



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam III. 2. szám
2025



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam III. 2. szám
2025

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kozma Gábor PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Hosszu Timea PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Juhász Márta PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Torgyik Judit PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde PhD (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio PhD (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán PhD (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil PhD, DSc (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Karlovitz János PhD (Nemzeti Közszerológiai Egyetem)

Kormos József PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila PhD (Széchenyi István Egyetem)

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

Szentmártoni Mihály PhD (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Szűts Zoltán PhD (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)

Vajda Barnabás PhD (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd PhD (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság, főigazgató)

Honlap:

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

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

KOZMA GÁBOR: Előszó	5
BERNHARDT NOÉMI – BERÁN ESZTER: A szegény, a vallásos neveltetés, a gyermekkori negatív életesemények és az önegyüttérzés összefüggései – 2. rész	7
DEMETER KATALIN: Jövőkép és oktatás	26
FRANKNÉ MÉSZÁROS BOGLÁRKA: Az oktatási rendszer átalakulásának hatása a lemorzsolódásra	42
GURKA ÉVA, SZABÓ BEÁTA, SZEMES ÁGNES, CZIRÁKY FANNI, BOGDÁNYI RÉKA, HARSÁNYI SZABOLCS GERGŐ: Az iskola szociális identitásban elfoglalt helye és a belső szükségletek által motivált távlati célok összefüggései	49
KOZMA GÁBOR: Jegyzetek a Család Évszázadáról – gyermekek és idősek esélye – 1. rész	65
MOLDOVÁN SZILVIA: Szolgáltatálapú tanulás a katolikus felsőoktatásban – Párbeszéd és hivatásformálás az akadémiai tudás és a közösség szolgáltatának egységében	83
MONGYI NORBERT: Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése a gimnáziumi angolórán. Tanítási stratégiák megfigyelésének tapasztalatai	93
TÖLGYESSY ZSUZSANNA: Játsszóterek a meseerdőben. Szerepjátékok lehetősége a mesefoglalkozásokon	106

Előszó

a *Mester és Tanítvány* folyóirat Új Folyam III. 2. (2025) számához

„A pedagógusoknak olyan felelősségük van, amely túlmutat a munkaszerződésükön: tanúságtételük ugyanolyan értékes, mint a leckéik.”
(XIV. Leó pápa: Rajzoljuk meg a remény új térképeit!)

A *Mester és Tanítvány* folyóirat 2025. évi 2. számának tanulmányaival kíván hozzájárulni a pedagógiára váró kihívások és a jövőbe vezető utak további feltérképezéséhez.

XIV. Leó pápa 2025. október 27-én írta alá és 28-án tette közzé *Disegnare nuove mappe di speranza* (Rajzoljuk meg a remény új térképeit) kezdetű apostoli levelét, amely a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat 60. évfordulója alkalmából jelent meg. Ebben kifejtette, hogy a keresztény nevelésnek sürgősen reagálnia kell az alapvető oktatást gátló nevelési válságokra, amelyeket a háború, a migráció, az egyenlőtlenség és a szegénység okoznak. (Preambulum 1.3.) A remény térképét a *Gravissimum educationis* iránytűjével kell járni, a Ferenc pápa által meghirdetett *Globális Nevelési Paktum* átfogó értelmezésében az egész emberiség új globális programjaként, minden ember közös jövője érdekében.

A *Mester és Tanítvány* folyóirat mostani száma is lehetőséget ad a Tisztelt Olvasóknak arra, hogy a szerzők témáit, álláspontjait annak fényében fogadják, amire XIV. Leó pápa így hívja fel a figyelmet az említett apostoli levelében: „A tanítást szolgálatként és hivatásként kell értelmezni, amely időt, bizalmat, kompetenciát és együttérzést kínál, összekapcsolva az igazságosságot az irgalmassággal.”

A mostani 8 írást 14 szerző jegyzi, köztük professzorok, tanszékvezetők, elismert kutatók, doktoranduszok és mestertanárok. Kettő írás is keresztény háttérű pszichológus kutatócsoportok eredményeit tárgyalja (az egyik pázmányos, a másik pázmányos-károlis, együttműködve ELTE-s és corvinusos kutatókkal), újabb kettő írás az oktatás és a nevelés 21. századi átfogó kihívásaival foglalkozik, majd egy tanulmány a katolikus felsőoktatás pedagógiai megközelítéseit nyújtja, három pedig a köznevelés további kérdéseit tárgyalja.

A szerzők neve szerinti sorrendben szereplő írások közül kettő is a 2024. novemberi *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása VI.* című esztergomi konferencián tárgyalt témák körét zárja le. A *szégyen vizsgálata a vallásos neveltetésben...* című tanulmány a folyóirat előző számában kezdett tárgyalást most fejezi be. *Jövőkép és oktatás* címmel az ELTE emeritus professzorától kapunk nagy ívű áttekintést. A Pázmány kutatóprofesszora a *Család Évszázadában* szükséges kompetenciákat és a karizmákat tárgyalja, Leó pápa felhívását is követve.

A többi írás közül négy is a hazai köznevelés számára alkalmazható eredményekre jut: ezek a lemorzsolódással; az iskolának a szociális identitásban és a távlati célokban elfoglalt helyével; majd az interkulturális kommunikatív kompetenciának a gimnáziumi angoltanításban betöltött helyével; továbbá az óvodai mesefoglalkozásokon alkalmazható szerepjátékokkal foglalkoznak.

A *Mester és Tanítvány* folyóirat új számának megjelenéséért köszönet illeti a szerzőket, a lektorokat, a Szerkesztőséget és a Kiadót.

Budapest, 2025. december

Dr. Kozma Gábor
főszerkesztő

A szegyen, a vallásos neveltetés, a gyermekkori negatív életesemények és az önegyüttérzés összefüggései – 2. rész

Interconnections Between Shame, Religious Upbringing, Childhood Aversive Experiences, and Self-Compassion – Part II

Bernhardt Noémi

Csőmör, Szociális Alapszolgáltatási Központ, Család- és Gyermekjóléti Szolgálat
ORCID: 0009-0003-3904-5513

Berán Eszter

PPKE BTK Fejlődés- és Klinikai Gyermeklélektan Tanszék
tanszékvezető docens
ORCID: 0000-0001-7009-3386

Abstract

Háttér: Kutatásunk a vallásos neveltetés, a negatív gyermekkori életesemények és az önegyüttérzés összefüggéseit vizsgálja a szégyenérzettel. Mint cikkünk első részében kifejtettük, a szégyen szociálisan strukturált érzelem; kifejezője a személy vélt értékének vagy fontosságának, motiválja és szabályozza a gondolkodást, az érzéseket, és a mások általi elfogadás megőrzésével kapcsolatos viselkedést. Az önegyüttérzés lehetővé teszi a szégyennel való szembesülést és egészséges feldolgozását. Az önegyüttérzés magas mértéke közel áll a keresztény vallási gondolkodáshoz, ami az empátiát, együttérzést és önegyüttérzést hangsúlyozza.

Módszer: 234 főből álló mintánk magyarországi lakosokból, 72 nem vallásos neveltetésű és 162 vallásos neveltetésű személyből állt. Egy vallásossággal kapcsolatos kérdéssor mellett használtunk a Szégyen Élmény Skálát, az Önegyüttérzés Skálát, és a Negatív gyermekkori életesemények kérdőívet is.

Eredmények: A szégyen és a vallásos neveltetés autoriter jellege és szigorúsága között összefüggés van. Az önegyüttérzés negatívan jár együtt a szégyennel, valamint mértékétől függően a vallásos neveltetés és a szégyen kapcsolatát is moderálja. A nem, az életkor és a vallásos neveltetés kismértékben előrevetítik a szégyent, protektív szerepe azonban az önegyüttérzésnek van.

Következtetések: A vallásos neveltetés egészséges módon beépülve erőforrás lehet a szégyennel való megküzdésben. Az önmagunkkal való együttérzés jelentős védőfaktor a szégyennel szemben.

Kulcsszavak: szégyen, vallásos neveltetés, önegyüttérzés

Abstract

Background: Our study examines how religious upbringing and negative childhood experiences relate to shame, with a particular focus on the role of self-compassion. As outlined in the first part of our article, shame is a socially structured emotion that reflects a person's perceived worth or significance, and it motivates and regulates thoughts, feelings, and behaviors aimed at maintaining social acceptance. Self-compassion enables individuals to face and process shame in a healthy way. Higher levels of self-compassion are closely aligned with Christian religious thinking, which emphasizes empathy, compassion, and kindness towards oneself.

Method: Our sample consisted of 234 Hungarian participants, including 72 individuals without a religious upbringing and 162 with a religious upbringing. In addition to a religiosity questionnaire, we administered the Shame Experience Scale, the Self-Compassion Scale, and the Adverse Childhood Experiences questionnaire.

Results: Shame was associated with the authoritarian and strict characteristics of religious upbringing. Self-compassion was negatively related to shame and moderated the relationship between religious upbringing and shame. Gender, age, and religious upbringing showed small predictive effects on shame, but self-compassion emerged as the primary protective factor.

Conclusions: A religious upbringing, when integrated in a healthy manner, can serve as a resource for coping with shame. Self-compassion is a significant protective factor against shame.

Keywords: shame, religious upbringing, self-compassion

1. Bevezetés

Jelen írásunk a *Mester és Tanítvány* folyóirat hasábjain korábban megjelent cikkünk (*A szégyen, a vallásos neveltetés, a gyermekkori negatív életesemények és az önegyüttérzés összefüggései – I. rész*) folytatása. Cikksorozatunk első részében a szégyen fogalmával foglalkoztunk, valamint a szégyennek a vallásos neveltetéssel, a gyermekkori negatív életeseményekkel és az önegyüttérzéssel való összefüggését vizsgáltuk az erre vonatkozó szakirodalom elemzésével. Jelen írásunk a témára vonatkozó, a PPKE BTK Pszichológiai Intézetében folytatott empirikus kutatásunkat foglalja össze.

A cikkünk első részében megvitatott szakirodalom alapján empirikus kutatásunkban kíváncsiak voltunk a vallásos neveltetés és a szégyen összefüggéseire a negatív gyermekkori életeseményekkel, valamint az önegyüttérzéssel. Feltételeztük, hogy a vallásos neveltetés minősége és szigorúsága, valamint a szégyenérzet között összefüggés van (Bornstein és mtsai., 2017; Santrock és mtsai., 2020), ezen kívül feltételeztük azt, hogy a negatív gyermekkori életesemények pozitív összefüggésben állnak a szégyennel, amit korábbi kutatások már kimutattak (van der Kolk és mtsai., 2009; Sethi és mtsai., 2013). Továbbá azt is feltételeztük, hogy az önegyüttérzés magasabb a vallásos neveltetésben részesültek csoportjában (Bodok-Mulderij és mtsai., 2023; Wilhoit, 2019), mint azoknál, akik nem részesültek vallásos neveltetésben, valamint azt, hogy az önegyüttérzés moderálja a szégyen és vallásos neveltetés kapcsolatát (Johnson &

O'Brien, 2013; Bodok-Mulderij és mtsai., 2023). Végezetül feltételeztük, hogy a nem, a kor, a vallásos neveltetés autoriter jellege és az önegyüttérzés meghatározzák a szegény mértékét.

2. Módszerek

2.1. Vizsgálati személyek

A kutatásban 18 év feletti személyek, férfiak és nők vettek részt. Az adatfelvétel 2023. december – 2024. február között zajlott, ez alatt $N = 234$ fős minta gyűlt össze. A kutatásban való részvételnek a 18. életév betöltésén kívül egyéb kritériuma nem volt, vallásos neveltetésben részesült és nem részesült egyének egyaránt kitölthették a kérdőívet. A vizsgálati személyek az online kérdőív kitöltésével, anonim módon vettek részt a kutatásban. Az adatgyűjtés kényelmi mintavétellel, valamint hólabdamódszerrel történt. A minta leíró statisztikái az 1. számú táblázatban láthatók.

			Gyakoriság	Százalék
Minta			234	100
	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Kor	18	61	30.030	10.515
			Gyakoriság	Százalék
Nem				
	Férfi		73	31.197
	Nő		161	68.803
Lakóhely				
	Kistelepülés		25	10.684
	Kisváros		50	21.368
	Nagyváros		28	11.618
	Főváros		131	55.983
Végzettség				
	Alapfokú		0	0
	Középfokú		77	32.906
	Felsőfokú		157	67.094
Családi állapot				
	Egyedülálló		92	39.316

	Kapcsolatban		59	25.214
	Házass		83	35.470
	Elvált		0	0
	Özvegy		0	0
Szocioökonómiai státusz				
	Nem jövök ki a havi jövedelmemből		15	6.410
	Éppen hogy csak kijövök a havi jövedelmemből		69	29.487
	Kényelmesen kijövök a havi jövedelmemből		150	64.103
Vallásos neveltetés				
	Nem		72	30.769
	Igen		162	69.231

1. táblázat: A minta leíró statisztikája

2.2. Mérészközök

2.2.1. Szégyen Élmény Skála (Experience of Shame Scale, ESS)

Az ESS (Andrews és mtsai, 2002) egy 25 tételes kérdőív, mely a krónikus szégyent három alfaktorra bontva méri: karakterológiai, viselkedéses és testi szégyen. A válaszadás 4 fokú Likert-skálán történik. Az eredeti skálának magas a belső konzisztenciája (Cronbach $\alpha = 0,92$), melyet a Vizin Gabriella (2017) által vezetett magyar adaptáció során ugyancsak jónak találtak (karakterológiai szégyen $\alpha = 0,93$; viselkedési szégyen $\alpha = 0,92$; testi szégyen $\alpha = 0,88$). A Szégyen Élmény Skála kidolgozói Andrews és munkatársai (2002). A skálát Andrews és Hunter (1997) szégyen interjúi alapján dolgozták ki. A tételek a szégyen három alfaktorán belül a szégyen konkrét élményét, mások vélekedését és az elrejtőzés gyakoriságát mérik fel az elmúlt egy évben (Vizin, 2017). Az ESS teszt-reteszt reliabilitás vizsgálata kisebb mintán (klinikai minta $N = 46$, egészséges kontroll $N = 40$), két hét különbséggel történt. A teljes minta korrelációja Spearman-féle rangkorreláció teszttel mérve $r = 0,89$ volt. Alskáláinak átlaga a következőképpen alakult: karakterológiai szégyen $M = 2,16$ ($SD = 0,71$), viselkedési szégyen $M = 2,48$ ($SD = 0,88$), testi szégyen $M = 2,33$ ($SD = 0,92$). Az alskálák teszt-reteszt reliabilitása: $r_{\text{karakterológiai}} = 0,84$; $r_{\text{viselkedési}} = 0,85$; $r_{\text{testi}} = 0,92$. A klinikai és egészséges kontroll almintán ugyancsak magas korrelációs értékek mutatkoztak: $r_{\text{egészséges}} = 0,90$; $r_{\text{klinikai}} = 0,78$. Összességében az ESS jó teszt-reteszt reliabilitással rendelkezik magyar klinikai és egészséges kontroll mintán egyaránt.

2.2.2. Önegyüttérzés – Önmagunk Iránt Érzett Együttérzés Skála (Self-Compassion Scale, SCS)

Az eredeti skálát az önegyüttérzés mérésére Neff (2003b) dolgozta ki, mely folyamat során egy hatfaktoros, azaz hat alskálából álló kérdőívet hozott létre. Az alskálák közötti magas korreláció ($r = 0,48\text{--}0,91$) a megerősítő faktorelemzéssel egyetértésben azt jelezte, hogy ezek az együttjárások megmagyarázhatóak egyetlen átfogó faktorial, ami maga az önegyüttérzés. A skála magyar adaptációját és validálását Sági, Köteles és Komlósi (2013) végezte el. Az SCS esetében ötfokú Likert-skálán kell a vizsgálati személynek megítélnie 26 állítást, melyek három alskálát alkotnak: 1. Önmagunk iránt érzett kedvesség (Self-Kindness) vs. Önmagunkkal szembeni ítélkezés, önbírálat (Self-Judgment); 2. Közös emberi természet (Common Humanity) vs. Izoláció (Isolation); 3. Jelentudatosság (Mindfulness) vs. Túlzott azonosulás (Over-Identification). Ezen alskálák két részre bonthatók, melyek közül az egyik fordított irányú. Ezek megfordításával és a pontszámok összesítésével kapjuk meg az önmagunk iránt érzett együttérzés pontszámát. Az eredeti teszt itemeit Kulcsár Zsuzsanna és V. Komlósi Annamária fordították magyarra, melyet az első adatfelvétel alkalmával $N = 544$ fős mintán, egy hónappal később a második adatfelvétel során ebből random módon kiválasztott 200 személy részvételével ($N = 163$ hiánytalanul kitöltött kérdőív a teszt-reteszt reliabilitásban) vizsgáltak meg. Feltáró faktorelemzések (főkomponens analízis) során az eredeti 26 tételből 5 tétel kizárásával (5., 7., 8., 12., 20.) egy 21 tételes skála keletkezett. Így lettek az Önmagunkhoz való kedvesség, Közös emberi természet és a Túlzott azonosulás alskálák három, míg az Önbírálat, Izoláció és a Jelentudatosság alskálák négy tételesek. A teljes skála teszt-reteszt reliabilitása $r = 0,74$ ($p < 0,01$), míg az egyes alskálák esetében 0,59 és 0,70 között ($p < 0,01$) volt. Belső konzisztenciája a második adatfelvételt követően ($N = 163$) Cronbach-alfával mérve 0,72-0,91 között mozgott.

2.2.3. Vallásosság, vallásos neveltetés kérdéssor

A vallásos neveltetés felmérésére nem találtunk megfelelő kérdőívet, ezért kétféle kérdésfeltevést használtunk. Egyrészt egy Hansen (1998) által összeállított vallásos neveltetés kérdéssort magyarra fordítva 16 kérdés segítségével a vallásos neveltetés autoriter ill. autoritativ jellegére, és a szülők felé mutatott attitűdre kérdeztünk rá. Ezeknek a kérdéseknek a segítségével a vallásos neveltetés különféle aspektusaira lehetett következtetni, mint például a vallásos neveltetés merevsége, megfélemlítő eszközök használata, jelenlegi vallásosság, konformitás, bűntudat erőssége, vallási tárgyakkal szembeni ellenszenv, családi konfliktus, és önállóság. A kérdésekre 1–5-ig terjedő Likert-skálán lehetett válaszolni. A 16 itemes kérdéssorban 6 fordított item szerepelt (1., 2., 13., 14., 15., 16.), melyeket az adatfeldolgozás során visszafordítottunk. Az elemzések során a kérdésekre adott pontszámokat összegezve számoltuk ki a vallásos neveltetés jellegére vonatkozó összértéket.

Másodszor 5 különálló kérdést tettünk fel a vizsgálati személyeknek, melyek a gyermekkori családjuk felekezeti hovatartozását, vallásosságát és a jelenlegi egyéni

vallásosságukat hivatottak felmérni. A „Vallásos családban nőtt fel?” valamint a „Gyakorolja jelenleg a vallását?” kérdésekre „Igen”-nel vagy „Nem”-mel lehetett válaszolni. A vallásos neveltetés szigorúságának szubjektíven ítélt mértékét a „10-es skálán mennyire volt szigorú a vallásosság a családban?” kérdés alapján értékelték a vizsgálati személyek. A vallásos neveltetésben részesült személyeket egyszerűen a „Vallásos családban nőtt fel?” kérdés alapján különítettük el a nem vallásos neveltetésben részesült személyektől, így létrehozva két vizsgálati csoportot a mintában. A „Milyen felekezetbe tartozott a családja gyermekkorában?” kérdésre kapott válaszok alapján 5 csoportot hoztunk létre (4. táblázat). A jelenlegi vallásgyakorlást a „Hogyan gyakorolja vallását?” kérdésre adott négyféle válaszlehetőség mentén értékeltük, melyek a következők: a) Semmilyen módon nem gyakorlom; b) Az egyház szabályainak megfelelően; c) Egyéni formában; d) Spirituálisan igen, de gyakorlatban nem.

2.2.4. Negatív gyermekkori életesemények (Adverse Childhood Experience, ACE)

A negatív gyermekkori élmények és tapasztalatok mérésére Felitti és munkatársai (1998) dolgoztak ki egy kérdőívet, melyben retrospektív módon önbevallásos alapon méri fel a gyermekkorban elszenvedett ártalmakat. A magyar változat Anda és munkatársainak 2010-es verzióján alapul, Kuritárné és Nagy voltak a megalkotói, 2020-ban publikálták. A kérdőív a direkt módon történő bántalmazás és elhanyagolás mellett a bántalmazó családban jellemzően előforduló diszfunkciók minőségi és mennyiségi előfordulását is méri. A gyermekkori ártalmas élmények közé sorolják a szerhasználó és a mentális beteg családtaggal való egy háztartásban történő együttélést, a családon belüli kriminalitást és a bántalmazás szemtanúságának való kitettséget, akkor is, amikor a gyerek a családtagok közötti erőszaknak nem elszenvedője, hanem tanúja. A kérdőív összes kérdése a következő bevezető mondattal kezdődik: „18 éves korod előtt előfordult, hogy a szüleid vagy egy másik veled egy háztartásban élő felnőtt...”. Dolgozatomban a 10 kérdésből álló rövidített magyar változatot használtam, a kérdésekre „Igen”-nel, „Nem”-mel, illetve „Nem tudok/szeretnék válaszolni” lehetőségekkel lehetett válaszolni. Az ACE-pontok kiszámítása az itemekre „Igen” válaszok alapján történt.

2.2.5. Eljárás

A vizsgálat során egy online Google Forms kérdőív segítségével vettük fel az adatokat. Az adatfelvétel kényelmi mintavétellel és hólabdamódszerrel történt, a résztvevőket különböző online platformokon, közösségi oldalakon értük el. A kutatás adatfelvételi szakasza 2023. decemberétől 2024. februárig tartott.

A kérdőív az alapvető demográfiai adatok felvételével, illetve a vallásos neveltetésre, jelenlegi vallásosságra irányuló kérdéssorral kezdődött. Ezt követte az Önegyüttérzés Skála (továbbiakban: Skála_SCS, SCS) majd a Szégyen Élmény Skála (továbbiakban: Skála_ESS, ESS) végül a Negatív gyermekkori életesemények kérdőív (továbbiakban: Skála_ACE, ACE). Az adatok feldolgozása az Excel program segítségével történt, ahol a kódolást és fordított itemek transzformációját végeztük el. Ezután a JASP 0.16.3 (2022)

programban végeztük el a leíró statisztikák elemzését, majd a hipotézisek tesztelését az adott statisztikai próbával. A szignifikanciát a következőképpen jelöltük: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Elsőként a használt mérőeszközök reliabilitását ellenőriztük a Cronbach-alfa mutatóval, melynek eredményei a 2. számú táblázatban láthatóak.

Mérőeszköz	Itemek	Reliabilitás (Cronbach- α)
SCS – Önegyüttérzés Skála	21 item	0.904
ESS – Szegény Élmény Skála	25 item	0.955

2. táblázat: Az SCS- és ESS-skála megbízhatósági mutatója a mintámon (N = 234)

Az eredmények alapján az SCS- és az ESS-skálák magas megbízhatósággal rendelkeznek. Az ACE-skálán a harmadik válaszlehetőség („Nem tudok/szeretnék válaszolni”) megadásával elkerülhetetlenül adatvesztés következett be, ugyanis azon személyeket, akik 4 vagy annál több kérdésre „Nem tudok/szeretnék válaszolni” választ adtak, nem lehetett értékelni. Az N = 234 fős mintából 2 fő esetén merült fel ez a probléma, az ő adataikat hiányzó értéként az ACE-skálában nem vettük számításba, a többi változó esetén azonban továbbra is szerepeltek. Azoknál a személyeknél, akik 1–3 kérdés esetén adták a „Nem tudok/szeretnék válaszolni” választ, ezek hiányzó értéként szerepeltek.

Az eredeti adatbázisból származó változókban a hagyományos outlier labelling rule (Tukey, 1977) alapján több szélsőséges értéket is találtam a kor-, SCS-, ESS-, ValNev- és ACE-skálákon. Az így megtalált outlierek közül a felülvizsgált, 2.2-es szorzót használó outlier labelling szabály (Hoaglin és Iglewicz, 1987) alapján a 'Kor' adatokban 7 személy értéke (61 év felett), míg az ACE skálán 8 személy értéke (7 pont felett) minősül outliereknek. A megtalált szélsőséges értékek az ACE-skála esetében fontos információval rendelkeznek, így azokat változtatás nélkül meghagytuk az adatbázisban. A 'Kor' változó esetében a 61 évesnél idősebb személyeket (1 férfi és 6 nő) kivettük a további elemzésből.

Változó		Kor	Skála ESS	ValNev	Szigorúság	Skála_SCS
Skála_ESS	n	234	—			
	Pearson's r	-0.159*	—			
	p-value	0.015	—			
ValNev	n	234	234	—		
	Pearson's r	0.053	0.180**	—		
	p-value	0.421	0.006	—		
Szigorúság	n	231	231	231	—	
	Pearson's r	-0.033	0.026	0.458***	—	
	p-value	0.614	0.689	< .001	—	

Skála_SCS	n	234	234	234	231	—
	Pearson's r	0.188**	-0.546***	-0.208**	-0.079	—
	p-value	0.004	< .001	0.001	0.234	—
Skála_ACE	n	232	232	232	229	232
	Pearson's r	0.053	0.052	0.154*	-0.083	-0.153*
	p-value	0.422	0.434	0.019	0.211	0.019

3. táblázat: Skála típusú változók korrelációs táblája

2.2.6. Etikai megfontolások

A kutatás etikai engedélyszáma: 2023_79, melyet a PPKE BTK Pszichológiai Intézet Kutatásetikai Bizottsága adott ki. A résztvevők írásos tájékoztatásban részesültek a kutatással kapcsolatban, majd a kitöltés megkezdése előtt nyilatkoztak a feltételek elolvasásáról, valamint arról, hogy 18 év felettiük és adataik megadásával beleegyeznek a kutatásban való részvételbe és adataik tudományos célú felhasználásába. A kérdőív kitöltése minden esetben önkéntes alapon, az anonimitás és az informált beleegyezés megvalósulásával történt. Ezenfelül a résztvevőket biztosítottuk arról, hogy bármikor, következmények nélkül megszakíthatják a kérdőív kitöltését. A felvett adatok bizalmas kezelése érdekében a nyers adatokat jelszóval védett számítógépen tároltuk, melyhez csak a kutatás vezetője és a vizsgálatvezető fértek hozzá.

Etikai megfontolásokat követve, a válaszok beküldését követően a résztvevők számára három pszichoterápiás rendelő elérhetőségének megadásával biztosítottuk a további segítségkérést. Az ACE-skála érzékeny információkra irányuló direkt kérdései figyelembevételével, a kutatás résztvevőinek megtartása érdekében az „Igen” és „Nem” válaszlehetőségek mellé harmadiknak a „Nem tudok/szeretnék válaszolni” opciót adtuk hozzá.

3. Eredmények

3.1. Leíró statisztika

A vallásosságra irányuló kérdések a neveltetéshez és a jelenlegi vallásos részvételhez kapcsolódnak. Ahogy a korábbi táblázat (1. számú táblázat) mutatta, a teljes minta 69%-a (n = 162 fő) részesült vallásos neveltetésben. A vallásossággal kapcsolatos további kérdések szerinti megoszlások a 4. számú táblázatban olvashatóak.

Vallásos neveltetés					
Felekezeti csoport	Nem (n/%)		Igen (n/%)		Total
Semmilyen	43	59.722	4	2.469	47
Katolikus, görögkatolikus	14	19.444	43	26.543	57
Történelmi protestáns nagy egyház	11	15.278	45	27.778	56
Régi protestáns kisegyház	2	2.778	52	32.099	54
Neoprotestáns, egyéb	2	2.778	18	11.111	20
Jelenlegi vallásosság	Nem (n/%)		Igen (n/%)		Total
Nem	35	48. 611	32	19.753	67
Igen	37	51.389	130	80.247	167
Vallásosság mód	Nem (n/%)		Igen (n/%)		Total
Semmilyen módon	26	36.111	20	12.346	46
Az egyház szabályainak megfelelően	14	19.444	72	44.444	86
Egyéni formában	21	29.167	56	34.568	77
Spirituálisan igen, de gyakorlatban nem	11	15.278	14	8.642	25
Minta	72		162		234

4. táblázat: Gyakorisági táblázat a vallásossággal kapcsolatos kérdésekről

	Skála_ACE	ValNev	Skála_SCS	Skála_ESS
Elemsszám	232	234	234	234
Átlag	2.233	40.013	78.295	61.979
Átlag SE	0.144	0.458	1.015	1.184
Szórás	2.193	7.006	15.521	18.113
Variancia	4.811	49.077	240.913	328.081
Ferdeség	1.212	0.213	-0.058	0.174

Ferdesség SE	0.160	0.159	0.159	0.159
		0.163	-0.067	-0.702
Csúcosság SE	0.318	0.317	0.317	0.317
Minimum	0.000	23.000	38.000	25.000
Maximum	10.000	61.000	121.000	100.000

5. táblázat: A skálák leíró statisztikái

Vallásos neveltetés	ValNev		Szigorúság	
	Nem	Igen	Nem	Igen
Elemszám (n)	72	162	70	161
Átlag	36.569	41.543	1.314	6.112
Átlag SE	0.774	0.523	0.101	0.185
Szórás	6.567	6.660	0.843	2.343
Variancia	43.122	44.349	0.711	5.487
Ferdesség	0.188	0.308	2.774	-0.538
Ferdesség SE	0.283	0.191	0.287	0.191
Csúcosság	-0.428	0.405	7.174	-0.449
Csúcosság SE	0.559	0.379	0.566	0.380
Minimum	23.000	24.000	1.000	1.000
Maximum	50.000	61.000	5.000	10.000

6. táblázat: Szigorúság és Vallásos neveltetés kérdéssor leíró statisztikai vallásos és nem vallásos neveltetés alapján

3.2. Hipotézisek ellenőrzése

1. A vallásos neveltetés autoriter jellege és a szégyenérzet között pozitív összefüggés van. A teljes minta helyett csak az önmeghatározás alapján vallásos neveltetésben részesültek csoportja (n = 160) vett részt a hipotézis tesztelésében, melyet Pearson-korrelációval ellenőriztünk. A normalitást a Shapiro-Wilk-tesztel ellenőriztük, ami alapján mind a ValNev $WValNev(162) = .985$ $p = .083$, mind az ESS-skála $WESS(162) = .985$ $p = .075$ normál eloszlást követ. A szóráshomogenitás és linearitás feltétele a pontdiagramok alapján teljesült. A Pearson-korreláció alapján $r = .202$ $p = .005$ szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találtunk a vallásos neveltetés autoriter jellege és a szégyen között. Minél magasabb pontszámot adtak a ValNev kérdéssoron a résztvevők,

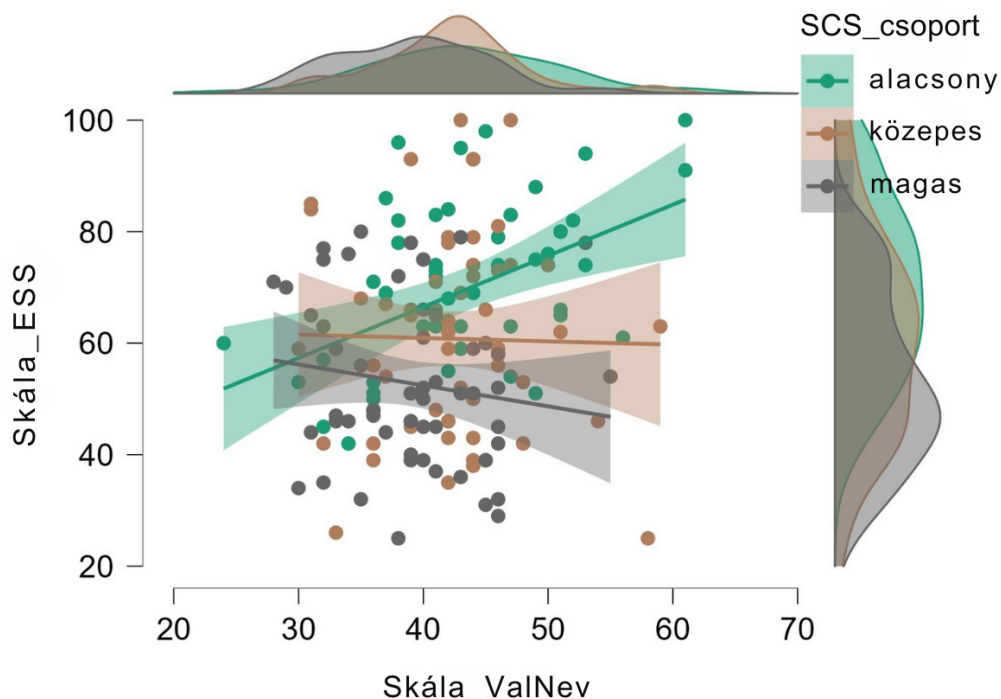
- annál magasabb a szegényélmény-skálapontszámuk is, tehát a két változó között pozitív kapcsolat mutatható ki.
2. A vallásos neveltetés szigorúsága és a szegényérzet között pozitív összefüggés van. A vallásos neveltetés szigorúsága és a szegény közötti kapcsolatot Spearman-korrelációval ellenőriztük. A monotonitást pontdiagramon ellenőrizve a próba feltételei teljesültek. A Spearman-korreláció alapján $r_s = .144$ $p = .034$ szignifikáns, de gyenge korrelációt mutatott a szigorúság mértéke és a szegény mértéke között. Tehát a gyermekkorban tapasztalt vallásos neveltetés szigorúságának növekedése gyenge pozitív összefüggést mutat a szegény élményének növekedésével.
 3. A negatív gyermekkori életesemények és a szegényérzet között pozitív összefüggés van. A hipotézist Spearman-korrelációval ellenőriztük, mert az ACE-skála normalitása sérült a Shapiro–Wilk-teszt alapján ($W(232) = .863$ $p < .001$). A Spearman-korreláció alapján $r_s = .077$ $p = .121$ – nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a negatív gyermekkori életesemények és a szegény között. Ez alapján mintánkban nem magasabb a szegényérzete azoknak, akik több károsító élményen mentek keresztül gyermekkorukban.
 4. Az önegyüttérzés magasabb a vallásos neveltetésben részesültek csoportjában. A hipotézist független mintás t-próbával ellenőriztük. A csoportonkénti normalitás feltételének a Shapiro–Wilk-tesztet használtuk, ami alapján az SCS-skála sem a vallásos nevelkedésben részesültek $W1(162) = .995$ $p = .891$, sem a nem vallásosan nevelkedettek csoportjában $W2(72) = .979$ $p = 0.259$ nem tér el szignifikánsan a normál eloszlástól. A szóráshomogenitás feltétele a Levene-teszt ($F(1, 232) = 1.464$ $p = .228$) alapján teljesült. A t-próba eredményei alapján $t(232) = -1.116$ $p = .266$ $d = -0.158$ a két csoport között nem találtunk szignifikáns különbséget az önegyüttérzés tekintetében. A vallásos neveltetésben részesültek ($M = 79.049$ $SD = 15.048$) átlagosan magasabb pontot értek el az SCS-skálán, mint azok, akik nem kaptak vallásos neveltetést gyermekkorukban ($M = 76.597$ $SD = 16.519$). Ennek ellenére ez a különbség nem érte el a szignifikanciaszintet, tehát ez az eredmény nem erősíti meg a hipotézisünket, miszerint a vallásos neveltetésben részesültek önegyüttérzése magasabb.
 5. Az önegyüttérzés moderálja a szegény és a vallásos neveltetés kapcsolatát. A hipotézis ellenőrzéséhez elsőként egy regressziós vizsgálatot végeztünk. A moderációban részt vevő változókból standardizált értékeket (továbbiakban: Z_ValNev , Z_SCS) hoztunk létre. Az elemzést a vallásos neveltetésben részesültek csoportjában végeztük ($n = 161$). Az első modellbe a Z_ValNev (vallásos neveltetés) és a Z_SCS (önegyüttérzés)-skálákat léptettük be. A második modellbe került az interakciós tag. Az első modellben a $ValNev$ és SCS együttesen az ESS varianciájának 22,8%-át magyarázzák ($R^2Adj = .218$), a modell szignifikáns $F(2,159) = 23.481$ $p < .001$. A $ValNev$ hatása nem szignifikáns ($\beta = .043$ $t(159) = .579$ $p = .563$), a pontszám növekedése nem jár együtt a szegény pontszámának növekedésével ($B = .044$ $SEB = .075$). Az SCS hatása

a szegyenre szignifikáns ($\beta = -0.461$ $t(159) = -6.212$ $p < .001$), negatív irányú. Tehát az önegyüttérzés pontszámának növekedése a szegyen pontszámának csökkenésével jár ($B = -0.459$ $SEB = .074$). A második modell 26,4%-os magyarázó erővel rendelkezik ($R^2_{Adj} = .250$), a modell szignifikáns $F(3,158) = 18.906$ $p < .001$. Ez 3,6%-os növekedést jelent az első modellhez képest a szegyen megmagyarázott változatosságában. A ValNev hatása önmagában nem szignifikáns ($\beta = .028$ $t(158) = .379$ $p = .705$). Az SCS hatása a szegyenre továbbra is szignifikáns ($\beta = -0.417$ $t(158) = -5.612$ $p < .001$), negatív irányú. Az interakciós tag hatása szignifikáns ($\beta = -0.197$ $t(158) = -2.786$ $p = .006$), negatív irányú ($B = -0.174$ $SEB = .062$).

Modell		B	SE(B)	β	t	p	Tolerancia
H ₀	Konstans	-0.038	0.069		-0.550	0.583	
	Z_ValNev	0.044	0.075	0.043	0.579	0.563	0.882
	Z_SCS	-0.459	0.074	-0.461	-6.212	< 0.001	0.882
H ₁	Konstans	-0.090	0.070		-1.274	0.204	
	Z_ValNev	0.028	0.074	0.028	0.379	0.705	0.876
	Z_SCS	-0.415	0.074	-0.417	-5.612	< .001	0.842
	Z_ValNev * Z_SCS	-0.174	0.062	-0.197	-2.786	0.006	0.933
Modell1: $R^2 = 0.228$ $R^2_{Adj} = 0.218$ $F(2,159) = 23.481$ $p < .001$							
Modell2: $R^2 = 0.264$ $R^2_{Adj} = 0.250$ $F(3,158) = 18.906$ $p < .001$							
Változás: $F(1,158) = 7.760$ $p = .006$							

7. táblázat: Moderációs elemzés, Kimeneti változó: Szegyen

A regressziós elemzés után létrehoztunk egy háromkategóriás változót az önegyüttérzés mértéke szerint: alacsony, közepes és magas SCS-pontszámmal rendelkezők csoportját ($n = 54$). Az új változó segítségével egy hisztogramon ábrázoltuk a szegyen és a vallásos neveltetés kapcsolatát, az önegyüttérzés mértéke szerint csoportosítva. Ez alapján a következőket lehet megállapítani. Az önegyüttérzés befolyásolja a vallásos neveltetés és a szegyen kapcsolatát. Az interakció nem ordinális, ugyanis az önegyüttérzés mértékétől függően hat. Az alacsonyan önegyüttérzők esetén a ValNev-skála pontszámának növekedésével nő a szegyen is (pozitív kapcsolat), a közepesen önegyüttérzők csoportjában nem figyelhető meg ilyen összefüggés, tehát a ValNev változása nem hozza magával a szegyen változását. A magasán önegyüttérzők csoportjában pedig a ValNev és a szegyen negatív kapcsolatban van, tehát minél magasabb a ValNev-pontszám, annál alacsonyabb a szegyen. Ez alapján az önegyüttérzésnek van moderáló hatása a szegyen és vallásos neveltetés kapcsolatára, azonban ennek iránya és ereje függ a vallásos neveltetés, az önegyüttérzés és a szegyen mértékétől is.



1. ábra: Moderációs interakció, szegény és vallásos neveltetés hisztogramja. Csoportosító változó: önegyüttérzés

A nem, a kor, a vallásos neveltetés jellege és az önegyüttérzés meghatározzák a szegény mértékét.

A szegény magyarázó tényezőit vizsgáló hipotézis során a teljes mintán végeztük el a hierarchikus regressziót. Az első modellbe elsőnek a Nem változó került mint dichotóm faktor, ezt követte a Kor változó. A második modellbe a ValNev- és az SCS-skálák kerültek. Többdimenziós outlierok szűrésére a Cook-távolságot használtuk, mely eredményei alapján nincsenek többdimenziós outlierok. A kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kollinearitás, sem multikollinearitás nem áll fenn. A toleranciaértékek minden prediktorra magasak: Kor 95,6%, ValNev 94,8%, SCS 91,7%. A homoszkedaszticitás, linearitás és a standardizált reziduális hibák normalitásának feltétele a standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján teljesül. Az adatokon teljesül a reziduális hibák függetlenségének feltétele, a Durbin-Watson érték: Modell1 = 1.897, Modell2 = 2.003.

Az első modellben a Nem és a Kor együttesen az ESS varianciájának 4,5%-át magyarázzák ($R^2_{Adj} = .037$), a modell szignifikáns $F(2,231) = 5.480$ $p = .005$. A Nem hatása szignifikáns ($t(231) = 2.205$ $p = .028$), a standardizálatlan együttható alapján a nők cso-

portjában 5,5 pontnyi különbség van a férfiakhoz képest a székény skálán ($B = 5.561$ $SEB = 2.523$). A Kor hatása a székényre szintén szignifikáns ($\beta = 0.144$ $t(231) = -2.219$ $p = .027$). Ezek alapján a nem mint prediktorváltozó befolyásolja a felnőttkori székényélményt, méghozzá úgy, hogy a nőknél szignifikánsan magasabb a pontszáma. Az életkor is szignifikáns prediktora a felnőttkori székényérzetnek, azonban ez egy negatív összefüggés: magasabb életkor alacsonyabb székénnyel jár együtt.

A második modell, melybe a Nem és Kor után a ValNev- és SCS-skálák kerültek, 31,7%-os magyarázó erővel rendelkezik, $R^2_{Adj} = .305$, a modell szignifikáns $F(4,229) = 26.597$ $p < .001$. Ez 27%-os, szignifikáns növekedést jelent az első modellhez képest a székény megmagyarázott változatosságában. A ValNev hatása önmagában nem szignifikáns ($\beta = .133$ $t(229) = 1.510$ $p = .133$). Az SCS hatása a székényre szignifikáns ($\beta = -0.507$ $t(229) = -8.830$ $p < .001$), negatív irányú. A két változó bekerülésével azonban a Nem ($t(229) = 1.819$ $p = .070$; $B = 3.932$ $SEB = 2.161$) és Kor ($\beta = -0.057$ $t(229) = -1.023$ $p = .307$; $B = -.099$ $SEB = .097$) szignifikanciája megszűnt. Tehát az önegyüttérzés a legerősebb magyarázó tényező a székény szempontjából, aminek hatása az életkor, a nem és a vallásos neveltetés mértékét is felülírja. A regresszió eredménye alapján a hipotézis részben megerősítést nyert, hiszen a nem, életkor, vallásos neveltetés és önegyüttérzés kismértékben predikálják a székényt, azonban az első három változó az önegyüttérzéshez képest nem szignifikáns magyarázó erő a székény mértékének bejósolásában. A székény mértéknek és változatosságának megmagyarázása szempontjából az önegyüttérzés szignifikáns, negatív prediktor, tehát ennek változásával ellentétes irányban nő vagy csökken a székény.

Modell		B	SE(B)	β	t	p	Tolerancia
H_0	Konstans	65.576	4.098		16.002	< .001	
	Nem	5.561	2.523		2.205	0.028	
	Kor	-0.247	0.111	-0.144	-2.219	0.027	1.000
H_1	Konstans	99.740	9.070		10.997	< .001	
	Nem	3.932	2.161		1.819	0.070	
	Kor	-0.099	0.097	-0.057	-1.023	0.307	0.956
	Skála_ValNev	0.220	0.146	0.085	1.510	0.133	0.948
	Skála_SCS	-0.591	0.067	-0.507	-8.830	< .001	0.917
Modell1: $R^2 = 0.045$ $R^2_{Adj} = .037$ $F(2,231) = 5.480$ $p = .005$							
Modell2: $R^2 = 0.317$ $R^2_{Adj} = 0.305$ $F(4,229) = 26.597$ $p < .001$							
Változás: $F(2,229) = 45.598$ $p < .001$							

8. táblázat: Többszörös lineáris regresszió. Kimeneti változó: székény

4. Megvitatás

A fenti kutatásban a szegény, a vallásos neveltetés, a negatív gyermekkori életesemények és az önegyüttérzés összefüggéseit vizsgáltuk egy keresztény vallásúakból és ateistákból álló mintán, akik közül mintegy 70 százalék részesült vallásos neveltetésben.

A szegény szociálisan strukturált, kapcsolati jellegű érzelem; a személy vélt értékének vagy fontosságának kifejeződése, amely motiválja és szabályozza a gondolkodást, az érzéseket, valamint a viselkedést (Barrett, 1998; Lewis, 1971). Kialakulása leginkább a csecsemő- és kisgyermekkorra eredeztethető vissza, komplex oki tényezői például a szülői elutasítás és a bizonytalan kötődés (Gross & Hansen, 2000), a tekintélyelvű szülői magatartás (Mills, 2003); a túlzott dicséret (Henderlong & Lepper, 2002), a parentifikáció (Wells & Jones, 2000); a bántalmazás (Feiring és mtsai., 2002), valamint a temperamentum (Bafunno & Camodeca, 2013).

Elsőként a szegény és a vallásos neveltetés autoriter jellegének és a retrospektív önmegítélésen alapuló vallásos neveltetés szigorúságának összefüggéseit vizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e együttjárás ezek között a konstruktumok között, azaz, hogy a vallásos neveltetés autoriter jellege és a nevelés szigorúsága mértékének növekedésével nő-e a szegény mértéke is. Az első elemzés eredményei szerint a vallásos neveltetés és a szegény között valóban van egy gyenge összefüggés. Minél inkább autoriter jellegű a nevelés, annál inkább megvan az esély a szegényérzet növekedése, és minél nyitottabb és érzelmi melegséggel telítettebb a nevelés, annál kevésbé jellemző a szegényérzet. A vallásos neveltetésről szóló kérdések (pl.: „Nem hagyom, hogy a szüleim bármelyik rossz szokásomról tudjanak” és „Lelki ismeret-furdalásom van, amikor mások vallásos témákról beszélgetnek”) alapvetően utalnak averzív érzésekre, más személyek – elsősorban szülők – véleményétől való félelemre, ami indukálhatja a szegényt. Emiatt a vallásos neveltetés autoriter jellegére vonatkozó kérdéssor összefügg a szegényérzet mértékével. A második elemzés szerint a vallásos nevelés szigorúságának mértéke mutat némi összefüggést a szegényérzet növekedésével, azonban ez az összefüggés nagyon gyenge. Eszerint minél szigorúbbnak ítélték meg a vizsgálatban részt vevő személyek vallásos neveltetésüket, annál inkább hajlamosak voltak a szegény erős megélésére. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a kevésbé szigorú és nyitottabb vallási neveltetés együtt jár a szegény alacsonyabb szintű átélésével. Mivel ebben a témában hiányoznak a hasonló vizsgálatok, a kérdés további kutatást igényel.

A gyermekkorban, családon belül átélt negatív, traumatikus élmények jelentős károsító hatással vannak a személyiségfejlődésre és a pszichés jóllétre (Sethi és mtsai., 2013). A negatív gyermekkori életesemények (Felitti és mtsai., 1998) a szegényélményre is hatnak, ugyanis gyengítik az egyén pozitív önértékelését, az átélt bántalmak pedig internalizálódva szegényhez vezethetnek (Ross és mtsai., 2019). Ezek alapján azt feltételeztük, hogy a negatív gyermekkori életesemények és a szegény között pozitív összefüggés van. A korrelációs vizsgálat eredményei alapján azonban nem volt kimutatható a két konstruktum közötti kapcsolat, ami ellentmond a korábbi eredmények-

nek, valamint előzetes várakozásainknak. Ennek magyarázata részben abban rejlik, hogy a vizsgálati mintában igen alacsony volt az átélt gyermekkori negatív események száma átlagosan, ezért a szegénnyel való összefüggés kimutatására nem volt megalapozott lehetőség.

Ezt követően az önegyüttérzést is megvizsgáltuk a vallásos neveltetés alapján, feltételezve, hogy magasabb önegyüttérzés jellemző azokra, akik vallásos neveltetésben részesültek. Az önegyüttérzés elmélete ugyanis nem áll távol a keresztény vallási gondolatoktól, melyek gyakran hangsúlyozzák az empátiát, az önmagunk és mások iránti megértést, valamint az elfogadást és megbocsátást (Koenig, 2015). Ezenfelül az önegyüttérzésnek a vallásosság/spiritualitás és a mentális jólét közötti kapcsolatban is közvetítő szerepe van (Bodok-Mulderij és mtsai., 2023). Eredményeink alapján nincsen szignifikáns különbség a két csoport között. Ezért a jelenlegi minta alapján nem feltételezhető, hogy a vallásos neveltetésben részesült személyek önegyüttérzőbbek lennének, mint a nem vallásosak.

Az önegyüttérzés jelentős protektív szerepe miatt azt is megvizsgáltuk, hogy a vallásos neveltetés és a szegény kapcsolatára milyen hatása van az önegyüttérzésnek. A moderációs elemzést azok között a vizsgálati személyek között végeztük el, akik gyermekként vallásos nevelést kaptak. Az önegyüttérzés és a vallásos neveltetés jellege együttesen jól magyarázza a szegényt, azonban ebben a vallásos neveltetésnek voltaképpen nincsen szerepe. Az önegyüttérzés az, ami – a korábbi eredményekkel egyezően – erős negatív összefüggésben van a szegénnyel. A magas önegyüttérzés alapján alacsony szegényre lehet következtetni (és fordítva). A két tényező együttes hatását vizsgálva szintén egy negatív összefüggés található. Ezt az interakciót az önegyüttérzés mértéke szerint mintánkat három csoportba osztva figyeltük meg. Azoknál, akik alacsonyan önegyüttérzőek, a vallásos neveltetés mértékével nő a szegényérzet is. A közepes önegyüttérzéssel jellemezhetőek esetén független egymástól a szegény és a vallásos neveltetés mértéke. Magas önegyüttérzés esetén pedig a vallásos neveltetés mértékének növekedésével a szegény csökken. Ez alapján az önegyüttérzés befolyásolja a szegényérzetet a vallásos neveltetés kapcsán, azonban az, hogy milyen mértékben és irányban, az önegyüttérzés mértékétől függ. A magas önegyüttérzés csökkenti a szegényérzetet és vallásos neveltetés esetén pozitív hatással van a szegényérzetre, úgy, hogy a vallásos neveltetés jellegével mutat összefüggést.

Végül a nem és életkor mint demográfiai jellemzők, valamint a vallásos neveltetés és önegyüttérzés mint pszichoszociális faktorok hatását vizsgáltuk a szegényérzettel kapcsolatban. Ezt az elemzést a teljes mintán végeztük, nem csak a vallásos neveltetésben részesültek csoportjában; a vallásos neveltetés jellegére és mértékére vonatkozó kérdéssort ugyanis minden résztvevő kitöltötte, hiszen számos olyan kérdést tartalmaz, ami tágabb kontextusban is értelmezhető. Feltételeztük, hogy a fenti tényezők összefüggése nagymértékben megmagyarázza és bejósolhatóvá teszi a felnőttkorban megélt szegényt. Először a nem és a kor hatását vizsgálva azt találtuk, hogy a két tényező kismértékben összefügg a szegénnyel. Érdekes módon az életkor negatív kapcsolatot mutat, tehát a fiatalabbakra magasabb szegényérzet jellemző,

mint az idősekre. A nemi hovatartozás alapján pedig a nőknél magasabb szegényérzet várható, mint a férfiaknál. Tehát csak az alapján, hogy valaki férfi vagy nő, illetve milyen életkorú, bizonyos mértékben be lehet jósolni a szegény mértékét. Ezt követően a vallásos neveltetést, majd az önegyüttérzést is beépítve a modellbe vizsgáltuk meg a szegényérzetet. A négy tényező együttese alapján jelentős mértékben bejósolható a szegény. Ha azonban ezt a magyarázó erőt közelebbről vizsgáljuk, úgy tűnik, hogy sem a vallásos neveltetés, sem a nem, sem az életkor nincs hatással ekkor már a szegényre, tehát az önegyüttérzés mértéke felülírja ezek hatását. Azaz, az önegyüttérzés negatív összefüggése a szegénnyel olyan erősnek bizonyul, hogy jelentős mértékben megmagyarázza a szegényérzetet. Összességében arra lehet következtetni, hogy bár a női nem, az autoriter vallásos neveltetés és az alacsonyabb életkor valószínűleg magasabb szegényérzetet eredményeznek, az önegyüttérzésre való képesség és annak gyakorlása részben kiolthatja, vagy csökkentheti a szegény mértékét, amint azt a fenti moderációs vizsgálatunk is igazolja.

5. Korlátok

Kutatásunk egyik nehézsége a vallásosság és vallásos neveltetés meghatározásának és mérésének módja volt. A vizsgálni kívánt konstruktum nehezen definiálható, objektív és kvantitatív mérése akadályozott. Ebből kifolyólag úgy véljük, hogy a szegény élményének és a vallásos neveltetéssel való összefüggésének, esetleges ok-okozatiságának vizsgálatára célszerűbb lenne az interjúk módszerrel, narratív elbeszéléseken alapuló tartalomelemzés technikáját hasznosító kutatás. A kutatásban használt vallásos neveltetés kérdéssor nem értelmezhető validált skálaként. A vizsgálat egy másik problémája szintén a mérőeszközökhöz kapcsolódik. Az ACE-kérdőív válaszlehetőségeinek kibővítése az Igen / Nem válaszokon túl egy harmadik, „Nem tudok/szeretnék válaszolni” válaszlehetőséggel megnehezítette az adatfeldolgozást, és a negatív gyermekkori életeseményeknek való kitettség pontosabb felmérését.

Mindezen korlátok ellenére a kutatás lehetőségeihez mérten behatóan tárta fel a szegény, vallásosság és önegyüttérzés összefüggéseit, újabb nyitott kérdéseket felvetve a témában.

Irodalomjegyzék

- Andrews, B. & Hunter, E. (1997). Shame, Early Abuse, and Course of Depression in a Clinical Sample: A Preliminary Study. *Cognition & Emotion*, 11(4), 373–381. <https://doi.org/10.1080/026999397379845>
- Andrews, B., Qian, M., & Valentine, J. D. (2002). Predicting depressive symptoms with a new measure of shame: The Experience of Shame Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 41(1), 29–42. <https://doi.org/10.1348/014466502163778>

- Bafunno, D. & Camodeca, M. (2013). Shame and guilt development in preschoolers: The role of context, audience and individual characteristics. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 128–143. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.765796>
- Barrett, K. C. (1998). A Functionalist Perspective to the Development of Emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (szerk.), *What Develops in Emotional Development?* (pp. 109–133.). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_5
- Bodok-Mulderij et al. (2023). The relation between religion/spirituality and mental health is mediated by self-compassion: Evidence from two longitudinal studies in the Dutch-speaking general population. *Psychology of Religion and Spirituality*, 15(3), 407–417. <https://doi.org/10.1037/rel0000501>
- Bornstein, M. H. et al. (2017). ‘Mixed blessings’ Parental religiousness, parenting, and child adjustment in global perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(8), 880–892. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12705>
- Feiring, C., Taska, L., & Chen, K. (2002). Trying to understand why horrible things happen: Attribution, shame, and symptom development following sexual abuse. *Child Maltreatment*, 7(1), 26–41. <https://doi.org/10.1177/1077559502007001003>
- Felitti, V. J. et al. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Gross, C. A., & Hansen, N. E. (2000). Clarifying the experience of shame: The role of attachment style, gender, and investment in relatedness. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 897–907. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00148-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00148-8)
- Hansen, C. (1998). Long-term effects of religious upbringing. *Mental Health, Religion & Culture*, 1(2), 91–111. <https://doi.org/10.1080/13674679808406502>
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B. (1987). Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147–1149. <https://doi.org/10.1080/01621459.1987.10478551>
- Johnson, E. A., & O’Brien, K. A. (2013). Self-Compassion Soothes the Savage EGO-Threat System: Effects on Negative Affect, Shame, Rumination, and Depressive Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), 939–963. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.9.939>
- Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality, and health: A review and update. *Advances in Mind-Body Medicine*, 29(3), 19–26.
- Kuritárné Szabó I. (2015). A gyermekkori családon belüli traumatizáció következményei. In I. Kuritárné Szabó & E. Tisljár-Szabó (szerk.), *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia.* Oriold és Társai Kiadó.
- Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic Review*, 58(3), 419–438.
- Mills, R. S. L. (2003). Possible Antecedents and Developmental Implications of Shame in Young Girls. *Infant and Child Development*, 12(4), 329–349. <https://doi.org/10.1002/icd.308>

- Neff, K. D. (2003b). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Ross, N. D., Kaminski, P. L., & Herrington, R. (2019). From childhood emotional maltreatment to depressive symptoms in adulthood: The roles of self-compassion and shame. *Child Abuse & Neglect*, 92, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.016>
- Sági A., Köteles F., & V. Komlósi A. (2013). Az Önmagunk Iránt Érzett Együttérzés (Önegyüttérzés) skála magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Pszichológia*, 33(4), 293–312. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.33.2013.4.3>
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., & Lansford, J. E. (2020). *Child Development: An Introduction*. McGraw-Hill Education.
- Sethi, D. et al. (2013). European report on preventing child maltreatment. World Health Organization. <https://www.semanticscholar.org/paper/European-report-on-preventing-child-maltreatment.-Sethi-Bellis/64083e6819f13f8dd8f1c1647200c51d4adfb112>
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley.
- Ujhelyiné Nagy A., & Kuritáné Szabó I. (2020). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a felnőttkori egészségi állapotra – szakirodalmi összefoglaló. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 21(1), 1–36. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.008>
- Van der Kolk, B. et al. (2009). Proposal to include a Developmental Trauma Disorder diagnosis for children and adolescents in DSM-V. <https://www.semanticscholar.org/paper/PROPOSAL-TO-INCLUDE-A-DEVELOPMENTAL-TRAUMA-DISORDER-Kolk-Pynoos/4b0e41486b89a7efd8dd37a3ce03e126c9f3d386>
- Vizin, G. (2017). A székely szerepe a mentális zavarokban [Doktori értekezés]. Semmelweis Egyetem. <https://doi.org/10.14753/SE.2018.2126>
- Wells, M., & Jones, R. (2000). Childhood parentification and shame-proneness: A preliminary study. *American Journal of Family Therapy*, 28(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/019261800261789>
- Wilhoit, J. C. (2019). Self-Compassion as a Christian Spiritual Practice. *Journal of Spiritual Formation and Soul Care*, 12(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/1939790918795628>

Jövőkép és oktatás¹

Future Vision and Education

Demeter Katalin

ELTE TÓK

Társadalomtudományi Tanszék

professor emeritus

ORCID: 0000-0001-7209-1026

Absztrakt

A jövőképek eszmetörténeti alapjaira építve a tanulmány bemutatja néhány befolyásos huszadik és huszonegyedik századi tudományos modell szerepét a jövő alternatív forgatókönyveinek alakításában. A szöveg kritikusan vizsgálja az utópikus, disztópikus és posztmodern jövőképeket, kiemelve azok relevanciáját és korlátait az oktatási stratégiák szempontjából. A kortárs kihívások – a digitális átalakulás, az ökológiai válság, a globális egyenlőtlenségek és a kulturális polarizáció – világszerte befolyásolják az oktatási trendeket. Az oktatás kulcsfontosságú kérdései közé tartozik az egyenlőség, a mentális egészség, a reziliencia és a tantervi rugalmasság, amint azt a kortárs hazai elemzések is kiemelik. Magyar tanítójelöltek, akik leírták a jövő iskolájával kapcsolatos várakozásaikat, a gyermekközpontú és inkluzív attitűdök javulását várják, de aggodalmukat fejezték ki az oktatási rendszerben megfigyelt súlyos problémák miatt. A tanulmány rámutat, hogy bár az oktatás nem tudja megoldani a globális válságokat, létfontosságú szerepet játszik a trendek értelmezésében, az értékek előmozdításában és a bizonytalan jövőre irányuló adaptív stratégiák kidolgozásában.

Kulcsszavak: oktatás, jövőkép, értékek, digitális világ, pedagógusképzés

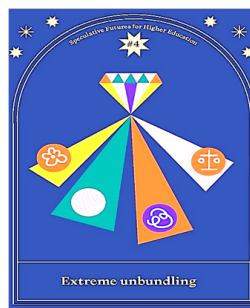
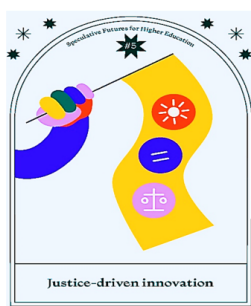
Abstract

Building on the historical foundations of future visions, the study presents the role of some influential twentieth- and twenty-first-century scientific models in shaping alternative scenarios for the future. The text critically examines utopian, dystopian, and postmodern visions of future, highlighting their relevance and limitations for educational strategies. Contemporary challenges – digital transformation, ecological crisis, global inequalities and cultural polarization – influence educational trends worldwide. Key issues in education include equality, mental health, resilience, and curriculum flexibility, as highlighted by contemporary

¹ A PPKE 2024 novemberében tartott *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása VI.* című konferenciáján elhangzott szekcióelőadás átdolgozott változata

domestic analyses. Hungarian teacher candidates, who described their expectations for the school of the future, expect improvements in child-centered and inclusive attitudes, but they expressed concern about serious problems observed in the education system. The study represents, that while education cannot resolve global crises, it plays a vital role in interpreting trends, fostering values, and preparing adaptive strategies for uncertain futures.

Keywords: education, vision of future, values, digital world, teacher education



Az Edinburgh-i Egyetem „Higher Education Futures” projektjének képei

1. Bevezetés – a jövőképek múltjáról

A jövendölések évezredek óta részei az emberek és közösségeik történetének, a delphoi jósdát a görög antikvitásban egyenesen a világ közepének tartották. A filozófusok azonban a jövő előrelátásának kérdéseit nem az ihletett jóslatok, hanem az értelem felől közelítették meg: a céltételező gondolkodás vezeti az ember jövőre irányuló tevékenységét. Arisztotelész a *Nikomakhoszi etikában* kifejti, hogy a lélek értelmes tevékenységének célja mindig valami emberi értelemben vett jó, azaz a lélek erény szerinti cselekvése. „Az erényes ember tudja, hogy mit akar; magáért a dologért, előre elhatározott szándékból, állhatatosan cselekszik” (1180 b). Az emberi értelem formálta elhatározások, célok, szándékok végcélja pedig, amit önmagáért akar minden ember: az eudaimónia, a jóllét, a boldogság (1097b). Ahhoz pedig, hogy az egyének és a közösség boldogságának lehetősége valósággá váljon, Arisztotelész szerint „törvényhozási úton kell gondoskodni a nevelésről, és pedig közösségileg; azonban azt is meg kell vizsgálnunk, hogy mi is hát a nevelés, és hogyan kell nevelni. Napjainkban ugyanis igen vitatottak ezek a föladatak” – amint ez a *Politika* című mű ismert részletében olvasható (1337a).

Az antikvitás filozófiájának reneszánszkori örökösei, közöttük a kiemelkedő jelentőségű Thomas Morus, koruk társadalmának kritikájára építették irodalmi jövőképeiket; példájukat a felvilágosodás szerzői is követték. Ezek a művek vegyítik a filozófusi racionalitást és az alkotói fantáziát, a szövegek narratív keretezése gyakran ironikus hangvételű. A felvilágosodás korában élt matematikus, Pierre-Simon Laplace a tudomány útját választotta. A mechanikai törvények egyetemes érvényére alapozva alkotta meg a kiszámítható jövő elméletét, ami szerint az univerzum részecskéinek hely- és impulzusadatait ismerve minden részecske mozgása előre látható. Az oksági determinizmus szigorú elméletének azonban a világ folyamatai nem engedelmessé válnak, például azért sem, mert a szükséges kiindulási adatok sem pontosíthatók tetszőleges mértékben, amint ezt már a huszadik századi természettudósok kimutatták, így a kalkulálható jövőről a mesterséges intelligencia korában is le kell mondanunk.

A huszadik században született kvantumfizika a *mikrorészecskék* energiafelvételét nem folytonosnak, hanem kvantáltnak írja le, a részecskék kölcsönhatásait pedig ket-tős: korpuszkula- és hullámtermészettel jellemzi. Werner Heisenberg ebben az elméleti keretben azt mutatta ki, hogy az egyedi mikrorészecskék hely- és impulzusadatának egyidejű, pontos leírása *elvileg* korlátozott, azaz „határozatlan”, így persze a részecske jövőbeli adatai sem láthatók pontosan előre. Ehhez hasonló határozatlanságot fejez ki a kvantumfizika alagúteffektus-elmélete,² ami szerint egy mikrorészecske át tud haladni egy energiagáton (alagúton), még akkor is, ha nincs elég energiája az áthatoláshoz, mert hullámként viselkedhet, így pedig nullánál nagyobb, de pontosan nem meghatározható valószínűséggel képes a gáton áthatolni. A 2025. évi fizikai Nobel-díj díjazott tudósai³ alagúteffektust és kvantált energiafelvételt mutattak ki szupravezető

² Az alagúteffektus felfedezéséért 1973-ban fizikai Nobel-díjat kapott Leo Esaki, Ivar Giaever és Brian Josephson.

³ A díjazottak 2025-ben: John Clarke, Michel Devoret és John Martinis.

anyagokból épített elektromos áramkörök kölcsönhatásainak vizsgálata során, azaz egy makroszkopikus rendszer, egy áramkör olyan kölcsönhatásait figyelték meg, mint amilyenek a mikrorészecskékre jellemzőek.

Egy másik, a jövő pontos előrelátásának elvi korlátozottságát állító, huszadik századi elmélet a matematikus és meteorológus: Edward Lorenz⁴ káoszelmélete. A nagy, bonyolult, dinamikus rendszerekre vonatkozó elméletet a tudós a „pillangóhatás” fikciójával érzékeltette: a külső feltételek egy apró változása (egy pillangó szárnyának lebbenése Brazíliában) jelentős hatást fejthet ki egy időben és térben távoli, komplex természeti jelenségre (akár vihart is kelthet Texasban). A káoszelmélet szerint a bonyolult, dinamikus rendszerek hosszú távú folyamatainak kimenetelét a kezdeti feltételek változásai előre pontosan nem látható módon befolyásolják, az ezekre vonatkozó tudományos elméletek ezért valószínű, alternatív jövőképek leírására alkalmasak, a jövő pontos előrelátására nem.

A határozatlansági elv és a káoszelmélet éles megvilágításba helyezte a természettudományos előrelátás általában vett *valószínűségjellegét*, mert mindkettő a jövőre vonatkozó állítások pontosságának korlátozottságáról szól. A természeti folyamatokat leíró tudományos elméletek alapot adnak a jövő valószínű előrelátására; a valószínűség mértéke természetesen nagyon különböző például az időjárás és a szabályozott technológiai folyamatok esetében. A valószínűségjelleg egyáltalán nem jelenti, hogy kétségbe kellene vonni az elméletek érvényességének lehetőségét. Annak – mindaddig bevált – feltételezését érdemes fenntartani, hogy egyes, vizsgált jelenségek között tartósan fennálló összefüggések működnek, amelyek tudományos módszerekkel megismerhetők, a létrehozott tudományos elméletek pedig alkalmazhatók események előrelátására. Minél bonyolultabb jelenségekre vonatkoznak az elméletek, annál nagyobb bizonytalanságú a predikció, ez azonban nem jelenti, hogy meddő vállalkozás lenne társadalmi folyamatok, oktatási tendenciák lehetséges alternatíváinak rövidebb, néhány évre, vagy hosszabb, évtizedekre szóló tudományos előrejelzése.

Az oktatás jövőjét tekintve releváns társadalomtudományok az emberi tevékenység ágenciájára építenek, így a tudományos elméletek a *valószínű* jövőképeknek is széles skáláját mutatják, ezek mellett a kevésbé valószínű, mégis *lehetséges* jövőképeket is érdemes mérlegelni, hogy az értékszempontok szerint kiválasztott, *preferált* jövőképekről érdemi megbeszéléseket folytathassunk.

2. Jövőkutatás és jövőképek

A tudományos jövőkutatásban úttörő szerepet Alvin Toffler *Future Shock* című, 1970-ben megjelent művének tulajdonítanak. Alvin Toffler a jövő tudományának művelését a globális kockázatok fokozódására, a gyorsuló változásokra tekintettel szorgalmazta. Álláspontja szerint átgondolt stratégiákat alkotva lehet esélye az adaptív cselekvés-

⁴ Lorenz, E. (1993). *The Essence of Chaos*. University of Washington Press.

nek, a kockázatok korlátozásának. A múlt század utolsó harmadától kezdve a tudományos jövőkutatás, a futuroológia intézményesült.

A futuroológiai szervezetek kiadványai a *jövőkép* fogalmát általában az egyes korszakok tudományával ellentétben nem álló, például űrlények látogatásait nem vizionáló elméletekre alapozott, különböző időtávú jövőalternatívák leírására alkalmazzák, ami az oktatás jövőjének mérlegeléséhez is célravezető kiindulásnak látszik. A jövőkutatás három irányát értékekkel összekötve mutatja be az itt következő rövid áttekintés alapjának választott futuroológiai szöveg, a *Foresight Guide, a Foresight University* kiadványa. A *valószínű* jövőképre irányuló kutatás eszerint a tudományos igazságot mint értéket állítja középpontjába, a kreatív fantáziának tág teret adó *lehetséges* jövőképre irányuló elképzelések a szépség értékét képviselik, az egyének és közösségeik jólléte, a jó értéke áll a *preferált* jövőképek átgondolásának centrumában (Smart et al., 2021). Tartalmuk jellege alapján típusokba sorolja a jövőképeket az útmutatónak választott futuroológiai kiadvány, ezek közül az *utópikus, a disztópikus és a posztmodern jövőképeket* érdemes kiemelni, mert továbbgondolható megfontolásokra adnak alkalmat.

Az *utópikus* jövőkép a futuroológiai szöveg szerint a jövőkutatás számára érdektelen, mert az utópiák figyelmen kívül hagyják a valóságot; példaként a szöveg Thomas Morus *Utópia* című művére és Marxnak a jövő társadalmáról adott leírásaira hivatkozik (Smart et al., 2021). Thomas Morus több mint ötszáz éve megjelent művének recepciója bővelkedik az olyan értelmezésekben, amelyek megalapozhatják az *Utópia* – és az utópiák – száműzését a jövőképkötő gondolkodás köréből. Irodalmi elemzések Morus művének fikciós jellegét emelik ki, számos társadalomelméleti megközelítés pedig az ideálisnak deklarált, egyenlőségelvű társadalom megvalósíthatatlan, szükségképpen eltorzuló eszményének előképét látja a műben. Az elképzelt ország, Utópia társadalmát valóban kritikátlan lelkesedéssel írja le a mű párbeszédeinek fiktív főszereplője, az utazó, aki az ideális országból visszatérve az angliai viszonyokat elkeseredett türelmetlenséggel ostorozza. A mű recepciójában kevesebb figyelmet kapott azonban, hogy a jövő kritikai mérlegelése is megjelenik a szövegben, éppen Morus szavaiban, aki maga is szereplője a mű párbeszédeinek; meggondoltságra szólítja az ideálisnak festett társadalomért rajongó utazót: „nem kell merőben szokatlan beszédeket beléjük sulykolni, mikor tudod, hogy más a meggyőződésük, és nem hatsz reájuk. (...) Mert hogy minden jól menjen, csak akkor lehetséges, ha mindenki jó” – ez a gondolatsor inkább a megfontolt mérlegelésre, semmint az eszményekre irányuló változtatás feladására utal (Morus, 1989, 48.). Az utópiák árnyalt értelmezésének irányába vezet tovább Paul Ricœur francia filozófus írása, ami – Karl Mannheim *Ideológia és utópia* című művének megjelenése után csaknem fél évszázaddal – szintén a társadalmi képzelőerő kifejeződésekként jellemzi az utópiát. A „marxizmusnak” megalapozatlanul nevezett, utópikusnak tartott, zavaros ideológiai konglomerátumra hivatkozó represszív társadalmi gyakorlat tapasztalata azonban azt is nyilvánvalóvá tette, hogy az utópia veszélyessé válik, erőszakhoz vezet, ha eszményei a társadalom tagjainak elutasításába ütköznek. Ricœur írásának zárógondolatai az utópia apológiájaként is értelmezhe-

tők: „*elképzeln* a sehol-se-létezőt annyi, mint szabad teret hagyni a lehetségesnek: ebből a szempontból az utópia akadályozza meg az elvárás horizontnak a tapasztalat mezejével való összeolvadását. Az utópia tartja fenn a távolságot a remény és a hagyomány között.” (Ricœur, 1976, 217.)

A disztópikus jövőképek körébe a fennálló társadalmak végzetes hanyatlásának, pusztulásának túlzó, többnyire szarkasztikus irodalmi-filmes ábrázolásai sorolhatók. Példaként a jövőképtípusokat bemutató kiadvány – aligha indokolhatóan – a Római Klub tudósai által kezdeményezett *The Limits to Growth* című művet említi (Smart et al., 2021). A *növekedés határainak* szerzői a globális változók közötti kölcsönhatások modellezésére alapozva különböző forgatókönyveket készítettek, számításaikból pedig arra következtettek, hogy ha a célok és a struktúrák nem változnak, a népesség és a tőke globális növekedése a fennálló világrend összeomlásához vezet (Meadows et al., 1972). A növekedés határainak harminc évvel az első kötet megjelenése után, az újabb folyamatokra tekintettel elkészített jövőképe sem az összeomlás elkerülhetetlenségéről ad leírást. Az erőforrásokkal való visszaélés *valószínű* katasztrofális következményeit bemutató tudományos modellek a hanyatlás elkerülésének, a társadalmi cselekvés lehetőségeinek megalapozását szolgálják (Meadows & Randers 2004). Az elemző művek tudományos elméletekre épülő, alternatív jövőképeket mutatnak be, nem sorolhatók a végzetes hanyatlást megakadályozhatatlannak jellemző disztópiák közé. Az irodalmi, filmes disztópiák az éppen adott társadalmi, politikai és technológiai trendekből *csak a hanyatló, veszélyes* irányokra fordítanak figyelmet, ezeket *eltúlozzák*, katasztrofális következményeket jelenítenek meg, így a jövő tervezésében legfeljebb figyelmeztetésként kaphatnak szerepet, jövőkép-inspirációként aligha.

A jövőképtípusokat bemutató kiadvány *posztmodern* jövőképtípust is említ (Smart et al., 2021). A posztmodern világszemléletet a totalitarianizmustól és a hegemon törekvésektől való elhatárolódás erőfeszítései a racionalitással való radikális szembeforduláshoz vezették. Ilyen szellemben el lehet jutni annak kijelentéséhez, hogy minden elmélet konstrukció, a végzetesen, áttekinthetetlenül kaotikus világot leképező teoretikus konstrukciók pedig egymással összemérhetetlenek, közöttük az észszerűség argumentumaira hivatkozva nem lehet különbséget tenni. A posztmodern oldalhajtása a poszthumanizmus, valamint a „sötét ökológia”, ezek szerint a nyugati civilizáció emberközpontú, hegemon szemlélete legitimálta a természetrombolást, aminek valószínű következménye hanyatlás, összeomlás. A szemléletváltást szorgalmazza a „sötét pedagógia”, ami – hívei szerint – az embert egy hatalmas, mérhetetlenül bonyolult világ kicsiny részeként, világba vetettként, a természetnek kiszolgáltatottként jeleníti meg. A poszthumán korban, az oktatásban is az „elképzелhetetlen eljövételére” kellene készülnünk (Jukes & Riley, 2024). A poszthumanizmus az emberi önhittséggel és hatalomvágygyal szembeállított szerénység és visszafogottság, alázat érzését különös erővel fejezi ki, keretei között azonban nehezen lehet olyan élhető jövőképet értelmezni, amire a résztvevők sokasága számára vonzó oktatási stratégia épülhet.

3. Az oktatás⁵ környezete, trendek és értékek

A jövőkép és az oktatás tárgyalásának megalapozásához felidézett antik szövegrészek a célként kiemelt eudaimóniára: jóllétre, boldogságra és a hozzá vezető útra, elsősorban az értelem művelésére irányítják figyelmünket, nem feledve azonban, hogy ezen az úton szerepet kapnak az egyén boldogságának belső, lelki, valamint külső feltételei is. A személyiség alakulását, a „boldogság felé” vezető útjának feltételeit a jelenkori humánökológiai modell a kultúraspecifikus környezeti tényezők kölcsönhatásainak rendszereként jellemzi – ebben a rendszerben az oktatás szereplőinek viszonyrendszerét a proximális kapcsolatok körébe sorolva.⁶ A környezeti kapcsolatrendszer a 21. században az online interakciók hatására átalakul, a digitális tevékenységek átforgalmadják a térbeli és időbeli viszonyok jellegét, a személyes kapcsolatokat, a társadalmi, kulturális kölcsönhatások minden területét (Navarro & Tudge, 2023). A digitális interakció a fizikai kapcsolatoknál térben és időben sokkal kiterjedtebb, flexibilisebb, lehetővé teszi felhalmozott tudástartalmak tömegének elérését intézményes tanulási utak végigjárása nélkül, megvalósulhat a kapcsolódások egyre szerteágazóbb és egyre bonyolultabb hálózata, vagy éppen az egyidejű, többszörös jelenlét is. Az online kapcsolódás ilyen szabadsága persze csak az egyik oldala a technológia lehetőségeinek, a másik oldal a szabadságot korlátozza, a személy szándékától független interakciókat eredményez, az online megnyilatkozások a személytől függetlenül a platformokon fennmaradnak. Nehezen ellenőrizhető a hálózatba kapcsolódó egyén közléseinek fellelőssége, továbbá korlátozott a személyhez eljutó közlések ellenőrzésének lehetősége is. A digitális és fizikai (hibrid) rendszer olyan dinamikus változó környezetet formál, ami erősíti a kölcsönhatásokat, megsokszorozza az interakciókat, így közelebb kerülnek az egyénhez az egész társadalmat átfogó intézmény- és eszmerendszerek. A neoökológiai modell rámutat arra, hogy a kapcsolatok sűrűsödése, valamint technológiafüggése megerősíti a makrorendszer befolyásának és befolyásolásának lehetőségeit (Holmarsdottir et al, 2024; Navarro & Tudge, 2023).

Az oktatás jövőjéről gazdasági, társadalmi, technológiai folyamatokkal összefüggésben szól az OECD háromévente közreadott *Trends Shaping Education* (TSE) kiadványsorozatának 2025. elején megjelent kötete. Az olvasót közös gondolkodásra hívó szöveg egyrészt bemutat gazdasági, társadalmi trendeket, amelyek keretei között az oktatás jövőjének lehetőségei mérlegelhetők, másrészt emlékeztet arra, hogy a jövő alakulásában a résztvevők jövőképei, céljai, értékei és tettei is szerepet kapnak – azt sem feledve persze, hogy a legkörültekintőbben gyűjtött adatokra épülő, legalaposabban mérlegelt trendek sem „jóslatok”, váratlan fordulatok bármikor bekövetkezhetnek. A szöveg az oktatás következő másfél évtizedéről tematikusan rendezett, alterna-

⁵ A szövegben az 'oktatás' szó – az angol 'Education' szó szokásos használatával összhangban, annak megfelelőjeként szerepel. Érdemi elemzés a nevelés, az oktatás és a pedagógia fogalmairól pl. Csapó Benő (2001) és Geoffrey Hinchliffe (2001) egy-egy vonatkozó tanulmányában elérhető.

⁶ Uri Bronfenbrenner ismert modellje jól szemlélteti a személyiségfejlődés közvetlen és a tágabb környezetének viszonyrendszerét.

tív forгатókönyveket mutat be, alkalmat adva a cselekvési lehetőségek mérlegelésére. A forгатókönyvek az oktatás lehetséges válaszait keresik az egyes, kiemelt globális trendek háromféle alakulásának függvényében: merre indulhat az oktatás, ha a trend folytatódik, hogyan keresheti útját az oktatás, ha a folyamatok jelentősen változnak, és miként készülhet az oktatás egy-egy terület hanyatlására (TSE, 2025).

Az ökológiai fejlődésmodellek kultúraspecifikus makrorendszere megfeleltethető egy olyan többretegű kultúrafogalomnak, amiben az identitásképző értékek, hiedelmek, szokások őrzése és átadása iránti elkötelezettség, valamint az intézményekhez, erőforrásokhoz és technológiákhoz való hozzáférés is szerepet kap. A kultúra mérvadó megközelítései az arisztotelészi eudaimónia központi szerepéhez hasonlíthatóan jelenítik meg az emberi tevékenység általában vett, absztrakt céljainak meghatározóiként, a kultúra rétegeinek legbelső lényegeiként az értékeket. Az értékutatásokra az ezredfordulón a legnagyobb befolyást a Schwartz-féle értékelmélet gyakorolta. Schwartz szerint az értékek általános, kívánatos célokra utaló, hiedelemjellegű, érzelmekkel átitatott eszmék, amelyek a konkrét helyzetek függvényében formálódott hierarchiában, gyakran implicit módon motiválják a véleményeket, a döntéseket és a cselekedeteket. Közösségi szinten egy adott társadalmi-kulturális környezetben az értékek több-kevesebb konszenzussal és stabilitással rendelkező közös célokként jellemezhetők (Schwartz, 2012; 2022). A kutató nézőpontjából adható egy metszeti értelmezés is: az értékeket így megfigyelhető, leírható, magyarázható, elemezhető mentális reprezentációkként lehet jellemezni, amelyek vonatkozhatnak dolgokra, emberekre, cselekedetekre, és a világ állapotaira (Heinich, 2020). A kultúrák kiemelt értékei és reprezentációi – deklarált vagy implicit módon – áthatják az oktatás folyamatát.

Évszázadunk húszas éveinek elején a globális folyamatok egyrészről jellemezhetők a káprázatos technológiai fejlődéssel, az életkörülmények javulásával, a tájékozódás és kapcsolódás lehetőségeinek bővülésével, az iskolázottság globális szintjének valamilyen növekedésével, valamint a krízishelyzetek kezelésében megmutatkozott példamutató nemzetközi összefogással, ahogyan erről az Education Monitor (EM) jelentése beszámol (EM, 2024). Másrészről azonban a folyamatok jellemezhetők a klimatikus szélsőségek fokozódásával, a globális egyenlőtlenségekkel és a különbségek országon belüli növekedésével, a geopolitikai konfliktusok erősödésével is. A feszültségeket az egyre kiterjedtebb médiakörnyezet tovább erősíti egyebek közt azzal is, hogy lehetővé teszi a hamis állítások és képi információk terjedését, és különösen azzal, hogy teret ad a szélsőséges megnyilvánulásoknak, a szociális médiumok visszhangkamrái pedig megsokszorozzák az elzárkózó véleménycsoportok extrém megnyilatkozásait. A feszültségek fokozódásának jellemző tendenciája a *polarizáció*, ami az értékek különbségeiben is megmutatkozik (TSE, 2025).

Az értékek változásait a World Values Survey projekt keretében egyeztetett kérdések sorával vizsgálják közel száz országban, négy évtizede. A 2023-ban közzétett eredményekből az látszik, hogy a globális érintkezés bővülése és a gazdaság növekedése a várakozások ellenére nem a nagy földrajzi régiók értékrendjeinek közeledését, hanem különbségeik növekedését eredményezte. A legerősebb törésvonal a magas jövedelmű

nyugati országok és a világ többi része között húzódik. Az eredmények alapos elemzése az értékek világméretű polarizációját állapítja meg (Jackson & Medvedev, 2024). Az értékrendek polarizációja az egyes országokon belül is megfigyelhető, ami az Ipsos 2025 jelentése szerint az oktatásra, az oktatás ideológiai-politikai befolyásoltságára is hatást fejt ki.

Az oktatás ugyan nem képes a globális problémák és a társadalmi feszültségek megoldására, de szereplői a folyamatok értelmezésével, az értékviszonyok feltárásával hozzájárulhatnak a megoldások kereséséhez.

4. Kérdések és válaszok az oktatás jövőjéről

A jövő iskolájára való felkészülés természetesen hozzátartozik a tanítóképzésben résztvevők tanulmányaihoz, jobbára nem konzisztens jövőképként, hanem normatív várakozások sorának formájában. Érdekesnek ígérkezett felszínre hozni a hallgatók jövőképét, ezúttal nem a „milyennek kell lenni az iskolának”, hanem a „milyen lehet a jövő iskolája” kérdésre adott válaszokkal. 31 nappali tagozatos másodéves, valamint 6 nappali és 12 levelező tagozatos harmadéves tanító szakos hallgatóval kezdtük 2024 őszén a szemináriumunkat. Őket kértem arra, hogy írják le 15 perc alatt néhány mondatban: milyennek képzelik el az iskolát öt, valamint tíz év múlva. Az így született szövegeket természetesen nem lehet tudományos igényű elemzések és következtetések alapjaként kezelni, egyes gondolataikat azonban érdemes felidézni.

Az öt és a tíz év eltelte utáni állapotok leírásai között nem látszik jelentős különbség, a távolabbi jövőről talán egy árnyalatnyival derülátóbbak a várakozások; összességében is több a pozitív jövőkép. *„Világszínvonalú iskolákat tudok elképzelni, hiszen a magyar oktatás egyedi”; „öt év múlva a pedagógusok kevésbé lesznek túlterhelve, minden eszköz a tanító rendelkezésére fog állni ahhoz, hogy biztonságos, boldog, befogadó környezetet biztosítsanak a gyerekek számára; „10 év múlva nem lesz minden görcsösen és feleslegesen ellenőrizve és korlátozva, mint most”. Saját szerepüket a jövő iskolájában például így jellemezték: „mindent megtehetek, hogy sokáig gyerekek maradhassanak”, azt várom, hogy „szeressem a munkámat, szenvedéllyel végezzem”. A leírásokban a leggyakrabban előforduló pozitív várakozás az iskola gyerekcentrikussá, gyerekbaráttá válása.*

A körülmények további romlására, a pedagógushiány növekedésére, az autonómia korlátozásának fokozására számítottak néhányan: *„öt év múlva az oktatási rendszer amortizált vázában fogunk tanítani, ahol a technológia jó, de önálló döntésünk nem sok lesz, 10 év múlva a szabályokat megszegve kényszerülünk értelmesen oktatni a diákokat”; „a pedagógusok tisztelete stagnál vagy romlik”.*

Az adatokkal alátámasztott globális trendek mérlegelése alapján kirajzolódnak az oktatás jövőjére vonatkozó, fontos kérdések, ezeket mutatja be a közös gondolkodásra hívó TSE aktuális kötete. A kérdésekből itt néhányat kiemelünk – a hallgatók vonatkozó gondolataira és egyes, a magyar közoktatást érintő adatokra is kitérve.

4.1. Esélyegyenlőség, mentális egészség

A TSE szerint a közelmúlt globális folyamatait jellemző polarizáció a sokszínűséghez és az esélyegyenlőség kérdéseivel való viszonyban is megnyilvánul, jóllehet a nemzetközi és a magyar dokumentumok általánosságban egyaránt a befogadó, esélyegyenlőséget biztosító szemlélet elvárásait fogalmazzák meg. Az oktatásban ehhez kötődő kérdések:

- Hogyan viszonyulhat az oktatás a társadalmi kohézió előmozdításához és a sokféleség tiszteletben tartásához? Hogyan kezelheti az oktatás egy adott kulturális örökség átadását, a nyelv, kultúra és identitás megőrzését úgy, hogy bevonja a kisebbségek és a világ minden tájáról érkezők különböző kultúráit?
- Hogyan mozdíthatják elő a pedagógusok a társadalmi kohéziót egy olyan környezetben, ahol a diákok és családjaik radikálisan ellentétes társadalmi, politikai vagy vallási meggyőződésűek, jelentősen különböző szocioökonómiai helyzetűek?

Az esélykülönbségek kérdése hallgatóink szövegeiben megjelent – pozitív várakozásként: „10 év alatt az állami iskolákban is javul a helyzet, békésebb, befogadóbb lesz a közhangulat”, de negatív prognózisként is: „tovább fog nőni a különbség az állami és az alapítványi iskolák között”.

Az IPSOS elemzése szerint a vizsgált országok válaszadóinak csaknem fele gondolja úgy, hogy országában az oktatás mérsékli az egyenlőtlenségeket, a magyarországi válaszadók kevesebb mint harmada vélekedik így. Az iskolák a magyar válaszadók kirívóan csekély hányada, 6%-a szerint fogadják szívesen a tanulók sokszínűségét és különbségeit, a harminc ország átlagadata ennek háromszorosa, ami persze így is nagyon kevés (IPSOS EM, 2024).



Az esélyegyenlőtlenséggel összefüggő jellemző a korai iskolaelhagyók arányának alakulása, 2023-ban az uniós országok átlaga: 9,5%, Magyarországon 11,6%, itt a regionális, valamint a szocioökonómiai státusz szerinti különbségek jelentősek (Varga, 2024, 326–328.; EU, 2024)

A jövő iskolájának befogadó jellegét hallgatóink csak egyetlen vonatkozásban említették, várakozásuk szerint a sajátos nevelési igényű gyerekek egyre több figyelmet kapnak, a jövőben minden iskolában gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus segíti majd a fejlődésüket. A kultúrák és értékrendek különbségeinek iskolai problémáiról, ezek jövőbeli megoldásairól a hallgatók nem tettek említést, a szocioökonómiai státusz is csak implicit módon

jelent meg: az alapítványi, azaz többnyire tandíjas és az állami iskolák különbségeinek kontextusában.

A hallgatók által felvetett esélyegyenlőségi kérdés súlyát jól mutatja, hogy a *Közoktatás indikátorrendszere 2023* kötet tanulmányának elemzése szerint az általános iskolások növekvő arányban, 8,7%-ban tartoznak a sajátos nevelési igényű csoportba, közöttük – az esetenként több – pszichés fejlődési zavarral küzdők aránya növekszik a leggyorsabban (Varga, 2024, 32.).

A mentális egészség a TSE szerint világszerte kiemelt problémává vált, a mentális szorongás tünetei különösen a fiatalok körében gyakoribbak, mint a Covid-19-világjárvány előtt. Az oktatásban ehhez kötődő kérdés:

- Miként lehet a legjobban támogatni az oktatásban részt vevő egyének rezilienciáját és agilitását, rugalmasságra és önmegvalósításra való törekvésüket?

Többen prognosztizálták, hogy a jövő iskolájában a gyerekek mentális problémáinak kezelése nagyobb szerepet kap, az iskola gondoskodik a gyerekek és a pedagógusok mentális jóllétéről, a pedagógusok egyéni és csoportos szupervíziója rendszeressé válik.

4.2. Tantervek

Számos OECD-országban a Covid-19 pandémia után készített PISA-mérés szerint csökkent a diákok teljesítménye az olyan alapvető készségek terén, mint a matematika és az írás-olvasás, amelyek elengedhetetlenek az összetettebb készségekhez, például a médiaműveltséghez és a kritikus gondolkodáshoz. Az oktatásban ehhez kötődő kérdés:

- Hogyan tudják az oktatási rendszerek az írás, az olvasás, a matematika és a metakognitív készségek, azaz az alapkészségek fejlesztését, valamint ezzel együtt a speciális szakértelem fejlesztését egymással összhangban, nem pedig valamelyik területet korlátozva szolgálni?

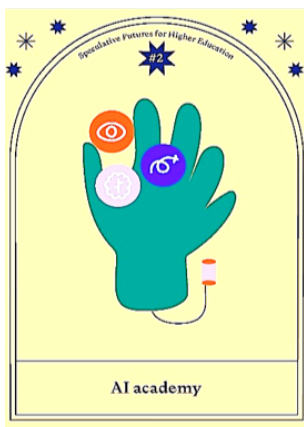
A hallgatók a tantervi követelmények rugalmasabbá válását prognosztizálják: „10 év múlva a tanítók, tanárok maguk dönthetik el, hogy milyen tankönyvből tanítanak a gyerekek tempójának megfelelően, akár több időt szánva egy-egy tananyagra”; a tantárgyi struktúra oldódására számítanak: „5 év múlva sokkal jobb lesz a helyzet, projektalapú, tantárgyspecifikus oktatás lesz (mint a Gyermekek Házában), definíciók magolása helyett problémamegoldó-algoritmikus gondolkodás”, a mozgásos, játékos tanulás terjedését várják. Megjelenik a jövő iskolájának tantervében elképzeléseik szerint a dráma, a főzés, a barkácsolás, a varrás, a kertészet, sok iskolán kívüli program is. „10 év múlva olyan oktatási rendszer jön, ami a gyerekeket kritikus gondolkodásra tanítja, ellentétben a mostani helyzettel”.

Az IPSOS EM 2024 szerint az iskolai tantervekről a magyar válaszadók 22%-a gondolja azt, hogy felkészítik a diákokat jövőendő pályukra, a pozitív véleményezők össze-sített átlaga ennek kétszerese. Az alapkészségek iskolai fejlesztése a magyar válasz-adók szerint 44%-ban elégtelen, a kritikai gondolkodás fejlesztése pedig a magyarok válaszainak több mint fele szerint elégtelen.

Az IPSOS életkor szerint is bontotta a felmérésbe bevont országok válaszadóinak oktatásról alkotott véleményeit, amiből az tűnt ki, hogy a fiatalok általában jobbnak tartották országaik oktatását, mint az idősebbek. A fiatal válaszadók globálisan az oktatás legnagyobb problémájának a jóllétről való gondoskodás hiányát jelölték meg (IPSOS, EM, 2024).

4.3. Digitalizáció, mesterséges intelligencia az oktatásban

A digitalizáció rendkívüli gyorsasággal alakította át világszerte a gazdaság és a társadalom működését, ennek számos pozitív következménye mutatkozott meg, a kapcsolattartás lehetőségei folyamatosan bővültek, a világszerte felhalmozott tudás széles körben elérhetővé vált. A közösségi média gyors elterjedése a kapcsolatok megsokszorozódását eredményezte, teret biztosított a közügyek megvitatásának is. A mesterséges intelligencia az adatgyűjtés és adatfeldolgozás, a diagnosztika, az előrejelzés területein, és fizikai szerkezetek, például robotok, drónok vezérlése terén is néhány év alatt széleskörűen alkalmazott technológiává vált. A neoökológiai modell megjeleníti, hogy az egyént a környezeti rendszerekkel összekötő kölcsönhatásokat átszövik a digitális kapcsolatok, a mobiltelefon ennek a folyamatos, dinamikus behálózottságnak egyik jelképe.



A digitalizációnak az oktatás jövőjével összefüggésben kiemelhető kérdései:

- Hogyan járulhat hozzá az oktatás a digitális írástudáshoz, az egyenlőtlenségek mérsékléséhez?
- Hogyan készíti fel az oktatás a digitalizációnak az emberek közötti interakciókat átalakító befolyására?
- Hogyan készíti fel az oktatás a mesterséges intelligencia által generált tartalmak kritikus kezelésére?

A közeljövő iskolájáról a válaszadó hallgatók közül többen a technológiával kapcsolatos pozitív várakozásaikat fogalmazták meg: „a digitalizáció miatt könnyebbé válik az iskolatáska”; „az iskolában biztosítják az eszközöket”; „remélem, hogy nem lesz korlátozva az iskolákban az elektronikai eszközök használata, mert használni tudjuk a tanításhoz”. „Tíz év múlva az arany középutat megtalálják a technika alkalmazásában”

írta egy hallgató. Vannak azonban elutasítóbb vélemények is: „*sajnos, úgy érzem, hogy az online oktatás egyre jobban belefűződik az iskolarendszerbe*”.

2025-ben az IPSOS-jelentés szerint a vizsgálatba bevont harminc ország válaszadóinak nagy többsége, 65%-a, a magyar válaszadók 58%-a támogatja a közösségi média és az okostelefon állami betiltását 14 év alattiak számára az iskolában és azon kívül is.

A mesterséges intelligencia, ideértve a ChatGPT iskolai betiltását 37%-ban támogatják, de csaknem ugyanennyien helyeslik az iskolai használatot. A magyar válaszadóknak csak 28%-a tiltaná az AI-t az iskolában (IPSOS EM, 2025). A bizonytalanok viszonylag magas aránya arra utal, hogy a mesterséges intelligenciával kapcsolatos várakozások nehezen követik a hatások elemzését. Az óvatosság érthető, persze a generatív mesterséges intelligencia alkalmazásainak pozitívumait sem lenne helyes figyelmen kívül hagyni. Kimutatták például, hogy az AI alkalmazható az *általa generált* manipulatív szövegek és képek, azaz a hamis tartalmak elleni küzdelemben is (TSE, 2025; Costello, 2024).

5. Összegzés, kitekintés

Az évezred harmadik évtizedének elején a mindennapi életben a kockázat, a bizonytalanság és a szorongás alapélménnyé vált, a klímaválság, a geopolitikai konfliktusok, a társadalmi egyenlőtlenségek feszültségei és ezekkel összefüggésben az oktatás súlyos kérdései is fokozott érdeklődést keltenek, a „*jövő elvesztésének*” veszélye válaszok keresésére szólít.

Az antik szövegek az oktatás jövőjéről való gondolkodást az egyének jóllétére épülő közösségi jóllétre irányuló kérdések felé vezetik. Ezzel összefüggésben is érdemes kiemelni, hogy a 2025-ben megjelent IPSOS-jelentés szerint a jövőt és az oktatást érintő rendkívül aggasztó kihívás világszerte a fiatalok rossz mentális egészsége. A brit pszichiátriai folyóirat, a *Lancet* szerkesztőségi cikke szerint a fiatalok mentális egészsége a 2010-es évek eleje óta romlott, amiben a Covid-járvány is közrejátszott. Az 5–24 éves gyermekek és fiatalok több mint 10%-a küzd mentális zavarral. (Lancet, 2024). A WHO 2025. szeptember elsején adta közre jelentését: világszerte minden hetedik 10–19 éves tapasztal mentális zavart; depressziót, szorongást és viselkedési rendellenességeket; az öngyilkosság a harmadik vezető halálozási ok a 15–29 évesek körében.

A kritikus állapot előidézésében sokan tartják bűnösnek a digitalizációt, különösen a közösségi platformokat, ezért a gyerekek iskolai eltiltását az eszközök és platformok használatától a helyeslő véleményekkel összhangban már több országban bevezették, amint azt *A szorongó nemzedék* (Haidt, 2025) című sikerkönyv is javasolta.

A 21. században a jövőkutatás a tudományok eredményeit és módszereit alkalmazza jövőképek konstruálására. A tudományos igényű és a fikciós művek megkülönböztetése mellett nyomós érveket lehet sorakoztatni, ez azonban nem jelenti, hogy ne lenne érdemes a jövőkép irodalmi, filmes, képzőművészeti megjelenítéseit bevonni a jövőkép megbeszéléseinek körébe. A fikciós művek inspirációt adhatnak a jövőről

való gondolkodásnak az oktatás világában is, a művek közvetítésével lendületet kap a kreativitás, bátorságot a fantázia. Egyes szerzők kifejezetten javasolják az oktatás jövőjét fantáziaképekkel, spekulatív fikciókkal megközelíteni. Ilyen projektet valósítottak meg az Edinburgh-i Egyetem hallgatói, akik az egyetem jövőjének elképzelt alternatíváit Tarot-kártyák formájában jelenítették meg, ezek közül kettő illusztrálja a jelen szöveget (Hrastinski, 2023; Bayne & Gallagher, 2021). A fikciók elemzésének útján akkor is érdemes lehet elindulni, ha nem osztjuk a lehetségestől elszakított képzelet követését és követelését.

A jövőkutatás bőséges irodalma további problémafelvetések hosszú sorára ad lehetőséget. A hallgatók felidézett írásaiban például csak érintőlegesen merültek fel a természeti fenntarthatóság oktatási összefüggései, pedig ez a terület is igényelné az értékütközések feltárását és túlzásoktól mentes elemzését. A technológia, a mesterséges intelligencia új fejleményeit folyamatosan, akár hónapról-hónapra érdemes figyelemmel kísérni és az oktatás szempontjai szerint mérlegelni. Ha az értékszempontokat tisztázó, mérlegelő megbeszélésekben közreműködnek az oktatás folyamatainak résztvevői, közöttük természetesen a pedagógusképzés hallgatói is, akkor nagyobb eséllyel kerülhető el, hogy ideálisnak vélt jövőképeket az érintettek meggyőződése ellenében törekednének elfogadtatni, és talán nagyobb valószínűséggel sikerül fontos kérdések megoldásában együttműködni.

Irodalomjegyzék

- Arisztotelész (1987). *Nikomakhoszi etika*. Európa Könyvkiadó.
- Arisztotelész (1984). *Politika*. Gondolat Kiadó.
- Bayne, S., & Gallagher, M. (2021). Near Future Teaching: Practice, policy and digital education futures. *Policy Futures in Education*, 19(5), 607–625. <https://doi.org/10.1177/14782103211026446>
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Costello, T. et al. (2024). Durably reducing conspiracy beliefs through dialogues with AI. *Science*, 385(6714). <https://doi.org/10.1126/science.adq1814>
- Csapó, B. (2000) Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, (50)2, 24–34.
- Elsner, M. & Atkinson, G. & Zahidi, S. (2025. 01. 13.). *Global Risks Report 2025*. World Economics Forum. *Global Risks Report 2025 | World Economic Forum*
- Európai Unió (2024). *Educational and Training Monitor 2024*. Hungary. <https://doi.org/10.2766/0621651>
- Haidt, J. (2025). *A szorongó nemzedék*. Corvina Kiadó.

- Heinich, N. (2020). A Pragmatic Redefinition of Value(s): Toward a General Model of Valuation. *Theory, Culture & Society*, 37(5), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0263276420915993>
- Heisenberg, W. (1927). Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinetik und Mechanik. *Zeitschrift für Physik*, 43., 172–198.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31–45. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00208>
- Holmarsdottir, H., Seland, I., & Hyggen, C. (2024). How Can We Understand the Everyday Digital Lives of Children and Young People? In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen, M. Roth (szerk.), *Understanding The Everyday Digital Lives of Children and Young People* (pp. 3–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9_1
- Hrastinski, S. (2023). Characteristics of Education Fiction. *Postdigital Science and Education*, 5, 516–522. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00400-0>
- Jackson, J. C. & Medvedev, D. (2024). Worldwide divergence of values. *Nature Communications*, 15. <https://doi.org/10.1038/s41467-024-46581-5>
- Jukes S, & Riley K. (2024). Experiments with a Dark Pedagogy: Learning from/through Temporality, Climate Change and Species Extinction (...and Ghosts). *Australian Journal of Environmental Education*, 40(2), 108–127. <https://doi.org/10.1017/ae.2024.12>
- IPSOS (2024). Educational Monitor. A 30-Country Ipsos Global Advisor Survey. (EM 2024). Ipsos Education Monitor 2024
- IPSOS (2025). Educational Monitor. A 30-Country Ipsos Global Advisor Survey. (EM 2025) Ipsos Education Monitor 2025
- The Lancet Child & Adolescent Health Editorial (2024) Course-correcting youth mental health care. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(10), 707. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(24\)00238-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(24)00238-4)
- Lorenz, E. (1993). *The Essence of Chaos*. University of Washington Press.
- Meadows, D. H., Meadows, D., Rander, J. & Behrens, W.W. (1972) *The Limits to Growth*. Potomac Associates.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L. & Randers, J. (2005). *Limits to Growth. The 30-Year Update*. EarthScan.
- Morus, T. (1516/1989). *Utópia*. Európa Könyvkiadó.
- Navarro, J. L. & Tudge, J. R. H. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology* 42, 19338–19354. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- OECD. (2025. 01. 23.) Trends Shaping Education 2025. (TSE) https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html
- Ricœur, P. (1976/1989). Ideológia és utópia. *Vigília*, 54 (3). 212–217.
- Schwartz, S. H. (2022). Understanding values: Schwartz theory of basic values. *Integration and Implementation Insights*. <https://i2insights.org/2022/05/10/schwartz-theory-of-basic-values/>

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, (2) 1. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Smart, J. M. et al. (2021). The Foresight Guide. Introduction to Foresight, Executive Edition: Personal, Team, and Organizational Adaptiveness. Foresight University. <https://foresightguide.com/>

Toffler, A. (1970). Future Shock. Bantam Books

UNESCO (2023). The Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation?hub=343>

UNESCO (2024) Global Education Monitoring Report. Monitoring SDG 4 | Global Education Monitoring Report - Reports (GEM)

Varga, J. (szerk). (2024). A közoktatás indikátorrendszere 2023. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

WHO (2025. 09. 01.) Mental health of adolescents.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Képek:

Az Edinburgh-i Egyetem Higher Education Futures projektjének a Tarot-kártyát átértelmező képei az egyetem jövőjének alternatív, extrém, elképzelt forgatókönyveit illusztrálják. Bayne, S., & Ross, J. & Gallagher, M. (2022) Higher Education Futures. University of Edinburgh. Booklet_Higher education futures.pdf

Az oktatási rendszer átalakulásának hatása a lemorzsolódásra

The Impact of the Transformation of the Education System on Early School Leaving

Frankné Mészáros Boglárka Fanni

*Pécsi Tudományegyetem OTNDI,
Csillagfürt EGYMI Tornanádaskai Tagintézménye
ORCID: 0000-0002-3290-9548*

Absztrakt

Napjainkban köztudott, hogy a közoktatási rendszerben végbemenő változások befolyásolják az iskolai képzésben részt vevő tanulók számát, végzettségét, ezáltal társadalmi beilleszkedését és munkavállalását, ezek a tényezők pedig összefüggést mutatnak az iskolai lemorzsolódással (Fehérvári, 2008; Kertesi & Kézdi, 2010; Liskó, 2003) és a korai iskolaelhagyással (Mártonfi, 2014). Az oktatási rendszer és a rendszerben bekövetkező változások minden európai uniós tagállamban nagy hatással vannak a korai iskolaelhagyási ráta változására (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021). Az Európai Unió tagállamai – köztük Magyarország – számára is nagy kihívást jelent a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése (Imre, Révész & Pajtókné, 2018; Európa, 2020). Tanulmányomban a hazai közoktatási rendszerben bekövetkezett változások és az iskolai lemorzsolódás közötti összefüggéseket kívánom bemutatni.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, iskolaelhagyás, közoktatás

Abstract

Based on the experience of recent years it is well known, that changes in the public education system have an impact on the number of students in school, their educational attainment, and thus their social integration and employment, and these factors are associated with early school leaving (Fehérvári, 2008; Kertesi & Kézdi, 2010; Liskó, 2003; Mártonfi, 2014). The education system and the changes in the system in all EU Member States have a major impact on the early school leaving rate (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021). Reducing early school leaving without the proper education is a major challenge for EU Member States, including Hungary (Imre, Révész & Pajtókné, 2018; Európa, 2020). In my study, I want to show the links between changes in the domestic public education system and early school leaving.

Keywords: early school leaving, public education

1. A közoktatási rendszer átalakulása

A közoktatás rendszere Magyarországon jelentős átalakulásokon ment keresztül a 20. század második felében, amelyek a társadalmi egyenlőség biztosítását célozták. Az egyenlő esélyeket kínáló közoktatási modell kialakítása, amely a legtöbb európai országban a második világháborút követően valósult meg, Magyarországon is fokozatosan kezdett kibontakozni (Kovai & Neumann, 2015). A közoktatás átalakulásának első szakasza a szelektív képzés időszakát ölelte fel, amelynek egyik alapvető célja a népiskolai oktatás tömeges elérhetősége és az analfabetizmus felszámolása volt. Ebben az időszakban a tankötelezettség 11-13 éves korig terjedt, és a tanulók többsége az alapfokú oktatás befejezését követően munkába állt (Kozma, 2006).

Ezt a szakaszt követte a demokratizálódás szakasza (1945 után). A közoktatás új irányvonalának alapjait a második világháború utáni reformok fektették le. 1945 augusztusában bevezették a nyolcosztályos általános iskolát, valamint a tankötelezettség kiterjesztését 14 éves korig, ami az alsó középfokú oktatás tömegessé válását eredményezte (Ferge, 2017). Az új oktatási modell célja az volt, hogy a korábbi szegregált közoktatási rendszert átalakítsák egy olyan rendszerré, amely az alsó és felső szintek közötti átjárhatóságot biztosítja, lehetőséget biztosítva mindenki számára a társadalmi mobilitásra és az oktatási szinteken való előrejutásra (Kovai & Neumann, 2015). Ebben az időszakban megkezdődött az állami iskolarendszer kialakítása is (Ferge, 2017). Hazánkban 1961-től 17 évre tolták ki a tankötelezettség időszakát, emiatt egyre többen maradtak az oktatási rendszerben, ennek következtében pedig az 1970-es évek második felétől tömegessé vált a középfokú továbbtanulás (Kozma, 2006).

Ezt az időszakot követte 1989-től az általános képzés szakasza. Ebben az időszakban a különböző nemzetközi kihívások (globalizáció, tömegesedés, migráció) kezelése az általános képzés előtérbe kerülését követelte meg. Az alapfokú oktatás dominánssá válásával a közoktatás társadalmi funkciója megváltozott (Kozma, 2012). Megkezdődött az oktatás módszertani liberalizációja (Ferge, 2017). A hangsúly a készségek és jártasságok kialakítására tevődött át, azaz kompetenciaközpontú lett (Kozma, 2012).

Megváltozott a közoktatáspolitikai, ez a politikai változás magába foglalta a közoktatás rendszerének más alapokra helyezését is (decentralizálás, szabványosítás, minőségbiztosítás, hatékonyság). Az oktatási intézmények fenntartása a helyi önkormányzatok irányítása alá került (Kozma, 2012). Az iskolák fenntartását az önkormányzatok anyagi helyzete határozta meg. A gazdasági érdekek miatt a kistelepülések iskoláit összevonták, a nagy létszámú összevont osztályokban az idegen falusi tanulók osztályközösséggé kovácsolása nagyon nagy kihívások elé állították a pedagógusokat. Ezen túl pedig a módszertan színesedésével tovább nőtt az oktatási rendszer szelektivitása, ami növelte a különbségeket a tanulók iskolához való hozzáféréseinek tekintetében is (Mészáros, 2013). A hátrányos helyzetű gyermekek általában olyan iskolákban tanultak, ahol az iskola társadalmi összetétele rosszabb volt, valamint ahová

több olyan gyermek járt, akiknek magatartási és tanulási problémái voltak (Hegedűs, 2020, 2024). Ezek a tényezők nehezítették, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek jobb eredményeket érjenek el (Hegedűs, 2019). 1996–97-től az állam az oktatás rendszerét felmenő rendszerben a *Nemzeti Alaptanterv* bevezetésével szabályozta, tehát nemcsak a finanszírozásban volt része, hanem egyre kizárólagosabban próbálta befolyásolni a közoktatásban végbemenő folyamatokat is (Kozma, 2012).

2. Az iskolai lemorzsolódás alakulása 2010-ig

Az Európai Unióhoz való 2004-es csatlakozás jelentős hatással volt a magyar oktatáspolitikára, mind szabályozási, mind gyakorlati szinten. A csatlakozás következtében Magyarország oktatási rendszere fokozatosan igazodott az EU közös célkitűzéseire. Ezek nyomán hangsúlyosabbá vált az egész életen át tartó tanulás, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztése, valamint az iskolai lemorzsolódás visszaszorítása. Az Európai Szociális Alapból és más támogatási programokból megvalósuló projektek többek között hozzájárultak az infrastruktúra fejlesztéséhez, a pedagógus-továbbképzésekhez, illetve a hátrányos helyzetű tanulók esélyeinek javításához (Halász, 2006). A rendszerváltástól kezdve 2009-ig a képzési idő növekedése, valamint a 18 éves korig tartó tankötelezettség hatására egyre többen és egyre hosszabb ideig vettek részt a középfokú oktatásban. Ezen arány növekedése pedig szorosan összefügg a lemorzsolódás növekedésével (Hörich & Bácskai, 2018). Az oktatási rendszer nem tudott megfelelően alkalmazkodnia a tanköteles korosztály változásához, ez pedig további negatív hatással volt az iskolai lemorzsolódásra (Hörich & Bácskai, 2018).

A 2006–2010 közötti időszakban határozott javulás volt megfigyelhető, amely a hátrányos helyzetű, gyengén teljesítő diákok tanulmányainak segítségét célzó programoknak (Útravaló program alprogramjai, Arany János Programok, „Utolsó padból” program, az Integrált Pedagógia Rendszer (IPR) létrehozása, tanodák támogatása) az eredménye (Mártonfi, 2014).

3. Az iskolai lemorzsolódás alakulása 2010-től

A 2010-es évtől a korai iskolaelhagyók arányának növekedése volt megfigyelhető, amit az előző időszak komplex szakpolitikai és fejlesztési tevékenységei – vagy azok leállítása és hiánya – okoztak (Mártonfi, 2014).

A 2010-ben bekövetkezett oktatáspolitikai irányváltás során államosították az iskolarendszert, ezzel együtt járt az iskolai autonómia korlátozása, bevezették a pedagóguséletpálya-modellt, központosították a tankönyvkiadást, valamint bevezették az egész napos oktatást és a mindennapi testnevelést (Polónyi, 2023). 2011-ben a korábbi közoktatási törvény helyébe lépett az új köznevelési törvény, amely jelentősen meg-

változtatta hazánkban az oktatásszervezést (Lőrincz & Antal-Fekete, 2022). Az új köznevelési törvény egyik legjelentősebb rendelkezése az volt, hogy 18 éves korról 16 éves korra szállította le a tankötelezettséget. Ezeknek a rendelkezéseknek az eredményeként a 15–19 évesek kb. 0,1%-a került ki az iskolarendszerből (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Az empirikus adatok alapján azonban a középfokú végzettség megszerzésének aránya nem mutat jelentős visszaesést, mivel a rendszerből korábban kilépő tanulók jellemzően azok közül kerültek ki, akik a reformot megelőzően is lemorzsolódtak volna a tankötelezettségi korhatár elérése után. Mindez arra utal, hogy a tankötelezettségi korhatár önmagában nem alkalmas a korai iskolaelhagyás érdemi mérséklésére; ennek hatékony kezelése komplex, több dimenzióra kiterjedő oktatáspolitikai beavatkozásokat igényel (Hermann, 2019).

Az iskolák elvesztették gazdasági, szervezeti és szakmai önállóságuk nagy részét, amikor 2013-ban központosították az oktatási intézmények fenntartását és irányítását, aminek keretében *Nemzeti Alaptanterv* és kerettantervek születtek (2001, 2012 és 2020). Ezek a részletesen előíró jellegű tartalmi szabályzások a helyi innovációk, továbbá a személyre szóló fejlesztés és differenciálás gátjává váltak (Nahalka, 2021). Ebben az időszakban azonban néhány pozitív irányú változást is láthattunk, mert az Útravaló program folytatódott, az egész napos iskola is próbálta növelni az iskolarendszer megtartó erejét, valamint bevezették a korai óvodáztatást (Mártonfi, 2014). Az Arany János Programok szintén támogatják a hátrányos helyzetű tanulók magasabb végzettséghez jutását és a családi hátrányok csökkentését (Szűcs et al., 2016).

2014-től az iskolarendszeren belül is nyomon követhetővé váltak a tanulói továbbhaladással kapcsolatos folyamatindikátorok (Fehérvári, 2015). Még ebben az évben megkezdődtek az intézkedések a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében. 2016-ban Magyarországon létrehoztak egy jelzőrendszert, amely a rizikófaktorokat figyelembe véve kiszűri a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat, ez „A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer” (Golwacz, 2020).

A statisztikai adatok alapján elmondható, hogy képzéstípus szerint nagy eltérések figyelhetők meg: a szakközépiskolákban a legmagasabb a lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya, a gimnáziumokban pedig a legalacsonyabb. Az iskolafenntartás alapján is különbség látható, a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóknak alacsonyabb az aránya az alapítványi, a magán és az egyházi iskolákban, míg az állami fenntartásokban magasabb az arányuk (Fehérvári et al., 2021). Ennek oka lehet az, hogy az egyházi intézmények sokkal jobban szelektálnak családi háttér alapján, így jobb az iskola társadalmi összetétele (Hegedűs, 2019). Hazánkban a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányában jelentős területi különbség is van, Észak-Magyarországon a legmagasabb a számuk, Közép-Magyarországon pedig a legalacsonyabb (Fehérvári et al., 2021), ezek a területi különbségek pedig magyarázhatóak az országon belüli társadalmi és gazdasági különbségekkel (Hegedűs & Sebestyén, 2019).

A 2019-ben bekövetkező koronavírus-járvány és a következtében kialakult oktatási helyzet negatív hatást gyakorolt a korai iskolaelhagyásra, a lemorzsoló-

dás arányának változására (Nahalka, 2021). Polónyi (2023) rávilágít, hogy hazánkban az iskolák elszigetelődtek a centralizált, dekoncentrált oktatásirányítási rendszer miatt. Ezen központi irányítás eredményeként nem tudtak megfelelően reagálni a helyi sajátos igényekre, nem voltak felkészülve az informatikával támogatott oktatásra. Ezzel kapcsolatban előtérbe kerül az esélyegyenlőség kérdése is: a COVID-19 miatt bevezetett távolléti oktatásba hogyan, és hány tanulónak sikerült bekapcsolódnia – Hermann (2020) tanulmányában megállapította, hogy az 5–8. évfolyamos tanulók körében minden ötödik diák akadályoztatva volt az online oktatáshoz való hozzáférésben. A különböző becslések (Czirfusz et al. 2020; Osváth-Papp, 2020) szerint a közoktatásban részt vevő diákok 15–20%-ának nem sikerült megfelelően bekapcsolódnia a képzés ezen formájába, ami miatt várhatóan tovább erősödik majd a különbség a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményei között (Nahalka, 2021).

4. Záró gondolatok

A tanulmány a közoktatáspolitikai változások tükrében mutatja be az iskolai lemorzsolódás alakulását a szelektív képzési szakasztól napjainkig. Röviden tárgyalja a közoktatási rendszer átalakulását, majd a változásokkal összefüggésben a lemorzsolódási ráta változását is. Az iskolai lemorzsolódás számos területen (társadalmi, gazdasági, egészségügyi stb.) beláthatatlan következményeket eredményez, amely a jelen és a jövő generációira egyaránt negatív hatással van, csökkentése csak komplex oktatáspolitikai, társadalmi és gazdasági beavatkozással, szoros együttműködéssel valósulhat meg eredményesen.

Irodalomjegyzék

- Bernát A. (2014). Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), *Társadalmi Riport*, 2014 (pp. 246–264.). TÁRKI.
- Czirfusz D., Misley H. & Horváth L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Európai Bizottság (2020). *Európa 2020*. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Fehérvári A. (szerk.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 31–47.
- Fehérvári A. & Szemerszki M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>

- Fehérvári A., Paksi B. & Széll K. (szerk.). (2021). Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ferge Zs. (2017). Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990–2015. (pp. 188–214.). Osiris.
- Golwacz M. (2020). Aki lemarad, az kimarad; Mit tesz a kormányzat a korai iskolaelhagyás ellen? Új Köznevelés, 76(9–10), 20–26.
- Halász G. (2006). Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 1., 3–25.
- Hegedűs J. (2014). Gyermekvédelem az iskolában. In A. Rácz (szerk.), Jó szülő-e az állam? [Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok 4] (pp. 327–343.). Rubeus Egyesület.
- Hegedűs R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány*, 7(1), 60–73. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.5>
- Hegedűs R. (2020). Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs R. (2024). Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény. Belvedere Meridionale Kiadó.
- Hegedűs R. & Sebestyén K. (2019). Eine Fallstudie über die regionalen Unterschiede der ungarischen Schülerleistungen. *Glottodidactica* 46(2), 55–74. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.2.04>
- Hermann Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In K. Fazekas et al. (szerk.): Munkaerőpiaci tükör 2018 (pp. 69–75.). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Hermann Z. (2020). Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? KRTK KTI.
- Hörich B. & Bácskai K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 133–156. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133>
- Imre A., Révész L. & Pajtókné Tari I. (2018). Megalapozó tanulmány a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez 1. kötet. Líceum Kiadó.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), Társadalmi Riport 2010 (pp. 371–407.). TÁRKI.
- Kovai M. & Neumann E. (2015). Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. *Educatio*, 24(4), 65–78.
- Kozma T. (2006). Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum.
- Kozma T. (2012). Oktatáspolitikai. [k.n.].
- Liskó I. (2003). Kudarcok a középfokú iskolákban. Oktatáskutató Intézet.
- Lőrincz B. & Antal-Fekete E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In T. Kolosi, I. Szelényi & I. Gy. Tóth (szerk.), Társadalmi Riport 2022 (pp. 207–223.). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working papers, 53. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

- Mártonfi Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
- Mészáros Gy. (2013). A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83, 77–91.
- Nahalka I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- Osváth A. & Papp Z. A. (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 2, 179–204.
- Polónyi I. (2021). Pandémiás oktatás. *Educatio*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.1>
- Polónyi I. (2022). A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kistérségek tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom*, 36(2), 123–140. <https://doi.org/10.17649/TET.36.2.3406>
- Polónyi I. (2023). Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*, 52(7–8), 872–897. <https://doi.org/10.18414/kszh.2023.7-8.872>
- Szűcs T., Kovács K. & Hegedűs R. (2016). „Megsimogatjuk és megöleljük és biztatjuk” – Felzárkóztatás és annak mérhetősége az Arany János Kollégiumi Program egy terepén. *Kapocs*, 15(69), 15–25.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

Az iskola szociális identitásban elfoglalt helye és a belső szükségletek által motivált távlati célok összefüggései

The Relationship Between the School's Role in Social Identity and Long-Term Goals Motivated by Internal Needs

Gurka Éva

ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola
ORCID: 0009-0009-1860-317X

Cziráky Fanni

*Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia
és Kommunikációtudomány Doktori Iskola*
ORCID: 0009-0005-3340-0523

Szabó Beáta

*PPKE BTK Fejlődés- és Klinikai
Gyermekelektan Tanszék
egyetemi adjunktus*
ORCID: 0009-0003-1729-3399

Bogdányi Réka

*Károli Gáspár Református Egyetem,
Pszichológiai Intézet*
ORCID: 0009-0008-6557-0473

Szemes Ágnes

*Károli Gáspár Református Egyetem,
Pszichológiai Intézet
egyetemi adjunktus*
ORCID: 0009-0005-0202-166X

Harsányi Szabolcs Gergő

*Károli Gáspár Református Egyetem,
Pszichológiai Intézet
tanszékvezető egyetemi docens*
ORCID: 0009-0008-9612-3975

Absztrakt

Az iskolai évek alatt, a serdülőkorban fejlődő szociális és személyes identitás vonatkozásában kerestünk olyan összefüggéseket kutatásunkban – alapul véve már feltárt, az iskolával mint szociális csoporttal történő azonosulás pozitív hatásait az iskolai teljesítményre, jólétre és tervekre –, melyek a fiatalok társadalmi integrációját segítve előnyösen hathatnak jövőjük alakulására. A szociális identitás tekintetében az azonosulás mérésére az iskola vonatkozásában kitöltött Kollektív Önértékelés Skálát, míg a személyes identitást illetően a hosszú távú, általános célok, tervek vizsgálatára a Rövidített Aspirációs Indexet használtunk. A 257 fős, 16–18 éves gimnazisták mintáján gyűjtött adatainkat elemezve az iskolával való azonosulás feltételezésünkkel egyezően, valóban nagyobb arányban kapcsolódott a teljesebb, egészségesebb működést eredményező intrinzik célokhoz, mint a mentális egészség számos indikátorához negatívan kapcsolódó extrinzik célokhoz. A szociális identitás vizsgálatának relevanciáját pilot vizsgálatunk eredményeinek fényében igazoltnak látjuk, és a kutatást a téma gyakorlati jelentősége miatt további változók beemelésével tervezzük folytatni.

Kulcsszavak: középiskola, szociális identitás, személyes identitás, azonosulás, aspiráció

Abstract

In our research focusing on the school years, we have searched for connections regarding the development of social and personal identity during adolescence, – based on the prior knowledge of the positive effects of identification with school as a social group on school performance, well-being and future plans – which can help their social integration and be beneficial for their future. In terms of social identity measurement in school we used the Collective Self-Esteem Scale, while we examined personal identity with the shortened version of the Aspiration Index focusing on long-term and general goals and plans. Analyzing our data collected from a sample of 257 middle school students aged 16-18, the identification with school was in line with our assumption, therefore it was related to a greater extent to intrinsic goals that resulted in more complete, healthier functioning than to extrinsic goals that were negatively associated with many indicators of mental health. We consider the relevance of the study of social identity to be justified in the light of the result of our pilot study, and due to the practical significance of the topic, we plan to continue the research by adding additional variables.

Keywords: middle school, social identity, personal identity, identification, aspiration

1. Bevezetés

Az egyéni és a szociális identitás formálódása a serdülőkor egyik releváns fejlődési feladatának tekinthető (Tarrant et al., 2001; Crocetti & Rubini, 2017). Egy (kortárs)csoport-hoz tartozás a társas fejlődésen túl a személyes identitás alakulásához, valamint az önbecsüléshez, a problémamegoldó készséghez is kapcsolódik (Tarrant et al., 2001; Tanti et al., 2011). Kaplan és Flum (2012) szerint az iskolai oktatás, a tudás szervezése és átadása nem választható el a diákok céljainak, világszemléletének, ebből adódóan pedig önismeretének, identitásának alakításától. Sőt, egyesek szerint (Sheppard et al. 2009; idézi Kaplan & Flum, 2012) az információátadás „előtt” szükségszerű a tanulók fejlődő identitásának fókuszba állítása annak érdekében, hogy az iskolából kikerülve meg tudjanak felelni a gazdasági körülmények kihívásainak.

A fejlődő szociális identitás tekintetében az iskolában teret kapnak a tanulás mellett a társas kapcsolatok, interakciók, ezáltal ez a közeg a valahová tartozás szükségletének kielégítését is szolgálja (Reynolds et al., 2015). Az iskolai sikerek ugyanakkor összefüggést mutatnak a tanulók bevonódásával, intézményhez való kötődésével, továbbá az iskolához kapcsolódó céljaival is (Szabó, 2019). A személyes identitás szempontjából az iskolai szocializáció elválaszthatatlan attól a folyamattól, ami Erikson (1991) elmélete szerint pozitív kimenet esetén a fiatal magáról mint másoktól megkülönböztethető „egyediről” alkotott egységes kép kialakulásával zárul.

Látható, hogy az iskolai közeg a tanulók személyes és szociális identitásának alakításán, a csoporttagságáról alkotott elképzeléseiken keresztül hatással van az iskolai teljesítményükre. Hatást gyakorol továbbá személyes identitásuk, önképük formálódására, értékrendszerük, jövővel kapcsolatos terveik, céljaik alakulására. Ennek a komplex folyamatnak releváns mediáló tényezője a szociális identitás. Az azonosulás

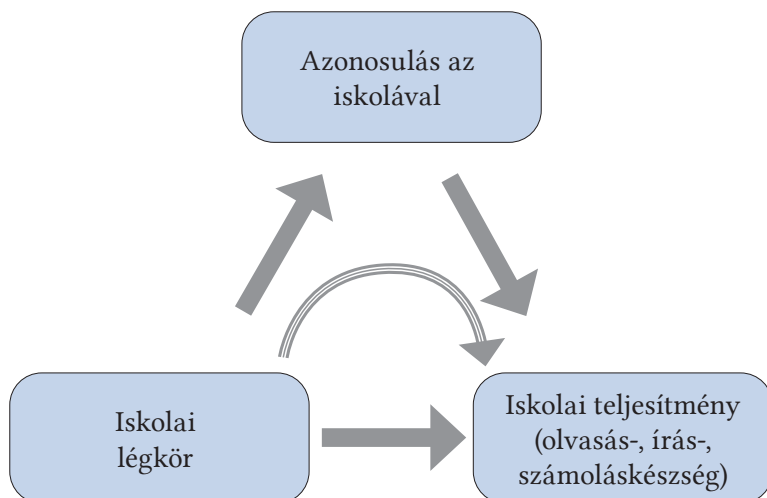
segít a pozitív szociális identitás fenntartásában (Tarrant et al., 2001), ami a fiatalok pszichés jóllétének, társadalmi integrációjának szempontjából egyaránt fontos. Kutatásunkban a szociális identitás tekintetében az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulást, személyes identitás tekintetében a távlati általános célokat, aspirációkat emeltük ki és vontuk vizsgálat alá. Feltételeztük, hogy ezen tényezők között pozitív irányú az összefüggés, és ez kihat az általános elégedettségre, valamint a szubjektíven megítélt társadalmi státuszra is.

1.1. Az iskolai közeg és az ezzel történő azonosulás szerepe a teljesítményben

A serdülőkor fizikai, kognitív és szociális tényezők terén számos változást hoz. A kognitív képességek változása a társas tapasztalatokkal, új szerepekkel, csoporttagságokkal összefüggésben alakítja a szociális identitást (Tanti et al., 2011). Ezen időszak kiemelt jelentőségű a csoportviselkedés szempontjából, ekkor kezd tudatosulni, mely csoportoknak vagyunk a tagjai (Crocetti & Rubini, 2017), s bár a szociális identitás életünk során folyamatosan formálódik, kialakulása jellemzően a fejlődés ezen szakaszához köthető.

Reynolds és mtsai (2015, 2017) a szociális identitás elméletének keretében az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közül az iskolai légkört és az iskolával való azonosulást azonosították kiemelt szerepűnek. A légkör az iskola értékrendjét, a tanár-diák és diák-diák kapcsolatokat, valamint a teljesítményorientáltságot – összességében az iskolai környezet társas aspektusait – fejezi ki. Az iskolával való azonosulás pedig arra utal, milyen mértékben érzi magát a diák az iskola közösségéhez tartozónak, és ez a csoporttagság milyen szerepet játszik az identitásában. Longitudinális vizsgálatukban szülők, pedagógusok és diákok az iskola tagjaira jellemzőnek tartott legfontosabb értékeket, viselkedéseket és tulajdonságokat gyűjtötték össze. Reynolds és mtsai (2017) az iskolai légkört az iskola mint csoport sajátosságain keresztül értelmezték. Eredményeik szerint az iskolával való azonosulás és elköteleződés – vagyis amikor a diákok önmagukat az iskola tagjaiként határozták meg – a pozitívan észlelt iskolai légkörrel együtt növelte a tanulói teljesítményt. Az eredmények rámutatnak, hogy a csoporttagság élményére építve az iskolai közösségek fejlesztése javíthatja a légkört, erősítheti az azonosulást, és ezzel a tanulói jelenlétet, teljesítményt és jóllétet is.

Maxwell és mtsai (2017) hasonló eredményre jutottak: több forrásból gyűjtött adataik szerint a szociális identitás kulcsszerepet játszik az iskolai légkör és a tanulói teljesítmény kapcsolatában. Elméleti modelljük objektív teljesítménymutatók, valamint diákok és tanárok beszámolóí alapján készült. A diákok légkörészlelése – a társadalmi státuszhoz hasonló erősséggel – mind az írásbeli, mind a matematikai teljesítményt előre jelezte, amit az iskolával való azonosulás mediált. A tanárok légkörészlelése szintén befolyásolta a diákok teljesítményét, ugyanakkor a pedagógusok iskolai azonosulása nem bizonyult meghatározónak. Az iskolával való azonosulás közvetlenül, valamint az iskolai légkör mediátoraként is hatott az írás- és számoláskészségekre (Reynolds et al., 2017) (1. ábra). Ez a mintázat középiskolások és egyetemisták körében is megjelent.



1. ábra: Az iskolai légkör, az iskolával való azonosulás, valamint a teljesítmény kapcsolatának elméleti modellje (Reynolds et al., 2017)

Az észlelt iskolai normák és a tanulói viselkedés (illetve teljesítmény) kapcsolatát befolyásolja, hogy az egyén mennyire azonosul az iskolai közösséggel, és ez az identitás milyen súllyal jelenik meg énképében. Erős azonosulás esetén a csoportnormák nagyobb hatást gyakorolnak a viselkedésre, míg gyenge kötődés mellett kevésbé érvényesülnek. Ennek gyakorlati jelentősége van mind a pozitív, mind a deviáns viselkedésformák megerősítésében. Például egy mértékletességet támogató kampány üzenete hatékonyabban befolyásolja a viselkedést, amennyiben az egyén számára fontos referenciacsoportra irányul, akikkel azonosul (Reed et al., 2007).

Az azonosulás folyamatát különböző elméleti megközelítések eltérően értelmezik (Roccas et al., 2008). A szociális identitás elmélete deperszonalizációs folyamatként írja le, melyben az egyén önmagát egy társas kategória tagjaként azonosítja, és a csoporthoz ezzel a kollektív identitással kapcsolódik a személyes viszonyok helyett. Ezt igazolja az ön-sztereotipizálás, amikor az egyén prototipikus csoportjellemzők mentén határozza meg magát, továbbá az ingroup preferencia, a saját csoport előnyben részesítése. A folyamatot olyan egyéni tényezők befolyásolják, mint az identifikáció mértéke, és a csoport észlelt entitativitása (Tanti et al., 2011).

Más megközelítés szerint az azonosulás azonban több komponensre bontható, melyek a viselkedés és a csoportnormák kapcsolatát eltérően alakítják. Roccas és mtsai (2008) négy dimenziót különítenek el: fontosság (a csoport énképben betöltött szerepe), elkötelezettség (a csoport javára irányuló motiváció), felsőbbrendűség (a saját csoport értékelése másokhoz képest) és tisztelet (a csoport normáinak, szimbólumainak és vezetőinek megbecsülése).

1.2. Fiatalok életcéljai és az iskolai szocializációs közeg kapcsolata

Az életvezetés alapja a tervezés és a célirányos cselekvés, amelyet a szocializáció során, tanulás és tapasztalat útján sajátítunk el. A jövőorientáció fejlődése jellemzően serdülőkorban kezdődik, amikor az időésszelés objektív és szubjektív dimenziói formálódnak (Fazekasné, 2013). E folyamatban az iskola mint másodlagos szocializációs közeg kiemelt szerepet tölt be.

Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elmélete a célok viselkedésszervező szerepéből kiindulva értelmezi a személyiség működését, az életcélokat pedig a humán alapszükségletekkel és alapértékekkel kapcsolja össze (V. Komlósi et al., 2006). Az elmélet szerint az intrinzik motivációk belső forrásból biztosítják az alapvető pszichológiai szükségletek – autonómia, kompetencia és kapcsolódás – kielégítését, így közvetlenül hozzájárulnak a pszichés jólléthez. Ezzel szemben az extrinzik motivációk külső elvárásokhoz kötődnek, ezért inkább közvetett vagy gátolt szükségletkielégülést eredményezhetnek, ami negatívan befolyásolhatja a jóllétet. Iskolai kontextusban ez azt jelenti, hogy a tanulás mozgatórugója lehet belső érdeklődés vagy külső nyomás és elvárás.

Az életcélok preferenciája jellegzetes mintázatban kapcsolódik a mentális egészséghez és az elégedettséghez. Az időperspektíva olyan kognitív-motivációs rendszer, amely befolyásolja az érzelmeket és a személyiségjellemzőket (Váriné, 2004). A jövőkép és az életcélok kutatásai gyakran összefüggésbe hozzák a pszichológiai jóllétet (Martos, 2010), valamint az iskolai motivációval és teljesítménnyel, hiszen a jövőre irányultság magasabb tanulási motivációval és jobb eredményekkel jár együtt (Dombi, 2018).

1.3. A felhasznált mérőeszközök elméleti alapjai

Vizsgálatunkban a jövőbeli állapotok reprezentációit mérő, az öndeterminációs elméletre épülő *Aspirációs Index kérdőívet* alkalmaztuk, amelyet Martos és mtsai (2006) adaptáltak és validáltak. Az eszköz az aspiráció fogalmára épül, vagyis olyan hosszú távú, általános célokra és törekvésekre, amelyek az alapvető emberi motívumokat fejezik ki, és így szorosan kapcsolódnak a személy aktuális viselkedéséhez és életvezetéséhez. Ez az általunk is használt skála két motivációcsoportban összesen hét alskálát különböztet meg. Az intrinzik motivációk által vezérelt aspirációk – amelyek a pszichológiai alapszükségletek kielégítését szolgálják – a személyes növekedés, a társas kapcsolatok és a társadalmi elköteleződés alskálákon jelennek meg. Az extrinzik motivációk ezzel szemben a külső tényezőkre épülnek, a belső szükségletek megvalósulását kevésbé támogatják; ezek a gazdagság, a hírnév és a jó megjelenés alskáláit alkotják (Martos et al., 2006; Szabó, 2019).

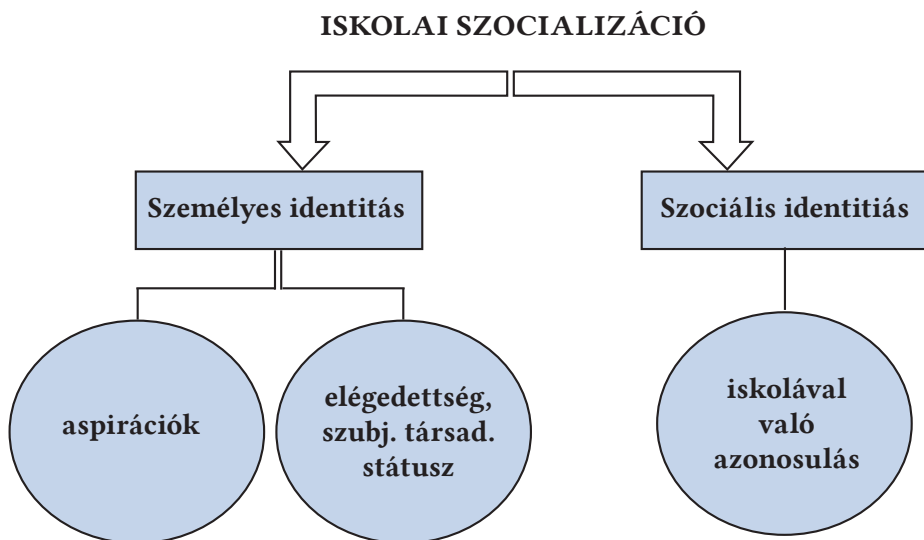
Az eltérő aspirációk különböző mértékben járulnak hozzá az elégedettséghez: a megfelelő célok kitűzése és megvalósítása pozitív kapcsolatban áll a szubjektív jólléttel és a boldogsággal (Brunstein et al., 2007; Pawlik, 2009; Kopp és Martos, 2011). A tervek,

célok alakításában pedig igen jelentősek a szocializációs tapasztalatok (Mester, 2013). Az aspirációk hangsúlya összefügg a szocioökonómiai státusszal: hátrányos helyzetben az intrinzik célok relatív fontossága csökken, miközben az extrinzik célok felértékelődnek, és a jövőperspektíva időbeli kiterjedése is szűkül (Martos, 2010; Szabó, 2019).

Az általános célok és életcélok a jövővel kapcsolatos elvárásokként az egyén és környezete kölcsönhatásában formálódnak, és szoros kapcsolatban állnak a testi-lelki jólléttel, valamint az élettel való elégedettséggel (Szabó, 2019). Míg az élettel való elégedettség szoros, pozitív kapcsolatban áll a szubjektív társadalmi státusszal (Diener & Diener, 1995). A magasabbnak ítélt, pozitívabban megélt egyéni társadalmi státusz magasabb önértékeléssel és elégedettséggel társul (Diener et al., 2010). Ezen változók gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy irányítják a viselkedést és a döntéshozatalt. A pozitív jövőkép hiánya, az extrinzik célok túlsúlya, valamint az alacsony önértékeléssel és elégedetlenséggel járó mintázatok fokozhatják a deviáns viselkedés kockázatát (Brunstein, 1993; Szabó, 2019).

1.4. Hipotézisek

Vizsgálatunkban a szociális identitás elméletéhez kapcsolódva, az iskolai közeg szocializációs aspektusát megragadva, a szociális és a személyes identitás néhány kiemelt eleme közötti kapcsolatokat igyekeztünk feltárni (2. ábra).



2. ábra: Vizsgált konstruktumok és mért változók (utóbbi szürkével jelölve) (Forrás: saját szerkesztés)

Arra kerestünk választ, hogy az iskolával történő azonosulás, identifikáció milyen viszonyban van a diákok jövőbeni általános céljaival, aspirációival. Hogyan viszonyul a szociális identitás a személyes identitás egyes összetevőjéhez (hosszú távú tervek, elégedettség, szubjektív társadalmi státusz) ebben az életkorban?

- I. Hipotézis: Az öndeterminációs elméletből kiindulva, azt az önkategorizáció-elmélettel kiegészített szociálisidentitás-elmélettel (Turner, 1985) összevetve arra számítottunk, hogy az iskolával történő azonosulás összefügg az aspirációkkal. Feltételeztük, hogy az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulás összetevői pozitívabb szubjektíven megélt társadalmi helyzettel és az intrinzik célok túlsúlyával járnak együtt.
 - a. Az intrinzik vágyak, a belső szükségletek kielégítésére irányuló motivációhoz feltételeztük, hogy pozitívan kapcsolódik az iskolával való azonosulás,
 - b. míg az extrinzik célok preferenciájához kevésbé (Deci & Ryan, 2000; Reynolds et al., 2015).
- II. Hipotézis: Nemi különbségeket vártunk a jövővel kapcsolatos elképzelésekben, aspirációkban (Jámbori, 2007; Martos et al., 2006; Szabó, 2019).
 - a. Azt vártuk, hogy a fiúk pozitívabban értékelik a jövőjüket, mivel a diszpozicionális optimizmus terén Szondy Máté (2009) tendenciaszerű különbséget talált a férfiak javára.
 - b. Az aspirációk esetében arra számítottunk, hogy a nők magasabb értékeket jelölnek az intrinzik célok (a fejlődés, a kapcsolatok és a társadalmi célok) esetében (Martos et al., 2006).

2. Módszer

2.1. Résztvevők

A vizsgálat célcsoportját 16–18 éves, középiskolás diákok képezték. Kérdőívünket 330 gimnáziumban tanuló, 10–11–12. évfolyamos diák töltötte ki. A vizsgálat résztvevői közül 31 fő 10., 2010 fő 11. és 89 fő 12. osztályba jár, életkori átlaguk 17,07 év (szórás: 1,10). Nemi megoszlásuk kiegyenlítettnek mondható (155 fiú és 171 lány).

2.2. Eszközök

A kutatásban alkalmazott kérdőívek két fő témakört fedtek le: a serdülők kollektív identitását és jövőbeli aspirációit. A mérőeszközök között hazánkban is validált skálák, valamint a témához illeszkedő egyéni kérdéssorok szerepeltek. Az 1. táblázat összefoglalja az önkitöltős kérdőív elemeit és a vizsgálatban mért változókat.

A vizsgált változók	Alkalmazott mérőeszközök
Aspirációk, életcélok	Rövidített Aspirációs Index (Martos et al., 2006)
Kollektív identitás, azonosulás	Kollektív önértékelés skála (Kiss, 2006, 2012)
Elégedettség	Elégedettség, lehetőségek, akadályok megítélésére vonatkozó kérdések
Demográfiai adatokra vonatkozó kérdések	

1. táblázat: A vizsgálat során felhasznált mérőeszközök (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.1. Rövidített Aspirációs Index

A hosszú távú, általános célok felmérésére az *Aspirációs Index rövidített*, 14 tételes változatát (Martos et al., 2006) használtuk. A mérőeszköz az intrinzik (fejlődés, kapcsolatok, közösségi elkötelezettség), extrinzik (gazdagság, hírnév, jó megjelenés), illetve az egészséggel kapcsolatos motivációkat térképezi fel. A kérdőívben a 7 céltípushoz 2-2 tétel tartozik, melyeket példákkal a 2. táblázat szemléltet. Az Aspirációs Mutató az intrinzik és az extrinzik célok különbségét mutatja.

Skála	Motiváció típusa	Példa item
Gazdaság	Extrinzik	Nagyon gazdag ember legyek
Személyes növekedés	Intrinzik	Fejlődjek és új dolgokat tanuljak
Hírnév	Extrinzik	Sokan ismerjék a nevemet.
Tartalmas emberi kapcsolatok	Intrinzik	Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok.
Jó megjelenés	Extrinzik	Mindig fiatalos maradjak (elrejtve az öregedés jegyeit).
Társadalmi elkötelezettség	Intrinzik	A társadalom jobbá tételéért dolgozzak.
Egészség	Intrinzik	Fizikailag egészséges legyek

2. táblázat: Aspirációs Index rövidített változatának skálái motiváció típusa szerint példával (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.2. Kollektív Önértékelés Skála

Az iskolával való azonosulást a *Kollektív Önértékelés Skála* segítségével vizsgáltuk (Kiss, 2006, 2012). A 12 tételes, 5 fokú Likert-skálán értékelendő mérőeszköz négy alskálát tartalmaz (Személyes kollektív önértékelés, Nyilvános kollektív önértékelés, Azonosulás, Tagság értékelése). Az alskálák jelentéstartalmát a 3. táblázatban ismertetjük. Hazai adaptációját Kiss (2006, 2012) végezte Luhtanen és Crocker (1992) skálája alapján, aminek 2-2 tételből álló alskáláit egy-egy harmadik tétellel egészítette ki. A skála tételei különböző társadalmi kategóriákhoz való viszony mérésére szolgálnak, az adott kategória – jelen esetben a tanuló iskolája – megnevezésének behelyettesítésével.

Személyes kollektív önértékelés	az egyén büszkeség- vagy szégyenérzete a csoporttal kapcsolatban,
Nyilvános kollektív önértékelés	a csoport külső megítélése (a válaszadó szerint mások mennyire tartják nagyra a csoportját),
Azonosulás	az egyén identitását mennyire határozza meg a csoporttagsága,
Tagsági értékelése	az egyén mennyire tartja magát a csoport hasznos tagjának

3. táblázat: Kollektív Önértékelés Skála alskáláinak jelentéstartalma (Forrás: saját szerkesztés)

2.2.3. Társadalmi státusz szubjektív megítélése

Az elégedettség változójával összefüggésben a személyes helyzetet, az egyén szubjektív társadalmi státuszának megélését a *Cantrill-létra* (Havasi, 2009) módszeréhez hasonlóan mértük: a serdülők egy tízfokú skálán értékelték saját társadalmi pozíciójukat, ahol a 10 a legmagasabb, a 0 pedig a legalacsonyabb státuszt jelölte. Emellett ötfokú skálán mértük a jelenlegi életszínvonallal való *elégedettséget*, valamint a hasonló korúakhoz viszonyított *lehetőségek* és *akadályok* szubjektív megítélését.

2.3. A vizsgálat leírása

Az adatgyűjtés 2017 szeptembere és 2019 májusa között zajlott kényelmi mintavétellel. A reprezentativitás növelése érdekében BA-s hallgatókat is bevontunk a folyamatba, akik volt középiskoláikban végeztek adatfelvételt. Ennek köszönhetően az ország több gimnáziumából sikerült adatokat gyűjtenünk. A középiskolák vezetőit előzetesen tájékoztattuk, és írásos engedélyüket követően történt az adatfelvétel. A diákok szülei informált beleegyező nyilatkozatot írtak alá, a kitöltők pedig külön tájékoztatót

kaptak; a dokumentumokat az anonim kérdőívektől elkülönítve tároltuk. A kérdőív-csomagot a tanulók papíralapon, tanóra keretében, önállóan töltötték ki az osztálytermekben. Kérdések esetén a vizsgálatvezető segítséget nyújtott. A kitöltés átlagosan 30 percet vett igénybe.

3. Eredmények

Az adatelemzést adattisztítás előzte meg, amelynek során kizártuk azokat a résztvevőket, akiknek a demográfiai adatai vagy tesztkitöltései hiányosak voltak. A tisztított adatbázis alapján 257 fő adatait vontuk be a további elemzésekbe. A változókat normál eloszlás szempontjából Kolmogorov–Szmirnov-próbával vizsgáltuk. A próba eredményei szerint a változók nem normál eloszlásúak, ezért az elemzések során nonparametrikus próbákat használtunk a továbbiakban.

3.1. Aspirációk nemek szerinti különbségei

Az adatbázisban először a részt vevő személyek demográfiai jellemzőinek összefüggéseit elemeztük a skálák által vizsgált pszichológiai konstruktumokkal.

A Rövidített Aspirációs Index kérdőív kiértékelése során több nemek közti különbséget tárt fel a Mann–Whitney-próba bizonyos alskálák mentén, vagyis a preferált célok tekintetében eltérést találtunk. A megkérdezett fiúknál szignifikánsan magasabb skálaátlagokat találtunk a mentális egészséggel pozitív összefüggést mutató intrinzik motiváció esetén, valamint az intrinzik célokhoz kapcsolható Társadalom alskálánál, továbbá a Gazdagság alskálánál, a lányoknál ugyanakkor a Kapcsolatok alskálát találtuk hangsúlyosabbnak. A nemenként szignifikánsan különböző skálaértékeket a 4. táblázatban jelenítettük meg.

	Aspirációs Index	Intrinzik motiváció	Gazdagság alskála	Kapcsolatok alskála	Társadalom alskála
U	6694.00	6196.00	6576.50	6437.00	6730.50
Z	-2.22	-3.10	-2.46	-3.15	-2.20
p	0.027	0.002	0.014	0.002	0.028

4. táblázat: Aspirációs Index kérdőív nemenként szignifikánsan különböző alskálái (Forrás: saját szerkesztés)

3.2. Saját társadalmi státusz megítélésének összefüggései

A szubjektív társadalmi státusszal összefüggésben mért életszínvonallal való elégedettség (Elégedettség) összefüggést mutatott az apa iskolai végzettségével, a saját hellyel, az észlelt akadályokkal, a hasonló korúakhoz viszonyított lehetőségek pedig kapcsolódtak az apa és az anya iskolai végzettségéhez, valamint az apa munkahelyéhez. Az észlelt akadályok legalább gyenge, de szignifikáns korrelációt jeleztek az évfolyammal, a lakóhellyel és az anya iskolai végzettségével. A kapcsolatok erősségét az 5., 6. és 7. táblázat tartalmazza.

Elégedettség		Apa iskolai végzettsége	Saját hely	Akadályok
	r	0.14	0.25	0.20
	p	0.025	0.000	0.001
	N	257	257	257

5. táblázat: Szignifikáns korrelációk életszínvonallal való elégedettséggel (Forrás: saját szerkesztés)

Lehetőségek		Apa iskolai végzettsége	Apa munkahelye	Anya iskolai végzettsége
	r	0.20	0.19	-0.17
	p	0.002	0.002	0.005
	N	257	257	257

6. táblázat: Lehetőségek az életben szubjektív megítélésének szignifikáns korrelációi (Forrás: saját szerkesztés)

Elégedettség		Évfolyam	Lakóhely	Anya iskolai végzettsége
	r	0.16	-0.19	0.16
	p	0.009	0.002	0.012
	N	257	257	257

7. táblázat: Akadályok, nehézségek változó statisztikailag releváns korrelációi (Forrás: saját szerkesztés)

3.3. Kollektív Önértékelés Skála összefüggései

A vizsgált mintában a Kollektív Önértékelés Skála Azonosulás alszkálája gyenge, de szignifikáns korrelációt mutatott a diákok által észlelt, életben elérhető *lehetőségek* mértékével, amelyet egy ötfokú, fordított Likert-skálán értékelték ($r(256) = -0,16$, $p = 0,012$). Az erősebben azonosuló – vagyis az iskolai csoporttagságot identitásuk szempontjából fontosabbnak tartó – fiatalok több lehetőséget láttak maguk előtt.

A Kollektív önértékelés és Aspirációs Index összefüggéseit tekintve számos pozitív irányú korrelációt találtunk, melyeket a 8. táblázatban közlünk. A személyes kollektív önértékelés kapcsolatban van az intrinzik motivációval, a hírnévvel és a társadalommal, míg az azonosulás az intrinzik motivációval, a hírnévvel, a kapcsolatokkal, a tagság értékelése pedig az intrinzik motiváció mellett a személyes növekedéssel és a társadalommal. Ezek összegezve arra utalnak, hogy elsősorban a tanulók intrinzik motivációit növeli az iskolával mint szociális csoporttal való azonosulás.

		Kollektív önértékelés			
		Személyes kollektív önértékelés	Nyilvános kollektív önértékelés	Azonosulás	Tagság értékelése
Aspirációs Index	Aspirációs index	r	0.053	-0.052	-0.021
		p	0.396	0.411	0.738
		N	255	256	256
	extrinzik motiváció	r	0.065	0.047	0,141
		p	0.305	0.456	0,024
		N	255	256	256
	intrinzik motiváció	r	0,167	0.011	0,168
		p	0,007	0.864	0,007
		N	255	256	256
	hírnév	r	0,161	0.05	0,205
		p	0,01	0.476	0,001
		N	255	256	256
	személyes növekedés	r	0.11	-0.02	0,132
		p	0.079	0.809	0,035
		N	255	256	256
	kapcsolatok	r	0.04	-0.10	0,162
		p	0.492	0.113	0,01
		N	255	256	256
	társadalom	r	0,197	0.11	0,125
		p	0,002	0.086	0,045
		N	255	256	256

8. táblázat: Aspirációs Index és Kollektív Önértékelés Skála összefüggései – szürkével a szignifikáns összefüggések, sötétebb szürkével a stabil gyenge lineáris kapcsolatok jelöltek (Forrás: saját szerkesztés)

4. Megvitatás

Kutatásunk a személyes identitáshoz kapcsolódva az életcélok, az általános elégedettség és a szubjektív társadalmi státusz vizsgálata mellett az iskolával való azonosulásra, vagyis az iskolai csoporttagságból származó társas énrészre, szociális identitásra is fókuszált. Vizsgálatunkban az identitás ezen aspektusa szerepelt az iskola értékrendjének, valamint a tanár-diák viszony, a társas kapcsolatok feltárása helyett Reynolds és mtsai (2015) modelljéhez képest, akiknek kutatási eredményeiből kiindulva hipotéziseinket megfogalmaztuk.

Az általunk vizsgált középiskolás mintán az azonosulás pozitívan kapcsolódott a lehetőségek szubjektív értékeléséhez (Smith & Hoy, 2007). Az öndeterminációs elmélettel egybevetően az intrinzik aspirációk összefüggést mutattak az azonosulás változójával. A szubjektív társadalmi helyzet megítélésével összefüggő változók elemzése azt mutatta, hogy az életkor előrehaladtával a serdülők egyre kisebb mobilitási lehetőséget érzékelnek. Hasonló tendenciát figyelt meg Mester (2013) is, aki kimutatta, hogy az idősebb serdülők céljai időben szűkebbek és konkrétabbak, vagyis a tervek közelebbiek, kontrollálhatóbbak és realisabbak. A nemi különbségek vizsgálatunkban megerősítették a korábbi eredményeket: az aspirációk és jövőbeli tervek tekintetében a fiúk és lányok között eltérések mutatkoztak (Szabó, 2019). Ezek a mintázatok a nemi sztereotípiákkal is összhangban voltak: a fiúk számára fontosabbnak bizonyult az anyagi jólét, míg a lányok esetében a kapcsolatok jelentősége emelkedett ki.

Vizsgálatunk releváns kérdésekre irányította a figyelmet, ugyanakkor bizonyos korlátokkal is rendelkezik. Maxwell és mtsai (2017) az iskolai légkör operacionalizálásakor az iskola értékrendjét, a tanár-diák viszonyt és a társas kapcsolatokat is bevonták elemzésükbe. A jövőbeli kutatásokban ezeknek a változóknak a beemelését mi is lényegesnek tartjuk.

A változók közötti összetett kapcsolatok feltárásához a jövőben szükség van további, hazai viszonyokra adaptált mérőeszközök alkalmazására, az önbevalláson alapuló kérdőíves módszerek kiegészítéseként (Kaplan & Flum, 2012). Emellett komplexebb statisztikai elemzéseket is tervezünk. Mivel a jelenlegi minta hasonló társadalmi státuszú és iskolázottságú serdülőkől állt, a későbbi kutatásokban heterogénebb minták bevonását tartjuk fontosnak. Pilotjellegű eredményeink mindazonáltal rámutatnak a kutatási kérdés jelentőségére, ezért a vizsgálat folytatását tervezzük.

Az iskolai teljesítményt alakító szociálpszichológiai konstruktumok feltárása az elméleti mellett jelentős gyakorlati vonatkozással rendelkezik. Reynolds és mtsai (2015) vizsgálatait az öndeterminációs elmélet irodalmával összevetve elmondható, hogy az intrinzik motivációs célok hangsúlya az iskolai intézményi nevelés szempontjából kívánatos cél lehet, ha figyelembe vesszük ezek pozitív hatásait. Emellett a szociális identitás szerepét szem előtt tartva azt az üzenetet fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolák számára az azonosulás, a „Mi”-tudat erősítése hatékony ösztönzője lehet a teljesítmény növelésének (Reynolds et al., 2015, 2017). Ennek a folyamatnak az első lépése lehet a normák, célok tisztázása, explicitté tétele: Mi milyen iskola vagyunk, mi

a célunk? De erősíti az azonosulást az is, ha az iskola tagjai, csoportjai azt érzik: értékeli, tiszteletben tartják őket, hallathatják a hangjukat, és mivel az iskolai teljesítmény fontos meghatározója az iskolával történő azonosulás, hogy a diák „közel érezze magát” az iskolához, ennek támogatására egy gyakorlati programot is kidolgoztak. Az ASPIRe modell (Actualizing Social and Personal Identity Resources) a szociális identitás elméletén alapuló, 4 szakaszból álló csoportfeladat, melynek során a résztvevők összegyűjtik a csoportjukat meghatározó társas identitás kategóriákat, továbbá célokat határoznak meg ezek számára (Haslam et al., 2003).

Irodalomjegyzék

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1061>
- Brunstein, J. C., Maier, G. W., & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (szerk.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (pp. 270–304.). Kohlhammer.
- Crocetti, E., & Rubini, M. (2017). Communicating Personal and Social Identity in Adolescence. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.482>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2010). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (szerk.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 187–194.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Dombi E. (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövőorientációs mérőeszköz kidolgozása [PhD-disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.9798>
- Erikson, E. H. (1991). A fiatal Luther és más írások. Gondolat Kiadó.
- Fazekasné Fenyvesi M. (2013). Orientációs képességek fejlesztésének módszertana. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Haslam, S. A., Eggins, R. A. & Reynolds, K. J. (2003). The ASPIRe model: Actualizing social and personal identity resources to enhance organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(1), 83–114. <https://doi.org/10.1348/096317903321208907>

- Havasi V. (2009). Az értékrend és életminőség összefüggései [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Jámbori Sz. (2007). Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket? SzEK. JGYF Kiadó.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.005>
- Kiss P. (2006). Az önértékelés, elégedettség és identitás személyes és társadalmi vetületei. In P. Kiss (szerk.), *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata* (pp. 3–60.). ELTE Társadalom és Nevelépszichológiai Tanszék. Kézirat.
- Kiss P. (2012). Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: Egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvető erői? In M. Fülöp & É. Szabó (szerk.), *A pszichológia mint társadalomtudomány* (pp. 353–370.). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kopp M. & Martos T. (2011). A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jólét, életminőség viszonya. *Magyar Pszichofiziológiai és Egészséglelektani Társaság*.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302–318. <https://doi.org/10.1177/0146167292183006>
- Martos T. (2010). Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban [PhD-disszertáció]. Semmelweis Egyetem.
- Martos T., Szabó G., & Rózsa S. (2006). Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 171–191. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.2>
- Maxwell, S. et al. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mester D. (2013). A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Pauwlik Zs. O. (2009). Szubjektív értékkategóriák és vallásosság/spiritualitás mint a mentális egészség meghatározó faktorai főiskolai hallgatóknál [PhD-disszertáció]. Debreceni Egyetem.
- Reed, M. B., Lange, J. E., Ketchie, J. M., & Clapp, J. D. (2007). The relationship between social identity, normative information, and college student drinking. *Social Influence*, 2(4), 269–294. <https://doi.org/10.1080/15534510701476617>
- Reynolds, K. J. et al. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Reynolds, K. J. et al. (2015). Does education really change us? The impact of school-based social processes on the person. In K. J. Reynolds & N. R. Branscombe (szerk.), *Psychology of change: Life contexts, experiences, and identities* (pp. 170–186.). Psychology Press.

- Roccas, S. et al. (2008). Toward a unifying model of identification with groups: Integrating theoretical perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 280–306. <https://doi.org/10.1177/1088868308319225>
- Sheppard, S., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. Jossey-Bass.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556–568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Szabó B. (2019). *Értékek és jövőkép: Serdülők kognitív konstruktumai eltérő szocializációs körülmények függvényében*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szondy M. (2009). *Optimizmus, pesszimizmus, egészség és magatartás* [PhD-disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555–567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Tarrant, M. et al. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(5), 597–609. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0392>
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. In E. J. Lawler (szerk.), *Advances in group processes: Theory and research* (2. kötet, pp. 77–122.). JAI Press.
- V. Komlósi A., Rózsa S., Bérdi M., Móricz É., & Horváth D. (2006). Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(2), 237–250. <https://doi.org/10.1556/mpszle.61.2006.2.2>
- Váriné Szilágyi I. (2004). A jövőorientáció kutatása a szociálpszichológiában. *Pszichológia*, 24(4), 429–452.

Jegyzetek a Család Évszázadáról – gyermekek és idősök esélye – 1. rész

Notes on the Century of the Family – Opportunities for Children and the Elderly – Part I

Dr. Kozma Gábor

PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
főiskolai tanár, kutatóprofesszor
ORCID: 0009-0005-4988-7954

*„Gyermekkoromban úgy beszéltem, mint a gyermek,
úgy gondolkoztam, mint a gyermek, úgy ítéltam, mint a gyermek.
De amikor elértem a férfikort, elhagytam a gyermek szokásait.
Ma még csak tükörben, homályosan látunk, akkor majd színről színre.”*
(1Kor, 11-12)

Absztrakt

A Gyermekek Évszázada (Pukánszky, 2000) után jön az idősök évszázada? Miként képes a fenyegető népesedési helyzetben a társadalmi működőképességet támogatni az a kétirányú igyekezet, amely egyrészt a születésszámok csökkenésének megállítását, másrészt az arányukban is növekvő időskorúak aktivitását célozza? Kellő figyelmet kapnak-e a gyermekek mellett az idősök? Mi a szerepe a „Család Évszázadában” a nevelésnek és az oktatásnak?

A posztmodern utáni társadalomban (Nádor, 2024) a gyermekek és az idősök egyszerre radikalizálódott helyzetében nem magától értetődő egy holisztikus választ keresni, így a megoldás az átfogó ökológiára épülő átfogó nevelésre hárul. Erre az ENSZ dokumentumai mellett Ferenc pápa Globális Nevelési Paktuma és Globális Családpaktuma is (Pope Francis, 2023a) felhívta a figyelmet. Ebben meghatározó szerepük van az egyetemeknek és a nevelés intézményeinek (Kozma, 2024a).

A családi, a köznevelést és az időskori aktivitást (Bajusz & Virágh, 2023) támogató edukáció összehangjához új kompetenciákat, sőt „nevelői karizmákat” (Pope Leo, 2025b) kell azonosítani. A Beavers–Timberlawn-féle „családikompetencia-modell” (Beavers & Hampson, 2000) követve a jelen tanulmány az „átfogó családi kompetenciát” vezette be (CFC). Ez a családi nevelés állapotát végső soron a vágyott és megszületett gyermekek számának több összetevőből eredő indikátoraival jellemzi. Az I. rész most a gyermekkor, a II. rész majd az időskor kompetenciáit és intergenerációs viszonyait tárgyalja.

Kulcsszavak: átfogó nevelés, nemzeti nevelés, keresztény nevelés, Ferenc pápa, XIV. Leó pápa, kompetencia, remény, karizma, család, gyermekvédelem

Abstract

After the Century of Children (Pukánszky, 2000), will there be a century of the elderly? In the face of a threatening demographic situation, how can the two-pronged effort to halt the decline of birth rates and increase the activity of the growing proportion of elderly people support the functioning of society? Are the elderly receiving sufficient attention alongside children? What is the role of upbringing and education in the "Century of the Family"?

In post-postmodern society (Nádor, 2024), with children and the elderly both in a radically changed situation, it is not self-evident to seek a comprehensive answer, so the solution lies in comprehensive education based on comprehensive ecology. In addition to UN documents, Pope Francis' Global Education Pact and Global Family Pact (Pope Francis, 2023b) have also drawn attention to this. Universities and educational institutions have a decisive role to play in this (Kozma, 2024a).

New competencies and even 'educational charisma' (Pope Leo, 2025b) need to be identified in order to harmonize education that supports family, public education, and activities for the elderly (Bajusz & Virágh, 2023). Following Beavers and Timberlawn's 'family competency model' (Beavers & Hampson, 2000), this study introduces the concept of 'comprehensive family competency' (CFC). This ultimately characterizes the state of family education with indicators derived from multiple components of the desired and actual number of children. Now in Part I the competencies and intergenerational relationships of childhood will be discussed, while Part II will discuss those of old age.

Keywords: comprehensive education, national education, Christian education, Pope Francis, Pope Leo XIV, competence, hope, charisma, family, child protection

1. A társadalmat éltető nevelés

Az Ellen Key (Key, 1976) által a gyermek évszázadának nevezett 20. század (Pukánszky, 2000) után jön az idősök évszázada? Miként képes összhangba kerülni a 21. századi kontinentális, sőt globális válsággal fenyegető népesedési helyzetben az a két irányból is ható igyekezet, amely a társadalmi működőképesség érdekében egyrészt a születésszámok csökkenésének megállítását, másrészt a növekvő létszámú, arányú időskorú népesség aktivitásának támogatását célozza? A hazai és az európai népesség öregedése, vagyis az idősök arányának növekedése és a fiatalok arányának egyidejű csökkenése tartós folyamat. A KSH adatai szerint 2006-ban fordult meg az arány, amikortól a 0–14 évesek korosztályának arányát a 65 év felettek aránya már meghaladta (KSH, 2025a).

Az ENSZ Bécsi Információs Szolgálatának 2007-es jelzése szerint a világon a 60 évesek és a fölöttiek aránya a 2007-es 672 milliőről (10 %) 2050-re 2 milliárdra (22%), vagyis több mint duplájára növekszik, tehát minden ötödik ember idős lesz. (ENSZ, 2007). Ezt a folyamatot Erdő Péter bíboros is kiemeli *A család Isten tervében* címmel 2011-ben kiadott kötetében. (Erdő, 2011, 22.)

1.1. A gyermekekre és idősekre együttesen irányuló figyelem kora

Bekövetkezett az idősek évszázada, de a társadalom részéről a gyermekek korszaka után ez sem kapott kellő figyelmet. A posztmodern utáni társadalomban (Nádor, 2024)¹ nem magától értetődő a gyermekek és az idősek egyszerre radikalizálódott helyzetében átfogó, sőt globálisan működőképes választ keresni, így a reflexió és a megoldás a nevelésre hárul. Az ökológiai válságként bejelentkezett, mára minden emberre kiterjedt gazdasági és szociális, de lényegében kulturális alapú válságban ez sosem látott intenzitású feladat.

Erre az ENSZ-szel együtt olyan szentszéki dokumentumok is felhívták a figyelmet, mint a Ferenc pápa által jegyzett Globális Nevelési Paktum (Pope Francis, 2019) és a Globális Családpaktum (Pope Francis, 2023c). Az ezeket megvalósító társadalmi összefogásban (Pope Francis, 2023a) meghatározó szerepük van az egyetemeknek és a nevelés intézményeinek. (Kozma, 2024). XIV. Leó pápa a „*Disegnare nuove mappe di speranza*” (*Rajzoljuk meg a remény új térképeit*) című apostoli buzdításában² fejtegette ki azt, hogy a keresztény nevelésnek sürgősen reagálnia kell az alapvető oktatást gátló nevelési válságokra, amelyeket a háború, a migráció, az egyenlőtlenség és a szegénység okoznak. (Pope Leo, 2025b, Preambulum 1.3.)

Már a Globális Nevelési Paktum is célul tűzte ki a globális válságokban való helytálláshoz tartozó újabb kompetenciák alakítását, elsősorban a gyermekkorban, de az élethosszig tartó nevelés eszméjének megfelelően is. A Globális Családpaktum céljaival is összhangban vannak a családi életre nevelésnek Bagdy Emőke és Pécsi Rita által együttesen kifejlesztett újabb kompetenciái: egyrészt a háztartási közösség kialakításának (a családba indítás személyiségfejlesztő és szexualpedagógiai programja; a családi jövőre mint élethivatásra nevelés; érzelmi nevelés); másrészt az egészségnevelésnek a kompetenciái (beleértve a több életkoron át végzett szexuális nevelést is, a kiteljesedő szexualitásnak mind a négy dimenziójára – szellemi, erotikus vagy lelki, testi, spirituális) (Bagdy & Pécsi, 2024). További kompetenciákként azonosíthatóak a kulturális, a szociális, az intergenerációs, az átfogó ökológiai, a nemzeti és hazafias nevelési, bűnmegelőzési, interkulturális kompetenciák.

1.2. A jó családi működés szerepe

A „család évszázadának” az inter- és multigenerációs fejlesztések tükrében való tárgyalása megalapozza a nevelés jó gyakorlatainak gyarapítását. Cél hozzájárulni an-

¹ Lásd Nádor, K. Zs. kötetét (2023-as és 2024-es kiadások), valamint Kiss Endre: *Posztmodern társadalom – neoliberális globalizáció* címmel 2022. októberben közzétett írását, aminek eredetije egy 2008-as tanulmánykötetben jelent meg *Változás és jövő a globalizációelmélet aktuális szövegösszefüggéseiben*. In: Változás és jövő. Tanulmánykötet. Szerk.: Nováky E. Püski Kiadó, 2008. pp. 71-120.

² Leó pápa 2025. október 27-én írta alá és 28-án tette közzé *Disegnare nuove mappe di speranza (Rajzoljuk meg a remény új térképeit)* kezdetű apostoli levelét, amely a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat 60. évfordulója alkalmából jelent meg.

nak a feltérképezéséhez, hogy miként válhat a 21. század a család évszázadává, ami a gyermekek és az idősek, így mindenki számára távlatot adhat egy anómiás világban. Ez a nevelésügy mindenkori legnagyobb kihívása.

A nevelésnek átfogó szerepe van a romló népesedési helyzetben, vagyis a gyermekek és az idősek közti arány borulásából adódó társadalmi kihívásoknak való megfelelésben. Az *ab ovo* cselekvően megnyilvánuló pedagógia az emberi személyt visszavezeti a társadalmi hasznosság gyakorlatába, nemcsak a nevelés hivatásgyakorlataiba, hanem mindenféle társadalmi kapcsolataiba, kiváltképp pedig családi szerepeibe. Tehát minden mást megalapozó hatékonysággal kell a család szeretetére nevelni, hiszen család nélkül nincsen gyermek, gyermek nélkül reménytelen lesz a jövő. A világot éltető szeretet elhamvad, ha azt nem a gyermekek éltetik, minden korosztály számára célt adva. Ezek a 21. századi kihívások minden korábbit meghaladó léptékű és intenzitású nevelési eszközfejlesztést igényelnek a család, haza, nemzet megtartását célzó multigenerációs feladatokban történő helytálláshoz.

„Isten arca ragyog ránk a családban.” – idézi Erdő Péter bíboros Szent II. János Pál pápa szavait: „Szeretet nélkül a család nem élhet, nem gyarapodhat. [...] Az ember képtelen szeretet nélkül élni. Magára marad, érthetatlenné válik önmaga számára, értelmét veszti az élete, ha nem talál, nem kap szeretetet, nem részesülhet benne és nem teheti a szeretetet magáévá.” (Erdő, 2011, 15–16.). A házasság és a család belső logikájából és lényegéből következik a gyermek elfogadása és szerető nevelése. (Erdő, 2011, 16.).

2. A születésszám mint a társadalmi hatékonyság legfőbb mutatója

Tehát nincs olyan társadalmi hatékonysági program, amely fontosabb lenne, mint a népesedés megfelelő alakulása. Ez képezi alapját mindenféle más hatékonyságnak is, mert a gyermek vállalása és nevelése tesz motiválttá, a személyiséget pedig alkalmassá minden további feladat ellátására is. Ez a teremtet világ rendjét akkor is szolgálja, ha a személy csak saját magára és szeretteire tekint. Ha nincs család és nincs gyermek, akkor a személy szétesik a perspektívátlan világban, aminek bekövetkezését nem lehet hagyni, mert az mindennek az elvesztéséhez, a társadalmi anómiához vezet. Ennek az alapvetően nemzeti célkitűzésnek nincs alternatívája, hiszen a nemzeti megújulást megvalósító szellemi, kulturális és lelki kompetenciának nemzetek feletti jellege is van: minden nemzet hanyatlása az emberiség családját szegényíti, mivel a kompetencia hiánya egy társadalmi betegség tünet, ami a már transzkontinentálisan zajló morális járványból túllépve az emberiség egészét betegíti meg.³

³ Lásd: Kínában, ami a világ második legnépesebb országa, tapasztalható a demográfiai mutatóknak néhány generáción belüli fel-, majd drasztikus lefutása, amivel a termékenységi ráta 2024-re 1,09 lett: <https://makronom.eu/2024/08/11/demografia-demografiai-krizis-eloregedo-tarsadalom-geopolitika-kina-makronom-nagyhatalmi-ambiciok/> Törökországban a fiatalok (21 év alattiak) száma kiemelkedően magas (gyermekek és fiatalok összesen a lakosság 41%-a), így a „gyermekek és ifjúság” országa, amely kulturális-oktatási felfutásában is mutatkozik, azonban a mutatók szerint a termékenységi ráta 2024-re 1,5-re zuhant. <https://www.oekonomus.hu/demograf-blog/torokorszag-stabilitasa-veszelyben-a-demografiai-atalakulas-miatt/>. Ez nem jelenti azt, hogy a lakosságszám növekedése középtávon megállna, hiszen szülőképes korba mind többen lépnek be, de lassul annak üteme.

A teljes termékenységi arányszám európai csökkenési trendjére tekintettel nem lehet fontosabb cél annál, hogy a családi nevelés erősödése hozzájáruljon a nemzeti értékek romlásának megállításához és újbóli növekedéséhez. A statisztikák tárgyilagosan jelzik, hogy az európai romló trend ellenére Magyarországon mégis mintegy 200 ezerrel több gyermek jött világra annál, mint ha a korábbi időszakok kedvezőtlen hatásainak további gyűrűzését nem akadályozták volna. A figyelemnek elsősorban a szülőképes korú, tehát 15–49 éves nőkre kell irányulnia, azzal, hogy a születések 90%-a a 20–39 éves anyáknak köszönhető. Kitörési pont a szülőképes korú nők szülési hajlandóságának növelése, amihez a családi funkciók erősítése szükséges.

2.1. Az élet továbbadása és a nevelés családi feladat

A család alapvető feladata az élet szolgálata. Az ember számára áldás, hogy Isten képmásának továbbadásában közreműködhet, hiszen a génekbe kódolt adottságokat mindenki a szülőktől öröklí. Azonban az Isten közvetlenül alkotja meg mindenkinek az egyedi, halhatatlan lelkét. A termékenység olyan áldás, ami összefügg a föld felletti uralomra hívással. Azonban „nem szuverén urak” vagyunk, hanem inkább „vagyongkezelők”, mivel felelősek vagyunk Istennek és az emberiségnek is, ami istenképiségünkől fakad. „Az embernek ez a sajátos vonása az emberi méltóság alapja. [...] A házastársi szerelemnek nagylelkűnek kell lennie az élet elfogadása terén.” (Erdő, 2011, 18., 20.)

A gyermek vállalása és felnevelése családi kompetenciáinak keretében a férfiakban is fejleszteni kell a nevelési készségeket és képességeket, továbbá annak vonatkoznia kell minden családtagra, minden korosztályra, társadalmi szinten pedig mindenkire. A gyermekvárás így lesz áldott korszaka a családnak, a szülői szerepre készülő fiataloknak, sőt mindenki másnak is. A gyermekvárást a sokféle figyelem együtthatása, összegződése az élet legnagyobb és legszebb dolgaként helyezheti vissza a figyelem középpontjába, és teszi vágyott céllá az anyaságot és az apaságot. Amint a nagyszülőség, sőt a dédszülőség, a nagynéniség, nagybácsiság, a komaasszonyság és komaság és mindenféle rokoni, baráti viszonyokra épülő kapcsolat is segítő szeretettel tölti meg a mindennapokat, és természetes örömmel szépíti az ünnepeket, teszi gazdaggá és hatékonyvá a nemzedékek közti kapcsolatokat.

A szülőknek kötelességeik vannak, amiknek körében azt is rögzíti *A Katolikus Egyház Katekizmusa* (2009), hogy: „A gyermek nevelésre szorul, sőt joga van a nevelésre, beleértve a családban kapott emberi és erkölcsi nevelést és a lelki formálást is.” (Katekizmus, 2221. pont) „A szülők gyermekeik nevelésének első felelősei. E felelősségükről elsősorban az otthon megteremtésével gondoskodnak...” (Katekizmus, 2222. pont)

A gyermekvárás és -nevelés életcélként való megélése a családi viszonyok rendezettségéhez kötődik, aminek elérése nevelési teendő. Sajnos, ez társadalmi méretekben újraépítendő kompetencia, mert néhány generációnyi idő alatt megkopott

a gyermekvárás- és nevelés és baráti kapcsolatok, sőt még a házastársak is egyezséget kötnek arra, hogy milyen feltételekkel és mikor legyen, vagy éppen mikor ne legyen gyermekük. Ilyen sérült viszonyok között a gyermek fogantatásának és megszületésének mint a Teremtőtől kapott ajándéknak az öröme kiüresedik az emberi tervezés nehézségeinek fontolgatása során. Székely János fogalmazta meg, hogy a gyermekvállalás elsősorban szív kérdése. Az emberiség „javíthatatlan” valóságosságáról szólva hívja fel arra a figyelmet, hogy „ha valaki tudja, hogy az élet végtelen érték, értelmes és szép, akkor természetes számára, hogy az élet ajándékát bőkezűen továbbadja.” Ugyanakkor egyre több modern ember nem tud őszintén lelkesedni, nem ismeri az élet igazi célját, értelmét, tartalmát és mélységét (Szilvay, 2025). Üres szívvel nem lehet gyermeket vállalni. Az így születő gyermek a bizonytalanságba nő bele.

A nevelés azonban mindig a szépre, a jóra irányul, és ezekkel arra az igazságra vezet, hogy a rábízottak fejlesztése, személyiségüknek minden jó adottságukra épülő kiteljesítése nem képezhet alternatívát, nem széplelkű vállalás, hanem a teremtett világ rendjében előírt kötelező feladat. Mindenki számára az, aki családi állapota vagy hivatása okán hatalmat kapott mások sorsának alakítására. A nevelés pozitív emberformáló folyamat – a szocializáció és a művelődés mellett –, aminek ténylegesen is egyetlen célja, hogy pozitív embert formáljon, aki éppúgy különbözik a negatív embertől, mint ahogyan a nevelőnek néven kell neveznie a jót és a rosszat, az előbbit segítve, az utóbbit elhatárolva és tiltva. Leó pápa a *Dilexi te...* kezdetű apostoli buzdításában⁴ Ferenc pápának a pedagógusokhoz intézett szavait idézi fel arról, hogy a nevelés mindig is a keresztény szeretet egyik legmagasabb kifejeződése volt, mely küldetés tele van akadályokkal és örömökkal is. (Leo Pope, 2025a, 68.). Kifejti, hogy a nevelés mindig kollektív erőfeszítés, amelyben a tanárok, a diákok, a családok, az adminisztrátorok, a lelkipásztorok és a civil társadalom együtt vesznek részt.

A házasság isteni rendjéről szól Székely János (2022) a *Laudato si'* enciklika kapcsán az *Átfogó ökológia* címmel összeállított kötetben. A társadalmi igazságosságot értelmezve emeli ki Székely a házasság isteni rendjét, ami nem korlát az ember számára, hanem egy gyönyörű isteni terv megvalósítása: „Bele van írva az emberi testbe a férfi és a nő egymáshoz rendeltsége, egysége, amiből élet fakad.” Ezért minden gyermek élete mögött szeretetnek kell lennie, az életnek szeretetből kell fakadnia. Székely kiemeli, hogy ez a törvény nem korlát, hanem segítség a házastársaknak abban, hogy önátadásban éljenek, ami „a kiteljesedés útját mutatja az ember számára”. (Székely, 2022, 366367.) „A boldogság igazi forrása nem a birtoklás vagy az élvezet, hanem a szeretet.” Ez élteti a gyermek iránti vágyat is.

⁴Leó pápa *Dilexi te...* kezdetű apostoli buzdítása minden keresztényhez a szegények iránti szeretetről, amelyet 2025. október 4-én jegyzett.

2.2. Térkép és iránytű

XIV. Leó pápa a *Rajzoljuk meg a remény új térképeit* című apostoli levelében arra hívja fel a figyelmet, hogy mennyire fontos a *Gravissimum Educationis* megjelenése óta eltelt hatvan évben létrejött katolikus nevelési konstellációk összefonódása, ezért sürgetően szükséges új reménytérképek rajzolása. Ennek követésében „a katolikus nevelés lehet egy jelzőfény: nem nosztalgikus menedék, hanem a megkülönböztetés, a pedagógiai innováció és a prófétai tanúságtétel laboratóriuma.” (Leo Pope, 2025b, 11.1.).

A *Gravissimum Educationis* pedig „A térképhez az iránytű, amely továbbra is mutatja az utat, és az út szépségéről beszél.” (Leo Pope, 2025b, 1.3.).

A *Mester és Tanítvány* folyóirat 2024/2. számában A *nevelés hazája* címmel közreadott tanulmány is ennek a metaforikus térképnek a szerepéről és a bejárás pedagógusi hivatásgyakorlatáról szól. (Kozma, 2024b). Abban a nevelés a reménnyel azonosítódik, és a nevelés hazája nagyon is konkrét valóság: a nevelés térképe vezet el a „nevelés hazájának” vidékeire, ahol a fejlesztés valóságos útjainak csomópontjaiban a tudományos élet és a személyiségfejlesztés fellegvárai állnak, vagyis a nevelés ügyének központjai. A „nevelés hazája” saját státútumának megfelelően építi az újabb generációk rendezett jövőjét, amihez a jelenben hatékonyan működő hivatásokra van egyre nagyobb szükség. A „jobb világ építése” nagyon is konkrét, sürgető feladat, pedagógiai teljesítésének nincsen alternatívája, amint azt átfogóan is kitűzi a 2025-ös Szentév vatikáni programja: „Mindent meg kell tennünk, hogy mindnyájan visszaszerezzük az erőt és a bizonyosságot, hogy nyílt lélekkel tekintsünk a jövőbe” – idézi Pietro Parolin bíboros államtitkár Ferenc pápa levelét.” (Kozma, 2024b, 132.).

A magyar nevelésnek 2024-ben megrajzolt térképén is iránytűvel kell haladni, amely a pedagógusi hivatásképzés helyszíneire mutat, ahova megerősödni később is mindig hazatérhetnek a hivatást gyakorlók. A „nevelés hazájának” éltető erőt adnak közösségei, a helyi kultúra fejlettsége. Településeik központjában a templom és az iskola a helyi kultúrával együtt nyújtja a pedagógusképzés otthonát. A „nevelés hazájába” akkor értünk, ha érezzük, hogy beléptünk a nevelés nagyon is élő erőterébe, ami a hivatásszakmák hatékony képzése és a jó gyakorlatok köré sűrűsödik. A „nevelés hazáját” lehet lokalizálva értelmezni, vonatkoztatva azt akár területre, személyekre és közösségeikre, akár családra, rokonságra, a nevelés intézményeire, a nevelésügyet a társadalomban éltető rendszerekre. Lehet mindezt szűkebb vagy mind tágabb fókusszal tenni, és lehet rögtön – mintegy a lényegét megragadva – globalizáltan, az emberiség szintjén tárgyalni. Mindebben napjainkban azt figyelve, hogy miként tükröződnek társadalmi anómia megnyilvánulásai a családi és az iskolai nevelés gondjaiban. (Kozma, 2024b, 132.)

A „nevelés hazájának” térképe a „remény térképének” egy 2024-es magyarországi kezdetleges vázlata, amely mégis alkalmas arra, hogy Leó pápa 2025-ös útmutatása alapján a *Gravissimum Educationis* iránytűjével biztosan és mielőbb ráleljünk a remény térképére, és azt sürgetően bejárjuk.

2.3. A direkt mutató a születési ráta: a vágyott és megszületett gyermekek száma

A társadalom legproduktívabb mutatói a családi mutatók. Ezek körében direkt mutató a vágyott és megszületett gyermekek száma. A nemzeti termékenységi ráta egy nőre becsült értéke 2022-ben az EU-ban 1,46, miközben Magyarországon 1,56 volt, azóta viszont csökken: 2024-ben 1,40 értékű, 2025-ben 1,35 volt. (KSH, 2025b, és c). A népesség létszámának megtartásához szükséges reprodukciós szint 2,41 gyermek/nő.

A Család Évszázadában átfogóan megnyilvánuló nevelési megközelítésnek a családra kell fókuszálnia. Ezért ezt a reprodukciós mutatót nemcsak a társadalmi tervezés elvonatkoztatott szintjén kell követni, hanem a közfigyelmet a termékenységi rátával kapcsolatban is a család szintjére kell fókuszálni. A ráta elvonatkoztatott értékét a saját családi funkciók működéséhez kell kötni, így azok fejlesztésének tárgyalása minden család saját jövőképehez is kötődik: nincs fontosabb a vágyott és megszületett gyermekek számának mutatójánál, tehát hogy minden családban kettőnél több gyermeknek kell születnie. Ez felel meg annak, hogy a nőnek családban, feleségként kell betöltenie anyai szerepét, nem pedig egy társadalmi cél személytelen megvalósítója. Amiképpen a gyermeknek is családban kell megszületnie, valamint édesapja és édesanyja és más családtagjainak intergenerációs támogatásában kell nevelkednie. (Bengston & Roberts, 1991)

A nevelési cél annak a kivédése, hogy a demográfiai mutatók nemzeti szintű értelmezése és kizárólag a közbeszédben való tárgyalása elfedje a család természetes felelősségét saját nagycsaládjuk, nemzetségük, népük, nemzetük megtartásában. Másrészt annak is ellene kell hatni, hogy a társadalom az egyén önmegvalósításának lehetőségeire hivatkozással elfedje saját felelősségét a családi funkciók destabilizálásában, ami a fogyasztói társadalom jellemzője.

Tehát lényeges – és pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen – az alacsony ráta okai között a család számára is objektíven értelmezni a gyermekvállalás későbbre halasztásának, a tanulásra hivatkozásnak és a fokozott jólét iránti váagnak indokolatlan hatásait, amik lényegében nem építik, hanem erodálják a családi boldogság igazi életprogramot jelentő alapjait. Ezek a termékenységi mutatók, és azokat a családban alakító folyamatokból bontakoznak ki a családi minta állapotát jelző indikátorok.

2.4. Kompetenciák és karizmák: a keresztény nevelés holisztikus jellege

Fel kell tárni az átfogó ökológiát (Benedek, 2022) érvényre juttató átfogó nevelés megközelítésében (Kozma, 2024a, 25., 2024b, 133., 2025.) azt, hogy a népesedési helyzet kihívásaira adható válaszban milyen szerepe van a család hatékony működésének. A családi nevelést, a köznevelést és az időskori aktivitást (Bajusz & Virágh, 2023) támogató edukáció (Schiller E. et al., 2024) összehangolásához új kompetenciákat, sőt „nevelői karizmákat” (Pope Leo, 2025b) kell azonosítani, amelyek közül az időskoriak, a

szülőké és a nevelőké újszerűek, a gyermekeké pedig újraépítendőek a többgenerációs családok visszaszorulásával.

A keresztény nevelés integrált (holisztikus) vallási-világnézeti látásmódot hozott az emberiség számára, amit, ha nem követ, akkor a tudomány minden eredménye mellett is mindig súlyos visszafejlődés következik be a civilizációban és a kultúrában (Kozma, 2023a, 32.). Az intézmények és a nevelők lehetőségeit a kompetenciák mellett kiteljesíti a XIV. Leó pápa által a nevelés ügyének keretében azonosított karizmák (Pope Leo, 2025b) figyelembevétele, mely nevelői karizmák nem rögzített formulák, hanem élő válaszok minden kor szükségleteire.

A kompetenciák fejleszthetőek, mégpedig az indikátorok által követhető módon, ami a nevelés feladata. A karizma a hétköznapi szóhasználatban egy személyes vonzerő, egy nagy belső, lelki erő és hatás, amellyel a személy képes másokat irányítani, befolyásolni, függetlenül attól, hogy ez jó vagy rossz irányban történik-e. A kompetenciák fejleszthetősége eltér a karizmákétól. A karizma – a hétköznapi túlmenő keresztény tartalma szerint – egy lelki vagy szellemi kegyelmi ajándék, a személy sajátos erénye, képessége, hivatása; szoros értelemben a Szentlélek olyan ajándéka, mely az Egyház (felebarát vagy a közösség) javára végzett szolgálatban mutatkozik meg.

A keresztény nevelés holisztikus jellege mutatkozik meg abban, hogy hatékonyságát a kompetenciák és a karizmák együtthatása nyújtja. Ennek során kiegészítik egymást: egyrészt a fejleszthető jellegű kompetenciák köre, másrészt a szolgálat, így a nevelői feladatok során ajándékba kapott karizmák. A továbbiakban előbb a neveléstudományban értelmezett kompetenciákat, utána pedig a Leó pápa által kiemelt karizmákat tárgyaljuk.

A keresztény nevelésről szólni feladat és lehetőség, ami családban a szülőre, az iskolában a pedagógusra vár, a kultúrahordozó más intézményekben és egyéb szervezetekben pedig a hitvallók feladata, illetve lehetősége, egy életen át. Gloviczki Zoltán foglalja össze pedagógusjelölteknek írt tankönyvében, hogy „...ezek a fejlesztő hatások támogathatják egymást. [...] keresztény pedagógiáról minden külső körülménytől, tantárgytól, intézménytől, családi állapottól függetlenül beszélhetünk, sőt felelősségünk és feladatunk beszélni.” (Gloviczki, 2015, 111.) Ez nemcsak a keresztény pedagógusokra vonatkozik, hanem bármely más területen kifejtett nevelő hatásra is.

Tehát a családokban, a közösségekben kell fejleszteni és a cselekedetekben kibontakoztatni azokat a készségeket, melyekre mind nagyobb szüksége van egy közjó iránt elkötelezett társadalomnak, hogy képes legyen mindig újabb generációk számára továbbadni megőrzésre a teremtett világot. (Kozma, 2024a, 28.)

3. A kompetenciák a keresztény nevelés fényében

A globális célokhoz a már ismertek mellett új kompetenciák is szükségesek. Ezek tehát nemzetek felettiek, ám a készségfejlesztést mindig a nemzeti oktatási-nevelési rendszerben kell kifejteni, lokalizáltan, kulturálisan is befolyásoltan. Ezen fejlesztésekkel

lehet a családot és a társadalom intézményeit is támogatni, mert az ilyen összerendszerettség nyújtja a globális feladatokhoz való nemzeti hozzájárulást. (Kozma, 2024, 26.)

Szontágh Pál a pedagógusminősítés nyolc kompetenciájának keresztyén/keresztyény megközelítését értelmezi, de az a nevelés minden színterére vonatkoztatható, nemcsak a köznevelésre, hanem a családokra is, azokon belül minden korosztályra: „a keresztyén nevelés nem különálló pedagóguskompetencia, azok a speciális keresztyén pedagógusi ismérvek, amelyeket már az előzőekben is tárgyaltunk, megjelennek az általánosan elfogadott kompetenciaterületeken belül is.” (Szontágh, 2016, 91.) A pedagógusi kompetenciának ez az átfogó értelmezése megfelel Gloviczki megállapításának, hogy a keresztyény pedagógia (nevelés) „...kulcsa a keresztyény pedagógus, aki pedig definitíve minden olyan ember, aki keresztyény és pedagógus egyszerre.” (Gloviczki, 2015, 111.)

3.1. Az „átfogó családi kompetencia” szerepe a Család Évszázadában

A „Család Évszázada” eredményességét szolgáló újabb családi és közösségi kompetenciákat is több irányból szükséges fejleszteni, sőt a fejlesztésnek valamennyi életkori szakaszra ki kell terjednie, a kisgyermekektől az idősekig egyaránt. Most a szakirodalomban már tárgyalt kompetenciák mellett – a keresztyény megközelítés említett feladatához és lehetőségéhez tartozóan – az „átfogó családi kompetencia” és annak többféle indikátora azonosításának feladata adódik. Ennek kezdetként a kereteket lehet meghatározni, amiket a továbbiakban kell kitölteni a kompetenciaelemekkel és azok indikátoraival. Ez megfelel a XIV. Leó pápa által a *Rajzoljuk meg a remény új térképeit* című apostoli levelében megfogalmazottaknak: a nevelés mindig kollektív erőfeszítés, amelyben a tanárok, a diákok, a családok, az adminisztrátorok, a lelkipásztorok és a civil társadalom együtt vesznek részt. (Pope Leo, 2025b, 3.1.)

A család működését a Beavers–Timberlawn-féle „családi kompetencia” (vagy családi működés) néven említett modellhez viszonyítva érdemes értelmezni (Beavers & Hampson, 2000). Ha e modellhez hozzávesszük a szülői kompetenciák, a közösségi háló és az érzelmi fejlődés közötti szoros összefüggések rendszerét (Miller et al., 2018), akkor ezek együttese alkothatja az újonnan azonosított „átfogó családi kompetenciát”. A továbbiakban ennek megnevezése az angol 'Comprehensive Family Competence' rövidítése: CFC. A CFC végső soron a vágyott és megszületett gyermekek számának mutatójával jellemzi a családi nevelés állapotát.

A CFC fejlesztése nagy jelentőségű a társadalmi hatékonyság legfőbb mutatójaként azonosított születésszámok alakulásában. A CFC tekintettel van arra, hogy a családi körben fejlődő kompetenciát a külső környezet is megerősíti vagy éppen gátolja az optimális, megfelelő, közepes, határeseti és diszfunkcionális minőségük szerint (Beavers & Hampson, 2003), amely hatások együttese az egyéni sorsot a nemzeti és globális viszonyok erőterében is értelmezi.

A család nevelési állapota a legpozitívabbtól a szélsőségesen negatív hatásig terjedhet. A jól funkcionáló család követendő mintát nyújt a növekvő gyermeknek a saját családi jövőjére való felkészüléséhez, a funkciózavarok pedig bizonytalanságot eredményeznek. Ez felveti a további értelmezésekben a családi kompetencia mellett az ún. családi stílus figyelembevételét is, amely a centripetális és a centrifugális között mozogva azonosít problémás és beavatkozást igénylő helyzeteket is (Beavers & Hampson, 2000). A családi mintát a nevelési és a kulturális rendszer hatásainak is meg kell támogatniuk, mely kumuláció eredménye a szűkebb és tágabb környezetre, a közösségek működésére is hat. Sőt, a kumuláció nemzeti szintű is (amint az oktatás-nevelés rendszere is nemzeti szintű), továbbá globálisan is megnyilvánul, mivel a nemzeti rendszerek összhatásai adják az adott generáció jelenének és a jövőjének status quoját.

Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy a családi nevelés primátusára tekintettel nem érdemes a társadalmi kompetencia ismert átfogó elméleti modelljeihez (Marlowe, 1982)⁵ kapcsolni egy, a CFC-vel analóg módon kialakított „átfogó társadalmi kompetencia” értelmezését. A CFC ugyanis az említett módon magában foglalja a családi nevelést érő társadalmi hatásokat, amire tekintettel elérhető, hogy a CFC természetjogra épülő nevelésközpontúságát (Rédly, 2006, 24) nem fedi el a személyiségfejlesztés kérdéseivel kevésbé foglalkozó szociológiai keretrendszer.

3.2. A kompetenciahiány beavatkozási szükségessége: a gyermekvédelem

Az „átfogó családi kompetencia” (CFC) egy adott családban mutathat olyan alacsony értéket, hogy az érintett család elveszíti a természetjog szerinti nevelési és bármiféle intergenerációs kapcsolatépítési primátusát. Ebben a helyzetben a családi funkciók szélsőségessé vált zavarai miatt a felelős állam által szabályozott beavatkozás szükséges a gyermek érdekében, ami a gyermekvédelem rendszerében valósul meg.

A beavatkozástól kezdődően átfogó szerepet kap a CFC-n belül a társadalmi kompetencia komponenseinek fejlesztése, aminek célja a CFC sérülésének többszintű megoldással való kezelése: a CFC minden módon való javítása, vagy végső esetben a diszfunkciós családi környezet kiváltása. A társadalom intézményeinek mindent meg kell tenniük a család segítésére és védelmezésére, miközben a szubszidiaritás elvének megfelelően tartózkodnak attól, hogy beavatkozzanak annak életébe. (Katekizmus, 2209. pont) Ehhez tartozik az is, hogy a gyermeket csak a törvényben meghatározott esetekben és módon lehet elválasztani a szüleitől, és kizárólag anyagi okokból nem lehet, amit a Családjogi törvény (2011. évi CCXI. törvény a családok védelméről) 13.§ (3)-(5) bekezdései szabályoznak.

⁵ Lásd Marlowe 1982-es recenzióját White, J. D. és Smye, M. D. 1981-ben újra kiadott *Social Competence* című kötetéről. In: *Psychosocial Rehabilitation Journal*, Vol 6(2), Oct 1982, 38–40.

A gyermekvédelem számára sajátos szerepet játszhat a CFC indikátorainak a követése, mert annak az adott helyzetekben tapasztalt értékei a gyakorlati pedagógia megközelítéseivel segítenek értelmezni a beavatkozás szükségességét és annak a fejlesztési programját. A CFC tehát a gyermek vér szerinti vagy örökbefogadó családján belüli viszonyokat jellemzi, külön nevelési kihívásként pedig a nevelőcsaládban is támogatja a fejlesztő hatások elérését.

A CFC a család átfogó nevelési kompetenciájának fejlesztésével nemcsak a gyermekvédelem hatékonyságát támogathatja, hanem a szülők és idősebb generációk családon belüli helyzetének állapotát is segíthet követni.

4. A karizmák

A kompetenciák és a karizmák együttes tárgyalása a keresztény nevelés sajátos hatékonyságát nyújthatja. A megállapítottak szerint a keresztény nevelés nem külön pedagóguskompetencia, hanem a keresztény pedagógusi ismérvek az egyes kompeten-ciaterületeken belül nyilvánulnak meg. Marczell Mihály fogalmazza meg a *Bontakozó élet* című sorozatának *Neveléstan* kötetében (Marczell, 1938, 5.), hogy az igazi nevelői egyéniség meghatározója egyrészt a fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája, másrészt az elméleti tájékozottság, amiknek kialakítása a pedagógusképzés munkájának központi feladata. (Kozma, 2023b, 13–14.). A „sugárzó életenergia” megfeleltethető a XIV. Leó pápa által azonosított karizmákkal.

Leó pápa négy helyen is „karizmákat” említ a *Rajzoljuk meg a remény új térképeit* című apostoli buzdításában. Ezekkel arra irányítja a figyelmet, hogy a nevelői kompetenciák mellett a keresztény nevelés többletét, a karizmákat is tekintetbe kell venni korunk átfogó nevelési válaszaiban:

- A karizmák első említése a spirituális és pedagógiai örökség szerepét emeli ki. A *Gravissimum Educationis* 1965-ös elfogadása olyan szerveződések és karizmák konstellációját hozta létre, amelyek utat mutatnak: iskolák és egyetemek, mozgalmak és intézetek, világi egyesületek, szerzetesi kongregációk, valamint nemzeti és nemzetközi hálózatok. Ezek együttesen szilárdították meg azt a spirituális és pedagógiai örökséget, amely a legsürgetőbb kihívásokra adott válaszokkal áthatja a huszonegyedik századot. (Pope Leo, 2025b, 1.3.)
- A második említés a nevelési karizmákat értelmezi: azok nem merev formulák, hanem a korszak szükségleteire adott sajátos válaszok. (Pope Leo, 2025b, 2.1.)
- Harmadikként a karizmák sokféleségének előnye rögzül: a módszertani és szervezeti különbségek nem terhet, hanem erőforrást jelentenek, ami sokféle karizmat eredményez. Ezek jó koordinálással koherenssé válnak és egy eredményes jövőképet alkotnak. Ennek érdekében meg kell tanulni együttműködni és együtt fejlődni. (Pope Leo, 2025b, 8.2.)
- Negyedikként: Az oktatási intézményeknek egy új időszakot kell indítaniuk a jövőre vonatkozó terv megvalósítására. A *Gravissimum educationis* után

hatvan évvel és a *Globális Nevelési Paktum* után öt évvel sürgeti a történelem, hogy az új generációk szívéhez szóljunk, újraalkotva a tudást és az értelmet, a kompetenciát és a felelősséget, a hitet és az életet. A jelen kor sötétségében a Ferenc pápa által kiadott Globális Nevelési Paktumot kell követni a sokféle karizma és intézmény egységes terve szerint. (Pope Leo, 2025b, 10.2.)

Mindez tehát kifejti a kompetenciák és karizmák együttes működésének rendjét. A „*Disegnare nuove mappe di speranza*” (*Rajzoljuk meg a remény új térképeit*) kezdetű apostoli levél a *Gravissimum educationis* zsinati nyilatkozat közreadásának 60. évfordulója alkalmából lett kibocsátva. Leó pápa kifejti, hogy a *Gravissimum educationis* megglátásai továbbra is időszerűek a mai széttöredezett és digitalizált környezetben, és továbbra is arra inspirálja a nevelés közösségeit, hogy hidakat építsenek és kreatív módon polgári és szakmai képzést nyújtsanak. Ez az irány, amelyet először a II. Vatikáni Zsinat jelölt ki, a tevékenységek és a karizmák gazdag tárházát teremtette meg, amelyek továbbra is lelki és pedagógiai kincset jelentenek az Egyház számára. (Pope Leo, 2025b, 1.1.)

5. A családi nevelés inter- és multigenerációs összetevői

5.1. A CFC és a családok típusai

A gyermeknek a szülők, testvérek, nagyszülők, a nagybácsik és nagynénik és más családtagjainak intergenerációs támogatásában kell nevelkednie, amint azt V. L. Bengston és R. E. L. Roberts tárgyalják (Bengston & Roberts, 1991). Az idősödő családi közösségen belül kijelölt hat dimenzió szerinti negyedszázados modell napjainkban is jól és egyre tágabban értelmezhető. Ugyanis a családalapítási és az elsőgyermekes szülői életkor extrém kitolódása miatt, valamint a mind több matuzsálemi életkorú rokonra tekintettel a családi közösség átlagos életkora is növekedett. Az anya átlagos életkorának növekedése az első gyermek vállalásakor nem is a diplomások körében a legnagyobb (ahol az 1990-es 27,0 évesről 2021-re 30,0 évesre nőtt), hanem az érettségizetteknél, ahol ugyanezen időszakban 24,1-ről 29,1 évre emelkedett (KSH, 2022). Ugyancsak ehhez a trendhez tartozik, hogy egyre jellemzőbb a mamahotel (és papahotel!), hiszen a 18–34 éves magyarok 62 százaléka még a szüleivel élt 2019-ben (KSH, 2020).

A szolidaritás foka a következő három családkategória hatékonysági mutatója. Ezek a családkategóriák nem a „hagyományos vs. modern család” felosztást, hanem most újszerűen alkalmazott rendben a természetjogit követik:

- a vér szerinti család (beleértve a nukleáris családot, a mostohacsaládot és az egyszülős családot),
- az örökbefogadó család,
- a nevelőcsalád (nevelőszülők és családtagjaik saját otthonában).

A családkategóriákon túlmenően további feladatot jelent a lakásotthonokban, illetve gyermekotthonokban (együttesen: gyermekotthon) nevelkedő gyermekek „átfogó családi kompetencia” szerinti fejlesztése.

5.2. A CFC átfogó lehetősége a gyermekvédelem segítésében

Az örökbefogadó családban a CFC jellemzői átfedésben vannak a vér szerinti családdal, az eltérés faktorai – pl. ismeri-e a gyermek az örökbefogadás tényét – jól azonosíthatóak, akárcsak hatásuk követése a CFC-mutatókban. A nevelőcsaládban a CFC összetevőire vonatkozó indikátorok fejlesztési programjainak további sajátosságai lehetnek, tekintettel a nevelőcsalád életében való részvételre, valamint a gyermek nevelőcsaládi státuszának időszakosságaira is.

Kothencz János fogalmazza meg a *Nevelőszülők Magyarországon* című kutatási kötetében a nevelőszülőségről, hogy különbözik a „szokványos” szülői szereptől: nem egy organikus szülői szerep, hanem egy megbízásos tevékenység, amely behatárolt időtávra szól, valamint közvetít a gyermek és a gyermekvédelmi intézményrendszer között. (Kothencz et al., 2024, 11.)

A gyermekotthonokban élő gyermekek nevelésében is nélkülözhetetlen az „átfogó családi kompetencia” (CFC) fejlesztése, mivel a CFC-értékek növelését célzó törekvés szolgálja leginkább a gyermek javát, segítve saját családi jövőjének megalapozását. A gyermekotthonban élők számára modulálni kell a három családkategóriában (vér szerinti, örökbefogadó és nevelőcsalád) azonosítható indikátorokat és azok fejlesztési programjait. Ez hatalmas nevelési kihívás, ugyanakkor a családi környezetet nélkülöző gyermekekről való gondoskodásban közreműködő pedagógusok és más szakemberek, segítők munkájának külön program szerinti összehangolását igényli.

A családkategóriák valamelyikében és azokon kívüli „gyermekotthonokban” élő gyermekek nevelésének mindennél előbbre való kötelezettsége állítja az egész világ számára is különös fénybe azt a keresztyén pedagógiai megközelítést, amely a családi kompetenciák fejlesztési feladatát egységben értelmezi a nevelői karizmák érvényesítésével. XIV. Leó pápa *Dilexi Te...* kezdetű apostoli buzdítása történetileg is áttekinti, ahogyan az Egyház magára vállalta a gyermekek és a fiatalok, különösen a legszegényebbek, igazságban és szeretetben való nevelésének küldetését. (Pope Leo, 2025a, 68. pont), beleértve az elhagyott gyermekekét is (55. pont). A *Dilexi Te...* azonosítja a szegénység számos formáját: az anyagi, megélhetési szegénység mellett a társadalmilag marginalizáltakét (nem fejthetik ki méltóságukat és képességeiket); az erkölcsi és lelki; a kulturális szegénységet; a személyes vagy társadalmi gyengeségben vagy törékenységben lévőkét; valamint azok szegénységét, akiknek nincsenek jogaik, nincs terük, nincs szabadságuk. (9. pont). A gyermekeket tekintve különösen vonatkoztatható a társadalmi törékenységben, a jogaiktól, szabadságuktól megfosztottságban élő gyermekekre, akiket vagy még vér szerinti családjuk támogatásával védenek, vagy

már kiemelten, az örökbefogadottságban, a nevelőcsaládban és gyermekotthonban gondoskodnak róluk.

Az egyházak által folytatott oktatás-nevelés és különösen is a gyermekvédelem tanúságtétel arra, hogy a *Dilexi Te...* 69. pontja szerint miképpen kell a gyermeket Isten egyedülálló ajándékának tekinteni, a tanítás cselekményét pedig Isten Országának tett szolgálatnak. A keresztény hit számára a szegények oktatása nem szívesség, hanem kötelesség (72. pont).

5.3. A CFC átfogó lehetősége a család jó működésének támogatásában

Az említett pszichológiai és szociológiai háttérű kompetenciamodellek nevelési alkalmazására most felvetett CFC („átfogó családi kompetencia”) szerinti megközelítés nyújthat lehetőséget, amennyiben a nevelés holisztikus szerepének megfelelően minden fejlesztendő indikátorhoz nevelési célt és programot rendel.

Ennek megfelelően a család CFC-fejlesztésének programja – így akár a prompt beavatkozások igénye is – azonosítható ajánlásokhoz vezethet a szülői kompetenciák, a családi és külső közösségi háló és az érzelmi fejlődés főbb területein. Tehát a gyermekvédelem komplex igényein túlmenően a CFC-re építhető program átfogóan is támogathatja a család jó és mind jobb működését. Ez alapvetően követi a családon belüli szolidaritás említett hat dimenzióját: a strukturális, asszociatív, affektív, konszenzuális, funkcionális, normatív dimenziókat (Bengston & Roberts, 1991).

A CFC nevelésközpontúsága abban is megmutatkozik, hogy:

- a CFC-monitoring célja lehet nemcsak a lélektani és szociológiai tényfeltárás, hanem a fejlesztő (nevelő) hatások kiváltása is;
- a monitoring és a fejlesztési program nemcsak a szülőre (vér szerinti, örökbefogadó, nevelőszülőre) irányulhat, hanem kiemelten a gyermekre is, hiszen a CFC mutatói a családi minta megfelelőségére, a gyermek általi követésére vagy elutasítására vonatkoznak;
- a CFC kiterjedhet a család minden tagja mellett a rendszeres befolyásoló tágabb családi és más környezetre is;
- a fejlesztés a családi élet tevékenységeiben valósulhat meg, vagyis a fejlesztési program nemcsak tervezési, hanem cselekvési szakaszokból is áll;
- a monitoring és a fejlesztési program nemcsak a szülőre (gyámra, nevelőszülőre) irányul, hanem a gyermekre is, hiszen a CFC mutatói a családi minta megfelelőségére, a gyermek általi követésére vagy elutasítására vonatkoznak.

A tanulmány II. része fogja áttekinteni a nevelés feladatait a multigenerációs erőterben, beleértve minden családtag érintettségét és a CFC legátfogóbb mutatójaként a nemzeti nevelést. Tárgyalja a „Család Évszázada” keretében kialakítható családi és a közösségi cselekvés mintaprogramjának elemeit. A gyermekek és az idősek intergenerációs együttműködését célzó nevelés programnak végig kell járnia a vilá-

gért viselt személyes és együttes felelősség, valamint annak részeként a nemzettudat kibontásaig tartó utat. Tárgyalja a családi életgyakorlatok szerepét, a családi életre nevelés módjait, mindehhez meghatározza a fejlesztendő kompetenciák körét. A „Család Évszázada” egyszerre a gyermekek évszázada és az idősek évszázada is, így tárgyaljuk az idősödő társadalom nevelési és edukációs kihívásait, az azokhoz tartozó kompetenciákat. Végül értelmezést kapnak a családi kompetenciákat javító intergenerációs programok.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E. & Pécsi R. (2024). 4 dolog, amiről többször kellene beszélnünk a párkapcsolat és a szexualitás kapcsán – Bagdy Emőke és Pécsi Rita gondolatai. <https://777blog.hu/2024/07/19/4-dolog-amiről-többször-kellene-beszelnünk-a-párkapcsolat-es-a-szexualitas-kapcsán-bagdy-emoke-es-pecsi-rita-gondolatai/>
- Bajusz K. & Virágh V. (2023). A tanulási sajátosságok összehasonlítása az aktivitási szint szempontjából különböző időskori életszakaszokban. *Tudásmenedzsment* 24(1), 154–165. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.1.9>
- Beavers, W. R. & Hampson, R. (2000) The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22., 128–143.
- Beavers, W. R. & Hampson, R. (2003). Measuring family competence: The Beavers systems model. In F. Walsh (szerk), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp. 549–580.). The Guilford Press.
- Benedek J. (2022). Átfogó ökológia: szempontok a fenntartható fejlődés és a természetvédelem integratív szemléletéhez. In J. Benedek & G. Nevelős (szerk.), *Átfogó ökológia* (pp. 13–31.). JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó
- Bengtson, V. L., & Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational Solidarity in Aging Families: An Example of Formal Theory Construction. *Journal of Marriage and Family*, 53(4), 856–870. <https://doi.org/10.2307/352993>
- ENSZ (2007). Adatlap az idősödekről. Egyesült Nemzetek Szervezete Bécsi Információs Szolgálat. <https://unis.unvienna.org/unis/hu/pressrels/2007/unisinf242.html>
- Erdő P. (2011). A család Isten tervében. Katekézis a Család Évében. Szent István Társulat.
- Gloviczki Z. (2015). Bevezetés a pedagógiába. PPKE BTK.
- Katekizmus (2009). A Katolikus Egyház Katekizmusa. Szent István Társulat.
- Key, E. (1976). A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kothencz J., Feleky G. & Lőrinczi J. (2024). Nevelőszülők Magyarországon. Szeged-Csanádi Egyházmegye.
- Kozma G. (2023a). Fénybe állított pedagógia. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(1), 21–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>

- Kozma G. (2023b). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In G. Kozma & E. Szőke-Milinte (szerk.), *Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban* (pp. 7–39). Szent István Társulat.
- Kozma G. (2024a). Globálisan a családról. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 2(1), 21–32. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.2>
- Kozma G. (2024b). A nevelés hazája. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, (2)2, 130–145. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.14>
- Kozma G. (2025). A nevelés átfogó ügye. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 3(1), 41–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2025.III.1.3>
- KSH. (2025b). Fiatalok és idők. <https://www.ksh.hu/fiatalok-es-idosek>
- KSH. (2020). Átlagosan 27 évesen költözünk el otthonról. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/atlagosan_27_evesen_koltozunk/index.html
- KSH. (2022). Az első gyermekvállalás életkorának változása Magyarországon. KORFA Népesedési Hírlevél, 22(3), 23.
- KSH. (2025a). Társadalmi folyamatok. <https://www.ksh.hu/kiadvanyok/helyzetkep/2024/#/kiadvany/nyugdijak-es-egyeb-ellatasok/a-nyugdijban-es-egyeb-ellatasban-reszesulok-megoszlasa-az-ellatas-tipusa-szerint-2025-január>
- KSH. (2025b). Gyorstájékoztató. *Népmozgalom*, 2025. január. <https://www.ksh.hu/gyorstajekoztatok/nep/nep2501.html>
- KSH. (2025c). Népeség és népmozgalom. 2025. szeptember. <https://www.ksh.hu/nepesseg-es-nepmozgalom>
- Marcell M. (1938). *Neveléstan (A bontakozó élet VIII.). Élet Kiadása.*
- Marlowe, H. A., Jr. (1982). Review of Social competence [Review of the book *Social competence*, by J. D. White & M. D. Smye, Eds.]. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 6(2), 38–40. <https://doi.org/10.1037/h0099750>
- Miller, J., S., Wanless, S., B., & Weissberg, R., P. (2018). Parenting for Competence and Parenting With Competence: Essential Connections Between Parenting and Social and Emotional Learning. *School Community Journal*, 28(2), 9–28.
- Nádor K. Zs. (2024). Új evangelizáció és kultúra. A keresztény üzenet létjogosultsága és dialógusképessége a posztmodern társadalomban. Ludovika Egyetemi Kiadó & AURUM Alapítvány.
- Pope Francis (2023a). Third Edition of States General on Natality. Address of His Holiness Pope Francis. Auditorium Conciliazione, Friday, 12 May 2023. Holy See Press Office Bulletin, 12 May 2023.
- Pope Francis (2023b). Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences. <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/05/Brochure-Family-Global-Compact-ENG.pdf>
- Pope Leo XIV (2025a). Dilexi Te. Apostolic Exhortation of the Holy Father Leo XIV to all Christians on Love for the Poor. The Holy See, 4 October 2025. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi-te.html

- Pope Leo XIV (2025b). Drawing New Maps of Hope. Apostolic Letter of Pope Leo XIV on the occasion of the 60th Anniversary of the Conciliar Declaration *Gravissimum educationis*. The Holy See, 27 October 2025. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html
- Pukánszky B. (2000). A gyermek évszázadának hajnalán. In B. Pukánszky (szerk.), *A gyermek évszázada* (pp. 9–20.). Osiris Kiadó.
- Rédly E. (2006). *Pedagógia keresztény szemmel*. [k.n].
- Székely J. (2022). Társadalmi igazságosság. In J. Benedek & G. Nevelős (szerk.), *Átfogó ökológia* (pp. 361–375.). JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó.
- Schiller E., Dorner H. & Antesberger K. (2024). A felsőoktatás szerepe az aktív idő-sződés támogatásában: intergenerációs tanulás során szerzett tapasztalatok vizsgálata időskorúak és felsőoktatási hallgatók esetében. *Magyar Pedagógia*, 124(1), 49–67. <https://doi.org/10.14232/mped.2024.1.49>
- Szilvay G. (2025). Az emberiség „javíthatatlanul” vallásos. Ezt diktálja az ember esze és szíve is – Székely János a Mandinernek. *Mandiner*, 2025. 11. 01. <https://mandiner.hu/belfold/2025/11/az-emberiseg-javithatatlanul-vallasos-ezt-diktalja-az-ember-esze-es-szive-is-szekely-janos-a-mandinernek>
- Szontágh P. (2016). Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(9–12.), 88–98.

**Szolgálatalapú tanulás a katolikus felsőoktatásban –
Párbeszéd és hivatásformálás az akadémiai tudás és a közösség
szolgálatának egységében**

**Service-Learning in Catholic Higher Education –
Dialogue and Vocation Formation in the Unity of Academic Knowledge
and Community Service**

Moldován Szilvia

*PPKE BTK VJTK
egyetemi mesteroktató*
ORCID: 0009-0002-5104-0048

Absztrakt

A tanulmány bemutatja a szolgálatalapú tanulás elméleti alapjait, a katolikus egyetemek társadalmi felelősségvállalási modelljét és a spirituális dimenzió ebben betöltött szerepét. Központi tézise, hogy azok a szolgálatalapú tanulási programok, amelyek folyamatos, strukturált reflexióval integrálják a közösségi szolgálatot és az akadémiai tanulást, olyan ismereteket, készségeket és kognitív képességeket fejlesztenek, amelyek nélkülözhetetlenek a komplex társadalmi problémák hatékony kezeléséhez. A tanulmány bemutatja a szolgálatalapú tanulás elméleti alapjait, a katolikus egyetemek társadalmi felelősségvállalási modelljét és a spirituális dimenzió szerepét a *head, heart, hands, soul* keretében. Részletes esettanulmány elemzi a pázmányos tanár- és pszichológusjelöltek Taléta Tanodában végzett mentori munkáját, amely a hivatásformálás, az interkulturális kompetenciafejlesztés és az előítéletcsökkentés hatékony terepe.

Kulcsszavak: szolgálatalapú tanulás; katolikus felsőoktatás; hivatásformálás; interkulturális pedagógia

Abstract

The study presents the theoretical foundations of service-learning, the model of social responsibility at Catholic universities and the role of the spiritual dimension in this context. It argues that programmes integrating community service and academic learning through continuous, structured reflection cultivate essential knowledge, skills, and cognitive capacities for addressing complex social challenges. The paper outlines the theoretical foundations of service-learning, the social responsibility model of Catholic universities, and the significance of the spiritual dimension within the *head, heart, hands, soul* framework.

A case study of mentoring activities by teacher and psychology trainees from Pázmány Péter Catholic University at the Taléta Learning Centre illustrates service-learning as a formative space for vocation development, intercultural competence, and prejudice reduction.

Keywords: service-learning; Catholic higher education; vocation formation; intercultural pedagogy

1. Bevezetés

A 21. század felsőoktatási intézményei összetett és sokrétű társadalmi kihívásokkal néznek szembe, amelyek forrása többek között a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése, a fenntarthatósági válság. E kihívásokra reagálva a katolikus egyetemek küldetése, hogy az akadémiai tudást a társadalmi felelősségvállalással integrálják. (Ali, Mustapha, Osman, & Hassan, 2021).

Ferenc pápa gyakran súlyozza, hogy az egyetem nem önmagáért létezik, hanem a közösségért: az oktatás célja a fej, a szív és a kéz formálása, vagyis a tudás, az együttérzés és a cselekvőkészség egysége, amely bátor válaszokat adhat a jelen és a jövő kihívásaira (Ferenc pápa, 2024, par. 3–5.).

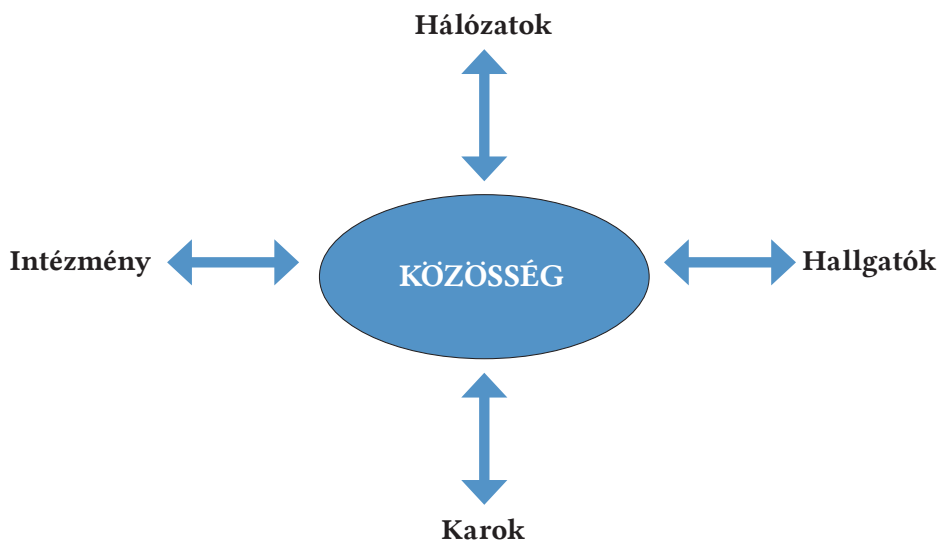
A szolgálatalapú tanulás (service-learning, SL) olyan pedagógiai megközelítés, amely a tantervi tanulást és a közösségi szolgálatot kölcsönösen egymást erősítő folyamattá szervezi. Lényege, hogy a hallgatók valós társadalmi szükségletekre reflektáló, intézményesített szolgálati tevékenységekben vegyenek részt, és az így szerzett tapasztalatokat folyamatos, strukturált reflexió segítségével kapcsolják össze tanulmányaikkal (Eyler & Giles, 1999, 173).

A kutatások következetesen azt mutatják, hogy a folyamatos reflexió lesz az a „kötőjel a service és a learning között”, amely a tapasztalatot mély tanulássá alakítja, és fejleszti a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó készséget, az interkulturális kompetenciát és a hivatástudatot (Eyler, 2002, 517; Bringle & Hatcher, 1999, 180.).

A tanulmány központi tézise, hogy a folyamatos reflexióval integrált SL – különösen a katolikus felsőoktatás spirituális és társadalmi küldetésébe ágyazva – felkészíti a hallgatókat a komplex társadalmi problémák hatékony és etikus kezelésére. Az Uniservitate Program nemzetközi gyakorlatával és a Taléta Tanoda hazai tapasztalataival hozunk példákat minderre.

2. Elméleti keret: a szolgálatalapú tanulás és a folyamatos reflexió integrációja

A szolgálatalapú tanulás fogalma a tapasztalati tanulás (pl. Dewey, Kolb) hagyományába illeszkedik, de attól abban különbözik, hogy a közösségi szolgálat nem pusztán terepgyakorlat, hanem tantervhez kötött, tanuláorientált tevékenység. Sigmon (1996) klasszikus tipológiája a SERVICE és a LEARNING kettős primátusát hangsúlyozza, jelezve, hogy a valódi SL akkor valósul meg, ha egyik pólus sem írja felül a másikat (Sigmon, 1996, 10.).



1. ábra: Közösség: a tanulás meghatározója (Tangaza University College 2020, 2. alapján)

A pedagógusképzésben Spencer, Cox-Petersen és Crawford (2005) mutatták ki, hogy az SL-hez illesztett reflektív struktúrák a szakmai identitás formálásának kulcsai: a hallgatók a szolgálat előtti, közbeni és utáni reflexióban tudják leginkább összekapcsolni a tapasztalatot az elméleti fogalmakkal (Spencer et al., 2005, 124.).

Az Uniservitate gyakorlata épp ezért a holisztikus formációt hangsúlyozza: a „head, heart, hands, soul” keretben a kognitív, affektív, gyakorlati és spirituális dimenziók egyszerre fejlődnek, ha a reflexió mindegyiket megszólítja (Tapia, 2021, 25.).

3. Az Uniservitate Program és a katolikus egyetemek társadalmi felelősségvállalása

A University Social Responsibility (USR) a CSR egyetemi kontextusra adaptált fogalma, amely az oktatás, a kutatás és a közösségi szolgálat integrációjával a közjó előmozdítását célozza (Ali et al., 2021). A katolikus egyetemek esetében az USR nem csupán intézményi stratégia, hanem identitáskérdés is, amely a hit és értelem párbeszédéből táplálkozik. Az Uniservitate horizontja – az egyház társadalmi tanításával összhangban – a kulturális sokszínűségből erényt kovácsoló, együttműködő egyetemi közösség. Az Uniservitate a Porticus és a CLAYSS kooperációjában globális hálózatot épít a katolikus felsőoktatás szereplői között, elősegítve, hogy az SL ne opcionális program, hanem a tanterv szerves része legyen. Tapia leírásában az Uniservitate „holisztikus nevelést” valósít meg, amely a fej, a szív, a kéz és a lélek formálását egyaránt célul tűzi ki (Tapia, 2021, 25.).

4. A szolgálatalapú tanulás spirituális dimenziója

4.1. A spirituális dimenzió alapjai a katolikus felsőoktatásban

A katolikus felsőoktatás hagyományában a teljes ember nevelése olyan cél, amely a kognitív, morális és spirituális dimenziók együttes fejlesztését kívánja meg. Az *Ex Corde Ecclesiae* e küldetést intézményi szinten is rögzíti, amikor az egyetemeket a hit és értelem párbeszédére, valamint a közjó szolgálatára hívja. A szolgálatalapú tanulás azért különösen alkalmas a spirituális dimenzió kibontakoztatására, mert a tantervi tartalmakat valós, peremhelyzeten élő közösségek élethelyzeteivel kapcsolja össze, így az egzisztenciális kérdések közvetlenül belépnek a tanulási folyamatba. A hallgatók nem pusztán fogalmakat tanulnak, hanem emberekkel találkoznak; nem csupán problémákról olvasnak, hanem problémákat oldanak meg. Az Uniservitate modellje a „head, heart, hands, soul” egységével kifejezi, hogy a spirituális dimenzió nem egy modul a sok közül, hanem a formáció teljes szövetét átítató dinamika (Tapia, 2021, 25.). A katolikus egyetemi gyakorlatban ez a dinamika például abban ölthet testet, hogy a kurzusok tanulási kimenetei között megfogalmazódik az értékalapú döntéshozatal, a társadalmi érzékenység és a hivatásreflexió, s mindezek értékelése a szolgálati tevékenységhez kötött reflexió során történik. A spirituális dimenzió ily módon nem „hozzáadás” a szakmai szocializációhoz, hanem feltétele annak, hogy a szakmai tudás etikus és a közjó iránt elkötelezett cselekvéssé váljon.

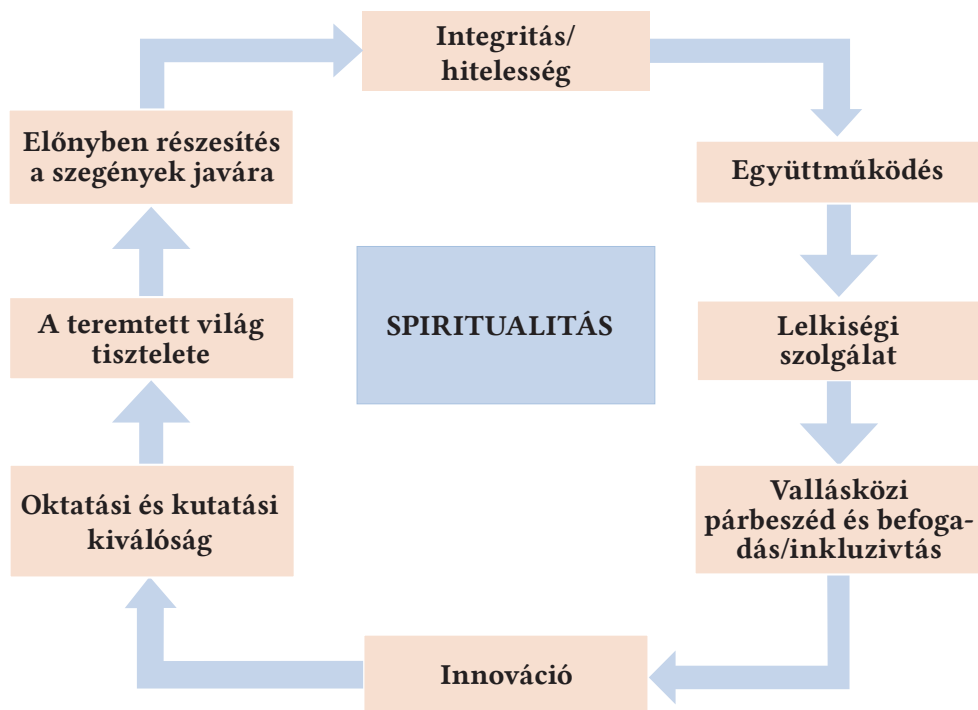
4.2. A spirituális dimenzió és a folyamatos reflexió kapcsolata

A spirituális dimenzió és a reflexió kapcsolata az SL-ben konstitutív: a reflexió nélkül a tapasztalatok széttöredezetten maradnak, míg a reflexió a tapasztalatot narratívává, a narratívát pedig identitásformáló erővé rendezi. Az Uniservitate által is alkalmazott „folyamatos, kapcsolódó, kihívást jelentő és kontextualizált” reflexiós modell garantálja, hogy a hallgatók az élményeiket ne elszigetelten, hanem a tanulmányaikhoz és saját élettörténetükhöz kötve értelmezzék (Tapia, 2021, 27.). A spirituális reflexió három szintje különíthető el:

A strukturált reflexió kérdésirányokkal és elméleti kapaszkodókkal dolgozik: például „Milyen értékek mozgatták a döntéseimet?”; „Hogyan változott a másik emberről alkotott képem?”; „Mit tanultam a reményről és a sebezhetőségről?” Eyler (2002) empirikus eredményei szerint az ilyen típusú reflexió nemcsak a kognitív teljesítményt növeli, hanem a komplex problémákra adott válaszok minőségét is javítja, mert segíti a több nézőpont összehangolását és az etikai mérlegelést (Eyler, 2002, 517.).

4.3. Összegzés: a spirituális dimenzió stratégiai szerepe

A spirituális dimenzió az SL stratégiai alkotóeleme. A tudás, az érzelmi intelligencia, a cselekvőkészség és a transzcendens nyitottság együttesen formálja a hallgatókat. A folyamatos reflexió az a pedagógiai fókusz, amely e dimenziókat koherens történetté rendezi, és biztosítja, hogy a tanulás a testvérek felé irányuló cselekvéssé váljon (Eyler, 2002, 517.; Tapia, 2021, 27.). A spirituális dimenzió tudatosítása – tantervi célokban, értékelésben, közösségi gyakorlatban – garantálja, hogy a hallgatók ne csak szakmailag legyenek felkészültek, hanem erkölcsi és spirituális értelemben is képesek legyenek komplex társadalmi problémák meglatására és kezelésére.



2. ábra A spiritualitás komponensei és kapcsolatai. Megjegyzés. (Tangaza University College 2020, 3. alapján)

5. A Taléta Tanoda esettanulmánya: pázmányos hallgatók és oktatók a hivatás szolgálatában

5.1. A Taléta mint szolgáltat alapú tanulási tér

A Taléta Interkulturális Központ és Inkubátorház olyan tanulási-tanítási környezet, ahol a pázmányos hallgatók mentorálási, tanítási és közösségfejlesztési feladatokkal vannak jelen. A központ működésének az Allport-féle kontaktushipotézis és az in-

terkulturális pedagógia elvei adnak szakmai háttérrel: közös célok, együttműködés és intézményi támogatás teremt keretet az előítéletek csökkentéséhez (Allport, 1954, 281–282.). A Taléta az SL ideális terepe, mert a szolgálat és a tanulás szimmetrikus viszonyban áll: a hallgatók a közösség valós igényeire reagálnak, miközben kurzuscéljaikhoz kötötten fejlődnek (Sigmon, 1996, 10.). Az intézményi partnerség a PPKE-vel biztosítja a folyamat folytonosságát, így a hallgatók és a mentoráltak között bizalmi kapcsolatok alakulnak ki. A hallgatók nemcsak „segítenek”, hanem tanulnak is: módszertani repertoárjuk bővül, interkulturális kommunikációs készségeik fejlődnek, és szakmai identitásuk olyan tapasztalatokból épül, amelyek a tantermi környezetben nem hozzáférhetők. A Taléta ezzel „élő laboratóriumot” kínál a hivatásformáláshoz, ahol a hallgatók valós társadalmi kontextusban tehetik próbára a tanult elméleteket.

5.2. Oktatói szerep: mentorálás és példamutatás

Az egyetemi oktatók és szakemberek szerepe a Talétában túlmutat a koordináción: személyes tanúságtétellel segítik a hallgatókat abban, hogy a hivatástudatot a mindennapi gyakorlatban éljék meg. VI. Pál pápa klasszikus megállapítása szerint „a mai ember inkább hallgat azokra, akik tanúságot tesznek, mint azokra, akik csak tanítanak” (VI. Pál, 1975, 41.). A Talétában ez azt jelenti, hogy az oktatók, szakemberek nem csupán módszertani tanácsokat adnak, hanem nyíltan beszélnek erkölcsi dilemmáikról, saját tanulási folyamataikról és a szolgálatból fakadó belső erőforrásaikról. A közös reflexiók alkalmak szakmai és spirituális tanulóközösséget hoznak létre: a hallgatók visszajelzést kapnak, kérdezhetnek, és a tapasztalatokat elméleti keretben értelmezhetik (Bringle & Hatcher, 1999, 179–181.). Ez a mintázat nemcsak az aktuális projekt sikerességét növeli, hanem átörököthető szakmai szokásokat is teremt.

5.3. A folyamatos reflexió és a hivatásformálás kapcsolata

A folyamatos reflexió a hivatásformálás motorja a Talétában. A hallgatók szupervíziókon, kiscsoportos megbeszéléseken és tematikus szemináriumokon dolgozzák fel a heti tapasztalatokat, miközben az oktatók kérdésirányokkal segítik az elméleti és gyakorlati összekapcsolást. Eyler (2002) szerint a rendszeres, irányított reflexió jelentősen növeli az SL tanulási hozamát, mert a hallgatók így képesek a tapasztalatot magasabb rendű kognitív műveletekké – elemzéssé, értékeléssé, szintézissé – alakítani (Eyler, 2002, 520.). A hivatásreflexió konkrét kérdései között szerepelhet: „Hogyan változott a gyerekekről alkotott képem?”, „Milyen helyzetben ütköztek az értékeim, és hogyan döntöttem?”, „Milyen erőforrások segítettek a nehézségek kezelésében?” A válaszokból kirajzolódik a személyes pedagógiai ethosz, amely a pálya hosszú távú fenntarthatóságát is megalapozza.

5.4. Interkulturális tanulás és előítéletcsökkentés

Az interkulturális tanulás és az előítéletcsökkentés a Taléta egyik legerősebb hatása. Allport (1954) feltételei – közös célok, együttműködés, intézményi támogatás – a Talétában teljesülnek, így a különböző társadalmi háttérű résztvevők közötti pozitív kontaktus tartós attitűdváltozást hoz. Gaertner és munkatársai (1989) szerint a „rekategorizáció” mechanizmusa – amikor a korábbi csoporthatárok helyett tágabb, közös identitás alakul ki – különösen hatékony az intergroup bias csökkentésében (Gaertner, Mann, Murrell, & Dovidio, 1989, 239). A Talétában ezt a „tanodás identitás” testesíti meg: a résztvevők nem „mi és ők” kategóriákban gondolkodnak, hanem egy együttműködő közösség tagjaiként tekintenek egymásra.

5.5. Összegzés: a Taléta mint hivatáslabor

Összefoglalva: a Taléta Tanoda hivatáslaboratórium, ahol a szakmai tudás, a személyes elköteleződés és a spirituális dimenzió egymást erősítve fejlődnek. A program a szolgáltatáalapú tanulás integrált formáját valósítja meg: a szolgálat és a tanulás szimmetriáját, a folyamatos reflexiót, az interkulturális környezet előnyeit és az intézményi partnerséget. Mindez olyan formációs közeget teremt, amelyben a pázmányos hallgatók megtapasztalják a pedagógus és pszichológus hivatás szolgáló jellegét, és felkészülnek a komplex társadalmi problémák etikus és hatékony kezelésére (Spencer et al., 2005, 124.).

6. A Taléta-modell integrálása a pedagógusképzésbe

6.1. Módszertani integrációs keretek

A Taléta-modell módszertani integrációja három összefüggő pilléren nyugszik: tantervi beágyazás, folyamatos reflexió, valamint közösségi partnerség és fenntarthatóság. A tantervi beágyazás kreditértékű kurzusok, kötelező terepgyakorlatok és portfólióalapú értékelés révén valósítható meg; ilyenkor a szolgálat nem extrakurrikuláris tevékenység, hanem a tanulási kimenetekhez kötött pedagógiai eszköz. A folyamatos reflexió írásos naplók, irányított kis csoportok és szemináriumok által biztosítja, hogy a tapasztalat beépüljön a szakmai tudásba (Eyler & Giles, 1999, 173.; Bringle & Hatcher, 1999, 179–181). A harmadik pillér a közösségi partnerség: az intézmény (PPKE) és a Taléta közötti hosszú távú együttműködés stabilitást és minőségbiztosítást ad, miközben a közösségi szereplők bevonása garantálja, hogy a program valós szükségletekre reagál (Tapia, 2021, 24.).

6.2. A hivatásformálás támogatása

A hivatásformálás támogatása az SL egyik legjelentősebb ígérete a pedagógusképzésben. A hallgatók a Talétában nem szimulált helyzetekkel, hanem a pedagógusi hivatás valós kontextusaival találkoznak: sérülékeny helyzetű gyermekekkel és családokkal működnek együtt, ahol döntéseiknek és jelenlétüknek közvetlen hatása van mások életére. Ez az egzisztenciálisan is megterhelő tapasztalat erős felelősségérzetet és folyamatos etikai mérlegelést hív elő, amely az SL formációs magját adja (Arthur et al., 2019, 12.). A hivatásformálás kulcseleme ebben a folyamatban a reflexió: a hallgatók nemcsak szakmai szerepüket értelmezik újra, hanem saját értékeiket, motivációikat és határaikat is tematizálják, és megtanulják, miként alakíthatók ezek tudatos pedagógiai kompetenciává.

E reflexív hivatásformálás szorosan összekapcsolódik a pedagógiai jelenlét sajátos értelmezésével, amely nem egyoldalú „segítésként”, hanem kölcsönös tanulási folyamatként valósul meg. A programban részt vevő önkéntesek beszámolóí szerint a gyermekekkel való találkozások során személyes világképük, társadalmi érzékenységük és hivatásfelfogásuk is átalakult. Ez a horizontális tanulás – a másiktól való tanulás tapasztalata – a kölcsönösség pedagógiai elvének alapját képezi, és lebontja a segítő–segített hierarchikus viszonyát.

A befogadás pedagógiája ebben az értelemben nemcsak inkluzív, hanem mélyen reflexív is. A pedagógiai helyzeteket folyamatos értelmező párbeszéd kísérté: az egyetemi hallgatók mentálhigiénés támogatást kaptak, közös szupervíziókon és esetmegbeszéléseken vettek részt. Ez a strukturált reflektív tanulás lehetővé tette, hogy a nehézségek, kudarcok és érzelmi feszültségek ne a kiégés irányába hassanak, hanem a szakmai önismeret és a pedagógiai kompetenciák elmélyülését szolgálják. Így az SL nemcsak gyakorlati tapasztalatot, hanem hivatásformáló tanulási teret hozott/hoz létre, amelyben a pedagógusi identitás etikai, érzelmi és szakmai dimenziói egymással összefonódva fejlődnek.

6.3. Az interkulturális és társadalmi érzékenyítés mechanizmusai

Az interkulturális és társadalmi érzékenyítés mechanizmusai a Talétában Allport (1954) és Gaertner et al. (1989) elméleti belátásaira épülnek. A közös célokért folytatott együttműködés és az intézményi támogatás olyan struktúrát hoz létre, amelyben a kontaktus nem felszínes, hanem mély, tartós és kölcsönösen előnyös. A hallgatók a kulturális különbségeket nem akadályként, hanem tanulási erőforrásként élik meg; saját kommunikációs és konfliktuskezelési stratégiáikat valós helyzetekben fejlesztik. A rekategorizáció folyamata – amelyben a „mi és ők” dichotómiáját egy közös „mi” váltja fel – különösen fontos a pedagógusképzésben, mert az iskolai gyakorlatban is heterogén csoportokkal dolgoznak (Gaertner et al., 1989, 239). A Talétában szerzett interkulturális tapasztalatok így közvetlenül átvihetők az iskolai osztályterembe.

6.4. Fenntartható modell és kiterjesztés

A fenntartható modell és a kiterjesztés feltétele az intézményi tanulás: az egyetemi szervezetnek is tanulnia kell a szolgáltatáalapú programból. Az Uniservitate gyakorlatából tudjuk, hogy a sikeres projektekből – megfelelő dokumentáció és értékelés mellett – intézményi irányelv, majd szervezeti kultúra is építhető (Tapia, 2021, 24). A Taléta-modell kiterjeszthető más karokra és egyetemekre: jogászok közösségi jogsegélyben, informatikusok digitáliskompetencia-fejlesztésben, szociológusok részvételi akciókutatásban vehetnek részt. A regionális hálózatosodás – több tanoda és egyetem összekapcsolása – tovább növeli a hatást és a fenntarthatóságot.

A Taléta-modell integrációja olyan komplex formációs keretet hoz létre, amely egyetemesíti a tantervi kimeneteket, a reflexiót, az interkulturális tanulást és a közösségi partnerséget. Ez a keret a pedagógusképzés stratégiai eszköze, mert egyszerre fejleszti a tudást, a készségeket és az értékorientációt. Az SL ily módon nem egyszerűen módszer, hanem intézményi reformirány: a tanárképzés középpontjába a közjó szolgálatát és a hivatáalapú szakmai identitást állítja (Eyler, 2002, 517.; Spencer 2005, 124.).

7. Összegzés

A tanulmány érvei és példái alapján egyértelmű, hogy a folyamatos, strukturált reflexióval integrált szolgáltatáalapú tanulás olyan formációs út, amely a tudást, az értékeket és a cselekvést koherens egésszé rendezi. Az Uniservitate Program és a Taléta Tanoda gyakorlata megmutatja, hogy a katolikus felsőoktatás akkor tud hitelesen megfelelni küldetésének, ha az SL nem kiegészítő modul, hanem az intézményi kultúra szervező elve. A spirituális dimenzió így lesz operatív pedagógiai kategória: meghatározza a tanulási kimeneteket, a reflexió fókuszát és a közösségi gyakorlat etikáját (Tapia, 2021, 25., 27.). A pedagógusképzésben a Taléta-típusú programok teszik lehetővé, hogy a hallgatók a hivatásukat konkrét helyzetekben, közösségi felelősségben és interkulturális párbeszédben éljék meg. A szolgáltatáalapú tanulás intézményi beágyazása, a reflexiós képzési modulok rendszerszintű bevezetése, a közösségi partnerségek fejlesztése és a spirituális dimenzió tudatos ápolása nemcsak a hallgatói tanulást, hanem a társadalmi kohéziót és az egyetemi küldetés hitelességét is erősíti.

Irodalomjegyzék

- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S. & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service-learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179–185.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and Learning–Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517–534. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>
- Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Ferenc pápa. (2024). Greeting of His Holiness Pope Francis to the President and Board of Trustees of the University of Notre Dame, Indiana, U.S.A. <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2024/february/documents/20240201-university-indiana.html>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (szerk.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6.). Corporation for National Service.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A. & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 239–249. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.239>
- Pál, VI. (1975). *Evangelii nuntiandi*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/hu/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- Spencer, B. H., Cox-Petersen, A. M. & Crawford, T. (2005). Assessing the impact of service-learning on preservice teachers in an after-school program. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 119–135.
- Tangaza University College. (2020). *Spirituality for service learning*. https://drive.google.com/file/d/1mIPcA_d_Kal6C-TD3CIf-3XZBm2XPpy/view
- Tapia, M. N. (2021). Exploring the spiritual dimension of service-learning pedagogy and its contribution to the spirituality of a Catholic university. In M. R. Tapia & A. Peregalli (szerk.), *Uniservitate Collection* (Vol. 6, pp. 21–35.). CLAYSS.

Rövidítések:

CLAYSS	Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
CSR	Corporate Social Responsibility
SL	service-learning
USR	University Social Responsibility

**Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése a
gimnáziumi angolórán
Tanítási stratégiák megfigyelésének tapasztalatai**

**Fostering Intercultural Communicative Competence in
Secondary-School EFL Classes
Findings from Classroom Observations of Instructional Strategies**

Mongyi Norbert József

PPKE BTK VJTK

egyetemi tanársegéd

Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium

nyelvtanár

ORCID: 0009-0000-8270-1983

Absztrakt

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) nyelvpedagógiai kompetencia-modellként és nyelvtanítási kimeneti célként értelmezett jelentősége a globalizált társadalmi környezetben felértékelődik, mivel a tanulóknak a kulturális sokszínűségben való hatékony és érzékeny, célnyelven történő kommunikáció képességét is el kell sajátítaniuk. A tanulmány gimnáziumi angol mint idegennyelv-órákon végzett, tanórai hospitálásokon alapuló, empirikus kutatás módszertanát, eredményeit és nyelvpedagógiai implikációit mutatja be. A kutatás rávilágít arra, hogy a részt vevő tanárok milyen módon integrálják a kulturális tartalmakat a nyelvi készségfejlesztéssel összhangban és milyen lehetőségeket teremtenek a tanulók kritikai gondolkodásának, empátiájának és kulturális tudatosságának erősítésére. A megfigyelések az IKK fejlesztésének támogatását célzó tanítási stratégiák azonosítására irányultak, a tanulási tevékenységek, a szervezési módok és munkaformák, valamint a felhasznált nyomtatott és IKT-alapú taneszközök összefüggéseiben. Az eredmények a feltárt gyakorlatok rendszerezését, valamint a tanulásszervezés, a taneszközhasználat és az angol nyelvi készségfejlesztés vonatkozó nyelvpedagógiai következményeinek tárgyalását teszik lehetővé.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikatív kompetencia, készségfejlesztés, tanórai megfigyelés, tanulásszervezés

Abstract

Intercultural Communicative Competence (ICC), conceptualized both as a competence model in language education and as an intended learning outcome of language teaching, is gaining prominence in the context of globalisation as learners must also acquire the ability

to communicate effectively and sensitively in the target language within culturally diverse situations. This paper presents the methodology, findings, and pedagogical implications of an empirical study based on classroom observations conducted in secondary English as a Foreign Language (EFL) lessons. The study highlights how the participating EFL teachers integrate cultural content in alignment with language skill development and what opportunities they create for fostering learners' critical thinking, empathy and cultural awareness. The observations aimed to identify instructional strategies that foster the development of ICC, examined through classroom interaction patterns, activities and instructional materials including print-based and ICT-mediated materials. The results enable the systematisation of observed practices and a discussion of their implications for the development of learners' English-language skills, ELT teachers' instructional practices and material design.

Keywords: intercultural communicative competence, skill development, classroom observation, classroom management

1. Bevezetés

Az angol mint idegen nyelv tanításának azon célját, hogy a tanulók képessé váljanak az angol nyelv használatára olyan helyzetekben, amikor különböző anyanyelvű és kulturális háttérű emberek kommunikálnak egymással, a globalizált társadalmi környezet határozza meg, amelyben az angol nyelv globális közvetítőnyelvként, *lingua franca*-ként értelmezhető (Medgyes, 2022). A globalizált társadalmi környezetben felértékelődött az angol nyelvtudás (Medgyes, 2022), és az angol mint idegen nyelv tanításának célrendszerében a kommunikatív kompetencia interkulturális kommunikációs helyzetekben történő alkalmazásának képessége központi helyet foglal el (Byram, 2009). A globalizált társadalmi környezetben értelmezhető interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) mint nyelvpedagógiai kompetenciamodell és kimeneti cél (Lázár, 2011), az angol mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó kutatások hangsúlyos konstruktuma (Alptekin, 2002), továbbá az idegen nyelvek oktatását európai és hazai szinten szabályozó dokumentumokban is visszaköszönnek. Az Európa Tanács mérvadó nyelvpedagógiai dokumentumában, a *Közös Európai Referenciakeretben* (2002), valamint a hazai legfontosabb oktatást szabályozó dokumentumban, a *Nemzeti alaptantervben* (2020) és a gimnáziumok 9–12. évfolyamaira vonatkozó első idegen nyelv tantárgy kerettantervében is megjelenik az IKK elemeinek fejlesztési célrendszere.

A tanulmányban gimnáziumi angol mint idegennyelv-órai hospitálásokon alapuló kutatásom módszertanát, eredményeit és nyelvpedagógiai implikációit mutatom be. A tanórai hospitálások során az IKK fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket, szervezési módokat és munkaformákat, valamint az alkalmazott taneszközöket (IKT-alapú és nyomtatott taneszközök használatát) figyeltem meg és rögzítettem saját készítésű szelektív hospitálási jegyzőkönyvben. Az alábbi kutatási kérdéshez kapcsolódóan két hipotézist fogalmaztam meg:

KK: Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a kutatásban részt vevő gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók IKK-jának fejlesztése érdekében?

H1: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók IKK-jának fejlesztését támogatják.

H2: A tanulók IKK-jának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezi a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.

A következőkben először a kutatás elméleti kontextusát alakítom ki, majd ezt követi az empirikus kutatás módszertanának és menetének leírása, valamint az eredmények bemutatása és értelmezése.

2. Elméleti háttér

A globalizáció és a nemzetközi kommunikáció terjedésével az angol nyelv szerepe jelentősen átalakult: napjainkban elsősorban mint *lingua franca* funkcionál, azaz különböző anyanyelvű beszélők közötti közvetítőnyelvként használjuk (Medgyes, 2022). Ez a nyelvhasználati forma új kihívások elé állítja a nyelvpedagógiát, különösen a kultúraközvetítés területén (Graddol, 2006). Ennek jelentősége a magyarországi oktatási rendszerre is kihat, mivel a hazai középiskolai képzésben tanult idegen nyelvek köréből az angol nyelv a legelterjedtebb tanult első nyelv a gimnáziumokban (Öveges és Csizér, 2018). Míg a hagyományos angol mint idegennyelv-oktatásban a célnyelvi kultúra bemutatása központi szerepet kapott (Illés, 2013), az angol mint *lingua franca* (ELF) kontextusban a nyelvet különböző anyanyelvű beszélők közötti kommunikáció eszközeként, kontaktnyelvként értelmezhetjük (Jenkins, 2012). Jenkins (2009) szerint az ELF használata egy sajátos kommunikációs helyzetet jelent, ahol a résztvevők eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, de az angolt használják közös nyelvként. Az angol anyanyelvi normativitást hordozó nyelvpedagógiai gondolkodáshoz képest paradigmaváltást jelent a nemzetközi kommunikációt és IKK-t előtérbe helyező ELF elve (Magnuczné, 2014).

A tudományos ELF-diskurzusokban gyakran előkerülő kérdés, hogy e szerint a megközelítés szerint milyen kultúrát közvetítsünk az angolnyelv-tanítás során (Al Hariri, 2022). Nagyrészt az elmúlt tíz évben publikált angol nyelvű szakirodalmakat elemző tanulmányában Al Hariri (2022) említi a *cultura franca* kifejezést, amely szövege „az angol nyelv minden nemzetközi használójának sajátja abban az értelemben, hogy egyik kultúra sem dominál a másik felett” (2. o.). Úgy gondolja, hogy olyan közös értékeket kell keresni, amelyek alapján kialakulhat eltérő kulturális háttérű egyének között a kommunikáció annak ellenére is, hogy a partnerek tisztában vannak a különbözőségeikkel. Mindezek tükrében az angol mint idegennyelv-pedagógiában legismertebb IKK-modellek (Byram, 1997; Holló, 2008; Huber & Reynolds, 2014) megha-

tározásai alapján az IKK-t egy olyan összetett tudás-, attitűd- és készségrendszernek tekinthetjük, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékonyan, empátikusan és reflektíven kommunikáljon a sajátjától eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberekkel. A legrégebbi, Byram-féle (1997) IKK-modell elemeit az 1. táblázat foglalja össze.

Interkulturális kommunikatív kompetencia	
Idegennyelv-tudás és	Interkulturális kompetencia
– nyelvi kompetencia – szociolingvisztikai kompetencia – szövegszerkesztési kompetencia	– kulturális ismeretek – attitűdök – értelmezés és összevetés készségei – megfigyelés és tanulás készségei – kritikai kulturális tudatosság

1. táblázat Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei (Byram, 1997, 49.)

Az IKK-t fejlesztő nyelvórai tanulási tevékenységek bemutatásakor Cullen és Sato (2000) ezek sikerességét három fontos kritérium alapján határozzák meg: (1) a kulturális információkat többféle forrás alapján kell a tanulók számára elérhetővé tenni (pl. autentikus vizuális, auditív és kézzel fogható formában), (2) a feladattípusokat és munkaformákat variálni kell a kulturális tudatosság fejlesztése során, (3) a tananyagot és az elsajátítását támogató tanulási tevékenységeket úgy kell kialakítani, hogy azok a célnyelvi (ELF esetében az egyetemes) kultúrát több nézőpontból is szemléltessek. A hatékony IKK fejlesztését támogató angol nyelvpedagógiai tevékenységnek koherens elméleti alapját a kommunikatív nyelvtanítás célrendszerét alkotó integrált nyelvi készségfejlesztés keretében megvalósuló kompetenciafejlesztés adja (Huber & Reynolds, 2014). Közoktatásbeli intézményes angolnyelv-tanítás során a kompetenciafejlesztés osztálytermi tanulási környezetben és bizonyos esetekben (pl. diákcsereprogramok során) ezen kívül is zajlik. Az osztálytermi tanulási környezet hálózattal támogatott tanulási környezetnek minősül (Ollé, 2012), ahol a hagyományos (nyomtatott) taneszközök mellett jelen vannak web 2.0-ás IKT-eszközök is, melyek használata a tanulási tevékenységekhez illeszkedik. Egy adott tanulási környezetben zajló kompetenciafejlesztés oktatási stratégiába (instructional strategy) ágyazódik. Falus (2003) meghatározása szerint az oktatási stratégia „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (246. o.). Az alkalmazott taneszközök, a szervezési módok és munkaformák, valamint a tanulási tevékenység során megvalósuló kompetenciafejlesztés Merrill (2001) szerint az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatban kölcsönhatást hoznak létre. Az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok három alapvető összetevője szerinte a tudáskom-

ponens, a stratégiai komponens és az osztálytermi tranzakció komponense (Merrill, 2001). A tudáselemek a tananyag alapján szerveződnek a taneszközökön keresztül, a stratégia a tanítási módszereket és technikákat jelenti, míg az osztálytermi tranzakció a tanulási-tanítási folyamat osztálytermi résztvevői (tanulók és a tanár) közreműködésével, tanulási tevékenységek során alakul ki (Merrill, 2001).

3. A kutatás módszertana

Az osztálytermi megfigyelés (classroom observation) nagy múlttal rendelkezik a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és nyelvtanári praxisukat már kialakított pedagógusok munkájának értékelésében és készségeik fejlesztésében (O’Leary, 2020). A tudományos kutatások rendszerében, az osztálytermi megfigyelés az alkalmazott kutatásokhoz tartozik és az irányított osztálytermi tanulási környezetben zajló tanulás tényleges gyakorlatának feltárását célozza (Bárdos, 2000). Az osztálytermi megfigyelés a tanítási tevékenység tanulmányozására és értékelésére, valamint a tanítás minőségének és hatékonyságának mérésére és értékelésére szolgál (Barnard, 1998). Az osztálytermi megfigyelés mint kutatási módszer, a legközvetlenebb adatokat szolgáltatja a tanítási teljesítményről (MacDonald, 2016), mivel a megfigyelés a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul (Falus, 2004).

A megfigyelések előkészítő szakaszában jelöltem ki a kutatás mintáját. Olyan budapesti közoktatási intézményekben dolgozó gimnáziumi angol nyelvtanár kollégákat kerestem meg (N = 10), akikkel korábbi szakmai együttműködés vagy személyes kapcsolat alapján kivitelezhetőnek tartottam a kényelmi mintavételt (convenience sampling). Ezek az angol szakos nyelvtanár kollégák olyan budapesti intézményekben dolgoznak, ahol a versenyző tanulók az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) angol nyelv tantárgyból rendszeresen végeznek a döntőben, valamint a 2021/2022. tanév május–júniusi érettségi vizsgaidőszakban (a kutatást megelőző vizsgaidőszakban) az emelt szintű angol nyelvi érettségiben tanulók legalább 85%-os eredményt nyújtottak (összesített intézményi adatok alapján). Az emelt szintű érettségi vizsga nyelvi szintje a KER alapján B2, az OKTV három fordulójának nyelvi szintje a KER alapján C1-C2 közé sorolható. Az intézményi adatokat az Oktatási Hivatal honlapján elérhető nyilvános felületeken értem el. A kényelmi mintavétel kialakításához választott két kritérium (OKTV helyezések és emelt szintű érettségi eredmények) alapján történő mintaválasztás tette lehetővé, hogy középszintű (B2) és haladó szintű (C1) tanulók tanórai nyelvi készségfejlesztése során figyelhessem meg a kutatási kérdéshez kapcsolódó két hipotézis elemeit. A komplexebb tananyagtartalom és a hozzájuk kapcsolódó tanulási tevékenységek támogatásának megfigyelése érdekében választottam középszintű és haladó szintű angol nyelvi készségfejlesztést magában hordozó tanórákat. A kutatásban való részvételre felkért kollégák közül 8 fővel sikerült időpontot egyeztetnem és egyéni megbeszélések keretében ismerttettem velük a kutatás céljait és eszközét. A kutatási célok előzetes megosztásának indoka az volt,

hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok számára egyértelművé váljanak a kutatás irányai és prioritásai. Ugyanakkor az ilyen jellegű tudatosításnak potenciálisan negatív következményei is lehetnek, mivel a tanárok pedagógiai döntéseiket a feltételezett elvárásokhoz igazíthatják, ami torzíthatja az eredményeket, különösen a természetes tanórai viselkedés megfigyelésén alapuló kutatásokban. A szakirodalomban ezt a jelenséget többek között Cohen, Manion és Morrison (2011) is tárgyalják, akik hangsúlyozzák, hogy a résztvevők előzetes tájékoztatása a kutatási célokról etikailag szükséges, ugyanakkor módszertani szempontból kihívásokat is jelenthet az adatok érvényességét illetően. Fontos hangsúlyozni, hogy a megfigyelés célja ebben az esetben nem a tanárok spontán, természetes tanórai viselkedésének rögzítése volt, hanem éppen az, hogy célzottan az IKK-t fejlesztő pedagógiai gyakorlatok jelenlétét és megvalósulását lehessen az adott tanórán rögzíteni.

Az osztálytermi megfigyelés során az ún. szelektív jegyzőkönyvet (Falus, 2004) alkalmaztam adatgyűjtési eszközként. A szelektív jegyzőkönyvben történő adatrögzítést megelőzően előzetes szelektálással kiemeltem a megfigyelésre szánt jelenségek körét (2. táblázat): (1) a tanulói munkaformákat, (2) a tanulók által végzett tanulási tevékenységeket, (3) a tanulók által használt taneszközöket. A szelektív jegyzőkönyvek adatait munkatáblázatokban összesítettem.

Munkaformák	Tanulási tevékenységek	Taneszközök
– Egyéni munka – Páros munka – Csoportmunka	– Olvasott szöveg értése – Hallott szöveg értése – Szókincsfejlesztés – Nyelvtani feladatmegoldás – Írásbeli szövegalkotás – Fordítás, mediálás – Beszámoló, prezentáció tartása – Párbeszéd, szerepjáték – Vita – Problémamegoldás – Tevékenység videó alapján – Egyéb	– Nyomtatott taneszköz (tankönyv, munkafüzet, feladatlap) – IKT-alapú taneszköz

2. táblázat A szelektív óramegfigyelési jegyzőkönyvben rögzített, a tanítási stratégiának részét képező elemek

Nem volt célom a megfigyelt tanórák forgatókönyvének reprodukálása, csak azokat a tanórai részleteket rögzítettem, amelyek a Holló-féle (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modellben szereplő elemek (országismeret és civilizáció, beszéd- és viselkedéskultúra, szövegnyelvészeti jellemzők és szövegalkotási folyamatok) tanítására vonatkoztak, így például hiányzó tanulók adminisztrálását, egyéb tanári közléseket

és erre adott tanulói reakciókat, vagy más egyéb tanórai interakciókat nem jegyeztem le. A megfigyelt tanórák után minden esetben egy rövid óramegbeszélést tartottunk, ahol az óramegfigyelés kapcsán felmerülő kérdéseimre kaptam választ a kollégáktól. A megfigyelt tanórák adatait a 3. táblázatban foglalom össze.

Sorsz.	Tanulócsoport képzési profilja	A tanár által megadott nyelvi szint	Tanulói létszám
1.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	18 fő
2.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	19 fő
3.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	17 fő
4.	Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés	B2	17 fő
5.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	18 fő
6.	Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés	C1	17 fő
7.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	16 fő
8.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	17 fő

3. táblázat A megfigyelt tanórák adatai

4. A kutatás eredményei

4.1. A megfigyelt tanórákon lejegyzett munkaformák, tanulási tevékenységek és taneszközök alkalmazása

A B2 nyelvi szintű tanulócsoportok óráin kilenc egyéni munkában végzett tanulási tevékenységet jegyeztem le, amelyek közül öt hallás utáni szövegértési feladaton alapult. Három különböző szóbeli szövegtípus szerepelt a hangfelvételek és a videók között: rádióinterjú, videóinterjú és videós beszámoló. A hallás utáni szövegértési feladatok a kommunikatív nyelvtanítási megközelítés keretébe illeszkedő nyelvkönyvekben szereplő típusfeladatokkal azonosak voltak (irányított jegyzetelés, hiányos írásbeli rezümé kiegészítése, nyílt végű kérdésekre rövid válaszok írása). A további egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek között két szókincsfejlesztést támogató, egy tömörítési feladaton alapuló és egy digitális poszterkészítésen alapuló szerepelt. A legösszetettebb egyéni tanulási tevékenység a digitális poszterkészítés volt. Online anyaggyűjtést követően a feladat megoldásához szükséges releváns információk kigyűjtése és összegzése, majd a poszter szövegének létrehozása történt. Ezután az online poszterkészítő szoftver (Canva) használata során a tanulók egyéni tempóban kezdték el megformázni a saját posztereiket. A lejegyzett tanulási tevékenységek hét elkülöníthető civilizációs témakör elemeit dolgozták fel: bűnügyi regényírás (crime

fiction), öltözködési szokások és divat, Erasmus-program, Imperial College London, San Francisco, társadalmi mobilitás, Budapest kerületei. A B2 nyelvi szintű tanuló-csoportok óráin legnagyobb számban ($n = 7$) tankönyvi feladat köré szerveződött az egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenység. Az IKT-eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai és a tanteremben található asztali számítógépek szerepeltek.

A C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz óráin négy egyéni munkában végzett tanulási tevékenységet jegyeztem le, melyek közül kettő hallás utáni szövegértési feladat alapján szerveződött. Az egyik hallás utáni szövegértési feladatot a tankönyvi felvételen elhangzó monologikus hangzószóveg (útikönyvíró monológja) alapján oldották meg (lyukas mondatok kiegészítése). A másik hallás utáni szövegértési feladat során egy tanuló kiselőadást tartott a Titanicról, az öt hallgató tanuló társak eközben egy tankönyvi feladatban szereplő mondatbank állításairól döntöttek el, hogy igazak, vagy hamisak-e a prezentáló diák által elmondott információk alapján. Szintén tankönyvi feladat megoldását végezték a tanulók még egy alkalommal egyéni munkában, a függő beszéd szabályait alkalmazva kellett lyukas mondatokat az odaillő szavakkal kiegészíteni. Az egyéni munkában végzett tanulási tevékenységek között egy online szavazás is szerepelt. A tanulók online szavazófelületen (Mentimeter) adták le szavazatukat, majd tanári irányítással csoportszintű beszélgetés alakult ki. Az egyéni munkában végzett tanulási tevékenységek két civilizációs témakör elemeit tartalmazták: útikönyvek és a bennük található információk használhatósága, a Titanic története és jelentősége napjainkban.

A B2 nyelvi tudásszintű csoportok óráin a páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek ($n = 7$) során megfigyelt kommunikációs funkciók legtöbbször a véleménykifejtés ($n = 6$) volt, majd egyet (nem) értés kifejezése ($n = 2$), de lejegyeztem az érvelést, a beszélgetés kezdeményezését, tanácskérés és -adást, valamint a panasz megfogalmazását is. A párban végzett tanulási tevékenységek során a tanulók közösen oldották meg tankönyvi feladatokat, hoztak létre gondolatérképét és végeztek összefüggő írásbeli szövegalkotást is (blogbejegyzés írása). A megfigyelt tevékenységek közül a két legkomplexebb szövegproduktiót igénylő az írásbeli blogbejegyzés készítése és a szóbeli szerepjáték volt. Az IKK fejlesztésének támogatását a szóbeli szerepjáték támogatta legdirektebb módon. A megadott szerepkártyák (az egyetemi tanulmányi osztály alkalmazottja és a magyar anyanyelvű, Londonban tanuló cserediák) alapján kellett a tanulóknak egy hivatalos kontextusban zajló párbeszédet előadniuk. Véleményem szerint ez az a tanulási tevékenység, amely a Byram-féle (1997) IKK-modell elemeinek mindegyikét egyszerre fejleszti. Legnagyobb számban ($n = 5$) tankönyvi feladat köré szerveződtek a páros munkaformában végzett tevékenységek. Az IKT-eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai szerepeltek.

A C1 nyelvi tudásszintű csoportok óráin a páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek ($n = 7$) közül kettőnek a során, tankönyvi feladat alapján, a két feladatban szereplő szókincs kulturális jelentésének vizsgálatát végezték a tanulók. Olvasott szöveg értését fejlesztő tankönyvi feladat ($n = 1$) megoldásán túl, olvasott szöveget értelmeztek a tanulók az online információkeresésen alapuló tanulási tevékenységek

($n = 2$) során is. Egyik alkalommal a Tripadvisor utazási és egyéb turisztikai szolgáltatásokat értékelő weboldalon kellett a Taj Mahal meglátogatásáról szóló véleményeket megkeresniük, majd néhány vélemény (review) információtartalmát függő beszédben kellett a társukkal megosztaniuk. A másik online információkeresési tanulási tevékenység alatt két weboldalon kellett a tanulóknak kivetített szempontrendszer alapján információt gyűjteniük a Belfastban található Titanic múzeum és a tanóra idejében Seattle-ben látogatható utazó Titanic-kiállítás weboldaláról. Az utazási kritikák (travel review comment) szövegműfajával nemcsak olvasott szövegértés kapcsán találkoztak a tanulók, hanem saját maguk is írtak ilyeneket. A páros munkaformában szervezett tanulási tevékenységek során a legtöbbet előkerülő nyelvi kommunikatív funkció a véleménykifejtés ($n = 6$) és érvelés ($n = 3$) volt. A párban végzett tanulási tevékenységek során a tanulók olyan civilizációs tartalmakkal foglalkoztak, mint különböző értékrendek, útikönyvek használata külföldi utazás során, a Taj Mahalról írt látogatói visszajelzések, élménybeszámoló komment formájában, valamint a Titanic múzeum és kiállítás. Az alkalmazott taneszközök a tankönyvi feladatokon túl a tanulók saját okostelefonjai és az okostelefonokon keresztül elért weboldalak voltak.

Csoportmunkában végzett tanulási tevékenységeket a B2 és C1 nyelvi tudásszintű tanulócsoporthoz órái során egy-egy alkalommal jegyeztem le. Az egyik B2-es csoport tanulói azt kapták feladatként, hogy egy képzeletbeli vacsorapartin vesznek részt és a szerepkártyájukon megadott szereplő szerint kell viselkedniük és kommunikálniuk. A nyomozós játék során a szereplőknek egymással kellett beszélgetniük és megpróbálni rájönni, hogy a bűntény időpontjában ki mit csinált a vacsoraparti helyszínén. Saját okostelefonjukat használhatták jegyzeteléshez. A vacsoraparti végén a tanár leállította a csoportmunkát és csoportszintű beszélgetés alakult ki, ahol tanári irányítással megvitatták, hogy ki lehetett az elkövető. A C1-es nyelvi szintű csoportok közül szintén egyben, a tankönyvben található rövid filmleírások alapján a tanulók kis csoportokban hasonlítottak össze három filmet, megadott szempontrendszer alapján. Az összehasonlítás során zajló szóbeli beszédtevékenységük legmegfigyelhetőbb nyelvi kommunikációs funkciója az érvelés és a véleménykifejtés volt. Ezt követően, miután mindenki keresett egy-egy fotót a kedvenc filmje egy meghatározó jelenetéről, ugyanezekben a csoportokban mutatták be a fotókat, szintén a szóbeli véleménykifejtés és társalgási nyelvi kommunikációs funkciók alkalmazása során. A civilizációs ismereteket ezekben a tanulási tevékenységekben a filmkritikák és a híres filmek leírásai jelentették. A tanulók saját okostelefonjukat használták a Google-alapú fotókereséshez.

4.2. Nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása

Az osztálytermi megfigyelés alatt lejegyzett órarészletek során legtöbbször ($n = 16$) tankönyvi feladatból kiindulva zajlott tanulási tevékenység. 4 alkalommal tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap) használata során vettek részt a tanulók tanulási tevékenységben. A tankönyvhöz készült hanganyag és videó használata szövegértési

feladattal párosult. Nyomtatott taneszköznek minősülnek a szerepkártyák is, amelyek használatára 2 alkalommal került sor.

Az IKT-alapú taneszközök használatát a tanulók saját okostelefonjukkal és egy alkalommal a tanteremben található asztali számítógépeken keresztül végezték. A Kahoot applikációt szókincsfejlesztéshez, a Linoit digitális faliújságot az együttműködésben létrehozott írásbeli szövegalkotáshoz (blogbejegyzés) és ennek egymással történő megosztásához, a Canva digitális tartalomszerkesztő applikációt digitális posztterek létrehozásához, a Mentimeter online szavazó applikációt a tanulási folyamatban való részvétel erősítéséhez, illetve csoportszintű beszélgetés kiindulási pontjaként használták. Három olyan weboldal tartalmát használták tanulási célra, amely alapvetően nem oktatási célú: a Tripadvisor turisztikai szolgáltatásokat összefoglaló és értékelési lehetőséget biztosító weboldal, valamint a belfasti Titanic múzeum és az utazó Titanic-kiállítás weboldala. Digitális tanulásszervezési platform (Google Classroom) használatát egy alkalommal jegyeztem le. A hospitálások során megfigyelt IKT-alapú taneszközöket és a megfigyelések során tapasztalt felhasználásuk céljait, valamint a felhasználásuk során, a tanórákon előkerülő kulturális elemeket a 4. táblázatban foglalom össze.

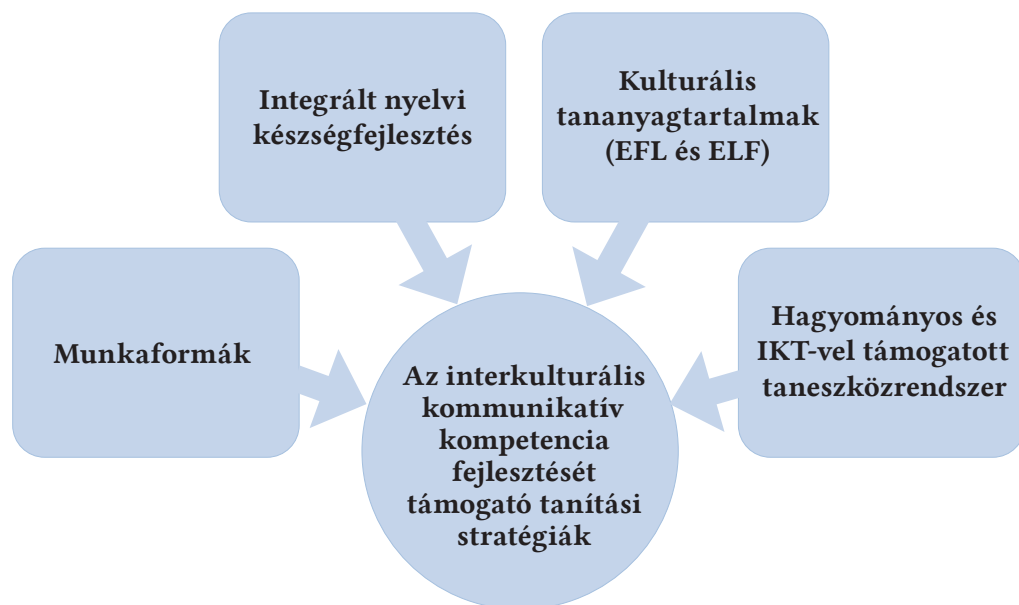
Eszköz neve	Használathoz kapcsolódó azonosított célok	Használat során előkerülő kulturális elemek
Kahoot	Tanulási tevékenység bevezetése, szókincsfejlesztés, tanulási tevékenységben való részvétel fokozása, motiváció	Öltözködési szokások, divat
Linoit	Írásbeli szövegalkotás támogatása, együttműködés támogatása, blogbejegyzések egymással történő megosztásának biztosítása	Divatblog szövegműfaj
Canva	Digitális poszter készítése, írásbeli szövegalkotás, posztterek egymással történő megosztásának támogatása	Budapest kerületei, digitális poszter mint szemléltetésre használt szövegműfaj
Mentimeter	Tanulási tevékenységben való részvétel fokozása, motiváció, vélemények eloszlásának szemléltetése	Értékredek, vélemények megfogalmazása és összehasonlítása
Tripadvisor	Értékelések alapján nyelvtani gyakorlás (függő beszéd), közvetítési készség fejlesztése, megismerkedés az online visszajelzés szövegműfajjal	Turisztikai szolgáltatások, írásbeli visszajelzés szövegműfaj
Weboldalak	Múzeum és kiállítás részleteinek megismerése: tárlat, jegyárak, programok, miként lehet bemutatni a Titanic történetét múzeumi keretek között	Titanic kulturális öröksége, információk múzeumi és kiállítási tárlatról

4. táblázat A megfigyelt IKT-alapú taneszközök használatának céljai és a hozzájuk rendelt kulturális tartalmak

5. Összegzés

A tanulmányban a gimnáziumi angol mint idegennyelv órákon történt hospitálásokon alapuló kutatásomat mutattam be. Az alábbiakban a kutatási kérdésre adott válaszokat összegzem.

A tanórai hospitálások eredményei alapján megállapítható, hogy léteznek olyan megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek középpontjában a komplex nyelvi készségfejlesztés és az IKK fejlesztésének támogatása áll. A kutatási eredmények alapján a vizsgált stratégiák alkotórészeit az 1. ábrán szemléltetem.



1. ábra A kutatás során azonosított angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák komponensei

A tanórai hospitálások során rögzített adatokból kiviláglott az IKK fejlesztését támogató tanítási stratégiát alkotó rendszer, amelynek alkotórészei a munkaformák (a megfigyelések során három munkaforma fordult elő: egyéni, páros és csoportmunka), a kommunikatív nyelvtanítási célrendszeren nyugvó integrált angol nyelvi készségfejlesztés, kulturális tananyagtartalmak, amelyekben az angol célnyelvi és az angol mint *lingua franca* normativitás vegyesen jelenik meg, valamint a hagyományos (papíralapú) és az IKT-val támogatott taneszközszerrendszer. A szelektív jegyzőkönyvekben rögzített adatok elemzése alapján a tanulók nyelvi, szociolingvisztikai (írott vagy beszélt), szövegszerkesztési kompetenciájának fejlesztését, valamint a kulturális ismereteik bővítését, attitűdjeik formálását, az értelmezési, megfigyelési és tanulási készségeik fejlesztését, illetve a kritikai kulturális tudatosság fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket sikerült meghatározni, amelyek során a nyomtatott és IKT-alapú

taneszközök integrálására különböző lehetőséget azonosítottam. A körülírt tanítási stratégián keresztül megvalósuló, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó tanulási tevékenységek eredményességét, valamint a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök használatának eredményességét, vagy az integrációjuk korlátait további kutatásokban érdemes vizsgálni.

Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról 2020. Magyar Közlöny, 2020/17. sz.
- Al Hariri, K. (2022). Incorporating culture in teaching English as a Lingua Franca between intercultural awareness and “Cultura Franca”: A reading in the literature. *MEXTESOL Journal*, 46(2). 1–9. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-15>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Bárdos J. (2000). Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barnard, R. (1998). Classroom observation: Some ethical implications. *Modern English Teacher*, 7(4), 49–55.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (szerk.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321–332.). Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Cullen, P. & Sato, K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12.
- Falus I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In I. Falus (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 243–293.). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus I. (2004). A megfigyelés. In I. Falus (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (4. kiadás, pp. 125–170.). Műszaki Könyvkiadó.
- Graddol, D. (2006). English next: Why Global English may Mean the End of “English as a Foreign Language”. British Council.
- Holló D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Akadémiai Kiadó.
- Huber, J & Reynolds, C. (2014). Developing intercultural competence through education [Pestalozzi Series No. 3]. Council of Europe Publishing.

- Illés, É. (2013). Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 5–16.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486–494. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>
- Közös Európai Referenciakeret. (2002). Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Pedagógustovábbképzési és Módszertani Információs Központ Kht.
- Lázár I. (2011). Interkulturális kommunikatív kompetencia: koncepciók és modellek. In K Kohn & C. Warth (szerk.), *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben* (pp.15–17.). MV-Verlag.
- MacDonald, S. (2016). *Theory and practice of classroom observation*. Emory University.
- Magnuczné Godó Á. (2014). Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön. *Modern Nyelvoktatás*, 20(4), 3–18.
- Medgyes P. (2022). Az angol nyelv és a globalizáció. *Educatio*, 31(4), 618–632. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.7>
- Merrill, M. D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science*, 29, 291–310. <https://doi.org/10.1023/A:1011943808888>
- O’Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- Ollé J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Öveges E. & Csizér K. (szerk.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal.

**Játszóterek a meseerdőben
Szerepjátékok lehetősége a mesefoglalkozásokon**

**Playgrounds in the Fairy Tale Forest
Role-Playing Opportunities During Fairy Tale Sessions**

Tölgyessy Zsuzsanna

*PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi docens*

ORCID: 0009-0001-1223-220X

Absztrakt

A népmese természetes közege az élőszó, és nem a mesekönyv-felolvasás. A legrelevánsabb tehát, ha a gyerekek a népmesével kizárólag élőszavas mesemondásban találkoznak, amit kiegészíthet akár a mese drámás megközelítése. E módszer célja, hogy minél érzékletesebb, élvezetesebb és izgalmasabb legyen a gyerekek számára a történet. A drámás megközelítés lényege a szerepbe lépés, amely a gyermekek számára egyáltalán nem idegen, hiszen a szabad játékban is önkéntelenül bizonyos szerepeket (anya, apa, orvos, buszvezető, rendőr stb.) vesznek föl, ezáltal jobban megértik a világot. A gyermekeket játékra aktivizáló elemek megelőzhetik a mesét, beékelődhetnek a történetmesélésbe vagy lezárásként is teljesíthetik azt a küldetésüket, hogy a cselekvés által minél közelebb hozzák a mesei világot. A tanulmányban a szerepjáték és a drámajáték rövid elméleti ismertetése után három kipróbált mesefoglalkozás leírása következik, amely kiegészül a konkrét mesefoglalkozásokon szerzett tapasztalatokkal is.

Kulcsszavak: népmese, szerepjáték, drámajáték, mesefoglalkozás

Abstract

The natural medium of folktales is the spoken word, not storybook reading. It is therefore most relevant if children encounter folktales exclusively in spoken word storytelling, which can be supplemented by a dramatic approach to the tale. The aim of this method is to make the story as expressive, enjoyable and exciting as possible for the children. The essence of the dramatic approach is role-playing, which is not at all foreign to children, since they involuntarily take on certain roles (mother, father, doctor, bus driver, policeman, etc.) in free play, thereby understanding the world better. The elements that activate children to play can precede the tale, can be embedded in the storytelling or, as a conclusion, can fulfill their mission of bringing the fairy tale world closer to them through action. After a brief theoretical introduction to role-playing and drama, the study describes three tried-and-tested fairy tale sessions, which are supplemented by experiences gained from specific fairy tale sessions.

Keywords: folk tale, role play, drama play, storytelling session

1. Bevezetés

Az emberiség emlékezetének mondott mese (Petrolay, 1996, 5–13.) a ma emberét is képes megszólítani. Napjainkban olvashatunk a meséről néprajzi (Dömötör, 1974), pszichológiai (Kádár, 2012; Bettelheim, 2013), esztétikai, filozófiai (Boldizsár, 2010) és pedagógiai megközelítésben (Bajzáth, 2022) egyaránt.

Zilahi Józsefné tétele (Zilahi, 1998) szerint bőven elegendő a mesemondás és -hallgatás: a mesével kapcsolatosan ne kérdezzünk a gyerekeket, hagyjuk, hogy csak a mese hasson rájuk. Nagy József (Nagy, 2017) úgy gondolja, hogy a mesékre (itt elsősorban a fabulákra gondol) vonatkozó kérdésekkel fejleszthetjük a gyermekek kognitív képességeit, egy további módszer a Körömi Gábor és Sándor Ildikó által kidolgozott Meseház-program (Körömi & Sándor, 2016), amelynek az a fő jellemzője, hogy drámás elemekkel interaktívvá teszik az élőszavas mesemondáson nyugvó mesefoglalkozást. A sok lehetőség közül ez az írás az utóbbi lehetőséget próbálja bemutatni, de emellett arra teszi le a voksát, hogy több módszer létezhet, és az óvónőnek kell kiválasztani az adott helyzetben az adekvát és valid megoldást, ezt segíti, ha módszertani arzenálja színes és gazdag.

2. A szerepjáték

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes megállapítása szerint a gyermek bármilyen élménye – legyen akár az kínos, akár kellemes –, lehet egy játék kiindulópontja: az egész gyerekort a játék tölti ki (Mérei & V. Binét, 1981, 117.).

A gyerekek másfél-kétéves kortól kezdenek szimbolikus avagy fantázia/mintha/szerepelőjátékokat játszani, ennek alapját a kettős tudat megjelenése adja, amely a valóság és a játék világának szétválasztását jelenti, azaz miközben a játékba teljes lelkesedéssel beleveti magát a gyermek, pontosan tudja, hogy az csak játék. Szerencsére ezt a kettős tudatot később is, a felnőttkorunkban is használhatjuk, amikor valamilyen művészeti alkotást élvezünk: a valóság és a fikció közti villódzás adja a játék és művészet élvezésének, értelmének az alapját (Mérei & V. Binét, 1981, 236–238.).

A szimbolikus játékok révén a gyermek előbb a saját érzelmeivel, cselekedeteivel, majd az őt körülvevő világgal ismerkedik. Ennek az első megjelenési formája a projekció, amikor saját viselkedését játssza el – pl. úgy csinál, mintha aludna, vagy saját cselekvését mással, egy játékszerrel végezteti el, például azt játssza, hogy a babája alszik.

Ennek a szintnek elmaradhatatlan feltétele, hogy a gyermek már tudatában legyen annak, amit csinál, tudja, mi az alvás vagy az evés, és így tudjon csak játékból aludni vagy enni.

Már bonyolultabb mintha-játék az introjekció, amikor a más személynél látott viselkedést utánozza a gyermek: úgy csinál, mintha injekciót adna, autót vezetne, majd ezt a cselekvést már játékszerrel is el tudja végeztetni – a maci metrókocsit vezet.

Ennek a formának a feltétele a külvilág iránti kíváncsiság és a külső környezet alapos megfigyelése. A vonzó, érdekes, tipikus vagy akár ritka tevékenységek utánzásával annak a lehetősége is adott, hogy kiléphetünk az adott életterünkből, és a fantázia révén bármilyen szerepet kipróbálhatunk, így lehetünk akár öt évesen is űrhajósok vagy lovagok vagy Forma 1-es autóversenyzők.

A gyermekek számára a szerepjáték természetes közeg, hiszen az óvodai szabad játék keretei közt öt éves kortól maguk is szívesen és spontánul játszanak papás-mamás, boltos, doktoros játékokat.

A szerepjátékon belül megkülönböztethetünk két csoportot: az egyik, ha egy-egy konkrét személy, a másik, ha egy-egy munkakör vagy intézményesített szerep megjelenítésén és megértésén alapul a gyerekek játéka – előbbire példa a saját szülőket mintázó papás-mamás, az utóbbira a doktoros, boltos játék.

3. A drámajáték

A drámajátékhoz már szükséges a felnőtt pedagógus tervező-szervező munkája is, melynek során kiválasztja a nyersanyagot, amelyre majd épül a játék – a mi esetünkben a közismert magyar népmesék lesznek a drámajáték kiindulópontjai. Nem véletlenül: a magyar népmese a magyarul beszélők nyelvi-erkölcsi kincsestára, amely közös tulajdonnak tekinthető, és különböző egyéni fordulatokat is befogadó változatokban él. A drámajátékokban a fizikai cselekvő megjelenítés folyik, azaz a megértés, a tanulás a legősibb módon történik a cselekvéses gondolkodással, és mivel játék, valódi következmények nélküli kísérletezésről van szó.

A drámajáték alapja a szerepbe lépés (Gabnai, 2005, 12.) mint dramatikus elem, amely bővül, ha a szerepekbe lépést követően az adott csoport egy fiktív világot is megalkot, amelyben fontos döntések meghozatalára kényszerülnek a játékosok, amely során olyan valós és hasznos tapasztalatokra tehetnek szert, aminek a játékon kívül is hasznát látják – így szól a drámapedagógia egyik kidolgozójának, Kaposi Lászlónak a definíciója a drámajátékról (Honti, 2010, 2.).

Az adott történet megtalálása után fontos az eljátszható szituáció felvázolása a játékosok számára: kik vagyunk, milyen viszonyban vagyunk egymással, hol vagyunk, mit csinálunk? És ezt követi maga a megjelenítés.

A vágyainkkal és a félelmeinkkel való szembenézéshez járulhat hozzá, ha felvállalunk olyan szerepet, akik szeretnénk lenni, vagy akár csak ki szeretnénk próbálni az ő helyzetüket – pl. magas státuszú (király, tündér, varázsló, kalózkapitány, rablóvezér) vagy akár alacsony státuszú (koldus, szolga, kisgyerek, közlegény, hajléktalan) szerepeket.

A szerepbe lépés segítheti a személyiségfejlődésünket az által is, hogy mások nézőpontját megismerjük, így több empátiára tehetünk szert. Ezenkívül a gyerekek a drámajátékban megismerkednek a színházi világgal, szerepekbe bújnak és kreatív módon fejezik ki gondolataikat, érzéseiket.

Az erkölcsi nevelőerő a közösségi érzés kifejlesztésében is jelentkezik, mindenki megkaphatja az önállóan vállalt szereplés lehetőségét is, de úgy, hogy eközben a többi játszóra is figyelnie, hozzájuk alkalmazkodnia kell.

Ebben a fiktív világban önálló és szabad a szerepválasztás, a szerepben saját döntések születnek, de a döntések reális következményeivel való szembenézés sem kerülhető el: ha bankrablót játszunk, ne lepődjünk meg, hogy hamarosan börtönlakók szerepébe kell lépünk.

A mesefoglalkozás vezetőjének, azaz a játékmesternek el kell gondolkodnia azon, milyen kérdéseket vethet fel a konkrét népmese; az is természetesen meghatározó szerepű, hogy milyen korosztálynak szól a foglalkozás. Az interaktivitás érdekében a mese vázához adekvátan kapcsolódó és egyben változatos tevékenységeket, játékokat kell rendelnie a játékmesternek.

A dramatikus mesefoglalkozásban komplex nevelési módszerek együtt jelenhetnek meg többek közt akár matematikai, akár vizuális, akár környezeti tartalommal¹ – énekkel, mozgással, körjátékkal kiegészülve.

A leírtak nemcsak a gyerekekre, hanem a felnőttekre is érvényesek, a későbbiekben közölt mesefoglalkozások némi változtatással felnőtt résztvevőkkel is működőképesek.

4. Konkrét mesefoglalkozás-ötletek²

Szándékosan az óvodáinkban gyakran elhangzó magyar népmesékre³ épülnek az alábbi foglalkozásötletek.

Az első mese láncmese, amely az ismétléseken alapszik, és fontos szellemi tápláléka a három-négy éves gyermekeknek, mert az ismétlődő meseelemek biztonságot adnak számukra, és segítik a történetre való koncentrációt. A második tündérmese, amely a fantázia és képzelet szabadságának a megélését biztosítja az ötévesnél idősebb gyermekek számára. A harmadik novellamese, amely egy valós paraszti világban játszódik, és tréfás fordulataival szórakoztatva okítja a nagyobb gyermekeket, akik a világot már a racionalitás szemszögéből kezdik megfigyelni, kiismerni.

A népmese egykori létezési formája az élőszó volt, ma is ebben a formában „érzi magát” a legjobban. A mesemondónak mesélés közben nem az egyes konkrét szavakat, mondatokat kell visszamondania a már írásban rögzített változathoz, azaz nem a szóról szóra való mesemondás a cél. (Azért egy igényes mesemondó az ízes, szemléletes meseformulákról, szófordulatokról, amelyek a magyar népmesék zamatos nyelvét biztosítják, nem mond le – pl. *reszket, mint a nyárfalevél; a Napra lehet nézni, de rá nem; a király öreg volt már, fél lába a koporsóban; olyan szegény, mint a templom egere; felséges*

¹ Így például 2025 nyarán a Magyar Drámapedagógiai Társaság által rendezett továbbképzésen Lukács Kató foglalkozása a csillagos égbolt eredetéről szólt, Kondorosy Ágnes szakértői játéka pedig a szelektív hulladékgyűjtésről.

² Az egyes játékok, mondókák, dalok, foglalkozásötletek természetesen más egyéb mesékhez is felhasználhatók.

³ Mivel ismert és könnyedén fellelhető mesékről lesz szó, eltekintek a szövegközléstől.

királyom, életem-halálom kezébe ajánlom; egy életem, egy halálom, megpróbálom; szörnyű haragra lobbant; szeme-szája elállt a csodálkozástól; ennek már fele sem tréfa). A mesemondásnál az epikus történetek egymásutánosságára kell ügyelnünk; a mesemondó, miközben mesél, az eseménysor képeit lássa maga előtt, az élőszó természetes erejével élve akkor és ott szülessen meg a történet. A mesemondás közben a mesehallgatónak is el kell jutnia a szavak által felidézett képek kreatív és szubjektív felidezésére, ennek az ütemét is követnie kell a mesemondónak. Akinek óvodáskorában örömet okoz a mesehallgatás, annak valószínűleg az olvasás is majd élvezetet fog nyújtani, hiszen addigra már gyakorlott belsőmozi-alkotó lesz.

A mesefoglalkozás kezdődhet és lezárulhat játékkal, közrevéve a mesét, de az is lehetséges, hogy az élőszavas mesemondás egy már ismert, elhangzott mesénél a résztvevőknek felkínált szerepbe lépéssel, azaz egy közös játékkal megszakad, majd a mesemondó visszatéríti a játékosokat a mese szövedékébe. Természetesen van kockázata is ennek: ha egyes gyerekek számára túl érdekesnek bizonyul egy játék, akkor előfordulhat, hogy ők inkább játszanak tovább, mint folytatnák a mesét.⁴ A tapasztalatom összességében mégis az, hogy egy ismert mesénél az interaktivitás inkább hozzájárul a mesére való koncentrációhoz, egyébként a gyerekek figyelme gyakran lankad, illetve elkalandozik.

A mesefoglalkozások elején szükségesek bizonyos bemelegítő játékok, egyrészt azért, hogy a játékos érezzék a csoport-összetartozást, másrészt a külső valóságból való kilépés megtörténjen, és ezáltal létrejöjjön itt és most a mese valósága.

Példaképpen most csak néhány tapsos játékot szeretnék felsorakoztatni, amelyekkel szinte bármilyen foglalkozást kezdhethünk:

Az alap minden esetben a körben állás, így mindenki mindenkit láthat és egyben láthatóvá is válik.

1. A taps jobbra halad, de ha valaki kettőt tapsol, megfordul a taps iránya.
2. Tapsol valaki egyet. Majd a tekintetével választ valakit a körből és küld neki egy tapsot, aki egy taps után továbbküldi a tapsot a körből az egyik játéostársának.
3. Körben szemkontaktussal választunk valakit, akivel a kör közepén összepacsizunk. Közben vigyázni kell arra, hogy ne legyen ütközés, mert több összepacsizó pár lehet egyidejűleg.

Mivel a későbbiekben magyar népmeséken alapuló foglalkozások következnek, hasznosnak találom a hagyományos, ipari forradalom előtti paraszti környezet közös felidését, fiktív megteremtését. Akár közös rajzzal vagy tárgyak használatával is rögzíthetjük a képzeletbeli falunknak a földrajzi környezetét – pl. a kék pokróc jelenti a falun végigfolyó patakot, a székek a távoli hegyeket. Milyen illatok lehetnek

⁴ Előfordulhat ez egy piacos játék vagy egy állatbörbe bújó szerepbe lépés alkalmával: *Árgyélus királyfi és a Tündérszép Ilona* mesefoglalkozás során esett meg: az Állatkirály szólította az állatait, és a gyerekeknek alkalmuk volt állattá változni, néhányuk azonban annak ellenére kigyó vagy gorilla maradt, és nem akart visszaváltozni mesét hallgató óvodássá, hogy a mese fonala már újabb színtérhez érkezett.

ebben a faluban? Milyen hangok lehetnek? A hangokból csinálhatunk néhány perces hangjátékot: előbb megszólalhat a hajnali harangszó, majd az egyes állatok hangját is hallhatjuk, majd jöhetnek az emberi hangok: az állatokat hívogatják vagy éppen séggel riogatják, az egyes mesterségek okozta zajok – pl. kalapács, fűrész hangja, kocsizörgés –, majd a hangorkánt lezárhatja a déli harangszó. E hangjáték révén a csoport együtt belépett egy közösen teremtett fiktív világba, amely egyben a népmese helyszínét is felfesti.

4.1. A kis gömböc

Szerepfelvétellel minden egyes játsszó elárulja, milyen szerepben szeretne részt venni a további játékokban. A legnépszerűbb szerepek a következők szoktak lenni: kocsmáros, plébános, boszorkány, kondás, juhász. A barátok általában egymáshoz kapcsolódnak: ha a barátom lett a kocsmáros, én a fia, lánya, felesége leszek. A szerepbe bújást segíti, ha a szereplőhöz bizonyos mozgás is társul, esetleg az egyes szereplők kaphatnak egy-egy tulajdonságot is – pl. köhögős kocsmáros, sántikáló plébános, szép boszorkány stb., ha nagy létszámú a csoport, közösen is ugyanabba a szerepbe léphetnek, így például lehet két-három furulyázó juhász is.

Az előszavas mesemondás kapcsán a kis gömböc nemcsak a mesében amúgy is szereplő családot kapja be, hanem az egész falut, amelyet a játsszók a játék kezdetekor életre keltettek. Mikor a mese végén a kondásfiú bécsi bicskája kivágja a kis gömböcöt, mindenki kiszabadul. Azaz a mesemondó játsszmester beleszóval a mese szövegébe az egyes szereplőket, akiknek fel kell állniuk és a kisgömböcöt jelképező madzag által kijelölt, egyre szűkebbnek érzett helyen kell elférniük a gömböc kipukkadásáig.

A mese után játszhatunk lufis⁵ pukk-játékot: A lehető legkisebb körbe állunk, megfogjuk egymás kezét, és *Lufi, lufi, nőj nagyra!* mondatával, amennyire lehet, kitágítjuk a kört, majd a *pukk* elhangzása után gyorsan visszatérünk a kiindulási helyzetbe.

A mesében szerepelt bécsi bicska apropóján játszhatunk pünkösdivásár-játékot. Megmutathatjuk a gyerekeknek, milyen is egy bicska, hogyan működik, beszélhetünk nekik a bugylibicskáról, amely egy hosszanti bevágású, rugó nélküli olcsó bicska volt, gyakorta ezt a vásárfiát kapták a fiúgyerekek. A bugylibicska kapcsán megnevezhetünk alliteráló tárgyakat, vagy mi magunk válhatunk bizonyos tárgyakká, amelyeket egy vásáron eladhatnak, és a többieknek ki kell találniuk, milyen tárgyak vagyunk, majd rendezhetünk „marketing-versenyt”: ki milyen szöveggel tudja jobban reklámozni, ajánlani a maga portékáját. Lezárásként az egész csoportot egyszerre cselekedtető kő-papír-olló játékkal⁶ megválaszthatjuk a pünkösdi királyt is.

⁵ A disznóbendő és a disznósajt gyakran értelmezhetetlen vagy undort keltő a mai gyerekek világában, a léggömb már sokkal közelebbi dolog számukra.

⁶ A kő-papír-olló páros játék győztese mindig „elnyeli” a vesztest, aki a győztes vállát fogva a győztes mögé áll és közben a győztes nevét skandálja, és így keresnek egy újabb versenytársat. A „vonat/kígyó” hossza folyamatosan nő, a végén csak egy győztes marad, aki mindenkit elnyelt, így most már valamennyi játsszós a győztes pünkösdi király nevét skandálja.

4.2. A csillagszemű juhász

A mesefoglalkozás szerkezete eltér az előzőétől, itt az interaktivitás, a játékba lépés a történetet lineárisan követi, annak egyes lépéseire kapcsolódik.

Ha a mese királya egyet tüsszentett, szolgálai vitték hírért az egész birodalomban, s aki nem mondta: *Adj Isten egészségére, felséges királyuram!*, az a halál fia volt. A mesemondó itt visszakérdezi a mesehallgatóktól: mit is kell mondani, ha a király tüsszent? A csillagszemű juhász erre nem hajlandó, beszélő neve utalhat akár egy karizmatikus tekintetre, akár egy varázserővel rendelkező csodás szemre is. Ennél a résznél a mesemondó arra kéri a mesehallgatókat, hogy közösen, egy állóképbe beállva mutassák is meg, milyen lehet ez a csillagszem.⁷ Mindenesetre az értelem, a tisztaság és a bátorság fényével hat, amelynek erejét még a királykisasszony iránt érzett szerelem is megsokszorozza. A trónteremben a királykisasszony is felfigyel a juhászra, és első pillantásra szerelembe esnek – a mesemondó kérése: tapssal játsszuk el, hogyan kezd verni a királykisasszony és a csillagszemű juhász szíve egyre gyorsabban és gyorsabban a lángra kapó szerelem hatására. A fehér medve tömlöcében zajló jelenetben a mesehallgatók közösen játszhatják el a fehér medve szerepét, ami *felállott a két hátsó lábára és nagyot bődült*.⁸ Mikor a mese vonala az óriás sündisznók tömlöcéhez ér, azt kéri a mesemondó, hogy játsszák el a sündisznók táncát, amik előbb andalgósan, majd egyre szaporázva járták, addig, amíg el nem dültek, és aztán aludtak, mint a bunda. Itt hasznos lehet valamelyik ismert népdal közös éneklése – pl. *Szélről legeljetelek... vagy Hopp, Juliska, hopp, Mariska* – miközben kígyóként tekeredik a csoport, előbb lassan, aztán egyre gyorsabban. A százkaszás kút jelenetnél felkér a játékmester-mesemondó három jelentkezőt, akik pantomimes módon megjelenítik a mesemondó mondatait, így láthatjuk és hallhatjuk is egyszerre, mi is történik e harmadik próbatételnél. Az ezüsterdő, aranyvár, gyémánttó megjelenítése szintén a csoportra vár. A mesemondó próbál ajánlatokat adni, illetve közben figyeli, értelmezi a játékos ötleteit, megoldásait és beleszövi azokat a saját mondókájába: *az ezüsterdőben voltak alacsony fák, magas fák és piciny bokrok, a szél fújta a leveleiket, egy-egy madárka szállt ágról ágra; az aranyvárnak magas fala volt, négy bástyával, a legmagasabb bástyában tartották a király koronáját, a várkaput két kőoroszlán őrizte; a gyémánttavat nádas vette körül, benne halak úszkáltak, golyók lépdeltek és három habléány⁹ ült a szélén, a tó partján békák brekegtek. Így egymásra figyelve és egymást inspirálva a mesemondó-játékmester és a játékos együtt hoznak létre egy közös jelenetet, amelynek csak a kommentátora a mesemondó. A mese végén az *Adj isten egészségére, felséges királyuram!*-nak egy idő utáni elvi-*

⁷ Van, amikor a megvalósítás nagyon reális, és a sötét szemű társakat középre állítja a csoport, a kékszeműeket köréjük, és a szempillákat, sőt a szemöldököket is megjelenítik egyesek; van, amikor a valóságtól elrugaskodva a szemben lévő csillagok szerepét vállalják föl inkább a játékosok.

⁸ Tapasztalatom szerint a felkiáltásra való buzdítás felszabadító örömet okoz gyerekeknek, felnőttek egyaránt.

⁹ Az óvodás gyermekek számára a mesefigurák, különösen a rajzfilmekben megismertek, éppoly valóságosak, mint a valóban létező állatok.

selhetetlen harsogását úgy lehet visszaadni, hogy a játsszók egymás után belépnek a csillagszemű juhász szerepébe, mintegy kánonszerűen visszhangozzák a már jól ismert mondatot. A mese lakodalommal és királykoronázással ér véget, amelyet egy közös tánccal ünnepelhet meg és élhet át a csoport.

4.3. A kis ködmön

Nagyon fontosnak tartom, hogy a gyerekek humorérzékének kialakulását már apró gyerekkortól támogassuk, hiszen így könnyedebben fogják venni az élet akadályait, furcsaságait, és a felszabadult nevetés bearanyozhatja az életüket. A mese hőse is példát mutat a nevetésével erre: A kérő, *csak kicsibe múlt, hogy hanyatt nem vágta magát, olyan jóízűt nevetett* – mikor megtudta, min kesereg a család, ahová lánykérés céljából ment.

Ez a történet az emberi butaságról szól, amit a humor nézőpontjából is megvizsgálhatunk. A mese mellé kapcsolhatók egyéb vicces mondókák, közmondások, énekek, mesék. Pl.: *Egyszer volt egy ember; Száraz tónak nedves partján döglött béka kuruttyol; Április bolondja; Többet ésszel, mint erővel!; Egy bolond százat csinál; Bolond lyukból bolond szél fúj; Házasodik a tücsök; Éliás, Tóbiás; Virágéknál ég a világ.* A nagyobb gyerekek már értik a csalimesék abszurd humorát is: *Egyszer volt, hol nem volt, volt egy süket, egy vak és egy kopasz fejű ember. Amint egyszer mennek, mendegélnek, megszólal a süket ember: – Hallgassatok csak, én valamit hallok! Megszólal a vak is: – Az ám, nézzétek, én valamit látok! Nagyot kiált erre a kopasz ember: – Uccu bizony szaladjunk, hadd lobogjon a hajunk!* A kisebb gyermekek számára pedig szókincsbővítő, bizonyos fogalmakat tisztázó ez a történet.

A mese meghallgatása után a gyerekek a falu bölcs öregjeinek szerepében válaszolhatnak arra: milyen oktondiságot követ el az, aki vasvillával akarja a diót a padlásra hányni, vagy aki teknővel akarja behordani a fényt az ablaktalan szobába, vagy aki a kiscsibéket erőnek erejével a kotlós alá dugdossa, akkor is, amikor nincs semmilyen veszély, vagy akik a sötét jövőt látják maguk előtt egy káposztáskő láttán, amikor épp egy boldog eseménynek, egy lánykérésnek kellene örülniük?

E mese lehetőséget adhat arra, hogy valljunk a saját butaságainkról.¹⁰ „*S ezt az emberiséget,/ hisz ember vagy, ne vesd meg*” – a József Attila-i gondolatot elfogadva tudomásul kell vennünk, hogy nincs ember esendőség nélkül, mindenki téved, de ha szembenéz hibáival, képes lehet arra, hogy tanuljon belőlük, és változtasson, változzon. Az elhangzott egyéni történetekből válogatva a csoport elő is adhat egy-egy állóképet, jelenetet közös okulással.

¹⁰ A gyermekek számára fontos tanulság lehet, hogy a felnőttek sem mentesek a tévedésektől: az óvónő is megoszthatja a gyerekekkel a saját baklövéseit – pl. egyszer cukrot tett a só helyett az ételbe.

5. Összegzés

Ma már újra egyértelmű, hogy a népmese természetes közege az élőszó, és ebben a formában kell a mai gyerekeknek is megismerniük (Sándor, 2022). De mi legyen a mesével a mesemondás után? Vannak, akik szerint bőven elegendő a mese, legfeljebb utána rajzoltatják a gyermeket, és vannak, akik vállalják a mese utáni beszélgetést, sőt olyanok is, akik belépve a mese világába különböző szerepeket ajánlanak fel a gyermekeknek abból a célból, hogy érzékletesebb, élvezetesebb és izgalmasabb legyen számukra a történet. Ez a módszer nem idegen a gyerekektől, hiszen a szerepjáték szerves része az óvodás gyermekek életének.

A gyermekeket az gazdagítaná a leginkább, ha az óvónők többféle megközelítést, módszert használnának adekvát módon munkájuk során.

A tanulmányban ismertetett élőszavas mesemondáson alapuló interaktív mesefoglalkozás jól megtervezett, szervezett, tudatos munkát kíván meg a pedagógus részéről, de nagyon fontos, hogy a gyermekek számára ez észrevétlen maradjon és „csak” játéknak éljék meg az adott tevékenységet, mely során azonban tanulnak, fejlődnek is.

Irodalomjegyzék

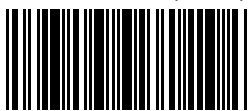
- Bajzáth M. (2022). Mesefoglalkozások gyűjteménye. 1. Lampion Könyvek.
- Bettelheim, B. (2013). A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó.
- Boldizsár I. (2010). Meseterápia – mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó.
- Dömötör T., Katona I., Ortutay Gy. & Voigt V. (1974). A magyar népköltészet. Tankönyvkiadó.
- Gabnai K. (2005). Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó.
- Honti Gy. (2010). Beavató beszélgetés Kaposi Lászlóval. DPM, 39(1).
- Kádár A. (2012). Mesepszichológia. Kulcslyuk Kiadó.
- Körömi G. & Sándor I. (2016). Mi a Meseház? In Eck J., Kaposi J. & Trencsényi L. (szerk.), Dráma, pedagógia, színház, nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak (pp. 327–333.). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Nagy J. (2017). Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó.
- Mérei F. & V. Binét Á. (1981). Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó.
- Petrolay M. (1996). Könyv a meséről. Trezor Kiadó.
- Sándor I. (2022). A mesemondás újjáéledő hagyománya. A mesemondás újjáéledő hagyománya. <https://ujkor.hu/content/a-mesemondas-ujjaeledo-hagyomanya>
- Zilahi J. (1998). Mese-vers az óvodában. Eötvös Kiadó.



PÁZMÁNY

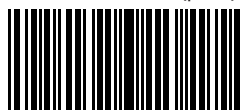
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
1635

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342