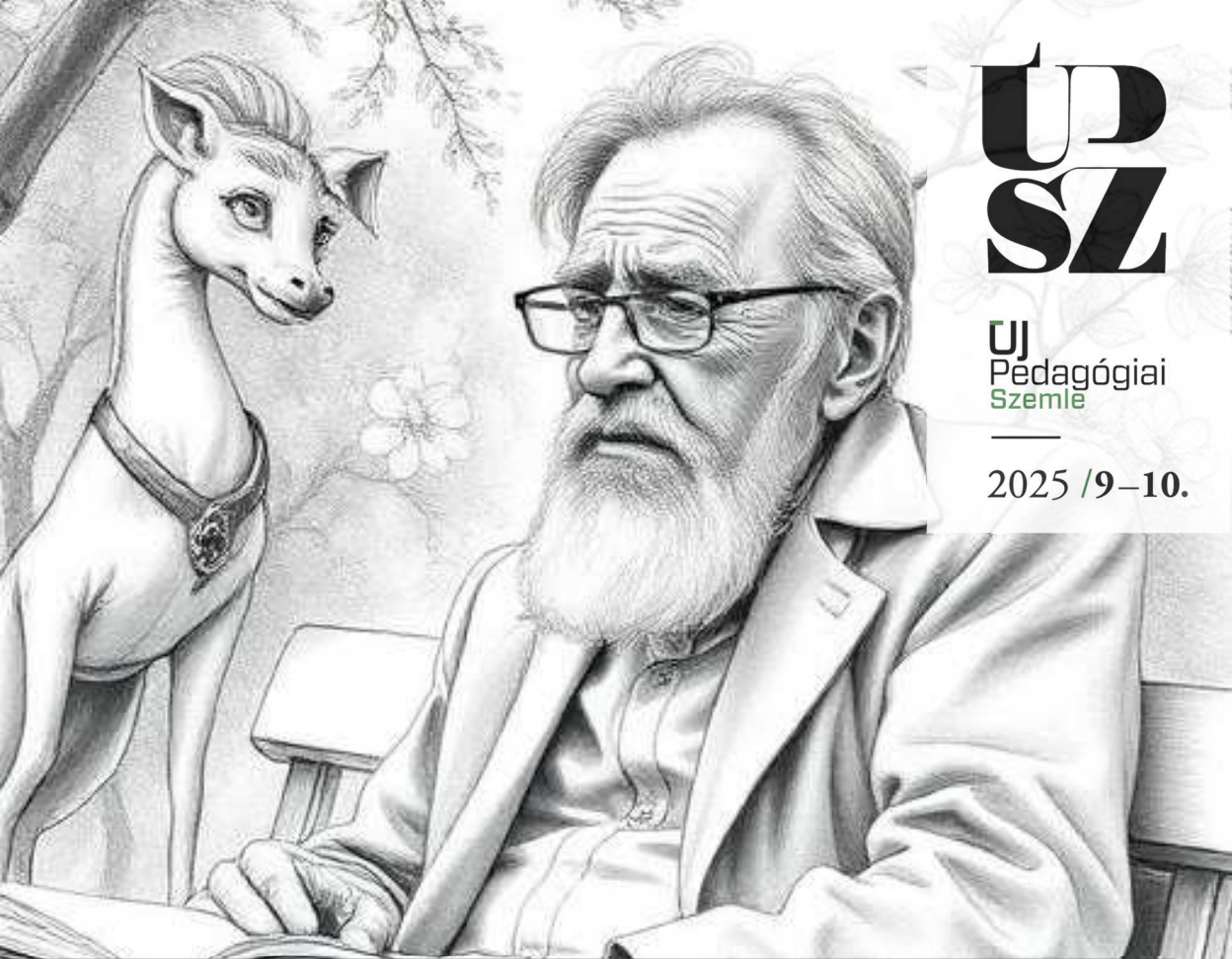




ÚP
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2025 /9–10.

EGYETEMISTÁK OLVASÁSÉRTÉSE – ÉS EGY ÚJ MÉRŐESZKÖZ
KÖZÉPISKOLÁSOK FIZIKAI AKTIVITÁSA – INTERVENCIÓ ÉS TANULSÁGOK

Egy kisiskolás-profilteszt – osztálytermi döntésekhez

Pozitív pedagógia az ÚPSz-ban – áttekintés

Tudományosság és tanárság kapcsolódása a nyelvtanárképzésben

A politikai eligazodás tanári segítése és a semlegesség

A művészetoktatás terei mint liminális terek

Befolyásolja-e a nyelv a gondolkodást – s ha igen, miben?

Szemle – „Volt egyszer egy tanárképző főiskola – Csepelen”

FIGYELNI JÓKAIRA?



A képekről (V. A.)

Képeinket, lapunk életében másodszor, mesterséges intelligenciától (DeepAI) kértük és kaptuk. Ezek a ceruzarajz-imitációk mégsem cikkfüggetlenek, de nem is illusztrációk, hanem parafrázisok és egyben átjárók, amolyan időkapuk. Ugyanis Takács Géza Jókai Mór érvényességéről (önkéntes) tanúbizonyságot adó szövegének és Sinka Péter és szerzőtársai a művészetoktatási teret liminális térként végigjáró tanulmányának „összegondolásával” írt promptok sokaságával generáltattuk őket.

A címlapon szereplő képen az öreg Jókaira néző lényt egyszarvúnak kértük a géptől. Diverzebb lett, talán egy spániel és egy anime kislánysárkány keveréke, és ami botrány: szarva sincs. Olyanja tehát, amelyből évszázadok vásárlói hiedelmei szerint a minden méreg ellen ható csodaszer készül (nem neki, hanem nekünk, varázstalanoknak). A nyakában lógó indokolatlan, olcsórajzfilmes medál sem javít a helyzeten, tán egyfajta segítő szimbólumnak, a verbálisan tehetetlen poszt-posztmodern idők öngéjtésre biztató sza(r)vának gondolta-szánta a gépezet.

Viszont ő maga: figyel. A lény a képen ténylegesen Jókaira figyel, és nem bántódik meg attól, hogy az öregúr ignoránsnak, keserűnek és önsajnálatabba merültnék tűnik, inkább Jókai mellé, az égboltsapkájú liminális térbe testesül, ahol a prompt szerint is „flowery summer” van épp.

De akkor mit sajnál, mit bán, miért ilyen csalódott Jókai vajon?

Ha aggályos szerkesztő volnék, megtoldanám a címlapon legalul szereplő kis kérdő mondatot. Derüljön ki, *mi* is a kérdés pontosan. Hogy kell-e figyelni épp Jókaira? Hogy hasznos-e, érdemes-e? Szükség, esetleg létszükség-e? Túl a tanügyi, komisszári és szokásrendbeli kisajátításokon, itt, a kozmikus liminalitásban tud-e nekünk segíteni Jókai, hogy otthon legyünk helyet? Vagy ellenkezőleg, hogy tévút, időrablás, netán de facto mérgezés épp ez a szólítás? És bennünk az ellenszere? Tévedés a történelmi-kulturális elemző-kereső vekengés, mert befelé érdemes figyelni? Arra, hogy brainrotting és fake news mögött sem stratégiák, győzők és áldozatok, hanem azokon innen és túl ténylegesen, egyszerűen és mindösszesen eltévedt Pink Fluffy Unicorns vagyunk valahányan, nem többek, és nem is kevesebbek? Megállok itt, de rengeteg kérdés föltehető még.

Akárhogy is, valahol el kellene kezdeni tudomásul venni, amit tudunk. Mert az hiányzik. Hiányzik az élménye, a felvilágosodás, továbbá szubsztanciája, a cselekvés. Gazsó Ferenc 2016-ban egy konferencia zárszavának is legvégén ezt mondta hazánkról: „Ez egy stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus hiány.” Másképp, 1989-ből, egy alkoholista beteghordó szavaival, akit Olcsó B. János tojásárus kérdez, aki regényhőse Bólya Péter írónak, akinek legnagyobb példaképe Krúdy, akinek legbecsesebb alkotó hőse Jókai: „Minden hiányzik, édesapám. Ez egy ilyen élet.”

A belívben a képekhez írt hosszabb-rövidebb szövegekben minden olyan kifejezést idézőjelbe teszünk, amely, persze bővített formában, szerepelt a képhez vagy képekhez tartozó, eredetileg angol nyelvű promptban. A „Jókai Mór magyar író” és a „liminális tér” kifejezés, illetve utóbbi így-úgy bővített változatai mindig ott voltak, a többi elemet intuitívan cserélgettük, igyekezvén átjárók jelenlétét megérezni Jókai és korunk vonzódásai-jelei között. Aztán a gép dobta, amit dobott.

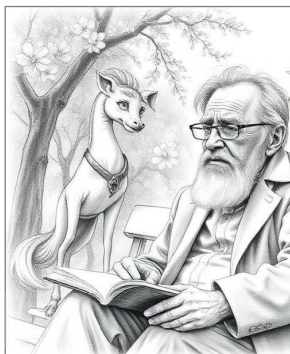
A képek a **címlapon**, illetve a **3., 4., 14., 30., 49., 73., 100., 112., 139–140., 144., 148.** és **B3** oldalon láthatók, valamint megtekinthetők lapunk online képtárában is: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=750910>



75. évfolyam
2025 / 9–10.

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

- 5 **TAKÁCS GÉZA:** Jókait olvasva

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

- 15 **MURÁNYI SAROLTA – GONDA ZSUZSA – DEME ANDREA:** A tudományos szövegek olvasásértésének mérése egyetemista hallgatók körében – egy digitális mérőeszköz kidolgozása

- 31 **BEREGI ERIKA – TRZASKOMA-BICSÉRDY GABRIELLA – BOGNÁR JÓZSEF:** Iskolai egészségnevelés hátrányos helyzetű régióban: egy fizikai aktivitás fokozására irányuló intervenció tanulságai

MŰHELY

- 50 **GYARMATHY ÉVA – SZABÓ ZÉNÓ:** Profilteszt az osztálytermi adatalapú döntéshozatal támogatására
- 74 **LUDNIKNÉ PÁLFI DORINA – MOLNÁR BALÁZS:** A pozitív pedagógia megjelenése az Új Pedagógiai Szemle hasábjain
- 91 **BAZSÓNÉ SÖRÉS MARIANNA:** A diszciplináris szaktudás jelentősége a nyelvtanárképzésben

ISKOLA – VILÁG

- 101 **K. NAGY EMESE:** Középiskolai tanulók politikai nézetének formálása csoportmunka keretében

KÖZELÍTÉSEK

113 SINKA PÉTER – LANSZKI ANITA – NÉMETH ANDRÁS: Liminalitás és szerepváltás a művészetoktatás terében

123 ERDEI RÓBERT: A nyelv alakítja gondolkodásmódunkat? Elméleti és empirikus megközelítések egy régóta húzódó vitában

SZEMLE

HORVÁTH GERGELY – KATONA ANDRÁS – MAKAI JÁNOS (SZERK.): TÉNYEK ÉS EMLÉKEK A CSEPELI TANÁRKÉPZŐRŐL 1975–1983: AZ EGRI FŐISKOLA KIHELYEZETT TAGOZATA BUDAPESTEN

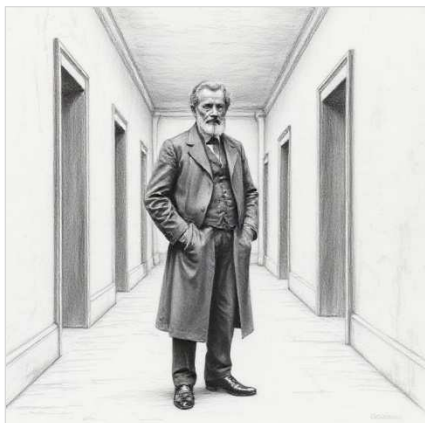
135 FALUS TAMÁS: Volt egyszer egy tanárképző főiskola – Csepelen

141 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

149 SZÁMUNK SZERZŐI

151 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a 4. oldalon szereplő képet a deepAI.org mögött működő mesterséges intelligencia generálta.



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** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

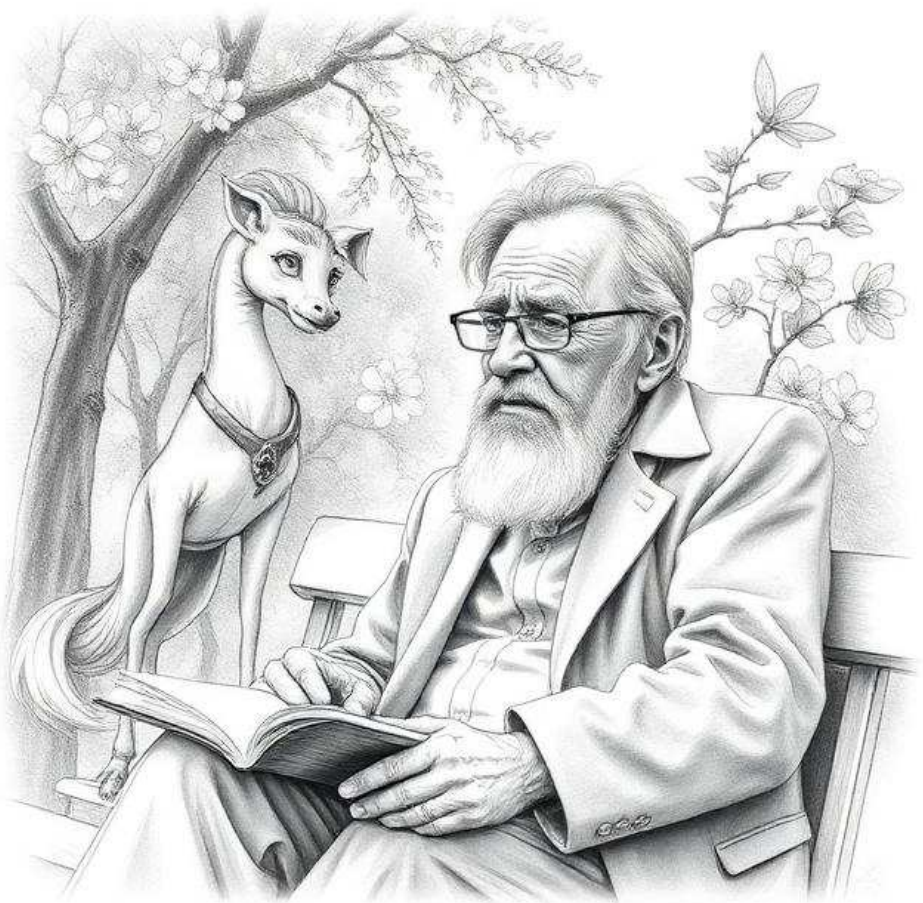
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

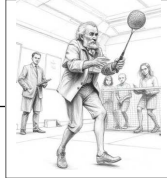
Felelős kiadó

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





TAKÁCS GÉZA

Jókait olvasva

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.01>

LÁTÓSZÖG

(Ha szabad egy kissé didaktikus megjegyzést: Ezt az írást tanároknak ajánlom, noha, bár, holott – alkalmasint éppen azért, mert – egy szemernyi pedagógia sincs benne.)

*„Legyen úgy, mint régen volt!
Legyen úgy, mint régen volt:
Hogy ne legyen a magyarnak
Hogy ne legyen a magyarnak
Sem dolmányán, sem jó hírén semmi folt.”*

Mire megvénülünk: a vigasztalan vigasztalás regénye.

Hát hogy a pokolba lehetne megvigasztalódni 1849 után? Akármeddig tart is az élet, ha egyszer már minden odaveszett. Ha egyszer már átélhette és túlélhette a forradalmi nemzedék – elbújva valahová vagy egyenesen elmenekülve innen, akárhová –, hogy a legderekabbakat fölakasztják. Mint a rablógylkosokat.

Hát, hogy is lehetne megvigasztalódni 1989 után, amikor is kinyílt az az ajtó, amiről azt gondolhatták nemzedékek, évtizedek (vagy tán fél évezred) óta, hogy soha nem nyílik meg. Hiszen, ha addig mégis megesett, hogy résnyire nyílt, rögtön nagy dördüléssel és ezer fájdalmat okozva újra becsukódott. S 1989-ben kinyílt. Szinte magától. És senki nem állt az ajtóban lesben, hogy törbe csaljon, csapdába

ejtsen mindenkit, aki mozdulni mer. Csak hát akkor már készek, érettek voltunk arra, sok-sok lecke tanulsága már az ösztöneinkben, hogy sietni kell, kapkodni kell, hogy amíg nyitva az ajtó, nyerjünk rajta valamit, aztán úgyis megint menekülni, rejtőzni kell. Szóval mindent megelőzött a hullarablás (a szocializmus tetemének a karórájáról, cipőiről, sapkájáról. dohányjáról, pénztárcájáról van szó), az árulás, s csak aztán derült ki, hogy ezúttal a leszámolás elmarad. Szabad lett volna szabadnak lenni, ehelyett inkább szabad lett leleményesnek, megtalálónak, felismerőnek, kihasználónak, résen lévőnek, élelmesnek, szemfülesnek lenni. Vagy irigynek vagy kárörvendőnek vagy riadtanak vagy tette képtelennek. (Persze, szabad volt belehalni, belesavanyodni az esélyek elvesztegetése miatti kétségbeesésbe.)

Jókairól írnak, beszélnek. Sokféle sokak. Mint egy kopott, színét, ragyogását veszített gyémántról. Ami azért sokat ér, mert a miénk, s különben is nemes anyag. Pompás összetevőkből. Össze lehet számolni Jókai műveiben az „oktaédereket, a rombdodekaédereket, a hexakiszoktaé-
dereket”, de érdemes

szemügyre venni a „deltoidokozitetraéder, tetrakiszhexaéder, triakiszoktaéder, tetraéder és hexakisztetraéder” alakzatokat is. Milyen sokat jelentett tegnap, tegnapelőtt.

Az a meghökkentő, hogy szinte rögvest sejteni lehet, hogy aki szól róla, azok közül többen, akárhányan már rég nem olvassák. Most, frissen biztosan nem. Ítélnék az emlékeik felől, s nem beszélnek friss élményeikről.

„Jókai fölött, azt hiszem, elment az idő.” – mondja Nádasdy Ádám, a jeles Shakespeare- és Dante-fordító, irodalmár, költő, nyelvész (irodalmi estjén, Komáromban, Jókai szülővárosában egy héttel a születésnap után, vagyis nagyjából a 200. évforduló „tiszteletére”). Aztán ezt ismételtetik egy darabig itt-ott azok, akik maguk sem veszik kézbe, de valamit mondani kell. (A Nádasdy-beszélgetés YouTube-felvételének az idézet a címe, miközben Jókairól épp csak futólag esett szó a beszélgetés végén, ami persze maga is az estet minősíti. Nádasdyt és a vendéglátókat egyaránt.)

Ez ideig az „élő”, a „nyilatkozó” Jókai a tétopontja ennek a lehangoló emlékévknek, elkedvetlenítőnek, nehogy bárki megfontolja, és kíváncsiságból belelapozzon: Jókai, „életre” keltve, immár maga beszél magáról, végtelenül unalmasan és élettelenül. Egy

korszakalkotó – gyermeteg – MI-riport ez Jókaiával. A közmédia nagy meglepetése, ajándéka ez a Jókait nem olvasók megnyugtatóására. (Még alakulhat persze másként.)

Szép eset persze egy új Jókai Mór-film helyett a Bán Mór-film is. (Romantikus dráma helyett történelmi thriller.) De ez már csak grandiózus tréfa. (Vagy épp maga a rögválóság.) Van ugyan pályázati kiírás „A legmagyarabb író”

tézissel, címmel, előre garantálva, kikövetelve a kudarcot. (Meghirdetve olyan kormányzati oldalon, ahol a Jókai-év programja épp – vagy még – feltöltés alatt. 04. 29.)

Én meg Jókait olvasok. Most épp az *Írói arcképek* c., könyvtárból kislejtezett kötetet tettem le. Azért vettem kézbe, mert szerettem volna végre már valami porlepte Jókaiszöveggel találkozni. Amit könnyen félre lehet tenni, abba lehet hagyni az olvasását, hiszen nem regény. Amúgy magyartanár volnék, voltam, szóval ismerek irodalomról szóló szövegeket.

És mit mondhatnék, sajnálom az időt az írásra, amikor olvashatnám tovább. Talán a legelevenebb irodalomról szóló írásmód, amivel találkoztam. Szemtelen, szellemes, humoros, rendhagyó. Úgy ír Csokonairól, mintha a testvéréről, szeretettel, csúfolódva és elragadtatással. Az ő Csokonaija nem bír nyugton maradni sehol, nem száműzött, inkább csavargó, de épp ezáltal lett nagy poéta. *„Ha megmaradt volna Csurgón professzornak, elvehette volna Lillát, lettek volna apró gyermekei, tán írt volna egy pár hasznos könyvet a méhészetéről és dohánytenyésztéséről, de hol maradtak volna akkor azok a szívbe visszaható hangok, amikben a költő olyan*

sokáig fog élni, amilyen rövid volt élete itt a porban!”

A Bánk bánról is ír elemzést, én ugyan egykor tanítottam is, de rossz tükrök által homályosan látva. Jókai annyira fellelkesített és kiokosított, elő fogom venni újra, hiszen a magyar színházi nyelv

forradalma is volt ez a színmű (s persze a forradalom színháza volt a harmadik bemutatója):

„köölaj lámpáját tartá vendégei elé, hogy jobban lássák, milyen fényesen süt a teljes holdvilág”

„Kitől tanulhatta Katona József e század elején ezt a magyar drámai szólást, aminőn előtte nem írt soha senki, utána is nagyon kevesen? Honnan kerültek elméjébe ezek a magvas mondások, amiknek mély értelmük van, s amiket mégis mindenki megért, hogy írhatott ily tiszta magyarsággal abban az időben, amidőn a magyar auktor, ha pennát fogott, koncipiálni az ideáit, ahhoz segítségül hívott latint, franciát, németet; hogy tudott oly gazdagon színezní azzal a nyelvvel, mely akkor oly szegény volt; s az egyszerű szavak kincseket rejtenek gondolatokban, érzelmekben, igazságokban.

Bánk bán költői szépségeit magasztalni közönségünk előtt éppen olyan fölösleges igyekezetnek tartom, mint aminőt az adoma tudósa kifejtett, aki köölaj lámpáját tartá vendégei elé, hogy jobban lássák, milyen fényesen süt a teljes holdvilág.”

Az utolsó idézet következik ebből a kötetből, aztán abbahagyom, pedig szinte minden írás, még a legrövidebb is, még az alkalminál is esetlegesebb is ízzel és hangulattal telt. Megszólít, friss. Elgondolkodtató megjegyzése van. Vagy van legalább egy mondata, egy története, egy fordulata, ami

főlemeli, emlékeztetessé teszi. Olyasmi, amiről ábrándozik minden írástudó – Istenem, csak egy cseppet adjál Jókai derűjéből! –, ezért is könnyű most a dolgom, mert megint Jókai jön.

Bajban vagyok már jó ideje a Himnuszunkkal. Amit adna, arra nem vagyunk fo-

gékonyak, amire szükségünk volna, az hiányzik belőle. Szinte seholy nem szól meggyőzően, szinte sehova nem odavaló. De erről sosem merem

mondani semmit, nem hogy leírni, nem vagyok olyan elvetemült. Aztán tessék:

„Győzelmes hadjárathoz hasonlítható Vörösmarty Szózatának elterjedése: mind szavalva, mind énekelve.

Mily roppant szökés; az addig divatozott Kölcsey Hymnusától Vörösmarty Szózatáig.

Kölcsey még csak azt sóhajtja, hogy: „Isten áldd meg a magyart jó kedvvel, bőséggel.” (Szabadságról, dicsőségről még nincs szó.) Nyujts feléje védő kart, ha küzd ellenséggel. (Hát az önbizalom? a saját erőnkől főlemelkedés?) Balsors akit régen tép, küldj rá víg esztendőt. (Csak „esztendő!” azt is „vigat”, holott ebben nincs hiányosságunk.) Megbűnhődte már e nép a multat s jövődör. (Tehát a bűneinkért lakolunk!) S hozzá a melódia is éppen olyan temetési ének: harangszó-vegyülékkel.

Ellenben mi férfias, mi öntudatos felhívása a nemzeti szellemnek a Szózat. [...] És a költeményre alkalmazott dallam is megfelel a tartalomnak. Erőtéljes, megindító, tömegek ajkára alkalmazott; végén népies lendületű, nem zsolozsma az, hanem induló. Félszázad óta tartja e dal az uralmát az egész nemzetben. Vígágunkban, szomorúságunkban,

diadalaink napjain, elcsüggedésünkben a Szózat tartotta fenn a nemzetben a „régí” lelket, s ha ideje jött, öntött bele „újat”.

(Így hát, mi ketten Jókaival így gondoljuk, nem beszéltünk össze.) Ami pedig a Jókai-olvasást illeti, hát átaludtam sok évet én is, persze.

Olvastam elég Jókait, olvastam mást. Éltem. Aztán kíváncsiságból levettem a polcról a *Mire megvénülünk* c. kötetét. Olvasatlan regényét keresve. Pórus jártam, mert ott voltak a kötet végén az oldalszámok ceruzával, bizony, ezt a kötetet is olvastam már valamikor, lehet, hogy fél évszázada. (Persze, ez biztosan lódítás, mert a kiadás 1979-es, de több évtizede azért.)

Aztán belekezdtem, olvastam, s a napok azzal teltek, hogy a dolgaimat egy-egy fejezet olvasásával tagoltam, jól is ment minden, jobban, feszesebben, mint máskor, vártam már a jutalmat, a folytatást újra és újra. De ez voltaképp majdnem mellékszál. Hiszen Jókai, bár ezt nem tudhatta, hogy majd ennyire közönségesen modern lesz, ezt a regényét is épp úgy írta meg, mint egy tévéso-rozat forgatókönyvét. (Hiszen a regényei közül sok valóságosan is fejezetenként jelent meg először a korabeli lapokban vagy éppen a saját lapjaiban.)

A könyv egy igazi sorsdráma, minde-nestül hazai alanyagból. Hősiesség és hülyeség arányos és kellően fantasztikus keveréke. De nem ez lepott meg igazán, hanem hogy milyen fontos tudást közvetít, ajánl, jelenít meg.

„A mai kor embere, aki a boldog múlt idők után sóhajtoz, nem fogja azt érteni, minő ve-szélyes vállalat volt ’nemesi szabadságunk

dicő korszakában’ az a merénylete néhány ifjú embernek, hogy az országgyűlési beszédeket kézirat alakban megismertette a közönséggel.

Rám újjáalakító hatásuk volt ez iratoknak. Egészen új világ nyílt meg előttem; új fogal-mak, új ösztönök támadtak bennem.

Annak a világnak, ami előttem megnyílt, az volt a neve, hogy ’haza’.

Csodálatos azt hallgatni, hogy mit beszél a haza!

Eddig fogalmam sem volt felőle, most mindennap azzal töltöttem éjszakáimat; – a so-rok, miket éjjelenként leírtam, éppen úgy lettek felírva azokra a fehér lapokra, amik egy gyermek lelkében üresen vannak hagyva. S nemcsak magam voltam így.

Még most is mélyen emlékembe van vésve az a gerjesztő hatás, mely ez írott lapok által az akkori ifjúság szellemét átalakította.

Az országgyűlési ifjúságot nem lehet-e tivornyákon látni, ahelyett komoly arcokkal, ko-moly tárgyakról vitatkoztak, s ez ragadt a na-gyobbakról a kisebbekre; a labdázó helyekről elszoktunk, társulatokat alakítottunk, ahol parlamenti rend szerint vitattuk meg a nap eseményeit, írtunk verseket, azokat megbíráltuk, s törtünk pálcát az ingadozó hazafiak fö-lött; szavaltunk napvilág-nem-látta költemé-nyeket, eljártunk éljenezni a fáklyászenékre, s viseltünk gyászt kalapjaink mellett a többi fi-atalsággal, mikor Kölcsey azt mondta, hogy ideje van a gyásznak.”

Olyan nagyon nem magyaráznám, hogy ez az emlékidézés milyen pontos jellemzése, értelmezése, megvilágítása a polgári haza-tu-dat születésének. De éppen eredeti hiteles-sége, érzékletessége és pontossága folytán

nem nehéz mai polgári haza-tudatunk összeomlását, megcsúfolását, rombolását egy-egy jelenettel magunk elé képzelünk. Napi jeleneteket azonosítanunk.

Sőt, nekem még az is nyilvánvaló ebből a kis idézetből, mi a csudát tehetnénk itt mostanában, hogy az elvesztett hazát legalább kisebb töredékekben visszaszerezzük, próbálkozunk valahogy az újrateremtésével.

Egy harmadik Jókai-könyv, amit mostanában kézbe vettem, a *Politikai divatok*, ez is tele van jelöléssel. Voltaképp egy kis gyűjtemény, hogy el tudjuk a felvilágosító, önismereti tanmesét kezdeni: Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy Magyarország... S aztán folytathassuk a jelennel. Ahová átkiabálnak Jókai mondatai. Most mégsem ezek közül idéznék fel egyet, hiszen az ímént a *Mire megvénülünk*nél már megtettem, hanem egy életképet emelnék ki, már csak azért is, mert a könyvtári állományból kitörölt kötetnek – így tettem szert erre is – már az előszava lázítás, s ennek eredeti élményéért hadd nyúljon mindenki a könyv után:

„Emlékeztek-e még arra a szomorú divatra? Mikor az ember darócruhát öltött, pórköntöst, nem olyat, mint aminőt most viselni divat, se lyemutánzatát az abaposztónak, hanem valódi, igazi kocsisruhát, zsírszagút, fontos talpút és a - megfelelő szolgálatot is hozzá. A tudós, a dandy, a hős lovakat vakart.

S ha egy álmezben felismerték, ismét más divatot öltött, más házhoz szegődött, másféle parasztnak adta ki magát.

Ha pedig aztán nagyon elterjedt a híre egy vidéken, akkor kezébe fogta a vándorbotot, és

indult országot, világot kerülni. Erdőn, völgyön, gyalogösvényeken, miket kecskék vertek a hegyoldalakba.

Óvakodva leskődött be az útjába került falvakba: minő nép lakik ott? érti-e a nyelvét? nem haragosa-e? nincs-e ottan zsandár? A szélső házaknál szállt, a zsindehelyes tetőket kerülte. Erdők mélyéből, odvas fák menedékéből

hallgatta a vihar zúgását, szíve dobogását. Vándorolt sötét éjszakákon át, mikor más jó lélek aluszik, s al-dotta a vihart, mely ferge-

teg szárnyával hajtói elől eltakarta.

De mit vihar, mit üldözők neki! mit a kifáradt test aléltsága ahhoz, amit lelkében viselt. Egy elveszett múlt emléke, s egy kínzó jövő réme szeme előtt. Ezek az árnyak, amik még éjszaka sem maradnak el. A lélek vadászkutyái, akik előtte, mögötte ugatnak, kergetik, megmarják, pihenni nem hagyják!”

Ez a világosi fegyverletételt követő bosszú – ismétlem, a fegyverletételt követő megtorlás, bosszú – éveinek a felidézése. A lélek vadászkutyái azonban azóta sem pihennek. Néha-néha elhevernek, mintha semmi dolguk nem lenne, aztán pihenten rontanak elő megint. Vicsorognak most is, ma is meglehetősen élénkséggel és indulattal.

Próbát tettem még Jókai elfeledett műfajával is, a verssel.

Valójában éppen fordítva történt, mint ahogy most olvasható, épp a versekre bukkantam rá legelőbb, hogy ott kezdjem, amiről voltaképp igazából tudomásom sem volt. Nem esett szó róla, vagy nem hallottam meg, ha mégis.

El is kezdtem rögtön a versolvasást, ennek a története következik:

Jókai még az én gyermekkoromban a legkedvesebb szerzők egyike volt a fiatalok között. De mostanában a diákokat az iskolában már alig-alig lehet rávenni regényei olvasására. Gyakran a filmjeit se bírják türelemmel. Számukra azok is régimódiak, avítottak, lassúak. Legalábbis ez a hír járja iskolai, családi beszélgetésekben.

Akkor most mi lesz, úgy teszünk, mintha ünnepelelnénk, miközben a kötetei lassan átkerülnek a raktárak polcaira vagy épp papírhulladékká válnak?

Én azonban tartozom neki azzal, felejtethetlen nemzedéke egyik legjobbjának, aki tanítóm volt álmodozásban, szerelemben, gyászban, hitben, rajongásban, hogy ne hagyjam, hogy így legyen. (Miért hagynánk, hogy így legyen?)

Kerestem a kiutat. Nyilván valami kerüloút kell. Hát nézzük. Van Jókainak egy műfaja, amelyet nem volt alkalma megunni senkinek, mert kedvelt se volt. Ugyan, kinek jutott volna eszébe, hogy a száz regény írója költő is volt, verseket is írt. Ezek a versek a nagy nemzeti kiadás 98–99. köteteként jelentek meg. Legyenek ott, ha már minden ott van. És persze olyanok is, épp olyanok, mint egy regényíró versei. Megverselt prózák. Versformába szuszakolt elbeszélések, vitairatok, újságcikkek, emlékbeszédek.

Vagyis, nekem legalábbis az tűnt fel, mintha a mai fiatalok legdivatosabb műfajának ősei volnának. Igazi alkalmi versek. A slam poetry kiváló darabjai százötven-százhatvan évvel ezelőtről. Csak észre kell venni. Hisz végtére is Jókai tehetséges tollforgató volt, nyilván nem azért írt efféle

szövegeket, mert sikerre vágyott, hanem azért, mert azt a közvetlenséget kereste, amit egy elbeszélés nem nyújthat, olyan irodalom ez, amit állva végig lehet hallgatni, ami közvetlen, mintha épp csak az asztaltól felállva lelkesedne vagy hangoskodna vagy csendre intene valaki, dalra fakadva, rögtön

várva és remélve visszajelzést. És az persze ráadás, elég szívszorító, ha nem lenne magától értetődő, mert nagy lélek volt, hogy alkalmi költeményei némelyike mennyire a

mai ügyeket, ügyeinket tárgyalja. Hiszen mennyi ügy maradt elrendezetlen, vagy kiszálódik megint és megint. Mintha örökké. (Úgy is mondhatnánk, nagy kérdéseinkre kevesebb a jó válasz, mint hajdanán, pedig...) Hát hadd szóljon közbe a kétszáz éve született öreg szemmer is. (Kíváncsi voltam, hány Jókai-verset lehet meghallgatni az interneten. Egyet-kettőt találtam.)

Az utolsó sorok azt jelentik, hogy elképzelttem egy Jókai-féle költői estet. Ehhez írtam ezt a bevezetőt. De aztán ezt az estet nem szerveztem meg, ki vagyok én, hogy higgyenek nekem?

A fent mottóként idézett vers például elégia, Tolcsvay előadásában, sírva mulatós nóta cigányzenekarral, vagy épp egy fesztivál ünnepi indulója a TransylMánia előadásában.

Még két apróságot hoznék itt szóba, mindkettő a már idézett komáromi irodalmi esthez kapcsolódik. (Közbevetőleg: ahogy néztem az évfordulós tisztelgéseket, műsorokat, köztük tartalmas, értékes megemlékezések is voltak. Értékes összeállítás jelent meg egyfajta előzetesként a *Jókai Mór emlékezete* címmel 2022-ben az Osiris

a slam poetry kiváló
darabjai százötven-százhatvan
évvel ezelőtről

kiadónál, Margócsy István szerkesztésében és remek előszavával, a Jókai-értelmezés irodalomtörténeti-írói panorámájával, s több kiváló közelmúltbeli Jókai-értelmezéssel.)

Noha ez a beszélgetés – a komáromi – szólt legkevésbé Jókairól, Jókai csak ráadás-ként került szóba, mintha csak kényszerből vagy illendőségből, ha már Komárom, ha már Jókai, ha már 200 – mégis ezt nézték meg nagyon sokan, a Jókai-évfordulóhoz köthető YouTube-tartalmak közül ez ideig legtöbben. (Három hónap alatt 18 ezren.)

Nilván a jókais zárlatot is.

S mintha Nádasdy pontosan tudta volna, miféle ítéletek a legkelendőbbek, s neki épp küldetése, hogy ezekkel ellene mondjon a – várható, feltételezett – révült ünneplésnek. Arról beszélt, hogy Jókai hosszú leírásai egyszerűen olvashatatlanok ma már, hiszen vannak képek, képek!, képek!!, minek az a szófecsérlés, elviselhetetlen. Avítt régiség.

Tárgyilag természetesen igaza van, hiszen a Vaskaput vagy a balatoni rianást másodpercek alatt megmutatja a gép. Már a mobil is. Csak hát azt a hal is látja amelyik kidugja a fejét a vízből, vagy a varjú, ha épp arra száll, de attól még nem ért semmit. A szavakkal való képzalkotás az ember egyik szellemi sajátossága. Le lehet persze szoktatni róla nemzedékeket, többé-kevésbé sikerülhet, vagy sikerült is már, de nem lelkesednék ezért a változásért különösebben. Épp ellenkezőleg, azt gondolom, nem szabadna hagyni. Ez a képességünk satnyulhat, ha nem kap újabb és újabb feladatokat. És hát e tekintetben Jókai szavai által a képzetünkben formálódó kép olyan teljesítmény, mint egy egyenlet megoldása. Csak persze nem adat a vége, hanem élmény. De

hát az egyenlettel sem kellene küszködni, hisz ma már a gép játszva megoldja helyettünk, azért mégse mondjunk le arról, hogy magunk is képesek legyünk rá. Nem az eredményért természetesen, hanem a szellemi készségért, amelyik az emberi létformához, az emberi cselekvés minőségéhez nélkülözhetetlennek tűnik. Az egyenlet és a tájleírás esetében is.

A másik apróság *Az aranyember* nőalakjaival kapcsolatos megjegyzés volt. Őket találta némi képp érdekesnek Nádasdy az unalmas Jókai-panop-

tikumban. Amiről még érdemes tündönni, hogy vajon Tímár egyaránt szeretője volt-e Noéminek és Teréza mamának. A kérdést kissé profánabban tette fel, úgy is mondhatnám, hogy közönségesebben fogalmazott, s nem tudom megfejtetni, miért. Azt gondolta, vidéken ezt így kell, s mint kiváló nyelvész vette a bátorságot, vagy épp ellenkezőleg, kissé megbotránkoztatni akart, hogy látható legyen, hol van ehhez a szellemi szabadsághoz a vén Jókai? Vagy neki valóban dugás csak a nemi együttlét. (Az mindenesetre valószínű, hogy Jókai másként gondolta, hiszen mi a csudáért kellett feleségül vennie vénségére a névtelen színésznőt, megbotránkoztatva a közvéleményt. Nem lett volna senkinek kifogása az ellen, ha szeretőt tart, s csak dugni akar. De ő alighanem másként gondolta.)

Nem szeretném kötözködéssel zárni ezt az írást. Következzék még egy idézet *az Írói arcképekből*, a *Vörösmarty apánk* című, 1900-ból keltezett írásból. Jókai pozsonyi tanulóéveire emlékszik vissza:

neki valóban dugás
csak a nemi együttlét

„De bizony Vörösmartytól is tanított be a magyar nyelv tanára egy verset: azt, hogy „Átok rád magyarok hazája! Átok rád te pártos, büszke nép!” Micsoda kedvteléssel deklamárták ezt azok a német és tót discipulusok, akikből később hírhedett agitátorok váltak!”

Nehéz, fájdalmas tétel ez. Nem olvasok ki belőle semmit, sem a végzetet, sem az átkot, sem a reménytelensé-

get. A versben végtére is

Salamon, aki az átkot

mondja, megbékél végül.

Elfogadva az elfogadhatat-

lant. Ami pedig a pozsonyi pedagógiát illeti, csak annyit, hogy a betanítás a betanítót deformálta, a betanítottat pedig megtanította önvédelemre. Aztán cseréltek. Aztán megint cseréltek. A pedagógia történelem lett, a történelem pedagógia.

Olvasok tovább. Most épp Jókait. Aztán meg Jókait is.

Jókai-vers jön zárásul. A *Legyen úgy, mint még nem voltból* néhány sor: „Adja Isten, hogy a miről / Apáink csak álmod láttak, / Megérhessük a kezdetét / Egy jövőendő jobb világnak...” (Hát igen, a nagy mesélő, a nagy ábrándozó...)

Telnek múlnak a hónapok, befejeztem, megírtam, javítottam. De mégsem tudom befejezni, mert továbbra is Jókait olvasok. Novellákat kerestem, az is eléggé ismeretlen Jókai-táj. De hát honnan szerzek Jókai-novellákat, aztán rábukkantam a saját polcomon, a *Populart füzetek Diák- és házikönyvtár* sorozatában *A háromszínű kandúr* címmel a 69. füzetben hét Jókai-elbeszélést találtam. (1994-ben jelent meg, ingyenes, nem árusítható kiadványként diákoknak és

könyvtáraknak, a Soros Alapítvány támogatásával, vagyis felforgató szellemi hadműveletének egyik fájdalmas lövedékeként. Érdeemes kézbe venni.)

Aztán most a *Rab Ráby*val viaskodom újra, akkor keserű történelmi kalandregény volt, ma meg riadt figyelmeztetés. Tényfeltáró riportként olvasom.

S végül, immár megjelent *Jókai 200 – A legmagyarabb író* címmel a Kertész Imre Intézet pályázati kiírása dráma-,

színműírássra:

A cél, hogy „[...] bemutassuk életének vagy munkásságának azon aspektusait, amelyek őt a legmagyarabb íróvá tették. [...] A dráma témájának Jókai Mór életét, munkásságát, illetve valamely jelentős művét kell feldolgoznia. Kiemelt figyelemmel az író Magyarországról alkotott képének, hazaszeretetének megjelenítésére. Örömmel fogadjuk azokat a kreatív megközelítéseket is, amelyek modern korunk számára is releváns üzenetekkel gazdagítják Jókai örökségét.” (Házi feladat: Ideje hát felfedezni Jókai drámáit is.)

Egyébként szerintem a magyar melléknévnek nincs középfoka, a magyarnál ugyan mi volna magyarabb. Felsőfoka meg egyenesen fosztóképző. A *legmagyarabb* az már hamisítvány.

A *Rab Ráby*ban éppen arról győzködi a magyarokat Jókai, hogy nem elég magyarok lenni, vagy még annál is magyarabbnak: esetünkben a híres magyar vármegye börtönné vált szuverenitása védelmében. Hiszen a vármegye ezzel a szuverenitással éppen ezer jogtalanságát és gaztettét takargatta. Hősiesen és önfeláldozóan védte kiáltásait.

Olvasok tovább (ez talán mégis egy szemnyi pedagógiai kitérő lesz), ezúttal éppen a már majd el is feledett történelemtanári csapdából próbálnék szabadulni. Fiatal történelemtanárként szakmunkásképző iskolába vetett a sors, és döbbenten láttam, mit és miféle nyelven kellene nekem megmutatni a holnap gépszerelőinek, traktoristáinak. (Ma már csak a szorongásra emlékszem.) A másik szakom, az irodalom mentette meg az életemet. Aztán a sors tréfája, hogy most meg iskolából kiesett kamasz fiúkkal kerültem össze egy kis korrepetálásra, fiúkkal, akik már (még) se tanulni, se olvasni, se gondolkodni nem szeretnek. Elkezdtem kapkodni, hiszen ami itt a segíthetne, az elbeszélés, valami élményszerűség, abban gyarló vagyok. De hátha Jókai, a nagy elbeszélő. Hiszen *A magyar nemzet története* című kétkötetes művét is elhoztam egy könyvselejtezésből, belenézek, annyira szörnyű és avított nem lehet, hogy ne adna valami tanácsot. És most, egy-két fejezetét elolvasva, mi mást mondhatnék: Ó, ha történelemtanári felkészítésemet ezzel a könyvvel kezdték volna (vagy effélével, ha van másik ebben a szellemben)! Nem a szerző történeti kiválósága miatt. Hanem azért, mert amiért ezt a könyvet az 1850-es évek elején megírta – hogy a fuldokló nemzeti közönségnek lélekerősítővel szolgáljon, amivel talán jobban kibírja a megpróbáltatásokat, s nem ijed majd meg, hogy magára találjon –, azzal egyúttal a magyar történelem élő arcát idézte föl. Festette, alkotta meg történetekkel. Vagyis nem lehet nem családi-rokonsági-testvéri érzésekkel olvasni. Belátva, átélve, hogy a történelem mi vagyunk. A történelem a miénk. A vagyunk, az örökségünk, az adósságunk. Édesanyánk és édesapánk. Mesék és ábrándok, fájdalom és

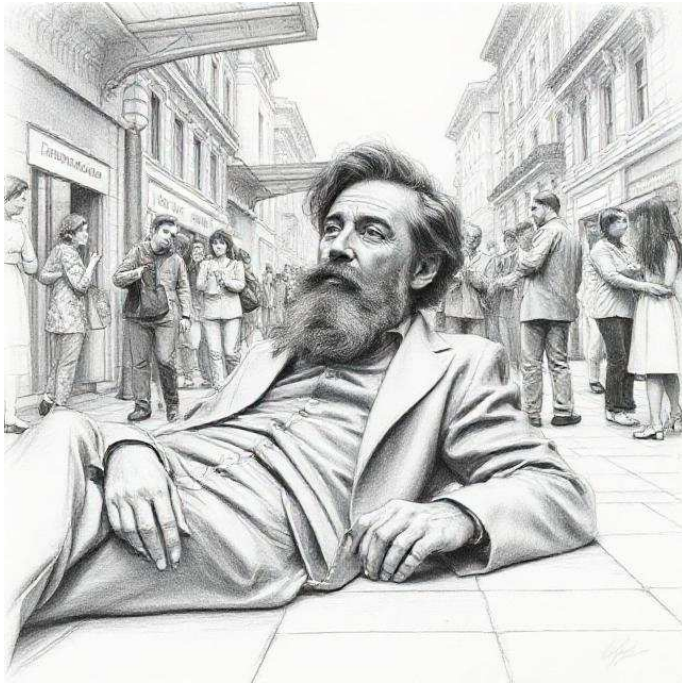
kín. (Aztán utána már lehet vacakolni azon, hogy minden mondatához legyen kritika, pontosítás, cáfolat stb. De az már nem tantárgy, hanem élet és pedagógia.) A reformkorról írja Jókai:

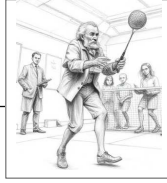
„Az irányadó politikusok az egész nagy lezajlott világháborút egyenesen a szabadelvűség eszméjének rótták fel, és ennél fogva azt hitték, hogy a bajt úgy fogják legjobban orvosolni, ha ezen eszméket kiirtják, s az idők kerekeit visszafelé forgatják. Ezen az alapon termett meg az úgynevezett 'szent szövetség'. ”

És ezt:

„Küzdeni az ellenkező elvű hatalom ellen csupán szellemi eszközökkel és egyúttal a saját nemzetünknek megrögzött előítélete ellen. Újítani azzal az óvakodással, hogy a régi meglevő halomra ne dőljön. Terjeszteni a szabadelvűséget és felvilágosodást a cenzúra kényuralma mellett. Ébreszteni a nemzeti öntudattal együtt az európai polgárosodás utáni vágyat. Javítani a földet és a szíveket. ”

Javítani a földet és a szíveket.





MURÁNYI SAROLTA – GONDA ZSUZSA –
DEME ANDREA

A tudományos szövegek olvasásértésének mérése egyetemista hallgatók körében – egy digitális mérőeszköz kidolgozása

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatásban tanuló hallgatók szövegértése Magyarországon eddig kevésbé kutatott terület, annak ellenére, hogy a tudományos szövegek olvasása, értelmezése elengedhetetlen feltétele a felsőfokú tanulmányok sikerességének. A jelen tanulmány egy olyan megbízható mérőeszköz kidolgozásának elméleti hátterét és fejlesztésének folyamatát mutatja be, amellyel feltérképezhető a hallgatók tudományos szövegértése, és amelynek eredményei alapján célunk létrehozni egy adaptív fejlesztőkurzust.

1.1 A *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt bemutatása

A *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt célja az egyetemi oktatás és tanulás minőségének növelése a szakmai kommunikáció fejlesztésével. A projekt középpontjában az oktatók és a hallgatók szakmai nyelvi készségeinek fejlesztése áll, különös tekintettel a tudományos szövegértésre, írásra és szóbeli

kommunikációra. Az átfogó kutatási és fejlesztési tevékenységek 2024 és 2026 között valósulnak meg, és olyan innovációkat hoznak, amelyek elősegítik az egyetemi oktatók és hallgatók hatékonyabb tanulását és tanítását. Az ernyőprojekten belül több kutatócsoport is működik, a hozzájuk kapcsolódó alprojektek témái a következők: az angol szaknyelv használatával kapcsolatos igényfelmérés és fejlesztés; a tudományos szövegek olvasásértésének és a tudományos írás készségének a mérése és fejlesztése; online tanulási utak vizsgálata és fejlesztése; a szóbeli szakmai kommunikáció vizsgálata és fejlesztése.

Az ernyőprojekten belül a tudományos szövegek olvasásértésének és a tudományos írás készségének a mérésével és fejlesztésével foglalkozó alprojekt kutatási célkitűzései kétfelé bomlanak a két fő téma, a szövegértés és szövegalkotás mentén. A *Tudományos szövegek írása* alprojekt célja egyrészt az egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek, valamint a tudományos szövegek írásával és a helyesírással kapcsolatos attitűdjének a felmérése, másrészt e készségek fejlesztése

egy online kurzus segítségével. A *Tudományos szövegek olvasása* alprojekt célja pedig az egyetemi hallgatók tudományos szövegekkel kapcsolatos szövegértési teljesítményének, olvasási szokásainak és attitűdjének a felmérése, valamint egy szemkamerás vizsgálat lebonyolítása, amely segítségével jellemezhető a tudományos szövegek olvasásának folyamatai, mintázatai és stratégiái (Gonda, Csizér, Gráf-Szabó és Szabó-Törpényi, 2025). A jelen tanulmányban kizárólag a tudományos szövegek olvasásértésével foglalkozunk. Ennek a kutatási szálnak a fő részterületei a következők:

1. tudományos szövegek olvasási szokásainak feltérképezése;
2. tudományos szövegek olvasási stratégiáinak kérdőíves felmérése;
3. tudományos szövegek olvasásértésének mérésére alkalmas mérőeszköz fejlesztése;
4. tudományos szövegek olvasásértésének mérése;
5. digitális tananyagok feldolgozásának, megértésének mérése
6. digitális tananyagok feldolgozásának szemkamerás vizsgálata;
7. tudományos szövegek olvasásértésének fejlesztését célzó, adaptív tanulási útvo-
nalakat tartalmazó e-learning tananyag
kidolgozása.

A felsoroltak közül jelen dolgozat a harmadik részterülettel foglalkozik: egy, a tudományos szövegek olvasásértésének mérésére alkalmas mérőeszköz kidolgozásának a folyamatát, elméleti és kutatómódszertani hátterét, illetve a mérőeszköz működését mutatja be. A tanulmány záró szakasza ismerteti az alprojekt munkájának további

ütemezését, továbbá a tervezett kutatási és fejlesztési eredmények várható alkalmazási és hasznosulási lehetőségeit.

1.2 A tudományos szövegek olvasásértésének mérése

A tudományos szövegek olvasásának megértése kiemelt fontosságú a felsőoktatási tanulmányok során. A hazai és nemzetközi kutatások azt támasztják alá, hogy az első-éves hallgatók szövegértési képességei rendkívül változatosak. A hallgatók jelentős részének kihívás a komplex tudományos szövegek értelmezése, különösen a szöveg szerkezeti és stilisztikai elemeinek felismerése és értelmezése (Cabrerá-Pommiez, Lara-Inostroza és Puga-Larraín, 2021; Chang, Wang, Liu, Feng és Zhang, 2023; Hódi és Tóth, 2019).

Ezzel együtt az egyetemi a hallgatók számára a tudományos szövegek olvasása és feldolgozása jelenti az egyik legfontosabb tanulási folyamatot, hiszen ezen keresztül ismerik meg az adott tudományterület fogalmait, módszertanát és működését is.

A hallgatók egyetemi tanulmányaik során egyre gyakrabban online platformokon férnek hozzá tudományos szövegekhez, a szakfolyóiratok többsége digitális formában érhető el. A hivatkozásokban megjelenő elektronikus források száma is emelkedett az utóbbi években. (Chang és mtsai., 2023). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a papíralapú és a digitális, de statikus szövegek értése között nem mutatható ki jelentős különbség: a tanulók teljesítménye a két formátum esetén hasonló abban az esetben, ha a digitális szöveg lineáris felépítésű, és nem tartalmaz interaktív elemeket. Ez arra utal, hogy a szövegértés sikerességét

elsősorban nem az befolyásolja, hogy milyen formátumban érhető el a szöveg, hanem az, hogy a tanulók milyen olvasási stratégiákat alkalmaznak, illetve milyen típusú szöveggel dolgoznak (Gonda, 2015). A jelen tanulmányban bemutatott mérőeszköz képernyőn megjelenő, de lineáris felépítésű, statikus szöveg olvasását és feldolgozását várja el a kutatás résztvevőitől.

1.2.1 Nemzetközi eredmények

Az egyetemi hallgatók olvasásértésének mérése számos nemzetközi vizsgálat középpontjában áll. Az olvasással kapcsolatos felmérések egyértelműen igazolják, hogy az olvasási készségek minden életkorban szoros kapcsolatban állnak a tanulmányi sikerességgel. Ezek a vizsgálatok strukturált, saját fejlesztésű mérőeszközöket alkalmaznak, amelyek az olvasásértés különböző művelleti szintjeit, valamint az egyetemistákra vonatkozó jellemzőket és olvasási stratégiákat is képesek feltárni.

Egy 2021-ben megjelent nemzetközi vizsgálatokat szemlélő metaelemzés szerint a szövegértési teljesítmény döntően meghatározza a felsőoktatásban részt vevő hallgatók oktatási intézménybeli sikerességét (*de-la-Peña és Luque-Rojas*, 2021).

Számos szakértő hangsúlyozza, hogy a gyenge olvasási képességek hátráltatják a tanulmányi teljesítményt, ami hosszútávon kedvezőtlenül befolyásolja a diákok fejlődését (vö. pl. *Alexander*, 1997; *Nunes*, 1999; *Bharuthram*, 2012). Egy dél-afrikai egyetem elsőéves hallgatóival végzett vizsgálat szerint a hallgatók nagy részének szövegértési

teljesítménye elmarad az elvárttól. A vizsgálatban egyértelmű összefüggést mutattak ki a szövegértési teljesítmény és a tanulmányi sikeresség között (*Pretorius*, 2000).

Cabrera-Pommiez és munkatársai (2021) kutatásukban chilei egyetemisták tudományosszöveg-olvasási teljesítményét elemezték. A vizsgálat szerint a részt vevő hallgatók jelentős része nem rendelkezett megfelelő tudományosszöveg-olvasási készségekkel: nehezen tudták elvégezni a magasabb szintű szövegértési feladatokat, így például kihívásnak bizonyult számukra a szövegrészek kö-

zötti kapcsolatok felismerése, illetve a következtetések levonása különböző szövegrészekből és a szöveg egészéből. A tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőok-

tatásba belépő diákok számára célzott fejlesztésre lenne szükség a tudományos szövegekhez kapcsolódó olvasási készségek javítására, mivel ez a készség elengedhetetlen a hatékony tanuláshoz és a tudományos diskurzusok megértéséhez és elsajátításához. A *Cabrera-Pommiez* és munkatársai által fejlesztett és bevezetett, majd 2021-ben publikált szövegértési teszt 2017 óta része az elsőévesek kommunikációs kompetenciáit felmérő tesztcsomagnak a chilei *Las Americas* Egyetemen. A szövegértési tesztben alkalmazott három szövegértési szinten – információkeresés, szintetizáló és kritikai szövegértés – egy széles körben elterjedt szövegértési modell elemei köszönnek vissza, egy olyané, amely számos nemzetközi és olvasásértéshez kapcsolódó elméleti keretben is megjelenik. Ezeket az elemeket lentebb részletesebben is ismertetjük kifejezetten az idézett tanulmány tükrében azért, mert a

döntően meghatározza a felsőoktatásban részt vevő hallgatók sikerességét

jelen tanulmányban bemutatott szövegértési mérőeszköz kifejlesztésében nagyban hagyatkoztunk az ott található módszertani megoldásokra.

A fentebb bemutatott szövegértési szintek az OECD PISA olvasásértési keretrendszerével is összhangban állnak (*Thorn*, 2009). A PISA keretrendszere alapvetően három különböző gondolkodási szintet határoz meg. Az első szintű gondolkodási művelet a *hozzáférés* és a *visszakérés*, amelyhez a következő műveletek tartoznak: tájékozódás elvont információs térben, navigációs eszközök használata, információ kiválogatása és rendezése, többszálú lineáris olvasás (*Balázs* és *Ostorics*, 2011, 9. o.). A gondolkodási műveletek második szintje a PISA-vizsgálatban az *integrálás* és az *értelmezés*. Ezen a szinten megvalósuló műveletek az értelmzés kialakítása és a szöveg általános megértése. A harmadik képességszinthez a *reflexió* és az *értékelés* gondolkodási művelet kapcsolja a PISA. Az ide tartozó gondolkodási műveletek: az információ előzetes értékelése hitelesség szempontjából, a forrás hitelességének ellenőrzése, a tartalom értékelése a hihetőség szempontjából, a koherencia és a kohézió értékelése, felvetések megfogalmazása, reflexió saját tapasztalatok alapján (*Uo.*).

A *Barrett*-féle taxonómia (1972) szintén a PISA felosztását követi, ahogyan *Kintsch* kognitív modellje (1998, 125–134. o.) is, amely *Cabrera-Pommiez* és munkatársai (2021) ismertetése alapján az általuk fejlesztett szövegértési teszt alapját is képezte. *Kintsch* (1998, 125–134. o.) modellje három reprezentációs szintet határoz meg: a felszíni kód szintjét (a megértést), a szöveg alapstruktúrájának szintjét (ez a szövegben foglaltakból levonható következtetések

megfogalmazására vonatkozik) és a helyzetmodellt (ami a szöveg tartalmának a világról szóló ismeretek és tudás tükrében, illetve az olvasási célok mentén átalakított, kritikailag átértékelt reprezentációja).

A *Cabrera-Pommiez* és munkatársai (2021) által fejlesztett tesztben az alábbi három szövegértési szint különül el:

8. Információkeresés

Ez a legalapvetőbb szint, ahol a hallgatóknak az a feladata, hogy pontosan azonosítsák a szövegben szereplő adatokat vagy tényeket. Ezen a szinten a szövegértési feladatok az explicit információkra összpontosítanak, például a kulcsszavak keresésére, hivatkozások felismerésére vagy megadott információk kinyerésére a szövegben közölt ábrákból.

9. Szintetizálás és következtetések levonása

Ezen a szinten a feladatok már összetettebbek, például a szöveg részeitől kell lényegkiemelést végezni, vagy összekapcsolni az információkat a szöveg különböző részeitől. Ide tartozik az is, hogy a szöveg alapján a hallgatónak következtetéseket kell megfogalmazniuk, ami a szöveg mélyebb feldolgozását igényli.

10. A szöveg értelmzése és kritikai értékelése

A legmagasabb szintű feladatok közé tartozik a szöveg céljainak felismerése, szerkezeti és stílusbeli jellemzőinek elemzése, valamint a tartalom kontextusba helyezése. Ez a szint már a szöveg egységként való értelmzését kívánja meg.

A *Cabrera-Pommiez* és munkatársai (2021) által alkalmazott, fentebb

bemutatott szinteződés összhangban áll a PISA-vizsgálatban meghatározott gondolkodási műveletek szintjeivel, de az előbbi modellben a szintek, illetve az ezekhez tartozó egyes műveletek leírása kimondottan arra vonatkozik, hogy a felsőoktatásban

tanulóknak az egyes szinteken milyen szövegértési műveleteket kell tudniuk végrehajtani. A három szövegértési szinthez hat műveletet határoztak meg a szerzők, ez az 1. táblázatban látható.

1. TÁBLÁZAT

A szövegértés szintjei és műveletei

Szövegértési szintek	Műveletek
I. Információkeresés	1. Műveletek a szövegben szereplő konkrét információkkal
II. Szintetizálás és következtetések	2. Lényegkiemelés részekből/bekezdésekből/egészből
	3. Egymáshoz kapcsolódó információk megtalálása a szöveg különböző részeiből
	4. Következtetések megfogalmazása/felismerése a szöveg információi alapján
III. A szöveg értelmezése, kritikai értékelése(a szöveg mint egység ismerete kell hozzá)	5. A szöveg céljainak felismerése, összefoglalása
	6. A szöveg háttérének és a szöveg egyéb jellemzőinek értékelése

FORRÁS: *Cabrera-Pommiez és mtsai., 2021, 6. o. nyomán*

1.2.2 Hazai eredmények

A hallgatók szövegértésének mérése magyar nyelven egy kevésbé vizsgált terület. Olyan kutatás, amely kifejezetten az elsőéves egyetemi hallgatók tudományos szövegekre vonatkozó olvasásértését mérte, korlátozottan áll rendelkezésünkre.

Hódi és Tóth (2019) egy átfogó kutatási program részeként létrehozta egy olyan

mérőeszközt, amely lehetővé teszi a felsőoktatásba belépő hallgatók tanulmányi sikerességhez szükséges előzetes tudásának feltérképezését, a hiányosságok azonosítását, valamint a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett diákok kiszűrését. A program számos más terület mellett a szövegértés-teljesítmény és olvasási attitűd felmérését tűzte ki célul. A szövegértési teszt a PISA-vizsgálat tartalmi és módszertani keretrendszeré

támaszkodott, így a mérőeszköz a szövegforma (folyamatos vagy nem folyamatos), a szövegtípus (elbeszélő, magyarázó, adatközlő) és az olvasási műveletek (információvisszakeresés, értelmezés, reflexió) mentén strukturálódott. A teszt négy különböző szöveget és ezekhez tartozó összesen 74 zárt végű kérdést tartalmazott. A folyamatos szövegek között szerepelt egy elbeszélő típusú novella, valamint egy tudományos ismeretterjesztő szöveg, míg a nem folyamatos szövegek grafikon és diagram formájában jelentek meg. Egyetemista hallgatók esetében a magyarázó szövegek olvasása kiemelkedően fontos, hiszen a tanulmányaik során leginkább ennek a szövegtípusnak az olvasásának, feldolgozásának a sikerességén múlik a tanulási eredményesség. A vizsgálat adatai azt mutatták, hogy *a hallgatóknak a folyamatos formátumú, elbeszélő típusú szövegen és a folyamatos formátumú magyarázó típusú szövegen nyújtott átlagteljesítménye között szignifikáns a különbség* (Hódi és Tóth, 2019, 61. o.) a magyarázó szövegek javára. Ez pedig azt jelenti, hogy a hallgatók – meglepő módon – a magyarázó szövegek olvasásában jobban teljesítettek, mint az elbeszélő típusú szöveg esetében. Ez a szerzők vélekedése és érvelése szerint azt bizonyítja, hogy – legalábbis az ebben a hat évvel ezelőtti készült vizsgálatban – a résztvevőhallgatók többsége felkészült az egyetemi tanulmányokra. Érdeemes lehet szem előtt tartani ugyanakkor, hogy az azóta eltelt idő következtében a vizsgálat ismétlése esetén akár ettől eltérő eredményeket is láthatnánk. A kutatás megállapításai szerint, a többi vizsgálati szempont eredményeit is figyelembe véve, kevés hallgató teljesítménye

előfeltétele volt a mélyebb, reflektív tanulásnak

maradt el az átlagostól. Az eredmények rámutattak, hogy a jobb szövegértési teljesítményt nyújtó hallgatók pozitívabban viszonyultak az olvasáshoz. A vizsgálat eredményei szerint a szövegértési teljesítmény szoros összefüggést mutatott az olvasási attitűddel, valamint a hallgatók tanulási stratégiáival (Hódi és Tóth, 2019).

A szövegértéssel kapcsolatos felmérések sok esetben összekapcsolódnak a tanulási folyamat és annak eredményességének a vizsgálatával. Molnár Éva és Gál Zita (2019) kutatásának célja az egyetemre frissen be-

lépő hallgatók tanulási stratégiáinak, motivációinak és attitűdjeinek feltérképezése volt különös tekintettel a lemorzsolódás előrejelzésére. A vizs-

gálat három fő területre irányult: a tanulási mintázatok azonosítására, a mintázatok kapcsolatára a kognitív képességekkel és felvételi pontszámokkal, valamint a lemorzsolódásra különösen hajlamos hallgatói csoportok azonosítására. A tanulmány közvetett módon utal a szövegértés jelentőségére: az eredmények szerint a hatékony tanulási stratégiák – különösen a szervezés, a megértésre irányuló motiváció és az önszabályozás – szoros kapcsolatban álltak az olvasási és szövegértési készségekkel. A szerzők megállapításai szerint a szövegértés mint kognitív alapképesség előfeltétele volt a mélyebb, reflektív tanulásnak, és összefüggést mutatott a pozitív tanulási mintázatokkal és a magasabb felvételi pontszámokkal, így kulcsszerepet játszik az egyetemi sikerességben (Molnár és Gál, 2019).

Egy másik hazai kutatás, D. Molnár és Kocsis (2024) longitudinális vizsgálata is alátámasztotta, hogy a szövegértés szorosan

összefügg az egyetemi tanulmányok sikerességével. A kutatás több tényezőt vizsgált: előzetes tanulmányi eredményeket, olyan 21. századi készségeket, mint például a problémamegoldás, továbbá a tanulási stratégiákra, valamint motivációra vonatkozó nem kognitív tényezőket. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy mindhárom tényezőtípus önállóan is hozzájárult a hallgatók első féléves tanulmányi teljesítményének előrejelzéséhez, de a diplomaszerezés előrejelzésével kapcsolatban a tanulási stratégiák használata és a motiváció bizonyult a legmeghatározóbbnak. A

vizsgálat eredményei szerint a metakognitív tanulási stratégiák – beleértve a hatékony szövegfeldolgozást és a kritikai olvasást – szoros összefüggésben álltak a szövegértési képességekkel. A szerzők a tanulmányukban azt is hangsúlyozták, hogy nemcsak a kognitív képességek, hanem a tanulási stratégiák és motiváció is hatással vannak a hallgatók teljesítményére (*D. Molnár és Kocsis, 2024*).

2. A MÉRŐESZKÖZ KIALAKÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSAI

A *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt egyik kutatási területe a tudományos szövegek olvasásértésének mérése és fejlesztése, amelynek célja, hogy az egyetemi hallgatók hatékonyabban tudják feldolgozni a komplex tudományos szövegeket, ezzel sikeresebbé és hatékonyabbá tudjanak válni tanulmányaikban. A bemutatott elméleti háttérre is építve kidolgoztunk és létrehoztunk egy olyan komplex mérőeszközt, amely a

tudományos szövegek olvasásértésének és a tudományos írás készségének a mérésére alkalmas. A tanulmány további részeiben a komplex mérőeszköz felépítését ismertetjük átfogóan, és azokat az elemeket részletebben is tárgyaljuk, amelyek a tudományos szövegek megértéséhez kapcsolódnak.

2.1 A komplex mérőeszköz moduljai

A tudományos szövegértés és szövegalkotás mérésére kialakított online mérőeszköz egy több részből álló tesztcsomag egyik modulja. A modulok egymásra épülnek, így biztosítanak átfogó képet a hallgatók olvasási és szövegalkotási készségeiről és stratégiáiról. Az első modul az olvasási szokások

és attitűdök feltérképezésére szolgál, és kérdőíves (önbevallásos) formában vizsgálja azt, hogy a hallgatók milyen gyakran és milyen típusú tudományos szövegeket olvasnak és alkotnak, valamint milyen stratégiákat alkalmaznak az olvasás és az írás során. A második modul egy helyesírási tesztet tartalmaz, amely a nyelvhasználati tudatosság és az íráskészség vizsgálatához nyújt adatokat. A harmadik modul a tudományos szövegértés és szövegalkotás mérésére szolgál, ez egy tudományos szöveget és az ahhoz kapcsolódó értelmezési és szövegalkotási feladatokat tartalmazza. A negyedik modul a digitális tananyagok feldolgozását vizsgálja, különös tekintettel a hipertextes és multimédiás tartalmak értelmezésére. A második, a harmadik és a negyedik modul visszacsatoló kérdéseket is magában foglal, amelyek segítségével a kitöltők reflektálhatnak a teszt nehézségi szintjére és saját teljesítményükre.

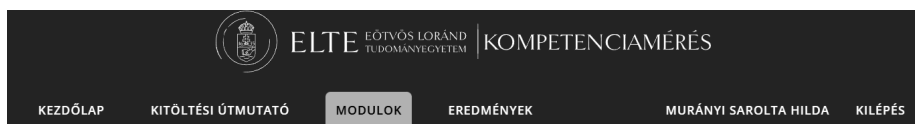
hatékonyabban tudják
feldolgozni a komplex tudományos szövegeket

Az ötödik modul segítségével gyűjtjük a vizsgálati mintában szereplő adatközlőknek a mérésben releváns adatait. Ez a felépítés lehetővé teszi a szövegértési és szövegalkotási képességek széles körű vizsgálatát, figyelembe véve mind a hagyományos, mind a digitális olvasási és szövegalkotási stratégiákat (1. ábra). A modulok tetszőleges sorrendben végezhetők el, kivéve a záró modult, amely csak a többi teljesítése után

nyitható meg. A megkezdett modulokat nem lehet félbehagyni. A teljes mérőeszköz tervezett kitöltési ideje 180 perc. A tudományos szövegértést és szövegalkotást mérő 3. modul önmagában 90 percet vesz igénybe. Az online felület a megnyitás után egy hónapig volt elérhető a kitöltők számára, ebben az időszakban a hallgatók egyéni időbeosztás szerint tölthették ki a teljes teszt egyes moduljait.

1. ÁBRA

A komplex online mérőeszköz moduljai



MODULOK

1. modul: Bevezető kérdések
2. modul: Helyesírási teszt
3. modul: Szövegértési és szövegalkotási teszt
4. modul: Digitális tananyag feldolgozása
5. modul: Záró kérdések

FORRÁS: képernyőkép a mérőeszköz Modulok oldaláról, saját szerkesztés,

2.2 Szövegértési műveletek a mérőeszközben

A szövegértést és szövegalkotást mérő modulban a szövegértéshez kapcsolódóan *Cabrera-Pommiez* és munkatársai (2021) mérőeszközhöz és az OECD PISA (*Thorn*, 2009) olvasásértési keretrendszeréhez illeszkedően határoztuk meg a szövegértési szinteket, és a hozzájuk kapcsolódó műveletek

alapján fogalmaztuk meg a szövegértési kérdéseket és feladatokat. A feladatok és kérdések instrukciói jól érthetők, rövidек és egyértelműek. A modult kitöltő hallgatók a digitális felületen könnyen váltogathatnak a tesztlap és a feldolgozandó szöveg között. A mérőeszköz szövegértési elemeinek kérdései egyre komplexebb szövegértési szintekre vonatkoznak az információkereséstől az egyre összetettebb műveletekig (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A szöveg elemzési szintjei és a hozzájuk kapcsolódó feladattípusok a mérőeszközben

Szövegértési szintek	Műveletek	Feladatok
I. Információkeresés	Műveletek a szövegben szereplő konkrét információkkal	Kulcsszavak keresése: A szöveg legfontosabb szavainak, kifejezéseinek vagy akár ábrákon szereplő információknak a kikeresése. Alapvető művelet, amely a szövegben szó szerint szereplő adatok felismerésére épül.
II. Szintetizálás és következtetések	Lényegkiemelés részekből / bekezdésekből / egészből	Tételmondatok azonosítása: A feladat során a hallgatóknak ki kell emelniük a szöveg legfontosabb állításait vagy összefoglaló mondatait.
	Egymáshoz kapcsolódó információk megtalálása a szöveg különböző részeiből	Információk összekapcsolása: A hallgatóknak az egyes bekezdésekből, részekből származó információkat kell összevetniük és szintetizálniuk. Ez különösen fontos a tudományos szövegek esetében, ahol az adatok és állítások összefüggéseinek felismerése elengedhetetlen.
	Következtetések megfogalmazása / felismerése a szöveg információs alapján	Következtetések levonása: A résztvevőknek a szövegben szereplő információk alapján következtetéseket kell megfogalmazniuk, amelyhez logikai összefüggések felismerése szükséges.
III. A szöveg értelmezése, kritikai értékelése (a szöveg mint egység ismerete kell hozzá)	A szöveg céljainak felismerése, összefoglalása	A szöveg céljainak felismerése: Annak az azonosítása, hogy a szöveg milyen céllal, kinek készült.
	A szöveg háttérének és a szöveg egyéb jellemzőinek értékelése	A szöveg szerkezetének és stílusának elemzése: Ide tartozik a szöveg felépítésének értékelése vagy annak vizsgálata, hogy mennyire támogatja a szerkezet az érthetőséget. Hogyan kapcsolódik össze a szöveg hangneme és nyelvhasználata a szerző szándékával és a szöveg műfajával.

A szövegértési készségek értékeléséhez változatos feladattípusokat alkalmaztunk, amelyek a különböző szövegértési szintekhez igazodnak: a feladatok között szerepelnek feleletválasztós, párosítós és kiegészítést igénylő kérdések. A tesztben összesen 11 kérdés szerepel (és ezek összesen 13 pontot érnek), amelyeket a szövegértési szintek szerint dolgoztunk ki. Az *I. Információkeresés* kategóriában 4 kérdés szerepelt (1., 2., 3. és 4. kérdés), ezek összesen 4 pontot értek. A *II. Szintetizálás és következtetések (nem szó szerinti információ kinyerése)* kategóriába 5 kérdést soroltunk (6., 7., 8., 9., 10. kérdés), ezek együtt 6 pontot adtak a tesztben. A *III. A szöveg értelmezése, kritikai értékelése* kategóriához kapcsolódóan 2 kérdést szerepeltettünk (5. és 11. kérdést), amelyek összesen 3 pontot értek. A kérdések a szövegekre általában és a tudományos szövegekre specifikusan is jellemző sajátosságokra is vonatkoznak, így például kulcsszókeresésre és lényegkiemelésre, a szövegben szereplő ábrák, képek elemzésére és értelmezésére, valamint a hivatkozások és a szakirodalomlista feldolgozására.

2.3 A szöveg kiválasztásának szempontjai

A mérőeszköz kialakításakor figyelembe vettük a PISA és az Országos Kompetenciamérés módszertanát a forrásszöveg tulajdonságainak meghatározásában. Forrásszövegként olyan típusú szövegre volt szükség, amely szorosan kapcsolódik a felsőoktatásban tanulók tanulási-tanítási folyamataihoz, témája többféle bölcsész és tanár szakos hallgató számára érdekes lehet, valamint

megjeleníthető online formában, de mégis stabil. Emellett a szövegnek meg kellett felelnie a tudományos szöveg kritériumainak is. Tudományos szövegnek tekintjük azokat a cikkeket, tanulmányokat, amelyek kutatói munkára épülnek, követik a tudományos

szövegek szerkezetét, tartalmazzák a megfelelő szakkifejezéseket és hivatkoznak más szakirodalmi művekre (Bailey, 2011;

Thonney, 2016). A kiválasztott forrásszöveg egy digitális olvasással kapcsolatos témát mutatott be, és terjedelmét a mérőeszköz alkalmazási kritériumainak megfelelően úgy alakítottuk át, hogy olvasási ideje 8–12 perc között legyen, ami 900–1000 szó között mozog, figyelembe véve a tanulási célú szövegolvasás tempóját. Az aktuális mérésben alkalmazott forrásszöveg paraméterei a következők:

- karakterek száma szóközzel együtt: 8207 karakter;
- szavak száma: 996 szó;
- szakkifejezések száma: 29 szakkifejezés;
- mondatok száma: 43 mondat;
- átlagos mondathosszúság: 23,16 szó.

A szöveget jellemző mutatók megállapítására azért volt szükség, hogy a későbbi mérésekben, illetve a mérőeszköz újabb verzióiban is hasonló nehézségű szövegek jelenjenek meg, és így a különböző eszközverziókkal kapott eredmények összehasonlíthatóvá váljanak.

A mérőeszközben szereplő tudományos szöveg meghatározása az említett szövegértési mérések módszertana alapján tovább specifikálható. A PISA-mérésben 2009 óta a

olvasási ideje 8–12 perc

szövegértési feladatlap forrásszövegeinek kiválasztásához négy előre meghatározott szempontot alkalmaznak: médium, környezet, szövegformátum és szövegtípus (Balázs, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010). A *médium*, vagyis a szöveg megjelenítésére szolgáló eszköz alapján megkülönböztetnek papíron és képernyőn közölt szövegeket. A *környezet* arra

utal, hogy befolyásolhatja-e az olvasó a szöveg tartalmát: ennek mentén szerzői alapú és üzenetalapú szövegek jöhetnek létre. A szerzői alapú szövegek közé sorolhatók azok a szövegek, amelyekben az olvasónak elsősorban befogadó szerepe van, a megértéshez nem szükséges az olvasott

szöveg módosítása, manipulálása. Ezzel szemben az üzenetalapú szövegek esetében az olvasónak aktívabb szerep jut, lehetősége nyílik a szöveg manipulálására; akár másik, az olvasotthoz kapcsolódó, azt értelmező szöveg megalkotására; illetve a szövegek kommunikációs eszközként való alkalmazására. A *szövegformátum*, vagyis a szöveg képe szerint folyamatos, nem folyamatos, kevert és többszövegű kategóriákat különböztet meg a PISA, míg a *szövegtípus* szerint a szöveg szándéka alapján leírást, érvelést, ismeretést és szövegaktust, valamint ezek kombinált változatait (Balázs és mtsai., 2010, 26. o.). Mivel kutatásunkban online mérőeszközt terveztünk, a médium szempontjából képernyőn megjelenő szöveg szerepel a vizsgálatban, összhangban oktatói tapasztalatainkkal, mely szerint leginkább képernyőn olvasnak az egyetemisták tudományos szövegeket. A mérésben szereplő forrásszövegnek

szerzői alapú szöveget választottunk, hiszen a mérés szövegértési részében a szöveg megértése a cél. Mivel a tanulmányaik során a hallgatók sokszor nem csak szöveges információkkal találkoznak, a szövegformátum szempontjából kevert szöveget alkalmaztunk. A forrásszöveg szándéka szerint – a tudományos szövegtípusnak megfelelően – az ismertetés kategóriájába tartozik.

Az Országos Kompetenciamérés (OKM) alapvetően átvette a PISA szövegtypológiáját: megkülönbözteti a szövegeket kommunikációs céljuk, formájuk és forrásuk (környezetük) szerint. Az OKM az *üzenet-alapú* és a *szerzői alapú*

megkülönböztetés helyett azonban a *digitális* és a *digitalizált szöveg* fogalmait alkalmazza a következő meghatározás szerint:

„Forrásmédiumuk alapján megkülönböztetünk digitalizált (vagyis eredetileg nem digitális környezetbe szánt), illetve digitális szövegeket: előbbiek közé tartoznak a nyomtatott szövegek digitalizált változatai, alapvetően nyomtatásra szánt online dokumentumok vagy olyan elektronikus szövegek, amelyek a nyomtatott médium jellegzetességeit viselik magukon, míg utóbbiak eleve digitális (online) környezetben jöttek létre.” (Balázs és mtsai., 2021, 50. o.).

Ezt a szempontot tekintve a mérőeszközben digitalizált szöveggel dolgoztunk, hiszen a mérés megbízhatóságának szempontjából is fontos volt a szöveg stabilitása.

3. TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS ÉS VISSZAJELZÉS A SZÖVEGÉRTÉSI ÉS SZÖVEGALKOTÁSI MODUL SZÖVEGÉRTÉSI RÉSZÉBEN

A szövegértési és szövegalkotási modul szövegértéssel kapcsolatos feladataival nem csak a hallgatók teljesítményét mérhetjük: a kérdések rendszere és kialakításának szempontjai miatt a szövegértési feladatok az elsőévesek szövegértésére vonatkozó eredmények részletes, több szempontú elemzését is lehetővé teszik.

3.1 Az értékelés szempontjai

A szövegértési és szövegalkotási modul szövegértési részében kizárólag olyan feladatok szerepelnek, amelyeket a rendszer automatikusan pontoz, így az értékelés objektív és gyors. A hallgatók válaszai alapján számított pontszámok lehetővé teszik a teljesítmények összehasonlítását, amely során az egyes résztvevők eredményeit összehasonlíthatjuk. Az elért pontok részletes elemzése lehetőséget ad arra, hogy azonosítsuk a jellemzően előforduló nehézségeket. A szövegértési és szövegalkotási modul szövegértési feladataiban szerzett összpontszám alapján a kitöltők teljesítményét három kategóriába soroljuk, ami hozzájárul a fejlesztési területek pontosabb meghatározásához. A három kategória a magasabb pontszámoktól indulva sorrendben: *kiváló, megfelelő és fejlesztést igénylő* teljesítmény (ezeket a 3.2 pontban tárgyaljuk részletesebben). Az összpontszám mellett részletesebb képet kaphatunk az egyes művelési szinteken elért

eredményekkel kapcsolatban is. A művelési szintekhez tartozó pontszámok elemzésével megállapítható, hogy melyik művelési szinten van szükség a hallgatók szövegértési képességeinek célzottabb fejlesztésére a tudományos szövegek olvasásában. További fontos szempont, hogy a vizsgálat résztvevői Likert-skálás pontszámok formájában visszajelzést is adnak arra nézve, hogy mennyire érezték nagy kihívásnak, nehéznek a szövegértési altesztet, így az is elemezhetővé válik, hogy a résztvevők mennyire ítélik meg реалисан a saját teljesítményüket.

A teljes, öt modulból álló komplex mérés adatai arra is lehetőséget adnak, hogy feltárjuk a tudományos szövegek értésével kapcsolatos teljesítmény, valamint a tudományos íráskészség és a többi modulban elért pontszám közötti kapcsolatokat. A szövegértési eredményeket összevetve például a helyesírási teszt vagy a digitális tananyag feldolgozásának pontszámaival átfogó képet kaphatunk a hallgatók általános nyelvi kompetenciáiról. A vizsgálatban szereplő szociológiai változók összefüggéseinek az elemzése a szövegértési teszten nyújtott teljesítménnyel pedig fontos információkkal szolgálhat az egyetemi hallgatók tanulási sikerességének a háttértényezőire vonatkozóan, amelyek a lemorzsolódás csökkentésére kialakított stratégiában is felhasználhatók.

visszajelzést adnak, mennyire érezték nagy kihívásnak

3.2 Értékelés és visszajelzés

Mint fentebb bemutatottuk, a kérdések kitöltésével összesen 13 pontot lehet szerezni a szövegértési és szövegalkotási modul szövegértési részében. A hallgatók az értékelés

eredményeiről automatikus visszajelzést kapnak, amely a pontszámaikon túl részletesen bemutatja erősségeiket és gyengeségeiket, valamint személyre szabott javaslatokat kínál a szövegértési készségeik további fejlesztéséhez. Minden feladathoz kapcsolódik egy szöveges visszajelzés, amely tartalmazza a feladatra kapott pontszámot, a válasz értékelését, valamint azt, hogy az adott feladat milyen szövegértési szinthez és művelethez kapcsolódott. Például a 10. feladatra kapható visszajelzések a következőket tartalmazzák:

Helyes válasz esetén:

10. feladat (következtetések megfogalmazás/felismerése a szöveg információi alapján): Megfelelő következtetést vont le a szövegből, ebben a feladatban sikeresen kapcsolta össze az ábra és a szöveg információit.

a vizsgálat eredményeit egy online fejlesztőkursus kialakítására is felhasználjuk

Helytelen válasz esetén:

10. feladat (következtetések megfogalmazás/felismerése a szöveg információi alapján): Ebben a feladatban nem sikerült megfelelő következtetést levonnia a szövegből, nem jól kapcsolta össze az ábra és a szöveg információit.

Mint fentebb már röviden említettük, az értékelésben az elért összpontszám alapján három szintet különböztetünk meg. A *kiváló* szinten teljesítő hallgató szövegértési képességei kiemelkedőek, legyen szó akár a szöveg tartalmi, akár szerkezeti és jelentésbeli összefüggéseinek a feltárásáról. Kiválóan érti és értelmezi az összetettebb gondolatmeneteket, következtetései megalapozottak, és pontosan érzékeli a szerzői szándékot, valamint a nyelvhasználati árnyalatokat. A *kiváló*

szintet elért hallgatóknak javasoljuk, hogy keressenek továbbra is olyan szövegeket és feladatokat, amelyek gondolkodásra ösztönzőek, és azt is, hogy továbbra is gyakorolják a szövegek kritikus feldolgozását. A *megfelelő* szintet elért hallgatók szövegértési teljesítménye megfelel az alapvető elvárásoknak: a szövegek fő gondolatmenetét és információit megbízhatóan értelmezik, és képesek következtetések levonására. Ugyanakkor bizonyos esetekben a részletek mélyebb megértése vagy a szöveg mögöttes tartalmának értelmezése kihívást jelenthet számukra. Az ezt

a szintet teljesítő hallgatók számára azt ajánljuk, hogy a szövegértési képességek megerősítése érdekében végezzenek célzott fejlesztő gyakorlatokat. A *fejlesztést igénylő* szint ese-

tében a szöveg alapvető megértése sikeres lehet, az információk kinyerése általában nem okoz problémát, de az összefüggések felismerése nehézséget okoz. Ezen a szinten a teszt a kitöltés után javaslatot ad a kitöltő számára arra nézve, hogy gyakorolja a szövegek elemzését irányított feladatokon keresztül, és fordítson kiemelt figyelmet az ok-okozati viszonyok, az utalások és a mögöttes tartalmak értelmezésére.

A vizsgálat eredményeit egy online fejlesztőkursus kialakítására is felhasználjuk. A kurzus adaptív módon kínál a hallgatóknak a kompetenciamérésen megállapított teljesítményük alapján különböző tanulási útvonalakat a művelési szintekhez kapcsolódó témakörökben. Az online kurzus három nehézségi szinten (*kezdő, haladó és tehetség gondozó szinten*) elérhető a hallgatóknak, azaz a tudományos szövegek olvasásértéséhez szükséges legfontosabb

kompetenciákhoz kapcsolódó feladatokat ezeknek a szinteknek megfelelően alakítjuk ki. A fejlesztőkurzusban szerepel a fogalmak és definíciók pontos értelmezésével, a lényegkiemelés stratégiáival, az ábrák és vizuális elemek értelmezésével, a szövegek közötti hivatkozások és források kezelésével, valamint a tudományos szövegek szerkezeti és stilisztikai jellemzőinek

tudatos felismerésével és alkalmazásával foglalkozó fejezet is.

A fentieknek megfelelően a fejlesztőkurzus mindhárom szintű szövegértési teljesítmény esetében ajánljuk a hallgatók számára, hiszen a tehetséggondozás és a felzárkóztatás egyaránt célja az online felületnek.

4. A PROJEKT ÜTEMEZÉSE ÉS VÁRHATÓ EREDMÉNYEI

A projektben 2025. januárjában lezajlott az online kompetenciamérés felületének tesztelése. Az első vizsgálati időszakban összesen 260 fő elsőéves egyetemi hallgató végezte el a kompetenciamérés moduljait. Az adatfelvétel technikai-informatikai szempontból sikeresnek bizonyult, a hallgatók válaszaiknak az értékelése 2025. május végére zárult le. A mérés eredményeinek értékelésével párhuzamosan, 2025 tavaszán zajlott az egyetemi hallgatók tudományos szövegekkel kapcsolatos íráskészségének és olvasásértésének a fejlesztését célzó adaptív online kurzus kidolgozása. A kurzus célja, hogy az online kompetenciamérés eredményeit alapul véve különböző tanulási útvonalakat kínáljon fel a részt vevő hallgatók képességszintje

alapján, hogy a fejlesztés minél inkább személyre szabott és minél fókuszáltabb legyen. Az online adaptív kurzus tesztelésére 2025 őszén kerül sor, a kurzus tanulási eredményre vonatkozó értékelését, a hallgatók kurzussal kapcsolatos visszajelzéseit 2026 tavaszán dolgozza fel a kutatócsoport.

A kutatás elméleti hozadéka, hogy a mérőeszköz alkalmazásával várhatóan átfogó képet alkothatunk majd az elsőéves egyetemi hallgatók tudományos szövegekre vonatkozó szövegértéséről, annak szintjéről, valamint arról, hogy milyen sikeresek az elsőéves hallgatók a különböző szövegértési műveletek elvégzésében. A mérőeszköz eredményei alapján kijelölhetők azok a szövegértési területek, amelyek fejlesztésével az egyetemi hallgatók tudományos szövegekre vonatkozó olvasásértése és ennek megfelelően tanulási folyamatai is hatékonyabbá válhatnak.

A kutatás gyakorlati eredménye egy olyan online kurzus lesz, amely adaptív módon, személyre szabott feladatokkal segíti a hallgatókat a tudományos szövegek olvasásához és feldolgozásához kapcsolódó képességeik, illetve általánosan a tanulási képességeik fejlesztésében is. Az online kurzus felépítése a mérőeszközhöz hasonlóan moduláris. A szövegértést fejlesztő modulban a szövegértés fentebb ismertetett műveleteihez kapcsolódóan helyet kapnak olyan területek, mint a szómagyarázat, a lényegkiemelés, az ábraértelmezés vagy a szövegek közötti hivatkozások. Mivel a fejlesztőkurzus a hallgatók előzetes tudásához igazodva három útvonalat kínál (*kezdő, haladó és tehetséggondozó*, lásd fentebb), lehetővé válik, hogy minden hallgató a saját szintjéhez és

adaptív módon, személyre szabott feladatokkal segíti a hallgatókat

fejlődési igényeihez illeszkedő feladatokat kapjon. A kurzus elvégzéséről a hallgatók igazolást kapnak.

A tanulmányban bemutatott komplex kutatási-fejlesztési folyamat ahhoz is hozzájárulhat, hogy a hallgatók sikeresebbé váljanak a tanulmányaikban, csökkenjen a lemorzsolódás és a későbbiekben akár a munkaerőpiacon is előnyhöz jussanak.

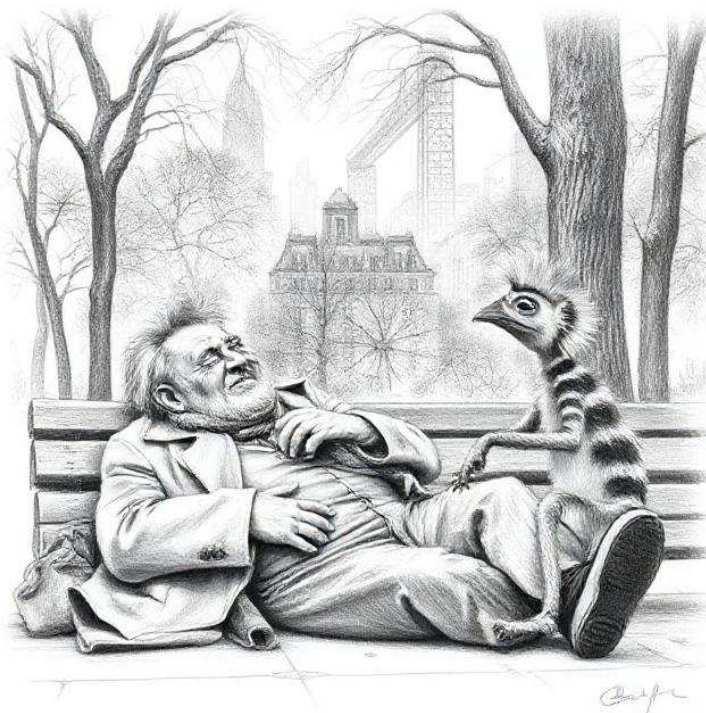
Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00003 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg. Deme Andrea munkáját a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

IRODALOM

- Alexander, P. A. (1997): The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Educational Psychology*. **32**. 1. sz., 25–35.
- Bailey, S. (2014): *Academic Writing*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315768960>
- Balázi I., Ostorics L., Schumann R., Szalay B. és Szepesi I. (2010): *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi I. és Ostorics L. (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: <https://bit.ly/2xAhILy> (2012. 05. 01.).
- Balázi I., Balkányi P., Balogh V. K., Gyapay J., Ostorics L., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Suhajda E., Szepesi I., dr. Szipőcsné Krolopp J. és Velkey K. (2021): *Folytonosság és változás az országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tartalmi kereteiben*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/digitalis_oroszmer/OKMtartalmikeret_Szovegertes_Matematika.pdf (2022. 09. 16.).
- Barret, T. C. (1972): *Taxonomy of reading 360 monograph*. Ginn A Xerox Education Company, Lexington (Mass).
- Bharuthram S. (2012): Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*. **32**, 2. sz., 205–214. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v32n2a557>
- Cabrera-Pommiez M., Lara-Inostroza F. és Puga-Larraín J. (2021): Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*. **20**, 3. sz., 1–11. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Chang L., Wang Y., Liu J., Feng Y. és Zhang X. (2023): Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in Psychology*. **13**. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007247>
- D. Molnár É., Gál Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*. **29**. 1. sz., 29–41. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.29>
- Gonda Zs. (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Gonda Zs., Csizér K., Gráf-Szabó V., Szabó-Törpényi A. U. (2025): Nyelvhasználat felsőfokon. Egy kutatási-fejlesztési projekt célkitűzései. *Anyanyelv-pedagógia*. **2**. DOI: <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.11>
- Hódi Á. és Tóth E. (2019): Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra*. **29**, 1. sz., 55–67. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.55>
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_6

- Molnár, G. és Kocsis, Á. (2024): Cognitive and non-cognitive predictors of academic success in higher education: a large-scale longitudinal study. *Studies in Higher Education*. **49**, 9. sz., 1610–1624. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2271513>
- Nunes, T. (1999). Learning disabilities: Literacy and numeracy. In: Lev Vygotsky: *Critical assessments*. Vol. 3. Routledge. 305–332.
- de-la-Peña, C. és Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. **12**. (712901). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- Pretorius E. J. (2002): Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters*. **33**. 1. sz., 169–196. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228190208566183>
- Smith, E. A. és Senter, R. J. (1967): *Automated Readability Index*. Aerospace Medical Research Laboratories, Ohio.
- Thonney, T. (2016): *Academic writing: concepts and connections*. Oxford University Press, New York.
- Thorn, W. (2009): International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region. *OECD Education Working Papers*. **26**. (OECD Publishing, Paris). Letöltés: <https://10.1787/221351213600> (2025. 05. 11.).



Ez itt a „New York-i Central Park-ban 21. századi hajléktalan”-ként alvó öreg Jókai, amint „kíváncsian bármulja” őt a Madagascar franchise-ből jól ismert makiúr, „Julien király”. A nyilván jogvédett, és ezért behívhatatlan Juliennel – aki a legmadagaszkáribb madagaszkári – sokat próbálkoztunk; hol dagi plüssmajom lett, hol más, a legtöbbször ősi korok mocsarait és dzsungleit idéző közepes testű madár vagy hüllő. Ez az egyetlen kép ezek közt, ahol a Jókai-alak nem aludni tűnik, inkább csak hunyorog, és mintha bizalommal és örömmel venné az egyszerre múltból és jövőből érkező ifjú amerikai punk kisgyermekes érdeklődését.

BEREGI ERIKA – TRZASKOMA-BICSÉRDY GABRIELLA – BOGNÁR JÓZSEF

Iskolai egészségnevelés hátrányos helyzetű régióban: egy fizikai aktivitás fokozására irányuló intervenció tanulságai

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.03>

Az egészséges életmód fontos pillére a rendszeresen végzett testmozgás, ami számos kedvező élettani, fizikai, érzelmi és szociális hatást von maga után (Bíró és mtsai., 2018). A fizikai aktivitás testi-lelki egészségre gyakorolt jótékony hatásait serdülőkorúaknál is igazolták (Janssen és Leblanc, 2010; Poitras és mtsai., 2016). Ugyanakkor a tapasztalat szerint az iskoláskorú fiatalok egyre inaktívabb életmódot folytatnak, és ezzel számos egészségi probléma kialakulását idézhetik elő (Inchley és mtsai., 2020; Németh és Várnay, 2019). Ismert, hogy a nevelési-oktatási intézményekben szerzett tapasztalatok jelentős hatást gyakorolnak a fiatalok egészségmagatartásához kapcsolódó későbbi szokásrendszerére, mivel a tankötelezettség ideje egybeesik az érzékeny fejlődési periódussal (Tánczos és Bognár, 2020). A család, valamint a köznevelési intézmények színterein együttesen megvalósuló akciótervek, stratégiák kidolgozása révén ajánlatos az egészségfejlesztési programokat megvalósítani, mindemellett fokozott figyelmet kell szentelni a fizikai aktivitás pozitív élményeken keresztül történő növelésére (Herpainé Lakó, 2021). Ugyanakkor fontos kiemelt figyelmet fordítani a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére is (K. Nagy, 2019).

A FIZIKAI AKTIVITÁS SZEREPE AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉSBEN

A tanulók egészségmagatartásának formálásában a közoktatási intézmény kiemelt szintként kap szerepet. A fiatalok szokásrendszerének befolyásolására az egészségnevelés által nyílik lehetőség (Molnár, Beregi, Kós és Suszter, 2023).

Fizikai aktivitásnak minősül minden olyan jellegű testmozgás, amelyet a vázizomzat hoz létre, és amely energiafelhasználással jár (Caspersen, Powell és Christenson,

1985; WHO, 2018). Az egészségnevelés az egyének, valamint a csoportok magatartásának befolyásolására irányuló tevékenység, amely az ismeretek formálása, a készségek kialakítása révén támogatja az egészségmegőrzést (Ewless és Simnett, 1999; Kishegyi és Makara, 2004). Az iskolai egészségnevelés kiemelt feladata az egészségtudatosság és az egészségmagatartás iskolai keretek közötti formálása és ennek megfelelő eszközökkel, módszerekkel és stratégiával történő támogatása (Meleg, 2006).

A hazai szakirodalomban az egészségnevelés és egészségfejlesztés definíciója sokszor

átfedésben jelenik meg (Nagy és Barabás, 2011). Az iskolához kötődően az egészség-tudomány jellemzően az *egészségfejlesztést* alkalmazza, ugyanakkor a pedagógiai szakirodalomban az *egészséges életmódra nevelés*, *egészségnevelés* szerepel gyakrabban (Deutsch, 2012). Lényeges azonban, hogy mindkét fogalomrendszerben célként fogalmazzák meg az egészségmagatartás élethosszig tartó meg-alapozását, majd fejlesztését (Molnár, Beregi, Kós és Suszter, 2023).

Az iskolarendszer gyakorlatában és a tudományos életben is kiemelt szerepet kap a serdülőkorú tanulók egészségnevelése, hangsúlyossá vált a fiatalok egészségére, valamint testi fejlődésére ható iskolai testnevelés szerepe (Hamar, 2008; Vass és Kun, 2010). Az egészségtudatos magatartás, a táplálkozás, az egészségismeretek készségszintű elsajátításának segítése, a gyermek érett személyiséggé válásának támogatása mellett a köznevelésben 2012-től helyet kapott a mindennapos testnevelés. Ennek mentén várható volt, hogy a tanulók pozitív egészségmagatartása és fittségi állapota fejlődik, de ennek bizonyítása még várat magára (Szakály, Bognár, Lengvári és Koller, 2019).

A serdülőkorúak egészségmagatartását vizsgáló HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) kutatás rávilágított arra, hogy az ajánlott mérsékelt intenzitású testmozgás végzése csupán a magyar fiatalok 17,9%-a esetében valósul meg. Megfigyelhető továbbá, hogy a lányok fizikai aktivitása jelentősen alacsonyabb a fiúkéhoz képest, valamint, hogy a fiatalabbakhoz képest a felsőbb évfolyamok tanulói által végzett mozgás mennyisége csökkenő tendenciát

mutat (Németh és Várnay, 2019). Egy észak-magyarországi régióban végzett kutatás rávilágított arra, hogy a lakosság 31%-a még napi tíz percet sem fordít legalább közepes intenzitású testmozgásra. Mindezek alapján indokolt a hátrányos helyzetű településeken élő fiatalok egészségmagatartásának formálására kiemelt figyelmet fordítani (Beregi, 2022).

INTERVENCIÓK AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉSBEN

Érdemes kiemelni, hogy a hazai iskolai egészségfejlesztő programok elsősorban a káros szenvedélyek megelőzésére, a szexuális

egészségnevelésre, valamint az egészséges táplálkozásra helyeznek hangsúlyt (Vass, Molnár, Boronyai, Révész és Csányi, 2015). Az iskolai egészségfejlesztési progra-

mok tervezéséhez jól alkalmazható a Precede-Proceed folyamatorientált intervenciók modell, melynek első, diagnosztikus szakaszában zajlik a szociális és epidemiológia helyzet feltérképezése, a probléma meghatározása és a cselekvési terv elkészítése. A második szakaszban a konkrét beavatkozás, a végrehajtás, valamint az értékelés történik (Horváth és Bognár, 2019). Az egészségnevelésre irányuló intervenciók programok tervezése során hangsúlyos szempont a fittségi állapot mérése és fejlesztése, a gerincet és törzset stabilizáló izmok erősítése, a túlsúly és az elhízás előfordulásának csökkentése és egyúttal a sikerélmény nyújtása (Csányi és mtsai., 2016).

a túlsúly és az elhízás előfordulásának csökkentése és egyúttal a sikerélmény nyújtása

Az oktatási intézmények számos intervenció program megvalósulási helyszínként szerepeltek az elmúlt évtizedekben (Nayol és McKay, 2009). Emellett világszerte jelentős beavatkozás történt a testmozgás növelését és az ülő életmód csökkentését célzó (Owen, Curry, Kerner, Newson és Fairclough, 2017; van de Kop, van Kernebeek, Otten, Toussaint és Verhoef, 2019). Shinde és munkatársai (2018) az általuk egy tanéven keresztül 75 iskola közreműködésével végzett egészségfejlesztést célzó intervenció (SEHER) keretében azt találták, hogy a célirányos programelemek hatására hatékonyabban működött az egészségfejlesztés. Egger és munkatársai (2024) általános iskolások ülésel töltött idejének csökkentését és lépésszámának növelését tűzték ki célul húsz hetes intervenció keretén belül. Mindezt óráközi osztálytermi fizikai aktivitást igénylő tevékenységgel valósították meg, melynek eredményeként a kiűzött cél sikeresen megvalósult a vizsgálati csoportokban.

Bizonyított, hogy az egészségfejlesztés akkor eredményes, ha a makroszintű támogatás és beavatkozás mellett a prevenció mikroszinten is hangsúlyt fordít a közösségekre, lakóhelyekre és az esélyegyenlőtlenségek csökkentésére (Libicki és R. Fedor, 2020). Figyelemre méltó, hogy az iskolai egészségnevelő programok bemutatása sok esetben nélkülözi a konkrét célokhoz kapcsolódó módszertani leírásokat (Eörsi, Herczeg, Árvai és Terebessy, 2020), ugyanakkor a kortársoktatás elve gyakran megjelenik az egészségfejlesztés különböző területein. Ezen módszer lényege az, hogy hasonló életkorú, azonban több tapasztalattal és

tudással rendelkező fiatalok hatékonyan járulnak hozzá társaik tudásának és tapasztalatának növeléséhez, illetve egészségmagtartásának fejlesztéséhez (Layzer, Rosapep és Barr, 2014; Young és mtsai., 2017).

Mindezek alapján jelen kutatás célja egy olyan beavatkozás bemutatása, melyet középiskolás tanulók szabadidős fizikai aktivitásának növelését célzó lehetőségek feltárására hoztunk létre. Az intervencióhoz kapcsolódó elő- és utóvizsgálattal tártuk fel a tevékenység eredményességét. Az eredmények alapján ajánlásokat fogalmaztunk meg, feltérképeztük, hogy mely területeken szükségesek további vizsgálatok, és előkészítettük ezeket.

A program indítását megelőzően az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Kutatás-Értékelési Bizottságának jóváhagyása (RK/1369/2022) mellett az adott középiskola fenntartójának és az intézet igazgatójának, valamint a szülőknek, gondviselőknél a hozzájárulása is megvalósult.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatás alapját egy több lépésben zajló elővizsgálat adta. Kérdőíves adatfelvétel során az Észak-Magyarország régió középiskolaiban tanulók (n = 732), valamint pedagógusok (n = 102) fizikai aktivitásának, jóllétének és az iskolai egészségnevelés jellemzőinek, lehetőségeinek vizsgálata valósult meg. A kutatást a 2023/2024-es tanév első felében végeztük. Emellett a dokumentelemzés módszerét alkalmazva az iskolai egészségnevelést szabályozó dokumentumokat, ajánlásokat és az iskolák

sok esetben nélküli a konkrét célokhoz kapcsolódó módszertani leírásokat

egészségfejlesztési programjait vizsgáltuk. Az előkutatás eredményei révén kapott információk rávilágítottak arra, hogy egyrészt a tanulók fizikai aktivitásának és egészségmagatartásának szintje gyenge, másrészt a szabályozó dokumentumok nem fednek le minden fontos tényezőt az iskolai nevelés ezen területein. Ez az eredmény hozzájárult ahhoz, hogy a fizikai aktivitás növelését célzó beavatkozást a tanulói igényeket figyelembevéve tervezzük meg.

Jelen vizsgálat során először egy Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei technikum teljes 11. évfolyamát választottuk ki ($N = 59$), szakértői mintavétel alapján.¹ Ezután három csoportot – két vizsgálati (A és B) és egy kontrollcsoportot (C) – hoztunk létre. A csoportok összeállításánál főbb szempontként azt vettük figyelembe, hogy a különböző szakok és nemek egyenlő arányban képviseltesék magukat mindhárom csoportban.

Az intervencióhoz kapcsolódó elő- és utóvizsgálat kérdőíves adatfelvételt, valamint NETFIT-felmérést tartalmazott. A kérdőíves adatfelvételen és a NETFIT-felmérésben részt vevők közül 26 fő (43,9%) fiú, 33 fő (56,1%) lány volt. A teljes létszám 35,1%-a, 20 fő alkotta az „A” csoportot, 33,3%, 19 fő képezte a „B” csoportot, a fennmaradó 31,6%, 18 fő pedig a „C” csoportot. A vizsgálatban részt vevők 17,5%-a (10 fő) megyeszékhelyen, 54,4%-a (32 fő) más városban, 28,1%-a (17 fő) pedig faluban, községben él.

a tanulók fizikai aktivitásának és egészségmagatartásának szintje gyenge

Az intervenciót követően további és mélyebb információ nyerése céljából 13 önként vállalkozó tanulóval fókuszcsoportos interjút vettünk fel. A hat fiú és hét lány átlagéletkora $16,69 \pm 0,23$ volt. A tanulói mintába választás szempontjai között szerepelt, hogy a nemek és a vizsgálati csoportok közötti megoszlás egyenletes legyen. A pedagógusok esetében kiscsoportos interjút szerveztünk ($n = 5$), mely során két férfi és három nő volt a válaszadó. Két fő az iskola vezetését, két fő az osztályfőnököket, egy fő pedig a testnevelő tanárokat képviselte ($M_{\text{életkor}} = 48,8 \pm 4,02$). A szülők köréből egyetlen fő vállalkozott beszélgetésre, vele interjút készítettünk.

A tanulói fókuszcsoportos interjú megvalósítása meghatározott szempontok alapján, előre kidolgozott kérdések mentén zajlott. A mozgáshiány hátterét feltáró mélyebb információk megismerése mellett, a megkérdezettek több oldalú interakciójára építve a fizikai aktivitás növelését elősegítő megoldási javaslatok keresése is célként szerepelt.

A pedagógusi és a szülői interjú esetében szintén a vizsgált területtel kapcsolatos mélyebb betekintés lehetősége, az egyéni vélemények, tapasztalatok megismerése volt a fő szempont. Az interjúk felvétele minden esetben személyesen történt.

A 10 hetes intervenció lebonyolítása során a két vizsgálati csoport ugyanazt a mozgásprogramot végezte el, csupán a mozgástevékenység heti gyakoriságában mutatkozott különbség. Ennek célja a

¹ A középiskola kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy az intézmény vezetése és tantestülete aktív és elkötelezett legyen a tanulók fizikai aktivitásának ösztönzése és az interakció támogatása iránt. Ezen kritérium alapján a kutatásban részt vevő középiskola kiválasztására az intézmény fenntartójának vezetősege tett javaslatot.

végzett testmozgás gyakoriságához köthető hatás vizsgálata volt. Az „A” csoport tagjainak heti két alkalommal, a „B” csoport tagjainak heti egy alkalommal adtunk lehetőséget változatos mozgásos szabadidős tevékenységekben való részvételre. A „C” csoport kontrollcsoportként szerepelt a

vizsgálatban, esetükben csak az elő- és az utóvizsgálat (kérdőíves adatfelvétel, NET-FIT-felmérés) zajlott, szabadidős mozgásos tevékenység biztosításának lehetősége nélkül. A vizsgálatban részt vevők jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. TÁBLÁZAT

A minta főbb jellemzői

	Mozgásprogram	Mozgásprogramhoz kapcsolódó interjú
Elemzés (n)	N = 59 (tanulók) „A” csoport: 20 fő, heti 2 alkalom „B” csoport: 19 fő, heti 1 alkalom „C” csoport: 18 fő, kontrollcsoport	N = 18 Tanuló: 13 fő Tanár: 5 fő
Nem	43,9% fiú, 56,1% lány (tanulók)	Tanuló: 6 fiú, 7 lány Tanár: 2 férfi, 3 nő
Átlagéletkor/ szórás	17,09±0,41 (tanulók)	Tanuló: 16,69±0,23. Tanár 48,8±4,02

FORRÁS: saját szerkesztés

Az intervenció

A mozgásprogramok és -elemek kijelölése a szakirodalom (Csányi és mtsai., 2016; Kercher, Kercher, Bennion és Levy, 2022; Pálhídi és Meszlényi-Lenhart, 2017) és az előzetes vizsgálataink során kapott válaszok figyelembevételével történt. Az intervenció során a következő elnevezésekkel és tartalommal szerveztünk mozgásprogramokat:

- Zenés core izomerősítés: Egyórás időtartamú, zenére végzett, gyógytornász által vezetett foglalkozás a helyes testtartásért és a törzs stabilizálásáért felelős izmok erősítésére.
- Túra: Fél napos természetjárás a Bükk hegységben.
- Tabata-edzés: Testnevelő tanár által tartott nagy intenzitású edzés.
- Szabadtéri kondipark edzés: Testnevelő által összeállított bemelegítő

gyakorlatokat követően, a kondipark által kínált eszközökön végzett erősítő edzés.

- Online dinamikus egyensúlyfejlesztés: Gyógytornász által, online felületen levezetett egyensúlyfejlesztést célzó egyórás, lendületes feladatsor végrehajtása.
- Gyógytornász hallgatók projektje, preventív gerinctréning: Gyógytornász hallgatók által lebonyolított projektfeladat, mely során szakmai felügyelet mellett önállóan végezték a tanulók gerincének védelmét célzó gyakorlatok bemutatását, a mozgásprogram vezetését.
- Jegesmedvék kondicionáló edzése: Jégkorongcsapat szárazedzés-feladatainak (erő, állóképesség, gyorsaság) egyórás időtartamú kivitelezése, szakedző által koordinálva.
- Kerekesszékes kosárlabda: kerekesszékes kosárlabdajáték kipróbálásának lehetősége parasportoló vezetésével.
- Lépésszámverseny: Okoseszköz alkalmazásával egy teljes napi lépésszám rögzítése, ezáltal versenyhelyzet megteremtése a tanulók számára.
- 30 Napos Fitnesz-kihívás: Edzésapplikáció. Az applikáció tetszőlegesen kiválasztott egy napi mozgásfeladatának kivitelezése egyénileg.

A programelemek tervezése során a differenciálás és változatosság a megvalósítás módjában és a tevékenységek végrehajtásában is lényeges szerepet kapott. Az „A” és a „B” csoportba beválasztott tanulóknak a tíz hét folyamán lehetőségük volt

valamennyi programon részt venni a csoportoknak megfelelően heti egy vagy két alkalommal.

Adatfelvétel

Az adatfelvétel online kérdőíves, illetve NETFIT-méréseket tartalmazott az adott középiskolában a tíz hetes intervenció előtt és közvetlenül utána:

1. A HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*; Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása)² elnevezésű nemzetközi kutatás kérdéssorából adaptált bevezető kérdéseken felül, mint például a lakóhely, nem, születési idő, további két kérdés a fizikai aktivitással töltött időt és a tanulók állóképességének önminősítését tárta fel.
2. A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változata³ az általános közérzet jellemzőit tárta fel az elmúlt két hét vonatkozásában.
3. Saját szerkesztésű kérdőívet is használtunk, amely az iskolai egészségnevelésre, a fizikai aktivitás növelésével kapcsolatos tanulói elégedettségre, az önminősített és a kortársakra vonatkoztatott egészségi állapotra és fizikai aktivitásra, a mozgásprogram során kitűzött egyéni célokra, valamint az a programmal kapcsolatos kérésekre, javaslatokra irányult (hét zárt, két nyílt végű kérdés).

² A HBSC kutatások során a 11 és 17 év közötti iskoláskorú fiatalok egészségmagatartása és önminősített egészségi állapota került monitorozásra (Németh, Horváth és Várnai, 2019).

³ A kérdéssor öt tételes hazai validálása a 2002-es Hungarostudy egészségfelmérés során valósult meg (Cronbach α : 0,85). A mérőeszköz 5 db állítást tartalmaz, melyet 4 fokú skálán lehet megválaszolni. (Susánszky és mtsai., 2006).

4. A NETFIT-felmérés⁴ felvétele testnevelő tanárok segítségével történt. Jelen kutatás során a teljes NETFIT-felmérést elvégeztük az intervenció kezdete előtt és közvetlenül utána is.

A beavatkozást követően lebonyolított tanulói fókuszcsoportos vizsgálat, a tanári kiscsoportos és a szülői egyéni interjú felvétele 13 kérdéscsoport mentén zajlott, melyek egyfelől feltárták a tanulók egészségi állapotának, fizikai aktivitásának jellemzőit, a mozgásszegény életmód hátterében tapasztalható okokat, a testmozgás növelését elősegítő megoldási lehetőségeket, másfelől pedig mutatták a programelemekkel való elégedettséget, illetve a beavatkozáshoz kapcsolódó észrevételeket, javaslatokat.

Adatelemzés

A vizsgálat során leíró statisztika (gyakoriság, átlag, szórás), különbözőségvizsgálat (kétmintás t-próba), az elő- és utóvizsgálat során kapott eredmények összehasonlítására páros t-próba és ANOVA alkalmazása zajlott. Homogenitásvizsgálatot követően csoportra, változóra és időpontokra vonatkozóan ismételt mérés végzése zajlott, melyek során a 0,05 szignifikanciaszintet tekintettük elfogadhatónak. Az iskolai egészségneveléssel való elégedettség és a tanulók önminősített egészségi állapota közötti összefüggések feltárása érdekében pedig Pearson-féle korrelációs számítást végeztünk.

Az adatok elemzése IBM SPSS 25.0 statisztikai szoftver segítségével történt. Az interjúk elemzését meghatározott kérdéskörök mentén, a hangsúlyos elemek, a hasonlóságok és a különbözőségek kiemelésével végeztük.

EREDMÉNYEK

Az elővizsgálat során a csoportok között nem volt szignifikáns különbség a kapott eredmények tekintetében, így homogénnek tekinthetők. Intervenció előtt a tanulók azt nyilatkozták, hogy heti $124,21 \pm 128,46$ percet töltenek olyan kiadós mozgással, melytől kifulladás és megizzadnak. Intervenciót követően ennek értéke $127,21 \pm 133,84$ perc volt ($F = 0,33$; $p = 0,71$).

A tanulók saját állóképességének önminősítése 1–4 skálán a beavatkozást megelőzően $2,53 \pm 0,83$, az intervenciót követően pedig $2,90 \pm 0,85$ értéket mutatott összességében. A mozgásprogramot követően a csoportok között szignifikáns különbség tapasztalható ($t = -2,56$; $p = 0,01$). Az utóvizsgálat során az állóképesség önminősítésének értéke a „B” csoportnál ($3,00 \pm 0,84$) és az „A” csoportnál ($2,94 \pm 0,92$) volt a legmagasabb, a „C” csoport ($2,76 \pm 0,83$) esetében pedig a legalacsonyabb.

A jóllét vizsgálata során kapott pontszám átlagos értéke a maximálisan adható 15-höz mérten az intervenciót megelőzően $7,67 \pm 4,54$, azt követően pedig $7,90 \pm 5,34$

⁴ A Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) a 2014/2015. tanévtől kötelezően valósul meg az iskolákban az állóképességet, a vázizomzat fittségét, a hajlékonyságot, a testösszetételt és táplálkozási státuszt felmérve (Csányi és Kaj, 2017).

volt. Nem volt szignifikáns különbség a három csoport vizsgálat előtti és utáni eredményeinek összevetése során. Azonban tapasztalható, hogy az ébredéskor frissnek, illetve

aktívnak, élénknek érzett állapot tekintetében a vizsgálati csoportoknál javuló tendencia figyelhető meg (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Az intervenció eredménye a jóllét tekintetében (WBI-5)

<i>Az elmúlt két hét során mennyire érezted magad...</i>	<i>Vizsgálati típus</i>	<i>Jóllét jellemzői</i> <i>Intervenció előtt és után csoportok szerint</i>					
		<i>„A” csoport</i> átlag/szórás	<i>t</i> <i>P</i>	<i>„B” csoport</i> átlag/szórás	<i>t</i> <i>P</i>	<i>„C” csoport</i> átlag/szórás	<i>t</i> <i>P</i>
...vidámnak és jókedvűnek?	Elővizsgálat	2,20±0,83	1,55 0,13	2,21±0,71	0,71 0,48	2,00±1,02	1,16 0,26
	Utóvizsgálat	1,60±1,18		2,05±0,97		1,83±1,03	
...nyugodt-nak és ellazultnak?	Elővizsgálat	1,45±0,87	0,29 0,77	1,58±0,69	- 1,63 0,11	1,78±1,06	1,62 0,31
	Utóvizsgálat	1,35±1,18		2,00±1,00		1,42±1,16	
...aktívnak és élénknek?	Elővizsgálat	1,55±0,75	- 0,16 0,84	1,58±0,96	- 1,65 0,11	1,67±0,97	0,20 0,84
	Utóvizsgálat	1,60±1,09		2,11±0,87		1,17±0,93	
...ébredéskor frissnek és élénknek?	Elővizsgálat	0,65±0,87	- 1,22 0,23	0,68±0,74	- 1,87 0,07	1,28±1,17	0,76 0,46
	Utóvizsgálat	1,05±1,09		1,26±1,04		1,17±0,93	
A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?	Elővizsgálat	1,35±1,04	- 0,12 0,89	1,68±1,00	- 0,17 0,86	1,39±0,85	0,82 0,42
	Utóvizsgálat	1,40±1,23		1,74±0,93		1,42±1,08	

FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulók iskolai egészségneveléssel való elégedettsége általánosságban az intervenciót megelőzően egy 0-tól 3-ig terjedő skálán $1,79 \pm 0,84$, a fizikai aktivitás szintjének növelését célzó tevékenységek esetében pedig $1,60 \pm 0,92$ értéket adott. Az intervenciót követően az egészségneveléssel való elégedettség $1,86 \pm 0,90$, a fizikai aktivitás növelése vonatkozásában $1,84 \pm 0,94$. A saját egészségi állapotuk becslése a beavatkozás előtt $2,61 \pm 0,84$, azt követően $2,78 \pm 0,90$ értékre módosult. Kortársak fizikai aktivitásának megítélése intervenció előtt $2,35 \pm 0,76$, a beavatkozás után pedig $2,29 \pm 0,83$. Saját magukat értékelve e tekintetben a mozgásprogram előtt $2,51 \pm 0,80$, azt követően

pedig $2,69 \pm 0,92$. Állóképességük önminősítése a megelőző vizsgálat során $2,53 \pm 0,83$ értéket adott, az utóvizsgálat eredménye $2,90 \pm 0,85$.

A beavatkozást követően összességében minimálisan ugyan, de javuló tendenciát mutatott az iskolai egészségneveléssel, a fizikai aktivitás növelésével való elégedettség, a saját és kortársak egészségi állapotának megítélése, a saját fizikai aktivitás megítélése. Nem tapasztalható szignifikáns különbség a három csoport eredményeinek összevetése során. Ugyanakkor az „A” csoportnál tapasztalható a legtöbb kérdéskör vonatkozásában javuló tendencia (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

Intervenció előtti és utáni változások az egészségneveléshez kapcsolódóan

Iskolai egészségneveléssel való elégedettség és az önminősítés területei	Vizsgálati-típus	Elégedettség és önminősítés eredményei intervenció előtt és után csoportok szerint					
		„A” csoport átlag/szórás	t p	„B” csoport átlag/szórás	t p	„C” csoport átlag/szórás	t p
Iskolai egészségneveléssel való elégedettség	Elővizsgálat	$1,80 \pm 0,76$	- 1,15	$1,68 \pm 0,94$	0,29	$1,89 \pm 0,83$	-
	Utóvizsgálat	$2,13 \pm 0,95$	0,26	$1,67 \pm 0,97$	0,77	$1,82 \pm 0,95$	0,73
Fizikai aktivitás növelésével való elégedettség	Elővizsgálat	$1,50 \pm 0,88$	- 1,36	$1,53 \pm 1,02$	0,29	$1,78 \pm 0,87$	-
	Utóvizsgálat	$2,06 \pm 0,99$	0,19	$1,50 \pm 0,98$	0,77	$2,00 \pm 0,79$	0,58 0,56
Saját egészségi állapot megítélése	Elővizsgálat	$2,70 \pm 0,86$	- 0,77	$2,63 \pm 0,83$	- 0,47	$2,50 \pm 0,85$	- 0,56

	Utóvizsgálat	2,94±0,99	0,45	2,83±0,98	0,64	2,59±0,71	0,57
Kortársak egészségi állapotá- nak megítélése	Elővizsgálat	2,40±0,94	-	1,95±0,70	-	2,56±0,70	0,67
	Utóvizsgálat	2,44±0,89	0,67 0,50	2,28±0,95	1,37 0,18	2,41±0,93	0,50
Saját fizikai aktivi- tás megítélése	Elővizsgálat	2,65±0,93	-	2,37±0,59	-	2,50±0,85	0,00
	Utóvizsgálat	2,88±1,02	0,80 0,43	2,67±0,97	1,04 0,31	2,53±0,80	1,00
Kortársak fizikai aktivitásának megítélése	Elővizsgálat	2,60±0,82	0,58	2,11±0,65	0,29	2,33±0,76	-
	Utóvizsgálat	2,31±0,83	0,58	2,06±0,87	0,77	2,53±0,71	0,67 0,50

FORRÁS: saját szerkesztés

(Elégedettség: 0 = egyáltalán nem vagyok elégedett; 1 = kicsit vagyok elégedett; 2 = elégedett vagyok; 3 = nagyon elégedett vagyok. Kortársak értékelése és önértékelés: 1 = rossz; 2 = megfelelő; 3 = jó; 4 = kitűnő)

A *változó-idő-csoport* mentén végzett repeated measure eredménye nem mutatott szignifikáns eltérést sem a jóllét, (F = 1,56; p = 0,21) sem az önminősített egészségi állapot (F = 0,99; p = 0,32), sem a fizikai aktivitás (F = 0,36; p=0,55) tekintetében.

Vizsgáltuk az iskolai egészségneveléssel való elégedettség és a tanulók önminősített egészségi állapotának összefüggéseit az intervenciót megelőzően és azt követően. Az „A” csoport esetében az intervenció előtt nem (r = 0,09; p = 0,69), azonban az intervenciót követően pozitív közepesen erős kapcsolat tapasztalható (r = 0,56; p = 0,02). A „B” és a „C” csoport esetében sem az intervenciót

megelőzően, sem azt követően nincs összefüggés e tekintetben („B” csoport: r = 0,40/ 0,30 p = 0,08/ 0,21; „C” csoport: r = 0,33/ 0,23 p = 0,18/ 0,34). Jól látható, hogy az intervenciót követően csupán a heti két alkalommal biztosított mozgástevékenységekben részt vevő tanulóknak emelkedett az iskolai egészségneveléssel való elégedettsége együttesen az önminősített egészségi állapotukkal, ami jelentheti azt, hogy a fiatalok az aktívabb iskolai egészségnevelés hatásaként élik meg jobbnak az egészségi állapotukat.

A különböző programelemekkel való elégedettség vizsgálata meghatározott szempontok alapján zajlott az intervenció

után (1–4 skálán jelölve). Leghasznosabb programnak bizonyult a lépésszámversen (2,95±1,17), a túra (2,85±1,08) és az online dinamikus egyensúlyfejlesztés (2,85±0,96). Legjobban érezték magukat a tanulók és leginkább motiváltak voltak a Jegesmedvék kondicionáló edzése (3,04±1,07; 3,08±1,12) és a kerekesszékes kosárlabda (3,00±1,13; 3,00±1,15) során. Társas kapcsolatukat leginkább a túra (3,00±1,15) és a kerekesszékes kosárlabda (3,00±1,21) javította. Szintén a kerekesszékes kosárlabda (2,76±1,13), a Tabata-edzés (2,76±0,96), valamint a zenés core izomerősítés (2,72±1,03) bizonyult legjobb programelemnek a teljesítménynövelésben betöltött szerepük alapján.

Az intervenciót megelőzően megfogalmazott cél megvalósulásának elősegítése tekintetében is a kerekesszékes kosárlabda (2,81±1,09) és a Jegesmedvék kondicionáló edzése (2,72±0,98), valamint a lépésszámversen (2,72±0,93) kapta a legmagasabb pontszámot. A vélemények alapján a fiatalok egészségi állapotát főként

a Jegesmedvék kondicionáló edzése (3,04±1,13) és a túra (3,00±1,08) javította. A későbbiek folyamán a túra (2,83±1,01) és a lépésszámversen (2,83±1,01) folytatásában mutatkozott a legnagyobb potenciál. A legalacsonyabb

átlagpontszámot a szabadtéri kondipark edzés kapta (2,60±0,86).

Összességben a program elején kitűzött egyéni célmegvalósítás tekintetében kapott átlagpontszám 3,15±1,16, a mozgásprogrammal való elégedettség vonatkozásában pedig 3,10±1,12 volt.

A NETFIT-felmérés eredményei

Az elővizsgálat során a NETFIT-eredmények vonatkozásában a csoportok között nem volt szignifikáns különbség. Az intervenció előtt és után kapott értékek összevetése során megfigyelhető, hogy a mozgásprogramban heti két alkalommal részt vevő tanulók NETFIT-eredményei a legtöbb esetben bár minimális, de javuló tendenciát mutattak. A kézi szorítóerő értékein kívül, minden esetben a vizsgálati csoportok eredményeiben látható nagyobb javulás a beavatkozás után.

Ugyanakkor az intervenciót követően a 15 méteres állóképességi ingafutás teszteredménye

szignifikáns különbséget

mutatott a csoportok között ($F = 4,48$; $p = 0,01$), az „A” csoport (heti két alkalommal biztosított mozgásprogram) által mutatott legmagasabb értékkel. Ugyanez jellemző a helyből távolugrás során kapott eredményre is ($F = 3,70$; $p = 0,03$) (4. táblázat).

a vélemények alapján a fiatalok egészségi állapotát főként a Jegesmedvék kondicionáló edzése és a túra javította

4. TÁBLÁZAT

NETFIT felmérés eredménye a vizsgálati és kontroll csoportok alapján

<i>NETFIT tesztek</i>	<i>Vizsgálat típus</i>	<i>Összes ta- nuló átlag/ szórás</i>	<i>„A” csoport átlag/ szórás</i>	<i>„B” csoport átlag/ szórás</i>	<i>„C” csoport átlag/ szórás</i>
BMI	Elővizsgálat	23,17±6,01	23,33±6,12	22,40±4,82	23,83±4,15
	Utóvizsgálat	22,82±5,62	22,06±5,57	21,67±4,60	24,55±6,33
Testzsírszázalék	Elővizsgálat	24,23±10,72	22,53±9,60	23,00±8,77	26,17±13,14
	Utóvizsgálat	22,73±11,10	19,60±8,69	22,42±9,62	25,80±13,70
Állóképességi in- gafutás – 15 m (megtett táv)	Elővizsgálat	29,71±15,71	34,88±14,51*	24,68±16,17	30,11±15,49
	Utóvizsgálat	33,06±17,12	40,65±16,31*	24,00±15,44	33,94±16,29
Ütemezett has- izomteszt (db)	Elővizsgálat	62,51±21,61	69,82±18,07	61,74±19,60	55,26±26,16
	Utóvizsgálat	62,92±21,17	70,53±16,15	57,88±22,40	53,89±22,17
Törzsemelés teszt (cm)	Elővizsgálat	23,14±4,90	22,28±3,72	22,05±4,14	25,11±6,11
	Utóvizsgálat	24,63±14,95	28,00±24,28	20,06±6,10	25,56±5,11
Ütemezett fek- vőtámasz teszt (db)	Elővizsgálat	12,62±6,75	14,76±6,07	11,25±5,35	12,16±8,34
	Utóvizsgálat	13,59±7,52	16,41±8,69	11,06±6,71	13,17±8,38
Kézi szorítóerő – jobb (cm)	Elővizsgálat	36,56±12,62	42,10±15,68	32,81±10,24	34,98±9,85
	Utóvizsgálat	37,35±12,80	42,89±14,83	31,90±10,55	36,61±10,97
Kézi szorítóerő – bal (cm)	Elővizsgálat	34,25±11,89	38,92±14,19	30,81±9,11	34,25±11,29
	Utóvizsgálat	37,90±20,29	41,63±15,78	30,81±10,99	41,09±27,94
Helyből távolug- rás-teszt (m)	Elővizsgálat	1,58±0,38	1,75±0,34**	1,48±0,33**	1,50±0,41
	Utóvizsgálat	1,61±0,38	1,80±0,37**	1,53±0,31**	1,48±0,39
Hajlékonysági teszt – jobb láb (cm)	Elővizsgálat	25,47±8,39	23,72±9,97	28,63±7,68	23,89±6,69
	Utóvizsgálat	29,15±14,93	25,65±9,97	34,92±24,80	27,31±7,52
Hajlékonysági teszt – bal láb (cm)	Elővizsgálat	26,73±8,36	25,97±10,44	30,07±8,52	24,67±6,35
	Utóvizsgálat	27,67±8,93	25,88±10,44	30,94±8,31	26,44±7,43

FORRÁS: saját szerkesztés

(Kiemelt adatok: a legnagyobb mértékű javulás. Szignifikáns különbség: *p = 0,01; **p = 0,03)

A repeated measure eredménye két NET-FIT-elem esetében, az állóképességi ingafutás és a helyből távolugrás-teszt tekintetében mutatott szignifikáns különbséget. A 15 méteres állóképességi ingafutás vonatkozásában közepes ($F = 3,084$; $p = 0,05$; $\eta^2 = 0,11$), a helyből távolugrás tekintetében pedig nagy hatást ($F = 3,96$; $p = 0,02$; $\eta^2 = 0,15$) tudunk kimutatni a vizsgálati csoportoknál.

A programok tanulságai az interjúk alapján

A megkérdezettek egyöntetűleg úgy vélték, hogy a fiatalok egészségi állapota általánosságban nem megfelelő. A kifejezetten kevés testmozgás hátterében a tanulók véleménye alapján a nagy mértékű iskolai terhelés áll. A tanulók különböző mozgáslehetőségek elmulasztásának okaiként a közösségben való szereplés nehézségét, a mentális fáradtságot vélték meghatározónak. Annak magyarázataként, hogy szüleik, tanáraik jellemzően miért nem vettek rész a mozgásprogramban, főként az idő hiánya és a sok munkájuk szerepelt. A pedagógusok véleménye szerint a nem elegendő fizikai aktivitás hátterében főleg családi és anyagi nehézségek, a kortárs-csoportok és az iskolák nem elégséges motiváló hatása áll.

„Az iskolában üléssel töltött időt követően azért nem esik jól a mozgás, mert mentálisan lefáradunk.” (tanuló, fiú)

„A szülők munka után fáradtak, és még főzni, takarítani is kell otthon.” (tanuló, fiú)

„A tanárok este készülnek a következő napi óráikra, és nem szeretnének előtte még jobban kifáradni.” (tanuló, fiú)

A tanulók egészségi állapotának és egészségmagatartásának javítása céljából a több sporttevékenységet, tanári és szülői inspirálást, motiválást emelték ki a fiatalok, emellett az egyéni felelősséget is hangsúlyozták. A pedagógusok úgy vélték, hogy a tanulók egészségmagatartásának javításában segíthet a tanulókkal való gyakori beszélgetés, motiválás és az egészségnevelés minél fiatalabb korban történő elkezdése.

„Inspirálni kell a tanulókat.” (tanuló, lány)

„Óvodaskortól kezdve kell a magokat elhelyezni a sport és egészségnevelés tekintetében.” (pedagógus, nő)

A fizikai aktivitás növelését elősegítő megoldásokra vonatkozó javaslatok pontos megfogalmazása nehéznek bizonyult. Leginakább a versenyhelyzet megteremtésében, pénzbeli vagy egyéb jutalmazásban láttak megoldást a tanulók. A tanárok azonban egy külső támogatórendszerre és szakemberekre is igényt tartának.

„Fogadást kell kötni.” (tanuló, fiú)

„Pénzjutalmat adni például abban az esetben, ha a tanuló valamilyen előre meghatározott fizikai aktivitást elvégzett.” (tanuló, fiú)

„Egyetértek azzal, hogy az iskola az egészségnevelés színtere, de kellenének olyan külső szakemberek, akik bejönnek mint egy mozgó sportnevelőként.” (pedagógus, nő)

A tanulók többsége általánosságban jónak ítélte meg a felkínált mozgáslehetőséget, azonban a sportágak, a nevelők szerepe, valamint az egyéni különbségek és elvárások

is megjelentek. A pedagógusok kiemelték az edző személyiségének és motivációs eszköz-tárának meghatározó voltát.

„Azok a programok voltak jobbak, amelyek megerőltetőbbek voltak.” (tanuló, fiú)

„Ahol láttam felcsillanni a szemüket, az a Generali Arénában volt a Szilveszter által tartott Jegesmedvék-edzésen. Ezen a programon az edző személyisége, motiváló ereje adott számukra is lelkesítő hatást.” (pedagógus, nő)

„A másik pedig a kerekesszékes kosárlabda volt. Ez annyira újdonságértékű volt, és más, mint a megszokott.” (pedagógus, nő)

Azonban hangsúlyozták az egyéni különbségeket. Néhány tanuló számára az intenzívebb aktivitást igénylő foglalkozások voltak kedvezőtlenebbek. Legtöbbször a Tabata-edzést, a túrázást és a kerekesszékes kosárlabdát vélték a legjobb programnak. A Tabata-edzéssel kapcsolatosan a foglalkozás alatti zenei élményt, a mozgás jellegét emelték ki pozitívumként.

„A Tabata-edzésen tetszett az, hogy zene volt.” (tanuló, lány)

„Éreztük a ritmust.” (tanuló, fiú)

A kerekesszékes kosárlabda esetén a program egyedi jellege, érdekessége volt meghatározó.

„Érdekes volt ebbe a világba belecsöppenni.” (tanuló, fiú)

A túrázással kapcsolatosan pedig pozitívumként szerepelt a társas kapcsolatok és a természetben töltött idő élménye.

„Jól éreztük magunkat, javította a társainkkal való kapcsolatot.” (tanuló, lány)

„Jó volt az idő, szép volt a környezet.” (tanuló, lány)

A szabadtéri kondiparkbeli edzés volt az egyetlen, amelyet a többség nem tartott hasznosnak. A program részét képező, sportpályán végzett bemelegítő gyakorlatokat, valamint a futást tartották soknak és kedvezőtlennek. Kiemelték, hogy a tanulók többsége nem szeret futni, aminek hátterében többnyire az erőnlét hiánya áll. A pedagógusok is hasonló tapasztalatról számoltak be.

„A kondiparkedzés nem volt annyira jó, de azt sem mondanám szörnyűnek.” (tanuló, fiú)

„Nem bírtunk futni.” (tanuló, lány)

„Mélypont volt a szabadtéri kondipark-edzés. Onnan úgy jötték le a pályáról, hogy soha többet. Arra számítottak, hogy csak a kondigépeket fogják használni, de a futópályán egyéb gyakorlatokra is időt fordítottak. Azt mondták, hogy futni testnevelés óráin is tudnak.” (pedagógus, nő)

A programelemekkel való elégedettség tekintetében a két vizsgálati csoport között (heti egy és heti két alkalommal biztosított mozgáslehetőség) nem volt különbség. Mindkét esetben jellemzően ugyanazon programok voltak a kedveltek, érdekesek, hasznosak, illetve a kevésbé népszerűek. Némek szerint azonban jellemző, hogy a fiúk a nagyobb intenzitású tevékenységeket

magasabb arányban részesítették előnyben, mint a lányok.

MEGBESZÉLÉS, KÖVETKEZTETÉS

A krónikus betegségek kialakulásának hátterében a nem megfelelő egészségmagatartás problematikája is megjelenik, ami mindenképpen komplex beavatkozást igényel (Vitrai és mtsai., 2021). Erre az iskolarendszer kiváló terepet ad. Számos kutatás igazolta a rendszeresen végzett fizikai aktivitás szubjektív jóllétre, mentális állapotra gyakorolt kedvező hatásait (Janssen és Leblanc, 2010; Poitras, 2016).

A tíz hetes mozgásprogramhoz kapcsolódó elő- és utóvizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy a tanulók állóképességének önminősítése a beavatkozást követően jelentősen nem változott. Az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos elégedettség, a tanulók fizikai aktivitásának növelése, az önminősített megítélés és a kortársak egészségi állapotának, fizikai aktivitásának megítélése, valamint a fiatalok jóllétének vonatkozásában nem volt statisztikailag kimutatható fejlődés. Minimális, de javuló tendencia látható a NETFIT-teszt eredményei esetében. Kiemelendő azonban, hogy bizonyos elemek tekintve (15 méteres állóképességi ingafutás és helyből távolugrás) szignifikáns különbség fedezhető fel a vizsgálatban részt vevő csoportok között, a nagyobb gyakoriságú programban részt vevő „A” csoport esetében mutatott legmagasabb értékkel.

Az interjú elemzése során összességében megállapítható, hogy az egészségmagatartás

problematikájának hátterében a megkérdozettek főként a vizsgált régióban élők anyagi nehézségeit, a gyermekek iskolai túlterheltségét látják, aminek megoldására fokozott figyelmet kell fordítani.

A rendszeres testmozgás, sportolás mentális állapotra, szubjektív jóllétre gyakorolt pozitív hatásait számos kutatás alátámasztotta (Janssen és Leblanc, 2010; Poitras, 2016). Bebizonyosodott továbbá, hogy a sportolás a saját egészségi állapot megítélésében is kedvező változást hozhat (Négele, 2017). Kutatásunk nem tudta igazolni a rendszeresen végzett fizikai aktivitás szubjektív jóllétre, mentális állapotra és az egyén egészségi állapotának megítélésére gyakorolt kedvező hatásait. Ennek hátterében egyéni és környezeti sajátosságok és hosszabb időtartamú intervenció szükségessége is állhat, további vizsgálatot igényelve.

Az iskolai szinten történő fizikai aktivitást célzó programok megvalósításához javasoljuk a részletes és személyre szabott intervenciós terv kidolgozását, a folyamatorientált megközelítést, hogy a tevékenység ezáltal mérhető és fejleszthető legyen. Lényeges a megvalósítást támogató alapelvek és a konkrét célok pontos megfogalmazása, a különböző régiók sajátosságai-

nak, a környezeti háttérnek, a tanulói összetételnek és az egyéni különbségeknek a feltárásával. A pedagógusok jó-
nak tartanak minden olyan mozgásprogramot,

mely elősegítheti a tanulók fizikai aktivitásának növelését, javítva ezáltal a testi és lelki egészségüket, társas kapcsolataik elmélyítését, szabadidejük optimális eltöltését.

a tanulók állóképességének
önminősítése jelentősen
nem változott

A tanulók által jónak értékelt mozgáselemek jellemzői között a változatosság, újszerűség, a mozgásprogram alatti zenei élmény, a környezet is meghatározó. *Pálhidai és Meszlényi-Lenhart* (2017) kutatása is alátámasztotta, hogy a testmozgások alatt nyújtott zenei élmény aktivitásra serkenthet, motiváló hatású. *Kercher* és munkatársai (2022) a kedvelt mozgásformák azonosítása során azt kapták, hogy a funkcionális fitnessnek, a szabadtéri és otthoni edzésnek is kiemelt szerepe van. Az általunk kapott eredményekben a szabadtéri és otthoni lehetőségek nem voltak előnyben.

Az iskolai egészségfejlesztés módszereként gyakran megjelenik a kortársoktatás (*Layzer és mtsai.*, 2014; *Young és mtsai.*, 2017). Jelen kutatás ezen tevékenység további lehetőségeinek feltárását is indítványozza, kiemelten a fizikai aktivitás területére vonatkozóan. Új elemként javasoljuk a szakspecifikus kortárssegítés fogalmának, gyakorlati megvalósításának lehetővé tételét és további vizsgálatát. A szakspecifikus kortárssegítők az általunk javasolt definíció szerint olyan felsőoktatásban hallgatók vagy közoktatásban, szakmai képzésben részt vevő segítő fiatalok, akik specifikus szakmai képzésük, gyakorlatuk révén szakmai felügyelet, vezetés mellett aktívan részt tudnak venni kortársaik egészségi állapotának javításában, fejlesztésében (pl. gyógytornász hallgatók, rekreáció szakos hallgatók, sportedző-sport-szervező tanulók).

Komoly hozadéka lehet továbbá a pedagógusok egészségnevelő munkájának támogatását célozva az egészségnevelői státusz bevezetésének. Mindezt olyan szakemberek

munkájával, akiknek az iskolai szinten kizárólag a tevékenység jelenne meg a feladatkörükben. A *Shinde* és munkatársai (2018) által végzett korábbi vizsgálat eredményei is alátámasztották az egészségfejlesztést végző külső szakemberek munkájának hatékonyságát.

A kutatás korlátja, hogy csupán egy kiválasztott középiskola tanulói körében történt a vizsgálat, így általános következtetéseket nem lehet belőle levonni. Azonban jelen vizsgálat kiterjesztése nagyobb populációra további kutatási célként szerepel.

Egyéb korlátként említhető, hogy a szülők megkérdezése nem valósulhatott meg. Az iskola vezetésének támogatása ellenére is csupán egyetlen szülő vállalkozott interjú adására, illetve a

komoly hozadéka lehet a pedagógusok egészségnevelő munkájának

mozgásprogramban való részvétel lehetőségére sem tartottak igényt. Ezen nehézség, hiányosság megoldására is fokozott hangsúlyt fogunk fektetni a

későbbiekben. *Horváth* és munkatársai (2021) is hangsúlyozták, hogy az iskolai egészségnevelést támogató beavatkozások sikertelenségének hátterében a szülői bevonás hiánya és annak nehézsége is szerepet kaphat.

Mivel jelen intervenció hatására jellemzően csupán minimális javuló tendencia tapasztalható a különböző vizsgálati elemek tekintetében, a későbbi beavatkozások átgondolása, módosítása szükséges. A kapott eredmények arra sarkallnak, hogy bizonyos elemek korrigálásra kerüljenek, mint például az intervenció időtartamának és a programok gyakoriságának növelése, mely hozzájárulhat a tendencia további javulásához, a szignifikáns eredmények eléréséhez.

További kutatási területként javasolt az iskolai egészségnevelést támogató újabb oktatási-nevelési módszerek feltérképezése,

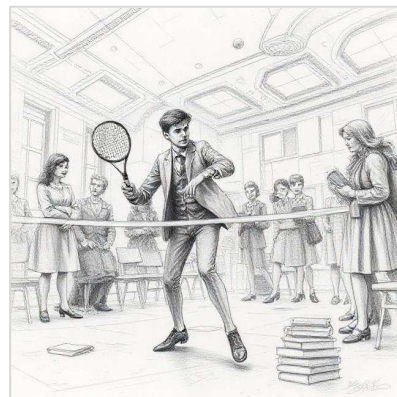
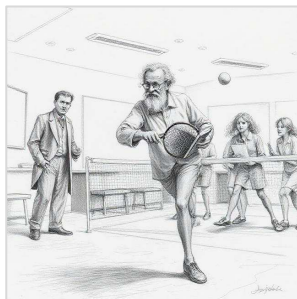
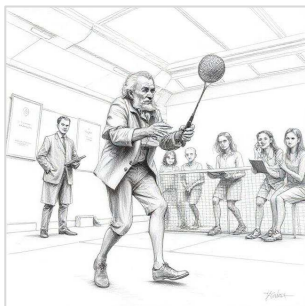
gyakorlatban történő vizsgálata, elemzése és eredményességének tanulmányozása.

IRODALOM

- Beregi E. (2022): Abaúji térség felnőtt lakosságának egészségmagatartása, különös tekintettel a fizikai aktivitásra, szabadidő aktív eltöltésének lehetőségeire. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): Az ember és gazdasága egészséges és biztonságos környezetben. International Research Institute, Komárno, Szlovákia, 207–215. ISBN: 9788089691739
- Bíró M., Pucsok J. M., Hídvégi P., Tatár A. és Lenténé P. A. (2018): Az Észak-alföldi régió lakosságának egészségi állapota – a mozgás potenciálja. In: Balogh, L. (szerk.): Fókuszban az egészség. Debreceni Egyetem Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen. 61–72.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. és Christenson, G. M. (1985): Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*. **100**. 2. sz., 126–131.
- Csányi T., Kaj M., Vass Z., Boronyai Z., Király A. és Saint Maurice, P. F. (2016): A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitsségi állapota (2015) Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (NETFIT*) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3208.6800>
- Csányi T. és Kaj M. (2017): A 2015/2016. tanév országos fitsségmérés eredményei a Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (NETFIT*) alapján. *Egészségfejlesztés*. **58**. 4. sz., 32–33. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v58i4.217>
- Deutsch K. (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. **61**. 1–5. sz., 225–234.
- Egger, F., Gasser, M., Kamer, M. és Schmidt, M. (2024): Less, Move More!? A Pilot Study on the Effectiveness of a National School-Based Physical Activity Program. *European Journal of Psychology and Educational Research*. **7**. 3. sz., 159–174. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejper.7.3.159>
- Eörsi D., Herczeg V., Árva D. és Terebessy A. (2020): Komplex iskolai egészségnevelő program a COM-B modell tükrében. *Egészségfejlesztés*. **61**. 1. sz., 36–47. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v60i2.540>
- Ewles, L. és Simnett, I. (1999): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Medicina, Budapest.
- Hamar P. (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*. **58**. 8–9. sz., 87–95.
- Herpainé Lakó J. (2021): A társas hatások szerepe a sportolási szokások alakulásában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*. **50**. 7–18. DOI: <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2022.50.7>
- Horváth C. és Bognár J. (2019): Egy folyamatorientált egészségfejlesztési intervenció modell: Az elmélet és a gyakorlat találkozása. *ACTA Universitatis, Sectio Sport*. **46**. 83–92.
- Horváth C., Csányi T. és Révész L. (2021): Iskolai szintéren megvalósuló egészségfejlesztő célú intervenciók elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*. **71**. 10–11. sz., 39–53.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A., Kelly, C. és Arnarson, Á. M. (2020): Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. 1. Key findings. WHO, Copenhagen.
- Janssen, I. és LeBlanc, A. G. (2010): Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. **7**. 40. sz. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>

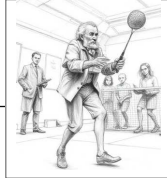
- Kercher, V. M., Kercher, K., Bennion, T. és Levy, P. (2022): 2022 Fitness trends from around the globe. *ACSM's Health & Fitness Journal*. **26**. 1.sz., 21–37. DOI: <https://doi.org/10.1249/FIT.0000000000000737>
- Kishegyi J. és Makara P. (szerk., 2004): *Az egészségfejlesztés alapelvei: Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- K. Nagy E. (2019): A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány*. **180**. 11. sz., 1638–1648. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.11.5>
- Layzer, C., Rosapep, L. és Barr, S. (2014): A peer education program: delivering highly reliable sexual health promotion messages in schools. *Journal of Adolescent Health*. **54**. 3. sz., 70–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.023>
- Libicki É. és R. Fedor A. (2020): A szubjektív egészségi állapot kutatási hátterének többszintű megközelítése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Acta Medicinæ et Sociologica* **11**. 31. sz., 13–25.
- Meleg Cs. (2006): Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In: Bárdossy, I., Forray, R. K. és Kéri, K. (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. 191–212.
- Molnár A., Beregi E., Kós K. és Suszter L. (2023): A hazai iskolai egészségfejlesztés és egészségnevelés fogalmának és szabályozó rendszerének áttekintése az elmúlt évtized viszonylatában. *Magyar Pedagógia*. **123**. 1. sz., 19–32. DOI: <https://doi.org/10.14232/mped.2023.1.19>
- Nagy Lné. és Barabás K. (2011): Az egészségműveltség és az egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 173–224.
- Naylor, P. J. és McKay, H. A. (2009): Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*. **43**. 1. sz., 10–13. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsm.2008.053447>
- Németh Á., Horváth Zs. és Várnai D. (2019): Egységmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*. **28**. 3. sz., 473–494. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3>
- Németh Á. és Várnai D. (szerk. 2019.): *Kamaszélelmód Magyarországon*. ELTE PPK – L'Harmattan, Budapest.
- Owen, M. B., Curry, W. B., Kerner, C., Newson, L. és Fairclough, S. J. (2017): The effectiveness of school-based physical activity interventions for adolescent girls: a systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*. **105**. 237–249. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.09.018>
- Pálhidai A. és Meszlényi-Lenhart E. (2017): A zene és a fizikai aktivitás kapcsolata a mindennapos testnevelés tükrében. Fókuszban a sporttudomány és a testnevelés. In: *Sportszakmai tanulmány- és szakcikkgyűjtemény*. László Ferenc Sporttudományi Kutatóműhely – IV. kötet. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged. 112–127.
- Poitrass, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M. és Tremblay, M. S. (2016): Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*. **41**. 6. sz., Suppl. 3, 197–239. DOI: <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Shinde, S., Weiss, H. A., Varghese, B., Khandeparkar, P., Pereira, B., Sharma, A., Gupta, R., Ross, D. A., Patton, G. és Patel, V. (2018): Promoting school climate and health outcomes with the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India: a cluster-randomised controlled trial. *The Lancet*. **392**. 10163. sz., 2465–2477. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5)
- Susánszky É., Konkoly Thege B., Stauder A. és Kopp M. (2006): A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági felmérés alapján. *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika*. **7**. 3. sz., 247–255. DOI: <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>
- Szakály Zs., Bognár J., Lengvári B. és Koller Á. (2019): A mindennapos testnevelés fitsségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 3–4. sz., 56–69.

- Tánczos Z. és Bognár J. (2020): A munkahelyi egészségfejlesztés és az egészségtudatos magatartás fókuszban az egyházi fenntartású iskolákba járó gyermekek szülei. Magyar Sporttudományi Szemle. **84.** 21. sz., 53–60.
- van de Kop, J. H., van Kernebeek, W.G., Otten, R. H. J., Toussaint, H. M. és Verhoef, A. P. (2019): School-based physical activity interventions in prevocational adolescents: a systematic review and meta-analyses. Journal of Adolesc Health. **65.** 2. sz., 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.02.022>
- Vass Z. és Kun I. (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. Új Pedagógiai Szemle. **60.** 3–4. sz., 140–150.
- Vass Z., Molnár L., Boronyai Z., Révész L. és Csányi T. (2015): Zöld Könyv – A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző kiadványa. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Vitrai J., Bíró É., Girán J., Kollányi Zs., Pipicz M., Somhegyi A. és Várfalvi, M. (2021): Milyen legyen a népegészségügy legújabb iránya? Vitaindító az új népegészségügyi szemlélet sajátosságairól. Egészségfejlesztés. **62.** 1. sz., 81–94. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v62i1.716>
- World Health Organisation (2018): Global action plan on physical activity 2018-2030. More active people for a healthier world. ISBN 978-92-4-151418-7. Letöltés: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?sequence=1> (2023. 10. 22).
- Young, V. L., Cole, A., Lecky, D. M., Fetti, D., Pritchard, B., Verlander, N. Q., Eley, C. V. és McNulty, C. A. M. (2017): A mixed-method evaluation of peer-education workshops for school-aged children to teach about antibiotics, microbes and hygiene. Journal of Antimicrobial Chemotherapy. **72.** 7. sz., 2119–2126. DOI: <https://doi.org/10.1093/jac/dkx083>



Itt mindhárom képhez előírt elem volt a „liminális belső iskolai térben teniszező” Jókai, akit „osztálytársak és könyvek” vesznek körül, és akit „balról egy tanár mérgesen figyel”. Érdekes, hogy a két első képen a gép megpróbálta többé-kevésbé sportruházatban ábrázolni az idős író, a diák Jókait azonban meghagyta elegánsnak. Még furább, hogy az öregúrnak mindkét esetben az adott sportban használhatatlan ütőt adott a kezébe, míg a diák kiváló minőségű eszközt kapott a játékához. Továbbá a diák az, akinek sok könyv jutott, és egy kevésbé ellenséges, mint inkább kiegyezett, de osztályától kevésbé elkülönülő tanár(nő). Az öreg Jókai tehát méltatlan módon megmérgettetik, tekintélyével fizet, míg az ifjú közege mindenhol megengedőbb. Mindkettejüket főleg lányok figyelik, ez is érdekes.

A háló az első két képen elválasztja a különben figyelmes osztálytársakat az öreg írótól, aki mintha partner nélkül fallabdázna, azaz lényegében borsót falra hány. A harmadikon viszont ez a háló – amely már csak egyetlen heveder – a fiatal Jókai és egy ismeretlen ellenfél közt feszül, aki alkalmasint mi vagyunk, akik a képet nézzük.



GYARMATHY ÉVA – SZABÓ ZÉNÓ

Profilteszt az osztálytermi adatalapú döntéshozatal támogatására¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.04>

MŰHELY

A tanulmány célja egy olyan, pedagógusok által is alkalmazható, ingyenesen elérhető vizsgálati eszköz, a Szenzomotoros és Kognitív Profil Teszt bemutatása, amely a tanulók szenzomotoros és kognitív fejlődési sajátosságainak feltérképezésével támogatja a pedagógusok adatalapú döntéshozatalát. A teszt használatát és az adatalapú pedagógiai gyakorlat alkalmazásának fontosságát iskolát kezdő gyerekek követéses vizsgálatán keresztül mutatjuk be. A kutatás során több mint ezer, iskolát kezdő gyermek adatait elemeztük, majd nyomon követtük a fejlődésüket a második évfolyam végéig. Az eredmények rámutatnak, hogy az iskolai sikeresség előre jelezhető bizonyos kognitív (pl. munkamemória, idői szekvencialitás) és szenzomotoros (pl. testséma, ujjtudatosság) funkciók alapján. A tanulmány hangsúlyozza az adatalapú megközelítés szerepét az inkluzív és személyre szabott oktatási környezet kialakításában, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók támogatására.

BEVEZETÉS

Problémafelvetés

A gyerekek idegrendszeri fejlődése során az egyéni sajátosságok megjelenésére hajlamosító tényezőket aktiváló, illetve kiváltó környezeti hatások mennyisége – az erre vonatkozó kutatások tükrében – gyorsan növekszik. A különböző események és körülmények hasonló biológiai adottságok esetén is eltérő fejlődési kimenetet okozhatnak (Riachi, Holma és Laitila, 2022).

A korábbiakhoz képest sokkal több és többféle környezeti fizikai és kémiai hatás éri a fejlődő agyat, ami enyhén, de hosszabb távon mégis jelentősen megváltoztatja az ideghálózatok formálódását. A kutatási adatok jelzik, hogy a növekvő arányban megjelenő toxikus környezeti hatások növelik a különböző szinten zavarokat okozó atipikus idegrendszeri fejlődés – tanulási, figyelem-, hiperaktivitás- és autizmus-spektrumzavarok – kialakulásának valószínűségét (Lee és mtsai., 2021; Zhu és mtsai., 2021; Isaksson és mtsai., 2022; Wang és mtsai., 2022; Leal és mtsai., 2023; Stein és mtsai., 2023;

¹ A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta, a tanulmány az MTA-AVKF Kutatócsoport munkájának eredménye.

Margolis és mtsai., 2025). A belső hajlamosító tényezőkre ható külső triggererek, kiváltó tényezők aránya jelentősen megnövekedett, így a genetikai háttér különbözősége sokkal nagyobb mértékben megjelenhet a fejlődés menet sajátosságaiban, mint korábban. Emiatt növekszik a diverzitás, a sokféle idegrendszeri fejlődés megjelenése.

Az intelligenciától független, neurológiai alapú teljesítmény- és viselkedészavarok sokáig elsősorban pszichiátriai kórképeként jelentek meg (a BNO-10, illetve BNO-11 kódjaival). Az ártalmas környezeti hatások jelenléte azonban egyre intenzívebb, és ezzel az idegrendszeri

érési elmaradások aránya is növekszik. A teljesítmény- és viselkedészavarok hátterében sokszor ez az elmaradás figyelhető meg, mint az atipikus idegrendszeri fejlődés egyik fontos oka. (*Gyarmathy, 2020*).

Úgy tűnik, mintha a korábban „minimális agyi diszfunkciónak” (minimal cerebral dysfunction, MCD) nevezett, a születés előtt, alatt vagy után az agyat érő enyhe trauma következtében kialakuló zavarok aránya növekedne. A minimális agyi diszfunkció régi kifejezés, amelyet a múlt század hatvanas éveitől használtak azon gyermekek esetében, akik nyilvánvaló neurológiai károsodás vagy értelmi fogyatékoság nélkül tanulási és viselkedési zavarokkal küzdenek.

Az MCD jellemzői a hiperaktivitás, figyelemzavarok, tanulási nehézségek, gyenge motoros koordináció, impulzivitás. A nyilvánvaló strukturális agykárosodás hiánya ellenére az érintett átlagos vagy átlag feletti intelligenciájú gyermekek enyhe neurológiai

károsodás jeleit mutatják, amely befolyásolja viselkedésüket és tanulmányi teljesítményüket (*Clements, 1966*).

A folyamat tehát nem most kezdődött. Például a fejlődési különbségeket *Nagy József* és munkatársai már a 20. század végén kimutatták. A DIFER-vizsgálatok eredményei szerint a hatéves gyerekek között több, mint öt évnyi kognitív fejlődésbeli eltérés lehet (1980). A pedagógiának és a pszichológiának a környezeti hatások által kialakuló szokásostól eltérő fejlődéssel, és az ezzel járó növekvő diverzitással kell megküzdenie. Az ingergazdagodás hatásai következtében egyre több a

gyors fejlődésű kisgyerekek, miközben az ártalmas környezeti hatások gyakoribbá válása miatt növekszik az idegrendszeri érésben és tanulásban lemaradók aránya is, különösen az intelligenciától független idegrendszeri éretlenség következményeként.

A képességek fejlődéséhez szükséges idegrendszeri érettség nélkül az iskolai készségek elsajátítása nem lehet megfelelő mértékben sikeres, mert a nem megfelelő fejlettséggel kezdett olvasás-, írás- és számolástanulás – megfelelő idegrendszeri funkciók nélkül – nagy eséllyel különböző szintű teljesítményzavarokhoz vezet. Ezek némelyike súlyos, akár életre szóló fejlődési eltérést okozhat.

A *sajátos nevelési igényű* (SNI) kategória a jéghegy csúcsa. Az ide sorolt, súlyos zavarokkal küzdő gyerekek számának jelentős növekedését jelző mutatók a gyerekek fejlődési sajátosságaiban bekövetkezett változás statisztikájának is tekinthetők (*1. ábra*). A diagnózisok is átrendeződtek, a korábban

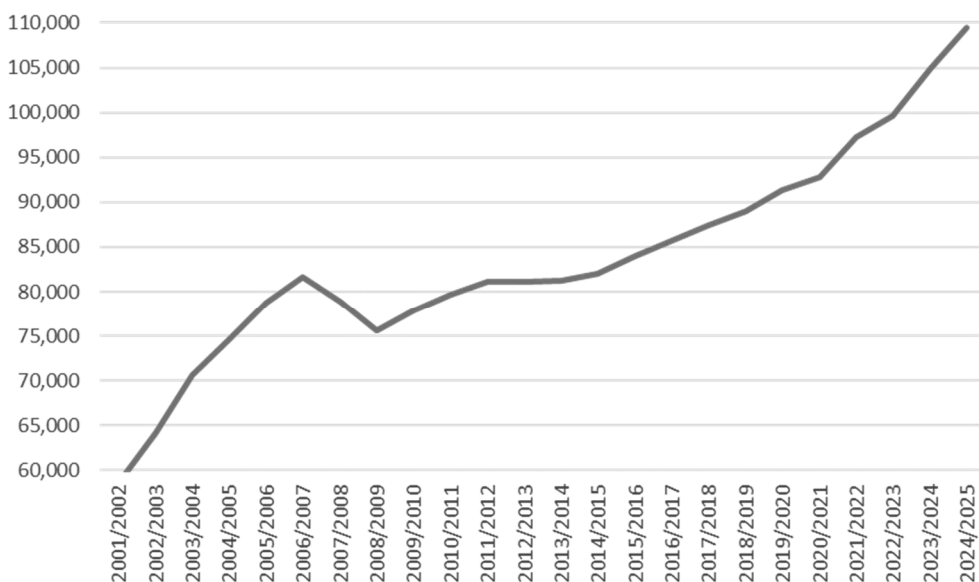
a nem megfelelő fejlettséggel kezdett olvasás-, írás- és számolástanulás – megfelelő idegrendszeri funkciók nélkül – nagy eséllyel különböző szintű teljesítményzavarokhoz vezet

nem azonosított rész képesség-eltérések már nem egyszerűen az értelmi fogyatékoság kategóriájába sorolódnak. A szakemberek

észlelik a problémákat, és a diagnózisok finomodtak (1. táblázat).

1. ÁBRA

A sajátos nevelési igényű gyerekek számának növekedése a 21. században



FORRÁS: A https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html alapján saját szerkesztés

A neuroatipikus fejlődés okozta zavarok száma megnőtt. Az SNI-létszám növekedésében egyértelműen a tanulási zavarokkal küzdők száma a legjelentősebb, de a többi terület, így a beszédelmaradás és az autizmus is sokkal nagyobb arányban diagnosztizált jelenleg, mint az évezred elején. A figyelemzavar csak 2012 óta jelenik meg külön

kategóriaként a statisztikában, de már jelentős „karriert” futott be. Mindeközben az értelmi fogyatékoságnak nevezett kategóriába kerülő gyerekek száma az évezred elején tapasztaltaknál a felére csökkent. Lényegében nem változott az érzékszervi-mozgásos területeken zavarokkal küzdő gyerekek száma.

1. TÁBLÁZAT

A neuroatipikus fejlődésű gyerekek száma a sajátos nevelési igényű gyerekek között, fogyatékossgáttípus szerinti lebontásban az óvodákban, általános iskolákban és a középfokú oktatásban

Tanév	Enyhén értelmi fogyatékos	Beszéd-fogyatékos	Autizmus-spektrumzavarral rendelkező	Súlyos tanulási zavarral rendelkező	Súlyos figyelemzavarral rendelkező	Súlyos magatartás-szabályozási zavarral rendelkező	Összes SNI
2001/02	37.942	932	30	6.966	-	1.724	58.615
2022/23	15.806	6.662	9.737	45.521	6.422	3.158	99.588
2023/24	15.439	6.954	11.685	47.933	6.940	3.351	104.865
2024/25	15.371	7.072	13.238	49.558	7.875	3.455	109.430

FORRÁS: *A* https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html alapján saját kiemelés

AZ SNI statisztikai adatai az igazán nagy gondokat okozó eseteket jelzik. A beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő, illetve diagnózist nem is szerző, de atipikus idegrendszeri fejlődés miatt alulteljesítő és/vagy viselkedési problémákat mutató gyerekek száma nehezen becsülhető meg, de ha az SNI kategóriába kerülők aránya növekszik, hasonlóan növekszik az enyhébb neuroatipikus fejlődésű gyerekek száma is.

A fejlődési sokféleség jelentősebbé válásának jele, illetve az erre adott szakmai válasz lenyomata a gyarapodó szakirodalom az inkluzív nevelés terén. Számos könyv (*Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros*, 2011; *Zsolnai*, 2018; *Csapó és Zsolnai*, 2019; *Mohai, Perlusz és Katona*, 2020; *Endrődy, Svraka és F. Lassú*, 2020) jelent meg a témában az évek során.

Az inkluzív nevelés felé fordulás felveti azt a problémát, amellyel a mindennapi gyakorlatban a pedagógusok szembesülnek,

mégpedig, hogy személyre szabott tanulási környezetre lenne szükség a szokásostól eltérő, diverz fejlődésű gyerekekkel való mindennapi foglalkozás során. Ennek kialakításához azonban a pedagógusok számára még nem áll rendelkezésre olyan elterjedt eszköz, amely információt adhat a gyerekek fejlődési sajátosságairól.

Kutatásunk célja, hogy bemutassuk, hogy a pedagógusok által is használható vizsgálati eszközökkel releváns információk nyerhetők a problémakörben, és az így kapott információk jelzik a gyerekeknek a tanulás szempontjából lényeges sajátosságait. A pedagógusok *a saját maguk által szerzett adatok birtokában célzottan alakíthatják a tanulási környezetet fejlesztő környezetet.*

A kutatásunk hipotézise, hogy a szenzomotoros és kognitív képességeket mérő profilteszt-módszerek a tanítás számára releváns képet adnak a gyerekek fejlődési sajátosságairól.

ADATALAPÚ DÖNTÉSHOZATAL A TANÍTÁSBAN

Az adatalapú vagy adatvezérelt tanítás az adatok szisztematikus felhasználására épül. Még nem alakult ki a magyar szakterminus, de ez nemzetközi szintű probléma. *Sebestyén Edmond* (2019) tanulmányában felvet egy fontos szempontot az elnevezés kérdésében: Az *adatvezérelt* (data-driven) kifejezés egy képzettársítással utal az adott viselkedés belső hajtóeréjére (drive), míg az *adatalapú* (data-based) kifejezés az adatokra alapozottságra fókuszál. Nem feltétlenül kell bármelyik kifejezést elvetni. Talán éppen az a szerencsés, ha a megközelítés jellege szerinti fogalommal élhetünk. Ebben a tekintetben itt az *adatalapú* kifejezést használjuk, mert kifejezetten az adatokra alapozottság kérdéskörére vonatkozik a jelen munkánk.

Az adatok mindennapi tanítási térben való használata optimalizálja a tanulási környezetet, a döntésekhez tájékoztatást ad a tanulási környezet résztvevőiről. A különböző forrásokból – például a tanulók értékeléséből, vizsgálatából, a tanulásirányítási rendszerekből és a viselkedéselemzésből – származó adatok felhasználásával a pedagógusok a csoportokra és személyekre fókuszáló gyakorlatot alakíthatnak ki. Az eredményeket előre jelezhetik a felmérések, és így alkalmazkodva az adott csoporthoz a pedagógusok hatékonyabb gyakorlattal támogathatják a tanulást. Az adatalapú tanítás elméleti alapja az oktatáspszichológiában, a tanulástudományokban, az adattudományban és a rendszerelméletben gyökerezik. Ez a megközelítés

összhangban van a tényeken alapuló (evidence-based) gyakorlat szélesebb körű trendjeivel és az oktatási technológiák egyre szélesebb körű elérhetőségével.

A tanulási analitika (learning analytics) az adatvezérelt oktatás központi eleme, amely a tanulókra és a tanulási környezetükre vonatkozó adatok mérésére, gyűjtésére, elemzésére és értelmezésére összpontosít. Az e területre vonatkozó elméleti keretek közé tartozik a Learning Analytics Model, amely hangsúlyozza az adatok felhasználását a tanulási környezetek megértéséhez és optimalizálásához. Az oktatási adatbányászat területe adatbányászati technikákat alkalmaz az oktatási adathalmazokra, hogy mintákat tárjon fel és felismeréseket tegyen (*Baker és Yacef*, 2009; *Siemens*, 2013; *Molnár*, 2022).

összhangban van a tényeken alapuló gyakorlat szélesebb körű trendjeivel

Az adatalapú oktatás igazán hatékonyan összetett oktatási ökoszisztémákban működik, ahol több érdekelt fél (diákok, tanárok, adminisztráto-

rok, politikai döntéshozók) lép kölcsönhatásba egymással. Az oktatási rendszerek bemeneti adatokat vesznek fel (pl. tanulói adatok, erőforrások), feldolgozzák azokat (pl. tanítási stratégiák, beavatkozások), és kimeneti eredményeket (pl. tanulási eredmények, érettségi arányok) produkálnak. Az adatalapú megközelítések az egyes szakokat optimalizálják azáltal, hogy azonosítják a hatékonysági hiányosságokat és javítják az erőforrások elosztását. A folyamatos adatgyűjtés és elemzés olyan visszacsatolási hurkokat hoz létre, amelyek lehetővé teszik az iteratív javulást (*Custer*, 2018).

Sebestyén (2019) felveti azt a lényeges problémát, hogy a csak az adatokra

fókuszáló adatgyűjtés elszámoltatásnak, ellenőrzésnek tűnhet. A mérés, megfigyelés, illetve a pedagógus szakmai kompetenciája – így az adatok osztálytermi tapasztalatokkal való összevetése – együtt tudja jól támogatni a tanítási-tanulási folyamatot. A tudatos adathasználat és az oktatási tapasztalatokon alapuló, megérzésalapú döntések észszerű kombinációja a célravezető.

Jelen tanulmányban elsősorban az adatgyűjtésnek a pedagógiában még kevésbé elterjedt területére, illetve a tanulók tanulását meghatározó szenzomotoros és kognitív fejlődési sajátosságokra és az adatok tantermi munkában való alkalmazására fókuszálunk.

Kognitívprofil-tesztek

A kognitívprofil-vizsgálat az egyén kognitív képességrendszerének szisztematikus értékelését teszi lehetővé, beleértve ebbe a memóriát, a figyelmet, a problémamegoldást, a nyelvi és egyéb képességterületeket, valamint a végrehajtó funkciókat. A profiltesztet úgy tervezték, hogy átfogó képet nyújtson az egyén kognitív erősségeiről és gyengeségeiről, és így különböző területeken, például az oktatásban, a klinikai pszichológiában, a neuropszichológiában és a munka világában is alkalmazhatóak legyenek. A kognitívprofil-vizsgálatok elméleti alapja kifejezetten interdiszciplináris jellegű, a pszichológiai és idegtudományi kutatások – többek közt a kognitív pszichológia, a pszichometria, a neuropszichológia és a fejlődéslélektan – számos kulcsfontosságú területében gyökerezik.

tudatos adathasználat és oktatási tapasztalatokon alapuló, megérzésalapú döntések

Nagyon sokféle, a kognitív képességeket vizsgáló eljárás létezik, amelyek az értelmi képesség összetevőinek egy-egy csomagját vizsgálják, de kevés olyan eljárás van, ahol az a szenzomotoros és kognitív képességek széles profilját célozza, és nagy életkori spektrumot fog át, így követésre alkalmas, illetve olyan, amelyet pedagógusok is használhatnak.

A kognitív tesztek, mint például a Wechsler Adult Intelligence Scale (*Wechsler*, 2008) és a Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB) alapvetően kognitívprofil-vizsgálatok, mivel a képességek térképét adják. A Wechsler-tesztek azonban soha nem tartalmaztak kifejezetten szenzomotoros funkciókat, arról nem is szólva, hogy a tesztelés hosszú időt vesz igénybe. A *Lenehan* és munkatársai (2016) által vizsgált CANTAB-altesztek nem az egyes kognitív funkciókat érintik, hiányzik a különálló kognitív funkciók mérésére való érzékenységük egészséges populációkra vonatkoztatva. Olyan értékelő eszközök, mint például a Woodcock-Johnson IV és a WAIS-IV vagy a Cattell-Horn-Carroll a CHC-intelligenciamodelleken alapulnak, de hiányoznak belőlük a kulcsfontosságú szenzomotoros mutatók, pedig egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a CHC-modellek szenzomotoros funkciók felé történő kiterjesztésére (*Schneider és McGrew*, 2018).

A neuropszichológiai felméréseket, amilyen például a Halstead-Reitan Battery, az agysérülésekből vagy neurológiai rendellenességekből eredő kognitív károsodások kimutatására tervezték. Az ilyen tesztek betekintést nyújtanak a mögöttes neurális

mechanizmusokba (Rohling, 2003), de nem a mindennapi teljesítmények háttérprofiljának felmérésére valók. Ráadásul az intelligencia- és neuropszichológiai tesztek felvétele jellemzően speciális képzettséghez vagy szakmai kompetenciához kötött, így a pedagógiában nehézkes a használatuk.

A magyarul is elérhető online Gibson Test a Gibson Tanulási Modellre épül, melynek alapját a Cattell-Horn-Carroll (CHC) intelligenciaelmélet adja. Megbízható és érvényes eszköz a kognitív képességek felmérésére az általános populációban az egész élettartam során

(Moore és Miller, 2018). A teszt az egyén kognitív képességeinek feltérképezését kínálja, azonosítva az elmaradást mutató területeket.

Ennek a tesztnek a legfőbb hátránya, hogy nem elérhető ingyenesen, így nagy mennyiségű rendszeres adatfelvételt nem tesz lehetővé, inkább csak egyéni tesztlésre alkalmas.

Az eDia ezzel szemben széles körben használt online képességmérő eljárás, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja dolgozott ki. A tesztek három fő műveltségi területre (matematika, olvasás, természettudományok), illetve kognitív és affektív tényezők (pl.: problémamegoldó gondolkodás, zenei képességek, induktív és kombinatív gondolkodás, állampolgári ismeretek, szociabilitás, vizualitás, IKT-műveltség, internetes információkeresési hatékonyság, kreativitás, iskolakészültség) vizsgálatára fókuszálnak. Mint-hogy a pedagógusok számára elérhető eljárás, melyben ráadásul nagy mennyiségű adat generálható, rendkívül alkalmas az

adatalapú döntéshozatal támogatására (Molnár és Csapó, 2019). A frissen fejlesztett eDia iskolakészültségi mérőeszközcsomag² a számolási készségeket, a számok helyes sorrendjének ismeretét, a különböző mennyiségekkel végzett számolási műveleteket, a számképek és arab számok felismerését, a fonématudatosság egyes részkészségeit, a beszédhangok azonosítását/differenciálását és az induktív gondolkodást vizsgálja. A tesztnek nem célja a szenzomotoros és neurokognitív területek vizsgálata, hanem képességek és tudás mérésére készült.

A szenzomotoros és kognitív képességek iskolai előtti vizsgálata és az egész életen át tartó követése az adatalapú döntéshozatal szempontjából

egy másik kiemelkedő lehetőség, mert előre jelzi a fejlődési potenciálokat és elmaradásokat, amelyek a magasabb rendű képességek és készségek kialakítását megnehezíthetik, vagy akár akadályozhatják.

Mivel a képességek az élet során fejlődnek, a kognitív profilok vizsgálatának figyelembe kell vennie az adott képesség háttérének fejlődési változásait, amelyek végső soron a fejlődést befolyásolják. A végrehajtó funkciók, a memória és a nyelvi képességek gyors fejlődése a gyermekkor jellemzője (Diamond, 2013). Ezen háttértényezők fejlődése és szintje jelentősen visszahat a kognitív teljesítményekre (Kovacs és Conway, 2016).

Felnőttkorban a kognitív képességek stabilitása, a későbbi években pedig a feldolgozási sebesség és a munkamemória esetleges csökkenése (Salthouse, 2010) jelenhet meg. Az öregedés a fejlődés sajátos területe,

a pedagógusok számára elérhető eljárás

² <https://edia.hu/ovi/iskolakeszultseg.html>

amelyre a kognitív hanyatlás változatossága lehet jellemző. Egyes egyéneknél az öregedés ellenére is megmaradnak a magas kognitív funkciók (Park és Reuter-Lorenz, 2009). Az olyan tesztek, mint a Kaufman Assessment Battery for Children (Lichtenberger, Sotelo-Dynega és Kaufman, 2009) és a Montreal Cognitive Assessment (Nasreddine és mtsai., 2005) a különböző korcsoportokra szabottak, így biztosítva a pontos értékelést az egész élettartam során. Ezek a tesztek azonban vagy túl hosszúak és speciális szakértelmet igényelnek, vagy túl rövidek és túl kevés információt adnak.

Az itt bemutatott Szenzomotoros és Kognitív Profil Teszt azoknak a szempontoknak igyekszik megfelelni, amelyeket egyéb teszteljárások nem, vagy nem célzottan képviselnek. Ez a profílteszt az iskolai sikeresség háttérben azonosítható szenzomotoros és kognitív funkciók és képességek azonosítását célozza, és ki-fejezetten a tanulókkal kapcsolatos osztálytermi döntések meghozatalához szükséges vizsgálatot tesz lehetővé. Vagyis egy jelenleg a mindennapi gyakorlatban nem elérhető területen ad támogatást a pedagógusoknak és egyéb szakembereknek az adatalapú döntéshozatalhoz. Nem intelligenciateszt, nem gyógypedagógiai felmérés, hanem olyan mérőeszköz, amelyet a szakemberek széles köre, így pedagógusok is használhatnak a gyerekek megismerésére.

SZENZOMOTOROS ÉS KOGNITÍV PROFIL TESZT

Bevezetés a teszthez

A Szenzomotoros és Kognitív Profil teszt a tanulási képességek fejlődéséhez szükséges alapvető funkciókat és készségeket méri fel. Célja, hogy átfogó képet adjon az egyén vagy csoport erősségeiről és fejlesztendő területeiről, és ezen adatok felhasználásával hatékony fejlesztési tervet és személyre szabott, illetve a csoport speciális igényeihez igazított tanítási stratégiák kialakítását támogatja. Az adatalapú döntéshozatal különösen fontos a hátrányos szociokulturális háttérű és/vagy atipikus idegrendszeri fejlődő

tanulók esetében így a teszt az inkluzív környezet fejlesztése szempontjából is hasznos eszköz.

A jelenlegi teszt elődje az International Cognitive Profile Test (Smythe, 2002) magyar adaptációja, egy többnyelvű mérőeszköz, amelyet a diszlexia különböző nyelveken történő felmérésére terveztek (Gyarmathy és Smythe, 2000; Smythe, 2002). A Kognitív Profil Teszt korábbi online változatát több kutatásban is használták Gyarmathy és mtsai., (2019; 2021). Kertzman és munkatársai (2017) a nemzetközi együttműködésben folyó kutatásban validálták a Kognitív Profil Tesztet. Ennek a tesztnek az óvoda-iskola átmeneti időszakra való kiterjesztését a MTA Köznevelés-fejlesztési Kutatási Program által támogatott kutatásunkhoz fejlesztettük és validáltuk. A teszt legújabb változata több nyelven is elérhető, angol, német,

a tanulási képességek
fejlődéséhez szükséges
alapvető funkciókat és
készségeket méri fel

őja, egy többnyelvű mérőeszköz, amelyet a diszlexia különböző nyelveken történő felmérésére terveztek (Gyarmathy és Smythe, 2000; Smythe, 2002). A Kognitív Profil Teszt korábbi online változatát több kutatásban is használták Gyarmathy és mtsai., (2019; 2021). Kertzman és munkatársai (2017) a nemzetközi együttműködésben folyó kutatásban validálták a Kognitív Profil Tesztet. Ennek a tesztnek az óvoda-iskola átmeneti időszakra való kiterjesztését a MTA Köznevelés-fejlesztési Kutatási Program által támogatott kutatásunkhoz fejlesztettük és validáltuk. A teszt legújabb változata több nyelven is elérhető, angol, német,

spanyol, finn, magyar és ukrán nyelven is kitölthető. Ez a funkció lehetővé teszi a többnyelvű gyermekek vizsgálatát, és az összehasonlító kutatásokban is jól alkalmazható. A különböző nyelveken történő tesztelés validálása folyamatban van.

A feladatok tervezésekor szempont volt, hogy azok érdekesek legyenek, és a hozzáértés érzetét keltsék a vizsgálati személyekben. Így a gyerekek is szívesen vesznek részt a tesztelésen. A teszt ingyenes, és a pedagógusok külön képzés nélkül is használhatják az online változatot (<http://kognitivprofil.hu>). Ismertetőjében videósorozat áll rendelkezésre a teszt mélyebb megismerésére. 2007 óta érhető el és jelenleg 60 ezer felett van a felhasználók száma.

A teszt fejlesztése a kisgyermekek vizsgálatára alkalmas változat létrehozása felé haladt. Ezt a technológia fejlődése tette lehetővé, mivel az érintőképernyős eszközökkel már öt éves kortól a gyermek aktív részvételével lehet mérni a képességeket. A kognitív feladatok mellé szenzomotoros feladatok is kerültek, mivel a kisgyermeknél a kognitív funkciókat támogató alapvető szenzomotoros funkciók felmérése is fontos a fejlődés követésekor. Ezért a kisgyermekek számára tervezett feladatok nemcsak a kognitív, hanem a szenzomotoros funkciókat is vizsgálják. E feladatok közül néhány alkalmas a felnőttek szenzomotoros vizsgálatára is, és a szenzomotoros feladatok teljes készlete felhasználható az időskori szellemi hanyatlás esetén a problématerületek azonosítására.

A szenzomotoros vizsgálatok a tesztek által korábban is megcélzott alapvető területek online mérését valósítják meg. Így

például a testséma a testrészekre mutatóval kerül vizsgálatra, az ujjtudatosság az ujjak azonosításának képességét jelenti. Az online vizsgálatok az offline vizsgálatok feladataira épültek. A tesztfelületen továbbra is elérhető az offline vizsgálatához szükséges feladat-sor/űrlap.

A teszt leírása

A teszt különböző korú gyermekek és felnőttek számára egyaránt alkalmas. A tesztoldalon a feladatok betűkkel és színekkel jeleztek, hogy mutassák, mely korcsoport számára használhatók. A korcsoportok:

- A. 5–10 évesek
- B. 7–13 évesek
- C. 10–16 évesek
- D. 12 év felettiek

A színsávokon belüli nagymértékű életkori átfedés azért szükséges, mert a fejlődés nagyon különböző szakaszaiban lévő gyermekek vizsgálatának rugalmas alakítását teszi lehetővé.

A vizsgáló kompetenciája eldönteni, hogy melyik sávot választja egy adott egyén vagy csoport méréséhez. Az eredmények értelmezése az adott sávon belül érvényes.

A teszt évente megismételhető, mert funkciókat és képességeket mér, nem pedig tudást, ismeretet. Ezért alkalmas nyomonkövetésre és hatásvizsgálatra. Az eredmények referenciaértékeken alapuló kategóriák és konkrét pontszámok formájában is megjelennek.

A kategóriák az adatgyűjtési időszakban beérkezett eredményeken alapulnak. Az egyes

gyerekek is szívesen
vesznek részt a tesztelésen

feladatokra vonatkozó adatok átlagát és szórását használtuk az öt kategória kialakításához:

5 – *kiváló* – több mint 2 szórásnyi eltéréssel az átlag felett;

4 – *átlagon felüli* – több mint 1, de legfeljebb 2 szórásnyi eltéréssel az átlag felett;

3 – *átlagos* – ± 1 szórásnyi eltéréssel az átlag felett/alatt;

2 – *fejlesztendő* – több mint 1, de kevesebb mint 2 szórásnyi eltéréssel az átlag alatt;

1 – *erősen fejlesztendő* – több mint 2 szórásnyi eltéréssel az átlag alatt.

A kategóriák gyors áttekintést adnak a vizsgált személy erősségeiről és gyengeségeiről, míg a pontszámok

részletesebb információt

nyújtanak. Az eredmények

radardiagramokon is meg-

jelennek. A letölthető ada-

tok felhasználhatók egy

egyén, egy osztály vagy egyéb csoportok megismerésére. Az adatok feldolgozása után saját diagramok is készíthetők a letöltött adatokból.

A referenciaértékek nagy mennyiségű adaton alapulnak, és iránymutatást nyújtanak az egyének és csoportok fejlődési profiljához. Csoportos profilok alakíthatók ki, és az egyéni eredményeket e profilokhoz viszonyítva lehet értelmezni. Az adatalapú döntéshozatalhoz elengedhetetlen az adatok kontextusspecifikus elemzése, vagyis a helyi eredményekkel való összevetés, miközben a standard adatok a helyi viszonyokról adhatnak információt.

A vizsgálat három fő területe a *kognitív funkciókat*, a *szenzomotoros funkciókat* és az *iskolai készségeket* méri fel. Ezekben a tágabb csoportokon belül több funkciót mérünk, és a funkciókat több feladattal teszteljük, éspedig:

1. Kognitív funkciók: elvonatkoztatási képesség; vizuális és auditív feldolgozás; végrehajtó funkciók³
2. Szenzomotoros funkciók: testséma; tér-orientáció; vizuális és auditív észlelés; szekvencialitás.
3. Iskolai készségek: olvasás, helyesírás, számolás

A teszt húsz tételből és egy fejlődési kérdőívből áll. A tételek rövidek, a teljes teszt

egy óra alatt kitölthető,

de nem kell minden fel-

adatot elvégezni, és nem

is feltétlenül egy ülésben.

Profilteszt-jellege, vala-

mint az, hogy a pontszá-

mok mellett kategóriákban is megjelennek az eredmények, lehetővé teszi a vizsgáló számára, hogy a vizsgálat céljának megfelelő feladatokat válasszon, figyelembe véve a vizsgált személy életkorát is. Ily módon a vizsgálati idő jelentősen csökkenthető.

AZ ISKOLÁT KEZDŐ GYERMEKEK SAJÁTÓSSÁGAINAK VIZSGÁLATA

A kutatás célja azon szenzomotoros és kognitív profilok azonosítása, amelyek előre jelzik az első osztályba lépő gyermekek különböző szintű tanulmányi sikerességét, és ezzel

³ A *végrehajtó funkciók* kifejezés olyan magas szintű kognitív képességek összességét jelenti, amelyek kulcsszerepet játszanak a tervezésben, problémamegoldásban, figyelemirányításban és az érzelmi önszabályozásban is.

jelzést tudnak adni a pedagógiai gyakorlat számára. Vannak olyan képességek és alapfunkciók, amelyek döntő fontosságúak vagy nehezen kompenzálhatók, így a hiányosságuk alapvetően veszélyezteti az iskolai sikerességet. Ezeknek a kulcspontoknak az azonosítása nagy jelentőséggel bír az adatalapú döntéshozatali folyamatban.

A kutatás célcsoportja

Jelen kutatási projektünkben a 6–8 éves korosztály a célcsoport. Fejlődési szempontból ez egy fontos életszakasz, hiszen ezek a gyerekek most kezdik az iskolát, és az óvodából az iskolába való átmenet időszakában vannak. Pszichoneurológiai megközelítésben is kiemelkedő időszak a 6–8 éves életkor. Ez az úgynevezett „középső gyermekkor”, az emberi élet egyik meghatározó szakasza, amelyet a kogníció globális változása jellemez a motivációs és szociális jellemzők változásával összefüggésben (*Del Giudice*, 2014). Ebben a korban a korábbi hatások, a kognitív és szociális érettség találkozik az iskola hatásaival, és ez a helyzet

jelentős korrekciós és prevenciós lehetőségeket hordoz magában, amennyiben a környezet ismeri a gyermekek jellemzőit, és ennek megfelelően tudja alakítani a tanulási környezetet.

A teszt jelenlegi fejlesztése emiatt is az iskolába lépő gyermekekre összpontosított. Ebben az életkorban a képességtesztek már viszonylag megbízhatóbbak (például *Anastasi és Urbina*, 1997; *Sattler*, 2001), mint a fiatalabb gyermekek esetében, és az eredmények felhasználhatók a gyermekek erősségein és fejlesztendő területein alapuló tanulási döntések meghozatalához.

Kutatási projektünkben 1050 első osztályba lépő gyermeket vizsgáltunk a tanév elején, illetve a részt vevő tanulókról tanítói értékelést kértünk az év végén. 919 gyermekről tudtunk az elsősök közül vizsgálati adatot és iskolai értékelést is gyűjteni.⁴ A második osztályosok utóvizsgálatában 757 gyermek maradt az iskolaváltás vagy osztályváltás miatt. Ezek közül a gyerekek közül 564 gyermek év végi eredményeit is megkaptuk a 2. osztályban.

2. TÁBLÁZAT

A kutatásban részt vevő gyermekek száma különböző szempontok szerint

Részt vevő gyermekek száma	Összes tesztelt gyermek	KPT- kitöltő 1. osztályban	KPT- kitöltő 2. osztályban	KPT mindkét évben	KPT és iskolai értékelés 1. osztályban	KPT és iskolai értékelés 2. osztályban
ÖSSZES	1097	1050	804	757	919	564

FORRÁS: saját szerkesztés

⁴ Mivel az első osztály végén nincs osztályozás, a tanítókat arra kértük, hogy 1-5 skálán értékeljék a gyerekek haladását, úgy, hogy a 3-as érték a megfelelő haladást jelenti.

A fiú-lány arány kiegyensúlyozott: 378 fiú és 379 lány vett részt mindkét évben a tesztelésen. Az életkor tekintetében a második osztály végén végzett teszteléskor a gyerekek többsége 8–9 éves (3. táblázat). Mint-hogy nem életkori sztenderdet, hanem az

első osztályt kezdő gyerekek fejlődését vizsgáltuk, a vizsgálati személyek között néhány évismétlés, vagy többszörös évismétlés miatt ezekben az osztályokban idősebb gyermek is van.

3. TÁBLÁZAT

A kutatásba bevont gyermekek életkori eloszlása a második osztály végén végzett tesztelés időpontjában

Életkor	N	%
8 éves	282	37,25
9 éves	444	58,66
10 éves	26	3,43
11 éves	5	0,66
összesen	757	100

FORRÁS: saját szerkesztés

A gyerekek SES-adatait nem gyűjtöttük. Az iskolák szociokulturális hátterét az iskolai statisztikák alapján az iskolákba járó hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekek száma alapján állapítottuk meg. A települések SES-helyzetének azonosítása az iskolai statisztikai adataik alapján történt. A tanítói értékelést a gyerekek osztályzatai adták a második osztály végén.

A teszteket a tanítók az online profilteszt segítségével végezték el. A gyermekek többsége a tesztcsomag összes feladatát teljesítette, így átfogó mutatókat kaptunk az első osztályosok szenzomotoros és kognitív profiljáról az iskolakezdetkor, valamint ugyanezen gyermekek második osztályos fejlődéséről.

Az eredmények bemutatásakor nem az összes mutatót használjuk, hanem csak azokat, amelyek a korábbi vizsgálataink alapján

(Gyarmathy és mtsai., 2021) jelentős szerepet játszanak annak meghatározásában, hogy egy gyermek sikeres lesz-e az iskolában vagy sem.

Az első tanév elején és a második tanév végén ugyanazokat a feladatokat adtuk a gyerekeknek, kivéve a számolás- és olvasás-feladatokat, amelyeket értelemszerűen csak másodikként végeztek el. A legegyszerűbb, alapvető szenzomotoros feladatokat a második év végén már nem vettük fel. Az egyes funkciók mérése az alábbi feladatokon keresztül történt:

Kognitív funkciók

- munkamemória: számsor terjedelme visszafelé
- auditív szekvenciális memória: számsor terjedelme
- kontrollfunkció: go/no-go feladat

- figurális absztrakció: logikai mátrixok
- vizuális feldolgozás: kép felismerése darabokból
- beszédértés: egyszerű kijelentések megértése

Szenzomotoros funkciók

- testséma: testrészek azonosítása
- ujjtudatosság: ujjak mozgatása és felismerése
- térorientáció: jobb és bal oldal megkülönböztetése
- téri relációk: térbeli kapcsolatokra vonatkozó utasítások követése
- téri szekvenciális feldolgozás: blokkok elrendezése minta alapján
- idői szekvenciális feldolgozás: egy történet képsorozatának elrendezése
- téri szekvenciális memória: hasonló a Corsi-féle blokkteszthez, állatok képeivel
- egyensúly: egy lábon állás (*szem nyitva és szem csukva* helyzetekben)
- vizuomotoros sebesség: kopogtatás bal, jobb és váltakozó kézzel
- beszédhangok megkülönböztetése: annak megállapítása, hogy a szavak azonosak vagy különbözőek
- zenei érzék: zenei hangok felismerése

Iskolai képességek

- mennyiségfogalom: több-kevesebb-egyenlő megértése
- számolás: összeadás és kivonás
- mennyiségek (1): a több-kevesebb-egyenlő azonosításának sebessége
- mennyiségek (2): a számolási műveletek eredményének összehasonlítása becsléssel

- fonológiai tudatosság: az első betű azonosítása
- szóolvasás: valódi szavak megtalálása az álszavak között

Adatfeldolgozás

Az elemzés előtt az adatokat tisztítottuk, hogy kizárjuk a jelentősen kiugró értékeket. Továbbá, a teszt felvételének dátuma alapján szűrtük az adatokat, hogy minden gyermek esetében egységes és összehasonlítható tesztelési időszakot biztosítsunk mindkét osztályfokon. Pearson-féle korrelációs együtthatókat számítottunk ki a Kognitív Profil Teszt eredményei, valamint a háttértényezők és a tanári értékelések közötti lineáris összefüggések mérésére mindkét évfolyamon, és a megfelelő p-értékek (az alábbi táblázatokban zárójelben megjelenítve) segítségével értékeltük a statisztikai szignifikanciát. Minden statisztikai elemzést a `scipy.stats` Python-modul segítségével végeztünk (Virtanen és mtsai., 2020).

Eredmények

A nem és az életkor sem az iskolai sikerességgel, sem a szenzomotoros és kognitív képességekkel nem mutatott korrelációt. Ezzel szemben az iskolába járó gyerekek szocioökonómiai státusza jelentős hatással volt az eredményekre (4. táblázat). Nem az iskola helyszínét adó település SES szintje, hanem az iskola mint hely, vagyis az odajáró gyerekek SES-szintje meghatározó. Ez az eredmény a SES szempontjából történő szegregációt jelez.

4. TÁBLÁZAT

A gyerekek teszten mért képességei, valamint pedagógusok általi megítélése az iskolák és a települések jellemzőivel összevetve ($p < 0,05$)

TESZT ÉS ÉRTÉKELÉS – MUTATÓK A KÉT OSZTÁLYFOKON	Teszteredmények			Tanítói értékelés				
	Számolás feladat	Mennyiség feladat	Szókeresés feladat	Számolás	Számolás	Olvásás	Írás	Olvásás / Írás
	2	2	2	1	2	1	1	2
Iskolai HH-arány	-0.162	-0.2053	-0.1724	-0.2658	-0.2854	-0.2501	-0.2203	-0.228
HH település	0.084	-0.0541	0.0854	0.088	0.1287	0.0634	0.0541	0.1562
Iskola HHH-arány	-0.145	-0.1543	-0.1257	-0.2261	-0.3133	-0.2559	-0.2012	-0.278
Pedagógusszám az alsó tagozaton	0.152	0.0941	0.1326	0.1348	0.2984	0.0892	0.0659	0.2622
Az iskola tanulói létszáma	0.195	0.1675	0.1932	0.2909	0.2919	0.2573	0.2241	0.2716

FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolai sikerességet erősen meghatározza az iskola SES-jellemzője, és ez a tendencia a 2. osztályra fel erősödik. Míg azonban a tanítói értékelések korrelálnak az iskola SES-háttérével, a teszt által mért iskolai képességek és az iskolába járó gyerekek SES-szintje között gyengébb együtt járást találunk (4. táblázat). Az alacsonyabb SES-sel bíró iskolákban a tesztben mutatott képességek magasabbnak mutatkoztak az értékelésben megjelent értékeknél. Ez az eltérés azt jelezheti, hogy a tanítók az osztályzatok tekintetében nem a képességeket, hanem a megjelenő teljesítményeket értékelik. Az is lehetséges, hogy az iskolai feladatok és a játékosabb tesztfeladatok motivációs hatása közötti eltérés okozza a különbséget.

létezik egy alapvető iskolai sikerességet jelző szenzomotoros és kognitív csomag, amely lehetővé teszi a megfelelő teljesítmények elérését

Egy korábbi vizsgálatban az is kiderült, hogy nagycsoportos óvodás gyerekek jelentősen jobban teljesítették a tesztfeladatot, ha azt képernyőn kapták (Gyarmathy és Kucsák, 2012). Ez a tényező is okozhatja az eltérést, amennyiben a hátrányos helyzetű gyerekek számára a tablet nagyobb motivációt jelent, mint a jobb helyzetben lévő gyerekek számára. Valószínűleg mindezen tényezők együttes hatása érvényesült.

A tanítói értékelések alapján a különböző iskolai képességekben mutatott sikeresség erősen korrelál egymással (5. táblázat). Vagyis létezik egy alapvető iskolai sikerességet jelző szenzomotoros és kognitív csomag, amely lehetővé teszi a megfelelő teljesítmények elérését.

5. TÁBLÁZAT

Az egyes iskolai készségek egymással való szoros kapcsolata az 1. és 2. évfolyamon

Tanítói értékelés	Terület	Olvasás	Írás	Olvasás / Írás	Számolás	
	Osztály	1	1	2	1	2
Olvasás	1		0.831	0.7441	0.8055	0.666
Írás	1	0.831		0.7077	0.7833	0.6245
Olvasás / Írás	2	0.7441	0.7077		0.7081	0.8326
Számolás	1	0.8055	0.7833	0.7081		0.7227
	2	0.666	0.6245	0.8326	0.7227	

FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények jelzik, hogy az iskolai sikeresség mögött olyan tényezők állnak, amelyek mindegyik területen meghatározzák a fejlődést. Az adatok rámutatnak arra, miért fontos a korai óvodai fejlesztés, illetve iskolába lépés előtt a képesszerszerkezet megismerése, és szükség szerint az iskola megkezdése előtt és legalább az első iskolai évben az intenzív tréning, amennyiben a legfontosabb korai években a szükséges érés nem történt meg.

szükség szerint az iskola megkezdése előtt és legalább az első iskolai évben az intenzív tréning, amennyiben a legfontosabb korai években a szükséges érés nem történt meg

Az egyes iskolai képességek megfelelő fejlődéséhez számos szenzomotoros és kognitív funkció érettsége szükséges, melyek közül azonosíthatók a legfontosabbak, amelyek úgy tűnik, hogy a tanulási képesség alapját képezik az iskolakezdés idején, illetve további fontos, a tanulást általánosan meghatározó mutatók is megjelentek a kutatási adatok elemzésekor (6. táblázat). Úgy tűnik, hogy ezek a funkciók képezik az alapot az iskolai tanulásához.

6. TÁBLÁZAT

Az iskolai készségek és a szenzomotoros és kognitív funkciók korrelációi az első osztály végén ($p = 0.0$)

SENZOMOTOROS/KOGNITÍV TERÜLET	SZÁMOLÁS		SENZOMOTOROS/KOGNITÍV TERÜLET	OLVASÁS		SENZOMOTOROS/KOGNITÍV TERÜLET	ÍRÁS
<i>munkamemória</i>	0.4791	1	<i>munkamemória</i>	0.4059	1	<i>munkamemória</i>	0.3998
<i>időí szekvenciális feldolgozás</i>	0.4333	2	<i>időí szekvenciális feldolgozás</i>	0.3880	2	<i>időí szekvenciális feldolgozás</i>	0.3951
<i>auditív szekvenciális memória</i>	0.4092	3	<i>auditív szekvenciális memória</i>	0.3847	3	<i>beszédhang-megkülönböztetés</i>	0.3529
<i>beszédhang-megkülönböztetés</i>	0.3608	4	<i>beszédhang-megkülönböztetés</i>	0.3817	4	<i>auditív szekvenciális memória</i>	0.3387
<i>téri szekvenciális feldolgozás</i>	0.3583	5	<i>mennyiségfogalom</i>	0.3471	5	<i>téri szekvenciális feldolgozás</i>	0.3100
<i>mennyiségfogalom</i>	0.3493	6	<i>testséma</i>	0.2925	6	<i>testséma</i>	0.3008
<i>testséma</i>	0.2709	7	<i>téri szekvenciális feldolgozás</i>	0.2881	7	<i>mennyiségfogalom</i>	0.2894
<i>ujjtudatosság</i>	0.2568	8	<i>ujjtudatosság</i>	0.2772	8	<i>ujjtudatosság</i>	0.2759
<i>téri relációk</i>	0.2457	9	<i>téri relációk</i>	0.2467	9	<i>fonológiai tudatosság</i>	0.2533
<i>fonológiai tudatosság</i>	0.2401	10	<i>fonológiai tudatosság</i>	0.2355	10	<i>figurális elvonatkoztatás</i>	0.2362
<i>figurális elvonatkoztatás</i>	0.2314	11	<i>beszédértés</i>	0.2344	11	<i>egyensúly: jobb láb, csukott szem</i>	0.2297
<i>beszédértés</i>	0.2264	12	<i>téri orientáció</i>	0.2054	12	<i>téri orientáció</i>	0.2245
<i>egyensúly: jobb láb, csukott szem</i>	0.2255	13	<i>egyensúly: jobb láb, csukott szem</i>	0.2011	13	<i>téri relációk</i>	0.2223
<i>vizuális feldolgozás</i>	0.2230	14	<i>vizuális feldolgozás</i>	0.1946	14	<i>beszédértés</i>	0.2222
<i>téri orientáció</i>	0.1986	15	<i>téri szekvenciális memória</i>	0.1927	15	<i>vizuális feldolgozás</i>	0.2027

FORRÁS: saját szerkesztés

Összesítve a három vizsgált iskolai képességben elért sikeresség mögött meghúzódó tényezőket, azonosíthatók a legfontosabb funkciók, amelyek meghatározzák az iskolai sikerességet mindegyik iskolai terület tekintetében, éspedig: *munkamemória*, *időí szekvenciális feldolgozás*, *beszédhang-megkülönböztetés*, *téri szekvenciális feldolgozás* (7. táblázat).⁵

Az 6. és 7. táblázatokon az eredmények mutatják, hogy a szenzomotoros és kognitív funkciók érettsége előrejelzést ad az iskolai sikerességről. Ebben a tekintetben kiemelkedik a *munkamemória*, az *időí szekvenciális feldolgozása* és az *auditív szekvenciális emlékezőképesség*. Szintén kiemelt fontosságú a

beszédhang-megkülönböztetés és a *mennyiségfogalom* megléte. Általában a szekvenciális feldolgozás hatékonysága előnyt jelent az iskolai sikeresség szempontjából.

Kevésbé ismert a *testséma* és *ujjtudatosság* jelentős szerepe az iskolai készségek elsajátításában. A szenzomotoros integrációt jelző *egyensúly* feladatban kifejezetten a *jobb láb-bon állás csukott szemmel* mutatkozott lényeges mutatónak. A csukott szem miatt a test egyensúlyban tartását nem segíti a vizualitás, emiatt jelentős összpontosításra van szükség, vagyis az agyi működések nagyobb összerendezettségét jelzi a sikeres, jellemzően a domináns jobb lábon egyensúlyozás.

⁵ Megjegyzendő, hogy a vizsgált iskolai képességek mögött a táblázatban szereplő kognitív funkciókon túl egy hasonlóan erős szociológiai összefüggést is találtunk: az *osztályba járó gyerekek száma* korrelál az iskolai sikerességgel. Minél nagyobbak az osztályok, annál jobb eredményt érnek el a tanulók a képességteszten. Ez ellentmondásnak látszik, de érthetővé válik az összefüggés tekintetbe véve azt, hogy az eredmény mögött a kisiskolákba járó gyerekek hátrányos helyzete húzódik meg, minthogy a hátrányos helyzetű kis falusi iskolákban jellemzőek a kisebb osztálylétszámok.

7. TÁBLÁZAT

A harmadik évfolyamba lépéskori iskolai sikerességet meghatározó tényezők az első osztály kezdetén

RANG SOR	SZENZOMOTOROS/KOGNITÍV TERÜLET	ISKOLAI KÉSZSÉGEK
1	munkamemória	0.4283
2	idősi szekvenciális feldolgozás	0.4055
3	auditív szekvenciális memória	0.3775
4	beszédhang-megkülönböztetés	0.3651
5	mennyiség fogalom	0.3286
6	téri szekvenciális feldolgozás	0.3188
7	testséma	0.2881
8	ujjtudatosság	0.2699
9	fonológiai tudatosság	0.2430
10	téri relációk	0.2383
11	beszéértés	0.2277
12	egyensúly: jobb láb, csukott szem	0.2188
13	figurális elvonatkoztatás	0.2165
14	téri orientáció	0.2095
15	vizuális feldolgozás	0.2068

FORRÁS: saját szerkesztés

A teszt iskolai képességeket mérő három feladatának (Számolás, Mennyiség, Szókere-sés) eredményét a tanítói értékeléssel is öss-szevetettük. Az adatok azt jelzik, hogy ha

nem is erős, de kapcsolat van a tesztben mért képesség és a tanítói értékelés alapján mutatott képességszint között (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

A számolási és olvasási képességet felmérő feladatok eredményének korrelációja a pedagó-gusi értékeléssel

Tanítói értékelés	Teszt adatok	Számolás feladat	Mennyiség feladat	Szókere-sés feladat
	Osztály	2	2	2
Olvasás	1	0.4179	0.2691	0.3894
Írás	1	0.3993	0.2562	0.3986
Olvasás / Írás	2	0.5624	0.3511	0.4882
Számolás	1	0.5076	0.3899	0.3799
	2	0.5924	0.4097	0.384

FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények szerint viszonylag megbízhatóan tudjuk mérni a szóolvasás és számolás terén a sikerességet, de a teszteredmények nem pontosan fedik a tanítói értékelés adatait. Az eltérésnek több oka lehet, amit már a fentiekben a SES-különbségek esetén jeleztünk. Emellett fontos probléma, hogy egy vizsgálati adat bizonytalanabb lehet, különösen gyerekek esetében, mint a folyamatos értékelés. Másrészt a tesztvizsgálat során konkrét feladatot kellett elvégezni, ami egyszerű, könnyen érthető helyzet még azok számára is, akiknél a beszédértés és egyéb kognitív területek megnehezítik az iskolai sikerességet.

Az eredmények közötti eltérés jelzi, hogy az adatalapú döntéshozatalban a tesztadatok és a pedagógusi folyamatos

megfigyelések összevetése képezhet megbízható információt.

Megvizsgáltuk külön-külön a kognitív és szenzomotoros területek iskolai sikerességre gyakorolt hatását. Az iskolakezdéskor elért eredmények az első osztály végén még nagyon erős korrelációkat adnak, de több területen ez a második osztályra is megmarad. A 9. táblázatban kiemeltük azokat a mért funkciókat, amelyek a korrelációk alapján az iskolakezdéskor még a második osztály végi iskolai sikerességet is előre jelzik. A korábbi elemzések mutatják, hogy több funkció is erősen belejátszik az olvasás, írás és számolás képességének kialakulásába, de vannak funkciók, amelyek éretlensége különös eséllyel kudarchoz vezet a tanulásban.

9. TÁBLÁZAT

A gyerekek első és második osztályos tanítói értékelésének korrelációi a kognitív mutatókkal (a sötétített mezők az legerősebb kapcsolatokat jelzik)

Teszt és pedagógusi értékelés eredménye		Számolás feladat	Mennyiség feladat	Szókeresés feladat	Számolás	Számolás	Olvasás	Írás	Olvasás / Írás
Mutatók	osztályfok	2	2	2	1	2	1	1	2
Figurális elvonatkoztatás	1	0.174	0.2085	0.1476	0.2653	0.1585	0.209	0.2615	0.1954
Figurális elvonatkoztatás	2	0.3217	0.3106	0.2136	0.3631	0.3911	0.2758	0.2987	0.3693
Vizuális feldolgozás	1	0.1123	0.0782	0.1413	0.216	0.1341	0.1925	0.2092	0.1177
Munkamemória	1	0.269	0.2772	0.1707	0.4929	0.3561	0.4261	0.4116	0.3794
Munkamemória	2	0.3257	0.2996	0.2328	0.4073	0.4003	0.4025	0.3625	0.4273
Auditív szekvenciális memória	1	0.2544	0.2371	0.2277	0.4537	0.3449	0.4326	0.3734	0.3965
Auditív szekvenciális memória	2	0.2908	0.2728	0.257	0.3863	0.3801	0.3914	0.3762	0.4279
Kontrollfunkció	1	0.1298	0.1147	0.1289	0.2025	0.1891	0.1917	0.1717	0.2011
Kontrollfunkció	2	0.2049	0.1211	0.1254	0.2235	0.2583	0.2013	0.2308	0.2695
Beszédértés	1	0.1459	0.074	0.085	0.2858	0.2677	0.1272	0.2916	0.148

FORRÁS: saját szerkesztés

A kognitív funkciókkal szemben a szenzomotoros érettséget gyakran másodlagosnak tekintik még a szakemberek is, pedig több, az első osztály elején mért szenzomotoros terület érettségének hatása a második

osztály végén is kimutatható. Ilyen a *testrészek azonosítása és az ujjtudatosság*. Különösen a matematika tanulásában játszik szerepet a testséma érettsége (10. táblázat).

10. TÁBLÁZAT

A gyerekek első és második osztályos iskolai készségeinek korrelációi a szenzomotoros mutatókkal (a sötétített mezők a legerősebb kapcsolatokat jelzik)

Test és pedagógusi értékelés eredménye		Számolás feladat	Mennyiség feladat	Szókeresés feladat	Számolás	Számolás	Olvasás	Írás	Olvasás / Írás
Mutatók	osztály-szint	2	2	2	1	2	1	1	2
Testséma	1	0.0641	0.121	0.1152	0.2886	0.3054	0.1611	0.293	0.1336
Ujjtudatosság	1	0.066	0.1483	0.1082	0.2916	0.2909	0.2035	0.2879	0.2012
Ujjtudatosság	2	0.1661	0.1159	0.1805	0.2672	0.2374	0.3138	0.2287	0.317

FORRÁS: saját szerkesztés

A testsémára épül a téri orientáció. A *téri elemek minta utáni rendezése* feladat több mutatóját is felhasználtuk. A legerősebbnek az *idő tényező* mutatkozott, vagyis, hogy milyen gyorsan tud a gyermek egy minta alapján téri elemeket rendezni. Az első osztály elején mért érték még a második osztály végéig matematikaosztállyal is korrelált.

Bár a téri orientáció nem került a legmeghatározóbb 15 funkció közé, egyik mutatója tekintetében előre jelző szerepe van az iskolai sikerességben. A *téri orientáció* mellett a *téri relációk* követése, a téri relációs szavak megértése is hozzájárul a sikerességhez a matematika terén (11. táblázat).

11. TÁBLÁZAT

A gyerekek első és második osztályos iskolai készségeinek korrelációi a szenzomotoros mutatókkal – téri orientáció (a sötétítés a legerősebb kapcsolatokat jelzi)

Test és pedagógusi értékelés eredménye		Számolás feladat	Mennyiség feladat	Szókeresés feladat	Számolás	Számolás	Olvasás	Írás	Olvasás / Írás
Mutatók	osztály-szint	2	2	2	1	2	1	1	2
Téri orientáció-idő	1	-0.1634	-0.1384	-0.1492	-0.3159	-0.3206	-0.2357	-0.3772	-0.2403
Téri orientáció-idő	2	-0.0769	-0.0502	-0.0632	-0.1489	-0.152	-0.143	-0.1791	-0.1805
Téri relációk	1	0.1427	0.1186	0.1286	0.2915	0.2822	0.1859 (0 0)	0.2938	0.1342

FORRÁS: saját szerkesztés

Az alapvetőbb szenzomotoros képességek érése többé-kevésbé megtörténik az iskolakezdés idejére, de az ezekre épülő magasabb rendű funkciók még nem feltétlenül készek. A 12. táblázat adatait elemezve

látható, hogy ezek a magasabb rendű szenzomotoros képességek mennyire erős előrejelzői a számolás, olvasás és írás terén elért sikerességnek.

12. TÁBLÁZAT

A gyerekek első és második osztályos tanítói értékelésének korrelációi a szenzomotoros mutatókkal – szekvenciális és fonológiai feldolgozás (a sötétítés a legerősebb kapcsolatokat jelzi)

Teszt és pedagógusi értékelés eredménye		Számolás feladat	Mennyiség feladat	Olvasás feladat	Számolás	Számolás	Olvasás	Írás	Olvasás / Írás
Mutatók	osztály-fok	2	2	2	1	2	1	1	2
Téri szekvenciális feldolgozás	1	0.193	0.2655	0.1505	0.314	0.3324	0.2658	0.3904	0.2872
Téri szekvenciális feldolgozás	2	0.1459	0.1658	0.1372	0.1729	0.1357	0.1982	0.2123	0.2221
Idői szekvenciális feldolgozás	1	0.2939	0.3054	0.2218	0.4066	0.421	0.3527	0.4734	0.3418
Idői szekvenciális feldolgozás	2	0.2222	0.1707	0.2055	0.2348	0.2322	0.3137	0.2479	0.2811
Beszédhangok megkülönböztetése	1	0.2304	0.2113	0.2294	0.4712	0.4407	0.4466	0.4489	0.3725
Fonológiai tudatosság (helyes válasz)	1	0.1161	0.1257	0.1319	0.2611	0.2733	0.2441	0.2651	0.2285
Fonológiai tudatosság (hibák száma)	1	0.0917	0.1471	0.123	0.3391	0.3404	0.2772	0.3146	0.2094
Beszédértés	1	0.1459	0.074	0.085	0.2858	0.2677	0.1272	0.2916	0.148

FORRÁS: saját szerkesztés

Ahogy már a korábbi elemzésből is kiderült, különösen nagy hatása van az *idői szekvencialitásnak*, amelynél mindegyik második osztályos iskolai készség-mutató esetén szignifikáns kapcsolatot detektáltunk. Hasonlóan általános a fontossága az első osztályban mért *beszédhang-megkülönböztetésnek*. Kiemelendő, hogy nemcsak a literális képességekre, hanem még erősebben a számolásra van hatással a *beszédhang-megkülönböztetés*. Ugyanez a helyzet a *fonológiai tudatossággal*, mert az első osztály elején vizsgált *szavak elején lévő beszédhang azonosítása* kissé jobban

összefügg a második osztály végén a matematika, mint az olvasás-írás tantárgyakban mutatott teljesítménnyel.

Érdemes ismét hangsúlyozni, hogy a fent feltüntetett funkciók az első osztályban nagyobb hatással vannak, mint a második osztály végén, vagyis kezdetben különösen erősen befolyásolják a tanulást, és ez a hatás minden egyéb tényező ellenére többé-kevésbé megmarad második osztályra is.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az adatalapú tanulás-szervezés paradigma-váltást jelent a tanulásról való gondolkodásban. A gyerekek különbözőségét figyelembe véve optimalizálható a tanulási környezet. A pedagógia, pszichológia, a rendszerelmélet és a bizonyítékokon alapuló gyakorlat meglátásainak

integrálásával ez a megközelítés képessé teszi a pedagógusokat arra, hogy megalapozott döntéseket hozzanak, és csoportra, valamint személyre szabott, méltányos és hatékony tanulási környezetet hozzanak létre. A technológia

folyamatos fejlődésével az adatalapú tanulás-szervezés elméleti alapjai továbbra is kulcsfontosságúak maradnak a területen felmerülő kihívások és lehetőségek kezelésében. Mindeközben – a gyerekek érdekében – a pedagógusok egyre hatékonyabb vizsgálati eszközöket használhatnak a gyakorlatban.

A kognitívprofil-tesztelés multidiszciplináris törekvés, amely a kognitív pszichológia, a pszichometria, a neuropszichológia és a fejlődéslélektan alapjain nyugszik. Az elméleti felismerések és az empirikus kutatások integrálásával ezek a tesztek szilárd keretet biztosítanak a képességek egymásra épülésének és szerkezeti sajátosságainak megismeréséhez, megértéséhez és értékeléséhez.

Bemutattuk a Szenzomotoros és Kognitív Profil Tesztet és használatának előnyeit, lehetőségeit. Vizsgálatunk rámutatott az iskolát kezdő gyerekek fejlődési sajátosságai megismerésének fontosságára. Az eredmények egyértelműsítik, hogy a legfontosabb szenzomotoros és kognitív funkciók fejlesztése az iskolai kudarcok megelőzésének legbiztosabb módja.

a fejlesztésben a konkrét tevékenységek bevezetése hatékonyabbá tehető, amennyiben ezek egymáshoz való viszonyát, egymásra épülését figyelembe vesszük

Az iskolakezdéskor még számos éretlen funkció nehezhítheti meg a tanulást, és ezek feltárása fontos feladata az iskolának. Szakmai hiba és további zavarok kialakulásának alapja olyan funkciókra építeni a tanítást, amelyek még nem

vagy csak gyengén fejlettek. Az adatalapú döntéshozatal az iskola, osztály és az egyes gyerekek fejlettségének megfelelő tanulási környezet kialakítására ad lehetőséget.

A későbbiekben folytatjuk a gyerekek követését, valamint az adatok feldolgozását. Érdeemes azt a problémakört feldolgozni, amelyet már ez az első elemzésünk is kimutatott, miszerint az iskolai sikerességben nagy szerepet játszik az iskola szociokulturális háttere. A másik kutatási irány az egyes szenzomotoros és kognitív funkciók egymással való kapcsolatának további elemzése, mert a fejlesztésben a konkrét tevékenységek bevezetése hatékonyabbá tehető, amennyiben ezek egymáshoz való viszonyát, egymásra épülését figyelembe vesszük.

IRODALOM

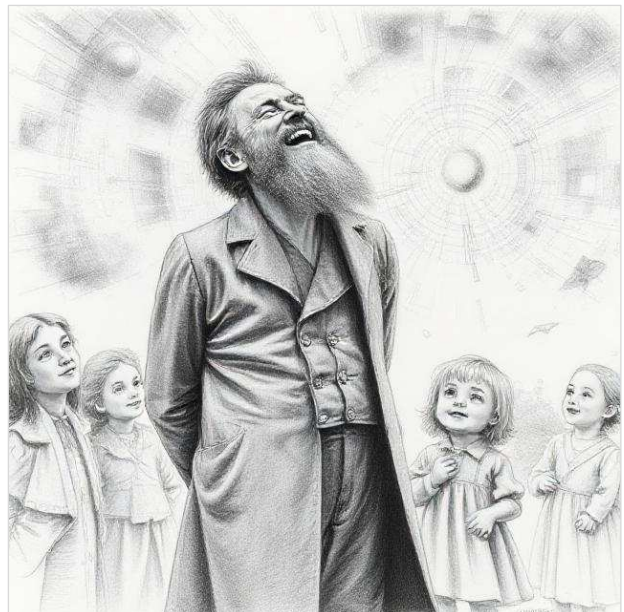
- Anastasi, A. és Urbina, S. (1997): *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.
- Baker, R. S. és Yacef, K. (2009): The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*. **1**. 1. sz., 3–17.
- Custer, S., King, E. M., Manuelyan Atinc, T., Read, L. és Sethi, T. (2018): *Toward data-driven education systems: Insights into using information to measure results and manage change*. Center for Universal Education at the Brookings Institution. Letöltés: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/02/toward-data-driven-education-systems.pdf>
- Csapó B. és Zsolnai A. (szerk., 2019): *Neveléstudomány: Az elmélet és a gyakorlat találkozása*. Akadémiai, Budapest.
- Clements, S. D. (1966): *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification*. Public Health Service Publication No. 1415. Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC: U.S.
- Del Giudice, M. (2014): Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. *Child Development Perspectives*. **8**. 4. sz., 193–200. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12084>
- Diamond, A. (2013): Executive functions. *Annual Review of Psychology*. **64**. 1. sz., 135–168.
- Endrődy O., Svraka B. és F. Lassú Zs. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE TÓK, Budapest.
- Gyarmathy É. (2020): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érzésének kulturális háttere. In: Endrődy O., Svraka B és F. Lassú Zs. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE TÓK, Budapest. 24–35.
- Gyarmathy É. és Smythe, I. (2000): Többnyelvűség és az olvasási zavarok. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*. **1**. 4. sz., 63–76.
- Gyarmathy É. és Kucsák J. (2012): *A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya*. Iskolakultúra. **12**. 9. sz.
- Gyarmathy É., Gyarmathy Zs., Szabó Z., Pap A. és Kraiciné Szokoly M. (2019): Tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérése. *Opus et Educatio*. **6**. 3. sz., 297–309. Letöltés: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/330/574> (2025. 09. 01.).
- Gyarmathy É., Gyarmathy Zs., Szabó Z. (2021): A Sakkpalota képességfejlesztő program hatásvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. **71**. 3–4. sz.
- Isaksson, J., Ruchkin, V., Aho, N., Lundin Remnélius, K., Marschik, P. B. és Bölte, S. (2022): Nonshared environmental factors in the aetiology of autism and other neurodevelopmental conditions: a monozygotic co-twin control study. *Molecular Autism*. **13**. 1. sz. (8.).
- Kertzman, S., Gyarmathy É., Vainder, M., Vojtová, V., Mikulášek, L., Sirota, A., Motschnig, R., Hagelkruys, D. és Lerer, B. (2017): Web-based Real-time Neuropsychological Assessment in Dyslexia. *BMC Psychiatry*. *BPSY-D-16*.
- Kovacs, K. és Conway, A. R. (2016). Process overlap theory: A unified account of the general factor of intelligence. *Psychological Inquiry*. **27**. 3. sz., 151–177.
- Leal, M. F. C., Catarino, R. I., Pimenta, A. M. és Souto, M. R. S. (2023): The influence of the biometals Cu, Fe, and Zn and the toxic metals Cd and Pb on human health and disease. *Trace Elements and Electrolytes*. **40**. 1. sz. (1).
- Lee, A. S. E., Ji, Y., Raghavan, R., Wang, G., Hong, X., Pearson, C., Mirolli, G., Bind, E., Steffens, A., Mukherjee, J., Haltmeier, D., Fan, Z. T. és Wang, X. (2021): Maternal prenatal selenium levels and child risk of neurodevelopmental disorders: A prospective birth cohort study. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*. **14**. 12. sz., 2533–2543. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2617>
- Lenahan, M. E., Summers, M. J., Saunders, N. L., Summers, J. J. és Vickers, J. C. (2016): Does the Cambridge Automated Neuropsychological Test Battery (CANTAB) Distinguish Between Cognitive Domains in Healthy Older Adults? *Assessment*. **23**. 2. sz., 163–172. DOI: <https://doi.org/10.1177/1073191115581474>

- Lichtenberger, E. O., Sotelo-Dynega, M. és Kaufman, A. S. (2009): The Kaufman Assessment Battery for Children—Second Edition. In J. A. Naglieri & S. Goldstein (szerk.): *Practitioner's Guide to Assessing Intelligence and Achievement*. John Wiley & Sons, Inc. 61–93.
- Margolis, A. E., Dranovsky, A., Pagliaccio, D., Azad, G., Rauh, V. és Herbstman, J. (2025): Annual Research Review: Exposure to environmental chemicals and psychosocial stress and the development of children's learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **66**. 4. sz., 547–568.
- Mohai K., Perlusz A., Katona, N. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem.
- Molnár, G. (2022): How to Make Different Thinking Profiles Visible Through Technology: The Potential for Log File Analysis and Learning Analytics. In: Virvou, M., Tsihrintzis, G.A., Tsoukalas, L.H., Jain, L.C. (szerk.): *Advances in Artificial Intelligence-based Technologies. Learning and Analytics in Intelligent Systems. Vol 22*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-80571-5_9
- Molnár Gy. és Csapó B. (2019): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*. **29**. 4–5.
- Moore, A. L. és Miller, T. M. (2018): Reliability and validity of the revised Gibson Test of Cognitive Skills, a computer-based test battery for assessing cognition across the lifespan. *Psychology Research and Behavior Management*. **11**. 25–35. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S152781>
- Nagy J. (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai, Budapest
- Nasreddine, Z. S., Phillips, N. A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J. L. és Chertkow, H. (2005): The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*. **53**. 4. sz., 695–699. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x>
- Park, D. C. és Reuter-Lorenz, P. (2009): The adaptive brain: aging and neurocognitive scaffolding. *Annual Review of Psychology*. **60**. 173–196. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093656>
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., Mészáros Gy. (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Riachi, E., Holma, J. és Laitila, A. (2022): Psychotherapists' views on triggering factors for psychological disorders. *Discover Psychology*. **2**. 44. sz.: DOI: <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00058-y>
- Rohling, M. L., Williamson, D. J., Miller, L. S. és Adams, R. L. (2003): Using the Halstead-Reitan Battery to diagnose brain damage: a comparison of the predictive power of traditional techniques to Rohling's Interpretive Method. *The Clinical Neuropsychologist*. **17**. 4. sz., 531–543. DOI: <https://doi.org/10.1076/clin.17.4.531.27938>
- Salthouse, T. A. (2009): When does age-related cognitive decline begin? *Neurobiology of Aging*. **30**. 4. sz., 507–514. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2008.09.023>
- Schneider, W. J. és McGrew, K. S. (2018): The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In: D. P. Flanagan és E. M. McDonough (szerk.): *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed.). The Guilford Press. 73–163.
- Sebestyén E. (2019): A pedagógiai adatvezérelt döntéshozatal: Elméleti megközelítések és vizsgálati lehetőségek. *Magyar Pedagógia*. **119**. 4. sz., 287–312. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.4.287>
- Siemens, G. (2013): Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*. **57**. 10. sz., 1380–1400.
- Sattler, J. M. (2001): *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Smythe, I. (2002): *Cognitive factors underlying reading and spelling difficulties: a cross-linguistic study (doctoral dissertation)*. University of Surrey, UK.

- Stein, T. P., Schluter, M. D., Steer, R. A., Ming, X. (2023): Bisphenol-A and phthalate metabolism in children with neurodevelopmental disorders. *PLoS ONE*. **18**. 9. sz. (e0289841). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289841>
- Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M. Reddy, T. Cournapeau, D. és mtsai. & SciPy 1.0 Contributors (2020): SciPy 1.0: Fundamental Algorithms for Scientific Computing in Python. *Nature Methods*. **17**. 3. sz., 261–272. DOI: 10.1038/s41592-019-0686-2
- Wang, J., Li, Y., Geng, X., Zhang, X., Xiao, Y. és Wang, W. (2022): Associations of Epstein-Barr Virus Infection with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Learning Disability, and Special Education in US Children. *International Journal of General Medicine*. **15**. 2187–2195. DOI: <https://doi.org/10.2147/IJGM.S355263>
- Wechsler, D. (2008): Wechsler Adult Intelligence Scale--Fourth Edition (WAIS-IV) [Database record]. APA PsycTests. DOI: <https://doi.org/10.1037/t15169-000>
- Zhu, Z., Wang, Y., Tang, S., Tan, H., Liu, C. és Cheng, L. (2021): Maternal exposure to pesticides during pregnancy and risk for attention-deficit/hyperactivity disorder in offspring: A protocol for systematic review and meta-analysis. *Medicine*. **100**. 26. sz. (e26430). DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000026430>
- Zsolnai A. (szerk., 2018): *Inkluzív pedagógia*. Akadémiai, Budapest

A prompt itt talán kevésbé volt kiforrott, a folyamat kiűszott a kontroll alól, aztán tessék. Csupán annyi valósult meg a képen, hogy Jókai „nagyot nevet”, illetve a liminális tér: „futurisztikus, óriási tér”. A többi hallucináció; a kért „családok” helyett pl. A muzsika hangjából szalajtott kislányok nézik Jókait, meghozza egy politikai propagandakiadvány és egy hit-térítő brosúra kevert ikonográfiájába zártan. Az író szerencsére nem reflektál erre, annál inkább látszik boldognak attól, amit a szférák világában észlel.

De ne hagyjuk magunkat elszongítani: míg az író elméje alighanem csillagászati léptékű felsimeréseket tesz épp, addig a deepAI lendületes ceruzakezeléséből inkább a big data világuuralma iránti lelkesedést alíthatjuk.



LUDNIKNÉ PÁLFI DORINA – MOLNÁR BALÁZS

A pozitív pedagógia megjelenése az Új Pedagógiai Szemle hasábjain

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.05>

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A pozitív pedagógia mind erőteljesebben jelen a modern pedagógiai gondolkodásban, és egyre gyakrabban találkozhatunk vele a nevelés-oktatás gyakorlatában is. Jelen munkánk a pozitív pedagógia fogalomkörének megjelenését vizsgálja az egyik legjelentősebb hazai neveléstudományi szakfolyóiratban, az Új Pedagógiai Szemlében. Célunk megismerni és összegezni azon tanulmányokat, amelyek 2011 és 2024 között az ÚPSz oldalain jelentek meg a pozitív pedagógia tárgykörében, vagy ahhoz szorosan kapcsolódóan. Reményeink szerint ez fontos tanulságokkal szolgál azzal kapcsolatban, hogy a pozitív pedagógia miként nyert, illetve nyer terepet a hazai neveléstudományi kutatásokban, hol található a főbb súlypontok, miben látják a magyar kutatók a hazai adaptáció lehetőségét.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

A pozitív pedagógia elméleti alapjait a *pozitív pszichológia* adja (Ladnai, 2018), ezért az elméleti háttér ismertetését a pozitív pszichológiával kezdjük. Ennek történelmi vonatkozását, megszületésének körülményeit, jelentősebb kutatóit, főbb elméleti téziseit vesszük számba. Ezt követően kerül

sor a pozitív pedagógia mint önálló szemléletmód – sőt, talán nem túlzás azt állítani, hogy paradigma – megjelenésének, sajátosságainak áttekintésére.

Az *Új Pedagógiai Szemle* tanulmányainak vizsgálata természetesen megkívánja, hogy a folyóiratról – alapításáról, jelenlegi működéséről – is közöljünk áttekintést. Ezek után térünk rá elemzésünkre, amely a pozitív pedagógia, illetve a pozitív pedagógiai szemléletmód megjelenésére irányul az ÚPSz hasábjain.

1.1 Pozitív pszichológia

A pozitív pszichológia abból a – jórészt a második világháborút követően kialakult – szakmai késztetésből született meg, hogy a pszichológia ne csak a „betegségek tudománya” legyen. Addig a patológiás esetek kezelése és a fizikai világban való boldogulás feltételeinek vizsgálata jelentette a pszichológia fő területeit. A kor pszichológusai azonban egyre inkább elkezdtek a pozitív lelki jelenségek felé fordulni. Addig a betegekre a külső körülményeket passzívan elszenvető személyként tekintettek, s a pszichológia a beteg ember károsodásait tárta fel és orvosolta (Oláh, 2004). A világháborút követően azonban a teljesen „normális” emberek is bekerültek a pszichológia látóterébe. Olyan humanisztikus eszméáramlat kezdett kialakulni a pszichológiában, amely az embert a

javak pusztá felhalmozásánál többre pre-desztinálta (Bagdy, 2021).

A pozitív pszichológia kifejezést elsőként Abraham Maslow használta 1954-ben megjelent könyvében, a *Motivation and Personality*-ben. Az 1954-es kiadás tartalmazott egy fejezetet „A pozitív pszichológia felé” címmel, amely a pszichológiai egészség, a pozitív emberi lelki tapasztalatok irányában nyitotta ki a pszichológia érdeklődését, a korábbi betegségek központú pszichológiai megközelítésmódokkal szemben. Ez az új humanisztikus pszichológiai felfogás az 1970-es években kezdett igazán kibontakozni, elsősorban az Egyesült Államokban. A szemléletmód változásának valódi hatását 2000-re datálhatjuk, amikor is mindez látványos paradigmatisztikus váltáshoz vezetett (Horváth, 2023).

Seligman és Csikszentmihályi (2000) – akiket a pozitív pszichológia megalkotóiként tartanak számon – amerikai előzményként Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers, Karl Gustav Jung és William James¹ munkásságát emelik ki. Természetesen rajtuk kívül is számos elméletalkotó nevesíthető. John Stuart Mill angol filozófus elmélete a tudás és a szeretet előtérbe helyezését és az önmegvalósítás jelentőségét; William Stern német pszichológus – az IQ fogalmának megalkotója – pedig az egyéni különbségek és az individualizálás jelentőségét hangsúlyozta. Karl Bühler német pszichológus, aki az állatok és emberek viselkedését vizsgálta, olyan etológiai megállapításokat tett, amelyek

szintén a pozitív pszichológia forrásterületéhez sorolhatók (Pléh, 2004).

Seligman és Csikszentmihályi (2000) *Positive Psychology – An Introduction* című tanulmányukban a pozitív pszichológia területeiként egy időbeli fókuszok szerinti hármas felosztást javasoltak: jóllét és elégedettség (*well-being, contentment, satisfaction*) a múltban; remény és optimizmus (*hope, optimism*) a jövő tekintetében és örömezet, boldogság (*flow, happiness*) a jelenben.

Seligman, 2002-ben kiadott *Authentic happiness* című könyvében a pozitív pszichológia három területéként a pozitív érzelmek tanulmányozását (*study of positive emotion*), a pozitív jellemvonások tanulmányozását (*study of the positive traits* – elősorban erősségek, értékek, készségek mint pl. intelligencia és atletikusság) és a pozitív intézmények (*study of the positive institutions* – demokrácia, erős családi kötelékek, szabad érdeklődés) tanulmányozását jelölte meg. Ezen könyvében

Seligman hangsúlyozza, hogy az autentikus boldogság az erősségeink feltárásának, fejlesztésének és ezek használatának egységét jelenti. Hiszi és vallja, hogy a pozitív pszichológia alapkategóriái nemcsak az élet „könnyű” időszakában fejtik ki hatásukat és szolgálnak számunkra megerősítéssel, hanem a nehéz időkben is nélkülözhetetlen erőforrásokat jelentenek (Seligman, 2002). Ezzel életeseményeink teljes körére alkalmazható referenciakeretet jelent az új irányzat.

nemcsak az élet „könnyű” időszakában fejtik ki hatásukat

¹ Elsősorban a felsorolt szerzők következő műveit sorolhatjuk ide: Maslow, A. (1971): *The farthest reaches of human nature*. New York: Viking; Allport, G. W. (1961): *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart & Wilson, New York; Rogers, C. R. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston; Jung, C. (1933): *Modern man in search of a soul*. Harcourt, New York; James, W. (1958): *Varieties of religious experiences*. Mentor, New York.

Seligman 2010-ben kiadott könyvében (*Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*) újraértelmezte korábban tett megállapításait. Ebben a munkájában bevallja: a *boldogság* kifejezés is átfogalmazásra szorul, hiszen a „boldogság” szó hallatán a folyamatos jókedv, derű, mosolygás jut az emberek eszébe. Már nem akarja, hogy a pozitív pszichológia egy ilyen hedonisztikus jelentéstartalmat kapjon. Eddig azt hangsúlyozta, hogy a pozitív pszichológia célja az élettel való elégedettség növelése. Új művében ezt módosította azzal, hogy létrehozott egy, a pozitív pszichológia kereteihez jól illeszkedő *jólételeméletet*. *Seligman* szerint a *boldogság* egy viszonylag egyszerű, megta- pasztalt jelenség, míg a *jólét* már egy össze- tett fogalom. Kidolgozta az ún. PERMA modellt, mely a jólét ele- meinek kezdőbetűjéből ki- alakított mozaikszó: pozi- tív érzelmek (*positive emotion*), elköteleződés (*engagement*), kapcsolatok (*relationships*), értelem (*meaning*), teljesítmény (*accomplishment*) (*Seligman*, 2010). A későbbiekben ezt a mo- dellt kiegészítették a fizikai egészség, vitali- tás (*health*) dimenziójával is, így alakítva ki a PERMAH modellt, amelyből már nem maradnak ki a testi, fizikai aspektusok sem (*Beregi és Bognár*, 2021). Mindezek mellett természetesen a pozitív paradigma további elemei („flow, megküzdés, érzelmi intelli- gencia, protektív személyiségtényezők, [...], erősségek” [*Oláh*, 2021]) is megmaradtak és továbbra is hatnak mind a kutatás, mind a napi gyakorlat világában.

fő iránya a boldog és sikeres emberek lelki működésének megértése

1.2 Pozitív pedagógia

A pozitív pedagógia olyan pedagógiai törek- vések ernyőfogalma, amelyek tudatosan épí- tenek a pozitív pszichológia eszköztárára, és a hagyományos ismeretközvetítő oktatási folyamatokat kiterjesztve a tanulók egyéni és társas kompetenciáit állítják a pedagógiai folyamatok középpontjába (vö. *Hamvai és Pikó*, 2008). *Seligman* és munkatársai is de- finiálták ezt a fogalmat 2009-ben, és szoros kapcsolatot tételeztek fel a jólét fogalomkö- rével: „...but imagine if schools could, wit- hout compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achieve- ment. Imagine Positive Education” („...de képzeljük el, mi lenne, ha az iskolák – anél- kül, hogy bármelyiket is feláldoznák – mind

a jólét-, mind a teljesít- ményképességeket tanít- hatnák...”; *Seligman* és mtsai., 2009, 293–294. o.). Fontos azonban ki- emelni, hogy a gyakorlati implementáció nemcsak

filozófiai, hanem empirikus alapokon is nyugszik. *White és Murnay* (2015) hangsú- lyozza, hogy a pozitív pedagógia bizonyíté- kon alapszik, tudományosan megalapozott, ugyanakkor értékalapú.

A pozitív pszichológia kialakulásának, fejlődésének minden fázisában megfigyel- hető, hogy pedagógiai koncepciók is kap- csolódtak a pszichológiai tézisekhez. Ez nem meglepő, hiszen a pozitív pszichológia fő iránya a boldog és sikeres emberek lelki mű- ködésének megértése, az erősségekre, meg- lévő belső erőforrásokra való építés. Ennek köszönhetően kiszabadult a pszichológia a hagyományos orvosi paradigmából („[lelki] betegek gyógyítása”) és széles horizontok

nyíltak meg előtte. Ezek egyik legfontosabbika a nevelés és oktatás intézményrendszerének horizontja, amely a lehetőségek különösen széles terepét nyitja meg a pozitív pszichológiai szemléletmód gyakorlatba való átültetésére. Erre számos példát találunk a pozitív pszichológia fejlődéstörténetében:

Az **előképek időszakában (1954 előtt)**² már számos olyan pszichológiai vagy éppen egészségtudományi koncepció jelent meg (gondolhatunk például a WHO 1948-as komplex, testi, lelki, szociális jóllétet hangsúlyozó egészségszempontjára), amelyben a modern pozitív pszichológia egy vagy több elve is hangsúlyosan szerepelt. Az öröm, a boldogság felé nyitó pszichológiai irányzatokra építő iskolamodellék közül talán a legeklektikusabb példa az 1921-ben Nagy-Britanniában alapított, a boldogságot, szabadságot, szeretetet, kreativitást középpontba állító Summerhill iskola.

Ez a modern szabad nevelési modellek egyik – ma is működő – ősképe, mögöttes filozófiájában pedig ott találjuk a pszichoanalízis eszmérendszerét (Neill, 2004).

A pozitív pszichológia **szubszisztens időszakában (1954–2000)** már létezik maga a fogalom is (*pozitív pszichológia*; időnként a *pozitív pedagógiával* is találkozhatunk), azonban ezek egyéb nagy pszichológiai iskolákhoz, irányzatokhoz kapcsolódóan, azok részeként jelennek meg. Ebben az időszakban a pozitív pszichológia nagy témái (pozitív érzelmek, értelemmel teli élet, önkibontakoztatás stb.) is fókuszba kerülnek, és egyre több szak- és

ismeretterjesztő munka jelenik meg ezekben a kérdéskörökben.

A korszak valószínűleg legismertebb nagy pszichológiai irányzata, amely tudatosan célozta meg a pozitív pszichológiai témákat, a humanisztikus pszichológia volt, amely komoly hatást gyakorolt a pedagógiára is. A Gordon-féle módszereket (pl. aktív hallgatás, én-üzenetek) gyakran még azok a pedagógusok is elkezdték használni, akik egyébként nem vallották magukat humanisztikus pedagógusoknak. A humanisztikus pedagógiát megvalósító, ezáltal a későbbi pozitív pszichológiát, pedagógiát megelőlegező ún. személyközpontú megközelítés Magyarországon is gyökeret vert a rendszerváltást követő szabadabb pedagógiai légkörben. A szemléletmód és a pedagógiai praxis eredményeiről az Új Pedagógiai Szemle is sokszor beszámolt, beszámolt (Langerné, 2019).

önállóvá vált irányzat

A pozitív pszichológia **autonóm időszaka**

(2000–) 2000-ben köszöntött be, Seligman és Csíkszentmihályi munkásságának köszönhetően. Az autonóm korszak első szakasza a PERMA modell megjelenéséig tartott (2010), majd a modellel a pozitív pszichológia egy, a korábbiaknál is még erősebb jóllétalapú irányultságot kapott, és talán nem alaptalan kijelentenünk, hogy ez újabb szakaszként kezelhető az önállóvá vált irányzat történetében. A pozitív pszichológia azonban még így sem tekintendő kiforrott, kész irányzatnak, sok szempontból gyűjtő vagy ernyőjellegű mutat (Bagdy, 2020). A pozitív pszichológia megteremtésének munkája tehát folytatódik.

² A bemutatásra kerülő szakaszolás szerzői konstrukció, amely a vonatkozó szakirodalomra és pszichológiatörténeti adatokra épül. Népszerű megközelítésmód a szakaszolásra a pozitív pszichológia első, második és harmadik hullámának megkülönböztetése is (pl. Wissing, 2022).

A pozitív pszichológia az új évezred küszöbén már önálló irányzatként mutatkozott be, és a kezdetektől fogva erős pedagógiai vonatkozásokkal bírt. Ez gyorsan elvezetett a pozitív pedagógia modern, pozitív paradigmára épülő értelmezéséig, és a kétezres évektől kezdődően egyre több pozitív pedagógiai kezdeménnyel találkozhatunk. Az első programok közül kiemelendő a Penn Reziliencia Program (Penn Resiliency Program, PRP), amelynek a gyökerei a korábbi évtizedre is visszanyúlnak, vagy a Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanszék (Strath Haven Positive

Psychology Curriculum, SHPPC; Magyaródi, 2020). A pozitív pedagógia gyakorlata gyorsan kitört az amerikai egyesült államokbeli bölcsőjéből és számos, gyakran nem is az észak-amerikai vagy európai kultúrkörhöz tartozó országban (pl. India, Kína, Egyesült Arab Emírátsok) is megjelent, népszerűvé vált (Magyaródi, 2020).

Az autonóm korszak második szakaszában Magyarországon is deklaráltan megjelent a pozitív pedagógia, elsőként a Boldogságóra program keretében, amelyet a Jobb Veled a Világ Alapítvány indított el 2012 szeptemberében (Beck-Zaja és Zaja, 2023). Ezzel párhuzamosan a pozitív paradigma számos alapműve is elérhetővé vált magyar fordításban.³

a pozitív paradigma számos
alpműve is elérhetővé vált
magyar fordításban

A hazai kutatók tudományos munkássága még hamarabb elindult, és már az első szakasz úttörői között is ott találjuk a magyar szakembereket. Pléh Csaba és Oláh Attila előadtak az első Pozitív Pszichológiai Konferencián 2002-ben Washingtonban (Oláh 2021), magyar nyelvű publikációik is hamarosan megjelentek az *Iskolakultúra* hasábjain (Pléh 2004; Oláh 2004), akárcsak Pikó Bettina tanulmánya a *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* folyóiratban (Pikó, 2004). A pozitív pszichológia mellett a pozitív pedagógia fogalomköre sem volt már ebben az

évtizedben ismeretlen a szakmai folyóiratok olvasói körében (lásd pl. Hamvai és Pikó 2008).

Összességében elmondhatjuk, hogy mind a pozitív pszichológia,

mind a pozitív pedagógia esetében a magyarországi megjelenés alig-alig lemaradva, lényegében közvetlenül követte az úttörőnek tekinthető amerikai kezdeményezéseket.

1.3 Az Új Pedagógiai Szemle szerepe a magyar neveléstudományi életben

Az *Új Pedagógiai Szemle* (gyakran ÚPSz-ként emlegetik) – a *Pedagógiai Szemle* átalakulását követően – 1991-ben jött létre.

A Pedagógiai Szemlét 1950-ben az akkori Oktatási Minisztérium alapította, majd az első lapszám (duplaszámként) 1951

³ Ide tartozik Seligman-tól az *Autentikus életöröm* (2008), *Flourish – élj boldogan!* (2011), *Amin változtathatsz... és amin nem* (2011), *Az optimista gyermek* (2012), vagy a Csikszentmihályi Mihály és Isabella Selega által szerkesztett *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról* (2011) című kötet. Sonja Lyubomirsky „pozitív pszichológus” bestsellerjei szintén olvashatókká váltak (*Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben* (2008), *Boldogságmitoszok. Tények és tévhitek* (2013), akárcsak Barbara Fredrickson könyvei (*Love 2.0* (2014), *A pozitív érzelmek hatalma* (2015)).

szeptember–december időszakot átölelve jelent meg. A felelős szerkesztő ekkor *Vaszkó Mihály*⁴ volt. Mivel a második világháború után Magyarország a szovjet érdekszférába került, az oktatásról való gondolkodás ennek megfelelő irányvonalat kapott, ami a lapban megjelent írásokra is rányomta a bélyegét: 1953-ig a legfőbb témát „a szocialista ember nevelése” jelentette, és elsődlegesen (bár néhány magyar szerző tanulmánya is megjelenhetett) szovjet szerzők tanulmányainak magyarra fordítását közölte a lap (*Pénzes*, 2016).

1953-tól kezdődött el egy igen lassú változás, mely során egyre több magyar és nyugat-európai szerző írása is bekerülhetett a folyóiratba. 1962 jelentős állomás volt a lap életében: ekkor alakult meg az *Országos Pedagógiai Intézet*, melynek ettől az évtől a Pedagógiai Szemle a folyóirátá vált. Ez azt

eredményezte, hogy jelentős kutatók állandó publikálási lehetőséget kaphattak a folyóirat lapjain. Bár a marxista szemlélet még erősen befolyásolta a megjelent tanulmányok szellemiségét, az „enyhülés” elkezdődött. Az 1962 és 1970 közötti időszakot a nevelésfilozófia, a tantervelmélet, a neveléstudományi kutatások mind gyakoribb megjelenése jellemezte. 1970-től a Pedagógiai Szemle elkezdett nyitni a fiatal kutatók felé, a folyóiratot egyre inkább a modern neveléstudományi szemlélet kezdte áthatni, az

ideológiai irányvonal pedig lassan háttérbe szorult. 1976-tól a folyóirat már az oktatáspolitikai gondolkodás egyik fő színterévé vált. 1989-ben a Pedagógiai Szemle az első olyan folyóirat volt, amelyben szabad teret kaptak az egyházak, az akkor alakuló pártok, civil szervezetek oktatásról vallott nézetei (*Pénzes*, 2016; *Schüttler*, 2005).

1991-ben az új idők jegyében nevet váltott a folyóirat és megszületett az Új Pedagógiai Szemle, mely egyfelől helye lett a neveléstudományi kommunikációnak és szakmai vitáknak, másfelől a neveléstudományi kutatások eredményeit is rendszeresen közölte, közli.

Az Új Pedagógiai Szemle küldetésnyilatkozatában⁵ leírtak alapján a lap törekszik megszólaltatni a gyakorlati szakembereket, a kutatókat, a pedagógusképzésben és a szakpolitikában munkálkodó szakembereket egyaránt. Célja olyan tér létrehozása, ahol „a neveléstudomány, az oktatáspolitikai és a gyakorlat nyelvén megfogalmazódó kölcsönös befogadásra találhatnak, és egymással párbeszédbe léphetnek”.

A folyóirat kiadásában több szervezet is szerepet vállalt a rendszerváltás óta: az Országos Közoktatási Intézet (OKI), az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), az Eszterházy Károly Egyetem (Eger), 2022-től pedig a Miskolci Egyetem biztosítja a folyóirat megjelenését.⁶

1991-ben nevet váltott a folyóirat és megszületett az Új Pedagógiai Szemle

⁴ Letöltés: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/v-78466/vaszk-mihaly-785B4/> (2025. 06. 12.)

⁵ Letöltés: https://upszonline.hu/resources/general/upsz__profil_es_kuldetes.pdf (2025. 06. 16.)

⁶ Letöltés: https://en.uni-miskolc.hu/hirek/4499/tudomanyos_hatter_miskolcon_keszul_az_uj_pedagogiai_szemle (2025. 06. 16.). A lap felelős kiadója jelenleg a Miskolci Egyetem rektora, *Prof. Dr. Horváth Zita*, szakmai közreműködője a Magyar Pedagógiai Társaság. A főszerkesztő *Kaposi József*, a lap szerkesztőbizottságának elnöke *Halász Gábor*.

2. AZ ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLÉBEN MEGJELENT POZITÍV PEDAGÓGIAI ÍRÁSOK, UTALÁSOK VIZSGÁLATA

2.1 A vizsgálat módszertani háttere

A vizsgálatunk keretében a 2011 és 2024 közötti lapszámok kerültek elemzésre, azaz 14 évfolyam cikkei vizsgáltak. Vizsgálataink kezdő korszakhatárát az autonóm korszak második szakaszához kapcsoljuk (a 2010 utáni évfolyamok), amikor a PERMA modell létezése már valamennyi lapszámot érinthette.

A 2011 és 2024 közötti időszakban 82 kötetben jelentek meg az Új Pedagógiai Szemle számai, döntő többségében kéthavi duplaszámok formájában. 2017 óta már csak ilyen formában jelenik meg a folyóirat, de korábban találkozhattunk szimpla (egy-havi), tripla (háromhavi), de akár öthavi, összevont számmal is (2011/1–5).

Összesen 1238 írás jelent meg ebben az időszakban az ÚPSz hasábjain, ez kötetenként 15,6 írást jelent, változó terjedelemben (a több tízoldalas tanulmányoktól kezdve az egyoldalas írásokig). A 14 év termése mintegy 13 000 oldalnyi szakanyag, amely kb. 32,5 milliónyi (szóközök nélküli) karaktert tartalmaz.

Az 1238 tartalomjegyzékben feltüntetett, oldalszámozott írás közül négy tanulmány vállalta fel egyértelműen a pozitív pedagógiai tematikát:

- Séllei Beatrix (2014): A változás mint lehetőség;

- Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság az iskolában;
- Dibuz-Pávics Judit (2019): Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban;
- Gyarmathy Éva (2022): Harmónia versus pozitivitás.

A következőkben rövid, áttekintő jellegű kvantitatív szemantikai elemzést végzünk a teljes szövegtörzshöz, majd – elsősorban kvalitatív megközelítést alkalmazva – vesszük górcső alá a kifejezetten pozitív pedagógiai írásokat.

2.2 A pozitív pedagógia és pozitív pszichológia kulcsfogalmai az ÚPSz írásaiban

A *pozitív pszichológia* kifejezés a vizsgált időszakban először *Burián Miklós A motiváció fogalmának újabb megközelítése* című cik-

kében jelent meg a 2012/9–10. számban, amely megvalósítandó, jövőbeli programként utal a pozitív pszichológiára, egyúttal a pozitív

pszichológia egyik magyar úttörőjére, Oláh Attilára is hivatkozik (*Burián, 2012*):

„Tanulmányunk ezért sokszor intuitív útkeresésekkel terhes, de, reményünk szerint, lesznek bátor követőink, akik segídeknek abban, hogy tanuló ifjúságunkat megmentjük a motiválatlanságtól, a kiüresedéstől, és hogy Oláh Attila pozitív pszichológiáját a pedagógiai gyakorlatban is meghonosítsuk (*Oláh 2004*).” (180. o.)

négy tanulmány
vállalta fel egyértelműen

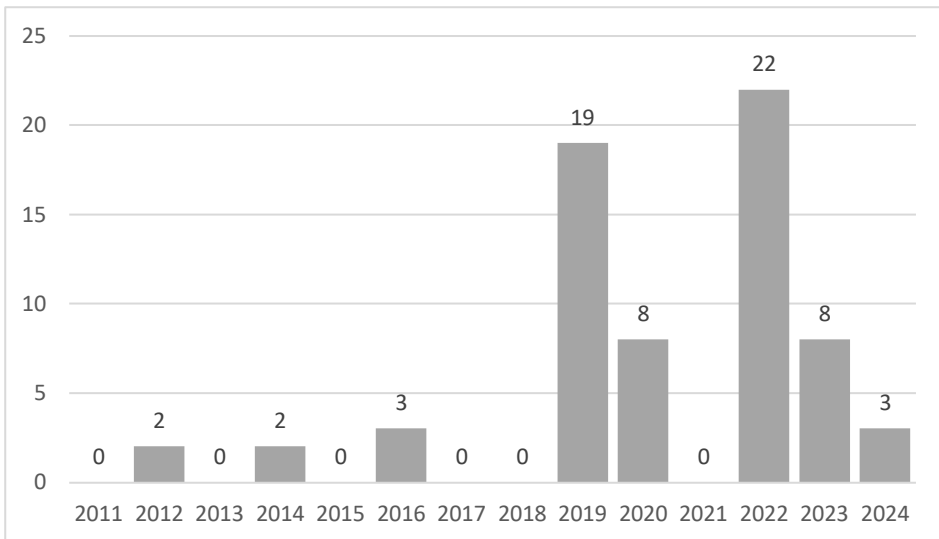
Ezt követően a kifejezés *Séllei Beatrix A változás mint lehetőség* című cikkében fordul ismét elő 2014-ben (2014/7–8). Itt már a kulcsszavak között is megjelenik, és egy egyetemi hallgatók körében lezajlott empirikus kutatáshoz is kapcsolódott a használata. 2015-ben ismét cezúra következik a kifejezés használatában, majd 2016-ban fordul elő először, hogy két lapszámban (2016/3–4 és 2016/7–8) is történik az irányzatra hivatkozás. Ezt azonban újabb „eltűnés” követi,

és csak 2019-ben bukkan fel ismét a terminus technicus, utána azonban (2021 kivételével) már minden évfolyamban találkozhatunk legalább egy, de inkább már két lapszámban is a használatával.

Maga a „pozitív pszichológia” kifejezés összesen 14 írásban, 67 alkalommal jelenik meg valamilyen kontextusban az ÚPSz hasábjain 2011 és 2024 között. A konkrét szógyakoriságokat az 1. ábrán jelenítettük meg:

1. ÁBRA

A pozitív pszichológia kifejezés szógyakorisága az Új Pedagógiai Szemle egyes évfolyamaiban



FORRÁS: saját szerkesztés

Össességében elmondhatjuk, hogy a 2012 és 2018 közötti éveket egy lassú erőgyűjtés jellemzi, a kifejezés esetlegesebb megjelenésével, majd 2019-től rendszerebb, nagyobb arányú előfordulást figyelhetünk meg, amely jelezheti azt, hogy az irányzat lassan gyökeret ver nem csak az

ÚPSZ hasábjain, de a szakmai gondolkodásban is.

A pozitív pszichológia kifejezés előfordulása ($n = 67$) nem tűnik gyakorinak, de összehasonlítva más irányzatokkal korántsem mondható rossznak a terminus helyzete. A *humanisztikus pszichológia* kifejezés

például 13 alkalommal található meg a 2011 és 2024 közötti időszakban, a *kognitív pszichológia* is csak 20 esetben olvasható, míg az olyan nagy múltú irányzat, mint a *behaviorizmus/behaviorista pszichológia* is csak tizennégyyszer került leírásra az ÚPSz tanulmányaiban.

A *pozitív pszichológia* kifejezést használó tanulmányok (n = 14) szerzői között csak ketten vannak, akik két cikkel is képviselték magukat ebben a listában, ami arra mutat rá, hogy nem két-három lelkes szerző írásairól beszélhetünk a témában, hanem a pozitív pszichológia szemléletmódja szélesebb ismertségnek örvend.

A *pozitív pedagógia* szókapcsolat már a vizsgált időszak legelején is megjelent az ÚPSz hasábjain. *Zsubrits Attila* 2011-ben a pedagógiai kötődés kapcsán így ír:

„...kihangsúlyozva a pozitív pedagógiai orientációt, azt mondhatjuk, hogy a gyermekvédelmi pedagógiai hatás eredményességéhez mindenképpen összpontosítani kell a nevelő és a gyermek között szövőődő kapcsolatban rejlő lehetőségekre.” (57. o.)

A korábban már említett *Burián*-cikken is megjelenik a kifejezés 2012-ben, utána azonban hosszú szünet következik, és 2022-ig egyetlenegyszer sem olvashatjuk a szaklap hasábjain a szak kifejezést.

2022-ben azonban rögtön a címlapra kerül, és alaposabb, bár távolságtartó, már-már kritikus elemzést olvashatunk róla *Gyarmathy Éva* tollából a *Harmónia versus pozitivitás. A pozitív pedagógiáról* című írásban (2022). Ezután már csak egyetlen

cikkben találkozhatunk a kifejezéssel, a 2023. évi 7–8-as számban megjelent, *Az egészségnevelés mérésének, mérhetőségének kérdései. Komplex mérőeszköz összeállítása első osztályos gyermekek és nevelőik számára* című tanulmányban (*Kós, Beregi, Molnár és Suszter*, 2023).

A *pozitív pedagógia* kifejezéssel összesen 30 alkalommal találkozhatunk a 2011 és 2024 közötti időszakban, de ha a tanulmánycím-ből fakadó megjelenéseket (címlap, tanulmánycím, élőfejek) levesszük, ez a szám is 20-ra csökken. Míg a *pozitív pszichológia* kifejezést 14 írásban olvashatjuk, addig a *pozitív pedagógiát* már csak 4-ben – noha az Új Pedagógiai Szemle alapvetően neveléstudományi folyóirat.

A *pozitív pedagógia* mint egy pedagógiai törekvés, irányzat elnevezése tehát korántsem honosodott meg olyan mértékben a lap íásaiban, mint a *pozitív pszichológiáé*, holott a vizsgált időszak elején is ugyanúgy jelen volt már.

Érdekes módon még a kifejezetten pozitív pedagógiai gyakorlatokat bemutató (pl. *Dibuz-Pávics*, 2019) írások vagy az azokra reflektáló tanulmányok esetében sem nevesítik ilyen formában az irányzatot (pl. *Gyarmathy*, 2019). A *pozitív pszichológia* kifejezés használata más pszichológiai irányzatokhoz képest jónak ítéltető, a *pozitív pedagógiáról* már ez sem mondható el. Például a *reformpedagógia* szót 148 alkalommal írták le, vagy a *projektpedagógiát* 55 esetben használták a szerzők a vizsgált időszakban.

Ha a két kulcskifejezést (*pozitív pszichológia*, *pozitív pedagógia*) nézzük, akkor egyértelműen kijelenthetjük, hogy a *pozitív*

nem két-három lelkes szerző
írásairól beszélhetünk

pszichológia kifejezés gyökeret vert az ÚPSz szakcikkeiben, ugyanakkor a *pozitív pedagógia* megjelenése egyelőre inkább csak esetlegesnek tűnik.

A következőkben röviden áttekintjük a pozitív pedagógia néhány kulcsfogalmát is az ÚPSz hasábjain. Ez egyrészt rámutathat arra, hogy a pozitív pszichológia, pozitív pedagógia mennyire hatja át a folyóiratban megjelenő írásokat – függetlenül attól, hogy direkt módon hivatkoznak-e ezekre az irányzatokra –, másrészt a pozitív pszichológia, pedagógia egyes elemei mennyire jelenhetnek meg a teljes elméleti keret nélkül, mennyire függnek, vagy éppen függetlenek a seligmani úttól.

Ladnai Attiláné Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében

című doktori értekezésében a Seligman és munkatársai által kidolgozott PE (Positive Education) modell 25 indikátorát fogalmazta át a magyar szaknyelv követelményeinek megfelelően (Ladnai, 2020, 49–51. o.). A modellben szereplő kifejezések egy része (pl. *motiváció, hatékony kommunikáció [és hallgatás]*) a pozitív pedagógián kívül is gyakori kifejezés, gyakran találkozhatunk velük más, akár a PE elveihez nem igazodó koncepciókhoz kapcsolódóan is, így ezeket nem emeltük be a vizsgálatunkba.

A 25 tételből 12 olyan kifejezést választottunk ki, amelyek nem csak alkifejezései a pozitív pedagógiának, de önmagukban is pozitív pszichológiai, pedagógiai hatásmechanizmusokhoz járulnak hozzá. Mindezt

kiegészítettük két olyan kifejezéssel (*jól-lét/ wellbeing, boldogság*), amelyek nem külön indikátorok, de az indikátorok leírásában szerepelnek, és gyakran dolgoznak velük a pozitív pedagógiában. Tizenötödik elemként még a PERMA kifejezést is vizsgáltuk. A PERMA modell külön nincs nevesítve az indikátorlistában, azonban megkerülhetetlen, globális eleme a pozitív pedagógiának. Bizonyos esetekben az eredeti angol kifejezést használtuk a keresés során, ugyanis az az általánosan használt kifejezés a magyar nyelvű szakirodalomban is (pl. *savoring*), vagy pedig a magyar fordítás (pl. *virágzás [flourish], áramlat [flow]*) túl változatos, gyakran nem pedagógiai vagy pszichológiai értelemben szerepel a vizsgált tanulmányokban.

A 15 kifejezés teljes előfordulási gyakoriságát az 1. táblázatban foglaltuk össze (egyes kifejezések jelentése szövegtől függően változhat). Az első számadatokat tartalmazó oszlop a teljes szövegtörzshöz

a pozitív pszichológia, pozitív pedagógia mennyire hatja át a megjelenő írásokat

vonatkozik. A második oszlopban szereplő értékek azt mutatják, hogy a négy pozitív pedagógiai ($n = 4$; PP-vel rövidítve a *pozitív pedagógia*) tanulmányban mennyi lenne a várható gyakorisága az adott kifejezésnek abban az esetben, ha a szavak egyenletesen oszlanának meg a tanulmányok között. A harmadik számadatot tartalmazó oszlop a négy PP-tanulmányban szereplő valós szógyakoriságot mutatja, az utolsó oszlop pedig azt, hogy hányszoros az eltérés a várt és a valós szógyakorisági értékek között.

1. TÁBLÁZAT

A pozitív pedagógiai kifejezések szógyakorisága az ÚPSz tanulmányaiban

	kifejezés	teljes szógyakoriság a tanulmányokban (n = 1238)	Várt szógyakoriság a PP tanulmányokban (n = 4)	Valós szógyakoriság a PP tanulmányokban (n=4)	O/E ratio
1	hála	66	0,21	37	176,19
2	boldogság	286	0,92	162	176,09
3	optimizmus	66	0,21	17	80,95
4	megbocsátás	17	0,05	3	60,00
5	reziliencia	140	0,45	13	28,74
6	flourish(ing)	11	0,04	1	25,00
7	flow	110	0,36	9	25,00
8	erősségek	52	0,17	4	23,53
9	jólét/well-being	312	1,01	8	7,92
10	empátia	222	0,72	2	2,78
11	remény (tartalmazza a reménytelenséget is mint ellentétet)	618	2,00	5	2,50
12	mindfulness	2	0,01	0	0,00
13	PERMA (a PERMA modell értelmében)	9	0,03	0	0,00
14	érzelmi intelligencia	71	0,23	0	0,00
15	savoring	0	0,00	0	N/A

FORRÁS: saját szerkesztés

Az 1. táblázat alapján azt látjuk, hogy a PP-kifejezések közül a legnépszerűbbek a *remény* (n = 618), a *jólét/wellbeing* (n = 312), a *boldogság* (n = 286), az *empátia* (n = 222), a *reziliencia* (n = 140) és a *flow* (n = 110).

Ezek azok, amelyeket száznál is több alkalommal használtak a szerzők valamilyen szövegösszefüggésben. Teljesen ismeretlen azonban a *savoring* (n = 0), de a *mindfulness* (n = 2), sőt a *PERMA modell* (n = 9) és a

flourishing (n = 11) is éppen csak hogy megjelenik az írásokban.

A vizsgált 15 pozitív pedagógiai kifejezésből 11 ténylegesen erősen kötődik a PP-központú tanulmányokhoz. A *boldogság* és a *hála* kifejezések – ahogy a fenti táblázat várt és valós gyakoriságra vonatkozó oszlopainak összevetésével látjuk – több mint százhetvenszer többször fordulnak elő a PP-tanulmányokban, mint amennyire az statisztikailag várható lenne. Az *optimizmus* közel nyolcvanszor, a *megbocsátás* majdnem ötvenöt-ször gyakoribb ezekben az írásokban, de még a más pedagógiai koncepciókban is gyakran hivatkozott *empátia* vagy az általános használatú *remény* is két és félszer gyakoribbak a vártnál. Négy olyan kifejezés van, ahol a PP-tanulmányok gyengébben „teljesítenek”. Némileg meglepő módon nem nevesítik a *PERMA*

modellt, míg más szövegekben időnként (n = 9) találkozhatunk vele. A *mindfulness* a teljes vizsgált ÚPSz évfolyamokban

rendkívül ritka (n = 2), a PP-tanulmányokban pedig egyáltalán nem szerepel. Az *érzelmi intelligencia* fogalomköre korántsem ismeretlen (n = 71) az ÚPSz-ban, de a PP-tanulmányoktól független, míg a *savoring* (pozitív élmények megélése, élvezete) egyáltalán nem jelenik meg az írásokban.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vizsgált pozitív pedagógiai szakkifejezések a pozitív pedagógiától függetlenül is jelen vannak az ÚPSz hasábjain, azonban a megjelenésükön érdemben erősítenek a pozitív-pedagógia-központú írások.

2.3 A pozitív pedagógiával foglalkozó írások az Új Pedagógiai Szemlében

A pozitív pedagógia témáját érintő vagy ezzel foglalkozó tanulmányok (n = 4) kvalitatív elemzésének célja a tanulmányunkban annak feltárása, hogy a kutatók milyen szemlélettel, véleménnyel szólnak meg az Új Pedagógiai Szemle oldalain erről a tudományterületről. Nem célunk a tanulmányok bírálata, megítélése; objektíven kívánjuk ismertetni az írások által közölt kontextust. Elemzésünkben vizsgáltuk a szerzők szövegekből kiolvasható szemléletét, a pozitív pedagógiával kapcsolatos látásmódjukat. Vizsgáltuk a tanulmányok irodalomjegyzékét is, amely adalékkal szolgál a kutató beállítódásáról a témával kapcsolatban.

Az első pozitív pedagógiát középpontba állító tanulmány *Séllei Beatrix A változás mint lehetőség* című munkája (2014), amely közvetlen módon nem a pozitív pedagógiáról vagy az

ún. boldogságórákról szól, hanem a változás megjelenésére adott válaszreakciókról. A szerző tanulmányában az elméleti részt követően, a közoktatásvezetői szakképzésében részt vevő hallgatónak a változásokra, elsősorban a köznevelésben bekövetkező változásokra adott reakcióit, a változáshoz való hozzáállásukat vizsgálta.

A tanulmány világosan, precízen, szakirodalom felhasználásával fejt ki álláspontját a változások hatásairól, a változásmenedzsment egyes kérdéseiről. Mi indítja el a változásra való reakciót? Milyen szemlélet szükséges ahhoz, hogy hatékonyan reagáljunk egy újonnan megjelenő helyzetre?

Mi indítja el a változásra való reakciót?

A szerző említést tesz a belső és külső indíttatású motivációról, a Maslow-piramisról, a stresszel való megküzdésről, a tanulható optimizmusról, a kultúránkból hiányzó dicséretéről. Hivatkozik Martin Seligmanra, Csíkszentmihályi Mihályra, Sonja Lyubomirskyre, Oláh Attilára is, tehát a pozitív pszichológia és pedagógia hazai diskurzusban bevett szakirodalmi háttére jól megjelenik az írásban.

Kronológiailag a következő, a pozitív pedagógiát hangsúlyosan tárgyaló írás az ÚPSz hasábjain *Gyarmathy Éva Öröm és boldogság az iskolában* (2019) című tanulmánya.

A szerzőnek a bevezetőben megfogalmazott kritikája szerint a *Boldogságóra Program* úgy kerül be az iskolákba, óvodákba, hogy a pedagógusok nincsenek felkészítve a „21.

századi gyerekek” megfelelő fejlesztésére, nem ismerik jellemvonásait. Felveti problémaként, hogy a tanárképzés nem nyújt megfelelő mentálhigiéniai felkészítést a tanároknak, pedig ebben a gyors ütemben változó világban igen nagy lelki megterhelést jelent tanárként illeszkedni a körülményekhez.

A következő részben a *boldogság* témáját mutatja be röviden, majd az ezt követő alfejezet „Az értelmes élet keresése” címet kapta. Gyarmathy Éva megállapítja, hogy a boldogság és az élet értelmének keresése és megőrzése „erősen korrelál”, és a pozitív érzelmek erősítése, a negatív érzések tagadása hosszú távon kontraproduktív.

A következő alfejezetben, mely a pozitív pszichológiát veszi górcső alá, a szerző kritikát fogalmaz meg. „A Seligman indította

mozgalom olyan hatalmas port kavart, hogy elhomályosította a látást.” Bírálatát arra alapozza, hogy a pozitív pszichológia „figyemen kívül hagyja a negatív érzelmek és tapasztalatok létezését és előnyeit”, ugyanakkor elismeri azt is, hogy a pozitív pszichológia fejlődik, így kezdi kinőni kezdeti gyermekbetegségeit is: „A ’pozitív pszichológia 2.0’ törekszik egy kiegyensúlyozottabb megközelítésre, hogy kiaknázza a negatív érzelmekben és helyzetekben rejlő pozitív potenciált.”

A szerző kritikus hangnemet üt meg a pozitív pszichológia és pozitív pedagógia leegyszerűsítő értelmezéseivel kapcsolatban, amelyekhez a Boldogságóra Programot is odasorolja. Azt vallja, hogy a mai magyar oktatásnak nem „boldogságórákra” lenne szüksége, hanem olyan változtatásokra,

amelyek a diákok kiegyensúlyozott örömszerzésére („dopamintermelésére”), mentálhigiénéjére és a technológiai fejlődésre reagál.

Tanulmányában a pozitív pszichológia leggyakrabban hivatkozott

nemzetközi és hazai képviselői kevésbé jelennek meg. Martin Seligman egy tanulmánnyal képviselteti magát, Csíkszentmihályi Mihály, Sonja Lyubomirsky nem jelenik meg a hivatkozott szerzők között, Bagdy Emőke, Bagdi Bella, Kopp Mária, Oláh Attila írásai sem szerepelnek a hivatkozáslistában; a Boldogságóra Programmal kapcsolatban a mindenki számára elérhető honlapra találhatunk hivatkozást. A tanulmányt vita-indítónak szánta a szerző.

Ugyanebben az évben jelent meg *Dibuz-Pávics Judit Pozitív oktatás, boldogságra*

bírálatát arra alapozza, hogy a pozitív pszichológia „figyemen kívül hagyja a negatív érzelmek és tapasztalatok létezését és előnyeit”

nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban című írása (2019), amely reagál Gyarmathy cikkére. A szerkesztőség által írt felvezetésben olvasható, hogy az összeállítást a szerző Gyarmathy Éva *Öröm és boldogság az iskolában* című véleménycikkére reflektálva teszi közzé – mint saját magától válogatott szövegeket, melyek a boldogságórák gyakorlatáról szólnak.

Az írás alapvetően esettanulmány egy középiskolai tanár tollából, amelyben részletesen taglalja, hogy a boldogságórák során mit tapasztalt a gyerekek, kollégák hozzáállásán és viselkedésén. Dilemmaként jelent meg számára, hogy a kamasz gyerekek, a középiskolás korosztály hogyan fogadja majd a rajzolást, „kreatívkodást”, azonban nagyfokú nyitottságot és együttműködést tapasztalt a részükről. Nagyon elgondolkodtató kijelentést tesz a szerző: a középiskolás korosztálytól elvárjuk, hogy már „felelősségteljes felnőttként” viselkedjenek, ugyanakkor iskolai környezetben nagyon kevés lehetőséget kapnak arra, hogy önállóan hozzanak döntést. A boldogságóra – számos más fejlesztő hatása mellett – ebben is segíti a diákok fejlődését. Összességében pozitív hangvételű, a Boldogságóra Program kedvező hatásairól szóló írásról van szó.

Mivel esetleírást olvashatunk, hivatkozások nincsenek

benne. A cikk a tanárno tapasztalataiból, megfigyeléseiből épül fel.

A negyedik pozitív pedagógiával foglalkozó írás Gyarmathy Éva 2022-ben megjelent *Harmónia versus pozitivitás* című tanulmánya. A szerző ebben a munkájában folytatja a 2019-es cikkében elkezdett

gondolatmenetét. Kritikai hangja mögött olyan felvetések fogalmazódnak meg, mint:

- a pozitív pszichológia „piedesztálra emeli” a pozitív érzelmeket és „hamis rózsaszín szemüvegeket” oszt szét;
- állítása szerint a „csekély tudományos alappal” rendelkező pozitív pedagógia félreértéseknek van kitéve;
- a negatív érzelmei elfojtása ártalmas lehet;
- a *boldogság* fogalmának kérdése tisztázatlan: „melyik boldogságot szánjuk a boldogságra tanítani kívánt gyerekeknek” – hedonikus, prudenciális, eudaimonikus, chironikus boldogságról van-e szó;
- a boldogság útjának megtalálását a szerző egyéni élménynek véli, és – dilemmája szerint – a boldogság „tanterv szerinti tanítása már-már térítésnek minősül”;
- „a program mind minőségben, mind szellemiségben eltér az európai/keresztény értékektől, és talmi dalocskákkal, New Age-es tanításokkal, szakmailag kifogásolható felkészültségű énekesnő által vezetve sok kétséget támaszt a kimenetel tekintetében [...]”

A szerző a reziliencia fejlesztését tartja

megfelelő célkitűzésnek a gyermekek mentális állapotának karbantartására. Azt vallja, hogy a boldogságórák túl egyszerű és túl gyors „megoldást” kínálnak, amely „zavart okozhat a gyermek fejlődésében”, ugyanakkor a tanulási környezet változatlan marad. Véleménye szerint olyan hatékony iskolai

nagyon kevés lehetőséget kapnak arra, hogy önállóan hozzanak döntést

hat a gyermek fejlődésében”, ugyanakkor a tanulási környezet változatlan marad. Véleménye szerint olyan hatékony iskolai

környezetet kell kialakítani, ami biztosítja a gyermekek optimális fejlődését.

A tanulmány összefoglalásában olvasható a szerző összegző gondolata, miszerint a pozitív pszichológiát azért veti el, mert a fókusz az egyén megváltoztatásán van („...nem sikerült még eléggé elrugaszkodni attól a céltételezéstől, hogy az egyént kell megváltoztatni a környezeti hatások befolyásolása helyett”), és nem a környezet fejlesztésén. A pozitív pedagógiáról összegezve a véleménye az, hogy nagy lehetőség az oktatás számára, viszont rossz irány, ha a tudományterület ugyanazon úton halad, mint a pozitív pszichológia, törekedni kell, hogy a pozitív pedagógiában „nem elvárásokat, hanem lehetőségeket kell teremteni”.

A tanulmány végén említésre kerül a pedagógusképzés fontossága, vagyis az, hogy csak azok a pedagógusok lesznek képesek „új” szemléletben tanítani, akik maguk is megtapasztalták ezt a szemléletet diákként.

A felhasznált szakirodalomban – hasonlóan a 2019-es tanulmányához (*Gyarmathy*, 2019) – a pozitív pszichológia és pedagógia elsődleges forrása-ira itt is kevésbé épít a szerző.

A négy pozitív pedagógiai fókuszú tanulmányból kettő kedvezően, kettő pedig inkább kritikus hangvétellel közelíti meg az irányzatot. A szakirodalmi háttér esetében pedig csak egy olyan tanulmányt találtunk (*Séllei*, 2014), amelyben erőteljesebben jelennek meg a pozitív pszichológia és pedagógia jelentős szerzői.

ÖSSZEGZÉS

Az Új Pedagógiai Szemle kétségtelenül az egyik legnépszerűbb neveléssel-oktatással foglalkozó szakmai folyóirat Magyarországon, amely kiegyensúlyozottan mutatja be a pedagógia elméleti, tudományos oldalát és a szakmai gyakorlatot is. Egyfajta tükröként is használható folyóirat, amelyben a gyakorló pedagógusok és a tudományos kutatók is megtalálják a számukra vonzó írásokat. Ezért is különösen érdekes megvizsgálni, hogy miként jelenik meg az oldalain a pozitív pedagógia.

Az elmúlt 14 év szakmai termését átvizsgálva azt láthatjuk, hogy a pozitív pszichológia és pozitív pedagógia egyes részművei polgárjogot nyertek a megjelent írásokban.

A pozitív pszichológia jelenleg mintha erőteljesebb hivatkozási alapot jelentene, a pozitív pedagógia egyelőre esetlegesebben jelenik meg a ta-

nulmányokban, és a fő gyakorlati fókusz – akár pro, akár kontra – a Boldogságóra Program jelenti. Nehéz megjósolni, hogy a pszichológia és pedagógia „pozitív” iskolája milyen jövőbeni karriert fog befutni, de az ÚPSz cikkeiben is tetten érhető a fokozódó érdeklődés, amely remélhetőleg a pozitív pedagógia elméletének és gyakorlatának mind erőteljesebb jelenlétét is magával hozza a megjelenő írásokban.

az ÚPSz cikkeiben is tetten érhető a fokozódó érdeklődés

IRODALOM

- Bagdy E. (2020): Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In: Szarka E. (szerk.): *Pozitív pedagógia és nevelés. Konferenciakötet I.* Mental Focus Kft., Budapest. 21–29. Letöltés: https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf (2025. 05. 29.).
- Beck-Zaja M. és Zaja R. (2023): A Boldogságóra Program bevezetése és eredményei a tanulásban akadályozott gyermekeknel. In: Medovarszki I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából.* Líceum, Eger. 177–192.
- Beregi E. és Bognár J. (2021): Egészségközpontú nevelés és oktatás: a fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei. In: *Pozitív pedagógia és nevelés. Konferenciakötet II.,* Budapest, Mental Focus Kft., 33–44. Letöltés: https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2021/11/ppnp_2021_konferenciakotet_2_final.pdf (2025. 05. 29.).
- Burián M. (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle.* **62.** 9–10. sz., 174–181.
- Csikszentmihályi M. és I. S. Csikszentmihályi (2011): *Élni jól! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról.* Akadémiai, Budapest.
- Dibuz-Pávics J. (2019): Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchényi Ferenc Gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle.* **69.** 11–12. sz. 155–170.
- Fredrickson, B. (2014): *Love 2.0.* Akadémiai, Budapest.
- Fredrickson, B. (2015): *A pozitív érzelmek hatalma.* Akadémiai, Budapest.
- Gyarmathy É. (2019): Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle.* **69.** 9–10. sz., 112–121.
- Gyarmathy É. (2022): Harmónia versus pozitivitás. A pozitív pedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle.* **72.** 1–2. sz., 108–122.
- Hamvai Cs. és Pikó B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok a iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia.* **108.** 1. sz., 71–92.
- Horváth R. (2023): Pozitívítás a pedagógiában: A pozitív pedagógia főbb jellemzőinek bemutatása. *Danubius Noster.* **9.** 4. sz., 39–58.
- Hunyadi Gy.-né, M. Nádasi M. és Serfőző M. (2006): *"Fekete pedagógia" – Értékelés az iskolában.* Argumentum, Budapest.
- Kós K., Beregi E., Molnár A. és Suszter L. (2023): Az egészségnevelés mérésének, mérhetőségének kérdései. Komplex mérőeszköz összeállítása első osztályos gyermekek és nevelőik számára. *Új Pedagógiai Szemle.* **73.** 7–8. sz., 76–86.
- Ladnai A.-né (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség.* **4.** 1–4. sz., 25–48.
- Ladnai A.-né (2020): *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében.* Doktori értekezés. Kézirat, Pécs. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/3c2cae1b-6bc1-4add-8fb3-ffb76c02801b/content> (2025. 07. 29.).
- Langerné Buchwald J. (2020): A Rogers Személyközpontú Iskola a neveléstudományi irodalom és a sajtó tükrében. In: Dobos Orsolya (szerk.): *A Rogers Iskola csodája.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Lyubomirsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben.* Ursus Libris, Budapest.
- Lyubomirsky, S. (2013): *Boldogságmitosok. Tények és tévhitek.* Ursus Libris, Budapest.
- Magyaródi T. és Harmat L. (2020): A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia.* **20.** 3. sz., 79–100.

- Neill, A. S. (2004): *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerregy, Budapest.
- Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*. **14.** 11. sz., 39–47.
- Oláh A. (2021): A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **76.** 3–4. sz., 803–808. DOI: 10.1556/0016.2021.00060
- Pénzes D. (2016): A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*. **4.** 3. sz., 36–48.
- Pikó B. (2004): A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **5.** 4. sz., 289–299.
- Pléh Cs. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*. **14.** 5. sz., 57–61.
- Schüttler T. (2005): Hídverés a neveléstudomány és a gyakorlat között; A Pedagógiai Szemlétől az Új Pedagógiai Szemléig. *Iskolakultúra*. **15.** 4. sz., 11–15.
- Seligman, M. E. P. és Csíkszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*. **55.** sz., 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2012): *Az optimista gyermek: véd meg a depressziótól, legyen boldog élet*. Akadémiai, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2010a): *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*. The University of Michigan.
- Seligman, M. E. P. (2010b): *Amin változtathatsz... és amin nem: átfogó kalauz a sikeres önfejlesztéshez*. Akadémiai, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2008): *Autentikus életöröm – A teljes élet titka*. Laurus, Győr.
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic happiness*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. és Linkins, M. (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. **35.** 3. sz., 293–311.
- Séllei B. (2014): A változás mint lehetőség. *Új Pedagógiai Szemle*. **64.** 7–8. sz., 27–37.
- White, M. A., Murray, S. A. (2015): *Evidence-Based Approaches in Positive Education Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>
- Wissing, M. P. (2022): Beyond the „third wave of positive psychology”: Challenges and opportunities for future research. *Frontiers in Psychology*. **12.** (795067). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795067>
- Zsubrits A. (2011): Az érem két oldala: gyermekvédelmi átmeneti ellátásban részesülő fiatalok és nevelőik kapcsolatának összetevői. *Új Pedagógiai Szemle*. **61.** 1–5. sz., 55–68.

ONLINE HIVATKOZÁSOK

- Bagdy E. (2021): Pozitív pszichológia és a hitélet viszonya (konferenciaelőadás). Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=P6ZjZ4y6XE4> (2025. 05. 28.).
- A depresszió lett a csendes pandémia. Letöltés: <https://www.vg.hu/kozelet/2022/06/a-depresszio-lett-a-csendes-pandemia> (letöltés: 2025. 05. 26.).
- Magyarországon a felnőttek 7 százaléka él depresszióval. Letöltés: <https://index.hu/tudomany/2022/07/16/magyarorszag-a-felnottek-7-szazaleka-el-depresszioval/> (2025. 05. 26.).
- Újabb vészjelzés – Ez a betegség minden hatodik magyart érinti. Letöltés: <https://www.economx.hu/magyar-gazdasag/ongyilkosság-zold-recept-termeszet-mentalis-egeszseg-depresszio.770789.html> (2025. 05. 26.).
- Minden ötödik magyar fiatal felnőtt depressziós vagy szorong. Letöltés: <https://www.nn.hu/sajto/-/content/M5mewRibyh3R/2024-08-12-minden-otodik-magyar-fiatal-felnott-depressziós-vagy-szorong> (2025. 05. 26.).

BAZSÓNÉ SÓRÉS MARIANNA

A diszciplináris szaktudás jelentősége a nyelvtanárképzésben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.06>

1. BETEKINTÉS A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉSBE

Az egyetemi tanárképzés gyakran kerül a figyelem középpontjába a tanárhiány vagy a tanárok életkori megoszlása miatt. A tanári hivatás olyan szakma, amelyről az egész társadalomnak saját tapasztalatokon alapuló véleménye van. A szakmai szempontokat kiemelve egyértelmű, hogy az egyetem az az intézmény, amelynek feladata a tanárok felkészítése a jövőbeli iskolai munkájukra. A cikkben azt vizsgáljuk, hogy a diszciplináris tudományok és a szakma között húzódó feszültség harmonizálható-e egy erőteljesebb gyakorlati orientációval. Egy másik szempontból azt is meg kell mutatni, hogy a megszerzett tudományos és szakmai ismeretek hogyan alkalmazhatók a gyakorlatban. Az ironikus mondat, hogy „a tanárok olyan problémák megoldásában segítenek, amelyek nélkülük egyáltalán nem léteznének”¹ (Hericks és Meister, 2020, 6. o.), és hogy inkább krízist váltanak ki, mint megelőzik azt, jól tükrözi a pedagógiai tevékenység általános megítélését. Az oktatási folyamat minden résztvevőtől elkötelezettséget és kitartást igényel, de a tanároktól egyértelműen

szakértelmet és professzionalizmust is, ami megkülönbözteti őket a laikusoktól.

Ha a tanárképzés folyamatát vizsgáljuk, akkor a pedagóguspályára készülő hallgatók a tanulmányaik során kettős szerepben vannak: tanulmányaik során elsősorban tanulóként tekintenek rájuk, „de mindig szem előtt tartják jövőbeli karrierlehetőségeiket is, ezért a szakismereteket gyakran elsősorban a későbbi oktatásban való felhasználhatóságuk szempontjából értékelik”.² (Meister, 2020, 121. o.) A nyelvtanárképzés kezdeti szakaszában a leendő tanárok számára a tudományos terminológia és a tudományos tartalmak megértése jelentős kihívást jelent. Ötéves képzésük során azt kell szem előtt tartaniuk, hogy fokozatosan fejlesszék azt a kompetenciát, amelynek segítségével elsajátíthatják ezt a terminológiát és a diszciplináris tartalmakat, és képesek legyenek úgy szűrni azokat, hogy később tanítási gyakorlatukba eredményesen integrálhassák a megszerzett ismereteket.

Több tanulmány is elemezte a tanárképzés tartalmát, beleértve a nyelvtanárképzést is, valamint a különböző tudományterületek szerepét a tanárképzésben. Bárdos Jenő *A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben* című tanulmányában (2001) a tanárképzési modellek fejlődését vizsgálta a

¹ A szerző fordítása.

² A szerző fordítása.

második világháború utáni időszaktól a 21. század küszöbéig, erre az időszakra vonatkozóan öt központi, paradigmaticus dilemmát

azonosított, amelyek alapvetően meghatározzák a pedagógiai képzést (1. ábra).

1. ÁBRA

A tanárképzés alapvető dilemmái

1.	tudósképzés		gyakorlati képzés
2.	a tanárképző intézmény <i>nem</i> része az egyetemnek		a tanárképző intézmény <i>része</i> az egyetemnek
3.	bemeneti szabályozás (életkor, iskolatípus)		kimeneti szabályozás (csak egyféle)
4.	külső vizsgabizottságok (szummatív)		belső értékelés (formatív)
5.	aszinkron tanárképzés (follow-up) utólag, posztgraduális képzésben		szinkron tanárképzés (concurrent) egyszerre

FORRÁS: Bárdos, 2001

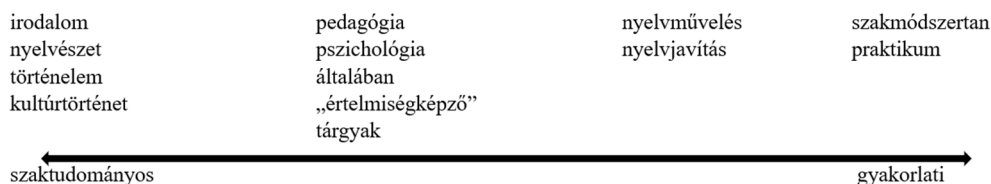
Míg a magyar tanárképzést hosszú ideig a bal oldali oszlopban szereplő jellemzők határozták meg, a 20. század második felében a két típus keveredni kezdett. A rendszerváltás után megfigyelhető, hogy a jobb oldali oszlopban szereplő jellemzők egyértelműen átveszik a dominanciát. Ez annak köszönhető, hogy a '90-es években előtérbe került az idegennyelv-oktatás minősége, és ezzel együtt az idegennyelv-tanárok képzésének minősége is (Bárdos, 2001, 12. o.). Ez azt jelenti, hogy az egyetem a tanárképzés tényleges helyszíne, és szerves részét képezi a

gyakorlóiskola. A jelenlegi szabályozás szerint a jelöltek csak egy diplomát szereznek, egyetlen végzettséget, amely felkészíti őket arra, hogy különböző típusú iskolákban, különböző korosztályokkal dolgozzanak. A ma uralkodó szinkron modell szerint a tanárképzés akkor kezdődik, amikor a hallgató belép a felsőoktatási intézménybe, és nem a szakosodott képzés kiegészítőjeként, posztgraduális tanulmányok formájában valósul meg.

A tanárképzés strukturális összefüggései a következőképpen ábrázolhatók (2. ábra):

2. ÁBRA

A modern nyelvtanárképzés hagyományos tartalma



FORRÁS: saját szerkesztés

Bárdos rámutat arra, hogy a nyelvtanárképzési modellek nem annyira alapvető tartalmukban, hanem inkább koncepció-nális súlyozásukban különböznek egymástól: abban, hogy az elméleti-tudományos diszciplínákra – mint az irodalom, a történelem, a kultúra, a pszichológia és a pedagógia – helyezik a hangsúlyt, vagy a nyelvoktatás gyakorlati aspektusai – mint a nyelvhasználat, a nyelvi korrekció, a didaktika és az oktatási gyakorlat – állnak a középpontban (Bárdos, 2001, 14. o.).

A tanárképzés reformja 2022 szeptemberétől vezette be az egységesen ötéves osztatlan tanárképzési modellt, amelynek keretében a tanulmányi időt 12-ről 10 szemeszterre csökkentették. Az akadémiai képzés során a jelöltek összesen 300 kreditpontot szerezhettek, amelyből az egyik szak 105 kreditpontot fed le, ezzel jelentős részét képezve a tantervnek (ld. 3. ábra).

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről a következőképpen jelöli meg a képzés célját:

„A képzés célja az alapfokú nevelés-oktatás ötödik évfolyamán kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó felső tagozatán, a középfokú nevelés-oktatás szakaszában, az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában szagimnáziumban, szakmára vagy szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában a szakiskolában a német nyelv tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése, továbbá a tanulmányok doktori képzésben való folytatására történő felkészítése.”³

Ebből a célkitűzésből kitűnik, hogy az egyetemeken sokrétű feladat előtt állnak: az egységes tanárképzés keretében 10 félév alatt kell felkészíteniük hallgatóikat a legkülönbözőbb iskolatípusokra és -szintekre, valamint a tudományos pályára.

³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (2025. 09. 12.)

2. A TANÁRKÉPZÉS STRUKTÚRÁJA ÉS TANTERVE: ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT AUSZTRIA ÉS MAGYARORSZÁG TANÁRKÉPZÉSI STRUKTÚRÁJA KÖZÖTT

Magyarország és Ausztria felsőoktatási rendszere közös történelmi gyökerekből fejlődött ki a monarchia idején, ezért az osztrák modell tanulmányozása értékes összehasonlítási alapot nyújt a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetének megértéséhez. Ausztria a bolognai rendszert (baccalaureus/magister) követi, míg Magyarország visszatért a tanári képesítés megszerzéséhez szükséges osztatlan

tanárképzéshez, amely Magyarországon a bolognai folyamat előtt hosszú hagyományokkal rendelkezett. Jelen összehasonlítás alapját az adja, hogy a Bécsi Egyetem és a Miskolci Egyetem között fennálló csereprogram segítségével több oktató és hallgató tett látogatást a Bécsi Egyetemen és ismerkedhetett meg a képzési struktúrával.

Az osztrák Észak-keleti Szövetségben (Verbund Nord-Ost) részt vevő intézmények⁴ (köztük a Bécsi Egyetem) ugyanazokat a bachelor/master tanterveket kínálják a tanári diplomát szerző hallgatóknak. A bachelor képzés 240 kreditpontja (ECTS), ahogyan a 3. ábra is mutatja, a következő négy pillérre oszlik:

3. ÁBRA

Általános tanterv a középfokú oktatásban (általános képzés) tanári képesítés megszerzésére irányuló alapképzéshez az Észak-keleti Szövetséghez tartozó intézményekben

Szaktudomány		Általános neveléstudományi alapok (beleértve 8 kredit értékben iskolai gyakorlatot)
1. szak 70-80 kredit	2. szak 70-80 kredit	
Szabadon választható tárgyak 10 kredit		
Szakdidaktika		
1. szak 15-25 kredit (beleértve 1 kredit értékben iskolai gyakorlatot)	2. szak 15-25 kredit (beleértve 1 kredit értékben iskolai gyakorlatot)	

FORRÁS: saját szerkesztés

A mesterképzés szerkezete szintén a négy alapvető pillérre épül – szaktudomány,

szakdidaktika, általános pedagógiai alapok és átfogó feladatok (ABG), valamint iskolai

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien, Bécsi Egyetem

gyakorlat –, ám a kreditpontok megoszlása azt mutatja, hogy ezen a szinten a pedagógiai elméleti és gyakorlati komponensek

nagyobb súllyal bírnak. A mesterképzés 120 kreditpontja a négy pillér között a következőképpen oszlik meg (4. ábra):

4. ÁBRA

Általános tanterv a középfokú oktatásban (általános képzés), tanári képesítés megszerzésére irányuló mesterképzéshez, az Észak-keleti Szövetséghez tartozó intézményekben

Szaktudomány	Szakedidaktika	Általános pedagógiai alapok és átfogó feladatok	Iskolai gyakorlat
1. szak 12–16 kredit	1. szak 10–14 kredit	20 kredit	18 kredit
2. szak 12–16 kredit	2. szak 10–14 kredit		
Záró szakasz Szakdolgozat – 26 kredit (az egyik szaktudományból, adott esetben a hozzá tartozó kurzusokkal) Záróvizsga – 4 kredit (2-2 szakonként)			

FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulmányok szaktudományos és szakedidaktikai moduljait a részkurrikulumokban az egyes tantárgyakra (1. szak/ 2. szak) vonatkozó előírásoknak megfelelően kell teljesíteni, melyek tantárgyanként összesen 26 kreditpontot foglalnak

magukban. Ehhez jön még 2-2 kreditpont tantárgyanként a záróvizsgán és további 26 kredit a szakdolgozat megírásáért.

A magyar egyetemeken a tanárképzés struktúrája a következőképpen tagolódik (5. ábra):

5. ÁBRA

Osztatlan tanárképzés struktúrája Magyarországon

Szaktudomány	Szaktudomány	Pedagógiai/pszichológia/szaktudománytan/tanítási gyakorlat modul
1. szak 99 kredit (95+4 kredit a szakdolgozatért) Szabadon választható tárgyak 6 kredit	2. szak 99 kredit (95+4 kredit a szakdolgozatért) Szabadon választható tárgyak 6 kredit	A 10. félévben iskolai gyakorlat
105 kredit	105 kredit	90 kredit

FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatok azt mutatják, hogy míg Bécsben a pedagógiai modul mindkét képzési formában a teljes 360 kreditből körülbelül 180 kreditet tesz ki, addig Magyarországon ez a szám a teljes 300 kreditpontból mindössze 90 kredit (pedagógia/pszichológia/szaktudomány/tanítási gyakorlat modul). Ezt figyelembe véve megállapíthatjuk,

hogy Ausztriában a tanárképzés erőteljesebben fókuszál a gyakorlatorientált pedagógiai oktatásra.

Érdekes összehasonlítani a részkurrikulumok arányait is. Az alábbi diagram a magyar és az osztrák idegennyelvi tanárképzésben (angol nyelv) a szakmodult alkotó tudásterületek százalékos arányát mutatja.

6. ÁBRA

A szakterületi képzés tudás- és képességelemeinek aránya a magyar és az ausztriai nyelvtanárképzésben



FORRÁS: Langerné Buchwald (2019)

A kép tovább árnyalódik, ha összehasonlítjuk a két nyelvtanárképzési modell képzési és kimeneti kritériumait, amelyek szerint az osztrák nyelvtanárképzés során a hallgatóknak a B2-es kezdő szintről – amely az osztrák általános érettségi szintjének felel meg – a képzés végére el kell érniük a C2-es szintet, míg Magyarországon a kiindulási

kritérium a C1-es nyelvi szint. Langerné Buchwald Judit *Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon* című tanulmányában (2019, 145. o.) arra a következtetésre jut, hogy az új osztrák nyelvtanárképzésben megszűnt a humán tudományok elsődlegessége, és olyan kompetenciaterületek kerültek előtérbe, mint a nyelvtudás és a

szakdidaktika, amelyek alapvetően meghatározzák a *jó nyelv-tanár* képzésének minőségét, és így hozzájárulnak a magas színvonalú, hatékony nyelvoktatáshoz. A magyar nyelv-tanárképzésben a humán tudományok megőrzik kiemelt jelentőségüket, ugyanakkor a felsőoktatás pedagógiai paradigmaváltása elkerülhetetlen. A hagyományos, tanár által irányított és ismeretátadásra épülő gyakorlatot olyan korszerű módszereknek kell felváltaniuk, amelyek a hallgatót helyezik a középpontba, és a kompetenciafejlesztésre, valamint az aktív tanulási tevékenységekre építenek.

Einhorn Ágnes A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás című tanulmányában világos képet ad a felsőoktatás tíz évvel ezelőtti pedagógiai kultúrájáról, melyet a következő négy pontban foglalhatunk össze (2015, 57. o.):

- Szigorúan előre tervezett félévek, hetekre előre lebontott haladási ütem jellemzi, amelyben a diagnosztikának, az arra épített fejlesztésnek nincs helye.
- Uralkodnak a tanárközpontú módszerek, a hallgatóknak sok előadásuk van, a kevés szemináriumon is általában szűk a módszertani repertoár, gyakori a kérdve kifejtő módszer, a zárt, reprodukív típusú feladat.
- Az értékelés alapja általában beadandó dolgozat, zárthelyi dolgozat vagy vizsga, és ezek őrzik a régi hagyományokat. A beadandó dolgozat többnyire klasszikus szemináriumi dolgozat, azaz anyaggyűjtés és mások gondolatainak reprodukálása. A zárthelyi dolgozatok gyakran könnyen javítható, ismereteket számonkérő zárt feladatokat tartalmaznak.

- A klasszikus egyetemi vizsgáztatás módszertana sem változott évtizedek óta, holt az ismeretszerzés, az ismeretek feldolgozása terén egészen másképpen működünk ma, mint két-három évtizeddel ezelőtt.

Ezek a módszerek részben ma is jellemzik a felsőoktatás pedagógiai kultúráját, de szembeütő az a megújulási törekvés is, amely tartalmazza a tanulóközpontú, kooperatív, differenciált és inkluzív oktatási formákat is.

Szerettünk volna visszajelzést kapni arról, hogy a hallgatóink hogyan értékelik azt a tudást, amelyet az egyetemi képzés során elsajátítottak. Miskolci Egyetemen diplomát szerzett német nyelv és kultúra szakos tanárok körében végzett tanszéki felmérésben a hallgatók elégedettségüket fejezték ki tanulmányaikkal kapcsolatban, ami azt jelzi, hogy a várt paradigmaváltás valóban bekövetkezett. A válaszokból kiderül, hogy a szakterületi tudás mellett olyan kompetenciákat szereztek (pl. analitikai képesség, interkulturális érzékenység, kritikus gondolkodás), amelyeket a mindennapi munkájuk során alkalmazni tudnak. A részletes válaszokból az is kiderül, hogy mely kurzusok gyakorolták rájuk a legmélyebb hatást:

„Sok tantárgy segített a későbbi munkámban, de a fordítási gyakorlatok, az alkalmazott nyelvészet, a módszertan és az irodalmi szövegek elemzése tantárgyak voltak különösen hasznosak. Fejlesztették az analitikai képességeimet, a pontos megfogalmazásomat és a kulturális érzékenységet – olyan dolgokat, amelyek elengedhetetlenek a munkámhoz.”

„A tanulmányaim során megszerzett nyelvi és irodalmi ismereteim nemcsak szakmai alapot jelentettek a mai munkámhoz, hanem a hozzáállásomat is formálták. A pontos nyelvhasználat, a kritikus gondolkodás és az interkulturális érzékenység olyan értékek, amelyekre ma is támaszkodom.”

Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azokat a kritikus hangokat sem, amelyek a gyakorlatorientált képzés nagyobb hangsúlyozását remélték:

„A képzés javítása érdekében több gyakorlati példát, esettanulmányt és anyagot szeretnék látni, amelyek tanítási helyzeteket mutatnak be a hallgatóknak, különösen a távoktatásban részt vevő hallgatóknak. A módszertani képzés megerősítése és az interaktív tanulási lehetőségek bővítése, akár online is, tovább növelné a képzés gyakorlati értékét.”

„Több gyakorlat. Videókkal, esetleg tanórák elemzésével, nemcsak nyelvi, hanem pedagógiai-pszichológiai szempontokból is. Pl. hogyan kell reagálni, érdemes-e reagálni (a tanulók viselkedésére gondolok). Kezdőknek ez talán nehezebb... Bete-kintés a Kréta-rendszer használatába talán... Főleg gyakorlati dolgok.”

3. KONKLÚZIÓ

Az elemzés eredményeit figyelembe véve továbbra is fontos célja marad a tanárképzésnek, hogy a tanári pályára készülő hallgatók ne maradjanak magukra azzal a feladattal, hogy a különböző területeken megszerzett kompetenciákat a szakmájukhoz kapcsolják.

A tanárképzésnek nemcsak szakismereteket kell átadnia, hanem reagálnia kell a társadalmi változásokra és a társadalom által megfogalmazott elvárásokra is, így hozzájárulva a profilalkotáshoz.

A tanárképzés minőségének javítását célzó kezdeményezések keretében a digitális alapú tanulás központi elemet képez, mivel lehetővé teszi a tananyag és a tanulási ütem igény szerinti adaptálását. Ennek során a hangsúly a didaktikai szempontból megtervezett tananyagok fejlesztésén van a felsőbb oktatási szinteken. A digitális technológiák elősegítik a helytől és időtől független, valamint eszközfüggetlen, individualizált tanulást. A tanárképzés feladata a digitális média alkalmazásának és használatának előkészítése az oktatásban. A médiapedagógia a magyarországi felsőoktatási tantervekben is fontos szerepet játszik. A tanárképzésben részt vevő hallgatóknak gyakorlati szempontból releváns kompetenciákat közvetít az iskolai kihívásokhoz. A digitális média a mobileszközök és az online kommunikációs platformok elterjedésével alakítja a tanulási környezetet. A modern oktatási intézmények szisztematikusan vezetnek be az e-learning rendszereket és a digitális prezentációs technológiákat.

Az egyetemek számára ígéretes megközelítés az, ha a tudományos diszciplínákban is előmozdítják a módszertani innovációkat, és a didaktikai módszerek széles skálájának alkalmazásával optimálisan felkészítik a hallgatókat jövőbeli szakmai pályafutásukra. A jól ismert vitafórumok helyett a szemináriumokon többek között projektalapú tanulást és problémamegoldás-orientált pedagógiai megközelítéseket alkalmaznak, amelyek növelik a belső motivációt, fejlesztik a független gondolkodást és átültetik a tudást a

gyakorlatba. Ezen elv alapján a Miskolci Egyetem átvette a molekuláris adaptív módszert (a Course Garden tanulási platform), amely a digitális anyagok, változatos feladatok és tesztek segítségével történő önálló szakismeretek elsajátítását követően a közös projektfeladat végrehajtására helyezi a hangsúlyt. Nem szabad azonban elhanyagolni a kutató jellegű tanulás eszközét, amely segítségével a leendő tanárok megtanulhatják, hogyan közelítsék meg megértő módon a tanítási-tanulási folyamatokat. A nyelvtanárképzés elsődleges célja egy átfogó idegen nyelvi és idegennyelv-tanítási kompetencia kialakítása, amely felkészíti a

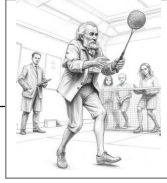
leendő tanárokat arra, hogy a tanulókat a kommunikációs, interkulturális és nyelvtudatos készségek szisztematikus elsajátításában végig kísérjek. Ha ebben a folyamatban sokféle pedagógiai megközelítéssel, tanítási és tanulási módszerrel találkozunk, már a képzés során megtanulják, hogyan gyakorolhatják szakmájukat nagyon magas szinten. E cél elérése érdekében – az ausztriai tanárképzéshez hasonlóan – növelni kell a gyakorlati tárgyak arányát és mind a hallgatóknak, mind az egyetemi oktatóknak nyitottnak kell lenniük a módszertani innovációk befogadására.

IRODALOM

- Anderson, S., Kortmann, M., Seebach, L. és Pferdekämper-Schmidt, A. (2022): Von Lerngegenständen und ihrer Erschließung bis zur Schaffung von Zugängen – Das „Was“ und „Wie“ inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. In: Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G., Bartz, J. és Kreutchen, Ch. (szerk.): *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster, Waxmann, New York. 15–27.
- Bárdos J. (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. 11. 2. sz., 8–20.
- Einhorn Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf> (2025. 09. 09.)
- Förster, J. (2000): Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Einführung. In: Uő. (szerk.): *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel University Press, Kassel.
- Hericks, U. és Meister, N. (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. és Laging, R. (szerk.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden.
- Langerné Buchwald J. (2019): Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*. 17. 2. sz. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.11>
- Meister, N. (2020): Einführung: Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. és Laging, R. (szerk.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden.

Internetes források:

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Universität Wien. Letöltés: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (2025. 09. 05.).



K. NAGY EMESE

Középiskolai tanulók politikai nézetének formálása csoportmunka keretében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.07>

ISKOLA – VILÁG

BEVEZETÉS

A tanárok számára elkérülhetetlen feladat, hogy segítsék a tanulókat eligazodni a jelenlegi politikai környezet kihívásaiban, mindent azonban politikai semlegességgel kell megtenniük (Hess és McAvoy, 2014; Pike, 2023; Giroux, 2019). Jelen írás célja annak bemutatása, hogyan szervezik meg Magyarországon a pedagógusok az ehhez kapcsolható tartalmak oktatását reakciójában az előzetes attitűd különösen markánsan megjelenik osztályfőnöki órák keretében. A vizsgálat három budapesti középiskolában zajlott, iskolánként két-két tanóra megfigyelésével. Az intézmények a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumhoz tartoznak, és a Komplex Instrukciós Program (KIP) hálózatának tagjai.

Összesen hat tanár munkáját követtük nyomon, akik KIP-alapú tanórákon dolgoztatták fel a tanulókkal az aktuális politikai kérdéseket. A vizsgálat módszerei közé tartozott a tanóratervek elemzése és a tanórák közvetlen megfigyelése. A megfigyelés során nemcsak a tanórák célját és alkalmazott eszközeit, hanem a tanulóknak kiadott

csoportfeladatokat és a tanulók közötti kommunikációt is elemeztük.

A kutatás jelentőségét az adja, hogy bár a magyar iskolákban alapvető elvárás a pedagógusok politikai semlegessége, a tanulók családi háttérükből adódóan eltérő politikai nézeteket hoznak magukkal. E nézetek több szempontú megközelítése hozzájárul ahhoz, hogy a diákok jobban megértsék a mindennapi politikai eseményeket.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A sajtósemlegesség – amelyet a szakirodalom gyakran *sajtóobjektivitásként* is említ – hagyományosan a tényalapú, pártatlan és érzelemmentes tájékoztatást jelenti (journalistic objectivity; Schudson, 2001). Ugyanakkor a valóságban a sajtómédia gyakran semlegesnek tűnő, de valójában strukturális vagy ideológiai elfogultságot hordozó narratívákat közvetít (media bias; Entman, 2007; McQuail, 2010). A semlegesség ideája fontos a széles közönség eléréséhez, ám a történeti és gazdasági környezet – például a hirdetői nyomás, a tulajdonosi befolyás vagy a szerkesztői döntések – gyakran torzítják ezt

az elvet (Schudson, 2001; Prat és Strömberg, 2013). A sajtósemlegesség / -elfogultság tehát egy kontinuumként értelmezhető, amelyben az objektivitásra való törekvés technikai és etikai követelmény, ugyanakkor kereskedelmi és politikai érdekek befolyása miatt folyamatos kompenzációra és tudatos szakmai kontrollra van szükség.

Az oktatásban megjelenő politikai nézőpontok szerepe különösen jelentős a demokratikus készségek és a kritikai gondolkodás fejlesztésében. Hess és

McAvoy (2014) *The Political Classroom* című művében rámutat, hogy a politikai kérdések osztálytermi megvitatása – amennyiben etikus és reflektív módon történik – elősegíti a diákok demokratikus részvételét és elköteleződését. E megközelítés szerint a pedagógusok nem pusztán „semleges narrátorok”, hanem reflexív moderátorok, akik olyan tanulási környezetet hoznak létre, ahol a különböző nézőpontok megjelenése és ütköztetése lehetséges. Ezzel szemben az „education is political” irányzat képviselői – például Cross és mtsai. (2018) – azt hangsúlyozzák, hogy a látszólag semleges hozzáállás is politikai állásfoglalás lehet, mivel megerősítheti a fennálló hatalmi struktúrákat.

A politikai semlegesség pedagógiai és intézményi szinten egyaránt összetett elv. Pike (2023) kontraktualista megközelítése szerint a semlegességet nem szabad abszolút elvként kezelni; ehelyett azt az oktatás kontextusához, az eltérő érdekekhez és a nyilvános felelősség elvéhez igazítva kell értékelni. Hasonlóan, Giroux (2019) kritikai pedagógiai nézőpontja szerint a semlegesség hangsúlyozása gyakran eszköz az elszámoltathatóság elkerülésére és a hatalmi viszonyok

láthatatlanná tételére. Így a politikai semlegesség kérdése nem csupán pedagógiai dilemma, hanem az ideológiai és hatalmi viszonyok tükré is, amelyet az oktatási gyakorlatban tudatosan és reflektáltan kell kezelni.

Mivel a vizsgált tanórák a magyar Komplex Instrukciós Program (KIP) keretei szerint zajlottak, a továbbiakban a KIP-ben jellemző tanóraszervezési módot mutatjuk be. A Complex Instruction (CI) olyan átfogó pedagógiai módszer-

tan, amelyet az Egyesült Államokban, a Stanford Egyetemen dolgoztak ki Elizabeth Cohen vezetésével, majd Rachel A. Lotan közreműködésével fejlesztettek tovább (Cohen és Lotan, 2014). A módszer célja, hogy a tanulók társadalmi, kulturális és tanulmányi háttérétől függetlenül biztosítsa az egyenlő részvételi lehetőségeket a tanórai munkában.

A CI egyik kulcseleme a státuszkezelés, azaz a tanulók közötti rejtett rangsorok és presztízs különbségek tudatos mérséklése, mivel ezek a különbségek gyakran akadályozzák a hátrányos helyzetű tanulók aktív részvételét (K. Nagy, 2016). A program ennek érdekében heterogén csoportokra épülő, differenciált tanulásszervezést alkalmaz, amelyben a különböző képességek, tudások és tapasztalatok kiegészítik egymást. A feladatok többféle kompetenciát mozgósítanak, lehetővé téve, hogy minden tanuló kiemelkedjen valamely részfeladatban, ezáltal növelve önbizalmát és csoporton belüli státuszát (Lotan, 2003).

A pedagógus szerepe a CI keretében a tanulási folyamat irányítása és a tanulói interakciók tudatos figyelemmel kísérése, különösen a tanulók közötti pozitív visszajelzések

mege erősítheti a fennálló hatalmi struktúrákat

megegyeztetése. A nyitott végű feladatok többféle helyes megoldást engednek, miközben hangsúlyt helyeznek a szóbeli kommunikáció fejlesztésére, ami elősegíti a tananyag mélyebb megértését (Cohen és Lotan, 2014). A módszer erősíti a tanulói felelősségvállalást, mivel a csoportmunka sikeréhez minden tag aktív részvétele szükséges, és az értékelésben a csoport együttműködési folyamata is kiemelt szerepet kap (Lotan, 2006).

Magyarországon a módszer Komplex Instrukciós Program (KIP) néven 2001-ben jelent meg, majd 2009-től kezdődött meg szélesebb körű alkalmazása, főként hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézményekben, a helyi sajátosságok figyelembevételével (K. Nagy, 2016; 2024). A hazai tapasztalatok szerint a KIP hozzájárul az inkluzív oktatás céljainak eléréséhez, csökkenti a társadalmi és tanulmányi különbségeket, növeli a tanulói motivációt, fejleszti a szociális kompetenciákat, és hosszú távon javítja az iskolai légkört (K. Nagy, 2020). A KIP tehát nem csupán tanulásszervezési technika, hanem átfogó pedagógiai szemlélet, amely a demokratikus részvétel, az együttműködés és a méltányosság értékeit hangsúlyozza, ezáltal elősegítve a tanulók iskolai és társadalmi érvényesülését.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálat módszertani kereteit a kvalitatív pedagógiai kutatások alapelvei határozták meg, kiemelt figyelemmel az órai gyakorlatok természetes környezetben történő feltárására. A kutatás középpontjában a

tanóramegfigyelés és a **tanóraelemzés** állt, amelyek lehetővé tették a tanári feladatkielégülést, a tanulói kommunikáció és az eltérő nézőpontokkal kapcsolatos interakciók komplex vizsgálatát.

A **tanóramegfigyelés** célja az volt, hogy a kutató első kézből, közvetlenül az órák során szerezzon tapasztalatot a tanulási folyamatok menetéről, a tanári irányítás jellegéről, a feladatok struktúrájáról, valamint a tanulók közötti kommunikáció minőségéről és mennyiségéről.

A megfigyelések során részletes jegyzetek készültek a tanóra menetéről, a feladatok pontos tartalmáról, a tanári instrukciókról, a tanulói válaszokról, a csoportdinamikáról és az esetleges konfliktushelyzetekről.

A **tanóraelemzés** a tanórák előzetesen elkészített óravázlatainak, valamint a megfigyelési jegyzeteknek a tartalomelemzésére épült. Az elemzés fókuszában az óracélok és a feladatkielégülés összhangja, a tanári módszerek és eszközök adekvátsága, valamint a tanulók aktivitása és interakciói álltak. Az elemzés során külön figyelmet kapott, hogy a feladatok mennyire biztosítottak lehetőséget a különböző politikai nézőpontok kiegyensúlyozott megjelenítésére.

Célcsoport, minta

A kutatás célcsoportját három, a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumhoz tartozó középiskola képezte. Ezek az intézmények a Komplex Instrukciós Program (KIP) hálózatának tagjai, így pedagógiai gyakorlatukban érvényesítik a tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok együttműködését támogató tanulásszervezési elveket.

A minta iskolánként két osztályfőnöki óra megfigyeléséből állt, ami így összesen hat osztályfőnöki órát jelentett. Az órák témája aktuális politikai és társadalmi kérdések feldolgozása volt, KIP-alapú tanulásszervezéssel. Az iskolák kiválasztásánál szempont volt a heterogén tanulói összetétel, valamint a pedagógusok KIP-ben való jártassága.

Kutatási kérdések, hipotézisek

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a tanárok milyen mértékben képesek a politikai tartalmú tanórák során kiegyensúlyozott és nyitott végű feladatokat kijelölni, amelyek lehetőséget adnak a tanulónak eltérő nézetek kifejtésére, valamint hogy a tanulók milyen kommunikációs mintákat és attitűdöket mutatnak az eltérő nézőpontok megvitatása során. A tanóratervek elemzése során kiemelt figyelmet kapott a feladatok nyitottsága, és hogy mennyire alkalmasak a kritikai gondolkodás, a kommunikáció fejlesztésére, mennyire erősítik egymás vélemények elfogadását. A tanóramegfigyelés során vizsgáltuk, hogy a feladatok egyensúlyt tartva biztosítják-e a politikai jobb- és baloldali sajtótartalmába való betekintést, hogy a tanulók a feladatmegoldás közben milyen aktivitással kommunikálnak, valamint hogy milyen mértékben kerül sor vitára és az eltérő nézőpontok ütköztetésére. Ennek keretében az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

Kutatási kérdések:

K1: Képesek-e a tanárok az óra céljának megfelelő, kiegyensúlyozott feladatokat kijelölésére?

K2: Milyen intenzitású és minőségű a tanulók kommunikációja a feladatmegoldás során?

K3: Eléri-e a tanóra a kitűzött célt, azaz a tanulók mennyire képesek az eltérő nézőpontok megjelenítésére, ütköztetésére és ezekhez való viszonyulás (vagy elfogadás) kialakítására?

Hipotézisek:

H1: A tanárok által kijelölt feladatok kiegyensúlyozottan biztosítják a politikai jobb- és baloldali sajtótartalmakba való betekintést.

H2: A tanulók a feladatmegoldás során aktívan és túlnyomórészt szóban kommunikálnak egymással.

H3: A tanulók az eltérő nézőpontokat korlátozottan vagy nehezen fogadják el.

Adatgyűjtési módszer

Az adatgyűjtés során két, egymást kiegészítő módszert alkalmaztunk, amelyek közvetlenül illeszkednek a kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez.

Tanóramegfigyelés – strukturált megfigyelési szempontok alapján, a tanóra teljes időtartamát lefedve. A megfigyelések célja annak feltárása volt, hogy a tanárok képesek-e az óra céljának megfelelő, kiegyensúlyozott és nyitott végű feladatokat kijelölni (**K1**, **H1**), a tanulók milyen aktivitással és intenzitással kommunikálnak a feladatmegoldás során (**K2**, **H2**), valamint milyen mértékben jelennek meg és ütköznek eltérő nézőpontok (**K3**, **H3**). Ennek érdekében rögzítésre kerültek:

- a tanóra céljai és felépítése,
- a tanári instrukciók és beavatkozások jellege,
- a feladatok típusa, összetettsége és a politikai nézőpontok kiegyensúlyozottsága,
- a tanulók közötti interakciók formája, gyakorisága és intenzitása,
- a különböző álláspontok megjelenésének, elfogadásának és ütköztetésének módjai.

Óratervelemzés – a megfigyelésekhez kapcsolódó óravázlatok és tananyagtartalmak kvalitatív elemzése. A vizsgálat során értékeltük, hogy a feladatok nyitott végűek-e, biztosítanak-e teret eltérő nézetek kifejtésére, és hozzájárulnak-e a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készségek, valamint egymás véleménye elfogadásának a fejlesztéséhez.

Az adatok feldolgozásához **kvalitatív tartalomelemzést** alkalmaztunk, amely a kutatási kérdések szerinti kategóriák mentén rendszerezte a megfigyelésekből és az óratervekből nyert információkat (Lotan 2003, 2006).

ADATFELDOLGOZÁS ÉS EREDMÉNYEK

A következőkben az adatfeldolgozás folyamata, majd a vizsgálat eredményei kerülnek bemutatásra és értelmezésre.

Az adatfeldolgozás folyamata

Az adatfeldolgozás két egymással összefüggő elemzési irány mentén zajlott: az óratervek tartalmi vizsgálata és a tanóramegfigyelések kvalitatív elemzése. A cél annak feltárása volt, hogy a vizsgált tanórák milyen mértékben támogatják a kritikai gondolkodás, a

kommunikációs készségek, valamint a különböző politikai és társadalmi nézőpontok megismerésének és ütköztetésének fejlesztését. A két elemzési irány összevetése lehetővé tette, hogy az előzetesen megtervezett tanórai célok és a tényleges megvalósulás közötti összhangot, illetve eltéréseket is vizsgáljuk. Az elemzési folyamat során a kvalitatív adatok szisztematikus kódolása biztosította, hogy a megfigyelésekből levont következtetések tudományos megalapozottsággal bírjanak.

Az óratervelemzés eredményei

A hat óraterv elemzése során elsődleges szempont volt, hogy a feladatok nyitott végűek-e, és biztosítanak-e lehetőséget a tanulók számára eltérő nézetek kifejtésére. A vizsgált óratervek egyöntetűen magas színvonalat mutattak: a feladatkijelölés következetesen teret adott a tanulói véleményalkotásnak, ösztönözte a kritikai gondolkodást, valamint elősegítette a kommunikációs készségek fejlődését és mások véleményének elfogadását. Az óratervek részletesen kidolgozott instrukciókat tartalmaztak, amelyek elősegítették a feladatok célirányos és zökkenőmentes végrehajtását. A feladatok változatosága és az eltérő források (sajtócikkek, esettanulmányok) használata hozzájárult a tanulók motivációjának fenntartásához és az órai aktivitás magas szintjéhez.

A tanóramegfigyelés eredményei

A tanóramegfigyelések elemzése három kulcsszempont mentén történt:

Politikai nézőpontok kiegyensúlyozottsága – Kérdésként merült fel, hogy a feladatok

mennyiben biztosították a politikai jobb- és baloldal sajtótartalmába való egyenlő betekintést. A kiegyensúlyozottság az órai anyagok kiválasztásában, a tanári instrukciókban és a tanulói hozzászólások kezelésében is megmutatkozott. Ugyanakkor bizonyos esetekben a tanulók előzetes attitűdjei befolyásolták, hogy mennyire nyitottan fogadták el az ellentétes politikai nézőpontokat:

Tanuló A: „Szerintem a környezetvédelmi szabályozások túl szigorúak, mert akadályozzák a gazdasági növekedést. A családom vállalkozásában is emiatt van több nehézség.”

Tanuló C: „Én viszont úgy gondolom, hogy a szabályozások szükségesek, mert a jövőnket védik. Ha nem korlátozzuk a cégeket, a környezetkárosodás visszafordíthatatlan lesz.”

Tanuló B (reakciójában az előzetes attitűd különösen markánsan, erős érzelmi töltéssel jelenik meg): „Ez csak zöldpropaganda. A gazdaság sokkal fontosabb, mert abból élünk. Nem értem, miért kellene a vállalkozásoknak szenvedniük emiatt.”

Tanuló C: „De ha nem védjük a környezetet, a gazdaság hosszú távon úgys összeomlik. Nem lehet csak a rövid távú hasznot nézni.”

A tanulói kommunikáció aktív volta – vagyis a feladatmegoldás során a tanulók kommunikációs intenzitása és domináns kommunikációs formái (elsősorban szóbeli interakciók). A megfigyelések alapján a legtöbb tanuló aktívan bekapcsolódott a feladatok végrehajtásába, különösen csoportmunka keretében. Bizonyos helyzetekben a tanár moderáló szerepe garantálta a vita minőségét, és biztosította, hogy minden résztvevő hozzájárulhasson a közös gondolkodáshoz:

„Nagyon fontos, hogy mindenki sorra kerüljön. Most tegyük körbe: mindenki egy-egy mondatban foglalja össze, mit gondol a kérdésről.”

„Érdekes, hogy két ellentétes nézőpont is elhangzott. Tud valaki olyan érvet mondani, ami mindkét álláspontot összekötheti?”

„Köszönöm az érvelést, de emlékezzünk: itt nem az a cél, hogy meggyőzzük egymást, hanem hogy megértsük a különböző szempontokat.”

Eltérő nézőpontok ütköztetése – Vizsgáltuk a tanulók közötti vita jellegét, az eltérő álláspontok megjelenésének és elfogadásának mértékét. A viták során gyakran előfordult, hogy a tanulók érveiket személyes tapasztalatokkal vagy konkrét források idézésével támasztották alá:

Tanuló B: „Én úgy gondolom, hogy a környezetvédelmi szabályozások szigorítása elengedhetetlen. A múltkor olvastam a HVG-ben egy cikket, amely szerint Magyarországon az üvegházhatású gázok kibocsátása 2022-ben újra emelkedett. Ha ezt nem szabályozzuk, a jövő generációknak sokkal nehezebb dolguk lesz.”

Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy a teljes konszenzus ritkán alakult ki, ami ugyan nehézséget, de egyben a kritikai gondolkodás fejlődésének lehetőségét is jelentette:

Tanuló A: „Szerintem a közösségi média inkább árt a politikai tájékozódásnak, mert burokba zár.”

Tanuló B: „Én inkább úgy látom, hogy több információhoz jutunk, és ha valaki tudatos, akkor jobban is tájékozódhat.”

Tanuló C: „*En egyetértek azzal, hogy buborékba zár, de azt is elismerem, hogy rengeteg hírhez jutok a Facebookon. Szóval szerintem mindkettő igaz.*”

A kutatás eredményeinek bemutatását az 1. táblázat foglalja össze, amely szisztematikusan kapcsolja össze a vizsgálat során megfogalmazott kutatási kérdéseket, a hozzájuk tartozó hipotéziseket, a tanóramegfigyelés és óratervelemzés során alkalmazott megfigyelési szempontokat, valamint az ezek alapján

levont főbb következtetéseket. A táblázat célja, hogy áttekinthető módon jelenítse meg a kutatás logikai szerkezetét és a kulcsfontosságú eredményeket, lehetővé téve, hogy egyetlen struktúrában lássuk a kérdésfelvetés, a feltételezett kimenetek és a tényleges tapasztalatok összefüggéseit. Az összefoglalás ezen formája egyaránt támogatja a kvalitatív adatok rendszerezett értelmezését és a kutatási folyamat átláthatóságát.

1. TÁBLÁZAT

Összegző táblázat a kutatási kérdések, hipotézisek, megfigyelési szempontok és elemzési eredmények kapcsolatáról

Kutatási kérdés (K)	Hipotézis (H)	Megfigyelési szempont	Elemzési eredmények (összefoglaló)
K1. Képesek-e a tanárok az óra céljának megfelelő feladatok kijelölésére?	H1. A feladatok, egyensúlyt tartva, biztosítják a politikai jobb- és baloldali sajtótartalomba való betekintést.	Politikai nézőpontok ki-egyensúlyozottsága az óratervben és a megvalósításban.	Az óratervek nyitott végű feladatokat tartalmaztak, amelyek több forrásból merítettek, biztosítva a politikai spektrum mindkét oldalának képviseletét. A tanári instrukciók következetesen törekedtek a semlegességre, azonban a tanulói előfeltevések néha módosították a kiegyensúlyozottság megélését.
K2. Milyen intenzitású a tanulók kommunikációja?	H2. A tanulók a feladat megoldása közben aktívan és elsősorban szóban kommunikálnak.	Kommunikációs aktivitás és a domináns kommunikációs formák.	A tanulók többsége aktívan részt vett a feladatmegoldásban, főként szóbeli interakcióval. A csoportmunka elősegítette az eszmecserét, a tanár moderálása pedig növelte a részvételt. Időnként előfordult, hogy néhány diák háttérbe szorult, de összességében magas aktivitás volt jellemző.
K3. A tanóra eléri-e a célt, azaz mennyire képesek a tanulók az eltérő nézőpontokat ültöztetni?	H3. A tanulók az eltérő nézőpontokat nehezen fogadják el.	Vita jellege, eltérő nézőpontok ütköztetése és elfogadása.	A viták során megjelentek különböző álláspontok, amelyeket a diákok gyakran személyes élményekkel vagy forrásidezetekkel támasztottak alá. Bár a konszenzus ritkán jött létre, a folyamat elősegítette a kritikai gondolkodást és a véleményformálást. Egyes esetekben a feszültség a vita dinamizmusát fokozta.

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ELEMZÉSE

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a három budapesti középiskolában megvalósított tanórák mennyiben felelnek meg a politikai nézőpontok kiegyensúlyozott bemutatásának, a kritikai gondolkodás fejlesztésének és az eltérő álláspontok ütköztetésének pedagógiai követelményeinek. Az elemzés során a tanóratervek és a tanórai gyakorlat összevetése lehetővé tette annak megítélését, hogy a tanári feladatkijelölés, a tanulói kommunikáció intenzitása és a vitahelyzetek kezelése milyen módon szolgálja a demokratikus kompetenciák fejlesztését.

Kutatási kérdések és hipotézisek értékelése

Az első kutatási kérdés (K1) arra irányult, hogy a tanárok képesek-e az óra céljának megfelelő feladatok kijelölésére. Az óratervek elemzése egyértelműen igazolta, hogy a feladatok jellemzően nyitott végűek, többféle értelmezést és

megoldási utat lehetővé téve. Ez összhangban állt a H1 hipotézissel, miszerint a feladatok egyensúlyt tartva biztosítják a politikai jobb- és baloldali álláspontjainak bemutatását. Azonban a megfigyelések azt is jelezték, hogy a tanári facilitáció minősége meghatározó: ott, ahol a tanár aktívan irányította a diskurzust, a kiegyensúlyozottság jobban érvényesült, míg passzívabb moderálás esetén a beszélgetés egyes nézőpontok felé torzulhatott.

A második kutatási kérdés (K2) a tanulói kommunikáció intenzitására vonatkozott. A H2 hipotézis – miszerint a tanulók

aktívan, elsősorban szóban kommunikálnak a feladatmegoldás során – többnyire igazolást nyert. A megfigyelések szerint a tanulók többsége bekapcsolódott a diskurzusba, különösen akkor, ha a feladatok személyes véleménynyilvánítást igényeltek. Ugyanakkor az aktivitás mértéke nem volt homogén: bizonyos csoportokban a kommunikációt néhány domináns tanuló irányította, míg mások kevésbé szólaltak meg, ami részben státuszkülönbségekkel és a tanári beavatkozás mértékével magyarázható.

A harmadik kutatási kérdés (K3) – hogy a tanóra eléri-e a kitűzött célt, azaz a tanulók mennyire képesek eltérő nézőpontokat ütköztetni – vegyes eredményeket mutatott. A H3 hipotézis, miszerint a tanulók nehezen fogadják el az eltérő véleményeket, részben alátámasztást nyert. Bár bizonyos órákon konstruktív vita alakult ki, más esetekben az érvek ütköztetése helyett inkább párhuzamos monológok vagy a saját nézőpont megerősítése dominált. Ez össz-

hangban áll a nemzetközi szakirodalomban (pl. Hess és McQuail, 2014; Pike, 2023) megfogalmazott megállapítással, miszerint

a politikai témák konstruktív megvitatása jelentős pedagógiai felkészültséget és tudatos vita-facilitációt igényel.

A tanóratervek és a tanórai gyakorlat összevetése

A tanóratervek elemzése kimutatta, hogy a feladatok koncepcionálisan alkalmasak voltak a kritikai gondolkodás és a kommunikáció fejlesztésére. A tervek következetesen tartalmaztak olyan nyitott végű kérdéseket, amelyek teret adtak a tanulói vélemények

ütköztetésére. Azonban a megvalósítás során a feladatok potenciálja nem minden esetben bontakozott ki teljes mértékben. Például a politikai nézőpontok egyensúlyának fenntartása a tanár részéről folyamatos figyelmet igényelt, és az eredmények arra utalnak, hogy a kevésbé strukturált vitákban a dominánsabb hangok hajlamosak voltak elnyomni az eltérő véleményeket.

Kommunikációs intenzitás és interakciós mintázatok

A megfigyelések rávilágítottak, hogy a tanulói kommunikáció intenzitása nagymértékben függött a tanári kérdésfeltevések minőségétől és a feladatok relevanciájától. A tanár által facilitált, jól strukturált vitahelyzetekben a részvétel magasabb volt, és a tanulók hajlandóbbak voltak egymás érveire reagálni.

Ugyanakkor a kevésbé kontrollált helyzetekben az interakció gyakran felszínes maradt, és a vita célja – az eltérő nézőpontok tényleges ütköztetése – nem valósult meg maradéktalanul.

A hipotézisek érvényessége

Összességében a három hipotézis közül kettő (H1 és H2) nagyobb mértékben igazolódott, míg a H3 esetében csak részleges alátámasztás történt. Ez a részleges igazolódás arra utal, hogy bár a tanóratervek és a feladatok formálisan alkalmasak az eltérő nézőpontok megjelenítésére, a tényleges tanórai gyakorlatban a tanulói vitakultúra és a tolerancia fejlesztése hosszabb távú, tudatos pedagógiai beavatkozást igényel. A megfigyelések során

tapasztalható volt, hogy egyes tanulók saját álláspontjuk védelmében erősebb hangnemet alkalmaztak, ami a vita intenzitását fokozta, ugyanakkor időnként a konstruktív párbeszéd rovására ment. Ez a jelenség rámutat arra, hogy a demokratikus vitakultúra fejlesztéséhez nem csupán a feladatok megfelelő tervezésére, hanem a vita szabályainak tudatosítására és a tanulók érvelési stratégiáinak formálására is szükség van (Entman, 2007; McQuail, 2010).

PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI IMPLIKÁCIÓK

A vizsgálat eredményei alapján kijelenthető, hogy a kiegyensúlyozott politikai tartalmak bemutatása és a kritikai gondolkodás fejlesztése szoros összefüggésben áll a tanári facilitáció minőségével. A pedagógus szerepe nem csupán a feladatok kijelölésére korlátozódik, hanem aktív moderátori és konfliktus-

kezelő funkciókat is magában foglal. Ez összhangban van a Komplex Instrukciós Program (KIP) alapelveivel, amelyek hangsúlyozzák a tanulói státuszkülönbségek mérseklését és a heterogén csoportok közötti együttműködés elősegítését.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a vizsgált három budapesti középiskolában a politikai tartalmak osztályfőnöki órák keretében történő feldolgozása a tanóratervek szintjén összhangban áll a kritikai

saját álláspontjuk
védelmében erősebb
hangnemet alkalmaztak

gondolkodás, a kommunikáció és a demokratikus kompetenciák fejlesztésének célkitűzéseivel. A nyitott végű, többféle értelmezést lehetővé tevő feladatok, valamint a politikai nézőpontok kiegyensúlyozott bemutatása elviekben biztosították a tanulók számára a különböző álláspontokkal való találkozást (Hess és McAvoy, 2014; Pike, 2023).

A tanárok a feladatokon keresztül kérték az aktuális politikai kérdések feldolgozását, azok történeti és társadalmi kontextusának bemutatását, valamint a diákok számára nélkülözhetetlen háttérinformációk biztosítását. Az óramegfigyelés során körvonalazódott, hogy az aktuális, jelen események megértése nehézségekbe ütközik megfelelő előismeretek nélkül, ezért a tanórákon törekedni kell arra, hogy a hírek értelmezéséhez szükséges tudásbázis rendelkezésre álljon, illetve formálódjon. Ez a szemlélet segítette a diákokat abban, hogy érezzék saját önrendelkezésüket – kezdve a hírek megértésével –, és képessé váljanak az események összekapcsolására korábbi tanulmányaikkal, például történelmi vagy állampolgári ismeretekkel.

Ugyanakkor a tényleges tanórai gyakorlatban több tényező is befolyásolta ezen célok maradéktalan megvalósulását. A tanári facilitáció minősége, a viták strukturáltsága, valamint a tanulói státuszkülönbségek kezelése kulcsszerepet játszott abban, hogy a diskurzus valóban interaktív és sokszínű legyen. A kutatás részben igazolta a H3 hipotézist: az eltérő nézőpontok elfogadása még mindig kihívást jelent a tanulók számára, ami hosszabb távú, tudatos pedagógiai munkát igényel (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2020).

Pedagógiai következtetések

A kutatás eredményei alapján több, a pedagógiai gyakorlatra és módszertanra vonatkozó következtetés vonható le. A feladatki-jelölés kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a tanórák valóban támogassák a kritikai gondolkodás fejlődését. A nyitott

végű, kiegyensúlyozott tartalmat kínáló feladatok önmagukban is lehetőséget biztosítanak a különböző nézőpontok megis-

merésére, azonban ezek teljes hatása csak akkor érvényesül, ha a tanár tudatosan irányítja és strukturálja a tanórai vitát, figyelve arra, hogy minden tanuló hozzájárulhasson a diskurzushoz. A tanórák megfigyelése után elmondhatjuk, hogy a viták célja nem az, hogy a tanárok megmondják a tanulóknak, mit gondoljanak, hanem az, hogy ösztönözzék őket saját álláspontjuk kialakítására.

A kommunikációs aktivitás erősítése érdekében célszerű a feladatokat kiscsoportos megbeszélésekkel, szerepjátékokkal vagy álláspontcserével kiegészíteni, hiszen ezek a módszerek nemcsak a részvételt növelik, hanem segítik a gondolatok árnyaltabb kifejtését is. A diákok politikai és általános szókincsének fejlesztése szintén cél, amelyet a fogalmak pontos definiálása és a különböző perspektívák tudatos felsorolása is támogat.

A vita- és érvelési kultúra fejlesztése feladat, mivel a különböző vélemények elfogadása nem spontán módon alakul ki, hanem célzott pedagógiai beavatkozást igényel. Ezt elősegíthetik a strukturált vitaformák, valamint a reflektív megbeszélések, amelyek lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy tudatosítsák saját és mások érveit, illetve a vita

kezdve a hírek megértésével

során alkalmazott stratégiákat. A tanórákon tapasztalt, a saját nézőpont védelmében alkalmazott erősebb hangnem rámutat arra, hogy a konstruktív párbeszéd és a kölcsönös tisztelet fenntartása külön pedagógiai figyelmet kíván.

Módszertani javaslatok

A módszertani javaslatok között hangsúlyos a tanári felkészítés erősítése, amelynek része lehet a politikai semlegesség fenntartásáról, a kiegyensúlyozott tartalomközlésről és a konfliktuskezelésről szóló

célzott képzések és

workshopok szervezése.

Fontos, hogy a pedagógusok rendelkezzenek olyan stratégiákkal, amelyek se-

gítik az aktuális események több nézőpontú feldolgozását, ezáltal megnyitva az utat az események mélyebb megértése előtt.

A tanulói státuszkülönbségek mérséklésére a Komplex Instrukciós Program (KIP) eszköztárának tudatos alkalmazása kínál lehetőséget, amely lehetővé teszi, hogy minden tanuló aktív résztvevője lehessen a vitának, függetlenül társadalmi vagy politikai háttérétől. A reflektív értékelés beépítése a tanóra végén, például rövid visszajelző kör formájában, elősegíti a tanulók önreflexióját és az új szempontok tudatosítását (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2020).

A digitális források bevonása – online hírforrások, adatbázisok és interaktív eszközök használata – lehetőséget teremt a politikai tartalmak többoldalú, naprakész és hiteles bemutatására, támogatva ezzel a tanulók tájékozottságát és kritikai médiaértését. Az előnyök és hátrányok rendszerezett felsorolása, az érvek és ellenérvek megvitatása,

valamint az események visszakapcsolása korábbi tananyagokhoz (történelem, állampolgári ismeretek) szintén hozzájárul a tanulói tudás mélyítéséhez.

TÁRSADALMI HASZNOSÍTHATÓSÁG

A vizsgálat tanulmányai túlmutatnak az iskolai kereteken. A demokratikus vitakultúra fejlesztése és a politikai sokszínűség elfogadása hozzájárul a társadalmi kohézió erősítéséhez. Az ilyen típusú pedagógiai gyakorlat

elősegíti, hogy a jövő állampolgárai tudatosabban, nyitottabban és felelősebben vegyenek részt a közéleti diskurzusban.

Ezzel a módszerrel bete-

kintést nyerhetnek a tanulók saját és más országok politikai berendezkedésébe, döntéshozatali folyamataiba és azok következményeibe (Lotan, 2006; Entman, 2007).

E vizsgálat rávilágított arra, hogy a politikai tartalmú osztályfőnöki órák akkor tölthetik be valódi demokratikus nevelő szerepüket, ha a pedagógusok tudatosan alkalmazzák a kiegyensúlyozott feladatkijelölést, a nyitott végű kérdéseket és a tanulói aktivitást ösztönző módszereket. Bár a kutatás eredményei megerősítik, hogy a jelenlegi gyakorlat számos erősséggel bír – különösen a feladatok tartalmi egyensúlya, a kommunikáció intenzitása és a szókincsfejlesztés terén –, a vitakultúra és a tolerancia fejlesztése további, hosszabb távú pedagógiai támogatást igényel.

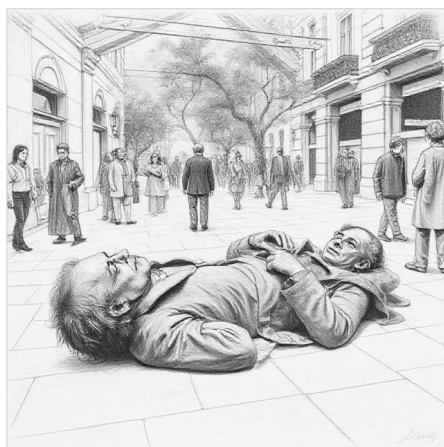
A tanulók közötti interakciók során tapasztalt erősebb hangnem pedig arra figyelmeztet, hogy a saját álláspont védelme mellett a konstruktív párbeszéd és a kölcsönös tisztelet fenntartására is hangsúlyt kell fektetni.

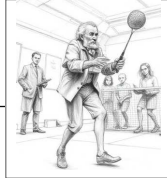
a vitakultúra és a tolerancia fejlesztése

IRODALOM

- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press, New York.
- Cross, S. B., Dunn, A. H. és Dotson, E. K. (2018): The intersections of selves and policies: A poetic inquiry into the hydra of teacher education. *Education Policy Analysis Archives*. **26**. 29. sz. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2813>
- Entman, R. M. (2007): Framing bias: Media in the distribution of power. *Journal of Communication*, **57**. 1. sz., 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00336.x>
- Giroux, H. A. (2019. 02. 22.): *Resisting the weaponization of ignorance in the age of Trump*. Truthout. Letöltés: <https://truthout.org/articles/resisting-the-weaponization-of-ignorance-in-the-age-of-trump/> (2025. 04. 14.).
- Hess, D. E. és McAvoy, P. (2014): *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (1st ed.). Routledge, New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- K. Nagy E. (2016): A Komplex Instrukciós Program adaptációja Magyarországon. *Pedagógusképzés*. **19**. 3–4. sz., 92–98. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.07>
- K. Nagy E. (2020): Komplex Instrukciós Program: Hazai tapasztalatok és hatásvizsgálatok. *Iskolakultúra*. **30**. 1. sz., 3–16. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.1.3>
- K. Nagy, E. (2024). Complex Instruction in Hungary. *Intercultural Education*. **36**. 1. sz., 53–67. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2428015>
- Lotan, R. A. (2003): Groupworthy tasks. *Educational Leadership*. **60**. 6. sz., 72–75.
- Lotan, R. A. (2006): Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*. **45**. 1. sz., 8–15.
- McQuail, D. (2010): *McQuail's mass communication theory* (6th ed.). Sage. Letöltés: [https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/McQuail's Mass communication theory.pdf](https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/McQuail's%20Mass%20communication%20theory.pdf) (2025. 02. 14.).
- Pike, K. R. (2023): A Contractualist Approach to Politicized Education. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. **43**. 2. sz., 44–58. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1448584.pdf> (2025. 02. 20.).
- Prat, A. és Strömberg, D. (2013): The political economy of mass media. In: Acemoglu, D., Arellano, M., Dekel, E. (szerk.): *Advances in economics and econometrics: Theory and applications*. Cambridge University Press. 135–187.
- Schudson, M. (2001): The objectivity norm in American journalism. *Journalism*. **2**. 2. sz., 149–170. DOI: <https://doi.org/10.1177/146488490100200201>

A próbálkozás során csupán egy-két alkalommal született igazán abszurd formanyelvű kép. Az egyik ez volt. A prompt szerint itt Jókai Mór az utcán fekvé megosztja a járókelővel mindazt, amit tud. Nem vagyok biztos benne, hogy a gépezet itt hallucinált.





SINKA PÉTER – LANSZKI ANITA – NÉMETH ANDRÁS

Liminalitás és szerepváltás a művészetoktatás terében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.08>

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Az esszében a művészetoktatási teret mutatom be mint egyfajta kereszteződést, átmenetet a tanterem és a műterem között. Ez egyrészt fizikai tér, ugyanis tárgyak, testek, személyek helyezkednek el benne, objektív ismérvei vannak, másrészt pedig megélt tér is, hiszen színteréül szolgál ellentétes szerepek, szellemiségek és nézőpontok találkozásának. Ezen találkozások pedig hatással vannak a benne zajló folyamatokra, úgymint a tanulás és tanítás alakulására, a szerepek változására, a kulturális és esztétikai normák alakulására. E tér különlegessége abban rejlik, hogy se nem tanterem, se nem műterem teljesen, de mégis mindkettő sajátosságait egyesíti. Az itt zajló folyamatok vizsgálata sokféle oldalról érdemes és lehetséges, azonban most arra a kérdésre keresem a választ, hogy a művészetoktatási térben hogyan jelenik meg a tanár- és a művészszerp, melyek ezek sajátosságai, illetve hatásai a tanítás-tanulás folyamatában. Mielőtt ezt kifejteném, megvizsgálom magát a teret, ahol a folyamatok zajlanak. Ehhez a szociológiában és az antropológiában ismert fogalmat, a

liminalitást veszem alapul, amely átmeneti vagy köztes állapotot jelöl, ahol az egyén vagy a közösség két különböző létforma között helyezkedik el, gyakran egyfajta átalakulás küszöbén. A fogalom jelen esetben azért fontos, mert általa terek és helyzetek olyan találkozásai írhatóak le, amelyeket megfigyelve új értelmezési lehetőségek nyílnak meg; ezek kontextusában mutatom be a művészetoktatási teret mint a liminalitás és a szakralitás egy értelmezési lehetőségét, majd e környezetben és téri helyzetben kerül kifejtésre a művész- és a tanárszerp, valamint azok átmenetei. Bár a művészet oktatása sokféle térben megvalósulhat, a fókusz most az iskolai környezetre irányul.

ELMÉLETI KERET

A liminalitás fogalmát Arnold van Gennep vezette be az *Átmeneti rítusok* című, 1909-es művében (van Gennep, 2007), majd Victor Turner 1963-ban beemelte az antropológiába, s ennek révén a kifejezés egyre ismertebb lett (Szakolczai, 2015). Turner úgy határozta meg a liminalitást mint hely, állapot, társadalmi helyzet és életkor összes

változását kísérő rítust. Jelen írásban a *rítus* kifejezés nem kizárólag vallási vagy ceremóniális értelemben használatos, hanem tágabban értelmezve olyan ismétlődő, strukturált és jelentéssel telített pedagógiai vagy alkotói gyakorlatokra is vonatkozik, amelyek az identitásformálásban, tanulásban és viselkedési minták kialakításában játszanak szerepet. A rítus tehát egy átalakulási folyamat két állapot között, az átmeneteket pedig mindig három fázis jellemzi: elkülönülés, marginalitás (latinul *limen*, azaz küszöb) és egyesülés. Az első fázis szimbolikus viselkedésformát jelenít meg, amely egy személy vagy egy csoport leválását jelképezi a társadalmi struktúra egy korábbi pontjáról vagy egy adott kulturális feltételrendszeréről, esetleg mindkettőről. A második, liminális szakaszban a rituális szubjektum olyan kulturális területen halad át, amely alig vagy egyáltalán nem emlékeztet a múltbéli vagy az eljövendő állapotra, a harmadik szakaszban pedig az átmenet befejeződik (Turner, 2002).

A liminalitás tehát – ha a rítust leíró fogalomként értelmezzük – egy háromszorosított időbeli folyamat középső része. Azonban létezik téri értelmezése is. Ilyen esetben olyan tereket jelöl, amelyek átmenetek két tér között, és amelyek létrejöttének célja nem a benne maradás, hanem az átkelés lehetővé tétele. Ezek a terek közti „nem terek”, ide tartoznak például a lépcsőházak, az öltözők, a folyosók, a parkolók, az állomások, de akár benzinkutak is (Tóth, 2023). Jelen esetben azonban a művészetoktatási tér vizsgálata nem a liminalitás téri, hanem időbeli vonatkozásában történik, ebben az értelemben tekintünk rá mint a *liminalitás terére*.

egy hétköznapi világon túli tér

Turner gondolatmenete mentén haladva a liminalitás hagyományosan időbeli folyamatként értelmezhető, és három szakaszra bontható: elkülönülés, átmenet és reintegráció. Ebben az esszében ennek térbeli analógiájára teszünk kísérletet, ahol nem időbeli sorrendben követik egymást a szakaszok, hanem különböző terek reprezentálják azokat. Ebben az értelmezésben a tanterem és a műterem nem egymás után következnek, hanem egy köztes, közös térben – a művészetoktatási térben – metszik egymást. E tér a liminalitás tereként értelmezhető, vagyis átmeneti tér, amely nem teljesen egyik, és nem teljesen másik, hanem mindkettő sajátosságait egyesíti, ezáltal új lehetőségeket nyit meg a tanítás és alkotás találkozásán keresztül. Ezt a fúziót érdemes kontextusba helyezni, azaz az iskolát mint átmeneti helyet meghatározni. Olyan térről van tehát szó (az iskoláról), amely a gyerekkortól a felnőttkorig tartó fejlődés folyamatában

közvetítő szerepet tölt be, ahol a diákok nemcsak tudást sajátítanak el, hanem identitás- és szociális mintákat is, eközben pedig folyamatosan átlépnek a gyerek- és felnőttlét határain, az iskola tehát e szerepében küszöb. Ebben a közegben értelmezendő a tanterem, a tanulás, az önismeret, az önmegvalósítás tere is, egy hétköznapi világon túli tér, amely hatást gyakorol a benne lévő személyekre, azok megnyilvánulásaira, szerepváltozásaira és a tanítás-tanulás folyamatára. A liminalitás ezen terében tehát rituális folyamatok zajlanak le, a fent említett átlépések pedig kötődnek a szakralitáshoz.

Mircea Eliade *A szent és a profán* című 1957-ben megjelent művében kifejti, hogy a szent: valami, ami élettel telített. A szent

erő egyszerre jelent valóságot, örökkévalóságot és hatóerőt (*Eliade*, 2022). A tanulás, a tanítás, az önismeret és a fejlődés pedig olyan mélyen zajló emberi folyamatok, amelyek túlmutatnak a hétköznapi életre, és a személyiség kiteljesedéséhez vezetnek. Ezek a folyamatok Eliade gondolatai nyomán értelmezhetők a szakralitás *funkcionális* vagy *metaforikus* értelemben vett tereként is, mert olyan jelentéssel telített állapotokat és helyzeteket hoznak létre, amelyekben az ember különösen nyitottá válik a transzformációra és az önértelmezésre. A szakralitás itt tehát nem vallási szertartásosságként, hanem mint az átéltség és átlényegülés tere jelenik meg. Eliade szerint ezek egyfajta „erővel feltöltött”, jelentőségteli terek, melyek szilárd alapot nyújtanak az embernek. Ezért mind a műterem, mind a tanterem, és ebből következően a művészetoktatási tér is a szakralitás tere, fontos

azonban kiemelni, hogy a fogalom ebben a kontextusban sem vallási értelem-

ben értendő, a szakralitást itt kulturális, fenomenológiai és pedagógiai szempontból határozom meg, vagyis olyan téri-tapasztalati minőségként, amely a mindennapiból való kiemeltsége révén különös jelentéssel bír a tanulás, önmegvalósítás és identitásformálás szempontjából. Összegezve tehát: a művészetoktatási tér a liminalitás és a szakralitás tere is egyben. Jelen írásban a fő kérdés az, hogy ebben a térben hogyan jelenik meg a művész és a tanár szerepe, de ennek kifejtéséhez meg kell ismerni ezen terek fizikai (profán, azaz hétköznapi, funkcionális) sajátosságait is, amelyek ellenerőt fejthetnek ki a térben zajló, jelentéssel telített – szimbolikus és szakralis – pedagógiai folyamatokkal szemben.

A PEDAGÓGIAI TÉR JELLEMZŐI

A *pedagógiai tér* használatos az *iskolatér* kifejezés szinonimájaként is. Ekkor azt a természeti és infrastrukturális környezetet is vizsgálhatjuk, ahol az iskola található (*Hercz és Sántha*, 2009). A pedagógiai tér értelmezéséhez hozzátartozik az épület vagy a tér architektúrája, stílusa, építőanyaga és formavilága is. Fizikai jellegzetességei, a tér nagysága, a belmagasság és a fények különbözőképpen hatnak a közérzetre, a megfelelően kialakított tér pedig hozzájárul a tanulás hatékonyságához. Az iskolaépület térelrendezése esetében a bejáratról az épület belseje felé haladva találhatók az osztálytermek, az építészeti megoldások pedig többnyire a pedagógiai funkciókra fókuszálnak. A tanteremben történő folyamatokat nagy-

ban meghatározza az elrendezés, a tér megkomponálásának módja, mert a pedagógiai tér nem csak

átéltség és átlényegülés

architektúraként, épített környezetként, hanem a tanítási- tanulási folyamat tereként és részeként is értelmezendő, a pedagógiai tereknek ezért az építészettel kölcsönhatásban kell érvényesülniük. Léteznek ugyan alternatív iskolai munkaformák, (Waldorf, Montessori, Freinet), amelyek tanítási formáihoz és munkamódszereihez elengedhetetlen volt a tér újjászervezése – de most elsősorban a hagyományos, legszélesebb körben elterjedt tanteremtípusra fókuszálunk.

A tér szerkezete befolyásolja a kommunikációt, a kötött szerkezetű tér pedig viselkedésünket módosító, befolyásoló szereppel rendelkezik (*Hercz és Sántha*, 2009). Az osztályteremben a padsorok többnyire

párhuzamos sorokban vannak elrendezve, a tábla felé fordítva, a tábla előtt a tanári asztal helyezkedik el, a tanár pedig a diákokkal szembe fordulva. Ez a fajta zárt rendszer korlátozza a tanulókat, hozzáférhetetlenné teszi a teret, determinálja a tanulás módját, arra ösztönöz, hogy a tanuló csak előre felé figyeljen, és fogadja be a felé áramló információt. A tantárgyak többségét zsúfolt osztálytermekben tanulják a diákok, a tér egy meghatározott pontján rögzített helyzet pedig azt vonja maga után, hogy a tanórán az ettől való elmozdulás, kitekintés, a más irányba történő figyelem szabályszegésnek, rossz magatartásnak minősül. Ebben a téri helyzetben a kommunikáció egyirányú, a tanár a tanulók felé tekint, a diákok feladata pedig, hogy az információt a maga teljességében befogadják. A meghatározott 45 perces időkeret, a tananyagtartalom mennyisége és lexikális jellege, a feszített

tanmenet olyan oktatási

módszer alkalmazására

ösztönöz, melyben a tanár

a tudásátadást leghatékonyabban támogató térszervezési módnak ezt a fajta tekintélyelvű, hierarchikus, leuraló jellegű elrendezést tekinti. A tanterem ettől a téri szituációtól függetlenül lehet a szakralitás tere, hiszen a szakralitást nemcsak a tér elrendezése, hanem az abban zajló rituális folyamatok is leírják, ezek a folyamatok pedig a tudás átadása, az identitás megélése és az állandó határátlépések.

A MŰTEREM SZAKRALITÁSA

Az alkotási terek ezzel szemben más jellegű térstruktúrát követnek, mert a tér aktivitása nemcsak az alkotófolyamatra hat, hanem

visszahat a tér használójára is: alakítja annak viszonyát a helyhez, sőt, magát a térhasználat módját is meghatározhatja (*Rezsonya*, 2007). Ilyen aktív tér a műterem, amely a kreatív alkotási tevékenységek tere, olyan hely, ahol a művek születnek. Ez nem csak falakkal körülhatárolt tér lehet. A közösségi terek, úgymint utca, főtér, tömegközlekedési eszközök, vagy maga a táj is a művek születésének színtereivé, műteremmé válhatnak. A szó nem vallási, hanem fenomenológiai értelmében, ahogyan a szakrális folyamatok „megszentelik” azt a teret, ahol zajlanak, úgy teszi műteremmé az alkotási folyamat a teret. A műhely azonban térhez kötött, olyan helyiségeket jelöl, ahol általában kézműves vagy ipari tevékenységek folynak, ezek munkafolyamataikhoz pedig szükségesek eszközök: szerszámok, gépek, munkapadok. Ezek elhelyezése, használatá-

nak módja és a tér rendezésének elve strukturált, a munkafolyamat a hatékonyságot, a praktikum

elvét követi, azt tehát többnyire szükséges falak közé zárni. A hagyományos értelemben vett műterem (vagyis a helyiség, ahol a művész alkot) egyben műhely is, a tér és a benne zajló folyamat szervesül, hatást gyakorolnak egymásra, ennek a térnek a központi része pedig az a terület, ahol a művész dolgozik. Itt kerül elhelyezésre a munkaasztal, a festő- vagy szobrászállvány, ennek elhelyezése pedig általában a természetes fény beérkezésének irányától, beesési szögétől függ, az alkotáshoz használt eszközök és szerszámok elhelyezésének módját pedig az alkotási folyamat rendje határozza meg. A műteremnek – műhelyként értelmezve – az alkotási folyamat hatékonyságát kell kiszolgálnia, így abban rendezettségnek,

állandó határátlépések

áttekinthetőségnek kell lennie. A műterem továbbá több funkcióval bír, a hely méretéhez viszonyítva lehet magányos vagy csoportos kreativitás helyszíne, de lehet találkozási vagy részben pedagógiai tér is. A fények, a színek, az eszközök, az elkészült vagy félkész művek látványa, az oldószeres illata, illetve ezek egyvelege olyan sajátos jelleget kölcsönöz a műteremnek, amely ösztönző hatást gyakorol az alkotói folyamatra, a kreativitásra, az elmélyülésre és a kommunikációra, a kölcsönös párbeszédre a művész és a látogató, a mester és a tanítvány, illetve a művész és a mű között.

A liminalitás kontextusában a műterem olyan hely, amelyben a művész küszöbhelyzetben, átmeneti állapotban van, itt nem a mindennapi világ törvényei érvényesek.

Egyrészt megváltozik a viszonyulás az időhöz, az időérzékeléshez, másrészt a kreatív intellektus kibontakozik, a

koncentráció fókuszaltabbá válik. Az alkotói folyamat átmenetet képez az inspiráló benyomások és

gondolatok, valamint a mű létrejötte között. Ez olyan rituális folyamat, mely teremtési folyamat is egyben, ami a művész gondolatainak kiteljesedését, identitásának megélését vonja maga után. Melocco Miklós szobrászművész úgy fogalmaz, hogy a műterem különös, magányos helyiség, melyben törekenyen és védtelenül él a tehetség (Melocco és mtsai., 1985). Az itt zajló alkotási folyamat egy vallási képzettársításban: ima, amely a Teremtőhöz való fordulás, a vele való kapcsolódás, ugyanakkor a *self* megismerésének rítusa, egy olyan folyamat, mely során megtisztulunk, katarzist élünk át. Ez az átélés pedig a szentség megnyilatkozása a térben, ahol feltárul a

valóságos, és létezéshez jut a világ. A szentség, ahogyan az alkotási folyamat is, középpontot teremt a káoszban, ezáltal kapcsolatot teremtve a kozmikus síkok között (Eliade, 2022).

A MŰVÉSZET ÉS AZ OKTATÁS TERE

Ezen a ponton eljutottunk a művészetoktatási térhez és annak kifejtéséhez. A tantermekben ugyan lehetséges a művészeti oktatás, sőt, átélhető, informatív és eredményes is lehet, de a tér jellege nagyban befolyásolja ezek mértékét. Egy hagyományos értelemben vett tanterem a maga elrendezésével, nagy létszámú osztálycsoport esetében – ahogy arról fentebb már szó esett – hozzáférhetetlenné teszi, korlátozza a teret, a tanulók kötött helyzetben vannak, ahogy az

információt átadó tanár is. Ugyan járhat a padok között, de azzal, hogy ki-be jár a diákok egyébként is szűkre korlá-

jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria

tozott intim szférájába, kellemetlen és feszült helyzeteket generálhat, ugyanis ilyenkor gyakran kialakul a dominancia demonstrálásának érzete. A tanár és a diák között ugyanis nagyon jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria áll fenn. Ennek észszerű mértékű csökkentése mind a nevelés, mind az oktatás szempontjából is fontos lenne (Siklaci, 1998). A rajzórakon a teremben járó-kelő tanár képe más benyomást kelt, ugyanis nemcsak ellenőriz és kontrollál, hanem meg is tekint a készülő műveket, tanácsal látja el a tanulókat, vagyis együttműködik velük, ha mégoly korlátozott módon is. A tér jellegéből és a benne lévő személyek létszámából adódóan

ugyanis alig van lehetősége a technikák szemléltetésére, a korrekktúrúra – és ami a művészetoktatásban a legfontosabb – a személyes példa bemutatására és a művészi attitűd átadására. A szűkös tér és a szoros időkeret pedig nemcsak a diákokat, de a pedagógiai munkát is korlátozza, ezért a tanár idővel kénytelen besimulni ezen korlátok közé, vagy megpróbálhat alternatív megoldásokat keresni szakkörök formájában. Ezzel szemben a műtermek sokkal alkalmasabbak az alkotómunkára, viszont elrendezésük nem feltétlenül pedagógiai célokat szolgál, vagy legfeljebb nagyon kis létszámú csoportok számára. A térrendezés itt inkább az alkotói folyamat hatékonyságát igyekszik támogatni, általában csak a művész önálló munkájára fókuszálva.

Művészetoktatási tér alatt nem a hagyományos iskolai tantermi kereteket értem, hanem olyan tereket, ahol érvényesül mind a tanterem, mind a műterem előnye; ilyen terekkel többnyire csak művészeti

szakgimnáziumok és szakképző iskolák rendelkeznek, a továbbiakban ezek ismérveit vizsgáljuk meg. A művészetoktatási intézményekben mindenképpen csoportbontásban kell tanulniuk a diákoknak, az ideális létszám nyolc-tíz, maximum tizenkét fő (efölött már a pedagógiai munka is korlátozott lenne), a kis létszám miatt pedig a tér tágasabbnak hat, és előnyösebben hasznosítható. Az időkeret is kitágul, egy művészeti szakgimnáziumi gyakorlati óra három-négy, vagy akár hat tanóra is lehet, ezzel jelentősen szélesítve a lehetőségeket az elmélyülésre, a kiteljesedésre, a mintaadásra. A tér és az idő korlátainak kiterjesztése és a kis létszámú tanulói csoport együttesen már

megteremti az alapfeltételeket a műterem és a tanterem fúziójához, azonban ehhez mindenképp hozzátartozik még a tér rendezésének módja és a termék felszereltsége. A taneszközök és művészeti eszközök hiányossága befolyásoló tényező lehet, de tételezzünk fel egy optimális helyzetet, amikor minden rendelkezésre áll. Szükségesek rajzbakok, festőállványok, munkapadok, mosótálcák, tágas polcok és szekrények, valamint művészeti oktatáshoz használatos eszközök. Ezek tárolása és elhelyezésük módja is fontos szempontok, de nem a tárgyak helyzetének rendezési szempontjait kívánom bemutatni, hanem a művészeti tér azon ideális kompozícióját, amely megteremti az átmenetet a tanterem és a műterem között. A pedagógiai tér itt sajátos formát ölt; a művészetoktatási terek egyesítik mind a tanterem, mind a műterem előnyeit. Ez a tér egyszerre szolgál

átmenet a tanterem és a műterem között

a tanulás és az alkotás te-repeként, ahol a formális tudásátadás és a kreatív kísérletezés egyensúlyba kerül, illetve a hagyomá-

nyostól eltérő szerepeket és viszonyokat kínál a résztvevőknek. Itt a diákok nem csupán passzív befogadók, hanem aktív alkotók is, akik a tanulási folyamatot saját tapasztalataikkal és ötleteikkel gazdagítják, valamint olyan átmeneti szerepben vannak, ahol a tanulás és az alkotás egy új minőségű folyamattá szervesül.

Minden vizuálisan megfogalmazott gondolat, terv, alkotás azért születik meg, hogy tolmácsolja alkotójának valamilyen üzenetét, így a nyelv szerepét tölti be (Solta, 2003). A képzőművészeti képzés folyamata során ennek a vizuális nyelvnek a fejlődéséhez igen sok képességet, elméleti és gyakorlati tudást kell elsajátítaniuk a diákoknak,

ezek közül egyet emelek ki: a tér és a benne lévő testek, tárgyak leképezési módjának el-sajátítását, vagyis azok megörökítését, a tér-és síkábrázolási rendszerek gyakorlati alkalmazását. Ezt a leghatékonyabban csendéletek, térbeli formák, élő modellek alapján lehet gyakorolni, ezért egy művészetoktatási tér központi eleme a modell vagy a „beállítást”, aminek helye mindig középen van, az ablakkal szemközti falnál, ezt pedig a diákok félkör alakban ülik vagy állják körbe. Az alkotói folyamat rituális jellege itt nemcsak magányos belső utazás, hanem közösségi élmény is, a megörökítendő modell pedig, amelyre vagy akire a figyelem és a koncentráció irányul, lerajzolása vagy megfestése pedig a csoport kollektív rituáléja. Victor Turner szerint az ilyen rítusok olyan különleges időbeli átmeneteket hoznak létre, amelyek egyszerre kapcsolódnak a társadalmi rendhez, és közben felfüggesztik annak szokásos működését. Ez az átmeneti idő másféle létállapotot eredményez a résztvevők számára. (Turner, 2002). Ilyenkor kiemelt szerepe van az alapos megfigyelésnek, a jó arányérzéknek, a tér síkra való leképezésének, a formák, az anyagok, a tónusok, a téri viszonyok, a mélységek, a fény-árnyék hatások, a gesztusok, a jellegek kifejezésének, ugyanakkor nagy jelentőséggel bírnak a szakmai fogások, kéz-és eszköztartások, csuklómozdulatok, testtartások is. Az ezekre való koncentráció során a diákok nemcsak képet hoznak létre, de önmagukra is összpontosítanak, előtérbe kerül az önismeret, az önmegvalósítás és az identitás megélése, de ami a legfontosabb, hogy a formálódó személyiségű fiatalok ezt közösségekben teszik. Ahogy már szoltunk róla, a

művészetoktatási terek nem csupán pedagógiai vagy alkotói funkciókat látnak el, hanem identitásképző, közösségformáló és affektív terek is. Az itt létrejövő atmoszféra – amelyet a tér fizikai adottságai mellett a benne zajló viszonyok, testtartások, hangok, figyelmi mintázatok, érzelmi tónusok alakítanak – nem pusztán a tanulás hatékonyságát befolyásolja, hanem azt is, hogy a diák miként tekint saját jelenlétére és részvételére. A tér így nemcsak a liminalitás tere, hanem az interakciók performatív színtere is, ahol a tanár és a diák, a művész és a tanítvány újra és újra „kijátssza” saját szerepét, vagy újírja azt.

A MŰVÉSZTANÁR SZEREPDILEMMÁJA

Ebben a közegben és situációban értelmezhető a művésztanár szerepe és hatása. A művésztanár olyan személy, aki tanár és művész is egyben, és gyakran lavíroz a két szerep között, mert bár azok összefonódnak, sokszor ellent is mondanak egymásnak, vagy kizárják egymást. A tér és szerep közötti kölcsönösségből következik, hogy a művésztanár nem csupán szerepeket váltogat, hanem átmeneteket generál a tanulási és alkotói pozíciók között. Ebben az értelemben a tanítás nem csupán a tudás átadása, hanem ritualizált együttlét, amelyben a résztvevők nemcsak kompetenciát szereznek, hanem formálják saját világértelmezésüket. Így válik a pedagógiai gyakorlat nemcsak célorientált oktatássá, hanem transzformatív tapasztalattá, azzá a folyamattá, amelyben a tanuló nemcsak valamit megtanul, hanem valamivé válik. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy

önmagukra összpontosítanak

ez a transzformáció nem determinisztikus. A művészetoktatási tér lehetőség- és kockázattal egyszerre. A megnyílás, az elmélyülés, az önazonosság kibontakoztatásának tere, de egyúttal a feszültség, a konformitás, vagy akár az elbizonytalanodás helyszíne is. Ezért a művésztanár feladata nem csupán a tudás közvetítése vagy a példamutatás, hanem a téri és kapcsolati érzékenység gyakorlása; annak felismerése, mikor szükséges szabályokat adni, és mikor teret engedni a szabályok felfüggesztésének.

A tanár szerepe kiemelten fontos, mert ő segíti megnyílni a diákok értelmét a világ ismereteire, továbbá segíti őket képességeik kifejlesztésében, tehetségük kibontakoztatásában, értelmük fejlődésében. A szerep magasrendű, mert állandó megújulásra kényszerít: nyitottságra, odaadásra, figyelemre, értelmi fejlődésre, érzelmi kötődésre és nagylelkű lemondásra

(Szebedy, 2023). Ugyanakkor a tanárt a tevékenységében többnyire előre meghatározott metódusok,

tantervek és konkrét oktatási követelmények kötik, pedagógiai munkája a hatékonyságot helyezi előtérbe, a tudást és az ismereteket pedig direkt módon közvetíti. Feladata a diákok segítése a művészi készségek és technikák elsajátításában, továbbá útmutatást nyújt, elemzi és korrigálja munkájukat, gyakran az adott tanterv vagy célkitűzés mentén, ezek a kötött szabályok és keretek pedig ritkán engedik meg a spontaneitást, a rugalmasságot, egy-egy terület mélyebb megismerését. Ezért a tanárszerep a művészetoktatásban statikus, a művészszerp ezzel szemben dinamikus, hiszen nem kötik tantervek, hanem saját tapasztalatain keresztül inspirálja a diákokat. A

művészszerpbe helyezkedett tanár pedagógiai munkája inkább indirekt, a példamutatáson alapul, a saját művészi attitűdjét, önkifejezését és kreativitást helyezi előtérbe, ezzel ösztönözve a tanulóknak, hogy stílusukat és egyéniségüket kibontakoztassák. Élő példát mutat az alkotói folyamatban, bátorítja a kísérletezést, és a művészeti szabadság fontosságára hívja fel a figyelmet. A két szerep számos ponton összekapcsolódik tehát, a tanárszerep kötöttségeihez társul a művész szerepének rugalmassága, a művészszerphez pedig a tanár célorientáltsága.

A *dilemma* abból ered, hogy a pedagógiai munka során nem lehet mindkét szerepet folyamatosan és egyformán kiemelni, mivel a statikus és dinamikus, a kötött és szabad szemléletmód nem tud egyszerre megnyilvánulni, ezért a két szerep között ki-be járni, azok között egyensúlyozni kell. Ha

a tanári hozzáállás húzamosabb ideig előtérbe kerül, az korlátozza a művészi szabadság, az egyéni alkotói stílus, az önálló-

ság érvényre jutásának példáját. A művészszemlélet hosszú távú kiemelése esetén pedig fennáll a veszélye annak, hogy a tananyagtartalom „szétfolyik”, ilyenkor a kitűzött célok elérése helyett gyakran történik túlzott elidőzés egy bizonyos problémakörnél. Ez az ellentmondás nemcsak a tanteremben jellemző, hanem a művésztanár iskolán kívüli munkájában is, hiszen művészként gondolatai a készülő művei körül forognak, szemléletmódja, észlelése kreatív „üzemmódban” van, ilyenkor háttérbe kerül az iskola, a tanórákra való készülés, az adminisztratív feladatok. Az autentikus művész ugyanis feltétlenül alárendeli magát munkájának; fegyelmezett, és igen kitartó

ritkán engedik meg a spontaneitást, a rugalmasságot

akkor is, ha nem adódik külső jutalom vagy támpont. Az alkotásban csak a művészi késztetéseikhez való hűség vezérli, nem pedig eleve kialakított elképzelések; rendíthetetlen bizonyossággal érzi, hogy amit tesz, az nemcsak érdemes, de egyedi is, és lényegesebb minden más tevékenységnél vagy megfontolásnál; jól viseli a magányt, sőt a szabadságot, a függetlenséget és az egyedüllétet nélkülözhetetlennek tartja (Wessely, 2010). Tanárszerepben a koncentráció és a fókusz azonban a diákok fejlesztésére, az iskolai feladatokra irányul, az alkotómunka háttérbe kerül, ez pedig gyakran belső feszültségeket, szerepdilemmákat okoz.

Ez a kettős szerep hasonlatos az antropológiában ismert fogalomhoz, a trickster-hez. Ezt a fogalmat *Paul Radin* vezette be (1956). A trickster egy sokféle formában feltűnő, ambivalens mitológiai, antropológiai, népmesei figura, aki kívül van minden társadalmi köteléken. A tricksterek örök bolyongók, nincs fix családjuk és otthonuk, egyik közösségből a másikba vándorolnak. A figurát Radin nyomán számos antropológus részletesen elemezte; Észak-Amerikától Nyugat-Afrikán át Melanéziáig rengeteg tricksterfigura van. (A nyugati kultúrában Hermész, Loki vagy Prometheusz is ilyen;

Szakolczai, 2015). Alakja a primitív irodalomban és

ősköltészetben is feltűnik, és a társadalmi normák és értékek megkérdőjelezésének példájul szolgál. Az egyes kultúrákban számos közös jellemzője van, ezek közül hármat emelek ki: egyrészt tagadja a hagyományos normákat és szabályokat, gyakran átlépi a társadalmi határokat. Másrészt bár gyakran okoz zűrzavart, segítheti a közösséget új perspektívák felfedezésében, és tanulságokat

adhat át a tapasztalatain keresztül, végül pedig rendelkezik az átváltozás, a szerepváltás képességével. A művésztanár alakja – jóllehet nem mitológiai figura – bizonyos szempontból párhuzamba állítható az antropológiában ismert trickster típusával. Nem szó szerint, hanem metaforikus értelemben, a szerep rugalmas és határátlépő természetét hangsúlyozva, ugyanis a művésztanár is gyakran működik kívül a szigorúan vett iskolai normákon, újító és kísérletező hozzáállásával kérdőjelezi meg a hagyományos kereteket, és szerepváltásaival a tanár és művész között hidat képez. Ezzel a szereppel nem káoszt idéz elő, hanem kreatív zónát nyit meg, ami új pedagógiai perspektívákat tesz lehetővé.

A művésztanár szerepe ambivalens, megélését folyamatos dilemmák és belső feszültségek jellemzik. Hiszen kettős szerepe miatt egyszerre jellemzi őt az alkotás, az önkifejezés, a művészi attitűd szabadságának megélése és megosztása, ugyanakkor kötelessége az oktatási rendszer merev, strukturált és szabálykövető világában való helytállás is. Ez a belső ellentét állandó feszültséget generál, hiszen a tanár- és a művészidentitás gyakran eltérő értékrendeket és prioritásokat követel,

mert míg az alkotói lét a határok feszegetéséről, az egyéni kifejezésről szól, addig a tanári szerep cél-

orientáltságot, stabilitást és objektív mércék alkalmazását várja el. Ez az összeférhetetlenség különleges helyzetbe hozza a művésztanárt: saját példáján keresztül kell egyensúlyt találnia e két szerep között, többnyire olyan módon, hogy meg kell tanulnia hatékonyan, kellő időben és ideig váltogatni azokat.

Ez a kettősség, vagyis a határok kijelölése és átlépése teszi a művészetoktatási teret

liminális térré. Itt az alkotás és a tanulás, a rend és a kísérlet, az identitás és az identitáskeresés egyidejűleg van jelen. A művész-tanár pedig nem pusztán közvetítője, hanem aktív alakítója ennek a dinamikus, rítushoz hasonló tér-idő tapasztalatnak, amelyben a tanítás és a művészet szervesen összekapcsolódik.

KÖVETKEZTETÉS

A művészetoktatás tere tehát egy átmeneti tér, amely tanterem és műterem előnyeit egyesíti, ösztönzi a művészi készségek elsajátítását és a kreatív alkotómunkát. Itt a tanítványok művésszé válása során az egyéni fejlődés útja nemcsak a művészeti szabályok, konvenciók, törvényszerűségek megismerését, hanem a szabad alkotást is jelenti, a tér pedig olyan fészekként jelenik meg, ahol ezen folyamatok fejlődnek, és szárba szökkennek. Ebben a helyzetben értelmezhető a művésztanár szerepe, amelynek saját, belső

dilemmáinak megnyilvánulásai a térben zajló rituális folyamatok formálójává és alakítójává válnak. A művésztanár a diákoknak nem frontálisan magyaráz, hanem köztük jár, egyénileg korrigál, a tanítványokkal közösen értékkel, érvel, példákat és értékeket állít fel, de közben tanul is tőlük. A művészet-oktatás folyamata pedig erősen szakrális folyamatok is, ugyanis a mélyebb, spirituális és kulturális értékek átadása során a tanítványok nemcsak tanulnak a hagyományokról, hanem saját identitásuk és világképük is formálódik. Tanítás során a művésztanár szintén fejlődik, hiszen a tanulás és szellemi fejlődés aktív résztvevőjévé válik, miközben mélyíti saját megélését és tapasztalatait. A tanítás folyamata tehát úgy válik szakrális folyamattá, hogy a közös tapasztalás, a közösségi értékek és a személyes fejlődés kölcsönös erősítésén alapszik. Ez pedig újabb értelmezési lehetőségeket és további kutatási irányokat nyit meg az oktatáselmélet, a művészetpedagógia, illetve a művészetszociológia területén.

IRODALOMJEGYZÉK

- Rezsonya K. (2007): Tér és térhasználat a képzőművészeti alkotás folyamatában (DLA-dolgozat). Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/14dd6cd3-f0bd-4367-aaf8-c35d1d008546/content> (2025. 09. 10.).
- Síklaki I. (1998): A tanári dominancia buktatói: A feletetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*. **8.** 11. sz., 42–55.
- Soltra E. (2003): *A rajz tanítása*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szakolczai Á. (2015): Marginalitás és liminalitás: Státuszon kívüli helyzetek és átértékelésük. *REGIO: Kisebbség, Kultúra, Politika, Társadalom*. **23.** 1. sz., 6–29. Letöltés: <https://real.mtak.hu/199070> (2025. 09. 10.).
- Szebedy T. (2023): A tanári és a tanulói szerep. *Új Köznevelés*. **73.** 7. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelas/a-tanari-es-a-tanuloi-szerep> (2025. 09. 10.).
- Tóth Zs. (2023. 04. 15.): A valóság új aspektusai – Tinbrain Dive 2. *Hype&Hyper*. Letöltés: <https://hypeandhyper.com/a-valosag-uj-aspektusai-tinbrain-dive-2> (2025. 09. 10.).
- Turner, V. (2002): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest. [Eredeti megjelenés: 1969].
- Van Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest. [Eredeti megjelenés: 1909].
- Wessely, A. (2010): Művész-szerepek. *Korunk*. **21.** 5. sz., 7–15. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00556/pdf/EPA00458_korunk_2010-05_007-015.pdf (2025. 09. 10.).

ERDEI RÓBERT

A nyelv alakítja gondolkodásmódunkat? Elméleti és empirikus megközelítések egy régóta húzódó vitában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.09>

BEVEZETÉS

A nyelvhasználat az emberi kommunikáció egyik alapvető jellemzője. Feltételezzük, hogy a beszélt nyelv fejlődése az egyik tényező, amely alapvetően megkülönbözteti az embert az állatoktól. A nyelv és a gondolkodás kapcsolata régóta izgalomban tartja a nyelvészeket, pszichológusokat és filozófusokat. Gyakran felmerül a kérdés: vajon ahogyan beszélünk, az befolyásolja-e a világról való gondolkodásunkat? Másképpen fogalmazva: a nyelvünk keretei alakítják-e a kognitív folyamatainkat, a valóság észlelését és kategorizálását?

Úgy gondoljuk, hogy egy adott nyelv ismerete és használata jelentős hatással van a felhasználó gondolkodásmódjára, és a különböző nyelveket beszélők gondolkodási folyamataikban is eltérhetnek egymástól. A különböző nyelvek eltérő szavai és nyelvtani szerkezetei más és más gondolkodásmódot eredményezhetnek. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy minden ember rendelkezik alapvető, az emberi fajra jellemző közös kognitív képességekkel. Ez a tanulmány ezeket a kérdéseket vizsgálja közelebbről, és értékeli a témával kapcsolatos elméleti és empirikus eredményeket.

Viszonylag hosszú ideje tartó vitát szeretne a tanulmány áttekinteni és valamiképp szintetizálni a témával kapcsolatos eredményeket, gondolatokat. Különböző elméleteket és kutatási eredményeket mutat be, amelyek vagy alátámasztják, vagy cáfolják azt a feltételezést, hogy a nyelv befolyásolja a gondolkodást. Áttekintjük a Sapir–Whorf-hipotézist, mely szerint a nyelv határozza meg a gondolkodást, valamint az ezzel ellentétes univerzalista nézeteket, például Chomsky nyelvi univerzáléit és Pinker állítását a *mentális nyelv*ről. Kitérünk a kognitív fejlődés elméleteire is: Piaget szerint a gondolkodás megelőzi a nyelvet, míg Vigotszkij szerint a nyelv és a gondolkodás fejlődése szoros kölcsönhatásban áll. Szó lesz továbbá Basil Bernstein szociolingvisztikai elméletéről, amely szerint a társadalmi osztályhoz kötődő nyelvi kódok befolyásolják az absztrakt gondolkodást. Az elméletek ismertetését empirikus kutatási eredményekkel illusztráljuk – a színészlelés, térbeli tájékozódás, számfogalom vagy épp a nyelvtani nem területéről –, amelyek feltárják, hogy konkrét esetekben miként hat (vagy nem hat) a nyelv a gondolkodásra. Végül megvizsgáljuk, mely gondolkodási elemek tűnnek egyetemesnek és nyelvtől függetlennek.

GONDOLKODÁS

Mielőtt felfedeznénk a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolatot, érdemes tisztázni, hogy mi is az a gondolkodás. A gondolkodási folyamatok és a gondolkodás definícióját például *Eysenck és Keane* (2010) munkájából vehetjük át, akik a gondolkodást úgy írják le, mint az életünkre komplex módon való reflektálás képességét, amely magában foglalja a tervezést és a problémamegoldást is. A gondolkodás kritikus tudatossággal jár, de az egyének inkább a gondolkodási folyamatok eredményét, mint

magukat a folyamatokat tudatosítják. *Harley* (2010) a gondolkodást ötletek olyan manipulációja-

ként definiálja, amelynek eredménye a tudatba kerülhet. A gondolat a nyelvhez kapcsolódik, és a belső beszéd a gondolkodási folyamat egyik kulcsfontosságú eleme. A belső beszéd azonban nem az egyetlen módja a gondolkodásnak, mivel a gondolkodás magában foglalhat mentális képeket és szándékokat is. A nyelvhasználatnak számos célja van. *Harley* (2008) azonban azt állítja, hogy a nyelv nem szükséges a problémamegoldáshoz, amit a főemlősök példája is bizonyít.¹ A gondolkodással gyakran összefüggésbe hozott hangképző szervekről is bebizonyosodott, hogy nem szükségesek a gondolkodási folyamatokhoz és a problémamegoldáshoz.

A gondolkodás egyike alapvető kognitív folyamatainknak, és a nyelvhez való viszonyát gyakran a mentális folyamatok és a nyelv közötti összefüggés tagabb

kontextusában vizsgálják. *Harley* (2008) kimutatta, hogy különböző megközelítések és elméleti perspektívák igyekeznek leírni a kognitív folyamatok, például a gondolat és a nyelv közötti kapcsolatot.

A SAPIR–WHORF-HIPOTÉZIS

A Sapir–Whorf-hipotézis szerint a nyelv jelentős hatással van a kognitív folyamatok fejlődésére. Ezt tekinthetjük az egyik legklasszikusabb elméletnek, amely érdemben foglalkozott a nyelv gondolkodásra gyakorolt hatásával. A nyelvi relativitás elmélete arra az elképzelésre épül, hogy a nyelvünk határozza meg, hogyan gondolkodunk és

milyen világnézet építünk fel. *Sapir* (1929) szerint a valóságot a nyelvi szokások építik fel az emberi tudatban. Az elméletet *Whorf* (1940) bővítette tovább, hozzátéve azt az elemet, hogy a nyelv saját kategóriáinak keretei közé kényszeríti a valóság észlelését, így az eltérő struktúrájú nyelvek eltérő világlátást is eredményeznek. Az elmélet, amely a közgondolkodásba is átszivárgott, a nyelv hatását a gondolkodásra erőteljesnek és mindent áthatónak írja le – ezt nevezzük nyelvi determinizmusnak (*Baghnamian és Carter*, 2025). Fontos hozzátennünk, hogy a Sapir–Whorf-hipotézisnek két változata van. Az egyik a már említett nyelvi determinizmus, amely szerint a nyelv akár olyan mértékben is meghatározhatja a gondolkodást, hogy ha az adott nyelvben nincsen szó valamire, akkor azt nem is tudjuk elgondolni. Ennél gyengébb koncepció a nyelvi

nem az egyetlen módja a
gondolkodásnak

¹ Nyelv nélkül is megvalósul például a táplálékforrások vagy a veszélyek jelzése, a szociális szituációk megoldása (harcolni akarok, nem akarok harcolni).

relativizmus, amely szerint a nyelv hatással van nem nyelvi viselkedésünkre is, de a nyelv nem zárja ki univerzális gondolkodási mintázatok létezését. Vagyis a nyelv nem zárja ki a bőrtönbe az elmét, de bizonyos gondolkodási mintákat elősegíthet vagy gátolhat (Takács, 2011). A pszichológia kognitív forradalma erősen megkérdőjelezte Sapir és Whorf hipotézisét, és úgy tűnt, hogy a koncepció az 1990-es évekre már elavult. A pszicholingvisztikában azonban napjainkra a Whorf-féle elmélet újjáéledése figyelhető meg, mivel a legújabb kutatások *Pinker* (2007) szerint bizonyítékokkal támasztják alá azt az alapvetést, hogy a nyelv

határozza meg a gondolkodást. Sapir és Whorf hipotézisét igazolják azok a megfigyelések, melyek sze-

rint a nyelvek közötti különbségek befolyásolják a beszélők gondolkodását. Például egy Fülöp-szigeteken beszélt nyelvben 92 különböző szó van a különböző rizsfajtákra, és több száz arab szó kapcsolódik a tevéhez. Bizonyos elemek, amelyek az adott nyelv használói számára jelentősebbek, a nyelvhasználatban betöltött központi szerepüket is kifejezik. Például itt a rizs növekedési fázisai, fajtái, elkészítési módja vagy a tevé kora, színe, más jellemzői. Ugyanakkor a kutatók feltételezik azt is, hogy a környezeti feltételek hatással vannak az emberek gondolkodási mintáira, amelyek viszont befolyásolják nyelvüket.

NOAM CHOMSKY ÉS A GENERATÍV NYELVTAN

A nyelvi determinizmus eszméjének felfutása alábbhagyott a második világháború

után, sőt, a nyelvészeti főáram élesen szembehelyezkedett az elmélettel. Ez elsősorban Noam Chomsky munkásságának köszönhető, aki hangsúlyozta, hogy a nyelvi és a kognitív funkciók elkülönülő folyamatokat alkotnak. Az 1950-es években megjelent új paradigma szöges ellentétben állt Sapir és Whorf nézeteivel. Chomsky azt állította, hogy az emberi nyelv lényegi elemei veleszületettek, az alapját egy univerzális, generatív nyelvtan biztosítja, és a különböző nyelvek eltérései mögött is felfedezhető egy közös nyelvtani készlet, amely az emberi agy jellemzője. *Chomsky* (1981) kidolgozta a ge-

neratív nyelvtan fogalmát, amely a nyelvi kifejezésre vonatkozó szabályok és elvek rendszerét jelenti. Chomsky

nativista vagy univerzalista megközelítése minimalizálja a nyelvek között meglevő különbségek kognitív jelentőségét. Chomsky ráadásul elutasította Sapir és Whorf nyelvi relativizmusát; szerinte a nyelvek nem szabnak gátat a gondolkodásnak, mivel az agy univerzális szabályok mentén képes gondolkodni. *Chomsky* (2006) hangsúlyozta, hogy a nyelv döntő szerepet játszik az emberi interakciókban és gondolkodásban. Az emberi nyelv használatának képessége egy specifikus, magasabb rendű mentális szerveződés rendelkezésre állásán alapul. *Chomsky* (1981) úgy véli, hogy egy nyelv használójának mentális állapota eltér egy másik nyelv használójának mentális állapotától, az egyéni különbségek ellenére azonban létezik egy közös, velünk született mentális állapot, amely lehetővé teszi a nyelvtan elsajátítását – ez az a tulajdonság, amely megkülönbözteti az embereket az állatoktól. *Chomsky* (2006) szerint talán soha nem fogjuk

teljesen megérteni, hogyan lehet a nyelvet eszközként használni gondolatok és érzések kifejezésére. A nyelvszervezés elvei tükrözik az elme univerzális tulajdonságait, és ez a jellemző segíthet megmagyarázni a nyelvek egyes sajátosságait. Chomsky egyetért Tattersall-lal (2009), aki úgy vélte, hogy a nyelv gyakorlatilag *szinonimája* a szimbolikus gondolkodásnak. Chomsky hatása annyira erőteljes volt a nyelvészeti és pszichológiai kutatásokra, hogy *Gentner* és *Goldin-Meadow* (2003) szerint azok a kutatók, akik hangot adtak a véleményüknek, miszerint a nyelv befolyásolja a gondolkodást, azt kockáztatták, hogy nem veszik őket komolyan.

STEVEN PINKER ÉS A MENTÁLIS NYELV

Steven Pinker, Chomsky egyik jeles követője, 1994-ben megjelent, *A nyelvi őstőn* című művében összefoglalta a nativista álláspontot, és bírálta a Sapir–Whorf-féle hipotézist. Pinker itt a közös nyelvet egy közösség tagjait összekötő, információcserére szolgáló hálózat eszközeként írja le. Az emberi gondolkodás alapja szerinte egy nem-nyelvi reprezentációs rendszer, amelyet *mentális nyelv*nek nevez. Azt állítja, hogy az emberek a gondolkodásuk során nem egy adott nyelvet használnak, hanem a gondolatok nyelvét. Ez a nyelv bizonyos szempontból hasonlít a beszélt nyelvekhez, például az angolhoz, más szempontból viszont eltér tőlük. A hasonlóságok közé tartozik a szimbólumok használata a fogalmak kifejezésére, a különbségek pedig azzal kapcsolatosak, hogy a *mentalese* (a gondolatok

nyelve) bizonyos szempontból egyértelműbb és összetettebb, mint a beszélt nyelv. A gondolkodás nyelvében léteznek olyan kiegészítő eszközök, amelyek logikailag megkülönböztetik a fogalmakat. Másik oldalról az egyszerűsödés nyilvánvaló a beszéltettség-specifikus szavak és szerkezetek hiánya miatt, ami azt jelenti, hogy a gondolkodás egy egyszerűsített kvázi-nyelven történik. A gondolkodás nyelve erősen hasonlít a felszíni nyelvre (arra, ahogyan kifejezzük a gondolatainkat; *Fodor*, 1975), és a felszíni nyelvi szintaxis tanulmányozása betekintést nyújthat az alapvető kognitív folyamatokba. *Harley* (2008) egyetért azzal a felvetéssel, hogy a gondolkodás nyelve hasonló-ságot mutat a felszíni nyelvvel, illetve a szintaxis szerepét is elismeri a kognitív folyamatokban.

Pinker (2007) a nyelvi determinizmus megközelítésének perspektíváját idézi, amely szerint az emberi egyének anyanyelve a gondolkodás nyelve. Ez határozza meg az egyének gondolkodásának hatókörét. A nyelvi determinizmus megközelítésének fő problémája, hogy a nyelv és a gondolkodás közötti többféle kapcsolat elmosódik, és banális megfigyeléseket radikális felfedezéseknek mutatnak be, mint pl. az egyes nyelvekkel kapcsolatos anekdotikus adatok ese-

tében, érvel *Pinker*. Egy másik érve (*Pinker*, 1994) a gondolat és a nyelv közötti kapcsolattal szemben az, hogy nehéz pon-

a gondolkodás egy egyszerűsített kvázi-nyelven történik

tosan meghatározni az agy azon területeit, amelyek a nyelv különböző aspektusaival kapcsolatosak. Ez az iskola úgy véli, hogy ennek a nehézségnek az alapvető oka a két folyamat közötti kapcsolat hiánya.

Pinker (1994) ugyanakkor figyelembe veszi Sapir és Whorf hipotézisét, valamint annak gyengébb változatánál a nyelvi relativitás feltételezését, amely szerint a nyelvek közötti különbségek összefüggenek a beszélők gondolkodásmódjának különbségeivel. Ezzel egyidejűleg azonban Pinker erős kritikát is megfogalmaz a Whorf-féle hipotézis kapcsán, amikor úgy véli, semmilyen *bizonyíték* nincsen arra, hogy a nyelvek döntően befolyásolnák a beszélők gondolkodását. Egyetért ugyanakkor azzal a véleménnyel, hogy a különböző nyelvek lehetővé teszik használoik számára, hogy különböző módon építsék fel a valóságot.

Pinker híres érve azon alapszik, hogy nem tudnánk új mondatokat alkotni vagy egy mondatot

lefordítani egyik nyelvről a másikra, ha a gondolat azonos lenne a nyelvvel. Mivel ez mégis megtörténik, Pinker szerint kell hogy létezzen egy mögöttes kód, amelyet minden nyelvre át tudunk alakítani. A gondolkodás egy nyelvtől független, de szemantikailag gazdag formában zajlik, a nyelv pedig egy erre épülő kommunikációs eszköz. Pinker álláspontját azok a hétköznapi tapasztalatok is alátámasztják, melyek szerint a preverbális csecsemők és az állatok is képesek gondolkodni, például a gyermek megért ok-okozati összefüggéseket, az állatok álmodhatnak, problémákat oldhatnak meg. Ezek a példák pedig arra utalnak, hogy a nyelv használata nem szükséges feltétele a gondolkodásnak. Pinker (2007) a potenciális nyelvi konstrukciók végtelen sokféleségét olyan lehetőségnek tekinti, amelynek segítségével a gyermek hamis általánosításokhoz juthat. Pinker a szemantikát a szavak, gondolatok és a valóság közötti kapcsolatként

az állatok álmodhatnak,
problémákat oldhatnak meg

írja le. Ez a beszélők közös megértését jelenti az igazságról, de egyben azt is, hogy gondolatukat a valós világban zajló eseményekhez és helyzetekhez kötik. Úgy véli, a szemantikának különböznie kell magától a nyelvtől, mivel ez a megkülönböztetés képezi a szavak jelentéséről szóló vita alapját. Pinker figyelmeztet arra, hogy nem a nyelvek gondolkodnak, hanem az emberek. A nyelvek spontán módon fejlődnek bizonyos közösségekben. A nyelvek kulturális termékek, és egyes szerkezetek világszerte megjelennek egymástól független nyelvekben. Ez a tény arra utal, hogy az egyének

nyelvalkotó képességei
ezeknek a szerkezeteknek
az újralfedezésére irányulnak. Ebben a művében Pinker azzal érvel,

hogy nemcsak a szerkezetek hasonlóak sok nyelvben, hanem a fogalmi sémák is meg egyeznek.

Összegezve: Chomsky és később Pinker munkássága alapján a tudományos mainstream sokáig úgy tekintett a nyelvekre, mint amelyek felszíni különbségei nem érintik a mélyebb gondolkodási folyamatokat. A nyelvek az univerzális gondolkodási folyamat különböző dialektusai. A *káröröm* kifejezés például bizonyos nyelvekben megvan, más nyelveken körül kell írni, azonban az érzést mindenki ismeri, az általa használt nyelvtől függetlenül. Hasonlóképpen, ha egy nyelvből hiányzik egy szó, akkor könnyen „kölcsonveheti” azt egy másik nyelvből.

Jerry Fodor modularitássel kapcsolható a nyelvi univerzalizmus elképzeléséhez. Ez a teória megkülönbözteti a percepció moduljait a magasabb szintű kognitív folyamatok moduljaitól. Szerinte az érzékelés erősen

moduláris, amit a Müller–Lyer-illúzió² példáján szemléltet. Noha az észlelő tudja, hogy a két vonal azonos hosszúságú, a vizuális modul nem engedi be a tudást az észlelési folyamatba (*Baghramian és Carter, 2025*). Ugyanakkor Fodor elismeri azt is, hogy a magasabb mentális folyamatok, mint például a gondolkodás vagy a következtetések levonása nincsenek ilyen mértékben elzárva egymástól, így összességében lehetségesnek tartja a nyelv befolyását a gondolkodásra bizonyos helyzetekben (*Fodor, 1975; Baghramian és Carter, 2025*).

BASIL BERNSTEIN ÉS A NYELVI KÓD

A következő fontos elmélet Basil Bernstein nevéhez fűződik. Ő nemcsak az egyes nyelvek közötti eltérések mentén vizsgálta meg a gondolkodással való kapcsolatot, hanem a társadalmi csoportok közötti különbségek szempontjából is. Bernstein

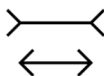
1960-as évektől alakított elmélete leírja, hogy a társadalmi osztály milyen hatással van a beszédmódra, és ezzel együtt a gondolkodásra is. A gondolat és a nyelv közötti kapcsolatot szemléltető példa a nyelvhasználat és annak hatása a társadalom hátrányos helyzetű tagjaira. *Harley (2008)* Bernstein elméletének azt a nézőpontját emeli ki, amely a munkásosztálybeli gyermekek középosztálybeli gyermekekhez viszonyított relatív oktatási hátrányára világít rá. A bernsteini elmélet alapját ez a megkülönböztetés jelenti, mivel az általa leírt korlátozott nyelvi kód jellemzi a szoros

közösségek informálisabb nyelvét, míg a kidolgozott kód a formalizáltabb, iskolázottabb nyelvhasználattal van összefüggésben. A munkásosztály tagjai korlátozott kódot használnak, míg a középosztályt a kidolgozott kód használata jellemzi (*Bernstein, 1971*). A korlátozott kódban beszélők sok mindent magától értetődőnek vesznek, mivel közös ismeret- és utalásrendszert használnak. Ennek megfelelően, a mondataik rövidebbek, nyelvtanilag kevésbé összetettek, jellemzi őket a töredékes kifejezések, utalások használata. A kidolgozott kód használói ezzel szemben kevésbé támaszkodnak ilyen utalástrendszerekre, inkább igyekeznek mindent világosan, szabatosan kifejezni. Mondatszerkezeteik összetettebbek, szavaik absztraktabbak, meghatározásaik pontosabban. Bernstein szerint a középosztály gyermekei mindkét kódot megtanulják használni, a munkásosztály gyermekei azonban csak a korlátozott kódot, így pedig hátránnyal indulnak az iskolában.

Ezen különbségek ok-

okozati összefüggése azonban továbbra is feltáratlan. Bernstein elmélete szerint egy adott nyelv használatában meglévő különbségek eltéréseket eredményezhetnek az emberek gondolkodásmódjában, és ezek a különbségek nem korlátozódnak a különböző nyelveket használókra. A gondolkodás vonatkozásában Bernstein leírja, hogy a nyelvi kódok hatással vannak a gondolkodás stílusára is, mivel a korlátozott nyelvi kód bizonyos limitációt jelent a beszélők számára az egyedi élmények árnyaltabb megfogalmazásában vagy a bonyolultabb összefüggések

² A Müller–Lyer illúzió az az észlelési torzítás, melyben két azonos hosszúságú szakaszt eltérőnek látunk attól függően, hogy milyen irányú nyílhegyek határolják:



verbális kifejezésében. A kidolgozott nyelvi kód használata elősegíti az absztrakt gondolkodást, ösztönzi a különbségek pontos megfogalmazását, az ok-okozati viszonyok megértését és kifejezését. Bernstein szerint a korlátozott nyelvi kód a beszélőt egy kevésbé komplex fogalmi hierarchia felé tereli, ami alacsonyabb szintű oksági összefüggések meglátását teszi csak lehetővé. Így például a korlátozott nyelvi kódot használó gyermek kevésbé képes megérteni „mi lenne, ha...” típusú elvont kérdéseket. Bernstein hangsúlyozza, hogy a nyelvi kód a szociális helyzet terméke, és nem az egyén intelligenciáját tükrözi. Viszont fontos azt is megemlíteni, hogy az iskola a kidolgozott kódot várja el, így a korlátozott kódban kommunikálónak sokszor a tanulmányi eredményeiben is tükröződik a nyelvi kódjuk jellege, miközben a verbális intelligenciateszteken is alulteljesítenek.

Bernstein munkássága azért különösen fontos a nyelv és gondolkodás összefüggéseit taglaló vitában, mert nem a különböző nyelvek gondolkodásra gyakorolt hatását mutatja be, hanem azt, hogy ugyanazon nyelv különböző használati módja is eltéréseket eredményezhet a gondolkodásban. Fontos tapasztalata a megfigyeléseinek, hogy a nyelvi gazdagság és változatosság egyfajta edzést, fejlesztő hatást jelenthet a gondolkodásnak is. A gyermekkori vizsgálatok tapasztalatai is alátámasztották ezt, hiszen hosszabb ideje közzismert az a tény, hogy a gyermek korai nyelvi környezete, például az, hogy mennyi szót hall, mennyire komplexek a hozzá intézett mondatok,

összefüggést mutat a kognitív képességei fejlődésével és az iskolai előmenetelével is (Hart és Risley, 1995).

JEAN PIAGET ÉS LEV VIGOTSKIJ

Jean Piaget és követői úgy vélték, hogy a kognitív képességek fejlődése jelentős hatással van a nyelvfejlődésre. Piaget ismeretelmélete szerint a gyermekek a világ megismerése során univerzálisan jellemző szakaszokon mennek keresztül, amelyek függetlenek a gyermek által megtanult

nyelvtől. A gyermek gondolkodása és beszéde című klasszikus művében már 1923-ban megfigyelésekkel támasztotta alá,

mindegyikük kommentálja a saját tevékenységét

hogy a gondolkodás sémái már a nyelv kialakulása előtt formálódnak, mint például a tárgyállandóság,³ ami 8-12 hónapos korban alakul ki a csecsemőknél. Ehhez hasonlóan, a kauzális (ok-okozati) gondolkodás csírái is megfigyelhetők már a beszéd megjelenése előtti időszakban. Piaget (1959) ezek alapján arra következtetett, hogy a beszéd, a nyelv ráépül a létező kognitív struktúrákra, így hozva létre a gondolkodás új szintjeit. Piaget írta le megfigyelései alapján az úgynevezett egocentrikus beszéd jelenségét, ami jellemzően óvodáskorú gyermekek között fordul elő: a gyerekek együtt játszanak, és mindegyikük kommentálja a saját tevékenységét, ami ebben az esetben nem valódi kommunikációs aktusnak, hanem hangos gondolkodásnak tekinthető. A fejlődés előrehaladásával ez változik, és hét éves kor körül átadja a helyét a szituatív kommunikációnak.

³ A tárgyállandóság fogalma azt a tudást jelenti, mely szerint egy tárgy (személy) akkor is létezhet, ha éppen nem látszik.

Piaget fejlődésmélete, legalábbis implicit módon, szembenáll a nyelvi relativizmus nézőpontjával, hiszen meglátása szerint a nyelv ráépül a gondolkodásra; a nyelvet a gondolkodás „köpenyének” tekintette (*Birjadi és Sabah*, 2012). *Piaget* (1959) szerint minden gyermek, a kultúrától és a nyelvtől függetlenül, végigmegy a kognitív fejlődés azonos szakaszain. Meglátása szerint a nyelv és gondolkodás kölcsönhatásban állnak, de a fogalmi gondolkodás belső fejlődésének mozgatórugói a nyelvtől függetlenek. A gondolkodásnak számos univerzális eleme van, a gondolkodás fejlettsége pedig határt szab annak, hogy a gyermek mit képes kifejezni (*Hart és Risley*, 1995).

Piaget érdeme, hogy felhívta a figyelmet a

nyelvtől független gondolkodási sémákra, ezzel megalapozva a későbbi univerzalista megközelítéseket. Elméletét azonban sok kritika is érte; bírálói szerint alábecsülte a nyelv szerepét, mert a gyermekek tanulnak is a nyelvből, nem pusztán kifejezik általa azt, amit már úgyis tudnak.

Lev Vigotszkij szerint a nyelv és a kognitív funkciók között komplex kapcsolat áll fenn; a két funkció eredetileg független, de később egymástól függővé válik. Vigotszkij koncepciója azon a feltételezésen alapul, hogy a beszéd nem kapcsolódik a gondolkodáshoz, és a korai gondolkodási folyamatok nem verbálisak. Meglátása szerint a nyelvnek nagy szerepe van a gondolkodás formálásában, mivel kétéves kor körül a nyelvfejlődés és a gondolkodás fejlődésének vonala összekapcsolódik. A gyermekek ekkor ráébrednek, hogy minden dolognak neve van, a gondolataik pedig a nyelv használata segítségével irányíthatók (*Vigotszkij*, 1967).

a beszéd nem kapcsolódik a gondolkodáshoz

Egyik legismertebb hozzájárulása a terület fejlődéséhez a belső beszéd koncepciója, amely a Piaget által leírt egocentrikus beszéd továbbvitele. A gyermekek megtanulnak magukban beszélni, a nyelvi utasításokat és inputokat internalizálják, a belső beszéd közvetítő kapocsá válik a nyelv és a gondolkodás között, a nyelv eszköze segítségével válik képessé a gyermek gondolatai szervezésére. A nyelv szerepe Vigotszkij híres *legközelebbi fejlődési zóna* elméletében is tetten érhető. Ez az a tartomány, ahol a gyermek önállóan még nem boldogul a feladattal, de kompetens segítő, pl. szülő, pedagógus

vagy kortárs segítségével már igen. Az a segítségnyújtás, amelyet a gyermek megkap, jellemzően verbális, nyelvi úton való-

sul meg (vagy legalábbis így is), például instrukciók vagy magyarázatok formájában. A gyermek pedig ennek segítségével éri el a működés magasabb szintjét. Ilyen módon a nyelv mediátorszerepet tölt be a társadalmi tapasztalatok és az egyén gondolkodása között. Vigotszkij elméletét későbbi koncepciók is továbbviszik, például az a meggyőződés, hogy a nyelvnek két célja van: a kommunikáció, valamint a gondolkodás felgyorsítása és irányítása. *Harley* (2010) szerint a két funkció már korai életkorban elválaszthatatlanul összefonódik.

Vigotszkij munkája megalapozta a modern felfogást, amely szerint a nyelv és a gondolkodás között dialektikus, oda-vissza ható kapcsolat van. A nyelv nemcsak a gondolat kifejezésének eszköze, hanem keretet ad a gondolatoknak, segít megszervezésükben. A belső beszéd szerepét később is számos kutató vizsgálta, például figyelemzavaros gyermekek körében, illetve a

problémamegoldás során. Azt tapasztalták, hogy akik jobban használják a nyelvet a belső beszéd során emlékeztetők és tervek megfogalmazására, azok hatékonyabban tudnak gondolkodni (*Fernyhough*, 2010).

KUTATÁSI EREDMÉNYEK A GONDOLKODÁS ÉS NYELV KAPCSOLATÁRÓL

A gondolkodás és a nyelv kapcsolatának vonatkozásában *Eysenck és Keane* (2010), valamint *Harley* (2008) munkájára támaszkodva tekinthetjük át a téma fontos kutatási eredményeit.

Például Robertson és társai megállapították, hogy a

csoportok kategorikus észlelését saját nyelvük befolyásolta (*Eysenck és Keane*, 2010). Hoffman, Lau és Johnson (*I. m.*) eredményei szintén alátámasztják azt a feltevést, hogy a nyelv hatással van a gondolkodásra: a kétnyelvű egyének az általuk használt nyelv sztereotípiáit alkalmazták. Ezek az összegző munkák rendszerint kitérnek a Sapir–Whorf-hipotézissel szemben megfogalmazott egyik alapvető kritikára is. A bírálat lényege, hogy az elmélet érvelése körkörös: kiindulópontja, hogy a különböző nyelvek szerkezete eltér egymástól, ebből vezeti le, hogy a beszélők gondolkodásmódja is szükségszerűen különbözik, majd a megfigyelt gondolkodásbeli eltéréseket ismét bizonyítékként használja a nyelvi struktúrák eltérő voltára (*Harley*, 2008). *Harley* (2010) ugyanakkor amellett érvel, hogy a módszertani agályok ellenére is jelentős empirikus bizonyítékok szólnak amellett: a nyelvi tényezők – még ha nem is teljes mértékben determinálják – számottevően befolyásolják,

szervezik és bizonyos határok között korlátozzák a gondolkodási folyamatokat.

Harley (2008) szerint az egyik nyelven könnyen kifejezhető gondolatok egy másik nyelven nehezebben közvetíthetők. Az ilyen különbségek hatással lehetnek a kognitív folyamatok elsajátítására és végrehajtására, beleértve a gondolkodást és az érvelést is. *Harley* (2010) úgy véli, hogy a nyelv fejlődése lehetővé tette a kulturális és technológiai fejlődést, valamint a nyelv által biztosított gondolkodási folyamatok változásait. A nyelv lehetővé teszi az emberek számára, hogy túllépjenek a jelen pillanaton, és olyan ötletekről és tárgyakról be-

széljenek vagy olyanokra utaljanak, melyek nincsenek jelen közvetlen kör-

nyezetükben. A nyelvhasználat lehetővé teszi az emberek számára, hogy spekuláljanak, mérlegeljék a lehetőségeket, megvitassák a jövőt vagy feltételezéseket tegyenek.

A behaviorista pszichológiai iskola a gondolatot *Harley* (2010) szerint rejtett beszédnek tekinti. A behavioristák nagyon leegyszerűsített feltételezéseket tettek a nyelv elsajátításáról vagy használatáról, azt gondolva, hogy a gyerekek ugyanúgy tanulják meg a nyelvet, ahogy egy patkány navigál egy labirintusban, inger-válasz alapon. Chomsky, aki azt állította, hogy a kognitív folyamatok és a nyelv különböző entitások, rámutatott a behaviorista szemlélet túlságosan leegyszerűsítő jellegére is, amely teljesen figyelmen kívül hagyta a gyermekek és felnőttek nyelvtanulási folyamatában megnyilvánuló kreativitást, valamint a nyelvhasználat során létrehozható mondatok végtelen sokféleségét (*Harley*, 2010).

Eysenck és Keane (2010) szintén úgy vélik, hogy a nyelv döntő szerepet játszik az

ahogy egy patkány navigál

egyen kognitív állapotának kommunikálásában, beleértve az emlékekét is. *Gazzaniga, Ivry és Mangun* (2002) szerint a nyelv több, mint csak beszéd és hallgatás, mivel egy komplex szabályrendszert foglal magában, amely lehetővé teszi a hangok és jelek szavakká és mondatokká történő kombinálását. Ezeket a kombinációkat arra használjuk, hogy gondolatainkat kifejezzük másoknak, akik ugyanazt a szabályrendszert alkalmazzák.

Eysenck és Keane (2010) bemutatják a Crystal koncepciót, amely nyolc funkciót tulajdonít a nyelvnek, köztük a gondolkodást is. A koncepció szerint a nyelv bizonyos aspektusai velünk születnek, de elismerik a környezet jelentős hatását is. A nyelv kognitív funkciókra gyakorolt hatásának pontos természete állításuk szerint továbbra is ismeretlen. *Pinker* (2007) szerint a nyelv egyik gondolkodásra gyakorolt hatása a beszédhez való gondolkodásban jelenik meg, ami arra utal, hogy a beszélő a szavak kiválasztása során különböző dolgokra figyel, másokat pedig figyelmen kívül hagy. *Pinker* azonban úgy véli, hogy a beszédhez való gondolkodás hatása a tényleges gondolkodási folyamatokra gyenge.

További kutatási területek is megemlíthetők a nyelv és gondolkodás kapcsolatával összefüggésben. Ilyen a színészlelés és a színnek megnevezése. *Berlin és Kay* (1969) például kimutatták, hogy a különböző nyelvek alapszínei nem véletlenszerűen oszlanak el a

színskálán, hanem univerzális mintázatokat követnek. Az emberi látásban kitüntetett színpontok vannak, a nyelvek fejlődése és kifejezőkészlete pedig ezeket veszi alapul. Későbbi kísérletek (pl. *Kay és Kempton*, 1984) igazolták, hogy az anyanyelv hatása kimutatható, majd *Boroditsky* (2001 és 2011) reakcióidő mérésével is igazolta az anyanyelvi hatást⁴. A színek észlelése megmutatta, hogy vannak bizonyos univerzális alapok, de a nyelv finomhangolja a percepció fókuszát.

A térbeli tájékozódás és az irányok kérdésköre is empirikus bizonyítékokkal szolgált a nyelv és gondolkodás kapcsolatának vizsgálatához. A legtöbb nyelvben relatív irányokat használunk, mint például a balra-jobbra. Ezek a beszélő, illetve a megfigyelő pozíciójától függenek. Más nyelvek azonban abszolút irányokat használnak, mint észak-dél, így nekik folyamatosan tudniuk kell, merre találhatóak ezek az irányok, akár zárt térben is. Kutatások (*Levinson*, 2003; *Pederson és mtsai.*, 1998) igazolták, hogy az abszolút irányokat használó népek kivételesen jól teljesítenek bizonyos tájékozódási feladatokban. A nyelvi szokások láthatóan erősítik a mentális képességeket; egy abszolút irányokat használó beszélő például folyamatos iránnytudattal él. Ennek megfelelően ez a nyelvi rutin kognitív stratégiává válik.

Érdekes elem a számfogalom és a nyelv kapcsolata, amelyet például *Gordon* (2004) kutatásából ismerhetünk. Bizonyos

igazolták, hogy az anyanyelv hatása kimutatható

⁴ Kay és Kempton kísérletében az angol anyanyelvű beszélők két kékeszöld árnyalatot hajlamosabbak voltak kéknek vagy zöldnek kategorizálni olyan bennszülött csoport tagjaival összehasonlítva, akiknek a nyelvében nincs külön szó a kékre és zöldre. Utóbbi csoport a két árnyalat hasonlóságát hangsúlyozta. *Boroditsky* reakcióidő mérésével vizsgálta a különbséget orosz és angol anyanyelvűek között két kék árnyalat megkülönböztetésében. Az orosz anyanyelvűek, akik külön szót használnak a sötét- és világoskékre, hamarabb észrevették a különbséget a két árnyalat között, mint az angol anyanyelvűek, akik kéknek nevezik mindkét árnyalatot.

nyelvekben nincsen pontos számnév 4 vagy 5 fölött, ezen nyelvek használói pedig nehezen tudnak 7-8 elemet megszámlálni, lerajzolni, illetve nehezen tudnak pontosan különbséget meghatározni például 5 és 8 között. A nyelv hiánya a jelek szerint akadály a gondolkodásnak, nehéz *nyolcra* gondolni, ha az adott nyelvben nincsen erre kifejezés. Gondolkodás természetesen létezik pontos számnevek nélkül is, de inkább becslés jelleggel működik, nagyobb mennyiségek esetén pedig nehezebb pontos különbséget tenni ezek közt.

ÖSSZEGZÉS

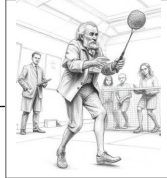
Az a kérdés, hogy a nyelv befolyásolja-e a gondolkodást, továbbra is nyitott. Számos érv támasztja alá ezt a feltételezést, de több elmélet is létezik, amely az ellenkezőjét sugallja. Valószínűnek tűnik, hogy a gondolkodási folyamatok és a nyelvhasználat közötti komplex interakció még nagyrészt feltáratlan terület. Mindkét tevékenység fontos jellemzője az emberi létezésnek. Ugyanakkor a kettő közötti kapcsolat pontos természetét valószínűleg nehéz megérteni. Bebizonyosodott, hogy a nyelvhasználat végtelen számú mondatot eredményezhet, ez a tény pedig a gondolkodás és a nyelv közötti kapcsolatra vonatkozóan is rámutat a lehetőségek hatalmas

skálájára. A nyelv hatása a gondolkodásra az elméletek áttekintése és bizonyos empirikus adatok figyelembevétele alapján létező jelenség, de ez a hatás specifikus és csak bizonyos mértékű. Nem állíthatjuk biztosan azt, hogy vannak olyan gondolatok, amelyek elérhetetlenek lennének egyes nyelvek használói számára. A nyelv azonban képes lehet arra, hogy egyes gondolatok előhívását vagy bizonyos különbségek észrevételét megkönnyítse vagy megnehezítse. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a nyelv ráirányítja a figyelmet bizonyos aspektusokra. A nyelv és gondolkodás összefüggései rendkívül komplexek, így egyszerű igennel vagy nemmel lehetetlen megválaszolni azt a kérdést, hogy alakítja-e a nyelv a gondolkodást. Legvalószínűbben nem egyirányú hatásról beszélhetünk, hanem kölcsönhatásról. Az emberi gondolkodás biológiai és univerzális alapjaira épül az anyanyelv, amely visszahat a gondolkodásra, keretet ad neki, bizonyos aspektusokat előtérbe hoz, míg másokat háttérbe szorít. A nyelvet a gondolkodás eszköztárának is tekinthetjük, amely lehetőségeket ad nekünk arra, hogy gondolatokat építsünk. Az eszközök azonban nyelvenként eltérnek, így az adott nyelv használói kénytelenek a saját nyelvük által biztosított eszközökkel dolgozni. A gondolatok épülete minden kultúrában és nyelvi közegben felépíthető, de azok stílusukban és részleteikben különböznek egymástól.

IRODALOM

- Baghrmian, M. és Carter, J. A. (2025): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Spring 2025 Edition). In: Edward N. Zalta és Uri Nodelman (szerk.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive* (online). Letöltés: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2025/entries/relativism> (2025. 09. 10.).
- Berlin, B. és Kay, P. (1969): *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. University of California Press, Berkeley – Los Angeles.
- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. 1). Routledge – Kegan Paul, London.

- Birjadi, P. és Sabah, S. (2012): A Review of the Language-Thought Debate: Multivariant Perspectives. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. **3**. 4. sz., 56–68.
- Boroditsky, L. (2001): Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*. **43**. 1. sz., 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Boroditsky, L. (2011): How Language Shapes Thought. *Scientific American*. **304**. 2. sz., 62–65. DOI: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0211-62>
- Chomsky, N. (1981): Knowledge of language: Its elements and origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*. **295**. 1077. sz., 223–234. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.1981.0135>
- Chomsky, N. (2006): *Language and mind* (3rd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (2010): *Cognitive psychology: A student's handbook* (6th ed.). Psychology Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315000114>
- Fernyhough, C. (2010): Vygotsky, Luria, and the social brain. In: Sokol, B. W., Müller, U., Carpendale, J. I. M., Young, A. R. és Iarocci, G. (szerk.): *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*. Oxford University Press. 56–79. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327694.003.0003>
- Fodor, J. A. (1975): *The Language of Thought*. Thomas Y. Crowell, New York.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. és Mangun, G. R. (2002). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (2nd ed.). W. W. Norton és Company.
- Gentner, D. és Goldin-Meadow, S. (szerk.; 2003): *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Gordon, P. (2004): Numerical cognition without words: evidence from Amazonia. *Science*. **306**. 5695. sz., 496–499. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1094492>
- Harley, T. A. (2008): *The psychology of language: From data to theory* (3rd ed.). Psychology Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315782942>
- Harley, T. A. (2010): *Talking the talk: Language, psychology and science*. Psychology Press.
- Hart, B. és Risley, T. R. (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Kay, P. és Kempton, W. (1984): What Is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*. **86**. 1. sz., 65–79. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.1.02a00050>
- Levinson, S. R. (2003): *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pederson, E., Danziger, E., Wilkins, D.P., Levinson, S.C., Kita, S. és Senft, G. (1998): Semantic typology and spatial conceptualization. *Language*. **74**. 3. sz., 557–589.
- Piaget, J. (1959): *The Language and Thought of the Child* (3rd ed.). Routledge és Kegan Paul, London.
- Pinker, S. (1994): *The Language Instinct*. William Morrow, New York.
- Pinker, S. (2007): *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. Penguin Books.
- Sapir, E. (1929): The status of linguistics as a science. *Language*. **5**. 4. sz., 207–214.
- Takács B. (2011. 05. 30.): Nyelvbe zárt világűr. *Nyelv és Tudomány* (online). Letöltés: <https://www.nyest.hu/hirek/nyelvbe-zart-vilagur> (2025. 10.20.).
- Tattersall, I. (2009): Language and the origin of symbolic thought. *Journal of Anthropological Sciences*. **94**. 157–166.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Whorf, B. L. (1940): Science and linguistics. *Technology Review*. **42**. 229–231; 247–248.



SZEMLE

HORVÁTH GERGELY – KATONA ANDRÁS – MAKAI JÁNOS (SZERK., 2025):
TÉNYEK ÉS EMLÉKEK A CSEPELI TANÁRKÉPZŐRŐL 1975-1983: AZ EGRI
FŐISKOLA KIHELYEZETT TAGOZATA BUDAPESTEN. ESZTERHÁZY
KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM, LICEUM KIADÓ, EGER.

Falus Tamás:

Volt egyszer egy tanárképző főiskola – Csepelen

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.10>

Fél évszázada hívták életre az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozatát, mely 1979-től öt éven át bocsátotta ki végzős diákjait. Az 1975 és 1983 között működött jeles intézmény idővel nevéssé vált tanárokat, más értelmiségi hivatást választó embereket indított útjára. Köztük szociológust, nyelvészt, író, költőt, újságíró. A főiskola történetét hitelesen vázolja fel egy 2025 őszén megjelent színvonalas kötet.

Hányas busz indult a csepeli Tanácsház térről a Tejút utcai főiskolára? (Az 59-es és az 59A.) Hol volt A Cépület? (A Csepel Művek területén.) És melyik volt a Hépilet? (A főiskola közelében lévő, Horizont nevű vendéglátóipari egység.)

Ilyen és ehhez hasonló, olykor humoros kérdéseket kaptak írásban a könyvbemutatón a résztvevők 2025. szeptember 13-án, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum dísztermében. A helyiségben helyet foglalók mindegyike kapásból tudta a válaszokat. Ők ugyanis, vagy százan, nem mások voltak, mint a tanárképző egykori diákjai, tanárai.

TÉNYEK ÉS EMLÉKEK

Tények és emlékek a csepeli tanárképzőről a címe a kötetnek, és *Az Egri Főiskola Kihelyezett Tagozata Budapestén (1975–1983)*

alcímet viseli. A könyv a Libelli Historiae Academiae Agricensis sorozatának tizennegyedik darabja. A Liceum Kiadó gondozásában, dr. Makai János főiskolai tanár (EKKE Történelemtudományi Intézet) sorozatszerkesztő gondozásában több mint két évtizede megjelenő kiadványok célja, hogy felvázolják az egri tanító- és tanárképzésért felelős intézmény történetét, részben a főszereplők, vagyis a tanárok, hallgatók, sőt a nem tanári munkakörben foglalkoztatottak visszaemlékezéseivel.

A Főiskolából lett Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen ma már kevesen emlékeznek arra, hogy az intézmény jogelődje volt a csepeli tanárképző is. Pedig vagy ezer egykori hallgató, tanár és ott dolgozó életében, szívében és lelkében örök nyomot hagytak az akkori főiskolai évek. A könyvben is szereplő statisztikai adatok szerint pontosan 790 hallgató szerzett diplomát

1975 és 1983 között a hivatalosan *Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozata* nevet viselő felsőoktatási intézményben. Emellett vagy másfélszázan voltak ott oktatók, és több mint ötvenen adminisztratív vagy technikai munkakörben, főállásban tevékenykedtek Csepelen.

ŐSZINTÉN A MÚLTROL

A kötetben tizenegy egykori tanár és hét hallgató idézi fel a múltat, hol a lehető legobjektívebben, hol a lehető legszubjektívebben, de mindvégig őszintén. És ez a jó! Mert kellenek az idézetek az alapítás hivatalos irataiból, ám kellenek azok a visszaemlékezések is, amelyek a csepeli hétköznapi hangulatát idézik fel. Színes előadásokét és szürke HÉV-utazásokét, kötelező építőtáborokét és szabadon választott kirándulásokét.

Az őszinte gesztusok egyike, hogy a könyvben beszámolnak arról is, hogy bár az egykori hallgatók többsége a közoktatást szolgálta általános- vagy – továbbképzést követően – középiskolai tanárként, akadtak, akik más értelmiségi pályán találták meg boldogulásukat. Neves íróként, újságíróként, tankönyvíró-nyelvészként, muzeológusként, irodalomtörténészként, oktatáskutatóként, szociológusként, pszichológusként. Ami mind azt bizonyítja, hogy a csepeli tanulmányok azok számára is remek alapot jelentettek, akik végül nem a tanári pályát választották, vagy idővel pályát módosítottak.

ÚT A TEJÚTIG

A kiadvány első fejezetét dr. Katona András nyugalmazott főiskolai docens jegyzi, aki

történeti precizitással foglalja össze a csepeli tagozat megszületésének hátterét. Történetének nyomon követésekor találóan használja a *kálvária* szót; önálló budapesti tanárképző főiskola létrehozásáról az oktatáspolitikai akkori irányítói ugyanis hallani sem akartak, s végül kompromisszumként lett a megvalósuló intézmény kihelyezett tagozat. Azé az egri főiskoláé, mely erőteljes politikai nyomásra volt kénytelen 1969 végén felvenni a Vietnámi Demokratikus Köztársaság néhány hónappal korábban elhunyt vezetőjének nevét.

A kálvária folytatódott, amikor a fővárosban helyet kellett szorítani a főiskolának. Akadt olyan kiszemelt gimnáziumi épület, melynek épp a tanulói álltak ellent. (Vélhetően joggal.) Végül sikerült egy iskolai épületpárt találni, melyben egy általános- és egy szakközépiskola működött – Csepelen, a Tejút utcában. Az ikerépületet azonban alaposan át kellett alakítani, hogy elláthassa felsőoktatási feladatát. Ez több-kevesebb sikerrel meg is történt. (A több sikerről bizonyára a politikusok szóltak, a kevesebbet pedig a hallgatók saját bőrükön tapasztalták meg, akik helyhiány miatt bizonyos órákra kénytelenek voltak a Csepel Művek egyik irodaépületébe átutazni.) Az oktatásirányításnak mindenesetre sikerült magát abba az illúzióba ringatni, hogy munkáskerületbe integrált egy felsőoktatási intézményt.

A személyi és a tárgyi feltételek megteremtése mindenesetre rendkívül nehéz feladatnak bizonyult. A szerző illő módon emlékezik meg a nyelvészprofesszor Bencédy Józsefről, akit a tagozat megszervezésével, majd irányításával bíztak meg, és aki nemcsak 1983-ig, hanem az ELTE-hez kapcsolódást követően egészen 1987-ig volt az intézmény vezetője.

TANÁRI EMLÉKEZETEK

Talán a kiadvány két „legerősebb” fejezete a *Csepeli emlékek*, és a *Hallgatói emlékmorzsák*, melyekben hat egykori csepeli tanár és hét volt hallgató mesél a ma már legendásnak tartott évekről.

Hajdú Péter filozófiaoktató Bencédy Józsefet „cár atyuskának” nevezi, aki „ravasz, konok kismanóságának” köszönhetően végigvitte, hogy a fővárosnak is lehessen tanárképző főiskolája. Egykori tanártársairól pedig azt írja, hogy egyfajta „menekültként” kerültek a főiskolára, akiknek helyzete más-hol valamilyen okból tarthatatlanná vált. Ez a jelző azonban ebben az esetben (az akkori rendszerben) egyáltalán nem negatív. „Kinek-kinek itt adódott egy esély az előzőnél reménytelibb újrakezdésre.”

Závodszy Géza, a történelemtanszék jeles oktatója (a kilencvenes évek főigazgatója az ELTE-korszakban) meghatóan ír Eperjessy Gézáról, a tanszék alapító tanáráról, tankönyvszerzőről, aki „párton kívüliként” kaphatta meg megbízatását. „Mindenkít megnyerő, derűs, nyitott személyisége” és tudása joggal tette őt a hallgatók egyik kedvencévé.

Mivel a szovjet birodalom jelenléte Magyarországon „öröknek” látszott, Salamon Konrád, aki a huszadik század történetét tanította, fontosnak tartotta diákjainak is hangsúlyozni előadásain, szemináriumain, hogy már sokféle társadalmi, politikai rendszer létezett az emberiség történetében, de előbb-utóbb mindegyik idejétmúlttá vált, megbukott. Még a 150 éves török uralom is. Mint írja, ebből számos kellemetlensége adódott, de végül nem bocsátották el.

Victor András, aki kémiamódszertant tanított, arra is figyelt, hogy a magyar iskolarendszer légköre ne hasonlítson a katonasághoz.

Horváth Gergely, a földrajz tanszék tanára ugyanúgy futott reggelenként, hogy elérje az 59-es buszt, mint tanítványai. Bevallása szerint utált vizsgáztatni és felvételiztetni. Jó hangulatú belföldi és külhoni terepgyakorlatokat tartott, ám az utóbbiakról megjegyzi: „egy időre az otthoni komfortot is el kellett felejtetni”.

Pálfalvi Józsefné írása a matematikatanár-képzés új, budapesti modelljéről szinte minitanulmány.

A kötetben elolvashatjuk négy egri kötődésű oktató – Cs. Varga István, Milkovics István, Szombatiné Kovács Margit és Széplaki György – visszaemlékezését is.

HALLGATÓI EMLÉKMORZSÁK

Az egykori diákok visszaemlékezése különösen azok számára idézi újra a régmúltat, akik átélték az akkori évek eseményeit. A tanítási gyakorlatokat, a szeminárium vitákat, az izgalmas előadásokat – és a talán még izgalmasabb pingpongcsatákat az aulában. Akik olvasták az INDULÓ, majd Kérdőjel (így írva: ?) című iskolaújságokat, akik ott ültek a főiskolai színjátszókör, a Theátrum Chemotox előadásain.

Szó esik a beszélgetős töriszemináriumok szabad véleményformálási lehetőségéről, az oroszok nagy tapasztalattal járó leningrádi nyelvi továbbképzéséről, a töriszakosok 1981-es, megrázó élményekkel is járó erdélyi kirándulásáról. A volt „hosisiseknek” máig élő emlékei vannak az

izsáki őszi tábor esős szőlőszüreteiről és hidegvizes tisztálkodásáról.

A hallgatók, akik megtisztelték a kötetet írásukkal: Lőkös Ildikó, Papné Tompa Andrea, Fülöpné Sipos Annamária, Radó Gabriella, Winkler Ágnes, Petres Katalin, Kaposi József.

A kötet zárófejezete szinte jegyzőkönyvszerűen számol be a 2024. októberi emlékülésről, melyet volt tanárok és diákok tartottak a főiskola egykori épületében, a csepeli tagozat alapítólevele 1974. decemberi megszületésének fél évszázados évfordulója alkalmából.

A VÉG

S hogy mikor és miért ért véget ez a szép-reményű csepeli időszak? Dr. Horváth Gergely nyugalmazott főiskolai tanár és dr. Katona András – akik egyben a kötetet szerkesztőként is jegyzik – még bevezetőjükben pontos történeti háttérrel adnak arról, hogyan folytatódott a tanárképzés 1983-at követően. Önálló intézménnyé ekkor sem válhatott a tagozat; az ELTE negyedik kara lett belőle, s elköltözött Csepelről. Előbb Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karként (ÁITFK) működött, majd 1989-től Tanárképző Főiskolai Kar lett (TFK). Székhelye mindvégig a főváros VII. kerületében, a Kazinczy utca 23–27-ben volt. A főiskolai kart végül 2003-ban szüntették meg. Tanszékeit végleg felszámolták, majd a képzést is, a bolognai átálásra hivatkozva. Az utolsó főiskolai évfolyam 2008-ban végzett.

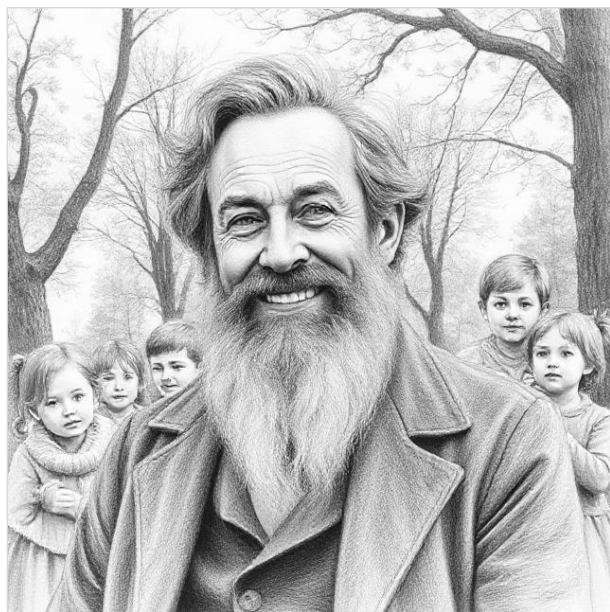
HIÁNYPÓTLÓ KÖTET

A kiadványt a későbbi oktatáskutatóknak fontos forrást jelentő melléklet zárja. Ebben helyet kapnak a budapesti főiskolai tanárképző tagozat alapításának dokumentumai, s szerepel a tanárok, a nem oktató dolgozók és a végzett hallgatók névsora. Miniportrében ismerhetjük meg a nevéssé vált csepeli tanítványok életútját, és hosszabb portréban a szerzőkét. Emellett statisztikai adatokat böngészhetünk a hallgatói létszám alakulásáról az évek során az egyes szakpárokon. A kötetet a sajtómegjelenések felsorolása, bibliográfia és névmutató teszi teljessé.

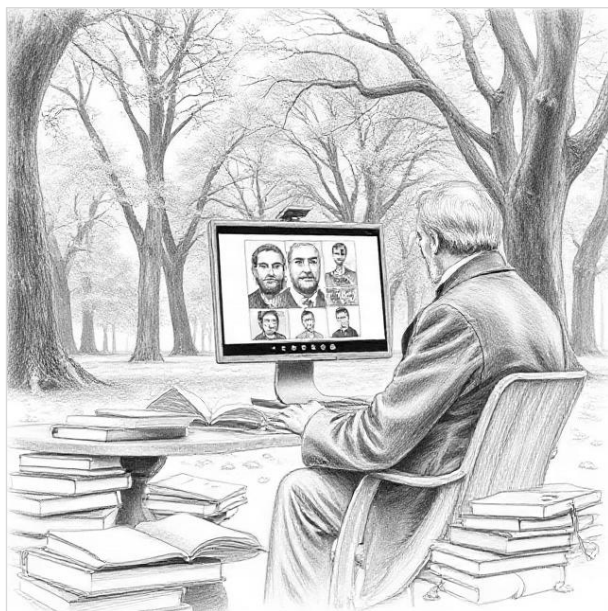
Az almanachnak is tekinthető hiánypótló kötet oktatás- és pedagógiatörténeti jelentőségű, mert alaposan, színvonalasan dolgozza fel a magyar tanárképzés egy olyan időszakát, mely sokak számára eddig sötét foltnak számított a magyar oktatási rendszerben. A visszaemlékezések pedig élővé és átélhetővé teszik a sok évtizeddel ezelőtti képzés mindennapjait. Ezt segítik azok az egykori hallgatóktól gyűjtött, ma már dokumentumértékűnek számító fényképek is, melyek bár fekete-fehérek, színesítik a kiadványt.

*

A bemutatón jelenlévők megkapták ajánlékba a könyvet, melynek mindannyian szereplői. S akik egyben főszereplői voltak azoknak a – ma már legendásnak és történelminek – számító főiskolai éveknek. Többek között e sorok írója is, aki természetesen különös érdeklődéssel, izgalommal és meghatódva olvasta a könyv minden egyes lapját.



Híres tró a liminalitásban, emberekkel (1)



Híres tró a liminalitásban, emberekkel (2)

ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 145)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

15–30 » MURÁNYI SAROLTA – GONDA ZSUZSA – DEME ANDREA:**A tudományos szövegek olvasásértésének mérése egyetemista hallgatók körében – egy digitális mérőeszköz kidolgozása**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.02>

A tanulmány az *ELTE DOKK (Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ) Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt egyik alprojektjének a kutatási-fejlesztési tevékenységét mutatja be. Az ernyőprojekt a nyelvhasználat fejlesztését olyan alapvető kiindulópontnak tekinti az oktatás minden szintjén és területén, amely csökkentheti a lemorzsolódást, eredményesebbé teheti a hallgatók autonóm tanulási folyamatait, és támogathatja a hallgatókat és az oktatókat a hatékony tudományos kommunikációban különböző módszertani stratégiák alkalmazásával. A tanulmány a *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojekt egyik alprojektjének a céljait ismerteti, és ezekből a tudományos szövegek olvasásértésének a méréséhez kapcsolódóakkal foglalkozik részletesen. A mérőeszköz szövegértésre vonatkozó részének használatával tervezett kutatásunk célja elsőéves egyetemi hallgatók szövegértésének a mérése, a tudományos szövegek olvasásával kapcsolatos szokásaik, stratégiáik vizsgálata. A tanulmány ennek a kutatásnak az első lépését mutatja be: ismertetjük tudományos szövegek olvasásértésével kapcsolatos korábbi fontosabb hazai és nemzetközi mérések tanulságait, a szövegértés mérése alkalmas mérőeszköz kidolgozásának szempontjait, valamint a fejlesztett mérőeszköz felépítését, működését. A tanulmány részletesen elemzi az online mérőeszköz kutatómódszertani hátterének az összefüggéseit a szövegértési szintekkel és műveletekkel. A tanulmány zárása ismerteti az alprojekt kutatás-fejlesztési feladatainak a további ütemezését, valamint az alprojekt várható elméleti és gyakorlati hozadékait. A mérőeszköz jövőbeli alkalmazásából várható eredményekből, illetve a szövegértési szintek és végrehajtott szövegértési műveletek, valamint a hallgatói eredmények összefüggéseiből olyan következtetések vonhatók le, amelyek hozzájárulnak egy adaptív tanulási útvonalakat kínáló e-learning kurzus kidolgozásához a tudományos szövegek olvasásértésének a fejlesztésére.

Kulcsszavak: *szövegértés; olvasásértés; tudományos szöveg értéke; mérés; fejlesztés*

31–49 » BEREGI ERIKA – TRZASKOMA-BICSÉRDY GABRIELLA – BOGNÁR JÓZSEF:**Iskolai egészségnevelés hátrányos helyzetű régióban: egy fizikai aktivitás fokozására irányuló intervenció tanulságai**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.03>

Egyértelműen igazolt, hogy a fiatalok egyre inaktívabb életmódot folytatnak, ezért a nevelési-oktatási intézményeknek kiemelt feladatuk van a tanulók testmozgásának támogatásában. A kutatás célja egy fizikai aktivitás növelését célzó intervenció hatásainak feltárása a tanulók jóllétére, fittségére vonatkozóan. A vizsgálati csoportokban részt vevő fiatalok egy tíz hetes mozgásprogramban kaptak lehetőséget változatos szabadidős aktivitás megvalósítására. Szakértői mintavétellel egy Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében található technikum, ezen belül pedig a teljes 11. évfolyam kiválasztása történt. Az intervencióban részt vevők (N = 59) esetében két vizsgálati és egy kontrollcsoportot alakítottunk ki. A vizsgálati csoport számára heti egy, illetve két alkalommal biztosítottunk mozgáslehetőséget az oktatással töltött időt követően. Az intervenció előtt és után kérdőíves adatfelvétel, NETFIT mérések valósultak meg. További információ szerzését pedig fókuszcsoportos és egyéni interjú tette lehetővé tanulók (n = 13), pedagógusok (n = 5) és szülő (n = 1) bevonásával. Az állóképesség önminősítése tekintetében szignifikáns javulás tapasztalható a vizsgálatot követően ($t = -2,56$; $p = 0,01$). Az állóképességi ingafutás ($F = 4,48$; $p = 0,01$) és a helyből távolugrás ($F = 3,70$; $p = 0,03$) szintén szignifikáns javulást mutatott a vizsgálati csoportokban. Egytől-négvig terjedő skálán leghasznosabb programként a lépésszámversenyt ($2,95 \pm 1,17$) és a túrát ($2,85 \pm 1,08$) jelölték. A nem megfelelő aktivitás hátterében jellemzően a tanulók túlterhelését, mentális fáradtságát vélték. Testmozgás fokozása szempontjából hangsúlyos a motiválás, inspirálás, a példaadás szerepe mind tanári, mind pedig szülői oldalról. További kutatási területeknek ajánlatos újabb egészségnevelési módszerek, motiválási lehetőségek feltárása és eredményességük vizsgálata.

Kulcsszavak: *Iskolai egészségnevelés; fizikai aktivitás; intervenció*

ROVAT: **LÁTÓSZÖG****5–13 » TAKÁCS GÉZA:****Jókait olvasva**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.01>

Az esszé a nagy magyar íróit idézi fel, Jókai Mórt, aki 1825-ben, kétszáz évvel ezelőtt született, s lelkes emlékeztetések, ünnepi köszöntők íródtak róla az évfordulón. De mintha ezek az írások azt sugallták volna, hogy Jókai csak volt, de ma már nem élnek, nem olvashatók a könyvei. S akadt jeles irodalmár, aki ezt meglehetősen nyeglén ki is mondta. Hol is tette volna méltatlanabbul, mint az író szülővárosában, éppen az évforduló napjához kötődően. Ezen méltatlankodik a szerző, leginkább azzal, hogy Jókai-szövegek friss élményéről számol be, idézetekkel, megpróbálva érzékelteni, hogy ez az irodalom nem csak hogy nem avult el, hanem mintha olvasása révén annak a jelennek a megértéséhez is közelebb jutnánk, amelyben élünk, hiszen a nemzeti sorssal való viaskodás története korántsem ért véget. Az emberi jellem viszontagságairól nem is beszélve. S hogy Jókai saját korának influenszere, NETFLIX-sorozat írója volt. És slammere is. Miközben a romantika nagy alakja. A legjobb minőségben.

Kulcsszavak: *Jókai-évforduló; korszerűség*

ROVAT: **MŰHELY****50–73 » GYARMATHY ÉVA – SZABÓ ZÉNÓ:****Profilteszt az osztálytermi adatalapú döntéshozatal támogatására**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.04>

A tanulmány célja egy olyan, pedagógusok által is alkalmazható, ingyenesen elérhető vizsgálati eszköz, a Szenzomotoros és Kognitív Profil Teszt bemutatása, amely a tanulók szenzomotoros és kognitív fejlődési sajátosságainak feltérképezésével támogatja a pedagógusok adatalapú döntéshozatalát. A teszt használatát és az adatalapú pedagógiai gyakorlat alkalmazásának fontosságát iskolát kezdő gyerekek követéses vizsgálatán keresztül mutatjuk be. A kutatás során több mint ezer, iskolát kezdő gyermek adatait elemeztük, majd nyomon követtük a fejlődésüket a második évfolyam végéig. Az eredmények rámutatnak, hogy az iskolai sikeresség előre jelezhető bizonyos kognitív (pl. munkamemória, idői szekvencialitás) és szenzomotoros (pl. testséma, ujjtudatosság) funkciók alapján. A tanulmány hangsúlyozza az adatalapú megközelítés szerepét az inkluzív és személyre szabott oktatási környezet kialakításában, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók támogatására.

Kulcsszavak: *szenzomotoros és kognitív profilalkotás; adatalapú döntéshozatal; inkluzív nevelés*

74–90 » LUDNIKNÉ PÁLFI DORINA – MOLNÁR BALÁZS:**A pozitív pedagógia megjelenése az Új Pedagógiai Szemle hasábjain**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.05>

A pozitív pedagógia az utóbbi években egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be a hazai és nemzetközi neveléstudományi diskurzusban, valamint a pedagógiai gyakorlatban. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pozitív pedagógia szemlélete miként és milyen kontextusban jelent meg az *Új Pedagógiai Szemle* hasábjain 2011 és 2024 között. A tanulmány kvalitatív tartalom-elemzés módszerével dolgozza fel az említett időszakban megjelent releváns írásokat, különös tekintettel a pozitív pszichológia pedagógiai alkalmazására, a tanulói jóllét, az iskolai klíma és a tanári kompetenciák fejlesztésének kérdéseire. A vizsgálat célja, hogy átfogó képet adjon arról, hogyan alakult a pozitív pedagógia fogalomkörének értelmezése a hazai neveléstudományi gondolkodásban, milyen elméleti és gyakorlati súlypontok rajzolódnak ki, valamint, hogy a magyar kutatók miként látják a szemlélet hazai adaptációjának lehetőségeit. Eredményeink hozzájárulhatnak a pozitív pedagógia tudományos recepciójának pontosabb megértéséhez, valamint a pedagógiai gyakorlatban való tudatosabb alkalmazásához.

Kulcsszavak: *pozitív pedagógia; pozitív pszichológia; neveléstudományi kutatás; kvalitatív tartalom-elemzés; tanári kompetenciák; tanulói jóllét*

91–100 » BAZSÓNÉ SÖRÉS MARIANNA:**A diszciplináris szaktudás jelentősége a nyelvtanárképzésben**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.06>

A tanárképző szakokon megszerzett tantárgyi ismeretek képezik az osztálytermi oktatás alapját. Az egyetemi tanárképzésben ugyanakkor feszültség figyelhető meg az elméleti orientáció és a gyakorlati alkalmazhatóság között, amely gyakran vezet ahhoz a kritikához, hogy a képzés nem biztosít kellően praxisorientált felkészítést. A tanulmány vizsgálja a magyarországi tanárképzési modellek fejlődését a második világháború utáni időszakról kezdve, valamint a különböző tudományterületek arányát a tanárképzésben. Az osztrák képzési modellel való összevetés értékes összehasonlítási alapot nyújt a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetének megértéséhez. A tanárképzés minőségének javítását célzó kezdeményezéseket a Miskolci Egyetem német szakos tanárképzésének példáján keresztül vizsgáljuk. A cikk olyan módszertani stratégiákat mutat be, amelyek sokoldalú hozzáférést biztosítanak a hallgatóknak, olyan megközelítést, amelyben a szakterület elméleti tartalma és a

gyakorlati tanítási készségek integrált kompetencia-profilba olvadnak össze, amely a leendő pedagógusokat optimálisan készíti fel hivatásuk komplex és dinamikus elvárásaira.

Kulcsszavak: *magyar és ausztriai nyelvtanárképzés; elmélet-gyakorlat integráció; kompetenciafejlesztés; pedagógiai módszertan; a képzés modernizációja*

ROVAT: ISKOLA – VILÁG

101–112 » K. NAGY EMESE:

Középiskolai tanulók politikai nézetének formálása csoportmunka keretében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.07>

A kutatás célja annak feltárása volt, miként jelennek meg és hogyan kerülnek feldolgozásra a politikai tartalmak három budapesti középiskola osztályfőnöki óráin, különös tekintettel a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készségek és a demokratikus kompetenciák fejlesztésére. Elméleti kerete a politikai tartalmak oktatásának etikai dilemmáira (Hess és McAvoy, 2014), a médiarendszerek hatalmi szerepére (Entman, 2007) és a közoktatás társadalmi kontextusára (Giroux, 2019) épült, valamint figyelembe vette a Komplex Instrukciós Program (KIP) státuszkiegyenlítő hatását (K. Nagy, 2016). A vizsgálatban 9–12. évfolyamos diákok és osztályfőnökeik vettek részt. Az adatgyűjtés strukturált tanóramegfigyeléssel és óratervek elemzésével történt, a feladatok nyitottságára, a nézőpontok sokszínűségére, valamint a tanulói interakciókra fókuszálva. Az eredmények szerint a tanóratervek igazodtak a demokratikus nevelés céljaihoz: a nyitott végű feladatok és a perspektívák összevetése támogatta az érvelési készség fejlődését. A tanárok hangsúlyt fektettek az aktuális politikai események kontextualizálására, erősítve a tanulók autonómiáját. A gyakorlatban azonban a viták strukturaltsága, a facilitáció minősége és a státuszkülönbségek kezelése hatással volt a diskurzus minőségére. Két hipotézis – a nézőpontok kiegyenlített bemutatása és a kommunikáció intenzitása – igazolódott, míg az eltérő nézőpontok elfogadása csak részben. A kutatás rámutat, hogy a politikai tartalmú órák hozzájárulhatnak a demokratikus vitakultúra erősítéséhez, ha biztosított a kiegyensúlyozottság, a nyitottság és az egyenlő részvétel.

Kulcsszavak: *politikai tartalmak; kritikai gondolkodás; demokratikus nevelés; vitakultúra; Komplex Instrukciós Program*

ROVAT: KÖZELÍTÉSEK

113–122 » SINKA PÉTER – NÉMETH ANDRÁS – LANSZKI ANITA:

Liminalitás és szerepváltás a művészetoktatás terében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.08>

Az írás azt vizsgálja, hogyan jelenik meg a liminalitás és a szakralitás a képzőművészeti oktatás téri és szerepbeli struktúráiban. Középpontba kerül a műterem és a tanterem metszéspontja, valamint a tanár és a művész szerepeinek átfedése és váltakozása a pedagógiai gyakorlatban. Az elméleti keretet elsősorban Arnold van Gennep, Victor Turner és Mircea Eliade liminalitás- és szent–profán fogalmai adják, kiegészítve téranropológiai és pedagógiai térelméletekkel. Személyes oktatási és művészi tapasztalataimra építve értelmezem a művészetoktatási teret mint átmeneti, tapasztalati és identitásképző színteret. Az írás célja, hogy feltárja, a művésztanár szerepe miként válik performatív és liminális aktsussá, amelyben a tanítás és az alkotás rítusai szervesen összefonódnak. Az észszé hozzájárulást kíván nyújtani a művészetpedagógia és pedagógiai antropológia térfelfogásának elmélyítéséhez.

Kulcsszavak: *liminalitás; szakralitás; művészetoktatás; pedagógiai tér; műterem; tanterem; művésztanár; téreltelmezés; rítus*

123–134 » ERDEI RÓBERT:

A nyelv alakítja gondolkodásmódunkat? Elméleti és empirikus megközelítések egy régóta húzódo vitában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.09>

A tanulmány azt a klasszikus kérdést járja körül, hogy a nyelv milyen módon és milyen mértékben befolyásolja az emberi gondolkodást. Először a Sapir–Whorf-hipotézis erős (nyelvi determinizmus) és gyengébb (nyelvi relativizmus) változatának áttekintésére kerül sor, majd bemutatásra kerülnek azok az univerzalista megközelítések, amelyek a gondolkodás nyelvtől független, veleszületett struktúráit hangsúlyozzák (Chomsky generatív nyelvtana, Pinker „mentális nyelve”, Fodor modularitásvel). A tanulmány kitér Bernstein szociolingvisztikai elméletére is, amely szerint a társadalmi csoportokhoz kötődő nyelvi kódok a gondolkodás stílusát és az absztrakt fogalomalkotás lehetőségeit is formálják. Piaget kognitív fejlődésmélete a nyelvet a már meglévő gondolkodási sémákra épülő „köpenyként” írja le, míg Vigotszkij dialektikus felfogása a belső beszéd és a legközelebbi fejlődési zóna fogalmán keresztül a nyelv mediátorszerepét emeli ki a társas tapasztalatok

és az egyéni gondolkodás között. Az elméleti megközelítéseket empirikus eredmények illusztrálják a színészlelés, a térbeli tájékozódás, a számfogalom és a kétnyelvűség területéről. Összegzésként a tanulmány mellett érvel, hogy a nyelv és a gondolkodás viszonya sem nem egyszerű oksági lánc, sem nem független egymástól: a nyelv biológiai alapokra épülő univerzális kognitív folyamatokra támaszkodik, miközben bizonyos határok között keretezi, szervezi és finomhangolja azokat.

Kulcsszavak: *nyelv és gondolkodás; nyelvi relativizmus; Sapir–Whorf-hipotézis; nyelvi determinizmus; generatív nyelvtan; mentális nyelv; belső beszéd*

ROVAT: **SZEMLE** (kritikák, ismertető)

135–138 » FALUS TAMÁS:

Volt egyszer egy tanárképző főiskola – Csepelen

HORVÁTH GERGELY ÉS MTSAI. (SZERK., 2025): *TÉNYEK ÉS EMLÉKEK A CSEPELI TANÁRKÉPZŐ-RŐL 1975–1983: AZ EGRI FŐISKOLA KIHELYEZETT TAGOZATA BUDAPESTEN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.10>

1975 és 1983 között Csepelen működött az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozata, mely csaknem nyolcszáz végzős diákot bocsátott útjára. Közülük sokan lettek jeles tanárok, de más hivatást választó, neves értelmiségiek is: írók, költők, újságírók, nyelvészek, szociológusok. A főiskola történetét hitelesen vázolja fel a *Tények és emlékek a csepeli tanárképzőről* című, 2025 őszén megjelent színvonalas kötet, a Liceum Kiadó gondozásában. A cikk e kötet recenziója.

Kulcsszavak: *Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozata; tanárképző főiskola; Csepel; tanárképzés*

*

B2 » A képekről (Veszprémi Attila)

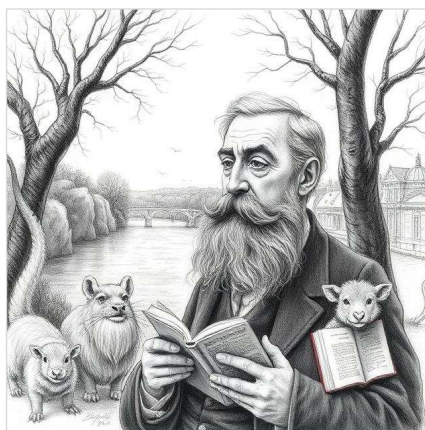
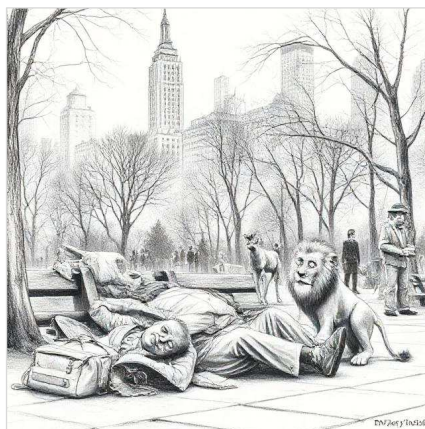
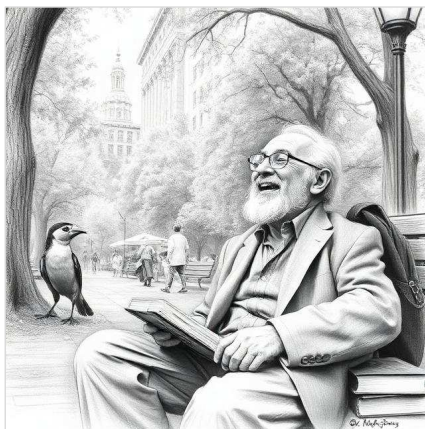
MI-vel generált képek Jókai Mór magyar íróról, amint liminális terekben próbál eligazodni

148–B3 » Szerkesztői jegyzet (Kaposi József)

Arról, hogy mérgezővé vált a fejleszteni akarás, és ez korántsem vicc

B4 » „...egy világszelvény beszélni kezd...”

Részlet Hartmut Rosa *A kezelhetetlen* című 2024-ben magyarul megjelent könyvéből



ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

15–30 » MURÁNYI, SAROLTA – GONDA, ZSUZSA – DEME, ANDREA:**Advanced language use: measuring the comprehension of scientific texts, developing a digital measuring tool**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.02>

The study presents the research and development activities of one of the sub-projects within the "Language Use at Advanced Levels" umbrella project of ELTE DOKK (Digital Education Development Competence Center). The umbrella project considers the development of language use as a fundamental starting point at all levels and areas of education, which can reduce dropout rates, enhance students' autonomous learning processes, and support both students and educators in effective scientific communication through various methodological strategies. The study outlines the goals of one of the sub-projects within the "Language Use at Advanced Levels" umbrella project, focusing in detail on those related to the measurement of reading comprehension of scientific texts. The aim of our planned research, using the text comprehension section of the measurement tool, is to assess the text comprehension of first-year university students and examine their habits and strategies related to reading scientific texts. The study presents the initial steps of this research: the lessons learned from previous significant domestic and international measurements on scientific text comprehension, the considerations for developing the new measurement tool on scientific text comprehension, and the structure and operation of the developed measurement tool. The study analyzes in detail the methodological background of the online measurement tool in relation to comprehension levels and operations. The conclusion of the study outlines the further scheduling of the research and development tasks of the sub-project, as well as the expected theoretical and practical benefits of the sub-project. Future results we expect to obtain with the measurement tool, the comprehension levels achieved by the students, and the comprehension operations performed can lead to conclusions that contribute to the development of an e-learning course offering adaptive learning paths for improving the reading comprehension of scientific texts.

Keywords: *text comprehension; reading comprehension; understanding scientific text; measurement; development*

31–49 » BEREGI, ERIKA – TRZASKOMABICSÉRDY, GABRIELLA – BOGNÁR, JÓZSEF:**School health education in a disadvantaged region: lessons from an intervention aimed at increasing physical activity**<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.03>

There is clear evidence that young people are leading increasingly inactive lifestyles, so education and training institutions have a key role to play in supporting physical activity among pupils. The aim of this research is to investigate the effects of an intervention to increase physical activity on the well-being and fitness of pupils. Young people in the study groups were given the opportunity to participate in a ten-week physical activity programme, which included a variety of leisure activities. An expert sample was selected from a technical school in the Borsod-Abaúj-Zemplén county, including the entire 11th grade. For the intervention participants (N = 59), two study groups and one control group were established. The study group was provided with one and two sessions of physical activity per week after the educational period. Before and after the intervention, questionnaire data collection and NETFIT measurements were conducted. Further information was obtained through focus group and individual interviews with pupils (n = 13), teachers (n = 5) and parents (n = 1). There was a significant improvement in self-rated endurance at post-test ($t = -2.56$; $p = 0.01$). Endurance shuttle ($F = 4.48$; $p = 0.01$) and long jump from a distance ($F = 3.70$; $p = 0.03$) also showed significant improvement in the study groups. On a scale of one to four, pacing (2.95 ± 1.17) and hiking (2.85 ± 1.08) were ranked as the most useful programs. Overload and mental fatigue were typically attributed to the inadequate activity. In terms of increasing physical activity, the role of motivation, inspiration and example-setting by both teachers and parents was emphasised. A further area of research should be to explore new methods of health education and motivation and to investigate their effectiveness.

Keywords: *school health education; physical activity; intervention*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–13 » TAKÁCS, GÉZA:

Reading Jókai

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.01>

The essay evokes the great Hungarian writer, Mór Jókai, who was born in 1825, two hundred years ago, and enthusiastic commemorations and celebratory greetings were written about him on the anniversary. But it is as if these writings suggested that Jókai only existed, but that his books are no longer alive today, and cannot be read. And there was a distinguished literary figure who said this rather bluntly. Where could he have done it more unworthily than in the writer's hometown, precisely in connection with the anniversary. The author takes offense at this, mostly by reporting on his fresh experience of Jókai's texts, with quotes, trying to convey that this literature has not only not become obsolete, but that by reading it we would also come closer to understanding the present in which we live, since the history of the struggle with national destiny is by no means over. Not to mention the vicissitudes of human character. And that Jókai was an influencer of his own time, a writer of a NET-FLIX series. And a slammer too. While he is a great figure of romance. In the best quality.

Keywords: *Jókai-anniversary; recency effect*

SECTION: MŰHELY

50–73 » GYARMATHY, ÉVA – SZABÓ, ZÉNÓ:

A Profiling Tool for Enhancing Data-based Pedagogical Decisions in Classroom Settings

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.04>

This study introduces the Sensorimotor and Cognitive Profile Test, a freely accessible assessment tool designed for use by educators. The instrument facilitates data-driven pedagogical decision-making by mapping learners' sensorimotor and cognitive developmental characteristics. The utility of the tool, along with the pedagogical relevance of data-informed practices, is demonstrated through a longitudinal study involving early school-age children. The research analysed data from over one thousand first-grade students and tracked their developmental trajectories through the end of second grade. Findings indicate that specific cognitive (e.g., working memory, temporal sequencing) and sensorimotor (e.g., body schema, finger gnosis) functions are predictive of later academic achievement. The study underscores the critical role of data-informed approaches in fostering inclusive and personalized

educational environments, with particular emphasis on supporting students from disadvantaged backgrounds.

Keywords: *sensorimotor and cognitive profiling; data-based decision; inclusive education*

74–90 » LUDNIKNÉ PÁLFI. DORINA – MOLNÁR. BALÁZS:

The Appearance of Positive Pedagogy in the Új Pedagógiai Szemle

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.05>

In recent years, positive pedagogy has gained increasing prominence in both national and international educational research and practice. The aim of this study is to explore how the concept and approach of positive pedagogy have appeared in the *Új Pedagógiai Szemle* (New Pedagogical Review) between 2011 and 2024. Using qualitative content analysis, the research examines articles published during this period that address positive pedagogy or closely related topics, with particular attention to the pedagogical applications of positive psychology, students' well-being, school climate, and the development of teachers' professional competencies. The study seeks to provide a comprehensive overview of how the notion of positive pedagogy has evolved within Hungarian educational discourse, what theoretical and practical focal points have emerged, and how Hungarian researchers perceive the possibilities of adapting this approach to the national context. The findings contribute to a deeper understanding of the scientific reception of positive pedagogy and may support its more conscious and effective implementation in educational practice.

Keywords: *positive pedagogy; positive psychology; educational research; qualitative content analysis; teacher competencies; student well-being*

91–100 » BAZSÓNÉ SÖRÉS, MARIANNA:

The importance of disciplinary expertise in language teacher training

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.06>

Subject-specific knowledge acquired in teacher education programmes constitutes the foundational basis of classroom instruction. At the same time, a persistent tension can be observed within university-based teacher education between theoretical orientation and practical applicability, often giving rise to the criticism that the training does not provide sufficiently practice-oriented preparation. This study examines the development of Hungarian teacher education models from the post–Second World War period onward, as

well as the relative weight of different academic disciplines within teacher preparation. A comparison with the Austrian model offers a valuable reference point for understanding the current configuration of Hungarian higher education. Initiatives aimed at improving the quality of teacher education are explored through the example of the German teacher education programme at the University of Miskolc. The article presents methodological strategies that provide students with multifaceted access to disciplinary knowledge and school-based practice, proposing an approach in which theoretical content and practical teaching skills are integrated into a coherent competence profile that prepares future teachers optimally for the complex and dynamic demands of their profession.

Keywords: *Hungarian and Austrian language teacher training; integration of theory and practice; competence development; pedagogical methodology; modernization of the training program*

ROVAT: ISKOLA – VILÁG

101–112 » K. NAGY, EMESE:

Shaping high school students' political views through group work

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.07>

The aim of the research was to explore how political content appears and is processed during homeroom lessons in three secondary schools in Budapest, with particular emphasis on the development of critical thinking, communication skills, and democratic competences. The theoretical framework was built on the ethical dilemmas of teaching political content (*Hess & McAvoy*, 2014), the power-related role of media systems (*Entman*, 2007), and the social context of public education (*Giroux*, 2019), while also taking into account the status-equalizing impact of the Complex Instruction Program (CIP) (*K. Nagy*, 2016). The study involved students from grades 9 to 12 and the homeroom teachers. Data collection was conducted through structured classroom observation and the analysis of lesson plans, focusing on task openness, the diversity of perspectives, and student interactions. The findings indicate that the lesson plans aligned with the objectives of democratic education: open-ended tasks and the comparison of perspectives supported the development of argumentative skills. Teachers placed emphasis on contextualizing current political events, thereby strengthening students' autonomy. In practice, however, the structure of debates, the quality of facilitation, and the management of status differences influenced the quality of discourse. Two hypotheses—the balanced presentation of

viewpoints and the intensity of communication—were confirmed, while the acceptance of differing perspectives was only partially supported. The study highlights that politically themed lessons can contribute to strengthening democratic debate culture provided that balance, openness, and equal participation are ensured.

Kulcsszavak: *political content; critical thinking; education for democracy; culture of debate; Complex Instruction Program (CIP)*

SECTION: KÖZELÍTÉSEK

113–122 » SINKA, PÉTER – NÉMETH, ANDRÁS – LANSZKI, ANITA:

Liminality and Role Transition in the Space of Art Education

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.08>

This paper explores how liminality and sacrality manifest within the spatial and role-related structures of visual arts education. I focus on the intersection of the art studio and the classroom, as well as the overlapping and shifting roles of the teacher and the artist in pedagogical practice. The theoretical framework is based primarily on the concepts of liminality and the sacred–profane dichotomy as developed by Arnold van Gennep, Victor Turner, and Mircea Eliade, complemented by perspectives from spatial anthropology and pedagogical theories of space. Drawing on my personal experience as both educator and artist, I interpret the space of art education as a transitional, experiential, and identity-shaping environment. My aim is to examine how the role of the artist-teacher becomes a performative and liminal act, in which the rituals of teaching and artistic creation are deeply intertwined. The essay seeks to contribute to a deeper understanding of spatial concepts in art pedagogy and pedagogical anthropology.

Keywords: *liminality; sacrality; art education; pedagogical space; studio; classroom; art teacher; spatial interpretation; rite*

123–134 » ERDEI, RÓBERT:

Does language shape our thinking? Theoretical and empirical approaches in a long-standing debate

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.09>

The paper examines the classical question of how, and to what extent, language influences human thought. It first reviews the strong (linguistic determinism) and weaker (linguistic relativity) versions of the Sapir–Whorf hypothesis, then presents universalist approaches that emphasise language-independent, innate

cognitive structures (Chomsky's generative grammar, Pinker's "mentalese", Fodor's modularity). The paper also discusses Basil Bernstein's sociolinguistic theory, according to which social class-based linguistic codes shape styles of thinking and opportunities for abstract reasoning. Piaget's theory of cognitive development is interpreted as viewing language as a "cloak" that is built upon pre-existing cognitive schemas, whereas Vygotsky's dialectical perspective, through the concepts of inner speech and the zone of proximal development, highlights the mediating role of language between social experience and individual thought. These theoretical perspectives are illustrated by empirical findings from research on colour perception, spatial orientation, numerical cognition and bilingualism. In conclusion, the paper argues that the relationship between language and thought is neither a simple one-way causal chain nor a relation of independence: language rests on universal, biologically grounded cognitive processes, while at the same time it frames, organises and fine-tunes them within certain limits.

Keywords: *language and thought; linguistic relativity; Sapir–Whorf hypothesis; linguistic determinism; generative grammar; mentalese; inner speech*

ROVAT: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

135–138 » FALUS, TAMÁS:

Once upon a time there was a teacher training college – in Csepel

HORVÁTH GERGELY ÉS MTSAI. (SZERK., 2025): *TÉNYEK ÉS EMLÉKEK A CSEPELI TANÁRKÉPZŐ-RŐL 1975–1983: AZ EGRI FŐISKOLA KIHELYEZETT TAGOZATA BUDAPESTEN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.10>

Between 1975 and 1983 the Eger Ho Chi Minh Teacher Training College Budapest Branch, operated in Csepel, graduating nearly 800 students. Many of them became distinguished teachers, but others chose different professions and became renowned intellectuals: writers, poets, journalists, linguists, and sociologists. The history of the college is authentically outlined in the high-quality volume entitled *Facts and Memories of the Teacher Training College in Csepel*, published in the fall of 2025 by Liceum Publishing.

Kulcsszavak: *Eger Ho Chi Minh Teacher Training College Budapest Branch; teacher training college; Csepel; teacher training*

*

B2 » *About the pictures* (Veszprémi, Attila)

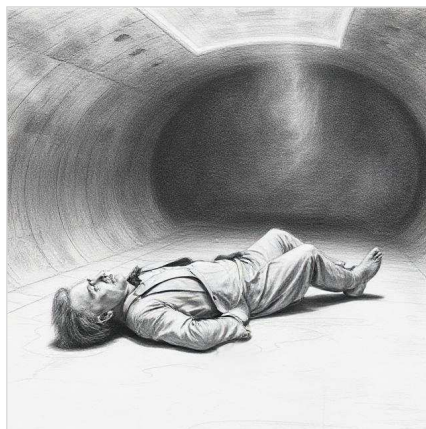
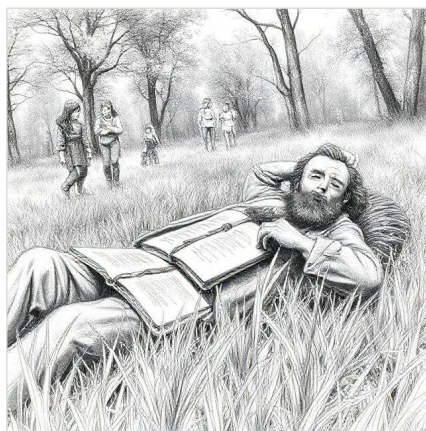
AI-generated images of Hungarian writer Mór Jókai trying to find his way in liminal spaces

148–B3 » *Editor's Note* (Kaposi, József)

About how the desire to develop has become toxic, and that this is no joke

B4 » „...a section of the world begins to speak...”

Excerpt from Hartmut Rosa's book *The Untreatable*, published in Hungarian in 2024



SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

BAZSÓNÉ dr. SŐRÉS MARIANNA PhD

egyetemi docens | intézeti tanszékvezető | ME, Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék | irodalomtudományi tárgyak, nyelvgyakorlat és fordítástudományi tárgyak oktatója | kutatási terület: a 20. századi és kortárs német nyelvű irodalom és irodalmi műfordítások

Dr. BEREGI ERIKA

tanszékvezető főiskolai docens | ME Egészségtudományi Kar, Ápolástudományi Intézeti Tanszék | EKKE Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport | diplomás és okleveles ápoló | okleveles egészségügyi tanár | szakvizsgázott pedagógus | közoktatási vezető végzettségekkel és neveléstudományi PhD fokozattal rendelkezik | fő kutatási terület: az iskolai egészségnevelés és a fiatalok fizikai aktivitásának növelése

Prof. Dr. BOGNÁR JÓZSEF

egyetemi tanár | EKKE Sporttudományi Intézet | Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport | testnevelőtanár | atlétika szakedző | pedagógiai és bölcsész végzettséggel rendelkezik | az EKKE NDI Sportpedagógiai Alprogramjának vezetője | sportszakmai és tudományos szervezetek alkotó tagja | fő kutatási és szakmai területek: az iskolai testnevelés és egészségfejlesztés innovatív megközelítése, a sporttehetség-gondozás, a köznevelés tantárgyközi fejlesztése (fókusz: a fizikai aktivitás komplex határendszer)

Dr. habil. DEME ANDREA

egyetemi docens | ELTE BTK | tudományos munkatárs MTA/ELTE–HUN-REN NYTK Lendület Neurofonetikai Kutatócsoport | tudományos munkatárs | ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont | a Beszédtréner, beszédtanácsadó szakirányú továbbképzés (ELTE) szakmai vezetője | fő kutatási területe a beszéd; tipikus és atipikus beszélői csoportok vizsgálata, továbbá az írásbeliség; szövegértés és a nyelvi feldolgozás kognitív folyamatai | hazai és nemzetközi kutatócsoportok közreműködője | tréner; a nyilvános és személyes megszólalás, illetve kommunikáció fejlesztőjeként

ERDEI RÓBERT

egyetemi docens | ME BTK, Gyógypedagógiai Intézet | pszichológus, gyógypedagógus és és tehetséfejlesztő | B-A-Z Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézménye

FALUS TAMÁS

újságíró, szerkesztő | az egykori Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozatán végzett magyar–történelem szakon, 1981-ben

GONDA ZSUZSA

adjunktus ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke | főigazgató-helyettes | ELTE Tanárképző Központ | fő érdeklődési területe a digitális oktatás; a digitális osztálytermi kommunikáció és a digitális szövegek olvasásterése | rovatvezető | Anyanyelv-pedagógia folyóirat, Műhely rovat

Dr. GYARMATHY ÉVA

egyetemi tanár (prof.) | AVKF, Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék | klinikai és neveléslelektani szakpszichológus, több egyetem oktatója | harminc éve a neurodivergens fejlődés (többszörösen különleges tehetségek, tanulási, figyelem-, hiperaktivitás- és autizmus-spektrumzavarok stb.) kutatója | tanácsadó a közoktatásban beilleszkedni nem tudó tehetséges gyerekekkel és serdülőkkel foglalkozó iskolákban | nemzetközi projekteken a gondolkodás és tanulás hatékonyságát vizsgáló és fejlesztő módszerek kutatásában és fejlesztésében vesz részt | alapító | Atipikus Fejlődés Módszertani Központ | a 21. század kihívásainak megfelelő fejlesztési és tanulási módszerek gyakorlatba kerülésének aktív szakmai támogatója

Dr. habil. K. NAGY EMESE

egyetemi docens | ME | agrármérnök | okleveles mérnök-tanár | angolnyelvtanár | neveléstudományi habilitált doktor | igazgató | ME, Tanárképző Intézet | főigazgató | ME, Pedagógusképző Központ | a tanárképzés megújításán, a tehetséggondozás és a hátrányos helyzetű tanulók támogatásán dolgozik | kutatási irány: a pedagógiai méltányosság és innováció, különösen a heterogenitás kezelése és az egyenlő hozzáférés biztosítása | a több mint 200 intézményben működő Komplex Instruktív Program hazai adaptációjának kidolgozója, innovátora | jelenlegi kutatásaiban a mesterséges intelligencia pedagógiai beágyazását vizsgálja a tanárképzésben

Dr. habil. LANSZKI ANITA

tanszékvezető egyetemi docens | MTE, Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék | igazgató | MTE, Vályi Rózi Könyvtár, Levéltár és Táncstudományi Kutatóközpont

LUDNIKNÉ dr. PÁLFI DORINA

egyetemi adjunktus ME BTK, Tanárképző Intézet | magyar-történelem szakos középiskolai tanár | Avasi Gimnázium (történelem) | neveléstudományból, pedagógusképzésből doktorált | az egyetemen oktatott kurzusai: történelem szakmódszertan, kooperatív technikák, didaktika elméletben és gyakorlatban | kutatási területe a pozitív pedagógia, a pedagógusi professzionalizáció, a gyakorlati oktatás és az elmélet közötti kapcsolat erősítése | pályán lévő pedagógusok fejlesztője | a MATEHETSZ szervezett oktatója

MOLNÁR BALÁZS

egyetemi docens | ME BTK, Tanárképző Intézet | korábban a DE Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar oktatója (1997–2023) | történelem, illetve filozófia–pedagógia szakos tanár | PhD-fokozatát (DE, Humán Tudományok DI) neveléstudományokból szerezte (értékelése címe: *Pedagógushallgatók internethasználatát és internetalapú tanulási tevékenységeit a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karján*)

Dr. MURÁNYI SAROLTA

egyetemi adjunktus | ELTE BTK, Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék | munkatárs | MTA/ELTE–HUNREN NYTK | ELTE Nyelvstudományi Kutatóközpont, Lendület Neurofonetikai Kutatócsoport | nyelvész és logopédus | oktatóként részt vesz a *Beszédtréner*, *beszédtanásadó* szakirányú továbbképzésben | fő kutatási területe az anyanyelv-elsajátítás, különösen a történetmesélés, a narratív készség vizsgálata

Prof. Dr. NÉMETH ANDRÁS

az MTA Doktora | emeritus professzor | ELTE | MTE | számos hazai és nemzetközi szakfolyóirat szerkesztőbizottságának, egyetemi, akadémiai szakmai bizottságoknak és testületeknek tagja, doktori programok oktatója | fő kutatási területei: a pedagógiai antropológia, a történeti, elméleti és összehasonlító pedagógia, a neveléstudomány tudományelmélete és tudománytörténete, professziótörténet, reformpedagógia és életreform, múzeum- és művészetpedagógia | tudományos és szakmai munkásságának részletes leírása itt olvasható: <https://curriculum78.webnode.hu>

SINKA PÉTER

PhD-hallgató | ELTE NDI | grafikusművész | intézményegység-vezető | Szolnoki Széchenyi István Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium

SZABÓ ZÉNÓ

programozó | informatikatanár | közgazdászatanár | az ELTE NDI-ben szerzett abszolutóriumot

TAKÁCS GÉZA

nyugdíjas | általános és középiskolai tanár | dolgozott a vecsési Martinovics téri Általános Iskola és a monori Kossuth Lajos Általános Iskola között még hat másik tanintézményben, diákotthonban, illetve nevelőintézetben | pedagógiai lapszerkesztő (Szándék, Heti Válasz, Tanít-tani, Iskolakép, Új Pedagógiai Szemle) | szociográfus | újságíró

Dr. TRZASKOMA-BICSÉRDY GABRIELLA PhD

EKKE, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport | testnevelő tanár | szakedző | PhD-fokozatát a neveléstudomány–sporttudomány területén szerezte | az MTA Köztisztületének tagja, az MTA Alumni Program előadója | kidolgozója volt a Magyar Paralimpiai Bizottság és a TE közös képzésének, az *Inkluzív sportoktatás* szakirányú továbbképzési szaknak | az EKKE NDI-ben témavezetőként tevékenykedik | két éven át tagja volt a Magyar Olimpiai Akadémia Tanácsának | jelenleg számos szakmai és tudományos szervezet tagja | kutatási tevékenységei: a sporttehetség és a beválás kérdéseinek komplex vizsgálata, az utánpótlás-nevelés és a sportági kiválasztási módszerek elemzése, az egészséges életmód- és a fizikai aktivitás vizsgálata, valamint az iskolai testnevelés pedagógiai kérdéseinek kutatása

Szerkesztői jegyzet

Egy többnapos, népszerű és széles érdeklődésre számot tartó országos konferencián vagyok. Már több órája ülök egy hatalmas teremben, ahol több százan vagyunk. Hallgatom a tudásról, tanulásról, a különböző generációk digitális tanulási szokásairól, a mesterséges intelligencia alkalmazásáról szóló, újszerű megközelítésű előadásokat. Felsőoktatási intézmények, központi állami hivatalok innovátorai és digitális fejlesztéssel foglalkozó, piaci alapon működő cégek szakmai vezetői mutatják új tanulástámogató rendszereiket, melyeknek szinte mindegyike arra koncentrál, hogyan lehetne az osztályteremben a tanulási idő minden percét hatékonyan és eredményesen a tanulás érdekében felhasználni. Már az ötödik előadást hallgatom szünet nélkül. Egyre inkább süllyedek bele a székbe, hitetlenkedem, és fogom a fejem. Egyre nagyobb értetlenséggel hallgatom az újabbnál újabb programokat, a változatos motivációs, illetve visszajelzésre alapuló módszereket. Már-már szédítő a fejlesztési tempó. Mindez mégse nyugtáz le: egyre nagyobb aggodalommal szemlélem az oktatás mind szélesebb körére kiterjedő fejlesztői szándékot, hogy a tantermekben tanuló diák és tanár munkájának szinte minden mozzanatát különböző visszajelzésekre, korrekciós lehetőségekre építsék a céltudatos és eredményes tanulás érdekében. Hirtelen felvillan bennem egy évtizedekkel korábban olvasott novella, amelyben a munkahelyi feladatoktól és stressztől kimerült beteg egy orvostól kér gyógyulási tanácsot.

- Azt ajánlom, hogy naponta sétáljon egy keveset – mondta az orvos.
- Sétáljak? – kérdezte a beteg
- Igen.
- Hová sétáljak?
- Sehova. Csak úgy járkáljon. Az utcán.
- Melyik utcán? Ne haragudjon, nem értem.
- Bármelyik utcán. Amelyiken kedve tartja.
- Szóval, mondjuk naponta menjek el a piacig és vissza.
- Ne határozzon el semmit. Egyszerűen kószáljon.
- Nem lehet egyszerűen kószálni.¹

A novella azzal a groteszk terápiával zárul, hogy az orvos a „céltalan sétálás” ürügyén részletes útirányokat, időbeosztást tartalmazó tanácsokkal látja el beteget. Aki azzal búcsúzik el, hogy „Ha még egyszer elmondaná, doktor úr, én felírnám magamnak. És pontosan így fogom csinálni mindennap.” Vagyis egy olyan világot diagnosztizál, amelyben már nem

¹ Császár István: ...és más történetek. 1975. 139. o. (*Séta*)

lehet csak úgy, tét nélkül, céltalanul lézengeni. Mindig tudatosan, célirányosan kell lelkesedve cselekedni, vagy cselekedve lelkesedni. Szerintem ez emberellenes szándék. Az emberi pszichének szüksége van, akár tudatosan, akár tudattalanul arra, hogy bizonyos pillanatokban, órákban ne végezzen semmi hasznos eredményre vezető tevékenységet. Hanem csak úgy lazán és céltalanul legyen. Érzékelje a levegő hőmérsékletét, a nap sütését, a levelek suhogását, a körülötte lévő emberek mozgását vagy az egyedüllét hol vidám, hol szorongó pillanatait, de ne kelljen megfelelni semminek és senkinek.

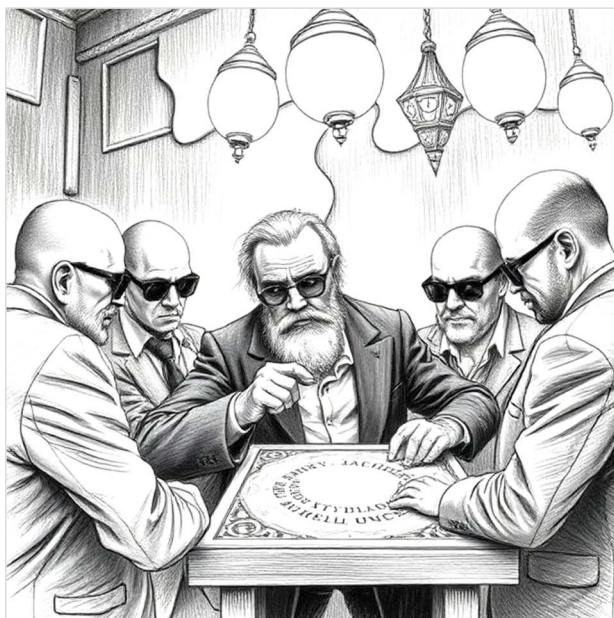
Jól emlékszem, mennyire felszabadító volt számomra a '90-es évek közepén az a nap, amikor hivatalos úton egy csoport történelemtanárral Brüsszelbe látogattunk (a NATO-központ megtekintése céljával), és elhatároztam, hogy szabadnapot veszek ki. Nem teljesítek városnézési tervet, nem törődöm a turisták számára kötelezően megcsodálandó nevezetességekkel, a különböző műemlékekkel, hanem csak ott leszek a városban, ha tetszik, céltalanul. Egyik barátommal ezért leültünk a Brüsszel egyik jelképét jelentő *Pisilő kisfiú* szobor közelében egy sörözőbe. Kértünk egy-egy pohár innivalót a helyi különlegességből, és mindenféle tényleges cél nélkül néztük a városi forgatagot, egy-két szót váltottunk a személyzettel, a vendégekkel. Beszélgettünk, vitatkoztunk, harapnivalót kértünk, és süttettük magunkat a napon. Majd egy rövid séta után véletlenszerűen egy másik sörözőbe ültünk be, és folytattuk ugyanezt késő estig. Másnap aztán kipihenten és érdeklődéssel hallgattuk a NATO-parancsnokság tisztjeinek sokirányú és szakszerű tájékoztatását.

A konferencián a tömény előadások után picit menekülve törtettem ki a teremből. Az előtérben körülöttem oktatási innovációkat bemutató kiállítási anyagok zsúfoltan egymás mellett. Mindenhol értékesítő munkatársak mutatnak be különböző tanulást-tanítást támogató új eszközöket, platformokat, robotokat, játékokat, demonstrációs anyagokat, és AI-alapú innovációkat. Többször ismételve és hangsúlyozva, hogy ezek a fejlesztések miként és mennyiben tudják segíteni a pedagógusok eredményes tanítási tevékenységét. Amikor egy-egy standnál megálltam, és kételkedve hallgattam a termékbemutatókat, egyre nagyobb lelkesedéssel magyarázták nekem a fejlesztések segítő szándékát.

Az átfogó és széleskörű segítség hangsúlyozása felidézte bennem Schwajda György: *Himnusz* című satíráját, amelyben a szomszédok, vállalati munkatársak, állami hivatalnokok nyújtanak egy proletár családnak a társadalmi norma betartását célzó buzgó segítséget, ami azonban végül a főszereplők lelki megnyomorítását eredményezi. A darab zárójelenetében a főhős felesége így fogadja a kéretlen és érzéketlen segítőköt: „Kérem szépen! Kérem... énrajtam nem kell segíteni... énrajtam nem szabad segíteni... én egy buta ember vagyok... én nem értem, mi ebben a jó... az ilyen butákon nem érdemes segíteni... kérem, könyörgök mindenkinek! Tessék énrólam kimondani: Ez az asszony nem érdemli meg, hogy segítsenek rajta!... Tilos neki segíteni... Hallja? Tilos segíteni!”

A sok-sok új, a pedagógusi munkát segíteni hivatott taneszköz látványa belőlem is a dacos elutasítás reflexét hívta elő. Egyre inkább úgy érzem, hogy a sokféle, segítségnek szánt, újszerű tanulást/tanítást támogató fejlesztések (tankönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények, okostankönyvek, okostáblák az e-kréta különböző funkciói, a gamifikáció, az AI mind szélesebb körű és változatos alkalmazásai stb.) valójában betemetik, elnyomorítják a pedagógusokat. Akik persze évtizedeken keresztül maguk is igényelték a különböző taneszközöket a pedagógiai gyakorlatuk megújítása, a komfortosabb tanteremi munka érdekében. De az utóbbi években annyira felgyorsultak és elterjedtek az oktatás digitalizációjából következő technológiai változások, hogy egyre feldolgozhatatlanabbá váltak. Az oktatástechnológia 4.0-nál tart, míg a pedagógusok a 2.0-t is alig-alig tudták még befogadni. Egyre szélesebbé nyílik az olló a fejlesztői eredmények és a mindennapi gyakorlat között. Mindezek nyomán az új fejlesztéseket a végeken dolgozók már nem segítségként, hanem büntetésként élik meg. Ráadásul egyre több pedagógusban fogalmazódik meg az felismerés, hogy a tudásipar által önzetlenül felajánlott segítség mögött *a központi kontroll kiépítése*, a gondolatrendőrség terjeszkedése is felsejlik.

Kaposi József



„A vágy, hogy a gyermek fejlődésének folyamatát ellenőrizzék és irányítsák, [...] optimalizálási nyomásként jelentkezik a gyermek szinte minden életmegnyilvánulása esetében. Hogyan bizonyosodjam meg róla, hogy optimálisan táplálom, eleget és helyesen mozog, egészségesen alszik, helyesen beszél, zenei és sportképességei fejlettek, szellemi képességei kibontakoztak, érzelmi és szociális intelligenciája növekszik? Mind-ezeket a fejlődési dimenziókat ilyen vagy olyan formájában „paraméterezik”, azaz mennyiségileg mérhetővé teszik, és mindegyikhez számtalan tanácsadó, szakember és támogató program áll rendelkezésre. Ironikus módon a legtöbb azt tanácsolja, hogy „hallgassunk a gyerekekre, az ő igényeire”, ennek az odahallgatásnak azonban minde-nütt szakemberek „méréseivel” és „összehasonlításaival” kell versengenie [...].

A kompetenciák fejlődésének paraméterezése lesz aztán a hívószó, amely alatt az „evidenciákra alapozott” fejlődéstudományi kutatás és képzéspolitikai igyekszik különösen az iskolai képzési folyamatokat kezelhetővé, azaz *mérhetővé és irányíthatóvá* tenni. [...] Mindenesetre ez a jelenlegi képzési politika álma – jóllehet minden tanító [...] jól tudja, hogy a képzés nem így működik. A képzés [...] a legjobb esetben is a világ és az alany, azaz a gyermek és egy meghatározott világszelvény rezonálásának félig kezelhető folyamata: képzés nem ott jön létre, ahol egy meghatározott kompetencia elsajátítódik, hanem amikor egy társadalmilag jelentős világszelvény „beszélni kezd”, amikor tehát egy gyermek vagy egy serdülő hirtelen észreveszi: *Nahát, a történelem vagy a politika, a fizika vagy a zene mond nekem valamit* – valamivel megérintenek, és én magamtól rájuk hagyatkozhatom. Az, hogy ez az „indító impulzus” mikor jön létre, jószerivel kezelhetetlen, többnyire nem is gyanított, gyakran mellékes epizódok során keletkezik, és ugyanígy kezelhetetlen marad az is, hogy a fiatal ember azután mit kezd ezzel a világszelvénnyel (egy költeménnyel, a harmincéves háborúval, Kepler törvényével), az mit mond neki. A képzés emiatt biztosan folytonos átalakulási folyamat, és a szubjektum ebben a folyamatban fejlődik olyan személylél, akinek „saját hangja” van – ez a hang ugyanakkor kezelhetetlen. A kompetenciák [...] segítenek, és szükségesek ahhoz, hogy a dolgokat (egy szonátát, egy Platón-szöveget, az intertropikus konvergenciázónát) szóra bírjuk [...]. A kompetencia azonban sohasem a képzés végcélja – egyszerűen azért válhatott azzá a képzési politikában, mert a képzéssel ellentétben egzakt módon mérhető, és messzemenően *kezelhetővé tehető*.”