyamatában fontos szerepet játszik a tanulók jellemzőinek megismerése, a tanulási folyamat adaptálása ezekhez a jellemzőkhöz. Az elméleti, illetve a gamifikált tanegységek eredményességét bemutató munkákban azonban kevés szó esik erről a lépésről. Kutatásunkban ebből kiindulva a következő kérdésekre kívánunk választ adni: (1) hogyan történik a gamifikálás megvalósítása a gyakorlatban, amennyiben a diákok előzetes játékos motivációját és gyakorlatát feltárjuk, felhasználjuk a tervezésnél, és (2) egy ilyen módon megtervezett gamifikált rendszer milyen hatást gyakorol a tanulók motivációjára.

A gamifikáció fogalma, jellemzői

A gamifikáció egy olyan tevékenység, amely során a játéktervezésben megjelenő elemeket egy nem kifejezetten játékra szánt környezetben alkalmazzuk a résztvevők elköteleződésének növelése érdekében (Deterding és mtsai, 2011). A fogalomban két olyan elem is található, amelyek további magyarázatra szorulhatnak. A *'nem játékra szánt környezet'* lehet a marketing világa, ám egy oktatási környezet is (Fromann, 2017). A *'játéktervezésben megjelenő elemek'* fogalmának értelmezéséhez célszerű egy, a játéktervezésben gyakran használt modellt, az MDA-modell bemutatása. Az MDA mozaikszó a következőket rejtí magában: (1) mechanika (*mechanics*), (2) dinamika (*dynamics*) és (3) esztétika (*aesthetics*). A játékmechanikai elemek a játékok építőelemei, a játék működését meghatározó elemek, szabályok és algoritmusok összessége (pl. pontok, kihívások, ajándékok) (Hunicke és mtsai, 2004). Napjainkra több olyan keretrendszer ismert, amelyek valamilyen szempont mentén csoportosítják a játékmechanikai elemeket. Példaként említhető Chou keretrendszere, amely nyolc szempont mentén kategorizálja a gamifikált folyamatokban használható játékelemeket (Chou, 2023). A leggyakrabban alkalmazott játékmechanikai elemek a kihívások, pontok, kitűzők, ranglisták és egyéb jutalmak, melyet megerősít Kusuma és munkatársai kutatása is (2018).

A játékdinamikai elemek azok a viselkedésformák, amelyeket a játékmechanikai elemek kiváltanak. A játékmechanikai elemek ösztönözhetik a résztvevőket a jutalmak megszerzésére, az önkifejezésre vagy a versengésre. A játékesztétika azokat az élményeket, érzéseket jelöli, amelyeket a folyamat során átélünk. A tevékenység megmozgathatja a fantáziánkat, társasági élményt vagy a felfedezés örömét nyújthatja (Hunicke és mtsai, 2004). A *'játéktervezésben megjelenő elemek'* használata tehát azt jelenti, hogy gamifikált folyamatba a játékokból ismert mechanikai elemeket építünk be, amelyek mozgásba hozzák a játékdinamikai elemeket, és ezek eredményeként átéljük a játékelményt, vagyis olyan külső motivációra ható elemek, mint a pontgyűjtés vagy a ranglistán elfoglalt helyünk, pozitívan hatnak a belső motivációnkra, növelve ezáltal a részvétel iránti vágyunkat.

A gamifikált folyamatok tervezésének célja a motiválás, a résztvevők ösztönzése. A nemzetközi szakirodalom jó ideje törekszik arra, hogy megtalálja azt a motivációs elméletet, amely meg tudja magyarázni, hogy miért képes a gamifikáció a motiváció növelésére. Ertan és Kocadere (2022) szakirodalmi elemzésükben tíz online gamifikált tanulási folyamatot bemutató kutatás közül hat esetben találták azt, hogy az öndeterminációs elméletre építettek a kutatók, míg két esetben az ARCS elméleti megállapításaiból indultak ki. Egy másik metaelemzés 46 tanulmány elemzése során 14 esetben az öndeterminációs elméletet, 5 esetben a flow-elméletet azonosította elméleti keretként (Zainuddin és mtsai, 2020). További elméletek is igyekeznek a gamifikált folyamatok motivációs mechanizmusait megmagyarázni, ám az említettek tűnnek a leginkább ígéretesnek.

A gamifikációval foglalkozó hazai szakirodalomban a flow-elmélet jelent meg elsőként mint az egyik lehetséges magyarázat (Fromann, 2017). Csikszentmihályi elmélete szerint a flow-élmény átélésének elsődleges feltétele, hogy az általunk végzett tevékenység összhangban legyen képességeinkkel, másrészt ugyanilyen fontos, hogy egyértelmű célok elérése érdekében dolgozzunk, és folyamatosan kapjunk visszajelzést az előrehaladásról. Abban az esetben, ha ezek a feltételek fennállnak, az egyén beléphet a flow-állapotba, mely jelentősen módosítja észlelésünket (ld. fokozott koncentráció, fokozott tudatosság, önreflexió hiánya, fokozott kontrollérzet, torzult időérzékelés), és a végzett tevékenység önjutalmazó érzésével jár együtt (Nakamura és Csikszentmihályi, 2002).

A flow-elmélet mellett két további fontos megvizsgálni, amelyek a gamifikáció hátterében álló motivációs mechanizmusokat igyekeznek magyarázni. Az önmeghatározási

elmélet (*self-determination theory*, SDT) három alapvető emberi szükségletet határoz meg, melyek elengedhetetlenek a pszichés jólléthez és a személyiségfejlődéshez. Ezek az autonómia, azaz a szabad akarat megélése, a kompetencia, azaz a hatékonyságérzet átélése, és a kapcsolódás, hogy szeretnénk másokkal kapcsolatba lépni, valahová tartozni (Ryan és Deci, 2022). A gamifikált rendszerek elemei alkalmasak arra, hogy ezeket a szükségleteket kielégítsék, így például a csapattársakkal való együttműködés a kapcsolódást, a kihívások a kompetenciaérzést, a karakterek/avатарok pedig az autonómia megélését segítik elő (Kam és Umar, 2018; Zainuddin és mtsai, 2020).

A Keller (2008) által kidolgozott ARCS modellt is szükséges ismertetni, amely nem egy klasszikus értelemben vett motivációs elmélet, hanem tanítási lépések sorozata a motiváció kialakítására és fenntartására. Az ARCS a (1) figyelem (*attention*), (2) relevancia (*relevance*), (3) önbizalom (*confidence*) és (4) elégedettség (*satisfaction*) angol kifejezésekből alkotott mozaikszó. A modell értelmében a motiválás során a tanulók és a tanulási környezet minél mélyebb megismerése és vizsgálata a cél, mely segítségével a tanulókat érdeklő tanulási folyamat tervezhető (ld. figyelem). A tanegységnek emellett törekednie kell arra, hogy elősegítse a tanultak alkalmazását, a mindennapi felhasználás bemutatását (ld. relevancia). Mindezek mellett biztosítani kell sikerélményt a tanulás során, ami önbizalmat ad a tanulóhoz, a nehezedő feladatok megoldásához. Végül az elégedettség kialakítására kell törekednie a tanárnak, azaz pozitív visszajelzést kell adnia, amennyiben a feladat megfelel az előzetesen ismertetett értékelési kritériumoknak (Keller, 2008). Mindezen tényezők a gamifikált folyamatokban is megjelennek. Így például fontos, hogy a gamifikált tanulási folyamat, csakúgy, mint minden pedagógiai folyamat, illeszkedjen a tanulók jellemzőihez. A fokozatosan nehezedő kihívások teljesítésén keresztül legyen képes sikerélményt biztosítani a résztvevőknek, a használt jutalmak (pl. pontok, kitüntetések) pedig folyamatos visszajelzést nyújtsanak (Hamzah és mtsai, 2015).

A gamifikáció fogalma kellően tág ahhoz, hogy sokféle gamifikált folyamatot el tudjunk képzelni. Ugyanakkor, ha a játéktervezés során használt MDA modellt vizsgáljuk, akkor szintén azt látjuk, hogy sokféle játékelemből épülhetnek fel ezek a rendszerek, különböző játékelményt nyújtva a résztvevőknek. A gamifikált tanulási folyamatok által kifejtett ösztönző hatást magyarázó elméletek is arra mutatnak rá, hogy ezek a folyamatok sokféleképpen épülhetnek fel és hathatnak a résztvevőkre. Mindez ugyanakkor felveti azt a kérdést is, hogy miként tudjuk eldönteni, milyen gamifikált rendszer tervezése javasolt, hatékony az egyes tanulócsoporthoz számára.

Az angol mint idegen nyelv tanítására kidolgozott hazai gamifikált rendszerek

Ebben a fejezetben bemutatjuk azokat a hazai kutatásokat, melyek a nyelvtanulás gamifikálására vállalkoztak. Előtte azonban érdemes kitérni arra, hogy oktatási kontextusban miként alkalmazható a gamifikáció. Fridrich (2023) strukturális és tartalmi gamifikációt különböztet meg. Előbbi esetben a tananyag változatlan marad, a tanulási folyamat támogatása és az értékelés alakul át a játékelemek (pl. pontok, ranglisták) beépítésével. A tartalmi gamifikálás esetében a tananyag is játékelemekkel bővül (pl. karakterek, kerettörténet), azaz az egész tanítási-tanulási folyamatban megjelennek a játékelemek.

Prievera Tibor (2015) jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a gamifikáció ismertté váljon a hazai pedagógiai gyakorlatban. Könyvében saját gamifikált értékelési rendszerét ismertette, amely során a tanulók az általa tanított angolórakon az általa megadott feladatok/kihívások teljesítésével (pl. önkéntes jelentkezés szöveggyűjtésre, fogalmazásírás) pontokat gyűjthettek, melyekkel szinteket teljesíthettek. A pontgyűjtési időszak végén ezeket a pontokat váltották jegyekre. A rendszer kidolgozásához használt elveket

később továbbfejlesztették, így jött létre az általuk Gamification 2.0-nak nevezett rendszer, amelynek a következők voltak a legfontosabb újdonságai. Egyrészt IKT-felületet kapcsoltak a rendszerhez, amely lehetővé tette a diákoknak adott azonnali visszajelzést (ehhez saját felületet dolgoztak ki, amely ma MotiMore néven érhető el). Emellett a rendszert bővítették ranglistával és a jelvényekkel (Nádori és Prievara, 2018). Az ismertetett gamifikált értékelési rendszer a strukturális típusba sorolható be, ahol a tananyag változatlan marad, a tanulók tudásának ellenőrzése és értékelése zajlik a gamifikáció eszköztárával.

Az angol nyelv kapcsán további gamifikációs gyakorlatok is ismertek. Bíróné Várhegyi (2017) 11. évfolyamos diákokkal közösen tervezett olyan gamifikált értékelési rendszert, amelyben erősen támaszkodott Prievara gyakorlatára. A diákok meghatározott feladatokért/küldetésekkért pontokat gyűjthettek, amelyeket ranglistán követhettek nyomon, végül pedig jegyekre váltottak át. Az általa tervezett rendszer két szempontból tekinthető újszerűnek. Egyrészt a diákok bevonásával történt a rendszer kialakítása, ami mindenképpen egy, a diákok számára motiváló rendszert eredményezhetett, habár erről nem állnak rendelkezésre pontos adatok. Másrészt a résztvevők maguk is fejlődési célokat fogalmaztak meg a rendszer indulása előtt, ami szintén ösztönzően hathatott rájuk.

Egy másik említendő kutatásban egy online platformot hoztak létre HANNA névvel, támogatva a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-elsajátítását. A HANNA esetében a kutatás megkezdése előtt a tanulók töltöttek ki kérdőíveket, amelyeknek célja a résztvevők demográfiai hátterének (nem, kor, szülők iskolázottsága, család anyagi helyzete, stb.) és előzetes tudásának megismerése volt. Ez a rendszer a gamifikáció különböző elemeit ültette át a gyakorlatba, ám nem mérlegelte azt, hogy ezek az elemek milyen mértékben illeszkednek a csoport igényeihez és preferenciáihoz, vagyis az előzetes helyzetelemzésben ezek a szempontok nem kaptak teret (Szabó és mtsai, 2021).

Habár a gamifikációt angolnyelv-tanulásban vagy más területen alkalmazó intervenciók rendre pozitív változásokról számolnak be, a hazai gamifikációs gyakorlatot kritika is érte. Fridrich (2025) azokat a hazai gamifikált rendszereket vizsgálta, amelyeket Prievara (2015) nyomán dolgoztak ki a pedagógusok. Megállapításai szerint ezeknek a rendszereknek minden esetben a pontrendszer az alapja, illetve egy kivételtől eltekintve mellőzik a narratív játékmechanikai elemek alkalmazását. Mindebből azt a következtetést vonta le, hogy a hazai pedagógiai gondolkodásban könnyen téves kép alakulhat ki a gamifikációval kapcsolatban, amely egy bővített pontrendszerre redukálja a gamifikált rendszerek értelmezését.

Mindez arra utal, hogy az oktatásban kidolgozott gamifikált rendszerek jelentős része ugyanazokra a játékmechanikákra épít, így a rendszerek lényegében egymás klónjainak tekinthetők. Ebből következik, hogy érdemes lenne a gamifikált tanítási-tanulási folyamatok tervezésével kapcsolatban tovább bővíteni a rendelkezésre álló elméleti ismereteket, hogy változatosabb rendszereket tervezhessenek a pedagógusok. Másrészt Bíróné Várhegyi (2017), valamint Szabó és munkatársai (2021) kutatásai arra is rámutatnak, hogy a diákok jellemzőihez igazított gamifikált rendszerek tervezésére van szükség, amely többféleképpen is megvalósulhat.

A résztvevők jellemzőihez illeszkedő gamifikált rendszer fontossága

Fromann (2017) ismerteti Damsa és Damsa (2014) gamifikáció-implementációs modelljét, amely 3 lépésre bontja a gamifikált folyamatok tervezését. Elsőként a célok meghatározása történik, amely során a tervező kijelöli, hogy milyen változásokat kíván elérni a résztvevőkben. A második lépés azoknak a motivációs faktoroknak az azonosítása, amelyekre építve a rendszer kellően vonzó és ösztönző lehet a résztvevők számára. Így

például épülhet a rendszer a „játékosok” közötti versengésre vagy az együttműködésre. Végül az ezekhez illeszkedő játékelemek kiválasztása történik meg.

Fridrich (2023) dolgozta ki a komplex oktatási gamifikáció modelljét, amely, szemben a korábbi általános gamifikációs modellel, kifejezetten oktatási kontextusban használható. Ez jóval komplexebb folyamatként ábrázolja a tervezés fázisát, amelyben a kontextus és a tanuláskomponensek jelennek meg új elemekként. A kontextus az a specifikus környezet, amelyben megvalósítjuk a gamifikációt. A szerző példaként a feldolgozott témakört említi. A tanuláskomponensek a tanulási folyamat leírására használt neveléstudományi fogalmakat és elméleteket takarják, amelyeket a tervező szándékosan használ fel a tervezés során. A kontextus és a tanuláskomponensek kölcsönhatása befolyásolja a rendszer struktúráját, amely a narratíva, dinamika és mechanika szintekből áll össze.

A hazai kutatók által kidolgozott modellekben vannak megfontolásra érdemes elemek, ugyanakkor akadnak hiányosságok is. A Damsa és Damsa (2014) által felvázolt tervezési folyamat teljesen figyelmen kívül hagyja a folyamat kontextusát, ugyanakkor azt jól szemlélteti, hogy a megvalósítás során milyen szempontok érvényesítése fontos. Fridrich (2023) modellje ezt az elemet már tartalmazza, azonban nem fejt ki részletesen, hogy milyen tényezők tartozhatnak ebbe a kategóriába. Kálmán és Fejes (2023) számos olyan változót felsorol, amelyek figyelembe vétele fontos a gamifikált tanulási folyamatok tervezésekor. Így a résztvevők, a tanulási célok, a feldolgozott téma és a használni kívánt vagy elérhető módszerek is ilyen tényezőknek tekinthetők.

A felsorolt elemek mindegyike fontos szempont, amelyet mérlegelnünk kell a tervezési folyamat során. Ugyanakkor ezek közül szeretnénk egyet kiemelni, és a továbbiakban emellett érvelni, hogy a tanulók megismerése, a jellemzőikhez igazított gamifikált rendszerek tervezése miért fontos. Az első szempont a tanítási folyamat alapvető jellemzőjéből fakad. Ahogyan minden esetben a tanulók jellemzőihez (pl. előzetes tudáshoz, tanulással, tudással kapcsolatos ún. episztemológiai nézeteihez, nyelvi szintjéhez) kell a tanítási folyamatnak illeszkednie (ld. Golnhofer, 2022), úgy a gamifikáció eszköztárát alkalmazó tanítási egységek tervezésekor sem lehet megkerülni ennek mérlegelését.

Emellett a játéktervezőket is foglalkoztatja, hogy milyen játéktípusok különböztethetők meg, és őket miként lehet „megszólítani”. Hamari és Tuunanen (2014) a korábbi kutatások szintetizálásának eredményeként a teljesítményre törekvőket, a felfedezésre vágyókat, a társaságkeresőket, a dominálókat és az elmerülőket azonosították. A hazai játékosok vizsgálata is hasonló eredményt hozott. A másokkal való együttműködést, a társakkal való megküzdést, a fantáziavilágokban való elmélyedést, a játékok virtuális jutalmainak megszerzését, a problémák megoldását, a vezető szerep megszerzését vagy a kapcsolatépítést kereső játéktípusokat azonosítottak (Fromann, 2017). A játéktípusok megismerése azért fontos, mert a jellemző viselkedés, a játékban keresett élvezet alapján meghatározható, hogy milyen játékelemek alkalmazása szükséges a résztvevők bevonódásának növelésére (Bartle, 1996; Ferro és mtsai, 2013).

A gamifikált tanulási folyamatok tervezésekor nem minden esetben figyelnek arra a tervezők, hogy a célcsoport képességeihez vagy éppen motivációs jellemzőihez illeszkedjen a rendszer. Vannak természetesen olyan kutatások is, ahol a tervezők külön figyelmet fordítanak erre a szempontra is. Klock és munkatársai (2020) 42 ilyen tanulmányt elemeztek, munkájukban, melyek a testreszabott gamifikáció (*tailored gamification*) kategóriájába tartoztak. Elemzésük legfontosabb megállapításai közé tartozik, hogy a legtöbb kutatás úgy kívánta a résztvevők jellemzőihez igazítani a rendszert, hogy előzetesen feltárták, milyen játékosprofilal jellemezhetők. Ugyanakkor számos olyan tényezőt nem vizsgáltak ezek a kutatások, amelyek segíthettek volna a rendszer tanulócsoporthoz való illesztésében (pl. a feladatokhoz való viszonyulás, a résztvevők visszajelzései).

Végezetül azt hozhatjuk fel érvként a tanulók megismerésének fontossága mellett, hogy a gamifikált tanulási folyamatok tervezésekor használt (ld. Ertan és Kocadere, 2022) Keller-féle (2008) ARCS modell is tartalmazza ezt a komponenst. Ha közelebbről megvizsgáljuk az ARCS modell lépéseit és a gamifikált tanulási folyamatok tervezésének lépéseit, akkor sok hasonlóságot fedezhetünk fel. A modell első lépése a figyelem, amely a tanulók megismerésének fontosságát hangsúlyozza. A gamifikált rendszerek hatékonyságát is növelheti, ha olyan gamifikált szabályrendszert tervezünk, amely illeszkedik a résztvevők érdeklődéséhez. Emiatt nagyobb eséllyel valósítható meg a gamifikálás alapvető célja: felkelteni és fenntartani a tanulók motiváltságát. Második eleme a relevancia, ami azt jelenti, hogy az utasításoknak és a céloknak összhangban kell lenniük a résztvevők saját felfogásával, nézeteivel annak érdekében, hogy megfelelően működjön a rendszer. A relevancia is egy kiemelt eleme a gamifikációnak, mivel a fő kiindulási pont a rendszer megteremtéséhez a tanulók érdeklődési körének, szokásainak, személyes meglátásainak feltárása és ismerete. A magabiztosság mint harmadik tényező ismételtelen jelen van a gamifikált rendszerekben, hiszen a cél ebben az esetben is, hogy a tanulók érezzék, hogy képesek elérni a kitűzött célokat, azaz sikerélményben legyen részük a feladatok elvégzése után. Az utolsó elem pedig az elégedettség, amely biztosítja, hogy a tanulók összhangban vannak a tanuló saját értékeivel, célkitűzéseivel, elgondolásaival, azokat megvalósítva vagy továbbfejlesztve (Keller, 2008).

A fejezetben rámutattunk, hogy a pedagógiai folyamatok természetes és szükséges velejárója a tanulók jellemzőinek megismerése. A gamifikációval foglalkozó szakirodalomban is van arra törekvés, hogy azonosítsanak játékos típusokat, akiket különböző játékos viselkedés jellemez, így különböző gamifikált rendszerek hatnak rájuk motiválóan. Az ARCS modell és a gamifikáció közötti hasonlóságokra mutattunk rá, amelyek szintén azt támasztják alá, hogy a tanulói jellemzőkhöz illesztett tanítási folyamat, gamifikált tanegység motiválóan hathat a résztvevőkre. Mindezen érvek alapján indokoltnak tartjuk kijelenteni, hogy a gamifikált tanulási folyamatok egyik első fontos lépése a résztvevők jellemzőinek megismerése, amely segítségével a rájuk jellemző játékosmotivációkhoz, tantárgyi attitűdökhöz, nézetekhez igazítható a gamifikált rendszer, így annak hatékonysága növelhető.

Ha közelebbről megvizsgáljuk az ARCS modell lépéseit és a gamifikált tanulási folyamatok tervezésének lépéseit, akkor sok hasonlóságot fedezhetünk fel. A modell első lépése a figyelem, amely a tanulók megismerésének fontosságát hangsúlyozza. A gamifikált rendszerek hatékonyságát is növelheti, ha olyan gamifikált szabályrendszert tervezünk, amely illeszkedik a résztvevők érdeklődéséhez. Emiatt nagyobb eséllyel valósítható meg a gamifikálás alapvető célja: felkelteni és fenntartani a tanulók motiváltságát. Második eleme a relevancia, ami azt jelenti, hogy az utasításoknak és a céloknak összhangban kell lenniük a résztvevők saját felfogásával, nézeteivel annak érdekében, hogy megfelelően működjön a rendszer. A relevancia is egy kiemelt eleme a gamifikációnak, mivel a fő kiindulási pont a rendszer megteremtéséhez a tanulók érdeklődési körének, szokásainak, személyes meglátásainak feltárása és ismerete.

Módszerek

A kutatás céljai

Kutatásunkban olyan gamifikált tanegység tervezését tűztük ki célul, amelynek tervezésekor a résztvevők megismerése volt az első lépés. Az így gyűjtött adatokat arra használtuk fel, hogy olyan rendszert alkossunk, amely az általuk preferált játékosviselkedéshez illeszkedik. További célunk volt, hogy a tanegység végén gyűjtött adatok segítségével megvizsgáljuk, valóban hatékonynak nevezhetjük-e az így létrehozott gamifikált tanegységet.

A kutatás mintája

A kutatásra egy megyeszékhelyen lévő gyakorló iskolában került sor, egy hatodik évfolyamon tanuló csoportban, mentortanári felügyelet alatt. Az osztály többségében 12 és 13 éves nyelvtanulókból állt, akik már első osztály óta tanulják a nyelvet ugyanannál a tanárnőnél heti négy órában. A tanárnő tanítási módszereit tekintve a hagyományos nyelvtanítást és a drámapedagógiai elemek felhasználását részesítette előnyben, így a gamifikáció teljesen új oktatási stratégia volt a diákok számára. A kutatásban összesen 13 tanuló, négy fiú és kilenc lány vett részt.

Mérőeszközök

A tanulók a kutatás megkezdése és lezárulása után is egy-egy kérdőívet töltöttek ki. A kérdőív kérdéseit mi állítottuk össze. Mindkét kérdőív tartalmazott egyszerű, rövid választ, illetve hosszabb, kifejtést igénylő kérdéseket. A zárt kérdések esetében ötfokú Likert-skála segítségével válaszolhattak a kitöltők. A kérdőívek kitöltése előtt a kutatásban részt vevő gyermekek mindegyike kapott egy kódszámot a gyakorlatot felügyelő mentortanártól, így az egyes gyermekek adatainak és válaszainak feldolgozása teljesen anonim módon történt. Emellett a szülőkől is így kértünk engedélyt a gyermekek eredményeinek felhasználásához.

A bemeneti kérdőív arra helyezte a hangsúlyt, hogy a gyermekek milyen kapcsolatban állnak az angollal mint idegen nyelvel, valamint a játékokkal, azokon belül is a számítógépes vagy telefonos játékokkal (1. táblázat). Ezen információkat kívántuk felhasználni a számukra készülő gamifikált rendszer tervezésekor.

1. táblázat. A bemeneti kérdőív kérdéseinek összefoglaló táblázata

Kérdések sorszáma	Vizsgált jelenség
1., 3.	Tantárgyi attitűdök
2.	Félévi átlag angol tantárgyból
4., 5.	Az angolórákon megjelenő értékelés megítélése
6., 11.	Változtatási javaslatok az angolórákkal kapcsolatban
7., 8., 9.	Játékok, játékokkal kapcsolatos szokások, feladatok
10.	Élvezeti faktorok a játékokban
12.	Hajlandóság otthon végezhető feladatok elkészítésére

A kimeneti kérdőívben a tanegységgel kapcsolatos élményekről, véleményekről és attitűdökről gyűjtöttünk információt, hogy megvizsgáljuk a tanegység hatékonyságát a tanulók szemszögéből (2. táblázat). A kérdések közül kettő szerepelt az első kérdőívben is. Ez a két kérdés a tanulók angollal mint idegen nyelvvel kapcsolatos, tanórákon megjelenő érzéseire és viszonyára fókuszált.

2. táblázat. A kimeneti kérdőív kérdéseinek összefoglaló táblázata

Kérdés sorszáma	Vizsgált jelenség
1., 2., 3.	Tantárgyi attitűdök a gamifikációt követően
4., 5., 8., 9., 12., 20.	Gamifikált rendszer megítélése
6., 7., 14.	Tanulók véleménye a jegyalkotásról
10., 11., 13., 15., 16., 17., 18.	Tanulók véleménye a gamifikációról
19.	Motiváló faktorok

Eljárások

A gamifikált tanegység összesen hat tanórából állt. A tanegységhez az elsajátítandó tudásanyag alapját a Project Explore 2 tankönyv (Wheeldon és Shipton, 2021) negyedik, High-tech leckéje adta a 4B leckétől a 4D leckéig. Ebben a fejezetben a tanulók számára kitűzött cél a modern technológiához kapcsolódó szavak elsajátítása volt, mellettük a fejezet nyelvtani struktúrákat is tartalmazott, amelyek a jövő idő kifejezésére szolgáltak. A nyelvtani rész az *egyszerű jövő* (*Future Simple*) és a *to be going to* szerkezet megfelelő használatának átadására és gyakoroltatására koncentrált, a tanulók témához kapcsolódó szókincsének bővítése és írásbeli, valamint szóbeli kifejezőképességének fejlesztése mellett.

A bemeneti kérdőív kitöltése és a ténylegesen elkezdett gamifikációs rendszer megvalósítása között három tanóra telt el. Ez idő alatt felkészítettük a tanulókat a gamifikált tanegység bevezetésére: beleegyeztek a részvételbe, ismertettük a gamifikáció főbb jellegzetességeit, valamint a szabály- és pontrendszert. Emellett közösen elolvastuk és megbeszéltük a gamifikált rendszer háttérét adó történetet is, amely a tankönyvben volt megtalálható. Mindezek miatt a gamifikált tanegység elkezdésének időpontjára a tanulók már tisztában voltak a rendszer főbb pilléreivel.

Eredmények

Az első kérdőív eredményei

Az első kérdőív eredményei alapján a játékokokhoz való viszonyulásukat tekintve pozitív képet kaphattunk a diákokról, ugyanis mind a 13 résztvevő tanuló játszik valamiféle játékkal. Az említett játékok között szerepelt öt válasszal, és ezzel a legnépszerűbb lett a Brawl Stars, egy Supercell által létrehozott játék, melyben a játékosoknak egymással vagy egyedül kell harcolni a kiválasztott játékmódtól függően. Két-két említéssel szerepelt a Roblox és a Fortnite is. A Robloxban az egyik leghangsúlyosabb elem a tervezés, mivel a játékosok játékokat is tervezhetnek maguknak, sőt saját karakterük megtervezésének is hangsúlyos szerepe van, így ebben a játékban a kreativitás kiemelendő elemnek tekinthető. A Fortnite esetében fontos jellemző, hogy a játékosok mint hősök jelennek

meg a játékban, akik magukra vállalják, hogy megvédik a világot a „vihar” eljövételtől, valamint a csapatjáték lehetősége is adott. Ezeket a játékokat kiemelve elmondható, hogy a tanulók az olyan játékokat részesítik előnyben, amelyekben lehetőség van a kreativitásuk használatára, csapatban játszhatnak, és valamilyen nemesebb cél eléréséért küzdenek.

A másokkal történő játékra való hajlam is megjelent a válaszokban. Mindegyik tanuló válaszában szerepelt az, hogy többségében másokkal szoktak játszani. A válaszokból ugyanakkor az is kiderült, hogy mások legyőzése (9 említés), a másoknak való segítség (6 említés) és a jutalmak megszerzése (8 említés) volt a legnépszerűbb, míg öt-öt említést kapott a teljesítményre törekvés és a feladatokban rejlő kihívások leküzdésének élménye. A legkevésbé azt kedvelték a tanulók, ha a játékban olyan oldalukat mutathatják meg, amelyet máshol kevésbé szoktak, ezt az opciót mindössze 2 tanuló választotta.

A kérdőív ezen kérdéseire kapott válaszok alapján kijelenthető, hogy a tanulói csoport olyan egyénekből állt, akik szeretnek versenyezni, ugyanakkor szeretnek együtt dolgozni társaikkal, felhasználva kreativitásukat. Az itt megkapott csoportprofil alapján terveztük meg a rendszert, teret engedve a versenyhelyzeteknek és az együttműködésnek is.

3. táblázat. A tanulók bemeneti kérdőívben adott válaszainak gyakorisága arra vonatkozóan, hogy mit élveznek a játékokban

	Egyáltalán nem jellemző rá	Inkább nem jellemző rá	Jellemző is rá, meg nem is	Inkább jellemző rá	Nagyon jellemző rá
Élvezem, ha a játék során jutalmakban részesülök.	1	-	2	2	8
Élvezem, ha én lehetek a legjobb.	1	1	1	5	5
Élvezem, ha nehéz feladatokat, kihívásokat oldhatok meg.	1	-	5	2	5
Élvezem, ha olyan oldalam mutathatom meg a játékban, amit máshol nem szoktam.	1	2	4	4	2
Élvezem, ha másokat legyőzhetek és jobb lehetek.	1	1	-	2	9
Élvezem, ha segíthetek másoknak, hogy ők is jól érezzék magukat.	1	-	2	4	6

Az angolórákhoz kapcsolódó kérdésekben felmerült, hogy mi az, amit szeretnének más-
képp csinálni. A csapat-, illetve csoportmunkát összesen 5 tanuló írta, emellett a játékra
való igényük is megjelent a válaszokban (4 említés). Egy-egy tanuló az interaktivitást és
a prezentálási lehetőséget, illetve az „agytornát” hiányolta a korábbi órákról. Az órákon
megjelenő játékok típusát illetően többféle játékot említettek a diákok, mivel megjelen-
tek a drámajátékok (2 említés), valamint a páros és csapatjátékok igénye (5 említés),
illetve egy-egy válasszal a szerepjáték, képről mesélés, a bingo és a szókirály.

A gamifikált tanegység tervezése

Az első kérdőív eredményeit felhasználva olyan gamifikált tanegységet terveztünk, amely a tartalmi gamifikáció alapelveit követte. A kérdőív eredményeinek elemzését követően kijelöltük a tanulási célokat (gyermekek motiválása az angoltanulásra, illetve szóbeli és írásbeli kifejezőképességük fejlesztése), valamint kisebb részcélok is megtalálhatóak voltak (jövő időt kifejező alakok megtanítása, szókincs elsajátítása). A célokra és részcélokra bontott felépítés a kerettörténet szintjén is jelen volt. A tanulók a *Freedom Guardians* nevezetű szereplők lettek a játék során, míg a tanár besúgóként funkcionált, segítve a tanulók előrehaladását, valamint a végén Malware legyőzésének megvalósulását. Minden órán kisebb feladatok, részcélok teljesítésével kerültek közelebb a tanulók Malware-hez. A végső cél Malware tervének megghiúsítása volt.

A célok kijelölése után a tartalmak társítása következett. A tervezés során a Nemzeti alaptanterv (Salgó, 2020) és az évfolyamra vonatkozó élő idegen nyelvi kerettanterv (Élő idegen nyelv kerettanterve az 5–8. évfolyamok számára, 2020) alapvető célkitűzéseit követtük, amelyekkel összhangban volt a tankönyvi tudásanyag. Emellett mesterséges intelligencia segítségével készítettünk olyan tartalmakat (pl. szövegeket, videókat, képeket), amelyek a kerettörténethez és a feldolgozott tudásanyaghoz is kapcsolódtak. A mesterséges intelligencia alkalmazása továbbá segítette az érdeklődés felkeltését, illetve fenntartását is, mivel olyan kiegészítő anyagok készítését tette lehetővé, amelyek jobban illeszkedtek a tanulók igényeihez, továbbá támogatták a kerettörténetben való elmélyülést.

Ezt követően az MDA modellnek (Hunicke és mtsai, 2004) megfelelően szükséges volt a rendszer alapját adó játékmekanikai elemek kiválasztása, melynek során a ‘kevesebb néha több’ elvét követtük. Ennek megfelelően a játékmekanikai elemek közül megtalálhatóak voltak a rendszerben a pontok, kihívások, ranglista, egy előzetesen felállított szabályrendszer, küldetések és a kerettörténet. A küldetéseket és a kihívásokat a diákok csoportmunkában oldották meg.

Összesen 22 pontot lehetett elérni a gamifikált tanegység során, mivel effektíven négy tanóra volt az, ahol ilyen módon történt az oktatás, és óránként maximum négy pontot lehetett elérni. A szódolgozat és a mini projekt munkában elkészített feladat három-három pontot ért minőségtől és a helyes megoldások számától függően. Ennek megfelelően a ponthatár alapján 17 ponttól ötöst lehetett szerezni. Volt több olyan tanuló is, akik hiányoztak az egyes tanórákról, így számukra külön ponthatár volt meghatározva a részvételükkel arányosan.

A reflexiók a tanóra minőségét illetően kiemelt részét képezték a gamifikált tanegységnek. Minden óra végén lehetősége volt a tanulóknak kifejtetni, hogy érezték magukat a tanórán, illetve mi az az elem, amelyen változtatni lehetne. A tanórára történő reflektálás, illetve az egyéni vélemények megismerése fontos eleme a gamifikált rendszereknek. A reflexiók során kapott információk segítségével egy hosszabb távon működő rendszer esetében képesek lehettünk folyamatosan fenntartani az egyéni érdeklődést, valamint annak érzését, hogy a tanulók nemcsak résztvevő a gamifikált rendszernek, hanem szerkesztői, akik hatással vannak annak megvalósítására és lefolyására. Továbbá a tanulók véleményének megfontolása javíthatja a tanár és a diák közötti kapcsolatot, amely, ahogy minden tanulási folyamatra, úgy a gamifikációra is pozitív hatást tud kifejteni.

A gamifikált órákon megjelent csoportszintű attitűdök

Az első és a második kérdőív kitöltése során is gyűjtöttünk adatokat a tantárgyi attitűdökről (4. táblázat). Habár elsőre pozitív változás rajzolódik ki az adatokból, a páros t-próba eredménye alapján statisztikai értelemben nem beszélhetünk szignifikáns különbségről a két kérdőív eredményei között. Az angolórákkal kapcsolatos érzések esetében is hasonló tendenciát figyelhetünk meg. Bár a második kitöltés eredményeinek átlaga nagyobb, a páros t-próba ebben az esetben sem tárt fel szignifikáns különbséget.

4. táblázat. A tanulók bemeneti és kimeneti kérdőívben adott válaszainak átlaga az angol szeretetével és az angolórákkal kapcsolatos érzésekkel

	Első kitöltés		Második kitöltés		t	p
	M	SD	M	SD		
Angol nyelv szeretete	3,85	1,07	4,00	1,14	1,48	n.s.
Érzések az órák alatt	3,23	0,83	3,46	0,84	1,39	n.s.

A kimeneti kérdőív következő kérdésénél a tanulóknak különböző állításokat kellett értékelnüik, hogy azokat mennyire érzik magukra nézve igaznak (5. táblázat). Az eredmények alapján elmondható, hogy a résztvevők kevésbé tartottak attól, hogy rossz jegyet kapnak ($M = 4,15$). A legkevesbé azzal értettek egyet, hogy szívesebben foglalkoztak az angol tanulással ($M = 3,31$), azonban az átlag értékéből láthatjuk, hogy a gamifikált órákat leginkább pozitívan (összesen 6 résztvevő választotta az inkább igaz vagy teljes mértékben igaz kategóriát) vagy semlegesen fogadták (4 választás az igaz is, meg nem is kategória esetében). Ha ehhez azt is hozzátesszük, hogy 8 tanuló hatékonyabbnak találta a gamifikált órákat, akkor mindenképpen pozitív hatásról számolhatunk be.

5. táblázat. A második kérdőívben adott tanulói válaszok gyakorisága arra vonatkozóan, hogy milyennek találták a gamifikált tanegységet

	Egyáltalán nem igaz	Inkább nem igaz	Igaz is, meg nem is	Inkább igaz	Teljes mértékben igaz	Átlag
Szívesebben foglalkoztam az angol tanulással.	2	1	4	3	3	3,31
Kevésbé féltem attól, hogy rossz jegyet kapok.	1	1	1	2	8	4,15
Hatékonyabb volt a gamifikáció.	3	-	2	3	5	3,54
Jobban éreztem magam a gamifikált órán.	-	2	2	6	3	3,77

Azzal kapcsolatban is tettünk fel kérdéseket, hogy milyen pozitívumokat és negatívumokat tapasztaltak a tanulók (6. táblázat). A legtöbb tanuló pozitívként emelte ki a csoportmunkát, a történetírás lehetőségét, a rendszer izgalmas és olykor vicces természetét, valamint a fantázia jelenlétét. Ezek mellett egy-egy említéssel megjelent a szerepjáték, a nyelv használatának szükségessége, a játékosnév, a tervezés és a videók. Az itt kapott

kiemelt elemek megerősítik, hogy a csoportprofil alapján felállított jellemzők (versengő és együttműködő viselkedés preferálása) megvalósulhattak, és azok pozitívan befolyásolták a gamifikált rendszert.

Negatívumokat tekintve a lehangsúlyosabb a mások előtt történő szereplés volt. Másik gyakori negatívum a csapattagok személyében rejtett. A válaszok között továbbá megjelent az a vélemény is, hogy a használt játékok nem voltak megfelelőek számukra, és túl könnyűnek találták a rendszert, valamint nem elég komolynak. A feladatok teljesítésére szánt idő rövideje is a negatívumok között szerepelt.

6. táblázat. A tanulók által a gamifikált tanegységben pozitívnak és negatívnak ítélt elemek gyakorisága

Pozitívumok		Negatívumok	
Válaszok	Említésük gyakorisága	Válaszok	Említésük gyakorisága
csoportmunka	5	szereplés	4
történetírás	3	csapattagok	2
fantázia	2	időbeosztás	1
rendszer izgalmas természete	3	játékok	2
videók, játékosnév, szerepjáték, tervezés, angol tényleges használata	1	komolytalanság, könnyűség	2

Arra is kértük a résztvevőket, hogy ítéljék meg, mennyire találták motiválónak a gamifikált rendszerben használt egyes elemeket. Az eredmények alapján a rangsor volt a leginkább motiváló elem (7. táblázat). Ezt a pontok gyűjtése, a csoportmunka, a kerettörténet, a kihívások és az avatarok követték. A legkevésbé motiváló elem a szerepjáték volt.

7. táblázat. A második kérdőívben kapott tanulói válaszok gyakorisága arra vonatkozóan, hogy mi motiválta őket a gamifikált tanórákon

	Egyáltalán nem motivált	Inkább nem motivált	Motivált is, meg nem is	Inkább motivált	Nagyon motivált	Átlag
Pontgyűjtés	1	2	2	4	4	3,62
Csoportmunka	-	2	5	4	2	3,46
Kerettörténet	2	1	3	3	4	3,46
Ranglista	2	1	-	6	4	3,69
Avatar	5	1	-	3	4	3,00
Kihívások	-	4	3	2	4	3,46
Szerepjátékok	4	1	2	4	1	2,69

Arra is rákérdeztünk, hogy a tanulók mennyire találták megfelelőnek a gamifikált rendszert a bemeneti kérdőívben megadott válaszaikhoz mérten. Összesen 11 tanuló, a résztvevők 85%-a, érezte úgy, hogy a rendszer összhangban volt az általa megadott válaszokkal és igényekkel, ami pozitív visszajelzést nyújt arra vonatkozóan, hogy a rendszer ténylegesen a tanulók igényeinek és szükségleteinek megfelelően jött létre.

Élvezhetőség szempontjából 9 diák, azaz a résztvevők 69%-a élvezte jobban a gamifikált tanórákat, míg 4 tanuló inkább a hagyományos órákat találta megfelelőbbnek. A gamifikációt választó tanulók válaszaikban kiemelték, hogy jobban érezték magukat ezeken az órákon, és éberebbek is voltak, valamint életközelibb, és olykor vicces volt számukra. A hagyományos tanórákat választó tanulók azt írták, hogy számukra élvezhetőbb a megszokott iskolai tanulás, és ennek köszönhetően több olyan dolog hangzik el, amelyet szerintük jobban tudnak majd hasznosítani a későbbiekben.

Az a kérdés, hogy részt vennének-e hasonló órákon, összhangban van az előbbi kérdésre kapott válaszokkal. 8 tanuló, a résztvevők 62%-a válaszolta, hogy szívesen részt venne hasonló órákon még. Egy tanuló írta, hogy ő nem szeretne több ilyen órát, míg 4 diák nem tudta eldönteni, hogy szeretne-e vagy sem.

A tanegység összességének értékelése a következőképp alakult: a nagyon jó opciót 5 tanuló választotta, az inkább jót 4, a jó is volt, meg nem is opciót 2 diák írta, és szintúgy 2 diák döntött az inkább nem jó opció mellett. Összegezve a pozitív megítélés jellemzi a gamifikált tanegység megítélését, mivel a részt vevő tanulók 69%-a jónak tartotta azt.

A tanulók válaszaiban megjelenő mintázatok

Izgalmas szempont, ha a gamifikált órákon megjelenő érzéseket összehasonlítjuk a gamifikált tanegység megítélésével. A tanulói válaszok alapján 3 csoportot képeztünk. 7 tanuló nyilatkozott úgy, hogy jól érezte magát, 4 fő jól is érezte magát, meg nem is, 2 fő negatív érzésekről számolt be. Az első két csoport további attitűdkijelentésekre adott válaszaik alapján a következő különbségekről számolhatunk be (8. táblázat). Egy kivételtől eltekintve a pozitív érzésekről beszámolókat értettek egyet inkább a kijelentésekkel. Kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, hogy statisztikai értelemben is tapasztalható-e különbség a két csoport válaszaik között, azonban az elemzés nem tárt fel szignifikáns különbséget.

8. táblázat. A gamifikált tanegység megítélése a gamifikált órákon megjelenő érzésekkel összefüggésben

	Szívesebben foglalkoztam az angollal, mint a hagyományos órák alatt.	Kevésbé féltem attól, hogy rossz jegyet kapok.	Hatékonyabb volt számomra ez a módszer, mint a hagyományos.	Jobban éreztem magam, mint a hagyományos órákon.
Jól érezte magát (7 fő)	3,43	5,00	3,86	4,29
Jól érezte magát, meg nem is (4 fő)	3,75	3,50	3,50	3,50
Inkább, nem érezte jól magát (2 fő)	2,00	2,50	2,00	3,00

Ha azt vizsgáljuk meg, hogy azok, akik nem érezték jól magukat a gamifikált órákon, milyen válaszokat adtak a második kérdőív kitöltésekor, akkor a következő megállapításokat tehetjük. Az egyik tanulóról elmondható, hogy teljesen érdektelenül állt a tanegységhez. A legjobb dolognak azt tartotta a gamifikált órákkal kapcsolatban, hogy könnyű

volt a feladatokat megoldani, de ugyanígy a legnagyobb hiányosságként is ezt említette. Ennek ellenére úgy vélte, az általa kapott jegy a valódi tudását tükrözte. Arra nem tudott választ adni, hogy mit változtatna, illetve hogy szívesen részt venne-e hasonló órákon. Végül érdemes kiemelni, hogy a korábbi és a gamifikált tanórák összehasonlítása kapcsán úgy vélekedett, hogy számára mindegy, melyik típusú órákon vesz részt, mert úgy gondolta: „én nem tanulok belőle”. Mindezen információkból arra következtethetünk, hogy alapvetően negatív tanulási énképpel rendelkezik ez a tanuló, ami miatt eleve negatívan áll a legtöbb, tanulással kapcsolatos tevékenységhez. Ezt az is alátámasztja, hogy a pontgyűjtést, a kerettörténetet, a kihívásokat, a saját avatart és a rangsort sem találta motiválónak. Ugyanakkor a csoportmunka és a szerepjátékok, tehát a társakkal való együttműködést igénylő feladatok valamennyire képesek voltak ösztönözni.

A másik tanuló összességében nem nyilatkozott ilyen negatívan a tanegységről. Kevésbé félt, hogy rossz jegyet kap, tetszett neki, hogy csoportban lehetett dolgozni. Kifejezetten motiválóan hatott rá, hogy saját avatarja volt. Ugyanakkor a szerepjátékról negatívan nyilatkozott, vélhetően ez az egyik tényező, ami miatt negatív érzésekről számolt be. A válaszaiból kiderült, hogy nem szeret szerepelni, számára ez több szempontból is szorongáskeltő.

Eredményeink arra is rámutatnak, hogy azok szorongtak a jegyekkel kapcsolatban, akik a hagyományos oktatást részesítették előnyben. A hagyományos oktatást a következők miatt kedvelték jobban: (1) több információ marad meg, (2) több volt a megszokott iskolai tanulás, (3) folyamatosan haladtunk az anyaggal és tanultunk, és (4) van „nagytanár”. Ebből következőleg elmondható, hogy ezen diákok jegyekhez kapcsolódó szorongása a gamifikáció megszokott, hagyományos iskolai tanulástól való eltérése okán jelenhetett meg. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy a gamifikált rendszer tartalma teljes mértékben a tankönyvi tudásanyagra épített. Ennek ellenére a diákok nem érezték úgy, hogy megfelelően elsajátították volna a szükséges tankönyvi leckét és az ehhez kapcsolódó nyelvtani struktúrákat és szavakat, mert azokat nem a tankönyvön keresztül tanultuk meg, hanem egy másik megközelítéssel.

Ez az eredmény rámutat a gamifikálás egy olyan kihívására, amellyel a hazai kutatások nem foglalkoznak. A tanulók tudásról és tanulásról alkotott elképzelései befolyásolhatják a gamifikáció fogadtatását. Azaz ha a tanulók tanulásról alkotott felfogásától nagyon

Eredményeink arra is rámutatnak, hogy azok szorongtak a jegyekkel kapcsolatban, akik a hagyományos oktatást részesítették előnyben. A hagyományos oktatást a következők miatt kedvelték jobban: (1) több információ marad meg, (2) több volt a megszokott iskolai tanulás, (3) folyamatosan haladtunk az anyaggal és tanultunk, és (4) van nagytanár. Ebből következőleg elmondható, hogy ezen diákok jegyekhez kapcsolódó szorongása a gamifikáció megszokott, hagyományos iskolai tanulástól való eltérése okán jelenhetett meg. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy a gamifikált rendszer tartalma teljes mértékben a tankönyvi tudásanyagra épített. Ennek ellenére a diákok nem érezték úgy, hogy megfelelően elsajátították volna a szükséges tankönyvi leckét és az ehhez kapcsolódó nyelvtani struktúrákat és szavakat, mert azokat nem a tankönyvön keresztül tanultuk meg, hanem egy másik megközelítéssel.

távol áll egy kerettörténetbe ágyazott kalandon keresztül gyakorolni a jövő idő használatát angol nyelven, akkor a gamifikálás nem talál náluk pozitív fogadtatásra, mivel nem tekintenek a gamifikált órákra tanulási alkalmakként.

Utolsó fontos kvantitatív eredménye a kutatásnak, hogy azok a tanulók, akik a bemeneti kérdőívben a Brawl Starst emelték ki mint olyan játékot, amivel játszanak, pozitívabban reagáltak a gamifikált tanegységre az olyan tanulókhoz mérten, akik más játékokat említettek válaszaikban. Jelentősebb eltérést a „*Szívesebben foglalkoztam az angollal, mint a hagyományos órák alatt.*” és a „*Hatékonyabb volt számomra ez a módszer, mint a hagyományos.*” kijelentések esetében tapasztalhatunk (9. táblázat). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy statisztikai értelemben nem tártunk fel jelentős eltérést a két csoport válasza között.

9. táblázat. Tanulók megítélése a gamifikált rendszerrel kapcsolatban annak függvényében, hogy milyen játékkal játszanak szabadidejükben

	Jól éreztem magam.	Szívesebben foglalkoztam az angollal.	Hatékonyabb volt számomra ez a módszer.	Jobban éreztem magam.
Brawl Starst játszik (5 fő)	4,20	4,00	4,20	4,00
Más játékkal játszik (8 fő)	4,00	2,88	3,00	3,75

Összegzés, következtetések

Az előzetes helyzetelemzés során feltártuk, hogy a kutatásban részt vevő tanulókat alapvetően a jutalmak megszerzése, a másokkal való versengés ösztönzi a játéktevékenység során. Emellett a mások segítése is jellemzi a csoport kevesebb mint felét. Játékhasználati szokásaik alapján azt mondhatjuk róluk, hogy versengő, kihívásokat eléjük állító játékokkal játszanak legszívesebben egyedül, de gyakran társaikkal együtt. Ezekre az eredményekre alapozva olyan tartalmilag gamifikált tanegységet terveztünk, amelynek egy kerettörténet adta a fő vázát. A tanulók ennek a kerettörténetnek váltak a szereplőivé, amelyet avatarjaik szimbolizáltak. A kerettörténetre szőttük fel azokat a küldetéseket, amelyek teljesítésével a résztvevők pontokat gyűjthettek, és előre juthattak a történetben a végső cél eléréséhez. A tanulók hol egyénileg, hol csoportban teljesítették a feladatokat, összegyűjtött pontjaikat ranglistán vezettük.

A második kérdőívvel arról gyűjtöttünk információt, hogy miként értékelték a tanulók a tanegységet. A második kitöltés alkalmával pozitívabban ítélték meg a tanulók az angol nyelvhez való viszonyukat, valamint az órák alatti érzéseiket, de statisztikai értelemben nem volt kimutatható jelentős növekedés. Ennek hiánya mögött három tényező is állhat. Elképzelhető, hogy mégsem volt annyira a tanulók jellemzőihez illeszkedő a gamifikált rendszer, így az átlagok közötti különbség csak a véletlen műve. Ugyanakkor a kis mintaelemszám és a tanegység rövidege is okozhatja, hogy nem sikerült szignifikáns javulást kimutatnunk. Ez utóbbi lehetőségek arra mutatnak rá, hogy a tervezéskor fontos szempont mérlegelni a beavatkozás időtartamát. A témában született elemzések szerint a 4–8 hetes tanegységek esetében már mérhetőek a változások, azonban érdekes módon utána vizsgálás tapasztalható, viszont idővel ismét kimutathatók a pozitív hatások (Rodrigues és mtsai, 2022). Másrészt kizárólag a kvantitatív adatok gyűjtése nehezíti a változások nyomon követését a részt vevő tanulócsoporthoz kis mérete miatt. Érdemes az újdonság

érzésének számításba vétele az eredmények feldolgozásakor. Kutatásunkban említettük, hogy ez az oktatási stratégia teljesen új volt a tanulók számára, azonban az eredmények alapján nem csak az újdonság érzése miatt történt kvalitatív értelemben pozitív változás. Ezt támogatja a tanulóknak azon visszajelzése, hogy 85%-uk úgy érezte, hogy a rendszer illeszkedett az ő igényeikhez, azokat beépítette a tanulási-tanítási folyamatba, továbbá élvezetesebbnek is találták azt a korábbi tanórákon alkalmazott módszerekhez képest.

A tanegység tanulói értékelése során azzal a kijelentéssel értettek leginkább egyet a résztvevők, hogy csökkent a szorongásérzetük amiatt, hogy esetleg rossz jegyet kapnak. A kvalitatív adatokból az is kiderült, hogy a csoportmunkát tekintették a tanegység legpozitívabb elemének, míg azt kevésbé szerették, hogy a feladatok részeként szerepelniük kellett. A csoportmunka preferálása arra mutat rá, hogy erre valószínűleg nem volt esélyük a korábbi órákon, habár szívesen vesznek részt a közös feladatmegoldásban, ami a teljesítményszorongásuk csökkenését is támogathatja. Emellett a szerepléstől való félelem fakadhat a tanulók idegen nyelvi szorongásából is, azaz abból, hogy egy másik nyelven kellett megszólalniuk (ld. Dörnyei, 2005).

Megvizsgáltuk, hogy a gamifikált órákon megjelenő érzések miként függtek össze a tanegység megítélésével. Statisztikai értelemben nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. A kvalitatív eredmények segítségével azt is feltártuk, hogy a rossz érzésekről beszámoló két tanuló miként látta a tanegységet. Az egyik tanuló a társakkal való együttműködésen kívül mindenről negatívan vélekedett, ő vélhetően negatív tanulási énképpel rendelkezik. Mindez magyarázhatja, hogy miért nyilatkozott elutasítóan a tanegységről. Ennek a tanulónak az esete felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanulói jellemzők feltárásakor indokolt lehet a résztvevők tanulási énképének megismerése. Jobban illeszkedő tanegységet hozhatunk létre, azaz olyan tevékenységeket építhetünk be, amelyek képesek lehetnek a tanulási énkép pozitív irányú elmozdítására.

A másik tanuló összességében pozitívan értékelte a tanegységet, azonban túlzott mértékben volt számára szorongáskeltő a szerepjátékban való szereplés. Az ő esetében a tanulmányi és/vagy idegennyelvi szorongás is állhat a háttérben, ami ismét megerősíti, hogy ezen jellemzők feltárása is indokolt a gamifikált tanegységek előkészítése során.

Ezek a két tanuló esetében megjelent problémák megvilágítják az egyes tanulási folyamatok egyénre szabhatóságának nehézségeit. Többféle módszer és megközelítés szükséges annak érdekében, hogy tanulóinkat megismerjük, és képesek legyünk számukra egyéni fejlődési utakat felállítani. Továbbá a tanár és tanuló között fennálló viszony is meghatározza az individualizáció sikerességét. Jelen kutatás egy kötelező tanítási gyakorlat során zajlott, amely nem tette lehetővé a tanulók mélyebb megismerését, szorosabb kapcsolat kialakítását, amely valamelyest megjelent ezen két tanuló nézeteiben a gamifikációt illetően. Az individualizáció megvalósítását továbbá az is nehezíti, hogy a tanulók nézetei, preferenciái folyamatos változásban vannak, és ezeknek nyomon követése rendkívül időigényes és megterhelő a pedagógus számára.

Természetesen az egyénre szabott tanulás megvalósítása jelentősen növelné a tanulás hatékonyságát. Ehhez a mesterséges intelligencia nyújthat segítséget a pedagógus számára, például azáltal, hogy a feltárt tanulói profilokhoz illeszkedő tanulási utakat tervez, amelyek a gamifikált rendszer alapját képezhetik. Azonban fontos hangsúlyozni, hogy végső soron a pedagógus hozza meg a döntést, hogy milyen információkat gyűjt a tanulókról, és miként építi be a mesterséges intelligencia által javasolt tanulási útvonalat a gamifikált rendszerbe.

Azt is vizsgáltuk, hogy a játékhasználati szokások fényében hogyan alakultak a válszok. A tanegység gamifikált elemei sok tekintetben hasonlítottak a Brawl Stars nevű játékokra. Azt találtuk, hogy azok, akik ezzel a játékkal játszanak, rendre pozitívabban értékelték a gamifikált órákat, mint azon társaik, akik nem játszottak ezzel a játékkal, azonban statisztikai eszközökkel nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni.

Mindezen eredmények alapján a következő válaszokat adhatjuk a feltett kutatási kérdésekre. A tanulók jellemzőinek megismerése a gamifikált rendszerek tervezésének egyik fontos első lépése. A részt vevő tanulók visszajelzései alapján kijelenthetjük, hogy összességében pozitívan fogadták a tanegységet, ami arra utal, hogy a tanulók játékos motivációihoz és játékhasználati szokásaihoz illeszkedő gamifikált tanegységek tervezése hatékony rendszert eredményez. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a feltárt változók mellett a tanulók tanulmányi énképe, az idegennyelv-tanulást jelentős mértékben meghatározó idegennyelvi szorongás vagy éppen a tanulásról alkotott nézetek is olyan jellemzők, amelyek megismerése elősegítheti a hatékony gamifikált rendszerek tervezését. Mindezek mellett számos további olyan jellemző van, amelyek feltárása szükséges lehet. Így például a csoportmunkával kapcsolatos válaszok alapján indokolt lehet szociometriai elemzés elkészítése, valamint annak felmérése, hogy a mások előtti szerepléshez hogy viszonyulnak. Ennek megismerésére érdemes lehet a tanulók tanulási stílusát megvizsgálni és annak megfelelően állítani feladatokat eléjük. A további kutatások feladata annak vizsgálata, hogy miként lehet hatékonyan egyéni tanulói utakat felállítani, és ezáltal teljesen az egyénre szabott gamifikált tanulási útvonalakat alkotni.

Fontos hangsúlyozni, hogy statisztikai értelemben vett szignifikáns különbségeket nem találtunk az első és a második kérdőív vagy az egyes részminták eredményei között. Ez rámutat a hasonló kutatások nehézségeire. Egyrészt a kis mintanagyság miatt nagyon drasztikus mértékű javulás kell ahhoz, hogy statisztikai módszerekkel is kimutatható legyen a pozitív változás. Mindez a kvalitatív adatgyűjtés fontosságára hívja fel a figyelmet, amely segítségével jóval árnyaltabb képet alkothatunk a tanegység sikerességéről. Másrészt a beavatkozás időintervalluma rövid volt, ami szintén megnehezíti a mérhető hatások kimutatását. A további kutatásokban éppen ezért fontos tervezési szempont kell legyen a megfelelő időintervallum kiválasztása, amely során a rendszer képes a pozitív hatások kiváltására.

Irodalom

- Abari, K. & Polonyi, T. (2017). A gamifikáció lehetőségei a nyelvtanulásban. In Polonyi, T. & Abari, K. (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 159–187.
- Barbarics, M. (2015). Iskolai értékelés gamification alapokon. *Oktatás-Informatika Digitális Nemzedék Konferencia*, 8(1), 43–61.
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 19.
- Bíróné Várhegyi, J. (2017). Osztálytermi kísérlet egy alternatív értékelési módszer kipróbálására. *Modern Nyelvoktatás*, 23(1), 37–44.
- Brigham, T. J. (2015). An Introduction to Gamification: Adding Game Elements for Engagement. *Medical Reference Services Quarterly*, 34(4), 471–480. DOI: [10.1080/02763869.2015.1082385](https://doi.org/10.1080/02763869.2015.1082385)
- Chou, Y.-K. (2023). *Octalysis: Complete Gamification Framework*. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/> Utolsó letöltés: 2025. 08. 23.
- Damsa, A. & Damsa, D. (2014). Gamification Implementation Model – An Approach of Linking Psychology and Game Thinking. *Workshop on Application of Robotics for Enhanced Security*. Budapest, Hungary, June 13–14., 20–23.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness. *MindTrek*, 11, 9–15. DOI: [10.1145/2181037.2181040](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040)
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Ertan, K. & Kocadere, S. A. (2022). Gamification Design to Increase Motivation in Online Learning Environments: A Systematic Review. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 151–159. DOI: [10.53850/joltida.1020044](https://doi.org/10.53850/joltida.1020044)
- Élő idegen nyelv kerettanterve az 5-8. évfolyamok számára. 2020. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 Utolsó letöltés: 2025. 08. 23.
- Ferro, L. S., Walz, S. P. & Greuter, S. (2013). Towards Personalised, Gamified Systems: an Investigation into Game Design, Personality, and Player Typologies. *IE'13: Proceedings of The 9th Australasian Conference on Interactive Entertainment: Matters of Life and Death*. 1–6. DOI: [10.1145/2513002.2513024](https://doi.org/10.1145/2513002.2513024)

- Fridrich, M. (2020). Félreértett gamifikáció? *Autonómia és Felelősség*, 5(1–4), 71–82. DOI: [10.15170/AR.2020.5.1-4.4](https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.4).
- Fridrich, M. (2023). A gamifikáció összetevői, modelltípusai és továbbgondolásuk: az oktatásban alkalmazott gamifikáció komplex modellje. *Iskolakultúra*, 33(4) 75–90.
- Fridrich, M. (2025). A gamifikáció diskurzusa Magyarországon: elméleti modellek, pedagógiai gyakorlatok és trendek. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 35(2) 46–82. DOI: [10.14232/iskkult.2025.2.46](https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.2.46)
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét*. Typotex.
- Golnhofer, E. (2022). A tanuló. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. 177–222. DOI: [10.1556/9789634548454.5](https://doi.org/10.1556/9789634548454.5)
- Hamzah, W. M. A. F. W., Ali, N. H., Mohd Saman, M. Y., Yusoff, M. H. & Yacob, A. (2014). Enhancement of the ARCS Model for Gamification of Learning. *2014 3rd International Conference on User Science and Engineering (i-USER)*, Shah Alam, Malaysia. 287–291. DOI: [10.1109/IUSER.2014.7002718](https://doi.org/10.1109/IUSER.2014.7002718)
- Hamari, J. & Tuunanen, J. (2014). Player Types: A Meta-synthesis, *Transactions of the Digital Games Research Association*, 1(2) 29–53. DOI: [10.26503/todigra.v1i2.13](https://doi.org/10.26503/todigra.v1i2.13)
- Hunicke, R., Leblanc, M. G. & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *AAAI Workshop – Technical Report*, 4(1), 1–5.
- Kam, A. H. T. & Umar, I. N. (2018). Fostering Authentic Learning Motivations Through Gamification: a Self-Determination Theory (SDT) Approach. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13(Special Issue), 1–9.
- Kálmán, D. & Fejes, J. (2023). Mire jó a gamifikáció? A gamifikáció oktatási alkalmazásának nemzetközi tapasztalatai és a bevezetés első lépései. *Iskolakultúra*, 33(7), 72–81.
- Keller, J. M. (2008). First Principles of Motivation to Learn and E3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185. DOI: [10.1080/01587910802154970](https://doi.org/10.1080/01587910802154970)
- Klock, A. C. T., Gasparini, I., Pimenta, M. S. & Hamari, J. (2020). Tailored Gamification: A Review of Literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 1–22. DOI: [10.1016/j.ijhcs.2020.102495](https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102495)
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y. & Suryapranata, L. K. P. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385–392. DOI: [10.1016/j.procs.2018.08.187](https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.187)
- Nakamura, J. & Csikszentmihályi, M. (2002). The concept of flow. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (szerk.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. 89–105.
- Nádori, G. & Prievára, T. (2018). *21. századi pedagógia*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634541028](https://doi.org/10.1556/9789634541028)
- Prievára, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteudatio Kft.
- Rigóczki, Cs. (2016). „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66, 69–75.
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I. & Pitt, L. (2015). Is It All a Game? Understanding the Principles of Gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411–420. DOI: [10.1016/j.bushor.2015.03.006](https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006)
- Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Silva, L., Carvalho, G., Fernandes, D., Oliveira, E. H. T., Cristea, A. I. & Isotani, S. (2022). Gamification Suffers from the Novelty Effect but Benefits from the Familiarization Effect: Findings from a Longitudinal Study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(13), 1–25. DOI: [10.1186/s41239-021-00314-6](https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2022). Self-Determination Theory. In F. Maggino (szerk.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. 1–7. DOI: [10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2)
- Salgó, L. P. (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, 316–322.
- Szabó, F., Abari, K. & Polonyi, T. (2021). HANNA: Gamifikált digitális tananyag hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulásának segítésére. *Educatio*, 30(2), 317–326. DOI: [10.1556/2063.30.2021.2.9](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.9)
- Werbach, K. & Hunter, D. (2017). *The Gamification Toolkit – Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Wharton Digital Press.
- Wheeldon, S. & Shipton, P. (2021). *Project Explore 2 Student's Book*, Oxford University Press.
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M. & Perera, C. J. (2020). The Impact of Gamification on Learning and Instruction: A Systematic Review of Empirical Evidence. *Educational Research Review*, 30, 1–23. DOI: [10.1016/j.edurev.2020.100326](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326)

Absztrakt

Az új oktatási módszerekkel és stratégiákkal a pedagógusoknak lehetőségük van, hogy a tanulócsoport jellemzőihez mindinkább alkalmazkodó tanulási és tanítási folyamatot tervezzenek. A gamifikáció szakirodalmát illetően hangsúlyos elem a résztvevők megismerésének fontossága, azonban ez az előzetes helyzetelemzés a hazai munkákban gyakran elmarad, vagy nem olyan jellemzőket tárnak fel a tervezők, amelyek hozzájárulnának a gamifikált rendszer résztvevőkhöz illeszkedő megvalósításához. Kutatásunk célja ezen ür pótlása volt a gamifikáció hazai szakirodalmában, empirikusan megvizsgálva, hogy milyen hatást fejt ki a motivációra és a tanulási folyamatra egy gamifikált rendszer, amennyiben az az előzetes helyzetelemzésben megismert tanulói preferenciákra és igényekre alapozva készül el. Kutatásunk alapját 13 hatodikos diák adta egy megyeszékhelyi gyakorló iskolában, egy hat tanórát felölelő gamifikált tanegység keretein belül. A vizsgálat összességében pozitív eredményekkel zárult, ugyanis csökkent a tanulók szorongása a jegyükkel kapcsolatban, valamint kvalitatív eredményeik alapján jól érezték magukat az órákon, azonban statisztikailag szignifikáns változást nem tapasztaltunk a bemeneti és a kimeneti kérdőív eredményei között. Ennek okára a vizsgálat hossza, illetve a kis mintaelemszám is magyarázatul szolgálhat. Kutatásunk eredményei azonban rámutatnak arra, hogy a gamifikáció alkalmazásánál szükséges megvizsgálni a tanulók tanulási énképét, a tanórákon tapasztalt szorongásuk forrásait és a tanulási stílusukat, mivel azok nagymértékben meghatározzák a gamifikáció sikerességét az egyes tanulók esetében. Ezen eredmény a későbbiekben hozzájárulhat a gamifikáció hazai és nemzetközi diskurzusának bővüléséhez.

Kulcsszavak: gamifikáció, szorongás, tanulási énkép, motiváció

Dallos Márta¹ – Pethő Villő²¹ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanító- és Óvóképző Kar² SZTE Bartók Béla Művészeti Kar

Belépés a zene világába

A magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyek története az 1920-as évektől 1974-ig

A gyermekeknek és fiataloknak szervezett zenei előadások Amerika és Európa-szerte már a 19. század végén megjelentek a koncertpalettán. Ezek az iskolai intézményrendszeren kívüli zenei rendezvények a gyermeket nemcsak a zene világába, az egyetemes és a nemzeti zenekultúrába vezették be, hanem egyszersmind a „zenehallgatás művészeté”-be és a nyilvános hangversenyélet addig csak a felnőtt közönség által ismert rítusaiba is.

Bevezetés

Korunkban a gyermek- vagy ifjúsági zenei programokat tekintve hihetetlen kínálatot és lehetőségeket találhatunk, a babakoncertektől a gyermekhangversenyekig, a teljes családokat megszólító zenés programokon át a fiatal felnőtteknek szánt koncertekig. Az óvodás és iskolás korosztály meseoperát, mesebalettet, zenés bábjáték-előadásokat nézhet, hangszerbemutatóra (hangszersimogatóra) mehet. Ezek a programok egyszerre nyújthatnak szórakozást, de akár zenei ismereteket is átadhatnak. Elsődleges céljuk, hogy iskolán kívüli, önkéntesen látogatható zenei programok keretében ismeressék meg a klasszikus zenét az ifjabb generációkkal, és kineveljék a jelen és a jövő koncertközönségét.

A koncertpedagógia mai lehetőségeit több hazai kutató vizsgálta már (Körmendy, 2010; Váradi, 2010), de annak történeti, neveléstörténeti előzményeivel behatóan még nem foglalkoztak. Kutatásunkban a magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyek történetét vizsgáljuk. Az eddigi eredményeket összegző tanulmányunkban először a 19–20. század fordulójától induló amerikai és európai, az iskolai nevelésen kívüli kezdeményezéseket mutatjuk be. Ismertetjük a magyar ifjúsági koncerteket először rendezvénysorozat-ként megvalósító Kis Filharmónia 1937–1944 közötti történetét. Rövid áttekintést adunk a Kis Filharmónia hagyományára épülő, az Országos Filharmónia által rendezett ifjúsági hangversenyek első húsz évéről (1954–1974), és bemutatjuk a koncertek sajátosságait. A külföldi példák esetében a gyermekkoncert (*concerts for children* vagy *children's concert*) és a „fiatal emberek koncertje” (*young people's concert*) kifejezéssel is találkozunk a forrásokban. Az előbbi példa egyértelműen a 10–14 éves korosztály rendezvényeit jelöli, az utóbbi kifejezést olyan koncertsorozatok esetében is használták, amelyek az ifjú korosztály felé is nyitottak. A magyar példák esetében a gyermekkoncert kifejezés leginkább a Kis Filharmónia 10–14 éveseknek rendezett hangversenyeinél, az ifjúsági hangverseny pedig az Ifjú Zenebarát koncertjeinél jelenik meg a forrásokban, utalva arra, hogy utóbbi a középiskolás és egyetemista korosztálynak is szervezett bérletsorozatokat.

A kutatásban elsődleges forrásként korabeli magyar és idegen nyelvű zenepedagógiai folyóiratokban, illetve napilapokban megjelent cikkeket, tudósításokat, híradásokat használtunk fel. A mintavételi keretet az 1937 és 1974 között megjelent szakfolyóiratok és napilapok jelentették. Analitikus kutatási stratégiánknak megfelelően (Szabolcs, 1996) deduktív irányú, szisztematikus adatgyűjtést végeztünk, és az adatok rendszerezését követően leíró, értelmező és összehasonlító tartalomelemzéssel tártuk fel az eredményeket (Szabolcs, 1996; Babbie, 2003).

Az első gyermekhangversenyek Amerikában, Európában és Magyarországon

Az első, kifejezetten iskolás gyermekeknek szervezett hangversenyek a 19. század végétől jelentek meg Amerikában és Európában. New Yorkban 1885-ben a német származású amerikai karmester, Theodore Thomas vezényelt először gyermekek számára szervezett hangversenyeket, melyek programjában ismert és kedvelt zeneművek, főként nyitányok, indulók és keringők szerepeltek. A gyermekek önállóan vagy szervezett csoportokban vettek részt a hangversenyeken, a jutányos belépődíjak mellett gyakran a gyermekek szállítását is biztosították (Larkin és Schabas, 2014). Thomas mellett a „műfajra” leginkább a szintén német származású karmester, Walter Damrosch munkássága volt hosszú távú és nagy hatással. Damrosch először 1891-ben vezényelt a New York Symphony Orchestra élén hat előadásból álló ifjúsági hangversenysorozatot. 1923-tól már a Carnegie Hallból közvetített rádiós előadásokat is tartott, melyekben röviden beszélt a megszólaló művekről. 1929 és 1942 között hasonló hangversenyeket sugárzott Damrosch vezetésével az NBC, *Music Appreciation Hour (Zeneértés óra)* címmel, különböző korú gyermekek és ifjak (3–4. évfolyam, 5–6. évfolyam, 7–9. évfolyam és a főiskolás korosztály) számára. Az adásokat – melyekben főként klasszikus, romantikus és korai 20. századi zeneművek szerepeltek – péntekenként, iskolaidőben sugározták. A műsorokhoz 1931–1939 között munkafüzeteket is készítettek, melyekben a zeneművek témái, az elhangzott információkhoz kapcsolódó tesztkérdések, a hangszerekről és zeneszerzőkről kivágható képek is kerültek (Howe, 2003). Damrosch koncertjeinek hagyományát 1958–1972 között a karmester Leonard Bernstein vitte tovább.

Angliában, Londonban 1890-ben rendezték az első gyermekhangversenyeket (Young People's Orchestral Concerts). A német származású brit karmester, George Henschel vezetésével ezeken ugyanaz a zenekar játszott, amely a felnőtt közönség számára szervezett London Symphonie Concerts estjein is közreműködött (Rainbow, 2006). Manchesterben 1916-tól tartottak hasonló koncerteket az ifjúság számára. Itt 1919–1926 között nagyjából tízezer, 11–14 éves iskolás korú gyermek vett részt a hangversenyeken, melyeken rövid szóbeli magyarázat után hallgathattak zeneműveket (Carroll, 1926). Az 1920-as évek londoni gyermekkoncertjeinek legendás szervezője az üzletember Robert Mayer volt, aki New Yorkban Damrosch hangversenyeit hallva határozta el, hogy hasonló rendezvényeket szervez. Az első Mayer-féle koncertre 1923 novemberében a londoni Westminster Central Hallban került sor. Mayer maga szervezte a zenekart, a hangversenyeken elhangzó művekről a műsort vezénylő karmesterek beszéltek. Annak érdekében, hogy a hangversenyeknek megfelelő számú közönsége legyen, Mayer felvette a kapcsolatot a londoni iskolák tanáraival. Az olcsó belépődíjak nemcsak azt biztosították, hogy minél többen hallgathassák meg a koncerteket, de egyúttal arra is szolgáltak, hogy a fiatalok hozzászokjanak a hangversenyjegyek rendszeres megvásárlásához (Rainbow, 2006).

A német Richard Barth karmester és zenepedagógus 1899–1900-ban elemi iskolásoknak szervezett hangversenyeket (Volksschülerkonzerte), hogy a fiatalokat nem túl hosszú, de jelentős és értékes zenekari művekkel megismertesse (Gruhn, 1986). Katharina Schilling-Sandvoß tanulmányában (2015) Barth szavait idézi, aki szerint a legfontosabb,

hogy a gyermekek hozzászokjanak a hangversenyekhez, melyeken keresztül valóban értékes zenével kerülhetnek kapcsolatba. Barth kiemelte azt is, hogy az „örömteli intellektuális elmélyülést és öntudatlan tanulást” nyújtó rendezvények nem lehetnek hosszabbak egy óránál (Barth, 1906a. 103–104.; idézi Schilling-Sandvoß, 2015. 27.). A gyerekhangversenyek pedagógiai hasznáról a német szakemberek körében azonban megoszlottak a vélemények. A zenepedagógus és zeneszerző Hugo Löbmann szerint a gyermekkoncertek épphogy nem segítik a zene megismerését, a hangversenyeken akkoriban nagy előszeretettel játszott programzenék hamis képet adnak a zenéről, és éppen ezért nem alkalmasak a gyermekek zenei nevelésére (Schilling-Sandvoß, 2015, p. 28).

Az októberi forradalom után Natalja Szac, a moszkvai szovjet közoktatási osztály színházi és zenei részlegének vezetője Moszkva minden kerületében a meséket, dalokat, táncokat és a bábjátékot ötvöző gyermekelőadásokat szervezett. 1921-ben Szac már saját színházában szervezett bemutatókat, ahol a különböző történeteket tánccal és zenével együtt adták elő. A cél az volt, hogy a legkiválóbb zeneművekkel ismertessék meg a gyermekközönséget (Gruhn, 1986). Szac 1936-ban a moszkvai Központi Gyermekszínház igazgatójaként kérte fel Prokofjevet a ma is a hangversenyek műsorán szereplő gyermekdarab, a *Péter és a farkas* megírására (Rifkin, 2018).

1925-től gyermekhangversenyeket tartottak Svájc több városában (pl. Bern, Basel, Luzern, Zürich), melyeken ingyen közreműködtek a művészek. Ezenkívül a rádióban zenei koncerteket és zenei témájú műsorokat sugároztak az ifjúság számára (Varró, 1939). Az olasz Elisabetta Oddone 1920-ban Milánóban szervezte meg a Gyermekek Zenekedvelő Társasága koncertjeit. Az iskolákban tartott ifjúsági programok, melyek során nemcsak zeneszámokat, de szavakat is hallhatott a fiatal közönség, országos mozgalommá nőttek. 1932-től már egy, az egész országra kiterjedő szervezet vette át a program szervezését, a hangszeres műveket kiváló művészek mutatták be, és a hangversenyek végén közös éneklés is volt (Varró, 1939).

Az első magyar példákat keresve a Zenetudományi Intézet Koncertadatbázisában 1911-től találhatunk ifjúsági hangversenyeket, melyeken a Budapesti Szimfóniai Zenekar játszott. A kutatás ezen fázisában nem találtunk adatokat arról, hogy csak a művek megszólaltatására, vagy esetlegesen a művek részletesebb bemutatására is sor került-e. Ezért a következőkben olyan kisebb rendezvényekről írunk, amelyek ugyan nem váltak rendszeressé, de a hangversenyek fontos része volt a művek bemutatása is.

Kósa György zeneszerző és zongoraművész 1929-ben Békéscsabán és Budapesten adott hangversenyt a gyermekek számára. Mindkét esetben rövidebb barokk és romantikus zeneművek, illetve Debussy, Bartók és Kósa gyermekdarabjai kerültek előadásra. A megszólaló zenedarabokról Békéscsabán a zongoraművész mondott rövid ismertetőt, Budapesten a koncertet a reformpedagógiai elképzeléseket megvalósító Családi Iskola vezetője, Nemesné Müller Márta konferálta (Kósa György gyermekhangversenye, 1929. 2.; Gyermekhangverseny, 1929. 386.). Nemesné és Kósa ismerettségének köszönhetően a Családi Iskolában több házi hangversenyt is rendeztek, melyekről *A Jövő Utjain* folyóiratban jelent meg rövid visszaemlékezés. Itt már nemcsak a művek ismertetése került a középpontba, hanem a zeneművek formájának megismertetése és közös éneklés is:

„Már 4–5 éve is lehet annak, hogy Márta néniéknél körülültük a zongorát és hallgattuk Kósa György zongorázását. Márta néni minden darab előtt egy kis mesét mesélt, hogy a gyerekekkel érzékeltesse a darab hangulatát, vagy a zeneszerző gyermekkorából vett epizódokkal ébresztette fel az érdeklődést az előadandó zenemű iránt. Máskor ismét a gyermekekkel, akik túlnyomóan apró elemisták voltak, kitaláltatta, hogy mi rejlik a hangfestő programmuzsika mögött. Máskor ismét a darab felépítését és szerkezetét igyekezett játékos beleéléssel megértetni a csöppsegekkel. Az ilyen kis házi hangversenyeken egyes darabok vezető motívumait

megtanultuk és együtt énekeltük, de megtanultunk a helyszínen egyszerű, de zeneileg értékes dalokat is és sok örömmel és nagy élvezettel, víg dalolással fejeztük be a kedves matinét.” (A Kis Filharmónia és előfutára, 1938. 75.)

Párizsi zenepedagógiai konferencia, 1937. június 28–30.

A gyermekkoncerteknek a zenei nevelésben játszott fontos szerepét mutatta, hogy az 1937-ben, Párizsban tartott nemzetközi zenepedagógiai konferencia témája a fiatalabb korosztály számára szervezett hangversenyekről folyó szakmai diskurzus volt. Leo Kestenbergről, a nemzetközi zenepedagógiai közösség egyik vezető alakja, a weimari köztársaság kultuszminisztériumának előadója, a német zeneoktatás megreformálója a gyermekek és az ifjúság számára rendezett hangversenyeket az Amerikában és Európában szerte megjelenő új zenei nevelési gyakorlat fontos részeként jelölte meg (Kestenbergről és Mendelről, 1939).

A konferencián mintegy 90 szakember, zeneszerzők, karmesterek, tanárok és zenetudománnyal foglalkozó írók és kritikusok vettek részt. Előadást tartott a korábban említett Walter Damrosch és Robert Mayer is, rajtuk kívül Csehszlovákiában, Olaszországban, Svájcban, Bécsben és Franciaországban gyerekhangversenyeket szervező szakemberek szólaltak fel. Magyarországot két elismert hazai zenepedagógus, Sztrojanovics Adrienne énektanár, karnagy és Varró Margit zongoraművész és tanár képviselte.

Varrót előadóként hívták meg a háromnapos szakmai programra. Francia nyelven tartott előadásában (*A zenét hallgató gyermek. A zenei élmény fejlődése*) a kisdedkortól a serdülőkorig mutatta be a gyermekek „zenei felfogóképességének” fejlődését. Ebben Varró a 7–10 éves korosztály számára nem túl bonyolult szerkezetű és nem hosszú művek rendszeres bemutatását ajánlotta. Szerinte ez a korosztály már szívesen hallgatja a zeneszerzők életéről, a zeneművekről adott rövid ismertetéseket is. A zenehallgatás rendszeressé és tudatos tevékenységgé alakítása véleménye szerint később, a 13–18 éves korosztály esetében válhat meghatározóvá és feltétlenül szükségessé. Bár a rádióban, illetve a gramofonon hallgatható zeneművek is könnyebben hozzáférhetőek lettek, Varró azonban ezeknél fontosabbnak ítélte meg az élő hangversenyek által adott zenei élmények hatását. Varró Margit 1938 februárjában, az *Énekszó* Általános zenepedagógiai szemináriumán beszélt a konferenciáról. Előadása és a párizsi konferenciáról szóló összefoglalója nyomtatásban csak később, 1939-ben jelent meg (Varró, 1939). A konferenciáról írt beszámolóját a következő mondatokkal zárta:

„...sajnos, ma még könnyebb idehaza a külföld eredményeiről beszámolni, mint fordítva, külföldön a mienkről. De hogy ezen a téren eddig nem volt sok dicsekedni valónk, nem jelenti azt, hogy ennek mindig is így kell maradnia. Meggyőződésem, ha az arra hivatottak komolyan összefognak, mi, akik a külföldnek annyi kitűnő művészt adtunk, a zenekedvelő ifjúság nevelésében sem fogunk elmaradni a többi nemzet mögött.” (Varró, 1939. 37.)

Az első Kis Filharmónia hangverseny megrendezéséhez vezető események

Czövek Erna szerint a gyermekkoncertek gondolata már az *Énekszó* zenepedagógiai folyóirat – a zenei nevelés reformelképzeléseinek népszerűsítője és az Éneklő Ifjúság hangversenyek elindítója – első szemináriumán, 1934-ben is felmerült (Czövek, 1944). A folyóirat 1937 szeptemberi számában jelent meg az említett párizsi konferenciáról Sztrojanovics Adrienne beszámolója, amely az *Énekszó* folyóirat Énekszemináriumában is

elhangzott (Sztójanovits, 1937). A Kis Filharmónia későbbi megrendezéséhez leginkább ez az írás jelentette a kiindulást:

„A konferencia értékes anyaga volt: pszichológiai és pedagógiai előadások, gyakorlati megbeszélések, viták és a gyermekek számára rendezett hangversenyek. Azaz olyan hangversenyek, ahol csupán a gyermekek és tanáraik voltak a közönség. Három ilyen hangversenyt hallottunk, melyek közül az első zenekari, a második zongora és hegedű, a harmadik szólóének volt. Megfigyelhettük a három hangversenyen ezt a párisi gyermekközönséget, meglátszik rajtuk, hogy a zenehallgatás, hangversenylátogatás nevelésüknek lényeges alkotórésze.” (Sztójanovits, 1937. 469–470.)

Sztójanovits írásában a gyermekkoncertek két fontos jellemzőjét is említette: a színvonalas, valódi művészi értéket képviselő műveket és a gyerekek koncentrálóképességéhez igazodó, rövid, maximum egy óra időtartamot (Sztójanovits, 1937).

Azonban más is állhatott a gyerekhangversenyek megrendezésének ötlete mögött. Kerényi György, az *Énekszó* folyóirat szerkesztője önéletírásában később arról írt, hogy a gyermekhangversenyek elindítása közvetetten összefügghetett a gimnáziumi énektanterv akkori megváltoztatásával is. Ennek megfelelően a nyolcosztályos gimnázium utolsó hat évének tantervében már nem szerepelt az énekoktatás (Kerényi, é. n.). Az *Énekszó* szerkesztősége az intézkedés negatív hatásairól a már említett 1937. szeptemberi lapszám első, *Gyászolunk* címmel megjelent cikkében írt (Énekszó, 1937. 457–458):

„Aggodalomra azért van különösen súlyos ok, mert művészi nevelésben újból az az iskolatípus fog elmaradni, sőt lesüllyedni a többi mellett, amely a jövő magyarság vezető egyéniségeit akarja felnevelni. A középiskola hátramarad, inferioritásba kerül...” (Énekszó, 1937. 457).

Kerényi szerint az ifjúság számára szervezett hangversenysorozatok egyúttal a kedvezőtlen tantervi intézkedés ellensúlyozására is szolgáltak (Kerényi, é. n.).

Sztójanovits Adrienne lelkesítő beszámolójára már az *Énekszó* következő számában reflektált dr. Szilárd Béláné zongoratanár és zeneóvoda-vezető. Véleménye szerint a koncertélmény komoly motivációt jelenthet a gyermekek számára a zene- és hangszer-tanulásban is, ezért a zenepedagógusoknak kellene összeállítani a 60–75 perces, a fiatal korosztály által befogadható művekből álló koncertek programját.

„A legnagyobb előnyt azonban abban látom, hogy ezeknek a hangversenyeknek műsorszámaira a gyermekeket jól előkészíthetnénk. [...] Ennek az előkészítésnek a haszna szinte felbecsülhetetlen” (Szilárd, 1937. 486.).

A Kis Filharmónia

Az *Énekszó* 1937 decemberében adott hírt az első hangversenyről, a koncertre történő jelentkezés lehetőségéről (Kis Filharmónia, 1937). A „Kis Filharmónia” nevet Irsai Vera, az *Énekszó* munkatársa adta, az első zeneművek kiválasztásában Szilárdné és lelkes zenepedagógusok csoportja vett részt. A hangverseny tervét Kerényi György, az *Énekszó* szerkesztője és Forrai Miklós karnagy dolgozta ki, Forrai visszaemlékezése szerint a német és skót gyakorlat mintájára (Kollár, 1944).

Az első koncertet 1938. január 30-án tartották Budapesten, a Katolikus Kör Dísztermében. A műsoron Mozart, Beethoven, Schubert és Bartók szóló zongora, ének és zenekari

művei szerepeltek. A koncert műsorában a hallgatóság megénekeltetése is szerepelt, a közös éneklést Sztojanovits Adrienne karnagy vezette (Az első Kis Filharmónia nagy sikere, 1938. 514–515.). A hangversenyhez Kerényi György ismertetőfüzetet állított össze. (Erre a korábban bemutatott külföldi gyermekhangversenyek esetében is volt példa.) Az ismertetőt – mintegy belépőjegyként – a hangversenyek előtt több héttel juttatták el az érdeklődökhöz, így biztosították, hogy a gyermekeket a pedagógusok felkészíthessék a délutáni programra (Kerényi, é. n.). Ebben az előadandó művek elemzése, legfontosabb zenei témája, valamint a közösen énekelt dalok szövege szerepelt.

A Kis Filharmónia hangversenyei és a korábban, 1934-től megrendezett Éneklő Ifjúság-koncertek számos ponton hasonlóságot mutattak. A két rendezvénysorozat „testvérmozgalmak”-ként, hasonló elvek szerint működött (Fógel-Veres, 2023. 29.): az Éneklő Ifjúság és a Kis Filharmónia hangversenyein egyaránt meghatározó programpont volt a közös éneklés, a műsorban magas művészeti értéket képviselő művek szóltak meg. Akárcsak a kórushangversenyeken, a filharmóniai koncerteken is rendszeresen megszólaltak kórusművek is. A két hangversénysorozatot az is összekötötte, hogy lebonyolításukban az *Énekszó* folyóirat munkatársai vettek részt. A Kis Filharmóniák első rendezvényei szervezésében Kerényi György mellett a folyóiratban rendszeresen publikáló Irsai Vera és Elischer Marcelle, valamint a fiatal karnagy, Forrai Miklós vett részt, aki 1938-tól vezényelte a közös éneklést is (Raics, 1968; Lukin, 1982).

A filharmóniai hangversenyeken ifjúsági énekkarok, hangszeres szolisták és énekes előadók, valamint felnőtt kórusok és zenekarok is közreműködtek. Az előadók között számos jól ismert művészt fedezhetünk fel: például a már említett Kósa Györgyöt, valamint Raics István, Fischer Annie, Hernádi Lajos, Zempléni Kornél zongoraművészeket, Tátrai Vilmos, Végh Sándor hegedűművészeket, Banda Ede gordonkaművészt, Pécsi Sebestyén orgonaművészt, Rácz Aladár cimbalomművészt, Basilides Mária, Maleczky Oszkár énekművészeket, Sergio Failoni, Ferencsik János és Sándor Frigyes karmestereket. A koncerteken fellépett a Székesfevárosi Zenekar, a Forrai Kamarakórus, a Budapesti Protestáns Énekkar Ádám Jenő vezetésével és a Budapesti Kórus Bárdos Lajos vezényletével (vö. Veszprémi, 1969; Kerényi, é. n.).

A programokban barokk, klasszikus, romantikus, és szép számmal kortárs magyar művek szerepeltek. A vegyes műsorok (több zeneszerző műve, több korszakból) mellett úgynevezett „tematikus” hangversenyeket is szerveztek, például francia és olasz zeneszerzők műveiből, illetve voltak olyan koncertek is, melyeket csak egy szerző darabjaiból (Mozart, Beethoven, Schubert) állítottak össze. Emellett népdalok és népszokások bemutatására (betlehemes, balázsjárás) is találtunk példákat. A magyar kortárs zeneszerzők közül – a műsorokat áttekintve – Bartók Béla, Kodály Zoltán, Bárdos Lajos nevével találkozhatunk.

Míg az első években, úgy tűnik, az elsődleges cél a „hangversenyre járás” szokásának megalapozása, a gyermekek klasszikus zenébe való bevezetése volt, a későbbiekben a műsorok már sokkal tudatosabb szerkesztést mutatnak, előtérbe kerül, hogy a különböző zenetörténeti korszakokról általánosságban mutassanak képet. Az 1944-es évadban színpadra kerülő hat előadás például egy-egy korszak – gótika és reneszánsz, barokk, rokokó, korai és késő romantika, modern kor – zenéjét közvetítette. Ezeken a zenei ismertetést rövid vetítés előzte meg, amelyben a korszakok képzőművészeti alkotásait mutatták be (K. E., 1944).

A gyermekközönséget nemcsak a közös éneklésbe vonták be, hanem már a kezdetektől kikérték a véleményüket a koncertekről. Egy 1941-ben lezajlott közönségzavazás során a 464 gyermek és fiatal válaszadó huszonöt százalékanak egyértelműen a közös éneklés tetszett a legjobban a hangversénysorozatban (Raics, 1941). A gyermekek kreativitásának ösztönzését szolgálta az a felhívás, melyben az *Erdei vigasság* dallamához vártak kis verseket. A legjobbak megjelentek az *Énekszó*ban, a kis költők a *Körbe-körbe*

kánongyűjteményt kapták jutalmul („Költszetek ti is verseket az Erdei Vigasság dallamára”, 1938. 532.).

A Kis Filharmóniáról rendszeresen beszámoltak a korabeli szakfolyóiratok. Az *Énekszó*, *A Zene* és később az *Éneklő Ifjúság* – melyet a hangversenymozgalom „hivatalos” lapjaként említene – több ezer olvasóhoz jutott el. A hangversenyek nézőszámairól pontos adatokat nem tudunk, de a hangversenyek helyszíneinek változása mutatja a fokozódó érdeklődést. Az első Kis Filharmónia alkalmával a Katolikus Kör 500 személyes dobogós terme gyorsan megtelt. A második hangverseny már a Zeneakadémia több néző befogadására alkalmas nagytermébe került. Egészen 1943 tavaszáig a Zeneakadémia adott otthont a gyermekhangversenyeknek, majd 1943 őszétől ezek helyszíne a Magyar Művelődés Háza lett („A ponyvazenéről és a Magyar Művelődés Háza programjáról beszél Novágh Gyula”, 1943). Ebben az időszakban már a rádió is közvetítette a koncerteket.

Felmerülhet a kérdés, hogy az újszerű gyermekhangversenyek – akárcsak az *Éneklő Ifjúság* esetében – Budapesten kívül más városokban is követőkre találtak-e. Forrai Miklósnak a *Délibáb* művészeti, irodalmi, film és rádió hetilapban megjelent nyilatkozatában a következő olvasható: „Hála Istennek, a budapesti példa vidéken is követésre talált, és mint hallom, Pécsen, Sopronban és Kaposváron is rendeznek már Kis Filharmónia hangversenyeket” (K. E., 1944, o. n.). Kutatásunk során eddig a pécsi koncertekről találtunk adatokat, melyeket Pécsi Zenélő Ifjúság néven rendeztek. Az első évadban három hangverseny, majd a következő tanévben már öt koncert bemutatására került sor. Ezeken a pécsi zenészek mellett Budapestről érkező előadók – a Forrai kamarakórus Forrai Miklós vezetésével, illetve Bárdos Lajos karnagy – is közreműködtek. A koncertekre olyan sokan jelentkeztek, hogy már az első előadás is a pécsi Nemzeti Színházban került megrendezésre. A szervezők a kezdetektől fontosnak tartották, hogy a lehető legtöbb diák számára lehetővé tegyék a koncerteken való részvételt. Ezért ingyen jegyeket biztosítottak a szegényebb diákok részére, később pedig bevezették a „népművelési hangversenyeket” is, melyek az ifjúsági hangversenyek műsorát célzottan a szegényebb, külvárosi fiatalok számára mutatták be. A budapesti rendezvényekhez való kapcsolódást jól mutatja, hogy Pécsen is nyomtattak hangjegyes műsorfüzetet, a hallgatóság énekelt,

A Kis Filharmónia 1938–1944 közötti hangversenyei egyre nagyobb számú közönséget vonzottak Budapesten, és mint a pécsi példa is mutatja, a gyermekek számára szervezett hangversenysorozatok már nemcsak a fővárosban kerültek megrendezésre. Czövek Erna cikkéből tudjuk, hogy idővel már a gyermekektől független felnőtt közönség is megjelent a koncerteken. A közönség korhatárának kitolódása Czövek szerint kifejezetten szembement a korábbi elképzelésekkel, a Kis Filharmónia utolsó koncertjeit így – Czövek véleménye alapján, – a 10–14 éves korosztály már nem kifejezetten élvezhette. Az utolsó, 1944-ben rendezett hangverseny műsorában Bartók Béla Parasztdalok című műve, Farkas Ferenc Bábtáncoltató-szvitje és Kodály Psalmus Hungaricus című műve hangzott el. A koncert programja azt mutatja, hogy a Kis Filharmónia az Éneklő Ifjúság koncertek szellemiségét követve egyúttal az új magyar zenekultúra közvetítőjévé is vált.

valamint a diákok véleményét is kikérték a műsorokkal kapcsolatban (Szenttamási Horváth, 1942. 25–26.).

A Kis Filharmónia 1938–1944 közötti hangversenyei egyre nagyobb számú közönséget vonzottak Budapesten, és mint a pécsi példa is mutatja, a gyermekek számára szervezett hangversenysorozatok már nemcsak a fővárosban kerültek megrendezésre. Czövek Erna cikkéből tudjuk, hogy idővel már a gyermekektől független felnőtt közönség is megjelent a koncerteken. A közönség korhatárának kitolódása Czövek szerint kifejezetten szembement a korábbi elképzelésekkel, a Kis Filharmónia utolsó koncertjeit így – Czövek véleménye alapján, – a 10–14 éves korosztály már nem kifejezetten élvezhette (Czövek, 1944). Az utolsó, 1944-ben rendezett hangverseny műsorában Bartók Béla *Parasztdalok* című műve, Farkas Ferenc *Bábtáncoltató-szvitje* és Kodály *Psalmus Hungaricus* című műve hangzott el (Veszprémi, 1969). A koncert programja azt mutatja, hogy a Kis Filharmónia az Éneklő Ifjúság koncertek szellemiségét követve egyúttal az új magyar zenekultúra közvetítőjévé is vált.

Gyermek- és ifjúsági hangversenyek 1954–1974 között

Az utolsó Kis Filharmónia hangversenyek után mintegy tíz évvel az Országos Filharmónia kezdett ifjúsági hangversenyek szervezésébe. Bár a korábbi Kis Filharmóniát fontos előzményként tartották számon, hangsúlyozták, hogy a 1954-től induló Ifjú Zenebarát hangversenyek a háború előtti koncerteket meghaladva, „lényegesen továbbfejlesztve” kerültek megrendezésre (Havas, 1960. 14.). Az új program koncepcióját Havas Mariann zenepedagógus dolgozta ki, aki 1952-től volt az Országos Filharmónia munkatársa, később pedig az Ifjúsági Osztály programszervezője lett.

Míg a Kis Filharmónia esetében egy önszerveződő, más testületek által nem támogatott rendezvénysorozatról volt szó, ahol az ismertetőfüzetek nyomtatásának költségeit, a fellépti díjakat az olcsó belépőjegyekből fedezték (Kerényi, é. n.), addig a háború utáni hangversenyek megrendezését több állami testület is támogatta (Havas, 1960). Az 1954-től elinduló hangversenyek megszervezése mögött már politikai elvek is álltak. Ezek a koncertek jól illettek a kormányzó párt politikai elképzeléseihez, mivel „a fiatalság érdeklődését jó irányba terelik, és elvonják a rossz behatásoktól, tehát pártunk művelődéspolitikai irányelveinek gyakorlati kivitelezésében ezen a területen nagy segítséget nyújtanak” (Havas, 1960. 15.).

A közönség toborzása a gyermekhangversenyek esetében sem az 1930-as, sem az 1950-es években nem volt gyors és könnyű folyamat. Az 1954-ben rendezett első hangversenysorozaton, melyet a 11–14 évesek számára indítottak, mindössze 500 diák vett részt (Veszprémi, 1969). Ennek okait a szervező, Havas Mariann a következőkben látta:

„A politikai helyzet átalakulásával együtt ugyanis az addigi kiváltságos hangversenylátogató réteg részint eltűnt, részint nem állt módjában régi kedvtelésének eleget tenni. Az a réteg viszont, amelyik anyagilag már megengedhette volna magának a hangversenyek látogatását, éppen addigi körülményeinél fogva, nem igényelte a komoly zene élvezetét.” (Havas, 1960. 14.)

Az első tanévben (1954–1955) egyetlen, nyolc előadást magába foglaló bérletet hirdettek meg az általános iskolák felső osztályos tanulói számára, *Magyar zenetörténet* címmel. Ebben az évadban ez volt az egyetlen ifjúsági hangversenysorozat. A bérletkínálat a következő években egyre bővült. 1955–1956-ban az egyetemisták, 1956–1957-ben a Fővárosi Zeneiskola Szervezetéhez tartozó, zenét tanuló gyermekek, 1957–1958-ban a középiskolákba és technikumokba járó fiatalok, az 1958–1959-es tanévben pedig az ipari

tanulók és az ifjú üzemi munkások számára is szerveztek hangversenysorozatot (Havas, 1960). Később egy-egy korosztálynak olykor többféle bérletet is kínáltak. Az 1958-tól megjelenő *Muzsika* című zenei folyóirat gyermekeknek szóló *Tücsökmuzsika* rovata rendszeresen hírt adott a bérletsorozatokról. 1962 őszétől már hat-nyolcféle ifjúsági sorozatot szerveztek, bérletenként 6-10 hangversennyel (1. táblázat).

A koncertek műsorát változatos, az adott korosztály életkori sajátosságaihoz és zenei képzettségéhez alkalmazkodó tematika alapján állították össze. Jelentős változást hozott az 1962. évi Tanterv és Utasítás, amely az ének-zene tananyagba a zenehallgatást is beépítette. Ettől kezdve az általános iskolások számára szervezett hangversenyek műsora még szorosabban kapcsolódott az általános iskolai ének-zene órák anyagához (Havas, 1960). A hangversenysorozatok és az iskolai énekórák ennél a korosztálynál kölcsönösen hatásosak voltak egymásra, hiszen az iskolában tanult zenei ismereteket a gyerekek már alkalmazhatták a zeneművek hallgatásakor, a koncerten elhangzottak pedig megerősítették a tanórákon elhangzott információkat (Az ismeretterjesztés néhány problémájáról, 1962). A zeneiskolai és ének-zene tagozatos közönség számára zenei formákról, műfajokról is bővebben esett szó. A középiskolások számára rendezett sorozatokat tulajdonképpen az énekórák helyettesítésére szánták, mert a gimnáziumok utolsó éveiben nem volt ének-tanítás. Ugyanezért tartották fontosnak a szakközépiskolások és ipari tanulók számára szervezett hangversenyeket is (Indul az ifjúsági hangversenyévad, 1962). A 14–18 évesek programjában gyakran megjelentek a tantárgyközi kapcsolatok (irodalom, földrajz) is. Az egyetemi hallgatók számára egy-egy tanévben akár több sorozatot is meghirdettek, később a hallgatók a felnőtt hangversenysorozatokhoz is csatlakozhattak. Az 1. táblázat szemléletesen mutatja, hogy a meghirdetett sorozatok miként változtak, bővültek. Jól látható, hogy az 1966-os évben az ének-zene tagozatosok számára már külön bérletet hirdettek meg, a középiskolások számára pedig több hangversenysorozatot is összeállítottak.

1. táblázat. A *Muzsika* folyóirat *Tücsökmuzsika* című gyermekrovatában meghirdetett, 1962. és 1966. őszi hangversenybérletek (saját szerkesztés)

1962		1966	
Hat zenedélután	ált. iskola felső	Szombati muzsika	ált. iskola felső
Nagy Mesterek Muzsikája	zeneiskola	Zenés vasárnapok	zeneiskola
Dráma és Opera	ipari tanulók, üzemek	Évszakok zenéje	középiskola, szakmunkás
Zenei Útinapló	középiskola	Zenei formák és műfajok	középiskola
8 Zenekar – 8 Hangverseny	egyetem	Zenekari hangversenyek	középiskola
Szólóestek	egyetem	Zenei arcképek	ének-zene tagozat
x	egyetem	Egyetemi bérlet	egyetem
Zenealbum	peremkerületek	Mesélő muzsika	peremkerületek

A koncerteken minden alkalommal műsorvezető beszélt a zeneművekről, és közös énekléssel, kérdésekkel aktivizálta a gyerekeket. A műsorvezetőket a Filharmónia kérte fel erre a feladatra, a zenepedagógusok, zenetörténészek általában évről évre azonos korosztály sorozatát vezették. Közülük többen ének-zene tanárok voltak: Lukin László, a Fazekas gimnázium énektanára és karvezetője az általános iskola felső tagozatos

tanulóinak, Friss Gábor, a tanárképző tanára és Ugrin Gábor karnagy a középiskolásoknak tartott műsorismertetést. A középiskolás korosztálynak többek között Ráczy György és Gál György Sándor zenetörténészek, zeneírók beszéltek a művekről, Breuer János zenekritikus, zenetörténész pedig az egyetemi hallgatók koncertjeit vezette. Az 1970-es évektől csatlakozott hozzájuk a zenepedagógus Zelinka Tamás, aki a filharmoniai koncertek egyik állandó házigazdája lett (Gábor, 1962; Kovács, 1967). A felsorolt „zenei animátorok” munkája nélkül a koncertekből kibontakozó mozgalom elképzelhetetlen lett volna (Havas, 1971. 14.).

A műsorvezetés szerepével, a zenei ismeretterjesztés problémáival a *Parlando* folyóiratban 1962-ben indított vita foglalkozott (Az ismeretterjesztés néhány problémájáról, 1962). Czövek Erna azt javasolta, hogy a műsorvezető „elsősorban azt tartsa kötelességének, hogy az elhangzandó zene szolgálatában teljes mértékben a közönség „füllelését” terelje helyes irányba (semmi esetre se terelje el történetekkel és anekdotákkal)” (Czövek, 1962. 5.). Földes Imre szerint a legfontosabb feladat megtanítani a fiatalokat a zenében való tájékozódásra. Ennek eléréséhez „előadásainkban a történeti szemlélet, a zenehallgatásra nevelés és az ízlésnevelés „hármasszabálya” érvényesüljön” (Földes, 1962. 6.).

Akárcsak a Kis Filharmonia rendezvényeinél, az Országos Filharmonia által szervezett koncertek esetében is számítottak az ének-zene tanárok segítségére. A pedagógusok ajánlották a diákoknak a bérleteket, felkészítették őket a hangversenyen való részvételre, a zeneműveket pedig az énekórákon előzetesen és utólag is feldolgozták, ezzel is felkeltve az érdeklődést a zenehallgatás, a hangversenyeken való részvétel iránt (Zelinka, 1974).

A közönség száma a beszámolók alapján évről évre nőtt, az Országos Filharmonia 1956-ban 1600 (Havasné, 1960), 1974-ben 25 320 bérletet (Zelinka, 1974) értékesített. Az 1960-as évtől az Országos Filharmonia Budapesten kívül már több vidéki városban is szervezett koncerteket (Zelinka, 1974). A vidéki hangversenyek száma a következő évadokban tovább nőtt, a *Parlando* folyóirathoz évről évre egyre több híradás, cikk érkezett a megyeszékhelyekről, kisebb-nagyobb városokból.

Valóban ennyire sikeresek voltak az Országos Filharmonia hangversenysorozatai és az Ifjú Zenebarátok Klubok működése? 1970-ben a Népművelési Intézet állított össze vitanyagot az ifjúság zenei nevelésének helyzetéről. Ebben megállapították, hogy az ifjúság nagy tömegeit még mindig kevésbé vonzza a klasszikus, a művészi szempontból értékeesebbnek tartott zene, és sokan inkább a könnyűzene, a beat és jazz felé fordulnak. „A felsorolt összhatások bonyolult útvesztőiben fiatalságunk zöme értékes zene nélkül él” (Az ifjúság zenei nevelése, 1970. 6.). A helyzet „megoldásaként” több javaslat is megfogalmazásra került. Ezek között szerepelt az ifjú zenebarát mozgalom és az *Ifjú Zenebarát* lap továbbfejlesztése, egy újabb testület – az ifjúság zenei nevelésének tanácsa – létrehozása és egy újabb zenei lap, a *Zenekedvelők* életre hívása (Az ifjúság zenei nevelése, 1970).

Az országos ifjúsági hangversenymozgalom 1974-ben 20 éves jubileumát ünnepelte. Az Országos Filharmonia ekkor tervezett évadának bérletsorozatai híven tükrözték a korabeli művészeti és politikai elvárásokat. Ezt mutatja az általános iskolásoknak összeállított sorozat, amelyben baráti népek – magyar, szovjet, lengyel, cseh, román és bolgár – zeneműveit mutatták be. Az ének-zenei általánosba járók és a fővárosi zeneiskolák tanulói *Magyar Muzsika* címmel hallgathattak hangversenyeket. Feltűnő, hogy a középiskolások és egyetemisták számára még több sorozatot kínáltak. A középiskolások számára ekkor már esti koncerteket is hirdettek, ezeknél az élő műsorvezetés megszűnt, helyett a közönség nyomtatott műsorismertetőt kapott. Két bérletsorozatban zenekari, köztük 20. századi műveket terveztek. Külön bérletet kapott az I. István Gimnázium szintén 20 éves jubileumát ünneplő szimfonikus zenekara, valamint Fischer Annie zongoraművész koncertsorozata. A középiskolások az egyetemistákkal együtt vehettek részt a Zeneakadémián tartott orgonaestek sorozatán. A szakmunkások számára összeállított hangversenyeken magyar zeneművek hangzottak fel, és a szakmunkások művészegyüttese szerepelt. Az egyetemi és

főiskolai hallgatók számára külön bérletben Bartók, Kodály és Prokofjev nagyzenekarra írt műveit adták elő. Emellett az Új Zenei Stúdió kínált a 20. századi zeneművekből összeállított programot (Zelinka, 1974).

Ifjú Zenebarát klubok, Ifjú Zenebarát folyóirat, Jeunesses Musicales

Az ifjúsági hangversenyprogram országos mozgalommá szerveződését a hangversenysorozatokhoz kapcsolódó klubok és az *Ifjú Zenebarát* folyóirat megjelenése is mutatja. Az első Ifjú Zenebarát klub az 1950-es évek végén alakult, Varga Károly vezetésével a Jurányi utcai Közgazdasági Technikumban. Ezt követően Óbudán szerveztek kifejezetten iskolás gyermekeknek hasonló közösséget. A foglalkozások tulajdonképpen „kiegészítették” a hangversenysorozatokat, a tagokat felkészítették a koncerteken elhangzó zeneművek meghallgatására (Schelken, 1964). A foglalkozások célja a komolyzene iránti érdeklődés felkeltésén túl az volt, hogy a klubtagok személyesen találkozhassanak az előadóművészekkel, és alkalmanként a klubfoglalkozásokon is hallhassanak élő zenei előadást. A művészek és a hangszeren játszó gyermekek koncertszerű produkciói mellett fejtörő játékok és közös éneklés is szerepelt a programban. A fővárosi klubok után vidéken is megjelentek a hasonló közösségek, sőt, idővel a televízió zenés műsorain keresztül még többen tudtak a mozgalomba bekapcsolódni (Varga, 1965). A klubokból „kinőtt” fiatalok a Középiskolás Muzsikások Klubjának lettek a tagjai (Földes, 1962).

A klubfoglalkozásokon elhangzó hangszeres produkciók célja az volt, hogy közelebb hozza az élő zenei élményt a gyerekekhez. Amíg az ifjúsági hangversenyeken a kor neves előadóművészei – szólisták, kamarazenei együttesek és zenekarok – léptek fel, addig a zenebarát klubokban gyakran szerepeltek a hangszeren tanuló gyerekek és fiatalok. A klubok közül kiemelkedett az Ifjú Zenebarátok központi klubja, amely már kifejezetten a tehetséges, 8–14 éves hangszeres növendékeket fogta össze. Az 1960-ban alakult klub 1964-ben felvette Mozart nevét, és a salzburgi Mozarteummal is szoros együttműködést alakított ki (Váczi, 1968). A zenebarát klubok hangszert tanuló tagjainak növekvő számát mutatja, hogy idővel versenyeket is rendeztek a tehetséges kis szólisták számára. Az 1965-ben a Zeneakadémián rendezett verseny zsűrijének többek között tagja volt a Kis Filharmóniánál „bábáskodó” Irsai Vera is (Havas, 1965).

A klubfoglalkozásokon elhangzó hangszeres produkciók célja az volt, hogy közelebb hozza az élő zenei élményt a gyerekekhez. Amíg az ifjúsági hangversenyeken a kor neves előadóművészei – szólisták, kamarazenei együttesek és zenekarok – léptek fel, addig a zenebarát klubokban gyakran szerepeltek a hangszeren tanuló gyerekek és fiatalok. A klubok közül kiemelkedett az Ifjú Zenebarátok központi klubja, amely már kifejezetten a tehetséges, 8–14 éves hangszeres növendékeket fogta össze. Az 1960-ban alakult klub 1964-ben felvette Mozart nevét, és a salzburgi Mozarteummal is szoros együttműködést alakított ki (Váczi, 1968). A zenebarát klubok hangszert tanuló tagjainak növekvő számát mutatja, hogy idővel versenyeket is rendeztek a tehetséges kis szólisták számára. Az 1965-ben a Zeneakadémián rendezett verseny zsűrijének többek között tagja volt a Kis Filharmóniánál „bábáskodó” Irsai Vera is.

1961-ben jelent meg a klubélethez szorosan kapcsolódó *Ifjú Zenebarát* című folyóirat, amelyet az Országos Filharmónia adott ki. A lap főszerkesztője Karczag György volt, a munkatársak között ott találjuk a már említett Havas Mariannt és Irsai Verát is. A lap – amely koncepcióját, tartalmát tekintve a Kis Filharmóniához kapcsolódó *Éneklő Ifjúság* lap hagyományait követte – közel húsz éven át, 1980-ig jelent meg.

Az 1945 óta működő nemzetközi szervezet, a Fédération Internationale des Jeunes Musicales az 1965. évi bécsi kongresszusán felvette Magyarországot a tagjai közé. Még abban az évben megalakult az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezete, amely munkájában támaszkodott az ifjúsági koncertek, zenei klubok és ifjúsági zenei folyóirat nyújtotta eredményekre és lehetőségekre. Szervezőbizottságában „helyet foglalnak mindazon szervek képviselői, akik az ifjúság iskolán kívüli zenei nevelésében már eddig is élen jártak” (Havas, 1967. 9.). Az Országos Filharmónia állami fenntartású, központi-lag szervezett intézményként működött, az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezete önszerveződő társadalmi szervezet volt, működését saját erőből oldotta meg. Szélesebb körben szervezett vidéki hangversenyeket, ahol jellemzően fiatal művészek vagy művésznövendékek léptek fel (Zelinka Tamás személyes közlése). A Magyar Zeneművészek Szövetsége 7. közgyűlésén Sárai Tibor, a szövetség főtítkára, értékelő beszédében utalt a magyarországi Jeunes Musicales új és az Országos Filharmónia tíz éve működő mozgalmának kapcsolatára. Beszélt

„a tömegek növekvő zenei érdeklődéséről és muzsikáló kedvéről, amely főleg vidéken és zömmel a fiatalok körében mutatkozik, majd megállapította, hogy a spontánnak tűnő helyi kezdeményezések egy olyan helyzet logikus következményei, amely helyzetet központi kormányintézkedések teremtettek meg. A tömegek zenei érdeklődésének ilyen fokú felkeltése — mondotta — egy határozott és nem kis pénzbe kerülő nevelési politika eredménye.” (Sz. M., 1966. 52.)

Szávai Magda zenepedagógus, az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezetének főtítkára abban látta a nemzetközi szervezethez való csatlakozás jelentőségét, hogy tovább folytatódhat az Országos Filharmónia „következetesen átgondolt” zenei ifjúságnevelő munkája, és az Ifjú Zenebarátok szélesebb társadalmi bázisra támaszkodhatnak (Szávai, 1965. 43.).

Az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezete, amellet, hogy bekapcsolódott a már sikeres fővárosi és vidéki hangverseny- és klubhálózat működésébe, feladatának tekintette a nemzetközi kapcsolatok kiépítését, fiatal muzikusok cserefellépéseinek és nemzetközi zenei táboroknak szervezését (Havas, 1967; Szávai, 1967). A szervezet elismertségét jelezte, hogy 1969-ben Budapest adhatott otthont a Jeunes Musicales XXII. világkongresszusának.

Összegzés

Az amerikai és nyugat-európai gyermekhangversenysorozatok, amelyek a 19. század végétől kerültek megrendezésre, sok hasonlóságot mutatnak. A programok összeállításánál törekedtek arra, hogy a koncertek időtartama ne legyen hosszabb egy óránál. A műsorokban a felnőtt hangversenyeken is felhangzó művek szerepeltek. Fontosnak tartották, hogy a zeneművekről rövid ismertetést is adjanak a fiatal közönségnek. Az 1930-as években a koncertek a rádióadásokba is bekerültek, Amerikában ezekhez a hangversenyekhez ismertetőfüzeteket is kiadtak. A Magyarországon megjelenő első gyermekhangversenyek még nem szerveződtek rendszeres programmá, de a dokumentumokból jól látható, hogy a zeneműveket gondosan, a gyermekekre szabva választották ki. A Nemesné Müller

Márta Családi iskolájában megrendezett gyermekhangversenyeknek pedig a közös éneklés is része volt, ez a későbbiekben fontos jellemzője lett a gyermekrendezvényeknek.

A magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyek koncepciózus, konkrét pedagógiai céllal való, rendszeres megrendezésének az 1937. évi párizsi nemzetközi zenepedagógiai konferencia adott lendületet. A konferencia lehetőséget teremtett a különböző ifjúsági hangversenyek gyakorlatának bemutatására és a nemzetközi tapasztalatcserére. A konferenciát követő évben indult el a Kis Filharmónia bérletsorozata, amely az iskolai énekkutatás hiányosságait szándékozott pótolni, a klasszikus zeneművek – ezen belül különösen a kortárs darabok – megismertetésén és a zenehallgatás élményén keresztül. Az Országos Filharmónia 1954-től szervezett ifjúsági hangversenysorozatai deklaráltan támaszkodtak a Kis Filharmónia '30-as évekbeli koncertjeinek hagyományára. Mindkét kezdeményezés célja egy zeneértő, koncertlátogató közönség kinevelése volt, ennek érdekében a gyermekeket és a fiatalokat szólították meg programjaikkal. Az alábbiakban a Kis Filharmónia 1938–1944 és az Országos Filharmónia 1954–1974 között megrendezett (de 1990-ig működő) hangversenysorozatainak hasonlóságait és különbségeit összegezzük (2. táblázat).

2. táblázat. A Kis Filharmónia és az Ifjú Zenebarátok hangversenyek összehasonlítása
(saját szerkesztés)

Kis Filharmónia hangversenyei	Országos Filharmónia ifjúsági hangversenyei
1938–1944	1954–1990
bérleti forma, rendszeresség	
önszerveződés	állami vállalat szervezése
évi öt fővárosi és néhány vidéki nagyvárosi koncert	országos hálózat, fővárosi peremkerületek, vidék is
60–75 perces időtartam	
klasszikus zene, népdalok és feldolgozások, kortárs magyar műzene	
vokális és hangszeres zeneművek azonos arányban	
elismert, neves művészek, előadók	
műsorismertetés	
kapcsolódás: Énekszó folyóirat, Éneklő ifjúság folyóirat	kapcsolódás: Ifjú zenebarát klubok, Ifjú zenebarát folyóirat
gyermekek értelmi és érzelmi szintjéhez igazodik	célközönség differenciálása zenei képzettség szerint is
műsorismertető füzet kottarészletekkel	
közös éneklés	

A Kis Filharmónia önálló szervezésben működött, a koncepció kidolgozása Kerényi György és az Énekszó folyóirat pedagógus munkatársainak nevéhez fűződik. Az ötvenes évek ifjúsági hangversenyeit állami vállalat, az Országos Filharmónia szervezte, Havas Mariann programszervező munkatárs irányításával. A kultúrpolitikai helyzet és az erős állami támogatás következtében az Országos Filharmónia szélesebb, országos hálózatot tudott kiépíteni. A különböző társadalmi és életkori csoportok (általános iskolák, énekszene tagozatos iskolák, zeneiskolák, középiskolák, szakközépiskolák, egyetemek diákjai) számára külön bérletsorozatokat állítottak össze, melyek nem csak életkor szerint, hanem az előzetes zenei ismeretek és képzettség alapján is kínáltak hangversenyeket.

A műsorválasztás is hasonló szempontok alapján történt a Kis Filharmónia és az Országos Filharmónia sorozataiban: változatos, a gyerekek és fiatalok számára befogadható zeneművek a klasszikus és a magyar kortárs repertoárból, különféle előadói apparátussal. Már a Kis Filharmóniánál megjelentek a tematikus koncertek, ezek később, az ötvenes évek bérletsorozataiban a hallgatóság differenciálódásával váltak általánossá.

Mindkét program fontosnak tartotta a zeneművek rövid, érthető ismertetését. Czövek Erna a Kis Filharmóniáról szóló egyik beszámolójában kiemelte, hogy „A két leglényesebb pont azonban a közös ének és a témafüzet voltak” (Czövek, 1944). Az Országos Filharmónia előzetesen kiadott témafüzetei – amelyeket már műsorfüzeteknek hívtak – szintén tartalmazták a közös ének dalanyagát, az elhangzó zeneművek rövid ismertetését és fő témáit, valamint a gyerekeket aktivizáló rejtvényeket. A szervezők számítottak az iskolai énektanítók és tanárok előkészítő munkájára, amivel a koncertek kapcsolódtak az iskolai énekoktatáshoz vagy kiegészítették azt.

A kutatás eredményeként kijelenthetjük, hogy a 20. század elejének magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyeitől az 1954-től szervezett Ifjú Zenebarát koncertsorozatokig kirajzolódik egy fejlődési irány a célközönség behatárolása, a tudatos műsorválasztás és a pedagógiai célok megjelölése tekintetében. Az Országos Filharmónia bérletsorozatai már határozottan kapcsolódtak az iskolai ének-zene tananyagához, az idősebb korosztályok – gimnázium felsőbb évfolyamai, szakmunkásképzősök, egyetemisták – esetében pedig az ének-zene oktatás hiányát igyekeztek kompenzálni. A hangversenyekhez kapcsolódóan ifjúsági zenei klubok alakultak, amelyek révén a hálózat az Ifjú Zenebarát mozgalommá szélesedett, saját ifjúsági folyóirattal. 1965-től az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezete is bekapcsolódott az ifjúsági hangversenyek szervezésébe, a Jeunes Musicales International tagszervezeteként.

Az Országos Filharmónia és a társzervezetek zenei ifjúságnevelő tevékenysége mintegy harminchat évig – a rendszerváltozásig (1990) – a magyar zenepedagógia – ezen belül az iskolán kívüli zenei nevelés – fontos és hatékony területe volt. Bár a rendezvények mögött még nem állt kidolgozott módszertani apparátus, az Országos Filharmónia ifjúsági hangversenyei már az ezredforduló körül kibontakozó koncertpedagógiai kezdeményezések (Körmendy, 2010) elődjének tekinthetők: a legfőbb cél a gyermekek és a fiatalok értő zenehallgatóvá nevelése, és a zene, a zenehallgatás megszerettetése volt.

Irodalom

A Kis Filharmónia és előfutára (1938). *A Jövő Utjain*, 13(2), 75.

A ponyvazenéről és a Magyar Művelődés Háza programjáról beszél Novágh Gyula (1943). *Déliab*, 17(47), o. n.

Az első Kis Filharmónia nagy sikere (1938). *Énekszó*, 5(4), 514–515.

Az ifjúság zenei nevelés (Vitaanyag) (1970). *Parlando*, 12(3), 1–7.

Az ismeretterjesztés néhány problémájáról (1962). *Parlando*, 4(2), 1–3.

Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

Breuer, J. (1961). Az ifjúsági hangversenyek elmúlt évadjáról. *Parlando*, 3(6), 9–10.

Carroll, W. (1926). Concerts for Children. *The Musical Times*, 67(998), 352–352. DOI: [10.2307/912743](https://doi.org/10.2307/912743)

Czövek, E. (1944). A Kis Filharmóniáról. *Magyar Zenei Szemle*, IV(5), 114–115.

Czövek, E. (1962). Gondolatok az ismeretterjesztésről. *Parlando*, 4(2), 4–6.

Fögel-Veres, A. (2023). Az Éneklő Ifjúság története. *Doktori értekezés*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.

Földes, A. (1962). Ezer ifjú zenebarát. *Parlando*, 4(10), 16.

Földes, I. (1962). A zenei ismeretterjesztésről. *Parlando*, 4(10), 5–7.

Gábor, I. (1962). Ifjúsági hangversenyek a középiskolások számára. *Parlando*, 4(3), 11–12.

- Gruhn, W. (1986). Die Vermittlung von Musik in Kinder und Jugendkonzerten. Grundlagen, Erfahrungen und Konzepte In kulturanthropologischer und bildungspolitischer Sicht. *Österreichische Musikzeitschrift*, 41(7–8), 346–369. DOI: [10.7767/omz.1986.41.78.346](https://doi.org/10.7767/omz.1986.41.78.346)
- Gyászolunk (1937). *Énekszó*, V(1), 457–458.
- Gyermekhangverseny (1929). *Literatura*, 4(11), 386.
- Havas, M. (1960). Az ifjúsági hangversenyekről. *Parlando*, 2(11), 14–15.
- Havas, M. (1961). Az ifjúsági hangversenyévad küszöbén. *Parlando*, 3(9), 12–13.
- Havas, M. (1965). Ünnepi ifjúsági rendezvények a Zeneakadémián. *Parlando*, 7(7–8), 56–57.
- Havas, M. (1967). Az ifjú zenebarátok magyarországi szervezetéről. *Parlando*, IX(1), 19–21.
- Havas, M. (1971). „Zenei animátorok”. *Parlando*, 13(3), 14–19.
- Howe, S. W. (2003). The NBC Music Appreciation Hour: Radio Broadcasts of Walter Damrosch, 1928–1942. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 64–77. <https://doi.org/10.2307/3345649> Utolsó letöltés: 2025. 02. 19. DOI: [10.2307/3345649](https://doi.org/10.2307/3345649)
- Indul az ifjúsági hangversenyévad. (1962). *Parlando*, 4(9), 16.
- K. E. (1944). Forrai Miklós a Kis Filharmóniáról. In *Déliab*, 17(47), o. n.
- Kerényi, Gy. *A tanítvány*. Fond 675/ A tanítvány, Országos Széchényi Könyvtár, kéziratár.
- Kestenberg, L. & Mendel, A. (1939). Music Education Goes Its Own Way. *The Music Quarterly*, 25(4), 442–454. <http://www.jstor.org/stable/738858> Utolsó letöltés: 2024. 12. 19. DOI: [10.1093/mq/XXV.4.442](https://doi.org/10.1093/mq/XXV.4.442)
- Kis Filharmónia (1937). *Énekszó*, V(3), 501.
- Kovács, E. (1967). A Filharmónia vidéki ifjúsági hangversenyei. *Parlando*, 9(2) 19–21.
- Kósa György gyermekhangversenye (1929). *Békésmegyei Közlöny*, 56(108), 2.
- Költetek ti is verseket az Erdei Vigasság dallamára (1938). *Énekszó*, V(5), 532.
- Körmendy, Zs. (2010). A közönségnevelés tudománya. Gondolatok egy nemzetközi szimpózium ürügyén. *Iskolakultúra*, Szeparátum, 20(9), 3–13.
- Larkin, I. & Schabas, E. (2014). Children's Concerts. *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/childrens-concerts-emc> Utolsó letöltés: 2025. 02. 10.
- Lukin, L. (1982). Mindenki magában hordozza a készséget. *Népszabadság*, 40(43), 16.
- Molnár, I. (1936, szerk.) *A magyar muzsika könyve*. Havas Ödön.
- Raics, I. (1941). Egy hangverseny tapasztalatai. *Kelet Népe*, 7(9), 14–15.
- Raics, I. (1968). 30 éves a Kis Filharmónia. *Muzsika*, 11(3), 27–28.
- Rainbow, B. (2006). *Music in educational thought and practice: a survey from 800 BC*. Boydell Press.
- Rifkin, D. (2018). Visualizing Peter: The First Animated Adaption of Prokofiev's Peter and the Wolf. *Music Theory Online*, 24(2). <https://mtosmt.org/issues/mto.18.24.2/mto.18.24.2.rifkin.html> Utolsó letöltés: 2025. 02. 19. DOI: [10.30535/mto.24.2.7](https://doi.org/10.30535/mto.24.2.7)
- Schelken, P. (1964). Észrevételek az Ifjú Zenebarátok hangversenysorozatáról. *Parlando*, 6(5), 25–26.
- Schilling -Sandvoß, K. (2015). Konzertpädagogik aus historische Perspektive. Ein Rückblick in Hundert-schritten. In Cvetko, A. J. & Rora, C. (2015, szerk.), *Konzertpädagogik*. Shaker Verlag. 24–34.
- Sz. M. (1966). A Magyar Zeneművészek Szövetségének VII. közgyűléséről. *Parlando*, 8(7–8), 52–53.
- Szabolcs, É. (1996). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus, I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.
- Szávai, M. (1965). A Fédération Internationale des Jeunesses Musicales bécsi kongresszusáról. *Parlando*, 7(7–8), 41–43.
- Szávai, M. (1967). Jeunesses Musicales-találkozó Regensburgban. *Parlando*, 9(3), 19–21.
- Szemináriumok munkája (1937). *Énekszó*, 5(3), 501.
- Szenttamási Horváth, M. (1942). Baranya vármegye és Pécs városa. *Éneklő Ifjúság*, 2(3), 25–26.
- Szilárd, B. dr. (1937). Hangversenyeket a gyerekek számára. *Énekszó*, 5(2), 486.
- Sztojanovits, A. (1937). Párisi beszámoló. *Énekszó*, 5(1), 469–470.
- Varga, K. (1965). A „Zenekedvelő gyerekek klubja”. *Parlando*, 7(4), 28–30.
- Varró, M. (1939). A zenét hallgató gyermek. A zenei élmény fejlődése. In Vajthó, L. (szerk.), *A tanítás problémái*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Váczai, K. (1968). Beszélgetés a budapesti Mozart-klub vezetőjével. *Parlando*, 10(1), 21–23.
- Várad, J. (2010). Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének? *PhD disszertáció*. University of Jyväskylä
- Veszprémi, L. (1969). Honnan – hová? *Parlando*, 11(12), 15–19.
- Zenei nevelési konferencia (1937). *Énekszó*, 4(6), 454.
- Zelinka, T. (1974). Jubileumok. (Az Országos Filharmónia budapesti ifjúsági hangversenyeiről). *Parlando*, 16(9), 21–23. Koncertadatbázis. Budapesti hangversenyek 1900-tól napjainkig. https://db.zti.hu/koncert/koncert_Kereses.asp

Absztrakt

Tanulmányunk a magyar gyermek- és ifjúsági hangversenyek történetét vizsgálja, a magyar gyakorlat kialakulását nemzetközi kontextusba helyezve. A 19–20. század fordulójától kezdődően bemutatjuk a legjelentősebb amerikai és európai hangversenytermi kezdeményezéseket, valamint az ezek mintájára létrejött meghatározó magyar rendezvénysorozatokat. Magyarországon az első gyermekkoncertek a 20. század elején jelentek meg, de szisztematikus pedagógiai koncepció alapján szervezett hangversenysorozatok a Kis Filharmónia (1938–1944) és az Ifjú Zenebarát program (1954–1990) keretei között váltak rendszeressé. A Kis Filharmónia szerveződésében kulcsszerepet játszottak a korabeli pedagógiai elvek és a párizsi nemzetközi zenepedagógiai konferencia (1937) tapasztalatai. A koncertsorozat célja a gyermekek zenei befogadóvá nevelése és a koncertkultúra megalapozása volt. A Kis Filharmónia koncertjei a klasszikus zene és a magyar népzene megismertetésére épültek, tematikus műsorokkal, amelyek a zenei élményt pedagógiai módszerekkel ötvözték. Az előadásokat közös éneklés és műismertetők egészítették ki. A második világháború után az Országos Filharmónia vette át az ifjúsági hangversenyek szervezését, a Kis Filharmónia hagyományaira támaszkodva. A tematikus koncertsorozatok nemcsak a hallgatóság életkorához, hanem zenei képzettségéhez is alkalmazkodtak. Az Ifjú Zenebarát program – az állami támogatásnak köszönhetően – szélesebb társadalmi rétegeket ért el, és országos hálózattá fejlődött. A húszéves jubileum (1974) ünnepi alkalmat adott a számvetésre. Az ifjúsági hangversenyekhez kapcsolódóan már az 1960-as évektől Ifjú Zenebarát Klubok jöttek létre, és szakmai folyóirat (*Ifjú Zenebarát*) is indult. Az intézményen kívüli zenei nevelés e három pillére adta az Ifjú Zenebarátok Magyarországi Szervezetének alapját, amely a nemzetközi Jeunesses Musicales tagszervezete lett.

Kulcsszavak: zenei nevelés; ifjúsági hangversenyek; Kis Filharmónia; Ifjú Zenebarát

A protestáns etika mintázata a két világháború közötti Magyarország tehetségmentési törekvéseiben

*Vallástörténettel és vallásfilozófiával foglalkozó
neveléstörténészként különösen érdekes számomra
Kattein-Pornói Rita Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés
története (2018) című doktori munkája, amely hazánk
tehetséggondozásának és tehetséggondozásának történetét tárgyalja
a 19. század végétől a 20. század közepéig.*

Bevezetés

Kattein-Pornói Rita doktori értekezése figyelemre méltó részletességgel tér ki a református gimnáziumok tehetséggondozási tevékenységére és az alapvetően katolikus állami vezetés ebből kiinduló kezdeményezéseire egyaránt. E kutatás monográfiaként történő előkészítésének lektoraként azonnal Max Weber *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* (2018) című műve jut eszembe, és meglátom benne mindazokat a vallásfilozófiai jegyeket, amelyek a katolicizmus hagyományai és a kálvini reformáció etikája közötti eltérésekből adódtak. A szerző ezen vallásfilozófiai, illetve vallásetikai keretek tárgyalása nélkül is pontos képet ad a református gimnáziumok alulról induló törekvései, valamint a feudális hatalmi eszméket még nem teljesen maga mögött hagyó, katolikus beállítottságú állam kezdeményezéseinek eltérő voltáról. Jelen tanulmányomban a szerző beleegyezésével vizsgálom meg az értelmezési keretet tágitó és kiegészítő vallási vonalat. Ennek létjogosultságát adja, hogy a II. világháború előtti évtizedekben a vallás, a vallási eszmerendszerek és tanítások, a hitéleti alapelvek és az etika sokkal mélyebben határozták meg a társadalom működését, mint ezt napjaink valósága mutatja.

Tanulmányomban elemző-összehasonlító módszerrel leginkább e két művet állítom párhuzamba, azaz Emil Maximilian Weber (1864–1920) társadalomfilozófiájának nyomait keresem Kattein-Pornói Rita doktori munkájában. A híres német közgazdász-szociológus pontosan abban a korban élt és dolgozott, amelyről e kutatás szól. Munkásságának retrospektív elemzése egyben saját korának magyarázata, megjelenési mintái pedig Magyarország szoros kapcsolatát tükrözik az akkori német és osztrák kultúrával. Weber művének a L'Harmattan Kiadónál 2018-ban, Ábrahám Zoltán által készített kritikai kiadás alapján készült új fordítását vettem alapul, mert Erdélyi Ágnes a *Filozófiai Szemlé*-ben (Erdélyi, 2020) közzétett írása szerint ez képviseli az eddig megjelentek közül a legújabb és legteljesebb változatot.

A tanulás értéke a munka és a hivatás háttérében

Kiemelt értéket tulajdonított a protestantizmus a tudásnak, mert vallási alapú eszmrendszerében a polgári társadalom a munkát már nem a bűn bibliai büntetéseként, hanem életfeladatként definiálta. Luther Márton 1522-es Biblia-fordításában jelent meg elsőként a „hivatás” (*Beruf, calling*) mint fogalom.

Az alapvető testi szükségletek kiszolgálását kifejező *munka* fogalmán a *hivatás* már messze túl mutat, etikai tartalommal párosult, és az isteni rend megvalósításának részévé emelkedett. Így nagy mértékben a koraujkortól a vallási nevelés és tanítás értelmezési sajátosságaiból fakadtak azok a hitéleti fegyelem gyakorlata révén teremtett lélektani ösztönzők, amelyek megszabták az életvitel irányát, és gondoskodtak arról, hogy az egyén – üdvözülésének reményében – mindig azt kövesse (Berzsenyi, 2024. 142–145.).

A predestináció, azaz a kegyelmi kiválasztás tanának nyomait fellelhetjük az életvitel és az életszemlélet elemi jelenségeiben. A protestantizmuson belül, főleg a kálvinista világszemlélet szerint minden tevékenység csak és kizárólag Isten dicsőségét szolgálhatta, így az a közösségen belül, a társadalomért végzett kötelezettségnek minősült (Weber, 2018. 150.). Kiss Árpád (1907–1979) neveléstudóst, közoktatás-politikust idézi Katteín-Pornói Rita, aki szerint „az egyén a közösségért, a közösség pedig az egyénért van” (Katteín-Pornói, 2018. 30.). Célként tűzte ki Kiss, hogy az állam becsületes embereket neveljen a vezető réteg számára, akik megfelelő tudás birtokában tudnak és akarnak is tenni a nemzetért (Katteín-Pornói, 2018. 30.).

A protestantizmus eszmrendszerében minden hívőnek kötelessége volt önmagát az üdvösségre kiválasztottnak tartani, mert ennek ellenkezője a kellő hit és az egyénben munkálkodó isteni kegyelem bűnös hiányát jelentette volna (Weber, 2018. 91.). A gyermeknevelés vallási elveinek fényében pedig a tanulás jelentette az életszakasznak megfelelő tevékenységet. Tanulni ugyanúgy Isten dicsőségére és az üdvösség elérésének érdekében kellett. A jóság, a *jónak lenni* sem egy ciklikus és megbocsájtásokkal tűzdelt ingadozást jelentett, mint a katolicizmusban, hanem folyamatos és szigorú törekvést a személyes üdvösség megvalósulásának érdekében (Berzsenyi, 2024. 144.). Része volt a protestantizmus vallási elvek alapján megvalósuló nevelésének, amely már korán a gyermekek énjének részévé és szigorú életszemléletévé vált.

A tanulás és tanítás etikai kötelezettsége és a világ rendje

Itt, ezen a ponton ér össze az e világi boldogságnál is fontosabbnak tartott túlvilági hit a tanulási és a munkafegyelemmel, valamint a társadalmi etikával a protestantizmus tanításában. Nem volt bűn a szegénység. Viszont a beletörődést, a lehetőségek elmulasztását, ki nem használását lustaságként értékelték, és egyértelműen a bűnös hanyagsággal, a tékozlással tették egyenértékűvé (Weber, 2018. 89.).

„Isten annak segít, aki önmagán segít. [...] a kálvinista [...] maga „teremti” az üdvözült boldogságát. [...] ez a teremtés azonban nem jelentheti érdemnek számító egyes teljesítmények valamiféle fokozatos felhalmozását (mint a katolicizmusban); ez a teremtés nem más, mint a minden pillanatban a kiválasztottság és az elvesztettség alternatívájával szembesülő szisztematikus önkontroll.” (Weber, 2018. 96.)

Ennek okán az egyén és az etika közötti hasadás, illetve bűnös meghasonlás nem jött létre, ez valójában a protestáns etika hivatás (*calling, Beruf*.) fogalmának sajátossága. Teológusai szerint a mindenkire kiszabott isteni rendben végzett hivatásmunka szüntelen

gyakorlata üzhette el a kétséget és adhatta meg a kegyelmi állapot biztos tudatát (Weber, 2018. 96.) A hatékony hit (*fides efficax*) és a hatékony üdvösségre hívás (*effectual calling*) szigorú és puritán formában legitimálta az isteni rendet, fenntartotta a társadalmi és hivatásetikát, de ennek következményeként megalapozta a polgári társadalom munkán és tudáson alapuló értékrendjét is (Weber, 2018. 95.).

Harsányi István (1908–2002), a sárospataki tehetségmentést megszervező református pedagógus véleménye szerint 1920 és 1944 között, a Horthy-rendszerben a nemzet erősödését szavató kiválasztási rendszer egészséges működésének egyik legnagyobb akadálya a vezető réteg kasztszerűsége volt. Ez az elitista szemléletmód, mely végigkísérte a Horthy-korszak egészét, teremtette meg a Szekfü Gyula (1883–1955) történész és publicista által csak neobarokk jelzővel illetett társadalmat (Kattein-Pornói, 2018. 31–32.).

Klebelsberg Kuno (1875–1932) magyar jogász, országgyűlési képviselő és művelődéspolitikus a Magyar Királyság vallás- és közoktatásügyi minisztereként 1922–1931 között töltötte be hivatalát. A tehetségkutatás és tehetséggondozás szempontjából egyik legfontosabb rendelete az 1926. évi VII. törvénycikk, mely a „mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” szövegezt, mert ez alapozta meg az Országos Magyar Falusi Tehetségmentést (Kattein-Pornói, 2018. 34.).

„A népiskolai építkezések lehetőséget kínáltak a néptömegek számára, hogy legalább a legelemibb tudást megszerezzék az iskolákban. Az analfabétizmus teljes felszámolásához vezető út egyik legfontosabb mérföldköve volt ez a törvény, hiszen 1931-ig felépült 5784 tanterem és 2778 tanítói lakás, így megadta az elemi készségek elsajátításának lehetőségét az alföldi és tanyai lakosság gyermekeinek.” (Kattein-Pornói, 2018. 35.)

A cselekedetek általi megszentelődés, a *Werkheiligkeit* hívta életre a mai gyakorlatias munkaszemléletet és alapozta meg a munka társadalmi kötelességének etikai szintjét. Amely gyakorlati értelemben rendezett és rendszerré emelt cselekvésszentséget, azaz módszeresen racionalizált etikai életvitelt követelt meg. Ez a gyermeknevelésben és a gyermekek világában a megfelelést, a jónak levést és a tanulást mint aktuális életfeladatot – a cselekvésszentség életkornak megfelelő szintjét – jelentette, és ezt is követelték meg tőlük (Weber, 2018. 98–109.).

Kattein-Pornói ezzel egybecsengően említi Cser János elgondolását, aki szerint a nemzet csak akkor tarthat lépést a többi nép fejlődésével, ha a gazdaság mellett a szociális gondoskodás ügyét is szolgálja. Tehát egyidejűleg szükséges nemcsak a szellemi, hanem az erkölcsi színvonal növelését is elérni. Oka ennek, hogy a szociális helyzet jelentős összefüggést mutat egy ország mindenkori gazdasági helyzetével is. A tehetség kialakulásánál pedig figyelembe kell venni a társadalom, a gazdaság és a kultúra befolyásoló tényezőit, amelyek között ott szerepel a vallás mint intézmény és a hit mint az egyén belső irányultsága is (Kattein-Pornói, 2018. 93–94.).

A hit és a tudás viszonya a vallásfilozófiában

A kinyilatkoztatás belső fénye, a hit és az értelem szoros kapcsolata vezeti el az egyént az igazi megértésre, majd élethivatása révén az üdvösségre. Elfogadva szívvel és felérve ésszel összekapcsolódott tehát a belátás síkján a hit és a tudás. Fényük közös utat világít be az egyén és a társadalom javára, valamint nem utolsósorban Isten dicsőségére (Weber, 2018. 141.). Bár még nem fogalmazódott meg a mai értelmében, de megjelent az „idő pénz” gondolata. Hiszen „csakis a cselekvés szolgálja az Isten dicsőségének gyarapítását, az idő elvesztegetése minden bűnök közül a legsúlyosabb” (Weber, 2018. 150.).

Munkának minősült ezzel a szellemi munka is, a tudás mint elméleti ismeret megtalálta helyét és elismertségét az etika rendjében. A hivatássá emelt munka elsajátításán túl az egyén feladata volt ennek minden szegmensét megismerni, önmagát Isten dicsőségére és a társadalom nagyobb javára fejleszteni (Weber, 2018. 145–150.).

Imre Sándor (1877–1945) pedagógusra és művelődéspolitikusra hivatkozva írja Kattein-Pornói Rita, hogy a tehetség, bár értelmi minőség, azonban nem lehet teljes értékű az erkölcsi elemek meghatározó ereje nélkül. Azaz nem elég tanítani, fejleszteni a gyermekeket, hanem az hagyományosan vallási alapokon nyugvó, de alapvető és nagyon meghatározó etikai parancsok belső szabályzóit is el kell sajátítaniuk. Ilyenek a pontosság, a szorgalom, a felelősség, a szociális érzék és hasonló más attitűdök, amelyek optimális esetben a felelős és a tehetséges ember jellemző tulajdonságai is egyben. Ezek hiányában a tehetség is könnyen tévútra kerülhet, „s a könnyelműség és felületesség csapdájába esve erkölcsi minőség híján a társadalom számára inkább veszedelmet, sem, mint segítséget jelent” (Kattein-Pornói, 2018. 92.).

Max Weber szerint is bűn volt a lustaság, az elhanyagolt idő, a test kényeztetése és minden, ami nem Isten dicsőségét szolgálta. A sport is csak a jobb fizikai erőnlét és az állóképesség növelésének tükrében nyerhetett értelmet, mert csupán a hivatás gyakorlása, a vallási életben való részvétel és az elengedhetetlenül szükséges pihenés között lehetett az életidő a megfelelő és elvárt etikai normák szerint megosztani (Weber, 2018. 150–151.).

„Isten a cselekvés számára tart életben bennünket és tevékenységeinket: a munka a képesség megnyilvánulása és természetes célja [...] A cselekvés szolgálja a legjobban Istent s fejezi ki a legnagyobb tiszteletet iránta [...] A közjólét vagy a sokak java a saját jólétünk elé helyezendő.” (Weber, 2018. 150.)

A hivatásgyakorlás fogalomkörébe és gyakorlatába tartozott az Istennek tetsző családi élet, a gyermekek nevelése és tanítása, bármiféle tudásátadás, valamint a tudásszerzés, azaz tanulás. Ennek fényében az évszázadok során magasra értékelődött a tanítói, tanári hivatás és ezzel együtt maga a tanulás is (Pornói, 2016). Megengedettek csak olyan világi olvasmányok voltak, amelyek az összetett erkölcsi fegyelem jegyében a társadalmi, gazdasági, politikai és szakmai információkat, újdonságokat hordozták. Ennek révén a tanulási folyamatok összefonódtak az elméleti és gyakorlati ismeretek élethosszig tartó megszerzésével és a vonzatos tudástartalmak elsajátításával. A tehetség, amely a középkorban szinte egyáltalán nem számított értéknek (Berzsenyi, 2024. 72–73.), a protestantizmus hatására mára a német *Begabung*, adomány szóval fejeződik ki, és szintén az isteni gondviselés jelenlétére utal. Ennek ajándéka, bár az egyénben nyilvánul meg, de a közösséget illeti, és része Isten művének. Tehát olyan érték, kincs, ajándék, amely felemeli annak hordozóját és kiaknázóját, azaz a tehetséget és a tehetségmentőt egyaránt. Mindez nem lehet az ember egyéni érdeme, hanem csakis életfeladataként értelmezhető (Kattein-Pornói, 2023).

Visszaszűkítve a sárospataki kollégiumra és a protestáns etikára: tudjuk, hogy a szegény sorsú tehetségek ügyét már a kezdetektől felkarolta a református egyház. Ily módon minden vidéki tanító, tanár vagy igazgató maga is tehetséggutató volt, az oktatási intézmények pedig egy-egy tehetségmentő központként is működtek. Viszont nem segítette a sárospataki kollégiumot az alapvetően katolikus hagyományokon nyugvó államideológia, és az sem, hogy történeti szempontból Zemplén megye a katolikus Habsburg-ház elleni mozgalom központja volt (Pornói, 2015). Diákjainak jelentős része a népből származott. E szemléletmódot demokratikus szellemnek is nevezhetnénk, azonban egyértelműen visszavezethető az ekkor már fél évezredes protestáns etika társadalmi felelősségvállalására, amelyet már gyermekkorban értékmérőként adott át diákjainak (Kattein-Pornói, 2018. 95–96.).

Harsányi István, aki – mint már fentebb szó volt róla – tanárként e kezdeményezés élére állt, 1908. január 20-án Sárospatakon született. Szülei sok szálon kötődtek a kálvini protestantizmushoz, amely jelentősen meghatározta Harsányi életpályáját. Édesapja a helyi református gimnáziumban és a teológián végezte tanulmányait, majd élete végéig ezen intézmények tanáraként dolgozott. Ő maga pedig egyetemi évei alatt ösztöndíjat nyert az európai reformáció genfi központjába (Kattein-Pornói, 2018. 97–98.). Kattein-Pornói idézi még a sárospataki kollégium egykori igazgatójának, Novák Sándornak 1934-es gondolatait, és azt írja, hogy „A protestantizmusnak a magyar jövő kialakításában továbbra is pótolhatatlan hivatása van.” (Kattein-Pornói, 2018. 100–101.).

Elfogadott etikai normává vált az előrelépés, a fejlődés, a tudás és készségek, a tehetség gyarapításából származó szellemi értékek többletté emelése. Ugyanakkor a bűnnek minősült e képességek és készségek eltékozlása, az ezekből adódó lehetőségek ki nem használása, mert mindezt a cselekvésszentség, a *Werkheiligkeit* szintjén ellenszegülés-ként értelmezték az isteni renddel szemben. Az életszentség fejlődésével a hivatástudat elmélyülésével és a hitben gyökerező társadalmi felelősség erősödésével mintává és példaképpé vált a hivatásra tanítás, a tudásátadás, mert az etika magasabb szintjére emelte gyakorlóját (Weber, 2018. 159–160.).

A tehetségek Istent orszagát és az emberi társadalmat szolgálják

„Ha Isten olyan utat mutat nektek, amelyen az Ő törvényeivel összhangban több hasznot szerezhettek, mint más utat követve, anélkül, hogy rosszat tennétek saját lelketeknek vagy bárki másnak, és mégsem ezt követitek, hanem a kevesebb nyereséget hozó utat választjátok, akkora benneteket szólító hivatás egyik célját semmisítitek meg. Azt fejezitek ki ezzel, hogy nem vagytok hajlandók Isten intézője [*steward*] lenni, nem vagytok hajlandók elfogadni az Ő abból a célból nektek szánt ajándékait, hogy amikor kéri, képesek legyetek használni őket. Istenért szabad fáradságosan dolgoznotok, hogy meggazdagodjatok, de a húst és a bűnért nem.” (idézi Weber, 2018. 159. a következők szerint: Baxter Christian Directory, I/10. 9 [I/378.])

Ez a fajta tanuláshoz való hozzáállás alapjává lett a mai iskolai képzések mintájának, hiszen már nem csak csinálni, hanem megérteni, elhivatottan törekedni, fejlődni és végül példaképpé lenni is szükségessé vált a polgári világ szakmai hivatásértelmezésének rendjében (Weber, 2018. 159.).

„[...] a református egyház szegény tehetségeket támogató munkája történelmi hagyománnyal bírt. Azonban voltak bizonyos időszakok, mikor e munka kivételes fontosságúvá vált. Ilyen korszaknak tekinthető a számtalan problémával terhelt két világháború közötti éra.” (Kattein-Pornói, 2018. 126.)

Kezdetben Magyarország területén csak a református egyház fenntartása alatt működő néhány gimnáziumban (Sárospatak, Hódmezővásárhely, Miskolc, Szeghalom, Nagykőrös) folyt a szegény sorból származó, de tehetséges gyermekek mentése. Anyagi forrásait kizárólag egyházi pénzből, a hívek hozzájárulásaiból, adományokból és egyéb alternatív forrásokból finanszírozták (Kattein-Pornói, 2022). Az állami program a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 1941. évi 57.436. számú, a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatásának előmozdítására szolgáló járulékok megállapításáról szóló rendeletével vette kezdetét (Kattein-Pornói, 2018. 127.). Tehát a katolikus államvezetés adoptálva és országos szintre emelve átvette a protestáns gyakorlatot. A II. világháború előtti jobboldali, és a feudális társadalom maradványait még nem

igazán maga mögött hagyó Magyarországon, Horthy Miklós (1868–1957) kormányzóságának (1920–1944) huszadik évében jelentős alapítványt hoztak létre a tehetséges, de szegény gyermekek oktatásáért (Kattein-Pornói, 2018. 129.).

Érdemes feltenni néhány kérdést az állami és az egyházi tehetségmentésben gyökerező különbségek kapcsán: Miért volt a református egyház berkein belül létrejött tehetségmentő tevékenység hatékonyabbnak tekinthető?

„Az állami program mintájául szolgáló sárospataki munka egy alulról szerveződő vallási alapon álló tevékenység volt. Vagyis a szegényebb gyermekek támogatása a hit vezérelte humánus szemléleten alapult, mely összekapcsolódott a hívek hathatós támogatásával.” (Kattein-Pornói, 2018. 190.)

Valamint gyakorlati megvalósulását és sikerességét egy-egy karizmatikus személyiség tekintette életfeladatának.

Továbbá arra a megállapításra jutott Kattein-Pornói, hogy a klebelsbergi törekvések a tudatos elitképzés, és az ehhez kapcsolódó intézményrendszerek létrehozásában játszottak óriási szerepet. Ezzel szemben nem érezték magukénak a szegény rétegek művelődési viszonyainak számottevő és mindenre kiható javítását. Vitathatatlan azonban, hogy Klebelsberg az általa megvalósított tanyai népiskola-építési programnak köszönhetően e réteg művelődési esélyeit jelentősen növelte (Kattein-Pornói, 2018. 194.).

A vezető réteg, vagyis az úri társadalom célja maga az uralkodás volt, így csak azoknak a kezébe akart hatalmat adni, akik azonos elveket és hitet vallottak, illetve azt időközben magukévá tették. Egyenes következménye volt tehát az a társadalmi jelenség, amely miatt a különböző hivatalokban szinte csak protekció segítségével lehetett elhelyezkedni (Kattein-Pornói, 2018. 195.).

Kitekintés a tradicionális katolikus gondolkodásra a szegény sorsú tehetségekről

A hagyományos katolikus szempontnak e tanulmányban csak röviden szeretnék teret adni, azonban legalább az alapvető magyarázat szintjén hiányát érzem bemutatásának. Legfontosabb és legpontosabb képet a tárgyalt korszak két nagy pápai enciklikájából kaphatunk. Ezek azok a dokumentumok, amelyeket az egyház legmagasabb tanítóhivatala, azaz a mindenkor római pápa adhat csak ki. Tartalmuk olyan írásbeli döntések, amelyek által a pápa az egész Egyházra vonatkozó pontifikátusi hatalmát gyakorolja (Bánk, 1982).

1891. május 15-én történeti jelentőségű lépésnek számított XIII. Leo pápa (1878–1903), polgári nevén Gioacchino Pecci (1878–1903) *Rerum novarum* kezdetű enciklikája. A szentszék történetében először jelent meg szociális körlevél, pontosabban hivatalos egyházi állásfoglalás a munkáskérdésről. Az ebben leírt gondolatok hűen tükrözik a századforduló katolikus irányultságú társadalmi vezető rétegeinek álláspontját és nézeteit az alapvetően szegény néprétegekről.

A pápai vélemény szerint az egyháznak is állást kell foglalnia és buzdítania a legszegényebb sorsú embereken való segítség megindítását és átalakítását, mert az állami intézmények már – meglátása szerint – nem a vallási normák szerint intézik a sorsukat (XIII. Leó, 30.).

Több mint egy évszázad távlatából visszatekintve érdekes és sok mindent megmagyaráz a pápai nézőpont:

„Bízvást és teljes joggal bocsátkozunk éppen Mi e kérdés tárgyalásába, mivel olyan problémáról van szó, melyből a vallás és az Egyház segítsége nélkül nincs alkalmas kiút. [...] azt azonban habozás nélkül kimondjuk, hogy minden emberi kísérlet

hiábavaló lesz, ha az Egyházat mellőzik. [...] az Egyház az, amely nem csak az egyes emberek elméjét törekszik kiművelni, hanem törvényei által igyekszik szabályozni életüket és értékrendjüket is;” (XIII. Leó, 35.)

Megemlíti a munkának, pontosabban a fizikai munkának a protestantizmus vallásfilozófiai elveitől erősen eltérő büntetés-jellegét is:

„Ami a testi munkát illeti, attól az ember még a paradicsomi állapotban sem mentesült volna, csakhogy amit akkor az akarat szabadon, a lélek gyönyörűségére kívánt volna, azt most a szükség kényszeríti ránk terhes kötelességként a bűn büntetéséül. 'A föld átkozott lesz miattad. Fáradtsággal szerzed meg rajta táplálékodat életed minden napján' (Ter 3,17-18). Hasonlóképpen az egyéb földi bajoknak sem lesz soha végük, mert a bajok a bűn kemény és nehéz következményei, s mint ilyeneket kell túrnunk őket, és ez az embert szükségképpen élete végéig elkíséri.” (XIII. Leó, 35.)

Fontos gondolata az ekkor még mindent átható arisztokratikus, Istentől rendelt uralom elve. A hatalom Istentől származik, ennek révén egyfajta részesedés az isteni hatalomból, ezért annak mintájára, atyai gondoskodással kell gyakorolni (XIII. Leó, 43.). Ez a szellemiség megjelenik az állami tehetségmentési törekvések háttérében, de az atyai gondoskodás nem az egyént, hanem a rendszer fennmaradása érdekében egy lehetőséget emel fel. Ha még a mai gyermekvédelemhez képest csak kezdetleges formában is, de már felszólít a gyermekek védelmére és tanításuk fontosságára:

„éppen a gyermekeknél nagyon kell vigyázni, hogy addig ne állítsák őket munkába, amíg testük, szellemi és lelki képességeik eléggé ki nem fejlődtek. A gyermekkorban zöldellő hajtásokként sarjadozó erőket a korai igénybevétel elsorvasztja, s ekkor minden tanítás és nevelés kárba vész.” (XIII. Leó, 46.)

XI. Pius pápa *Quadragesimo Anno* című enciklikájában 1931-ben már négy évtized távlatából magyarázza, értelmezi, hatáselemzi és továbbgondolja a *Rerum Novarum* tanítását. Új álláspontot és ezzel együtt egy teljesen megváltozott, újító nézetet majd csak a II. Vatikáni Zsinat tanítása (1962–1965) fog tudni lassan beemelni a Katolikus Egyházba (Cserhádi és Fábán, 1971).

A nem keresztény felekezetekhez tartozó tehetségek, azaz a zsidó értelmiség sorsának alakulása a Horthy-korszakban

Összehasonlító elemzésem mindkét forrása tárgyalja, Max Weber is, és Katteín-Pornói Rita is, a zsidóságot, a zsidóság hozzáállását a tanuláshoz és a munkához. Ennek okán én is szükségét érezve egy rövid bekezdésben, ez úton a teljesség igénye nélkül nyúlok hozzá e problémához, leginkább azzal indokolva e fejezetemet, hogy a korszak valóban nem tárgyalható reálisan a zsidóság részvételi lehetőségeinek említése nélkül. Köszönettel használom fel ennek további alátámasztására azt a lektori gondolatot, hogy: a zsidó származásuk korlátozása a felsőoktatásban és az állami hivatalviselésben nem vezethető le közvetlenül a keresztyéni értékekből, hanem ezek szinte egyértelműen reálpolitikai okokból kerültek előtérbe. A foganatosított intézkedések nem jártak a hivatalosan várt eredménnyel, azonban később, a pángermán (1920), majd a nemzetiszocialista (1933) eszmék elterjedése és a gazdasági világválság (1929–1933) kölcsönhatása révén kialakult gazdaságpolitikai helyzetben hivatalossá tették a fokozódó antiszemitizmust, és táptalajt adtak elterjedésének. Mindez alig egy évtized alatt a holokauszthoz vezetett.

Weber szerint a protestantizmus átvette a zsidó etikából a polgári vállalkozás és a racinális munkaszervezés ethoszát, amelynek elvi vonásai mutatnak rokonságot a talmudi zsidóság puritán erkölcsiségével. Az a gondolat, hogy a siker Isten áldásának jele, nem idegen a zsidóságtól sem (Weber, 2018. 164–165.).

Magyarországon az 1920 utáni időszakban társadalmi feszültséget okozott a szellemi munkát végzők aránytalanul magas száma, ami a korszakban fellángoló antiszemitizmus egyik okaként is megjelölhető. Míg a zsidó származásúak és vallásúak között nőtt a mérnökök, orvosok és egyéb értelmiségiek aránya, addig az állami – a dualizmus kori munkamegosztásnak köszönhetően elsődlegesen keresztény, főleg katolikus – tisztviselő réteg komoly leépítéseknek esett áldozatul, és anyagilag is ellehetetlenült. E középréteg problémáját a Teleki-kormány az 1920. XXV. törvénnyel próbálta enyhíteni, amely a „*numerus clausus*”, azaz a zárt szám törvénye néven híresült el. Ennek értelmében az egyetemekre, főiskolákra felvett tanulók számát oly módon akarták korlátozni, hogy a „népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozó ifjak arányszáma a hallgatók közt elérje a különböző népfajok és nemzetiségek országos arányszámát” (Kattein-Pornói, 2018. 195–196.). Számos publicisztikában ezt szociálpolitikai döntésként próbálták magyarázni, és arra hivatkoztak, hogy ezzel csak az agrárnépesség gyermekeinek kívánták biztosítani a lehetőséget magasabb szintű tanulmányok elvégzéséhez. Azonban ez az érvelés már a kezdeti szakaszban sem állta meg a helyét, hiszen 1920 után sem következett be érdemi változás az agrárnépesség gyermekeinek magasabb iskolákba történő beiratkozásával kapcsolatosan. Míg 1914-ben az agrárnépesség többségét kitevő mezőgazdasági munkások az egyetemisták 0,6%-át tették ki, ez a szám 1930-ra, a zsidókvóta bevezetése után sem változott számottevően. Ugyanez érvényes a falusi birtokosok gyermekei esetében is (Kattein-Pornói, 2018. 195–196.).

Az első világháborúig a felekezeti csoportok írni-olvasni tudása szoros összefüggésben állt a regionális és településtípusonkénti elhelyezkedésükkel és gyakorolt vallásukkal is (Kattein-Pornói, 2018. 197.). Hiszen eltérő hitéleti képzéseket valósítottak meg a gyermekek számára a katolikus, a protestáns és a zsidó felekezetek. Mindez még egy további módon is megosztotta, szegregálta a társadalmat.

Összegzés

Előadásaim, óráim, publikációim rendszeresen visszatérő vezérgondolata, hogy a vallási szálak minden társadalmi jelenségben tetten érhetők. Természetesen nem kívánható meg a szellemtudományok minden kutatójától, hogy teológiai és vallástudományi ismeretek mentén is tudja elemezni a kutatott kort és problémát. Azonban néha érdemes meghallani Marc Depaepe, a leuveni egyetem rektorának véleményét is, amely szerint az általános társadalom- és kultúrtörténészek elszalasztják annak a lehetőségét, hogy szakmai kiegészítéseikkel, újfajta problémafelvetéseikkel és más irányú megközelítéseikkel hozzájáruljanak a neveléstörténeti kutatásokhoz. Tanulmányom sajátos látásmódjával, a vallásfilozófia szemszögéből szeretne hozzájárulni Kattein-Pornói Rita hiánypótló kutatásának összetettebb megértéséhez. Olyan részleteket, elemeket és szakirodalmakat beemelve, melyek eddig kívül estek a szerző vizsgálódásainak hatósugarán (Depaepe, 2013. 10.).

Jelen esetben az általam eszközölt kiegészítés a kezdeti hazai tehetséggondozás és tehetségmentés olyan összetett háttértartalmait vizsgálja, amelyek bizonyos kérdések megválaszolásában segítséget nyújthatnak a kutatónak.

Ilyen az analfabetizmus kérdése, a gyermekek tanulási hajlandóságának, azaz a tanulóhoz való hozzáállásának kérdése is. Egy olyan közegeből, ahol érték a tanulás és a tudás, ahol természetes – ha csak a napi bibliai szövegrészek szintjén – a napi olvasás; ahol a szülő szegénysége ellenére is elfogadó és támogató közeget biztosít gyermeke

tanulmányaihoz, és készséggel elfogadja ebben Isten rendelését, ott sokkal könnyebb dolga van a segítő szándékú pedagógusnak. Mert illeszteni tudja a gyermek tehetségét, a megsegítés lehetőségét a közösség támogatásával és az etikai normák, a hitfegyelem társadalmi tanításaival. Nem lehetetlent vár el, hanem lehetőséget teremt, nem kiszakít, hanem beilleszt, és ő maga sem egy távoli idegen, hanem valaki, aki a közösség része. A gyermekek is könnyebben integrálódtak a protestáns puritanizmus jól ismert rendszerébe, és nem büntetésnek, hanem ajándéknak élték meg az isteni segítséget. Tehát egy mégoly nagy váltásnak is megvoltak a gyermekek lelke számára kapaszkodót nyújtó ismerős jegyei és lelki tartalmai.

Az állami tehetségmentés – Kattein-Pornói Rita kutatásából egyértelműen kiderül – próbált összhangot teremteni a gyermek otthoni környezete és az oktatási intézmény adottságai között, azonban mindent a költségek oldaláról tekintett, és az önfeladót, engedelmes alkalmazkodást várta el. Segítése szinte az anyagi támogatásban ki is merült, elvárásait nem illesztették a gyermekek adottságaihoz. Nem személyszinten, Isten rájuk bízott teremtményeként és életfeladatként tekintettek rájuk, hanem eszközként egy csak kevesek számára megérthető és átlátható cél biztosításához. Az állami rendszerből hiányoztak a nagy pedagógus egyéniségek, az érthető célok, valamint a lelki megközelítés. Még akkor is, ha a protestáns puritanizmus az egyént alárendelte a közösségnek, a kor szintjén és szokásai szerint, de vitathatatlanul foglalkozott a lelki fejlődés szükségleteivel.

Ha valakinek – mint ezeknek a tehetségmentett szegény sorsú gyermekeknek az idegen intézmények kollégiumaiban – nincs semmije és senkije, csak a hite, amibe kapaszkodni tud, akkor nem lebecsülendő ennek ereje a kitartásban, a helytállásban és az etikai normák ezer szálú szövetségének útvesztői között való helyes tájékozódásban.

Míg az alulról szerveződő református gimnáziumok hitükből fakadóan az egyént akarták felemelni a közösség javára, addig az állami tehetségmentés a közösséget akarta megmenteni az egyének felemelése által. Más volt a súlypont, a megközelítés, és ezzel más volt maga a kezelés és a bánásmód is. Nem mindegy, hogy egy nevelési és oktatási programnak célja vagy alanya a gyermek.

Berzsenyi Emese

*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék*

Irodalomjegyzék

XI. Pius pápa (1931). *Quadragesimo Anno*. Vatikán. Magyar nyelven: Dér Katalin fordítása, <https://tarsadalomformalas.kife.hu/xi-pius-papa-quadragesimo-anno/>

XII. Leó pápa (1891). *Rerum Novarum*. Vatikán. Magyar nyelven: Dér Katalin fordítása, <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=125>

Bánk, J. (1982). A pápai enciklikák és jelentőségük. *Vigilia*, 47(8), 593–595. https://epa.oszk.hu/02900/02970/00504/pdf/EPA02970_vigilia_1982_08_593-595.pdf

Berzsenyi, E. (2024). *Bűnös vagy ártatlan – Az európai középkor fogyatékoságtörténete*. Eötvös József Kiadó.

Cserháti, J. & Fábián, Á. (1975, szerk.). *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat.

Depaepe, M. (2013). Több mint az amnézia ellenszere... Historiográfiái, elméleti és módszertani reflexiók a nevelés történetére vonatkozóan. In Hegedűs, J., Németh, A. & Szabó, Z. A. (szerk.), *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó. 9–29. https://dtk.tan.konyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/5681/Historiografia_Nyomda.pdf?sequence=1

Erdélyi, Á. (2020). Weber magyarul(?). *Magyar Filozófiai Szemle*, 64(3), 216–228. <https://filozofiai-szemle.net/wp-content/uploads/2021/02/Erd%C3%A9lyi-%C3%81gnes-Weber-magyarul-.pdf>

Kattein-Pornói, R. (2023). Halhatatlanság az élők között: egy élet a tehetséggondozás szolgálatában. *Sárospataki Füzetek*, 27(3), 29–46.

Kattein-Pornói, R. (2022). Az empiria alapú tehetséggutató megjelenése hazánkban a 20. század első harmadában. *Opus Et Educatio: Munka És Nevelés*, 9(1), 28–39. DOI: [10.3311/oep.495](https://doi.org/10.3311/oep.495)

Kattein-Pornói, R. (2018). Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története. *PhD-értekezés*. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/65d7df1c-96b2-4e14-a0e7-5c9c88c8f916/content>

Pornói, R. (2016). Harsányi István, a népi tehetségek pataki gyámolítója. In Bartha, Á., Paár, Á. & Péterfi, G. (szerk.), *Népi blog: Az elmúlt évek írásai (2014–2016)*. L'Harmattan Kiadó. 268–272.

Pornói, R. (2015). Harsányi István tehetség-kiválasztási módszerének tudományos háttere. In Tóth, Z. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 173–182.

Weber, M. (2018). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. L'Harmattan Kiadó. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/2899>

Absztrakt

A tanulmány Kattein-Pornói Rita *Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története* című doktori értekezésének és Max Weber *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című művének összehasonlító elemzéseként a két világháború közötti magyarországi tehetségmentés vallásfilozófiai és etikai alapjait kutatja. Kattein-Pornói a neveléstörténeti részt figyelemre méltó részletességgel és gondossággal tárgyalja, különös tekintettel a református gimnáziumok és az állami tehetséggondozási kezdeményezések közötti különbségekre. Így ennek tárgyalásába jelen tanulmányom már nem mélyed el, pusztán kiegészítő vallásfilozófiai összevetésként, kiegészítésként arra igyekszik fókuszálni, miként hatott a reformáció munkáról és tanulásról alkotott felfogása a hazai tehetségmentési gyakorlatra. A református iskolák alulról jövő kezdeményezései a „Werkheiligkeit” – a cselekvésszentség – szellemében formálták a gyermekek életszemléletét, hangsúlyozva a tanulás, a munka és a társadalmi felelősség erkölcsi kötelességét. Az állami programok ezzel szemben inkább rendszerfenntartó szerepet töltek be, háttérbe szorítva a gyermek lelki és erkölcsi fejlődést. A vallási háttér, különösen a protestáns puritanizmus, jelentős szerepet játszott abban, hogy a tehetséggondozás nem csupán oktatási, hanem társadalometikai kérdéssé válhatott. Tanulmányom rávilágít arra, miként ágyazódtak be mélyen a vallási eszmerendszerek a korabeli nevelési gyakorlatokba, és közvetítettek máig ható értékeket a magyar tehetséggondozás történetében.

Kulcsszavak: protestáns etika, tehetséggondozás, tehetségmentés, vallás és oktatás kapcsolata

A Trefort Nomád Tábor diákokra gyakorolt hatásainak vizsgálata

Nehéz lenne néhány dolgot kiemelni, hogy mitől különleges a Trefort Nomád Tábor, miért lehet a környezeti nevelés hatékony eszköze. Válaszoljanak inkább a diákok a szerzők helyett: „Tizenegyedikes kíséző diákként látni a kilencedikesek egyik napról a másikra történő változásait, hogy együttműködőbbek, elfogadóbbak stb. egészen érdekes volt.”; „Nagyon fontos a mobilok és minden hasonló eszköz hiánya, ez volt a legjobb az egészben, hogy az eszközök nem vonják el a figyelmet.”; „Nagyon nehezen indultam a Nomád Táborba. Bizalmatlan voltam osztálytársaimmal szemben, és így nehezen hagytam el a megszokott környezetemet. Azonban életem egyik legjobb élményévé vált, és hihetetlenül sokat nevettem az egész tábor alatt.”

Bevezetés

Egyre több jel mutat arra, hogy az emberiség egy olyan globális polikrizisbe sodródott (Lawrence és mtsai, 2024), amely a *Homo sapiens* által az elmúlt 250 esztendőben létrehozott társadalmi és gazdasági rend teljes felbomlását eredményezheti. A kiváltó okok között meghatározó szerepe van a természettudományos ismeretek hiányának, illetve ezen törvényszerűségek alulértékelésének, ami nemcsak a hétköznapi emberek, de a legmagasabb szintű döntéshozók vonatkozásában is megfigyelhető jelenség. Mindez azt eredményezi, hogy a gazdaságot és társadalmat az alapvető természettudományos törvényszerűségeket figyelmen kívül hagyva igyekeznek megszervezni és működtetni (Webb és Kurtz, 2022). Az anyagi javakat hajszoló fogyasztói társadalom és az ezt kiszolgáló növekedésorientált gazdaság számos területen feszegeti a planetáris határokat (Orrantia Cavazos, 2021; Richardson és mtsai, 2023; Thanh Son, 2021).

„Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!” Az 1970-es évektől vált széles körben használt jelmondatná ez a gondolat, ami jelen írás mottója is lehetne. A fentiekben összefoglalt globális kihívásokra való felkészülésben és az aktív társadalmi szerepvállalás belső igényének kialakításában kulcsszerepe kell legyen az oktatásnak. A jövő nemzedék tudásán és szemléletén múlik, hogy az emberiség képes lesz-e kezelni a polikrizis következményeit. Ennek okán az iskolának nem csupán ismereteket kellene közvetíteniük, hanem olyan készségeket és gondolkodásmódot is fejleszteniük, amelyek segítségével a fiatalok felismerik a természettudományos törvényszerűségek társadalmi és gazdasági összefüggéseit, valamint felelős döntéseket tudnak hozni a jövő formálásában.

A magyar közoktatás azonban mintha nem tartana lépést ezekkel a sürgető és aggasztó változásokkal. A tananyag a hétköznapi élet fokozódó kihívásairól szinte tudomást sem véve döntően elméleti tudáshalmazt fog össze, túldimenzionálva a lexikális

ismeretanyagot. A természettudományos tárgyak súlya drámai mértékben visszaszorult. A negatív változások már az alsó tagozatban világosan látszanak, hiszen az 1–2. évfolyamon megszűnt a környezetismeret tantárgy önálló formában történő oktatása, harmadik és negyedik osztályban is csak heti egy órában szerepel (Homoki, 2025). Az 5–6. évfolyamon a természetismereti/természettudományi tantárgyaknak az óraszama kb. 40-50%-kal csökkent az elmúlt 15-20 évben egyes intézménykörökben (Juhos és Hegedűs, 2024). A gimnáziumokban a fizika, kémia, biológia, földrajz négy évre eső heti összes óraszama 20-ról 15-re csökkent a 2020-as változásokkal. Jelen írás szerzői éppen ezért különösen értékes gyakorlatnak, sőt egyenesen példának tekintik az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium Nomád Táborát – és az ahhoz hasonló eseményeket – abból a szempontból, hogy a (természet)tudományos ismereteket hogyan lehet a gyakorlatban alkalmazni, és motiválni a diákokat a környezetük minél alaposabb megismerésére és megértésére. Egy egyhetes tábor nem tudja megoldani a fent említett problémákat, de egyrészt segíthet abban, hogy a diákok nomád körülmények között megtapasztalhassák, hogy mi az, ami „elég” számukra a mindennapjaikhoz és a boldogságukhoz, másrészt pedig segíthet megtapasztalni, hogy összefogva másokkal milyen sok mindenre képesek lehetnek. Minél több efféle kezdeményezés jelenik meg, a diákok érdemi bevonásával, annál nagyobb esély van a tartósabb társadalmi változások elindulására is.

Szakirodalmi háttér

A Trefort Nomád Tábor vizsgálatának megalapozásához érdemes áttekinteni mind az iskolán kívüli környezeti nevelési programok diákokra gyakorolt hatását, mind pedig a táborozás pedagógiai és pszichológiai alapjait.

Egy korábbi, 256 pedagógus megkérdezésén alapuló, nem reprezentatív, kényelmi mintavétellel történő kutatás arra enged következtetni, hogy három tanárból csupán egy alkalmazott valaha a munkája során iskolán kívüli tanítási programot (Nagy és mtsai, 2020). Ennek évtizedes múltra visszanyúló oka lehet a pedagógustársadalom társadalmi és anyagi megbecsültségének alacsony szintjére visszavezethető kontraszelekció (Hanley és McKeever, 1997; Varga, 2007), illetve – ezzel összefüggésben – az is, hogy egy-egy ilyen program szervezésébe és megvalósításába sok időt és energiát kell fektetni. Sokakat eltántorít, hogy napokon át folyamatos és nagyfokú felelősséget kell vállalni a programba bekapcsolódó diákokért. Ugyanakkor pozitív változás, hogy ma már kipróbált módszerek széles skálája áll a pedagógusok rendelkezésére, amelyet alkalmazhatnak akár városi, akár egy zöldövezeti területen elhelyezkedő intézményben (Seres és Nagy, 2025). Az iskolán kívüli környezeti nevelési tevékenységeknek olyan jelentős pozitív hatása lehet a diákokra, az osztályközösségre, és végső soron egy környezettudatosabb generáció kialakítására, hogy feltétlenül érdemes volna erre időt és energiát áldozni (Orosz, 2019; Seres, 2019).

Az elmúlt években két olyan metaanalízis is készült, amelyek – bár nem tartalmaznak magyarországi kutatásokat – alátámasztják a fent leírtakat: a szerzők 43 ország 169 környezeti neveléssel foglalkozó kutatását tekintették át, amely alapján kijelenthető, hogy az iskolai és iskolán kívüli programok szignifikánsan növelik a környezeti ismereteket és a cselekvési szándékot (van de Wetering és mtsai, 2022); továbbá, hogy a terepi programok kedvezően hatnak a pszichés jólétre (hangulatjavulás, szorongás-csökkenés) és a társas kapcsolatokra (csapatmunka, kommunikáció, csoportdinamika), ugyanakkor a szerzők ajánlásai szerint az iskolai és közösségi terek egyaránt fontosak, tehát nem kizárólag az iskolán kívül érvényesülnek a hatások (Vasilaki és mtsai, 2025). Kijelenthető, hogy a tanulók személyiségének egészét formálhatják a terepi környezeti nevelési programok, hiszen mind érzelmileg, mind értelmileg és cselekvési szinten is

bevonódnak a diákok (Kövecsesné Gösi, 2018). Kimutatható az is, hogy a környezeti nevelési programok során végzett aktív gyakorlati tevékenységek jelentősen növelik a környezeti elkötelezettséget és tudatosságot, szemben a hagyományos tantermi oktatással (Kabylbek és mtsai, 2025; Lóor Zarate és mtsai, 2024). A kutatások alátámasztják azt is, hogy a tapasztalati, játékalapú és természeti környezetben történő tanulás hatékonyan működik a serdülőkorban (Dabaja, 2022; Harris, 2021; van de Wetering és mtsai, 2022), ezzel ellentmondva azoknak a korábbi vizsgálatoknak, amelyek szerint más életkori csoportokkal összevetve serdülőkorban a környezeti nevelés kevésbé végezhető hatékonyan (Otto és mtsai, 2019; Sánchez-Llorens és mtsai, 2019). Kijelenthető, hogy a terepi ismeretszerzés olyan élethelyzeteket teremtenek, melyek során a diákok meg tapasztalhatják a természet közelségét és értékét, saját határaikat, valamint a közösség fontosságát is (Fernengel, 1995).

Bizonyított az is, hogy a hosszabb és intenzívebb programok (akár erdei iskolai programok vagy nomád táborok) tartósabb hatást eredményeztek, mint az egynapos kirándulások és szakmai programok (Braun és Dierkes, 2017; Mann és mtsai, 2022). Fontos tisztázni, hogy mit is nevezünk tábornak és milyen alapvetései kell, hogy legyenek. A szakirodalom szerint három alapvető feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy egy eseményt tábornak nevezhessünk: több napon át tartó, intenzív közösségi együttlét; a megszokott környezettől való elszakadás, amely új élmények és tapasztalatok befogadását teszi lehetővé; továbbá személyiségfejlesztő és értékközvetítő pedagógiai célok megjelenése a programok során (Nagy, 2018).

A modern táborozás gyökerei a 19–20. század fordulójára nyúlnak vissza: az iparosodó, zsúfolt városokból szervezetteren vitték a gyerekeket napfény- és tisztalevegő-kúrákra. Ez a gyakorlat ráirányította a figyelmet a természeti környezet jelentőségére; a korszakban ez főként egészségvédelem, természetközeli életmód és terepi természetismeret formájában jelent meg – nem nyíltan a mai értelemben vett „környezetvédelemként”. A Magyarországon kialakuló vándortáborok ezt az alapot különösen erősítették: a táj bejárása gyalogosan, kerékpárral vagy vízen terepen történő tanulási lehetőséget adott (Révész, 2018). A környezet iránti tisztelet a különböző ifjúsági mozgalmak normáiban is megjelent, az úttörők tíz pontja között „Az úttörő szereti és védi a természetet”, a cserkésztvények között pedig „A cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz, és kíméli a növényeket”.¹

Leírható az is, hogy a tábor egy „másik világ”: természetközeli környezet, napirend, önkiszolgálás, kollektív feladatok, ahol a komfortzónán kívüli tapasztalatszerzés a programok szintjén is, illetve mindennapi létfenntartási tevékenységek szintjén is megjelenik (Gruber és Garabás, 2018). A táboroztatás hatékonysága érdekében el kell kerülni, hogy az iskola légköre és logikája szivárogon át, azaz az egyformaság, autoritatív irányítás, ezek helyett előnyben kell részesíteni a sokféleséget, a személyességet és a szabad légkört (Gyarmathy, 2018). Táborozás során a diákok kizökkennek a mindennapi tantermi közegből, és számtalan új direkt és indirekt hatás éri őket. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a formális tantervvel ellentétben egy tábori közegben a diákok rejtett tanterv szerint informálisan és gyakran tudattalanul sajátítják el az ismereteket az interakciók és az oktatási környezet révén (Haidet és mtsai, 2019; Nagy, 2023; Neve és Collett, 2018). Kiemelendő az is, hogy a tábori környezet a hátrányos helyzetű vagy valamilyen okból marginalizált csoportok számára fokozottan előnyös lehet, mivel elősegítheti a társadalmi integrációt és a pozitív identitás kialakítását (Anderson-Butcher és mtsai, 2014; Henert és mtsai, 2021; Smith és mtsai, 2022).

Kutatások sora bizonyítja, hogy a nomád táborok és erdei iskolák olyan természetközeli élményeket nyújtanak, amelyek mérhető növekedést eredményeznek a fiatalok környezettudatosságában, környezeti ismereteiben és környezettudatos viselkedésében, ezek pedig azt eredményezhetik, hogy a fiatalok nagyobb valószínűséggel azonosulnak

a környezeti értékekkel, és a környezet őrzőiként viselkednek (Cheeseman és Wright, 2019; Collado és mtsai, 2013; Nelles és Ressler, 2023). Az erdei iskolák vagy nomád táborok esetében arra sincs szükség, hogy külön specifikus környezeti nevelési programokat alkalmazzanak, mivel a táborokban való részvétel önmagában növeli a felelősségérzetet, a természethez való kötődést és a környezettudatos viselkedésre való hajlandóságot (Cheeseman és Wright, 2019; Collado és mtsai, 2013). A fentiek mellett egyes tanulmányok rámutatnak arra is, hogy ezek a természeti környezetben megvalósuló táborok az önállóságot és az empátiát is bizonyítottan növelik (Pirchio és mtsai, 2021), továbbá pozitív hatással vannak az étellel való elégedettségre, és a megélt stressz érzetét is csökkentik (Mutz és Müller, 2016).

A környezeti nevelési táborok sikerességének és hatékonyságnak egyik záloga a tanulók aktív bevonódása a feladatokba. Ez történhet csoportosan vagy önállóan is, a lényeg, hogy élményközpontúan, gyakorlatorientáltan valósuljon meg (Husztai és mtsai, 2019). Ezeken a programokon valóban a diákok elé tárul a világ, mivel terepen sok olyan dolgot tapasztalhatnak meg, amelyeket eddig csak tankönyvekben láttak. Konstruktívan részt vehetnek egy olyan tanulási formában, amely az élet természetes összetettségét és az ember és környezet kapcsolatát helyezi előtérbe (Kövecsesné Gósi, 2015). A terepi tanulás lehetőséget ad arra is, hogy a pedagógusok segítsék a diákokat az elméleti tudás gyakorlati alkalmazásában, valamint a tantárgyak ismeretanyagai közötti kapcsolatok felismerésében, ami mélyebb megértést és fokozott motivációt eredményezhet a STEM-területeken történő továbbtanulás irányába (Ghadiri Khanaposhtani és mtsai, 2018). Mindemellett arra is lehetőség nyílik, hogy a tantervből teljes mértékben hiányzó alapismereteket is átadhassanak, mint például a tisztább

Kutatások sora bizonyítja, hogy a nomád táborok és erdei iskolák olyan természetközeli élményeket nyújtanak, amelyek mérhető növekedést eredményeznek a fiatalok környezettudatosságában, környezeti ismereteiben és környezettudatos viselkedésében, ezek pedig azt eredményezhetik, hogy a fiatalok nagyobb valószínűséggel azonosulnak a környezeti értékekkel, és a környezet őrzőiként viselkednek. Az erdei iskolák vagy nomád táborok esetében arra sincs szükség, hogy külön specifikus környezeti nevelési programokat alkalmazzanak, mivel a táborokban való részvétel önmagában növeli a felelősségérzetet, a természethez való kötődést és a környezettudatos viselkedésre való hajlandóságot. A fentiek mellett egyes tanulmányok rámutatnak arra is, hogy ezek a természeti környezetben megvalósuló táborok az önállóságot és az empátiát is bizonyítottan növelik, továbbá pozitív hatással vannak az étellel való elégedettségre, és a megélt stressz érzetét is csökkentik.

begyűjtás és környezetkímélőbb fatüzelés (Csontos és mtsai, 2025).

Érdemes azt is megjegyezni, hogy nemcsak a diákokra, hanem a szüleikre is pozitív hatása lehet a környezeti nevelési táboroknak, hiszen a gyermekben újonnan kialakuló, nagyobb fokú környezettudatosság áttételesen a szülőkre is kihathat (Cheeseman és Wright, 2020), ugyanakkor a környezeti nevelés önmagában nem mindig vezet tartós

viselkedésváltozáshoz, ha elmarad a családi és társadalmi támogatás (Bergman, 2016; Edsands és Broich, 2020; Nagy, 2023).

A középiskolás diákok körében végzett erdei iskola és nomád tábor típusú természetközeli oktatási programok hatásait vizsgáló kutatások több esetben is a jelen kutatás módszertanához hasonlóan és kontrollcsoport bevonásával történtek. Ezek is kimutatták, hogy a programok pozitív hatással lehetnek a diákok testi és lelki jóllétére, környezettudatos viselkedésére, valamint csökkenthetik az iskolai stresszt és javíthatják a tanulmányi teljesítményt (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Braun és Dierkes, 2019; Pirchio és mtsai, 2021). További, kontrollcsoport bevonásával végzett vizsgálatok kiemelik azt is, hogy a városi diákok körében különösen jelentős attitűdváltozás figyelhető meg a környezeti nevelési táborok után (Said és mtsai, 2022). Ugyanakkor azt is fontos kiemelni, hogy az okozott változások mértéke és tartóssága a programtól és annak időtartamától, a populációtól és mérési módszertől függően változik (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Braun és Dierkes, 2019).

Jelen kutatásban az alábbi kérdések vizsgálata kerül középpontba:

- Igazolható-e az a hipotézis, hogy egy egyhetes iskolai nomád tábor pozitív hatással lehet a részt vevő diákok környezettudatosságára és környezeti attitűdjeire?
- Mely programelemeknek milyen hatása van az osztályközösségre és a baráti kapcsolatokra?
- A tanulóknak mely képességeik és készségeik fejlődnek egy ilyen tábor hatására?
- Milyen időtávon befolyásolja a tábor a diákok gondolkodását és viselkedését?

A Nomád Tábor bemutatása

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium egyedinek számít abból a szempontból, hogy a pedagógiai programjában szerepel az egyhetes Nomád Tábor. Minden májusban, immár 25 éve, egy magyarországi helyszínen épül fel az a tábor, ahol a kilencedik évfolyam három osztálya egy héten át közösen él nomád körülmények között, elzárva a modern világ zajától. Itt a természettel és osztálytársaikkal összhangban élve végeznek terepi programokat, megismerik a természeti környezetüket.

Az osztályt az osztályfőnök kíséri, és gyakran vele tart az osztályfőnök-helyettes vagy más tanár is. További résztvevők a táborvezető, aki széles körű táboroztatási tapasztalattal rendelkező tanár, illetve a tizenegyedik osztályos diákok, akik segítőkként kapcsolódnak be a programba. A segítőket az osztályfőnök választja ki a táborvezetők segítségével, és a feladataikra a június végén megrendezett „Haladó Nomád Táborban” készítik fel őket. A segítők általában – minden táborozó osztállyal – hatan vannak, három fiú és három lány. A táborban kiemelt feladatuk van, hiszen a táborvezető utasításai és a napirend szerint segítik és koordinálják a mindennapi működést. Pontos felkészítést kapnak a tábor hétköznapijaihoz: a munkavégzéshez, ételkészítéshez és a programok lebonyolításához. Az ő munkájukat segíti a kilencedikes táborozók közül kikerülő, és naponta beosztott „napos csapat”, akik végzik az ételek előkészítését és a tábor körüli munkákat. A tábor elsődleges célja, hogy kizökkentse a diákokat a hétköznapiakból, és kívülről szemléljék azt a megszokott világot, amelyben élnek, méghozzá a természetközelség aspektusából. Fontos továbbá, hogy a diákok is megtapasztalják, mi az, ami „elég”, hiszen a mindennapjaik során annyi fölösleges inger, hatás és „luxus” éri őket, amely az értékrendjüket erősen befolyásolja, és eltolja a természetközelségtől.

Egyértelmű cél az alkalmazkodási készség fejlesztése is: alkalmazkodás a természethez, környezethez, élőlényekhez, a diáktársakhoz és önmagukhoz. Megtapasztalják a sátorban alvás kihívásait; például azt, hogy a pók csak akkor fog kimenni a sátrukból, ha kitesszék; a víz sem érkezik magától – a forráshoz vezető séta is a tábori

tapasztalatszerzés része. A diákok a tábor alatt megélhetik, hogy egy közösségbe tartoznak. Ez a „mi”-tudat segíthet nekik megküzdeni a nehézségekkel. Számítaniuk kell egymásra és bízniuk kell egymásban, elvégre csak így lesz étel, így lesz tüzelő és így lesz víz. Az összetartozásukat és a fejlődésüket egyértelműen támogatja, hogy rengeteg visszajelzést kapnak a diákok mind a tanároktól, mind pedig a diáktársaktól. Ugyanakkor egyértelmű visszajelzés az is, ha valamit – akár sokszori próbálkozás után – sikerül megoldaniuk (például tüzet rakniuk), vagy ha éppen sikerül egy váratlan helyzetben helytállniuk. Konkrét hasznosíthatósága is van ezeknek a tapasztalásoknak, mert rájöhetnek, hogy milyen nagy mértékben formálják az őket körülvevő világot, továbbá, direkt és indirekt módon mennyi mindenre lehetnek hatással.

A tábor programja tudatosan épül a nevelési célokra, ezért egységes étkezés, telefonmentesség és a nassolás mellőzése jellemzi a mindennapokat. Ugyanakkor a tábor szervezői természetesen az egyéni ételérzékenységeket figyelembe veszik az étkezések során. A szállást a résztvevők által hozott sátrak biztosítják, míg a fürdéshez és az ételek hűtéséhez a közeli patak szolgál vízforrásként. Ivóvíz a közeli forrásokból származik, amelyet a táborozók együtt hordanak a táborhelyre, akár csak a tüzelőnek valót. A tűzhely szerepét három, egymás mellett elhelyezkedő, talajba ásvó tűzrakó látja el. Ezeknek a tűzrakóknak az átmérője pont akkora, mint egy nagyobb kondér, amelyben az ételek elkészítése történik. Meglepően egyszerű felépítésének ellenére a tűzhely nagyon jól ellátja a szerepét, mivel nagy mennyiségű vizet rövid idő alatt képes felforralni, hiszen – megfelelő szellőzés biztosítása esetén – a lángok körülölelik a kondér alját. Az ételmaredekot – ha egyáltalán marad valami – egy talajba ásvó gyűjtőhelyre juttatják, amelyet a hatósági előírásoknak megfelelően rendszeresen fertőtlenítenek. A tábori illemhelyeket egyszerű, fakeretes, talajba ásvó latrinák biztosítják.

A tábor programja során nagy hangsúlyt kap a természeti környezet megismerése és a térbeli tájékozódás fejlesztése is (1. melléklet). Mindez indirekt módszerekkel, a terepi vizsgálódások, mérések és tapasztalatszerzések segítségével történik. Reggeltől kora délutánig a diákok kirándulnak, vagy valamilyen közös terepi programon vesznek részt. A táborhelyre való visszaérkezést követően ebéd várja a résztvevőket, majd délután kézműves foglalkozások, együttműködésre épülő játékok és az osztályfőnök által vezetett csapatépítő programok következnek. Este a tábortűz körül ülve tanulságos mesék és történetek hangzanak el; lehetőség van megbeszélni a napi történéseket, gondokat és tapasztalatokat, de akár népdaléneklésre is lehetőségük nyílik a táborozóknak. Különleges hangulata van a tűz köré gyűlve a csillagos éjszaka alatt ülve beszélgetni, énekelni és érezni azt, hogy mind egy közösség tagjai vagyunk.

A tájékozódás fejlesztését elsődlegesen a tájséták látják el. Ezen séták során a diákok megismerkednek:

- a turistajelzésekkel és térképi jelekkel;
- a szintvonalakkal és azok jelentőségével;
- a térkép használatával;
- a tájoló használatával;
- a távolságbecsléssel;
- az iránylevétellel és iránymeghatározással.

A megismerésen túl e készségek az önálló alkalmazás szintjére fejlődnek, mivel az első napokban még a táborvezető segítségével járnak az erdőben a diákok. A napok előrehaladtával kis csoportokba rendeződve, végül pedig párosával járják az erdőt. A zárónapon a tanulók párokban vesznek részt egy egész napos terepi feladatmegoldásban. A reggeli induláskor megkapják az ellátmányukat, valamint egy térképet, tájólót és útmutatót, amely az állomások helyét és sorrendjét rögzíti. A kijelölt útvonal bejárása során az egyes állomásokon zsírkretás jelöléssel igazolják jelenlétüket. A feladat során sem

az időeredmény, sem az elért állomások száma nem mérvadó. A lényeg, hogy a résztvevők a megszerzett tájékozódási képességeikre támaszkodva, térkép és tájoló segítségével bejárják az útvonalat, és végül visszatárlaljanak a táborhelyre.

A terepi környezeti nevelés szinte minden eszköze a táborozók rendelkezésére áll a táborhelyen, mikroszkóptól a távcsövön keresztül a preparáláshoz szükséges eszközökig. Vannak képes határozók is, így a növény- és állathatározáson túl lehetőség van szőrmintákból vagy akár madárköpetből is kitalálni, hogy milyen fajtól származhat az adott minta. Az élettelen környezeti elemek vizsgálatára és megfigyelésére is van lehetőség, például csapadékmérésre, ásványok és kőzetek vizsgálatára, a csillagos égbolt megfigyelésére, vízvizsgálatra vagy akár hőmérsékleti profilok készítésére.

A Trefort Nomád Táborokon részt vevők körében végzett vizsgálatok bemutatása

Az elemzéshez két adatforrást használtunk (1. és 2. kutatás), amelyeket az alábbiakban mutatunk be. Az adatforrások más-más témaköröket vizsgálnak eltérő módszerekkel, így jól kiegészítik egymást. Az első kutatás hat hónapos időszakot ölel fel, és két gimnáziumi osztály bevonásával készült felmérés eredményeit mutatja be. A második kutatás egy, a Nomád Táborot húszéves távlatban vizsgáló kérdőíves adatfelvétel, amely eredetileg belső használatra készült. Mivel azonban ez – jelen írás szerzői szerint – jelentős tudományos értéket képvisel, az adatokat másodlagos elemzés céljából feldolgoztuk, oly módon, hogy kizárólag a nagykorú válaszadók anonimizált válaszait vettük figyelembe.

1. kutatás

Minta és az eljárás menete

A kutatásban két osztály vett részt. Kontrollcsoportként a budapesti Városmajori Gimnázium egy véletlenszerűen kiválasztott, hat évfolyamos munkarendben tanuló kilencedik osztálya szolgált. Ők a vizsgált időszakban nem vettek részt sem iskolán belüli, sem azon kívüli, környezet- vagy természetvédelemmel kapcsolatos szemléletformáló programban. A másik osztály pedig a budapesti ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium egyik véletlenszerűen kiválasztott kilencedikes osztálya, akik szintén hat évfolyamos munkarendben tanultak. Ez az osztály volt, amely részt vett a Nomád Táborban. Leírható továbbá, hogy a tanulók a vizsgált időszakban azonos kerettantervi elvárások szerint végezték a tanulmányaikat, és a természettudományos tantárgyak tekintetében megegyezett az óraszámuk. A résztvevők szocioökonómiai háttéréről nincsen adatunk, ugyanakkor megemlítendő, hogy mind a két gimnázium fővárosi, sokszoros túljelentkezés van az intézményekbe, és rendre a legjobb tíz magyarországi gimnázium között vannak a HVG listáján. A két osztály közel azonos létszámú (33 és 32 fő), a vizsgálati csoport esetében a lányok és a fiúk aránya 20:13, míg a kontrollosztály esetében 20:12. A vizsgálatban részt vevők elméleti létszáma így 65 fő volt, ugyanakkor betegség és hiányzás miatt a kérdőívek kitöltésében kevesebben vettek részt (első: 52 fő, második: 24 fő, harmadik: 42 fő). A nemre vonatkozó információk csak az első adatfelvételkor szerepeltek. A kérdőív mérési pontosságának növelése érdekében egy validáló kérdést is alkalmaztunk a harmadik kérdőívben, amely során egy adott választ kellett megjelölniük a kitöltőknek. Téves válasz esetében a kitöltő választát a kiértékelés során nem vettük figyelembe. Adat-törlésre a harmadik kérdőívben két esetben került sor.

Annak ellenére, hogy a szerzők igyekeztek mindent megtenni annak érdekében, hogy a kontroll- és a vizsgálati osztály legtöbb paramétere megegyezzen, az iskolai közeg és

a gimnáziumok területi elhelyezkedés is más. Ebből kifolyóan eltérések lehetnek a két osztály között. Ugyanakkor a vizsgálat során a kontrollosztály bevonását azért tartották szükségesnek, hogy láthatóvá váljon, hogy vajon a tanult tananyagnak vagy egyéb, nem vizsgált körülményeknek (akár társadalmi és környezeti hatások, például a vizsgálat ideje alatt bekövetkezett amazonasi erdőtűz) van-e a diákokra hatásuk, hiszen ezek mind a két csoportot befolyásolják. Az eredmények ismertetése során a kontrollcsoportokra összehasonlításképpen hivatkoznak a szerzők, ugyanakkor a vizsgálati csoporton belüli változások bemutatása a legfontosabb.

Az adatfelvétel 2019. 05. 16. és 2019. 11. 04. között zajlott, három darab Google Forms-alapú online kérdőívvel,² anonim önkitöltős módszerrel, kényelmi mintavétellel. A kutatásban való részvétel nem volt kötelező. A bevont intézmények vezetői megismerték a kutatás menetét és engedélyezték a lefolytatását. A részt vevő osztályokba járó tanulók szülei az osztályfőnökökön keresztül tájékoztatva lettek a részvétel önkéntes voltáról, továbbá a felmérés céljáról és menetéről annak megkezdése előtt. Egyetlen szülő részéről sem érkezett olyan jelzés, hogy ne engedné, hogy gyermeke részt vegyen a kutatásban. A diákok a kitöltés előtt tájékoztatást kaptak arról, hogy anonim és bármikor megszakítható kérdőívet töltenek ki, továbbá, hogy a kitöltés önkéntes alapon történik, és több kérdőívet fognak kitölteni. A kitöltés tanórai keretek között történt, okostelefon használatával és osztályfőnöki felügyelettel. A kitöltés során a diákok egymással nem kommunikáltak.

Az első és második szerző a nevezett intézményekben tanít, de sem a kontroll-, sem pedig a vizsgálati csoportba járó diákokat nem tanította.

A kutatás időtartama alatt a kontrollosztály kettő, míg a táborozó osztály három kérdőívet töltött ki. Az első kitöltés azonos napon történt mind a két osztályban, az első kérdéssorral. Ehhez vannak viszonyítva a későbbi mérési időpontok. Ezt követően egy héttel a táborozó diákok elutaztak a hét napig tartó táborba, majd a visszaérkezést követő hetedik napon (az eredeti mérést követő 21. napon) csak a táborozó osztály töltötte ki a második kérdéssort. A kontrollcsoporttal ekkor nem történt adatfelvétel. A kontrollosztály esetében a második, a táborozó osztály esetében pedig a harmadik adatfelvétel az első kitöltést követően közel fél évvel történt (a vizsgálati csoport esetében 25 hét telt el, a kontrollcsoport esetében 22 hét). Összegezve tehát: maga a táborozás nem volt része a kutatásnak. A terepi program a kutatás két adatfelvételi időpontja közé illeszkedett, így a vizsgálat semmilyen módon nem befolyásolta a program lebonyolítását. A tábor az eredeti struktúra szerint, változtatás nélkül zajlott.

Az adatok feldolgozása Microsoft Excel és JASP statisztikai program segítségével történt, a leíró statisztikai módszerek mellett feltárási faktoranalízis és független mintás t-próba használatával. A t-próbák előfeltétel-vizsgálatához Shapiro–Wilk-próba történt, amennyiben az előfeltétel nem teljesült, a Mann–Whitney-próba eredményei kerültek feltüntetésre.

Mérőeszközök

A válaszadónak mindegyik kérdéssor elején meg kellett neveznie az iskoláját, illetve a második és harmadik kérdőívben azt is, hogy részt vett-e a Nomád Táborban. Ezután következett tizenkettő állítás, amelyről egy ötfokú skálán kellett véleményt nyilvánítaniuk. Ennél a kérdéssornál az „egy” minden esetben az „Egyáltalán nem értek egyet”, az „öt” pedig a „Teljes mértékben egyetértek” opció volt. Itt olyan állítások szerepeltek, melyekkel kapcsolatban változás volt várható a Nomád Tábor hatására. Több kérdés is vonatkozott egy-egy területre, és vonatkoztak kérdések a globális, az osztályközösségi és az egyéni szintekre is. Emellett több kérdés az összefogás révén elérhető társadalmi vagy környezeti változásokra irányult.

A kutatásban részt vevő fiataloknak az alábbi állításokkal kapcsolatban kellett véleményt nyilvánítaniuk:

- Felelősek vagyunk a Föld jövőjéért.
- Lehetőségünk van a természettel összhangban élni.
- Csak akkor tudunk változásokat elérni a környezetvédelemben, ha az egész emberiség összefog.
- Ha osztályként összefogunk, változásokat érhetünk el a közvetlen környezetünkben.
- Az összefogás elengedhetetlen, ha a környezetünkért tenni szeretnénk.
- Hatással vagyunk az élő környezetünkre.
- Nincsen ráhatásunk, hogy mennyi károsanyagot bocsátunk ki.
- A környezetünk attól függetlenül változik, hogy egyénileg hogyan cselekszünk.
- Csak a közvetlen környezetünkre vagyunk hatással.
- A környezettudatosság alapvető dolgokról való lemondással jár.
- Úgy is élhetünk jó és teljes életet, hogy kevés energiát használunk fel.
- A boldogság nem áll összefüggésben a felhasznált energia mennyiségével.

Az első kitöltés eredményein feltáró faktoranalízis történt, amely megfelelő illeszkedést mutatott a két faktoros megoldás esetében ($\chi^2(36)=129,341$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,057 CI [0; 0,162], TLI = 0,922, CFI = 0,976. Ennek eredményeképpen, a fenti tételekből egy két, illetve egy három kérdésből álló alskálát lehetett létrehozni.

1. Energiatudatossági változó

- Úgy is élhetünk jó és teljes életet, hogy kevés energiát használunk fel.
- A boldogság nem áll összefüggésben a felhasznált energia mennyiségével.

2. Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála

- Csak akkor tudunk változásokat elérni a környezetvédelemben, ha az egész emberiség összefog.
- Az összefogás elengedhetetlen, ha a környezetünkért tenni szeretnénk.
- A környezettudatosság alapvető dolgokról való lemondással jár.

A második kérdéssorban – amelyet kizárólag a táborozó osztály töltött ki – szerepelt egy kérdés arra vonatkozóan, hogy a kitöltő saját bevallása szerint változott-e bármi a gondolkodásában vagy cselekedeteiben a Nomád Tábor hatására. A kérdéssor kitért arra is, hogy a tábor hatására történt-e változás a kitöltők életvitelében, és hogy neveznék meg azokat a tapasztalatokat, amelyekre véleményük szerint évekkel később is emlékezni fognak.

A harmadik kérdőív mind a két bevont csoportnak szólt. A kontrollcsoport esetében csak a korábban bemutatott 12 állítással kapcsolatban kellett véleményt nyilvánítani. A táborozók emellett megjelölhették, hogy véleményük szerint mely képességeik, készségeik fejlődtek a tábor hatására. A válaszadók egy ötfokú skálán jelölték, mennyire tartják magukra nézve érvényesnek az alábbi kijelentéseket:

- A tábor fejlesztette a térbeli tájékozódásomat.
- Jobban megismertem a természetet a tábor hatására.
- Azóta jobban tudok az osztálytársaimmal együtt dolgozni.
- A tábor hatására jobban megismertem a fizikai határaitamat.
- Olyan tapasztalatokat szereztem, amelyet beépítettem a hétköznapijaimba is.

2. kutatás

Minta és az eljárás menete

A kérdőív célja az volt, hogy a Trefort Nomád Táboráról adjanak visszajelzést azok a résztvevők, akik a tábor első húsz éve alatt legalább egyszer részt vettek a táborban. A kitöltésre való toborzás online, a közösségi média bevonásával, illetve előszóban történt. Az adatgyűjtésre 2019. 05. 06. és 2019. 10. 11. között került sor Google Forms-alapú online kérdőívvel,³ önkitöltős módszerrel, keresztmetszeti kényelmi mintavétellel. Az elemzésbe csak azoknak a válaszai kerültek be, akik már leérettségiztek, és még középiskolásként vettek részt a Nomád Táborban, ezzel garantálva, hogy a kitöltés idején nagykorúak voltak. A név megadása opcionális volt, de az adatbázis összeállítása előtt minden ilyen adat törölve lett az anonimitás védelme érdekében. A kérdőívet 249-en töltötték ki (55,8% nő), az elemzésbe végül 183 válasz került be (56,2% nő). A mintával kapcsolatban leírható, hogy nem tekinthető reprezentatívnak a Nomád Táborokon valaha résztvevők populációjára nézve, nem homogén a koreloszlás, továbbá vélhetően inkább azok áldoztak időt a válaszadásra, akik számára sokat jelentett a tábor. Az adatok feldolgozása Microsoft Excel és JASP statisztikai program segítségével történt.

Mérőeszközök

A felmérést a cikk második szerzője állította össze és bonyolította le, aki az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium biológia vezetőtanára és egyben a Nomád Tábor egyik főszervezője. A kérdőív roppant szerteágazó, és több kérdéscsoportban, más-más aspektusból vizsgálja a Nomád Tábor táborozókra gyakorolt hatásait. Kitöltési ideje hozzávetőlegesen 30 perc. Jelen cikkben csak a kutatás szempontjából releváns kérdéseket mutatjuk be:

- Milyen szerepkörökben vettél részt a táborban? (9. osztályos diák; 11. osztályos kísérő; osztályfőnök; haladó táborozó; táborvezető; kísérőtanár)
- Melyik évben érettségiztél? (nem diákként vettem részt; még nem érettségiztem; évszámok 1998–2019-ig) E kérdés felhasználásával szűrtük ki azon kitöltőket, akik még nem érettségiztek.
- Hogy gondolsz most vissza a Nomád Táborra? Értékelj összességében 1-től (elég-telen) 5-ig (jeles).
- Meddig éreztél azt, hogy van a tábornak hatása rád? (csak a tábor napjai alatt; a tanév hátralévő néhány hetében; a következő tanévben; az érettségiig; ma is érezhető)
- Személyes élményeid között milyen súllyal maradt meg a nomád tábor? (a legrosszabbak között; inkább rossz; szokványosan jó; nagyon jó; a legjobbakkal között)
- Milyen jelentősége volt személyesen, a te számodra a tábor alábbi mozzanatainak? 1-től (lényegtelen) 5-ig (nagyon fontos): a tájékozódás elsajátítása; a természet közelsége és megismerése; saját magad kipróbálása új helyzetekben; szemléletváltozás; népdalok; közös munka; főzés és konyha körüli segítség; fizikai megpróbáltatások; tűz mellett alvás; körülötted élő társaid felfedezése; csapatépítés; tanárok más oldalról történő megismerése.
- Milyen képességek fejlődtek benned a tábor hatására? A résztvevők tetszőleges számú opciót választhattak az alábbiak közül: tűzgyújtás; tájékozódás; problémamegoldás; együttműködés; főzés; fizikai tűrőképesség; empátia mások iránt.
- Attitűdöket, érzéseket, gondolatokat soroltam fel. Jelöld meg, hogy melyek változtak benned, alakultak ki a tábor hatására: az egyszerű körülmények elfogadása;

az elektromosság nélküli élet elfogadása; a tűz szeretete; a népdalok szeretete; mások személyiségének elfogadása; a természet szeretete, tisztelete; az apró élőlények elviselése, megkímélése; a rendtartás igénye; a szelektív hulladékkezelés igénye; az egyszerű megoldások keresése; az egyszerű ételek szeretete; a fizikai terhelés viselése; környezetkímélő szokások kialakítása; környezetkímélő szokások kialakítása még kényelmetlenség vállalása árán is; a hazai élővilág szépségének felismerése; biztonságérzet a természetben; a tisztaság könnyedebb kezelése; a sátorozás megkedvelése; a tűz mellett alvás élménye; nem mindegy, mi történik a körülöttem lévő természettel.

- Az osztály közösségének mely köreire hogyan hatott az együtt eltöltött 6-7 nap? X-tengelyen: nem volt lényeges hatása; szorosabb lett a kapcsolatunk; ellentéteket szült és szétfeszített régi kapcsolatokat; új barátságok alakultak ki.
- Y-tengelyen: a legjobb baráti kapcsolatomra; a szűk baráti körömré; az osztály többi szűk baráti körére; az egész osztályra.
- Mely programok voltak a közösségépítés szempontjából a legfontosabbak? 1-től (legkevésbé) 5-ig (legfontosabbak): táborépítés; kirándulások; délutáni programok; táborítűz melletti esték; tájséta; métázás; más játékok; szabadon eltölthető idő; éjszák a sátorban.

Eredmények

Az eredmények ismertetése során bemutatjuk a kontroll- és a táborozó osztály esetében tapasztalt különbségeket, továbbá a táborozó osztály egyes mérései közötti különbségeket is. A Városmajori Gimnázium esetében (kontrollcsoport) nem található semmilyen szignifikáns különbség a bemeneti és kimeneti mérés között. Egyetlen létrehozott változó, továbbá egyetlen eredeti tétel esetében sem mutatható ki statisztikailag jelentős különbség.

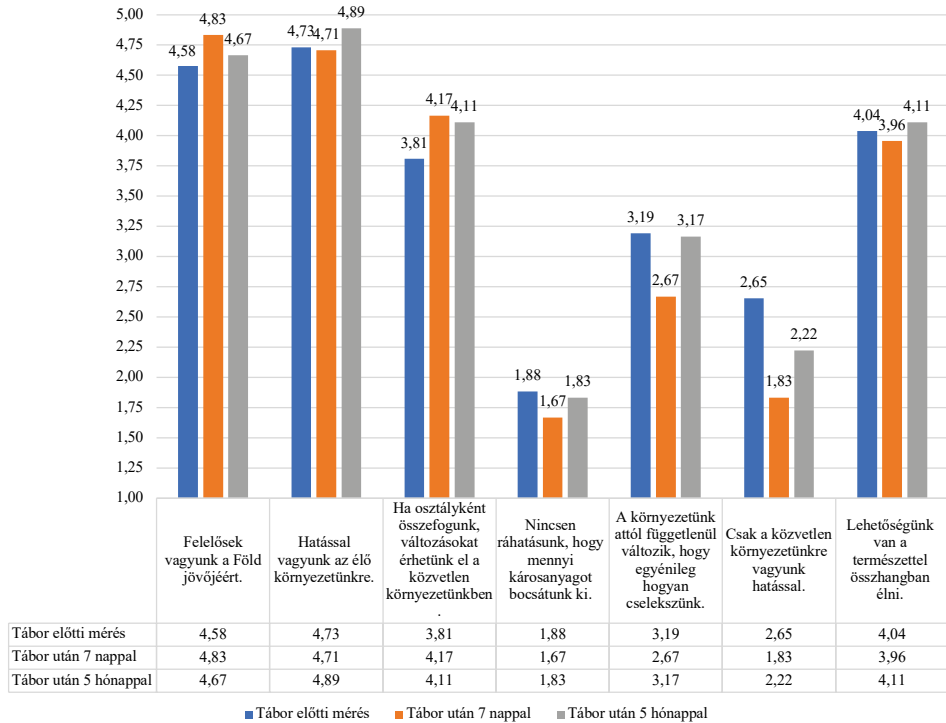
A kontrollcsoport és a táborozó csoport összehasonlítása során három esetben mutatható ki szignifikáns eltérés. Az első (bemeneti) mérés során a Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála esetében a kontrollcsoport pontszáma (átlag: 11,96, szórás: 2,91) szignifikánsan magasabb volt, mint a táborozó csoport pontszáma (átlag: 11,11, szórás: 1,63) ($U = 329,5$, $p = 0,003$). A második (kimeneti) mérés során a „Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála” esetében az első méréskor tapasztalt szignifikáns különbség eltűnt, azaz már nem volt kimutatható markáns különbség a táborozó és a kontrollosztály esetében. A második (kimeneti) mérés során továbbá azt tapasztaltuk, hogy az Energiatudatossági változó a kontrollcsoport esetében (átlag: 7,08; szórás: 1,97) szignifikánsan alacsonyabb, mint a táborozó csoportnál (átlag: 8,22; szórás: 1,51) ($t[40] = 2,034$; $p = 0,049$, Cohen-féle $d = 0,63$).

A kimeneti mérés alapján további egy tétel esetében mutatható ki statisztikailag releváns különbség: „Ha osztályként összefogunk, változásokat érhetünk el a közvetlen környezetünkben.” A kontrollcsoport esetében (átlag: 3,12; szórás: 0,99) szignifikánsan alacsonyabb, mint a táborozó csoportnál (átlag: 4,11; szórás: 1,07) ($t[40] = 3,072$; $p = 0,004$, Cohen-féle $d = 0,95$).

A továbbiakban a táborozó csoporton belüli, három mérés során történt változást mutatjuk be. Az első mérés a tábor első napja előtt hét nappal, a második mérés az egyhetes tábor utolsó napja után hét nappal, a harmadik mérés pedig a tábor után öt hónappal történt.

A tábor követően az Energiatudatossági változó értéke növekedett a 7,42 értékről (szórás: 1,65) 8,04 értékre (szórás: 1,40), majd az utánkövetés során 8,22 értékre (szórás: 1,52), amelyek növekedési trendként értelmezhetőek.

A Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála esetében a kapott értékek változása hibahatáron belüli, és nem rajzolódik ki változási irány sem. Az átlagos érték a tábor első napja előtt hét nappal történt mérésnél 11,11 (szórás: 1,63); a második mérésnél, a tábor utolsó napja után hét nappal 11,21 (szórás: 1,84); a harmadik mérésnél, a tábor után öt hónappal 10,38 (szórás: 2,45).



1. ábra. Az egyes tételekre adott átlagpontszámok a három mérési időpontban

Leírható, hogy a válaszadók döntő többsége teljes mértékben egyetért azokkal az állításokkal, hogy felelősek a Föld jövőjéért, és hatással is vannak az élő környezetükre. Inkább egyetértenek azokkal az állításokkal, hogy osztályként a közvetlen környezetükben változásokat érhetnek el, és hogy lehetőségük van a természettel összhangban élni (1. ábra). A válaszok középérték körül szóródtak, ami arra utal, hogy a diákok megosztottan viszonyultak a következő két állításhoz: „A környezetünk attól függetlenül változik, hogy egyénileg hogyan cselekszünk.”, illetve „Csak a közvetlen környezetünkre vagyunk hatással.”. Ezzel szemben mindhárom mérési időpontban határozottan elutasították azt az állítást, hogy nincs befolyásuk arra, mennyi károsanyagot bocsátanak ki. A táborozás után még tovább nőtt az elutasítás aránya azzal az állítással szemben, hogy az egyéni cselekvésnek nincs hatása a károsanyag-kibocsátásra. Ez a válaszadók környezeti felelősségérzetének erősödésére utal.

A harmadik felmérés során a táborozók közel kétharmada egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy fejlődött a térbeli tájékozódási képessége, mélyebb kapcsolatba került a természettel, és jobban megismerte saját fizikai határait. Emellett a válaszadók több mint fele úgy nyilatkozott, hogy az osztálytársaival való együttműködése is javult. Érdekes ugyanakkor, hogy a válaszadók közel fele nem érzi helytállónak azt, hogy olyan tapasztalatokat szerzett, amelyeket be tudott építeni a hétköznapi életébe.

A képességfejlődésre vonatkozó kérdésnél lehetőség volt szöveges válasz megadására is. A válaszadók mintegy harmada kiemelte, hogy a tábor jelentősen hozzájárult térbeli tájékozódási képességének fejlődéséhez. Több válasz érkezett a türeklépesség növekedésére, a magabiztosságra, a bizalomra, illetve a kommunikációs készségek fejlődésére. Előkerültek az elfogadásra és alkalmazkodásra utaló leírások is. Egy válasz különösen jól érzékelteti a személyes félelmek leküzdését: „Ma már nem síkítok a pókoktól, ha rajtam vannak, hanem lepöckölöm őket. Ez elég jó képesség.”

A táborból való visszaérkezést követően a résztvevők egy olyan kérdőívet töltöttek ki, amely három nyílt végű kérdést is tartalmazott. Ezekre rövid, szabadon megfogalmazott válaszokat adhattak. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy ők maguk változtak-e bármiben a Nomád Tábor hatására. A válaszadók 86%-a úgy véli, hogy a tábor hatással volt rá, míg 14%-uk nem érzékelt változást. Az alábbiakban néhány olyan szöveges válasz olvasható, amely jól szemlélteti a résztvevők élményeit. Egy lány például így fogalmazott: „Rájöttem, hogy nem gáz, ha ronda vagyok.” Ez a válasz jól tükrözi a serdülőkori identitáskeresést – azt a belső folyamatot, amely során a fiatalok megpróbálják meghatározni saját helyüket a világban. Emellett rávilágít arra is, hogy a közösségi médiában uralkodó normák – például a tökéletesen beállított, boldogságot sugárzó képek – gyakran éles ellentétben állnak a valóságos élményekkel és érzésekkel. A tábor egy hete alatt mindenki megtapasztalhatta, hogy vannak nehezebb pillanatok. Még a kívülről tökéletesnek tűnő embereket is megviselné, ha 10 fokban, sátorban, kevés alvással kellene tölteniük az éjszakát. Ezért a tábor valódi értéke abban rejlik, hogy megmutatja, kik vagyunk valójában: mennyire tudunk segíteni másokat, és hogyan kezeljük a felmerülő nehézségeket. A technológiai eszközökkel kapcsolatban sok válaszban megjelent az okostelefon és az internet említése. Azok közül, akik a tábor hatására változást tapasztaltak, minden negyedik diák kiemelte: nem gondolta volna, hogy egy hétig kibírja a telefonja nélkül, vagy hogy a tábor után már nem tartja olyan fontosnak, mint korábban. Ugyanebből a csoportból minden harmadik válaszadó írt arról, hogy sokkal jobban értékeli az eddig természetesnek hitt körülményeket. Leírták, hogy a meleget, a folyóvizet és az ágyat vagy akár a közösségi közlekedési eszközöket is jobban értékeli, mint korábban, mivel ezek sokkal kényelmesebbé és könnyebbé teszik az életüket. Több válaszban is megjelent, hogy elfogadóbbak lettek másokkal szemben, és általánosságban véve nyitottabbá váltak.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy az életvezetésükön változtattak-e valamit, vannak-e olyan dolgok, amiket másképpen csinálnak, mint eddig. Itt a kitöltők 56%-a nemmel, nem hiszemmel vagy nem tudommal válaszolt, míg 44% igennel. Az igen válaszokat kísérő szöveges kifejtésekben több diák hangsúlyozta, hogy a közösség szerepe felértékelődött számukra, ezért igyekeznek több időt tölteni barátaikkal. Többen arról is beszámoltak, hogy a tábor hatására a jövőben gyakrabban terveznek családi kirándulásokat a természetbe. Az igennel válaszolók több mint felénél megjelent, hogy a tábor hatására nőtt a környezet iránti igényességük: fokozottabban figyelnek a szelektív hulladékgyűjtésre és a hulladéksökkentésre.

A harmadik kérdés arra irányult, hogy véleményük szerint melyek lesznek azok a tapasztalatok, élmények, amelyekre évek múltán is emlékezni fognak. A válaszadók többsége tömör, néhány szavas megfogalmazással reagált. Legtöbben leírták, hogy a sok kirándulásra, a GPS és telefon nélküli tájékozódásra, a jó hangulatra és az osztályközösségként megélt felejthetetlen élményekre fognak emlékezni. A válaszadók közül többen emlékezetes élményként említették a patakban való fürdést, illetve a tábortűz melletti és más közös alkalmak során zajló meghatározó beszélgetéseket.

Néhány választ teljes terjedelmében is idézünk:

„Jó volt kilépni a mindennapi modern világból. Megmutatta, hogy mennyi minden megadatik nekünk, ami nem szükséges, csak a kényelmet szolgálja. Megmutatta, hogy telefon nélkül is tökéletesen megvagyunk.”

„Nagyon jó csapatépítő volt az osztályunknak, sok emberhez közelebb kerültem. Rájöttem, hogy mindent meg lehet enni, ha nagyon éhes vagy. Megtanultam egyedül tájékozódni. Láttunk egy kis vadmalacot és egy őzgidát.”

„Összekovácsolódott az osztály, nem foglalkoztam a külsőmmel, mindenki sokkal elfogadóbb volt, jobban támaszkodtunk egymásra.”

„Kaják, korán kelés, közösség összetartása, sok szenvedés, aminek megvolt az eredménye.”

A 20 évet vizsgáló adatsor eredményeinek bemutatása

A résztvevők arra a kérésre, hogy értékeljék, hogyan gondolnak vissza a Nomád Táborra, 80%-ban a legmagasabb, ötös értékelést adták, míg 17%-uk négyes osztályzatot választott. Ez azt jelenti, hogy a kitöltők több mint 97%-a jó vagy kiváló élményként tekint vissza a táborra, pusztán a válaszok 3%-a hármast vagy annál rosszabb osztályzatot. Az értékelések átlaga 4,73, szórása 0,63.

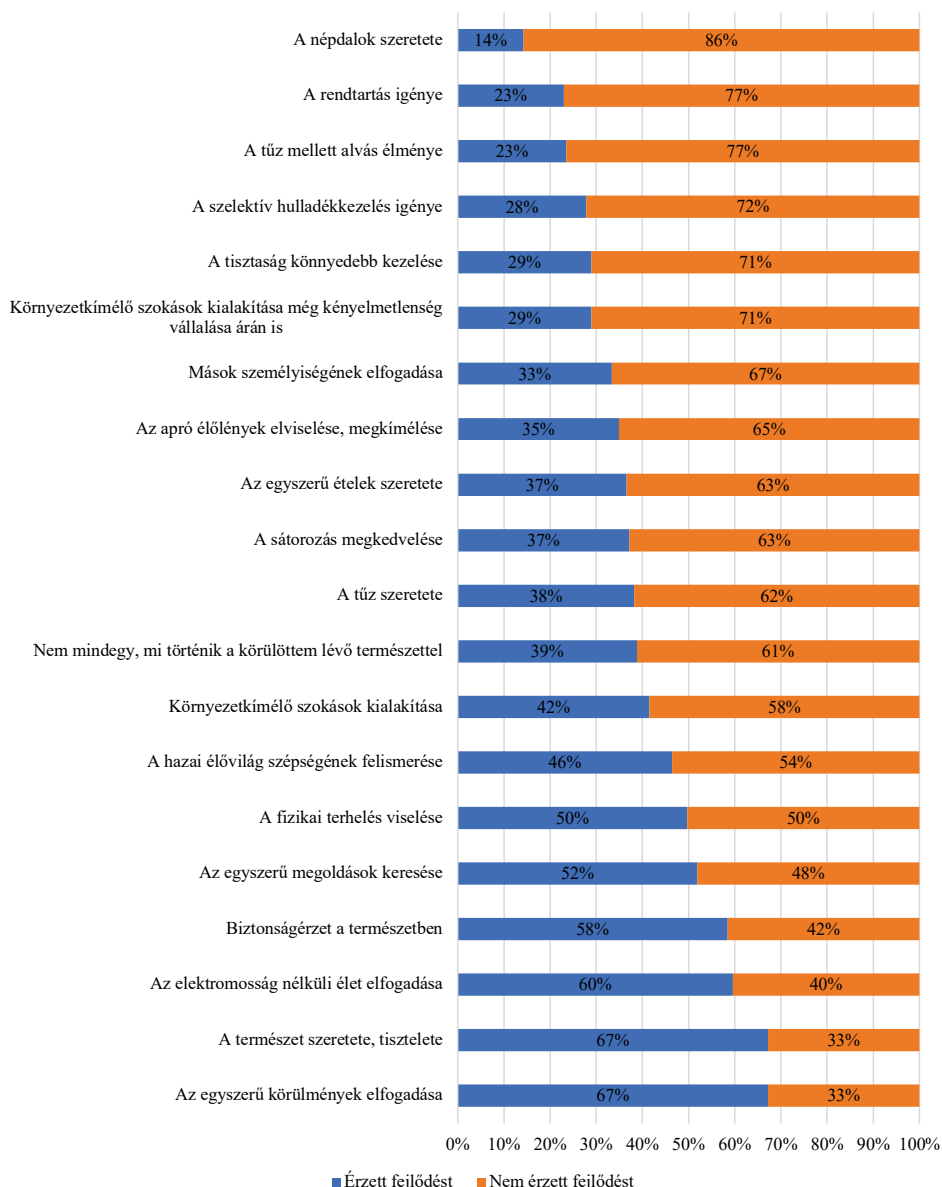
A „Meddig érezted a tábor hatását?” kérdésre adott válaszok többsége szerint a hatás ma is érzékelhető: a válaszadók 74%-a jelölte meg ezt az opciót. Az érettségiig tartó hatást 5%-uk említette, míg 2%-uk szerint a következő tanévig volt érezhető. Néhány hétig tartó határról 14%-uk számolt be, míg 5%-uk úgy nyilatkozott, hogy csak a tábor ideje alatt érzett változást.

A korábbi kedvező minősítésekhez hasonlóan az élmény megítélésére adott válaszok is túlnyomórészt pozitívak: 58%-uk a legjobb élményei között tartja számon a tábort, 31%-uk nagyon jó élményként emlékezik rá, míg 8%-uk szokványosan jóként értékelte. Mindössze 3%-uk jelölte inkább negatívként, és senki sem sorolta a legrosszabb élményei közé. A válaszok skálán jelölt átlagértéke itt 4,42, a szórás 0,78.

A tábor hatásának időbeli tartósságát vizsgáló felmérésben olyan kérdés is szerepelt, amely arra irányult, hogy a résztvevők szerint mely képességeik fejlődtek a tábor hatására. Mivel a tábor sokuk számára évekkorábban zajlott, különösen figyelemre méltó, hogy a válaszadók még ennyi idő elteltével is érzékelhető fejlődésről számoltak be. A másik mintán végzett elemzésekkel összhangban a résztvevők döntő többsége, 80%-a szerint fejlődött a tájékozódásuk, 75%-a szerint jobban tudnak együttműködni másokkal, 71%-a szerint a problémamegoldó képességük és 58%-a szerint a fizikai tűrőképességük is fejlődött. Ugyanakkor csak 40%-uk számolt be az empátia képességének fejlődéséről. A relatíve alacsonyabb érték hátterében esetleg az állhat, hogy eleve együttérzőnek és empátikusnak gondolták magukat a résztvevők. A tüzugyújtás képességében 32%-uk, míg a főzés területén 27%-uk érzett fejlődést.

A második ábra a tábor hatására bekövetkezett attitűd-, érzelem- és gondolkodásbeli változásokat mutatja be a válaszadók értékelése alapján. A válaszadók jelentős részét segítette a tábor abban, hogy az egyszerűbb körülményeket is elfogadják (67%), beleértve az elektromosság nélküli életet is (60%), továbbá hogy a felmerülő problémákra egyszerű megoldásokat keressenek (52%). A válaszadók kétharmada (67%) fejlődést érzett a természet megszeretésében és tisztelésében, ahol nagyobb biztonságban

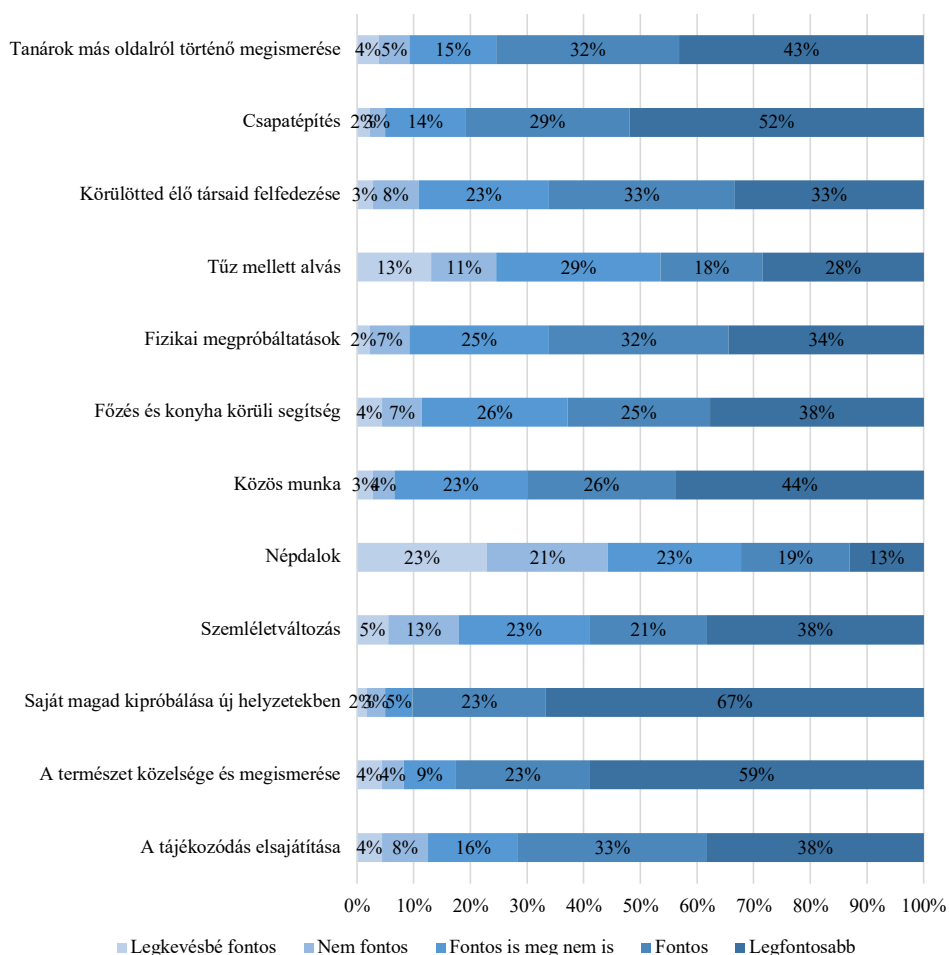
is érezték magukat (58%), míg 46%-uk a hazai élővilág szépségének felismerésében is fejlődést érzett. Ugyanakkor a válaszadóknak csak a 29%-a érzett fejlődést abban, hogy a környezetkímélőbb szokásokat válassza még a kényelmetlenség vállalása árán is.



2. ábra. Attitűdök, érzések, gondolatok, amelyek változtak vagy kialakultak a résztvevőkben a tábor hatására

A harmadik ábrán látható, hogy a kitöltők a tábor mely mozzanatait tartották fontosnak és melyeket kevésbé jelentősnek. A válaszadók 90%-a számolt be arról, hogy fontos vagy a legfontosabb mozzanata a tábornak az volt, hogy kipróbálhatták magukat új

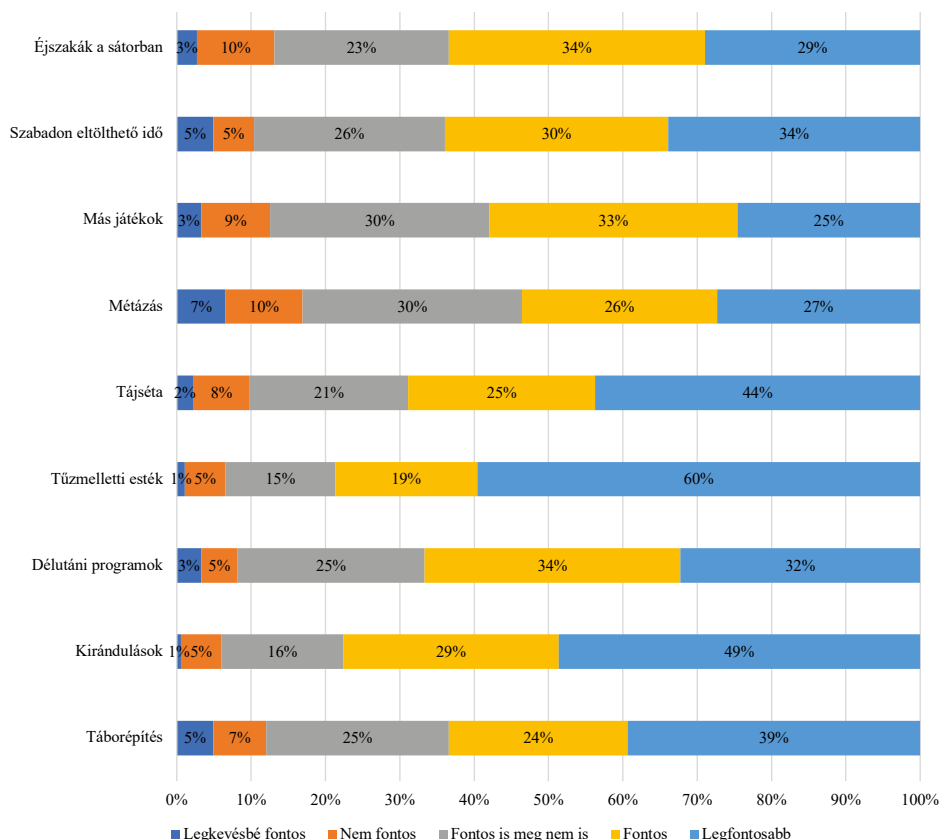
helyzetekben, 83%-uk kiemelte a természet közelségét és megismerését, 81%-uk pedig a csapatépítés fontosságát. A válaszadók többsége szerint több tényező is fontos vagy kiemelten fontos szerepet játszott a táborban. Legnagyobb arányban azt emelték ki, hogy lehetőségük volt tanáraikat egy másik oldalukról megismerni (75%). Ezt követte a tájékozódás (72%), a közösen végzett munka (70%), a társak megismerése (66%), valamint a fizikai megpróbáltatások (66%). Jelentős arányban értékelték fontosnak a konyhai segítséget és főzést (63%), illetve a szemléletváltást is (59%). Ezzel szemben a népdalok éneklését csupán a válaszadók egyharmada (32%) tartotta fontosnak vagy kiemelten fontosnak.



3. ábra. Egyes tábori mozzanatok fontossága a válaszadó számára (százalékban jelölve)

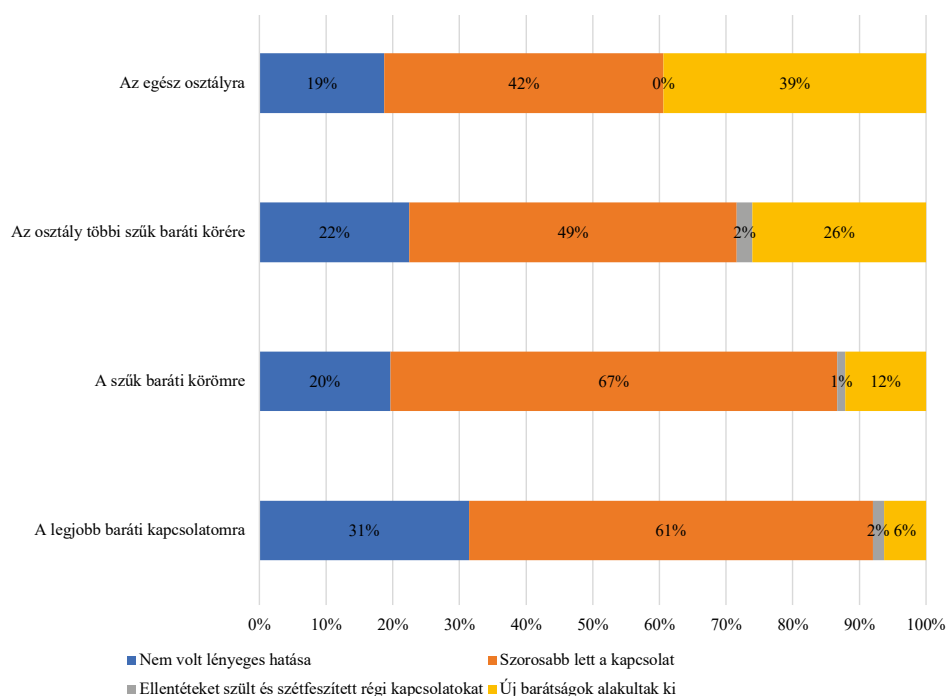
Ahogy a tábor céljainak megfogalmazásából és a korábbi válaszok elemzéséből is látható volt, igen jelentős a tábornak az osztályközösségre gyakorolt csapatépítő hatása, ezért feltártuk azt is, hogy mely tényezőknek van ebben a legfontosabb szerepe. A negyedik ábrán látható, hogy a válaszadók kiemelkedő többsége (79%) a táortűz melletti estéket emelte ki mint a legfontosabb mozzanatot. 78%-uk a közös kirándulásokat, 69%-uk a tájsétákat emelte ki, amelyek során szintén sokat lehet beszélgetni és alaposabban

meg lehet ismerni az osztálytársakat. Szintén fontosnak jelölték a délutáni (67%) és szabadon eltöltött időt (64%), továbbá az éjszakákat a sátorban (63%). A legkevésbé fontosnak a nem versengő játékokat (58%) és a métázását (54%) tartották a kitöltők. A táborépítést a válaszadók 63%-a tartotta fontosnak vagy kiemelten fontosnak. Mivel azonban a tábor fizikailag csak egyszer kell felépíteni, ezt az élményt nem minden osztály élhette át. Elképzelhető, hogy ez a korlátozott élményszerzés befolyásolta az erre vonatkozó válaszok arányát, így az eredmény nem feltétlenül tükrözi a tevékenység valódi jelentőségét.



4. ábra. A kitöltők véleménye arról, hogy mely programok voltak a közösségépítés szempontjából a legfontosabbak

Az 5. ábrán látható, hogy a közösség mely köreire hogyan hatott a tábor. A válaszadók mindössze 2%-a jelezte, hogy a tábor ellentéteket szült vagy megbontotta korábbi kapcsolataikat. Ezzel szemben a visszajelzések túlnyomó többsége a közösségi kapcsolatok erősödéséről számolt be: 61%-uk szerint szorosabbá váltak a legjobb baráti kapcsolataik, 67%-uk a szűk baráti körében tapasztalt megerősödést, 42%-uk az osztályon belüli kapcsolatok elmélyüléséről számolt be, míg 39%-uk új barátságok kialakulását említette. Ahogyan az adatokból kitűnik, az eleve meglévő erős kapcsolatokat a legtöbb esetben a tábor még szorosabbá tette, és segítette az osztály jobb együttműködését is.



5. ábra. A kitöltő véleménye arról, hogy az osztály közösségének mely köreire hogyan hatott a tábor (százalékos megoszlás)

Diszkusszió

A tanulmányban bemutatott eredmények – a szerzők reményei szerint – túlmutatnak a tábori élmények egyszerű feldolgozásán: azt jelzik, hogy a tanrendbe integrált, közösségi és fizikai kihívásokkal teli nomád tábor képes olyan mélyreható hatásokat kiváltani, amelyek évekkal később is érzékelhetők. Ez különösen releváns abban az oktatási környezetben, ahol a tanulók jellemzően elszigetelten, szigorúan strukturált keretek között, főként elméleti ismereteket tanulva töltik mindennapjaikat. Kevés lehetőségük adódik arra, hogy valódi, hétköznapi kihívásokkal találkozzanak – mint az önállóság fejlesztése, a közösségi felelősségvállalás gyakorlása vagy a természetben való jelenlét és tevékenykedés.

A tábor hatásmechanizmusa nem csupán a közvetlen élményekre épül, hanem arra a pedagógiai koncepcióra, amely a tanulók autonómiáját, együttműködését és reflexióját helyezi előtérbe. A válaszadók által jelzett szemléletváltozások – például az energiatudatosság elmélyítése, a mikroközösségi cselekvésbe vetett hit, vagy a tanárokkal való kapcsolat újraértelmezése – azt mutatják, hogy az élmény nemcsak emlékezetes, hanem nevelési szempontból is hatékony. Ez különösen fontos egy olyan korban, amikor az oktatás egyre inkább digitalizált, és a személyes, közösségi tapasztalatok háttérbe szorúlnak.

A közösségi kapcsolatok megerősödése, az új barátságok kialakulása és a meglévő kötelékek elmélyülése arra utal, hogy a tábor képes olyan szociális dinamikákat aktíválni, amelyek az iskolai hétköznapiakban ritkán bontakoznak ki. Ez nemcsak a tanulók érzelmi biztonságát növeli, hanem hosszú távon hozzájárulhat az osztályközösségek stabilitásához, a konfliktuskezelés fejlődéséhez és a társas tanulás hatékonyságához.

Összességében a nomád tábor nem csupán alternatív oktatási forma, hanem olyan komplex nevelési megközelítés, amely képes integrálni a személyes fejlődést, a közösségi tanulást és a környezeti nevelést. A hosszú távú hatások jelenléte azt jelzi, hogy az ilyen típusú programok nemcsak kiegészítik, hanem gazdagítják is az iskolai nevelés rendszerét. A jövő pedagógiai gyakorlatában indokolt lenne nagyobb teret adni az élménypedagógiai elemeknek, különösen azoknak, amelyek valós, terepi körülmények között zajlanak. Az ilyen tapasztalatok – amikor a tanulók a természetben, fizikai és közösségi kihívások közepette tanulnak – nemcsak az ismereteket mélyítik el, hanem az önállóságot, a felelősségvállalást és a kapcsolódás képességét is fejlesztik. Az iskola ilyenkor nem csupán tudásforrásként, hanem valódi közösségi és tapasztalati térként működik.

Mindezek fényében nem kerülhető meg az a kérdés sem, hogy a jelenlegi hazai tanárképzés mennyiben készíti fel a leendő pedagógusokat az ilyen típusú, terepi körülmények között zajló, élménypedagógiai programok vezetésére. A szerzők tapasztalata szerint az egyetemi hallgatók jelentős része már eleve felszínes természettudományos ismeretekkel érkezik a képzésbe – nagyrészen a közoktatásban tapasztalható óraszámcsökkentések következményeként. Ez a hiány nemcsak a tartalmi felkészültséget érinti, hanem azt az érzékenységet is, amely szükséges ahhoz, hogy a természetes környezetben zajló tanulási helyzeteket ne csupán logisztikai kihívásként, hanem nevelési lehetőségeként tudják értelmezni és megvalósítani. Külön aggodalomra ad okot, hogy a jelenlegi gyorsított és leegyszerűsített tanárképzési formákban gyakorlatilag nincs lehetőség az efféle elmélyült, terepi tapasztalatokon alapuló pedagógiai szemlélet átadására, így a leendő pedagógusok nemcsak módszertani, hanem szemléleti szinten is felkészületlenek maradnak az ilyen típusú nevelési helyzetek kezelésére, az azokban rejlő lehetőségek kibontására.

Jelen adatelemzés és összehasonlítás során csak arra van lehetőség, hogy az egyes csoportok válaszainak eredményeit összevessük, egyéni fejlődéseket nincsen lehetőség kimutatni. A szerzők korlátként jelölik meg, hogy a vizsgálat két átlagos (32 és 33 fő) osztálylétszámmal rendelkező gimnáziumi osztállyal készült, így a minta elemszáma alacsonyabb. Meglátásuk szerint a nagyobb elemszám elősegítette volna, hogy több szignifikáns eltérést lehessen kimutatni, de jelen kutatás csak erre a két osztályra terjedt ki. Kiemelendő az is, hogy az utánkövetéses minta esetében csak egyetlen tábor egyetlen csoportjának a vizsgálata történt; bár a tábor forgatókönyve minden esetben azonos, mégis sokféle külső tényező befolyásolhatja, hogy a diákok milyen tapasztalatokat szereznek, ennek egyik eleme az is, hogy ki vezeti az adott tábor, vagy melyik magyarországi helyszínen kerül lebonyolításra.

Nagy Bence

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet,
Városmajori Gimnázium, Budapest*

Fernengel András

ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium

Ágoston-Kostyál Csilla

Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet

Munkácsy Béla

Eötvös Loránd Tudományegyetem Környezet- és Tájföldrajzi Tanszék

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával a Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának keretében valósult meg.

Irodalom

- Anderson-Butcher, D., Riley, A., Amorose, A., Iachini, A. & Wade-Mdivanian, R. (2014). Maximizing Youth Experiences in Community Sport Settings: The Design and Impact of the LiFE Sports Camp. *Journal of Sport Management*, 28(2), 236–249. DOI: [10.1123/jsm.2012-0237](https://doi.org/10.1123/jsm.2012-0237)
- Bergman, B. G. (2016). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. *Environmental Education Research*, 22(4), 480–503. DOI: [10.1080/13504622.2014.999225](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.999225)
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2018). Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267. DOI: [10.1080/13504622.2017.1307327](https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1307327)
- Braun, T. & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937–949. DOI: [10.1080/13504622.2016.1214866](https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866)
- Braun, T. & Dierkes, O. (2019). Evaluating Three Dimensions of Environmental Knowledge and Their Impact on Behaviour. *Research in Science Education*, 49, 1347–1365. DOI: [10.1007/s11165-017-9658-7](https://doi.org/10.1007/s11165-017-9658-7)
- Cheeseman, A. & Wright, T. (2019). Examining environmental learning experiences at an earth education summer camp. *Environmental Education Research*, 25(3), 375–387. DOI: [10.1080/13504622.2018.1509301](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1509301)
- Cheeseman, A. & Wright, T. (2020). Perspectives from parents: An investigation of the longer-term benefits of an earth education summer camp program. *Applied Environmental Education and Communication*, 19(2), 117–128. DOI: [10.1080/13504622.2018.1509301](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1509301)
- Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37–44. DOI: [10.1016/j.jenvp.2012.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002)
- Csontos, Cs., Harmat, Á., Nagy, B., Campos, J. & Munkácsy, B. (2025). Közösségi hőenergia-tervezés Bükkzentkeresztben – egy kooperatív akciókutatás tapasztalatai. Centeri, Cs. (szerk.), *Az Európai Zöld Megállapodás stratégiai céljainak megvalósítását szolgáló tájleptéki megoldások. Absztraktkötet*. MATE Press. 39–44. DOI: [10.54597/mate.0136](https://doi.org/10.54597/mate.0136)
- Dabaja, Z. F. (2022). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education 3-13*, 50(6), 737–750. DOI: [10.1080/03004279.2021.1905019](https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019)
- Edsand, H. E. & Broich, T. (2020). The Impact of Environmental Education on Environmental and Renewable Energy Technology Awareness: Empirical Evidence from Colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 611–634. DOI: [10.1007/s10763-019-09988-x](https://doi.org/10.1007/s10763-019-09988-x)
- Fernengel, A. (1995). *Tegzes – Az iskolai nomád táborozás kézikönyve*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Ghadiri Khanaposhtani, M., Liu, C. C. J., Gottesman, B. L., Shepardson, D. & Pijanowski, B. (2018). Evidence that an informal environmental summer camp can contribute to the construction of the conceptual understanding and situational interest of STEM in middle-school youth. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 8(3). DOI: [10.1080/21548455.2018.1451665](https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1451665)
- Gyarmathy, É. (2018). A táborozás szociálpszichológiai aspektusai. In Nagy, Á. (szerk.), *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – Ifjúságsszakmai Társaság. 89–115.
- Gruber, A. & Garabás, T. (2018). A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben. In Nagy, Á. (szerk.), *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – Ifjúságsszakmai Társaság. 70–88.
- Haidet, P., Teal, C. R. & Hafferty, F. W. (2019). Hidden Curriculum. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–3. DOI: [10.1002/9781405165518.wbeosh028.pub2](https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosh028.pub2)
- Hanley, E. & McKeever, M. (1997). The Persistence of Educational Inequalities in State-Socialist Hungary: Trajectory-Maintenance versus Counterselection. *Sociology of Education*, 70(1), 1–18. DOI: [10.2307/2673189](https://doi.org/10.2307/2673189)

- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. DOI: [10.1080/13504622.2021.1896679](https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679)
- Henert, S., Jacobs, J. & Wahl-Alexander, Z. (2021). Let's Play! Exploring the Impact of Summer Day Camp Participation on the Physical and Psychosocial Experiences of Diverse Urban Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(4), 381–391. DOI: [10.1007/s10560-021-00769-6](https://doi.org/10.1007/s10560-021-00769-6)
- Homoki, E. (2025). Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei. *Gyermeknevelés*, 13(2), 327–345. DOI: [10.31074/gyntf.2025.2.327.345](https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.327.345)
- Husztai, A. (2019). The forest school like a potential scene for developing problem-solving thinking. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(3), 117–132. DOI: [10.24368/jates.v9i3.133](https://doi.org/10.24368/jates.v9i3.133)
- Juhos, Á. & Hegedűs R. (2024). Enyhe értelmi fogyatékos és többségi tanulók 2012-es és 2020-as természet-tudomány tanterveinek összehasonlítása. *GeoMetodika*, 7(3), 23–36. DOI: [10.26888/GEOMET.2023.7.3.2](https://doi.org/10.26888/GEOMET.2023.7.3.2)
<https://geometodika.hu/enyhe-ertelmi-fogyatekos-es-tobbsegi-tanulok-2012-es-es-2020-as-termesztudomanyos-5-6-osztaly-tanterveinek-osszehasonlitasa>
- Kabylbek, K., DeChano-Cook, L. M., Childibaev, D. & Balta, N. (2025). Determining high school students' functional environmental literacy and the effect of participatory action research on functional environmental literacy. *Environmental Education Research*, 31(6), 1207–1223. DOI: [10.1080/13504622.2024.2437572](https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2437572)
- Kövecsesné Gösi, V. (2015). Az erdei iskola mint a környezeti nevelés egyik legfontosabb szintere. *Katedra*, 23(3), 28–31.
- Kövecsesné Gösi, V. (2018). The Efficiency Test of the Forest Pedagogy Project Among Students with Normal Pace of Development and with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 43–67. DOI: [10.24368/jates.v8i3.46](https://doi.org/10.24368/jates.v8i3.46)
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O. & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: the causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. DOI: [10.1017/sus.2024.1](https://doi.org/10.1017/sus.2024.1)
- Loor Zarate, M. del C., Cruz-Montero, J. M. & Calderon Pita, M. M. (2024). Ecological sustainability program in the development of environmental awareness of high school students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Special), 351–360. DOI: [10.47460/uct.v28iSpecial.834](https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.834)
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. DOI: [10.3389/fpubh.2022.877058](https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058)
- Mutz, M. & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105–114. DOI: [10.1016/j.adolescence.2016.03.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009)
- Nagy, Á. (2018). A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – A hidden extracurriculum körvonalai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 68–85. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06.pdf
- Nagy, Á. (2023). The concept of hidden extracurriculum. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1). DOI: [10.1080/14729679.2021.1929359](https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1929359)
- Nagy, B., Persa, M. & Munkácsy, B. (2020). Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról. *Gyermeknevelés*, 8(3), 145–165. DOI: [10.31074/gyntf.2020.3.145.165](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.145.165)
- Nelles, G. L. & Ressler, M. B. (2023). Youth eco-consciousness and environmentalist identity development at a summer camp. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 19(2), e2308. DOI: [10.29333/ijese/13052](https://doi.org/10.29333/ijese/13052)
- Neve, H. & Collett, T. (2018). Empowering students with the hidden curriculum. *The Clinical Teacher*, 15(6), 494–499. DOI: [10.1111/tct.12736](https://doi.org/10.1111/tct.12736)
- Orosz, M. (2019). Why is it good to go to forest school? Forest school seen by a teacher's eyes / Miért jó erdei iskolába menni? Az erdei iskola pedagógusszemmel. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(3), 172–186. DOI: [10.24368/jates.v9i3.127](https://doi.org/10.24368/jates.v9i3.127)
- Orrantia Cavazos, J. R. (2021). ¿Antropoceno o Capitaloceno? Más allá de los términos. *LOGOS Revista de Filosofía*, 136(136). DOI: [10.26457/lrf.v136i136.2876](https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2876)
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J. & Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 101947. DOI: [10.1016/j.gloenvcha.2019.101947](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947)
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M. & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.648458](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458)
- Révész, Gy. (2018). Kirajzás – a modernkori táborozás kezdetei. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 197–212. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06.pdf
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kumm, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D.,

- ... Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37). DOI: [10.1126/sciadv.adh2458](https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458)
- Said, O., Taff, M., Zakaria, J., Yasim, M., Ramli, F. & Hamid, A. (2022). The Effect of Outdoor Education Programme on Environmental Attitudes Among Secondary School Students in Sabak Bernam district. *Jurnal Sains Sukan & Pendidikan Jasmani*. DOI: [10.37134/jsspj.vol11.2.5.2022](https://doi.org/10.37134/jsspj.vol11.2.5.2022)
- Sánchez-Llorens, S., Agulló-Torres, A., Del Campo-Gomis, F. J. & Martínez-Poveda, A. (2019). Environmental consciousness differences between primary and secondary school students. *Journal of Cleaner Production*, 227, 712–723. DOI: [10.1016/j.jclepro.2019.04.251](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.251)
- Seres, Z. (2019). Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének feldolgozási módszerei és eszközei a földrajztanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 34–56. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_9_10_online_0.pdf
- Seres, Z. & Nagy, B. (2025). Környezeti szemléletformálás két eltérő környezeti adottsággal rendelkező budapesti gimnáziumban. *Gyermeknevelés*, 13(1), 143–160. DOI: [10.31074/gyntf.2025.1.143.160](https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.1.143.160)
- Smith, B. H., Kim, H., Esat, G., Izuno-Garcia, A. K., Meinert, A., Banks Hawthorne, D., Vazquez, M. & Gonzalez, J. (2022). Comparing Three Overnight Summer Camp Experiences for Marginalized Middle School Students: Negative, Neutral, and Positive Results. *Journal of Experiential Education*, 45(2), 136–156. DOI: [10.1177/10538259211030529](https://doi.org/10.1177/10538259211030529)
- Thanh Son, V. (2021). The Process of Sustainable Development and the Linkage to the Social – Ecological Transformation in the World and in Vietnam. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, 37(1). DOI: [10.25073/2588-1116/vnupam.4293](https://doi.org/10.25073/2588-1116/vnupam.4293)
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782. DOI: [10.1016/j.jenvp.2022.101782](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782)
- Vasilaki, M. M., Zafeiroudi, A., Tsartsapakis, I., Griivas, G. V., Chatzipanteli, A., Aphas, G., Giannaki, C. & Kouthouris, C. (2025). Learning in Nature: A Systematic Review and Meta-Analysis of Outdoor Recreation's Role in Youth Development. *Education Sciences*, 15(3), 332. DOI: [10.3390/educsci15030332](https://doi.org/10.3390/educsci15030332)
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Webb, R. M. & Kurtz, L. (2022). Politics v. science: How President Trump's war on science impacted public health and environmental regulation. In *Progress in Molecular Biology and Translational Science*, 188, 65–80. Academic Press. DOI: [10.1016/bs.pmbts.2021.11.006](https://doi.org/10.1016/bs.pmbts.2021.11.006)

Jegyzetek

- ¹ <https://www.cserkesz.hu/magunkrol/cserkeszmodszer>
- ² https://drive.google.com/file/d/1-eFYHX6QiMp6zdCPnymZYt6isywS589k/view?usp=drive_link
- ³ https://drive.google.com/file/d/1AHKtea4gGh14Og3nJt8v9Wlds3a1Mzpt/view?usp=drive_link

Melléklet

A kezdő nomád táborok 6 napjának programja (minta a Bakonyra)

Ezt az egészet tekintsétek javaslatnak. Azt vegyétek igénybe belőle, amit jónak láttok. Annyi a kötöttség, hogy a tájékozódást meg kell tanulniuk a gyerekeknek térképpel és tájolóval, a tájsétával bezárólag.

1. nap

beszerzés Herenden az út mellett balra, a Kossuth u sarkán lévő boltban meg van rendelve minden, a zöldséget a szemközti sarki boltocskában vesszük, pontosítani kell a 3. és 5. nap rendeléseit is

utazás Csehbányáig, onnan gyalog a „Mátyás pincéig”

csomagokat a tűzrakóhely köré, összerogyás, pihegés

beavatás: minek jöttünk ide?, közel jöttünk a természethez, vendégek vagyunk, a leg-egyszerűbben próbálunk meg élni, a természetre és egymásra figyeljenek

10-11.-sek kéréseit tekintsék úgy, mintha tanár kérte volna: meg kell csinálniuk

kullancsok kezelése: nincs sok, de figyelni kell – kiszedés, piros folt növekedése,

hallótávolságban - hívójel

sátorsorrend kialakítása, Trefortos sátrak átadása, állapotuk feljegyzése, sátorállítást FÉLKÖRBEN, szerszámokat ne szana-szét!

táborhasználat sétával: tűzrakóhely, szemetes zsák, konyha, fürdősátor (időbeosztás), WC, fogmosás, szersátorba csak az ezért felelős 11-es járkáljon be, vagy akit kifejezetten küldenek valamiért.

napirend 6:00 konyhások, 7:30 reggeli, 8:30 indulás, 14:30 ebéd, 17:00 délutáni program, 19:30 vacsora, 23:00 takarodó

átöltözés, rőzsegyűjtés, ha két emberenként egy nagy ölnyi fát gyűjtenek a hüvelyknyi és a csuklónyi vastagság között, akkor nem kell többet, amin levél van az nem rőzse, célszerű párosonként írni a negyedeket-hatodokat, össze is kellene azonnal törni 20-30 cm-es darabokra, falépítés a tűzhelynél, ha kilóg a tető alól, akkor takarófóliát rá,

karbantartás: WC-ásás

padlássöprés: hangya, darázs és ételromlás ellen, van szociális vetülete is

csoportbeosztás ismertetése: 5 csoport (az 1. és a 6. nap csoportja azonos), célszerű a meglévő kapcsolatokat szétszedni, hogy néhány napon, néhány órán át másokkal is legyen mindenki, figyelni kell a konyha, a tájékozódás, a talpraesettség szempontjából is egyenletes elosztásra, válasszanak a csapatok neveket (pl. sasok, ölyvek, sólymok, hollók, vércsék/pockok, egerek, hörcsögök, ürgék, cickányok), így könnyebb szólítani őket

séta és térképhasználat (térkép, füzet, toll): orvosi igazolások összegyűjtése, szülői beírások átnézése, térképükre a nevüket írják fel, séta útvonal: föl a Fodor tanya mellett a piroson, Kövecses tanya, befele az erdőbe, amíg jól ülhető helyet nem találunk; nem kell messze menni, mi a kerítés előtt ültünk le, füzetbe - színek jelentése a térképen, szintvonalak jelentése (eséstüske) - gyakorlással, piktogramok átolvasása kiegészítése (áthatolthatatlan bozót), útvonaljellemzés közösen majd egyénileg a füzetbe írva és egyeztetve,

vacsoránál kikérdezés kártyácskákka

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: a Törzsfőnök levele kapcsán

népdaléneklés, ha lenne vállalkozó, aki elindítja, a papírosládában vannak a dalosfüzetek, de csak az kapjon, aki kér (nevét írja rá), nagyon rossz a sárba taposva megtalálni

2. nap

tájéolóosztás: név szerint felírni, anyagi felelősséget vállal mindenki a sajátjáért, kössék a hátizsák vállpántjához

kiránduláshoz mindig: térkép, tájoló, füzet, toll, esőkabát, közös kaja

közös kirándulás útvonala: Öreghálás, pirosan a Tisztavíz forrásig és tovább a kis csalánmentes rétig (a Nagy Maci – árok tövéig), itt első leülés, innen iránymenettel a piros elérése NY-ÉNY-i irányban, K a Pápavár alatt, Messzi kútnál ebéd és második térképezés, a párhuzamos földutakon le DK-re a patakig, a Vánik legelő dombja tövében a lovarda kerítését kikerülve, a széles mezőn vissza a táborba

tájékozódás tanítása és gyakorlása a kirándulás közben: útjellemzés újra, a tájoló részei, működése, használata, **1.)** térkép tájolása, **2.)** szögmérés térképen, gyakorlása, szöggel megmért vagy megadott irány követése a terepen, gyakorlása, **3.)** terepen szög mérése, gyakorlása, mért szög rávetítése a térképre: mit látok ott? és oldalmetszés, gyakorlása

délután ahogy gondoljátok

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap? ...

esti mese, beszélgetés: Ne féljünk a farkastól!

népdaléneklés

3. nap

BESZERZÉS – 2 napi élelmiszer és ami még szükséges

kirándulás útvonala: (közben minden eddigi gyakorlása térképpel és tájolóval) Kövecses tanya, a réten a Kő kútig, bemérni mindent, amit látunk, irányban elkapni a P négyzetet a sziklaktól D-re, a jelzésen a Hegyes kő tövéig (az út eléggé máshogy megy, mint ahogy a térkép mutatja: nem az erdőben, hanem a patak mellett), ott tizenegyórai után szétválás 2 csapatra, hazaérés legkésőbb 15 órára: **sasok** – a Szömörke patak mellett a Kerteskői szurdokig, Z, P+ (itt beleépült egy lovarda az útba, ki kell kerülni és vissza az útra), Szent László pénze, védett szilfa, S É-ra az útig, irányban át a P négyzetre, ki a széles rétre, azon haza, **rókák** – P négyszög, P+, Z, Kerteskői szurdok, Szömörke patak mellett vissza Hegyes köhöz, onnan Szekrényes kő árokig vissza, majd ki a széles rétre és azon haza.

délután ahogy gondoljátok

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: egy Lázár Ervin mese a Hétfejű Tündér c. kötetből

népdaléneklés – ha működik

4. nap

kirándulás az öt csoportban, pontos indulással, miközben többen követik térképen az utat, kitalálnak egymásnak feladatokat, gyakoroltatják a nehezebben tanulókat, visszaérkezés legkorábban 14:30-ra, legkésőbb 15 órára, rövid távok, hogy pihenjenek egy kicsit:

1. Öreghálás, P, szénahordó nyiladéig, iránymenet K felé az útkereszteződés felé, Bauxitszállító útig, majd a folytonos fekete úton haza,
2. Öreghálás, P+ úton D-re, a széles kocsiúton DK felé a 2. vízmosásig, ott K-re irányban átsapni az erdő tövében jelzett ház felé (nincs meg), védett berkenye, Gombás barlang (nem találták), haza,
3. Fodor tanya, P+ D-re, Gombás bg, védett berkenye, K-re irányban át a sárgára, Hajag csúcsa, ház, torony, P-on haza,
4. P, PS Augusztin tanya, P négyzetről a mélyülés előtt irányban át a S-ra K-re, Kő kút és a széles réten haza,
5. Öreghálás, Tisztavíz forrás, Fekete séd, Hegyes kő, mezőn át haza,

a pontos utakat egyeztessétek a csoportokkal (persze hagyhattok nekik szabad döntést is, de beszéljétek át velük)

tájséta kitűzése mindeközben, a fiúk tudják a pontokat, vagy forgatókönyv van róla, vagy újat lehet csinálni,

délután ahogy gondoljátok, de célszerű beleilleszteni egy órányi intenzív tájékozódás gyakoroltatást és akinek gyengébben megy, nekik külön „konzultáció”

tájséta körülményeinek ismertetése, párok kialakítása és útvonalválasztásuk, időbeosztás és a korábban indulókkal ennek egyeztetése, nem kell őket túlgerjeszteni: reális távolság, mindent tudnak hozzá, ami kell, NYUGI

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: Lázár Ervin : Tűz novella kapcsán

népdaléneklés

5. nap

beszerzés reggel és élelmiszermaradék elvitele

tájséta forgatókönyv mellékelve, a pontok és a fokok lediktálása közösen, mi a dolguk a megtalált pontoknál, indulás előtt negyed órában térképükre berajzolás és kiegészítő infók elmondása, beérkezéskor célprémium (Balaton szelet), sztori-hallgatás, tájoló-begyűjtés állapotellenőrzéssel (törés, olajelszivárgás, forgathatóság),

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

szabad utolsó esti mese, ahogy gondoljátok, vagy beszélgetés a tűz mellett, a reggeli ébresztő időpontjának tudatában úgy, hogy aki akar, alhasson

értékelés a gyerekek elől elhúzódunk a tűzhelyhez (általában a vacsora alatt vagy a szabad késő esti program alatt, egyenként végiggondoljuk: milyen volt a gyerek, hogy dolgozott, hogy vette az akadályokat, várjuk-e, hogy jön haladóba, szerintünk jó lehet-e 11-ben segítőnek – nem csak az a kérdés, hogy tudja és bírja-e, hanem az is, hogy tud-e másokért dolgozni)

népdaléneklés

6. nap

ébredés és reggeli 60 perc

eltározás állóeszközök a lista alapján, fogyóeszközök közül meg kell nézni, hogy a következő csapat hozhassa magával

kérdőív kitöltése kb. 60 perc, mellékelve

sátorbontás, sátorátadás, pakolás, szemétszedés a sátrak körül és a sűrűn használt utak mentén, 90 perc, közös cuccok visszaadása, fölösleges térképek beadása a közösbe,

táborértékelés 15 perc

kigyaloglás a buszhoz, 90 perc

szemét a bekötött zsákokat kocsival el kell vinni

élelmiszermaradék bevitele

WC ürítése, ha szükséges

Absztrakt

Az éghajlatváltozás és a környezet- és természetvédelmi problémák megoldásához elengedhetetlen, hogy közösségként összefogjunk és egyéni szinten is cselekedjünk. Ehhez a tanulóknak olyan készségeket kell elsajátítaniuk iskolai keretek között, amelyek révén a környezetük működését értő és azért felelősséget vállaló állampolgárok válhatnak belőlük. Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium minden évben megszervezi a Nomád Tábort, amelyben kilencedikes diákjai egy hetet töltenek egy magyarországi helyszínen nomád körülmények között. A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a tábor milyen hatással van a részt vevő tanulók környezettudatos attitűdjére, közösségi kapcsolataira, a képességek és készségek fejlődésére, továbbá arra, hogy a részt vevő diákok milyen hosszan érzik a tábor hatását. A tanulmány két adatforrás elemzésére támaszkodik: ezek egy kontroll- és egy vizsgálati osztály bevonásával készült, három mérésből álló adatsor, továbbá egy felmérés, amelyet a tábor első 20 évében részt vevő egykori diákok töltöttek ki. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulók a tábort követően úgy vélik, hogy kevesebb energiafelhasználással is élhetnek teljes és boldog életet, továbbá, hogy nem kell alapvető dolgokról lemondani, ha környezettudatosak szeretnének lenni. A résztvevők jelentős része fejlődést tapasztalt térbeli tájékozódásban, önismeretben, fizikai állóképességben és együttműködési készségekben. Kiemelték az új helyzetekben való kipróbálás élményét, a csapatépítés jelentőségét és a közösséghez tartozás erősödését. A húsz évet vizsgáló kérdőív eredményeiből kiolvasható, hogy a táborozók több mint kétharmada szerint még a kitöltés pillanatában (azaz minimum 3 évvel a részvétel után) is érzékelhető a tábor hatása az életükre. A Nomád Tábor tehát olyan környezeti nevelési program, amely egyszerre támogatja a fenntarthatóságra nevelést, a személyes kompetenciák fejlesztését és a közösségépítést.

Kulcsszavak: nomád tábor, környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium

Hangból mondat, képből történet – differenciált beszédfejlesztés óvodától iskoláig

**Juhász Valéria: Beszédfejlődés, beszédfejlesztés
iskoláskorig: Megalapozott, tartalomba ágyazott,
komplex nyelvi fejlesztés eseményképpel óvodásoknak**

Bevezetés

A beszéd és a nyelv fejlődése az emberi élet egyik legösszetettebb, mégis mindennap tapasztalható folyamata. Már a születéstől kezdve olyan biológiai, kognitív, affektív és szociális tényezők kölcsönhatása befolyásolja, amelyek később meghatározóak lesznek a tanulási folyamat, a kommunikáció és a társas kapcsolatok tekintetében egyaránt. A gyermekek nyelvi fejlődése egyedi, tempója és módja gyermekenként nagy eltérést mutathat, mégis megjelennek olyan, a fejlődés szempontjából egy-egyestésnek mondható tényezők, melyek a fejlődés pilléreinek tekinthetők. A nyelvi fejlődést viszont számtalan olyan tényező is befolyásolhatja, melyek a gyermekek szocioökonómiai státuszából, egyéni fejlődési eltérésből, vagy akár a beszélt nyelv sajátosságából adódhatnak.

Ebben a sokrétű szakmai-társadalmi kontextusban kap kiemelkedő jelentőséget Juhász Valéria kötete, a *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig: Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképpel óvodásoknak*, amely a nyelvi fejlődés állomásait és az ehhez kapcsolódó fejlesztési lehetőségeket mutatja be átfogó, tudományosan megalapozott, ugyanakkor gyakorlati szemlélettel. A könyv egyaránt tekinthető kézikönyvnek, módszertani segédletnek és kreatív feladattárnak, amely hidat képez az

elméleti háttér és a mindennapi pedagógiai munka között.

A kötet megszületése hosszú éveken át tartó kutatói, oktatói és fejlesztői munka gyümölcse. Juhász Valéria a beszédpercepció és -produkció, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdéseivel korábban is kiemelten foglalkozott, oktatói és kutatói munkája során szívügyének tekintette a korai fejlesztés elméleti és gyakorlati támogatását.

A kötet elméleti megalapozottsága

A kötet világos, tematikus szerkezetben tárja fel a nyelvi fejlődés főbb állomásait. Már a bevezető fejezetekben hangsúlyt kap a beszédfejlődés általános törvényszerűségeinek áttekintése, a beszédfejlesztés és az olvasástanulás kapcsolata, a fonológiai és morfológiai tudatosság, a szókinés fontossága. A szerző külön fejezetet szentel a megkésett fejlődés problémakörének és a beszédhibáknak, rámutatva, hogy a korai felismerés és beavatkozás kulcsszerepet játszik a gyermek további tanulási útjában. Ehhez a korai felismeréshez értékes áttekintést ad az elérhető mérőeszközökről és azok sajátosságairól egyaránt. Már ezen a ponton is kiemelendő, hogy a szerző a tudományos és szakszerű bemutatást számos példával ötvözi, így ezen fejezetek nagymértékű támogatást nyújthatnak azon

szülők számára is, akik elveszítettnek érzik magukat gyermekük óvodai, vagy az óvoda-iskola átmenet során megjelenő vizsgálataiban (pl. SZÓL-E?, DIFER mérések). A tesztek által mért területek áttekintésén túl a szerző a vizsgálatok során megjelenő feladattípusokat és az azokhoz kapcsolódó példákat is szemlélteti.

A kötet további erőssége az interdiszciplináris szemlélet. Olyan tényezőket is figyelembe vesz, melyek esetenként háttérbe szorúlnak a mindennapi óvodai diagnosztika során, melyekhez egyéb szakemberek bevonására lehet szükség, viszont szervesen összefüggnek a gyermek beszédfejlődésével. A szerző a nyelvészet, pszichológia, pedagógia és neurológia eredményeit egyaránt felhasználja. Ezeket a tudományos eredményeket nem elszigetelten tárja az olvasó elé, hanem példák illusztrálva, közérthetően integrálja a szövegbe. A beszédfeldolgozás kognitív mechanizmusainak magyarázata, a fonológiai tudatosság és a munkamemória kapcsolatának bemutatása olyan háttértudást nyújt, amely segíti a pedagógusokat és a szülőket abban, hogy mélyebben értsék a gyermekek nyelvi nehézségeinek hátterében meghúzódó okokat.

A szerző külön fejezetet szentel a verbális munkamemória elméleti és gyakorlati fontosságának, és kiemeli a hallásdiagnosztika fontosságát is. A beszédprodukció és -percepció komplexitását és ezáltal a kötet globális szemléletét remekül alátámasztja, hogy a nyelvi fejlettség kapcsán bevonásra kerül a számolási képesség nyelvi vetülete és annak mérési lehetőségei, valamint az elsajátítási motiváció jelentősége is. A szerző ezzel is alátámasztja a nyelvi képességek komplexitását, kognitív és affektív területekkel való szoros kapcsolatát.

A kötet módszertani és gyakorlati értéke

A hazai szakirodalomban ritka az olyan átfogó munka, amely a tudományos megalapozottság mellett ennyire gazdag

módszertani eszköztárat is kínál. A kötet legnagyobb erőssége a tudományos alaposság és a gyakorlati alkalmazhatóság ötvözése. A szerző nem elégszik meg azzal, hogy bemutassa a fejlődési szakaszokat: minden fejezetben konkrét gyakorlatokat és példákat kínál arra, hogyan lehet ezeket a pedagógiai gyakorlatban felhasználni mindamellett, hogy a pontos diagnosztikai eljárást is bemutattja. Ez adja a kötet hiánypótló jellegét.

A könyv különlegessége az eseményképes feladatrendszer. A szerző nem adaptált feladatsorok mentén építkezik, így kulturális vagy nyelvi kötöttségek nem jelennek meg. Juhász Valéria munkája a magyar nyelv és kultúra sajátosságaihoz illeszkedik, annak mérési hagyományát figyelembe veszi, viszont a mindennapi intézményes fejlesztési gyakorlaton túlmutat, így különösen releváns a hazai gyakorlat számára.

A kötethez kapcsolódó eseményképek nem pusztán illusztrációk, hanem narratív eszközök, amelyek lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy történeteket alkossanak, kapcsolatokat keressenek és kreatívan használják a nyelvet. Az eseményképekre épülő módszertan kiemelkedő, a képek által biztosított vizuális támasz segíti a gyermeket abban, hogy szavakat, szókapcsolatokat, mondatokat vagy akár történetet kapcsoljon élményszerű helyzetekhez. Ez a megoldás nemcsak a nyelvi készségeket, hanem a gondolkodás rugalmasságát és a kreativitást is fejleszti.

A feladatok didaktikai íve tudatos: az egyszerűbb hangdifferenciálós gyakorlatoktól a komplex szövegalkotási feladatokig vezet, miközben folyamatos sikerélményt biztosít a gyermek számára. Ez a fokozatosság kulcsfontosságú a motiváció fenntartásában, illetve a differenciált fejlesztés megvalósításában. A tudatos ívet viszont szabadon is alkalmazhatjuk, a szerző nem tesz megkötést a feladatok sorrendisége és időtartama kapcsán. Így, a feladatok ismeretében, szabadon gyakorolhatók a beszéd-percepcióhoz és -produkcióhoz kapcsolódó gyakorlatok akár foglalkozásba ágyazva, akár otthoni tevékenység közben.

Összegzés

A *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig* című kötet egyszerre elméleti és gyakorlati jelentőségű munka. Értéke abban rejlik, hogy a szerző a tudományos háttérrel minden esetben világos pedagógiai célokkal kapcsolja össze. A könyv nem pusztán segédlet, mely jógyakorlatokkal látja el az olvasót, hanem arra is választ ad, hogy kiknek, miért és hogyan érdemes célzott fejlesztésen részt venni. Az eseményképek, melyek a kiadó honlapjáról letölthetők, akár színes, akár fekete-fehér (ezáltal akár színezhető) változatban alapként szolgálhatnak a differenciált fejlesztéshez, így a módszer nemcsak hátránykompenzációra, hanem tehetséggondozásra is lehetőséget ad.

Ajánlható minden pedagógusnak, logopédusnak, fejlesztőpedagógusnak és szülőnek, aki szeretné jobban megérteni a nyelvi fejlődés folyamatát, és gyakorlati segítséget keres a gyermekek támogatásához.

Összességében Juhász Valéria munkája kiváló példája annak, miként lehet ötvözni a tudományos igényességet és a pedagógiai kreativitást. Hiánypótló munka, mely egyszerre képes átfogó képet adni a gyermekek fejlődéséről, diagnosztikájáról, fejlesztési lehetőségeiről, és mindemellett közvetlenül használható eszközt kínál.

Támogatás

A Bolyai János Kutatási ösztöndíj támogatásával készült (BO/00694/25/2).

Juhász, V. (2025). *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig: Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképpel óvodásoknak*. JGYF Kiadó.

Kiss Renáta

SZTE Neveléstudományi Intézet
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák
Kutatócsoport

Abstracts

Examining the Relationship Between Sport, Physical Activity and 'Green Attitudes' among University Students from Different Academic Disciplines

Marianna Moravec – Eszter Baraksó – Karolina Eszter Kovács –
Kinga Sikolya-Kertész

Abstract

The United Nation's Agenda 2030 framework highlights the role of sport in promoting sustainable development across areas such as healthy lifestyles, well-being, quality education, gender and national equality, and peaceful societies. Thus, the goals of Agenda 2030 align with the objectives of the Olympic movement. The IOC's holistic approach was reflected not only in environmental concerns but also in the sustainability of athletes' mental well-being during the 2024 Paris Olympic Games.

The main objective of our research is to explore the role of green attitudes and sport in the sustainable practices of Generation Z university students from the disadvantaged Northern Great Plain region. We examined students from three clearly distinct academic disciplines: sports sciences (N=170), teacher education (excluding physical education) (N=176), and engineering-agriculture (N=170). The total sample size was 509 participants (N=509). Data analysis was conducted using SPSS Statistics 25.0.

Based on the negative future outlook of Generation Z, as reflected in our first three hypotheses, we identified the phenomenon of "neutral spillover." This is consistent with the findings of Lenzi et al. (2023), which reflect the uncertain life circumstances of today's young university generation. A novelty of our study is the creation of the Olympic factor related to the 2024 Paris Olympics, within which we identified both "green" and "social" sub-factors. These allow us to highlight the positive "spillover" effect of global sporting events, influencing students' sustainable attitudes toward mental well-being. This supports the idea that sport can become a tool for sustainability education, especially among younger generations.

Physical and mental well-being play a crucial role in the lives of Generation Z, which underscores the relevance of our topic regardless of academic discipline, gender, or social background. Since this generation has been socialized in the digital media world, the Internet can play a central role in engaging them in eco-conscious sports events.

Keywords: sport, environmentally conscious attitudes, spillover effect, Olympic factor

Insights from the Analysis of the AIAPT_2024 Survey: The Integration of Artificial Intelligence into Physical Education Teacher Education

Attila Varga – Balázs Fügedi

Abstract

The rapid development of artificial intelligence (AI) has significantly influenced education systems worldwide, yet its integration into practice-based teacher training programs, such as physical education (PE), remains underexplored. Focusing on a pilot study conducted in Hungary, the research investigates the knowledge, attitudes, and usage patterns of AI among university students enrolled in PE teacher training. Findings suggest that while students are increasingly aware of AI technologies, their practical implementation within PE education is still limited. The study underscores the importance of pedagogically grounded AI integration and the need for targeted training and institutional strategies to support its effective use in skills-oriented teacher education.

Keywords: Artificial Intelligence (AI); teacher training; Physical Education teacher

Evaluating the Impact of a Gamified Foreign Language Teaching Unit Tailored to the Student Group in the 6th Grade

Vivien Pálincás – Katinka Dancs

Abstract

With the introduction of new educational methods and strategies, teachers have the opportunity to adjust the teaching and learning process, enhancing its effectiveness. Within the literature on gamification, the importance of understanding participants is often emphasized. However, in the Hungarian context, this preliminary analysis is frequently absent, or the characteristics identified are not directly relevant to personalizing a gamified system. Our research aimed to address this gap in the Hungarian literature by empirically examining the impact of a gamified system on motivation and the learning process when it is designed on the basis of students' preferences and needs identified in the preliminary analysis. Our study involved 13 sixth-grade students in a teacher training school of the chief town of a county, within the framework of a six-lesson gamified unit. Overall, the intervention yielded positive results: students reported reduced anxiety related to grades and, based on the qualitative feedback, described the lessons as enjoyable. However, no statistically significant differences were found between the pre- and post-questionnaire results. This outcome may be attributed to the short duration of the intervention and the small sample size. Nevertheless, our findings highlight the importance of examining students' learning self-concept and sources of classroom anxiety when implementing gamification, as these play a decisive role in its efficacy for individual learners. These insights may contribute to expanding the Hungarian and international academic discourse in the field.

Keywords: gamification; anxiety; learning self-concept

Entering the World of Music. The History of Hungarian Children's Concerts (1920s–1974)

Márta Dallos – Villő Pethő

Abstract

Our study explores the history of Hungarian children's and youth concerts, situating their development within an international context. Beginning at the turn of the 19th and 20th centuries, we present key American and European concert pedagogy initiatives, along with two Hungarian concert series modelled after them, both of which played a decisive role in shaping the country's approach to children's concerts. In Hungary, the first children's concerts emerged in the early 20th century. However, it was not until the Kis Filharmónia (Little Philharmonic) (1938–1944) and the Ifjú Zenebarát (Young Music Lovers) (1954–1990) programmes that systematic, pedagogically grounded concert series became a regular feature. The Kis Filharmónia was heavily influenced by contemporary pedagogical principles and insights from the 1937 Paris International Conference on Music Education. The primary goal of this concert series was to cultivate children's appreciation for music and to establish a concert-going culture. These concerts combined classical and Hungarian folk music, integrating thematic programmes that merged musical experience with pedagogical methods. Performances were further enriched with community singing and recitations. After the Second World War, the National Philharmonic assumed responsibility for organizing youth concerts, building upon the foundations laid by the Kis Filharmónia. With state support, the Ifjú Zenebarát programme expanded, reaching a broader audience and evolving into a nationwide network. The thematic concerts were tailored not only to the age of the audience but also to their musical proficiency. From the 1960s onward, additional Ifjú Zenebarát Klub (Young Music Lovers Clubs) were established alongside the youth concerts, and a specialized magazine, Ifjú Zenebarát, was launched. These three pillars of extracurricular music education—concert series, clubs, and publications—formed the basis of the Hungarian Young Music Lovers' Organisation, which later became a member of the International Jeunesses Musicales.

Keywords: Concert pedagogy; Youth concerts; Kis Filharmónia (Little Philharmonic); Ifjú Zenebarát (Young music lovers)

Patterns of Protestant Ethics in Talent Rescue Efforts in Interwar Hungary

Emese Berzsenyi

Abstract

This study examines the Protestant ethical foundations underlying talent rescue efforts in Hungary between the two World Wars, with a particular focus on the differences between the initiatives of Reformed secondary schools and those of the state. Through the comparative analysis of Rita Kattein-Pornói's doctoral thesis and Max Weber's *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, it becomes clear how the Reformation's concepts of work and learning influenced domestic talent development practices. Reformed schools, driven by the spirit of *Werkheiligkeit*—the sanctification of action—shaped children's worldviews by emphasizing learning, work, and social responsibility as moral obligations. In contrast, state-run programs prioritized systemic maintenance over individual moral and spiritual growth. The religious background, particularly Protestant Puritanism, played a critical role in making talent development not only an educational issue but also a question of social ethics. The study highlights how religious ideas were deeply embedded in contemporary educational practices, transmitting enduring values that continue to influence the history of talent development in Hungary.

Keywords: protestant ethics, talent development, talent rescue, relationship between religion and education

Exploring the complex impact of the Trefort Nomad Camp on the classroom community and students

Bence Nagy – András Fernengel – Csilla Ágoston-Kostyál – Béla Munkácsy

Abstract

Mankind is caught up in a global polycrisis, including climate change and environmental and conservation issues. To address and solve these, it is essential that students acquire the skills to become responsible citizens who understand their environment. Every May, the ELTE Trefort Ágoston Practice High School organizes the Nomad Camp, in which ninth-grade students spend a week in nomadic conditions in Hungary. In this study, we investigated the impact of the camp on: the environmental awareness of the participating students; class community and friendships; the development of skills and abilities; and how long the participants feel the impact of the camp? Two data sources were analyzed: a dataset comprising three measurements, incorporating a control and an experimental class; and a survey completed by former students from the camp's first 20 years. After the camp, students believe that they can live a fulfilling life with less energy usage and can be environmentally conscious without sacrificing essentials. The results show that almost two thirds of the campers agree that they have improved their spatial orientation, and their understanding of nature and their own physical limits. More than half stated that they can work better with their classmates. Nine out of ten reported that a significant aspect of the camp was the opportunity to challenge themselves in a new situation. Eight out of ten students highlighted the importance of proximity to nature, learning about it, and the value of team building. The results of the questionnaire, which covered a period of 20 years, also demonstrate that more than two-thirds of campers believe that the camp still has a noticeable impact on their lives at the time of completing the questionnaire (i.e., at least three years after participating).

Keywords: nomadic camp; environmental education; sustainability education; ELTE Trefort Ágoston Practice High School