

UP  
SZ

UJ  
Pedagógiai  
Szemle

2025 / 5–6.

REKREÁCIÓ SZAKOS HALLGATÓK PÁLYAMOTIVÁCIÓI  
PEDAGÓGIA ÉS MŰVÉSZETTERÁPIA A TERMÉSZETKAPCSOLATÉRT

Interjú a művészképzésről

Interjú egy soproni gimnázium digitális osztályszervezéséről

A pedagógiai akciókutatás haszna és értelme

A populáris irodalom organikus iskolai jelenlétének lehetőségeiről

A hivatkozni tudás állapota és fejlesztése a Corvinuson

*Szemle – „Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945-1949. évi politikai  
forgószelemben”; „Kisasszonyok'-ból 'Jó feleségek'?”*

*Napló – Beszámoló az MPT „Az iskola jövője” című konferenciájáról*

**BESZÉLGETÉS EGY HAJDANI SZELLEMI SZIGETRŐL**



## A képekről (V. A.)

Nyár eleji számunk képeit olyan rajzok és fotómontázsok közül válogattam, amelyek az 1980-as évek táján magyar nyelvű gyermekmagazinokban, ifjúsági könyvekben jelentek meg, és valamilyen módon a nyarat, pontosabban a nyári *tanítási szünetet* tematizálják. Kivétel nélkül felnőtt csinálmányok, amelyek – veszélyes üzem – tükrözni kívánják a gyerekek, ifjak átéléseit, és úgy csinálnak, mintha tudnák, mik azok, mintha volna közük hozzájuk azon túl, hogy terelőtáblákkal szórják tele megszerzésük útjait.

Talán néha van is. Szerepel a képek közt tréfa, termékreklám, művi táborfotó, és történik – mert csinálják – eleve komolyan vett megmerítkezés is. A melléjük írt rövidebb-hosszabb szövegekben azonban azt játszottam, hogy a fotó, a rajz – fogantassék akár szűkebb érdekből, akár elnémuló megvallásból – emlékeztet valami valóságosra. Volt, ahol én is csak elnémultam, és volt, ahol báboztam, hogy valami mutassa magát. Egy biztos: játék idején *mindenből* kilóg egy olyan lóláb is, amely nem a patás ördögé. Amely lóban folytatódik valóban.

Szakmai közhely, hogy az iskola, a pedagógia teljes meghasonlásban (és a meghasonlás tagadásában) él egy önmagával csúnyán meghasonlott világban, de az már kevésbé az, hogy erre a komplex meghasonlásra milyen kevés radikális szakmai válasz születik. Radikális szakmai válaszon azt értem: olyan, amely nem az iskola vagy akár a tanítás túlélése felől közelít, hanem először is hosszan és részletesen megvallja, hogy mit is művelünk itt egymással és minden élővel évezredek óta, a kozmosz mélységes szűgyenére.

Na most ehhez képest egy-egy Hahota-vicc, négercsókrekklám vagy regényillusztráció nem oszt, nem szoroz. Épp ez a cél: félretolni kicsit az osztást-szorzást, és a nyári szünet szokás- és hiedelemrácsai mögül kipislogó radikális válaszokat egy-egy percre komolyan venni. Játzásibul.

A képek a **címlapon**, illetve a **4., 36., 58., 70., 96., 107., 111., 125., 132., 134. és B3 oldalakon** láthatók, és megtekinthetők lapunk online képtárában is:  
<https://upszonline.hu/index.php?gallery=750506>

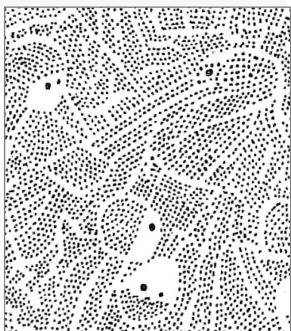


---

75. évfolyam  
2025 / 5–6.

# TARTALOM

## B2 A KÉPEKRŐL



### LÁTÓSZÖG

- 5 *Egy hajdani szellemi sziget a szabadsághiányos világban* – KÁDÁR JUDIT beszélget az ELTE régi Angol Nyelv és Irodalom Tanszékéről **FERENCZ GYŐZŐ** professzorral, irodalomtörténésszel, költővel, egykori tanszékvezetővel

### TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

- 13 **KÓS KATALIN – HERPAINÉ LAKÓ JUDIT – SIMON ISTVÁN ÁGOSTON:** Rekreáció szakos hallgatók pályával kapcsolatos motivációinak vizsgálata az Észak-magyarországi régióban

- 37 **SZÜCS FATIN FANNI:** Képekben és tájakban – Pedagógiai és művészetterápiás megközelítések integrációja a természethez való viszony elmélyítésében

### MŰHELY

- 59 *Természetművészet* – SZEPESI JUDIT beszélgetése **ERŐSS ISTVÁNNAL**, az MKE rektorával – művészképzésről, hallgatókról, oktatókról és tervekről

- 63 *Hogyan szeretnek ma tanulni a gimnazisták? Egy innovatív kezdeményezés Sopronban* – KÉRI KATALIN beszélgetése **BARTA RÓBERTTEL**

- 71 **KŐRÖSI KRISZTINA – ÁRVAI DOROTTYA GRÉTA – DEMECS ÉVA – MERÉNYI ZSUZSA – NYITRAI ERSZÉBET:** Így hívatkoztok ti – Beszámoló a Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtárában újonnan bevezetett *Hivatkozásjegyzék ellenőrzése* szolgáltatás tapasztalatairól

- 80 **MEDOVARSZKI ISTVÁN:** A mesterpedagógusok adekvát eszköze az oktatás-nevelés fejlesztésének folyamataiban – a pedagógiai akciókutatás

## KÖZELÍTÉSEK

- 97** **KISS DÁVID:** A populáris irodalom megjelenése a középiskolai irodalom-tankönyvekben

## SZEMLE

DONÁTH PÉTER: TANÍTÓKÉPZŐK, TANÁRAIK, DIÁKJAİK AZ 1945-1949. ÉVI POLITIKAI FORGÓSZÉLBEN

- 108** **DARVAI TIBOR:** *A tanítóképzés ügye a 20. század sorsfordulói során*

LOUISA MAY ALCOTT: KISASSZONYOK és JÓ FELESÉGEK

- 112** **PARDI-OLÁH ROBERTA:** *Kisasszonyokból Jó feleségek? – Leánynevelés a 19. századi transzcendentista Amerikában*

## NAPLÓ

- 120** **NAGY ÁDÁM:** Legyél Te is Pista! – utópista vagy disztópista. Beszámoló az MPT *Az iskola jövője* konferenciájáról

- 126** ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

- 133** SZÁMUNK SZERZŐI

- 135** Szerkesztői jegyzet

*A címlapon és a 4. oldalon Olajos György illusztrációja látható Leena Krohn Emberruhában című ifjúsági regényének 66. oldaláról (Móra, 1987). A hátlapon Mircea Cărtărescu szavai olvashatók.*

# UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

## Szerkesztőbizottság

**HALÁSZ GÁBOR** | *elnök*

**K. NAGY EMESE** | **KÉRI KATALIN** |

**KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** | **NAGY ÁDÁM** |

**PODRÁCZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

**TÓTH GÉZA** | **VARGA ATTILA**

## Szerkesztőség

**KAPOSÍ JÓZSEF** | *főszerkesztő*

**FÖLDES PETRA** | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://facebook.com/ujpedszemle)

## Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:  
Prof. dr. Horváth Zita

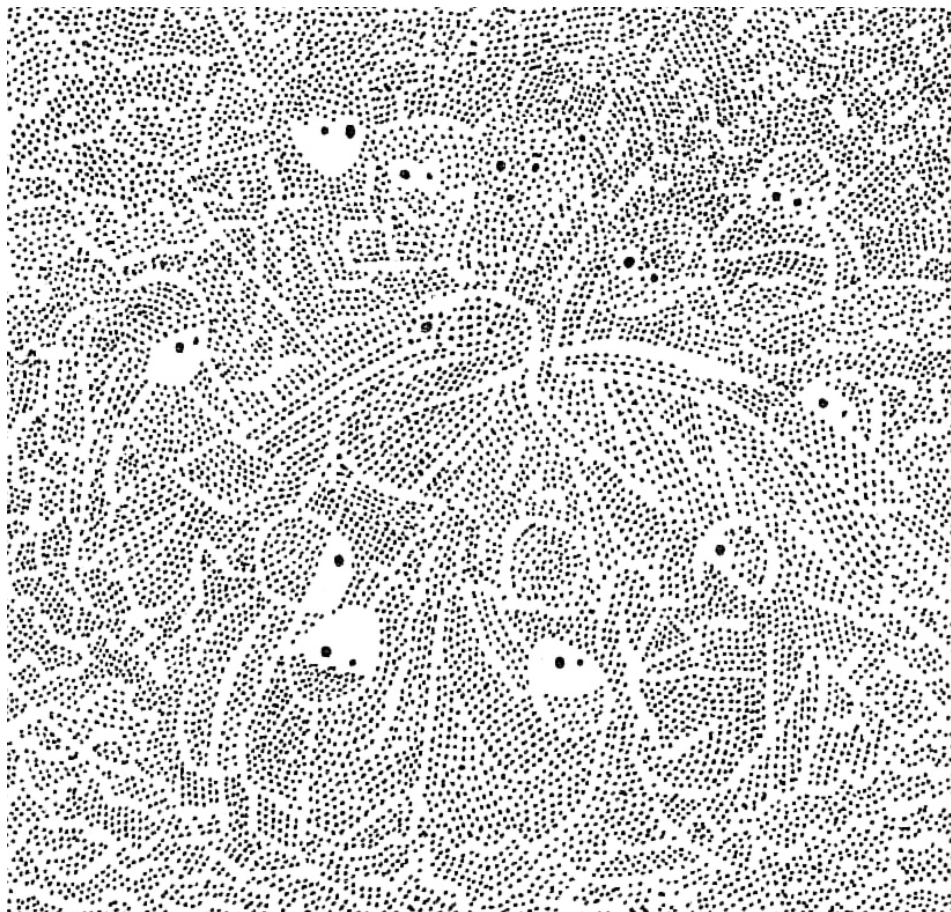
A kiadvány a Miskolci Egyetem támogatásával, a szerkesztőség gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.

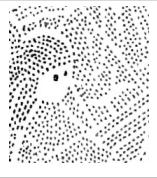
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701



*A címlapon is szereplő kép Leena Krohn 1976-ban megjelent Emberruhában című ifjúsági regénye magyar kiadásának (Móra, 1987. ford. Fehérvári Győző) 66. oldalán szereplő illusztráció egy nagyobb részlete; Olajos György munkája. A könyv egy emberi életet élni vágyó pelikán és egy kisfiú találkozásának nyári, városi történetét meséli el, és látszólag gyorsan változó világunkat szemlélve is az „időtlen” jelzővel illethető. És talán a magyar kiadásban kapta meg a hozzá leginkább méltó illusztrációkat. Olajos György munkái a történet filozofikus-fájdalmas világában való komolyan vett merülésről tanúskodnak – a rajzok mintha víz alól fénylő csillagképek lennének.*



## Egy hajdani szellemi sziget a szabadsághiányos világban

KÁDÁR JUDIT beszélget az ELTE régi Angol Nyelv és Irodalom Tanszékéről **FERENCZ GYÓZÓ** professzorral, irodalomtörténésszel, költővel, egykori tanszékvezetővel, a Széchenyi Irodalmi és Művészeti Akadémia ügyvezető elnökével az ELTE Savaria Központban, a szombathelyi Angol Nyelv és Irodalom Tanszéken 2025. április 24-én

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.01>

### LÁTÓSZÖG



**Kádár Judit:** Az ELTE angol–magyar szakán végzett az 1978-ban, később, 1983-tól az Angol Tanszék adjunktusa, majd 2005 és 2009 között az ekkor már Angol–Amerikai Intézet Anglisztika Tanszékén tanszékvezető, 2014 és 2020 között a Modern Angol–Amerikai Irodalom és Kultúra doktori program vezetője. Az elmúlt ötven évben különféle korszakaiban ismerte az angol és a magyar szakon folyó munkát. A Litera online folyóiratnak egy éve adott interjújában<sup>1</sup> megállapította, hogy amikor a szak hallgatója volt, „szellemi sziget volt az a tanszék”, szabad légkörű és befogadó. Diákkorának kiváló tanárai közt említette Ruttkay Kálmánt. Róla nekem az a Voltaire-nek tulajdonított idézet jut mindig az eszembe, amit egy-egy szemináriumán a hallgatónak többször is elmondott: „Nem értek egyet azzal, amit mondasz, de életem végéig harcolni fogok azért, hogy mondhasd.” Vagyis a szocializmus idején liberális eszmeiségre nevelt, anélkül, hogy a liberalizmus szót ki ejtette volna a száján. Milyen egyéb megnyilvánulásai voltak annak, hogy az Angol Tanszék a szocialista rendszerben „szellemi sziget” volt? Egyáltalán, mi tette a létezését lehetővé a meglehetősen szabadsághiányos környezetben? Kik voltak azok a tanárai, akikről ma is úgy gondolja, hogy meghatározó szerepet játszottak a pályája alakulásában?

<sup>1</sup> Ferencz Győző (2024. 04. 04.): Néha az egyensúly felborul, és nem az alkotás javára. Letöltés: <https://litera.hu/magazin/interju/ferencz-gyozo-neha-az-egyensuly-felborul-es-nem-az-alkotas-javara.html> (2025. 06. 19.).

**Ferencz Győző:** Bevallom, van bennem némi kétség, helyes-e, hogy én zengjem az egykori Angol Tanszék dicsőségét. Tizenkilenc éves koromtól ez volt az egyik, de legfőbb szellemi otthonom. A Tanszék nem volt olyan egyneműen nagyszerű, mint ahogy most lefestem, de csak arra fogok kitérni, ami azt mutatja, hogy tényleg szigetszerű, hogy azt ne mondjam, deviáns képzettség volt. Amennyire meg tudom ítélni, az egyetemen belül, de azon kívül is. Persze az ország nehezebb időszakai – és melyik nem volt az? – többféle területen mindig voltak hasonló szigetek. Ott, ahol én mozgottam, ilyen volt az Európa Könyvkiadó is, és már egyetemistaként láttam, hogy átjárás van a két hely között.

Az 1960-as évek elejétől kezdve nyilván könnyebben jöttek létre szigetek, mint a megelőző évtizedben. Hogy az Angol Tanszék az lett, abban közrejátszott a véletlen, még inkább kiváló emberek jó döntései, és az is, hogy a második világháború utáni angol-szász dominancia hatása elől a vasfüggönyön innen sem lehetett kitérni. Magyarországon, amely mégiscsak egy korlátozott társadalmi kísérlet terepe lett, pláne nem. Jellemző, hogy Budapest VII. kerületében, az igen vonalas vezetésű Madách Gimnáziumban 1967-ben emelt szintű, heti tizenkét órás angol tagozatos osztály indult. És nem a Tankönyvkiadó hivatalos tankönyvéből tanultunk, hanem az iskola meghozatta a Longman Kiadó akkor korszerűnek számító Alexander-sorozatát. Másfél évtizeddel

később hárman is tanítottunk a Tanszéken olyanok, akik itt, a Madáchban végeztek.

Pedig nem sokkal korábban, 1949 után az úgynevezett nyugati nyelvek és irodalmak egyetemi oktatását elsorvasztották. Angol szakon jó, ha egy tucat hallgató volt egy évfolyamon. De 1957-ben visszahelyezték a Tanszék élére az 1949-ben elbocsátott Szenczi Miklóst, majd a hatvanas évek elején elkezdődött egy felívelő korszak. Ekkor kapott itt állást

egyre több angoltanárra lett szükség, a szak iránt pedig eleve nagy volt az érdeklődés

Ruttkay Kálmán is, aki a negyvenes évek végén már tanított a szakon néhány féléven át, de az ötvenes években szabadúszó lett (ami nem volt veszélytelen állapot, ahogy ez ő maga

is elmondta Dávidházi Péternek és Kelevéz Ágnesnek egy életút-beszélgetésben).<sup>2</sup> Ezután azonban Stephanides Károlyné és András László nyelvészekkel együtt jó ideig ők hárman határozták meg a Tanszék arcát. Amikor elkezdtem egyetemre járni, így láttam. Szenczi akkor már nyugdíjban volt, de voltak persze más nagy formátumú tanárok is, idősebbek, fiatalabbak.

A hatvanas évektől egyre több angoltanárra lett szükség, a szak iránt pedig eleve nagy volt az érdeklődés. Az évfolyamunkon száznál is többen voltunk. Ruttkay sokszor kifejtette, hogy tizenkét főnek nem lehet rendes szemináriumot tartani, ennyi ember nem tud beszélgetni egymással. De mit tehattünk? Örültünk, hogy ott vagyunk. Több hullámban jöttek új tanárok, ha említetek néhány nevet, hozzá kell tennem, más nagyszerű emberek is dolgoztak a Tanszéken. Péter Ágnes, Géher István, Sarbu Aladár irodalmat, Varga László nyelvészetet

<sup>2</sup> Ruttkay Kálmánnal beszélget Dávidházi Péter és Kelevéz Ágnes. In: Ruttkay Kálmán: *Összegyűjtött írások*. Budapest, Universitas Könyvkiadó, 2002, 309–340.

tanítottak, valamivel később Kéry László tanszékvezető, aki nem mellékesen a *Nagyvilág* főszerkesztője volt, a hetvenes évek elején odavette Dávidházi Pétert, Frank Tibort, Halácsy Katalint, Kúnos Lászlót, Nádasdy Ádámot, Takács Ferencet. A hatvanas évek újrakezdésétől számolva ez már egy harmadik nemzedék volt. Jöttek újabbak is, olykor korábbi nemzedékből, például

Kretzoi Miklósné, a kitűnő amerikanista, aki doktori témavezetőm volt. És nálam is fiatalabbak, sok ragyogó elme, de itt megálok a felsorolásban, mert a régi Tanszékről beszélgetünk.

Hogy mitől volt különleges a Tanszék? Mindenekelőtt megőrizte normalitását. Sokat elmond egy társadalomról, ha a normalitás különlegességnek számít. Nyilván sokféle felfogású ember fordult meg itt, sokféle ambícióval, de a szakmai elhivatottságnak, magas minőségigénynek, kölcsönös tiszteletnek volt integráló ereje. Csak a szellemi teljesítmény számított, az előmenetel nemigen érdekelt senkit. Igaz, nem is volt ez akkora kényszer, mint ma. Ruttkay Kálmán ötven évesen adjunktus, Géher István a negyvenes éveiben is – nem mondom, hogy boldogan, de – tanársegéd volt, és senki sem gondolta, hogy kevesebbet érnének, mint ha docensek vagy egyetemi tanárok lennének. De ha valaki tudományos fokozatokban előrejutott, az a Tanszéknek csak előnyére vált. Nem érződött továbbá semmiféle ideológiai kényszer. Ruttkay Kálmán nem azért nem mondta ki a *liberalizmus* szót, mert tartott a következményektől (nem lettek volna következmények), hanem mert nem értett egyet semmiféle elméleti leszűkítéssel. Helyette, az Eötvös Collegium szellemében, mintát adott a kritikai

gondolkodásból, bár ő ezt sem mondta volna így. És nem ő volt az egyetlen, mondhatni, általában ilyen felfogásban zajlott az élet.

A Tanszéken uralkodó viszonyokat jól jellemzi, hogy miután az 1980-as évek közepén odakerültem, egyszer váratlanul bejött az órámra Rot Sándor nyelvészprofesszor. Sajátos jelenség volt, a Szovjetunióból települt át 1975-ben, minden módon kirítt a Tanszék

oktatói közül. Talán nem volt veszélytelen, de senki tudta komolyan venni.

Éppen John Keatsről volt szó. Az óra végén egy kis szónoklatot intézett a hű-

ledező hallgatókhoz, és táskájából elővett egy különlenyomatot, felmutatta nekik Keatsről írt tanulmányát. (Mindennél volt különlenyomata.) Vagyis felkészült az óralátogatásra. Másnap, és ez a történet lényege, odajött hozzám a folyóson a tanszékvezető Sarbu Aladár, és elnézést kért: higgyem el, nem ő küldte be Rotot az órára. Ő, a tanszékvezető elnézést kért tőlem, a frissen odavett fiatal kollégától egy professzor önkényes akciója miatt. Ez mindent elmond a Tanszéket belengő demokratikus légkörről. Később ő is, majd jóval később, amikor átvettem tőle a költészettörténeti évfolyamelőadást, Ruttkay Kálmán is bejött egy-egy órára, de egyik esetben sem volt olyan érzésem, mintha ellenőrizni akarnának, mindkettő inkább megtisztelő volt.

A Tanszék szigetjellegéhez hozzátartozik, hogy bár a könyvtára szűkös és kissé esetleges volt, mert megfelelő és folyamatos gyarapítása soha nem volt pénz, hallgatóként sok mindent találhatott benne az ember a kötelező olvasmányokon kívül is. Nem mintha azokból elég példány lett volna, ezért az angol nagykövetség könyvtárába is jártunk.

ő, a tanszékvezető  
elnézést kért tőlem

Olykor félszívvel figyelmeztettek minket, hogy nem kellene, de nem akadályozták meg. Legfeljebb, ahogy kiderült, titokban fényképeket készítettek a belügyi szervek.

A Tanszék felemás helyzete

pontos tükre volt a kor felemáságának. A tanszéki könyvtárban megvolt például George Orwell összegyűjtött esszéinek négy kötete, bárki elolvashatta

őket. 1983-ban az Európa Könyvkiadó angol csoportjában voltam szerkesztő, és felmerült, hogy ki kellene adni Orwell *1984* című disztópikus regényét. Kész kézirat volt már, Szijgyártó László korábban lefordította. Miután Osztovits Levente főszerkesztővel megbeszélték, az irodalmi vezető, Antal László kiment a szobából, hogy telefonáljon az illetékes helyre, pártközpontba. Kiadói Főigazgatóságra, nem tudom. És pár perc múlva jött vissza: nem engedélyezik. De ugyanakkor az *Élet és Irodalom* 1984. januári első számában egészoldalas cikket közölt a regényről Takács Ferenc kollégámtól, aki a lektori jelentésnek álcázott írását azzal zárta, hogy kiadásra javasolja a művet. A rendszer szeszélyesen működött.

A Tanszékre járt a *Times*, a *New York Review of Books*, a *Times Literary Supplement* és még ki tudja, hány folyóirat. Ha az ember reggel bement, már hallgatóként is elolvashatta az egy-két nappal korábbi *Timest*. (Időbe telt, amíg Londonból ideért.) Valahol úgy gondolták, ahhoz, hogy egy tanszék egyetemi szinten működjön, kellenek az irodalomkritikai folyóiratok. És kell egy napilap is. Amikor az Európa Könyvkiadóba kerültem, ugyanez volt a helyzet. Oda is járt minden. Mégis, ez 1983-ban lehetett, Osztovits Levente főszerkesztő megkérdezte

a tanszék képezte azokat, akik a magyar és az angol nyelv kultúrái között működtek

tőlem, milyen folyóiratot rendeljenek meg, hogy a kortárs költészetben jobban tájékozódjak. De hiszen már mindenre előfizettek.

Úgyhogy a chicagói *Poetry* magazint kértem, pár hónap múlva meg is érkezett az első szám.

Az Európát és az Angol Tanszékét két ikervárnak láttam. Az alapfeladat mindkét helyen a

kultúraközvetítés volt. Hiszen a tanszék képezte azokat, akik a magyar és az angol nyelv kultúrái között működtek, a nyelvtanárokat, a kiadói szerkesztőket, fordítókat, az egyetemi tanszékek utánpótlását. És a kutatókat is. Ezért az oktatók valamilyen szinten jelen voltak a magyar szellemi életben. A fél Tanszék az Európa Könyvkiadónak dolgozott külsőként, válogatásokat készítettek, utószavakat és jegyzeteket írtak, fordítottak, és fordításokat vetettek egybe az eredetivel, kismonográfiákat írtak az *Írók Világa* sorozatba. Géher István pedig sok évtizeden tartott műfordítás-szemináriumából folyamatosan vitte be a fiatal fordítókat – szó szerint személyesen kísérté őket – a Kiadóba. És sokan dolgoztunk a Rádió irodalmi műsoraiba. Ezek a külön munkák persze megélhetési okokból is jól jöttek.

Miközben maga az anglistika és a tanszék – ahogy az idézett beszélgetésben Ruttkay Kálmán mondta – intézményesen marginális helyzetben volt, az anglisták szerepe, az angolszász kultúra előbb említett hatásától nem függetlenül, túl is nyúlt a közvetítőszerepen. Hozok néhány példát – és mivel Shakespeare köztudottan magyar szerző, a *Hamlet* a magyar irodalom elidegeníthetetlen része, Arany János fordításában számos sora szállóigévé vált, vele kezdem. Ruttkay

gondozta annak idején Arany és Vörösmarty kritikai kiadásában a Shakespeare-fordításokat. Ő, Kéry, Géher és Takács tudományos igényű utószavak sokaságát írták az Európa Könyvkiadó „BBC Shakespeare”-sorozatának köteteihez. Dávidházi Péter – angolul is megjelent – könyve a hazai Shakespeare-kultuszról és Géher nagyhatású Shakespeare-monográfiája két eltérő szemléletű, de egyaránt jelentős összegző mű.

Az már nem a közvetítő szerep része, de nem is független az angolszász kultúra dominanciájától, hogy Dávidházi Péter, aki azután sem távolodott el a Tanszéktől, hogy az Irodalomtudományi Intézetbe ment át, Arany János kritikus munkásságáról és magyar irodalomtörténetírás történetéről írt hiánypótló monográfiákat. Az Akadémiai Kiadó *Strukturális magyar nyelvtanában* a hangtant Nádasdy Ádám és (az ugyancsak angol szakon végzett) Siptár Péter, a szótagról szóló fejezetet Törkenczy Miklós, a hanglejtésről szólót Varga László írta. Takács Ferenc évtizedeken át rendszeresen közölt magyar irodalmi kritikákat különféle lapokba, és elismert filmkritikus, művészeti szakíró.

Frank Tibor a magyar-amerikai és magyar-brit történelmi kapcsolatokat kutatta. Mindezt a teljeség igénye nélkül mondom, tudnám folytatni. Olykor feszültségekhez vezettek ezek a – volt, aki így érezte – határátlépések. Nem minden magyar humán tudományokkal foglalkozó intézmény fogadta kitörő lelkesedéssel kollégáim eredményeit.

Ugyanez a megváltozott kulturális szerep mutatkozott meg abban is, hogy Gergely Ágnestől és Géher Istvántól Rakovszky Zsuzsán és Nádasdy Ádámot át Mesterházi

Mónikáig, Szabó T. Annáig, Szlukovényi Katalinig, Gerevich Andrásig és tovább mi-lyen sok költő végzett angol szakon. És ott vannak a prózaírók, Sarbu Aladár, Bán Zsófia, mások. Egy kor szelleme nyilvánul meg ebben, ahogy mondani szokás, az angol lett az új latin.

*Az említett interjúban a magyar szakról így fogalmazott: „A magyar szak más világ volt. Nem éreztem, hogy kapcsolódni tudnék.” Mi-ben különbözött a magyar szak az angoltól, aminek a hatására inkább az angol nyelvű irodalom felé fordult?*

Más volt a két szak szerkezete. Az angol szakon egy tanszékhez kapcsolódtunk öt éven át. Ez hosszú idő. Ha sokan voltunk is, mindenki ismert mindenkit. A magyar szakon öt év alatt öt irodalomtanszék adta az órákat, korszakok szerint, ezenkívül volt egy világirodalom tanszék is. És nyelvészeti tanszékből is több. Ez nem is lehetett másként, de nehezebb volt viszonyt kialakítani. És zártabbnak is éreztem, vagy talán én nem

kerestem a módját. Más világ uralkodott arrafelé. Jobban jelen volt a politika, számított a tudományos fokozatok hierarchiája.

---

ha sokan voltunk is,  
mindenki ismert mindenkit

---

*A két szakon uralkodó eltérő viszonyokról árulkodott a tantárgyfelvétel is. A magyar szakosokat beosztották egy-egy tanárhoz, ha valakit Tolnai Gábor szemináriumához soroltak be, akkor hozzá kellett járni. Mindeközben az Angol Tanszéken a félév elején egy tantárgyfelvételi napot tartottak, ahol a tanárok az egyik tanterem padjain ülve hatalmas papírlapot tartottak a kezükben, amin a tárgyuk neve és*

*az órájuk időpontja szerepelt, alatta tizennégy beszámozott üres sorral – így lehetett felíratkozni. Ez hatalmas szabadságot jelentett a diákoknak – megválaszthattuk a tanárainkat.*

Amikor én jártam angol szakra, nem volt tantárgyfelvételi nap. A kötelező kurzusok közül egyik szakon sem választhattunk szabadon, hanem a szakpárok szerint kialakított csoportokat valahol, talán a Tanulmányi Osztályon, beosztották. Ügyeskedni kellett, ha valakinek az órájára a központi beosztás ellenére be szerettünk volna kerülni. Nem mindig sikerült, de angol szakon mintha könnyebb lett volna, mint magyaron. Harmadévesen valahogy bejutottam Németh G. Béla 19. század második felének magyar irodalmáról tartott szemináriumára. Mindenki hozzá akart járni. Az első órát megtartotta, de a következő héten egy fiatal kolléganője jelent meg, és zavartan közölte, hogy a tanár úr sajnos nem tudja vállalni a csoportot, ő veszi át a szemináriumot. Sosem tudtuk meg, mi történt. Talán semmi, talán tényleg nem ért rá abban az időpontban, de az ottani légkör miatt ezt nem nagyon hittük.

Az órábeosztások miatt elkerülni sem lehetett olyan magyar szakos irodalmárokat, akikhez az ember nem szívesen jelentkezett volna magától. Visszatekintve persze egyáltalán nem bánom, hogy Pándi Pálhoz voltam beosztva, legalább láthattam. Az ilyen, jelentős tényezőnek számító emberek, az volt az érzésem, már nem értek rá a tanítással, hallgatókkal foglalkozni. Talán jobb is. Az angol szakon nem okozott gondot átkéredzkedni egy másik csoportba.

*Milyen stációkon át jutottak el odáig az ELTE-n, hogy az angol nyelv és irodalmi képzésen belül különvált az amerikanisztika, és ma a hajdani tanszék neve ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet?*

Az angol tanszék hivatalos neve hosszú időn át Angol Nyelv és Irodalom Tanszék volt. A mindig népszerű angol szakon a hallgatók száma az 1990-es évektől hirtelen megnőtt. A kötelező orosz megszűnésével kellett az iskolába az angoltanárokat. Nagyszámú pedagógust, főleg orosz tanárokat kellett átképezni, ekkor alapította Medgyes Péter a hároméves képzést nyújtó ELTE Angol Tanárképző Központot, amely az Angol Tanszékkel párhuzamosan működött – és ha emlékeztetem nem csal: együttműködött. Az Angol-Amerikai Intézet 1994-ben alakult meg, négy tanszékkel: Anglisztika, An-

az volt az érzésem, már nem értek rá a tanítással, hallgatókkal foglalkozni

gol Nyelvészet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti és Amerikanisztika. Medgyes Péter Tanárképző Központja 2006-ban lett az ötödik: Angol Nyelvpedagógia Tanszék. Érde-

kes még, és ezt csak most tudtam meg, ahogy utánanéztam a dolgoknak, hogy 1947-1948-ban az Angol mellett volt egy rövid életű Amerikai Intézet is.

Ami az irodalmat illeti, eleinte sajnáltam, hogy míg korábban teljesen szabadon garázdálkodhattunk, és hirdettünk meg angol vagy amerikai irodalmi kurzusokat, a különválás után erre kevesebb lehetőség adódott (bár senki nem tiltotta meg), hiszen az amerikai irodalomra volt egy külön tanszék. Amikor később megalakult az Angol-Amerikai Irodalom és Kultúra doktori program, akkor a PhD-hallgatóknak újra

tarthattam amerikai költészeti kurzusokat főleg a modernistákról, Wallace Stevensről, William Carlos Williamsről, és a vallomásokról, Sylvia Plathról, John Berrymanról, másokról.

*A szakdolgozatát és később a kisdoktori disszertációját is John Berryman költészetéből írta. Hogyan jutott el tőle az ír Seamus Heaney-ig (1939–2013), akiről elmondhatjuk, hogy Ön az egyik fő fordítója, Ön fordította Mesterházi Mónikával, Gerevich Andrással és Imreh Andrással a Nobel-díjas költő utolsó, magyarul Élőlánc címen 2016-ban megjelent kötetének verseit. Egyetemista korában még csak nem is ismerhette Heaney költészetét, hiszen bizonyára nem szerepelt a tananyagban, lévén, hogy első verseskötete 1966-ban jelent meg, és verseiből az első válogatást csak 1980-ban jelentette meg a fordító Tandori Dezső.*

Ők mindhárman több verset fordítottak Heaneytől, mint én. És Tandori is. De sok szemináriumot tartottam róla, és sok éve szervezem a Széchenyi Irodalmi és Művészeti Akadémián – Írország Nagykövetségének támogatásával – a Seamus Heaney-émlékbeszédet. Ezeket kiadjuk, és többnyire tényleg én fordítom magyarra. De visszatérve a kérdésre: az idegen nyelv szak előnye, hogy az ember nincs kiszolgáltatva a közvetítő fordításoknak. A hetvenes évek elején érkezett a Tanszékre egy észak-írországi anyanyelvi lektor, Peter Doherty. Itt is maradt Magyarországon, jó barátom lett, sajnos évekkel ezelőtt elhunyt. Egyszer bejött helyettesíteni Kodolányi Gyulát – talán harmadéves voltam –, és egy stencilezett lapon rövid verseket osztott szét, köztük volt W. B. Yeats-tól az *A Coat (A kabát)*, ma is emlékszem rá, hogyan elemezte. És egy Heaney-vers is a *North (Észak)*

című kötetből, akkor jelent meg, és revelációként hatott rá, ezt később is többször hallottam tőle. De az írékkel akkor még nem foglalkoztam. Berrymanról Jánosy István költőtől hallottam, akit elsőévesen felkerestem a verseimmel. Épp Berrymant fordított, mutatta, milyen nehézségeket kell megoldania. Megérintettek a versei. Amikor a szakdolgozatot írtam, beleütköztem abba, kritikusai milyen sokszor hivatkoznak Yeatsre. Az egyetemen, ha volt is szó róla, valahogy elkerültem. Elkezdtem foglalkozni vele, és a nyolcvanas évek végétől harminc éven át tanítottam. Tőle egyre táguló körökben jutottam el a kortársaihoz, a Yeats utáni, Yeats előtti költőkhöz, végül nemcsak a költőkhöz.

*Újrafordította W. B. Yeats talán egyik leghíresebb, manapság igen aktuálisnak tűnő versét, A Második Eljövételt (The Second Coming). Ezt korábban Nagy László is lefordította. Milyen okból, belső késztetésből fordít le, illetve újra egy verset?*

Kiábrándító lesz a válaszom. Szinte soha nem fordítok verset passzióból. Mindig megbízásból dolgoztam. Így volt *A Második Eljövétel* esetében is. Még gimnáziumi tanár voltam, amikor felhívott telefonon az akkor készülő új gimnáziumi irodalomtankönyv egyik szerzője, és arra kért, fordítsam le a verset a harmadikos szöveggyűjteménybe, 1981-ben meg is jelent. Úgy érezte, Nagy László fordítása nem követi az eredeti belső szerkezetét. Aztán Várad Szabolcs beválogatta a *Klasszikus angol költők* című antológiába, és az évek során több helyen is megjelent. Yeats-et nehéz fordítani, mert a saját filozófiai-kozmológiai rendszerének szerkezeti mintázata adja sok versének a vázát, de ezt nem könnyű észrevenni, hát még

visszaadni. Amikor az Európa Könyvkiadónak szerkesztettem a 2000-ben megjelent *Lyra Mundi* Yeats-kötetet, a fordítóknak fénymásolatban átadtam Norman A. Jeffares minden egyes vershez készített részletes magyarázó jegyzetét, amely felfedte az utalásokat, a szerkezeti mintákat.

*Az Anglisztika Tanszéken mennyi teret kapott, az ír irodalom és kultúra?*

A kilencvenes években az irlandisztika hihetetlenül felfutott. Ennek Takács Ferenc volt az elindítója és motorja. Egy specializációval felérő kínálatot hozott létre. *From Swift to Beckett* című áttekintő előadása mellett Joyce-ról, Beckett-ről, Flann O'Brienről tartott órákat, mellette Lojtkó Miklós ír történelmet, és – mint külsősök – Messterházi Márton ír drámát, Kovács Gáborján mitológiát, Pődör Dóra ír nyelvet tanítottak. Én költészetet. Komoly kapcsolatunk alakult ki az Ír Nagykövetséggel, amely a mai napig nagyvonalúan támogatja a teljes hazai irlandisztikát, például hallgatói ösztöndíjakkal. Azonban az egykori kínálat erősen lecsökkent, ma kevesebb ír tárgyú órát hirdet meg a Tanszék.

De azért, ahogy látom, továbbra is jelen van a kurzuskínálatban.

Gondolom, a beszélgetés mögött kimondatlanul ott lapul, hogy mára megváltozott a helyzet. Valóban, és több okból is. Az angol szaknak nincs meg az félig-meddig tiltott varázsa, mint korábban. A megnőtt hallgatói létszámmal – amikor tanszékvezető voltam, volt félv, amikor 2014 beiratkozott hallgatónk volt öt évfolyamon – nem járt együtt a Tanszék személyi és anyagi

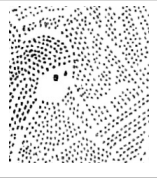
fejlesztése. És természetesen nem teremnek évente százával az elhivatott anglisták. Az ide jelentkezők többsége diplomát akar, és nem is titkolja, mennyire feleslegesnek tartja, hogy irodalmat, pláne költészetet, nyelvészetet, történelmet kell tanulnia. Azt nem sikerült megtudnom, mit szeretnének, de a felsőoktatás dolga lenne olyan képzést nyújtani, ami általánosan hasznos és vonzó. Amikor bevezették az úgynevezett bolognai rendszert, az alapszakos képzést hozzá lehetett volna igazítani a megváltozott helyzethez, és olvasni, írni, tanulni tanítani, persze angol irodalmi, nyelvészeti, kulturális anyagon keresztül elsajátíttatni a bölcsészettudomány és a kritikai gondolkodás alapjait, megnyitva a lehetőséget az elhivatott anglisták előtt a továbblépésre, a többieknek pedig, akik megállnak BA végén, hajlékony, jól használható bölcsészképzést nyújtva. Nem ez történt, de a Tanszék a maga módján mindig valami ilyesmire törekedett.

A hazai kulturális közvetítőszerp kétségkívül erősen csökkent. Ha jól érzékelem, eltolódott a súlypont. Mert másfelől a Tanszék oktatói érzékelhetőbben jelen vannak a nemzetközi anglisztikában. Egymás után je-

lentetik meg könyvvé formált disszertációikat és újabb könyveiket rangos angol-amerikai kiadók-nál. A pénzhány persze nem változik, sem egyéni, sem egyetemi szinten.

Amikor harminc éve Oberlinben voltam Fulbright-ösztöndíjjal, arra gondoltam, és talán nem tévedtem nagyon, hogy nyugodtan helyet cserélhetnénk egy évre az ottani, igen kiváló angol tanszékkal. Kicsit fellélegeznénk. A hallgatók észre sem vennék. Ez ma sincs másként.

a hazai kulturális  
közvetítőszerp kétségkívül  
erősen csökkent



KÓS KATALIN – HERPAINÉ LAKÓ JUDIT –  
SIMON ISTVÁN ÁGOSTON

## Rekreáció szakos hallgatók pályával kapcsolatos motivációinak vizsgálata az Észak- magyarországi régióban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

### 1. BEVEZETÉS

#### 1. 1. Pályaorientáció és pályaszocializáció a rekreációs szakemberek szemszögéből

Több hazai tanulmány (*Lacza és Keszei*, 2008; *Lacza*, 2010; 2014; *Magyar*, 2002; 2003; 2008) felhívja a figyelmet a rekreáció végzettséggel rendelkező szakemberek nehezségeire a pályaszocializáció és a pálya-identifikáció során. Ennek legfőbb oka, hogy a diploma elismertetése külön kihívást jelent – ami magyar viszonylatban gazdasági és kulturális különbségekre is visszavezethető. A rekreációs diploma elismertségének hiánya mögött több, egymással összefüggő tényező áll. A szakemberek gyakran szembe-  
sülnek azzal, hogy végzettségük alacsony munkaerőpiaci presztízsű, különösen más, rokon területekhez – például a testneveléshez vagy az egészségtudományokhoz – képest. Emellett a rekreációs diploma nem minden esetben számít elfogadottnak bizonyos munkakörök betöltéséhez, ami

jelentősen beszűkíti az elhelyezkedési lehetőségeket. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szakmai identitás kialakítása is problémát jelent, mivel a rekreációs szakterülethez nem kapcsolódik egyértelműen körülhatárolható és stabil szakmai szerep. Mindezek mellett a gazdasági és kulturális sajátosságok is hozzájárulnak ahhoz, hogy a rekreációs tevékenységek és szolgáltatások Magyarországon még nem váltak széles körben elfogadottá, ezáltal csökkentve a diploma társadalmi hasznosulását és szakmai elismertségét. Kutatási eredmények a szakma (el)ismertségének hiányára, az elhelyezkedési lehetőségek szűk körére, az alacsony keresettség indexre (*Lacza*, 2010, 2014), valamint az ezzel kapcsolatos korai pályaelhagyásra és pályamódosításra mutatnak rá, még abban az esetben is, ha a megfelelő motivációs háttér jelenléte igazolt. Erre utal *Lacza* (2010) kutatási eredménye is, melyből jól látható, hogy a rekreáció szakon végzett és megfelelően motivált hallgatók nem rendelkeztek kellő ismerettel a lehetséges szakmai utakról. Így mindössze 7,5%-uk helyezkedett el egyértelműen

rekreációs szakterületen, és 32,2% dolgozott rekreációhoz kapcsolódó szakmai közegben. Tovább árnyalja a képet, hogy egy 2010-es telefonos megkeresésen alapuló online önkitöltéses saját szerkesztésű kérdőíves kutatás eredményei alapján a piaci szereplők szerint maga a rekreációs szakma egy egytől ötig terjedő skálán 2,4-es keresettség indexszel rendelkezik. A mintában szereplő alanyok megélései hasonlóságot mutatnak a szak választása mögött húzódó motivációban, mely a sport és a mozgás iránti szeretetben gyökerezik. További hasonlóságot jelent a külső körülmények (a szakma ismertségének hiánya, a kevés kereset, az idényjellegű munka, az alacsony keresettség index stb.) hatására bekövetkező pályaelhagyás (Lacza, 2010; 2014).

Az alacsony presztízs, a közepes megbecsültség, az idényjellegű munka, a szakma elismertségének hiánya, a kevés kereset és az alacsony keresettség index mind nemkívánatos hatást gyakorol a „szakember-utánpótlásra” (a továbbtanulási aspirációk gyöngye volta miatt), valamint megnehezíti a pályán való elhelyezkedést is (pályaszocializáció, pályaidentifikáció). Ezzel szemben a szállodák, hotelek, fitness- és wellnesscentrumok, kórházak és iskolák folyamatosan igényt mutatnak a szakemberekre, noha a szakma ilyen irányba való munkaerőpiaci pozicionálása még nem teljesen kiforrott (Lacza, 2014). A szakemberoktatás azonban igyekszik lépést tartani a folyton formálódó szubdiszciplína legújabb trendjei által diktált fejlődési hullámmal, melyhez állami szinten is társultak törekvések, ezek pedig együttesen

kihatnak a leendő szakemberek motivációs bázisának alakulására is. A vonatkozó intézkedések körében 2004-ben rendelettel támogatották meg a rekreációval foglalkozó szakemberek elhelyezkedését (157/2004. [V.18.] kormányrendelet; Lacza és Keszei, 2008; Lacza, 2010),

A továbbtanulás – pályaválasztás – pályaaorientáció hármasa igen sokrétű kérdéseket vet fel, melyek végiggondolását a motivációelméleteken alapuló modellek áttekintése is remekül árnyalja, akár a továbbtanulás (pl. Coleman, Hoffer és Kilgore, 1982 alapján Lannert, 2004; Mártonfi, 2003), akár a pályaválasztás (pl. Super, 1980, idézi Német, 2015; Szőke-Miliente, 2018), akár a pályaaorientáció (Sultana, 2008; Borbély-Pecze, 2010; 2013a; Suhajda és Kiss, 2013; Hegyi-Halmos, 2018, 17–19.

o.) kapcsán. Ezekhez társulnak a pályaidentifikációt vizsgáló kutatások (pl. Ritoókné, 2000; Kissné Geosits, 2009), melyek már közvetlenül a pályamotiváció kérdéskörét (pl. Lukács, 2012) analizálják az ön-

determinációs elméletekre (Ryan és Deci, 2000) és a szükségletalapú elméletekre (Maslow, 1943) alapozva.

## 1. 2. Pályamotiváció-vizsgálatok a sportszakemberek körében

Nemzetközi folyóiratokban több kutatás (Grimaldi-Puyana és mtsai., 2018; Durhan, 2019; Abós és mtsai., 2019; Aziz és mtsai., 2020; Belošević és Feric, 2022; Ayyildiz, Suveren és Arslan, 2024) irányult a rekreációval és leisure-rel kapcsolatos motivációk

feltérképezésére, azonban ezek elsősorban a szabadidő aktív eltöltésével kapcsolatos motivációkra fókuszáltak,<sup>1</sup> és azzal kapcsolatban dolgoztak ki mérési módszereket (SMS, EMS, EMI, MPAM, MPAM-R, POSQ-E stb.). Elméleti megközelítésben leggyakrabban a szabadidős fizikai aktivitást kutatják. Ez két nagy kutatási területet jelent: a szabadidős struktúra kialakításával kapcsolatos kérdőíves felméréseket, illetve a motiváció-elméletekre épülő szabadidős tevékenységek fogyasztása mögött megbújó motivációs bázisok feltérképezését (Zizzi, Keeler és Watson, 2006; Rogers, Morris és Moore, 2008; Lavigne és mtsai., 2009; Puente és Anshel, 2010).

A rekreációval kapcsolatos pályamotiváció-kutatások egy csoportja a munkával való elégedettség, a motiváció, a teljesítmény és a szolgáltatás színvonala közötti kapcsolatokat vizsgálja. A munkával való elégedettség igen fontos szubjektív, érzelmi változó, amelynek szerepét sokszor kisebbre értékelik, mint amekkora valójában. Grimaldi-Puyana és munkatársai 2018-as spanyolországi kutatásukban a testnevelési és sporttudományi diplomával rendelkező szakemberek munkával való elégedettségét hasonlította össze különböző munkaterületeken (oktatás, menedzsment, fitness/egészség, edzés/teljesítmény, egyéb). A 974 főből álló mintán végzett kutatás a Herzberg-elmélet és a Warr-féle munkával

való elégedettség skálája alapján zajlott.

A kutatás megállapította, hogy különbségek figyelhetők meg a testmozgással és sporttudományokkal foglalkozó munkavállalók között a munkával való elégedettségben a különböző szakmai területek (tanítás, vezetés, fitness, edzés / magas teljesítmény és egyéb területek) szerint. Az eredmények alapján a menedzsmentben és oktatásban dolgozók voltak a legelégedettebbek a munkájukkal, míg az egészség/fitness terepein és egyéb területeken dolgozók inkább közömbösesek voltak. A fizetéssel kapcsolatban általánosan alacsony elégedettséget tapasztaltak a kutatók, míg a munkamódszer megválasztása feletti szabadságot és a változatos feladatokat pozitívan értékelték. Az eltérések okaként a kutatók főként a munkakörnyezetet, és nem az egyéni motivációk hatásait határozták meg. A kutatás hasznos alapként szolgálhat

a menedzsmentben és oktatásban dolgozók voltak a legelégedettebbek, míg az egészség/fitness terepein és egyéb területeken dolgozók inkább közömbösesek voltak

az emberi erőforrás menedzsmentjének fejlesztéséhez és további összehasonlító elemzésekhez (Grimaldi-Puyana és mtsai., 2018).

Kutatók egy jóval kisebb csoportja vizsgálta a pályamotiváció természetét a különböző sporttudományi képzésben részt

vevő hallgatók, illetve végzettségük körében. Ilyen Abós és munkatársai (2019) kutatása, melyben 107 általános iskolában oktató testnevelő motivációs profilja került négy kategória alapján azonosításra: *viszonylag motiválatlan, kis mértékben motivált,*

<sup>1</sup> A free time az egész időmennyiség, amely legalább olyan értelemben kötetlen, hogy nem köti a munka kötelezettsége, azaz a társadalmilag és a fiziológiailag körött idő felett van. A leisure viszont minőségileg meghatározott, az önmegvalósulás és önmegvalósítás, a szabadság és a „flow” birodalma, vagyis az igazi mai értelemben vett szabadidő, melyben a rekreáció meg tud valósulni (Nádori, Gáspár, Rétsági, Szegerné, Woth, és Gáldi, 2011 idézi Révész és mtsai., 2015, 31. o.).

*viszonylag autonóm módon motivált, autonóm módon motivált.* Az öndeterminációs elméleten alapuló kutatás rávilágított arra, hogy a munkával kapcsolatban az autonóm módon motiváltak voltak a legnagyobb mértékben elégedettek, valamint az érzelmi kimerültségük a pályán alacsonyabb szintet mutatott. Fontos azonban megjegyezni, hogy a *viszonylag autonóm módon motiváltak* sem maradtak el túlzott mértékben a fenti eredménytől – ami *Abós* és munkatársai (2019) kutatása jól illusztrálja, hogy nem csupán a motiváció mértéke, hanem annak minősége, vagyis forrása is kulcsfontosságú a szakmai elégedettség és a hosszú távú pályán maradás szempontjából. A vizsgálat során az *autonóm módon motivált* testnevelő tanárok – akik belső indíttatásból, saját érdeklődésük és értékeik mentén végzik munkájukat – magasabb elégedettségi szintet és

alacsonyabb érzelmi kimerültséget mutattak.

Ugyanakkor azok, akik csak *viszonylag autonóm módon motiváltak* voltak, vagyis motivációjuk részben

kontrollált okokból – például külső elvárásoknak való megfelelés, jutalom, elismerés vagy büntudat elkerülése – fakadt, már kevésbé kedvező eredményeket mutattak, még ha motivációs szintjük magasnak is tűnt.

A kontrollált ok tehát ebben az esetben olyan külső vagy belső nyomást jelent, amely nem a személy belső meggyőződéséből ered, hanem valamilyen elvárásnak való megfelelési kényszerből fakad. Ez a fajta motiváció kevésbé fenntartható, hosszú távon pedig akár kiegészhez is vezethet, még akkor is, ha kezdetben magas szintű

elköteleződés látszik. *Abós* kutatása tehát alátámasztja azt a gondolatmenetet, hogy nem elegendő nagy mértékben motiváltnak lenni – az is számít, hogy miért vagyunk motiváltak, és a kontrollált indítékok hosszú távon nem biztosítanak stabil pályaidentitást vagy elégedettséget.

Az empirikus kutatások egy szűkebb keresztmetszete az öndeterminációs elméleten (*Ryan és Deci*, 2000) alapul, és ennek mentén kategorizálja különböző irányú motivációtípusokba az egyetemi hallgatók vagy a gyakorló pedagógusok pályamotivációját. Ezek közül a legelterjedtebbek azok, amelyek a Fit-Choice Scale alapján 20 alcsoportba osztják a pályamotivációt (*Watt és Richardson*; 2012, *Paksi és mtsai.*, 2015), azonban találhatóak olyan kutatások (pl. *Abós és mtsai.*, 2018) is, melyek ennél keve-

sebb kategóriát képeznek.

*Szőke-Miliente* (2018)

*Maslow* (1943, 2003)

motivációs elméleteiből kiindulva vizsgálja a pedagógusok pályamotivációját egy átfogó szekunder forráselemzésben.

a portfólióírás  
kötelezettsége, majd szokássá,  
rendszeressé válása  
hat az öndeterminációra

Véleménye szerint az ún. deficitszükségletek kielégítése mellett a létszükségletek kielégítése fogja biztosítani a pedagógus pályamotiváció fenntartását, és közvetve a környezet számára is minőségi értékátadás hosszútávú létrejöttét. Kutatásaira alapozva párhuzamot von a pedagógusok pályamotivációinak eredője és *Allport* (1980) funkcionális motivációelmélete között, melyre példaként hozza, hogy a portfólióírás kötelezettsége, majd – a pedagógus-életpályamodell fokozataiban való ugrás feltételeként – szokássá, rendszeressé válása hat az öndeterminációra. *Szőke-Milientéhez* hasonlóan (2018) *Moreira* és

munkatársai (2002), valamint *Spittle* és munkatársai (2014) szintén az öndeterminációs elméletek helytállóságára hívják fel a figyelmet a testnevelőtanárok ambíciói mögött húzódó pályamotiváció és a sportpályaválasztás, illetve a specializáció kapcsán.

A pályamotiváció-kutatások többsége egyetért abban, hogy a pályaválasztást legnagyobb mértékben az intrinzik (belső) motiváció befolyásolja. Ezt több nemzetközi és hazai tanulmány is megerősíti (*Scott, Cox és Dinham*, 1999; *Andrews és Hatch*, 2002; *Prather-Jones*, 2011; *Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Paksi és mtsai.*, 2015). E kutatások szerint azok a személyek, akik belső érdeklődés, értékalapú elköteleződés vagy személyes hivatástudat mentén választanak pályát, nagyobb elégedettségről és hosszabb pályán maradásról számolnak be.

Ugyanakkor a pályamotiváció fogalmának pontos meghatározása nehézségekbe ütközik. Ennek oka, hogy a kutatók eltérő terminológiát használnak, és a motivációt befolyásoló tényezők összetett, egymással átfedő rendszert alkotnak. Ennek következtében eltérnek az álláspontok abban is, hogy mely tényezők játszanak domináns szerepet a pályamotiváció formálásában. A különbségek nemcsak az értelmezési keretekben, hanem az alkalmazott elméletek között is megfigyelhetők – ezek az elméletek gyakran nem illeszkednek egymáshoz, és jelenleg nem áll rendelkezésre egységes, általánosan elfogadott modell. Különösen megosztottak a vélemények a társadalmi státusz és a pályaválasztási motiváció közötti kapcsolat tekintetében. Egyes kutatók szerint egyenes arányosság figyelhető

meg, vagyis minél magasabb a család anyagi helyzete és társadalmi státusza, annál nagyobb a fiatal véleményformáló képessége, önbizalma, és annál inkább képes tudatos, önazonos pályaválasztásra. Mások viszont fordított arányosságot feltételeznek, azaz úgy vélik, hogy alacsonyabb státusz esetén nagyobb súllyal esnek latba a belső motivációs tényezők, mivel a külső ösztönzők (pl. presztízs, jövedelem) korlátozottabb mértékben elérhetők. Abban azonban széles körű egyetértés mutatkozik, hogy a pályaválasztást számos tényező együttesen befolyásolja. Ezek közé tartozik az egyén értékrendje, pozitív tapasztalatai, képességei és készségei, attitűdje, valamint a választott pálya társadalmi megítélése és jövedelmi kilátásai. Emellett a szocializációs közegek – például a család, az iskola vagy a kortársak –

szerpe is meghatározó lehet. A motivációkutatások keretét ugyanakkor szinte minden modellben három fő motivációs irány adja: belső, külső motiváció, illetve amotiváció (a motiváció hiánya).

Ez a hármas felosztás hazai kutatásokban is jól érvényesül, és megbízható alapot nyújt a pályaválasztási folyamat komplex elemzéséhez.

*Uhlár* és munkatársai (2016) *testnevelőtanár osztatlan képzésben* részt vevő hallgatók pályaválasztását vizsgálva megállapították, hogy a pályamotivációban leginkább a sport (a sportszakma) iránti szeretet a motiváció forrása, ezt pedig a tanári hivatástudat, valamint a gyerekek szeretete követi. Rávilágítanak arra is, hogy az elsődleges motiváció a képzés során végig fennmarad. A szakmai jövőképpel kapcsolatosan az

úgy vélik, hogy  
alacsonyabb státusz esetén  
nagyobb súllyal esnek latba a  
belső motivációs tényezők

alanyok háromnegyede maradt elhivatott, és vélte úgy, hogy a szakmában szeretne maradni, viszont az előzetes becsléseik alapján jóslott pályán eltöltött idő és a jövőbeni tervek erős negatív korrelációt mutattak. A disszonancia oka a méréshez közeli időpontban megváltoztatott képzési rendszerben kereshető.

*Paksi* és munkatársai (2015) gyakorló pedagógusokat vizsgáló reprezentatív kutatásuk eredményeire alapozva megállapították, hogy mind a külső, mind a belső motivációval rendelkezők között fellelhető egyéni, illetve konkrétan a munkához, pályához köthető motiváció is. Kutatásuk során egy szisztematikus áttekintéssel négy csoportra osztották a pályamotiváció lehetséges forrásait: (1) individuális belső motivációk; (2) munkához köthető belső motiváció; (3) individuális külső motiváció; (4) munkához köthető külső motiváció. Eredményeikből jól kiolvasható, hogy a pedagógusfoglalkozások mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültséget illetően

alacsony presztízsnak tekinthetők – noha a szakma társadalmi megítélése magasabb pontszámokat kapott, mint az anyagi megbecsültség. Megállapítást nyert, hogy a pályaválasztási döntés összefüggést mutat a percepcióval a középiskolások pályamegítélése kapcsán, míg a társadalmi presztízszen kívűl a jövedelem és az anyagi lehetőségek kedvezőtlenége erős demotiváló tényező. Pozitívként egyértelműsíthető a szakmához társuló öröm és az állásbiztonság. Ezt kiegészítve feltételezik, hogy a külföldi munkavállalás lehetősége is hatást gyakorol a pályamotivációra.

További kutatások is a munkához köthető külső motivációkra helyezik a hangsúlyt a pályaválasztás determinánsait vizsgálva. Ezen belül a tanulás során szerzett pozitív tapasztalatra (*McCray, Sindelar, Kilgore és Neal*, 2002; *Szebedy*, 2005; *Barmby*, 2006; *Berger és D’Ascoli*, 2012; *Kilinc, Watt és Richardson*, 2012), a vélt munkáltatói elvárásokra (*Chrappán*, 2012), a pályakezdéssel járó munkaterhekre és a munkakörülményekre (*Manuel és Hughes*, 2006), a munkahelyi légkörre (*Kocsis*, 2002); a pályaidentifikációra (*Barmby*, 2006; *Perrachione és Petersen*, 2008) vagy a másodlagos karrierút jelenségére (*Andrews és Hatch*, 2002; *Kocsis*, 2002; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *Chrappán*, 2012 [idézi *Paksi és mtsai.*, 2015]; *Junghans*, 2024) helyezik a hangsúlyt. A kutatások a

szerzett pozitív tapasztalat kapcsán rávilágítanak arra is, hogy minél korábbi a követett minta, annál erősebb hatást gyakorol a pályamotivációra és a későbbi pályavitelre (*Pócsik*, 2015).

További tanulmányok árnyalják a sport-szakemberek, a rekreáció mint szakma és a motiváció közötti kapcsolatokat számos aspektusból, azonban jól látható, hogy a pályára készülők és a pályán lévő rekreációs szakemberek motivációja, valamint az ezek mögött húzódo hatásmechanizmusok között még nem voltak párhuzamot. Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen bemeneti pályamotivációkkal rendelkeznek a leendő a szakemberek, valamint hogyan változik (változik-e) a képzés és az azon belül szerzett munkatapasztalat, illetve e kettő milyen hatással van a hallgatók pályamotivációjára.

felmerül tehát a kérdés, hogy milyen bemeneti pályamotivációkkal rendelkeznek a leendő a szakemberek

## 2. CÉLMEGHATÁROZÁS

Jelen empirikus kutatás elsődleges célja megvizsgálni, hogy mi lehet az oka a rekreációs végzettségű hallgatók magas arányú pályaelhagyásának a pályamotiváció tükrében. Ezért a kutatás tárgya a rekreáció szakos hallgatók pályamotivációja *egy választott egyetem első-, másod-, és harmadéves nappali és levelező tagozatos hallgatóinak körében.*

Ezek alapján a kutatás a következő hipotézisek igazolására vagy megcáfolására tesz kísérletet:

**H1:** Feltételezzük, hogy a rekreáció szakos hallgatók idegennyelvi kompetenciája a legtöbb esetben nem éri el a társalgási (középfokú, B2) szintet.

**H2:** Feltételezzük, hogy a harmadéves rekreáció szakos hallgatók pályamotivációja magasabb átlagértéket vesz fel, mint a másod- vagy az elsőéveseké.

**H3:** Feltételezzük, hogy az amotiváció és az elhelyezkedési lehetőségek között egyirányú kapcsolat figyelhető meg.

**H4:** Feltételezzük, hogy a nagyobb külső motivációval rendelkező hallgatók motivációs bázisának hátterében leginkább a presztízmotiváció áll.

### 2. 1. Anyag és módszer

A kvantitatív adatfelvételhez használt eszköz alapjául *Richardson és Watt* (2006) nyolc

különböző országban a pályakezdők körében végzett kutatása szolgált. A szerzőpáros a FIT-Choice-skála pályaképpel kapcsolatos kérdésblokkja mentén elemezte a pedagóguspálya percepcióját. Jelen kutatás alanyaihoz való illeszkedés érdekében első lépésben a kérdőív rekreáció szakos hallgatókra történő adaptációja történt meg. Fontos megemlíteni azonban, hogy az adaptáció nem jelentette a kérdőív validálását egyben. Az adaptáció szinte minden esetben egy szócserevel valósult meg, melynél a „tanár, tanít” szavakat a „rekreációs szervező/rekreációs szervezés” váltotta fel. Az attitűdvizsgálatnál az egyes

szempontok fontosságának megítélését egy 1-től 7-ig terjedő skálán kellett a hallgatóknak jelölniük, ahol „1 = egyáltalán nem fontos”, „7 = nagyon fontos” szempont volt a pályaválasztásában.

A pályamotivációt vizsgáló kérdőívet az Oktatási Hivatal Felsőokta-

tási Elemzési Főosztálya által megalkotott központi kutatási módszertan alapján összeállított *DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) 2020* kérdőív általános szociodemográfiai kérdései egészítették ki. A *DPR 2020* kérdőív szociodemográfiai része a felsőoktatási végzettségű válaszadók alapvető társadalmi és demográfiai jellemzőit vizsgálta. Ebbe beletartozott az életkor, a nem, a családi állapot, a gyermekszám, a szülők iskolai végzettsége, valamint a válaszadó lakóhelye és származási régiója. Az adatok felvételének célja, hogy megértsük, hogyan befolyásolják ezek a tényezők a diploma utáni munkaerőpiaci elhelyezkedést, kereseti viszonyokat és továbbtanulási terveket.

A szociodemográfiai háttér felmérése lehetővé teszi az oktatási és munkaerőpiaci folyamatok társadalmi egyenlőtlenségeket generáló és egyéb tendenciáinak azonosítását.

A kapott adatok tisztítása és redukciója Excel 2016, míg az adatok kiértékelése SPSS 16 program segítségével történt.

Az eredmények közötti összefüggésvizsgálatokhoz Pearsons-féle korrelációvizsgálat, chi-négyzet próba, kereszttábla-elemzés, valamint független minta T-próba került elvégzésre, ahol a szignifikanciaszintet 0,05-nél állapítottuk meg.

A vizsgálat nem valószínűségi, kényelmi (szakértői) mintavétellel történt, alkalma szerint keresztmetszeti volt, az adatok felvételére a

2020/21 tanév őszi szemeszterében került sor. A mintát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nappali és levelező tagozatos rekreáció szakos hallgatói ( $n = 72$ ) adták. A minta 42%-át férfiak, 58%-át nők alkották. Az átlagos életkor 23,67 év volt ( $SD = \pm 6,77$ ); a legfiatalabb kitöltő 18, a legidősebb 44 éves volt.

A mintát alkotó személyek döntő többsége (61%) nappali tagozatos hallgató volt, a fennmaradó 39%-uk levelező tagozaton tanult. Az elsőévesek a minta 35%-át alkották, a másodévesek mindössze 22%-ot öleltek fel, míg a harmadév képviseltette legnagyobb elemszámmal magát a mintában, mely 43%-ot tett ki.

### 3. EREDMÉNYEK ÉS MEGBESZÉLÉS

A hallgató idegen nyelvi tudása alapján az angol kapta a legmagasabb átlagértéket (3,6), melyet a német (2,3) követett. A franciát (1,1) az olaszt (1,1), a spanyolt (1,09) és az orosz (1,07) a többség egyáltalán nem ismeri. Az angol nyelv esetében az alanyok 29,17%-a jelölte meg a „nagyon jól ismeri”

kategóriát, 27,78%-uk 4-es szintre, 23,61%-uk 3-asra, 12,5%-uk 2-esre, 5,55%-uk 1-esre értékelte nyelvismeretét. Németből, amely a második legismertebb nyelvnek számított, mindössze 6,94%-uk értékelte jó-ra a tudását, 18,05%-uk közepes értéket jelölt. A leg-

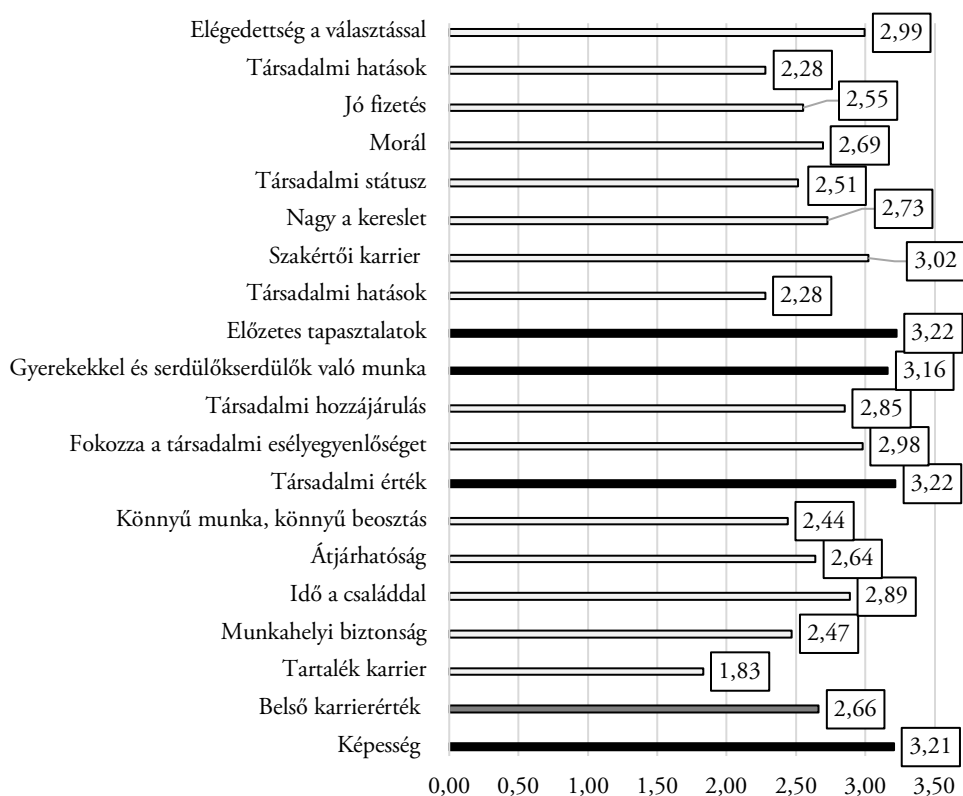
Az elsőévesek a minta 35%-át alkották, a másodévesek mindössze 22%-ot öleltek fel, míg a harmadév képviseltette legnagyobb elemszámmal magát a mintában, mely 43%-ot tett ki.

arányban) elégséges szinten ismerik ezt a nyelvet, 29,16%-uk pedig egyáltalán nem ismeri. A franciát és az olaszt 2,77%-uk közepes, 4,16%-uk elégséges szinten; a spanyolt 1,39%-uk közepesen, 5,55%-uk elégségesen, az orosz (1,07) pedig 2,77%-uk közepesen, 1,39%-uk elégségesen beszéli.

A vizsgált minta pályával kapcsolatos motivációinak átlaga minden motivációdimenzió esetében 2-es és 3-as értéket kapott a hét fokozatú Likert-skálán, mely nem mondható túl magasnak.

## 1. ÁBRA

Pályával kapcsolatos motivációtípusok átlagértékei 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán (n = 72)



FORRÁS: saját szerkesztés

A legmagasabb átlagot az 1. ábra alapján a gyermekek és serdülők jövőjének formálása, valamint az előzetes tapasztalatok szolgáltatták 3,22-es átlagértékkel, melynek szórása 0,01 és 0,02 között volt. Ezt követte az előzetes tapasztalatok ( $3,22 \pm 0,20$ ), majd a képességekből fakadó motiváció ( $3,21 \pm 0,09$ ) végül pedig gyerekekkel/ serdülőkkel történő munka ( $3,16 \pm 0,21$ ). A szakma kapcsán tehát a válaszadók kiemelten fontosnak tartják a gyermekek jövőjének formálását, a

korábbi gyakorlati tapasztalatokat és a személyes képességeket. Ez arra utalhat, hogy a társadalmi és személyes motivációs faktorok is fontos szerepet játszanak a döntésükben. Az utolsó helyen egyértelműen a tartalék karrier áll ( $1,83 \pm 0,51$ ), melyet alig 0,5 százalékkal előztek meg a társadalmi hatások ( $2,88 \pm 0,04$ ). Az eredmények alapján a rekreációs szakma nem tűnik egy „tartalék” (fallback) karriernek, vagyis a válaszadók többsége feltehetően nem

szükségmegoldásként választja. Emellett a munkahelyi biztonság nem kapott kiemelkedően magas értéket, ami arra utalhat, hogy az állásstabilitás nem elsődleges motiváció. Érdekesség, hogy a jó fizetés és a nagy kereslet nem befolyásolja annyira a motivációt, mint mondjuk a serdülőkkel és gyerekekkel történő munka.

Amennyiben korrelációelemzéssel vizsgáljuk a különböző dimenziókat, különböző erősségű pozitív kapcsolatok fedezhetők fel. A legerősebb kapcsolat ( $r = 0,85$ ) a „szereitek rekreációs szervezéssel foglalkozni” és a „mindig is rekreációs szakember akartam lenni” állítások között mutatkozott, ami a belső pályamotiváció mély összefonódását jelzi. A „jó döntés volt rekreáció szakra menni” és az „elégedett vagyok a rekreációs pálya választásával” itemek között szintén erős korreláció áll fenn ( $r = 0,77$ ), ami arra utal, hogy a tudatos pályaválasztás összefügg a későbbi elégedettséggel. A „mindig is rekreációs szakember akartam lenni” és az „érdekel a rekreációs szervezéssel kapcsolatos munka” válaszok közötti kapcsolat ( $r = 0,76$ ) tovább erősíti az elhivatottság jelentőségét. Emellett a „szereitek rekreációt szervezni” és az „érdekel a rekreációs szervezői munka” közötti korreláció is magas ( $r = 0,71$ ), ami megerősíti, hogy a rekreációs pálya iránti belső motiváció egy koherens, jól elkülöníthető motivációs dimenziót alkot.

Amennyiben a társadalmi és a személyes értékekből fakadó motivációkat hasonlítjuk össze, megállapítható, hogy a válaszadók számára fontos, hogy a munkájuk a közösség javát is szolgálja (társadalmi

hozzájárulást tegyen) egyen, például a gyerekek jövőjére vagy a társadalmi egyenlőség növelésére. Erős pozitív korreláció figyelhető meg a „gyermeknek jövőjének formálása” és a „társadalmi hozzájárulás” dimenziók között ( $r = 0,65$ ), ami arra utal, hogy akik számára fontos a gyermekek fejlődésének segítése, azok általában társadalmilag is értékesnek érzik a rekreációs munkát. A „társadalmi egyenlőség előmozdítása” szintén erősen kapcsolódik ezekhez ( $r = 0,65$ ), jelezve a közösségi értékek közötti szoros kapcsolatot. A „gyermekkel való munka” és „korábbi élmények, tapasztalatok” közötti korrelációk ( $r = 0,56$ ) azt mutatják, hogy a saját élmények befolyásolhatják a gyerekekkel való munka iránti elköteleződést. A „társadalmi befolyás” viszonylag gyenge korrelációt mutatott a többi dimenzióval ( $r < 0,3$ ), ami arra utalhat, hogy ez inkább külső, nem motivációs alapú tényezőként jelenik meg.

A szakmai elvárások és a munkaerőpiaci eredmények összehasonlításával feltételezhető, hogy a rekreációs pályát szakmailag igényesnek tartják, de a társadalmi státusz értéke közepes, ami azt sugallja, hogy a szakma ilyenén megbecsültsége nem kiemelke-

a munkahelyi biztonság nem kapott kiemelkedően magas értéket, ami arra utalhat, hogy az állásstabilitás nem elsődleges motiváció

dően magas. Amennyiben összefüggésvizsgálatot végzünk, megállapítható, hogy a morál dimenziója – vagyis a pályához fűződő erkölcsi megbecsülés és elhivatottság – különösen erősen korrelál a magas szakmai elvárások érzékelésével ( $r = 0,61$ ), illetve a társadalmi státusz megítélésével ( $r = 0,61$ ). Ez azt jelzi, hogy akik a rekreációs pályát kihívást jelentő és társadalmilag elismert tevékenységnek tartják, azok jellemzően erkölcsi

szempontból is pozitívan viszonyulnak hozzá.

Emellett a jó fizetésre vonatkozó elvárás és a morál ( $r = 0,55$ ), illetve a társadalmi státusz ( $r = 0,63$ ) között is jelentős kapcsolat mutatkozott, ami a külső elismerés és anyagi megbecsülés iránti igény együttes jelenlétét tükrözi. A pálya szakértői jellege ugyanakkor inkább elkülönülten értelmeződik, mivel a hozzá tartozó itemek csak mérsékelt kapcsolatot mutattak más hiedelmekkel (átlagosan  $r \approx 0,40$ ).

Amennyiben a kapott eredmények szórási mutatóit elemezzük, a legalacsonyabb értékek azt jelzik, hogy a válaszadók szinte egyöntetűen egyetértenek a rekreációs szakmai tevékenység társadalmi relevanciájú hozzájárulásának fontosságával és a munkabiztonság viszonylag alacsony értékelésével. A legalacsonyabb szórást a morál (SD:

0,59), a gyermekekkel való munka (SD: 0,63), valamint a belső karrierérték (SD: 0,66) mutatta. Ezzel szemben a legmagasabb szórási értékek alapján jól látható, hogy a válaszadók eltérően értékelik a belső karrierértéket és a fizetést, ami azt sugallja, hogy ezeket a tényezőket különböző tapasztalatok és preferenciák befolyásolják. A legnagyobb szórást mutató itemek között szerepelt a visszalépési lehetőségként értelmezett pályaválasztás (SD: 1,06), a rekreációs pályáról való lebeszélés dimenziójának három eleme (SD: 1,08; 1,13; 1,20), valamint a belső karrierérték (SD: 1,03), ami ugyancsak erősen jelzi a hallgatói vélemények megosztottságát e témákban.

Amennyiben tagozatra bontva történik az elemzés, a minta motivációs bázisának jellemzői tovább árnyalhatók, amit az 1. táblázat is bemutat:

## 1. TÁBLÁZAT

A rekreáció szakos hallgatók pályaválasztását befolyásoló tényezők tagozat (nappali/levelező) szerinti összehasonlítása egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán (átlag és szórásértékek)

|                                                          | <i>nappali</i> |               | <i>levelező</i> |               |
|----------------------------------------------------------|----------------|---------------|-----------------|---------------|
|                                                          | <i>átlag</i>   | <i>szórás</i> | <i>átlag</i>    | <i>szórás</i> |
| <i>Képesség</i>                                          | 5,13           | 0,39          | 3,36            | 0,13          |
| <i>Belső karrierérték</i>                                | 6,15           | 0,10          | 2,77            | 0,61          |
| <i>Tartalék karrier</i>                                  | 4,19           | 2,24          | 1,75            | 0,38          |
| <i>Munkahelyi biztonság</i>                              | 3,63           | 1,45          | 2,47            | 0,17          |
| <i>Idő a családdal</i>                                   | 4,69           | 0,97          | 2,86            | 0,24          |
| <i>Átjárhatóság</i>                                      | 5,54           | 1,22          | 2,53            | 0,05          |
| <i>Könnyű munka, könnyű beosztás</i>                     | 5,20           | 0,95          | 2,49            | 0,13          |
| <i>A gyermekek és serdülők jövője (társadalmi érték)</i> | 4,97           | 1,10          | 3,23            | 0,09          |

|                                               |      |      |      |      |
|-----------------------------------------------|------|------|------|------|
| <i>Fokozza a társadalmi esélyegyenlőséget</i> | 2,50 | 2,03 | 3,03 | 0,28 |
| <i>Tegyén társadalmi hozzájárulást</i>        | 5,29 | 0,31 | 2,93 | 0,16 |
| <i>Munka gyerekekkel és serdülőkkel</i>       | 4,01 | 2,15 | 3,15 | 0,28 |
| <i>Előzetes tapasztalatok</i>                 | 4,88 | 0,76 | 3,13 | 0,15 |
| <i>Társadalmi hatások</i>                     | 3,85 | 2,43 | 2,35 | 0,17 |
| <i>Szakértői karrier</i>                      | 2,91 | 0,32 | 3,03 | 0,15 |
| <i>Nagy a kereslet</i>                        | 1,96 | 0,29 | 2,86 | 0,14 |
| <i>Társadalmi státusz</i>                     | 2,89 | 0,41 | 2,57 | 0,17 |
| <i>Morál</i>                                  | 2,52 | 0,83 | 2,76 | 0,30 |
| <i>Jó fizetés</i>                             | 2,91 | 0,32 | 2,59 | 0,49 |
| <i>Társadalmi lebeszélés</i>                  | 2,79 | 0,10 | 2,18 | 0,14 |
| <i>Elégedettség a választással</i>            | 2,83 | 0,43 | 3,00 | 0,18 |

FORRÁS: saját szerkesztés

A nappali tagozatos hallgatók esetében az 1. táblázat alapján a belső karrierérték ( $6,15 \pm 0,10$ ) kapta a legnagyobb értéket a Likert-skálán. A nappali tagozatos hallgatóknál a belső karrierérték és a munka szeretete szorosabban kapcsolódik egymáshoz ( $r = 0,82$ ), miközben mindkettő negatívan függ össze a tartalékkarrier-szemlélettel ( $r = -0,42$ ). Ez empirikusan alátámasztja, hogy számukra a szak nem második opció, hanem hivatás. A levelezős csoportban a fizetési elvárás erősebben korrelál a belső motivációval ( $r = 0,56$ ), azaz a munka szeretetét nem választják el az anyagi megbecsüléstől. Ugyanakkor a fallback-szemlélettel való negatív kapcsolat gyengébb ( $r = -0,18$ ), így náluk kevésbé kizáró ok, ha a rekreációs pályát második karriernek tekintik. A tartalék-karrier-ítemek a nappalisoknál markánsan elkülönülnek a belső motivációs faktortól, míg a levelezősöknél enyhébb az ellentét. Ez arra utal, hogy a már dolgozó, tapasztalt

hallgatók rugalmasabban kezelik a pályaválasztást. A nappali tagozatos hallgatók tehát sokkal fontosabbnak tartják a belső motivációt, a munkájuk szeretetét, illetve többen tartják a *rekreációs szakember* pályát egy másodlagos, tartalék karriernek, míg a levelezős hallgatóknál ez kevésbé meghatározó.

Ezt követi az átjárhatóság ( $5,54 \pm 1,22$ ), valamint a társadalmi hozzájárulásért történő cselekvés ( $5,29 \pm 0,31$ ). Így az is látható az eredményekből, hogy a pályát ők rugalmasabbnak és könnyebben átjárhatónak tartják más területekre, míg a levelezősök motivációjában ez kevésbé jelenik meg. Magas értéket vett még fel a könnyű munka, könnyű beosztás indukálta motiváció ( $5,20 \pm 0,9$ ), mely azt mutatja, hogy a nappali tagozatos hallgatók nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a rekreáció mint munka könnyű időbeosztású és kevésbé megterhelő, míg a levelezősök ezt nem így látják. Érdekesség, hogy sem az előzetes

tapasztalatok ( $4,88 \pm 0,76$ ), sem a gyerekekkel és serdülőkkel való foglalkozás nem ért el magas értéket, noha az összesített átlagban az első öt helyen szerepeltek. Mégis magasabb átlagértéket képvisel a gyerekekkel, serdülőkkel való foglalkozás, mint a levelezősöknél, ami arra utal, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek a pálya társadalmi hatására és a gyermekek jövőjének alakítására. Az eredményekből az is kivilik, hogy a nappali tagozatos hallgatók úgy érzik, hogy a rekreációs munka több időt hagy a család számára, míg a levelezős hallgatók ezt kevésbé látják így. Emellett nagyobb biztonságot látnak a rekreációs pályában, míg a levelezősök kevésbé érzik stabilnak.

A levelező hallgatók motivációs profilja viszonylag egyenletes; a képességek

( $3,36 \pm 0,13$ ), a gyermekek jövőjének formálása

( $3,23 \pm 0,09$ ) és a korábbi

tapasztalatok ( $3,13 \pm 0,15$ )

dominálnak, amit a motí-

vumok közti szoros, pozi-

tív kapcsolatok is megerő-

sítenek. A képességek és

korábbi tapasztalatok korrelációs értéke  $r = 0,40$ , míg a gyermekek jövője és korábbi ta-

pasztalatoké  $r = 0,33$ . A tartalékkarrier-mo-

tívum ugyanakkor alacsony és erősen hete-

rogén ( $1,75 \pm 0,38$ ), és negatív erős-

közepeskapcsolatban áll a vezető motívu-

mokkal ( $r = -0,36$ ), jelezve, hogy minél

fontosabbnak tartja valaki saját kompeten-

ciáit, annál kevésbé tekinti a pályát tartalék

karriernek. A nappali tagozatos hallgatóknál

ehhez képest nagyobbak az átlagok közti

különbségek, és erősebb az ellentét a hiva-

tás- és a tartalékszemlélet között: a képessé-

gek átlaga 3,58, míg a tartalékkarrieré

csupán 1,42, a kettő közti korreláció pedig még markánsabban negatív ( $r = -0,42$ ). Ez azt mutatja, hogy a nappali tagozatos hallgatók esetében a magas belső elhivatottság kifejezetten kizárja a másodlagos karrier gondolatát.

Az eredmények alapján a legnagyobb hasonlóságok a társadalmi lebeszélés, a társadalmi esélyegyenlőség növelése, az anyagi megbecsülés, illetve a választással való elégedettség tekintetében mutatkozik meg.

Mindkét csoport alacsony értéket adott a fizetésre, de a nappali hallgatók azt valamivel pozitívabban értékelik; valamint hasonlóan érzékelik, hogy a pálya társadalmi megítélése nem a legkedvezőbb. Noha a különbség nem túl nagy, de a levelezős hallgatók valamivel fontosabbnak tartják a társadalmi

egyenlőség növelését. Bi-

zakodásra adhat ugyanak-

kor okot, hogy bár a nap-

palisok is viszonylag

elégedettek, a levelezős

hallgatók valamivel job-

ban érzik magukat a pá-

lyaválasztásukkal kapcs-

latban. A korrelációs vizsgálat alapján a

társadalmi lebeszélés esetében  $r = 0,87$ , a

társadalmi egyenlőség értékelésénél  $r = 0,90$ ,

a fizetéssel kapcsolatos megítélésnél  $r =$

$0,83$ , míg a választással való elégedettség di-

menziójában  $r = 0,88$  érték mutatható ki.

Mindez arra utal, hogy bár apró hangsúlyel-

tolódások előfordulnak, a nappali és leve-

lező tagozatos hallgatók alapvetően nagyon

hasonló módon gondolkodnak ezekről a pá-

lyaválasztást befolyásoló tényezőkről.

Évfolyamonkénti bontásban is megvizs-

gáltuk a mintát. Ennek eredményeit a 2.

táblázat kívánja szemléltetni:

a nappali tagozatos  
hallgatók úgy érzik, hogy a  
rekreációs munka több időt  
hagy a család számára

## 2. TÁBLÁZAT

A rekreáció szakos hallgatók pályaválasztási motivációit befolyásoló tényezők évfolyamonkénti összehasonlítása egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán (átlag és szórásértékek)

|                                                                       | első év |        | másodév |        | harmadév |        |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|--------|---------|--------|----------|--------|
|                                                                       | átlag   | szórás | átlag   | szórás | átlag    | szórás |
| <i>Képesség</i>                                                       | 3,07    | 0,28   | 3,15    | 0,20   | 3,29     | 0,24   |
| <i>Belső karrierérték</i>                                             | 2,95    | 0,51   | 2,79    | 0,63   | 2,48     | 0,76   |
| <i>Tartalék karrier</i>                                               | 1,71    | 0,32   | 1,85    | 0,78   | 1,96     | 0,71   |
| <i>Munkahelyi biztonság</i>                                           | 2,79    | 0,05   | 2,21    | 0,04   | 2,35     | 0,19   |
| <i>Idő a családdal</i>                                                | 3,02    | 0,14   | 2,88    | 0,00   | 2,58     | 0,16   |
| <i>Átjárhatóság</i>                                                   | 2,76    | 0,18   | 2,81    | 0,47   | 2,33     | 0,07   |
| <i>Könnyű munka, könnyű beosztás</i>                                  | 2,66    | 0,31   | 2,47    | 0,13   | 1,97     | 0,13   |
| <i>A gyermekek és serdülők jövőjének formálása (társadalmi érték)</i> | 3,36    | 0,00   | 3,38    | 0,09   | 2,84     | 0,04   |
| <i>Fokozza a társadalmi esélyegyenlőséget</i>                         | 3,04    | 0,23   | 3,09    | 0,04   | 2,63     | 0,27   |
| <i>Tegyen társadalmi hozzájárulást</i>                                | 3,03    | 0,05   | 2,81    | 0,35   | 2,60     | 0,13   |
| <i>Munka gyerekekkel és serdülőkkel</i>                               | 3,13    | 0,29   | 3,28    | 0,16   | 3,08     | 0,48   |
| <i>Előzetes tapasztalatok</i>                                         | 3,37    | 0,24   | 3,23    | 0,42   | 3,31     | 0,29   |
| <i>Társadalmi hatások</i>                                             | 2,44    | 0,16   | 2,08    | 0,22   | 2,00     | 0,13   |
| <i>Szakértői karrier</i>                                              | 3,17    | 0,12   | 2,88    | 0,53   | 3,13     | 0,18   |
| <i>Nagy a kereslet</i>                                                | 2,77    | 0,09   | 2,67    | 0,29   | 2,71     | 0,34   |
| <i>Társadalmi státusz</i>                                             | 2,65    | 0,30   | 2,29    | 0,42   | 2,50     | 0,55   |
| <i>Morál</i>                                                          | 2,78    | 0,31   | 2,58    | 0,47   | 2,72     | 0,60   |
| <i>Jó fizetés</i>                                                     | 2,84    | 0,33   | 2,28    | 0,31   | 2,50     | 0,71   |
| <i>Társadalmi lebeszélés</i>                                          | 2,03    | 0,09   | 2,48    | 0,07   | 2,25     | 0,17   |
| <i>Elégedettség a választással</i>                                    | 3,29    | 0,13   | 2,62    | 0,56   | 2,42     | 0,36   |

FORRÁS: saját szerkesztés

Az első-, másod- és harmadéves hallgatók eredményeit vizsgálva több fontos tendencia és különbség rajzolódik ki, melyeket a 2. táblázat is szemléltet. Megállapítható, hogy az

elsőéves hallgatók esetében a korábbi tapasztalatok ( $3,37 \pm 0,24$ ) állnak az első helyen, majd a gyermekek és a serdülők jövőjének alakítása ( $3,36 \pm 0,00$ ) következik.

A harmadik helyen a döntéssel való elégedettség ( $3,29 \pm 0,13$ ) áll. Ezzel szemben a tartalék karriertől ( $1,71 \pm 0,32$ ) és a társadalmi lebeszélésből ( $2,03 \pm 0,09$ ) fakadó motiváció van legkevésbé jelen.

A másodéves rekreáció szakos hallgatók esetében a gyerekek és a serdülők jövőjének a formálása ( $3,38 \pm 0,09$ ), a velük való munka ( $3,28 \pm 0,16$ ), az előzetes tapasztalatok ( $3,23 \pm 0,49$ ), és a képesség ( $3,15 \pm 0,20$ ) kapta a legmagasabb átlagértékeket. A tartalék karrier ( $1,85 \pm 0,78$ ) itt is az utolsó helyen áll, azonban a másodéves hallgatóknál a társadalmi hatások iteme ( $2,08 \pm 0,22$ ) is igen alacsony értéket vett fel.

A harmadéves hallgatók tekintetében az előzetes tapasztalatok ( $3,31 \pm 0,29$ ) és a képesség ( $3,29 \pm 0,24$ ) szintén szerepelnek a motivációk között, azonban emellett megjelenik a szakértői karrier ( $3,13 \pm 0,18$ ) is. A gyermekek és serdülők jövőjének a formálása ( $2,84 \pm 0,04$ ), valamint a velük való munka ( $3,08 \pm 0,48$ ) itt is prioritásként jelenik meg, míg a tartalék karrier ( $1,96 \pm 0,71$ ) és a társadalmi hatások ( $2,00 \pm 0,13$ ) jobban felerősödtek a másodévesekhez képest.

Amennyiben az évfolyamok összehasonlítását vizsgáljuk, jól látható, ahogyan a tartalék karrier ( $r = 0,18$ ) évről évre magasabb értéket vesz fel, míg a társadalmi hatásból fakadó motiváció értéke ( $r = -0,01$ ) csökken. Ezzel szemben csökkenő tendenciát mutat a választással való elégedettség ( $r = -0,27$ ), a belső karrierérték ( $r = -0,30$ ), a munkahelyi biztonság ( $r = -0,24$ ), a könnyű munka, könnyű beosztás ( $r = -0,41$ ) és a társadalmi hozzájárulás is ( $r = -0,19$ ). A belső motivációból fakadó belső karrierérték csökkenése ( $r$

$= -0,30$ ) jelezheti, hogy a hallgatók egyre inkább tisztában lesznek a pályát érintő kihívásokkal. Ezt támaszthatja alá az az eredmény is, hogy az elsőéves hallgatók sokkal elégedettebbek a választásukkal, de ahogy előrehaladnak a tanulmányaikban, az elégedettségük folyamatosan csökken ( $r = -0,27$ ). Ez azt sugallja, hogy az egyetemi évek során egyre inkább tisztában lesznek a pálya nehézségeivel. Ehhez társul, hogy az elsőéves hallgatók jobban hisznek a pálya stabilitásában ( $r = -0,24$ ), míg a másodévesek jelentősen alacsonyabb értéket tulajdonítanak ennek. A harmadéveseknél minimális javulás figyelhető meg, de összességében a biztonságérzet nem túl magas. Bizakodásra adhat okot ugyanak-

kor, hogy az évfolyamok előrehaladtával a hallgatók egyre nagyobb önbizalmat mutatnak saját képességeikkel kapcsolatban ( $r = 0,03$ ), ami azt sugallja,

hogy az egyetemi képzés során növekvő magabiztosságot szereznek.

Számos hasonlóság fedezhető fel a kapott eredményekben a társadalmi esélyegyenlőség növelésére ( $r = -0,19$ ), a gyermekek jövőjének formálására ( $r = -0,24$ ), a társadalmi hatásokra ( $r = -0,01$ ), illetve a fizetésre ( $r = -0,25$ ) irányuló motivációs bázisokban. A fizetés megítélése már kezdetben sem kiemelkedő, de az évfolyamok előrehaladtával a hallgatók egyre kevésbé tartják megfelelőnek. Megállapítható az is, hogy a hallgatók hasonló mértékben fontosnak tartják a társadalmi esélyegyenlőség növelését, bár a harmadéveseknél kissé csökken az érték. Továbbá az első és másodévesek nagyon fontosnak tartják a gyermekek jövőjének formálásával kapcsolatos tényezőt, de a harmadéveseknél ebben már jelentős csökkenés

a fizetés megítélése már  
kezdetben sem kiemelkedő

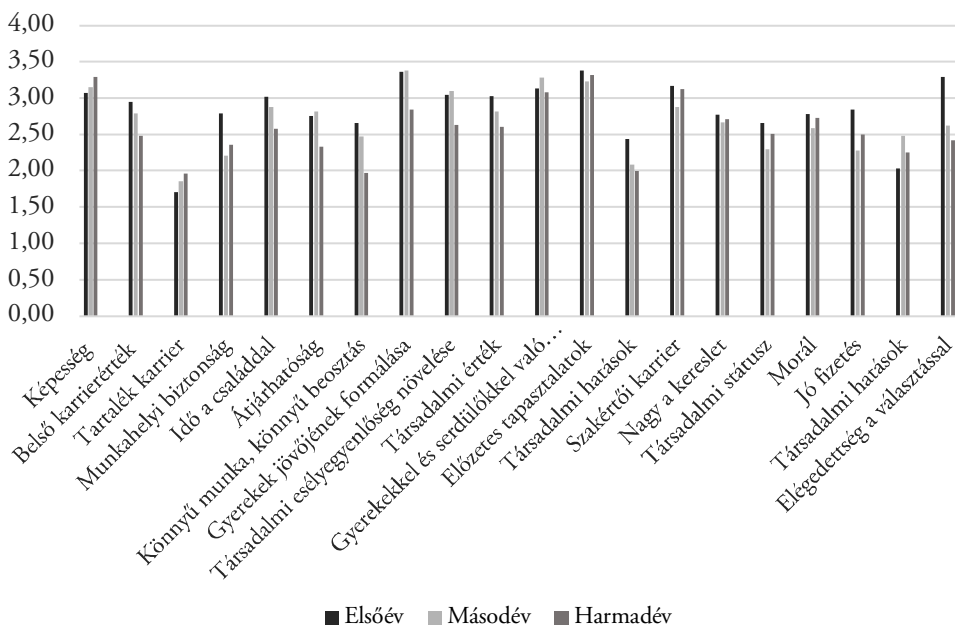
figyelhető meg. Ezen felül a hallgatók nagyjából hasonló szinten érzékelik a társadalmi nyomást és elvárásokat a pályával kapcsolatban.

Jelentős különbségek figyelhetők meg az átjárhatóság ( $r = -0,14$ ), a családdal töltött idő ( $r = -0,21$ ), a könnyű munka – könnyű beosztás ( $r = -0,41$ ), a társadalmi státusz ( $r = -0,05$ ) és a morál ( $r = 0,03$ ) motivációs faktorokban. A másodévesek kissé optimistábbak a szakma átjárhatóságával kapcsolatban, míg a harmadévesek ezt egyre kevésbé érzik lehetségesnek. Emellett az elsőévesek nagyobb rugalmasságot várnak a rekreációs pályától, de az idő előrehaladtával ezt egyre kevésbé látják reálisnak. Ezt támasztja alá a

beosztással kapcsolatos eredmény is, melyből jól kiválik, hogy az elsőéves hallgatók hajlamosabbak azt gondolni, hogy a rekreáció mint munka könnyebb lehet, de a másod- és harmadévesek már kevésbé látják így, valószínűleg a gyakorlati tapasztalatuk gyarapodása miatt. A szakma státuszából és moráljából fakadó motivációs faktorokat megvizsgálva az eredmények alapján az elsőévesek nagyobb elismerést várnak a pályától, de a másod- és harmadévesek ezt egyre kevésbé érzik, melyhez társul a morál folyamatos csökkenése az évfolyamok között, ami a pálya kihívásainak felismerésével magyarázható. A 2. ábra az egyes motivációtípusok évfolyamonkénti változását hivatott szemléltetni:

## 2. ÁBRA

Évfolyamonkénti motivációtípusok egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán ( $n = 72$ )



Mivel a vizsgált évfolyamcsoportok mintáinak elemszáma eltérő volt (első év: 25 fő, másodév: 16 fő, harmadév: 32 fő), ezért független mintás t-próbát végeztünk. A statisztikai elemzés alapjául egy négy dimenzióból – a belső karrierérték, a tartalék karrier, a munkahelyi biztonság és a társadalmi hozzájárulás – képzett összesített változó szolgált. Az elsőévesek és másodévesek közötti összehasonlítás során szignifikáns különbség mutatkozott ( $t = 2,44$ ;  $p = 0,024$ ), amelyhez közepes mértékű hatásnagyság társult (Cohen's  $d = 0,62$ ). A másodévesek és harmadévesek közötti különbség csak 10%-os hibahatár mellett volt szignifikáns ( $t = 1,83$ ;  $p = 0,084$ ), de a hatásnagyság ebben az esetben is közepesnek tekinthető ( $d = 0,48$ ). Az első- és harmadéves hallgatók motivációs mintázata között már szignifikáns különbség volt kimutatható szigorúbb, 99%-os konfidenciaintervallum mellett is ( $t = 3,77$ ;  $p = 0,001$ ), amihez nagy hatásnagyság társult (Cohen's  $d = 0,95$ ). Az eredmények azt mutatják, hogy a motivációs profilok az évfolyamok előrehaladtával statisztikailag is jól mérhető módon változnak.

A kapott eredményekből a 2. ábra alapján jól látható, hogy a nappali tagozatos hallgatók esetében inkább a belső motivációk dominálnak, míg a levelezősknél a külső motiváció felé tolódik el a pályamotiváció irányultsága. Megállapítható az is, hogy a képességek ( $r = 0,03$ ) és az előzetes tapasztalatok ( $r = -0,02$ ) minden évfolyam esetében megtalálhatóak a legfőbb motivációs bázisban, azonban az összehasonlításból kiderül, hogy a belső motivációk döntő többsége – például a belső karrierérték ( $r = -0,30$ ) – csökkenő tendenciát mutat a harmadik tanulmányi évre, míg a külső

motivációk, mint a tartalék karrier ( $r = 0,18$ ), a jó fizetés ( $r = -0,25$ ) és a könnyű munka ( $r = -0,41$ ) arányukban növekednek. Mindez feltételezhetően egyfelől a hazai elhelyezkedési lehetőségekben, illetve a munkaerőpiac túltelítettségében, másfelől pedig a „könnyű diplomaszerezési lehetőség” reményében eredeztethető a magyar mintán.

A nappali tagozatos hallgatók számára a pálya egy tudatosabb, belső motivációból fakadó választás. Ők a munkát rugalmasabbnak ( $r = -0,06$ ), könnyebbnek ( $r = 0,11$ ), átjárhatóbbnak ( $r = 0,08$ ) és biztonságosabbnak ( $r = -0,03$ ) látják, jobban hisznek a pálya társadalmi hatásában ( $r = -0,03$ ), míg a levelezős hallgatók valamivel pragmatikusabb szemlélettel közelítik meg a szakmát. A nappalisok gyakrabban tartják a pályát tartalék opciónak ( $r = -0,15$ ), míg a levelezősök sokkal inkább tudatos döntésként választják. A levelezős hallgatók sokkal kevésbé tekintik a rekreációs pályát stabil karriernek, és kevésbé tartják rugalmasnak vagy könnyűnek. Viszont a két csoport egyetért abban, hogy a társadalmi megbecsültség alacsony ( $r = 0,02$ ), és a fizetések nem kiemelkedőek ( $r = 0,10$ ). Ez az elemzés arra utal, hogy a nappali tagozatos hallgatók idealistábbak, míg a levelezősök realistábbak a tanári pálya kapcsán.

#### 4. KONKLÚZIÓ

A kutatás elméleti haszna egy pontosabb kép bemutatása az EKKE-re járó, leendő szakemberek (hallgatók) rekreáció pályával kapcsolatos motivációját illetően. Ezzel megválaszolásra került az az általános kérdés is, mely a rekreáció szakhhoz kapcsolódó

tényleges ambíciók latolgatásával foglalkozik. Ezen felül gyakorlati haszonként könyvelhető el, hogy egyértelműbbé vált azon akcióterületek azonosítása, melyek igénylik a rendszer „újra- vagy finomhangolását” egy problémamentesebbnek vélhető helyzet megteremtésére mind a képzést, mind az elhelyezkedést illetően az egri képzőhely tekintetében.

A nyelvi kompetenciákat mutató adatokból kiválik, hogy noha a szóban forgó szakma igényli az idegen nyelv társalgási szintű ismeretét, a hallgatók körében nem jellemző a társalgási szintű nyelvtudás a legszélesebb körben ismert nyelvek tekintetében, miközben a válaszadók a motivációs faktorok között a külföldi átjárhatóságnak nagyobb szerepet tulajdonítanak. A legtöbb angol nyelvtudással rendelkező, ami feltehetően a szakra történő jelentkezés beemelési követelményével is összefüggésben van. A nyelvi kompetenciák fejleszthetőségének lehetőségét a szak tekintetében már *Gösi és munkatársai* (2021) is felvetik, rámutatva a képzési rendszer hiányosságaira. A vizsgálatunk első hipotézise, miszerint a rekreáció szakos hallgatók idegen nyelvi kompetenciája a legtöbb esetben nem éri el a társalgási (középfokú, B2) szintet, a legtöbb vizsgált nyelv (német, francia, olasz, spanyol, orosz) esetében igazoltnak tekinthető, míg az angol nyelv esetében elutasítható, mivel a válaszadók több mint fele legalább középszintű tudással rendelkeznek.

A *Paksi és munkatársai* (2015) kutatási eredményeivel történő összehasonlítás alapján a következő megállapítások vonhatók le: a motivációs dimenziók nagyon különböző mértékben fontosak mind a testnevelő tanári szak, min pedig a rekreáció és életmód szak esetében, amit az is igazol, hogy az

egy-egy átlagértékek közötti legmagasabb érték a legalacsonyabb kétszeresét is kiteszi. Amennyiben az alfaktorok átlagainak struktúráját kívánjuk vizsgálni, megállapítható, hogy az első három esetben mindkét csoportnál szerepel a gyermekekkel és serdülőkkel való munka, valamint a jövőjük alakítása. Tehát mindkét csoport esetében kiemelkedő fontosságú a törekvés annak irányába, hogy az adott szakember munkájával pozitív hatást gyakoroljon a társadalomra. Jelentős különbség, hogy a karrier a tanárok esetében magas átlagot ért el, míg a rekreációs szervezőknél a legalacsonyabbat kapta. Mindkét esetben fontos helyen szerepel a képesség és a korábbi tapasztalatok is. A többségükben alacsony szórásértékek arra engednek következtetni, hogy mind a vizsgált pedagóguscsoport, mind a rekreációs szakemberek többnyire egybecsengő és határozott véleménnyel rendelkeznek a pályát illetően. A motivációt illetően mindkét esetben alacsony az értéke a személyes hasznosság, a családdal töltött időnek, az állásbiztonságnak és a másodlagos karrierútnak. Hasonlóan alacsonyra értékelik a hallgatók e tekintetben a pálya társadalmi státuszát, anyagi megbecsültségét, valamint a pálya lehetséges előnyeit. Kivételt képeznek ez alól a nappali tagozatos hallgatók, akik fontosnak tartják a munka társadalmi státuszát. A döntéssel való elégedettség – az elsőéves rekreáció szakos hallgatók kivételével – szintén nagyon alacsony átlagértéket kapott, *Paksi és munkatársai* (2015) mintájával egybecsengően.

A társadalmi státusz és az anyagi megbecsültség *Uhlár és munkatársai* (2016) eredményeiben is magas értéket képvisel, míg a gyermekek és serdülők jövője és a hivatástudat hasonlóan fontos motivációs faktor

mindkét vizsgált csoport tekintetében. Az eltökéltség változása és a bizonytalanság csökkenése Lukács (2012) eredményeivel ellentétben negatív kapcsolatot igazolt az eltelt képzési idővel. A statisztikai elemzés eredményei szerint az elsőéves hallgatók pályamotivációs szintje szignifikánsan magasabb a harmadévesekénél ( $t = -2,044$ ;  $p = 0,046$ ), míg a másod- és harmadévesek között nem mutatkozott jelentős különbség ( $t = -0,206$ ;  $p = 0,838$ ). Ez az eredmény elmentmond a H2 hipotézisünknek, miszerint a harmadévesek motivációja magasabb lenne, így a hipotézist el kell vetni. A megfigyelések arra utalnak, hogy az eltökéltség a tanulmányok előrehaladtával csökken, és ezzel párhuzamosan a pályával kapcsolatos bizonytalanság erősödhet.

A harmadik és negyedik hipotézisünk vizsgálata során az eredmények alapján gyenge-közepes, egyirányú kapcsolat mutatható ki az amotiváció – azaz a rekreációs pálya másodlagos választásként való kezelése – és az elhelyezkedési lehetőségek megítélése között. A tartalék karrier és a képességek közötti kapcsolat negatív (nappali:  $r = -0,42$ ; levelező:  $r = -0,36$ ), vagyis akik kevésbé érzik magukat kompetensnek, inkább tartják a szakmát másodlagos opciónak. Emellett a tartalék karrier és az évfolyam közötti kapcsolat pozitív ( $r = 0,18$ ), míg a munkahelyi biztonság értékelése csökken az évfolyamok előrehaladtával ( $r = -0,24$ ), ahogy a választással való elégedettség is ( $r = -0,27$ ).

A negyedik hipotézisünkhöz kapcsolódóan a korrelációs eredmények azt mutatják, hogy a külső motivációval rendelkező hallgatók esetében abban a presztízshez – azaz a társadalmi státuszhoz, a jó fizetéshez és a morálhoz – kötődő tényezők dominálnak. A morál és a társadalmi státusz közötti

kapcsolat erős ( $r = 0,61$ ), csakúgy, mint a morál és a jó fizetés között ( $r = 0,55$ ). A társadalmi státusz és a jó fizetés között is jelentős összefüggés mutatkozik ( $r = 0,63$ ), jelezve a presztízsmotivációk együttes jelenlétét. A levelező tagozatos hallgatóknál a jó fizetés és a belső motiváció közötti kapcsolat is szorosabb ( $r = 0,56$ ), ami arra utal, hogy náluk kevésbé válik el egymástól a külső és belső motiváció. Ezzel szemben a nappalisoknál a belső motiváció és a tartalék karrier közötti negatív korreláció ( $r = -0,42$ ) a hivatásszemlélet kizárólagosságát mutatja. Mindezek figyelembevételével a H3 és H4 hipotézisek empirikusan alátámaszthatók, ugyanakkor további vizsgálatokkal még tovább pontosíthatók a feltárt összefüggések.

Magyar mintán még nem készült rekreáció szakos hallgatók pályamotivációját, képzési rendszerét, hatékonyságát, valamint elhelyezkedési lehetőségeit együttesen vizsgáló kutatás, noha probléma tárgyat képezi a nagyfokú pályaelhagyás, illetve a pályakezdés elmulasztása, valamint a képzés alatti vagy közvetlenül a végzést követő pályamódosítás. Ezen problémák forrásait azonban részleteiben már kezdik felismerni a hazai kutatók, melynek nyomán az utóbbi években atémacsoport egyre több kutatás (*Kós, Bognár és Herpainé Lakó, 2021a; 2021b; Kós, 2021a; 2021b; Magyar és Patakiné Bösze, 2024, 46. o.; Béki, 2025*) fókuszába kerül.

Ugyanakkor érdemes felhívni a figyelmet jelen kutatás korlátaira. A kutatás egyik legfőbb korlátja, hogy nem reprezentatív mintán alapul, mivel a vizsgálat kényelmi mintavétellel zajlott, és kizárólag egyetlen intézmény (EKKE) nappali és levelező tagozatos hallgatóira terjedt ki, így az eredmények nem általánosíthatók az országos

rekreáció szakos hallgatói populációra. További korlátozó tényező, hogy a kérdőívben alkalmazott FIT-Choice skálát csupán szószintű módosítással adaptáltuk rekreációs képzésre, pszichometriai validálás nem történt, ami kérdéseket vet fel az eszköz megbízhatóságát és érvényességét illetően. A keresztmetszeti vizsgálat jellege miatt az eredmények egy időpillanatra korlátozódnak, így nem alkalmasak ok-okozati összefüggések feltárására vagy a motiváció időbeli változásainak követésére. A kutatás további korlátját jelenti, hogy önbeszámoló módszerrel történt az adatfelvétel, ami a válaszadói szubjektivitás, torzítás és a társadalmi elvárásokhoz való igazodás kockázatát hordozza magában. Ezenfelül az évfolyamok eltérő létszáma (elsőév: 25 fő, másodikév: 16 fő, harmadév: 32 fő) szintén torzíthatja a statisztikai összevetések megbízhatóságát. Végül a kérdőív hazai kontextusra történő adaptálása miatt a kutatás eredményei csak korlátozottan vehetők össze nemzetközi vizsgálatokkal. Mindezen korlátozó tényezők ellenére a vizsgálat érvényességét alátámasztja, hogy egy valós, a statisztikai adatokban is megmutatkozó jelenségre – a pályaelhagyásra és a pálya el nem kezdésére – reflektál, és annak feltárását tűzi ki célul egy kvázi első kutatási szakasz keretében.

Noha a fiatalok sokszor nagy ambíciókkal és elvárásokkal érkeznek a képzésbe (melyet az eredmények is igazolnak), mégis feltevődik a kérdés, hogy az elhelyezkedést gátló tényezők között a munkaerőpiac túltelítettsége vagy a szakma ismeretének hiánya szerepel, valamint, hogy mi a teendő a továbbiakban. Ezen problémákra Lacza (2014) is rávilágít már egy majdnem tíz évvel ezelőtti, nyolc évet felölelő, képzésre és elhelyezkedésre kiterjedő kutatása során.

Lacza a képzési rendszer átstrukturálódásában és megreformálásában látta és várta a javuló tendenciát, azonban a kutatás óta újabb változás érhető tetten a megújuló Képzési és Kimeneti Követelmények alapján, ami igazolja a rendszerben észlelt problémákat és az azok orvoslására történő kísérletek érvényét.

Megfontolandó a képzés felülvizsgálata is. Noha az amerikai példa a magyar viszonyokra nem teljes mértékben adaptálható, mégis célként fogalmazódhat meg nálunk egy olyan képzés fejlesztése az öt külföldön bevett specializáció (Leisure Studies; Therapeutic Recreation; Recreation and Sport Management / Administration; Outdoor Recreation and Education; Tourism and Recreation) mentén, amely mélyebb tudással felvértezett, a rekreáció egy területén szakmailag magas szinten álló rekreációs szakembereket bocsát ki. Ugyanis ma hazai terepen a specializációk ellenére is inkább jellemző egy általános „polihisztorképzés”, mely általános ismeretekkel ruházza fel a hallgatót, aki azonban mélységében egyik területnek sem szakavatott mestere. Ez azért is elgondolkodtató, mert az elhelyezkedési lehetőségek mind az amerikai, mind a magyar rekreációs szakemberek esetében ugyanazokat a területeket ölelik fel az állami, a forprofit és a nonprofit szektorban egyaránt.

Mindez azonban túlmutat jelen kutatás keretein. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy az egri régióban tanuló leendő szakemberek pályamotivációja mögött húzódó tényezők feltárása további és mélyebb kutatást igényel a probléma pontos beazonosításához és a javaslatok felülvizsgálatához, pozicionálásához. A további kutatások lehetőséget teremthetnek megvizsgálni az új képzés alakulását és hatásait.

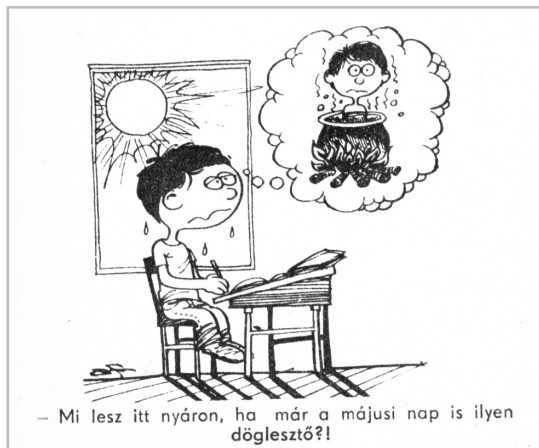
## IRODALOM

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A. és García-González, L. (2019): Does the level of motivation of physical education teachers matter in terms of job satisfaction and emotional exhaustion? A person-centered examination based on self-determination theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **16**, 16. sz. (2839). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Abraham, M. (2003): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris Bt., Budapest.
- Allport, G. W. (1985): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.
- Andrews, P. és Hatch, G. (2002): Initial motivations of serving teachers of secondary mathematics. *Evaluation & Research in Education*. **16**, 4. sz., 185–201.
- Ashiedu, J. A. és Scott-Ladd, B. D. (2012): Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*. **37**, 11. sz., 20–36.
- Ayyildiz Durhan, T., Suveren, C. és Arslan, Y. (2024): Intrinsic leisure motivation and recreation experience preference among individuals attending family life centers. *Annals of Applied Sport Science*. **12**, 3. sz. DOI: <https://doi.org/10.52547/aassjournal.13237>
- Aziz, R. C., Hashim, N. A. A. N., Kunjuraman, V., Nawi, M., Maizana, N., Awang, Z. és Omar, R. N. R. (2020): The role of motivation for the engagement in outdoor recreation: Empirical evidences from higher education students. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*. **17**, 9. sz.
- Barmby, P. (2006): Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*. **48**, 3. sz., 247–265.
- Béki P. (2024): A rekreáció szak létjogosultsága hallgatói vélemények tükrében. In: Kéri, K., Pásztor, E., Kitzinger, A., Kloiber, A., Somogyi, A. és Udvarhelyi, J. (szerk.): *17. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. [Az oldalszám hiányzik].
- Belošević, M. és Ferić, M. (2022): Contribution of leisure context, motivation and experience to the frequency of participation in structured leisure activities among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **19**(2), 877. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19020877>
- Berger, J.-L. és D'Ascoli, Y. (2012): Motivations to become vocational education and training educator: A person-oriented approach. *Vocations & Learning*. **5**, 3. sz., 225–249.
- Borbély-Pecze T. B. (2010): A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**, 5–6. sz., 140–143.
- Borbély-Pecze T. B., Gyöngyösi K. és Juhász Á. (2013): Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben I. *Új Pedagógiai Szemle*. **63**, 5–6. sz., 32–50.
- Chrappán, M. (2012): The possibility of health education in an education-based society: The case of Hungary. In: Taylor, N., Quinn, F., Littledyke, M. és K. Coll, R. (szerk.): *Health Education in Context: An International Perspective on Health Education in Schools and Local Communities*. SensePublishers, Rotterdam.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. és Kilgore, S. (1982): *Public and private schools: An analysis of High School and Beyond, a national longitudinal study for the 1980s*. National Center for Education Statistics, Washington, D.C..
- Durhan, T. A. (2019): A study on the effect of personal values on leisure motivation. *International Journal of Recreation and Sports Science*. **3**, 1. sz., 25–38.
- Gósi Zs., Bárdos Gy. és Magyar M. (2020): *Sokszínű Rekreáció II – Egészségmegőrzés – Életkorok – Képzés*. ELTE PPK – Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grimaldi Puyana, M., Alcaráz Rodríguez, V. és Sánchez Oliver, A. J. (2018): Job profile and motivation of workers in sports programs with intellectual functional diversity. *Journal of Physical Education and Sport*, **18**(205), 1386–1390.
- Grimaldi Puyana, M., Pérez Villalba, M., Bernal García, A. és Sánchez O., A. J. (2018): Comparative study of job satisfaction in workers with a degree in Physical Activity and Sports Science. *Journal of Physical Education and Sport*. **18**, 3. sz. (supplement issue), 1380–1385.

- Hegy-Halmos N. (2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Jenkins, K., Reitano, P. és Taylor, N. (2011): Teachers in the bush: Supports, challenges and professional learning. *Education in Rural Australia*. **21**. 2. sz., 71–85.
- Junghans, A. (2024): Academic career paths in real estate and facility management – A personal experience report. In: P. Rondeau, E. és Hellerforth, M. (szerk.): *Facilities@ Management: Concept, Realization, Vision – A Global Perspective*. Wiley. 213–221.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2012): Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40**. 3. sz., 199–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kissné Geosits B. (2009): *Sport, pályaválasztás és a lelki egészség a nevelés, oktatás területén dolgozó szakembereknél* (Doktori értekezés). Semmelweis Egyetem Nevelési- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Kocsis M. (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*. **12**. 5. sz., 66–78.
- Kós K. (2021a): Rekreáció szakos hallgatók motivációvizsgálata. [Paper presented at the 9th National Congress of Young Sport Scientists. Budapest, Magyar Sport Háza, December 3.]
- Kós K. (2021b): Examining the career-related motivations of recreation organisers. [Paper presented at the 2nd International Youth Scientific Conference on Recreation and Leisure, Pécs, University of Pécs, December 3.]
- Kós K., Bognár J. és Herpainé Lakó J. (2021a): Pályamotiváció és egészségmagatartás a szabadidőpedagógus-képzésben. [Paper presented at *HuCER 2021 – Tanuló társadalom. Oktatóskutatás járvány idején*, Online, May 27–28.]
- Kós K., Bognár J. és Herpainé Lakó J. (2021b): Tanulási és pályamotivációk, valamint jövőképek a rekreációs-szervező képzésben. [Paper presented at the 21st National Conference on Educational Sciences, Szeged, November 18–20.]
- Lacza Gy. (2010): Rekreációs szakemberek véleménye képzésükről és elhelyezkedési esélyeikről. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **11**. 44. sz., 4–7.
- Lacza Gy. (2014): *A magyarországi rekreációs felsőoktatási képzési rendszer hatékonyságának vizsgálata és aktualizálásának lehetőségei a piaci igények tükrében* (Doktori értekezés). Semmelweis Egyetem, Sporttudományok Doktori Iskola. DOI: <https://doi.org/10.14753/SE.2014.1922>
- Lacza Gy. és Keszei R. (2008): A sport és rekreációs szakemberek elhelyezkedési sikerei a turisztikai animáció területén. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **9**. 36. sz., 8–11.
- Lannert J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk: A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben* (Doktori disszertáció). Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Lavigne, G., Hauw, N., Vallerand, R., Brunel, P., Blanchard, C., Cadorette, I. és Angot, C. (2009): On the dynamic relationships between contextual and situational motivation toward exercise and physical activity: A longitudinal test of the top-down and bottom-up hypotheses. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. **7**. 2. sz., 147–168. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671897>
- Lukács F. (2012): Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben. *Felsőoktatási Műhely*. **6**. 3. sz., 51–66.
- Magyar M. (2002): *A szállodai animáció pszichológiai és szakmai szempontú bemutatása, elemzése*. Budapesti Gazdasági Főiskola KVIK Kar, Budapest.
- Magyar M. (2003): *Turisztikai animáció*. Budapesti Gazdasági Főiskola KVIK Kar, Budapest.
- Magyar M. (2008): A szállodai animáció helyzete Magyarországon, illetve fejlesztési lehetőségek a külföldi példák tükrében. In: Szalók Cs. (szerk.): *Új kihívások a turizmusban és a szállodaiparban*. BGF KVIK Kar, Budapest. 94–102.
- Magyar M. (2021): A rekreációs képzés történeti áttekintése. In: Gösi Zs., Bárdos Gy. és Magyar M. (2020): *Sokszínű Rekreáció II – Egészségmegőrzés – Élethorok – Képzés*. ELTE PPK – Akadémiai, Budapest.

- Manuel, J. és Hughes, J. (2006): 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*. **10**. 1. sz., 5–24.
- Mártonfi Gy. (2003): A felsőközépfokú oktatás átstrukturálódása. *Iskolakultúra*. **13**. 1. sz., 62–69. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19779> (2025. 06. 20.).
- Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*. **50**. 4. sz., 370–396. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McCray, A. D., Sindelar, P. T., Kilgore, K. K. és Neal, L. I. (2002): African-American women's decisions to become teachers: Sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. **15**. 3. sz., 269–290. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518390210122845>
- Molanorouzi, K., Khoo, S. és Morris, T. (2014): Validating the physical activity and leisure motivation scale (PALMS). *BMC Public Health*. **14**. (909). DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-909>
- Moreira, H., Fox, K. R. és Sparkes, A. C. (2002): Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*. **28**. 845–861.
- Nádori L., Gáspár M., Rétsági E., H. Ekler J., Szegerné Dancs H., Woth P. és Gáldi G. (2011): *Sportelméleti ismeretek*. Pécsi Tudományegyetem – Szegedi Tudományegyetem – Nyugat-Magyarországi Egyetem – Eszterházy Károly Főiskola – Dialóg Campus – Nordex Kft.
- Német T. (2015): A pályaválasztás és pályaaorientáció vizsgálata egy empirikus kutatás során. *Hadtudományi Szemle*. **8**. 1. sz., 319–340.
- Paksi B., Veroszta, Zs., Schmidt, A. és Vörös A. (2015): *Pedagógus-pálya-motiváció I–II. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Patakiné Bősze J. és Magyar M. (2024): A rekreáció és életmód alapképzés „úttörő” specializációs modellje az ELTE PPK-n. In: Kéri K. és mtsai. (szerk.): *17. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakok*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. és Petersen, G. J. (2008): Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*. **32**. 2. sz. (n2).
- Pócsik O. (2015): Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*. **25**. 7–8. sz., 102–112.
- Prather-Jones, B. (2011): How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. **84**. 1. sz., 1–8.
- Puente, R. és Anshel, M. H. (2010): Exercisers' perceptions of their fitness instructor's interacting style, perceived competence, and autonomy as a function of self-determined regulation to exercise, enjoyment, affect, and exercise frequency. *Scandinavian Journal of Psychology*. **51**. 1. sz., 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00723.x>
- Révész L., Müller A., Herpainé Lakó J., Boda E. J. és Bíró M. (2015): *A rekreáció elmélete és módszertana 1. A rekreáció kialakulása, története. A rekreáció felosztása*. EKF Líceum.
- Rítókné Á. M. (2015): *Karriertanácsadás, karrierfejlesztés: Kötelezően előírt területek (törvényrendelet, kormányrendelet, tárcarendelet)*. Education.
- Rogers, H., Morris, T. és Moore, M. (2008): A qualitative study of the achievement goals of recreational exercise participants. *The Qualitative Report*. **13**. 4. sz., 706–734.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. **55**. 1. sz., 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scott, C., Cox, S. és Dinham, S. (1999): The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*. **19**. 3. sz., 287–308.
- Suhajda Cs. J. és Kiss Á. G. (2013): Regionális különbségek a pályaaorientációban. In: Lukovics M. és Savanya P. (szerk.): *Új hangsúlyok a területi fejlődésben*. JATEPress, Szeged. 62–75.

- Sultana, R. G. és Watts, A. G. (2008): Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. **8**. 1. sz., 19–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9136-0>
- Super, D. E. (1980): A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. **16**. 3. sz., 282–298. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Spittle, S. és Spittle M. (2014): The Reasons And Motivation For Pre-Service Teachers Choosing To Specialise In Primary Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. **39**. 5. sz., 1–25.
- Szebedy T. (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. *Új Pedagógiai Szemle*. **55**. 7–8. sz., 18–32. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Szebedy-Pedagoguspalya.html> (2025. 06. 20.).
- Szöke-Milinte E. (2018): A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban. In: G. Molnár P. és Szöke-Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Budapest.
- Uhlár Á., Szemes Á. és Tóth L. (2016): Testnevelő tanárjelölt hallgatók vizsgálata a pályaválasztásról alkotott véleményük tükrében. *Testnevelés, Sport, Tudomány*. **1**. 2. sz., 8–19.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40**. 3. sz., 185–197. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Zizzi, S. J., Keeler, L. A. és Watson, J. C. II. (2006): The interaction of goal orientation and stage of change on exercise behavior in college students. *Journal of Sport Behavior*. **29**. 1. sz., 1–17.



Hogy a „döglesztő májusi nap” élménye a Habotában móka alapanyagául szolgálhatott 1983-ban, talán már a klímaváltság tudatosodását jelzi. Jött egy érzés; a világ a vesztébe rohan, a nemnövekedés elkészt, pedig még ki sincs találva, és különben sem fog érdekelni senkit. És lesz temu.

De lehet az is, hogy semmi döglesztő nap – itt egy fekete pedagógiai példázatot látunk. A kisdíák a képen nem otthon van; manipulatív pedagógusa hátraültette az osztályban egy függöny nélküli ablakhoz, hogy a falsul felerősített hőhatás eredményeképp

kialakuljanak benne a megfelelő szorongásos zavarok a vakációval kapcsolatban, és így jobban tudjon a tanulásra koncentrálni. Az aljas módszer ráadásul kudarcos, mert a kisdíák most is a nyárra gondol. Csak már boldogtalan is. Eképp a kép valójában iskolakritika.

A két lehetőséget egymásba oltvva a 42 éves tréfa üzenetté érik: felnőttek, hagyjátok abba a kitett pszichék hajlítását meg a vesztébe rohanást is! Gyertek, szedjünk együtt szemetet, rakjuk rendbe, amit lehet.

## SZÜCS FATIN FANNI

## Képekben és tájakban

Pedagógiai és művészetterápiás megközelítések integrációja a természethez való viszony elmélyítésében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.03>

## BEVEZETÉS

Az ember és a természet közötti egységélmény mélyen beágyazódott biológiai és kulturális örökségünkbe. Ahogyan *Edward O. Wilson* (1984) biofilia-elmélete is rámutat, az ember evolúciós örökségként hordozza a természet iránti ösztönös vonzódását. Urbanizálódott világunkban azonban az emberek eltávolodtak a természettől: míg korábban azzal egységet alkotva éltünk, mára az „én” és az őt körülvevő környezet szétvált, két külön világként él sokak tudatában. Azonban fontos tény, hogy az embernek mind a biológiai, mind a mentális struktúrája szorosan összefügg a természeti változásokkal, az univerzum működési rendjével. Ez olyan több évezredes tapasztalat, melyet nem tud a városias életmód néhány száz év alatt felülírni.

Korunk digitális világában különösen égető probléma lett a valós természetélmény hiánya. A gyerekek néhány évtizeddel ezelőtt még a szabadban játszottak, nem álltak rendelkezésükre videójátékok, melyek segítettek elkalandozni a valóság élményvilágától; fantáziájukat használva botokkal, kövekkel és a környezetük adta lehetőségekkel „kellett” beérniük. Ez az összehasonlítás nem minősíti sem a régi

kor, sem pedig a mai kor embereit, egyszerűen a változásra hívja csak fel figyelmünket. A digitális tér rengeteg ingert képes rövid időn belül közvetíteni, gyors és azonnali kielégülést tud nyújtani. Ez a fajta kiszolgáltatás más ritmust eredményez, melynek következtében áthangolódásra, elcsendesedésre van szükség ahhoz, hogy a valós természettapasztalás újra élményként legyen felfogható. Ma már tudományosan bizonyított tény, hogy a természet ritmusától való eltávolodás káros az ember testi és lelki egészségére nézve. *Richard Louv*, amerikai újságíró a „természethiány-szindróma” (Nature Deficit Disorder) kifejezést vezette be figyelemfelkeltő céllal, hogy ráirányítsa a közvélemény figyelmét a gyermekek természetes környezettől való eltávolodásának pszichológiai hatásaira (*Louv*, 2010). Fontos megjegyezni, hogy ez a fogalom nem diagnosztikus kategória, nem klinikai értelemben vett szindróma, hanem inkább metaforikus leírása annak a társadalmi és kulturális jelenségnek, amely az ember és természet kapcsolatának gyengülésére utal. Louv célja nem orvosi beavatkozás indítványozása, hanem a nevelési és környezeti szemléletváltás előmozdítása volt.

Korunk betegségei, mint a magas vérnyomás, a szív- és érrendszeri betegségek, a pánikbetegség, a figyelemzavar, valamint a

depresszió ennek az eltávolodásnak is a tünete. A ma már egyre szélesebb körben alkalmazott természetalapú terápiás gyakorlatok (nature-based therapies) tapasztalatai és kutatási eredményei is megerősítik, hogy a természethez való pozitív attitűd fejleszthető, és a természettel való kapcsolat helyreállítása jótékony hatással van az ember testi és mentális egészségére. Több vizsgálat kimutatta, hogy a természetes környezetben eltöltött idő csökkenti a vérnyomást, a pulzusszámot és a kortizolszintet, valamint javítja a hangulatot, a kognitív teljesítményt és az önszabályozást (Berman és mtsai., 2008; Bratman és mtsai., 2015; Frumkin és mtsai., 2017). A természetterápia egyik legismertebb formája, az *erdőfürdő* (eredeti japán nevén *Shinrin-yoku*, angolul *forest bathing*) mára világszerte elismert módszerré vált és a kutatások szerint hatékonyan csökkenti a depressziós és szorongásos tüneteket, különösen városi környezetben élőknel (Park és mtsai., 2010; Hansen és mtsai., 2017).

A természetkapcsolat helyreállítása a fenntartható jövő záloga is egyben. A Földet folyamatosan meghódító, gyakran pusztító beavatkozások kizsákmányoláshoz vezettek. *Vida Gábor* már az ezredfordulón mindennél égetőbb problémaként fogalmazza meg a bolygó bioszférája fenntartható működésének kérdését. Nézőpontja szerint – számos más szakember vélekedése mellett – a kérdés az, hogy tudjuk-e pótolni az emberiség által eltüntetett és átalakított természetes ökörendszereket, helyre tudjuk-e állítani azokat a körülményeket, melyekhez az evolúció során minden élőlény

alkalmazkodott. Ugyanis a természet önfenntartó, de csak akkor, ha óvjuk és vigyázunk rá (*Vida*, 2001). Itt bekapcsolódhat gondolatmenetünkbe a természet iránti érzékenységet jelző *természetempátia* fogalma. A személyközi kapcsolatokban az empátia a másik ember érzéseinek megértését, megtapasztalását jelenti. Ennek két fő komponense van: egy kognitív, amely a másik nézőpontjának felvételében segít, valamint egy affektív, mely a törődésért és aggodalomért felel (*Molnos*, 2018). Az empátiát mindig egy hasonlóság váltja ki, ez lehet helyzethasonlóság vagy azonos csoporttagság, identitás. A természetempátia kialakulásához tehát fontos megértenünk a bioszféra működését, rendszerét és azokat a hasonlóságokat, melyek minden élőlényrel összekötnek minket, ugyanakkor élményszinten is meg kell tapasztalnunk mindezt.

Pedagógusként alapvető célunk a gyermekek lelki egészségének fejlesztése. Az a gyermek, aki kiegyensúlyozott, kezelni tudja az őt érő stresszt, fel tudja ismerni érzéseit, és kezelni tudja azokat – vagyis teljesebb életet tud élni –, motívált és empatikusabb lesz a világgal, a világ jövőjével szemben.

A pedagógia a természethez kapcsolódást, a környezethez való hozzáállást leginkább a környezeti neveléssel igyekszik fejleszteni. Környezeti nevelésen ebben a tanulmányban azt a pedagógiai folyamatot értem, amely a gyermek környezet iránti érzékenységét és felelősségteljes világszemléletét fejleszti, hozzájárulva ahhoz, hogy aktívan részt vállaljon a fenntartható jövő alakításában. *Pénzesné Kónya Erika* (2015) szerint a környezeti nevelés célja túlmutat

---

élményszinten is meg kell tapasztalnunk mindezt

---

a tudásátadáson: olyan attitűdformáló folyamat, amely elősegíti a környezettel való felelős kapcsolat kialakítását, a fenntarthatóság iránti elköteleződést és a környezetbarát magatartásra való belső motivációt – mindezt pedig elsősorban gyermekkorban lehet megalapozni. Fontos azonban leszögezni, hogy itt nem száraz, didaktikus módszerek fognak eredményeket hozni, hanem a konkrétan megtapasztalt élmények, melyeket integrálni tudnak a tanulók, míg végül a külső tapasztalat/inger belső élménnyé tud válni. A fenntarthatóságra nevelés során meghatározó a környezettel való személyes, élményszerű kapcsolat kialakítása, amelyet több hazai szerző is hangsúlyoz (Havas, 1993; Kárász, 2015). A változás tehát nem a felszínen megy végbe, hanem élményszinten, ahol a személyes tapasztalás válik kulcsfontosságúvá. Jelen szövegben a környezeti nevelés fogalom alatt nem pusztán az ismeretátadást, hanem egy átfogó, élményalapú nevelési folyamatot értek, amely a természethez való érzelmi és értékalapú viszonyt is kialakítja. E felfogás részben egybeesik *Orgoványi Anikó* természetpedagógia-konceptiójával (Orgoványi, 2024), ugyanakkor a környezeti nevelés terminus használata mellett azért tartok ki, mert ez továbbra is szélesebb körben ismert, nemzetközileg beágyazott fogalom, amelyet új tartalommal, tapasztalati alapú megközelítéssel lehet megtölteni.

a kapcsolat újrateremtése nem abban áll, hogy az ember újra a természet részévé válik – hiszen mindig is az volt

## 2. A TERMÉSZETHEZ FÜZŐDŐ KAPCSOLAT PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

### 2. 1. A természet fogalma

Mivel tanulmányomban a természet és az ember kapcsolatába kívánok mélyebb betekintést nyújtani, elengedhetetlennek tartom, hogy meghatározzam a *természet* mint fogalom jelentését, illetve tisztázzam, hogy amikor a természetről beszélek, akkor pontosan mit ölel majd fel ez a fogalom. A *természet* alatt valójában a minket körülvevő természetes, fizikai világot értjük, *az atomok szintjétől egészen a kozmoszig*. A természet fogalmának meghatározása filozófiailag nem egyértelmű, hiszen ontológiai szempontból az ember maga is a természet része. Az emberi elme, a testünk anyagai, és maga a kultúra is a természetből épül fel, és annak törvényszerűségei szerint működik. Ugyanakkor az emberiség történetében a természet és a kultúra kettőssége – azaz a *természet* mint az embertől független világ, és a *kultúra* mint az ember által létrehozott rendszer – társadalmi és nyelvi konstrukcióként jelent meg. Ez a megkülönböztetés képezi alapját annak az élménynek, hogy az ember „eltávolodott” a természettől, és képes saját érdekeit a természet érdekei fölé helyezni. A természethez való visszakapcsolódás témájának pedagógiai és pszichológiai relevanciája is ezen az elkülönülőződésen alapul; a kapcsolat újrateremtése nem abban áll, hogy az ember újra a természet részévé

válík – hiszen mindig is az volt –, hanem abban, hogy újraértelmezi a viszonyát a természeti környezethez, amely viszonyt gyakran elidegenedettként tapasztalja. A *természet*ről tehát ilyenkor mint átfogó és összetett fogalomról beszélhetünk. A természettel ennek jegyében számos tudomány foglalkozik, mint például a geológia, biológia, fizika, ökológia – napjainkban pedig már nemcsak a szociológia és a pszichológia, hanem a filozófia és a vallástudomány területein is fontos kutatások és módszerek terepévé vált.

Sok ember számára a *természet* általában tájakat, mezőket, fákat növényeket, állatokat jelent. Azonban ha azt mondjuk valakinek, hogy képzelje el a természetet, akkor ebben a belső képben vagy emlékképben gyakran épületek vagy ember alkotta tárgyak is megjelenhetnek, mint például kis házikó a hegyoldalban vagy csónak a vízen. A szónak tehát léteznek tudományosabb és személyesebben megélt értelmezései, ennek mentén pedig a természet két külön dimenziójáról beszélhetünk – azonban ez a két dimenzió nagyon is összefügg; azonos gyökei vannak. Tanulmányomban az elméleti háttér bemutatásánál mind az objektív, mind a szubjektív értelemben vett jelentéseket használni kívánom, továbbá kitérek a természet személyes megélésének értelmezési lehetőségeire is.

A természet egy ősi egység, olyan rendszer, melynek működése minden emberi beavatkozás nélkül is beláthatatlanul komplex. Az élet keletkezése, az élőlények természetben való létezésének kezdete és fejlődése évmilliókra vezethető vissza, és évmilliókig

tartott. A természetben ezért minden hat egymásra és összefügg egymással. Ez a kölcsönhatás a természet és a kulturális értelemben vett *ember* között napjainkban egyre több kutatásnak kerül a középpontjába, ami részben annak is köszönhető, hogy az emberiség, amelynek jelentős része eltávolodott a természeti környezettől, újra keresi a kapcsolatot vele. Noha a történelem során éltek és hatottak hagyományos tudásformák – például népi gyógyászat, időjárási megfigyelések, gazdálkodási tapasztalatok –, ame-

lyek szorosabb összhangban voltak a természeti folyamatokkal, az ökológia tudománya ma már ennél jóval összetettebb és korszerűbb összefüggéseket is feltár, különösen a globális környezeti változások fényében (pl. klímaváltozás, biodiverzitás-csökkenés, ökoszisztéma-szolgáltatások rendszere). A hagyományos ökológiai tudás pedig számos ponton egybeesik a modern ökológia felismeréseivel – például a fenntartható gazdálkodás, a tájhasználat vagy a természetes ritmusokhoz való alkalmazkodás terén (Orbán, 2015; Berkes, 2012). Ugyanakkor a kortárs ökológia olyan rendszerszintű összefüggéseket is feltárt – mint a klímaváltozás hatásmechanizmusai vagy a biodiverzitás-csökkenés hosszú távú következményei –, amelyek túlmutatnak a hagyományos tudáson (Bratman és mtsai., 2015; Frumkin és mtsai., 2017).

A szónak léteznek tudományosabb és személyesebben megélt értelmezései

## 2. 2. A biofilia-elmélet

A *biofilia* görög eredetű szó, a *philia* jelentése szeretet, a *bioé* élet, azaz az élet szeretetét jelenti. A fogalmat először Erich Fromm

írta le 1964-ben, aki biofiliai elméletével igyekezett magyarázni az ember pszichológiai vonzódását az élet felé. *Edward O. Wilson* amerikai biológus 1984-ben már más értelemben használta, az ember evolúciós és genetikai igényét és szükségletét támasztotta alá hipotézisével, hogy az élethez és minden élőhöz való vonzódás (ér-

telmezésében a biofilia) az ember életben maradásához és egészségéhez szükséges (*Wilson*, 1984). Az ember eredendően fogékony

arra, hogy az őt körülvevő világból tanuljon, így tehát ösztönös hajlam van bennünk a természettel való interakcióra. Ez a hajlam a homo sapiens egyik fő jellemzője. Az evolúció során az embernek szembe kellett néznie és meg kellett küzdenie a vad természettel. Az emberi evolúció történetének 95%-ában az ember vadászó-halászó-gyűjtögető életmódot folytatott, megtanult alkalmazkodni az őt körülvevő környezethez, elsajátította a vadonban való túlélés képességét. 14.000 évvel ezelőtt, a mezőgazdaság és az állattenyésztés megjelenésével kezdett az ember röghöz kötött életmódot folytatni. A neolitikus korszak farmai arra kényszerültek, hogy megvédjék földjeiket, különbséget tettek a mezőgazdaság (jó) és a vadon (rossz) területei között. A férfiasság és az erőnlét ettől kezdve a harcban, és nem a vadászatban tudott kiteljesedni. A biofilia alkalmazkodott az új körülményekhez: más formákat öltött. A paleolit korszakban a homo sapiens törzseknek viszonylag kevés tagja volt, és nagy területen, egymástól elszeparálva éltek. A neolitikus korban a „falusi” környezet arra kényszerítette őket, hogy többet találkozzanak, kapcsolódjanak,

A biofilia alkalmazkodott az új körülményekhez: más formákat öltött.

és egymáshoz alkalmazkodjanak, amihez az ember valójában nem tudott máig sem teljesen hozzászokni. *Wilson* (1984) biofilia elmélete szerint az ember genetikai örökségének része, hogy bizonyos természeti formákhoz – például tágas, áttekinthető terekhez, vízközei helyekhez vagy árnyékot

adó fákhöz – vonzódik.

Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az emberi térpreferencia rendkívül összetett: a kultúra, a közösségi szokások és az érzelmi kontextus is erőtel-

jesen befolyásolja. A társas terek – például ünnepségek, színházak, koncertek, vallási rítusok – is jelentős szerepet töltenek be az ember életében, és szintén pozitív élményt nyújthatnak, még akkor is, ha zártabbak vagy zsúfoltabbak. Az ember térelménye tehát nem kizárólag biológiai meghatározottságú, hanem társadalmi és kulturális mintázatokkal is átszőtt (*Wilson*, 1984).

Az utóbbi 250 évben az ember drasztikus mértékben alakította át környezetét, építményeivel és mesterséges élőhelyeinek létrehozásával végérvényesen változtatta meg életformáját, melyre leginkább az urbanus életmód jellemző. Ma a világ teljes populációjának 55 %-a él nagyvárosban, ráadásul ez a szám folyamatosan nő, s ezzel párhuzamosan a zöldterület egyre csökken.<sup>1</sup> *Wilson* véleménye az, hogy ha a biofilia egy belső hajlam a tanulásra, akkor a természetes ingerek hiánya hosszú távon a mentális és társas funkciók károsodását is eredményezheti.

Az emberiség biológiai evolúciója a vadonban zajlott. A vadonban töltött élet megtanította az embert arra, hogy kiválassza

<sup>1</sup> <https://www.worldbank.org/en/topic/urbandevelopment/overview#1>

azokat az élőhelyeket, amelyek alkalmasak a túlélésre, és erőforrásokban gazdagok. Ez a fajta képesség velünk maradt, tehát az ember mai napig vonzódik azokhoz a helyekhez, ahol a fent leírt körülményeket biztosítja számára az őt körülvevő környezet. Összességében a természettől való tanulás iránti belső igény nem változott meg, azonban a természet, amelyről tanulunk, igen. Míg korábban ez emberek közvetlen kapcsolatban éltek a természeti környezettel – mezőgazdasági munkák, évszakok ritmusa, napi rutinjaik révén –, addig ma ez a kapcsolat sok esetben közvetetté vált, és gyakran már csak esztétikai vagy rekreációs funkcióban jelenik meg a mindennapokban.

A biofilia elméletét *Wilson* után több szempontból is újrarendelték, s idővel felmerült a kérdés, hogy valóban az élet szerepe-e ez a hajtóerő vagy a Föld (vagy Földanya) szeretete, azaz a geofilia. Az étellel ugyanis találkozhatunk direkt módon, azaz közvetlenül a természetes élőhelyen; indirekt úton, azaz például állatkertben, mesterséges kertekben; vagy szimbolikus úton, azaz például képeken, videóknál. Az analitikus pszichológia a természet iránti vonzódást az Anya archetípusával hozza összefüggésbe, amely a védelem, gondoskodás és az élet forrásának pszichés képét testesíti meg (*Antalfai*, 2016). Azonban bármilyen szempontból is vizsgálták ezt a jelenséget, bizonyíthatónak látszott, hogy a valós találkozás a természettel erősebb érzelmeket és erősebb hatást vált ki az emberből, mint a mesterséges környezetbe behozott természetes elemekkel vagy természetábrázolásokkal való találkozás (*Barbiero*, 2021).

### 2. 3. A környezeti identitás és a gyermekkorai élmények hatása

A pozitív környezeti attitűdnek fontos feltétele az ökológiai identitás formálódása. A természethez való kötődés fontos szerepet játszik a személyiség és az identitás alakulásában, így viselkedésünkre is hat. *Clayton* (2003) felfogásában a környezeti identitás az alábbiakban ragadható meg:

A környezeti identitás

a valós találkozás a természettel erősebb érzelmeket vált ki

az énkép egy részét jelent: a természettel való kapcsolat érzését, amely a múltban, az érzelmi kötődésen és azokon a hason-

lóságokon alapul, amelyek meghatározzák, hogyan észleljük a világot és hogyan viselkedünk benne; része továbbá az a hit, hogy a természet fontos összetevője annak, akik vagyunk. (*Piskóti*, 2012, *Clayton*, 2003, 45–46. o. alapján)

Számos empirikus vizsgálat kimutatta, hogy a természethez fűződő pozitív kapcsolat eredetét az emberek gyakran saját élményeik, különösen gyermekkorban szerzett tapasztalataik közt vélik megtalálni. Ezek az élmények – például a szabadtéri játék, az állatokkal vagy növényekkel való találkozás, vagy egy természeti környezetben megélt esemény – erőteljesen hozzájárulnak az organikusabb környezeti attitűd és az ökológiai érzékenység kialakulásához (*Chawla*, 1999; *Wells és Lekies*, 2006; *Palmberg és Kuru*, 2000). Éppen ezért kiemelten fontos, hogy az oktatási rendszer már a korai években teret adjon az élményszerű, természethez kapcsolódó pedagógiai gyakorlatoknak. Az ökológiai identitás területén végzett kutatásokból az is kiderül, hogy a környezethez való empatikus hozzáállás és a pozitív

környezeti attitűd megformálódásában elengedhetetlen egy mélyebb szinten, a teljes személyiségre vonatkoztatható belső változás létrejötte, ami alátámasztja Varga és Havas (2005) elgondolását a környezeti neveléshez való hozzáállásról, miszerint a környezeti nevelés nem csupán ismeretátadás, hanem a személyiségformálás, értékalapú nevelés és érzelmi bevonódás folyamata is.

## 2. 4. A természet élményszerű megtapasztalásának pszichológiai előnyei

A természet és az ember kapcsolatának újrágondolása korunk nagy feladata. Számos kutatás folyik ma is arról, hogy miképpen térhetünk vissza tudatosan a természethez. Edward O. Wilson, a biofilia-elmélet megalkotója maga is azt mondja könyvében, hogy ráneveléssel, célzott intézkedésekkel (például a természetközeli oktatási formák, városi zöldfelületek növelése vagy élményközpontú környezeti nevelés révén) javítható ez a megcsorbitott kapcsolat.

Az elmúlt évtizedekben végzett, erre irányuló kísérletek több területen is elismerésre tettek szert, sőt, gyakorlati lépések is követték azokat. Egy pennsylvaniai kórházban például azt figyelték meg, hogyan gyógyulnak a betegek attól függően, hogy mire nyílik kilátás a kórtermükből. Konkrét szempontrendszer alapján 46 megfigyelt beteget párokba rendeztek. A pár egyik tagja olyan ablaknál feküdt, ahonnan zöldellő fákat láthatott, a másik tagja pedig egy olyanánál, ahonnan egy épület falát. A megfigyelés eredménye azt mutatta, hogy a fás környezetre rálátó betegek kevesebb időt töltöttek a kórházban lábadozással, kevesebb vagy

gyengébb fájdalomcsillapítót kaptak, több pozitív megnyilvánulásuk volt, kevesebb komplikáció fordult elő náluk, mint párujuknál. Bár a vizsgálat nem volt reprezentatív értékű, mégis nagy érdeklődés övezte ezt a felfedezést (Ulrich, 1984).

A lelki egészség területén is egyre gyakrabban megjelent a természet fontossága mint tényező az elmúlt évtizedekben. A terápiás gyakorlatban ma már több olyan módszert ismerünk, amely segítségül hívja a természetet a kliensek gyógyulása érdekében. Florence Williams *The Nature Fix* című 2018-as könyve az erdőfürdőzést mint terápiás lehetőséget mutatja be. Williams neves újságíró, számos tudományos, környezetvédelemmel kapcsolatos cikk szerzője. Korábban Észak-Karolinában élt, gyönyörű természeti környezetben, ahol pár lépésre hegyek, tavak, óriási parkok vették körül otthonát. Miután férje új állást kapott, Washington D.

C.-be költözött családjával, ahol igényes körülmények között, jómódban éltek. Pár hónap elteltével alvászavarai jelentkeztek, depressziós lett, és úgy érezte, hogy képtelen úgy vezetni az életét, mint azelőtt. Az okát nem tudta, csak azt érezte, hogy nincs jól. Egy napon, amikor kinézett a washingtoni lakásának ablakából a reggeli kávéja mellett, hirtelen az észak-karolinai otthona jutott eszébe, a hegyek, amelyeket az ablakából is láthatott. Akkor született meg benne a felismerés: rettentő módon hiányzik neki az a környezet. Talán ez volt az a pont, ahol úgy döntött, hogy utána fog járni annak, mi köze lehet ennek a hiánynak a rosszulleteihez. Úgy döntött, útnak indul, és kideríti, mi történik az agyban, amikor az ember a természetben van.

---

segítségül hívja a természetet a kliensek gyógyulása érdekében

---

Járt koreai cipruserdőben, a skóciai zöld hegyek között, ellátogatott Idahóba, ahol poszttraumás stressz szindrómában szenvedő, Irakban szolgált katonákat rehabilitáltak, vagy Nyugat-Virginiában, ahol ADHD-val küzdő gyermekeknek segítenek a természet bevonásával. Könyvében részletesen beszámol a meglátogatott programok mögötti kutatásokról, valamint bevezeti az olvasót azokba a beszélgetésekbe, melyeket a kutatókkal folytatott. A vizsgálatok és a szerző személyes tapasztalatai a következőket támasztják alá:

- 15 perc természetben töltött idő csökkenti a testben a cortisol- (stresszhormon) szintet;
- 45 perc természetben töltött idő növeli a kognitív teljesítményt;
- az örökzöld erdők levegője nyugtató hatású;
- a víz és a madarak hangja hangulatfokozó hatású, és éberebbek leszünk tőle;
- havonta öt óra természetben töltött idő jótékony hatású
- a természetben megtapasztalt áhítat érzése hozzájárul az önreflexióhoz és fokozhatja a proszociális viselkedést.

Hazánkban is elérhetőek különféle erdőterápiás programok, amelyeket képzett szakemberek vezetnek. A programok célja általában a stresszcökkentés, a tudatos jelenlét elősegítése és a természeti környezettel való kapcsolat elmélyítése. A foglalkozások vezetett séták formájában zajlanak, amelyek során a résztvevők iránymutatást kapnak arra vonatkozóan, hogyan figyeljenek a környezetükre, és hogyan kapcsolódjanak a természeti élményhez. Egyes esetekben a programot állapotfelmérő kérdőív egészíti ki,

illetve lehetőség van konzultációra is. A Magyar Ökopszichológiai Intézet a következőképpen fogalmazza meg az ökopszichológia alaptéziseit:

„1. Az emberi psziché jólléte, egészségi állapota és a természet jólléte, egészségi állapota összefüggésben vannak egymással.

2. Az ember természettől való elidegenedése, a vele való természetes kötelék megszakadása kapcsolatba hozható a klímaválsággal, az ökológiai rendszerek összeomlásával, valamint az emberi psziché és az emberi társadalmak egyes zavaaraival is.

3. Ugyanakkor ennek a kapcsolatnak a helyreállítása mindkét irányban gyógyító hatással bírhat (Molnos, 2016, 29. o.).”

Az ökopszichológia fogalmát először *Theodore Roszak* (2001) használta *The Voice of the Earth* című művében, ahol az ember pszichéjének és a természeti környezetnek az egymásra utaltságát hangsúlyozza. Ugyanakkor az ilyen típusú gondolkodás nem Roszakkal kezdődött: már az 1960-as években *Robert Greenway* is foglalkozott a természethez fűződő tudatos kapcsolat pszichológiai jelentőségével a Sonoma State University-n. Az *Ecotherapy: Healing with Nature in Mind* (2009) című tanulmánykötetben Greenway példaként említ olyan történeti forrásokat is, amelyek szerint egyes keleti (például taoista vagy buddhista) iskolák tanítói a természetbe való visszahúzódást nemcsak életfilozófiai, hanem pszichés egyensúlyt támogató gyakorlati módszerként is értelmezték. Ezek a megközelítések nem feltétlenül a természet idealizálásán alapulnak, hanem azon a tapasztalaton, hogy a

természeti környezetben szerzett élmények – legyenek azok harmonikusak vagy kihívást jelentők – elősegíthetik az önreflexiót, az elmélyülést és a lelki stabilitás visszanyerését. Robert Greenway több mint huszonöt éven át vezetett vadonterápiás (wilderness therapy) programokat, és tapasztalatai alapján meggyőződéssel vallotta, hogy a természetben eltöltött idő mélyreható lelki változásokat idézhet elő. Úgy találta, hogy ehhez a fajta belső áthangolódáshoz legalább tíz napra van szükség, amely során az egyén kiszakad a hétköznapi kognitív valóságból. A programok gyakran énekléssel vagy versmondással kezdődtek,

hogy segítsék a résztvevőket az elmélyülésben és az átállásban. Ezt követően a résztvevők olyan természeti tárgyakat vagy jelenségeket kerestek, amelyek-

kel valamilyen személyes kapcsolatot tudtak kialakítani – például egy számukra jelentést hordozó követ, fát vagy növényt. A gyakorlatokat közös csoportbeszélgetések követték, amelyek során mindenki megoszthatta az élményét. Greenway terápiás modelljében hangsúlyos szerepet kapott a természethez való szimbolikus kapcsolódás, a narratív élményfeldolgozás és a zene is. Véleménye szerint ezek az elemek elengedhetetlenek egy hatékony természetalapú program felépítésében:

- fizikai felkészítés: erőnlét és felszerelés;
- csoport, közösség: törzként halad együtt a vadonban;
- tábortűz: minden élet eredője, a tűz misztériuma;
- folyók: a vízzel való kapcsolódás;

- hegycsúcsok: napfelkeltére elérni a csúcsot felemelő érzés;
- konszenzus: minden döntést közösen hoz a csoport.

Greenway említett kötete, az *Ecotherapy* (2009) számos beszámolót tartalmaz olyan pszichoterapeutákról, akik esetbemutatókon keresztül szemléltetik, miképpen vonták be a természetet a terápiás folyamatokba. Személyes történeteik arról is tanúbizonyságot tesznek, hogy szakmai fejlődésnek éltek meg a természettel való kapcsolódást, és ez által a változás által jobban

megismerték a klienseikben zajló folyamatokat.

John Scull kanadai pszichológus, viselkedésterapeuta három esetet hoz példának, melyek közül az egyik különösen

kézzelfoghatóan mutatja be a természethez kapcsolódás előnyeit és „egyszerűségét”. Kliense, Alice egy héten belül veszítette el édesanyját, és vált el férjétől, a terápiába kínok között, kétségbeesve érkezett. Nem evett, nem aludt, a munkahelyéről elküldték.

Tudta, hogy nincs kontroll alatt az élete, de félt a gyógyszerektől. Az ülések során gyakran elmesélte, hogy tinédzserkorában órákat töltött egy padon ülve a vízparton, ami az egyik kedvenc elfoglaltsága volt. Egy napon Scull azt javasolta neki, hogy keresse meg ezt a vízpartot, és beszélgessen vele, mondja el neki, hogy hogyan érzi most magát. Alice a következő héten elmesélte, hogy melegen felöltözött, és elment a partra, egész napját ott töltötte, utána pedig könnyebbnek érezte magát, este tudott aludni is. Többször elment még oda, és bár a gyász, a düh ott volt benne, a víz változékonysága, a part

tinédzserkorában  
órákat töltött egy padon  
ülve a vízparton

formájának alakulása ráébresztette őt arra, hogy a változás és az átalakulás normális és természetes dolog.

Az ököpszichológia gyakorlati alkalmazását ökoterápiának hívjuk. E praxisnak Linda Buzzel két szintjét határozza meg. Az első a rekreációs szint; ez magába foglal minden olyan gyógyító gyakorlatot, mely a természetet hívja segítségül, és az elsődleges célja az egészség javítása. Második szintnek Buzzel azt nevezi, ahol az első szintet kiegészítve érzékelési gyakorlatok, az érzelmekkel való munka és a cselekvés általi tapasztalás is megjelennek. Számos ökoterápiás program létezik már a világon, a szemlélődő, természetjáró megközelítéstől kezdve egészen a vadon-, hortikulturális, állatászisztált terápiákig, melyek mind egyre népszerűbbek és sikeresebbek a mai mentálhigiéné területén (Buzzel, 2009).

Yoshifumi Miyazaki japán kutató immár 30 éve kutatja a természet terápiás lehetőségeit. Ő alkotta meg a Shinrin-yoku, azaz az erdőfürdőzés alapjait Japánban. *Walking in the woods* című könyvében (2021) összefoglalja az elmúlt évtizedek kutatásait és kutatási eredményeit, érintve a gyerekekkel és felnőttekkel végzett kísérleteit. Professzor Miyazaki megállapította, hogy a természetben töltött élmények csökkentik a szervezetben a stresszhormon-szintet, a vérnyomást, serkentik a paraszimpatikus idegrendszer működését az agyban. Megfigyeléseit nemcsak japán cédruserdőben végezte, hanem kísérletezett tanteremben elhelyezett növényekkel és virágokkal, különböző faanyagok használatával és illóolajjal is. Miyazaki kutatásai szerint már egyetlen növény – például

kísérletezett tanteremben elhelyezett növényekkel és virágokkal, különböző faanyagok használatával és illóolajjal

egy virág – 60 másodpercig tartó megfigyelése is fiziológiai szinten kimutatható pozitív hatással járhat. Az is kiderült, hogy a hatás mértéke összefügg azzal, hogy a megfigyelt személy érzelmileg kötődik-e az adott növényhez. Elsőre ez talán magától értetődőnek tűnhet, mégis, a mindennapi gyakorlatban ritkán érvényesül. A természetélmény személyessége, a választás szabadsága – az érzékenység arra, hogy mihez kötődhet valaki – gyakran hiányzik a nevelési és társadalmi terek-

ből. Ezért különösen fontos lehet például egy iskolai séta során lehetőséget adni a gyerekeknek arra, hogy saját érzéseik alapján válasszanak ki egy fát, amit például megfigyelnek, lerajzolnak vagy elneveznek (Miyazaki, 2021).

### 3. A MŰVÉSZET SZEREPE A TERMÉSZETKAPCSOLAT ELMÉLYÍTÉSÉBEN

A művészetek sajátos eszköztárral rendelkeznek, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek ne csak megismerjék, hanem mélyen át is éljék a természethez fűződő kapcsolatot. A természet nemcsak témája, hanem forrása és társa is lehet az alkotásnak – a művészet így híd szerepet tölt be a belső világ és a külső környezet között. A művészeti tevékenységek – legyen szó rajzról, festésről, versmondásról, zenéről vagy táncról – segítik az érzelmek kifejezését, a természet élményszerű megtapasztalásának feldolgozását és a reflexiót Csíkszentmihályi Mihály „flow”-elmélete szerint az alkotás olyan

módon képes megragadni a figyelmet, hogy az egyén teljesen elmerül a tevékenységben. Ez a fajta elmélyült figyelem segíti a természettel való bensőséges kapcsolat kialakítását is (Csíkszentmihályi, 1997). Jung analitikus pszichológiájában a természetképek és szimbólumok archetipusos jelentéssel bírnak. Az emberi tudattalan természetes módon kötődik ezekhez a képekhez – például a fához, a vízhez, a hegyhez –, és a művészet alkalmas eszköz ezeknek a tudattalan tartalmaknak a felszínre hozására (Jung, 2003). Ez a szimbolikus kapcsolat segíthet a gyermekeknek saját belső világuk jobb megértésében is.

### 3. 1. A Katarzisz Komplex Művészetterápia

A természet ritmusára való ráhangolódás a művészeti nevelés egyik legorganikusabb te-repe. A Katarzisz Komplex Művészetterápia szemlélete szerint a természet ciklikussága – évszakok váltakozása, ünnepek ritmusa – olyan strukturáló erő, amely segíti a belső rendezettséget, önreflexiót és lelki stabilitást (Antalfai, 2016). Az évkör tematikája mentén történő művészeti alkotás lehetőséget terem-t a természetes világ és a belső élményvilág összekapcsolására. Dr. Antalfai Márta<sup>2</sup> a Katarzisz Komplex Művészetterápia (KKM) nevű módszerében a művészetet, a természetet és magát az embert kapcsolja össze. A módszer alapjait 1972-73-ban fektette le, amikor először alkalmazta a tematikus képzőművészeti alkotást terápiás célból pszichiátriai betegek körében, a Róbert Károly (ma Nyírő Gyula) Kórház munkaterápiás

részlegén. A neurotikus és pszichotikus betegek társas kapcsolatainak újjászervezését szolgáló terápiás módszert az 1990-es évek végétől az ELTE Pszichológiai Intézetének keretei között fejlesztette tovább, már nem-csak pszichiátriai betegek, hanem – önismereti céllal – egészséges emberek körében is alkalmazva.

Antalfai Márta  
(2007) megfogalmazásában a KKM alapvető célja az emberi lélek rug-

almasságának megőrzése, illetve visszanyerése, a belső folyamatok áramlásban tartása, elakadás esetén megújítása. Ezt a célt segíti a módszer legfontosabb tematikus egysége, az évkör, mely a résztvevőket a külső természet történéseire és ritmusára hangolja. A KKM alkalmas különféle lelki és testi betegségek gyógyításának kiegészítő kezelésére, valamint az egészség megőrzésének és a személyiség fejlesztésének támogatására. Antalfai, több évtizedes terápiás tapasztalataira alapozva, hangsúlyozza, hogy az általa kidolgozott módszer gazdagítja az érzelmi életet, növeli az empátiás készséget, mélyíti az önismeretet. Kiemeli, hogy különösen alkalmas lehet traumák és komplexusok pozitív és örömteli élmények útján való feldolgozására. A módszer mind egészséges, mind pszichés nehézségekkel küzdő személyek esetében a lélek egészséges részére építve fejti ki hatását.

A terapeuta a foglalkozás előtt természetből hozott tárgyakkal (termések, levelek, virágok stb.) díszíti a foglalkozás teréül szolgáló asztalt. A dekoráció segíti az adott évszak és hónap fő jellemzőjére és lelki üzenetére való hangolódásukat, hiszen az aktuális

traumák és komplexusok  
pozitív és örömteli élmények  
útján való feldolgozására

<sup>2</sup> PhD, ECP (klinikai szakpszichológus, kiképző pszichoterapeuta, művészetpszichoterapeuta, jungi analitikus)

természeti környezet valamely jellemző részét jeleníti meg. Gyakran helyeznek egy éggő gyertyát is az asztalra, mely hozzájárul a kellemes légkörhöz, az alkalom ünnepi voltát erősíti, kiemeli a résztvevőket a hétköznapi világából. Ezen felül a foglalkozás témájának megfelelő művészeti alkotások, olykor természetfotók is megjelenhetnek az asztali díszben. Ezek szintén segítik a témára hangolódást, és inspirációs forrásként szolgálhatnak az alkotáshoz. Fontos elem a tematikában a természetben és a természetről készített alkotás (Antalfai, 2016).

Az évkörre fókuszáló tematika legfőbb célja, hogy a résztvevőket közelebb vigye a természethez, annak ritmikusan megújuló változásához. A külső természet folyamatos változása és évről évre történő megújulása segíti a belső természet lelki folyamatainak mozgásban maradását és ritmikus megújulását. Az ember a természet része, azonban a modern civilizáció és a nagyvárosi lét sokakat elszakít a természettől. A visszakapcsolódás testi és lelki szinten is gyógyít. Az évről évre megújuló természet nagyszerű tanítómester, rá figyelve az ember maga is rugalmasabbá válik, képessé a folyamatos megújulásra. A művészetterápiás foglalkozások témáját az aktuális évszak és hónap fő tulajdonságai és archetipusai, lelki üzenete, valamint az adott időszak főbb ünnepei adják. A természet megjelenik az asztali dekorációban, a felvezető beszélgetésben, a terapeuta által választott vers képeiben, valamint a zenemű hangulatában. Az aktuális időszak tudatosabb megélése a résztvevők figyelmét a jelenre, az „itt és most” valóságára irányítja, és előmozdítja a külső és a belső világ összhangját (I. m.).

### 3. 2. A természet képei mint belső szimbólumok

Az anyagi világ megismerésével foglalkozó tudományok elengedhetetlenek ahhoz, hogy objektív képet kapjunk a bennünket körülvevő világról, valamint, hogy pontos megfigyeléseket végezzünk róla. Azonban számos olyan eszközhöz nyúlhatunk még, mely az ember és a természet kapcsolatát szemléltetni tudja számunkra. A Magyar Tudományos Akadémia Az ember és a természet című konferenciáján Dr. Diószegi Szabó Péter jogász, történész, középkorkutató, költő, műfordító Égi harmóniáim címmel tartott prezentációt. Előadásában arra igyekezett

rámutatni, hogy a természeti törvények nemcsak az univerzumban vannak jelen, hanem az ember motivációjában is. Saját versein keresztül, melyek mind általános emberi ér-

zéseket közvetítenek, azt a vágyott rendet és biztonságot igyekszik közvetíteni, melyet a csillagokhoz, geometriai és matematikai szabályszerűségekhez viszonyít költészetén keresztül. A 20. szonett egy részlete így szól:

„Mint csillagász, ki égre feltekint, /  
virrasztva át megannyi éjszakát, / lejegyzí  
könyvbe, ismeret szerint, / s közelbe hozza  
azt, amit ma lát: / Úgy megint csupán ké-  
pet szerettem / mit én alkottam, s Te vol-  
tál a Nap: / sorok között, ha így bűnbe es-  
tem, / messze voltál, s én megtalálalak.”

(Diószegi, 2021)

Ebben a szonett részletben a költő érzését a csillagokat megfigyelve értelmezi és az

kötelezettsége, majd szokássá,  
rendszeressé válása  
hat az öndeterminációra

univerzum rendjébe beillesztve világítja meg. Természeti képekkel és a természetből hozott szimbólumokkal talán nem túlzás azt állítani, hogy minden költő dolgozott és dolgozik. Szabó Lőrinc soraiban a tavasz be-köszöntét, az új élet kezdetét, a reményt fejezi ki, mely úgy érkezik meg hozzá, mint egy nagy lélegzetvétel a szorongató, nyomasztó téli évszak után:

*„S egyszerre a májusi éjben  
valami hullám megcsapott:  
illatok szálltak láthatatlan,  
sűrű és nehéz illatok,  
a lélegző, édes sötétben  
szinte párolgott a világ  
és tengerként áradt felém az  
orgona, jázmin és akác.”*

Szabó Lőrinc:  
*Májusi éjszaka – részlet*

Dr. Antalfai Márta Alkotás és kibontakozás című könyvében részletesen ír a Katarzisz Komplex Művészetterápiában használt versek szerepéről. A versek olyan képekkel dolgoznak, melyek túlmutatnak a racionálisan felfogható világon, ugyanakkor a szavakban megfogalmazott képek a nyelv közvetítésével jutnak el hozzánk, hidat képezve a tudatos és a tudattalan között. Éppen ezért a költészet kiválóan tükrözi a természet nyújtotta képek és tapasztalások szubjektív megélését. A versek olyan témákat dolgoznak fel, melyek mindig is érdekelték az embereket, ilyenek például az évkör változásaival és állandóságával összefüggő érzések vagy a különböző kapcsolati minták örömei és problémái (Antalfai, 2016).

### 3. 3. Spirituális természetészlelés

Anselm Grün bencés szerzetes, teológus, pszichológus és Stefan Törtschner pszichoterapeuta rámutatnak arra, hogy a természethez fűződő szimbolikus kapcsolat – melynek következtében egy-egy növénynek, hónapnak, évszaknak szakrális jelentése lehet – beépíthető a nevelési folyamatba. A természet nemcsak fizikai tér, hanem szellemi és lelki tartalom hordozója is lehet, ezek a tartalmak pedig a művészetek közvetítésével tárolhatnak fel a gyermek számára. A természet gyógyító ereje című könyvükben összefoglalják, hogy milyen szakrális üzenete van az egyes hónapoknak. Kitérnek a hónapok ünnepeinek és természeti jelenségeinek kapcsolódására és arra, hogy milyen mitológiai és bibliai történetek foglalkoznak szimbolikusan az adott időszakban felmerülő lelki kérdésekkel. A kötet gyógynövények gyűjteményét és bemutatását tartalmazó fejezetei pedig segítenek megismerni az aktuálisan minket körülvevő növényvilágot (Grün és Törtschner, 2021).

A természethez kapcsolódó spirituális élmények olyan tudatállapotokat idézhetnek elő, amelyek túlmutatnak a racionálisan megragadható tapasztaláson. Antalfai Márta (2016) művészetterápiás megközelítésében leírja, hogy a meditatív, elmélyült állapot során az egyéni tudat és a kollektív tudattalan között átjárás jöhet létre. Ezt a folyamatot egyfajta „dimenzióváltásként” értelmezi, amely a horizontális (mindennapi) megélésből a vertikális (transzcendens) megélés felé vezet. A természet ciklikus változásait – például az évszakok körforgását – Antalfai a halál és újjászületés szimbolikus keretébe helyezi, utalva arra, hogy ezek a folyamatok párhuzamba állíthatók a belső lelki

változásokkal. Az ilyen spirituális tapasztalatok megjelenhetnek többek között a meditációban, a művészet befogadásában, az áhítat élményében vagy a flow-állapotban is, amelyek közös jellemzője, hogy a tudat egyfajta nem-lineáris, kibővített működési állapotba kerül.

Ferenc pápa hangsúlyozza a természettel való közösségélmény fontosságát: „[...] nem a többi teremtménytől elkülönítve létezünk, hanem gyönyörű, egyetemes közösséget alkotunk a világ többi élőlényével.” (Ferenc pápa, 2020, 66. o.) A *Katolikus Egyház* minden évben szeptember 1-én *Imavilágnap* a teremtéssel való törődésért elnevezéssel tart imnapot, hogy minden hívő és közösség megújítsa a teremtés megőrzésére irányuló lelki hivatását, hálát adva Istennek azért a csodálatos műért, melyet az emberekre bízott. Ferenc pápa Földanyának hívja bolygónkat, mely egy olyan teremtménye Istennek, amely csodálatra ad okot és amelynek gondozását, óvását ránk bízta. A Földünkkel való felelőtlen bánásmód és a vele való megromlott kapcsolatunk pedig megmutatkozik minden más emberi kapcsolatunkban is. Éppen ezért lelki újjászületést tart szükségesnek, hogy életünk során ne birtokolni akarjunk, hanem olyanokká váljunk, akik „úgy érzik, hogy a körülöttük lévő világot nem foghatják fel önmagában álló célként, hanem csak közösségteremtő szentségként.” (Ferenc pápa, 2020, 126. o.)

A Zen buddhizmusban központi helyen áll a belső spiritualitás fontossága. Suzuki arra hívja fel a figyelmünket, hogy a mai kor emberének számára a logika egyenlő az étellel, és a gondolkodás törvényei

végérvényesek (Suzuki, 2019). A zen célja a szatori, azaz a megvilágosodás, de nem dogmák követése útján, hanem a hétköznapi megélésében. A szatori állapotát nem lehet racionálisan értelmezni, se felfogni, azt megtapasztalni kell. Suzuki történeteken keresztül igyekszik ezt a nyugati ember számára érthetővé tenni. Az egyik ilyen törté-

netben olvashatjuk, hogy Kjógen, aki Hjakudzso tanítványa volt, igen figyelemreméltó képességekkel rendelkezett.

Egyik nap elment mestere egyik idősebb tanítványához, Iszanhoz, aki azt kérdezte tőle: „Kíváncsi lennék a születés és halál okáról alkotott nézeteidre! Ki voltál, mielőtt még a szüleid életet adtak volna neked?” (Suzuki, 2019, 114. o.) Kjógen nem tudott válaszolni, visszavonult a szobájába és jegyzeteiben próbálta megkeresni a választ a kérdésre, de nem találta. Visszament tehát Iszanhoz, hogy megkérje, tanítsa meg őt az igazi zenre, de ő elutasította. Kjógen csalódott volt, elégette jegyzeteit és egy kis kunyhót épített magának a nagy Csú mester sírja közelében. „Egy nap éppen a földet gyomlálta és egyengette, amikor egy odébb söpört kavicssal telibe talált egy bambusznádat. A váratlan hangra, melyet a becsapódás váltott ki, tudata a szatori állapotába emelkedett. Öröme nem ismert határokat.” (Suzuki, 2019, 114. o.)

Richard Louv a San Diego Egyetemen megkérte a fiatalokat, hogy számoljanak be a természethez fűződő kapcsolatukról. Többben említették, hogy amikor gyermekkorukban valami rossz érte őket, vagy kilátástalannak találták az életüket, akkor a természetbe menekültek, ugyanis a természet mindig az a hely volt számukra, ahol

### hogy életünk során ne birtokolni akarjunk

nyugalmat, csendet és békét leltek, ahol senki sem piszkálta őket. Louv itt kihangsúlyozza könyvében a természet meditatív szerepét, valamint az egyedüllét és a természetben töltött idő önismeretre és elmélyülésre való pozitív hatását (Louv, 2010).

A művészeti nevelés mindezt nem csupán eszköz a természet megjelentésére, hanem a természethez való belső viszony elmélyítésének egyik legfontosabb terepe. A gyermek alkotásaiban nemcsak a természet jelenik meg, hanem az is, hogy ő maga hogyan látja, érzi, tapasztalja azt – és ez a tapasztalás válik a pedagógiai munka alapjává.

#### 4. PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ÉS GYAKORLATOK BEMUTATÁSA

A természethez fűződő kapcsolat tudatos fejlesztése nemcsak pszichológiai, hanem pedagógiai eszközökkel is megvalósítható. A természet és az ember kapcsolatának újragondolása az iskolai nevelés számára is fontos kihívás, hiszen a gyermekek élményei, tapasztalatai, művészeti tevékenységei mind hozzájárulnak többek között az ökológiai szemlélet formálásához is. A következő alfejezetek olyan gyakorlati megközelítéseket mutatnak be, amelyek közvetlenül vagy közvetve segítik a természethez fűződő viszony elmélyítését.

##### 4. 1. Természetkapcsolat és környezeti nevelés

*Havas Péter* pedagógiai szakpszichológus és környezeti nevelési szakértő a környezeti

attitűd kialakításánál fontosnak tartja a pozitív szemléletet. Ha a gyerekeket túl sok negatív információval árasztjuk el, akkor csak erősebbé válik a klímaszorongásuk, érdemi változás viszont nem történik, nem lesznek képesek a „jobb jövő” építésére. Ki-

emeli, hogy a környezet iránti szeretet kialakítása a kulcs, tehát hogy a természethez minél több pozitív érzelm társuljon (Havas, 1993).

Varga Attila és

Neumayer Éva egy természetalapú tehetséggondozó továbbképzést valósított meg pedagógusok körében, melynek tapasztalatait közös tanulmányukban mutatták be (Varga és Neumayer, 2019). Alapjául környezet-pszichológia kutatások szolgáltak, melyek bizonyítják, hogy a természettől való eltávolodás természethiány-szindrómához vezet. Ezen fogalom nem betegséget vagy elváltozást jelöl, hanem csupán egy problémamegközelítést, amely – Bárdi Árpád disszertációjára utalva – a természettől való eltávolodás hatásaira hívja fel a figyelmet, „úgy mint az érzékszervek csökkentett használata, a figyelemzavar, a pszichés és érzelmi betegségek megnövekedett aránya”. (Bárdi, 2015, 112. o.) A képzésben részt vevő pedagógusok visszajelzései és az eredményességi mutatók alapján azt a következtetést vonja le a tanulmány, hogy a szabadterei módszerek népszerűek és jól alkalmazhatók a tanításhoz kapcsolódóan, azonban a pedagógusoknak kevés tudásuk van arról, hogy milyen pszichológiai változásokat tudnak előidézni az ilyen jellegű tehetséggondozó foglalkozások. Mindezek tudatosítása és az ehhez szükséges ismeretanyag átadása feltétlenül fontos lehet a jövőre nézve.

pszichológiai változásokat tudnak előidézni az ilyen tehetséggondozó foglalkozások

#### 4. 2. Módszertani példák összehasonlítása

Noha eltérő filozófiai háttérrel rendelkeznek, a Freinet-, Waldorf- és STEAM-módszerek közös vonása, hogy a természetet nem csupán tananyagként kezelik, hanem olyan élő térként, amely aktívan formálja a gyermek világképét, érzelmeit és viselkedését. Ezek a pedagógiák felismerik, hogy a természetélmény-alapú tanulás nemcsak tudást közvetít, hanem az érzelmi kötődésre, empátiára és ökológiai tudatosságra is hat. A természettudományok oktatásán belül a STEAM-módszerek építenek a természet és a művészet integrált alkalmazására. A szakterületek és készségek ilyen fajta összekapcsolódása teret enged a kreativitásnak, az innovációnak, a kritikus gondolkodásnak és a vizsgálódásnak. A természet által ihletett innovációk, találmányok és megoldási utak (biomimikri) ajtót tudnak nyitni a világ és önmagunk mélyebb meg-

ismerésére (Varga és Neumayer, 2019).

A környezeti nevelés már az óvodai évek alatt megalapozható. Eperjesi Barnáné és Zsámboki Károlyné a Freinet ITT és MOST című kötetében Freinet-pedagógiára alapozott módszertanukat mutatják be. Korábban, a módszertan kidolgozása előtt egy természet- és emberközeli, kényszer nélküli, szabad önkifejezést biztosító óvodai élet körvonalait vázolták fel. A reformpedagógiai mozgalmak ihlette kutatásuk hamar bebizonyította, hogy számos korszakalkotó módszer épül az övékhöz hasonló elképzelésre, ezek közül Freinet szemlélete ragadta meg őket. A módszer alapelemei a szabad önkifejezésre épülnek, melyen belül

a zene, a rajz, a szabad vita, a szabad írás, a mozgásos önkifejezés és a technikai-, matematikai és informatikai alkotások kapnak szerepet. A környezet tanulmányozására a kirándulásokat, a tudományos kísérletezést, a növényültetést és az állatgondozást alkalmazza (Eperjesi és Zsámboki, 1995).

A Rudolf Steiner által megalkotott Waldorf-pedagógiában is fontos szerepet kap a természethez való kapcsolódás és a művészet pedagógiai célú alkalmazása. A kézművesség, a faragás, az agyagmunka, valamint a tánc, zene és hangszerhasználat alapját képezik az antropológia szellemiségén nyugvó gyermeknevelésnek. A természetkapcsolat megélésére a Waldorf-pedagógia a mezőgazdasági munkákat: a növénytermesztést, a kertművelést, az állatgondozást veszi alapul (Pukánszky és Németh, 1998). A tanév szerkesztését képezik az évköri ünnepek és azok intuitív élményszerű átélése. A népi hagyományokon és a keresztény szokásokon

nyugvó európai ünnepi tradíciók jól illeszkednek ahhoz a Steiner-féle pedagógiai koncepcióhoz, amely szerint az ünnepek az élet fordulópontjaival

állnak összefüggésben, és segítik az embert a világmindenséggel való összekapcsolódásban (Szentkúti, 2009). Steiner pedagógiája ugyanakkor hangsúlyozza, hogy minden kultúrában az adott vallási-kulturális hagyományra lehet építeni, és ennek megfelelően a Waldorf-iskolákban fontos szerepet kap a világvallások előítéletmentes megismerése, a „szabad vallásosság” pedagógiai elve mentén.

A versek, népdalok, elbeszélések vagy képzőművészeti alkotások környezetismeret tanításába való bekapcsolását segíti a Zöld

#### Freinet szemlélete ragadta meg őket

erdőben, zöld mezőben (*Franyó és Futó*, 1987) című szemelvénykötet, melyben a szerkesztők a tankönyvek felépítésének megfelelő csoportosításban rendezték el az ajánlott műveket. Az élményalapú oktatásnak ilyen fajta eleme nem igényel különösebb felkészülést és energiát, mégis gazdagítani tudja a pedagógus munkáját, valamint a gyermekek tudását.

A természetpedagógia a környezeti nevelés egy olyan módszertani megközelítése, amely a természetes környezetet nemcsak tanítási helyszíneként, hanem nevelési erőként is értelmezi. A gyerekek közvetlen tapasztalása, érzékszervi bevonódása, mozgása és spontán felfedezése kulcsfontosságú a tanulásban. *Orgoványi Anikó* (2024) szerint a természetpedagógia egyik fő célja, hogy a gyerekek a természet ritmusát saját ritmusként éljék meg, miközben érzelmileg is kötődnek a környezethez. Ennek érdekében az iskolai gyakorlatban fontos szerepet kapnak a szabadtéri tanórák, erdei iskolai programok, valamint az évszakokhoz igazodó tevékenységek, melyek során a gyerekek megismerik a természet változásait.

#### 4. 3. Természetművészet az iskolában – land art és vizuális nevelés

A természetművészet (land art) olyan kreatív pedagógiai eszköz, amely a vizuális nevelést kapcsolja össze a természethez fűződő érzékenyítéssel. A művészek – például Andy Goldsworthy<sup>3</sup> – természeti anyagokból (levelek, ágak, kövek, jég) hoznak létre műlandó, mégis kifejező alkotásokat, melyek

erősítik a tájhoz való kötődést. Az iskolai gyakorlatban a természetművészet kiváló lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek kreatív módon kapcsolódjanak a környezetükhöz, megismerjék az anyagok változékonyságát, és közben mélyebb figyelmet, türelmet és jelenlétet gyakoroljanak. A természetművészeti gyakorlatokat kombinálhatjuk más tantárgyakkal is – például irodalommal, környezetismerettel vagy zenével –, ahol az alkotás reflexióként is működik. A közös szabadtéri alkotás közösségformáló hatású, miközben a természet szépségére és mulandóságára is ráirányítja a figyelmet. Egerváry Júlia hangsúlyozza, hogy a természetben végzett művészeti tevékenységek különösen alkalmasak arra, hogy a tanulók érzelmileg is kapcsolódjanak az őket körülvevő világhoz. A természetművészet nem csupán a vi-

a természetművészeti  
gyakorlatokat kombinálhatjuk  
más tantárgyakkal is

zuális kifejezés fejlesztésére szolgál, hanem az élményszerű tanulás révén az ökológiai érzékenyítés eszközeként is értelmezhető. Egerváry szerint a művészeti nevelés

akkor válik igazán hatékonná, ha a gyerekek saját tapasztalataikon keresztül fedezik fel a világot, és élményszinten válnak a természet részévé (*Egerváry*, 2023).

A természetművészet és a land art közötti különbségeket Erős István munkássága is jól szemlélteti. Míg a nyugati land art gyakran monumentális, emberközpontú alkotásokat hoz létre – például hatalmas földbe vájt formákat, mesterséges tájmanipulációkat –, addig a természetművészet jellemzően kisebb léptékű, mulandó és a természet rendjéhez alázattal illeszkedő megközelítést képvisel. A természetművészet keleti

<sup>3</sup> <https://andygoldsworthystudio.com/>

filozófiákból is merít, ahol a cél nem a természet legyőzése vagy birtoklása, hanem az összhang a ciklikusság és a múlandóság elfogadása. Erőss hangsúlyozza, hogy a természetművészet az ember és a természet közti harmónia újrateremtésére törekszik, miközben egyszerre szolgálja a belső elmélyülést és a külső világ újraértelmezését (Erős, 2008).

Ez a szemlélet különösen értékes az iskolai nevelésben, mivel elősegíti a tanulók környezeti tudatosságának, érzelmi kapcsolódásának és empátiájának fejlődését. A természetművészeti gyakorlatok nemcsak a vizuális nevelés területén fejtenek ki hatást, hanem a gyermekek mentális jóllétére, figyelmük fejlődésére és természethez való attitűdjükre is pozitív hatással vannak. A pedagógiai gyakorlat szintjén a természetművészet hozzájárul egy olyan szemléletformáló neveléshez, amely a fenntarthatóságot nem elvont tudásként, hanem érzelmileg is átélt tapasztalatként közvetíti.

#### 4. 4. Művészetterápiás elemek iskolai adaptációja

*Dr. Antalfai Márta* KKM módszere olyan integratív megközelítést kínál, amelyben a természet és a művészet egymást támogató egységbe rendeződik. Az évkör ciklikussága – a természet szimbolikus és valóságos változásainak átélése – segít a gyerekeknek meg tapasztalni a természet ritmusát, és saját belső világuk ritmusával összhangba hozni azt. Ez az élmény különösen fontossá válik napjaink urbanizált, digitálisan túlterhelt környezetében, ahol sok gyermek elszakadt

a természetes időélménytől és környezettől (Antalfai, 2016).

Antalfai módszerében, ahogy korábban már láttuk, a természet nemcsak témaként, hanem terápiás erőként is jelen van. A természet szimbolikáján keresztül a belső világ aktiválódik, miközben az élményszerű alkotási folyamat a jelenlét, az önkifejezés és a természethez való érzelmi kötődés megerősödését segíti elő. Az iskolai adaptáció során a gyermekek korának megfelelően tudjuk alkalmazni a

sok gyermek elszakadt  
a természetes időélménytől és  
környezettől

módszert, illeszkedve az intézményi keretekhez és a rendelkezésre álló eszközparkhoz. A gyakorlatok kivétel nélkül beépíthetők a gyermekekkel

való közös munkába. A módszer harmonizáló, stresszoldó hatása pedig kiemelt szerepet kap a sokszor teljesítményalapú iskolai életben, melyben kevés olyan lehetőség áll a tanulók rendelkezésére, ahol a belső feszültséget oldani tudják, ahol értékelés- és előítéletmentesen tudnak megnyilvánulni. Teret kaphat a ventilláció, az érzelmek kifejezése, az önmagukban való elmélyülés, valamint a közösség erőit adó szerepe.

Amanda Alders Pike öko-művészetterápiás modellje szerint a természet nemcsak környezet, hanem aktív alkotótárs is a terápiás és nevelési folyamatokban. Módszere épít a természetre mint helyszínre (alkotás a természetben), mint eszközre (alkotás a természetből vett tárgyakkal) és mint témára (pl. természetfotók megtekintése, arról való beszélgetés és alkotás). Az öko-művészetterápia abban is segíthet, hogy a gyerekek megtanulják érzékelni és elfogadni a természet változásait és ezáltal jobban megértsék saját belső változásait is (Pike, 2021).

A fenti módszerek azt példázzák, hogy a természethez való kapcsolódás nemcsak tantárgyi tudás formájában, hanem művészi, tapasztalati és élményszerű módon is elősegíthető. Az iskolai nevelés így hozzájárulhat egy olyan szemlélet kialakításához, amelyben a természet nem elszigetelt objektum, hanem az emberi lét szerves része.

#### 4. 5. Természetmeditáció

A mindfulness és a meditáció a tudatos jelenlét fejlesztésének hatékony eszközei, amelyek egyre nagyobb figyelmet kapnak az iskolai nevelésben is. A természetes környezethez való kapcsolódás során ezek a gyakorlatok segíthetnek a figyelem fókuszálásában, a belső nyugalom megtalálásában, valamint a természet iránti érzékenység és tisztelet mélyítésében. A természetmeditáció olyan tudatos jelenlét- vagy figyelemgyakorlat, amelyet kifejezetten természeti környezetben végzünk, vagy a természet képeit, hangjait, szimbólumait használjuk a befelé figyelés és elmélyülés támogatására (Louv, 2010; Miyazaki, 2021). Célja a természet ritmusához való kapcsolódás, a belső csend meg tapasztalása, valamint az érzékszervi jelenlét (látás, hallás, tapintás, szaglás) aktiválása. Iskolai környezetben a mindfulness egyszerű formái is beépíthetők a tanórákba, illetve alkalmazhatók a szünetek utáni ráhangolódás részeként, például:

- „csendes megfigyelés” egy levél, természet vagy kő megfigyelésével;
- „hallgató meditáció” madárhangokra, szélre figyelve;

- „lélegzőgyakorlat” természetfotó vagy természethez kapcsolódó zene mellett;
- „érzékelő séta” az udvaron, parkban, meztől, csukott szemmel vagy csendben.

Ezek a gyakorlatok egyszerűek, nem igényelnek különleges eszközöket, mégis segítik a tanulókat abban, hogy mélyebb kapcsolatot alakítsanak ki önmagukkal és a környezetükkel. Támogatják az önszabályozást, a szorongáscsökkentést, valamint az érzékszervi tudatosság fejlesztését. A természetes ritmusokhoz való visszatalálás – akár az évkörhöz, akár az aktuális időjáráshoz kapcsolódva – a mindfulness eszközeivel tudatosabban átékelhető, így a pedagógiai folyamat nemcsak tanítás, hanem belső tapasztalás is lesz.

#### 5. KÖVETKEZTETÉSEK

A környezeti nevelés újabb irányzatai, az ököpszichológia térnyerése és a természetterápiás gyakorlatok hatásmechanizmusának feltárása egy közös, markánsan kirajzolódó tendenciára mutatnak rá: a természettől való eltávolodás jelentős hiányállapotot idéz elő az ember mentális, érzelmi és szellemi állapotában egyaránt, ami hosszú távon a környezethez való elidegenedett viszonyulásban is megnyilvánul. Ez a jelenség sürgető cselekvésre készteti az oktatás és a mentálhigiéné területének szakembereit. Innovációra van szükség, különösen olyan gyakorlatok bevezetésére, amelyek a gyors tempóban változó világ elvárásaihoz igazodva is fenntarthatóak, hatékonyak és könnyen integrálhatóak a

a természetes ritmusokhoz  
való visszatalálás

mindennapokba – akár az iskolai környezetbe is. Az olyan technikák, melyek idő-, energia- és költséghatékony módon segítik elő a mélyebb megértést és az érzelmi megélés lehetőségét, ma valóban felbecsülhetetlen értéket képviselnek.

A tanulmányban bemutatott kutatási eredmények és módszertani megközelítések azt sugallják, hogy a természetélmény és a művészetek integrációja a tanórákba nemcsak lehetséges, hanem kívánatos is. Egyes gyakorlatok – különösen a vizuális művészet – és az élménypedagógiai alapulók – tehetséggondozás keretében is jól

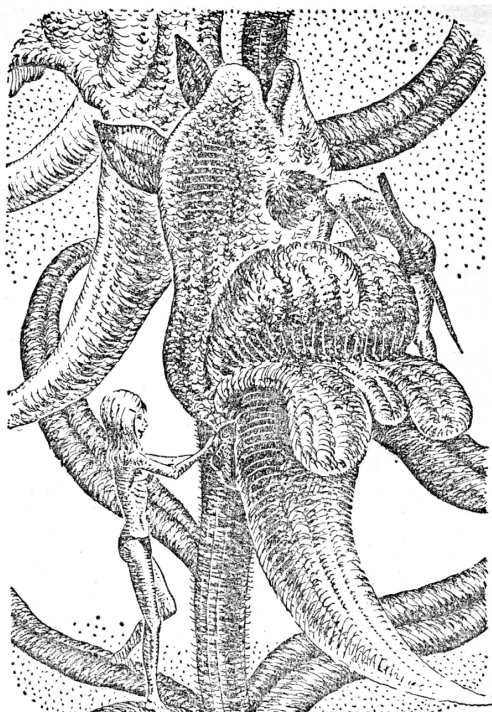
alkalmazhatóak. A már rendelkezésünkre álló vizsgálatok egy olyan újfajta pedagógiai megközelítést alapolhatnak meg, amely a természetet mint aktív társat, a művészeteket pedig mint érzelmi és kreatív közvetítő közeget hívja segítségül. Ez az indirekt, mégis komplex megközelítés kettős hatást fejt ki: támogatja a gyermekek személyiségfejlődését, miközben hozzájárul a környezethez fűződő kapcsolatuk elmélyítéséhez is. Így tehát ha a természetet és a művészetet beengedjük az iskolába, valójában az életet engedjük be – és ezzel a gyermekek számára egy sokkal teljesebb világ kapuját nyitjuk meg.

## IRODALOM

- Antalfai M. (2007): Katarzis-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia: Gyógyítás és egészségfejlesztés önkifejezéssel. In: Demetrovics Zs., Kökönyei Gy. és Oláh A. (szerk.): *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig: Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére*. Trefort, Budapest. 356–383.
- Antalfai M. (2016): *Alkotás és kibontakozás. A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Lélekben Otthon Közhazsnú Alapítvány, Budapest.
- Barbiero, G. (2021): Affective Ecology as development of biophilia hypothesis. *Visions for Sustainability*. 16. sz., 43–78. DOI: <https://doi.org/10.13135/2384-8677/5575>
- Bárdi Á. (2015): *A tanösvények szerepe a kisiskolások környezeti nevelésében* (doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. Letöltés: [http://ppk.elte.hu/file/bardi\\_arpad\\_dissz.pdf](http://ppk.elte.hu/file/bardi_arpad_dissz.pdf) (2024. 11. 15.).
- Berman, M. G., Jonides, J. és Kaplan, S. (2008): The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*. 19. 12. sz., 1207–1212. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Berkes, F. (2012): *Sacred Ecology: Traditional Ecological Knowledge and Resource Management* (3rd ed.). Routledge. New York.
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P., Hahn, K. S., Daily, G. C. és Gross, J. J. (2015): Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 112. 28. sz., 8567–8572. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1510459112>
- Buzzel, L. és Chalquist, C. (2009): *Ecotherapy. Healing with Nature in Mind*. Sierra Club Books, San Francisco.
- Chawla, L. (1999): Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*. 31. 1. sz., 15–26.
- Clayton, S. és Opatow, S. (2003): *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. MIT Press. Cambridge, MA.
- Diószegei Sz. P. (2021): Égi harmóniám (előadás). MTA SZAB Neveléstudományi – Pszichológiai Szakbizottság Szociális képességek munkabizottsága – *Az ember és a természet* c. konferencia. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=vcrSnQPu1yY> (2025. 05. 12.).

- Egervári J. és Mészáros T. (2023): Környezeti szempontok és a természetművészet, land art, ökoművészet műfajok jelenléte a vizuáliskultúra-tanárképzésben. In: Kovács E. (szerk.): *Módszerek a fenntarthatóság jegyében*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 107–117. DOI: <https://doi.org/10.46403/Modszerekafenntarthatosagjegyeben.2023.101>
- Eperjesi B. és Zsámboki K. (1995): *Freinet ITT és MOST*. Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium.
- Erős I. (2008): *A természetművészet különböző megközelítési módjai Keleten és Nyugaton* (doktori disszertáció). Pécsi Tudományegyetem Képzőművészeti Doktori Iskola. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/dde81188-6039-4bca-b9ef-b3c9f6d2171f/content> (2025. 05. 04).
- Ferenc pápa (2020): *Földanyánk*. Szent István Társulat. Budapest.
- Franyó I. és Futó J. (1987): *Zöld Erdőben, zöld mezőben...* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Frumkin, H., Bratman, G. N., Breslow, S. J., Cochran, B., Kahn Jr., P. H., Lawler, J. J., Levin, P. S., Tandon, P. S. és mtsaik. (2017): Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental Health Perspectives*. **125**. 7. sz. (075001). DOI: <https://doi.org/10.1289/EHP1663>
- Greenway, A. (2020): Slowing down enabled connection with nature. Letöltés: <https://www.landcarerearch.co.nz/discover-our-research/environment/sustainable-society-and-policy/responding-to-covid-19/connecting-with-nature> (2024. 11. 05).
- Grün, A. és Törtschner, S. (2021): *A természet gyógyító ereje*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft., Pannonhalma.
- Hansen, M. M., Jones, R. és Tocchini, K. (2017): Shinrin-Yoku (Forest Bathing) and Nature Therapy: A State-of-the-Art Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **14**. 8. sz., 851. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph14080851>
- Havas P. (1993): Személyiség – környezeti attitűdök – környezeti nevelés. *Iskolakultúra*. **3**. 2. sz., 65–68. Letöltés: <https://misc.bibl.u-szeged.hu/43547> (2024. 05. 20).
- Jung, C. G. (2003): *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar, Budapest.
- Kárász I. (2015): A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. In: Mika J. és Pajtókné Tari I. (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás*. Eszterházy Károly Főiskola – Líceum Kiadó, Eger. 23–36.
- Louv, R. (2010): *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Atlantic Books, London.
- Molnos Zs. (2016): *Ökopszichológiai alapkönyv*. Ökopszichológiai Intézet, Budapest.
- Molnos Zs. és Fetykó K. G. (2018): Az ökopszichológia jelentősége a környezeti nevelésben (absztrakt). IV. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, Gödöllő.
- Orbán S. (2015): Modern ökológiai szemlélet a környezeti nevelésben. In: Ujfaludi L. és Mika J. (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás: Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből*. Líceum, Eger. 103–112.
- Orgoványi A. (2024): A Természetpedagógia némenklatúrája. Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja című vitaindító írásához. *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 11-12. sz., 77–92. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=74112010> (2025. 05. 06.).
- Miyazaki, Y. (2021): *Walking in the Woods*. Hachette UK Limited, London.
- Palmberg, I. E. és Kuru, J. (2000): Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*. **31**. 4.sz., 32–36. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958960009598649> (2025. 05. 06.).
- Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T. és Miyazaki, Y. (2010): The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): Evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine*. **15**. sz. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12199-009-0086-9>
- Pénzesné Kónya E. (2015): Biomonitorozási projektek a környezeti nevelésben. In: Mika J. és Pajtókné Tari I. (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás*. Eszterházy Károly Főiskola – Líceum, Eger. 113–122.
- Pike, A. A. (2021): *Eco-Art Therapy in Practice*. Routledge, New York.
- Piskóti M. (2012): *A környezettudatos viselkedést meghatározó egyéni tényezők elemzése, a környezeti identitás szerepének kiemelésével*. Budapesti Corvinus Egyetem.

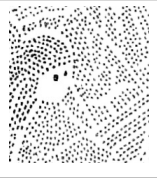
- Pukánszky B. és Németh A. (1998): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roszak, T. (2001): *The voice of the Earth: An exploration of ecopsychology* (2nd ed.). Rochester, Phanes Press.
- Steiner, R. (2019): *Az év körforgása. Az antropológia és az ember lelkelete*. Genius, Budapest.
- Szentkúti M. (2009): *Az év kör ünnepi a Waldorf-iskolában*. Homo Futurum Bt., Keszthely.
- Suzuki, D. T. (2019): *Bevezetés a zen buddhizmusba*. Polaris, Budapest.
- Ulrich, R. S. (1984): View through a window may influence recovery from surgery. *Science*. **224.**, 4647. sz., 420–421. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.6143402>
- Varga A. és Havas P. (2005): A fenntartható fejlődés iskoláinak kialakítása. *Új Pedagógiai Szemle*. **55.** 12. sz., 45–64. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-ta-Varga-Havas-Fenntarthato.html> (2025. 05. 20.).
- Varga A. és Neumayer É. (2019): Iskolai tehetség gondozás a természetben – egy pedagógus-továbbképzés tanulságai. *XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/339900953\\_Iskolai\\_tehetseg\\_gondozas\\_a\\_termeszetben\\_-\\_egy\\_pedagogus-tovabbkepzes\\_tanulsagai](https://www.researchgate.net/publication/339900953_Iskolai_tehetseg_gondozas_a_termeszetben_-_egy_pedagogus-tovabbkepzes_tanulsagai) (2024. 10. 15).
- Vida G. (2001): *Helyünk a bioszférában*. Tipotex Kft., Budapest.
- Wells, N. M. és Lekies, K. S. (2006): Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*. 16. sz., 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1353/cye.2006.0031>
- Williams, F. (2018): *The Nature Fix: Why Nature Makes Us Happier, Healthier, and More Creative*. WW Norton & Co., Washington, D.C.
- Wilson, E. O. (1984): *Biophilia*. Harvard University Press, Cambridge.



A képen két 12 év körüli, a nyári szünetben véletlenül apróra összement magyar gyerek látható, amint – már kb. 120 oldalnyi akklimatizálódás után – felmáshoz egy virágra a fiú (Horváth) családjának kertjében, hogy belekóstolhassanak a nektárba. A lány (Breki) eredetileg korrepetálódni jött biológiából, csak aztán nem egészen úgy alakultak a dolgok.

A kóstolás sikerül. Aztán rögvést megpróbálja megölni őket egy karolópók, ami nem sikerül.

A grafika Tóke Péter tanár, író és festőművész Óriásvilág c. nagyszerű, a szövegben szinte megfigyeltetett növény- és állattani információkkal teli, izgalmasan lazulós, kedves és pikáns, jól öregedett fantasztikus regénye 1. kiadásának egyik, a szerző által készített illusztrációja (Móra, 1985, 145. o.).



## Természetművészet

SZEPESI JUDIT beszélgetése **ERŐSS ISTVÁNNAL**,  
a Magyar Képzőművészeti Egyetem rektorával – művészképzésről,  
hallgatókról, oktatókról és tervekről<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.04>

### MŰHELY



*Erőss István 1964-ben született Csikkarcfalván. 1995-ben Budapesten végzett a Képzőművészeti Főiskola képgrafika szakán, majd 1996-ban Marseille-ben, az ottani Főiskolán szerzett posztgraduális diplomát. 2009-ben szerzett DLA fokozatot, 2015 óta egyetemi tanár. 2008-tól 2018-ig vezette az egeri Eszterházy Károly Egyetem Vizuális Művészeti Tanszékét, később Intézetét. Nevéhez fűződik a természetművészet bevezetése a felsőfokú képzésbe. A témában két könyve jelent meg, 2011-ben a Természetművészet, 2021-ben a Test a tájban. 2021 augusztusa óta a Magyar Képzőművészeti Egyetem rektora.*

(Forrás: <http://www.erossistvan.hu>. A kép forrása az MKE.)

**Szepesi Judit:** 2003 és 2011 között a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Előkészítő Kurzusain tanítottál, közben 2008-ban Egerben az Eszterházy Károly – akkor még – Főiskola Vizuális Művészeti Tanszékére kerültél. Mesélj, kérlek, erről az időszakról.

**Erőss István:** Érdekes volt, hogy rögtön ki-neveztek tanszékvezetőnek, és szabad kezét

kaptam. Nagy élmény volt 41-42 évesen egy tanszékot kapni. A feladat kimondottan az volt, hogy a rajztanárképzésből valami újat hozzunk ki, olyat, ami a képzőművészet irányába vezet; új szakokat akkreditálni, új embereket bevonítani. 2008 szeptemberében 70 hallgató és 13 tanár volt a képzésben, 10 évvel később, amikor eljöttem, már 630 hallgató és több mint 60 oktató. Ez alatt az idő alatt szellemi műhelyt hoztunk létre.

<sup>1</sup> A beszélgetés Gyergyószárhegyen, az ott rendezett művészeti táborban zajlott.

Olyan embereket vettünk föl, akik az elképzelésünkhöz passzoltak, kiépült egy friss gondolkodású csapat, és ez aztán az oktatáson is meglátszott. A kezdeti időszakban a semmiből raktuk össze az oktatási koncepciónkat, definiálnunk kellett, hogy miben vagyunk mások a többi egyetemi képzőhelytől, mi az, amivel többet tudunk. Mondok példát. Vegyük a szobrászatot. A Képzőn az alapképzésben jó a klasszikus faragás, a fa, a márvány, a bronzöntés, Pécssett inkább a fém, a hegesztés. Egerben egy újfajta plasztikai megfogalmazásnak az alapjait tettük le, mely az anyaghasználathoz köthető, – ami nem jellemző se a Képzőn, se Pécssett. Bevezettem, meghonosítottam a természetművészet specializációt, azaz a természetes anyagok használatát, az organikus megközelítést. És nem az elmélet a dominás itt, hanem – az esztétikai faktort nem elhanyagolva – az, hogy gyakorlati tudást, tapasztalatot tudjunk átadni. A világon egyedüli ez a fajta képzés, így nem volt követendő mintánk. Izgalmas volt a kollégákkal kitalálni a tanrendet, a gyakorlati feladatokat.

### **A Képzőn is van hozzád köthető specializáció?**

2021 óta dolgozom rektorként az egyetemen, 2022-re sikerült akkreditálni, szerintem szintén valós igényre támaszkodva, a Vizualis Művész BA-t, és a Képzőművész MA-t. Azt láttam, hogy olyan területek lefedésére van szükség, amelyek a felsőoktatásból addig hiányoztak. A felsőoktatási kerektek között nem volt például installáció,

performance, body art, street art, pedig az új generációnak igénye lenne arra, hogy technikailag másképp fogalmazzanak, másképp nyilvánuljanak meg. Elindult tehát egy új szak, ami nagy feladat volt, mert itt sem volt bejáratott tanmenet, amit másolhattunk, vagy amiből kiindulhattunk volna. Nekünk kellett összerakni, nekünk kellett kitalálni a tananyagot.

### **Időközben megjelent az életünkben és a művészetek területén is a mesterséges intelligencia.**

Elkerülhetetlen, hogy foglalkozunk vele, de úgy gondolom, jelenleg még csak egy szenzáció, egy lehetőség, egy eszköz, amit a művész használhat vagy sem. Körülbelül ugyanilyen hangulat lehetett, amikor a szita megjelent a grafikában, vagy a videóművészet, a számítógépek, a nyomtatás. Ezekben az időkben is elkezdték temetni a grafikát. Az MI egy új technikai lehetőség, eszköz, amit ki lehet próbálni, de minden megy a maga útján tovább. Magam foglalkozom például olyan szobrokkal, amelyek penésszel vannak bevonva – ilyet egy mesterséges intelligencia nem tud, és nem tud érzelmeket sem átadni.

### **A rektori elfoglaltságaid mellett oktatatsz még?**

Igen, Egerben is oktatok.

### **Milyen módon kerülnek be az egyetemi oktatók a Képzőre?**

nem volt például installáció, performance, body art, street art, pedig az új generációnak igénye lenne arra, hogy technikailag másképp fogalmazzanak

Csak az utóbbi három évről tudok beszélni. A Képzőre nyílt pályázat során kerülnek be az oktatók. A felvételi elbeszélgetés több kolléga előtt történik, nem egyedül én hozok döntést. Így garantálható, hogy az új kollégák a legjobbak közül kerülnek ki. Kialakul egyfajta versenyhelyzet. A beszélgetés során a felvételiző bemutatja a szakmai repertoárját, a tanári koncepcióját. A kollégák új módszerekkel ismerkedhetnek meg, szembeülhetnek azzal, hogy vannak más nézőpontok, elképzelések is. Ez motiválhat mindenkit, felkavarja az állóvizet, új utakra indít.

### Mi a helyzet a felvételizőkkel?

A művészeti egyetemekre különböző helyekről különböző generációk tagjai érkeznek. A Képzőművészeti Egyetemre bekerülni 30-40 évvel ezelőtt általában a harmadik vagy negyedik nekifutásra sikerült, olyan nagy volt a túljelentkezés. Szerencsére vidéken is nyíltak meg képzőhelyek: Eger, Nyíregyháza, Szeged, Kaposvár, Győr, Pécs. A művészképzésnek más alternatív helyei is vannak ma már az MKE-n kívül. Az ide jelentkezők száma megcsappant ugyan, de a képzésnek jól tett, hogy más képzőhelyek is születtek. Nincs nagyobb merítés, de van egy egészséges konkurencia.

### Mikor kaphat felmentést a felvételi alól, aki a Képzőre jelentkezik?

Azok a felvételizők, akik az országos középiskolai versenyen helyezést értek el, és akik a

vizuális művészeti területen érettségiztek, mentesülnek az első forduló alól. Ez egy gesztus a felvételiző felé, és szakmai elismerés a felkészítő tanár felé. De a művészeti egyetemeken közül sokan nem értenek ezzel egyet. A Képzőnek mint az ország legrégibb

az egyetem elvégzése után  
nagyon sokan bizonytalanok,  
nem tudják, merre  
induljanak el

és legnagyobb művészeti-képzőművészeti egyetemének ilyen gesztusokat kell gyakorolni. Egy másik ilyen gesztus, hogy a középiskolásoknak felajánlottuk: bárki beülhet a művészettörténet-órákra. Ez a művészettörténet oktatása körüli polémia miatt, úgy gondolom, nagyon időszerű.

inkra. Ez a művészettörténet oktatása körüli polémia miatt, úgy gondolom, nagyon időszerű.

**Ezek valóban szép gesztusok. Személyes tapasztalatom, hogy a hallgatók fele a képzés során kirostálódik, nem jut el a diplomáig. Ha pedig a kezébe kapja azt, az sem biztosíték arra, hogy művész váljék belőle. Az élet fogja vizsgáztatni, hogy tényleg megfelel-e a társadalmi vagy a szakmai elvárásoknak.**

Igen, ez egy nagyon hosszú út. Az egyetem elvégzése után nagyon sokan bizonytalanok, nem tudják, hogy merre forduljanak, merre induljanak el. Nagyon fontos a friss diplomás életében az első két év. De azt gondolom, ebben is tettem lépéseket – szerencsére a fenntartónk nyitott a kezdeményezéseimre. A létszámokkal nem tudunk versenyezni, nem vehetünk fel évről-évre több hallgatót, és azt vallom, ne a „fejpénz” irányítson bennünket. A jelentkezők közül erőteljesen válogatunk; csak az igazán tehetségesek kerülnek be hozzánk, így a felszabadult forrásokat, pénzt és energiát a végzett

hallgatók támogatására tudjuk fordítani. A tervem az, hogy 20-30 húsz négyzetméteres kis műtermet hozunk létre, és a legjobbaknak felajánljuk 1-2 évre. Ez alatt az időszak alatt mentorálva irányítjuk, illetve a nemzetközi szcénába becsatornázzuk őket.

A hazai és a Kárpát-medencei szakma könnyen átlátható, de megteremtjük a lehetőséget annak, hogy Európán kívül is kiállíthassanak, és megismerjék őket. Ha pedig valaki elmegy külföldre, felajánljuk a helyét egy másik friss diplomásnak. Nagyon sokan Londonban érnek el sikereket. A legújabb generáció folyamatosan mozog, és az a jó, hogy sokan kimennek, sikereket érnek el, majd hazajönnek. Egy pezsgő szellemi műhelyt képzeltem el.

### **Mi lesz azokkal a hallgatókkal, akikről a tanulmányaik alatt kiderül, hogy nem lesz belőlük alkotó művész?**

Nekik is több lehetőségük van – csak egyet említek. Az egyetemünknek van tanárképző tanszéke is, ott is folytathatják a tanulmányaikat, és jó tanárok, oktatók lehetnek.

### **Milyen nemzetközi kapcsolatai vannak a Képzőnek?**

Egy másik kultúrában való megmártózás mindig inspirálóan hat rám, feltölt. Európában körülbelül száz egyetemmel van kapcsolatunk, ezt nem is igazán érdemes itt részletezni. Magam inkább Ázsiában és Afrikában voltam és vagyok aktív, ezeken a területeken

is vannak kapcsolataim. Ezeket hozom az egyetemünkre; Mongólia, Nigéria, Ghána, Dél-Afrika, Indonézia, Korea, Tajvan, India, Örményország. A kapuk, a lehetőségek az oktatóknak és a hallgatóknak is nyitva állnak. Jelenleg húsz nem európai egyetemmel

van már aláírt szerződésünk, ezekkel pályáztunk az Erasmus, a Tempus alapítványhoz, szerencsés módon minden pályáztunk nyert.

akik odamennek,  
egy életre megváltoznak,  
mert más a kultúra,  
a dolgok átértékelődnek

### **Ezek a területek nem túl biztonságosak, gondolok például Nigériára.**

Nigéria északi része valóban veszélyes, de mindkét kapcsolódó egyetemünk a tengerparton van, biztonságos területen. Ghána is biztonságosnak mondható. A legrégebbi kapcsolataim Indonéziából származnak. Azok a művészek, akik odamennek, egy életre megváltoznak, mert más a kultúra, a dolgok átértékelődnek, technikailag olyan folyamatokat ismernek meg, hogy az egy életre befolyásolja a szakmai fejlődésüket. De Afrika is ilyen; aki egyszer is volt ott, „megfertőződik”.

### **A művészet tükörképe a társadalomnak?**

Azt mondanám, hogy a művészek sokkal érzékenyebbek, a membránjuk sokkal jobban rezonál a történésekre, és hamarabb, mint egy átlagembernek. Az a jó művészet, amely ezeket az impulzusokat formába tudja önteni, és visszasugározza, tükrözi a valódi életet.

# Hogyan szeretnek ma tanulni a gimnazisták? Egy innovatív kezdeményezés Sopronban

KÉRI KATALIN<sup>1</sup> beszélgetése **BARTA RÓBERTTEL**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.05>



*Barta Róbert 1990-ben végzett az ELTE Természettudományi Karán, matematika–fizika szakos tanárként. Azóta tanárként dolgozik. Tanított budapesti és vidéki, állami és egyházi fenntartású középiskolákban. Volt olyan munkahelye, ahol a tanártársai megválasztották az iskolája intézményi tanácsának elnökévé, de volt munkaközösség-vezető és igazgatóhelyettes is. Elmondása szerint hálás a sorsnak, hogy minden munkahelyén kiváló gyerekekkel és pedagógusokkal dolgozhatott együtt. Jelenleg – immár 13 éve – a Soproni Széchenyi István Gimnázium tanára, az iskola Digitális Pedagógiai Munkaközösségének vezetője. Ő az egyik megálmodója és kidolgozója annak az innovatív*

*pedagógiai modellnek, melynek nyomán, 2025 őszén már a hatodik digitális osztályt indítja el a gimnázium, egyre nagyobb érdeklődést kiváltva ezzel a városban, a régióban, sőt, mára már országosan is.*

**Kéri Katalin:** Bármennyire is meglepő, ma még nem tekinthető megszokottnak, hogy egy hazai iskolában Digitális Pedagógiai Munkaközösség működik. Milyen céllal alakították meg iskolájukban ezt a munkaközösséget?

**Barta Róbert:** A Soproni Széchenyi István Gimnáziumban már évekkel ezelőtt azt láttuk, hogy a gyorsan változó világban a diákjaink számára nem mindig kielégítőek, és gyakran nem is elég hatékonyak az általunk használt pedagógiai módszerek. Érzékeltek,

hogy a frontális osztálymunka, a tanári előadás kizárólagossága, a régi, főként ismeretátadó, statikus tanítási mód idejét múlttá vált. A szorgosan jegyzetelő, a tanár által kiadott feladatokat (szinte kizárólag a tankönyvből szerzett információk alapján) megoldó, majd tudásáról dolgozatban vagy feleletben számot adó diák nem élheti ki eléggé a kreativitását, kevés lehetősége van alkalmazni az iskola falain kívül megszerzett tudását és képességeit, kevésbé tanul meg másokkal együttműködni. Nem gondoltuk azt, hogy mindent, amit addig csináltunk,

<sup>1</sup> Kéri Katalin a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának intézetvezető egyetemi tanára.

el kell vetni, de szükségét éreztük annak, hogy korszerű pedagógiai módszereket ismerjünk meg és alkalmazzunk, emiatt már 2018 végén új módszertani utakat kezdtünk keresni.

Nagyon sok ezzel kapcsolatos, az iskola pedagógusai között folytatott beszélgetésből kiderült: egyetértünk abban, hogy a jövő azoké az iskoláké, amelyek képesek megújulni, és olyan tanulási környezetet és feltételeket biztosítani, amelyek a 21. században született és szocializálódott tanulókat is motiválták – az iskolai keretek között zajló tanulás iránt érdeklődővé és elkötelezetté – tudják tenni, fejlesztve a diákok kritikai gondolkodását is.

### **Milyen sarokpontjai voltak az oktatás megújítására vonatkozó elképzeléseiknek?**

Egy olyan osztály indításáról kezdtünk el akkor, hét évvel ezelőtt közösen gondolkodni, amelynek tanulói és tanárai számára a csapatban gondolkodás, a projektmunka, a kooperáció, a közös célokért elvégzett munkáért vállalt felelősség, a nyitottság, a problémamegoldó gondolkodás, valamint a kreativitás kiteljesítése természetes állapot. Olyan tizenéves diákokat láttunk ebben a vízióban, akik el tudják mondani a véleményüket, tudnak érvelni az igazuk mellett, ugyanakkor meg akarják és meg is tudják hallgatni mások véleményét, akik érdeklődő, ugyanakkor kritikusan viszonyulnak a világ megismeréséhez. Olyan tanárokat láttunk mellettük, akik az eddigi „bölcse a podiumon” szerep helyett kissé a háttérbe húzódnak, teret adva ezzel a diákok önálló és kooperatív módon szervezett tanulásának,

az egyéni utakon bejárt megismerési folyamatoknak, az önszabályozó tanulásnak és a diákközpontú oktatásnak. Ezekhez a célokhoz a legkorszerűbb digitális eszközöket rendeltük hozzá, a digitális térbe helyezve át a tanulási folyamatok egy részét.

tizenéves diákok, akik el tudják mondani a véleményüket

Annak érdekében, hogy új elképzeléseinknek szervezeti keretet tudjunk adni, az iskolavezetés (Farkas Gábor igazgató), valamint a tanker-

ületi igazgató (Marek János) támogatása és biztatása mellett megalakítottuk iskolánk Digitális Pedagógiai Munkaközösségét (DPMk). Az volt az alapelvünk, hogy a tanárok csak önkéntesen, a motiváltságuk okán csatlakozzanak a munkaközösséghez, így minket is örömteli meglepetésként ért, hogy már rögtön az induláskor 23 pedagógus állt a kezdeményezés mellé, ami nagyjából a tantestület felét jelenti.

### **Hogyan jutott el a folyamat a Digitális Pedagógiai Munkaközösség megalakításától a digitális osztályok elindításáig?**

Amikor 2018-ban elkezdtük kidolgozni az ötleteinket, természetesen azt néztük meg legelőször, hogy működnek-e az elképzeléseink szerint tanító középiskolák Magyarországon. Nem találtunk sok ilyen intézményt, de azért volt néhány, amely az innovatív módszerek alkalmazásában előtűntünk járt. Több ilyen iskolát látogattunk meg, amelyek pedagógusai olyan segítőkészen és örömmel fogadták az érdeklődésünket, hogy az önmagában motivációt jelentett számunkra saját innovációnk fejlesztéséhez. Az egyik ilyen iskola a miskolci Lévay József Református Gimnázium

és Diákotthon, a másik a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium volt. A közel-múltban pedig az ugyancsak budapesti Európa 2000 Gimnáziumban jártunk. Ezekben az iskolákban a látogatásaink során igyekeztünk sokat kérdezni és tanulni, és

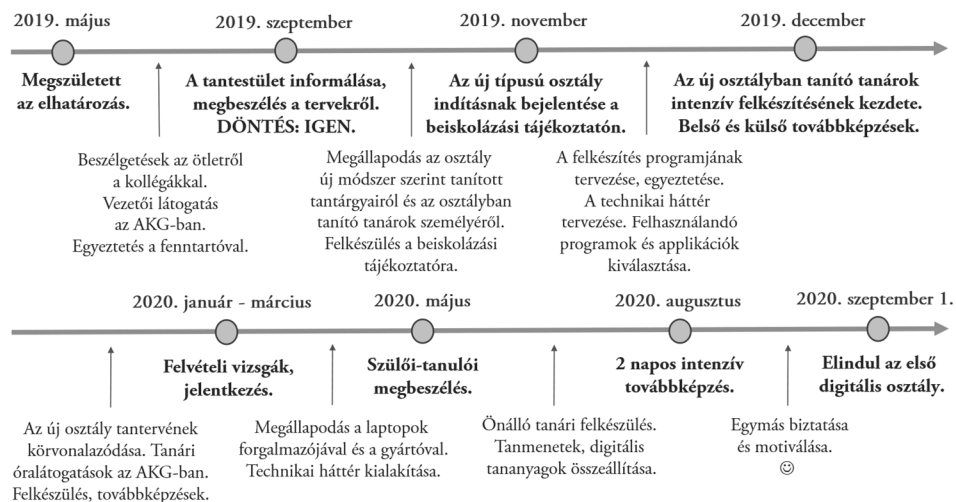
minél mélyebben megérteni az ott használt módszereket, hogy azután ezekből alakítsuk ki a saját koncepciónkat.

A felkészülési folyamatot egy idővonalon is ábrázoltuk (1. ábra):

## 1. ÁBRA

A felkészülési folyamat tervezett lépései

### A felkészülés folyamata a Soproni Széchenyi István Gimnáziumban



FORRÁS: Barta Róbert szerkesztése

### Melyek voltak a legfontosabb mérföldkövek?

A fejlesztési folyamat egyik legelső lépése volt, hogy a tervet tanári kar előtt ismertettük, és együtt megvitattuk. A kollektíva tagjai előzetesen nem tudtak ezekről az elképzelésekről, hiszen azokat először csak a pedagógusok egy szűk, az iskolavezetést is magában foglaló köre foglalmazta meg. Nagyon fontosnak gondoltuk, hogy csak akkor

szabad energiát fektetni ebbe az innovációba, ha azzal a tantestület egésze vagy legalábbis nagyon nagy része egyetért és tud azonosulni. Úgy tűnik, a terv bemutatása jól sikerült, mert a tantestület elfogadta az ötletet, és vállalta az ezzel járó nem kevés többletmunkát is. Azt, hogy ez a változás rengeteg munkát fog követelni, egy pillanatilag sem titkoltuk a tanári kar tagjai előtt, éppen ezért felemelő érzés volt, hogy a terv ennek ismeretében is elsöprő támogatást kapott.

A másik, amit fontos kiemelni, az a technikai háttér megteremtésének története. Amikor elmondtuk terveinket a Soproni Tankerület vezetőjének, akinek jóváhagyása nélkül természetesen nem indulhatott volna meg ez a fejlesztés, mindjárt azzal szembe-sültünk: nem biztos, hogy lesz forrás az új osztályba felvett gyerekek ingyenes hibrid laptopokkal történő ellátására. Márpedig a kezdetektől fontosnak tartottuk, hogy minden felvett diák ingyenesen jusson az általunk kiválasztott – elképzelt oktatási céljainknak megfelelő, nagyon jó minőségű – hibrid laphoz, mivel így tudtuk és tudjuk biztosítani azt, a szülők anyagi háttérétől függetlenül bárkinek legyen esélye bekerülni a digitális osztályokba. A tankerületi vezető szerencsére nem adta fel, és a gimnázium vezetőivel meghallgatást kért a Klebelsberg Központ elnökszónyától, Hajnal Gabriellától, aki pontosan megértette a terveinket, és támogatásáról biztosította az innovációt. Így elhárult a finanszírozási probléma, és biztos anyagi és technikai háttérrel kezdhettük el a részletek kidolgozását.

Azt az első pillanattól kezdve tudtuk, hogy az új, digitális osztályokban az oktatási folyamatok egy részét szeretnénk a digitális térbe áthelyezni. Korábban is jó kapcsolattunk volt a Microsoft Magyarország Kft.-vel (akik már előtte elindították az oktatást segítő, országos programjukat). Megkerestük őket, és segítséget kértünk abban, hogy az általunk választott Teams és a hozzá tartozó OneNote platformok elérését tegyék lehetővé számunkra, hogy így az oktatási folyamatokban a két platform lehetőségeit maximalizáló képzés valósulhasson meg az iskola

tanárai számára. Ennél a lépésnél is olyan segítőkészséggel találoztunk, amelyre nem is számítottunk. A Microsoft Fleischer Sára tréner küldte Sopronba, aki több napon keresztül dolgozott velünk, így viszonylag hamar el tudtuk sajátítani a szükséges ismereteket. (Bevallom, nekünk, pedagógusoknak akkor ez tovább tartott, mint azoknak a diákjainknak, akiket manapság felveszünk a digitális osztályba, és első lépésként megtanítjuk őket ezeknek a platformoknak a használatára.)

az országban elsőként  
kaptunk lehetőséget az új  
képzési forma elindítására

Mindebből látható, hogy a digitális osztályunk ötlete „szerencsés csillagzat alatt született”, hiszen a fejlesztés minden lépésénél tenni akarással, segítőkészséggel, támogatással és megértéssel találkoztunk. Az állami fenntartású iskolák között az országban elsőként kaptunk lehetőséget az új képzési forma elindítására, és garanciát a tanulók (e képzési formához szükséges) hibrid laptopokkal való folyamatos, ingyenes ellátására; addig ugyanis a fentebb is említett, számunkra mintaként szolgáló, a digitális pedagógiai módszereket már a mi iskolánk fejlesztését megelőzően is alkalmazó intézmények mind egyike egyházi vagy alapítványi fenntartású gimnázium vagy magángimnázium volt.

**Többször is említette már az új pedagógiai módszereket, amelyeket ezekben az osztályokban használnak. Bemutatna ezek közül néhányat?**

A digitális pedagógiai osztályainkban a kezdetektől arra fókuszálunk, hogy a mi iskolánkban megszokott és elvárt magas színvonalú tudásátadás mellett, a diákjaink olyan

készségeit fejlesszük, amelyeket összefoglalóan *soft skills* néven szoktunk emlegetni. Ebbe a körbe nagyon sok készség tartozik, többek között a hatékony kommunikáció, az együttműködés, a csapatmunka, a kreativitás, az önreflexió, a felelősségvállalás az egyéni és csapatfeladatok megoldása során elvégzett munkáért, a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, és még sorolhatnánk. Ezek fejleszthető és tanulható készségek (amelyek mögött mindig fellelhetők persze bizonyos képességek is), és ezek fejlesztése a mi véleményünk szerint kiemelt fontosságú feladatunk. Ehhez a célhoz kerestünk már működő és kipróbált módszereket, és adaptáltuk azokat a saját lehetőségeink és elképzeléseink szerint.

Törekszünk arra, hogy minden lehetőséget megragadjunk a páros, csoport- vagy projektmunkaformák alkalmazására, de csak akkor használjuk ezeket, ha a tanulási folyamat során hasznosabbnak gondoljuk, mint a hagyományos tananyagfeldolgozási módszereket, amelyek természetesen szintén megmaradtak a repertoárunkban. A mai diákok elvárják, hogy az órák dinamikusak, interaktívak legyenek, és gyakran preferálják a projektalapú vagy problémaorientált tanulást.

A digitális osztályokba járó diákjaink nagyon sok prezentációt készítenek és mutatnak be, amelyeket megadott és előre egyeztetett szempontok szerint véleményeznek, így gyakorolják az építő és segítő kritikai gondolkodásmódot, sohasem „leminősítve” mások munkáját. Az általuk használt digitális platformok alkalmazása sem térben, sem időben nem korlátozza az

együttműködést. Az általuk és tanáraik által készített digitális anyagok a laptopjukon egészen addig a rendelkezésükre állnak, amíg a gimnáziumban tanulnak. Lehetőség van így olyan házi vagy beadandó feladatok kiadására, amelyek eredménye például egy tanulói csoport által elvégzett kutatómunka összefoglalásaként elkészített kisfilm, amelynek tartalmi részét és koncepcióját a közös munkafelületeket használva – akár egy hétvégi közös videókonferencián – vitatják meg egymással a csoport tagjai.

A tanulók tanórai jegyzetei is ezeken a digitális platformokon érhetők el, hihetetlen módon kitágítva ezzel a tanár lehetőségeit a hagyományos, füzetben történő jegyzeteléshez képest, hiszen a digitális jegyzetekbe beszűrhetők linkek, képek, térképek, videók, interaktív feladatok, gondolat-térképek, amelyekkel sokkal hatékonyabban és a mai diákok igényeinek megfelelően

dolgozható fel egy-egy témakör. Ezeknek a digitális eszközöknek a használata nem cél, hanem eszköz, de azt látnunk kell, hogy az új generációk tagjai már hozzászoktak a digitális eszkö-

zökhöz és platformokhoz, így elvárják, hogy az oktatás is integrálja ezeket az eszközöket. Fontos célunk, hogy az oktatásban alkalmazott tanítási és tanulási stratégiákat az új technológiai környezethez igazítsuk, és segítsük a tanulóinkat abban, hogy digitális eszközökkel szerezzenek tudást, illetve fejlesszék készségeiket.

Minden tanévben projektheteket szervezünk, az egyes évfolyamokra szabott feladatokkal, és új számonkérési formákat használunk, amelyek – szintén az együttműködés

hogya diákjaink olyan készségeit fejlesszük, amelyeket *soft skills* néven szoktunk emlegetni

jegyében – sokszor nem az egyéni, hanem a páros vagy csoportos munkát értékelik. Mindkét fél számára hasznos kapcsolatokat építünk ki több városi civil szervezettel, akiktől valódi projektfeladatokat kapnak a diákjaink – és hosszan folytathatnánk még a sort.

Jóllehet a tervezéskor még nem is gondoltunk rá, ma már ezeket a módszereket nem csak a digitális osztályainkban alkalmazzuk: a használatuk valamennyi osztályunkban kezd általánossá válni. Ennek oka egyrészt az, hogy a digitális osztályban tanító pedagógusok természetesen tanítanak más, a hagyományos képzési szerkezetben dolgozó osztályokban is, és azokban is alkalmazzák az új módszereket, mert szeretnék megmutatni minden tanítványának ezt az új világot. Ezt a nem digitális osztályokba járó diákok maguk is kérik, hiszen van információjuk az innovatív modell szerint haladó társaiktól.

**Említette a diákoktól és a diákok szüleitől érkez**  
**pozitív visszajelzéseket az**  
**új képzési formával kap**  
**csolatosan. Milyen for**  
**máját választják a vélemények megisme**  
**résének, és mit mutatnak ezek a**  
**visszajelzések?**

Rendszeresen készítünk kérdőíves felméréseket a tanulói elégedettségéről, emellett a digitális osztályainkban végzett tanulóktól egy – a digitális pedagógiai módszereink használatára vonatkozó tapasztalataikat felmérő – nagyon részletes kérdőív kitöltését is kérjük. Ebből sok minden kiderül számunkra a pedagógiai módszerek, számonkérési formák, digitális tananyagok, applikációk megítéléséről. Egy másik felmérésben pedig

önértékelésre kérjük őket a már korábban említett soft skilllekkal kapcsolatban, ahol beszámolhatnak arról, milyen szinten szerezték meg saját megítélésük szerint ezeket a készségeket. Ezekből a visszajelzésekből az eddigi két végzős osztályunknál nagyon pozitív kép rajzolódott ki a négy év során elvégzett munkáról, és a megszerzett, a 21. században fontos készségek elsajátításáról. Természetesen ezen visszajelzésekre alapozva igyekszünk átgondolni és továbbfejleszteni pedagógiai módszereinket, a projektmunkák és csoportmunkák lebonyolítási formáit. Arra is nyitottak vagyunk, hogy a szülők személyesen mondják el véleményüket vagy tegyék fel az őket leginkább foglalkoztató kérdéseket.

A gimnáziumunkba már felvett, 7. és 9. osztályos tanulók szüleitől pedig még gyermekük iskolakezdése előtt megkérdezzük (sok minden más mellett), hogy mennyire volt fontos számukra az iskolaválasztásnál

az, hogy a Széchenyi István Gimnázium a városban, sőt, tágabb régiókban is vezető szerepet vállal a digitális oktatás és a korszerű pedagógiai

módszerek alkalmazásában. A szülők mintegy 90%-a nyilatkozott úgy, hogy „fontos” vagy „kiemelkedően fontos” volt számukra ez a szempont. Ez is azt erősíti, hogy jó az út, amelyen haladunk, ez a modell vonzóbbá teszi iskolánkat, hiszen a szülők egyre tágabb köre ismeri fel azt, hogy a 21. századi felsőoktatási és munkaerőpiaci elvárásokra csak egy 21. századi módszerekkel oktató iskola készítheti fel a diákjait.

**Mennyire vált tehát ismertté vagy elismertté Sopronban és környékén, illetve az országban ez a fejlesztés?**

Sok olyan terület van, ahol még erősödnünk kell, és azt hiszem, hogy az önmenedzselés, a marketing az egyik legkevesbé erős oldalunk. Bár a hozzánk jelentkező tanulók szüleinek körében többnyire már ismert a gimnázium és benne ez az új képzési forma – ez a „mintavétel” nem mondható reprezentatívnak. Ha az összes, soproni középiskolába felvételiző tanuló szülei körében végeztük volna el ezt a felmérést, biztosan nem kapunk volna ilyen jó eredményt. Ugyanakkor egyre határozottabb szakmai érdeklődést tapasztalunk: egyrészt már több általános és középiskola tanári közössége jött el hozzánk, órákat látogattak és beszélgetéseken vettek részt a digitális osztályaink diákjaival, ahogy azt mi is tettük a kezdetek idején, a már többször is említett iskolákban. Másrészt Egész Tamás igazgatóhelyettes – aki a program másik „motorja” és kidolgozója – és jómagam már több iskolába is kaptunk meghívást, hogy beszéljünk a nálunk megvalósított programról, az innováció bevezetésének lépéseiről és feladatairól, így a soproni iskolák mellett eljutottunk már győri és pápai intézményekbe is. Tehát terjed a jó híre a nálunk folyó programnak, és ezt bizonyára az is elősegíti, hogy immár negyedik éve minden tanévben megrendezzük gimnáziumunkban a Digitális Pedagógiai Szakmai Napot. Erre a soproni és Sopron környéki általános és középiskolák pedagógusait hívjuk meg, hogy be tudjuk mutatni a nálunk folyó pedagógiai munkát, nem titkoltan azzal a céllal, hogy más iskolák is kedvet kapjanak hasonló fejlesztések elindításához. Ezekre a szakmai napokra rendszeresen 15-20 tanár fogadja el az invitálásunkat.

### **Hogy érzi, az évek során milyen mértékben valósultak meg a 2018/19. tanévben eltervezett célok?**

Azt hiszem, büszkén vállalhatjuk az eddig elért eredményeinket, hiszen ötödik éve létezik az iskolánkban a fenti elképzelések konkrét megvalósításaként felmenő rendszerben bevezetett, immár minden évfolyamon működő digitális pedagógiai osztály. Az első ilyen osztályunk 2024 májusában érettségizett, és a diákoktól, valamint a szüleiktől kapott visszajelzések, továbbá az érettségien elért eredmények alapján, de az ebben az osztályban végzett tanulók készségeit tekintve is elmondhatjuk, hogy jó úton járunk. Bár sokat kell még tanulnunk, azt gondolom, hogy a tanártársaim motiváltak, és ahogy egyre több tapasztalattal használjuk az új pedagógiai módszereket, közülük

egyre többen válnak lelkes közreműködővé, így biztosan lesz arra lehetőségünk, hogy további újításokat is bevezessünk.

rendszeresen 15-20 tanár fogadja el az invitálásunkat

### **Az eddig elvégzett munka sem kevés, és ehhez kapcsolódik még a jövőben a már bevezetett újítások folyamatos továbbfejlesztése. Van-e még emellett energiája és ideje a pedagógusközösségnek további, az eddig elért eredményeket támogató fejlesztések, innovációk megfogalmazására és megvalósítására?**

Azt, hogy energiánk lesz-e, csak remélni tudom, de terveink szép számmal vannak, néhányat ezek közül szeretnék kiemelni. Az elmúlt egy-két év felismerése az nálunk is, hogy a középiskolai oktatási folyamatokból sem zárható ki a mesterséges intelligencia

(MI) használata. Nem tiltani szeretnénk diákjainkat az MI-től, éppen ellenkezőleg, szeretnénk őket megtanítani annak hasznos, felelős és etikus használatára. A következő években ezért szeretnénk bevezetni gimnáziumunkban az MI általunk ideálisnak tartott felhasználásának tanítását. Ezt meg kell, hogy előzze a saját, iskolánkra szabott, mesterséges intelligencia használatát szabályozó dokumentum összeállítása, amely ki fogja egészíteni a már most is létező digitális házirendünket.

A következő tanévben indítjuk el a hosszú nevű, de annál izgalmasabb célokat maga elé tűző „Természettudományos és angol nyelvi gimnáziumi osztály fenntarthatóság specializációval” osztályunkat, amelyhez nagy reményeket fűzünk, aktualitása és

az önismeret, az önfejlesztés, a sikeres, hatékony, önálló tanulás képessége

hiánypótló tananyaga okán is. Ezeken kívül a mostani, 2024/25-ös tanévben indult el iskolánkban a *KoMent projekt*nek nevezett program. A név a Kortárs Mentorálás elnevezés rövidítése, a program célja pedig az, hogy a kortárs diákok tudjanak segítséget nyújtani azoknak a társaiknak, akik vagy va-

lamily tantárgyuk tananyagának az elsajátításában, vagy a mentális egészségük megőrzésében kérnek segítséget. A cél ebben a projektben a segítségnyújtás mellett az

is, hogy a segítséget kérő diákokban megalapozódjék vagy fejlődjék az önismeret, az önfejlesztés, a sikeres, hatékony, önálló tanulás képessége. Vannak tehát újabb ötleteink, reméljük, hogy erőnk, tehetségünk és kitartásunk is lesz ezek megvalósításához!

*Minden érdeklődő pedagógusközösséget szeretettel várunk iskolánkba: a Soproni Széchenyi István Gimnázium kapuja minden olyan pedagógusközösség, tanár, de akár szülő és diák előtt is nyitva áll, aki szeretne további részleteket megtudni a nálunk folyó munkáról, és szívesen megnézné működés közben, tanóráinkon is az innovatív modellt.*



Sorba álltunk, hogy ne legyen balhé, a tanár meg azt mondta, most megmutatja, mit kell tennünk, hogy mindenütt izomcsomók legyenek rajtunk. Fölemelte a karját, aztán leengedte, megint fölemelte, megint leengedte, megint fölemelte, és akkor a Tenger-szállóból az egyik srác azt mondta, hogy a mi szállónk az vacak.

Sempé – Goscinny: *A kis Nicolas nyaral*. Ford. Farkas László. Athenaeum, Budapest, 1986. 34–35. és 37. o.

KÖRÖSI KRISZTINA – ÁRVAI DOROTTYA GRÉTA –  
DEMECS ÉVA – MERÉNYI ZSUZSA – NYITRAI ERZSÉBET

## Így hivatkoztok ti: beszámoló a Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtárában újonnan bevezetett *Hivatkozásjegyzék ellenőrzése* szolgáltatás tapasztalatairól

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.06>

### BEVEZETÉS

Tudományos írásművel valószínűleg az első egyetemi beadandó kapcsán találkozunk a hallgatók, s ekkor szembesülnek a helyes hivatkozás kihívásaival. Több éves oktatási tapasztalatunk mutatja, hogy nem csekély erőfeszítést kíván egy hivatkozási stílus szabályainak megtanítása, begyakoroltatása és a hallgatók részéről történő elsajátítása.<sup>1</sup>

Felmerül viszont a kérdés, hogy valóban szükség van-e mélységeiben a szabályok ismeretére és alkalmazására. Nem lenne elegendő csak ahhoz az alapelvhez ragaszkodni, hogy egy adott mű visszakereshető legyen? Segíti vajon a hivatkozási szabályok ismerete a hallgató további pályafutását, ha nem tudományos pályára készül, vagy a szakdolgozata nem kívánja meg szakirodalom felhasználását (projektalapú

szakdolgozatok, portfólió)? Ha a mélyebb ismeretek átadása mellett voksolunk, milyen formában tudjuk azt hatékonyan megtenni? Írásbeli segédletek, kurzus, csoportos vagy egyéni konzultáció?

A hivatkozásgenerátorok, hivatkozáskezelő szoftverek és az MI térhódításával érdemes-e még időt investálni ezek megtanításába és az elkészült hivatkozásjegyzékek ellenőrzésébe? Ellenőrzés esetén milyen hibákat jelezzünk, felhívjuk-e a figyelmet a beazonosíthatatlan dokumentumokra, nem akadémiai forrásokra? Kinek a felelősége ezen hibák kijavítása?

nem csekély erőfeszítést  
kíván egy hivatkozási stílus  
szabályainak megtanítása

A Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtárában (a továbbiakban: Könyvtár) 2017 óta működik a képzésért felelős *Writing Center* munkacsoport (*Fischer és mtsai.*, 2021). E munkacsoport hozta létre a 2024 őszén újonnan bevezetett *Hivatkozásjegyzék ellenőrzése*

<sup>1</sup> Lapunk érdekes helyzetbe került azzal, hogy az APA-stíluson alapuló, de saját arculattal rendelkező hivatkozás- és formázásrendjét ebben az írásban is érvényesítenie szükséges – amely írás maga is egy (másik) sajátos stílusrendet tematizál, illetve mutatja be a hallgatói használatának hibáit. A beszámoló ennek tudatában olvasandó. A szerkesztők természetesen minden *tematizált* formázást, eljárást érintetlenül hagytak. – *A szerk.*

szolgáltatást, felhasználva a korábbi hasonló képzések tapasztalatait.

## TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A Könyvtárban 2008-ban, az országban elsőként indult moduláris felépítésű, tanulástámogató szolgáltatás,

melynek keretében főként szakdolgozatírást támogató képzéseket tartunk a hallgatóknak.<sup>2</sup> A képzések között hosszú évek óta jelen van a *Ctrl C + Ctrl V* –

*Hivatkozások, plágium* (a továbbiakban: *Hivatkozások*) elnevezésű tréningünk, melyben a helyes hivatkozást és a plágium elkerülését tanítjuk hallgatóinknak. Kurzusaink elérhetőek tanórába illesztve és a Könyvtár szervezésében; kínáljuk jelenléti és a koronavírus-járvány óta online formában is, magyar és angol nyelven. A hivatkozásokról szóló tréningjeinken és segédleteinkben az általános alapelvek mellett az APA-stílus használatát tanítjuk, mivel az egyetemünk *Tanulmányi és Vizsgaszabályzata* ezt ajánlja, bár az oktatók szabadon dönthetnek más hivatkozási stílus előírásáról is.

2024 novemberében vezettük be kísérleti jelleggel az APA-stílusra épülő *Hivatkozásjegyzék ellenőrzése* szolgáltatásunkat, kiegészítve a szakdolgozatírást segítő képzéseink körét. A bevezetést megelőző időszakban több formában kínáltunk már hivatkozásjegyzék-ellenőrzést, pl. szakdolgozati konzultáció részeként, illetve a *Személyes és tanulási készségek* kurzus (SZEM-TANK) keretében. A kurzuson résztvevő hallgatóknak egy tíz tételből álló

hivatkozásjegyzéket kellett készíteniük, ezeket nézték át kollégáink, s azonosították a jellemző hibákat.

A SZEMTANK kurzus lezárulta után, reagálva a felmerült igényekre, új tréninget dolgoztunk ki *Ellenőrizd!* címmel, melyen célzott kérdésekkel próbáltuk meg a hallgatókat rávezetni arra, hogy a dolgozat leadása

előtt mely szempontok mentén érdemes ellenőrizniük a szövegközi hivatkozásait és hivatkozásjegyzékük helyességét. Az új tréning bevezetésekor a magyar nyelvű képzésre

kiemelkedően sokan jelentkeztek, pótalkalmakat is hirdettünk, viszont a következő két félévben erőteljesen lecsökkent az érdeklődők száma. (Az angol nyelvű azonos tartalmú képzésre nem mutatkozott igény.) Végül e tréning tapasztalataira alapozva indítottuk el új szolgáltatásunkat, melynek keretében a szakdolgozatok hivatkozásainak ellenőrzését kínáltuk.

## MÓDSZERTAN

A tesztidőszakot három hét alatt bonyolítottuk le és az őszi szakdolgozat-leadási időszakhoz igazítottuk. A bevezetéséről a hallgatókat a könyvtári integrált rendszerből kiküldött levélben értesítettük, valamint a honlapra is felkerült a szolgáltatás ismertetése a jelentkezési űrlappal együtt a *Writing Center – Tréningek* menüpontba. A szolgáltatásra a szakdolgozat feltöltésével lehetett jelentkezni; befogadtunk egyéb beadandókat, TDK-dolgozatokat is. Kértük a hallgatókat, hogy beküldés előtt tekintsék át az

<sup>2</sup> BCE Központi Könyvtár (2009): *Beszámoló 2008, Munkaterv 2009*. BCE.

ellenőrző kérdéseket. Három munkanap alatt vállaltuk egy dolgozat áttekintését, visszajelzést írásban adtunk minden hallgatónak; ha szükséges volt, egyéni konzultációt is biztosítottunk. Összességében 26 hallgató küldte be a dolgozatát a megadott időszakban, s négy kolléga vett részt azok javításában. Egy dolgozat átnézése átlagosan két-három órát igényelt. Nem javítottuk ki az összes hibát egyesével, de mind a szövegközi, mind a hivatkozásjegyzékben előforduló hibákra felhívtuk a figyelmet, általános és konkrét tanácsokat adva a javításukhoz.

A tesztidőszak letelte után a dolgozatok hivatkozásjegyzékében szereplő publikációk adataiból elemzési céllal adatbázist építettük, melybe összességében 1223 tétel került be, remek alapot biztosítva a hivatkozásokkal kapcsolatos problémák feltáráshoz. Az elemzésben kitértünk a dokumentum típusára, a formai és tartalmi hibákra.

Az épített adatbázis feldolgozását szétosztottuk a kollégák között, így mindenki egy nagyjából 250 tételes mennyiségen dolgozott. Mivel a dokumentumtípusok terminológiáját előre nem egyeztetjük, a különálló fájlokban az elemzés megkezdése előtt össze kellett fésülni az eltérő kifejezéseket, pl. a könyv egyes részeire utaló *könyvféjezet*, *könyvrészlet* szavakat vagy a weboldalakon megjelenő különböző dokumentumtípusok elnevezéseit. Az online forrásokat leíró tartalmakat (*e-könyv*, *ekönyv*, *e-folyóirat/online folyóirat*) is eltérően használtuk, akár csak egy dokumentumtípus magyar-angol változatát (*jelentés/kutatási jelentés – report; műhelytanulmány – working paper*).

film, infografika, interjú, ítélet, sajtóközlemény, szótár vagy enciklopédia szócikke

Írásmódban is volt különbség (szókezdő kis- és nagybetűk), valamint egy dokumentumtípus bővebb meghatározásában is (*weblapon elérhető hír* vs. *weblap/weboldal hír*). A kötelezően kitöltendő oszlopok mellett használtunk még két szabadon kitölthetőt, az egyikbe került minden egyéb, fontos

vagy érdekes megjegyzés az adott tételnél, a másikkban a helyes hivatkozást helyeztük el, ha az eredeti megoldás nagyon problémás volt. Ez utóbbiból vettük azokat a példákat,

melyeket beépítettük a *Hivatkozások dokumentumtípusonként* elnevezésű segédletünkbe.

## FELTÁRT PROBLÉMÁK

A szolgáltatást megelőzően a *Hivatkozások* tréningen és segédanyagainkban néhány alapvető szakirodalmi dokumentumtípus (folyóirat, könyv, e-könyv, konferenciakötet) és kiegészítésképp többfajta weboldal hivatkozásának helyes megformálására mutattunk példákat. A beérkezett dolgozatok viszont rávilágítottak arra, hogy lényegesen több különböző dokumentumtípussal dolgoznak a hallgatók, sok esetben olyanokkal is, amelyek nem tekinthetők tudományosnak. Számtalan új dokumentumtípus használatával találkozottunk, pl.: film, infografika, interjú, ítélet, sajtóközlemény, szótár vagy enciklopédia szócikke, TED-előadás (TED-talk) stb. (1. táblázat). A hallgatók javarészt online forrásokat használtak, s jelentős különbség volt a hivatkozásjegyzékben szereplő tételek számában, mely 20–200 között mozgott.

## 1. TÁBLÁZAT

A felhasznált dokumentumtípusok százalékos megoszlása

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Folyóirat-, magazincikk                                                                           | 49% |
| Könyv, e-könyv, könyvfejezet, tankönyv                                                            | 22% |
| Weboldal (általános, céges, csak elérési dátummal rendelkező, hírt tartalmazó)                    | 8%  |
| Jelentés, kutatási jelentés, műhely-, esettanulmány, white paper, könyvajánló                     | 5%  |
| Közösségi média, multimédiás tartalom: blog, TED-előadás, videó, film                             | 4%  |
| Konferenciakötet, -előadás, prezentáció                                                           | 3%  |
| Statisztikai adattábla, grafikon                                                                  | 2%  |
| Disszertáció, szakdolgozat, TDK-dolgozat                                                          | 2%  |
| Jogi források: jogszabály, törvény, rendelet, ítélet, kormányhatározat, irányelv                  | 2%  |
| Egyéb: szócikk, interjú, sajtóközlemény, megírt esszé, infografika, azonosíthatatlan (kevés adat) | 2%  |

FORRÁS: saját szerkesztés

A dolgozatokból kiderült, hogy a többség nem volt tisztában a hivatkozás kötelező elemeivel, azok sorrendjével, írásmódjukkal, s ezeken kívül még egyéb típushibákat is

elkövettek (2. táblázat). Sajnos sok esetben úgy éreztük, hogy a dokumentum azonosíthatósága – a legfontosabb alapelv – is sérül.

## 2. TÁBLÁZAT

Típushibák

|                       |                                                                                         |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Helyesírási hibák     | A cím minden szava nagy kezdőbetűvel írva                                               |
|                       | A teljes cím nagybetűvel (kiabáló cím)                                                  |
|                       | Elírások (felcserélt, kihagyott betűk, felesleges szóközök)                             |
|                       |                                                                                         |
| Hiányzó adatelemek    | Szerző, cím(!)                                                                          |
|                       | Folyóiratok esetében: kötet, szám, oldalszám                                            |
|                       | Szerkesztett kötetek esetében a fejezet szerzői ill. a kötet szerkesztői                |
|                       |                                                                                         |
| Felesleges adatelemek | Titulusok, ISSN, ISBN, kiadási hely, letöltés dátumára utaló kifejezés, letöltés dátuma |

|              |                                                                                                  |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | A szerzők teljes nevének kiírása                                                                 |
|              | A szerző affiliációjának feltüntetése                                                            |
|              |                                                                                                  |
| Formai hibák | Rövidített folyóiratcím                                                                          |
|              | Szerkesztett kötetnél kettőspont a bennfoglaló mű előtti <i>In</i> mögött                        |
|              | Szerkesztett kötetnél a szerkesztők névelemeinek sorrendje                                       |
|              | Dőlt betűsen írt teljes hivatkozás                                                               |
|              | Dőlt betűs írásmód hiánya egyes adatelemenként                                                   |
|              | Hivatkozásjegyzék tételeinek sorszámozása, pontozása                                             |
|              | Adatelemek kiemelése vastagítással                                                               |
|              |                                                                                                  |
| URL, DOI     | Több URL feltüntetése egy rekordban, pl. <i>Researchgate</i> és a folyóirat kiadói linkje        |
|              | Elektronikus dokumentum esetében az URL/DOI hiánya                                               |
|              | Nem élő link                                                                                     |
|              | Weboldalak esetében egy általános link, ami a nyitó weboldalra vezet, nem a konkrét dokumentumra |
|              | DOI betűszó kombinálása URL-lel                                                                  |
|              |                                                                                                  |
| Egyéb hibák  | A szövegek közötti hivatkozások nem egyeznek a hivatkozásjegyzékben szereplő tételekkel          |
|              | A szerzők sorrendjének megváltoztatása                                                           |
|              | Weboldalakon kínált helytelen hivatkozási minta átvétele                                         |

FORRÁS: saját szerkesztés

Problémát okozott a jogi dokumentumok kezelése, de ebben az APA-szabvány sem ad kielégítő segítséget. Az amerikai jogrendszer teljesen eltérő a magyar jogrendszertől, ráadásul a jog területén inkább az Oxford-stílus használatos. Viszont a dolgozatokban szép számmal szerepeltek különböző rendeletek, ítéletek, törvények, határozatok. Úgy orvosoltuk a problémát, hogy segédleteinket kibővítettük jogi

dokumentumok példáival, viszont hangsúlyoztuk, hogy csak *javaslatot* tudunk adni.

A fentiekén túl jellemző hiba volt, hogy keveredett egy írásművön belül az angol és a magyar hivatkozási elemek elnevezése (pl. *Eds.*, ill. *szerk.* vagy *p.*, ill. *o.*), valamint a dátumok írásformája (nap-hónap-év). Ez megint csak visszavezethető arra, hogy az APA-szabványnak nincs hivatalos magyar változata, s az angol dátum elemeinek sorrendje eltérő.

A szövegközi hivatkozások – lévén sokkal egyszerűbbek – nem okoztak annyi problémát, de itt is talákoztunk kifogásolható megoldásokkal, például, amikor egy hosszabb fejezetet egyetlen mű alapján írtak meg. Sajnos az az alapelv, hogy minden szövegközi hivatkozás jelenjen meg a hivatkozásjegyzékben és vice versa, sokszor sérült. Megfigyelhető volt, hogy sok esetben éltek a hallgatók a parafráziskészítés lehetőségével, elenyésző volt a szó szerinti hivatkozás használata, s előnyben részesítették a narratív hivatkozást a zárójelessel szemben.

A hallgatók többször hangot adtak a plagizálástól való félelmüknek a tréningeken, konzultációkon, s ez tükröződött néhány dolgozatban is: szinte minden mondat külső forrásból származott, ennek megfelelően mondatonként le is hivatkozták, viszont hiányoztak a szövegből az önálló gondolatok. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy ha nem is tanítjuk meg az összes hivatkozási szabályt, arra feltétlenül szükség van, hogy a külső források használatának alapelveivel (jelen esetben például azzal: indokolt-e ilyen mennyiségben a használat), a hallgatók tisztában legyenek.

Meglátásunk szerint a hibák egy része elkerülhető lenne hivatkozásgeneráló, hivatkozásképző szoftver vagy MI-eszközök használatával, de nem jellemző, hogy a hallgatók éljenek ezen lehetőségekkel. Kurzusaink között több éve szerepel az, ahol a széles körben ismert hivatkozásképzőket mutatjuk be – de kevesen érdeklődnek iránta. A 2024/25-ös tavaszi szemeszterben megvizsgáltunk különböző MI-eszközöket is, vajon képesek-e pontos hivatkozást előállítani, de a tapasztalat azt mutatta, hogy ezek sem csodaszerek: a klasszikus dokumentumtípusokkal jól boldogultak, de a kevésbé szokványosokál

ejtettek hibákat. Megoldás lehet a kettő kombinációja: valamilyen eszköz használata és a hivatkozási szabályok ismerete.

## KONKRÉT HIBÁK

Elektronikus, távolról is elérhető adatbázisaink bővelkednek szakirodalomban, oktatjuk is ezek használatát, kereshetőségét, ennek ellenére jellemző, hogy a hallgatók az interneten elérhető tartalmakból állítják össze a dolgozat anyagát. A weboldalakon talált tartalom azonosítása nem kevés problémát okozhat, és az elkészült hivatkozás sok esetben nem felel meg a visszakereshetőség kritériumának, ennek ellenére ezeket fenntartások nélkül használják. A példákat eredeti írásmódjuk szerint közöljük.

- Egy előadás diasora:

Rajczy István (2019). Mesterséges intelligencia. [https://trade-marketing.hu/wp-content/uploads/2020/02/AI-Kitalalt-Gondolatok\\_drReti-Istvan.pdf](https://trade-marketing.hu/wp-content/uploads/2020/02/AI-Kitalalt-Gondolatok_drReti-Istvan.pdf)

- Egy könyvfejezet, de csak a fejezet adatait kaptuk meg hozzá:

Kothari, D. N., & Sohoni, S. N. (2024). Towards Sustainable Fashion: Managing Micro-trends and Reducing Overconsumption and Overproduction. *Technological Innovation and Sustainability: Navigating The Future*, 82.

- Kész rejtély, s feltételezhetően a vezeték-név helyett a keresztnévet használta:

János D. V. (é. n.). Szerkesztette: Dr. habil. Csiszárík-Kocsir Ágnes.

- Rendszeresen felhívjuk a figyelmet, hogy egy pdf önmagában nem elégséges a hivatkozáshoz. Ez egy kutatási jelentés, de nagyon kevés a rendelkezésre álló adat:

782bac33-en.pdf (oecd-ilibrary.org)  
(2024. 04. 28.)

- Nem egy esetben még nekünk, könyvtárosoknak is fejtörést okozott egy-egy dokumentum helyes besorolása. Ezt vajon kutatási jelentésként vagy weboldalként kellene hivatkozni?

Fenntartható divat (2022) Letöltve:  
2024.10.10 [https://unicef.hu/klimahosok/wp-content/uploads/2022/08/6-divat\\_08.19.pdf](https://unicef.hu/klimahosok/wp-content/uploads/2022/08/6-divat_08.19.pdf)

- Ez olyan, mint egy könyv tartalmi kivonata, de a formája nem szokványos

OECD (2024): Overview of the Key Operating Provisions of the GloBE Rules Letöltve: 2024. 11. 02.  
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-minimum-tax/pillar-two-globe-rules-factsheets.pdf>

A weboldalak még az APA-szabványt követve is nehézségeket okoznak. Maga a szabvány is hat különböző esetet sorol fel, attól függően, hogy milyen tartalom található a weboldalon, pl. hír, egy szervezeti egység vagy egyéni szerző publikációja, vagy egyik kategóriába sem illő, csak elérési dátummal rendelkező weblap stb. A hallgatók sokszor tartalmukban is semmitmondó weboldalakot találtak meg (pl. egy 140 oldalas szabályozás hétsoros összefoglalóját), ami hasonló ahhoz, mintha csak az absztraktját olvasták volna el egy folyóiratcikknek.

A dokumentum helytelen besorolása előrevetíti, hogy a hivatkozás is helytelen lesz.

### „COMMISSION, E.” – AVAGY KÜLÖNÖSEN ÉRDEKES ESETEK

A címben feltüntetett testületi szerző, az Európai Bizottság (*European Commission*) megismerésére, valamint az alábbi „gyöngyszemek” hívták fel a figyelmünket a hallgatók ismereteiben jelentkező alapvető hiányosságokra. Nézzünk meg néhány egyedi esetet; a hivatkozásokat eredeti formájukban közöljük.

- Academia.edu és Researchgate.net

Képzéseink során próbáljuk szelkölhni, hogy az *Academia.edu* vagy *Researchgate.net* oldalakon fellelhető folyóiratcikkek helyett keressék meg a cikk eredeti helyét folyóiratban vagy repozitóriumban, s az alapján készítsék el a hivatkozást a hallgatók. Ennek ellenére rendre belefutunk az adott oldalakról származó hivatkozásba pl.:

Dalaki, F., Esmailpour, M., & Bahrainizad, M. (2019). Explaining factors affecting brand image of hospital with the emphasis on branding in health services marketing; case study of Salman-e Farsi hospital in Bushehr. *Health Research Journal*, 4(2), 63-71.  
[https://www.academia.edu/108984791/Explaining\\_Factors\\_Affecting\\_Brand\\_Image\\_of\\_Hospital\\_with\\_the\\_Emphasis\\_on\\_Branding\\_in\\_Health\\_Services\\_Marketing\\_Case\\_Study\\_of\\_Salman\\_e\\_Farsi\\_Hospital\\_in\\_Bushehr](https://www.academia.edu/108984791/Explaining_Factors_Affecting_Brand_Image_of_Hospital_with_the_Emphasis_on_Branding_in_Health_Services_Marketing_Case_Study_of_Salman_e_Farsi_Hospital_in_Bushehr)

A fenti cikk ellenőrzése során kiderült, hogy a folyóirat eredeti címe „*Pizhūhish-i salāmat*. پژوهش سلامت”, online ISSN-je: 2476-4949, a *Health Research Journal* a folyóirat párhuzamos címe. Kizárólag a cikk absztraktja íródott angolul, a cikk maga perzsa. Felmerül a kérdés: vajon tényleg elolvasta a hallgató a teljes cikket? Vagy inkább az absztrakt elolvasása után hivatkozta le?

Nem ez volt az egyetlen eset, amikor paywall (fizetőfal) mögötti, azaz ingyenesen nem hozzáférhető cikkbe futottunk bele, de legyünk jóhiszeműek, s tételezzük fel, hogy könyvtárközi kölcsönzés keretében vagy bármilyen egyéb legális módon sikerült a cikket megszerezni.

- Nem tekinthető tudományos forrásnak ez a diákok esszéit tartalmazó oldal:

UKEssays. (november 2018). Push and Pull Factor in Tourism. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/tourism/push-and-pull-factor-in-tourism-tourism-essay.php?vref=1>

- Csak az adatszolgáltató nyitólapjára utal a link, amely alapján a hivatkozott cikk nem azonosítható:

Nemzeti Turisztikai Adatszolgáltató Központ. (n.d.). Információk a szálláshelyek minősítéséről. <https://info.ntak.hu> Letöltés dátuma: 2024. október 21.

- Elégtelen adatok feltüntetése a hivatkozásban:

TSK Capital Invest Kft.

- Katalógusoldal belinkelése:

Alpaydın, E. (2020). Introduction to Machine Learning (4th ed.). MIT Press. <https://lcn.loc.gov/2019028373>

- Felesleges adatok halmaza, ráadásul a megadott linken már nem érhető el a hivatkozott mű:

RICS Property Talks – előadás, kerekasztal beszélgetés - Az ESG hatásai az ingatlanszektorra - 2024. október 3., csütörtök • 8:30–11:00 CEST • 1,0 órás hivatalos CPD - EY, 1132 Budapest, Váci út 20.. Jenei Attila | Raska Gábor | Klopfer András - előadása - EY denkstatt.

- Két cikk összeolvasztása egy hivatkozásban:

Madhavaram, S., Badrinarayanan, V., McDonald, R., Reid, M., Luxton, S., & Mavondo, F. (2005). Integrated Marketing Communication (IMC) and Brand Identity as Critical Components of Brand Equity Strategy; The Relationship between Integrated Marketing Communication, Market Orientation, and Brand Orientation. *Journal of Advertising* 34, pp. 69–80, pp. 11–23.

Még hosszan szemezgethetnénk a helytelen hivatkozások listájáról, de nem célunk az összes hibás megoldás bemutatása, mindössze a hivatkozási hibák sokszínűségét kívántuk érzékeltetni. Meggyőződésünk, hogy a fenti hibák kis utánajárással, a segédletek áttekintésével elkerülhetőek lennének.

## KONKLÚZIÓ – TÁVOLABBI CÉLOK

A Könyvtár *Writing Center* munkacsoportja folyamatosan arra törekszik, hogy a hallgatókat segítse a (szak)dolgozatírás folyamán. Képzéseink között régóta jelen van a hivatkozások kezeléséről szóló képzés, melyet egyéni

és csoportos konzultációval együtt, különböző formában, segédletekkel kiegészítve kínáltunk az elmúlt évek során. A 2024 őszén bevezetett szolgáltatás rávilágított arra, mi okoz a hallgatóknak problémát a hivatkozások helyes elkészítésénél. Az azonosított okok között szerepel a nem megfelelő források használata, a dokumentumtípus helytelen megállapítása, a hivatkozási szabályok ismeretének hiánya és ezek kombinációja. A hivatkozásjegyzékek ellenőrzése folyamán nem javítottunk ki minden egyes hibát, hanem a típushibákra hívtuk fel a figyelmet, meghagyva a hallgatóknak a javítási utómunkát. A formai hibákon túl jeleztük, ha nem akadémiai forrást használtak, vagy ha beazonosíthatatlan volt a dokumentum.

Tudjuk, hogy a hivatkozási szabályok elsajátítása nem egyszerű, s ha egy hallgató az alapképzéssel befejezi a tanulmányait, nem feltétlenül éri meg időt és energiát fordítani a hivatkozások korrekt használatára. Akkor meg különösen nem, ha csak némi pontvesztéssel jár egy szakdolgozat értékelésénél a helytelen hivatkozás. Megoldás lehet egy egyszerű hivatkozásgeneráló használata, de ismert tény, hogy ezek sem dolgoznak hibátlanul, s nagy hiányosságuk, hogy a szövegközi hivatkozások hiányosságaira nem kínálnak megoldást. A hivatkozáskézelő szoftverek használata kiküszöböli ez utóbbi problémát, de azok sem nyújtanak tökéletes megoldást, így ez nem menti fel a hallgatót a hivatkozási szabályok ismerete alól. Teszteltünk különböző MI-eszközöket is, és azt

tapasztaltuk, hogy a klasszikus dokumentumtípusok (folyóiratcikk, könyv stb.) hivatkozásait helyesen állították elő, viszont a kevésbé szokványos dokumentumok (konferencia, weblapok stb.) esetében vétettek hibákat.

A feltárt problémák alapján átdolgoztuk a hivatkozásokról szóló kurzusanyagunkat, segédleteinket kibővítettük olyan dokumentumtípusokat tartalmazó példákkal, melyek előkerültek az ellenőrzés során.

Távolabbi célunk, hogy elfogadtassuk az APA-szabvány kötelezővé tételét az egyetemen. A szabványt hivatkozáskézelő szoftverbe betöltve minden hallgatónk használhatná, s a hivatkozási szabályok ismeretével jelentősen javulna a végeredmény. Viszont az APA-szabvány használata magyar nyelvű művek esetében számtalan további kérdést vet fel, pl. a dátumelemek sorrendje, kettősjegyű keresztnevek rövidítése (Csaba: Cs. vagy C.), a & vagy és használata stb.

Érdemes lenne a későbbiekben megvizsgálni, hogy az őszi elemzésbe bekerült dolgozatok szerzői vajon beépítették-e a javaslatainkat, valamint, hogy akik részt vettek *Hivatkozások* kurzuson, milyen mértékben sajátították el a helyes hivatkozás menetét. Úgy véljük, hogy szükség van a helyes hivatkozás ismeretére, s ennek elsajátításához igyekszünk továbbra is minden segítséget megadni. A hallgatóktól érkező visszajelzéseket figyeljük, és szolgáltatásainkat folyamatosan alakítjuk.

## IRODALOM

- Fischer, M., Halm, T. és Koltay, T. (2021): Gap in the Wall: A Writing Center, Offering Complex Research Support. In: V. Fernández-Marcia & L. González-Solar (szerk.): *Cases on Research Support Services in Academic Libraries*. 99–120. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4546-1.ch005>

MEDOVARSZKI ISTVÁN

## A mesterpedagógusok adekvát eszköze az oktatás-nevelés fejlesztésének folyamataiban – a pedagógiai akciókutatás<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.07>

### BEVEZETÉS

A pedagógiai gyakorlatok helyi problémáinak feltárása és az azokra adott reflektív válaszok kutatói szemléletet kívánnak a pedagógusoktól. Az oktatás-neveléssel közvetlenül érintettek, valamint az iskola belső és külső partnerei együttműködésével olyan jógyakorlatok születnek, melyek az adott közösség problémáira kínálnak adekvát megoldásokat. A diagnosztizált nehézségek megoldására kézenfekvőnek tűnik helyi pedagógiai akciókutatások lefolytatása, melyek keretében a probléma megfogalmazása után több cikluson keresztül valószínűleg meg a pedagógiai fejlesztésre irányuló akciókat. Az ezek lefutását követő reflexió a következő ciklust/ciklusokat készíti elő; az ismétlődő periódusok szintén az akciókutatás sajátosságai. A pedagógus-életpályamodell mesterpedagógus fokozatába lépő vagy lépett szakemberek számára jó lehetőséget biztosít az akciókutatások lebonyolítása, ugyanis e kutatási forma ciklikussága jól illeszthető a mesterpedagógusi programok ötéves periódusaihoz. Tanulmányunkban áttekintjük a mesterpedagógusok minősítéséhez kapcsolódó

útmutatót, és kiemeljük azokat a kódokat és a hozzájuk kötődő szövegszegmenseket, amelyek az akciókutatásokkal mutatnak kapcsolódásokat, ezzel támogatást nyújtva a gyakorló pedagógusoknak a mesterprogramok és a pedagógiai akciókutatások egyidejű megvalósítására.

### PEDAGÓGIAI ÉS DIDAKTIKAI IGÉNYEK, SZÜKSÉGLETEK

A köznevelés pedagógiai praxisainak mindennapi gyakorlatait megfigyelve világosan látjuk, hogy az intézményes keretek között tanuló gyermekeknek és az őket tanító pedagógusoknak számos olyan igényük van, melyek kielégítése alapvető lenne a hatékony iskolai fejlesztőmunka támogatása érdekében. A különböző köznevelési szinteken számos egyedi lehetőség kínálkozik a fejlesztő hatások elérésére; ezek a lokálisan ható intervenciók a közoktatás szereplőinek saját konstruktumai, melyek többnyire minimális erőforrás befektetésével komoly eredményeket ígérnek. A pedagógiai gyakorlatok új keretek közé illesztése a kívánt változások bekövetkezését alacsony többletmunkával, speciális szaktudás nélkül is

<sup>1</sup> A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

elősegíti, és a nevelésméleti gondolkodás minimális átalakításával teszi terméke-nyebbé az iskolai folyamatokat. A makro-, mezo- és mikroszinten megfogalmazott kívánalmak teljesítésére a pedagógiai akciókutatások gyakorlatba emelése és a hozzájuk kapcsolódó pedagógia és didaktika adhat kézenfekvő és megnyugtató válaszokat. Az oktatás-nevelés szereplőinek makroszintű igényeire az oktatáskutatás, az oktatásirányítás és az oktatáspolitikai kínálhat megoldásokat, míg a mezoszinten a regionális szerveződések kapnak kiemelt szerepet (Gáspár, 2007); e folyamatokban rendkívüli felelőssége van a különböző fenntartói struktúráknak. A közvetlen pedagógiai munkát azonban a mikroszinten ható akciók befolyásolják a legerőteljesebben, a mindennapi oktató-nevelő munkát végző pedagógusok többnyire ezeket a fejlesztő hatású koncepció-

kat tartják a leghatékonyabbaknak. A helyi pedagógiai tevékenységek problématerképe annyira összetett és egyedi, hogy a válaszkérés minden eset-

ben olyan sajátos megoldásokat hív életre, melyek más körülmények között nem feltétlen bizonyulnának adaptívnek. A helyi gyakorlatok megerősödéséhez és fejlődéséhez csak azok a lokálisan hasznos akciók járulhatnak hozzá, melyek a helyi igényekkel folytatnak diskurzust és a helyi oktatási, nevelési tér szükségleteire reflektálnak. A pedagógiai akciókutatások olyan megoldásokat kínálnak a gyakorló kutatók számára, melyek mikroszinten indukálnak pedagógiai gyarapodást, haladást és változásokat.

mikroszinten indukálnak pedagógiai gyarapodást, haladást és változásokat

## AZ AKCIÓKUTATÁS

*Earl Babbie* (2008) úgy véli, hogy az akciókutatás a terepkutatások egyik válfajának tekinthető, amennyiben a benne részt vevő személyek aktív közreműködésével valósul meg (*Babbie*, 2008). A neveléstudományi akciókutatásokat olyan vizsgálódásoknak kell tekintenünk, ahol a kutatás során egy konkrét, jól körülhatárolt oktatási-nevelési probléma megoldása a kutató fő szándéka. Ilyenkor a kutatás eredményeinek publikálása, disszeminálása során nem cél a széles körű alkalmazhatóság biztosítása, az eredmények jellemzően egy adott közegben válhatnak adaptívvá. Ezen értelmezés szerint akciókutatásnak tekinthető a legtöbb iskolakísérlet is (*Falus*, 2004), még akkor is, ha elfogadjuk, hogy az akciókutatások-

hoz hasonló pedagógiai reflexióknak hazánkban kevésbé vannak erős hagyományai, nem úgy, mint az atlanti típusú iskolarendszerekben

(*Zank*, 2020a). Számos

helyi oktatás-nevelési gyakorlat egyedi pedagógiai kísérletként is definiálható, ezek így külső kutatók bevonását nem indokolják. Úgy tekinthetjük, hogy a helyi eredményesség akkor mérhető hitelesen, ha a gyakorlatra irányuló kutatásokat a közvetlenül érintettek folytatják le (*Vámos*, 2013). A pedagógiai akciókutatások megszervezése során a folyamatok dokumentálása és az eredmények publikálása időről időre megtörténhet, azonban általában mégsem fogalmazódik meg ilyenkor az elvárás, hogy a lokális gyakorlathoz kapcsolódó módszertan szélesebb körben is

elterjedhessen. A nemzetközi szakirodalomban action research-ként hivatkozott kutatások esetében a kutatás öndefiníálása és az operacionalizálás során gyakran nem merül fel az, hogy a helyben kiválóan működő jógyakorlatot a pedagógiai közvélemény számára széles körben is disszeminálják, annak ellenére, hogy a gyakorlatok széleskörű bemutatása pedagógiai elmélkedésre és a tevékenységek továbbgondolására sarkallhatná a program megismerőit.

*Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén* 2011-ben megjelent közös tanulmányukban arról értekeznek, hogy bár hazánkban is megjelentek a pedagógiai akciókutatások (főként

Zsolnai József munkásságának köszönhetően), de igazi áttörésről még mindig nem lehet beszélni az ilyen jellegű kutatások máig alacsony száma miatt. Jó lenne, ha a helyi gyakorlatok erre a problémafelvetésre is reflektálnának, és a tantermi, valamint az azon kívüli gyakorlatok tudományos interpretációi a hazai tantárgypedagógiai és szakmódszertani gyakorlatot is gazdagítanák. Üdvös lenne, ha a mindennapokban dolgozó pedagógusok – hasonlítva az olyan hazai ikonokhoz, mint Zsolnai József, Varga Tamás, Dienes Zoltán, Gáspár László, Tolnai Gyuláné vagy K. Nagy Emese – eredményeiket tudományos igénnyel lennének képesek leírni, hozzájárulva az oktatás-nevelési gyakorlat – legalább szűkebb környezetükben bekövetkező – fejlődéséhez.

*Vámos Ágnes és Gazdag Emma* (2015) az ezredfordulóra teszi a hazai pedagógiai akciókutatások megjelenésének idejét, és tanulmányukban bemutatják Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét, Székáncsné

Winkler Márta, Varga Tamás, Kokas Klára, Bánréti Zoltán 1960-70-es években zajló oktatás-nevelési kísérleteit, Zsolnai József értékközvetítő és képességfejlesztő programját, a zalabéri kutatógyermek-programot, a Remetevárosi Általános Iskola zöld órákhoz kapcsolódó minőségbiztosítási munkáját.

Továbbá részletes leírást kapunk Schiffer Csilla három kutatói évének akciókutatásáról, Albert B. Gábor történelemtanításhoz

eredményeiket tudományos igénnyel lennének képesek leírni, hozzájárulva az oktatás-nevelési gyakorlat fejlődéséhez

kapcsolódó osztálytermi kutatásáról, Novák Géza Máté értékközvetítő drámapedagógiai projektjéről, Kerényi Kata és Csörgő Zoltán *Hógolyógurító* programjáról, valamint Mikó Magdolna ko-

operatív csoportmunkához köthető tanulócsoporthoz (Vámos és Gazdag, 2015). Zank Ildikó (2019) részvételi akciókutatásokként azonosít egyes magyarországi romakutatásokat, másik művében pedig Vastagh Zoltán iskolafejlesztő kutatásait és a Pécsen 1999 és 2002 között megvalósuló *Város mint Iskola* esélyt teremtető programot azonosítja akciókutatásként (Zank, 2020b). Szauder Erik (2004) munkájában feltárja az akciókutatás tantárgypedagógiai lehetőségeit a drámatanítás támogatásában, Sántha Kálmán pedig arra emlékeztet, hogy „az 1990-es évek és napjaink pedagóguskutatási irányainak vizsgálatánál meg kell említeni a reflektív gondolkodás feltárására tett lépéseket is” (Sántha, 2006).

Az akciókutatás nem más, mint a kutatások lefolytatásának és felhasználásának egy speciális módja, nem tekinthető sem kutatási módszernek, sem pedig kutatási eszköznek (Alidou és Glanz, 2015). A saját pedagógiai gyakorlat reflektív elemzése olyan

emancipált akciókutatásnak is tekinthető, ahol a kutatások vezetését nem kívülről bevont kutatók végzik, hanem a pedagógiai gyakorlat valós birtokosai, azok a pedagógusok, akik a mindennapi oktató-nevelő munkában aktívak. Mindezeket figyelembe véve nyílt és kollaboratív kutatásként is tekinthetünk egyes gyakorlatokra (*School Education Gateway*, é. n.). Az a pedagógus, aki maga is aktívan részt vesz a pedagógiai gyakorlat megvalósításában, mindenképpen hatással van a kutatásban részt vevő és érintett gyerekekre. Episztemológiai szempontokat figyelembe véve egyetérthetünk *Csillag Sárával*, miszerint: „A kutató maga is a kutatás szer- ves része és alanya, a kutatás résztvevői in- terakcióban vannak, és in- terpretációk formálják a

folyamatot, részesednek a kutatás eredményeképpen létrejövő tudásból is” (2016, 41. o.). *Gazdag Emma és Vámos Ágnes*

2016-ban megjelent tanulmányukban Herr és Anderson művére hivatkozva hat formát különítenek el az akciókutatások esetében abból a szempontból, hogy a kutatás során mi a kutató pozíciója (*Gazdag és Vámos*, 2016. 74. o.):

1. Belső kutató (a kutató saját gyakorlatát tanulmányozza);
2. Belső kutató, aki más belső tagokkal együttműködik;
3. Belső kutató külsővel együttműködik;
4. Reciprok együttműködés (külsőkből és belsőkből álló team);
5. Külső kutató belsővel együttműködve;
6. Külső kutató tanulmányoz.

a kutatások vezetését nem kívülről bevont kutatók végzik, hanem a pedagógiai gyakorlat valós birtokosai

A kutató pozicionálása szempontjából bármelyik változat érvényes lehet a köznevelés rendszerében, azonban leggyakrabban a második kategóriával találkozhatunk, amikor a kutató pedagógus a kollégáival együttműködve valósítja meg pedagógiai, didaktikai vízióját. A kutatás elindítását megelőzően identifikált problémák megoldására az adott osztályban együttműködő pedagógusok az elmélettel és a tudományos eredményekkel összhangban gyakorlati megoldásokat igyekeznek keresni, ami *Málovics György* (2019) írását alapul véve szintén azt mutatja, hogy ebben az esetben pedagógiai tevékenységük nem más, mint akciókutatás.

Az akciókutatások természetesen rendelkeznek bizonyos specifikációkkal, azonban ezek a sajátosságok szabadon értelmezhetők, a pedagógusoknak széles a repertoárjuk a kutatómódszer-

tani megoldások kiválasztása során. *Mrázik Julianna* szerint azok a vizsgálatok, melyek az akciókutatások csoportjába tartoznak, jellemzően nem sorolhatók sem a kvalitatív, sem a kvantitatív kutatómódszertani paradigma hatálya alá (2018); „[...] az akciókutatás fő jellegzetességei, hogy spirális, ciklikus; a terepen, a valós problémák megjelenése helyszínén zajlik; a résztvevők indítványozzák és részt is vesznek a kutatásban” (142. o.). *Havas Péter* (2004) az akciókutatások ciklikusságának hangsúlyozása során kiemeli, hogy a kutatás nem a kutatási kérdés → adatgyűjtés → elemzés → következtetés utat járja be, hanem az akciók és reflexiók állandó körforgásban váltják egymást, mely folyamatban komoly szerepe van

annak, hogy a pedagógusok át- és újragon-  
dolják saját gyakorlatukat. E körfolyamat  
során megtartják azokat az  
elemeket, melyeket hasz-  
nosnak tartanak, azonban  
az akciók mindenképpen  
korrekcióra és javításra is  
szorulhatnak (Havas,  
2004). Az 1. és a 2. ábra  
hűen bemutatja az akciókutatások ciklikus-  
ságát, azonban számunkra a második az,  
amely markánsabban kifejezi, hogy az

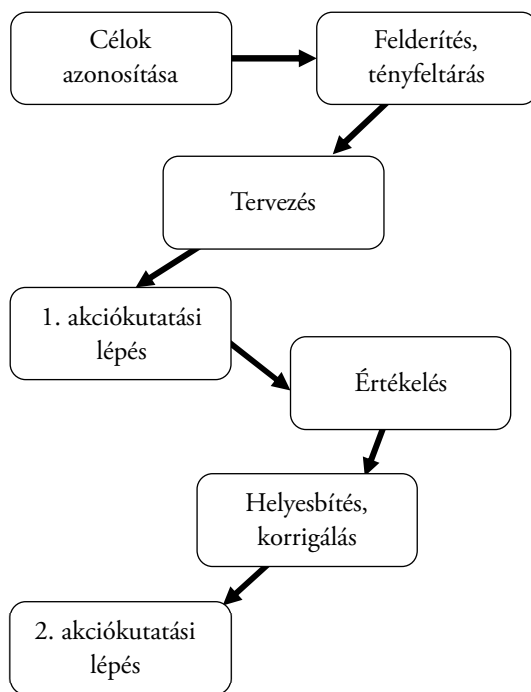
hogy a következő ciklus még  
eredményesebb, letisztultabb  
és hatékonyabb legyen

akciókutatások folytatóiként nem lineáris  
utat követünk, hanem az akciók lezárását

követően az új ciklusban  
ugyanazokat az utakat  
járjuk be, mint a korábbi-  
akban, azonban a tapasztalataink következtében  
olyan korrekciók végre-  
hajtására van lehetősé-  
günk, melyek biztosítják, hogy a következő  
ciklus optimális esetben még eredménye-  
sebb, letisztultabb és hatékonyabb legyen.

## 1. ÁBRA

Az akciókutatás ciklusának egysége



FORRÁS: Havas (2004) alapján saját szerkesztés

Az akciókutatások alapvető sajátossága az, hogy a helyben azonosítható problémákra és megoldandó helyzetekre reflektál. A felmerülő pedagógiai akadályok és nehézségek lokálisan történő megoldására tett kísérletek rendkívüli lehetőségeket hordoznak, a kutató részese a folyamatoknak, szakértőként ismeri azt a környezetet, ahol a kutatás végbemegy, birtokában van a rendelkezésre álló erőforrásoknak, kapcsolati hálója mozgósításával az együttműködő partnerek sokaságát tudja aktivizálni. A diagnosztikus szakaszban a megvalósítandó célok kijelölését követően elemezni kell az adott iskolai közösség sajátosságait, a kutatást megelőző állapotokat mindenképpen tökéletesen ismerni kell, ugyanis a ciklusok végén történő reflektálás csak akkor lesz hiteles, ha azt az adott periódus elején kijelölt célok és a kiinduló állapothoz képest történt valós változások tükrében tesszük meg. Mint minden pedagógiai tevékenység és folyamat esetében, az akciókutatások során sem maradhat el a mély és alapos tervezési szakasz. A kutatási terv a teljesség igénye nélkül tartalmazza a következőket:

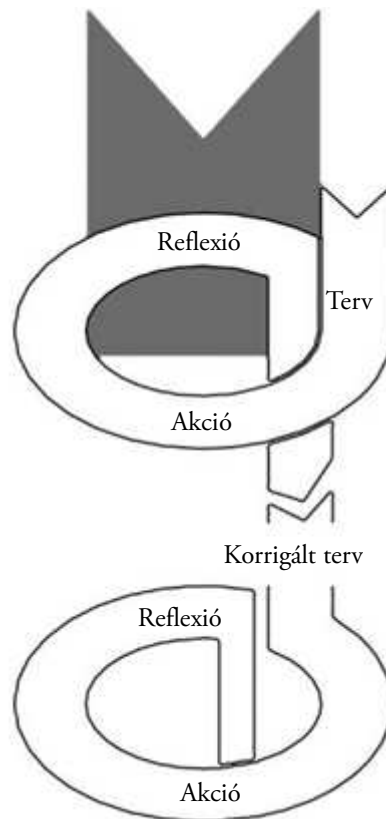
- a probléma meghatározása;
- elérendő célok;
- a célcsoport sajátosságai;
- az, hogy kik végzik a kutatást;
- az együttműködések formái;
- az elérhető erőforrások;
- a ciklusok időtartama;
- a ciklusok száma;
- a reflexió szempontjai;
- a sikeresség indikátorai.

Az akciókutatások egyik sajátossága abban az erőben rejlik, hogy a kutatási folyamat több ciklusból áll. A ciklusokat

mindig visszatekintés, egy nagyon elmélyült és alapos reflexió zárja, amely elő is készíti a következő kutatási kört. Mindez ahhoz vezet, hogy a soron következő kutatási ciklus táplálkozhat a korábbiak tapasztalataiból, a korrekcióra szoruló elemek javítása megtörténhet. Ezáltal a kutatás minden ciklusban gazdagodik, a spirálisan bővülő elrendezésből következően (lásd 2. ábra) folyamatosan gyarapodik a kutatáshoz köthető pedagógiai tudás.

## 2. ÁBRA

Az akciókutatás gyakorlatias, reflexiót támogató, rekurzív megközelítése



FORRÁS: School Education Gateway

## AKCIÓKUTATÁS MINT MESTERPROGRAM

A McKinsey-jelentés 2007-es megjelenése óta tudjuk, hogy a sikeres oktatási rendszerek eredményeinek hátterében azok a pedagógusok állnak, akik az adott köznevelési környezetben dolgoznak (McKinsey, 2007).

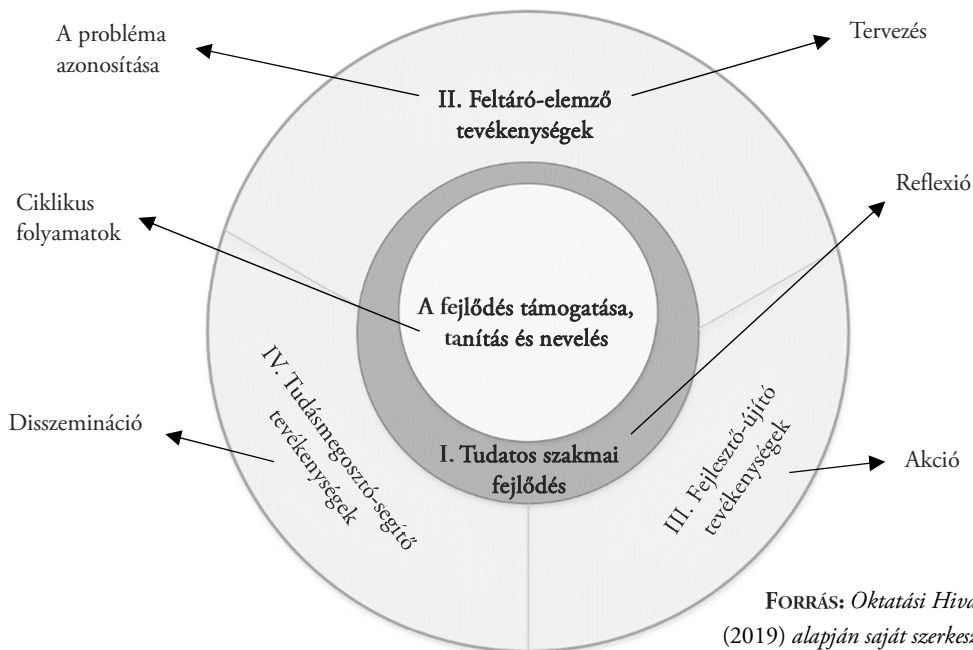
„A pedagógus szakma professzionalizálásáról szóló viták nemzetközi és hazai szinten is felerősödnek. A figyelem középpontjában most már nemcsak az áll, hogy a pedagógusok munkájának minősége alapvetően határozza meg a köznevelési rendszerek minőségét, hanem az is, hogy

milyen további tényezők képesek a legjobban támogatni a szakma és a köznevelés professzionalizálódását, fejlődését.” (Oktatási Hivatal, 2019, 5. o.)

Az *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz* című dokumentum (a továbbiakban: *Útmutató*) alapján a mesterpedagógusok munkássága négydimenziós tevékenységmodell mentén értelmezhető. A négy dimenzió: feltáró-elemző, fejlesztő-újító, tudásmegosztó-segítő tevékenységek és a tudatos szakmai fejlődés tevékenységei (OH, 2019). Ezek könnyen kapcsolhatóak az akciókutatások sajátosságait meghatározó elemekhez (3. ábra).

### 3. ÁBRA

A négydimenziós tevékenységmodell mint akciókutatás



FORRÁS: Oktatási Hivatal  
(2019) alapján saját szerkesztés

Az a gyakorló pedagógus, aki felfedezi, hogy az oktató-nevelő munkája során képessé válhat a tudatos szakmai fejlődésre, és érzékeli azt, hogy az időnkénti pedagógiai megújulás az életpálya természetes folyamata, elindult a reflektív pedagógussá válás útján, akár technikai, kon-  
textuális vagy dialektikus szinten is értjük azt (*Falus és Szűcs*, 2022). A pedagógiai gyakorlat a tanulási és tanítási folyamatok megszervezése és megvalósítása során pedagógiai és didaktikai akciók (tevékenységek) sorozatát valósítja meg. Ezen folyamatok eredményességét és hatékonyságát folyamatosan monitorozni szükséges, a kitűzött célok és a folyamatok elindítását megelőzően definiált sikerességi indikátorok mentén kell vizsgálni a hatékonyságot és a remélhetőleg pozitív irányú változásokat. A folyamatok megindítása előtt fel kell tárni és elemezni kell a fennálló – helyi – problémákat, ezekre a szükségletekre reagálva kell meghatározni az intervenció eszközrendszerét. Az akciókutatásokban a megvalósítást megelőző problémafeltárás és a ciklikus elrendezésű kutatási út megtervezése könnyedén értelmezhető feltáró-elemző tevékenységként. Az *action research* pedagógiai kutatások ciklusmagjában azok a pedagógiai-didaktikai tevékenységek állnak, melyek helyi jógyakorlatként a fennálló problémákra adott adekvát válaszoknak tekinthetők. A kutató – aki nem kívülállóként vizsgálja a folyamatokat – komoly hatással van a vizsgálatok független változójára/változóira. Ezt a hatást az akciónak nevezett tevékenység, esemény, gyakorlat, együttműködés, újítás, fejlesztés stb. fogja majd kiváltani. Az akciókutatások által

képes az iskolába kerülő  
gyermekek kulturális  
alapkészségeit fejleszteni és  
megerősíteni

megvalósított tevékenységrepertoár minden esetben a fejlesztés és az újítás igénye mentén alakul ki. Oktatás-nevelési rendszerünk minden szintje és rétege szakmailag rendkívüli mértékben megerősödne és fejlődne abban az esetben, ha az adekvát pedagógiai

gyakorlatok disszeminálásra kerülnének. A helyi gyakorlat fejlesztése mellett kiemelt pedagógiai cél, hogy a horizontális tanulás rendkívül erős hatásmechanizmusát kiaknázva a különböző peda-

gógusközösségek képessé váljanak arra, hogy egymással érdemben és szakmai síkon tudjanak kommunikálni. Bár az akciókutatások gyakran lokális problémákra reagálnak és nem céljuk a széles tömegek fejlesztése, a tudásmegosztás olyan partnerek számára is hasznos megoldásokat kínálhat, akik az eredeti konfliktusokkal és nehézségekkel nem érintettek. Ilyen volt a 2016 és 2022 között a békéscsabai Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában lezajlott háromciklusú akciókutatás, melynek célja egy olyan tanulási környezet és a hozzá kapcsolódó didaktika megteremtése volt, ami az óvoda-iskola átmenet idejében hatékonyan képes az iskolába kerülő gyermekek kulturális alapkészségeit fejleszteni és megerősíteni. Bár ez az iskolai kísérlet elsősorban az adott intézmény helyi igényeire összpontosított, regionális szinten is hatást fejtett ki más intézmények gyakorlatára. Ez a kiterjesztett hatás számos korábbi iskolakísérlet esetében tetten érhető, gondoljunk csak Gáspár László, Zsolnai József, Tolnai Gyuláné vagy K. Nagy Emese munkásságára. A sor még folytatható lenne olyan kiváló pedagógus

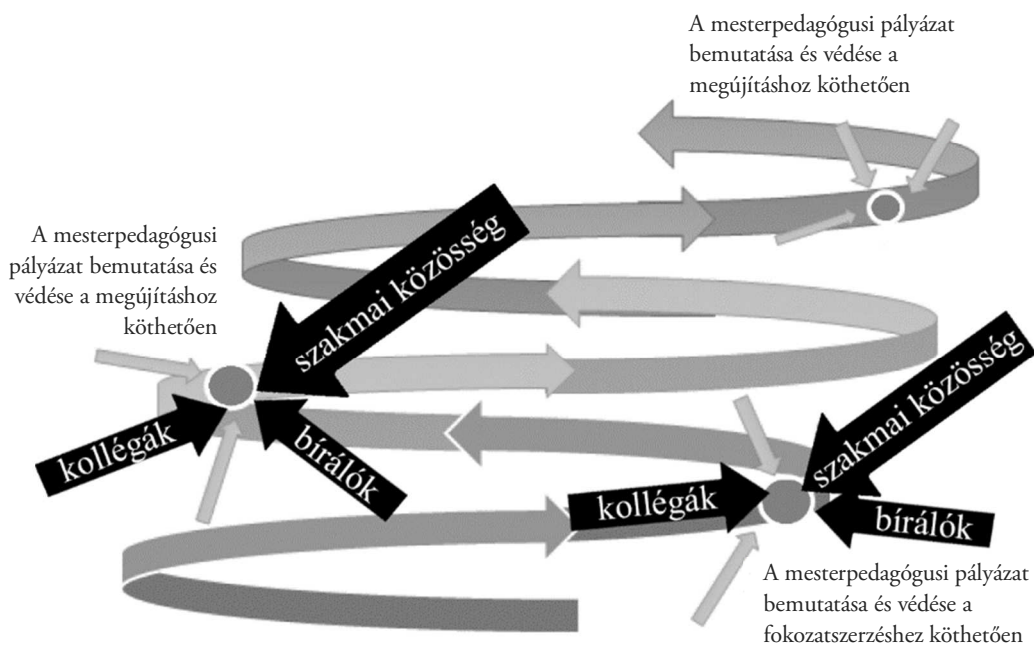
egyéniségekkel, akik a helyi gyakorlatok megerősítéséből kiindulva váltak nevelés-elméleti és didaktikai elméletalkotókká. Természetesen minden pedagógiai kutatás fókuszában az oktatás-nevelés hatékonyságának növelése áll, a cél nem lehet más, mint a sikeresség és az eredményesség emelése. Ez intézményes keretek között valamilyen oktatás-neveléshez köthető

tevékenység, azonban a keretek ebben az esetben is rendkívül szélesek és kötetlenek.

A nem szakértő és szaktanácsadó mesterpedagógusok fejlesztő innovátorként, fejlesztő támogatóként és intézményvezetőként is ötéves periódusokban valósítják meg programjaikat, mely ciklikusság jól illeszthető az akciókutatások rendszeres megújulási és újratervezési szakaszaihoz is (4. ábra).

#### 4. ÁBRA

Értékelési állomások – a reflexiók helye a ciklusok végén



FORRÁS: Oktatási Hivatal (2019)

A mesterprogramok megújítása során ugyanazt a spirálisan-ciklikusan bővülő struktúrát figyelhetjük meg, mint az akciókutatások sematikus folyamatábráján.

Ez nem véletlen, ugyanis a tervezés – akció – reflexió körforgás mindkét esetben markánsan uralja a folyamatokat. Mind-ezeket érzékelve nélkülözhetetlen, hogy a

mesterpedagógusok alaposabban elmélyedjenek az akciókutatások módszertanában, hogy saját pedagógiai gyakorlatukat is így tudják a jövőben definiálni.

### AZ ÚTMUTATÓ TARTALOMELEMZÉSÉT KÖVETŐEN MEGFOGALMAZHATÓ KONKLÚZIÓK

Az *Útmutató* tartalomelemzése során (melyet MAXQDA szoftverrel végeztünk) deduktív úton kilenc főkódot határoztunk meg, melyek mind az akciókutatások alapvető tulajdonságait, felépítését és sajátosságait írják le. E főkódok az alábbiak voltak:

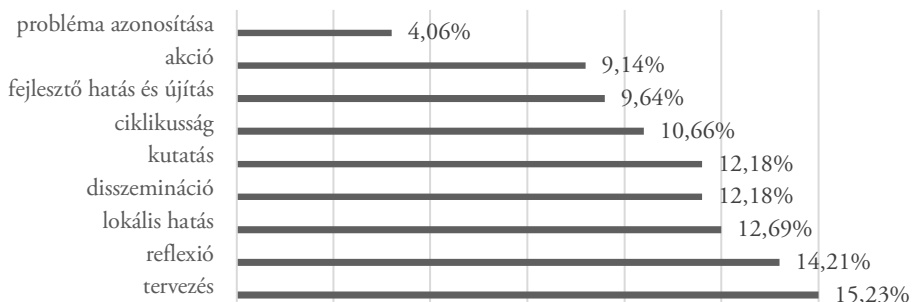
- Probléma azonosítása;
- Tervezés;
- Kutatás;
- Akció;

- Fejlesztő hatás és újítás;
- Ciklikusság;
- Lokális hatás;
- Reflexió;
- Disszemináció.

Az *Útmutató*ban olyan szövegszegmenst kerestünk, amelyek – az akciókutatások alaptulajdonságainak megfelelő – fő kódoknak megfeleltethetők. Induktív úton így összesen 197 darab szövegszegmenst azonosítottunk, melyek előfordulási arányát az 5. ábra mutatja be. Gyakoriság szerint a főkategóriáknak megfelelő szövegrészletek a következőképpen jelentek meg a mesterpedagógusoknak szánt *Útmutató* szövegtörzsében: tervezés (30), reflexió (28), lokális hatás (25), disszemináció (24), kutatás (24), ciklikusság (21), fejlesztő hatás és újítás (19), akció (18), probléma azonosítása (8).

## 5. ÁBRA

A főkódoknak megfelelő kifejezések aránya



FORRÁS: saját szerkesztés

Amennyiben az *Útmutató* olvasásakor arra fókuszálunk, hogy egy mesterprogram megvalósítása elképzelhető-e

akciókutatásként, akkor egyértelműen arra a következtetésre jutunk, hogy úgy tűnhet, mintha a szerzőknek egyértelműen az lett

volna a céljuk, hogy a mesterpedagógusokat a pedagógiai akciókutatások lefolytatásának irányába tereljék. Erre nagy szükség is lenne, ugyanis a pedagógiai praxisok rendkívül sokat profitálhatnának abból, ha a köznevelésben oktató-nevelő munkát végző pedagógusok tevékenységében megjelenne a kutatásalapú szemlélet. A problémák azonosításából kiindulva, a helyi gyakorlatok megerősítését szolgáló, spirális-ciklikus felépítésű kutatások rendkívüli fejlesztő hatást gyakorolnának a köznevelés egészére, ami végeredményben a rendszer komplex fejlődéséhez járulna hozzá. Az általunk meghatározott kilenc fő kód alapján áttekintve egy akciókutatásnak definiált mesterprogram a következő sajátosságokkal rendelkezhet:

*A probléma azonosítása és a tervezés* kontextusában a mesterpedagógusok képesek arra, hogy komplex módon szemléljék a nevelélmélet és a szűkebb tantárgypedagógiák legváltozatosabb eseményhorizontjait, ezen jelenségekkel összhangban definiálni tudják azokat a problémaköröket, amelyek valóban intervencióra szorulnak. Ez a feltáró-elemző tevékenység elsősorban a jövőben megvalósítandó célok tükrében értelmezhető, a pedagógiai jelenségek megértése, az ezekre adott reakciók és a folyamatelemzés a kutató pedagógusok individuális szakmai kiteljesedését szolgálják. Egy jól strukturált pedagógiai akciókutatás (legyen az vezetői terv vagy mesterprogram) a folyamatokat mindig ciklusokban értelmezi, ez a mesterpedagógusok tervező tevékenysége esetében sincs másként, mivel a minősítésben részt vevő kollégákkal szemben elemi elvárás az, hogy a tervezés során részterveket

a tanár nem „raktárra” termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra

készítsenek, lehetőséget teremtve ezzel arra, hogy a visszacsatolási pontok beiktatásával a kutatási folyamatban megjelenhessen a korrekció és a további intervenció lehetősége. A tervezés során lényegében deduktív megközelítésre van szükség, a fennálló probléma azonosítása a kutatás alappillére, ebből kiindulva lehet a tervezés során a részleteket

elemezni, a konkrét tevékenységeket meghatározni. A lokális hatás, a saját szakmai közösség fejlesztése, a helyben ható akciók organizációja, a problémaorientált parti-

kuláris szemléletmód mind-mind a mesterprogramokkal szemben világosan megfogalmazott kritériumcél.

*Kutatás:* a jól működő és hatékony oktatási rendszerek egyik jellemző vonása az, hogy a pedagógiai praxisok kutatásalapúan képesek megközelíteni a legkülönbélebb pedagógiai és didaktikai jelenségeket. A minőséget képviselő tanárok pozitív hatással vannak a tanulói teljesítményekre, ezáltal az oktatás egészének eredményességére (McKinsey, 2007). Egy pedagógiai kutatás megszervezése és lefolytatása minden bizonnyal arra irányul, hogy a tanítás-tanulási folyamatokat jobbá tegye, hogy a tanulói teljesítményeket javítsa. Csapó Benő (2015) szavai szemléletesen írják le azt, hogy a pedagógiai gyakorlatok helyszínén, a gyakorló pedagógusok vezetésével zajló kutatások a lokális gyakorlatokat erősítik. „A saját tanítási gyakorlatát kutatómunkával javítani kívánó tanár nem ’raktárra’ termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra, és az így megszerzett tudás nem lesz esetleg soha nem hasznosított ballaszt, hiszen azonnal bekerül a gyakorlatba.” (5. o.).

Természetesen egy kutatás lebonyolításához nélkülözhetetlen, hogy a gyakorló pedagógusok is birtokában legyenek az alapvető kutatómódszertani ismereteknek, de *Vámos Ágnes* (2015) Lawrence Stenhouse munkásságára utalva cáfolja azt a tézist, hogy az akadémiai értelemben vett kutatásokat egyszerűen a hiányzó szaktudás miatt ne tudná elvégezni egy kutató tanár (*Vámos*, 2015). A helyileg ható akciókutatások során nem feltétlenül szempont az, hogy a megbízhatóságot vagy a reprezentativitást biztosítsuk, ugyanis a kapott eredmények általánosíthatósága nem is merül fel célként.

*Akció:* a pedagógiai akciók megvalósítása előtt a „mit?”, a „miért?” és a „hogyan?”, alapkérdésekre kell választ adnunk. E kérdések és válaszok a tervezés fázisában megfogalmazásra kerültek, ezekkel a döntő elhatározásokkal összhangban kell az akciókutatások ciklusmagjában megvalósítani a pedagógiai-didaktikai tevékenységeinket. Az akciókutatás egyik jellemző sajátossága, hogy a kutatásba a kliensek széles köre bevonható (*Zsolnainé*, 2012), ők lehetnek pedagógusok, tanulók, szülők, az oktatásirányítás szakembergárdája vagy külső kutatók is. A kutatás akciószakaszában minden érintett részéről elvárt az önkéntes részvétel, az érintett kliensek csak akkor tekinthetők érdemi értelemben a kutatás megszólítottjainak és résztvevőinek, ha nem külső kényszer hatására vesznek részt a folyamatokban. *Sántha Kálmán*nak a kvalitatív kutatások etikai megközelítésével kapcsolatban megfogalmazott intelmei az akciókutatások tekintetében is kellő értelmet nyernek, hiszen a

a kliensek széles köre  
bevonható, lehetnek  
pedagógusok, tanulók,  
szülők, az oktatásirányítás  
szakembergárdája vagy külső  
kutatók is

kutatók „már a vizsgálat kezdetétől különös érzékenységgel figyelik a kutatás vizsgált személyekre, szituációkra és jelenségekre gyakorolt hatásait. Szükséges a közreműködők beleegyezése, biztosítanunk kell számukra az anonimitást, rendkívüli jelentőségű az önkéntes alapon való közreműködés is.”

(*Sántha*, 2009, 126. o.). Az akciókutatásban

a kutatást végző pedagógus kettős szerepben van, egyrészt időnként külső megfigyelő, aki elemzi a pedagógiai eseményeket, másrészt résztvevője és alakítója is a folyamatoknak, akit tevékenységei során a jobbitás szándéka vezérel (*Steklács és mtsai.*,

2024). A kutatási akció nem arra irányul, hogy elsődlegesen a kutatással érintett csoportokról, tanulókról vagy pedagógiai folyamatokról szerezzünk konkrét ismereteket, sokkal inkább fontos és jellemző az új, közös tudások létrehozása (*Grant, Nelson és Mitchell*, 2019).

*Fejlesztő hatás, újítás:* az oktatás és nevelés hivatása határozottan alkotó tevékenység, mely során a pedagógusok innovációra való hajlandósága leképezi a társadalom által közvetített viselkedésmintákat. A pedagógusok a mindennapi tevékenységeik során mintaként szolgálnak tanítványaiknak, különösen a kreativitás és az újítás területein (*Reisz*, 2000). Az innováció értelmezhető folyamatként és eredményként is (*Fazekas*, 2021), azonban számunkra az az érdekesebb, ha az akciókutatások során éppen a folyamatra és nem elsősorban a produktumra fókuszálunk. A pedagógiai akciókutatások innovációs ereje abban rejlik, hogy a ciklusokra szabdaltnak tanulás-tanítási

folyamat során valóban megvalósulnak azok az intervenciós megoldások, melyek az azonosított probléma orvosolására helyi szinten alkalmasak, és ritkán kell általánosítható, az egész neveléstudományt átformáló elméletek megalkotását elvárni. Az intézményi keretek közötti újítás és az azokhoz kapcsolódó fejlesztő hatás inkább helyben adaptív jogyakorlatok születését tá-

mogatják, ezeket a jogyakorlatokat az intézmények és a különböző nevelési szintek pedagógusai kölcsönösen kicserélhetik egymással, de az alkalmazha-

tóság kérdéseire adott válaszok mindig a felhasználó pedagógustól és a pedagógiai körülményektől függenek. Egy pedagógiai akciókutatást átjár az újítás szelleme, éppen annak ereje hívja életre ezeket a kísérleteket, hogy a korábbi megoldások egyszerűen nem működtek jól, az alkalmazott technikák, szervezési módok, módszerek, stratégiák és a megközelítési szemlélet kevésbé volt hatékony. A pedagógiai kultúra megújításához minél több helyi jogyakorlatot kell megalkotni, az innovatív iskolává válás útján ez egy lényegi elvárás és feltétel. *Ádám Anetta* (2016) az innováció útján való haladás tekintetében mesteriskolákat és útkereső iskolákat azonosított. Előbbiek rendelkeznek a saját arculatukat meghatározó pedagógiai eljárásokkal és módszertani eszköztárral, utóbbiak sajnos nem. A mesteriskolák esetében ezek a pedagógiai megoldások (jogyakorlatok) a legtöbb esetben csupán helyben adaptívak, a szélesebb pedagógusközösség számára nem ismertek. Amennyiben a mesterprogramok pedagógiai akciókutatásokként tudnák meghatározni magukat, egyszerűen e kutatások számának szignifikáns

növekedése miatt is nagyobb esély mutatkozna arra, hogy – a lokális részesülés mellett – szélesebb rétegek is profitálhassanak az eredményeikből.

*Ciklikusság:* egy mesterprogram – mint az akciókutatások többsége is – egymásra épülő, egymásból kiinduló és egymást követező ciklusokból áll. A kutatás célja min-

denképpen a fejlesztés, egy korábbi periódus tapasztalatai szolgálnak a következő kutatási kör bázisául. E ciklikus felépítést az *Útmutató* úgy biztosítja, hogy a mester-

a pedagógiai kultúra megújításához minél több helyi jogyakorlatot kell megalkotni

pedagógus fokozatot elérni vagy megújítani kívánó kollégának nem a teljes ötéves programját kell bemutatnia. Egy részterv elkészítése garantálja azt, hogy annak megvalósítását követően egy újabb kutatási szakasz indulhasson el, amely természetszerűleg a korábbi időszak tapasztalataiból ered. Ezt a spirálisan bővülő, ciklikus elrendezést a konkrét akcióhoz kapcsolódó megismerési folyamatok eredményeként létrejövő tudásbővülés alapozza meg. A kutatási ciklusok tulajdonképpen három cél megvalósítását szolgálják, ezek az adatgyűjtés, az adatelemzés és az eredmények értelmezése (*Csikós, 2020*). Az adott szakaszok lezárásakor szükséges, hogy a kutató pedagógus képes legyen döntést hozni azzal kapcsolatban, hogy a következő fázisban milyen pedagógiai beavatkozásokra lesz szükség. Kutatások megmutatták, hogy a nagyobb pályatapasztalattal rendelkező pedagógusok a döntések átgondoltságát tekintve jobban érzékelik a tanulás-tanítási folyamatok egyes elemeinek komplex egymásra hatását (*Orgoványi-Gajdos, 2020*), ennek tükrében pedig indokolt, hogy a mesterpedagógussá válást meg kell

előzze egy viszonylag hosszabb szakmai életút.

*Lokális hatás:* a pedagógiai akciókutatások során a kutató pedagógus nem feltétlenül törekszik arra, hogy a neveléstudományra novumként ható eredményeket mutasson fel, sokkal inkább arra fókuszál, hogy helyben ható változásokat tudjon generálni. A lokális nézőpont a helyi probléma azonosításában, a

megoldási módok egyediségében, az egyéni környezeti sajátosságokban és vonásokban, a

mesterpedagógusok intézményi kapcsolataiban érhető tetten. Természetesen nem vitatható az, hogy az akciókutatások – az alapkutatásokkal megegyezően – alkalmasak lehetnek a nagy, átfogó elméletek megalkotására is, azonban elsősorban az adott kontextus problémaköreire koncentrálnak (*Elek*, 2022). Az akciókutatásként megvalósuló mesterprogramok nyilvánvalóan reflektálnak a helyi szociokulturális háttérre (*Lajos*, 2016), a program során alkalmazott módszertan, a tanulási környezet és a folyamatok minden egyes további eleme elsődlegesen helyben adaptív, más környezetben nem feltétlenül tudnának fejlesztő hatást kiváltani. Végeredményben „a részvételi kutatások elsődleges célja tehát olyan gyakorlati tudás elérése, amely a mindennapok gyakorlatában támogatja az embereket.” (*Csillag*, 2016).

*Reflexió:* a Zimmermann által kidolgozott és *Zagyváné Szűcs* (2017) által idézett triádikus modell szerint az önszabályozó tanulás alapvető eleme az önreflexió. E modell az önszabályozó tanulást olyan önmagába visszaforduló ciklikus tevékenységnek írja le, melynek fő elemei a terv és szándék

(forethought), a teljesítés vagy kivitelezés (performance), valamint az önreflexió (self-reflection). A szakmai professzióhoz köthető lifelong learning hosszú útján a változatos pedagógiai tevékenységek láthatóan végigkísérik a tanításhoz köthető életeseményeket, a reflektív pedagógusok által megélt tanulási folyamatok az önszabályozó tanulás keretei közé illeszthetők. E tanulási folyamat ciklikussága ismét egy újabb

érvert jelent emellett, hogy miért lenne égetően szükséges minél több akciókutatást a helyi gyakorlatokba

ágyazni. A mesterprogramokhoz kapcsolódó akciókutatások tervezési fázisában egyértelmű és konkrét sikerkritériumokat kell definiálni, valamint az elvárt önfejlődés elemi állomásait identifikálni kell annak érdekében, hogy a ciklusok értékelése során, a korrekciók megfogalmazása idején a kutatási tevékenységek adott periódusaihoz köthető információtömegre adekvát keretek között tudjunk majd reagálni. A mesterpedagógusok minősítési eljárásához kiadott *Útmutató* ezt a reflektív megközelítést folyamatosan elvárja a jelöltektől, továbbá a kontinuitás a megelőző ciklusok értékelése esetében is tetten érhető. Rendkívül markánsan kiolvasható a dokumentumból az is, hogy fel kell tárnai az összes olyan változót, melyet az adott reflexiók pontot követően meg kell majd változtatni, sőt a módosítást alátámasztó okok pontos leírása sem maradhat el.

*Disszemináció:* mint a korábbiakban láttuk, az akciókutatásoknak, így egy helyben megvalósuló mesterprogramnak sem feltétlenül előre deklarált célja, hogy lokális adaptivitású eredményeit széles körben

a módosítást alátámasztó okok pontos leírása sem maradhat el

elérhetővé és felhasználhatóvá tegye. „Az emberi ismeretek és tapasztalatok, [...] tudások disszeminációja csak részletekben képzelhető el, és annak tartalma nagyban függ a fogadó fél érdeklődésétől, kulturális céljaitól, előzetes ismereteitől, intellektusától [...]” (Medovarszki, 2020. 87. o.). Az általunk javallott – mesterprogramokhoz kapcsolható – akciókutatások esetében a disszemináció a kutató pedagógus intézményének színterén, a kollegiális pedagógiai közösség tagjai körében fejt ki leginkább támogató hatását. A kutatási eredmények a helyi alkalmazhatóság miatt elsősorban az adott kutatás valós színterén otthonosan mozgó, a részt vevő tanulókkal és tanárokkal szoros kapcsolatot ápoló pedagógusok számára értelmezhetők. Éppen ezért kijelenthetjük, hogy a lokális hatás és a disszemináció helyi szükséglete

egymásból következő, egymásra kölcsönösen ható és egymást támogató entitások. A pedagógiai lifelong learning az intézményi és az intézmények közötti

szinten a horizontális tanulásban manifesztálódik, az egymástól való tanulás a pedagógusközösségek esetében rendkívüli erőforrásokat hordoz magában. Az egyéni és szervezeti fejlesztés és önfejlesztés során – egyetértve Lantos Tündével – a pedagógusoktól elvárt az aktív és konstruktív szerepvállalás (2020). Azonban itt meg kell említenünk Szivák Judit és munkatársai (2020) kutatását is, amelynek eredményeképpen a szerzők azt látták kirajzolódni, hogy a mesterpedagógusok saját és intézményi kezdeményezései nem minden esetben reagálnak a helyi igényekre és a problémák személyre

szabott kezelésére, inkább a mesterpedagógusok személyes ambíciói kerülnek előtérbe ezen programok során.

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok előmeneteli rendszerében a mesterpedagógusi fokozat elérését célzó minősítési eljáráshoz kapcsolódó mesterprogram egy több cikluson átívelő akciókutatás keretében megvalósítható-e, illetve az Oktatási Hivatal által közzétett *Útmutató* tartalmaz-e olyan közvetlen szövegszegmenseket, melyek direkt vagy indirekt módon akciókutatások kidolgozása és megvalósítása irányába terelhetnék a pedagógusokat. A dokumentum tartalomelem-

zése során arra a következtetésre jutottunk,

hogy a mesterprogramok minden további nélkül lehetnek valós akciókutatások, a lebonyolítás megtervezése, a végrehajtott

akciók ciklikussága, a kutatási szakaszok végén megjelenő reflexiók mind-mind az akciókutatások sajátosságai. Meg vagyunk győződve arról, hogy ha a hazai köznevelés rendszerében működő helyi praxisokban megerősödne a kutatói szemlélet, az a teljes köznevelés hatékonyságára és produktivitására pozitív hatást gyakorolna. Ehhez kézenfekvő eszköz a pedagógiai akciókutatások gyakorlatba emelése, hiszen ha a kutató az események közvetlen irányítója és befolyásolója, akkor a beavatkozások a konkrét problémakört orvosolva azonnal kifejtik hatásukat.

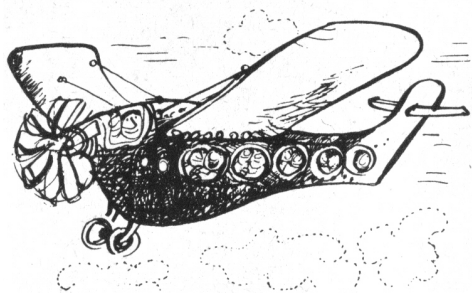
a kollegiális pedagógiai közösség tagjai körében fejt ki leginkább támogató hatását

## IRODALOM

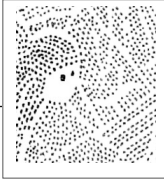
- Ádám A. (2016): A pedagógiai kultúraváltás segítése – innovatív iskolai gyakorlatközösségek kialakítása. In: Ugrai, J. és Varga, A. (2016, szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Alidou, H. és Glanz, C. (2015): *Action research to improve youth and adult literacy*. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) and UNESCO Multi-sectoral Regional Office, Abuja.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs É., Kocsis M. és Vágó I. (2011): *Az idő a gazda mindenben*. Iskolakultúra, 2011/10-11.
- Csapó B. (2015): *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek*. Iskolakultúra, **25**. 11. sz., 3–16. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csikós Cs. (2020): *Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbségei*. Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció, **8**. 4. sz., 12–20. DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.1>
- Csillag S. (2016): *A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Prosperitas, **3**. 2. 36–62.
- Elek Zs. R. (2022): *Tinédzserkori gyermekvállalás és iskolai lemorzsolódás – Egy fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás módszertani tapasztalatai*. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat. **9**. 1. DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/1/5>
- Falus I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus I. és Szűcs I. (2022, szerk.): *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fazekas Á. (2021): *Innováció az oktatásban – Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. Innova, Budapest.
- Gáspár, T. (2007): *Mezo-szint és jövőformálás: stratégiai megfontolások*. Tér és Társadalom. **21**. 2. 43–54.
- Gazdag E. és Vámos Á. (2016): Magyarországi akciókutatások - Két kutatásvezető nézőpontja. In: Tóth P. és Holik I. (2016, szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 71–83.
- Grant, J., Nelson, G. és Mitchell, T. (2019): A részvételi akciókutatás kihívásainak kezelése. In: Udvarhelyi, É. T. és Dósa, M. (szerk. 2019): *A kutatás felszabadító ereje – A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Napvilág Kiadó – Közélet Iskolája, Budapest.
- Havas P. (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle. 2004/6
- Lajos, V. (2016): *Részvétel és együttműködés Fogalmak, dilemmák és értelmezések*. Replika (100) 2016. 5. 23–40.
- Lantos T. (2020): A mentorálás jelentősége az óvodapedagógusok szakmai fejlődésében. In: Juhász M., Kaposi J. és Szőke-Milinte E. (szerk. 2020): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. Szaktudás Kiadó Ház. 187–196.
- Málovics Gy. (2019): *Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: A részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése*. Magyar Tudomány **180**. 8. 1147–1157. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.8.5>
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* [mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf](http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf) (Letöltés: 2023. 10. 06.)
- Medovarszki I. (2020): *Lebutítás vagy disszemináció? A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből*. Új Pedagógiai Szemle. **70**. 7-8. sz., 76–90.
- Mrázík J. (2018): Pedagógiai akciókutatás – az akciókutatás pedagógiája. In: Endrődy-Nagy O. és Fehérvári A. (2018, szerk.): *HERA Évkönyvek V. – Innováció, Kutatás, Pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, 2018.
- Oktatási Hivatal (2019): *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. [oktas.hu/pub\\_bin/download/unios-projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus\\_negyedik.pdf](https://oktas.hu/pub_bin/download/unios-projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_negyedik.pdf), Oktatási Hivatal, Budapest. (Letöltés: 2023. 09. 22.)

- Orgoványi-Gajdos J. (2020): *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák – Tanulási-tanítási program*. Líceum Kiadó, Eger.
- Reisz T. (2000): *Újító pedagógusok és pedagógiai innováció*. Iskolakultúra. **10.** 3. sz., 3–14.
- Sántha K. (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Neveléstörténet. 1-2.* 206–215.
- Sántha K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- School Education Gateway (é.n.): *Hogyan lehetnék jobb a munkámban? Az akciókutatás mint a pedagógusok szakmai fejlődésének motorja*.
- Steklács J., Bálint Á., Csikos Cs. és Zank I. (2024): *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések - Az iskolai tudásrendszer háttérdimenziói*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szauder E. (2004): *Akciókutatás és drámatanítás*. Drámapedagógiai Magazin. **28.** 2. sz., 11–13.
- Szivák J., Kálmán O., Pesti Cs., Rapos N. és Vámos, Á. (2020): *A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Iskolakultúra, **30.** 10. sz., 3–24. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.3>
- Vámos Á. (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció 2013. **1.** 2. sz., 23–42.
- Vámos Á. (2015): *Közösségi tanulás – akciókutatás*. Magiszter, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 46–61.
- Vámos Á. és Gazdag E. (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. In: *Neveléstudomány 2015. 1.*, ELTE PPK. 35–51.
- Zagyváné Szűcs I. (2017): *Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában*. Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat, **15.** 1-2. sz., 175–194. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>
- Zank I. (2019): A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében In: Juhász E. és Endrődy O. (2019, szerk.): *HeRA évkönyvek VI. oktatás, gazdaság, társadalom*. 633–644.
- Zank I. (2020a): *Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben*. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat. **5.** 55–69. DOI: <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.3>.
- Zsolnai J-né (2012): *A taneszközökről való gondolkodás változásai a Zsolnai-programokban*. Iskolakultúra, **22.** 12. sz., 93–101.

Valódi gyakorlatorientált, probléma- és megoldásfókuszú pedagógiai környezetet vizionálhatunk a korabeli magyar iskolákba a Habota 40 évvel ezelőtti nyári számának alábbi osztálykirándulás-tematikájú vicce nyomán. Utalva



a 36. oldalon bemutatott, két évvel öregebb tréfára: úgy tűnik, a klímászorongást és a fekete pedagógiát is meghaladta az alacsony energiaszükségletűnek tetsző minirepülőbe préselődő, demokratikus vidámságot sugárzó osztályközösség. A pilóta a szélvédőn át észreveszi a rajzolót, és arcán előmlik a mosoly. Jó ránézni. A gép jobbról balra halad, ami azt sugallja, a csapat visszafelé tart a kirándulásról, de ez tévedés. Simán csak nem a később sejtethetően bekövetkező jövő felé vették az irányt. Ha már összedobtak egy darabka szabadságot, miért tennék fel pókeren?



KISS DÁVID

## A populáris irodalom megjelenése a középiskolai irodalomtankönyvekben<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.08>

### KÖZELÍTÉSEK

#### BEVEZETÉS

Talán egyik, korábban megkérdőjelezhetetlen fontosságúnak és kifejezetten magas presztízsűnek tekintett iskolai tantárgyat sem érik olyan jellegű és méretű kihívások napjainkban, mint az irodalmat. A digitalizáció korában a diákok hagyományos értelemben vett olvasóvá nevelése – amely e stúdium talán leginkább kardinális feladata – egyre nehezebb feladatot jelent, és ez új megközelítések, új tartalmak adaptálását teszi szükségessé. Ugyanis a netgeneráció olvasási szokásainak radikális változása (a klasszikus szépirodalom olvasásának egyre romló tendenciája), az irodalmi művek által a múlttal való szerves kapcsolódás szükségének háttérbe kerülése, az irodalomtanításnak a hagyományos, történeti (kevésbé adaptív és elavultnak ható), lexikális tudás átadására pozicionált nevelési gyakorlata, valamint a digitális és populáris kultúra termékeinek (képregényadaptációk, számítógépes és konzoljátékok, applikációk stb.) ugrásszerűen növekvő presztízse miatt az

irodalom tantárgy jelenlegi, szinte kizárólagosan kanonizáltnak mondható ismeret- és olvasmányanyaga az irodalomtanítás válságát folyamatosan mélyíti.

A populáris művek tananyagba emelését, ezáltal az iskolai olvasmányok körének a ma fiataljait körülvevő mediatizált világ felé való elmozdítását a NAT 2020-as módosítása sem hozta el, sőt még inkább a klasszikus irodalom irányába billentette a mérleg nyelvét (Kiss, 2020, 2021a). A *Nemzeti alaptanterv* nevelési-oktatási irányelvei és műveltségterületei alapján létrehozott *Kerettantervek*ben korábban sem jelentek meg teljesen populáris művek (vö. *Nemzeti alaptanterv*, 2012; 2020; *Kerettantervek*, 2012; 2020), azonban különböző tankönyvek, bár eltérő fókusszal, de feldolgozták a népszerű irodalom témakörét, vagy utaltak populáris művekre, amit alább először a 2012-es NAT kerettanterveivel optimalizált tankönyvek bemutatásával példázok. A tankönyvek elemzésekor nem törekedtem a populáris irodalom jelenlétének teljes körű vizsgálatára; azt igyekeztem felmérni, hogy az egyes tankönyvcsaládok esetében jellemzően

<sup>1</sup> A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EKÖP-24 KÓDSZÁMÚ EGYETEMI KUTATÓI ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

melyik témakörökben és milyen módon (mekkora súllyal, mely célból) jelenik meg a popkultúra.

Korábbi írásaimban és kutatásaim során a *Görög mitológia és a Középkor irodalma* tanegységek részeként tártam fel és értékeltem a népszerű, kortárs ifjúsági regények pedagógiai lehetőségeit (Kiss, 2021b; 2022a), ezért itt, a tankönyvek elemzése során is kiemelt figyelmet fordítottam az ezeket a témaköröket tárgyaló fejezetek áttekintésére. Tankönyvanalízisem kvalitatív fókuszú, komparatív jellegű elemzés, ugyanannak a témának (népszerű irodalom) a tankönyvi szövegeit vetettem össze azért, hogy kirajzolhassam a populáris irodalom megközelítésének és értékelésének eltérő szemléletét, amely fontos összetevője lehet a tanulói motiváció előmozdításának, a különböző feladattípusok vizsgálatával és értékelésével pedig a tankönyv tanulásirányító, tanulástámogató funkciójának minőségére következtettem (vö. Kojanitz, 2005).

Nem végeztem kvantitatív jellegű vizsgálatokat az oktatási segédleteken, ugyanis az így nyerhető adatok meglátásom szerint kevésbé járultak volna hozzá a tankönyvek populáris irodalmat közvetítő szövegeinek leíró vizsgálatához. Azonban mégis fontosnak tartottam az oktatási segédletek minőségi szemlétét ebben a kontextusban, ugyanis a tankönyvek egyrészt a nemzeti kultúra szimbólumainak tekinthetők, ezáltal nemzeti eszmények és értékek kifejezői (Schoemaker, 1962), másrészt tükröi is az oktatási viszonyoknak – a közoktatás történéseinek mindig van tankönyvi dimenziója (Kaposi, 2012) –, mindezzel összefüggésben

pedig kiolvashatók belőlük az adott tanügyi rendszer jellemző vonásai (Horváth, 1996), tehát esetünkben az, hogy miképp vélekedik az oktatást tartalmában és eszközeiben is meghatározó irányító intézményi háttér például a populáris irodalomról, milyen szerepet szán ennek a regiszternek a diákok (olvasóvá) nevelésében és tanításában.

### KORÁBBI, MEGHATÁROZÓ TANKÖNYVEK

Bár 2010-es megjelenésével még a 2012 előtti alaptantervhez illeszkedik, mégis fontosnak tartom röviden megemlíteni Fűzfa Balázs élmény- és szövegközpontú tankönyveit. Ez a tankönyvcsalád csak részben követi a megszokott

kronológiai elrendezést, a 9. évfolyamnak szánt kötet (Fűzfa, 2010) első negyede az irodalom mint művészeti ág működését, jellemzőit (nyelv, jelrendszer, fikcionalitás, tér és idő, szerző – mű – befogadó stb.) járja körül, s mindezt folyton szövegeket felhasználva, szövegek vonzásában teszi. A népszerű irodalommal markánsan először ennek a bevezető résznek a *Tér, idő, irodalom* fejezetében találkozunk, ahol a műben megjelenő fantasztikumot és fikciót *Márquez* egy novellája mellett a *Harry Potter* regénysorozat és Stephenie Meyer *Alkonyat*-sorozata kapcsán tárgyalja a szerző. Az *antikvitás gondolkodása és jelformái* – ma című (a mítoszokat tárgyaló) fejezetben pedig Tolkien *A Gyűrűk Ura* című regénye és a *Csillagok háborúja* jelenik meg mint két olyan mű, amely modern mitológiát igyekszik létrehozni (vö. Fűzfa, 2010, 73. o.).

tükröi is  
az oktatási viszonyoknak

Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete gondozásában jelent meg Pethőné Nagy Csilla *Irodalom* tankönyvsorozata, amelynek a 9. évfolyam részére készített I. kötete (Pethőné Nagy, 2016) a tananyagokat bevezető *Szövegvilágok* témakör *Népszerű irodalom – szépirodalom* címet viselő fejezetében, tehát külön tematikus egységként tárgyalja a populáris irodalom zsánereit, irányzatait, viszonyát a szépirodalomhoz. A tankönyvsorozatot az az Arató László lektorálta, aki szintén elkötelezett az iskolai kánon megújításában (vö. Arató, 2006; 2013; 2017).

A tankönyvi témakörök felépítése a feladatok tekintetében az RJR-modellt követi (ami a tanóra *ráhangelés-jelentésteremtés-reflektálás* hármas felosztását jelenti), az említett fejezet ráhangolás gyanánt a népszerű irodalom és szépirodalom kategóriába való besorolás problematikájának megvitatását, tehát a kánon működésének feltárását kínálja fel a diákoknak. Továbbá a népszerű irodalom meghatározó zsánereinek (képregény, krimi) összetevőire, valamint a *Ponyvaregény* c. film beemelásával a popkultúra transzmediális létformájára irányítja a figyelmet, s mindemellett konkrét szövegre is hivatkozik (*Harry Potter*). Rowling regénysorozatának tankönyvi megjelenése az elmúlt évek olvasásfelmérései eredményeinek fényében nem meglepő, az azonban mindenképp említésre méltó, hogy a műhöz tartozó feladat arra biztatja a diákot, hogy fogalmazza meg, miért szereti vagy épp nem kedveli a könyvsorozatot (vö. Pethőné Nagy, 2016), ezáltal a populáris irodalom élvezetének kérdésére reflektál még egy olyan népszerűségében

megkérdőjelezhetetlennek tűnő alkotás esetében is, mint a *Harry Potter*.

A rövidsége ellenére is kiemelten fontosnak tekinthető fejezet tananyaga a ponyvairodalom eredetének rövid áttekintését, magas irodalommal szembeni hagyományos pozíciójának körvonalazását, népszerű volta lehetséges okainak listáját, valamint a népszerű irodalom fontosabb irányzatainak, műfajainak grafikus szervező segítségével történő bemutatását, a kultusz fogalmának

többféle megközelítését tartalmazza. Kiemelendő a szerző megállapítása, amely szerint „szépirodalom és népszerű irodalom határait nehezen lehet

megnyugtatóan kijelölni. Korunk művészet-szemléletének egyik meghatározó vonása például éppen a népszerű (populáris kultúra) és a művészi (elit kultúra) határainak elmosása” (Pethőné, 2016, 13. o.).

Vitatom, vagy még inkább leszűkítőnek, determinálónak érzem ugyanakkor a szerző álláspontját akkor, amikor a hagyományosan ponyvairodalomnak nevezett műveket összefoglalóan „szórakoztató, népszerű, izgalmas olvasmányoknak” tartja, amelyek egyébként „nem eredetiek és nem egyedi”, s talán legfőbb erényük, hogy „van olvasótáboruk, közönségük” (Pethőné Nagy, 2016, 12. o.).

Úgy vélem, hogy a populáris regiszterbe sorolt alkotások közt is találunk olyanokat, amelyek nem kizárólag egy adott zsáner bevett eszközeinek, motívumainak, tipikus karaktereinek, helyzeteinek, cselekményelemeinek és egyéb narratív megoldásainak újrahasznosításából keletkeznek (s ez okból valóban nem tekinthetők eredetinek), hanem olyan műveket is, amelyek jól

fogalmazza meg, miért szereti  
vagy épp nem kedveli

felismerhető egyediséget hordoznak amellett, hogy a populáris regiszterre jellemző általános sajátosságokat (egyszerűbb nyelvezet, könnyebb érthetőség, kiterjedt olvasóbázis stb.) is felmutatják. Ennek szemléltetésére több populáris szöveg is ajánlható pályán lévő magyartanárok számára (Kiss, 2022a).

A Pethőné-féle tankönyv (a témának dedikált külön fejezet mellett) más témakörök ismeretanyagának feldolgozásába is (legtöbbször a feladatok között, egyfajta kitekintésként, intertextuális kapcsolásként) bevon populáris alkotásokat (regényeket, filmeket, regények filmadaptációit stb.). A 9. évfolyam számára kidolgozott I. kötet *Szerző – mű – befogadó* című fejezetében találunk modern disztópiát (*Ray Bradbury: Fahrenheit 451*) az olvasás és könyvek égetése, az olvasó ember mint ellenség témái kapcsán, ezzel a regénybeli technodiktatúra kultúrpolitikájának és kultúrafogyasztásának működésére irányítva a figyelmet, míg a *Mítoszok* témakör (Füzfa Balázs tankönyvéhez hasonlóan) *A Gyűrűk Ura* és a *Csillagok háborúja* filmes világát emeli be, ezeket modern mítoszként tárja a diákok elé, s az alkotásokra vonatkozó kérdéseivel a mitikus történetek népszerűségének okait firtatja. A popkultúra elemei a tankönyv folytatásában is feltűnnek, Ovidius *Átváltozások* című művének bemutatását például a Marvel- és a DC-képregény-univerzum két szintén átváltozó szuperhőse, *Pókember* és *Superman* színesíti. Fontos és adekvát választásoknak tartom a tematikus egységekhez kapcsolt populáris műveket, amelyek az antik (klasszikus) alkotásokat

maivá, aktuálissá, befogadhatóbbá, a diákok számára vonzóbbá tehetik.

## DIGITÁLIS TANANYAGOK

A 2012-es *NAT*-hoz készített tankönyvek szemléjét egy olyan digitális tankönyv bemutatásával zárom, amely két szempontból is kiemelkedik az eddig tárgyalt oktatási segédletek sorából: egyrészt olyan tudástárról van szó, amelynek a *NAT* 2020-as módosításához is készült aktualizált (az előző, még szintén elérhető verzióhoz képest némileg eltérő) változata, másrészt ez egy digitális tankönyv, amely a hipertextes elrendezés

következtében a diákok igényeinek és keresési rutinjainak megfelelőbb formát jelenthet a hagyományos tankönyvekkel szemben, jelentőségét pedig az adja, hogy a Covid-19-járvány miatt bevezetett otthontanulás időszakának köszönhetően a tanárok módszertani palettájának amúgy is meghatározó részévé váltak a digitális tananyagok, alkalmazások (Szűts, 2020; 2021), így valószínűleg egyre gyakrabban kerülnek ezek a digitális tartalmak a diákok elé.

A Nemzeti Köznevelési Portál (a továbbiakban: nkp) okostankönyvei olyan multimédiás taneszközök, amelyek az egyes témakörök ismeretanyagát hipertextes, kép-, hang- és videóanyagokkal kiegészített szöveggént jelenítik meg. Mind a 2012-es, mind pedig a 2020-as *NAT*-tal kompatibilis verzió az Oktatási Hivatal tankönyvein alapuló digitális segédlet, előbbi a FI-501020901/1 kódú tankönyv felépítésével és tartalmával közel azonos. Ebben a

több populáris szöveg is  
ajánlható pályán lévő  
magyartanárok számára

tankönyvben (és annak digitális változatában) nem találunk olyan, az irodalom világába bevezető jellegű tanegységet, mint Fűzfa Balázs vagy Pethőné Nagy Csilla említett könyveiben – itt kizárólag a kronológia a tananyag szervezőelve, azonban bizonyos témakörök feladatai között megjelennek a popkultúra termékei. A görög mitológia tematikus blokkjában például a *Harry Potter* kerül említésre modern mitológiát létrehozó műként. A regényhez egy érvelő feladat kapcsolódik, amelynek fókuszában az a kérdés áll, hogy gyerekregény vagy felnőttolvasmány-e a könyv.

Populáris művek *Az antikvitás irodalma* fejezet tanegységeinek hasonló helyein, kitekintés gyanánt megjelennek, például *A trójai mondakörnél* (*A repülő osztály* című regény és filmadaptációja), valamint a homéroszi eposzok tárgyalásánál (a *Holdfény királyság* című film), illetve Catullus lírájának bemutatásakor (*A Gyűrűk Ura* mint film), leginkább érvelő jellegű feladatok tárgyaként. Az nkp okostankönyvének NAT 2020-hoz fejlesztett változata irodalomból a fejezetünkben később bemutatott OH-MI09TA kódú könyv anyagát, elrendezését és szemléletét követi – ennek értékelésére részletesebben a papíralapú tankönyv elemzésénél térek ki. Mindkét digitális oktatási segédlet tartalmaz egy rövid (közel 3 perces) videóanyagot *Tanár születik – A görög mitológia amerikai módra* címmel, amely néhány válogatott példán keresztül kapcsolja össze az antik mitológia alakjait a modern mítoszok (a Marvel- és DC-képregények, valamint a *Harry Potter*) figuráival. Fontos eredménynek tartom, hogy ez a videó helyet

kapott a digitális tankönyvekben, játékba hozva ezzel a popkultúra elemeit a túlnyomórészt klasszikus fókuszú tananyagban, ám mindez ebben az elrendezésben szinte kizárólag a tanegységek színesítésére, dúsítására szolgál, nem szervesül az ismeretanyagba (feladat sem kapcsolódik hozzá, nem mutat túl önmagán), így továbbra is különválik a klasszikus és kortárs, magasirodalmi és populáris kánon, ráadásul a videó megvalósítása, a narráció és a képminőség együttese sajnálatos módon dilettáns jellegű kölcsönöz a produktumnak, így ez a multimédiás összeállítás véleményem szerint önmagában kevésbé hasznosítható a pedagógiai munkában.

## ÚJABB TANKÖNYVEK

A NAT 2020-as módosításához az Oktatási Hivatal két középiskolai irodalomtankönyvet is készített: az egyik a Mohácsy Károly-féle korábbi tankönyvnek az új tantervhez való igazítása, a másik pedig a kiadó egy további tankönyve alapján készült. Mindkettő egy néhány (három, illetve két) oldalas, külön fejezetet szentel a népszerű irodalom bemutatásának. Az Angyalné Volant

Vivien által írt, OH-MI09TA kódú tankönyv a NAT fogalmi keretét és megközelítését veszi át a „magas irodalom” körébe tartozó művek jellemzésekor, amelyek „közös vonása, hogy esztétikai igénnyel megírt, értékközvetítő szerepű, összetett szövegek. Olyan alkotások, melyek révén a befogadó képes értelmezni önmagát és az őt körülvevő világot, sőt, a befogadás során katarzist

fókuszában az a kérdés áll,  
hogy gyerekregény vagy  
felnőttolvasmány-e

él meg, miközben a szépség esztétikai minőségével találkozunk.” (*Angyalné*, 2020, 12. o.) Azonban a népszerű irodalom műveinek előbbinél jóval rövidebb, ebből kifolyólag leszűkítő és nem túl pozitív kicsengésű áttekintése már értékelő gesztust hordoz, ugyanis a tananyag szerint „a népszerű (populáris) irodalom ezzel [ti. a magas irodalommal] szemben nem kívánja formálni az olvasót. Szándéka a szórakoztatás.” (*Angyalné*, 2020, 12. o.) Pethőné korábban megvizsgálta fogalommagyarázatával ellentétben itt nem az egyediség vagy eredetiség kritériumai szerint válik értékkélet tárgyává a

populáris irodalom, hanem a szöveg *funkciója* a bírálat alapja. Leegyszerűsítőnek és túlzóan általánosítónak tartom a tankönyvi szöveg szemléletét, mikor a populáris művek kizárólagos céljaként a szórakoztatást jelöli meg (még akkor is, ha nyilvánvalóan ez alapvető célja az ilyen műveknek), ezáltal ráadásul implicit módon azt is állítja, hogy minden esetben pontosan megragadható a mű megírását megelőző szerzői intenció, és azt, hogy ez a népszerű irodalmi alkotások esetében kizárólag a szórakoztatás.

A populáris irodalom magyarázatának másik összetevőjét pedig tévesnek és kifejezetten károsnak ítélem, jelesül azt, hogy ez az irodalom *nem kívánja formálni az olvasót*. Mint minden műalkotás, a populáris regiszterbe tartozó szövegek is hatást gyakorolnak a befogadókra, ezáltal valamilyen módon feltétlenül formálnak is, ez működésükből, létformájukból fakad. A tankönyvi szöveg gondolatmenete ezt a hatásmechanizmust is a szerzői szándék megnyilvánulásaként

értelmezi, ugyanis a *nem kívánja és szándéka* kifejezések az író felé mutatnak. Ezt tehát úgy érthetjük, hogy a populáris művek szerzői a szórakoztatáson kívül nem kívánnak egyéb, „formáló” hatást elérni. Ez az ítélet példának okáért a korábbi írásaimban részletesen tárgyalt *Percy Jackson*-regény(ek) említésével is cáfolható (vö. *Kiss*, 2021b; 2022a), hiszen e regények a szerző szerint is kimondottan tanító szándékkal, a görög mitológia könnyed megismertetésének igényével készült(ek), s e funkciójuknak ténylegesen nagy szerepe van.

Az OH-MI09TB

kódú könyv szövege sem kerüli ki az értékkéletet tartalmazó fogalomalkotást a népszerű irodalom kapcsán. Az előbbieken bemutatott tankönyvekhez hasonlóan szintén a

legfontosabb jellemzők között említi a populáris művek nagy olvasótáborát, csak hogy utána a népszerű irodalom lesújtó leírását adja: „Ez a fogalom pejoratív (rosszalló) jelentéssel is bír, azaz kevésbé igényesen megírt vagy közhelyes, sablonos gondolatokat megfogalmazó műveket jelöl.” (*Kiss és Tankó*, 2020, 29. o.) Nem önmagában a fogalomhoz tapadt pejoratív jelentés felidézését tekintem problematikusnak, hanem azt, hogy e nézetet a tankönyvi szöveg reflektálatlanul hagyja, ezzel kimondatlanul is legitimálva azt. Néhány sorral később „elismeri” ugyan a ponyva jelentőségét, ám kizárólag abban, hogy növeli az olvasótáborát, és a magas irodalom számára is alapanyagot szolgáltat (vö. *Kiss és Tankó*, 2020), ami szintén leszűkíti a népszerű irodalom szerepét, mégis kevésbé kivetnivaló, mint a *kevésbé igényes, közhelyes, sablonos*

később „elismeri” ugyan a ponyva jelentőségét, ám kizárólag abban, hogy növeli az olvasótáborát

jelzők általánosító ráaggatása e művek sokrétű világára.

Mindezek után talán kevésbé meglepő, hogy a görög mitológiát és a középkor irodalmát tárgyaló tanegység részeként egyik tankönyv sem tesz említést a populáris irodalmi alkotásokról, modern mítoszokról, sem a tankönyvi főszövegben, sem pedig az ahhoz kapcsolódó kiegészítő anyagokban, feladatokban.

Az OH-MI09TA kódú könyvnek *Az irodalom ősi formái* tanegységében, az összefoglaláshoz rendelt feladatai között találunk olyat, amely a görög és római istenek egymással való megfélemltetését célozza, két, csoportmunkát kívánó feladatban a múzsáknak kell utánanézni, vagy valamelyik isten útlevelét elkészíteni, az interneten való böngészést egy feladat kéri, amely *Artemisz* istennő két különböző szoborábrázolásának megtalálására szólít fel, ám a populáris irodalom és társzművészetei felé egyik feladat sem tekint ki, amit kihagyott lehetőségként, súlyos mulasztásként értékelek.

Az átdolgozott Mohácsy-könyv mitológiai fejezete *Az irodalom ősi formái. Mágia, mítosz, mitológia* címet viseli. Ez a fejezet sem hozza játékba a mítoszokat újraíró populáris alkotásokat, mindössze annyit jegyez meg, hogy „művészet és a mítosz együttélése igen hosszú ideig tartott, s a mitológikus motívumok – új értelmezésben, jelképként, hasonlatként – voltaképpen mindmáig állandó ihletforrások az irodalomnak, de más művészeti ágaknak is” (*Kiss és Tankó*, 2020, 52. o.), ám konkrét példákkal nem teszi érthetőbbé ezt a megállapítást (holott ide is kiadván illeszkednének a modern mítoszok mint valóban olyan művek, amelyek az

antik előképeket írják újra, folytatják, helyezik új összefüggésekbe, kontextusokba).

A népszerű irodalom megismertetésének szemléletét, a fogalomalkotást és a populáris irodalmi alkotások mellőzését a két tankönyv esetében azért is találom kifejezetten problematikusnak, mivel ezek a leginkább aktuálisnak és elterjedtnek számító tankönyvek, így az ismeretek közlése mellett irodalomszemléletet és érték(ítélet)et közve-

títő funkciójuk, valamint a tárgyhoz való viszonyulást formáló szerepük is kiemelkedő. A popkultúra termékeit közhelyes-

nek, sablonosnak, kevésbé igényesnek, nem formáló jellegűnek bélyegző tankönyvi szövegek a magas irodalom és a populáris közötti, kvázi mesterségesen generált távolságot, az éles elkülönülést tovább növelik ahelyett, hogy közelítenék egymáshoz ezeket a kánonokat, felismerve és hangsúlyozva a népszerű alkotások fontosságát az olvasóvá nevelés folyamatában.

Ez utóbbit teszi a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia NAT 2020-hoz készített *Irodalom 9.* tankönyve, amely a Szent István Kiadó gondozásában jelent meg, s amelyet a popkultúra magyartanításba emelése szempontjából a tartalmában leginkább innovatív, szemléletében leginkább előremutató oktatási segédletnek tartok. Ez a kiadvány már tananyagának elrendezésében is különbözik az eddig bemutatottaktól: bár ennek a tankönyvnek az elején is egy, az irodalom mint művészet világába bevezető fejezet kapott helyet, ebben azonban nem jelenik meg külön a népszerű irodalom, azt a következő nagy témakörben (*Az irodalom ősi formái – Mágia, mítosz, mitológia*),

önálló fejezetként találjuk *Hősök és archetipusok a populáris kultúrában* címmel. E tananyagelrendezés koncepciójának körvonala-zása és kialakítása feltételezi azt a lényegi mozzanatot, amelyet korábban a tantervek és a tankönyvek kapcsán is alapvető kívánalomként említettem, hogy a populáris irodalom ne kizárólag érdekességként, hanem tananyagszervező elvként és tényezőként jelenjen meg az iskolai kánonban, ugyanis véleményem szerint így képes valódi hatást gyakorolni az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjére (vö. *Kiss*, 2020).

A fejezet főszövege több szempontból is figyelemre méltó: egyrészt meggyőző alapossággal, különböző populáris szubkultúrákból és zsánerekből vett példák-kal (szuperhős-thriller, képregény-adaptáció, fantasy, animáció, rajzfilm) mutatja be a népszerű művek fontosabb témáit (a felbomlott rend helyreállítása, az igazság képviselése stb.), motívumait (utazás, küzdelem, beavatás, átváltozás), alakjait (a szuperhősök mint modern hőszok), másrészt nem magyarázza a populáris kultúra fogalmát, nem helyezi el a megszokott, a magas irodalommal bináris oppozíciót képező szerkezetbe, s ami még lényegesebb: nem kapcsol a fogalomhoz pejoratív, értékelő jelzőket, alacsonyabb esztétikai tapasztalatot, a formálás igényéhez képest alárendelt, másodlagos funkciókat. Az ismeretközlő főszöveg maga is formabontó és innovatív, mert bár a bevezető gondolatok megegyeznek a korábban értékelt tankönyvek vonatkozó megállapításaival (hogy a mitikus motívumok a mai napig

meghatározók a művészetekben), a szuperhősök modern hőszokként való bemutatásakor egészen szélsőséges példákkal, a „hősök” többféle arcával találkozhatunk. Ahogy több korábbi tankönyvben, itt is megjelenik *Pókember* és *Superman* alakja, előbbi az átváltozás, utóbbi az antik hősökkel való megfeleltetés témái kapcsán, új elem azonban a *Watchmen* képregényvilágának említése, amelyet a tankönyvi szöveg a képregénykánon hagyományos kliséinek egyfajta dekonstrukciójaként értékel, s hőseit

„ellentmondásos, dinamikus jellemeknek” tekinti (*Pásztor*, 2021, 24. o.), ezzel is érvénytelenítve azt a – populáris irodalmi alkotásokkal szemben

gyakran hangoztatott – nézetet, amely szerint ezek a művek csupán egyszerűbb karaktereket, típusokat vonultatnak fel.

A modern mítoszokat felépítő archetipikus szerkezetek áttekintése után a fejezet *A Gyűrűk Ura* minden eddig említett tankönyvé-nél alaposabb bemutatásával zárul. A regénytrilógia tárgyalásának tétje itt nem kizárólag annak népszerűsége, az ismeretközlő szöveg ugyanis felsorolja *Tolkien* művének előképeit a germán mitológiából, amelyek saját nyelvvel, kultúrával, történelemmel, hitvilággal rendelkező magánmitológiává szerveződnek az alkotásban, röviden összefoglalja a sorozat fabuláris vázát, központi témáit, elhelyezve a könyvet mese és mítosz határán (vö. *Kiss*, 2017), majd megállapítja, hogy: „A Gyűrűk Ura minden idők egyik legnagyobb könyvsikere, műfaji mérföldkő” (*Pásztor*, 2021, 25. o.). A modern mítoszok és antik mintáik tudományos igényű összekapcsolását a tankönyvi fejezet

a populáris kultúra fogalmát nem helyezi el a megszokott, a magas irodalommal bináris oppozíciót képező szerkezetbe

a mítoszkritikai iskola rövid ismertetésével és Northrop Frye nevének idézésével mélyíti el, ami, bár nem lép be szervesen a tananyagba, további kutatásokhoz és a téma alaposabb tárgyalásához járulhat hozzá.

Az S. Pásztor Judit szerkesztette katolikus *Irodalom 9.* tankönyv, amely *A hősök és archetípusok a populáris kultúrában* című részében fontos szerepet szán a populáris irodalmi alkotások említésének a tananyag részeként, az említésre szánt alkotások körét megnyitja a közoktatásban alulreprezentált médiumok, például a képregény felé. Ebben a fejezetben ugyanis említésre kerül a képregény médiuma és a *Trónok*

*harca* világa is mint népszerű kortárs fantasy. Ez utóbbinak a tankönyvi főszövegbe emelése ellen emel szót *Hollóy Júlia* (2023), aki bár átfogó tan-  
könyvelemzésében kiemeli

az olvasóvá nevelés iránt elkötelezett innovatív szerkesztői intenciókat, problematikusnak ítéli a *Trónok harca* szerepeltetését, ami a szerző szerint „sem a keresztény szemléletnek, sem a korosztálynak nem felel meg az erőszak és a szexualitás megjelenítése miatt, így felmerül a kérdés, hogy miért éppen ezzel a címmel kívánnak kapcsolódni a tankönyv szerzői a célközönség (14–15 éves tanulók) érdeklődési köréhez” (104. o.). Megértem az elemzés írójának aggályait az ábrázolásmód életkorral való összefüggései kapcsán, ám két okból mégis védhetőnek tartom a tankönyv szerzőinek műválasztását. Egyfelől látható, hogy a tankönyvi szövegbe olyan példák gyűjtését végezték el a szerzők, amelyek vagy bizonyos szempontból reprezentatív darabjai a populáris regiszternek, vagy ismertségük/olvasottságuk

révén adekvát példaként szolgálhatnak. George R. R. Martin műve mindkét szempont szerint érvényes választás, egyrészt ugyanis a Tolkien utáni fantasy egyik legmeghatározóbb darabja a világepítés és narratíva összetettsége révén (vö. *Keserű*, 2021), másrészt az utóbbi évek legnagyobb nézettséget hozó sorozata, tehát feltehetően a megszólított diákok többsége ismeri, találkozott vele.

Ez utóbbi azért is fontos, mert ma egy populáris kultúráról szóló tankönyvi szövegnek nem pusztán a regiszterbe tartozó alkotások ajánlása és ismertetése a feladata, hanem a kultúrában való tájékozódás,

eligazítás segítése is, ez pedig véleményem szerint kizárólag akkor lehetséges, ha a diákok számára releváns kulturális referenciákat ad a tankönyv, nem kerülheti ki tehát egy ilyen meghatározó

populáris fenomen említését, ha be kívánja tölteni funkcióját. Egyedüli bírálatként inkább az fogalmazható meg, hogy a tankönyvi szöveg reflektálatlanul hagyja a *Hollóy* által felkínált szempontokat (2023), azaz nem tér ki a *Trónok harca* ábrázolásmódjának kétségkívül nagykorú befogadókra szabott naturális jellegére. Meglátásom továbbá az is, hogy egy katolikus tankönyv keresztény szemléletének kisebb mértékben kell szelekciós szempontként megjelennie egy irodalmi-kulturális regiszter bemutatásakor, ugyanis a tantervi törzsanyag vonatkozásában sem érvényesíthet ideológiai-vallási kritériumokat a tárgyalásra kijelölt művek kiválasztásakor. Saját tankönyvelemzésemben éppen ezért értékeltem innovatívnak ezt a tankönyvi fejezetet, mert szemléletében elsősorban esztétikai, mítoszkritikai és

keresztény szemléletének  
kisebb mértékben kell  
szelekciós szempontként  
megjelennie

használati/befogadói szempontokat érvényesít, túllépve az ideológiai megfontolásokon.

A tanegységet lezáró kérdések is mind a modern mítoszok köré szerveződnek: érvek gyűjtése Frye mitikus gondolkodásról szóló mottója kapcsán, egy diákok által kedvelt könyv- vagy filmsorozat (pl. *Harry Potter*, *Trónok harca*) hőseinek és cselekményének vizsgálata, mitikus vonatkozások feltárása, vagy a klasszikus mítoszok modern környezetbe való átültetése képregényként. A feladatok között tehát érvelést, korábbi olvasmányélmény feldolgozását és szövegen végzett kreatív gyakorlatot is találunk, ami szintén hozzájárulhat a témakör sokszempontú feldolgozásához. Összegezve tehát: ez az új generációs tankönyv a populáris kultúrát a *helyén* kezeli, arra aktív, működő, saját létjogán a középiskolai ismeretanyagba kerülő kánonként tekint, s szemléletével nem a populáris magas kultúrával szembeni értékkülönbséget, hanem éppen önálló, saját kulturális értékét közvetíti a diákok felé.

## ÖSSZEZÉS

Írásomban kvalitatív elemzés tárgyává tettem a 2012-es és 2020-as tantervekhez készített fontosabb irodalomtankönyveket és digitális tananyagokat, annak vizsgálatára

szorítkozva, hogy milyen nézőpontból tárgyalják az egyes oktatási segédletek a populáris kultúrát, illetve hogy szerepeltetnek-e népszerű alkotásokat a tankönyvi szövegben.

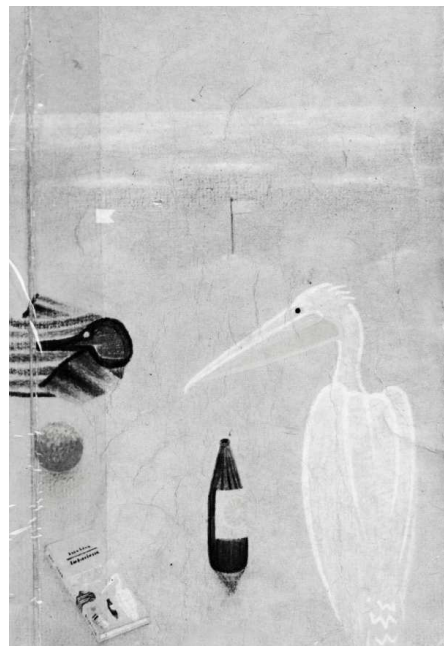
Arra a megállapításra jutottam, hogy több tankönyv is a magasirodalom és populáris irodalom értékalapú megkülönböztetésének mára idejétmúlttá és meghaladottá vált koncepciójában értelmezi és értékeli a populáris kultúrát, annak funkcióját szinte kizárólag a szórakoztatásban jelölve meg. Ebből érthető módon következik az is, hogy a regiszter termékeinek javarészt semmilyen szerepet nem szánnak a tanítási folyamatban, a populáris kultúrát ebben a leegyszerűsítő megközelítésben értelmező tankönyvek sem a főszövegben, sem a feladatokban nem építenek a diákok körében népszerű alkotásokra. Ez azért keserű tanulság, mert egyre nyilvánvalóbb az a szükség és organikus igény, hogy a tanulók érdeklődésének megfelelő kulturális termékek is megjelenjenek a tananyagban.

Üdítő újdonságot jelent e tekintetben a katolikus háttérű *Irodalom 9.* tankönyv, amely külön fejezetben tárgyalja a populáris kultúrát az antik mitológia tanegységének részeként. Ezt a koncepciót innovatívnak és a téma szempontjából a leginkább előremutónak tekintem.

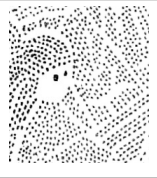
## IRODALOM

- Angyalné Volant V. (2020): *Irodalom tankönyv 9.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Arató L. (2006): A tananyagkiválasztás- és elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Sipos Lajos és Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest. 113–123.
- Arató L. (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*. 15. 4. sz., 89–98.
- Arató L. (2017): Tizenkét tétis a magyartanítás válságáról. *Dűlő*. 27. sz., 66–68.
- Füzfa B. (2010): *irodalom\_09 (Érettségi-központú irodalomkönyvek műszövegekkel)*. Krónika Nova., Budapest.

- Holló J. (2023): Katolikus irodalomtankönyv a piacon. S. Pásztor Judit (szerk.): Irodalom 9. (2021). *Új Pedagógiai Szemle*. **73**. 5–6. sz., 100–116. Letöltés: [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00246/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2023\\_05-06\\_100-116.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00246/pdf/EPA00035_upsz_2023_05-06_100-116.pdf) (2024. 04. 13.).
- Horváth Zs. (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások, *Új Pedagógiai Szemle*. **46**. 10. sz., 37–41.
- Kaposi J. (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*. **22**. 12. sz., 56–70. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21340> (2025. 06. 02.).
- Keserű J. (2021): *Lehetnek sárkányaid is – A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Prae, Budakeszi.
- Kojanitz L. (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **55**. 3. sz., 53–68. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2023. 07. 23.).
- Kiss D. (2017): Mítoszok és mesék határán. Bevezetés *A Gyűrűk Ura* teremtésmitológiájába. In: Zimányi Á. (szerk.): *A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2016. Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*. Líceum, Eger. 135–141. Letöltés: [http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5785/1/135\\_141\\_Kiss.pdf](http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5785/1/135_141_Kiss.pdf) (2022. 07. 20.).
- Kiss D. (2020): Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében. In: Fodor J. P., Mizera T. és Szabó P. K. (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát” – Irodalom, nevelés és történelem közös metszetei II.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–58.
- Kiss D. (2021a): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*. **32**. 2. sz., 66–72.
- Kiss D. (2021b): A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I. In: Medovarszki I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 81–91. Letöltés: [http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7313/1/81\\_91\\_Kiss.pdf](http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7313/1/81_91_Kiss.pdf) (2023. 08. 14.).
- Kiss D. (2022a): A Ruhásszekrényen át az Olümposzra II. In: Medovarszki I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 13–24. Letöltés: [https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8059/1/13\\_Kiss.pdf](https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8059/1/13_Kiss.pdf) (2023. 08. 14.).
- Kiss G. és Tankóné (2020): *Színes irodalom 9.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- S. Pásztor J. (szerk.; 2021): *Irodalom 9.* Szent István Társulat, Budapest.
- Pethőné Nagy Cs. (2016): *Irodalom 9.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. **14**. 54. sz., 108–115.
- Szűts Z. (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*. **30**. 7. sz., 76–88. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33483> (2022. 07. 20.).
- Szűts Z. (2021): (Táv)oktatás a koronavírus idején. *Korunk*. **3**. 2. sz., 9–16. Letöltés: [http://real.mtak.hu/122665/1/is-there-a-teacher-in-this-class-distance-learning-in-the-time-of-covid-19\\_ContentFile-PDF.pdf](http://real.mtak.hu/122665/1/is-there-a-teacher-in-this-class-distance-learning-in-the-time-of-covid-19_ContentFile-PDF.pdf) (2022. 07. 20.).



*A Leena Krohn Emberruhában című ifjúsági regénye magyar kiadásának (Móra, 1987, ford. Fehérvári Győző) címlapján szereplő illusztráció egy nagyobb részlete. Olajos György munkája. Puhára olvasott, ragasztott példányról fotózva*



## SZEMLE

DONÁTH PÉTER (2025): TANÍTÓKÉPZŐK, TANÁRAIK, DIÁKJAİK AZ 1945-1949. ÉVI POLITIKAI FORGÓSZÉLBEN. TREZOR KIADÓ, BUDAPEST.

# Darvai Tibor: A tanítóképzés ügye a 20. század sorsfordulói során

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.09>

Donáth Péter a 20. századi radikális oktatásügyi-oktatáspolitikai változások egyik legrelevánsabb szakértője. Korábbi kötetében arra a kérdésre kereste a választ, hogy e 20. századi változások hogyan jelentek meg az oktatásügyi mezőben, s azon belül is

leginkább a pedagógusképzés, a tanítóképzés területén. Idén megjelent kötetében is ehhez a témához kapcsolódik. Most az 1918-1919-es, az

1945-1949-as időszak és az 1956-os év radikális politikai-társadalmi átalakulásainak lenyomatát elemzi a magyarországi tanítóképzők intézményei tanárjainak és diákjainak életében.

A szerző kötetének előszavában referál arról a tényről, hogy a bemutatott oktatásügyi események – bár legalább 70 vagy akár 100 éve történtek – a tudományos elemzés tárgyaként ma is ideológiailag

terhelt témák. Hiszen egy világnézeti legigencsak megosztott közegben nem könnyű megvalósítani a történészcéh által elvárt objektív-tárgyilagos kutatási metodológiát. Mindezek nehezíthetik az olvasó percepcióját, de akár a szerző elemzését is.

A recenzens azonban szeretné kiemelni: Donáth Péter az oktatástörténet-írás e Szkülláitól és Kharübdüseitől magát végig távol tartotta kötetében.

Az elemzés tudományos objektivitását végig megőrizte, és konzekvensen végigvitte a kötet mindegyik tanulmányán.<sup>1</sup> (Egy e tekintetben kivételt képező mozzanatra a recenzió végén még visszatérek.)

A kötet tanulmányait három csoportba sorolhatjuk. Az első azoké, amelyek az oktatásügy és azon belül a többnyire felekezeti kézben lévő tanítóképzés

a bemutatott oktatásügyi események ma is ideológiailag terhelt témák

<sup>1</sup> Érdemes megemlíteni, hogy a 20. századi oktatástörténettel foglalkozó kutatók nagy része az ideológiai terheltség mozzanatáról nem referál, talán, mondhatni, érthető módon. Ez alól jelen sorok szerzője sem kivétel, hiszen az 1960-as évek oktatásügyi változásait bemutató könyvében „szemérmes” módon nem tért ki erre a témára, annak konfliktusos volta miatt (Darvai, 2022).

államosításának előzményeit – történt az 1919-ben, vagy akár 1948-ban –, illetve ezek útját és a szembenálló felek küzdelmeit, valamint magának az államosításnak az implementációját írják le. A tanulmányok második csoportja a tanítóképzőknek az államosításra adott elutasító válaszát, az opponálás történetét mutatja be, illetve az állami erőszakszervezetek (pl. rendőrség, ÁVO) erre adott büntető-megtorló intézkedéseit. A tanulmányok utolsó csoportja pedig azon problematika körül forog, hogy a kieroszakolt államosítást követően hogyan, milyen módon működtek és működhettek a tanítóképző intézetek.

Az első csoportba illeszkedik a református és a katolikus tanítóképzők államosításának implementációját elemző két írás. Ez utóbbi nagyon részletesen és plasztikusan, lépésről lépésre mutatja be Mindszenty József hercegprímás és Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter konfliktusát az államosítás kapcsán. E konfliktus torkollott végül abba, hogy Mindszenty 1948. június 12-i körlevelében megtiltotta, hogy bármely pap, szerzetes vagy szerzetesnő munkát vállaljon bármely államosított oktatási intézményben.

Szemben a református egyházi megközelítéssel, ahol az egyház nem ellenizte pedagógusai állami munkavállalását, inkább biztosítani próbálta az átmenetet.

Az államosítás történetének több egymással párhuzamos narratívája is létezik (lásd pl. *Sáska*, 2016). Donáth Péter megközelítése kihangsúlyozza Mérei Ferencnek a folyamatban betöltött szerepét. Mérei 1945 és 1949 közötti tevékenységéről

olykor hajlamosak vagyunk megfeledkezni, és csak a félreállítását és rehabilitációját követő időszakról, vagyis az 1950-et követő szakaszból referálni. Mérei a kérdéses időszakban a kommunista párt vezető oktatáspolitikusa, 1948 végén az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) utódintézménye, az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) vezetője. A közoktatásügy monopolhelyzetben lévő vezéréként legfőbb feladata a szovjet típusú közoktatási rendszer megteremtése Magyarországon. *Pléh Csaba*

(2020) amellett érvel, hogy Mérei személyiségében e szakaszban is jelen volt a baloldali, gyermekközpontú pedagógia megvalósításának igénye, de az ONI vezetőjeként a kommunista – ekkor ez a sztálinizmust jelentette – társadalomszervező, a korábbi rendszert lebontó énjé bontakozott ki leginkább, az előbbivel szemben. Donáth e logikának megfelelően – bár valószínűleg Pléhtől függetlenül – leírja, hogy Mérei a tanítóképzés esetében propagálója az államosításnak. Donáth az is bemutatja, hogy Mérei az államosítás körüli harcot a reformellenesek és a reformerek harcaként írja le, ahol az igazság ér-

velése szerint a reformerek, az államosítás támogatóinak, vagyis a kommunisták oldalán van.

A tanulmányok második csoportjában fog-

lalknak helyet például a soproni és az esztergomi érseki tanítóképző diákjainak és tanárainak az államosítás elleni, 1948-as, békés tüntetését és az újonnan létrejövő magyar szocialista-kommunista államnak e tüntetésekre adott negatív reakcióját ismertető tanulmányok. Az MDP alakuló

a kieroszakolt államosítást követően hogyan, milyen módon működtek

ülésén maga Rákosi Mátyás is elmondta, hogy „a köztársaság üdve ma az iskolák államosítását követeli ki és azt, hogy ne ismerjünk kíméletet a reakcióval szemben” (274–275).<sup>2</sup> Révai József a soproni és az esztergomi tüntetések előtt elmondta: „a statáriális bíraskodásról szóló rendelkezések érvényben vannak és kiterjednek azokra is, akik az egyházi iskolák államosítása ürügyén zendüléseket szerveznek a demokrácia rendje ellen. Aki demokráciánk rendjére kezdet emel, annak lakolnia kell!” (277). Mindezen tényekkel a tanítóképzők államosítása ellen nyilvánosan küzdő tanárok és diákok is minden bizonnyal tisztában voltak, mégis részt vettek a tüntetéseken. A tüntetéseket a rendőrség és a tűzoltóság feloszlatta, majd ezt követte az ÁVO vizsgálata, a kihallgatás, amelybe a gumibotolás is belefért, majd a népbírósi tárgyalás, végül pedig a börtönbüntetés vagy olykor akár az internálás is.

A tanulmányok utolsó csoportjának elemei az államosítás után kiépített rendszer működését írják le. E működésmód egyfelől a formális elfogadás metaforájával írható le, hiszen a tanítóképzős tanárok egy része a retorzióktól való félelmétől vezérelve nem mert tiltakozni. A tantervi utasításokat, előírásokat és szabályokat formálisan betartották, azonban a felügyelet is érzékelte, hogy a szocialista-kommunista rendszer iránti lojalitás csak kikényszerített. Már egy 1956-os brigádlátogatási jegyzet is megjegyezte, hogy a tanítóképzőkön „nem lát-szik, hogy a mi rendszerünkön nevelkedtek és a képzőkben sajátos „polgári etikai

léggör” tapasztalható” (160). A tanulmányokból kiviláglik, hogy a rendszer működésének másik jellemzőjének az irracionális-tást, a „túlkapásokat” nevezhetjük. Erre jó példa az államosított pécsi püspöki tanítóképző példája, ahol az 1949-1950-es tanévben egy minisztériumi főelőadó tett látogatást. A főelőadó leírta, hogy a tanítóképző intézet igazgatójának irodáján az igazgató helyett a „Vörös sziget dinamója”, a tanári szoba helyett pedig a „Makarenko utódai” kifejezések találhatók. Valamint azt is, hogy a tanítóképzőben a termelési értekezlet délután négy órától olykor éjjel kettőig is eltartott, s érthető módon a tanári kar félt, tartott az igazgatótól, a „Vörös-sziget dinamója”-tól. Végül a főelőadói ellenőrzés eredményeként az igazgatót leváltották és áthelyezték.

Ahogy a bevezetőben is említettem, az objektivitás mozzanatát a szerző végig konzekvensen implementálja a kötet minden tanulmányába – talán egy érdekes kivétellel. Donáth Péter tudásszociológiai szempontból tanítóképzős oktatóként-kutatóként írta kötetét, ami azt is jelenti, hogy a tanítóképzés ügyét, a tanítóképzős intézmények tradícióját és szakmaiságát védi és félti mindenfajta állami ideológiától, érkezzon az a politikai spektrum bármely oldaláról. Mondván: az állami ideológia mindig „felülről” érkezik, akarva-akaratlanul opponálja a pedagógiai-neveléstudományi szakmaiságot, és igyekszik azt háttérbe szorítani. Ami ebben az értelemben a pedagógiai szakmaiság „romlásával” egyenértékű. Ugyanakkor azonban lehetséges,

a tanítóképzőben a termelési értekezlet délután négy órától olykor éjjel kettőig is eltartott

<sup>2</sup> A szó szerinti idézetek Donáth Péter könyvéből valók, a megadott oldalszámok innen származnak.

hogy ez a teljes kötetet átható, szakmaiságot védő funkció nem hátrány, inkább erény.

Donáth Péter kötete a 20. századi sorsfordulók idejére fókuszálva kiválóan írja le az állami politika-állami ideológia és az oktatásügy, s azon belül pedig a tanítóképzői szakma konfliktusának történetét – ahol is az előbbi mindig is erősebb volt, mint az utóbbi. S ez egyben annak története is,

hogy az állami ideológia kontrollja nem lehetett teljes, hiszen legtöbbször csak formális alkalmazkodásra tudta kényszeríteni a tanítóképzős oktatókat és azok tanulóit. Ahogyan Donáth pozitív értelemben használja a *kisemberek* kifejezést művében; ez volt és ez lehetett a „kisemberek” hatalma és reménye a totális kontrollra törekvő állami politikai hatalommal szemben, nem csak a 20. században.

## Felhasznált szakirodalom

Darvai Tibor (2022): Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, a Tanító című folyóirat elemzése alapján.

Gondolat, Budapest.

Pléh Csaba (2020): Mérei Ferenc a polgári és a szocialista embereszmény feszültségei közepette. *Educatio*. 29. 4. sz., 545–566.

Sáska Géza (2016): Az egységes és általános iskola megteremtése. *Iskolakultúra*. 26. 6. sz., 44–66.

Fenyves György (szerk., 1979): *A gyermekvilág csodái*. Móra, Budapest, 174–175. o. A fotós a könyvből nem azonosítható.



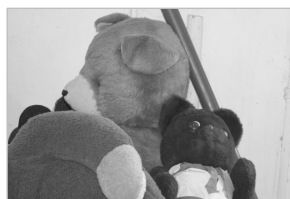
*Ahogy „A gyermekvilág csodái” című (gyermekvilág helyett főként a képzelt „gyerekség” köré épített kulturális falansztereket mutató) könyvben megláttam ezt a képet, bevillant a 2019/7–8. számunk címlapja (itt nem szerepel) a döglött holdrakétát bámuló macival. Ez a kép sok más fotóval együtt a Balatoni Üttörővárosban működő egykori Gyermekalkotások Galériája gyűjteményének egy raktárban egymásra hányt darabjairól készült 2019 őszén. Ő kell legyen hát! Ő az! „Kádár János ajándék mackója zánkai sráckekekben” – így a könyv. Megkíséreltem az azonosítást. Nem ő volt.*

*Végül ráleltem a Kádár-macira. Rakétás faj- és elvtársa mögött ült egy fel nem használt ÜPSZ-os fotón (jobbna lent). „Az egyik legnagyobb becsben tartott ajándék” – így a könyv.*

*Legnagyobb becs, sráckekek. How do you do, fellow kids! Tudom, Kádár-maci, régen még számítottál, ha igazából csak egy fotósnak is. Sajnálom, hogy én már egy másikat becsültem meg,*

*és nem vettem észre, hogy egyedül vagy, és kérdezetlenül szomorú. Csak mert a másik emblematikusabb volt, jól használható volt, ahogy az azóta eltelt évtizedek drogjától kiutve szemlél egy soha el sem indított úrjárművet – fontos lett egy kicsit, ha csak egy fotósnak is. Neked meg nem volt ott, akkor helyiértéked. Te is tudtad ezt, hát rám se néztél. Sic transit gloria bundi, ne haragudj.*

*Tudod: „egy játékmackó nem hibás”.*

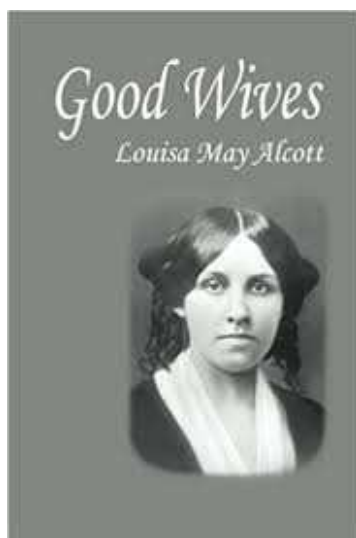


LOUISA MAY ALCOTT: LITTLE WOMEN; GOOD WIVES. 1994;1995.  
PENGUIN BOOKS LTD., LONDON.

## Pardi-Oláh Roberta: *Kisasszonyokból Jó feleségek?*

Leánynevelés a 19. századi transzcendentalista Amerikában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.10>



Az 1800-as évekről általában a magyar szabadságharc, az amerikai polgárháború, a művészetben a romantika szenvedélyes pártosa vagy a realizmus társadalmi tükre jut eszünkbe. Ha pedig a történelmet és az irodalmat formáló személyekre gondolunk, a felsorolásban nagyrészt férfiak neve szerepel. A patriarchális társadalmakban a nők főként másodlagos szerepben, csupán a háttérszálak mozgatójával érthetnek el bármiféle változást. Kivételt képeznek ez alól például Nyugat-Európában a Brontë nővérek, Jane Austen vagy a

századfordulóhoz eljutva a pedagógia világában Maria Montessori.

Pedig a messzi Amerikai Egyesült Államok bölcsőjében, Massachusetts államban néhány haladó eszmét valló filozófus, teológus és pedagógus már az 1830-as években azon dolgozott, hogy az oktatás és a közéletbe való beleszólás nemre és bőrszínre tekintet nélkül mindenkit alanyi jogon megillessen.

A filozófiai és politikai transzcendentalizmus mint mozgalom Kelet-Massachusettsben alakult ki, és bár az irányzatot aktívan mindössze az 1830-as évek közepétől

az 1840-es évek végéig követték aktívan, a hatása kiterjedt az amerikai kultúra további évtizedeire is, sőt, a mai napig érezhető. A transzcendentalisták megkérdőjelezték a kialakult kulturális formákat, megpróbálták újraintegrálni a szellemet és az anyagot, és az ideákat konkrét cselekvések vezérfonalául használni. A közösségi cselekvés és/vagy individualizmus kérdésében az irányzat ambivalens volt.

A transzcendentizmus *Bickman* (2002, 1. o.) szerint a vallásban és az oktatásban gyökerezett, majd áttért a filozófia, az irodalom és a szociális reformok területeire. Az irányzat eszméi a következő alappilléreken nyugodtak:

- az individuum olyan irányú fejlesztésének szükségessége, hogy az egyéniség kibontakoztatása mellett az ember a közösség hasznos és építő tagja is legyen;

- az istenhit és a keresztény értékrend követése;
- a munka és a tanulás alapvető és életre szóló fontossága.

Ralph Waldo Emerson az esszéiben, valamint a híres emberekről szóló portréiban, illetve Henry David Thoreau a hosszabb-rövidebb lélegzetű íásaiban a filozófia tudománya felől közelítve fejtették ki a transzcendentizmus értékrendjét. Louisa May Alcott viszont az ifjúsági és a felnőtt irodalom keretei közé ágyazta a fentebb felsorolt ideákat. Leghíresebb művei a *Kisasszonyok* (*Little Women*) és a folytatása, a *Jó feleségek* (*Good Wives*) négy lánytestvér és az ő közösségüket központilag összetartó édesanyjuk életén keresztül mutatta meg a transzcendentizmus életideálját, külön kitérve a női sorsok lehetséges alakulására.



A kép forrása a *Kisasszonyok* filmadaptáció (1994)

Meghatározó az első könyvben – mely egy év történetét öleli fel – az édesapa fizikai távolléte, de szellemiségének annál erősebb hatása a családjá életére. A lányok anyjuk segítségével tudatos személyiségfejlesztésen és önvizsgálaton mennek keresztül, hogy mire az apjuk hazatér, már kiforrottabb, szellemileg és lelkileg érettebb emberként

fogadják őt. Az író édesapja, Bronson Alcott atyai nevelő hatását és a keresztény szellemiséget tükrözi az is, hogy a regényben a March lányok karácsonyra John Bunyan klasszikus művét, *A zarándok útját* kapják ajándékba az édesanyjuktól. Ezt a könyvet olvassák reggelente vagy esténként, és Christiannal, a regény főhőseivel együtt hosszú

fejlődési utat tesznek meg. A *Kisasszonyok* több része is utal Bunyan könyvére. Rögtön az első fejezet címe *Playing Pilgrims (Zarándokjáték)*, valamint itt említhetők azok a külön fejezetek, melyeket Louisa May Alcott a

négy testvérnek szentelt, bemutatva, amint megküzdnek valamilyen nehézséggel vagy kísértéssel az életükben. Beth, aki visszahúzódó és nehezen ismerkedik új emberekkel, a szomszéd házában megtalálja a „Szépség palotáját”-t (*Beth Finds the Palace Beautiful*), összebarátkozik az idős szomszéd

úrral, aki megengedi a zeneszerető kislánynak, hogy játsszon a hatalmas zongorájukon, és később még egy pianínót is vesz neki. Amynek át kell kelni a „Megaláztatás völgyén” (*Amy's Valley of Humiliation*), mert az iskolában csintalanság miatt a tanár az osztály előtt bünteti meg tenyeressel. Jo írói babérokra tör,

és amikor Amy bosszúból elégeti a kiskönyvét, amelybe féltő gonddal jegyezte le a történeteit, Jo kénytelen „találkozni a pusztító angyallal, Apollyonnal” (*Jo Meets Apollyon*).

Meg pedig egy dúsgazdag család bálján esik kísértésbe, és úgy tűnik, elvakítja a pompa és a fényűzés, de végül nem nyeli el őt a „Hiúság vására” (*Meg Goes to Vanity Fair*). A lányok előszere-ttel építgetik „légvárait” (*Castles in the Air*), álmodoznak a jövőjükéről, és végül sok viszontagság után megérkezik a „kellemes mezőkre” (*Pleasant Meadows*) (Alcott, 1994).

Jo írói babérokra tör, és amikor Amy bosszúból elégeti a kiskönyvét, amelybe féltő gonddal jegyezte le a történeteit, Jo kénytelen „találkozni a pusztító angyallal, Apollyonnal” (*Jo Meets Apollyon*).

stílusa a mai olvasó számára többször érződhet didaktikusnak, a korban viszont modernnek és újítónak számított

A történetmesélés stílusa a mai olvasó számára többször érződhet didaktikusnak, a korban viszont modernnek és újítónak számított. Főleg az anya és a négy lány

egyénsége, valamint a testvérek beszédmódja, mely eltér az ifjúsági irodalomban akkoriban megszokott és etalonnak számító stílustól, melyben szépen megszerkesztett, összetett mondatok sorakoztak egymás után. A lányok többször fogalmaznak töredékesebben, tehát az előbeszédhez

hűen. A legfiúsabb karakter, Jo pedig egészen addig merészkedik, hogy a korban szlengnek ható kifejezéseket is használ. Nem csoda tehát, hogy a fiatal lányok körében a futótűz gyorsaságával terjedt a regény, és óriási népszerűsége tett szert Amerikában, majd átjutva az Atlanti-óceánon világsiker lett. Egyszerűen őszinte

volt; minden sora, a szereplők minden megnyilvánulása. A lányok a regényben már nem idealizált fiatalok voltak, hanem hús-vér emberek, erényekkel és gyenge pontokkal. (*How Louisa May Alcott...*,

2015) Nagyon könnyen lehetett velük azonosulni, az olvasó könnyen megtalálta a történetekben a saját élethelyzeteit. Louisa May Alcott a karaktereket a saját családtagjairól mintázta, amivel maximálisan megerősítette az élethűséget és a műőszinteségét.



A kép forrása a *Kisasszonyok filmadaptáció* (2017)

A négy testvér különbözősége egy kirakós elemeiként fonódik egymásba, így egységes egészet alkotva. A legidősebb lány, Meg 16-17 évesen már a felnőtt nők tradicionális élete felé tekintget, és végül azt az életutat fogja bejárni, amely a korban etalonnak számított: példás házasság, két jól nevelt gyermek, a családi kötelek prioritása minden mással szemben és a háztartás vezetése – ilyen volt a tizenkilencedik századi nők hagyományosan elfogadott sorsa. Meg a kor szépségideáljának is megfelel, és fehér bőrével, telt alkatával, dús hajával és szabályos arcvonásaival a bálok egyik legnépszerűbb alakjává válik, akinek a táncrendje gyorsan megtelik. Ennek ellenére a húga, a második lány, Jo lett lányok nemzedékeinek a példaképe. Nem szabályos szépség, de őszinte és mindig fürkésző tekintete megragadja az embert. 15-16 évesen még egy kiscsikóhoz hasonlóan igyekszik koordinálni a hirtelen megnyúlt végtagjait, és az ő nagy csatája az, hogy idővel igazi nővé formálódjon, a szenvedélyes természetét pedig a társasági érintkezések során a megfelelő mederben tudja tartani (Alcott, 1994). Carolyn Heilbrun (1979, 144. o.) elemzésében hangsúlyozta, hogy az amerikai próza

univerzumában pont egy olyan karakternek (Jo) van az egyik legforradalmibb hangja a nők konvencionális szerepe elleni fellépés tekintetében, aki egyúttal egy gyermekirodalmi klasszikusban szerepel. Kiemelte a lány lázadását a női passzivitás, a hosszú ruhák és a saját maga csinosíttatása ellen, és alátámasztotta, hogy Jo miért vonzódik jobban a férfiak világához: ők szabadok, aktívak, és bátran lehetnek nyitottak (Uo.). Amy, a legifjabb lány ezzel szemben már 11-12 évesen igyekszik igazi dámaként viselkedni és választékosan beszélni, ám a csupán félig-meddig helyesen használt kifejezések inkább komikus hatást váltanak ki másokból. Beth, a negyedik lány 13-14 éves, rózsás arcú, galamblelkű és visszahúzódó. Ő a regény folytatásában is ugyanilyen tulajdonságokkal bír, ő marad a család érzékeny zongoristája és a házimunka szorgos méhecskéje, egészen a néhány év múlva bekövetkező haláláig. A súlyos megbetegedésének körülményei is pontosan ábrázolják önfeláldozó természetét, hiszen korábban a közelükben élő szegény német bevándorló család skarlátos kisbabáján próbált segíteni. Azonban őt is leveri a kór, és bár meggyógyul, soha nem épül fel teljesen, az

immunrendszere egyre gyöngül, míg törékeny kis teste végleg felmondja a szolgálatot (Alcott, 1994, 1995).

Az önzetlenség a regényben az egész March családra jellemző, és példaként szolgál az olvasónak. A transzcendentalizmus egyik alapeszménye, hogy előbb adjunk ételt a nálunk mostohább körülmények között élő szomszédainknak, és csak azután együnk mi magunk. Ez a tiszta idea a saját korában és ma is utópisztikusnak hat, hiszen a materialista szemlélet és az

emberekbe kódolt túlélési ösztön lehetetlenné teszi az egyetemes önzetlenség elérését. Bár maga a transzcendentalizmus sem azt állította, hogy az individuumot fel kell áldozni a közért, hanem azt, hogy úgy kell önmagunkat megvalósítani, hogy közben a társadalom hasznos polgárai legyünk. Ezt üzeni a két regény is, hiszen Jo tanárként és íróként vagy Amy festőként való kiteljesedése sok más ember hasznára is válik (Alcott, 1994, 1995).



*A kép forrása a Library of Congress*

A tény, hogy egy nő kenyérkeresőként önállóan eltartja magát, abban a korban még forradalminak számított. Jo March példája – tudniillik hogy New Yorkba megy és szerencsét próbál – nem volt egyedül a korban, de elterjedt sem. Alakjának regénybeli írói pályafutása a 19. század női szerzőinek

– mint Harriet Beecher Stowe, Margaret Fuller, Emily Dickinson és maga Louisa May Alcott – a valóságban is látott sikereit tükrözi. A regény második részében azonban Jo magánélete meglepő fordulatot vesz: férjhez megy. Az első kötet sikerei után a fiatal lányok elárasztották leveleikkel az

írónőt, és azt kérték, hogy Jo menjen feleségül igaz barátjához, a szomszédban lakó arisztokrata fiúhoz, Laurie-hoz. Ám Ms. Alcott nem óhajtotta kiházásítani a saját alteregóját, mint ahogy ő maga sem ment férjhez soha. Az pedig, ha Jo-t egy jóképű, gazdag fiatalemberhez adja hozzá, szerinte kifordította volna a lány egyéniségét. Pedig Laurie-t kifejezetten haladó szellemű ifjúnak ismerjük meg, aki Jo-t teljesen egyenrangú társként kezeli. Sőt, Judith Fetterley elemzését követve, a két fiatal kapcsolatában Jo intellektuálisan és érettség tekintetében is magasabb rendű. Jo saját maga is *fiúnak* tartja, „the dear boy”-nak szólítja Laurie-t (Fetterley, 1979, 142. o.). Végül olvasói nyomásra Ms. Alcott mégis kiház

sította a legindividuálisabb szereplőjét, de saját bevallása szerint is egy érdekes társat talált neki: egy művelt, ámde szegény származású német egyetemi tanárt (Matteson,

2007, 346. o.). Fetterley kiemelte a férj, Friedrich Bhaer életkorát és tanultságát, és hangsúlyozta, hogy kettejük kapcsolatában Jo a diák, sőt a gyermek. Friedrich a regényben németül tanítja őt, amit Jo azzal viszonz, hogy megstoppolja a férfi zokniját. A fiatal lány alárendelt szerepbe kerül a kapcsolatukban, ezzel pedig teljesíti korának a nőkkel szembeni elvárását, miszerint a házasságban a férjnek kell dominálnia (Fetterley, 1979, 142. o.). Jo Friedrich-vel alapítja meg az iskoláját, feladván az írói karrierjét, és két közös gyermeket is felnevelnek együtt. Viszont Louisa May Alcott és alakja, Jo March

emancipált nézetei ellenére az iskolába főként fiúk járnak. Ez az ellentmondás kiábrándítóan hatott számos olvasóra. Hiszen korábban pont az volt a *Kisasszonyok* és a *Jó feleségek* üzenete, hogy a lányok is részesülhessenek ugyanolyan magas képzésben, mint a fiúk.

Bronson Alcott, a szerző apja maga is tanította a saját lányait, sőt babakoruktól kezdve naplót vezetett a fejlődésükről, melyben főleg pszichológiai szempontból elemezte őket. Örült a legidősebb Alcott nővér, Anna élelkségének és kiegyensúlyozott lelki világának (Matteson, 2007, 45–46. o.), és elcsodálkozott a második lány, Louisa szokatlan életerején és akaratosságán (Uo., 63. o.). A két fiatalabb lányról,

Lizzy-ről és May-ről már nem vezetett olyan részletes naplót, mint az idősebbekről, mert lelkese-dése más feladatok irányába terelte, inkább foglalkozott az olvasással és elmélkedéssel (Uo.,

52. o.). Később Bronson Alcott a saját lányain végzett pszichológiai megfigyeléseket. Alaposan tanulmányozta a jellemüket. Például az asztalon hagyott egy almát, és közölte velük, hogy az az övé, majd később megeszi. Mivel a kislányok egyik kedvenc csemegéje volt az alma, nehéz feladatot jelentett érintetlenül hagyni a gyümölcsöt, de Anna, az idősebb testvér ellenállt a kísértésnek, míg Louisa végül megette az almát, az apja szerint bebizonyítván, hogy az akarata erősebb az önfeláldozó hajlamánál (Cheever, 2010, 20. o.).

teljesíti korának a nőkkel szembeni elvárását, miszerint a házasságban a férjnek kell dominálnia



*A kép forrása a Kisasszonyok filmadaptáció (1994)*

Tanulságos a két regényben a March család és az őket körülvevő gazdag emberek világnézetének különbségeit megfigyelni. March-ék is előkelő famíliának számítanak, ám elszegényedtek, azonban a bálókra, rendezvényekre hivatalosak. Viszont sokkal haladóbb nézeteket képviselnek, mint a többiek. A lányok édesanyjának nem elsődleges célja férjhez adni a gyermekeit, hanem igyekszik abban segíteni őket, hogy azzá váljanak, akik szeretnének lenni. Meget, ahogy már utaltunk rá, egy rövid időre magával ragadja a bálók csillogó világa, ám hamarosan visszatalál eredeti önmagához és a valódi értékre. Jo-t már eleve nem érdeklik az ilyen ünnepségek, de nővére miatt elmegy egyszer. Viszont tudatosan nem illeszkedik be, hanem inkább egy külön teremben táncol Laurie-val. Beth visszahúzódo természete miatt soha nem megy bálba, Amy azonban igazi társasági hölgygé neveli ki magát, aki a modorával eléri azt is, hogy Jo helyett őt vigye a nagynénjük Európába, majd a Jo által megsebzett szívű Laurie-t veszi pártfogásába, míg végül egybekelnek, lányok születik, és élnek a gazdag, haladó

szellemű és mecénás hajlamú előkelők életét (Alcott, 1994, 1995).

A női egyenjogúság és a konvencionális feleségszerep között egyensúlyoz a lányok édesanyja, Marmee, aki a férje távollétében igyekszik egyedül ellátni mindkét szülői szerepet. Igazi támasza a lányoknak mindvégig: bátorítja őket, hogy kiteljesedjen az egyéniségük, és együtt örül-sír velük, bármi történjék is (Alcott, 1994, 1995). Marmee az író édesanyjának, Abigail May Alcott-nak az alteregója, aki maga is erős egyéniségként a családja támasza volt, jótekingodott: segített a szegényeken, művelte magát és gyakorlatiasságával balanszként szolgált férje idealizmusával szemben. Támogatta a rab-szolgaság eltörlését, és harcolt a nők szavazati jogáért.<sup>1</sup> Charles Strickland (2002, 44–54. o.) kiemeli: Mrs. Alcott fontosnak tartotta, hogy lányainak kenyérkereső munkája legyen, amivel el tudják majd magukat tartani. Valamint keményen kritizálta általában a korabeli lányok oktatását, mert nem cselekedni és létezni tanították őket, hanem megjelenni. A 19. század derekán a következő munkalehetőségek adódtak ifjú hölgyeknek: tanítás, házvezetés, varrás és gyári

<sup>1</sup> Az adatok forrása: <https://louisamayalcott.org/abigail-may-alcott>

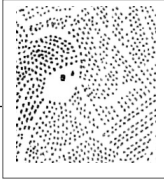
munka. Ezekről a keretekről Louisa May Alcott több művében írt is. A legidősebb Alcott lány, Anna pár munkás év után férjhez ment, és szerény anyagi körülmények között, de boldogan élt. Két gyermeket nevelt fel. Hogy az Alcott család ne éhezzen, maga Mrs. Alcott is aktívan dolgozott. Elkötelezett igazságharcosként pedig többször szót emelt a nők alulfizetettsége ellen. A második lány, Louisa May Alcott oldotta meg végül a család anyagi problémáit azáltal, hogy sikeres író nő lett. Előtte természetesen ő is végigkapaszkodott a ranglétrán: varrt, háztartást vezetett, majd tanított. Anyagi biztonságát véres történetek írásával alapozta meg, ezeket különböző lapok publikálták. Ezek után lépett arra az útra, amelyről a fentiekben is beszélünk: sikeres regényeket írt, legtöbbet az ifjúságnak. Az írói hírnévért azonban nagy árat is fizetett, hiszen a túl

sok munka rombolta az egészségét. Sosem ment férjhez, nem is vette komolyan a kéreőit, és az édesanyja szenvedése eltántorította őt a házassélettől.

A valódi Alcott és a fiktív March nővérek sorsán keresztül alaposan megismerhetjük a 19. századi New England-i transzcendentalizmus eszméit és elképzeléseit a lányok és nők fejlődéséről. Megtudhatjuk, hogy gyermekként milyen irányelvek alapján nevelték őket a szüleik, milyen lehetőségeik voltak a közoktatásban, majd a munka frontján, és még részletesebben belelátunk, hogyan tanították „transzcendentalista módra” őket. Ezzel a kor és irányzat társadalmi szemlélete is erősen tükröződik, illetve történelmi, filozófiai és pedagógiai képet is kapunk arról, hogyan lettek a Kisasszonyokból Jó Feleségek, érett, tevékeny felnőtt nők.

## Fehasznált irodalom

- Alcott, L. M. (1994): *Little Women*. Penguin Books Ltd., London.
- Alcott, L. M. (1995): *Good Wives*. Penguin Books Ltd., London.
- Bickman, M. (2002): *An Overview of American Transcendentalism*. University of Colorado. Letöltés: <https://weisun.org/enrichment/apush/transcendentalism.pdf> (2025. 05. 05.).
- Fetterley, J. (1979): *Little Women: Alcott's Civil War*. In: Stern, M. B. (szerk., 1984): *Critical Essays on Louisa May Alcott*. G. K. Hall & Company, Boston, Massachusetts.
- Heilbrun, C. (1979): *Jo March: Male Model – Female Person*. In: Stern, M. B. (szerk., 1984): *Critical Essays on Louisa May Alcott*. G. K. Hall & Company, Boston, Massachusetts.
- How Louisa May Alcott revolutionized the “book for girls” with *Little Women* (2016. 03. 21.). Letöltés: <https://www.loa.org/news-and-views/982-how-louisa-may-alcott-revolutionized-the-book-for-girls-with-little-women/> (2025. 01. 18.).
- Matteson, J. (2007): *Eden's Outcasts*. W.W. Norton & Company, New York.
- Strickland, Ch. (2002): *Victorian Domesticity: Families in the Life and Art of Louisa May Alcott*. University Alabama Press, USA.
- Wittemann, A., photographer. (ca. 1939) *5th Avenue and 42nd Street the reservoir to the left / photo by A. Wittemann*. New York, ca. 1939. 1885. [Photograph] Retrieved from the Library of Congress. Letöltés: <https://www.loc.gov/item/94503792> (2025. 06. 20.).



NAGY ÁDÁM

## Legyél Te is Pista! – utópista vagy disztópista

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság *Az iskola jövője* konferenciájáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.11>

### NAPLÓ

„A katasztrófaközei emberiség alig-alig gondolkodik a jövőről, holott nagy szükség van a globális víziókra, ebben pedig jóval nagyobb része kell legyen az iskolának, mintsem a mai gondolkodás és állapotok azt tükrözik” – kezdődött Trencsényi László felütésével *Az iskola jövője – utópiák és disztópiák* címmel 2025 május 16-án, a Magyar Pedagógiai Társaság által életre hívott kétnapos konferencia. A rendezvény statútuma szerint „*napjaink egyik élénk vitákat kiváltó témája a közei és távolabbi jövő perspektívája, a fenntartható fejlődés vs. a földi élet belátható időn belüli végezete. A Magyar Pedagógiai Társaság e vitához – küldetésének megfelelően – az intézményes nevelést-oktatást középpontba állító szakmai rendezvény szervezésével kíván csatlakozni. Azt a kérdést tesszük fel magunknak, hogy a mai válságos gazdasági és politikai világhelyzetben van-e, lehet-e releváns mondanivalója a mi szakmánknak, a pedagógiának*”. A mintegy 60 jelenlévő és 25 online résztvevő előtt bemutatott elképzeléseket a magyar pedagógia tizenhat nagyágyúja prezentálta.

*Radó Péter* nyitóelőadásában szembesítette a résztvevőket azzal, hogy a jövőben semmi nem biztos, kivéve, hogy alkalmazkodnunk kell ahhoz. Ennek az alkalmazkodásnak a tervezése a jövőképalkotás, amelynek távlata mindkét értelemben véve rövidül: a belátható tervezési horizont mélysége és így az adandó reakció is egyre csökkenő ciklusidőt engedélyez, miközben az iskola, az oktatás jövőképe nem csak neveléstudományi, de szociológiai, politikatudományi és persze társadalmi-politikai-gazdasági kérdés. Az előadó kívánta, hogy legyen, legyenek közös, oktatási célokkal megalapozott és cselekvésorientált vízióink.

*Mészáros György* elutasította a technokratának minősített fenti szakértői alapállást, és azt állította, hogy fenntarthatatlan rendszer okán nem AI-ban, mobilofóniában és technokrata jövőképekben kellene gondolkodnunk, hanem radikális változásban, sőt forradalomban. Egyre erősödnek ugyanis a világkatasztrófa-világképek, s tudomásul kell vennünk, hogy a jövőről való gondolkodásunk az egyre valószínűbb emberiség-tragédiára kell alapozzon, a világ ugyanis a jelenleg követett módon működésképtelen és életellenes. Az oktatás ennek a forradalomnak az egyik letéteményese, így arra van szükség, hogy ne az újratermelés eszköze legyen,

hanem a felszabadítás és az Élet újratermeléséé.

*Lannert Judit* – mintegy a konferencia spontán védjegyeként értékelhető gesztussal – elhatárolódott az előző előadástól, és óvott attól, hogy az ideológiákra elméletként, az adatnélküli, kizárólagosságigényű elképzelésekre tudományként tekintsünk. Arra mutatott rá, hogy amikor a technológia „beelőzi” az oktatást, az mindig társadalmi feszültséget okoz, míg fordított esetben fellendülés következik be. Mi tehát az a 21. századi tudás, amely az oktatásnak a technológiához képest mért lemaradásán változtatni tud, úgy, hogy a társadalmi feszültségből ne legyen törés? A fokozatos változás minden bizonnyal elégtelen, csak a társadalmi feszültségek konzerválására elegendő. Olyan transzformációra van szükség, amely a jövőben ismét az oktatás számára biztosít *versenyelőnyt*

a technológiával szemben. Az oktatás ilyen transzformációja nélkül ugyanis nincs jövő, vagy legalábbis az emberiség bizonyosan nem ér odáig. Ha nem csak jövősokkos válaszokat

akarunk adni, hanem az oktatás valós szerepét akarjuk érvényesíteni – amely mégiscsak az kellene legyen, hogy segít eligazodni a világban – akkor az iskolák kezdeti szakaszában szövegértési és matematikai alapozásra van szükség, de nem azért, hogy valaki bölcsész vagy természettudós legyen, hanem hogy társadalmilag érzékenyek és logikus gondolkodásra képesek legyünk. Az iskola középső szakaszát pedig a praktikus ismeretek és a világtértelező tudás megalapozása kellene jellemezze.

olyan transzformációra van szükség, amely a jövőben ismét az oktatás számára biztosít *versenyelőnyt* a technológiával szemben

*Fóti Péter* szerint van relevanciája az értelmes utópiáknak: igenis lehet, sőt kell egy tekintélyelvű disztópia és egy társas-integratív utópia között választani, miképp egy gyakorlonok-módszertanász vagy holisztikus, össztanulás-szemponutú pedagógusképzés között is. Az iskolának egyszerre tudnia kell egy felülről jövő (szakmai, politikai) és egy alulról érkező (gyermeki) „nyomást” kezelnie – és ezt ama gyakorlonok-módszertanász alapvetésű és szerkezetű iskola biztos nem képes megtenni. Így lehet, hogy az iskola nem, de a tanulás maradhat örök.

*Fábry Béla*, finoman utalva a ma uralkodó generációs logika korlátaira, a kultúraváltás periódusidejének rövidülésére hívta fel a figyelmet, a folyammenti társadalmakbeli évezredek ciklustól a 21. század legfeljebb évtizedes kultúraváltásáig. Utalt arra,

hogy az ENSZ 17 fenntarthatósági célja között a negyedik helyen szerepel az oktatás, jelezve, hogy nincs olyan globális probléma, amely megoldható lenne korszerű oktatás nélkül – amihez az iskolában tudományos háttér,

demokratizmus és humánus működés szükséges. Hasonlóképp minden iskolát három tényező határoz meg: hogy az emberek milyen körülmények közt élnek, milyen társadalmi viszonyrendszer öleli körül az iskolát, és milyen kulturális közeg (hitek, hiedelmek, értékek) veszi körbe mindezt. Nem tudjuk, milyen lesz az iskola, de az elszenvetődje, a gyerek sokkal jobban jár, ha az iskola ügyében nem oktatásról, hanem szocializációról beszélünk. E térben meg kell tanulni tanulni (új dolgokat megismerni), dolgozni

(a környezettel interakciót végezni), együttműködni és minőségi módon élni.

*Gloviczki Zoltán* a generációs, társadalmi, techno- és ökofélelmek tengerében a jövőt „csaknem jelen”-ként aposztrofálta, jelezve, hogy ebben a jövőben megítélése szerint (1) mindenképp lesz iskola (azaz amíg lesz társadalom, addig lesz intézményes nevelés), (2) ez célorientált struktúra lesz (nem ok- vagy folyamatvezérelt), (3) ezt a célrendszert pedig a külső-belső társadalmi és szakmai közösség határozza meg. Ez az iskola – bármennyire is a tömegoktatás korát éljük – boldogulni tud és boldog *személyeket* (és nem *társadalmi csoportokat* vagy *iskolai osztályokat*) nevel.

*Sáska Géza* két iskolakép-elképzelést mutatott be. A „tényalapú” iskola képe azé az intézményé, amely az adott helyzetből indul ki, empirikus beállítottságú. Ez a fajta iskola a társadalmi változásokra kiszámíthatatlanul, leginkább ellenálló módon reagál. Ebben a logikában a tömegoktatás expanziójával, illetve annak telítődésével tulajdonképpen az iskola elveszíti kulturális sajátosságait, értékét, vonzerejét; a diszciplináris tárgyak és azok tekintélye visszaszorul, és a pedagógusok rekrutációs merítése is egyre alacsonyabb társadalmi bázisú. A „metafizika” alapú iskola a jelen kritikájából indul ki, de megkerülhetetlen probléma e keretrendszerben, hogy nem látjuk a jövőt, ezért az jövőtervezésre, rosszabb esetben jóslásra, utópiára épül (gondoljunk csak a *kommunista jövőnek* történő nevelésre és a gyermekek sosem bekövetkezett évszázadára) és ezek a

pedagógiai ideológiák jellemzően nem állják ki a tudományosság, de az idő próbáját sem.

*Ercse Kriszta* az oktatási rendszer valós felelősségéről beszélt, hiszen az oktatási rendszer napi nyolc órában „kiemeli” a gyereket a családból, és egy olyan közegbe helyezi, ahol az egyenlőtlenségek mértéke determinálja a minőségi életfeltételekhez való hozzáférés esélyét. A felelősség túl kell mutasson a tanulmányi eredményeken, tanulási teljesítményen, hiszen 10–12 év alatt a társas szocializáció, a hierarchikus és társas viszonyok, az erkölcsi és racionális társas lét alakulása, a kisgyermekből fiatal felnőtté fejlődés folyamata – és ebben az iskola felelőssége – sokkal távolabbra mutat, mint az egyszerű tanulmányi/tanulási aspektusok. Vajon az

„kiemeli” a gyereket a családból, és egy olyan közegbe helyezi, ahol az egyenlőtlenségek mértéke determinálja a minőségi életfeltételekhez való hozzáférés esélyét

iskola segít elfogadni a sokféleségeket, tudja támogatni a multikulturalitást, vagy megmarad kirekesztő etnokulturalista megközelítésűnek? A sokféleség értékének elismerése csak a társadalom egészének diskurzusba vonásával és az az oktatás modernizálásával képzel-

hető el. Ma ugyanis az iskola hitelességi krízissel küzd: kontraproduktív, képmutató és életszerűtlen. Vajon mikor lesz az, hogy mindent megtesz, hogy azok legyünk, akik lehetnénk?

*Knausz Imre* szuggesztíven disztópikus jövőképet vázolt fel, szerinte közös világunk összeomlása minden percben bekövetkezhet. Ezen összeomlás három aspektusban is értelmezhető: egyfelől a bolygó összeomlása (a tudósok 24 órás végítéletórája 89 másodperccel áll éjfél előtt), másfelől a társadalmi egyenlőség összeomlása (kéntmilliárdan élnek

emberhez méltatlan körülmények között), harmadrészt a demokráciák összeomlása (az *Alt Right* mozgalmak felvirágzása). Az igazsággal szembeni bizalmatlanság illetően terjedését az iskola az oksági és a másik pozíciójába behelyezkedő

gondolkodás terjesztésével állíthatná meg, ma azonban inkább elvonja a tanulókat a gondolkodástól, megfosztja a motivációtól és így a tudástól: a tudat-

lanság és műveletlenség színtere, pedig lehetne az összeomlásokkal szembeni „szellemi ellenállás” terepe is. Ehhez azonban pedagógiai forradalomra lenne szükség.

*Jenei Norma* és *Szarka Alexandra* a társadalmi lénnyé szervesülés segítségét tekintik a pedagógia tulajdonképpeni lényegének, hangsúlyozva, hogy maga a pedagógia önmagában nem oldhatja meg a ma társadalmi világproblémáit, de akár csak szűkebb értelmű oktatási problémáit sem. Megítélésük szerint a pedagógia önmagában is felvállaltan értékalapú kell legyen, de ettől még nem lesz szükségszerűen indoktríner. A pedagógia feladata, hogy „előre” tervezzen, egyfajta társadalomtervezési (a fogalom tölem – a szerző) feladatot lásson el, hogy felkészítse az embert a valós és a vágyott társadalmi valóságra.

*Nabalka István* a tanulási-tanítási folyamat, szűkebben a tanulóiban kialakított tanulásképp normativitásáról szól. Állítása szerint jelenleg alapvetően nem konstruktivista, hanem objektivistá-pozitivistá tanulásképet sajátítottunk el a gyerekekkel. Hangsúlyozta, hogy az alternatívák közti választásra lenne szükség, mert ma az iskolában jellemzően egyetlen igazság bemutatása történik, ha véletlen meg is

jelennek alternatívák, azok ellenpéldaként, szabályt erősítő kivételként keretezettek, és a tanulónak csupán az állítások feltétel nélküli elfogadása a lehetősége. A probléma feloldására a „gyenge normativitást” ajánlotta,

amely ugyan értékalapú, de nem jut el az indoktrinációig. Normativitás nélküli iskola ugyanis szerte nem létezik, az erős normativitás pedig elfojtja a kritikus gondol-

kodást, hazug legitimitást ad, és az ebből következő kényszer sosem célravezető.

*Csovcsics Erika* roma példák alapján úgy ítélte meg, hogy új narratívákra van szükség, mert a hagyományos keretek már nem érik el az ingerküszöböt. Ezen hagyományos narratívák nem segítik a romák társadalmi lénnyé válását, akik így megmaradnak a rasszizált etnikum láthatatlanságában. A romák ugyanis elnyomottak, kulturális értelemben domináltak, és ekképp szegénységben tartottak, diszkrimináltak, és végső soron kimaradnak a társadalmi fősodorból. Holott társadalmi szinten a „világok” találkozási koherensebb társadalmat eredményez, egyéni szinten pedig csökkenne a szegénység, kiszolgáltatottság, kirekesztettség. A gazdasági aspektusokról (ti. hogy a munkanélküli GDP-hez hozzáadott értéke csekélyebb) és az emberi jogi kérdésekről (az emberi méltóság eszméjéről) nem is beszélve. A jövő iskolája nem lehet olyan, amely egydimenziósan csak romaként kezeli polgártársainkat.

*Tóth Tamás Május* Mihály Ottót is megidézve szimptomatikusnak tartotta magát a konferenciát is, mert be kellene látnunk, hogy a pedagógia és az iskola (ideája) halott, csak épp nem tud róla. Nem abban az

a pedagógia és az iskola  
(ideája) halott, csak épp  
nem tud róla

értelmezésben halott, hogy nem létezne maga az intézmény, hanem ontológiai értelemben szűnt meg létezni. Az idea száműzetett a tudattalanba, és bár alkalomadtán föl-föltör onnan, alapjellemzője, hogy elfojtott, mert elfojtottuk. A helyzetünk reménytelen, a pedagógia pofára esett: micsoda nagyszerű kezdet!

*Radó Péter* a tanulási eredményekkel kapcsolatos elvárások szempontjából közelített – óvva az „utópiák” és „disztópiák” minősítéstől, a *jövőkép* fogalmát ajánlva helyükre –, és a jövőképtervezés azon módozatát javasolta megfontolásra, ahol azal foglalkozunk, hogy mely cselekvéseinkbe érdemes erőforrást fektetni, és melyekbe nem. Megítélése szerint nem megkerülhető az iskolában mint intézményben való gondolkodás sem, még akkor sem, ha az iskola intézményét teljesen újra kell gondolni. Ez az újragondolt iskola egyfelől egységesítő, másfelől diverzifikáló. Egységesítő, mert minden iskolának minden tanuló számára gazdagítania kell a tanulási élményt, s diverzifikáló, mert ahány tanuló, annyi (megelőző és jövőbeli) életút. Egy ilyen iskola bizonyosan tesz lépéseket a kasztalanításra és az egyenlőtlenségek csökkentésére, ezt pedig egy nem hierarchikus kapcsolatban álló szereplők együttműködésén alapuló (többszintű heterarchikus) kormányzás szolgálhatja ki.

*Trencsényi László* egy – felvállaltan sem a jelen időben, sőt talán ontológiai értelemben sem megvalósítható – utópiát vázolt, amelyet azonban mégiscsak követésre ajánlott. Ma már az egységes társadalmi igény teljességgel illúzió (a 16–17. században a népiskola kialakulása, a polgárosodás áldott

vagy átkozott hajnalának idején léteztetett ilyesmi). Ehelyett sokféle társadalmi igény és igénybejelentő társadalmi csoport létezik, így egy tagolt társadalom kultúráteremtő és kultúraelosztó alrendszerei is tagoltak. S ez így van rendjén, így kell legyen. E tagolt rendszerben lehetőséget kell biztosítani alternatív nevelő-művelődő közösségekre és ilyenek támogatására iskolán innen és iskolán túl is

*Horváth Attila* a rejtett előfeltevések vesztélyére, az alapkérdések fel nem tételére figyelmeztetett. Kérdőjelezzük meg a premisszáinkat, ne spóroljuk meg a kérdésfeltevést, gondoljuk újra: valóban befektetés a jövőbe az oktatás? Állítása szerint nem igazolt, hogy a GDP korrelálna az oktatásra költött pénzek mennyiségével, és az sem igaz, hogy ok-okozati viszony lenne az oktatásra elköltött pénzek és az iskola eredményessége között. Az iskolára ugyan szükség van, de csak azért, mert már létezik. S ebből következően csak ámítjuk magunkat utópisztikus iskolafejlesztésekkel és – változó idők szerint konzervatív, liberális, vagy anarchista – közoktatási reformokkal.

*Borbély-Pecze Tibor*

*Bors* és e sorok szerzője – a konferencia ún. rezonőrei – igyekeztek összefoglalni az elhangzottakat. Eszerint a konferencia előadói és

még akkor sem, ha  
az iskola intézményét teljesen  
újra kell gondolni

meglepően aktív résztvevői között a legnagyobb egyetértés egyfelől az iskola jövőbeni létének szükségességében mutatkozott, másfelől az egyre rövidebb távú tervezhetőség és emiatt a változáshoz való alkalmazkodókészség szükségességében. Egyetértés volt abban is, hogy a sokféle megközelítés egymásmellettisége – mint önreflexióra készítő kreatív

káosz – működött, a konferencia résztvevői (előadói, hozzászólói, hallgatói) nem elbeszéltek egymás mellett, és nemcsak ismertették saját kimunkált vagy még csak körvonalazás alatt álló vízióit, hanem kölcsönös reflexióik segítették egymást kilépni a kölcsönös meg nem értés struktúráiból.

Ugyanakkor a tudomány és a szakpolitika sokszor keveredett és felmerült, hogy ideologikus elképzelésekkel nem biztos, hogy lehet vitatkozni. Vita leginkább három „skálán” volt tetten érhető:

a) A megközelítések mikéntjében: az előadók egy része felvállaltan ideologikus iskolát képzel el, mások inkább a technokrata-tényalapú iskolaképből indultak ki, és mint ilyenek ezen elképzelések nem minden esetben voltak vitaképesek egymással. Az értéksemleges elképzelés az ideologikus

elképzelések vitaképtelenségére igyekezett rámutatni, míg ez utóbbi az értéksemlegesség rejtett értékválasztására világított rá.

- b) A gyökerek milyenségében: az egyik gondolati vezérfonal a jövőre vonatkozó múltalapú tervezés, másik fele a jelenből történő extrapoláció mellett foglalt állást.
- c) A jövőképben: míg a gondolkodók egyik csoportja kifejezetten a disztópikus jövőtől óvott, és abból keresett kiutat, addig a másik csoportjuk pozitív jövőképben gondolkodott.

A parázs viták alapján nem kétséges: lesz folytatás. Ha ez esetleg nem csak az iskola, hanem általában a tanulás jövőjéről is szólhat, még jobb.

Ez a két ártalmatlan képkocka Kati Kovács képregénye, a *Paprikás rapszódia* eleje felé található. A műben a magyar származású, de Finnországban született és ott felnőtt szerző egy gyerekkori, 1975 nyarán lezajlott magyarországi látogatásából rajzolt félelmetes roadmovie-t 1994-ben.



Kati Kovács (2009): *Paprikás rapszódia*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 8. o.

A történet viszonylag szelíden indul. A levelezőtársa családjához érkező tízéves, félénk finn kislány, Kiti számára a magyarok hangosak, tolakodóak, ijesztőek. Lelkesedésük igazából csak saját maguk felé irányul. A következők rögtön az elején explicit: a kislány nem meri megmondani, hogy pisilnie kell, majd az utcán be is pisil. Innentől kezdve nagyon gyorsan egy abszurd, száguldo lídércnyomásba csöppenünk: Kiti utazni induló pszichéjébe.

Hogy mi hogy térünk vissza a tripből, azt olvasója válogatja. Kiti mindenestre megerősödve. A végén elküldi a hetrefüles pitlibe az egész családot, nem annyira szalonképes módon. Bár ezt ekkor már nem is várnánk tőle.

## ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 129)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

**13–36 » KÓS KATALIN – HERPAINÉ LAKÓ JUDIT – SIMON ISTVÁN ÁGOSTON:****Rekreáció szakos hallgatók pályával kapcsolatos motivációinak vizsgálata az Észak-magyarországi régióban**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.02>

Magyarországon a rekreációs szervezők elhelyezkedési lehetőségei korlátozottak. Ennek oka kutatások szerint a munkaerőpiac pozicionálásának hiányából, valamint a szakemberek igen alacsony anyagi megbecsüléséből és társadalmi státuszából eredeztethető. Jelen kutatás az egyetemisták és a végzett hallgatók pályamotiváció-vizsgálatán keresztül világít rá a munkavállaló oldaláról megmutatkozó, érzékelhető problémákra. Az egyetemen tanulás mögött húzódó, pályával kapcsolatos motivációs faktorok vizsgálatához a Watt és Richardson-féle FIT-Choice Scale rekreációs szervezőkre adaptált változata került felhasználásra, melyet a *DPR 2020* kérdőív általános szociodemográfiai kérdései egészítettek ki. Az eredmények alapján a hallgatók ( $n = 72$ ) egyetértének abban, hogy a választással való elégedettség, a morál, a nagy kereslet, a szakértői karrier, a gyerekekkel és serdülőkkel való munka, a társadalmi hozzájárulás és az esélyegyenlőség fokozása, a gyermekek és serdülők jövőjének formálása, a családdal töltött idő és a szakmához szükséges képességek a rekreációs szervező szakma feladatai közé sorolhatók. A megkérdezettek döntő többsége a rekreációs szervezést nem tartja a könnyű munka – biztos megélhetés kategóriájába sorolhatónak, továbbá a társadalmi befolyás (család, barátok stb. véleménye), a társadalmi megbecsültség és a társadalmi lebeszélés a pályáról, valamint a jó fizetés sem jellemző a rekreációs szervező hivatást választókra. A megkérdezettek 50-50%-ban tekintik fontosabbnak a szakma nemzetközi értelemben való elfogadottságát (átjárhatóság) és a belső karrierértékre fektetett hangsúly fontosságát. Érdekesség, hogy a fentiekben ismertetett alacsony társadalmi megbecsültség ellenére sem csak tartalék karrierként tekintenek a rekreációs szakmára.

Kulcsszavak: *pályamotiváció; rekreáció és életmód szak; elhelyezkedési lehetőségek; rekreációs pályakép*

**37–58 » SZÜCS FATIN FANNI:****Képekben és tájakban – Pedagógiai és művészetterápiás megközelítések integrációja a természethez való viszony elmélyítésében**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.03>

A tanulmány arra keresi a választ, hogyan járulhat hozzá a személyes élményen alapuló nevelés a természethez fűződő kapcsolat mélyítéséhez. Az ökológiai identitás, a biofilia és az ökopszichológia elméleti keretei mentén a szerző bemutatja, hogy a természethez való viszony formálásában kiemelt szerepet játszik a gyermekkori tapasztalás. A dolgozat középpontjában a Katarzisz Komplex Művészetterápiás módszer, valamint a természetre nyitott pedagógiai modellek állnak. A szerző az élménypedagógia és a művészetalapú megközelítések találkozási pontjait vizsgálja, különös tekintettel arra, hogyan támogatják ezek a fenntarthatóság szemléletének formálását, a természeti ciklusokhoz való érzelmi viszony kialakítását és a belső lelki folyamatok kibontakozását. A tanulmány célja egy olyan pedagógiai irány felvázolása, amely a természetélményt nem csupán eszközként, hanem nevelési térként értelmezi.

Kulcsszavak: *környezeti nevelés; természetkapcsolat; élménypedagógia; művészetterápia; ökológiai identitás*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

**5–12 » FERENCZ GYÖZŐ – KÁDÁR JUDIT:****Egy hajdani szellemi sziget a szabadsághiányos világban**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.01>

Az ELTE régi Angol Nyelv és Irodalom Tanszékéről Ferencz Győző professzorral, irodalomtörténésszel, költővel, egykori tanszékvezetővel készült beszélgetés fő témája az Angol Tanszék második világháború utáni működésének története főként egyetemista korában, az 1970-es években, illetve az angol nyelvű kultúrákat közvetítő szerepe a vasfüggönnyel elzárt Magyarországon. Szó esik az irlandisztika felvirágzásáról és Ferencz professzor úr ír költészeti fordításairól is.

Kulcsszavak: *ELTE BTK Angol Nyelv és Irodalom Tanszék; a magyar felsőoktatás története*

## ROVAT: MŰHELY

## 59–62 » ERŐSS ISTVÁN – SZEPESI JUDIT:

**Természetművészet** - Szepesi Judit beszélgetése Erőss Istvánnal, a Magyar Képzőművészeti Egyetem rektorával – művészképzésről, hallgatókról, oktatókról és tervekről

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.04>

A rövid beszélgetésből lényeges részletek derülnek ki Erőss István oktatói és iskolaszervezői pályájáról, rektori munkásságáról, illetve pedagógusi és alkotói attitűdjéről – továbbá a művészeti egyetemek dinamikájáról és intézményi szemléletmódjuk alakulásáról az utóbbi időkben.

Erőss István 2015 óta egyetemi tanár. 2008-tól 2018-ig vezette az akkori egri Eszterházy Károly Főiskola, majd Egyetem Vizualis Művészeti Tanszékét, később Intézetét. Nevéhez fűződik a természetművészet bevezetése a felsőfokú képzésbe. A témában két könyve jelent meg, 2011-ben a *Természetművészet*, 2021-ben a *Test a tájban*. 2021 augusztusa óta a Magyar Képzőművészeti Egyetem rektora.

Kulcsszavak: *felsőfokú művészképzés; felvételi; új szakmai irányok; nemzetközi kapcsolatok; Magyar Képzőművészeti Egyetem*

## 63–70 » BARTA RÓBERT – KÉRI KATALIN:

**Hogyan szeretnek ma tanulni a gimnazisták?** – Egy innovatív kezdeményezés Sopronban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.05>

A Soproni Széchenyi István Gimnáziumban, az ott működő Digitális Pedagógiai Munkaközösség irányításával már öt éve minden évfolyamon indul egy-egy digitális osztály, melynek korszerű, a projekt- és problémaalapú ismeretszerzést elősegítő módszertani háttérét a középiskola innovatív, kreatív tanárai dolgozták ki. A digitális osztályok tanulói és tanárai számára a csapatban gondolkodás, a projektmunka, a kooperáció, a közös célokért elvégzett munkáért vállalt felelősség, a nyitottság, a problémamegoldó gondolkodás, valamint a kreativitás kiteljesítése természetes és mindennapos jelenség. A tanterület a célokhoz a legkorszerűbb digitális eszközöket rendelte hozzá, a digitális térbe helyezve át a tanulási folyamatok egy részét. Az interjúban az innovatív program egyik fő kidolgozójával, irányítójával, Barta Róbert matematika-fizika szakos tanárral, mesterpedagógussal, a munkaközösség vezetőjével Kéri Katalin, a Soproni Egyetem professzora beszélgetett.

Kulcsszavak: *innovatív gimnázium; digitális pedagógia, interperszonális készségek; projektalapú tanulás; problémaalapú tanulás*

## 71–79 » KÖRÖSI KRISZTINA – ÁRVAI DOROTTYA – DEMECS ÉVA – MERÉNYI ZSUZSA – NYITRAI ERZSÉBET:

**Így hivatkoztok Ti:** beszámoló a Budapesti Corvinus Egyetem Könyvtárában újonnan bevezetett *Hivatkozásijegyzék ellenőrzése* szolgáltatás tapasztalatairól

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.06>

A széles körű, szakdolgozatírást segítő képzési palettánk egy új elemmel bővült 2024 őszén, amikor bevezettük a *Hivatkozásijegyzék ellenőrzése* szolgáltatást. Ennek keretében a végzős hallgatók dolgozataiban lévő hivatkozásokat néztük át az APA-szabvány előírásai szerint, s javaslatokat tettünk a hibák kijavítására. Az új szolgáltatás bevezetésének ötletét egy több éve meglévő, folyamatosan megújuló hivatkozásokról szóló tréningünk adta. Az ellenőrzés folyamánként a hivatkozásijegyzékekben szereplő tételekből adatbázist építettünk a tipikus hibák feltárása végett. Az elemzés eredményét a kurzus tartalmának megújítására és segédleteink kibővítésére használjuk fel.

Kulcsszavak: *felsőoktatás; könyvtári képzés; szakdolgozatírási; hivatkozási hibák; APA-szabvány*

## 80–96 » MEDOVARSKI ISTVÁN:

**A mesterpedagógusok adekvát eszköze az oktatás-nevelés fejlesztésének folyamataiban – a pedagógiai akciókutatás**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.07>

A helyi pedagógiai gyakorlatokban felmerülő problémák kezelése érdekében a pedagógiai akciókutatás végrehajtása praktikus megoldásként értékelhető. Tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy az „Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz” című dokumentumban mely fókuszpontok állnak összhangban az akciókutatásokkal. A dokumentum szerint a mesterpedagógus szerepköre egy négydimenziós tevékenységmodell szerint írható le, mely könnyen összekapcsolható az akciókutatások sajátosságaival. Írásunk feltárja, hogy lehet-e egy több cikluson átfutó akciókutatási keretében megvalósítani egy ilyen programot, illetve hogy az útmutatóban található-e olyan közvetlen szövegrészek, amelyek ösztönözhetik a pedagógusokat az akciókutatások kidolgozására és kivitelezésére.

Kulcsszavak: *akciókutatás; mesterprogram; fejlesztés*

## ROVAT: KÖZELÍTÉSEK

97–107 » KISS DÁVID:

## A populáris irodalom megjelenése a középiskolai irodalomtankönyvekben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.08>

A populáris irodalom tantervi implementációjának kérdései meghatározó részét képezik napjaink szakmodszertani diskurzusának. Írásomban a populáris irodalom megjelenését vizsgálom a 2012-es és 2020-as Nemzeti alaptantervhez készített irodalom tankönyvekben. Tankönyvanalízisem kvalitatív fókuszú, komparatív elemzés, ugyanazon témakör tankönyvi szövegeit vetettem össze azért, hogy kirajzolhassam a populáris irodalom megközelítésének és értékelésének eltérő szemléletét. A feladatok vizsgálatával a tankönyvek tanulásirányító és -támogató funkciójának minőségére következtettem, azt igyekeztem bemutatni, hogy milyen szerepet szánnak az egyes tankönyvek a populáris kultúrának a mai diákok tanításában.

Kulcsszavak: *populáris irodalom; tankönyvelemzés; irodalomtanítás*

## ROVAT: SZEMLE (kritikák, ismertetők)

108–111 » DARVAI TIBOR:

## A tanítóképzés ügye a 20. század sorsfordulói során

DONÁTH PÉTER (2025): *TANÍTÓKÉPZŐK, TANÁRAIK, DIÁKJAIK AZ 1945–1949. ÉVI POLITIKAI FORGÓSZÉLBEN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.09>

Donáth Péter a 20. századi radikális oktatásügyi-oktatáspolitikai változások egyik legrelevánsabb szakértője. 2025-ben megjelent kötetében is ehhez a témához kapcsolódik. Most az 1918–1919-es, az 1945–1949-es időszak és az 1956-os év radikális politikai-társadalmi átalakulásainak lenyomatát elemzi magyarországi tanítóképzők történeteinek keresztül.

Kulcsszavak: *tanítóképzés; államosítás; 1948*

112–119 » PARDI-OLÁH ROBERTA:

*Kisasszonyokból jó feleségek?* – Leánynevelés a 19. századi transzcendentista Amerikában

LOUISA MAY ALCOTT: *LITTLE WOMEN; GOOD WIVES*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.10>

Írásomban egy Magyarországon kevéssé ismert amerikai irányzat, a transzcendentizmus pedagógiai

törekvéseire fókuszálok, ezen belül is az Alcott család lánynevelési ideáira és metódusaira. Louisa May Alcott világhírű regényében, a *Kisasszonyok*ban a saját családtagjairól mintázta a karaktereket, ezzel örök emléket állítva a transzcendentista nőnevelésnek. Kifejtem, hogy hogyan segítettek a szülők lányaikat az egyéniségük kibontakoztatásában, illetve a lányok hogyan fejlesztették és vizsgálták önmagukat. Így haladtak a nevelési folyamat végső célja felé, hogy minél hasznosabb tagjai legyenek a társadalomnak.

Kulcsszavak: *transzcendentizmus; nőnevelés; Alcott*

## ROVAT: NAPLÓ

120–125 » NAGY ÁDÁM:

*Legyél Te is Pista! – utópista vagy disztópista.* Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság *Az iskola jövője* konferenciájáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.11>

A Magyar Pedagógiai Társaság 2025. május 16-án rendezett „Az iskola jövője – utópiák és disztópiák” című konferenciáján a magyar pedagógia tizenhat kiemelkedő szakértője vitatta meg az intézményes nevelés-oktatás szerepét a katasztrófaelőjelű világban. A konferencia célja az volt, hogy válasz találon arra, van-e releváns mondanivalója a pedagógiának a mai válságos gazdasági és politikai helyzetben. A résztvevők a sokféle megközelítés ellenére is egyetértettek az iskola jövőbeni létének és változáshoz való alkalmazkodásának szükségességében. Bár felmerültek viták a megközelítések (ideologikus vs. technokrata), a gyökerek (múltalapú vs. jelenből extrapolált) és a jövőkép (disztópikus vs. pozitív) között, a párás viták alapján a konferenciának biztosan lesz folytatása.

Kulcsszavak: *Magyar Pedagógiai Társaság; konferencia; beszámoló; iskola; jövő*

\*

B2 » *A képekről* (Veszprémi Attila)

A szerkesztő elmondja, miért döntött úgy, hogy azt játssza: bármely „nyári vakáció” témájú fénykép vagy rajz emlékezteti őt valami valóságosra is.

135–B3 » *Szerkesztői jegyzet*

Arról, hogy mi történt egy szokatlan rokoni találkón.

B4 » *„Mit remélhet a XXI. század elejének értelmisége?”*

Részlet egy Mircea Cărtărescuval készült interjúból, arról, hogy a szeretet és a kiegyensúlyozott gondolkodás lehetősége megmaradt, az összes lezajlott ipari forradalom ellenére.

## ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

## SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

**13–36 » KÓS, KATALIN – HERPAINÉ LAKÓ, JUDIT – SIMON, ISTVÁN ÁGOSTON:****Examining the career-related motivations of recreation organisers and health promotion students**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.02>

Job opportunities for recreation managers in Hungary are limited. This is due to the lack of positioning in the labour market and the very low financial appreciation and social status of professionals (Lacza, 2010, 2014). This research sheds light on the perceived problems from the employee's perspective by examining the career motivation of university students and graduates. To investigate the career-related motivational factors behind studying at university, a version of Watt and Richardson's FIT-Choice Scale adapted for recreationists was used, supplemented by general sociodemographic questions from the DPR 2020 questionnaire. The results show that students (n=72) agree that satisfaction with choice, morale, high demand, career as a professional, working with children and adolescents, social contribution and enhancing equal opportunities, shaping the future of children and adolescents, time with family and specific skills are among the responsibilities of the recreation management profession. The overwhelming majority of respondents do not consider recreation management to be an easy job - easy assignment, nor do they consider social impact, social status and social disempowerment, and good pay to be typical of those who choose recreation management as a career. The importance of international acceptance of the profession (interoperability) and the emphasis on internal career value are also stressed.

Keywords: *career motivation; Recreation Management and Health Promotion studies; job opportunities; recreation career profile*

**37–58 » SZÜCS FATIN, FANNI:****In Images and Landscapes – Integrating Pedagogical and Art Therapeutic Approaches to Deepen the Human–Nature Relationship**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.03>

This study examines how experiential learning can contribute to deepening the human–nature connection. Drawing on the theoretical frameworks of ecological identity, biophilia, and ecopsychology,

the author emphasizes the importance of childhood nature experiences in shaping environmental attitudes. The paper focuses on the Catharsis Complex Art Therapy method and pedagogical approaches that integrate nature into the learning environment. Special attention is given to the intersections of experiential and art-based pedagogies, exploring how these can support sustainable value formation, emotional attunement to natural rhythms, and the unfolding of internal psychological processes. The study aims to outline a pedagogical approach in which nature is not merely a theme but a transformative space for education.

Keywords: *environmental education; nature connectedness; experiential pedagogy; art therapy; ecological identity*

## SECTION: LÁTÓSZÖG

**5–12 » FERENCZ, GYÖZŐ – KÁDÁR, JUDIT:****A once-thriving hub of intellectual activity in a world devoid of freedom**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.01>

The following article features a conversation with Professor Győző Ferencz, a literary historian, poet, and former head of the Department of English Language and Literature at ELTE. It explores the Department's history following World War II, particularly during his time as a student in the 1970s. The discussion emphasizes the Department's role in connecting English-language cultures in Hungary, largely isolated by the Iron Curtain. Additionally, the conversation highlights the emergence of Irish Studies and Professor Ferencz's contributions through his translations of Irish poetry.

Keywords: *Eötvös Loránd University; Faculty of Humanities; Department of English Language and Literature; History of Hungarian Higher Education*

## SECTION: MŰHELY

**59–62 » ERŐSS, ISTVÁN – SZEPESI, JUDIT:****Nature Art – Judit Szepesi asks István Erőss, rector of the Hungarian University of Fine Arts - about art education, students, teachers and plans**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.04>

This short conversation reveals important details about István Erőss' career as a teacher and school leader, his work as rector, and his pedagogical and

creative attitude – as well as the dynamics of art universities and the development of their institutional approach in recent times.

István Erőss has been a university professor since 2015. From 2008 to 2018 he headed the Department of Visual Arts (later: Institute) of Eszterházy Károly University in Eger. He is credited with introducing nature art into higher education. He has published two books on the subject, *Nature-Art* in 2011 and *Body in the Landscape* in 2021. He has been the rector of the Hungarian University of Fine Arts since August 2021.

Keywords: *teachers' integration attitude; level of acceptance; professional competence; integration intentions*

**63–70 » BARTA, RÓBERT – KÉRI, KATALIN:**  
**How Do Secondary School Students Prefer to Learn Today? – An Innovative Initiative in Sopron**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.05>

At the István Széchenyi Secondary School in Sopron, under the guidance of the school's Digital Pedagogical Working Group, a digital class has been launched in each grade for the past five years. The methodological framework—designed to support modern, project- and problem-based learning—was developed by the high school's innovative and creative teachers. For the students and teachers of these digital classes, teamwork, project-based work, cooperation, responsibility for tasks completed in pursuit of shared goals, openness, problem-solving thinking, and the expression of creativity are all natural and everyday aspects of school life. To support these goals, the teaching staff has incorporated the most up-to-date digital tools and shifted part of the learning process into the digital space. In this interview, professor Katalin Kéri of the University of Sopron engages in a discussion with Róbert Barta—mathematics and physics teacher, master pedagogue, and head of the working group—who is one of the main developers and leaders of the innovative programme.

Keywords: *innovative secondary school; digital pedagogy; soft skills; project-based learning; problem-based learning*

**71–79 » KÖRÖSI, KRISZTINA – ÁRVAI, DOROTTYA – DMECS, ÉVA – MERÉNYI, ZSUZSA – NYITRAI, ERZSÉBET:**  
**How You cite: report on the experience of the newly introduced WeCheck your references – service at the University Library of the Corvinus University of Budapest**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.06>

Our wide range of training courses to assist with thesis writing was expanded in the fall of 2024, with the implementation of the *WeCheck your references* – service. In the frame of this service, we reviewed the references in graduating students' theses, according to APA standards and made suggestions for correcting errors. The new service is based on our long-standing and continuously updated training course on referencing. As a result of the check, we built a database from the items in the reference lists to identify typical errors. The result of the analysis is used to update the content of our referencing course and improve our guides.

Keywords: *higher education; library training; thesis writing; citation errors; APA standard*

**80–96 » MEDOVARSKI, ISTVÁN:**  
**The appropriate tool for master teachers in the processes of developing education – the pedagogical action research**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.07>

To address issues emerging in local pedagogical practices, implementing pedagogical action research can be regarded as a practical solution. In our study, we examine which focus areas outlined in the "Guidelines for the Certification Process Aiming at the Master Teacher Level" align with action research. According to the document, the role of a master teacher can be described using a four-dimensional activity model, which can be easily connected to the characteristics of action research. Our paper explores whether such a program can be realized within a multi-cycle action research framework, and whether the guidelines contain any explicit passages that could motivate teachers to develop and implement action research projects.

Keywords: *action research; master program; development*

**SECTION: KÖZELÍTÉSEK**

**97–107 » KISS, DÁVID:**

**The emergence of popular literature in secondary school literature textbooks**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.08>

Questions of the implementation of popular literature in the curriculum are a dominant part of today's discourse on methodology. In my paper, I will examine the representation of popular literature in the textbooks based on the 2012 and 2020 National Curriculum. My textbook analysis is a qualitative,

comparative analysis, comparing textbooks on the same topic in order to draw different perspectives on the approach and evaluation of popular literature. By examining the tasks, I have inferred the quality of the textbooks' function in guiding and supporting learning, and have tried to show the role that each textbook intends popular culture to play in the teaching of today's students.

Keywords: *popular literature; textbook analysis; literature teaching*

SECTION: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

**108–111 » DARVAI, TIBOR:**

The issue of teacher training during the turning points of the 20th century

DONÁTH PÉTER (2025): *TANÍTÓKÉPZŐK, TANÁRAIK, DIÁKJAIK AZ 1945–1949. ÉVI POLITIKAI FORGÓSÉLBEN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.09>

Péter Donáth is one of the most relevant experts on radical changes in education and education policy in the 20th century. His book published in 2025 also relates to this topic. Now he analyses the impact of the radical political and social transformations of 1918–1919, 1945–1949, and 1956 on teacher training institutions in Hungary.

Keywords: *teacher training; nationalization; 1948*

**112–119 » PARDI-OLÁH, ROBERTA:**

**From *Little Women* to *Good Wives*? – Educating Girls in Transcendentalist America**

LOUISA MAY ALCOTT: *LITTLE WOMEN; GOOD WIVES*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.10>

This paper focuses on the pedagogical aims of a lesser-known American movement in Hungary, called Transcendentalism, and more concretely, the ideas and methods of educating girls by the Alcott family. In her world-famous novel, *Little Women*, Louisa May Alcott portrayed the characters from her own family members, commemorating the Transcendentalist education for girls. I am going to elaborate on how the parents helped their daughters developing

their personalities, and how the sisters improved and analyzed themselves. With this, the girls approached the final aim of education: being a most useful member of society.

Keywords: *transcendentalism; educating women; Alcott*

SECTION: **NAPLÓ**

**120–125 » NAGY, ÁDÁM:**

**A Report on the Hungarian Pedagogical Association's Conference on The Future of School**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.11>

On May 16, 2025, the Hungarian Pedagogical Association held its conference, "The Future of School – Utopias and Dystopias," where sixteen prominent Hungarian educational experts discussed the role of institutional education in a world facing potential catastrophe. The conference aimed to determine if pedagogy has a relevant message in today's critical economic and political climate. Despite diverse approaches, participants agreed on the necessity of schools in the future and the need for adaptability to change. While debates arose concerning methodologies (ideological vs. technocratic), foundational perspectives (past-based vs. present-extrapolated), and future visions (dystopian vs. positive), the lively discussions suggest that the conference will certainly have a follow-up.

Keywords: *Hungarian Pedagogical Association; conference; report; school; future*

\*

**B2 » About the pictures (Veszprémi, Attila)**

Editor explains why he chosen to play that any kind of „summer vacation”-themed photo & drawing remind him to something real.

**135–B3 » Editor's Note**

About what happened at an offbeat family meeting.

**B4 » „What can intellectuals of our times hope for?”**

Excerpt from an interview with Mircea Cartarescu about the possibility of love and balanced thinking, despite any industrial revolution.



*A Leena Krohn Emberruhában című ifjúsági  
regénye magyar kiadásának (Móra, 1987, ford.  
Fehérvári Győző) hátsó belső borítóján szereplő  
illusztráció. Olajos György munkája*

## SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

## ÁRVAI DOROTTYA GRÉTA

tanulástámogató könyvtáros | BCE Egyetemi Könyvtár | az MI eszközeinek etikus alkalmazásával foglalkozik a felnőttoktatásban és a könyvtári gyakorlatban

## BARTA RÓBERT

mesterpedagógus | matematika–fizika szakos középiskolai tanár | Digitális Pedagógiai munkaközösség-vezető | Soproni Széchenyi István Gimnázium

## Dr. DARVAI TIBOR, PhD

egyetemi adjunktus | ELTE BGGyK | oktatáskutató-oktatástörténész | kutatási területei: az oktatás-pedagógia-neveléstudomány története 1945 után; a történelemtanítás módszertana

## DEMECS ÉVA

kutatástámogató könyvtáros | BCE Egyetemi Könyvtár | MTMT intézményi adminisztrátorként segíti az egyetemi oktatók, kutatók publikációmenedzsmenttel kapcsolatos munkáját | az egyetemi hallgatóknak szervezett tréningek egyik szervezője

## Dr. habil. ERŐSS ISTVÁN, DLA

grafikusművész | tanszékvezető egyetemi docens | 2021-től a Magyar Képzőművészeti Egyetem rektora | Munkácsy- és Barcsay-díjas képzőművész

## FERENCZ GYÖZŐ

professor emeritus | ELTE | ügyvezető elnök | Széchenyi Irodalmi és Művészeti Akadémia

## HERPAINÉ dr. LAKÓ JUDIT

egyetemi docens | dékánhelyettes | intézetigazgató-helyettes | EKKE Természettudományi Kar, Sporttudományi Intézet; EKKE Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport | testnevelőtanári és művelődésszervezői végzettség | tudományos fókuszok: a rekreációs- és szabadidősportok és életminőség, a különböző generációk fizikai aktivitása, a természetben üzhető sportok szerepe, a munkahelyi egészségfejlesztés, az önkéntesség társadalomra és személyiségfejlődésre gyakorolt hatása | az EKKE Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoportjának tagja

## Dr. habil. KÁDÁR JUDIT

egyetemi docens | ELTE | Savaria Egyetemi Központ | Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ

## Prof. dr. KÉRI KATALIN, DSc.

egyetemi tanár | mb. intézetigazgató | SE Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet | a SOE BPK és a Selye János Egyetem tanára | az MTA doktora (neveléstudomány) | tagja több hazai és nemzetközi tudományos testületnek, szerkesztőbizottságnak | fő kutatási területei: magyarországi nevelés- és nőtörténet (18–19. század); a nem-nyugati neveléstörténet bemutatása a 19. századi európai forrásokban; a digitális pedagógia lehetőségei a neveléstörténet tanításában és kutatásában

## Dr. KISS DÁVID

adjunktus | EKKE Tanító- és Óvóképző Intézet | középiskolai magyartanár | Gödöllői Református Líceum Gimnázium | kutatási területei: népszerű irodalom, kötelező olvasmányok, az irodalomtanítás módszertana

## KÖRÖSI KRISZTINA

tanulástámogató és képzés koordinátor | e-tartalom-szolgáltatási szakértő | BCE Egyetemi Könyvtár | okleveles könyvtárosi, angoltanári, szakfordítói végzettség | a képzések egyik szervezője, az elektronikus tartalmak felölőse

## KÓS KATALIN

tanársegéd | EKKE Természettudományi Kar Sporttudományi Intézet | doktorandusz | EKKE NDI | kutatási területe a rekreációs-szervezők pályamotivációja | végzettségek: rekreációs-szervező és egészségfejlesztő | okleveles rekreációíró-nyitó | labdarúgó szakedző | testnevelő tanár | számos hallgató mentora TDK-, OTDK- és szakdolgozati munkában

## MEDOVARSZKI ISTVÁN, PhD

egyetemi adjunktus | EKKE Neveléstudományi Intézet, Oktatási Innováció Tanszék | általános iskolai tanító, okleveles pedagógiai tanár, szaktanácsadó mesterpedagógus

## MERÉNYI ZSUZSA

állománygyarapító könyvtáros | BCE Egyetemi Könyvtár | a gyűjteményszervezési feladatok mellett az olvasószolgálati munkában és a képzésben is részt vesz | végzettség: könyvtár–magyar szakos tanár

### Dr. habil. NAGY ÁDÁM

ifjúság- és tanuláskutató | igazgató | Excenter Kutató- és Fejlesztőközpont | hat diplomája mellett pedagógiából doktrált és habilitált | MTA Bolyai-ösztöndíjas | korábban: kutató-professzor több egyetemen, vezető egy multinacionális IT-vállalatnál, ill. információs társadalommal foglalkozó szervezet élén | volt a Nemzeti Civil Alapprogram elnöke, a Magyar Narancs lapigazgatója, Budapest ifjúságpolitikai tanácsadója | két könyvsorozat gazdája | a Civil Szemle főszerkesztője | a Magyar

Ifjúságért Díj kitüntetettje

### NYITRAI ERZSÉBET

kutatástámogató könyvtáros | BCE Egyetemi Könyvtár | okleveles informatikus könyvtáros, könyvtárostanárr | több mint húsz éve dolgozik felsőoktatási könyvtárban, és segíti a hallgatókat a hatékony könyvtárhasználatban és a (szak)dolgozatírás folyamatában

### PARDI-OLÁH ROBERTA

független kutató | angol szakos nyelvtanárként és vizsgáztatóként dolgozik 23 éve | az amerikai transzcendentális kutatója (pedagógia, irodalom, filozófia) | Itthon és az USA-ban is tartott előadásokat, több szakkikre megjelent | elkötelezett állárvédő | megvállalta, hogy békében, harmóniában kell élni a föld lényével

### Dr. habil. SIMON ISTVÁN ÁGOSTON

egyetemi docens | okt. dékánhelyettes | SE Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézet | testnevelő | gyógytestnevelő | pedagógia szakos tanár | kutatási területe az egészséghez komplexen kapcsolódó pedagógiai tevékenységek vizsgálata, az e területeken dolgozó szakembereket támogató innovatív módszerek felkutatása és kidolgozása

### SZEPESI JUDIT

kutató könyvtáros | MMA Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet | az MMA Művészettel és művészeti nevelés munkacsoport titkára | kutatási, kutatásszervezési területe a művészetpedagógia, a művészetrel és a művészeti nevelés módszereinek vizsgálata

### SZÜCS FATIN FANNI

EKKE | pedagógus | Óbudai Harrer Pál Angolt Emelt Szinten Oktató Általános Iskola | komplex művészeti terapeuta és mentálhigiénés szakember | óraadó és szakvezető-helyettes | Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola | kutatási érdeklődése a természetalapú nevelés, a környezeti élmények személyiségformáló hatása és a művészetterápia határterületeire irányul

Habota, 11. sz., 1983, 120. o.



Ő itt Gercsó, gyerekkori árnyam, kócos kócosom. Az édes vágyódás démonát megfejtethetetlen arc kifejezéssel, sok nem kívánt barackot megélt üstökkel és egy rasszista nevű édesség megcsönkített testének felmutatásával megidéző kiskorú influenzszerrrel bétévesen találkoztam nagybátyám késő tavaszi Habota-példányában. Aztán az alakjára épülő kompozíció az 1990-es évek első felében ott függött a gimnáziumi osztályom falán is, fénymásolva, kinagyítva. Nem én voltam, de lehettem volna.

Hiszen még nem is haraptunk, a kérdésbe csomagolt biztatás már úgy roppintja szét félelmeinket, ahogy Szeredy Dani nadrághasító mozdulata Bébé gyötrődését. „Kérsz te is?” És mi hinni kezdük: nyáron a gyermek szabad, és cukorszármazékokkal dúsított, lócitrom formára mágiázott kakaós tojásbabot érdemel. Mert: kibírta, őt is kibírták, általában szinte mindenki kibírt idén is mindent. Nincs ebben ironia. Az ’úgy csinálunk, mintha, és kibírjuk’ örök divat, katekizmus, alapélelmiszer.

Gercsó talán nem is árny, inkább örangyal. Nem influenzaszál, hanem vigyáz. Emlékeztet. Tudja: „álma szerint minden gyermek nikkelfényű, tükrös labirintusra, folytonos élvezetre születik”. A négercsók meg, ha nem is ez, ha véges is, kevés is – legalább nem kibírás. És ostya van alul. Örangyal jó a nasival, kérdez, te pedig azt mondd, igen.



Habota, 16. sz., 1984, 152. o.

## Szerkesztői jegyzet

Júniusi szombat, nagy a meleg. Két korosodó férfi és egy őszes hajú nő üdvözlí egymást a kissé kihalt Stefánia úton. Tartózkodóak, de szívélyesek. A két férfi hatvan éve nem találkoztott, pedig apai ágon féltestvérek, öt év van közöttük. Méregetik egy kicsit egymást. Utolsó találkozásukkor, a hatvanas évek közepén az idősebbik középiskolába járt, a fiatalabbik meg akkor kezdte meg a felső tagozatot. Meg sem ismernék egymást, ha a fiatalabbnak a nővére (a velük lévő őszes hajú nő) nem szervez találkoztót, és nem mutatja be egymásnak őket. Az idősebb félhosszú nadrágot, feliratos pólót és mezítlábas szandált visel, a fiatalabb frissen vassalt fehér ingben, hosszúnadrágban és zárt cipőben invitálja a többieket az étterem bejárata felé. Közös születésnapi köszöntésre és ebédre érkeztek, a pincér az előre foglalt asztalhoz vezeti őket. Az idősebb az asztalfőre ül, ásványvizet rendel. A fiatalabb egy pohár sört kér, majd néhány udvarias mondattal fordul féltestvére felé: – Hogy bírod a meleget? – Bírom, ha kell – válaszolja az. – Milyen volt az utazás? – Elfogadható, de hosszú.

Megjelenik ismét a pincér, hogy felvegye az ételrendelést. Az idősebb bécsi szeletet, a fiatalabb rántott harcsát kér. – Egyéb? – kérdi a pincér. – Uborkasaláta. – Az éppen nincs, de ajánlhatok mást – győzködi a pincér a rövidnadrágost. – Ha nincs az, amit szeretnék, akkor inkább semmit sem kérek – válaszolja.

Megkezdődik a beszélgetés, a fiatalabb kérdez. – Mesélj édesanyádról és családjáról! Az idősebb szinte érzelmek nélkül és komótosan belekezd: – A nagyszüleim a 20 század elején, még a Monarchia időszakában Csehországból jöttek Győrbe, mert nagyapámnak könyvelőként a Grab gyárban jó állást és fizetést ajánlottak. A vesztes háború persze rontott az anyagi kilátásokon, de a harmincas évek végére sikerült valódi kispolgári egzisztenciát teremteniük. Önálló házuk lett, amelyben még egy kiadható lakást is kialakítottak. Egyetlen gyermekük, anyám a húszas évek közepén született, és az akkori kispolgári elvárások szerinti neveltetést kapott. Tanítóképzőbe járaták, ahol rajz tehetségével és zongorázni tudásával tűnt ki. Aztán jött a háború, a gyárat hadiüzemmé nyilvánították, nagyapám mentesült a frontszolgálat alól. De a front megérkezésével minden polgári személy is célponttá vált. Életben maradtak, de a háború utáni nélkülözést nem kerülhették el. Nagyapámat meghagyták az állásában, de a nyugdíj-előtakarékosságra befizetett kötvények köddé váltak. Aztán az '50-es évek elején minimális összeggel nyugdíjba küldték, a házuk kiadható lakását is elvették. Anyám a háború időszakában húszévesen, a kor szokásainak megfelelően szeretett volna férjhez menni. De a számításba jöhető férfiak a fronton voltak, és többségük vagy vissza se jött, vagy csak a '40-es évek végén, a fogságban letöltött idő után. 1948-ban nagyapám egyik gyári munkatársa ajánlott egy frissen hazatért 30 év fölötti tanítót férjjelöltnek. A jövőendő ifjú pár szülei, kölcsönösen konstatálva, hogy a kiválasztott jó családból származik, mindent megtettek, hogy a frigy mihamarabb összejöjjön. Anyám is akarta, hiszen már benne volt a korban, és a választott férj – bár a szomszédos faluból, paraszti sorból származott – első generációs értelmiségiként már a fővárosban dolgozott tanítóként. Gyors egyházi esküvő, és a költségek

racionalizálása végett közös lakodalom következett a férj egyik hűgával. Az ifjú pár Budapestre költözött volna, de időzében kitétték őket a férj által jogcím nélkül helyreállított budai lakásból. Nagyszüleim pénzzé tették az utolsó családi ezüstöket is, hogy az ifjú pár meg tudja szerezni a belvárosban egy lebombázott lakás megvásárlási jogát. Mondhatni révbe értek, és anyám közben állapotos lett velem. Mire megszülettem, nyilvánvalóvá vált, hogy anyám polgári neveltetése egészen más feleségszerepre készítette fel, mint amit ez a házasság elvárt. A mindennapi tanítás, a házimunka és a kisgyerekeknevelés szorításában anyám kikacsintott a házasságból. Apámat ez az önérzetében vérgig sértette. Olyan indulatok szabadultak el, hogy életük végéig nem is álltak szóba egymással. A válás botrányos körülmények között zajlott. Anyám új párt választott, én a nagyszüleimhez kerültem Győrbe, több mint tíz évre. Apámmal a kapcsolatom ekkortól megszakad, bár a tartásdíjat nagykorúságomig fizette. Persze ő is új családot alapított. Iskolás koromban egyszer-egyszer feltűnt, és kihívatott az igazgatói irodába, hogy a tanulásom felől érdeklődjön. Neki ez volt a legfontosabb. De nekem messze nem. Ott is hagytam két év után a rádiótechnikai középiskolát, és az esztergályos szakmát tanultam ki. Apám nem örült ennek, pedig ma is ezzel a tudásommal egészítem ki a nyugdíjamat.

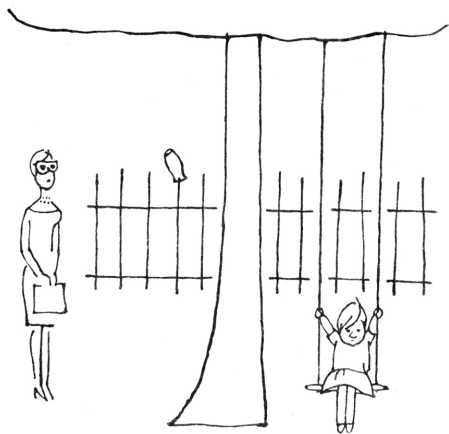
Közben kihozták az ebédet, a történetmesélés egy időre megakadt, de ahogy eltűntek az asztalról a tányérok, folytatódott: – A hetvenes években nagyszüleim meghaltak, belőlem meg igazi lázadó lett. Hosszú haj, cigi, pia és őrzöngésig koncertek. Anyámnál laktam, voltak futó kapcsolataim, de kötöttségre, családra nem vágytam. A nyolcvanas évek második felétől, mint kiállításrendező, szabadúszó lettem. Csak magamnak kellett megfelelnem. Jó pénz – nagy szabadság! Nagyon élveztem. Aztán összejöttem a lánnyal, aki a lépcsőházunkban lakott. Közel húsz évvel fiatalabb volt, és ő is nagyon élvezte a kiállításrendezéssel járó kötetlen és szabad életet. Nem házasodottunk össze, de lett két gyerekünk. Közben anyám meghalt, mi pedig a szaporodó anyagi gondok közepette tíz év együttélés után szétváltunk. A gyerekek nála maradtak – én meg anyagilag lenulláztam magam, leköltöztem egy déli határmenti kis faluba. A szakítás óta eltel 15 év alatt ő felnevelte a gyerekeinket, és külföldre költözött, mostanság ment férjhez egy német pasihoz. Vele és a gyermekeimmel alig van kapcsolatom. A fiam az én zabolátlanságomat örökölte, abbahagyta a középiskolát, és barista egy kávézóban. A lányom érettségije óta egy multicég alkalmazottja, a barátnőjével él együtt. Ma is abban a kis faluban élek, ahova anno elmenekültem. Semmim sincs, egy új élettárs házában élek, szerény nyugdíjjal. Előbb az itálról jöttem le, mostanság már a cigit is félretettem.

A fiatalabb, miközben érdeklődéssel hallgatta féltestvére élettörténetét, figyelte a közös apjukra emlékeztető arcvonásokat: a szájformát, a fejtartást, a füleket. Közben azon gondolkodott, hogy féltestvére – miközben teljesen eltemette magában a családi múltját, az ősök elvárásait, és azok tükrében nézve mellékvágányra terelte maga és gyermekei jövőjét –, mindenféle szerepjátszás és kimutatott érzelem nélkül mennyire azonos önmagával.

Az idősebb a fiatalabb élettörténetére alig volt kíváncsi. Fizetésre került sor, mindenki a saját számláját állta. A fiatalabb közben azon morfondírozott, hogy miért érez a lelke mélyén egyszerre rokonszenvet egy sokak szerint semmirekellő életet élő csaknem ismeretlen iránt? Ő, a többdiplomás elismert értelmiségi, rendezett családdal, biztos polgári egzisztenciával. Aki egészen más normarendszerben hisz, aki a polgári tradíció folytatására tette életét, aki helyre akarta tolni a történelem által „kizökkent időt”. Miért nem ítéli el ezt a családját többszörösen megtagadó, tékozló földönfutót? Akinak se egzisztenciája, se senkije, vénségére egy kitartott életét éli. De mégis, az a természetes önazonosság, a semmi megfelelési kényszer! Értetlenül és némán meredt maga elé.

Az idősebb közben asztalt bontott. Szólt, hogy indulnia kell, mert lekési a csatlakozást. Sebtében elköszönt, és hazaindult. Nem beszéltek meg újabb találkozást, nem cseréltek sem telefonszámot, sem lakcímet. A fiatalabb székhez cövekelve maradt ott kérdéseivel. Mi köt össze és mi választ el minket? Egy apa, két fiú? Egy igen és egy nem? Semmi sem állandó, csak a kétely örök?

*Kaposi József*



*Az utolsó illusztráció Nagy Katalin Vakarcs vakációja c. könyvéből  
(Móra, 1979, 2. kiad., 110. o.). Réber László rajza*

**„Mire támaszkodhat, miben bízhat, és mit remélhet a XXI. század elejének értelmisége?”**

Akárcsak a '30-as, '40-es években, amikor volt néhány, nagyon kevés értelmiségi, gondolkodó, író és művész, a szélsőjobb és szélsőbal szirénhangjainak csábításától távol, aki meg tudta őrizni gondolati szabadságát, azt hiszem, hogy az észszerűség a múlt és jövő iránt egyaránt őszinte hangjai manapság is hallhatók. Csak éppen nem léphetnek fel azzal az igénnyel, hogy mindenki meghallgassa őket. Minden állítás az összes többi állítással verseng. Valójában manapság egyetlen uralkodó hang létezik, az egyetlen, ami talán még a Szíriuszon is hallható: a kisebb-nagyobb tömegek által egymással szembeállított és egymást romboló idolké. Olyan Istenek alkonyában élünk, amelyet még Nietzsche sem mert volna elképzelni.

Nem tudom, az értelmiség még miben reménykedhet. Én azokban az értékekben, amelyekben mindig is hittem: az emberek iránti szeretetben és a kiegyensúlyozott gondolkodásban. Az internet utáni relativizmus ellenére sem a szeretet, sem az emberi méltóság, sem az igazságérzet, sem a szépség nem tűnt el a világból, ahogy a bronzkorszak óta mostanáig se tűnt el, az azóta lezajlott négy technikai-ipari forradalom dacára sem. Csak éppen a manapság rendkívül felgyorsult tájékozódás és a médiát manipuláló hatalom miatt egzisztenciális hányingert érzünk, mint egy gyorsan pörgő körhintában, amelyből nem lehet kiszállni. Hiszek a kreativitásban, bizonyos emberek zsenialitásában, másoknak a jóságában, és mindenki esélyegyenlőségében, függetlenül attól, ami elzárja az emberségben való egyenlő részesedéstől. Ez a hit nekem elég ahhoz, hogy erőt gyűjtsek a folytatáshoz.”

Mircea Cărtărescu válasza a Litera.hu kérdésére

Forrás: <https://litera.hu/magazin/interju/a-dolgok-allasa-mircea-cartarescu.html>

2019. december 23.