

METAMODERN FEJLESZTŐ BIBLIOTERÁPIA A KÖZÉPISKOLÁBAN EGYETEMI HALLGATÓK „TESIS” ISKOLAI MÚLTJA HANGSZERTANULÁS és LEMORZSOLÓDÁS – VÉDŐFAKTOROK

A tanári szerepbelépés frissítő és bevon(z)ó hatásairól

Szemle – „Egy könyv, amelytől neked is kedved támad tanárrá válni”;
„Hogyan vigyük közelebb a nyelvtörténetet diákjainkhoz?”;
„Hétköznapi roma hősök”; „Szellemhez szóló ajándék”

Napló – „A német ifjúságjólét ünnepéről és hétköznapijairól”;
„Vissza a gyökerekhez – Beszámoló a XXV. ONK-ról”

A SZŐLŐ UTCAI SZINDRÓMA

A képekről (Céleste L. Egoland)

2014-ben egy nyári táborban készültek (egy kivétellel*) a lapszámunk cikkfüggetlen képein szereplő rajzok, festmények, különböző laza drámafoglalkozások szüneteiben – szabadidőben, ahogy mondani szokták helyesen azok, akik szerint az idő szabadsága és a dráma kizárják egymást. Egy korábbi projektből maradt sok anyagunk; ceruzák, tempera és akril, mindenféle szín, ezüst, arany is, egy csokor ecset, egyebek, vacak kis áruházi eszközök többnyire, de elég jó papírok és néhány művészboltos tégely.



Emlékszem: csöndben, szinte szótlánul alkottunk, tervezés, kontroll, kritériumok nélkül. De felelősség nélkül is, mint a teremtes vagy az evolúció. Mémek könnyed emlékeit vagy belső történetek titokzatos, töredékes közlendőjét húzkodtuk át impulzív nemlétezésből ide, a forma nélküli „mindig”-ből a formákban tobzódó „most”-ba, és az általunk létezni kezdő formák létezésének indokát, meg hogy épp kit, mit emelünk magunkhoz kegyesen a jelenünkbe, avagy hagyunk a feledésben, csakis mi döntöttük el.

Időpocsékolás volt. Főként festettünk, a kisebb-nagyobb gyerekek – nem sokan, talán hatan-heten – hordták át tégelyből, palettáról a matériát a papírra, húzták, simították, tunkolták és toccsantották az ecsetet kb. másfél óráig. *Pocsáltuk* az időt, a drámátlan, szabad időt, pazaroltuk a jó kis üres perceinket egy teljesen céltalan teremtesre, csóri kis omnipotensek egy csöndes kertben, egy napsütötte, de jó árnyékot adó nyitott kis pavilon faasztalainak dőlve.

Ezeknek a képeknek feladatuk sosem volt; megszülettek, a gyerekek otthagyták, én meg eltettem őket, mert szépek vagy mókásak voltak, többnyire alig-létező szinte-semmik, de néha – ott, ahol nem hagyták őket félbe – mintha egy belső filmszínházban húzták volna szét a függönyt egy pillanatra. Most sincs semmi dolguk, kitöltik az üres helyet a lapokon, mi meg emlékezhetünk rá, hogy volt olyan.

A képek a címlapon, illetve a **B2, 3–4., 10., 40., 103., 106., *129., 139., 147–148. és B3 oldalon** láthatók, valamint megtekinthetők lapunk online képtárában is:
<https://upszonline.hu/index.php?gallery=760102>



76. évfolyam
2026 / 1–2.

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

5 TAKÁCS GÉZA: A Szőlő utcai szindróma

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

11 RAJNAI LÁSZLÓ: „Nyelvem határai világom határait jelentik.” – Fejlesztő biblioterápiás tevékenység nyelvórai keretben

41 HORVÁTH CINTIA: Pilotkutatás a középiskolai testnevelés tapasztalatairól és megítéléséről – Észak-magyarországi egyetemi hallgatók retrospektív vizsgálata

58 SZABÓ NORBERT – FÖLDI FANNI – JÓZSA KRISZTIÁN: A hangszer tanulási motiváció támogatása szülői és tanulói szemszögből: kvalitatív vizsgálat az öndeterminációs elmélet alapján

MŰHELY

77 BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA: A fiktív szerep alkalmazása a tanításban – kutatás a tanári szerepbelépés alkalmazásának lehetőségeiről

SZEMLE

VASS VILMOS: *A PEDAGÓGIA LELKE. TÖRTÉNETEK A TANÍTÁS VILÁGÁBÓL*

94 ALPÁR VERA: Az Intuitív Didaxis Rejtett Paradoxonjai. Egy könyv, amelytől neked is kedved támad tanárrá válni

GRÉTSY LÁSZLÓ: *A SZÓHASADÁS DIÓHÉJÁBAN*

96 BODNÁR ILDIKÓ: Hogyan vigyük közelebb a nyelvtörténetet diákjainkhoz?

BOROS JULIANNA: *AMRITÁSOK. EGY ISKOLÁN KIVÜLI
ESÉLYNÖVELŐ TANODA-TÍPUSÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS
PROGRAM (1995–1999) VIZSGÁLATA*

104 FORRAY R. KATALIN: Hétköznapi
roma hősök

FODOR RICHÁRD – GYERTYÁNFY ANDRÁS – SZŐKE-
MILINTE ENIKŐ (SZERK.): *HATÁRÁTLÉPÉSEK –
A NEVELÉSTUDOMÁNY, A TÖRTÉNELEMDIDAKTIKA ÉS
A DRÁMAPEDAGÓGIA TERÜLETÉN – TANULMÁNYOK A 70
ÉVES KAPOSI JÓZSEF TISZTELETÉRE*

107 FÖLDES PETRA – VESZPRÉMI ATTILA:
Szellemhez szóló ajándék

NAPLÓ

113 TÓBIÁS LÁSZLÓ: A német ifjúságjólét
ünnepéről és hétköznapijairól

130 D. NAGY FRUZZSINA: Vissza a
gyökerekhez – Beszámoló a XXV. Országos
Neveléstudományi Konferenciáról

SZUBJEKTÍV

134 Emlékezés Lukács Juditra

140 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

146 SZÁMUNK SZERZŐI

*A címlapon szereplő kép egy 2014. évi nyári
gyerektáborban készült festmény részlete*



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

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

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701





TAKÁCS GÉZA

A Szőlő utcai szindróma

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.01>

LÁTÓSZÖG

A Szőlő utcai dráma, be kell ismernünk, a magyar köznevelés általános válságának jelensége. Nem véletlen, hogy további súlyos esetek bukkannak felszínre. Nem véletlen, hogy egyre mélyebbre nyúlnak a bajok gyökerei, elmúlt évekbe, évtizedekbe. Ez a javítóintézeti dráma is olyan rétegzett és sokfelvonásos, hogy nem írhatta meg a történelem gonosz műzsája anélkül, hogy ne lett volna már gyakorlata benne, ne lettek volna ennek a tragédiának bőven előzményei. Mintái, előképei, vázlatai. Hiszen, félek tőle, tetszés szerinti ideig lépegethetünk vissza a múltba. Nekem pedagógusként a debreceni Leánynevelő Intézet '80-as évek eleji mindennapjairól vannak riasztó emlékeim. Nem affélék, mint amit a Szőlő utcai volt igazgató művelt, hanem a korhoz illők, hiszen a szörnyűséges bánásmódnak is vannak korszakai és alakváltozatai. Számomra ott és akkor az intézet alkalmi pedagógiai erőpróba volt, mi telik tőlem ott, ahol a legnehezebb. Hamar továbbálltam, úgy hozta a sors, de nem tudom, meddig bírtam volna ki, vagy meddig bírt volna elviselni az ot-tani, mérgezett rend, vagy mikor tört volna meg. (Felejtethetlen: Az egyik lány ügyében a bíróság az intézetben tartotta a tárgyalást, kötelező volt a részvétel, kifejezetten fenyegető hangvétellel sokkolták a lányokat. Én

meg kétségbeesetten közbekiabáltam, próbáltam tiltakozni. Ma már tudom, hogy ez a tárgyalás fiatalkorúak ellen elkövetett szóbeli bántalmazás volt.)

Aztán személyes élményem van arról is, hogy a nevelőintézeti világ, már reformált változatában, amikor a gyermekotthonokat bezárták, s a lakásotthonok hálózatát hozták létre, mennyire nem jelentett megoldást. Bár nyilván az intézményi nevelés kudarca volt az indítéka a változásnak, a pozitív indíték mit sem ér, ha a feltételek nem számítanak. Miként is lehettek volna képesek a valódi változásra? Ezek a helyek nem ritkán csak a pedagógustársadalmon belüli kontraszelekció révén jutottak munkavállalókhoz. Persze hallatlan elkötelezettségű és rendkívüli értékű nevelőkké is válhattak közülük akárhányan, de ez a rendszer alapvető minőségén nem változtathatott. A rossz felépítettség és a hiányos ellátottság következtében szükségképpen adódtak, adódnak a közösségi feladat ellátásának hiányosságai.

Miután ebből a sérült világból is el kellett jönnöm (elmenekülhettem), egy gyermeket az otthonból, akinek hétvégén se volt hová hazamennie, magunkhoz vettünk, családunkba fogadtunk, nevelőszüleivé váltunk. S hogy ez megtörténhessen, háromgyerekes házaspárként pedagógus

feleséggel olyan tanfolyamra kellett jár-nunk – bejárnunk, természetesen, vidékről a fővárosba –, ahol elemi empátia nélküli, frusztrált könyvpszichológusok felkészítő foglalkozásait, kioktatását kellett elvisel-nünk, hogy alkalmasságunkat bizonyítsuk.

Volt (van) egy láthatatlan hierarchia a közoktatásban a fővárosi-nagyvárosi elit gimnáziumoktól a falusi kisiskolákig a szel-lemi és anyagi erőforrások tekintetében. Ez egy erősen szelektáló iskolarendszer, sok-sok gonddal. De a gyermekotthonok, a nevelő-intézetek mindemögött, mindezalatt bukdá-csoltak, küszködtek és

küszködnek meglehetősen
magukra hagyottan s egy-
úttal kiszolgáltatottan,
mindmáig. A javító-nevelő
intézetek, tehát ahova már

bírószági határozattal kerültek a fiatalok, lát-hatatlan, elzárt tartomány voltak. Volt az intézetek valósága, és volt onnan elérhetetle-nül, odafent az apparátus és felsővezetés, ahonnan ebből a valóságból csak annyi lát-szott, hogy: gond, gond, gond. Kellemetlen, lerázhatatlan közösségi feladat. A sok gond újra és újra valamifajta változást indukált: átszervezést, átértelmezést. Érdeemes elol-vasni a Szőlő utcai intézet honlapján talál-ható írást az intézet történetéről.

A megalapítás idején, 1892-ben a Jó Pásztor Leánynevelő Intézetben a legjobbak próbáltak először segíteni a legnagyobb bajba kerülteknek. Apákak a kallódó lá-nyoknak. Ugyaninnen az utolsó tétel: „*Igaz-gatási szempontból lényeges megemlíteni, hogy 2013. 01. 01-től az alapító és irányító szer-vünk az Emberi Erőforrások Minisztériuma,*

középirányító és fenntartó szervünk pedig az ekkor létrehozott Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság lett. Intézetünk önállóan mű-ködő költségvetési szerv, a pénzügyi-gazdasági feladatokat 2012. évtől az Emberi Erőforrá-sok Minisztériuma Gyermekvédelmi Szolgál-tató Központ, Esztergomi Gyermekotthon, Ál-talános Iskola és Szakiskola pénzügyi-gazda-sági szervezete látja el.”

Száz év nyomorúságának tükre a hiva-tali-igazgatási fordulatok sora. És az utóbbi évtizedek a legkevésbé sem utalnak olyasfé-lére, hogy a száz év tudása halmozódott

volna fel, épp ellenkező-leg, a kapkodás és a ta-nácstalanság tűnik állan-dósulni. (Egyébként eléggé groteszk, hogy ma, 02. 03-án, amikor ezeket

a sorokat írom, még felvételre várnak gyer-mekfelügyelőket a Szőlő utcába. Azonnali belépéssel.)¹

A bicskei gyermekotthonban történtek azon a ponton váltak országos botránná, amelyik önmagában kevésbé volt közvetle-nül veszélyes, mint a megelőző évek számos, akkor érdemi beavatkozás nélkül maradt, a gyerekekkel szemben elkövetett cselekmé-nye. Mégis a kegyelmi botrány robbant, mert a politikai környezetben puskaporos volt a levegő. (Egyáltalán nem vagyok benne biztos, hogy a bűnpártolásért elítélt helyettes cinkossága, hallgatása nem afféle bűn-e, amelyet ebben a világban dolgozók kisebb súlyú ügyekben ne követnének el nap mint nap.) A Szőlő utcai botrány pedig a korábbi politikai robbanást ismételte. Te-hát nem arról van szó, hogy éppen három

¹ A <https://bpjavito.hu> oldal 2026. 02. 15-én, a cikk szerkesztésének pillanatában is elérhető, és semmiféle tájéko-ztatás nem látható arról, hogy az intézmény az 1/2026. (I. 19.) BM rendelet alapján 2026. március 14-én jogutód nélkül megszűnik. (A szerk.)

vagy éppen 16 éve volnának gondok. Ezek az ügyek csak a sanyarú történet nyilvánosságára kerültek esetei. Ami persze alighanem azt is jelzi, hogy mostanában a korábbiaknál is kevesebb figyelem jutott a szociális-pedagógiai ágazatra. (De hiszen épp ellenkezőleg, válaszolja a kormányzat, és rendőrökkel erősíti meg az intézményeket. Ahogy tette azt korábban az iskolákkal.)

A Szőlő utcai történet mögött társadalmi válság – szociális-pedagógiai-anyagihatalmi és értékválság – van. Nemcsak a társadalmi felemelkedés forrásai apadtak el, a romlásnak és az összeomlásnak, az intézmények elfajulásának is bőven van előtörténete. Épp úgy, ahogy a személyes sorsoknak is. A felemelkedés folytonos elakadása, elmaradása, kisiklása miatt, s hogy a változás értékvezérelt rendszere mindig csak a felületet érintette, a romlás zavartalanul kibontakozhatott. Nyilván ott a legkönnyebben, ahol a legkevésbé volt észrevehető, ahova már egyáltalán nem jutott figyelem. (Szabad ország lettünk. A szabadesés országa.)

Háborgunk-e azon, hogy ötödikes-hatodikos diákok sokasága nem tud rendesen írni-olvasni? A társadalmi nyilvánosság napirendjén van-e ez a probléma? Zajlott-e, zajlik-e a nyilvánosságban a feltáró, felfedező, elemző munka? Nem. Egy-két sóhajtatón, elszigetelt elemzésen túl alig. Pedig sosem volt másképp, vagyis, pusztán csak emiatt, a hiányzó alapkészségek miatt az érintettek mindannyian veszélyeztetettek voltak a múltban, és még inkább azok a jelenben. Hiszen, ha rossz felé fordulva menekültek abból a nyomorúságból, amelyről ők nem tehetettek, amelyért ők még nem viselnek felelősséget, máris

potenciális intézetisek, javítósok. (Lehet őket gyalázni.)

Feltűnt a kórházban rekedt csecsemők nagy száma! Sajtócsemege lett. Mit jelent valójában? A gyermekvédelmi intézményrendszer már annyira összeszűkül, hogy beutazolni sem lehet oda a rászorultakat. (A napokban voltam egy kisvárosi gyermek- és családjóléti szolgálat irodájában, négy hölgy ült az íróasztala és számítógépe mögött, hárman egy-két hónapja dolgoznak itt. A negyedikük is csak néhány éve. Vajon ők tehetnek-e arról, hogy nem lehetnek képesek a több száz nehéz helyzetű család sorsát figyelemmel kíséreni, amikor a városban sincsenek otthon? Amikor nincs, aki az ügyvitelbe beavatná őket, a helyismeretben vezetőjük lehetne. Pedig sorskérdés volna ez is.

Én tehát nem a Szőlő utcai esettel szeretnék foglalkozni, mint sokan mások, bár az eset felháborító és megrendítő. De ez nem elég. (Hadd idézzek egykori osztálytársamtól: „A Szőlő utcában kezdtem zacis pályafutásomat. 63 éve is már rohadt volt ugyanígy.” Ez alighanem éppen a keserű gyermekkori emlékek miatt ilyen fájdalmas, egy tételmondatba préselt összefoglaló. S ki

egészíthetem, hogy egy másik, ugyancsak otthonból érkező gimnazista osztálytársunk rendszeresen vert bennünket, egykori intézeti státuszát

próbálta így az új keretek közt érvényesíteni. Aztán végül kibukott. És azután?)

Én ehelyett most azzal szeretnék foglalkozni, hogy a hazai közélet, a hazai nyilvánosság évtizedek óta szinte csak botrányokon keresztül érintkezik az új nemzedékek intézményi történeteivel, a neveléssel, a

a romlás zavartalanul
kibontakozhatott

pedagógiával, a gyermekszegénységgel, a szegregációval, akár a nevelőotthonokról, az óvodáról, a közoktatásról vagy éppen a felsőoktatásról van szó. Ennek két fő oka van. Az egyik az, hogy a Kádár-korszakban elég kemény politikai-adminisztratív rend uralkodott, még ha a vége felé már kissé összegabalyodva is. Így hát az érintetteknek kockázatos volt a gondok elbeszélése. Hiszen hivatali felügyelet alatt álltak. Épp úgy, ahogy kockázatos volt a problémák nyilvánosság előtti tárgyalása. Még leginkább az irodalom, a művészet próbálkozhatott, a maga közvetett eszközeivel. Így született meg Konrád György *Látogató* című regénye 1969-ben; drámai tudósítás volt a szociális szféráról. A következmény végeredményben Konrád kizárása a magyar nyilvánosságból. Gazdag Gyula *A sípoló macskakő* című filmjében (1971) egy építőtábori történettel, vagyis meglehetősen távol-ságból beszél társadalmi-pedagógiai fonák-ságokról. Kemény István szociológust 1973-tól publikációs tilalom sújtotta, mert adatokat, bizonyítékokat gyűjtött munkatársaival a szegénységről, arról, hogy létezik. Csalog Zsolt Kemény István ösztönzésére kezdett foglalkozni a cigányság sorsával, *Kilenc cigány* című szociográfiája 1976-ban jelent meg, betekintést nyújtva a súlyos hátrányok világába. Miközben a Kemény István kezdeményezte cigánykutatásokat már leállították. Solt Otilia *Szakképzetlen családok – Egy általános iskolai osztály szociológiai vizsgálata* című munkája 1977-ben jelent meg a Művelődéskutató Intézetnél, még ebben az évben elbocsátják a munkahelyéről, igaz, a közvetlen ok az, hogy aláírta a Charta '77-et. A legközvetlenebb, ezért a

az érintetteknek kockázatos volt a gondok elbeszélése

legveszélyesebb beszámoló a munka világából érkezett, szerzőjét, Haraszi Miklóst *Darabér* című dolgozatáért 1973-ban bíróság elé állítják.

Pedig a legfelsőbb politikai fórumokon is tudható volt, ami nyilvánosan nem volt tárgyalható, hogy a szocializáció alapintézménye, a közoktatás válságban van. Íme egy beszámoló a történekről, Andor Mihály *Dolgozat az iskoláról* című tanulmányából.

„1973-ban éppen egy hatalmas nemzeti felbuzdulás közepette kerültem szorosabb kapcsolatba a közoktatással. Akadémikusoktól a gondolkodó és alkotó pedagógusokig különböző szakterületek krémje gyűlt össze egy akadémiai bizottságban, hogy megváltsa a közoktatás jócskán megváltásra szoruló ügyét. Ezt a hatalmas szellemi kapacitást az oktatásiügyi szakigazgatás segélykiáltása hozta össze, mivel az

1972-es elemző és joggal bíráló párthatározat után látta, hogy önjerejéből nem képes a megváltás csodatételére.

A tudós megváltók őszinte hittel – és jelképes honoráriumokkal – vágtak neki a munkának. Ennyi felelősségtudat, lelkesedés, szakmai hozzáértés és magas tudományos cím látán senki sem kételkedett abban, hogy végre meg fognak történni a magyar közoktatásban azok a gyökeres változások, amelyek idestova harmincöt éve érlelődnek.

Mindenki tévedett. Pedig visszatekintve azokra az évekre, már az is gyanút kelthetett volna, hogy a felkérés csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására vonatkozott, és szót sem ejtett az egész közoktatási rendszer működési és szerkezeti problémáiról.

Amikor pedig a tartalmi javaslatok - a dolgok logikája folytán - szerkezeti és működésbeli következtetésekhez jutottak, a légkör megfagyott. Kiderült, hogy a szakigazgatásnak semmi szüksége olyan tanácsokra, amelyek megvalósításához pénz vagy másfajta iskolapolitika kell.”

Ez az írás 1980-ban jelent meg a Művelődéskutató Intézetnél, „belső használatra” megjelöléssel, vagyis nem került nyilvánosságra, csak majd hét évvel később a *Dolgozatok az iskoláról* című gyűjteményes kötetben.²

Persze csend sosem volt. A békés rendszerváltás árát (egyebek mellett) az intézményi- szellemi szféra fizette meg, s fizeti mindmáig. Ahogy másutt, úgy a szociális ágazatban sem volt esély a tartalmas és tartós építkezésre. A kritika továbbra is politikai fegyvernek minősült. S eszerint veszített el az esélyét arra, hogy a gyakorlatra hatással lehessen. Szalai Erzsébet szociológus beszél a parlament nyílt ülésén, az emberi jogok napján 2000-ben:

„Somlai Péter kutatásaiból tudjuk, hogy »a létminimum alatt élők között a 45–50 százalékot éri el a gyerekek és a fiatalok aránya. A veszélyeztetett gyerekek száma az utóbbi évtizedben meredeken emelkedett. 1989 óta két és félszeresére. A gyerekek veszélyeztetettségének hátterében gyakran találni munkanélküliséget és szegénységet, egészségtörlesztő életmódot és az elkülönítő, elutasító intézményeket. Ilyen környezetben állandóan

újratemelődnek a különféle devianciák, és a gyerekek is elsajátítják ezeket.»³

Ma persze, bár elvileg ugyanaz a párt van hatalmon, mint 2000-ben, már egy efféle nyílt ülés is elképzelhetetlen.

Az állami gondoskodásban élő gyerekek helyzete nem javult. Romlott a félelem miatt. A fórumok eltűnése miatt. A gyermekvédelem egyházi fennhatóság alá kerülése miatt. Hiszen a társadalmi szekularizáció mai állása szerint ez éppen ellentétes tar-

talmú történet, mint az apák elkötelezettsége annak idején. Hiszen az egyházak saját, fogyasztó közösségük szolgálataival is nehezen birkóznak meg. Vagyis az egy-

házi gyermekvédelmi intézmények, hálózatok gyarapítása valójában a közösségi feladat kiszervezésének tekinthető. Felelősségáthárításnak. A láthatóság és áttekinthetőség fokozott nehezítésének.

Annál kevésbé érthető ez a történet, hiszen például a szociális ügyekben aktív, elkötelezett Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség Oltalom Karitatív Egyesülete folyamatos hivatali támadások és korlátozások célpontja. Nehéz sorsú gyerekeket ellátó iskolákat sorra elveszítették. Miközben a Magyar Pümkösi Egyház Gyermekvédelmi Szolgálata országos nevelőszülői hálózatot vett át, tart fenn 2015 óta. A kisegyház 10000 hívet sem számlál, mégis megkapta ezt a feladatot, noha nyilván nem lehetett felkészült és alkalmas rá. Miközben a saját felsőfokú szociális szakmai képzést is vállaló MET-et egyházi státuszától is megfosztották.

² https://tanitonline.hu/uploads/3683/Andor_Mihály_Dolgozat_az_iskoláról.pdf

³ Szalai Erzsébet: A szociális jogokról. *Népszabadság*, 2000. december 14., 12. o.

Amúgy a szociális szféra 2022 óta a belügyi tárcához tartozik, a gyermekvédelem a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság révén, megyei hivatalokhoz rendelve, igazgatási kérdés, miközben annak volna szabad a legkevésbé lennie. Épp úgy igazgatási kérdéssé vált, mint a közoktatás. Holott mindkét területen, ahogy az egészségügyben is, az igazgatásnak csak eszközszerep járna.

Nincs közös felelősségtudatunk. Nincs társadalmi kohézió. Mit csináljunk, ha a Szőlő utcában botrány tör ki? Hiszen igazgatási terület, eszerint következik a megoldás is: bezárták. Mielőtt felelős szakemberek

bejárhatták volna. Eltűntették. A feltárás tisztázást, megértést, fordulatot ígérő kezdeményezése helyett.

Vígan tüntetünk, ha a korszellem úgy kívánja. Szótlanul tűrjük, ha a társadalmunk fizikai és lelki egészségének legfontosabb rendszere, a szociális háló védelem helyett visszaélések terepévé, eszközévé válik.

Nem tudom befejezni. A magam mulasztásai és tévedései következnenek. Tanárként, szerkesztőként, polgárként. Hogy hányszor meghátráltam, hányszor voltam gyáva, hányszor fordítottam el a fejem.





RAJNAI LÁSZLÓ

„Nyelvem határai világom határait jelentik.”¹

Fejlesztő biblioterápiás tevékenység nyelvérai keretben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

A wittgensteini tételnek különös csengése van ma. Narratívákban élünk, szövegekkel kommunikálunk, melyek felvillannak a telefonok képernyőjén, ha a közösségi alkalmazásunkat nyitjuk meg vagy ha egy kis kikapcsolódásért felkeressük a média bármely platformját. Befogadók, értelmezők és alkotók vagyunk egyszerre. A szövegek lépten-nyomon velünk vannak, kísérnek bennünket, így a nyelvi és szövegértési kompetenciánk is folyamatos használatban van, túlmutatva a pusztá kommunikáción. Saját, családi és nemzeti (ez a sor világnézet szerint folytatható) élettörténetünk is ilyen – felismerésre, befogadására és feldolgozására váró – szöveggörpusz. Ezeknek a megfelelő szintű értelmezése, a nagy metanarratívákban való elhelyezése az én értelmi, érzelmi és morális sarokkövét jelenti, az énképet és az életvezetést elemi szinten befolyásolja. Éppen ezért a szövegekkel történő munka és az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztése a mindenkor pedagógia feladata is.

PROBLÉMAFELVETÉS

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, amely egyértelmű kereteket állít fel az oktatás céljait és vizsgakövetelményeit illetően, kiemelt célként határozza meg a szövegértési és szövegalkotási készségek, képességek tudatos fejlesztését. A 2020-as NAT a szövegértéssel foglalkozva az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból indul ki, ezek közé tartoznak a kommunikációs (anyanyelvi és idegen nyelvi) és a tanulási

kompetenciák. Ezek fejlesztését majdnem minden tantárgyi terület feladatul kapja, hiszen a nyelvi kompetencia minden kulcskompetencia és műveltségi terület keretében aktiválódik, és olyan alapkészséget jelent, mely a diák későbbi adaptivitását, a társadalomban való boldogulását és az élethosszig tartó tanulását alapozza meg.

Mindeközben azt tapasztaljuk, hogy az autonóm olvasók száma csökken (*Gombos és mtsai.*, 2015; *Tóth*, 2018), a hazai és nemzetközi felméréseken pedig egyre romlanak a szövegértési kompetenciaeredmények. Ez

¹ Wittgenstein, 1989, 34. o.

a két probléma a köznevelést komplex kihívások elé állítja: úgy tűnik, hogy ezen készségek fejlesztése egyre inkább az iskolarendszer feladata lesz. Ennek a kihívásnak a mai pedagógia meg is kíván felelni, miközben, mint a fentiekben utaltunk rá, az iskolai nevelés-oktatás ennél összetettebb célokat is maga elé tűz.

A Köznevelési törvény, a pedagógusok életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény, illetve a kerettantervek a tantárgyakhoz kapcsolódó kompetenciák és jártasságok mellett a tanulói személyiség tudatos fejlesztését is párhuzamos célként jelölik ki – így a feladat még összetettebbé válik. A pedagógus kettős célja tehát a gyermek lelki és szellemi fejlődésének segítése, a pedagógiai kultúrát pedig a tanuló elfogadása, a bizalom, az empátia és az egyéni bánásmódra való törekvés kell hogy jellemezze. Emellett a közösségépítést is kiemelt feladatként kezelik a jogszabályok, ezen belül a beilleszkedési nehézséggel küzdők segítése és a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése ugyancsak központi kérdés. A pedagógusok előmeneteli² és teljesítményértékelési³ rendszere konkrét kompetenciák mentén fogalmazza meg ezeket az elvárásokat: a negyedik kompetencia a komplex tanulói személyiségfejlesztésről szól, az ötödik pedig a közösségfejlesztésről.

A köznevelés nem tudja megkerülni azokat a szociális változások okozta kihívásokat sem, amelyek a diákok számára stresszt okoznak, és emiatt napi szinten meg kell küzdeniük velük (Selye, 1964, 1976).

A serdülőket terhelő, normatív fejlődési kríziseket okozó bio-pszichológiai változásokat akcidentális krízisek is kísérhetik (Erikson, 1968), melyek ezt a korosztályt kimondottan érzékenyen érintik. Az identitás és intimitással terén egyébként is bizonytalansággal küzdő fiatalot traumaként érheti egy kapcsolati veszteség, az életében bekövetkező szociális (bullying, bántalmazás stb. formájában megvalósuló), illetve egészségügyi változások. Az ilyen esetek és a hangulatzavarok növekvő előfordulása (KSH, 2019) miatt megfontolandó, hogy az egyébként nem mentálhigiénés területen működő pedagógus

minden olyan területet
aktivál, amelyben
kompetensnek érzi magát

száma számára is megfelelő eszközök állnak-e rendelkezésre annak érdekében, hogy a törvényben foglalt tartalmi fejlesztésen túl a tanulók lelki fejlődését és egészségmegőrzését is támogassa: a pedagógia kettős mandátuma (Sárkány, 2023) által előírt feladatait – az oktatást és a nevelést – egyaránt beteljesítse.

E kettős, oktatási és nevelési cél elérése érdekében az iskola és a pedagógus minden olyan területet aktivál, amelyben kompetensnek érzi magát (Wang, 2024). Hogy ez a kompetencia meddig terjed, azt a mindenkori egyéni pedagógusi tudások, készségek és attitűdök határozzák meg. A szövegfeldolgozás és kritikai elemzés mint komplex nevelési feladat minden pedagógus sajátja, és nem csak azok a területek kell hogy foglalkozzanak vele, amelyeket a szokásrend alapján ezzel kapcsolatban felelősséggel ruházunk fel, például az irodalom, a filozófia, az etika vagy a közösségnevelés-tanórák.

² 326/2013. Kormányrendelet

³ 18/2024. BM rendelet

A fejlesztő biblioterápia egy olyan módszer, amely a szövegekkel, narratívákkal való találkozásokon keresztül a pedagógus személyiségfejlesztésben vállalt feladatának betöltését meg tudja segíteni (Bartos, 1989; Doll és Doll, 2011; Gladding, 2011). A formális nevelésben az ilyen foglalkozásokat többnyire irodalomórai vagy azon kívüli fejlesztői (szakkör, filmklub, irodalmi kör), esetleg segítői-terápiás keretben szervezik meg, hazánkban is sokrétű kutatás kapcsolódik hozzájuk. Jellemzően a képzést nyújtó intézmények, mint például a Pécsi Tudományegyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Debreceni Hittudományi Egyetem, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Szegedi Tudományegyetem és a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, vagy a témával kapcsolatos doktori kutatásokat felölelő Debreceni Egyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem égisze alatt. A jelen tanulmány azt a kérdést vizsgálja meg, hogy *a módszer hogyan építhető be a mindennapi pedagógiai munkába, konkrétan miként valósítható meg például a gimnáziumi képzés idegennyelv-órai foglalkozásainak során*. Ehhez hazai és nemzetközi szakirodalmi elemzést végzünk és feltérképezzük, hogy miként alakítható ki ez a személyiségfejlesztői keret. Természetesen nem kívánjuk ezzel kiváltani vagy helyettesíteni a kompetenciák fejlesztésén alapuló, már jól bevált klasszikus nyelvtanítási módszereket. Inkább egy alternatív, kiegészítő feldolgozási-értelmezési mód elméleti alapjait kívánjuk lefektetni, amely egyszerre segíti a készség- és az általános személyiségfejlődési szempontok érvényesülését, végül

pedig néhány gyakorlati példával, alkalmazási móddal szeretnénk az olvasók kedvét meghozni a módszer rendszeres alkalmazásához.

BIBLIOTERÁPIA A SZAKIRODALOMBAN

A biblioterápia fogalmán egy irányított, terápiás és/vagy személyiségfejlesztési céllal végzett gyakorlatot értünk, amely kultúránk írott műveinek (Bartos, 1989; Doll és Doll, 2011; Béres, 2017; Mazza, 2025), illetve hangzó és képi anyagainak (Rajnai, 2024) reflektív feldolgozásán keresztül történik. A biblioterápia lényegi pontja a befogadó és a szöveg közötti interakció, amely az azonosulás, a katarzis és a belátás fázisain keresztül vezet el a személyiség fejlődéséhez (Doll és Doll, 2011).

Élesen elkülönül egymástól a módszer klinikai alkalmazása és a fejlesztő biblioterápiás irány. Az előbbi, nevéből következően klinikai környezetben, olyan személyekkel vagy csoportokkal történik, akiknek állapotuk miatt terápiás, pszichoterápiás segítségre van szükségük. Ez a változat mindig az egészségügy keretein belül, szakorvosi felügyelet mellett, klinikai végzettségű szakemberek – mint például pszichiáter, klinikai szakpszichológus, klinikai szociális munkás – által végezhető tevékenység, amint arról az Egészségügyi törvény⁴ rendelkezik.

Ezzel szemben a fejlesztő biblioterápia gyakorlata kimondottan az egészséges, BNO vagy DSM betegséggel nem

⁴ 1997. évi CLIV. Tv.

rendelkező (hivatalosan *sine morbo*) személyekkel dolgozik, célja pedig a személyiség fejlesztése, megerősítése, az esetleges személyiségfejlődési elakadások segítése. A módszer elnevezése nem szabad hogy megtéveszsen bennünket: nem pszichoterápiás tevékenységről van itt szó – az kimondottan az előbbi, klinikai kategória sajátossága –, sokkal inkább kísérésről, támogatásról. Tanulmányunkban az utóbbi, fejlesztő biblioterápiás területtel foglalkozunk, mivel az iskolai közegben kívánjuk azt alkalmazni.

A biblioterápia hasznos lehet a csoportok és közösségek építésére, fejlesztésére, a periférián lévő diákok elfogadásának támogatására, az önismeret fejlesztésére, konfliktuskezelési módszerek megismertetésére és a mindennapi negatív stressz hatásainak csökkentésére (*Rajnai*, 2024). Költség- és időhatékony segítői kezet nyújt, maga a képzés más segítői tréningekhez viszonyítva minimális képzési időt igényel. (Magyarországon egy év alatt el lehet végezni megfelelő bemeneti végzettséggel.)⁵

A módszer alkalmazása lehetővé teszi, hogy a megfelelő biblioterápiás végzettséggel is rendelkező pedagógusok személyiségfejlesztői céllal az adott csoport saját tempójában, saját szintjén dolgozzanak a szövegekkel. Így különböző korú és képességű diákcsoportok számára is adaptálható, egyes szerzők szerint ide kell értenünk azokat a diákokat is, akik egyébként nehézségekkel küzdenek az olvasás terén (*McClay* és mtsai., 2015). Megvalósítása és

módszertana pedagógiai alaptanulmányokkal viszonylag egyszerű és átlátható, ezért az intézményrendszer és a pedagógus részéről sem igényel nagy anyagi és időbeli ráfordítást (*Rajnai*, 2024). Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a fejlesztői és az irányított olvasási feladatokat sikeresen kombináljuk (*McClay* és mtsai., 2015) egymással. Továbbá nem farmakológiai beavatkozásként az olyan egészségügyi dolgozók számára is hasznosnak bizonyult, akik fokozott stresszsel néztek szembe (*Monroy-Fraustro* és mtsai., 2021).

különböző korú és képességű diákcsoportok számára

A biblioterápia az olvasó és az irodalmi szöveg közötti interaktív folyamatot használja fel az érzelmi gyógyulás és fejlődés elősegítésére (*Hynes–*

Berry, 1986; *Herrera*, 2020). A pedagógiai környezetben alkalmazva célja a normatív fejlődési krízisek kezelése, valamint az érzelmi tudatosság, az önbecsülés és a problémamegoldó képesség fejlesztése (*Suvilehto*, 2019; *Martínez* és mtsai., 2022). *Gladding* megközelítése a biblioterápiát már a kreatív művészetterápiák tágabb kontextusában helyezi el, itt az irodalom használata segít az egyénnek új perspektívákból látni önmagát, és eszközt ad a nehezen megfogalmazható érzések artikulálásához (2011, 155. o). A szerző kiemeli az univerzalitás élményét is: a diák a szöveg által ráébred, hogy problémáival és érzéseivel nincs egyedül, ami alapvető fontosságú a serdülőkori identitáskeresés során (Uo., 157. o).

A biblioterápia sikeresen előmozdítja a gyermekek és serdülők érzelmi és mentális

⁵ Bemeneti feltételként a képzőhelyek legalább alapképzésben (BA vagy BSc) szerzett szakképzettséget írnak elő, jellemzően a pedagógusképzés, a bölcsész- és társadalomtudományi területekről, de a művészeti, hitéleti, jogi, gazdasági, orvos- és egészségtudományi végzettségeket is elfogadják. Egyéb területekről érkező jelentkezők esetén egyes képzőhelyek egyéni kreditbírálást alkalmaznak.

egészségét (Pardeck, 1994; Béres, 2016a; Ramamurthy és mtsai., 2023; Redman és mtsai., 2024), jelentősen csökkenti a depressziós tüneteket hosszú távon is (Gualano és mtsai., 2017; Schlub és mtsai., 2021; Wells és mtsai., 2024), a vizsgálával kapcsolatos stresszt hatékonyan mérsékli például a főiskolai hallgatók körében, és különböző demográfiai csoportok esetén is alkalmazható (Hamdan és mtsai., 2020). A gyermekek és serdülők szorongásának és depressziójának kezelésére irányuló biblioterápiás beavatkozások is jelentős javulásokat eredményeztek (Yuan és mtsai., 2018), a pszichoedukatív (nem szépirodalmat, hanem önségitő jellegű, leginkább kognitív, illetve viselkedésterápiás szemléleten alapuló kiadványokat használó) biblioterápia pedig indirekt terápiaként oldotta a szorongást (Rapee és mtsai., 2006).

Megegyezés van abban, hogy a biblioterápia mint fejlesztő megközelítés támogatja a normatív krízisek kezelését és az érzelmi növekedést (Heath és mtsai., 2005; Suvi-lehto, 2019; Gumber, 2021). A folyamat lépései általában a Russell és Shrodes (1950a; 1950b) által kidolgozott, háromlépcsős interaktív folyamaton alapulnak, amelynek részei 1) az *azonosulás* (ami lehetővé teszi a szempontváltást és az elszigeteltség érzésének csökkentését; McPherson-Leitz, 2018), 2) a *katarzis* (az érzelmi feszültség felszabadulása, amit a szereplő sorsa vált ki; Cook és mtsai., 2006), valamint 3) a *belátás* (amikor a befogadó felismeréseket tesz a saját életére vonatkozóan, ezáltal a problémamegoldó képessége növekedik; Russell–Shrodes, 1950b; Forgan, 2002).

A nemzetközi szakirodalomban a fejlesztő biblioterápia alapvető megfogalmazott célja általában az érzelmi intelligencia (emotional intelligence) fejlesztése (Sullivan–Strang, 2002), ez pedig természetesen magában foglalja az érzelmek észlelését, megértését és kezelését (Goleman, 2024). A hatásait általában a szociális-érzelmi tanulás (SEL) keretrendszerében (CASEL, é.n.; Zins és Elias, 2007) meghatározott öt kulcskompetencia (önismeret, önszabályozás, társas tudatosság, kapcsolati készségek és felelős döntéshozatal) változásának fényében vizsgálták; metaanalízisek szerint ezek jelentős pozitív hatással vannak a diákok szociális, érzelmi és tanulmányi fejlődésére (Durlak és mtsai., 2011). Viselkedési és alkalmazkodási zavarokkal küzdő gyermekeknél (Betzalet–Shechtman, 2010), segít az agresszív viselkedés csökkentésében (Shechtman, 1999; Khalik, 2017), valamint a trauma

(Dutro–Bien, 2014; Polan Nelson, 2014), illetve a gyász feldolgozásában (Berns, 2004; Rusch és mtsai., 2020). Hatékony pedagógiai stratégia lehet

a mentális egészséggel kapcsolatos ismeretek fejlesztésére iskolai környezetben (Heath és mtsai., 2005; Mumbauer–Kelchner, 2017), és segíthet a zaklatás (bullying) problémájának kezelésében is (Gregory–Vessey, 2004; Prater és mtsai., 2006).

A serdülők kritikus fejlődési fázisban vannak, ehhez a biblioterápia módszere különösen jól illeszkedik, mivel a fiatalok gyakran keresnek irodalmi és narratív tüköröket, melyek segítik az identitáskonstrukciót és az önmegértést (Pardeck, 1994; Kent és Hébert, 2000; Kokesh és Sternadori, 2015; McPherson–Leitz, 2018). Ha a serdülőknek

az elszigeteltség érzésének csökkentése

szóló irodalmat (*young adult fiction*) választjuk munkaterepünknek, ez alkalmas lehet fejlesztői (és akár terápiás) célokra, mivel olyan nehéz, de releváns témákat feldolgozó műveket találunk, mint az étkezési zavarok, a hangulatzavarok és azon belül is a depresszió, az öngyilkosság, a trauma és a rasszizmus (McPherson-Leitz, 2018).

A biblioterápia segít az elszigetelődött fiataloknak kommunikálni kortársaikkal (Gulyás, 2014). A megközelítés alkalmas gyakorlati eszköz lehet a kommunikációs készségek fejlesztésére is (Bartos, 1989; Doll és Doll, 2011; Jeney, 2016; Tomori, 2023), a narratívák sokféleségének dekódolásán keresztül a fiatal olyan „szövegbirodalomhoz” jut, amely rendelkezésre áll, ha segítségre, fogódzókra, élményszerű megismerésre van szüksége, vagy önmagát akarja megismerni (Kusper, 2019).

Béres (2016b) megfogalmazásában a klasszikus, szövegközpontú megközelítések helyett egy kliensközpontú, magára a befogadóra fókuszáló – ezáltal a mindennapi pedagógiai munkába adaptálható – biblioterápiás folyamat is megvalósítható: ezt leginkább önismereti fejlesztő tevékenységnek és az interperszonális kapcsolatok területének tekinti (lásd még: Béres, 2017). Ha Viktor Frankl logoterápiás szemléletéből indulunk ki, akkor pedig az irodalom szolidáris, az egyéni létet meghaladó és a közösségi működést előtérbe helyező transzcendens oldala kerül megvilágításba, értelemkereső fókusszal (G. Tóth, 2016). Frankl szerint az irodalmi mű csak akkor valósítja meg terápiás potenciálját, ha az olvasóban a szolidaritás érzését kelti fel, segít neki túljutni az értelmetlennek tűnő élet miatti

kétségbeesésen azáltal, hogy megérzi: nincs egyedül (Frankl, 1996).

IDEGENNYELV-ÓRAI ALKALMAZÁS – NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy ha szövegekről és azokon keresztül történő személyiségfejlesztésről beszélünk, miért a nyelvórai

keretben képzeljük el azt. Ha narratívák feldolgozását említjük, legtöbbször valószínűleg az irodalom tantárgyra gondolnánk, viszont éppen az alacsonyabb

óraszámok, valamint a tantárgy erőteljes tematikus meghatározottsága miatt kevesebb tér és idő marad arra, hogy reflexiós célból a diákokhoz közelebb álló narratívákat beemeljük a pedagógiai munkába. A NAT által előírt tananyag mérete és az időhiány, a lexikális tudás elsődlegessége meghatározza a megközelítésmódokat, így ezeket egysíkúvá teheti (Sipos, 2002; Kispál, 2022; Herédi, 2022). Ugyancsak problémaként jelenik meg az iskolai gyakorlatban hagyományozódó értelmezési kényszer, amelyet egy rögzült, kanonizált tartalom szűkölésaként lehet érzékelni (Urbán, 2022). A művek üzenetét ebben az olvasatban megérteni, és nem személyesen (párhuzamok, ellentétek, asszociációk mentén) megtalálni-konstruálni kell (Kispál, 2022; Urbán, 2022), így pedig a művel való foglalkozásnak nincs önismereti hozadéka, miközben az is fontos fejlesztési terület lenne (Pearson, 1971). A pedagógusok a kerettantervek által adott, szabadon felhasználható órakeretet is jellemzően korrepetálásra, további magyarázásra fordítják az értelemkereső, felfedező,

az irodalom szolidáris oldala
kerül megvilágításba

tevékenykedtető megközelítések helyett (Földi, 2022).

Egy másik kézenfekvő terep lehetne a biblioterápia számára a filozófia vagy az etika tárgyak kerete, ám a NAT 2020-as változásai ezek térvesztését okozták (*A Magyar Filozófiai Társaság* állásfoglalása, 2020). Az etika tantárgy már csak az általános iskola kötelező tárgyaitól szerepel, a középiskolából azonban kiszorult, ott csak a szabadon felhasználható órák keretében valósítható meg.

A fenti megfontolásokat követve úgy véljük, hogy az irodalom, az etika vagy a filozófia tantárgyakhoz képest az idegen nyelvi fejlesztésben több lehetőségünk van érvényesíteni a Köznevelési törvény által adott pedagógiai szabadságot (pl. hogy mikor és hogyan illesztjük be azt a pedagógiai tevékenységbe, és milyen kimeneti elvárásokkal), olyan módon, hogy az idegen nyelvi készségek fejlesztése mindközben nem sérül. Továbbá a feldolgozott művek választásánál előtérbe kerülhet a tanulói szabadság és autonómia: a diákokkal közösen választhatunk feldolgozandó műveket, ennek során pedig a személyes és társas kapcsolati kompetenciák is fejlődhetnek.

A biblioterápiás módszer eddig jobbára anyanyelvi környezetben jelent meg, idegen nyelvi környezetben történt magyarországi alkalmazásáról alig születtek még tudományos publikációk. Az irodalom célzott használatára üdítő kivételek voltak a Waldorf-iskoláknak a 2000-es évek elejétől 2020-ig használatban lévő idegennyelvi módszertani tantervei. Ezek az idegen nyelvű irodalmat mint tartalmi hordozót és személyiségfejlesztési alapot kezelték, egy ajánlás mentén,

logikai rendben dolgoztak fel eredeti műveket a megfelelő évfolyamokon. Bár ez még nem kimondott biblioterápiás tevékenység, a szövegszintű feldolgozáson egyértelműen túlmutató, reflektált tevékenységet tétel. 2020-ban azonban a Waldorf-tanterv megváltozott, innentől az irodalmi ajánlások eltűntek. Születtek persze egyéb gyakorlati elemző munkák az irodalmi műveknek a nyelvórai munkába való beemeléséről, de ezek jobbára a nyelvi készségeket fejlesztő megközelítésként tárgyalták az ezekkel való munkát – vagyis mondhatjuk, hogy a mindezt a személyiségfejlesztés oldaláról megközelítő biblioterápiás alkalmazás még mindig új területnek számít.

A nyelvoktatás egyéb tantárgyakhoz viszonyított magas óraszámai, az idegen nyelveknek a tantárgyak között elfoglalt különleges hibrid helyzete (Borg, 2006), a törvényi keretek (kerettantervek és kerettantervi ajánlások) által meghatározott fejlesztési célok és feldolgozandó témák széles skálája mind afelé mutat, hogy a biblioterápiás tevékenység jól beilleszthető lehet ebbe a keretbe, és használatára a köznevelés általános, személyiségfejlesztési céljait – formai és tartalmi szempontból is – szolgálhatja.

A kerettanterveket megvizsgálva láthatjuk, hogy az idegen nyelvi nevelés folyamata tudatosan, koncentrikusan épít az egymás után következő szakaszokra. Nyilvánvalóan, gondolatilag és etikai értelemben is bővül-mélyül, ezáltal biztosítja a témakörök és a kompetenciák folyamatos gazdagodását. Ahogyan előrehaladunk a tananyagban, egyre nagyobb jelentőséget kapnak az interkulturális, célnyelvi, etikai,

eddig jobbára anyanyelvi
környezetben jelent meg

egyéb tárgyakat érintő keresztntantervi, és aktuális témák is.

Az idegen nyelvi biblioterápia pedagógiai legitimációját a modern nyelvpedagógia két meghatározó irányzata, a tartalomalapú nyelvoktatás (Content-Based Language Teaching – CBLT) és a tartalommal integrált nyelvtanulás (Content and Language Integrated Learning – CLIL)

biztosíthatja. A modellek közös nevezője a kettős fókuszú, már az előzőekben említett hibrid oktatási környezet, amelyben a célnyelv nem önmagában való célként, hanem a nem nyelvi tartalmak – jelen esetben az irodalmi narratívák – feldolgozásának eszközeként jelenik meg (Marsh, 2002). A tartalomalapú oktatás során a tanmenet a hallgatók kognitív és nyelvi igényeire reflektál, azt egy-egy releváns téma köré szervezi, ami biztosítja, hogy a nyelvi formák elsajátítása ne elszigetelten, szétdarabolt nyelvi struktúrák mentén, hanem jelentéssel teli kontextusban történjen meg (Brinton, 2014).

Az idegen nyelven végzett biblioterápiás munka folyamatának leírására és a NAT-hoz való igazítására a Coyle, Hood és Marsh (2010) által kidolgozott 4C-keretrendszer kínálkozik a legalkalmasabbnak. Ebben a tartalom, a gondolkodás, a kommunikáció és a kultúra dinamikus egységet alkotnak (Coyle és mtsai., 2010, 41. o.). Ebben a megközelítésben a tartalom (Content) magát az irodalmi narratívát jelenti, amibe belefér a szépirodalom és a populáris irodalom, más szóval a lektúr is. A kettő közötti merev fogalmi határvonal feloldása lehetővé teszi, hogy a diákok számára vélhetően könnyebben megközelíthető populáris szövegeket is beemeljük a pedagógiai folyamatokba

(Bárány, 2011; Kucserka, 2020). Ehhez szervesen kapcsolódik a gondolkodás (Cognition) pillére, ez a magasabb rendű kognitív folyamatok, mint például az elemzés, az önreflexió és a belátás aktiválását követeli meg (Coyle és mtsai., 2010, 29–31. o). A folyamat során a kommunikáció (Communication) szintjén a célnyelv az énközei tartal-

mak kifejezésének közvetítőjévé válhat, ez támogatja a spontán nyelvi fejlődést is (Uo., 36–38. o). Végezetül a kultúra (Culture) dimenziója az inter-

kulturális megértést és a személyes identitás határokon és történeti időn átívelő újraértelmezését segíti elő, és rávilágít az emberi tapasztalatok egyetemlegességére (Uo., 39–40. o).

A módszer alkalmazása során azonban számolnunk kell objektív korlátokkal és limitációkkal is. Az egyik legjelentősebb feszültségforrás lehet itt az iskola kötelező jellege és a biblioterápiás foglalkozások alapvetően önkéntességen alapuló etikai elve között feszülő látszólagos ellentét, amelyhez az is hozzájárul, hogy – mint korábban már említettük –, a nyelvtanár hibrid szerepben van, egyszerre facilitátor és minősítő is. Mindezek miatt elengedhetetlen egyfajta biztonságos pedagógiai-pszichológiai tér megőrzése és a nem-megszólalás jogának biztosítása (Szabó-Szettele, 2023). További limitációt jelenthet a 45 perces tanórai keret, amely korlátozhatja a csoportdinamikai folyamatok mélységét. Ugyancsak fontos megemlítenünk a kompetenciahatárok kérdését: általános elv, hogy a pedagógusnak fel kell ismernie szakmai korlátait, és szükség esetén (pl. ha a tartalomhoz kapcsolódó traumatizáltság vagy pszichés terheltség jelenik

egyfajta biztonságos pedagógiai-pszichológiai tér

meg) megfelelő szakemberhez kell irányítania a diákok (Kapusi, 2024, 25. o.). Természetesen a pedagógusnak már a műválasztáskor és a felkészülés alatt is – de a biblioterápiás foglalkozások alatt még hangsúlyozottabban – alapvetően úgy kell eljárnia, hogy az ilyen traumatizáló vagy pszichésen erősen terhelő tartalmakat minimalizálja, a nagyon mély bevonódást és az esetleges traumaismétlést mindenképpen elkerülje.

KOGNITÍV ÉS NYELVI ELŐNYÖK

Yapp és mtsai. (2021) 46 olvasástanítással kapcsolatos tanulmányt lefedő metaanalízise megállapítja, hogy az első idegen nyelven történő fejlesztés pozitív hatással van az általános szövegértésre és szövegfeldolgozó kompetenciákra. Kiemelt jelentőségűek az alábbi területek, amelyek az idegennyelvi nevelés során fejlődtek: 1) az új ismeretek kapcsolása a már meglévő kognitív keretekhez (tudáskonstrukció); 2) kérdések feltevése (előtételzés és kritikai gondolkodás); 3) az egyéb tantárgyakból származó háttérismeretek aktiválása (interdiszciplináris gondolkodás). Egyéb kontextuális tényezőket is kiemeltek, mint például a közös gyakorlás mint motivációs tényező, az önálló gyakorlás és az ehhez kapcsolódó önszabályozó tanulás támogatása, mely a függő helyzetben lévő tanulót az autonóm felfedezés helyzetébe hozza.

A már említett hibriditás vagy kettős fókusz azt jelenti, hogy az idegen nyelvek tanítása során nemcsak bizonyos ismeretek átadásán (a tartalom), hanem a készségek állandó fejlesztésén (a formán) is folyamatos

hangsúly van, azt célozva, hogy a tanuló idegen nyelven is ki tudja fejezni gondolatait, érzéseit (Borg, 2006). A kifejezőképesség fejlesztésének célja, hogy a tanulók egyre mélyebb és árnyaltabb, folyamatos és természetes módon nyilvánuljanak meg, egyre összetettebb és rejtettebb jelentéstartalommal rendelkező hosszú szövegeket is megértsenek, és ezzel párhuzamosan képesek legyenek elvontabb tartalmú célnyelvi szövegek létrehozására is.

AFFEKTÍV ÉS SZOCIÁLIS ELŐNYÖK: „MÁSİK NYELV, MÁSİK ÉN?”

A fentiekén túl érdemes figyelembe vennünk néhány lélektani alapelvet is, amelyek az idegen nyelvi tanórai környezetben való alkalmazás mellett szólnak. Például ilyen

helyzetben a kognitív kereketek könnyebben lazulnak fel a nyelvi távolság miatt; azaz egyfajta nyelvi emocionális puffert hatást (Rajnai, 2024) érzékelhetünk. Még az én-közeli

tartalmak is én-távolibbá, ezáltal kezelhetőbbé válhatnak a nyelvi distancia miatt (Buxbaum, 1949; Keysar és mtsai., 2012; Dewaele és Costa, 2013). A nyelvi órákon történő szituációs játékokon belül tehát a szerepróbbák is könnyedebben megtörténhetnek.

A biblioterápiás foglalkozások mindennapi tevékenységbe való beemelése lehetővé teszi a nyelvi és a szociális-érzelmi célok egyidejű megvalósítását (Herrera, 2020). Az irodalmi művek, szövegek használata indirekt módon növeli a nyelvi jártasságot (*proficiency*), a kultúrák közötti különbségek

lehetővé teszi a nyelvi és a szociális-érzelmi célok egyidejű megvalósítását

megértését (McKay, 1982), erősíti az önhatékonyt (self-efficacy) és a motivációt (Mandas és mtsai., 2018). A biblioterápiás szemléletű olvasás fejleszti az olvasásértést is (Sridhar–Vaughn, 2000; Graham és mtsai., 2020). Példaként: egyfajta traumaérzékeny pedagógia (Trauma-Informed Pedagogy) alkalmazása különösen fontos az Egyesült Államok nyelvórai környezeteiben, mivel az első generációs bevándorló vagy menekült diákok gyakran szenvednek PTSD-tünetektől, és élnek át traumákat (Tran és Hodgson, 2015; Archuleta és Lakhwani, 2016). A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások támogatják a kulturálisan érzékeny bánásmódot is (Rubio Cancino és Buitrago Cruz, 2019).

KULTURÁLIS ÉS INKLUZÍV SZEMPONTOK

A biblioterápia alkalmazása hasznos eszköz lehet az inkluzív tantermi közösségek létrehozásához (Berns, 2004; Skočić Mihic és mtsai, 2017). Egy fenomenológiai perspektívát biztosít ehhez a kulturálisan fenntartható pedagógia (CSP)⁶ értelmezési kerete is; ennek célja, hogy a tanítás és tanulás során a diákok kulturális identitása ne sérüljön (Alim és Paris, 2014; Herrera, 2020; Nam, 2021). Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a diákoknak olyan irodalomra van szükségük, amely tükrözi saját tapasztalataikat, és betekintést nyújt másokéba (Bishop, 1990; Nam, 2021). A multikulturális és társadalmi kisebbségeket érintő témák (Xerri és

Briffa, 2018; Vare és Norton, 2004) feldolgozása a biblioterápiás munka során elősegíti az empátia fejlődését, és a perspektíva-váltás lehetőségét kínálja (Zunshine, 2006; Mar és mtsai, 2006; Xerri és Briffa, 2018). Biztonságos „menedéket” nyújt, segít feldolgozni és normalizálni a nehéz érzéseket (pl. félelem, veszteség, düh), valamint erősíti a rezilienciát, és fejleszti a megküzdési stratégiákat (Nagy-Kolozsvári és Győri, 2024).

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

Az idegen nyelvi foglalkozások során a szöveg mint jelentéshordozó és nem mint memoriter jelenik meg a tanórák anyagában. A szöveg holisztikus megértése pedig – és ez természetesen bármely nyelvre igaz – két fő folyamat egyszerre zajló interakciója. Egyrészt jelen van az alulról felfelé (bottom-up) történő értelmezés, ennek során a szavak vizuális felismerése után a mentális szótárunkból előhívjuk a szó jelentését, ezt pedig a mondattani elemzés követi – lényegében itt a szavak, mondatok értelmét dekodoljuk (Gósy, 2005).

a szöveg holisztikus megértése

Másrészt ezzel egyidejűleg megfigyelhető egy felülről lefelé (top-down) történő értelmezési folyamat. Ennek során az olvasó behozza előzetes tudását a szövegbe, aktiválja előzetes sémáit, és ezek, valamint előzetes elvárásai és a kontextus alapján már megpróbálja bejósolni, miről fog szólni a szöveg. Később mindez kiegészül egy kulturális megfontolással is, mert itt már a szöveg tartalmától ellépve

⁶ A kulturálisan fenntartható pedagógia (Culturally Sustaining Pedagogy, CSP) fogalma Paris (2012) munkájához köthető. A CSP célkitűzése, hogy a nevelési-oktatási folyamat ne csak figyelembe vegye, hanem aktívan támogassa és fenntartsa a kisebbségi közösségek nyelvi, irodalmi és kulturális sokszínűségét. Pedagógiájában a kritikai szemléletet érvényesíti.

képesek vagyunk azt egy történelmi, társadalmi és kulturális kontextusban is elhelyezni (Tóth és Csépe, 2009).

Látható tehát, hogy a forma és a tartalom egyszerre van jelen, és a többi tantárgytól eltérően ez az idegen nyelvi képzésben tudatosra is válik. Ilyen módon működtetve holisztikus irányba mozdíthatjuk el a nevelést, szemben az egyre inkább eluralkodó, a tesztekre és kompetenciamérésekre koncentrááló pragmatikus modellekkel (Nussbaum, 1997, 2010).

Az irodalmi narratívák ilyen típusú biblioterápiás feldolgozása, amely a kognitív műveleteket és a személyes jelentésadást egyszerre jeleníti meg, csak azzal a feltétellel tud megvalósulni, hogy a tanulási környezet nem csupán a tudásátadásra, hanem a tanuló teljes személyiségére is reflektál. Ha a szöveget holisztikusan kezeljük, úgy a befogadó-értelmező diákot is a maga teljességében kell tekintenünk, a mélyebb önreflexióhoz és a jelentésalkotáshoz elengedhetetlen az osztályteremben a pszichológiai biztonság és a jóllét érzete. Ez a típusú nyelvi nevelés legalább öt pillérré építkszik, ahogy például az amerikai ASCD *whole child* modellje (ASCD, é. n.) is. Ezek a pillérek: 1) a fizikai és mentális egészség, 2) a fizikai és érzelmi biztonság, 3) a diák aktív részvétele a tanulásban, 4) a megfelelő szociális és érzelmi támogatás és 5) a tartalmi képzés. Ez a komplex modell egybehangzik a 2020-as NAT és a Köznevelési törvény passzusaiival, és felkészítheti a diákokat az adaptív, empatikusabb szociális működésre. Ebben a megfontolásban már szervesen beépülhet egy fejlesztő

biblioterápiás tevékenység az idegennyelvórai működésbe.

NYELVI SZINTEK ÉS MEGFELELŐSÉG

A biblioterápiás gyakorlat idegen nyelvi fejlesztő keretbe történő illesztésével kapcsolatban felmerülhetnek ellenérvek, hiszen a tevékenység során komplex szövegekkel és azok elemzésével dolgozunk idegen nyelven. Központi kérdés, hogy a tanulók nyelvi készségei lehetővé teszik-e a valós, énköz-

pontú és reflektív nyelvhasználatot. Ez annak a feltétele, hogy a diákok személyesen tudjanak viszonyulni az adott témákhoz, és a foglalkozások valóban az általános

személyiségfejlődés irányába mutassanak. A következőkben megvizsgáljuk, hogy ehhez milyen nyelvi szintekre és mely, hozzájuk kapcsolódó kompetenciákra van szükség.

A pedagógiai munkában és értékelésben megkülönböztetünk különböző nyelvi szinteket, amelyeket Magyarországon az Európai Unióban használatos Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint határoznak meg, és szintenként különböző kompetenciákat és nyelvi készségeket rendelnek hozzájuk. Ez a Közös Európai Referenciakeret nem csupán a nyelvtudás mérésének eszköze; a nyelvtanulást egy komplex, személyiségfejlesztő folyamatként értelmezi, keretrendszerként alkalmazza. Az egyes szintek megértéséhez Bárdos Jenő munkájához (2020) fordulunk, aki részletesen elemzi a KER rendszerét és annak pedagógiai vetületét. Bárdos hangsúlyozza, hogy a KER „tudatosságra, szakmai önismeretre,

öntökéletesítésre nevel” (Uo., 13. o.), és az általános KER-kompetenciák között kiemelt helyet foglal el a *savoir-être*, azaz a személyiség minőségének, attitűdjeinek és értékrendjének fejlesztése.

Bárdos szerint a kompetenciák rendszere négy egymástól különválasztható kört határoz meg: 1) *savoir* (világismeret) – társadalmi és kulturális ismeretek, 2) *savoir-faire* (cselekvőképesség) – szociális, viselkedési készségek, 3) *savoir-être* (személyiség, attitűd, értékrend) és végül 4) *savoir-apprendre* (tanulási képesség, önreflexió).

A diák a tanulás során tehát nemcsak kognitív, hanem affektív és etikai dimenziókat is mozgósít, ez pedig lehetőséget teremt a reflektív, önismereti és érzelmi feldolgozást igénylő tevékenységek – például biblioterápiás eljárások – beépítésére az idegennyelv-oktatásba.

Most lássuk, hogy melyek azok a nyelvi kompetenciaszintek, melyeken a biblioterápiás tevékenység már megvalósulhat. Bárdos kiemeli, hogy a KER-szintek mögött egy átgondolt pedagógiai fokozatosság áll: míg az „A” szintek egészen mechanikusak, a B1 már „strukturális és lexikai” szint, amelyben a kommunikáció és a nyelvi tudatosság elkezd kibontakozni. Itt a tanuló éppen csak átlép a nyelvi önállóság felé, de még főként funkcionális és nyelvtani szinten kommunikál. Képes ismerős témákról beszélni és véleményt mondani, megérti a fő gondolatokat egyszerűbb és egyértelmű szövegekben, de még nehezebben dolgozik elvont, érzelmi, irodalmi vagy többretegű tartalmakkal. Ezen a szinten már lehet bizonyos fokú érzelmi bevonódást és véleménynyilvánítást elvárni, de az absztrakció, szimbolikus

gondolkodás és önreflexió még nem stabil. A biblioterápia gyakorlata (irodalomterápiás, de fejlesztő pedagógiai változatában is) olyan mélyebb nyelvi és érzelmi kompetenciát igényel, amely előfeltételezi az árnyalt érzelmi kifejezést, a történeti, kulturális és szimbolikus rétegek megértését, valamint az önreflexiót és azonosulási képességet a befogadott narratívákkal kapcsolatban. A B1

szintet ezért inkább mint előkészítő szakaszt tekintjük, ahol az irodalmi szövegek még nyelvi és érzelmi érzékenyítést, előkészítést szolgálnak, míg

értelmesen és önreflektív módon vegyen részt

a valós személyiségfejlesztő biblioterápiás munka csak magasabb nyelvi autonómia mellett válik megvalósíthatóvá.

Bárdos szerint a KER a B2 szintet a „Vantage” („előnyös helyzet”) szintjeként határozza meg, amelyen a tanuló már képes idiomatikus, árnyalt nyelvhasználatra és magasabb szintű kommunikációra (Uo., 9–10. o.). E nyelvi önállóság és kognitív fejlettség lehetővé teszi, hogy a tanuló személyiségfejlesztő, irodalmi alapú tanórai folyamatokban – így biblioterápiás megközelítésekben is – értelmesen és önreflektív módon vegyen részt. Itt és ezen a szinten túl aktiválódnak a *savoir-être* (személyiség, attitűd, értékrend) – tehát a személyes kapcsolódás és értékválasztás –, valamint a *savoir-apprendre* (tanulási képesség, önreflexió) – tehát az önreflektív folyamatok – stratégiái. Ez utóbbi elengedhetetlen az egzisztenciaanalitikus és a metamodern megfontolások gyakorlati alkalmazásához, mivel egy hermeneutikai megközelítést is előrevetít, amely a biblioterápiás tevékenység sajátja. Mindezek alapján a KER értelmezése szerint kijelenthető, hogy a B2 szinttől kezdődően

megalapozottan és teljes potenciáljukban alkalmazhatók személyiségfejlesztő, biblioterápiás jellegű eljárások az idegennyelvi tanórákon.

Összefoglalva: a B1 szinten rövidebb, nyelviileg egyszerűbb, érzelmileg világosabb történetekkel, mese- vagy novellaadaptációkkal dolgozhatunk, a szereplők, szerepek azonosítása történhet, ez pedig alapvető empátiára épülő beszélgetések formájában valósulhat meg. Ezt tekinthetjük akár „nyelvi állványozás”-nak is (*scaffolding*; Bruner és mtsai., 1976). Ezalatt azt értjük, hogy pedagógusként eleinte nagyobb fokú kontrollt gyakorlunk a pedagógiai-nyelvi folyamatok felett, melyet a diákok nyelvi fejlődése során, az autonómiájuk erősödésével párhuzamosan leépítünk (Vygotsky, 1978). Az idegen nyelv használatának emocionális pufferhatása lehetővé teszi, hogy már alacsonyabb nyelvi szinteken (A2–B1) is bizonyos személyiségfejlesztő munkát folytassunk (Dalton-Puffer, 2008; Coyle és mtsai., 2010).

A B2 szinten már valódi irodalmi értékű szövegekkel működünk, ezeket a diákokkal már nemcsak nyelvi, hanem pszichológiai és etikai szinten is feldolgozhatjuk, reflektáltathatjuk őket a szereplők motivációira, párhuzamokat vonhatunk saját élményeikkel, ezáltal önreflektív gondolatokat fogalmazhatnak meg. A B2 szinten így már megvalósítható a komplex biblioterápiás tanórai munka, amely a nyelvi fejlesztést személyiségfejlesztéssel, empátiával és identitásépítéssel kapcsolja össze.

A pedagógiai ténykedés így nem pusztán tartalomközvetítés marad, hanem narratívák megértése és megalkotása, egy hídépítés a

diákok hétköznapi tudása, a már meglévő ismereteik és a személyiségfejlődés következő fokozatához szükséges tudás-képesség-attitűd hármasa között (Knausz, 2001). Ebben a folyamatban a személyes bevonódás és a jelentésadás kulcsfontosságú, a fókusz a jelentésen és a tartalmon van. Így az idegen nyelven végzett biblioterápiás foglalkozás során a nyelvi formák és a tartalmi feldolgozás egymást erősítve járulhatnak hozzá a tanulók belső és külső világának, horizontjának tágulásához (Lyster, 2007; Rajnai, 2024).

PEDAGÓGIAI MEGFONTOLÁSOK

Nyelvi készségfejlesztés és tanulásmódszertan

Mivel az általános iskola kimeneti célja az A2 nyelvi szint, a gimnáziumokban elviekben 9. évfolyamtól a B1-et közelítő szinten már megkezdhető az előkészítő, és B2 szinten a komplex szövegekkel való munka. Az idegennyelvtanítás során, csakúgy, mint a fejlesztő biblioterápiás tevékenység közben a metafolyamatok is hangsúlyt kapnak, tehát a „mit” (szókincs, a tematikus háttér ismerete) és a „hogyan” (a nyelvi megnyilvánulások milyensége) is egyaránt fontos szerepet kap, valamint tanulástechnikai elemek is megjelennek a reflexió és önreflexió során.

A feldolgozásban aktivizálódnak a receptív és produktív készségek is, így az olvasás és az írás (különböző formái) is. A nyelvi fejlesztés involválja a jelenlévőket, minden rész-készséget megcéloz, és a tanóra

tekinthetjük akár
„nyelvi állványozás”-nak is

résztevőitől aktív bevonódást, a témákban való elmerülést igényel. Gyakoroltatja az aktív hallgatást, és annak különböző formáit: lényegkiemelés (*skimming*), konkrét elemek felidézése (*scanning*: szavak, mondatrészek, mondatok), összefoglaló (*summing*).

Ugyanez a formai sokszínűség jellemzi a beszéd, az olvasás és az írás stratégiáit is.

Mindez a nyelvi struktúrák kevésbé ösztönyszerű használatát célozza; a nyelvi-nyelvhasználati értelemben vett reflektálatlan állapotból való kimozdulás egy lassított, megfontoltabb, nyelvi sík felé történik – ez a lassulás pedig időt és teret biztosít a reflexióra. Így a kifinomultabb nyelvi struktúrák használata, a személyes jelentés többszörös szűrése történhet meg, receptív és produktív szempontból is (fogalmi, formai és tartalmi szűrés).

A műválasztás kérdése

Ez a kérdés kikerülhetetlen, a tanulmány elméleti keretei azonban nem adnak lehetőséget arra, hogy a magas irodalom vagy a populáris munkák bevonásának kérdését bővebben kifejtjük. Erről a biblioterápiás körökben is megoszlanak a vélemények, talán emiatt történt meg Magyarországon az ernyőfogalomként értelmezett biblioterápia és a szűkebb, magas irodalomra építkező irodalomterápia elkülönítése (Jeney, 2012). Jeney úgy véli, hogy a személyiségfejlesztő hatás (a katarzis, a belátás) pontosan a mű művészi megformáltságából, nyelvi és szerkezeti összetettségéből fakad, így a „jó” irodalom képes kibillenteni az olvasót a megszokott gondolati sémáiból és új perspektívákat kínálni (Jeney, 2016).

A mai olvasásméletek azonban a fókusz a befogadó tevékenységére (a *ho-gyanra*) helyezik. A recepcióesztétika alapvetése, hogy a szöveg jelentése az olvasó aktív közreműködésével jön létre, nincs tehát egyetlen, helyes olvasat, amelyet az irodalmár, irodalomtudós mint kapuőr birtokol (Belbin, 2011). Minden olvasó a saját történelmi, kulturális és személyes horizontjával közelít egy szöveghez, és ez határozza majd meg, hogyan értelmezi azt, ezzel pedig cáfoljuk az egyetlen, örök érvényű, helyes olvasat létezését (Jauss, 1982). A mű hatása így nem kizárólag magában a szövegben rejlik (amely mint egyfajta elixír automatikusan működne), hanem a szöveg és a befogadó közötti hermeneutikai párbeszédben (Bárány, 2011). Mint láttuk, a fejlesztői biblioterápiás munka az értelmezés, az asszociáció, az önreflexió és a belátás folyamata. Hogy Jeney metaforáját használjuk, egy diák belső könyvtárának jelentős része popkulturális narratívákból is építkezik, a pedagógus nem teheti meg, hogy ezeket az építőköveket érvényteleníti. Meglátásunk

nyelvi struktúrák kevésbé ösztönyszerű használatát célozza

szerint a pedagógiai személyiségfejlesztő folyamat ott kell kezdődjön, ahol a diák éppen tart. Ezért úgy véljük, hogy hatékonyabb pedagógiai

stratégia lehet a számukra ismerős narratívákból kiindulva elvezetni a diákokat a komplexebb érzelmi és kognitív belátásokig, mint számukra még idegen, kanonizált szövegekkel dolgozni, ami ellenállást szülhet. Kimondottan igaz ez az idegen nyelven végzett fejlesztői munkára, hiszen a diákok javarészt popkulturális mintázatokhoz, metrikus hálózatokhoz (Dawkins, 2021) kapcsolódnak az idegen nyelven.

Eleinte, kiemelten a B1 előkészítő szakaszban még könnyített olvasmányok (sokszor nyelvpedagógiai célból íródott munkák), dalok, később már eredeti művek feldolgozása történhet, akár ezek oda-vissza fordítása is, a folyamatok nyelvi és meta-nyelvi reflexiójával együtt.

A biblioterápiás tevékenység során az a magas irodalom is feldolgozhatóvá válik, amelyre az irodalom anyanyelvi környezetben történő tanítása során nem jut idő. Az idegennyelvi órák során a műveket nem feltétlenül egészben dolgozzuk fel, részleteket kiemelve is elérhető a kívánt fejlesztő hatás. Továbbá: nem az eredeti, betűpontos művel kell feltétlenül foglalkoznunk, elég annak a rövidített formájával vagy recenziójával – hiszen a művekkel való találkozás során a diákokban ébredő, spontán gondolatok fogják termékenyvé tenni az értelmezési folyamatot – ezek a gondolatok hatnak termékenyítőleg, nem csak a szöveg maga (Béres, 2016a). Olyan művekről beszélünk itt, melyek tematikájuk, nyelvi összetettségük vagy egyszerűen fizikai hosszúságuk miatt egyébként nem kerülnének a fiatalok figyelmi fókuszába – így viszont, recenzióban vagy részletekben akár ajánlóként, kedvcsinálóként is működhetnek.

Ez történhet magyar és idegen nyelvű művekkel is, ezen az szinten (B2, B2+) már a fordítás is inherens része lehet egy órának, amelynek során egy általános és egy magánnyelvi interakció is történik. Megjelenhetnek saját verziók a szövegben, hiszen mindenki mást és mást emel ki. Ennek folyamán sorról sorra, mondatról mondatra haladhatunk, aztán a tartalmi részt, jelentést feldolgozzuk egyben – ez az a koncentrikus

működés, amely a kohezív és koherenciát fenntartó elemeket helyezi a középpontba, és ezen keresztül rendszerszerűen gondolkodni tanít. A tanítási-tanulási munka következtében kialakul egy közös produktum – ez pedig a reflektív-kreatív együtt gondolkodás, az új nézőpontok kialakítása lesz.

Társas feldolgozás, harmadik tér

A feldolgozás során a munkaformákból a mindenkor aktuális pedagógiai célok szerint az egyéni, páros és csoportmunkát is választhatjuk. A nyelvi foglalkozások általában bontott csoportokban zajlanak, így a kisebb csoportlétszám (10-15 fő) is a személyesebb, mélyebb működést segíti elő. Ilyen

formán nem csak a nyelvi-verbális, logikai, interperszonális, de az intraperszonális intelligencia és a Gardner által sokszor körüljárt, de

ilyen formában nem megfogalmazott *egzisztenciális intelligencia* is fejlődik (Gardner, 1983). Eközben tudatos pedagógiai elmozdulás történhet az irányított, kontrollált nyelvi működés/használat felől a kevésbé irányított, szabad önkifejezés felé (autonómia fejlesztése), a feldolgozás folyamata pedig egyenlő lehetőséget ad különböző nevelésfilozófiai vagy didaktikai keretek alkalmazására, megjelenhet így a konzervatív, a reformpedagógiai illetve a konstruktivista megközelítés is (Nahalka, 2003).

A művekkel való munka akkor sikeres, ha több kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol, így a pedagógia mint provokáció kezd működni – és ez végül is filozófiai *apória*, másképpen szólva: bizonytalansági helyzetet teremt. Egy addig magától

egyébként nem kerülnének a fiatalok figyelmi fókuszába

értetődőnek hitt gondolat, érték vagy magyarázat elégtelennek bizonyul, és az egyén átmenetileg nem rendelkezik kész válasszal. Ha ezt nem hiányként, hanem produktív feszültségként értelmezzük, az új felismerések kiindulópontja lehet. A pedagógia nyelvére lefordítva: ez olyan önismereti helyzeteket jelent, melyekben a diák ráébred arra, hogy a történethez, problémához vagy élethelyzethez kapcsolódó megszokott válaszai nem működnek vagy nem elégségesek. Ez a bizonytalanság teret nyit a kérdésnek, az önreflexiónak és a saját álláspontunk újragondolásának.

Ez az újragondolás csak úgy történhet meg, ha a pedagógia egy olyan reflektált teret hoz létre, ahol az egyet nem értés elfogadott (*Skregelid*, 2024). Ez a diszenszus, ez a vitatér pedig a pragmatikus kompetenciák helyett a távolibb és magasabb szintű, az egész személyiséget érintő fejlesztési célok irányába mozdítja el a pedagógiai fókuszot (*Gloviczki*, 2024). Ha Watts megfogalmazásának parafrázisát használjuk a neveléstudományban: a pedagógia akkor van jó helyen, ha *útban van* (Watts, é. n.). Tehát nem lehet megkerülni, de átugrani sem; valamiképpen foglalkozni kell vele, reflektálni kell rá, és ezen a reflexiós úton a diákokat végigkísérni.

Személyiség- és közösségfejlesztés

A fenti megfontolások mentén belátható, hogy az ilyen jellegű foglalkozások során a teljesítményszorongás csökken, a páros és csoportos működés pedig a beilleszkedési nehézségek indirekt kezelését is lehetővé

teszi. A történetek, narratívák feldolgozása biztonságos, imaginárius teret kínál a problémák körüljárásához (*Rajnai*, 2024), ezáltal aktiválni lehet a pedagógia kettős mandátumát: az oktató és nevelő tevékenységet (*Sárkány*, 2023). A munka során szimbolikus felfedezés is zajlik, képek, filmrészletek, zenék használatával megnyílik egy olyan időtlen szimbolikus tér, amelybe beleférnek a személyes tartalmak is (*Gladding*, 2011). A kö-

zös műválasztás, a feldolgozás közös megtervezése erősíti a személyes bevonódást, a motivációt.

A biblioterápia gyakorlata erősíti a klasszikus történetmesélés képességét, ennek részei lehetnek a klasszikus recitáció, má-

sok, illetve a saját történetünk elmesélése, újragondolása, újrafokozása. Ez az újrafokozás lehetőséget ad egyfajta reparatív megélésre, a történetek újraírására és újraértelmezésére (*Perczel-Forintos és Mórotz*, 2010), akár a befogadott művek egyéni olvasata szerint. Ez történhet csoportos és egyéni munkában, akár írásban is, de természetesen szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a töredékes narratívák befoltozására, a személyes élettörténet szakadásainak kitöltésére is alkalmas lehet.

A történetek elemzése és az előszóban vagy írásban végzett gyakorlatok során a passzív befogadás (*paciencia*) mellett megjelenik az aktivitás, felelős cselekvés (*ágencia*) is (*Berán és Unoka*, 2016; *Rajnai*, 2025). A biblioterápiás feldolgozás így a csoportos működés, az empátia és a szolidaritás, az öntranszcendencia (önmeghaladás) erősítését teszi lehetővé.

... nem lehet megkerülni, de átugrani sem; foglalkozni kell vele, reflektálni kell rá, és ezen a reflexiós úton a diákokat végigkísérni

DIALOGIKUS ÉS KRITIKAI GONDOLKODÁS: A SZÓKRATÉSZI PÁRBESZÉD

Azt javasoljuk, hogy a művekkel való munka és elemzés az ókori, párbeszédre épülő klasszikus filozófiai hagyományon alapuljon. Ez a módszer ma is elsajátítható, máig őrzi a filozófiai praxis hagyománya (Sárkány, 2012; 2014), megtalálhatjuk benne Szókratész kísérő bábáskodását, *maieutikáját* (Platón, 2001), de jelen van Szinópeí Diogenész, az ajtónyitogató (*Diogenes Laertius*, 1925, 89. o.) konfrontatív módszere is. Maga a dialógus egyúttal egy kapcsolati pedagógia kialakításának a módszere is (Mintz, 2007, 94. o., Rajnai, 2025).

A módszer a platóni dialógusokban szereplő szókratészi eljárásból nőtt ki; modern pedagógiai módszerré Leonard Nelson és tanítványa, Gustav Heckmann dolgozta át. Sárkány (2014) értelmezésében ez az egyik legfontosabb módszere a személyiségképzésnek. Célja nem az akadémiai tudás fejlesztése, hanem a közös gondolkodás élményszintű megélése. A szókratészi beszélgetés vezetőjének (itt: a pedagógusnak) az irányító tevékenysége ebben az értelemben rímél a nyelvtanár hibrid funkciójára. Szigorúan véve nem tanítás, hanem a gondolkodási folyamat strukturálása, nem valamilyen formális tudás közvetítése, inkább egy eljárás gyakorlása.

A folyamat vezetője a résztvevők önálló gondolkodását segíti és támogatja (Heckmann, 2002; Sárkány, 2012; 2014), nem maga adja meg a válaszokat, hanem

kérdéseivel és visszajelzéseivel segít abban, hogy a résztvevők saját felismerésekhez jussanak. Az elbizonytalanításon és alternatív nézőpontok vizsgálatán keresztül jut el az egyéni megtapasztalások értelmezéséhez és az általános fogalmakhoz (Van Der Leeuw, 2004; Sárkány, 2012). Ez, azon túl, hogy az emelt szintű idegen nyelvi érettségi vizsga vita témakörénél hasznos eszköz, fejleszti az önálló gondolkodást és a belátást (Nelson, 1970; Máriás, 2022). Segít a hétköznapi tapasztalatot tudatosítani, tisztázni az alapvető foglmainkat (Sárkány, 2012, 2014; Máriás, 2022).

Ugyanez a megfontolás a mai pedagógia homeosztázisra törekvő

konfliktuskezelő módjait felváltja egy elemző, reflektív megközelítéssel (Skregelid, 2024; Rajnai, 2025). A belső és külső konfliktusokra értékjelölőként tekint, ezzel pedig a serdülők identitásának alakulását segíti. A strukturált kérdés-válasz technikák használata során a diákok megértik, hogy miként közelítsenek meg egy témát tisztázó kérdéseken keresztül, miként ismerjék meg mások álláspontját, ezzel pedig a belátást és az empátikus megértést segítő képességekre tehetnek szert, interperszonális intelligenciájuk fejlődik.

Felmerülhet, hogy milyen kérdésfeltevést alkalmaz a módszer, milyen technikák ismerete szükséges ahhoz, hogy a csoportok jól működjenek. Csábítóan tűnik ilyenkor egy konkrét példán keresztül bemutatni az ilyen jellegű csoportmunkát, viszont erre egy elméleti tanulmány keretei nem elegendők (a helyhiány miatti kényszerű tömörítés valószínűleg tévútra vezetné az olvasót, több zavart okozna, mint megértést).

a közös gondolkodás élményszintű megélése

Továbbá feltételezzük, hogy a foglalkozást vezető pedagógus rendelkezik biblioterápiás végzettséggel, a folyamatok pszichológiai és filozófiai alapjait ismeri – így a fejlesztői csoportmunkát bemutatni itt nem kívánjuk. Akit a segítő beszélgetés elmélete és gyakorlata érdekel, Tringer László sok kiadást megért, *A gyógyító beszélgetés* című művét ajánljuk (Tringer, 2022).

Néhány módszertani megfontolásnak azonban mindenképpen helyet kell adnunk.

Módszerünk kiindulópontja fenomenológiai, tehát a diákok megélt tapasztalataira alapoz, így az előre megírt kérdések a diákok megélését prekonceptcionálnák, előrevetítenék, ezzel a személyes bevonódást csökkentenék. A fenomenológiai kérdezés lényege, hogy a kérdésre a pedagógus nem egy előre rögzített helyes választ vár, hanem a kérdéssel a diák aktuális megélésére reagál. Ezért a kérdéseket előre megírni nem lehet, de a kérdéses irányát rögzíteni kell. A kérdések a *leíró kérdésektől* – például: „Mit éltél át?” és: „Hogyan hatott ez rád?” – indulnak el, majd a fogalmilag tisztázó, *pontosító kérdéseken* át – „Mit értesz azon, hogy...?” – eljutunk a *reflektív-rezonáló* – „Mit jelent ez számodra?” – kérdésekig. A módszer strukturáltságát tehát nem egy fix kérdéssor, hanem a fenomenológiai, ítélkezésmentes attitűd, a nyitott figyelem, és az általánostól az egyéni megélés és értelmezés felé haladó hermeneutikai irány jellemzi.

Értékelés és tanulói élmény

Előnyt jelenthet a pedagógus számára, hogy a tanulói munka értékelésénél a tartalmi

elemek értékelése nem kell hogy lényeges szempont legyen, mivel a művek nem képezik részét egy kötelező kánonnak. Mint már említettük, a tárgyalt tevékenységen keresztül nem is tudásátadás történik, inkább csak készségfejlesztés és személyiségképzés. Emiatt a tartalom nem kell hogy egy központi, meghatározott és memorizált, ebből következően pedig számon kérhető egység legyen, a prioritást a munkamód, az (ön)ér-

telmezés kapja, így viszont a tanulás is inkább procedurális, mint tényszerű lesz. Ez lehetővé teszi a többféle feldolgozást és a csoportos vagy önreflexiót is, megnyitja a teret a saját értelem-

lálásnak vagy értelemkonstrukciónak (V. Gilbert, 2016). Az értékelés így inkább a diák aktivitására és bevonódására koncentrálódik, legalábbis ami a biblioterápiás tevékenységet illeti. Ez jelentheti magát a tanórai tevékenységet, az azt előkészítő tevékenységet vagy a kísérő feladatokat (szóbeli és írásbeli feldolgozás) értékelését is – de itt sem a tartalmat, mint inkább a formai megoldásokat, a kidolgozottságot és a bevonódást értékeljük. Az értékelés így nem a személyes tartalomra, hanem a reflexió mélységére és a nyelvi kreativitásra irányul.

Ezekén túl fontos szempont még, hogy minden feladatnál érvényesüljön a fejlesztő, nem klinikai jelleg. Ne feledjük, a tanár ezeken az alkalmakon főként facilitátorként van jelen, és minden diák számára biztosított „a nem-megszólalás joga” (Szabó-Szettele, 2023).

A nem a klasszikus kánonba tartozó művek esetén – és kimondottan akkor, ha azok kiválasztása már csoportosan, demokratikus módon történt – nő a bevonódás, és

a feldolgozás során csökken az értékelési és teljesítménykényszer, így előtérbe kerülhet a procedurális (magát a módszert elsajátító) vagy egzisztenciális tanulás (Bollnow, 1959). Ez a tanulás egzisztenciális, tapasztalati és személyiségformáló aspektusait jelöli, mivel itt azt nem csupán racionális, lépésről lépésre haladó folyamatnak tekintjük. Ez inkább egy olyan jelenség, ami egész lényünket érinti, és megköveteli a személyes elköteleződést, a belső átalakulást. Tehát a tanulás ebben az értelemben nem egy többé-kevésbé lineáris és konzisztens tudáskonstrukció, hanem az életfelfogás átalakulása, tapasztalatok, krízisek és fordulatok révén.

Ilyen értelemben véve az igazi tudás- és személyiségfejlődés gyakran nem a megszakítás nélküli, egyenletes növekedés útján (a „pedagógiai folyamatosság” elve szerint) történik, hanem hirtelen fordulatok (pl. élmények, megrázkódtatások) révén, amikor az egyén egzisztenciálisan érintetté válik. Ezzel alapvetően szembemegyünk azzal a redukcionista pedagógiával is, amely a nevelést-tanulást csupán a tananyag racionális, módszeres elsajátítására szűkíti, mivel itt a hangsúly a személyes tapasztalatra és a pedagógiai kapcsolat milyenségére kerül (lásd Buber: Én-Te kapcsolatok; Buber, 1999).

Gyakorlati példák

A következőkben – csak kedvcsinálóként – néhány példát szeretnénk megmutatni arra, hogy a fenti elmélet nyelvi szintenként hogyan ölthet testet a gyakorlatban. Ezek között található szóbeli és írásbeli gyakorlat is. Nem terápiás jellegűek, de természetesen

ebben az irányban is bővíthetők; az irodalomterápiás munkához (is) kapcsolódó terápiás írással, szkriptoterápiával Magyarországon Béres Judit (2025) foglalkozik behatóan. A biblioterápiás folyamatban alkalmazott kreatív-reflektív technikákat szakmódszertani szempontból Tin (2022) rendszere teszi teljessé. A kreatív nyelvpedagógia a gyakorlati megvalósításban éled fel, a folyamatorientált szemlélet és a strukturált, mégis szabadságot adó feladattípusok (például a perspektívaváltó átírások) kulcsfon-

tosságúak ahhoz, hogy a nyelvtanuló passzív befogadóból aktív nyelvhasználóvá váljon (Uo.). Hasonló jellegű feladatokat találhatunk Gladding

(2011), Maley és Peachey (2015), Tin (2022), valamint Szabó-Szettele (2023) munkáiban.

A B1 szinten egyfajta érzelmi szótárépítés és a biztonságos önkifejezéshez való hozzászokás a cél. A következő típusú feladatok segítenek a tanulói érzelmek azonosításában anélkül, hogy komplex nyelvtani struktúrákat kényszerítenének a diákokra. A feladatok csak példák, természetesen az adott csoport nyelvi és érettségi szintjéhez igazíthatóak, bővíthetők.

- 1) Biblioterápiás akrosztichon: a diákok egy pozitív kulcsfogalom (pl. TRUST, HOPE) kezdőbetűire építve gyűjtenek szavakat, amelyek a hősre és rájuk is igazak, ez az azonosulást segíti elő (Doll és Doll, 2011).
- 2) Strukturált „I Am” vers: megadott kezdő szavak kiegészítése mondatokká a karakter nevében (pl. “I hear..., I fear...”). Gladding (2011) szerint ez

segít a belső állapotok biztonságos artikulációjában.

- 3) A karakter „érzelem-hőmérője”: itt a diákok vizuális skálán jelölik a hős állapotát, majd egyszerű indoklást fűznek hozzá, *“He is angry because...”*.
- 4) Bőröndpakolás: a diákok kiválasztanak öt tárgyat, amelyet a hős magával vinne. Miért ezeket? A tárgyak belső erőforrásokat szimbolizálnak (Coyle és mtsai., 2010).
- 5) Karakter-playlist: a diákok kiválasztanak három dalt, amely illik a főhős aktuális hangulatához, karakteréhez. A zene segít az absztrakt érzések megragadásában (Gladding, 2011).
- 6) A hős titkos emléktárgya: a diákok választanak (vagy rajzolnak) egy tárgyat, amely nem feltétlenül szerepel a műben, de a hős számára fontos emléket vagy belső erőt jelképezhet. Rövid indoklást is írnak: *„This old key is important because it means home.”* Az ilyen szimbolizáció segíti a közvetett azonosulást (Doll és Doll, 2011).
- 7) Szín-érzelem térkép: a diákok kapnak egy sematikus emberi alakot, amely a főhőst jelképezi. Különböző színekkel kell kiszínezniük a részeit aszerint, hogy a hős hol és mit érez (pl. vörös szív = düh vagy szeretet, kék kéz = félelem). Ehhez egyszerű mondatokat fűznek: *„His heart is red because he is brave.”* A színek és formák használata segít az olyan belső állapotok artikulálásában, amelyekre a tanulónak még nincs elegendő szava (Gladding, 2011).

A B2 szint már a perspektívaváltás, az empátia és a katarzis szintje. Ezen a szinten a cél a hős belső motivációinak megértése és a saját élethelyzetekkel való párhuzamok keresése a katarzis érdekében. Az alábbi típusú feladatok ezt segítik:

- 1) Tanácsadó levél: a diákok levelet írnak a karakternek egy döntési helyzetben. Ez az univerzalitás élményét erősíti, a diák megértheti, hogy nincs egyedül a problémáival (Gladding, 2011).
- 2) Közösségimédia-profil: a diákok elkészítik a hős Instagram- vagy Pinterest-profilját. *Milyen képeket, szöveget posztolna ebben a krízishelyzetben?* Ez a populáris kultúra eszközeivel teszi élet-szerűvé a szöveget (Kucserka, 2020).
- 3) „Üres szék” interjú: ez egy alapvetően drámapedagógiai eszköz, ahol a karakter bőrébe bújva válaszolnak a többiek kérdéseire a motivációikról, érzéseikről (Gladding, 2011).
- 4) Hiányzó jelenet: a diákok megírnak egy párbeszédet két fejezet közé, amely nem szerepel a könyvben, de fontos érzelmi fordulópont lehetne.
- 5) Karakternapló: egy-egy sorsfordító esemény után a hős szemszögéből írnak egy naplóbejegyzést, vagy közösségi média posztot, a „miérteket” és az érzéseket fókuszban tartva (Doll és Doll, 1997).
- 6) Képes hangulattábla: a diákok képeket gyűjtenek, amelyek a hős biztonságos helyét vagy meghatározó konfliktusát ábrázolják. Ezután a képekből kiindulva párbeszéd vagy csoportos megbeszélés indulhat el.

- 7) „Az elveszett üzenet”: a diákok megír-
nak egy rövid SMS- vagy chatüzene-
tet, amelyet a hős elküldhetett volna
egy másik szereplőnek egy válságos
pillanatban, de végül mégsem tette
meg. Ez a feladat a kimondatlan fe-
szültségekre és a karakter elfojtott vá-
gyaira fókuszál, és segíti a szöveg mé-
lyebb, érzelmi rétegeinek feltárását
(*Doll és Doll*, 2011).
- 8) Párhuzamos idősíkok: a diákok két
oszlopba rendezik az eseményeket; az
egyikben rögzítik, hogyan oldja meg a
konfliktust a hős a műben, a másik-
ban pedig azt, ők hogyan kezelnék
ugyanazt a helyzetet a mai világban.
Ez a technika az „univerzalitás” élmé-
nyét erősíti, és rávilágít arra, hogy az
emberi dilemmák kortól függetlenek
(*Gladding*, 2011).

A B2+ szint a belátás, az etikai reflexió
és az egzisztenciális szintézis tere. Ezen a ha-
ladó szinten a cél a belátás (insight) elérése,
ahol a szöveg tanulságai beépülnek az egyén
értékkrendjébe (*Rajnai*, 2024).

- 1) Alternatív etikai befejezés: a diákok
megváltoztatják a történet végét egy
morális döntés alapján, és érvelnek
mellette (*Lyster*, 2007).
- 2) Bíróági tárgyalás: vitafórumot tar-
tunk, ahol a diákok a hős egy vitatott
tettét támadják és védik. Komplex ér-
velési stratégiákat igényel.
- 3) Szimbolikus élettérkép: a diákok
absztrakt ábrázolást készítenek a saját
életúttról a mű szimbólumait használva
(pl. útvessző, hegy). *Gladding* (2011)
szerint ez a gyakorlat szélesebb rálátást

ad a személyiségre és annak fejlődési
ívére, nagyobb távlatokat fed le. A gya-
korlatot továbbgondolva a diákok sa-
ját életpálya-tervezése is elindítható.

- 4) Belső monológ forgatókönyve: a diá-
kok megírják a karakter „Ideális Énje”
és „Valódi Énje” közötti párbeszédet.
Ez mély pszichológiai reflexiót igényel,
valamint tudatos, kifinomult nyelv-
használatot.
- 5) Filozófiai szimpózium: a diákok el-
játsszák egy mű két különböző karak-
terének virtuális beszélgetését egy kö-
zös témáról (pl.: „*Mit jelent szabadnak
lenni?*”).
- 6) Társadalmi célú hirdetés: az adott mű-
ben felvetett probléma (pl. kirekesztés,
bullying) alapján a diákok egy közös-
ségi kampányt dolgoznak ki. Ez a kö-
zösségi felelősségvállalást erősíti a diá-
kokban (*Coyle és mtsai.*, 2010).
- 7) Dialektikus napló: a diákok egy lap
egyik oldalára írnak egy számukra fel-
kavaró vagy elgondolkodtató idézetet
a műből, a másik oldalra pedig egy
mély, személyes reflexiót arról, hogy ez
az idézet hogyan rezonál az ő saját
életértékeikkel vagy jövőkéjükkel. Ez
a módszer támogathatja az egyéni lel-
kiismereti fejlődést is (*Rajnai*, 2024).
- 8) A hős választja – etikai monológ: a di-
ákok megírják a karakter belső mono-
lógját egy olyan sorsfordító pillanatban,
ahol két rossz döntés közül kell válasz-
tania. A feladat során a komplex nyelvi
eszközöket használják az erkölcsi vívó-
dás bemutatására, miközben saját eg-
zisztenciális kérdéseikre is választ keres-
nek (*Lyster*, 2007; *Gladding*, 2011).

TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

A hazai oktatási-nevelési környezetben kevés vizsgálatot végeztek az irodalom mint hordozó idegen nyelvi órákba való beépítésével kapcsolatban. Egy témaválasztását tekintve kivételes példa *Harangozó Lili Eszter* (2024) ELTE-n írt diplomamunkája, amelynek fő célja az volt, hogy az irodalmi művek használatát vizsgálja az angol mint idegen nyelv órákon a szociális és érzelmi tanulás

(SEL) fejlesztésére.⁷ Megfontolt módszertannal kivitelezett, rövid távú (3–4 tanórás), összesen kb. 90

tanulót megmozgató intervenció vizsgálat a fókuszában leginkább a szeretet, illetve az autizmus spektrum zavarral és a rasszizmus témájával kapcsolatos érzékenyítés állt. Megfigyelése szerint az irodalom felhasználása a SEL fejlesztésében sikeresnek bizonyult, a lelkesedés és aktív részvétel egyértelműen megfigyelhető volt, a diákok pedig profitáltak az alkalmazott módszerekből, saját bevallásuk szerint szociális felelősségérzetük és érzelmi érettségük fejlődött. Vizsgálatában kvantitatív, kérdőíves módszertant alkalmazott, melyet pedagógusi nézetvizsgálatot megcélzó interjúkkal egészített ki. *Harangozó* szerint a diákok készségeinek fejlődését leginkább egy hosszú távú SEL program megvalósításával lehetne felmérni, és szükségesnek látja több iskola bevonását különböző csoportösszetételekkel, valamint az órák számának növelését, és kötelező visszajelzés beiktatását minden foglalkozás után,

hosszú távú célunk egy pilotprogram kialakítása

hogy pontosabb képet kapjunk a magyarországi helyzetről. Hasonló vizsgálatok még megbújhatnak az egyetemi repozitóriumokban, tudományos publikáció azonban ebben a témában még nemigen született, vagy legalábbis nem elérhető.

Jelen tanulmány elsősorban nevelésméleti, pedagógiai és pszichológiai olvasatban vizsgálta a fejlesztő biblioterápiás tevékenység idegen nyelvi órák keretében történő integrálásának lehetőségét. Egy új pedagógiai hermeneutikai közélet és annak elméleti megalapozását nyújtja, amelynek helye a már bevált készségfejlesztésre építő modellek mellett

van, nem kívánja azokat leváltani vagy helyettesíteni, csak kiegészíteni. Ennek a kiegészítésnek a gyakorlati validálása eddig még nem történt meg.

Ebből a limitációból fakad a legfontosabb jövőbeli kutatási feladat: a felvázolt modell gyakorlati kipróbálása és hatásvizsgálata. Fontos lenne még a magyarországi jogi környezet és idegennyelvi adottságok vizsgálata, és kikerülhetetlen egy kiegészítő, fejlesztő biblioterápiás program részletes módszertanának kidolgozása.

Hosszú távú célunk egy pilotprogram kialakítása, például kísérleti csoportok indítása (akár B2, akár C1 szinten), hogy eljuthassunk egy fokozottabb megértéshez a jelenségekkel kapcsolatban (*Merriam és Tisdell*, 2016). Ehhez kapcsolódóan longitudinális, kvantitatív és kvalitatív hatásvizsgálatok szükségesek; hosszabb távú (pl. egy teljes tanéven átívelő) intervenciók hatásának

⁷ Lásd a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) honlapján a (é.n.). „What is the CASEL framework?” oldalt: Utolsó letöltés: 2025. október 19., <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

mérése kontrollcsoportos elrendezésben. Ezen keresztül mérhetővé válna a program hatása a nyelvi kompetenciákra, valamint az affektív tényezőkre (szorongás, motiváció, önhatékonyság).

Ugyancsak fontosak lennének komparatív vizsgálatok, amelyek során a módszer hatékonyságát összehasonlíthatnánk különböző iskolatípusokban (pl. általános iskola, normál gimnázium és két tanítási nyelvű képzés, szakgimnázium), valamint eltérő nyelvi szinteken (B1 előkészítő és B2/C1 szintű komplex munka).

A pedagógusokra fókuszáló kutatások is kínálják magukat, alkalomadtán azt is vizsgálhatnánk, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel viszonyulnak a módszerhez, illetve milyen specifikus képzésekre van szükségük ahhoz, hogy a módszerhez szükséges kettős (nyelvtanári és biblioterapeuta/mentálhigiénés) kompetenciát hatékonyan tudják integrálni a gyakorlatukba.

Kapcsolódhatna ehhez narratíva- és kánonkutatás is, annak részletesebb feltérképezése, hogy a diákok posztmodern narratívái (popkultúra) és a modern kánon szövegei hogyan hozhatók a leghatékonyabban párbeszédbe a metamodern pedagógiai célok érdekében.

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmányban amellől érveltünk, hogy a fejlesztő biblioterápiás tevékenységnek helye lehet a középiskolai idegennyelvi órákon. Kiindulópontunk az volt, hogy a szövegértés és a személyiségfejlesztés a NAT

általános célkitűzései mentén minden tantárgy feladata, így a nyelvórai tevékenységnek is szerves részét képezi.

Bemutattuk, hogy az idegen nyelvi óra – a magasabb óraszám és a tematikus szabadság mellett – egyedi kognitív és affektív előnyökkel is bírhat: az idegen nyelv mint hor-

dozó emocionális puffert hatást képez, amely a reflexiót lassítja, tudatosabbá teszi, és biztonságos teret teremt. A javasolt pedagógiai keret egy metamodern szemléletre

épít, amely nem elutasítja, hanem aktívan használja a diákok posztmodern, popkulturális narratíváit. Megkísérli, hogy azokat a modern, „magas” kánonnal kapcsolatba hozva hidat építsen a két életvilág között. Ez a hermeneutikai és egzisztenciaanalitikus alapokon nyugvó munkaforma lehetőséget ad a diákoknak, hogy az élettől való kérettségére saját válaszokat fogalmazzanak meg.

Ahogy *Tamás Gáspár Miklós* (2025) fogalmaz: a posztmodern korban már nem életek, csak életrajzok vagyunk – és arra buzdít: vegyük vissza az irányítást személyes narratíváink felett. A tanulmányban felvázolt pedagógiai gyakorlat éppen erre a TGM által sürgetett autoritás-visszavételre tett kísérlet.

Célja, hogy a diák a szövegekkel folytatott párbeszéd során passzív befogadóból saját történetének aktív ágensévé válhasson; hogy az életesemények pusztá elszenvéde helyett képessé váljon az élet értelmes alakítására.

E folyamat pedagógiai és elméleti szempontból is új értelmezési horizontot nyit: a fejlesztő biblioterápia a metamodern tanulásfelfogás keretében nem csupán olvasásalapú fejlesztő módszer, hanem a reflexióra és értelemkeresésre épülő tanulási

modellként értelmezhető. Az idegennyelv-
oktatásban ez a megközelítés hozzájárulhat
a nyelvi, érzelmi és kognitív fejlesztés össze-
kapcsolásához és a nevelés hermeneutikai
alapozásának megújításához.

Így – Wittgenstein gondolatai mentén –
diákjaink saját nyelve, és általa a világról és
önmagukról való megértésük kitágul, ott-
honra és identitásra lelhetnek a posztmo-
dern otthontalanságban.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, 2011/162.
- Alim, H. S. és Paris, D. (2014): What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In Paris, D. és Alim, H. S. (szerk.): *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press
- Archuleta, A. J és Lakhwani, M. (2016): Posttraumatic stress disorder symptoms among first-generation Latino youths in an English as a second language school. *Children & Schools*. **38**. 2. sz., 119–127.
- ASCD (é. n.): The whole child approach. Letöltés: <https://www.ascd.org/whole-child> (2024. 10. 28.)
- Bárány T. (2011): Szépirodalom vs. lektűr. Egy rossz fogalmi megkülönböztetésről. *Holmi*. **23**. 3. sz., 249–270.
- Bárdos J. (2020): A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötele (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás*. **26**. 1–2. sz., 5–27.
- Bartos É. (1989): *A biblioterápia és alkalmazása: válogatás*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Bartos É. (szerk., 1989): Olvasókönyv a biblioterápiáról. Országos Széchényi Könyvtár KMK, Budapest.
- Belbin, D. (2011): What is young adult fiction? *English in Education*. **45**. 2. sz., 132–145.
- Berán E. és Unoka Zs. (2016): Élettörténetek a pszichoterápiában. Oriold és Társai, Budapest.
- Béres J. (2016a): Egy személyközpontú biblioterápia felé. *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 259–268.
- Béres J. (2016b): „Pécsi iskola”: A hazai új generációs biblioterapeuta képzés kihívásai és eredményei. *Orvosi könyvtárak*. **13**. 3. sz., 45–49.
- Béres J. (2017): „Azért olvasok, hogy éljek”. *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz, Budapest.
- Béres J. (2025): *Terápiás írás – Elmélet – gyakorlat – személyes élménybeszámolók*. Park, Budapest.
- Berns, C. F. (2004): Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. *Journal of Death and Dying*. **48**. 4. sz., 321–336.
- Betzalel, N. és Shechtman, Z. (2010): Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*. **5**. 4. sz., 426–439. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.527816>
- Billar, K. (1994): *Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Druck nach Typoskript. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 30)*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Bishop, R. S. (1990): Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*. **6**. 3. sz., 9–12.
- Bollnow, O. F. (1959): *Existenzphilosophie und Erziehung*. Stuttgart.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*. **10**. 1. sz., 3–31.

- Brinton, D. M. (2014): Content-based instruction. In: Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. és Snow, M. A. (szerk.): *Teaching English as a second or foreign language* (4. kiadás). National Geographic Learning / Cengage Learning. 461–475.
- Bruner, J. S., Wood, D. és Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **17**, 89–100.
- Buber, M. (1999): *Én és Te*. Európa, Budapest.
- Buxbaum, E. (1949): The role of a second language in the formation of ego and superego. *The Psychoanalytic Quarterly*. **18**. 3. sz., 279–289.
- Cook, E. T., Earles-Vollrath, T. és Ganz J. B. (2006): Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*. **42**. 2. sz., 91–100.
- Coyle, D., Hood, P. és Marsh, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins.
- Dawkins, R. (2021): *Az önző gén*. Kossuth, Budapest.
- Dewaele, J.-M. és Costa, A. (2013): The foreign language effect in psychotherapy. *Journal of Communication és Applied Social Sciences*, 1(1), 26–44.
- Diogenes Laertius (1925): *Lives of Eminent Philosophers*. Heinemann, London / G. P. Putnam's Sons, New York.
- Doll, B. és Doll, C. (2011): Fialatok *biblioterápiája: könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. és Schellinger, K. B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. **82**. 1. sz., 405–432.
- Dutro, E. és Bien, A. C. (2014): Listening to the speaking wound: A trauma studies perspective on student positioning in schools. *American Educational Research Journal*. **51**. 1. sz., 7–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831213503181>
- Erikson, E. H. (1968): *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton Company, New York.
- Földi A. É. (2022): Alice Walker Bíborszín és Az öröm titkának őrzői című regényeinek tanítási lehetőségei középiskolában. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.). *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanáról (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 157–166.
- Forgan, J. W. (2002): Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*. **38**. 2. sz., 75–82.
- Frankl, V. E. (1996): A könyv mint terápiai eszköz. In: Uő.: *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. (Ford. Molnár M. és Schaffhauser F.). Kötet, Nyíregyháza.
- G. Tóth A. (2016): Logoterápia és biblioterápia. *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 230–238.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gladding, S. T. (2011): *Counseling: A Comprehensive Profession*. Pearson.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.
- Goleman, D. (2024): *Érzelmi intelligencia*. Open Books, Budapest.
- Gombos P., Hevérné Kanyó A. és Kiss G. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. **65**. 1–2. sz., 52–66.
- Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.

- Graham, K. M., Mathews, S. D. és Eslami, Z. R. (2020): Using children's literature to teach the 4Cs of CLIL: A systematic review of EFL studies. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. **13**. 2. sz., 163–189.
- Gregory, K. E és Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*. **20**. 3. sz., 127–133.
- Gualano, M., Bert, F., Martorana, M., Voglino, G., Andriolo, V., Thomas, R. és Siliquini, R. (2017): The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: systematic review of randomized clinical trials. *Clinical Psychology Review*. **58**. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.006>
- Gulyás E. (2014): A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában. In.: Nagyházi B. (szerk.): *Innováció a nevelés-tudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Kaposvári Egyetem. 29–37.
- Gumber, N. (2021): Bibliotherapy as a Tool of Education in Classroom. *International Journal of Indian Psychology*. **9**. 2. sz., 896–906.
- Hamdan, W., Duaijy, L. és Sawy, Y. (2020): Effectiveness of bibliotherapy in alleviating examination stress on college students: a quasi-experimental trial. *Health Information & Libraries Journal*. **38**. 3. sz., 172–181. DOI: <https://doi.org/10.1111/hir.12312>
- Harangozó L. E. (2024): Irodalmi művek használata az angolórán a szociális és érzelmi tanulás fejlesztésére. Diplomamunka. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. és Money, K.. (2005): Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*. **26**. 5. sz., 563–580.
- Heckmann, G. (2002): Lenkungsufgaben des sokratischen Gesprächsleiters. In: Birnbacher, D. és Krohn, D. (szerk.): *Das sokratische Gespräch*. Reclam. 73–91.
- Herédi R. (2022): Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 35–43.
- Herrera, L. J. P. (2020): Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*. **10**. 1. sz., 181–.
- Hynes, A. M. és Hynes-Berry, M. (1986): Bibliotherapy. *The interactive process: A handbook*. Westview Press.
- Jauss, H. R. (1982): *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.
- Jeney É. (2012): *Nyitott könyv: Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi, Budapest.
- Jeney É. (2016): Biblioterápia, irodalomterápia. In.: *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 151–155.
- Kapusi A. (2024): Irodalompedagógia: kísérletek egy fogalom meghatározására. *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 1–2. sz., 16–33.
- Kent, R. és Hébert, T. P. (2000): Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*. **22**. 3. sz., 167–171.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L. és An, S. G. (2012): The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*. **23**. 6. sz., 661–668. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Khalik, A. S. A. (2017): The effectiveness of bibliotherapy as an intervention on improving aggressive behavior of fifth graders children with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*. **6**. 2. sz., 30–35.
- Kispál D. (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 11–22.
- Knausz I. (2001): *A tanítás mestersége*. Miskolc: Iskolafejlesztési Alapítvány.

- Kokesh, J. és Sternadori, M. (2015): The good, the bad, and the ugly: A qualitative study of how young adult fiction affects identity construction. *Atlantic Journal of Communication*. **23**. 3. sz., 139–158.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2019): Szubjektív jóllét, mentális egészség. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv_jolet_2019/index.html (2025. 10. 10.)
- Kucserka Zs. (2020): Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Z. és mtsai. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. KRE – L'Harmattan, Budapest, 173–186.
- Kusper J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*. (Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]). 22. sz., 7–18.
- Lyster, R. (2007): *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Magyar Filozófiai Társaság állásfoglalása a NAT 2020 bevezetésével kapcsolatban. (2020). Letöltés: <https://www.facebook.com/100028121366860/posts/a-magyar-filoz%C3%B3fiai-t%C3%A1rsas%C3%A1g-%C3%A1ll%C3%A1sfoglal%C3%A1sa-a-nat-2020-r%C3%B3l-a-k%C3%B6z%C3%A9rt%C3%A9szv%C3%A9tel-%C3%A1r%C3%A1ny%C3%A1ban-2020-10-23/> (2025.10.23.)
- Maley, A., és Peachey, N. (szerk.; 2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.
- Mandas, A. L., Sukiatni, S. D. és Noviekayati, I. G. A. A. (2018): *Bibliotherapy technique in improving learning motivation*. *International Conference on Emerging Media, and Social Science*, 1.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. és Peterson, J. B. (2006): Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*. **40**. 5. sz., 694–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Máriás L. (2022): Visszatérés a személyes párbeszédhez. A modern szokratikus dialógus születése a dogmatikus filozófiaoktatás kritikájából. In: Laczkó S. (szerk.): *Lábjegyzetek Platónhoz. A vita*. MFT – Pro Philosophia Szegediensis – Státus, Szeged.
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, DG Education és Culture / University of Jyväskylä.
- Martinez, R., Šimunović, D. és Kos Jerković, V. (2022): Various aspects of using bibliotherapy in the field of education and rehabilitation. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. **58**. 1. sz., 87–103.
- Mazza, N. (2025): *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat*. Multiverzum, Budapest.
- McClay, C., Collins, K., Matthews, L., Haig, C., McConnachie, A., Morrison, J. Lynch, P., Waters, L., Day, I., McAnee, G. és Williams, C. (2015): A community-based pilot randomised controlled study of life skills classes for individuals with low mood and depression. *BMC Psychiatry*. **15**. 1. sz. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0384-2>
- McKay, S. (1982): Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. **16**. 4. sz., 529–536.
- McPherson-Leitz, K. L. (2018): *Bibliotherapy in the Classroom: Integrating Mental Health into an English Language Arts Curriculum* [Master's Project, Grand Valley State University].
- Merriam, S. M. és Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mintz, A. (2007): The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 16. sz. 91–99.
- Monroy-Fraustro, D., Maldonado-Castellanos, I., Aboites-Molina, M., Rodríguez, S., Sueiras, P., Altamirano-Bustamante, N. és Altamirano-Bustamante, M. (2021). Bibliotherapy as a non-pharmaceutical intervention to enhance mental health in response to the COVID-19 pandemic: a mixed-methods systematic review and bioethical meta-analysis. *Frontiers in Public Health*. **9**. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.629872>
- Mumbauer, M. és Kelchner, V. (2017): Promoting mental health literacy through bibliotherapy in school-based settings. *Professional School Counseling*. **21**. 1. sz., 85–94.

- Nagy-Kolozsvári, É. és Györi, J. (2024): The benefits of using children's literature in teaching EFL in a war-torn country. *Studia Methodologica*. **58**. 118–127.
- Nahalka István (2003): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása, Budapest.
- Nam, R. (2021): A Survey of Diverse Literature Use and Integration in Secondary English Language Arts Classrooms [Doctoral Dissertation, University of Houston].
- Nelson, L. (1970): Die sokratische Methode. In *Gesammelte Schriften in neun Bänden* (I. Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode, 269–316.). Hamburg, Felix Meiner.
- Nemzeti Köznevelési Törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Leoltás: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>. (2025. 10. 04.)
- Nussbaum, M. C. (1997): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Pardeck, J. T. (1994): Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*. **29**. 114. sz., 421–427.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Terminology and Stance. *Educational Researcher*, **41**. 3. sz., 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Perczel-Forintos D és Mórótz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest.
- Platón (2001): *Theaitétosz*. Atlantisz, Budapest.
- Pola, A. és Nelson, R. (2014): The impact of bibliotherapy on positive coping in children who have experienced disaster. *Therapeutic Recreation Journal*. **48**. 4. sz., 341–344.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. és Johnstun, M. R. (2006): Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*. **50**. 4. sz., 5–13.
- Rajnai L. (2024): A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés*, **7**. 1. sz., 4–17.
- Rajnai L. (2025): Egyensúlyozni a lét peremén: Egzisztenciális megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. **13**. 2. sz., 27–50.
- Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G. és Andriessen, K. (2023): The impact of storytelling on building resilience in children: a systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. **31**. 4. sz., 525–542. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpm.13008>
- Rapee, R. R., Abbott, M. J. és Lyneham, H. J. (2006): Bibliotherapy for Children With Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. **74**. 3. sz., 436–444.
- Redman, H., Meléndez-Torres, G., Bethel, A. és Green, J. (2024): The impact of school-based creative bibliotherapy interventions on child and adolescent mental health: a systematic review and realist synthesis protocol. *Systematic Reviews*. **13**. 1. sz. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-024-02482-8>
- Rubio Cancino, E. M. és Buitrago Cruz, C. P. (2019): Exploring the Use of Bibliotherapy With English as a Second Language Students. *English Language Teaching*. **12**. 7. sz., 98–106.
- Rusch, R., Greenman, J., Scanlon, C., Horne, K. és Jonas, D. F. (2020): Bibliotherapy and bereavement: Harnessing the power of reading to enhance family coping in pediatric palliative care. *Journal of Social Work in End-of-life és Palliative Care*. **16**. 2. sz., 85–98.
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950a): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part I. *The School Review*. **58**. 6. sz., 335–342.
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950b): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part II. *The School Review*. **58**. 7. sz., 411–420.

- Sárkány P. (2012): A szókratészi párbeszéd mint az etikai személyiségképzés modellje. *Vigilia*, 7. 489–494.
- Sárkány P. (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan, Budapest.
- Sárkány P. (2023): *Értelmezőpontú humanizmus – Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Ursus Libris, Budapest.
- Schlub, G., Crook, A., Barlow-Stewart, K., Fleming, J., Kirk, J., Tucker, K. és Greening, S. (2021): Helping young children understand inherited cancer predisposition syndromes using bibliotherapy. *Journal of Genetic Counseling*. **30**. 4. sz., 1119–1132. DOI: <https://doi.org/10.1002/jgc4.1396>
- Selye J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai, Budapest.
- Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai, Budapest.
- Shechtman, Z. (1999): Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry és Human Development*. **30**. 1. sz., 39–53.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz., 80–86.
- Skočić Mihić, S., Maich, K., Belcher, C., Perrow, S., Barišić, A. és Novak Ramić, N. (2017): The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom Communities. In: Curran, C. M. és Petersen, A. J. (szerk.): *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice*. IGI Global. 375–398.
- Skregelig, L. (2024): Dissens and Sensibility – WHY ART MATTERS. Intellect, Bristol, UK / Chicago, USA.
- Sridhar, D. és Vaughn, S. (2000): Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*. **33**. 2. sz., 74–82. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>
- Sullivan, A. K. és Strang, H. R. (2002): Bibliotherapy in the Classroom Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*. **79**. 2. sz., 74–80, 324, 331.
- Suvilehto, A. (2019): We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*. **1**. 5. sz.
- Szabó-Szettele K. (2023): Kreatív írás az idegennyelvórán. Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*. **73**. 7–8. sz., 65–81.
- Tamás G. M. (2025): *Világvége IV. – Az új aszkézis*. Kalligram, Budapest.
- Tin, T. B. (2022): *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge, London.
- Tomori T. (2023): A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban. Disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Neveléstudományi Doktori Iskola – Iskolapedagógia Program.
- Tóth D. és Csépe V. (2009): Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia* [MTA Pszichológiai Intézet]. **29**. 4. sz., 357–375.
- Tóth M. (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben: Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Library Review/Könyvtári Figyelő*. **28**. 1. sz.
- Tran, D. és Hodgson, B. R. (2015): Meeting the needs of refugee and immigrant students and families in a culturally responsive way. *Voices in Urban Education*. **41**. 7–15.
- Tringer L. (2022): *A gyógyító beszélgetés*. Medicina, Budapest.
- Urbán P. (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi R., Kispál D., és Kusper J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 23–34.
- V. Gilbert E. (2016): Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*. **62**. 2. sz., 230–249.

- Van Der Leeuw, K. L. (2004): Philosophical Dialogue and the Search for Truth. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 17. 3. sz., 17–23.
- Vare, J. W. és Norton, T. L. (2004): Bibliotherapy for gay and lesbian youth: Overcoming the structure of silence. *The Clearing House*. 77. 5. sz., 190–195. DOI: <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.5.190-195>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wang, Y. L. (2024): Book clubs as a possible approach to bibliotherapy: an L2 online book club for EFL learners. *Journal of Poetry Therapy*. 38. 48. sz., 1–9.
- Watts, A. (é. n.): Being in the way. [Being In The Way Podcast, ep. 1.; hangfelvétel]. Alan Watts Organization. Letöltés: <https://open.spotify.com/episode/0OehbLHoMhM3iirYvgkvtE?si=fb5d77cd0d44f6e> (2025. 10. 17.).
- Wells, E., Gunn, K., Velasquez, D., Kaeding, J. és Hutchinson, A. (2024): A bibliotherapy intervention to improve emotional wellbeing during cancer treatment: a pilot study. *Journal of Psychosocial Oncology Research and Practice*. 7. 1. sz., DOI: <https://doi.org/10.1097/or9.0000000000000154>
- Wittgenstein, L. (1989): *Logikai-filozófiai értekezés. Tractatus logico-philosophicus*. Akadémiai, Budapest.
- Wood, D., Bruner, J. S. és Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. 2. sz., 89–100.
- Xerri, D. és Briffa, P. V. (2018): *Teacher involvement in high-stakes language testing*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9>
- Yapp, D. J., Graaff, R. d., és Bergh, H. v. d. (2021): Improving second language reading comprehension through reading strategies. *Journal of Second Language Studies*. 4. 1. sz., 154–192. DOI: <https://doi.org/10.1075/jsls.19013.yap>
- Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L., Liu, L., és Kiang, X. és Xie, P. (2018): Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: a meta-analysis of randomized clinical trials. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 14. 353–365. DOI: <https://doi.org/10.2147/ndt.s152747>
- Zins, J. W. és Elias, M. J. (2007): Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17. 2–3. sz., 233–255.
- Zunshine, L. (2006): *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Ohio State University Press.



HORVÁTH CINTIA

Pilotkutatás a középiskolai testnevelés tapasztalatairól és megítéléséről

Észak-magyarországi egyetemi hallgatók retrospektív vizsgálata

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.03>

BEVEZETÉS

Az iskolák meghatározó szerepet töltenek be a fiatalok egészséges életmódra nevelésében, mivel a társadalmi szocializáció egyik kulcsfontosságú terepeként lehetőséget biztosítanak a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséggel kapcsolatos értékek közvetítésére (Csányi, 2010; Somhegyi, 2012). A közoktatás célkitűzései közé tartozik a személyiségfejlesztés, az egészség értéként való bemutatása, valamint a szabadidő hasznos eltöltésére való felkészítés (Révész és Csányi, 2015). Magyarországon 2012-ben indult el a mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetése. A visszajelzések szerint a diákok többsége kedvezően fogadta a programot, amelyet a szülők és az iskolaigazgatók is szükségesnek ítélték (Fintor, 2016; Urbinné Borbély, 2018). A kezdeményezés nemcsak a testmozgás mennyiségét növelte, hanem hozzájárult a tanulók egészségtudatos magatartásának erősödéséhez is (Fintor, 2017). Ugyanakkor kutatások rámutattak arra, hogy a program sikeressége nagymértékben a testnevelő tanárok módszertani felkészültségén és pedagógiai attitűdjén múlik (Kovács, Moravec és Nagy, 2019).

A testnevelés módszertani megújulásának kérdése így nem csupán szervezési, hanem pedagógiai és szemléleti problémaként is értelmezhető. A nemzetközi testneveléspedagógiai szakirodalomban az elmúlt évtizedben egyre hangsúlyosabban jelenik meg a fizikai műveltség (Physical Literacy) koncepciója, amely a testnevelés célrendszerét a pusztán mozgásteljesítmény-fejlesztésen túlmutató, komplex nevelési keretbe helyezi. A fizikai műveltség holisztikus konstruktként magába foglalja a mozgáskészségek fejlettségét, a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó motivációt, önbizalmat, tudást és megértést, valamint az aktív életmód iránti hosszú távú elköteleződést (Whitehead, 2010, 2019). A koncepció központi eleme, hogy a testnevelés akkor járul hozzá hatékonyan az egészségtudatos életmód megalapozásához, ha a tanulók nem csupán végrehajtói az előírt mozgásfeladatoknak, hanem értő, reflektív és döntésképes résztvevői a tanulási folyamatnak.

A fizikai műveltség fejlesztésével összhangban a nemzetközi kutatások kiemelten hangsúlyozzák a tanulók központú testnevelési megközelítések szerepét. Ezek a modellek a tanulói autonómia, a felelősségvállalás, a döntéshozatal és az együttműködés erősítésére építenek, szemben a hagyományos,

tanárközpontú szervezési formákkal (*Casey és Kirk*, 2021). A tanulóközpontú megközelítések közül az egyik legszélesebb körben kutatott modell a Sport Education Model (SEM), amely a sportolói szerepek, a hosszabb tanulási egységek és a csapatalapú tanulás révén törekszik a tanulói elköteleződés és motiváció növelésére (*Siedentop, Hastie és van der Mars*, 2011). Empirikus vizsgálatok következetesen azt mutatják, hogy a SEM és más hasonló tanulóközpontú modellek alkalmazása pozitív hatással van a tanulók motivációjára, az órák

iránti elköteleződésére, valamint a testneveléshez

kapcsolódó attitűdök alakulására (*Hastie, Martínez de Ojeda és Calderón*,

2011; *Bessa, Hastie, Araújo és Mesquita*, 2019). Ezek a megközelítések különösen relevánsak a fizikai műveltség fejlesztése szempontjából, mivel elősegítik a tanulók aktív részvételét és a mozgás iránti belső motiváció kialakulását (*Cairney, Dudley, Kwan, Bulten és Kriellaars*, 2019). Ennek ellenére több európai vizsgálat is arra utal, hogy a tanulóközpontú pedagógiai megoldások gyakorlati alkalmazása a középiskolai testnevelésben továbbra is korlátozott mértékű, különösen a hagyományosan szervezett oktatási rendszerekben (*Edwards, Bryant, Keegan, Morgan és Jones*, 2017).

A tanári magatartás és tanítási stílus alapvetően formálja a tanulók tantárgyhoz való viszonyát, motivációját, valamint az oktatás eredményességét (*Tendinha és mtsai.*, 2021). A tanulási környezet alakításában kiemelt szerepe van a pedagógusnak, aki felelős a biztonságos, támogató és aktív részvételt ösztönző órai légkör megteremtéséért (*Jackson-Kersey és Spray*, 2016). Az

oktatásban alkalmazott módszerek rendkívül sokszínűek, de alapvetően két nagy csoportra különíthető el: a tanárközpontú (direkt) és a tanulóközpontú (indirekt) eljárások. Mindkét kategória többféle tanítási stílust és stratégiát foglal magában (*Mosston és Ashworth*, 2002; *Rink*, 2014). A kutatások hangsúlyozzák, hogy a produktívabb, felfedezésre épülő módszerek nagyobb motivációt, pozitívabb attitűdöket és eredményesebb tanulást biztosítanak (*Révész és Csányi*, 2015; *Horváth és Ekler*, 2019; *Horváth*, 2020).

Az utóbbi évek magyar kutatásai is megerősítik, hogy a tanulóközpontú módszerek fokozatos alkalmazása hozzájárul a testnevelés minőségének növeléséhez. *Lappint és Ekler* (2023,

2024) eredményei szerint a testnevelők tanítási stílusa közvetlenül befolyásolja a tanórai aktivitást és a motivációs klímát. *Ekler, Szivák, Némethné Tóth és Koltai* (2021) arra mutattak rá, hogy a pályakezdő pedagógusok módszertani újításai és reflexiói jelentősen javítják a tanulói élményt. *Némethné Tóth, Koltai és Ekler* (2024) vizsgálatai szerint bár a tanulóközpontú megközelítések még korlátozottan vannak jelen a gyakorlatban, alkalmazásuk érezhetően javítja a diákok motivációját és attitűdjeit. A tanulói autonómia támogatása kulcsfontosságú nemcsak az ismeretszerzés mélysége és hatékonysága, hanem a motiváció fenntartása és az iskolán kívüli sporttevékenységek meg alapozása szempontjából is, amit számos nemzetközi empirikus kutatás is alátámaszt (*Taylor, Ntoumanis és Standage*, 2008; *Chatzisarantis és Hagger*, 2009; *Cheon és Reeve*, 2013; *Sánchez-Oliva, Pulido-González, Leo, González-Ponce és García-Calvo* 2017).

a tanulói autonómia támogatása kulcsfontosságú

A tanulóközpontú testnevelési megközelítések hatásmechanizmusai a PYD (positive youth development) modelljének keretében is értelmezhetők, amely szerint a sport akkor szolgálja leginkább a fiatalok testi-lelki fejlődését, ha élményszerű, támogató és a tanulói igényekhez igazított. Ezt példázza *Risyanto, Subarjah, Ma'mun, Nuryadi és Prabowo* (2024) vizsgálata, amelyben a Play-Teach-Play stratégia alkalmazása javította a középiskolás tanulók szociális és pszichológiai jóllétét, valamint önértékelését. *Choi* és munkatársai (2024) kutatása szerint a sport-educációs modell bevezetése növelte a fiatalok mindennapos fizikai aktivitását, amiben a fokozott motiváció közvetítő szerepet játszott. *Zhang* és munkatársai (2024) eredményei szintén arra utalnak, hogy a tanulóközpontú pedagógiai megoldások hozzájárulnak a fizikai műveltség fejlődéséhez.

Összességében elmondható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése fontos mérföldkő volt a hazai köznevelésben, ugyanakkor a diákok hosszútávú motivációjának fenntartása és a fizikai műveltség fejlesztése szempontjából elengedhetetlen a tanulóközpontú módszerek szélesebb körű alkalmazása. Mindez indokoltá teszi annak vizsgálatát, hogy a középiskolai testnevelés jelenlegi gyakorlata – különös tekintettel a tanulóközpontú pedagógiai megközelítések alkalmazására – milyen tapasztalatokat és attitűdöket eredményez a felsőoktatásba belépő hallgatók körében.

A kutatásunk fő célja annak feltárása, hogy az észak-magyarországi megyeszékhelyi elsőéves hallgatói milyen testnevelésórai tapasztalatokkal érkeznek a felsőoktatásba, valamint, hogy a középiskolai testnevelés

során mennyiben találkoztak tanulóközpontú, innovatív módszertani megoldásokkal. A kutatás célja továbbá annak vizsgálata, hogy a mindennapos testnevelés rendszerének, a tanórai mozgásanyag sokszínűségének és a pedagógiai módszereknek milyen hatása volt a hallgatók jelenlegi attitűdjeire, motivációjára és sportaktivitására.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatás célpopulációját az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) 2024/2025-ös tanévben beiratkozott elsőéves, nem sportszakos, nappali tagozatos hallgatói alkották. Az adattisztítást követően

– mely során szempont volt, hogy a kitöltő ne sporttudományi szakra járjon és nappali tagozatos hallgató legyen – összesen 78 fő válaszait ér-

tékeltük, közülük 33,3% férfi ($n = 26$), míg 66,7% nő ($n = 52$) volt. A minta életkora 18 és 23 év között mozgott, átlagéletkoruk $19,4 \pm 1,2$ év. A megkérdezettek 60,3%-a nem megyeszékhely városban működő középiskolában szerezte érettségi bizonyítványát, míg 28,2%-uk megyeszékhelyen tanult. A fővárosi középiskolák aránya alacsonyabb, mindössze 11,5%. A középiskola típusa szerint a vizsgált minta döntő többsége gimnáziumi háttérrel rendelkezik. A válaszadók 80,8%-a gimnáziumban tette le az érettségi vizsgát, míg 17,9%-uk szakgimnáziumban, és mindössze 1,3% szakiskolában. A válaszadók kis hányada, 11 fő (14,1%) járt testnevelés tagozatos osztályba középiskolában (tehát emelt órászámban tanult testnevelést), míg a nagy

milyen testnevelésórai
tapasztalatokkal érkeznek

és a múltbéli sportolási szokások összehasonlítását páros mintás eljárással végeztük, mivel mindkét változó ugyanazon személyekre vonatkozóan került mérésre. Tekintettel arra, hogy a sportolási szokások ordinális mérési szintű változóként kerültek rögzítésre, valamint a normalitás feltétele nem volt biztosítható, az összehasonlításhoz nemparametrikus módszert alkalmaztunk. A múltbéli és a jelenlegi sportolási szokások közötti különbségek vizsgálatára Wilcoxon-féle előjeles rangpróbát használtunk. A statisztikai szignifikancia szintjét $p < 0,05$ -ben határoztuk meg. Az attitűdváltozók ordinális mérési szintje miatt az elemzéseket Kruskal-Wallis-próbával végeztük, szignifikáns főhatás esetén Dunn-féle post hoc összehasonlításokat alkalmazva, többszörös tesztelésre korrigált p -értékekkel.

EREDMÉNYEK

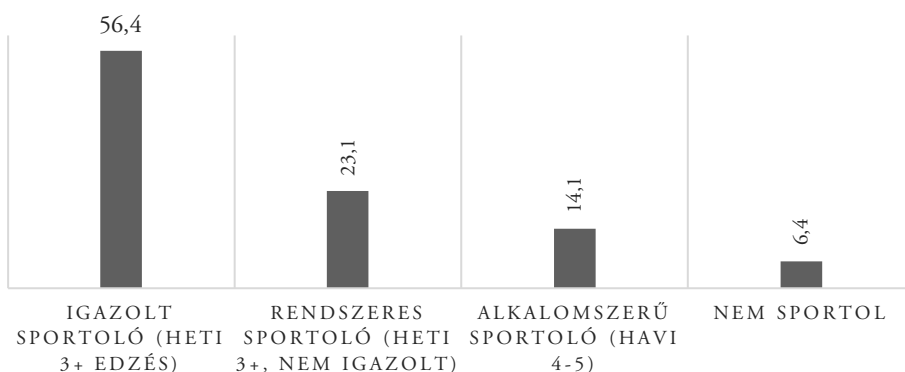
Sportolási szokások

A megkérdezett hallgatók középiskolai évek alatti, az iskolai testnevelés órákon kívüli sportolást tekintve a többség aktív volt. A válaszok alapján a hallgatók több mint fele, 56,4%–a igazolt sportoló volt középiskolás

korában, akik legalább heti 3 edzésen vettek részt egyesületi keretek között. További 23,1% a saját terve szerint rendszeresen sportolt (legalább heti 3 alkalommal, bár nem igazolt versenyzőként). 14,1% alkalmoszerűen, nagyjából havi 4–5 alkalommal sportolt a középiskolás éve alatt, míg csupán 6,4% (5 fő) nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem sportolt az iskolai testnevelés órákon kívül (1. ábra).

1. ÁBRA

Hallgatók középiskolai sportolási szokásai testnevelésórán kívül (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

Összességében tehát elmondható, hogy a nagy többség (a válaszadó hallgatók közel 94%-a) végzett valamilyen rendszeres testmozgást már középiskolásként is, ami arra utal, hogy az egyetemre kerülő fiatalok körében a sportolásnak már korábban is fontos szerepe volt. A jelenlegi sportolási szokások megoszlása alapján a válaszadók többsége aktív életmódot folytat. A mintában 28,2%

igazolt sportolóként vesz részt rendszeres edzésekben, míg 24,4% szabadidős sportolóként, havi 4–5 alkalommal sportol. A legnagyobb csoportot (33,3%) azok alkotják, akik saját tervezésben, legalább heti három alkalommal végeznek fizikai aktivitást. A sportolást teljes mértékben mellőzők aránya 14,1% (2. ábra).

2. ÁBRA

Hallgatók jelenlegi sportolási szokásai (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

Ez alapján elmondható, hogy a válaszadó hallgatók döntő többsége végez valamilyen sporttevékenységet. A Wilcoxon-féle előjeles rangpróba szignifikáns különbséget mutatott a hallgatók múltbeli és jelenlegi sportolási szokásai között ($z = -3,80$; $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a sportolási aktivitás a jelenben alacsonyabb szintet mutat, mint korábban.

A testnevelésóra mozgásanyaga

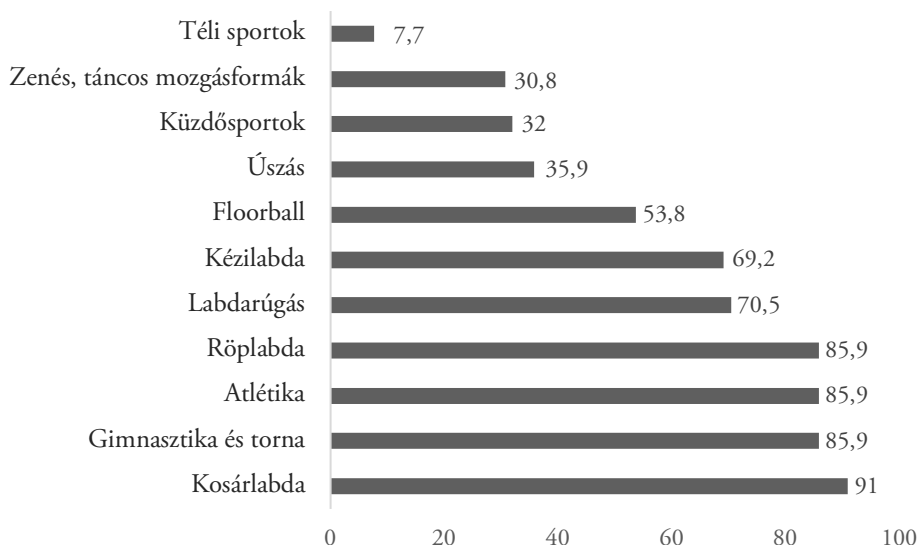
A legelterjedtebb testnevelési mozgásanyag a kosárlabda volt, mellyel a hallgatók 91%-a találkozott középiskolában. Ugyancsak nagyon magas arányban szerepelt a

gimnasztika és torna, az atlétika, valamint a röplabda – ezek mindegyikét a válaszadók 85,9%-a említette. A labdarúgás 70,5%-uknál jelen volt, a kézilabda pedig 69,2%-uknál. Az újabb típusú csapatsport, a floorball a diákok 53,8%-ánál került említésre.

Úszásoktatásban a hallgatók 35,9%-a vett részt. Küzdősportot (pl. judo, karate) a diákok 32%-a próbált ki testnevelésóra keretében. A zenés, táncos mozgásformák (ritmikus gimnasztika, aerobik, tánc) 30,8%-nál jelentek meg a tananyagban. Téli sportokkal (pl. korcsolya, sísélés) viszonylag kevés helyen találkozott a tanulók: mindössze 6 fő (7,7%) említette, hogy ilyen is szerepelt a testnevelésóráin (3. ábra).

3. ÁBRA

A középiskolai testnevelésórán megjelent mozgásanyag



FORRÁS: saját szerkesztés

A hallgatók körülbelül egynegyede számolt be arról, hogy az iskolai testnevelés-órák hatására kipróbált valamilyen új sportágat vagy mozgásformát. 21 fő (26,9%) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy próbálta-e ki újdonságot a testnevelésórák hatására, míg 57 fő (73,1%) nemmel válaszolt, vagyis nem inspirálta őket új sporttevékenységre az iskolai testnevelés.

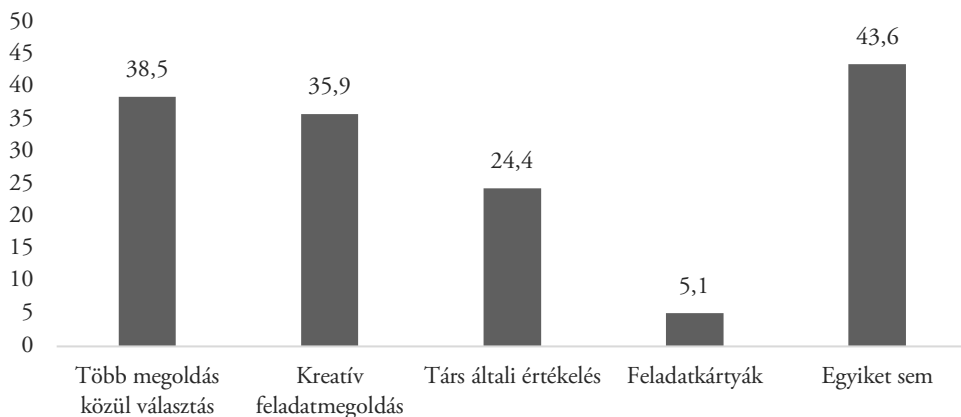
MODERN PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK GYAKORISÁGA TESTNEVELÉSÓRÁN

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulóközpontú módszerek közül a legtöbbben a tanulói autonómiát fejlesztő feladatokkal találkoztak. A módszerek

tekintetében a legtöbb hallgató arról számolt be, hogy olyan gyakorlatban vett részt, ahol több megoldás közül választhattak: a válaszadók 38,5%-a találkozott ilyen óraszervezéssel. Hasonló arányban (35,9%) említették, hogy volt részük olyan feladatban, amelynek a megoldását nekik kellett kitalálniuk, tehát kreatív feladatmegoldásban. Társ általi értékelést a diákok 24,4%-a tapasztalt a testnevelésórákon. Feladatkártyákat viszont csupán 5,1%-uk (4 fő) látott a gyakorlatban. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók jelentős része, 43,6%-a egyiket sem jelölte be a fenti módszerek közül, vagyis majdnem a felük semmilyen ilyen jellegű modern pedagógiai eszközzel nem találkozott testnevelésórán (4. ábra).

4. ÁBRA

Modern pedagógiai módszerek előfordulása testnevelésórán (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

A hallgatók mindössze 20,5%-a vett részt valaha olyan iskolai projektben, amelyet testnevelésórán vagy ahhoz kapcsolódóan a társaival közösen kellett elkészíteniük. A nagy többség (79,5%) nem készített soha testnevelési projektfeladatot középiskolában.

Arra a kérdésre, hogy „Hogyan kezdődtek leginkább a testnevelésórái?” a válaszok egyértelműen mutatják a hagyományos óraindítás dominanciáját: a hallgatók 85,9%-a szerint a testnevelésórák többsége sorakozóval és jelentésadással indult. Csupán 12,8% mondta, hogy főként valamilyen játékkal kezdődtek az órái. Ez alapján elmondható, hogy a középiskolai testnevelésórák kezdése jellemzően a hagyományos keretek között zajlott, formális rendgyakorlatokkal, ritkábban játékos vagy alternatív módszerekkel.

ATTITÜDÖK ÉS VÉLEMÉNYEK A TESTNEVELÉSSSEL KAPCSOLATBAN

Az attitűdök és vélemények vizsgálata 5 fokozatú Likert-skálán történt, ahol az 1-es érték a teljes elutasítást („egyáltalán nem értek egyet”), az 5-ös pedig a teljes egyetértést („teljes mértékben egyetértek”) jelentette. Az 1. táblázatban szereplő állítások mind ezen az 1–5-ig terjedő skálán kerültek értékelésre. Az elemzés során a 4-es és 5-ös válaszokat pozitív attitűdnek (egyetértés), míg az 1-es és 2-es válaszokat negatív attitűdnek (elutasítás) tekintettük. A 3-as értéket semleges álláspontként értelmeztük. Az „Egyetértett (%)” és „Nem értett egyet (%)” oszlopok ennek megfelelően a pozitív (4–5), illetve a negatív (1–2) válaszkategóriák együttes arányát mutatják.

A válaszadók alapvetően pozitívan viszonyultak a középiskolai testnevelésórákhoz és tanáraikhoz. A hallgatók nagy többsége állította, hogy szeretett testnevelésre járni: a „szerettem a testnevelési órákat” állítással 69,2%-uk egyetértett, és mindössze 11,5% nem kedvelte ezeket az órákat, míg a többiek semleges választ adtak. Ennek megfelelően az átlagérték is magas, 3,97 az 1–5 skálán ($SD = 1,17$). A testnevelésórákkal kapcsolatos attitűdök szignifikáns eltérést mutattak a korábbi sportolási háttér szerint ($H(3) = 9,89$; $p = 0,020$).

A csoportok közötti különbség elsősorban az igazolt sportolók és a nem sportoló hallgatók között jelent meg. Az igazolt sportolók attitűdpontszámai szignifikánsan magasabbak voltak, mint a nem sportolók esetében ($p_{\text{Bonferroni}} = 0,041$), az eltérés hatásmérete nagynak tekinthető ($r_{\text{rb}} = 0,63$). A szabadidős sportolók – akár havi 4–5 alkalommal, akár saját tervezés szerint legalább heti három alkalommal sportolók – attitűdjei nem különböztek szignifikánsan sem az igazolt sportolókétól, sem a nem sportolókétól ($p > 0,05$ minden összehasonlításban). Az eredmények alapján a testnevelésóra iránti pozitívabb megítélés kifejezetten az igazolt sportoló tanulók körében volt jellemző.

Hasonlóan magas elégedettség mutatkozott a testnevelő tanárok személyével kapcsolatban: a „kedveltem a testnevelő tanáromat” kijelentésre a hallgatók 70,5%-a pozitívan reagált (4 vagy 5 értéket adva), mindössze 10,3% nem kedvelte a tanárát (1 vagy 2 értéket adva). Az átlag 4,03 ($SD = 1,09$), ami jelzi, hogy összességében a diákok jó viszonyban voltak testnevelőikkel. Emellett a

megkérdezettek többsége felnézett a testnevelő tanárára, és tisztelte őt: a „felnéztem a testnevelő tanáromra, tiszteltem őt” állítás átlaga 3,85 ($SD = 1,13$); a válaszadók mintegy 63%-a egyetértett a mondatdal, szemben a 11% nemmel. A testnevelő tanár személyének megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint egyik vizsgált dimenzióban sem. Sem a tanár kedvelése ($H(3) = 6,48$; $p = 0,091$), sem a tanár iránti tisztelet és megbecsülés nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján ($H(3) = 0,79$; $p = 0,852$), tehát a testnevelő tanár személyével kapcsolatos attitűdök függetlenek a hallgatók korábbi sportolási tapasztalataitól.

A diákok jelentős része értékelte a mindennapos testnevelést: a „jó volt, hogy minden nap volt testnevelésóra” véleményyt 60,3%-uk osztja, míg csupán 15,4%-uk nem ért egyet vele (átlag 3,73, $SD = 1,24$). Ugyanakkor megoszlanak a vélemények abban, hogy a mindennapos testnevelés hosszú távú hatással volt-e a diákok egészségszemléletére. Az „a mindennapos testnevelés hozzájárult az egészségről alkotott nézeteim kialakulásához” állítás esetében közel fele-fele arányban vannak az egyetértők (42,3%) és az ezt elutasítók (39,7%). A mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdök nem mutattak szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint egyik vizsgált dimenzióban sem. Annak megítélése, hogy jó volt-e, hogy minden nap volt testnevelésóra, nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján ($H(3) = 4,52$; $p = 0,211$). Hasonlóképpen, a mindennapos testnevelés egészségszemléletre gyakorolt

a pozitívabb megítélés
az igazolt sportoló tanulók
körében jellemző

hatásának megítélése sem mutatott szignifikáns eltérést a csoportok között ($H[3] = 1,83$; $p = 0,608$). Az eredmények alapján a mindennapos testnevelés általános megítélése függetlennek tekinthető a hallgatók korábbi sportolási tapasztalataitól.

Arra a felvetésre, hogy „többet sportolok, mint korábban (a mindennapos testnevelés bevezetése előtt)”, a válaszok szintén megoszlának: a válaszadók 39,7%-a gondolja úgy, hogy többet sportol most, míg 34,6%-uk nem ért egyet ezzel. Annak megítélése, hogy a válaszadók jelenleg többet sportolnak-e, mint korábban a mindennapos testnevelés hatására, nem mutatott szignifikáns eltérést a sportolási háttér szerint ($H[3] = 5,58$; $p = 0,134$).

A testnevelésórákról való hiányzás és a felmentések igénybevétele nem volt jellemző a diákok túlnyomó többségére. A „gyakran kértem egészségi okokból felmentést” állítással a válaszadók 76,9%-a nem értett egyet, jelezve, hogy soha vagy csak nagyon ritkán kértek felmentést. Mindössze 10%-uk vallotta azt, hogy gyakran felmentette magát testnevelésből.

Hasonló a helyzet a felszerelés hiányával: a „sokszor nem vittem felszerelést” kijelentést a hallgatók 91%-a elutasította, ami azt jelenti, hogy döntő többségük mindig (vagy szinte mindig) vitt magával felszerelést, és csak 6%-uk ismerte el, hogy gyakran előfordult velük az, hogy hiányzott a felszerelésük. A testnevelésórához kapcsolódó elkerülő magatartások megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint. Sem az egészségügyi okokra hivatkozó felmentések gyakorisága ($H[3] = 6,37$; $p =$

0,095), sem a felszerelés rendszeres hiánya nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján ($H[3] = 1,90$; $p = 0,593$).

A NETFIT fittségi mérés kapcsán a hallgatók kisebb része mutatott aktív érdeklődést az eredményei iránt. A „nyomon követtem a NETFIT-eredményeimet” állítással mindössze 29,5%-uk értett egyet, ezzel szemben 44,9%-uk nem követte nyomon a saját mérési adatait. A NETFIT-eredmények nyomon követésének gyakorisága nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint ($H[3] = 1,59$; $p = 0,662$). A sportversenyeken való iskolai részvétel terén viszont két markáns csoportra oszlik a minta. A hallgatók 41%-a soha nem versenyzett iskolai színeken, ugyanakkor 48,7%-a többször is képviselte iskoláját valamilyen sportversenyen. A testnevelésórák megtartásának gyakorisága azt tükrözi, hogy a legtöbb iskolában az órák rendben meg voltak tartva: a válaszadók 80,8%-a szerint nem fordult elő gyakran óramegszakítás vagy az óra elmaradása.

Csak 19,2%-uk jelezte, hogy sokszor elmaradtak testnevelésórák az iskolájában.

Végül az iskola szemléletéről és a testnevelés tantárgy helyzetéről is képet kaptunk néhány attitűdállítás alapján. A

„nagy presztízse volt a testnevelésnek a többi tantárgy között a volt középiskolában.” kijelentéssel a hallgatók mindössze 25,6%-a értett egyet, 41%-uk pedig nemel válaszolt. Általánosságban tehát a testnevelés tantárgyat nem tekintették kiemelten rangosnak a középiskolákban – inkább alacsonyabb vagy átlagos presztízszű tantárgyként élt a diákok fejében. A testnevelés

a válaszadók 39,7%-a
gondolja úgy,
hogy többet sportol most

tantárgy presztízsének megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttere szerint ($H[3] = 0,07$; $p = 0,995$). Hasonlóan visszafogott eredmény született arra az állításra, hogy „minden órán tanultunk valamit”: a válaszadók mindössze 24,4%-a gondolta így, ezzel szemben 39,7%-uk nem értett egyet.

Ugyanakkor pozitívként emelhető ki, hogy a sportteljesítmények elismerése sok iskolában működött: „iskolai szinten elismerték a sportteljesítményt” – ezzel a kijelentéssel a hallgatók 61,5%-a egyetértett, és csupán 20,5%-uk nem értett egyet (1. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A testnevelés iránti attitűd összefoglalása

Állítás	Átlagpont (1–5)	Szórás (SD)	Egyetértett (%)	Nem értett egyet (%)
Szerettem a testnevelésórákat.	3,97	1,17	69,2	11,5
Kedveltem a testnevelő tanáromat.	4,03	1,09	70,5	10,0
Felnéztem a testnevelő tanáromra, tiszteltem őt.	3,85	1,13	63,0	11,0
Jó volt, hogy minden nap volt testnevelésóra.	3,73	1,24	60,3	15,4
A mindennapos testnevelés hozzájárult az egészségről alkotott nézeteim kialakulásához.	3,03	1,44	42,3	39,7
Többet sportolok, mint korábban.	3,13	1,49	39,7	34,6
Gyakran kértem egészségi okokból felmentést.	1,83	1,16	10,0	76,9
Sokszor nem vittem felszerelést.	1,49	1	6,0	91,0
Nyomon követtem a NETFIT-eredményeimet.	2,58	1,3	29,5	44,9
Képviselem az iskolámat sportversenyen.	3,14	1,79	41,0	41,0
Sokszor maradtak el testnevelésórák.	–	–	19,2	80,8

Nagy presztízse volt a testnevelésnek.	2,67	1,29	25,6	41,0
Minden órán tanultunk valamit.	2,69	1,25	24,4	39,7
Iskolai szinten elismerték a sportteljesítményt.	3,67	1,36	61,5	20,5

FORRÁS: saját szerkesztés

KONKLÚZIÓ

A kutatás során az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem elsőéves hallgatói körében végeztünk online kérdőíves felmérést (N= 78), melyben a hallgatók sportmúltját, a középiskolai testnevelésórákon megismert mozgásanyagot, valamint a tanulóközponit módszertani elemek előfordulását vizsgáltuk. Elemzésünk kiterjedt a demográfiai háttérre, a sportolási szokásokra, a testnevelésórák szervezési sajátosságaira és a hallgatók attitűdjeire.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadó hallgatók középiskolás éveikben kimagaslóan aktív sportéletet éltek: 94%-uk végzett valamilyen sporttevékenységet középiskolás éve alatt – több mint felük igazolt sportolóként, további 23,1%-uk pedig saját elhatározásból sportolt heti több alkalommal. Jelenleg e hallgatók sportolási aktivitása mérséklődött: 14,1% egyáltalán nem sportol, míg a sportolók többsége saját tervezés szerint vagy alkalmyszerűen végez fizikai aktivitást. A versenysportban való részvétel aránya a középiskolai 56,4%-ról 28,2%-ra csökkent. A testnevelésórák tananyaga széles körű volt, a klasszikus

sportágak (kosárlabda, torna, atlétika, röplabda) szinte mindenhol jelen voltak, de az innovatívabb mozgásformák (pl. floorball, küzdősportok, tánc) kisebb arányban jelentek meg. Az újdonságélmény korlátozott volt: csak 26,9% próbált ki új sportágat a testnevelés hatására.

A modern pedagógiai módszerek (pl. tanulói választás, kreatív feladatok, társ általi értékelés) a középiskolában ritkán fordultak elő: a hallgatóknak közel a fele semmilyen innovatív módszerrel nem találkozott, projektfeladatban pedig alig 20%-uk vett részt. A tanulóközponit módszerek alacsony előfordulása több, egymással összefüggő tényező eredményeként is értelmezhető. Egyrészt a testnevelés tantárgy sajátos infrastruktúrális feltételei – például a nagy létszámú csoportok, a korlátozott eszközellátottság vagy a rendelkezésre álló terek kötöttsége

– megnehezíthetik az olyan módszerek alkalmazását, mint a projektalapú tanulás vagy az egyéni tanulói útvonalakat támogató feladatkártyák. Másrészt a pedagógusok módszertani gyakorlata is meghatározó tényező lehet: a hagyományos, tanárközpontú oktatási kultúra, valamint a megszokott szervezési formákhoz való ragaszkodás gátolhatja az innovatív, tanulóközponit

modern pedagógiai
módszerek a középiskolában
ritkán fordultak elő

megközelítések szélesebb körű elterjedését. Emellett a testnevelés tantárgy időkeretei és szervezési sajátosságai – különösen a mindennapos testnevelés rendszerében – gyakran a mozgásmennyiség biztosítását helyezik előtérbe, ami a pedagógusok részéről a strukturáltabb, gyorsabban kivitelezhető tanítási formák alkalmazását ösztönözheti. Végül a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek követelményrendszere is befolyásolhatja a módszertani választásokat, hiszen a gyakorlatban a tartalmi elvárások teljesítése sok esetben elsőbbséget élvezhet a tanulói autonómiát hangsúlyozó pedagógiai megoldásokkal szemben. A jelen pilotvizsgálat eredményei alapján e tényezők együttes hatása járulhatott hozzá ahhoz, hogy a tanulóközpontú módszerek alkalmazása a vizsgált hallgatók középiskolai tapasztalataiban korlátozott mértékben jelent meg.

A középiskolai órákon a hagyományos órarendítés (sorakozó, jelenítés) dominált, a játékos vagy alternatív kezdés ritka volt. Az attitűdvizsgálat szerint a diákok kedvelték a testnevelésórákat (69,2%-uk nyilatkozott így, átlag: 3,97), és jó kapcsolatban voltak tanáraikkal (70,5%-uk kedvelte a tanárt, átlag: 4,03). Sokan fel is néztek rájuk (63%). A mindennapos testnevelést 60,3%-uk értékelte pozitívan, bár hosszú távú egészség-szemlélet-formáló hatását megosztóan ítélték meg (42,3% igen, 39,7% nem). A felmentések és hiányzások ritkák voltak, a felszerelést a diákok túlnyomó többsége mindig magával vitte. A NETFIT iránt mérsékelt érdeklődés mutatkozott (a válaszadók 29,5%-a követte nyomon), a sportversenyeken való részvétel pedig kétpólusú volt: 41%-uk soha

nem versenyzett, ugyanennyien többször is. A tantárgy presztízse alacsony (átlag: 2,67), és sokan úgy vélték, nem minden órán tanultak újat (átlag: 2,69). Pozitívum, hogy a sporteredményeket az iskolák többsége elismerte (61,5%).

Kovács és munkatársai (2019) vizsgálata is azt erősíti, hogy bár a mindennapos testnevelés rendszere megerősítette a rendszeres mozgás jelenlétét a közoktatásban, a módszertani innovációk és a tanulóközpontú szemlélet gyakorlati elterjedése elmaradt. A T.E.S.I. 2020 stratégia is hangsúlyozza a holisztikus szemlélet szükségességét, ám a gyakorlatban az órák többsége továbbra is hagyományos keretek között zajlik, kevés teret engedve az autonómiát támogató, motivációt erősítő elemeknek (Vass és mtsai, 2015). Kutatásunk adatai is ezt támasztják alá: bár a hallgatók túlnyomó többsége szerette tanárait és a testnevelésórákat, az órák

a hallgatók túlnyomó többsége szerette tanárait és a testnevelésórákat

indítása jellemzően frontális formában történt, és az innovatív módszerek hiánya gyakran monotóniához vezetett. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a hallgatók jelentős

része pozitív attitűddel viszonyult a testneveléshez, és értékelte a mindennapos testmozgás rendszerét. Ez összhangban van *Ritter Hajas* (2021) megállapításával, miszerint a fiatalok sportmotivációját az élményalapú és közösségformáló testnevelés képes leginkább megerősíteni. Saját kutatásunkban is jól látható, hogy a sporteredmények elismerése és a közösségi élmények hozzájárulhattak a tantárgy pozitívabb megítéléséhez, még akkor is, ha az oktatás módszertani eszköztára szűkös maradt.

Kutatásunkból kiderült, hogy a középiskolai években a sportolás fontos és értékes élmény volt a hallgatók számára, jó kapcsolatban álltak tanáraikkal, és alapvetően kedvelték a testnevelésórákat. Ugyanakkor az innovatív pedagógiai módszerek hiánya miatt a testnevelés kevésbé járult hozzá az új sportágak kipróbálásához és a hosszú távú motivációhoz. A sporttevékenység középiskola utáni mérséklődése arra enged következtetni, hogy a tanórai testnevelés önmagában nem minden esetben volt elegendő a sportolási szokások hosszú távú fenntartásához. A jövőben a motiváció erősítését, a tanórai újdonságélmény növelését és a modern tanulóközpontú módszerek alkalmazását érdemes kiemelt célként kezelni, ha a fiatalok sportos életmódjának

hosszabb távon való fennmaradásához szeretnénk hozzájárulni. Kutatásunk eredményei megerősítik a hazai szakirodalomban is feltárt tendenciát: a testnevelés tantárgy jelentősége

és a mindennapos testnevelés rendszere vitathatatlan értéket képvisel (*Bognár, 2019*), azonban a tanulóközpontú módszerek hiánya továbbra is kihívást jelent. A fiatal felnőttek pozitív attitűdje és sportmúltja jó alapot teremt arra, hogy a tanulóközpontú innovációk bevezetésével a testnevelés hozzájáruljon a hosszú távú motiváció és az egészségtudatos életmód kialakításához.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a középiskolai testneveléssel kapcsolatos attitűdök és vélemények többsége nem mutatott szignifikáns összefüggést a hallgatók korábbi sportolási háttérével. A statisztikai elemzések következetesen azt jelezték, hogy a testnevelő tanár személyének

megítélése, a mindennapos testnevelés általános értékelése, annak egészségszemléletre gyakorolt hatása, valamint a testnevelésórákhoz kapcsolódó viselkedéses mintázatok (felmentések, felszerelés hiánya) függetlenek attól, hogy a hallgatók korábban igazolt sportolók, rendszeres szabadidős sportolók vagy nem sportolók voltak. Ezekben az esetekben a nem szignifikáns eredmények arra utalnak, hogy a testnevelés intézményi keretei és pedagógiai gyakorlata alapvetően hasonló módon hatott a különböző sportolási háttérrel rendelkező tanulókra.

Az eredmények sorában az egyetlen markáns kivételt a testnevelésórák iránti általános attitűd képezte. Ebben az esetben szignifikáns különbség volt kimutatható a

sportolási háttér szerint, amely elsősorban az igazolt sportolók és a nem sportoló hallgatók közötti eltérésből adódott. Az igazolt sportolók szignifikánsan pozitívabban viszonyultak a testnevelésórákhoz, és az eltéréshez tartozó nagy hatás-

méret arra utal, hogy ez a különbség nem csupán statisztikailag, hanem gyakorlati szempontból is releváns. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a korábbi versenysport-tapasztalat olyan attitűdformáló tényező, amely a testnevelésórák megélését tartósan befolyásolja.

Ezzel szemben a szabadidős sportolók attitűdjei nem különböztek szignifikánsan sem az igazolt sportolókéktól, sem a nem sportolókéktól, ami arra utal, hogy az alkalmi vagy nem szervezett sporttevékenység önmagában nem jelent elég erős differenciáló tényezőt a testnevelés megítélésében. A sportolási háttér hatása tehát nem általános,

a korábbi versenysport-tapasztalat attitűdformáló tényező, a testnevelésórák megélését tartósan befolyásolja

hanem specifikusan az igazolt sportolói státuszhoz kötődik.

Összességében az eredmények azt erősítik meg, hogy a középiskolai testnevelés megítélése alapvetően homogén a hallgatók körében, és csak korlátozott mértékben magyarázható a korábbi sportolási tapasztalatokkal. Szignifikáns különbség kizárólag a testnevelésórák iránti attitűdök szintjén jelent meg, míg a testnevelés tágabb pedagógiai és intézményi megítélése függetlennek tekinthető a sportolási háttértől. Ez arra utal, hogy a testnevelés hatása inkább általános nevelési élményként jelenik meg, mintsem a sportolói előélet által meghatározott tapasztalatként.

A longitudinális vizsgálat további fázisai lehetővé teszik, hogy nyomon kövessük a módszertani újítások fokozatos megjelenését. A kutatás hosszú távú célja, hogy több tanév adatait összehasonlítva feltárja a közoktatási testnevelés módszertani megújulásának tendenciáit, valamint azok hatását a fiatal felnőttek egészségmagatartására és sportolási szokásaira.

LIMITÁCIÓK, A KUTATÁS KORLÁTAI

A jelen vizsgálat egyik legfontosabb korlátját a minta nagysága jelenti. Az alacsony elemszám ($N = 78$) miatt az eredmények nem alkalmasak messzemenő, általánosítható következtetések levonására sem az intézmény teljes hallgatói populációjára, sem a tágabb Észak-magyarországi régióra vonatkozóan. Ennek megfelelően a tanulmány eredményei pilotjellegűek, és elsősorban

feltáró, iránymutató célt szolgálnak, nem pedig reprezentatív leírást vagy oksági összefüggések igazolását. További korlátozó tényezőt jelent az adatfelvétel önkéntes részvételen alapuló jellege. Az önszelekció következtében feltételezhető, hogy a kutatásban nagyobb arányban vettek részt olyan hallgatók, akik a testneveléshez és a sporthoz pozitívabban viszonyulnak, illetve kedvezőbb mozgásos tapasztalatokkal rendelkeznek. Ez

a minta összetételében torzítást eredményezhetett, különösen a sportolási aktivitás, a testnevelés iránti attitűdök és az önértékeléssel kapcsolatos mutatók esetében. A

mintanagyság és a válaszadási arány együttesen korlátozzák az eredmények általánosíthatóságát, ugyanakkor összhangban állnak a kutatás pilot jellegével. A vizsgálat célja nem a teljes hallgatói populáció reprezentatív leképezése volt, hanem a mérőeszközök, az adatfelvételi eljárás és az elemzési keret kipróbálása, valamint olyan kezdeti tendenciák azonosítása, amelyek megalapozhatják a későbbi, nagyobb mintán megvalósuló vizsgálatokat.

Mindemellett a kutatás értékét növeli, hogy betekintést nyújt a középiskolai testneveléssel kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok alakulásába egy kevésbé vizsgált hallgatói csoport körében. A jelen pilotvizsgálat fontos kiindulópontot jelent egy hosszú távon ismétlődő, longitudinális kutatás számára, amely a jövőben lehetőséget teremthet a tendenciák időbeli követésére, a minta bővítésére, valamint az önkéntes mintavételből fakadó torzítások részletesebb elemzésére és kontrollálására.

a tanulmány eredményei
elsősorban feltáró, iránymu-
tató célt szolgálnak

IRODALOM

- Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R. és Mesquita, I. (2019): What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science & Medicine*. **18.** 4. sz., 812–829.
- Bognár J. (2019): A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*. **69.** 3–4. sz., 100–108. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=690304013> (2026. 02. 04.).
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. és Kriellaars, D. (2019): Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*. **49.** 3. sz., 371–383. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Casey, A. és Kirk, D. (2021): *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Chatzisarantis, N. L. D. és Hagger, M. S. (2009): Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*. **24.** 1. sz., 29–48. DOI: <https://doi.org/10.1080/08870440701809533>
- Cheon, S. H. és Reeve, J. (2013): Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*. **14.** 4. sz., 508–518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Choi, S., Wang, F.-J., Sum, R., Ching, B. H., Leung, E. F. L. és Ho, R. W. K. (2024): The motivational impact of Sport Education model on daily physical activity levels among university students: A mediation analysis. *Scientific Reports*. **14.** 1. sz. (27964). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78446-8>
- Csányi T. (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. **60.** 3–4. sz., 115–129.
- Deutsch K. (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. **61.** 1–5. sz. 225–234.
- Deutsch K. (2012): *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében*. Doktori értekezés. Kéziratként.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K. és Jones, A. M. (2017): Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*. **47.** 1. sz., 113–126. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Ekler J., Szivák J., Némethné Tóth O. és Koltai M. (2021): A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – Pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a MIP NPET programról. *Pedagógusképzés*. **20.** 2. sz., 47–63.
- Fintor G. (2016): A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport*. **43.** [Nova Series Tom XLIII], Különszám, 179–198.
- Fintor G. (2017): A mindennapos tanórai testnevelés szubjektív helyzete az Észak-Alföldi régió tanulóinak körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **18.** 72. sz., 4–10.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D. és Calderón, A. (2011): A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **16.** 2. sz., 103–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Horváth C. és H. Ekler J. (2019): Tanítási stílusok alkalmazása és bemutatása az IPOO modellen keresztül a testnevelésben. *Különleges Bánásmód*. **5.** 3. sz., 39–47. DOI 10.18458/KB.2019.3.39
- Horváth C. (2020): A különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakorisága testnevelés órán. In: Medovarszki I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás. 77–84.
- Jackson-Kersey, R. és Spray, C. M. (2016): The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *European Physical Education Review*. **22.** 1. sz., 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15591341>

- Kovács K., Moravetz M. és Nagy Á. (2019): Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 3–4. sz., 87–99. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04_087-099.pdf (2026. 02. 04.).
- Lappints R. és H. Ekler J. (2023): A testnevelő tanárok tanítási stílusának hatása a tanórai terhelésre, illetve a tanulók számára érzékelhető motivációs környezetre (pilot kutatás). *Magyar Sporttudományi Szemle*. **24**. 3. sz., 77–84.
- Lappints, R., és H. Ekler, J. (2024): Correlations between the physical education teacher's teaching style and the perceptible motivational level of the learning environment. *Stadium – Hungarian Journal of Sport Sciences*. **7**. 2. sz. DOI: <https://doi.org/10.36439/shjs/2024/2/15400>
- Mosston, M. és Ashworth, S. (2002): *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings, Boston, MA.
- Némethné Tóth O. Koltai M. és H. Ekler J. (2024): A tanulóközpontú testnevelés megjelenési gyakorisága egy empirikus vizsgálat alapján. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **25**. 2. sz., 32–.
- Révész L. és Csányi, T. (szerk., 2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Rink, J. (2014): *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill, New York, NY.
- Risyanto, A., Subarjah, H., Ma'mun, A., Nuryadi, N. és Prabowo, I. (2024): The effect of student-centred learning approaches in physical education on positive youth development. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*. **5**. 1. sz., 10–21. DOI: [https://doi.org/10.25299/esijope.2024.vol5\(1\).14532](https://doi.org/10.25299/esijope.2024.vol5(1).14532)
- Ritter Hajas I., B. (2021): *Játékkultúra a mindennapos testnevelésben*. Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/PDF/47_jatekkultura_a_mindennapos_testnevelésben.pdf (2026. 01. 12.).
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I. és García-Calvo, T. (2017): Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLOS ONE*. **12**. 12. sz. (e0189986). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Siedentop, D., Hastie, P. A. és van der Mars, H. (2011): *Complete guide to sport education* (2nd ed.): Human Kinetics.
- Somhegyi A. (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy*. **9**. 3. sz., 202–213.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. és Standage, M. (2008): A selfdetermination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **30**. 1. sz. 75–94.
- Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R. és Marques, A. (2021): Impact of Sport Education Model in Physical Education on students' motivation: A systematic review. *Children*. **8**. 7. sz., 588–. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8070588>
- Urbinné Borbély Sz. (2018): *A mindennapi testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföldi Régióban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. és Csányi, T. (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetlemező tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Whitehead, M. (szerk., 2010): *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203881903>
- Whitehead, M. (szerk., 2019): *Physical literacy across the world*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203702697>
- Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Bin Mohd Anuar, M. A., Bai, X. és Bao, L. (2024): The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. *BMC Public Health*. **24**. 1. sz., 949–. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0>

SZABÓ NORBERT – FÖLDI FANNI – JÓZSA KRISZTIÁN

A hangszertanulási motiváció támogatása szülői és tanulói szemszögből: kvalitatív vizsgálat az öndeterminációs elmélet alapján

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.04>

BEVEZETÉS

A tanulók motiváltsága a tanulás eredményességének egyik alapvető feltétele. Régóta a neveléstudományi kutatások középpontjában áll a kérdés, hogy milyen tényezők hatására válik valaki motiválttá a tanulásra. A tanulási motiváció alakulását külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják: a külső feltételek hozzájárulhatnak a tanulási tevékenység elindításához (például megfelelő idő- és térbeli keretek, támogató környezet biztosításával), míg a belső, pszichológiai komponensek különösen a tanulási tevékenységek iránti elköteleződés és a motiváció fenntartása szempontjából meghatározók. A tanítási-tanulási folyamatokban ezért több, egymással párhuzamosan jelen lévő és egymásra kölcsönösen ható motivációs cél és stratégia azonosítható: egyfelől a pedagógus motivációs stratégiái és a tanulási környezet szervezése, másfelől a tanulók motivációs mintázatai és céljai alakítják a folyamatot (Józsa, 2007).

E gondolati kerethez kapcsolódva több empirikus vizsgálat is igyekszik feltárni, milyen tanári stratégiák támogatják a tanulók motivációját. A témához kapcsolódó korábbi kutatásunkban gyakorlott pedagógusok és tanárjelöltek motivációs stratégiáit

vizsgáltuk az öndeterminációs elmélet három pszichológiai alapszükségletének (autonómia, kompetencia, társas kapcsolódás) keretében (Földi és mtsai., 2023a). Eredményeink szerint mind a pedagógusok, mind a tanárjelöltek válaszaiban jól azonosíthatók voltak az elmélethez illeszkedő elemek, ami megerősíti, hogy az öndeterminációs szemlélet értelmezési keretet adhat a motivációt támogató pedagógiai gyakorlat megértéséhez és fejlesztéséhez.

A tanulási motiváció alakulásában ugyanakkor nemcsak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek és a kortársaknak is meghatározó szerepük van. A szülők elsődleges szocializációs tényezőként már a gyermek korai éveiben jelentős hatást gyakorolnak a motiváció fejlődésére: az érzelmileg biztonságos, támogató szülő-gyermek kapcsolat elősegítheti a kitartást és az elsajátítási öröm megélését. A mindennapi közös tevékenységek és beszélgetések hozzájárulhatnak az önállóság (autonómia), a kompetenciaérzés és a tanulás értéke érzetének kialakulásához, különösen akkor, ha a szülői támogatás bátorító és autonómiát támogató jellegű. A szülők elvárásai, az iskolához való viszonyuk és saját iskolai tapasztalataik közvetetten szintén befolyásolják a gyermek tanuláshoz fűződő viszonyát: sok gyermek a megfelelő szándék nyomása alatt vagy a

negatív visszajelzések elkerülése érdekében tanul, míg a pozitív szülői minták és a tanulás értéként való közvetítése hosszabb távon is támogathatja a motiváció fenntartását. A kortársak hatása az iskolai évek előrehaladtával válik egyre hangsúlyosabbá: az osztályközösség normái, elvárásai és a tanulás társas megítélése jelentősen befolyásolhatja az egyéni motivációt. Ha a közösségben a tanulás érték, az egyén nagyobb valószínűséggel azonosul ezzel, míg az alacsony szociális támogatás csökkentheti az önbizalmat és a tanulási kedvet; különösen serdülőkorban a kortárs csoport elismerése erős motivációs tényező lehet (Józsa és Fejes, 2010, 2012).

A zenetanulás esetében a szülői támogatás szerepét a nemzetközi kutatások is kiemelik, különösen a zenetanulás korai szakaszában (McPherson, 2009; Oliveira és mtsai., 2023). Ferber és munkatársai (2024) eredményei arra utalnak, hogy a tanulók intrinzik törekvései jelentős mértékben erősödhetnek, ha a szülők támogatják az alapvető pszichológiai szükségleteik kielégülését. Oliveira és munkatársai (2023) összegzése alapján a szülői támogatás hiánya kedvezőtlenül befolyásolhatja a hangszerek készségek elsajátításának folyamatát, amire korábbi empirikus eredmények is rámutatnak (McPherson és mtsai., 2012; Reis, 2009). Az eredményesség szempontjából ugyanakkor nemcsak a siker és kudarc megélése lényeges, hanem az is, hogy a diák tanuljon ezekből a tapasztalatokból, és beépítse őket a gyakorlásába és előadásába. E folyamatban a kitartás és a rendszeres gyakorlás kiemelt jelentőségű. A szülői bevonódás minősége és a támogató

otthoni zenei környezet több vizsgálat szerint is összefügg a kitartással és a hangszerek fejlődéssel (Creech és Hallam, 2009; McPherson, 2009).

Jelen kutatásunkban ezért a pszichológiai alapszükségletek szerepére fókuszálunk: azt vizsgáljuk, hogy az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás támogatása, illetve hiánya hogyan jelenik meg a hangszertanulás tapasztalataiban, és miként járulhat hozzá a tanulási folyamat folytatásához vagy megszakításához.

PSZICHOLÓGIAI ALAPSZÜKSÉGLETEK

Hétköznapi értelemben a *szükséglet* olyan, egyénenként eltérő igényre vagy kívánt állapotr utal, amely meghatározott tulajdonságok birtoklásával vagy egy cél elérésével kapcsolódhat össze (Vansteenkiste és mtsai., 2020). Az öndeterminációs elmélet (Self-Determi-

nation Theory, SDT) e fogalmat szűkebb, pszichológiai értelemben használja: Ryan és Deci (2020) komplex elméleti rendszere három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki, amelyek a motiváció minőségének és tartósságának szempontjából meghatározóak: az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást, vagyis a valahová tartozás igényét (Ryan és mtsai., 2018). E három szükséglet kielégülése támogatja a fejlődést és a jóllétet, míg tartós frusztrációjuk a motiváció gyengülésével és kedvezőtlen pszichológiai kimenetekkel társulhat (Freer és Evans, 2018; Ryan és Deci, 2017).

Az autonómia az önkéntesség és a kezdeményezés élményét jelenti: azt, hogy a

hogy a diák tanuljon ezekből a tapasztalatokból

személy a cselekvést saját akaratából, belsőleg elfogadott okok mentén végzi. Az autonómia támogatása több területen együtt járhat a pozitív önértékeléssel és a teljesítmény kedvezőbb alakulásával. A zeneoktatásban *Renwick és McPherson* (2002) eredményei például azt mutatták, hogy az autonómiát támogató tanulási helyzetek a kezdő hangszeres tanulók gyakorlási idejének növekedésével járhatnak együtt. A

kompetenciaszükséglet ezzel párhuzamosan annak megélésére vonatkozik,

hogy a személy a tevékenységben hatékony, fejlődik, és képes a kihívásokkal megküzdeni (*Ryan és Deci*, 2017). A kompetenciaélmény erősödése ösztönözheti a kihívások keresését és a képességek tudatos fejlesztését (*Niemiec és Ryan*, 2009), ami a kitartás és az erőfeszítés fokozódásához is hozzájárulhat. Ellenkező esetben, ha a tevékenységben tartósan sikertelenség vagy negatív önhatékonyság élménye dominál, az szorongáshoz és stresszhez vezethet, és a motiváció csökkenését eredményezheti (*Roberts*, 2017). A kapcsolódás (valahová tartozás) szükséglete a közösséghez tartozás, az elfogadottság és a minőségi kapcsolatok iránti igényt fejezi ki; a társas kapcsolatokban megélt összetartozás és törődés alapvető erőforrást jelenthet a tanulási folyamatban (*Ryan és Deci*, 2020; *Ryan és Deci*, 2002).

Az SDT egyik lényegi megállapítása, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek száma korlátozott, és a fent sorolt három szükséglet kielégülése a fejlődés és a jóllét szempontjából univerzális jelentőségű (*Vansteenkiste és mtsai.*, 2020). A kutatások arra utalnak, hogy az intrinzik motiváció kialakulása és fenntartása szempontjából különösen meghatározó az autonómia és a

kompetencia támogatása. Ennek egyik tipikus mechanizmusa a visszajelzések minősége: az informatív, fejlődést megerősítő pozitív visszacsatolás fokozhatja az érdeklődést és az élvezetet, részben a kompetenciaszükséglet kielégülésén keresztül. Ezzel szemben az érdekes tevékenységek külső jutalmazása bizonyos helyzetekben alááshatja az intrinzik motivációt, amennyiben a tanuló a

jutalmat kontrolláló jelzésként értelmezi, ami az autonómiaélmény csökkenéséhez vezethet (*Vansteenkiste és mtsai.*, 2020).

A hangszeres zenetanulásban az extrinzik és intrinzik ösztönzők aránya és szerepe az életkorral és a tanulási helyzettel összefüggésben változhat. A szakirodalom szerint a pszichológiai szükségletek támogatása kedvező hatással van a motiváció minőségére, többek között a rövid és hosszú távú célok kialakulására, valamint a zenetanulás folytatására irányuló elköteleződésre (*Liu*, 2016; *Freer és Evans*, 2018). E keretben a szülői környezet különösen fontos, mert a családi kontextus a tanulási folyamat mindennapi feltételeit és érzelmi klímáját is alakítja.

A pszichológiai szükségleteket támogató szülői magatartás elősegítheti, hogy a gyermekek keressék az optimális kihívásokat, átéljék a tevékenységhez kapcsolódó belső örömet, és olyan hosszú távú célokat tűzzenek ki, amelyek összhangban állnak alapvető szükségleteik kielégítésével (*Ferber és mtsai.*, 2024). Az öndeterminációs elmélet értelmében a szülők ebben a folyamatban kulcsszerepet játszhatnak azáltal, hogy támogatják gyermekük döntéshozatali szabadságát, és nyitottan viszonyulnak választásaihoz, ezáltal erősítve az autonómiaélményt.

kulcsszerepet játszhatnak

Emellett érzelmi támogatást és érdeklődést nyújtanak, valamint olyan reális, optimális elvárásokat fogalmaznak meg, amelyek a fejlődést és a hatékonyságot segítik (Ferber és mtsai., 2024; Robichaud és mtsai., 2020). Ezzel szemben a frusztráló, kontrolláló családi környezet – amelyben a szülők előírják, mit „kell” gondolni vagy érezni, rugalmatlan kommunikációt folytatnak, illetve kiszámíthatatlan elvárásokat támasztanak – gátolhatja az autonómia kialakulását, és hosszabb távon alááshatja az intrinzik motiváció fejlődését (Ferber és mtsai., 2024).

A fenti tényezők közös sajátossága, hogy nem önmagukban, hanem a tanuló élményvilágán keresztül hatnak: befolyásolják, mennyire érzi a tanuló sajátjának a tanulási folyamatot, mennyire kompetensnek és támogatottnak látja magát. Ennek értelmezéséhez az öndeterminációs elmélet alapszükséglet-kerete világos, a pedagógiai gyakorlat számára is jól alkalmazható magyarázó rendszert ad.

A hangszeres zenetanulás különösen jó terepe e folyamatok vizsgálatának, mert egyszerre jelennek meg benne a hosszú távú gyakorlást igénylő kihívások, a teljesítményhelyzetek és a társas környezet (család, pedagógus, kortársak) hatásai. A következőkben röviden áttekintjük a hangszeres tanulás tipikus kihívásait és a lemorzsolódáshoz kapcsolódó nemzetközi eredményeket, amelyek kijelölik jelen vizsgálatunk fókuszát.

A HANGSZERTANULÁS KIHÍVÁSAI

Hazánkban a hangszer tanulása jellemzően nem az általános iskolai (kötelező) ének-

zene órák keretében történik, hanem opcionálisan választható alapfokú művészeti iskolákban. A témához kapcsolódó korábbi kutatásunk (Szabó és mtsai., 2023) eredményei is azt mutatják, hogy a hangszer tanulása megkezdése és folytatása, a hangszer kiválasztása, valamint a zenei pályán való továbbtanulás melletti döntés hátterében nagy varianciát mutató motivációs struktúrák állnak. Magyarországon is megfigyelhető, hogy a középiskolába lépéssel párhuzamosan sok tanuló abbahagyja hangszeres tanulmányait. Ennek hátterében külső tényezők is állhatnak, például a tanulmányi terhelés növekedése, az időhiány, illetve az, hogy a szülői (rá)hatás

vagy elvárás enyhül, esetleg megszűnik. Belső okként megjelenhet az érdeklődés más irányba fordulása, illetve egy másik szabadidős tevékenység iránti erősebb elköteleződés, például a sport felé fordulás (Pitts és Robinson, 2016; Evans, McPherson és Davidson, 2013). A motiváció csökkenéséhez hozzájárulhat az unalom, illetve a kortársaknak való megfelelés belső kényszere is; gondoljunk arra, amikor tizenévesek csúfolnak valakit azért, mert klasszikus zenét tanul.

Ugyanakkor a kortársak pozitívan is hathatnak egymás hangszer tanulási motivációjára, például akkor, ha egy zeneiskolában működő zenekar vagy kórus tagjaiként közös, megerősítő kulturális élményeket szereznek.

Korábbi vizsgálatunk (Földi és mtsai., 2024) eredményei arra utalnak, hogy az életkor előrehaladtával a kortárs kapcsolatok motivációs jelentősége fokozatosan felértékelődik a hangszeres zenetanulásban. Míg a serdülőkor előtt elsősorban a szülők gyakorolják a legerősebb hatást a zenetanulási

motivációra, addig serdülőkorban a tanárok és a barátok szerepe erősödik, késői serdülőkorban pedig a kortársak válnak a leg meghatározóbb ösztönző tényezővé. Ezzel párhuzamosan a szülői befolyás fokozatos csökkenése figyelhető meg, ami jól jelzi a társas motivációs háttér életkori átrendeződését. A zenei ízlés társas jelentőségét vizsgáló kutatások mellett rámutattak arra is, hogy a különböző zenei stílusokhoz sajátos társas sztereotípiák kapcsolódnak. *Rentfrow és Gosling* (2003) vizsgálatai szerint a populáris zenei stílusok gyakran az extroverzióval, a társas aktivitással és a kortárs orientációval társulnak, míg a klasszikus zene preferenciája inkább az intellektuális orientációhoz és az individuális kulturális érdeklődéshez kötődik. Ezek a percepciók a serdülők körében a társas megítélésben is szerepet játszhatnak. A magyar tanulók zenei műfajokkal kapcsolatos véleményeiket, preferenciáit egy másik tanulmányunkban elemeztük (*Földi és mtsai.*, 2023b). A populáris műfajokhoz kapcsolódó zenei részleteket a tanulók lényegesen kedvezőbben ítélték meg, mint a klasszikus zenei és népzenei példákat. Az iskolai zenei nevelés számára ezért különösen fontos a tanulók tényleges zenei érdeklődésének és preferenciáinak figyelembevétele.

A hazai kutatásokban a lemorzsolódás és a feladás okainak azonosítása kevésbé hangsúlyos, ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban kiemelt szerepe van annak, hogy megismerjük a hangszertanulás abbagyása mögött meghúzódó tényezőket (*Costa-Giomi*, 2004; *Lamont és mtsai.*, 2003; *Hallam és mtsai.*, 2012). *Ruth és Müllensiefen* (2021) eredményei szerint a zenei aktivitás

gyermekkorban a legerősebb: a 9–12 évesek a legaktívabbak, míg a 18–24 éves korosztályban a részvétel már számottevően alacsonyabb. A lemorzsolódás egyik tipikus időszaka az általános iskolából a középiskolába történő átmenet, amikor a növekvő tanulmányi terhelés és az alternatív szabadidős lehetőségek erősödése mellett gyakran csökken a hangszeres tanulás prioritása (*McPherson és mtsai.*, 2012). *Ruth és Müllensiefen* (2021) 10–17 évesek longitudinális vizsgálatában a zenei aktivitás különösen 15 éves kor körül esett vissza; a feladás valószínűségét az életkorral együtt erősödő érdeklődésváltás, a sikertelenség élménye, valamint egyes személyiségjellemzők is magyarázhaták. A szerzők azt is vizsgálták, hogy a szülők milyen módon vesznek részt a zenei te

vékenységben, és eredményeik arra utalnak, hogy a szülők és testvér(ek) hangszertanulási előzményei, az otthoni kulturális környezet, a családi zenei

tevékenységek (például zenehallgatás, koncertlátogatás) a motiváció, az elköteleződés és az érdeklődés növekedésével járhatnak együtt (*Ruth és Müllensiefen*, 2021).

A szülők és kortársak szerepét középiskolás tanulók körében vizsgáló *Holster* (2023) a pszichológiai szükségletek támogatását és a feladatérték jelentőségét is elemezte, kutatása pedig egy korábbi tanulmány (*Freer és Evans*, 2018) megismétlésére és kibővítésére épült. A szülői részvételt *Zdzinski* (2013) kérdőívvel mérte, amely hét különböző területet foglal magában; az egyik alszála például a gyakorlásban betöltött szülői szerepeket térképezi fel, mint amikor a szülő meghallgatja gyermekét gyakorlás közben, vagy biztosítja a megfelelő

csökken a hangszeres tanulás prioritása

környezetet az otthoni gyakorláshoz (Holster, 2023). A szerző vizsgálata alapján a kortársak szerepe abban is megragadható, hogy a tanulók mennyire élnek meg aktív bátorítást és megerősítést a társaik részéről a hangszeres tanulás folytatására; ez a társas támogatás a kitartás és az elköteleződés egyik fontos tényezője lehet. Emellett megerősíti azt a más kutatások által is alátámasztott megállapítást, miszerint a szülők kulcsszerepet játszanak a motiváló környezet kialakulásában és az öndeterminációs elméletben meghatározott szükségletek támogatásában (Duineveld és mtsai., 2017; Holster, 2023; Picone, 2012; Renwick és McPherson, 2002).

A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásunk célja, hogy az öndeterminációs elmélet keretrendszerében feltárjuk, hogy a hangszeren tanuló diákok és szüleik tapasztalatai szerint milyen tényezők támogatják, illetve gátolják az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás (valahová tartozás) pszichológiai szükségleteit a hangszeres tanulás során. A vizsgálat gyakorlati fókusz, hogy azonosítsuk azokat a tipikus, a mindennapi zeneoktatásban is releváns helyzeteket és támogatási formákat, amelyek hozzájárulhatnak a motiváció fenntartásához, illetve a lemorzsolódás megelőzéséhez.

Kutatási kérdéseink: (1) Milyen autonómiát támogató vagy korlátozó hatások jelennek meg a diákok és a szülők beszámolóiban? (2) Milyen tapasztalatok erősítik vagy gyengítik a kompetenciaélményt (pl.

visszajelzés, gyakorlás, siker-kudarcs)? (3) Hogyan jelenik meg a kapcsolódás/kapcsolati támogatás szerepe (szülő, tanár, kortársak), és mely tényezők társulnak a motiváció csökkenéséhez?

MÓDSZEREK

Minta

A kutatás mintáját kényelmi mintavétellel kiválasztott 14 fő alkotta: 7 hangszeres tanuló és 7 szülő. A tanulók életkora 12–19 év között volt: három tanuló 19 éves, egy 15 éves, kettő 13 éves, egy 12 éves, hat lány és egy fiú. A tanulók képzési formája eltérő: egy tanuló zenei szakgimnáziumba jár, három tanuló alapfokú művészeti iskolában tanul, három tanuló magántanárhoz jár. A hangszeres tanulás időtartama 3–7 év között mozgott, a hangszerek: citera, furulya, gitár, hegedű és zongora. A szülői mintában kizárólag anyák szerepelnek; közülük ketten játszanak hangszeren (zongora). Gyermekeik közül három 19 éves, három 13

éves és egy 16 éves. Fontos módszertani sajátosság, hogy a szülők és a tanulók nem alkotnak szülő-gyermek párokat, vagyis nem ugyanazon családokból érkeztek. A részvétel önkéntes volt, a résztvevők (kiskorúaknál a szülők) tájékozott beleegyezést adtak, az interjúk feldolgozása anonimizált formában történt.

Adatfelvétel és -elemzés

Kutatásunk kvalitatív megközelítésű: félig strukturált interjúkat készítettünk

mely tényezők társulnak a
motiváció csökkenéséhez

hangszeres tanulókkal és hangszeren tanuló fiatalok szüleivel. Az interjúk személyesen zajlottak; a résztvevők hozzájárulásával hangfelvételt készítettünk, majd szó szerinti gépelt átiratot hoztunk létre. Az interjúk átlagos időtartama mindkét csoportban megközelítőleg 45–60 perc volt. Az interjúkérdések az öndeterminációs elmélet három alapszükségletére (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) épültek: rákérdeztünk a hangszerválasztás és a tanulás megkezdésének döntési folyamataira, a gyakorlás támogatására, a visszajelzésekre és sikerélményekre, valamint a tanár–szülő–tanuló kommunikációra és a kortársak szerepére. Az interjúvázlatot a *Melléklet* tartalmazza.

Az adatok feldolgozásához elméletvezérelt tematikus elemzést alkalmaztunk. A szövegekben az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás támogatását, illetve frusztrációját jelző tapasztalatokat azonosítottuk és kódoltuk, majd a tanulói és szülői interjúkat elkülönítve, ugyanakkor összehasonlítható módon szerveztük témákba. Az eredményeket ennek megfelelően az SDT három dimenziója szerint mutatjuk be, kiemelve a két nézőpontban megjelenő közös mintázatokat és eltéréseket. A kvalitatív eredményeket szemléltető idézetek közlésekor a résztvevők anonimitását követően megőriztük.

EREDMÉNYEK

Az autonómia támogatása

Az autonómiát támogató környezet hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók kitartóak és

motiváltak legyenek a hangszerstanulás során. Az interjúk alapján azokat a tényezőket mutatjuk be, amelyek segítik vagy hátráltatják az önállóság megélését, különös tekintettel a hangszerstanulás megkezdésének körülményeire, a döntési lehetőségekre, valamint arra, hogy a tanulók zenei preferenciái és igényei mennyire tudnak érvényesülni a tanulási folyamatban.

A tanulók több esetben belső érdeklődésre és a zene iránti vonzalomra vezették vissza a hangszerstanulás megkezdését: „*szerettem a zenét és ki akartam próbálni*” (13 éves, gitáron játszó diák), „*bennem volt az érzés, hogy nagyon szeretnék játszani*” (13 éves, zongorán játszó tanuló), illetve „*gyerekkorom óta vonzott ez az egész zene és zene-tanulás*” (19 éves, zongorán játszó diák). A tanulók közül öten azt jelezték, hogy alapvetően saját döntésük volt a hangszerstanulás, ugyanakkor két esetben a szülői szerep is hangsúlyos volt:

rep is hangsúlyos volt:
„*Mivel még kicsi voltam, amikor elkezdtem, akkor a szüleim döntötték el, de én is szerettem volna*” (19 éves, több hangszeren játszó tanuló).

A beszámolók alapján a feladás kockázata növekedhet, ha a hangszerstanulás megkezdése tartósan külső nyomásként jelenik meg, vagy ha a tanuló nem azt a hangszer tanulja, amelyhez valóban kötődni tud. Ezt a mintázatot a következő reflexió is érzékletesen ragadja meg: „*A tanulók azért nem folytatják tovább, mert nem saját döntésük, nem saját akaratukból mennek el a zeneiskolába, hanem a szülő által. Én nagyon sok ilyennel találkoztam, hogy öt évesen elkezdik, tíz évesen abbahagyják, mert amúgy nem is érdekli őket, hanem csak a szülők miatt*” (19 éves, hegedűn játszó tanuló).

segítik vagy hátráltatják az önállóság megélését

A szülők minden esetben úgy fogalmaztak, hogy gyermekük önálló döntése volt a hangszer tanulása, ugyanakkor megjelent a „javaslat-kipróbálás” típusú szülői kezdeményezés is: *„Én mondtam neki, hogy próbáljuk meg, menjünk zeneiskolába és nagyon-nagyon megtetszett neki. Nem volt erőszak, csak mondtam neki, hogy próbáljuk meg”* (16 éves, gitáron játszó gyermek anyukája). A szülők egy része expliciten kiemelte, hogy a nyomásgyakorlás csökkentheti a motivációt, ezért fontosnak tartják a gyermek preferenciáinak tiszteletben tartását: *„Szerintem azt nem szabad erőltetni, ezt megtanultuk [...] Ő megtalálja idővel, hogy mit szeretne. A zenét viszont nem erőltettük soha [...] Nem szabad erőltetni semmi szín alatt”* (13 éves, gitártanuló gyermek anyukája). *Sloboda* (2001) eredményei is összhangban állnak ezzel a megközelítéssel: a hangszer-tanulás folytatásában a szülői támogatás – a kényszer helyett – védő tényezőként jelenhet meg.

Az autonómia megéléséhez a döntés mellett az is hozzátartozik, hogy a tanulók zenei igényei és preferenciái mennyire tudnak megjelenni a tanulási folyamatban. Az interjúk arra is rámutattak, hogy a tanulók autonómiájának megélése nem pusztán a hangszer vagy a zenedarab kiválasztásában jelenik meg, hanem abban is, hogy mennyiben kapnak lehetőséget saját zenei ízlésük, érdeklődésük és kezdeményezéseik kifejezésére a tanulási folyamat során. Amennyiben a tanulók által kedvelt műfajok, darabok vagy zenei elképzelések teret kapnak az oktatásban, az erősítheti a személyes bevonódást és a tanulás belsőleg átélt jelentőségét. Ezzel szemben, ha a tanulási folyamat kizárólag külső elvárásokhoz, előírt

repertoárhoz vagy mások preferenciáihoz igazodik, az a tanulók önállóságélményének gyengüléséhez és a motiváció sérüléséhez vezethet. A szülők közül ketten ugyanakkor úgy vélték, hogy a zenei igények kevésbé fontosak, ami arra utal, hogy e tekintetben nem minden esetben jelenik meg egyformán az autonómiátámogató szemlélet. Összességében az interjúk alapján az autonómia szempontjából a legkedvezőbbnek az a tanulási környezet tűnik, amelyben a tanuló belső érdeklődése és választási lehetőségei érvényesülnek, és nem a külső elvárások dominálnak; ellenkező esetben az autonómia támogatásának alacsony szintje a motiváció csökkenéséhez vezethet.

Az autonómia támogatása önmagában is fontos, ugyanakkor a hangszer tanulása fenntartásában szorosan összekapcsolódik azzal, hogy a tanuló mennyire éli meg a fejlődést és a sikerességet a gyakorlásban. A következő részben ezért a kompetencia szükségletéhez kapcsolódó tapasztalatokat tekintjük át.

Kompetenciaszükséglet

A kompetencia szükséglete a siker, a fejlődés és az eredményesség iránti igényt foglalja magában. A hangszeres játék magasabb szintű elsajátításához megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlás szükséges, ugyanakkor a szakirodalom is alátámasztja, hogy a saját képességek megítélése és a teljesítménnyel kapcsolatos hiedelmek összefüggenek a zenei teljesítménnyel (*Schatt*, 2023). Ebben a részben a szülők és a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos értelmezéseit, valamint a gyakorláshoz való viszonyukat mutatjuk be.

A szülők válaszaiban hangsúlyosan megjelent a zenetanulás pozitív hatása, különösen a koncentráció és általános készségek fejlődésének említése. Több szülő kifejezte, hogy büszke gyermeke teljesítményére, és fontosnak tartja, hogy a gyermek saját maga is elégedett legyen a fejlődésével. Ugyanakkor a szülői percepciók árnyaltak voltak: megjelent a „maximalizmus” és a „többet is lehetne” nézőpontja is. A gyakorlással kapcsolatos elköteleződést jól ragadja meg például az a megfogalmazás, hogy *„sokszor mondja, hogy többet kellene gyakorolni, és sajnálja, hogy későn kezdte el a hangszer tanulást”* (19 éves zongorát tanuló gyermek anyukája), illetve *„nagyon ügyes, de látványosabb lenne ez a tudás, ha kicsit néha jobban akarná”*

(13 éves, zongorán játszó tanuló anyukája). Ezek a visszajelzések arra utalnak,

hogy a motiváció és az elköteleződés intenzitása nem minden esetben stabil, és a gyakorlás rendszeressége kulcsfontosságú lehet a kompetenciaélmény fenntartásában.

A tanulók saját teljesítményüket változatosan ítélték meg. A gitáron tanulók kifejezetten elégedettek voltak, sikeresnek és kompetensnek érezték magukat; egyikük ezt így fogalmazta meg: *„megteszem, ami tőlem telik”*. A zongorán játszó tanulók körében ezzel szemben megjelent az elégedetlenség és a „lehetne jobb” értékelés, míg a hegedűt tanulók esetében az „átlagos” és „változó” teljesítménymegítélés dominált, ami a kompetenciaélmény ingadozására utal. A több hangszeren játszó tanuló árnyaltan fogalmazott: *„mindig lehetnék jobb, és mindig lehetne többet gyakorolni, de én mindig élvezem, amit csinálok, és szerintem ez számít”*.

Összességében a válaszok azt jelzik, hogy a kompetenciaélményt a reális önértékelés és a tevékenység élvezeti értéke együtt formálja; e kettő egyensúlya különösen fontos lehet a motiváció szempontjából. Janurik és munkatársai (2020) eredményei is arra utalnak, hogy a zenei énkép alakulásában szerepet játszik a családi háttér és a szülők zenéhez való viszonya, valamint az is, mennyire képes a tanuló reálisan felmérni saját képességeit.

A szülők a fejlődés támogatását elsősorban anyagi, érzelmi és gyakorlati segítség formájában írták le: finanszírozzák az órákat és a hangszer, batorítanak, dicsérnek, és elakadás esetén próbálnak segíteni. Azoknál a

családoknál, ahol a szülő is játszik hangszeren, megjelent a szakmai támogatás (szolfézsanyag, technikai részletek, közös gyakorlás) is. A tanulók

mindössze egy tanuló jelezte, hogy nem kap dicséretet

beszámoló alapján a fiatalabb életkorban gyakoribb a gyakorlás nyomon követése; később több családban nagyobb önállóságot kap a tanuló, miközben a szülők meghallgatással vagy alkalmi ellenőrzéssel továbbra is jelen vannak. A mintában mindössze egy tanuló jelezte, hogy nem kap dicséretet, illetve megjelent olyan példa is, ahol a szülő néha leszidja gyermekét, ha nem gyakorol.

Összességében a kompetencia támogatásában mind a szülők, mind a pedagógusok szerepe kiemelkedőnek tűnik. A rendszeres, megerősítő visszajelzések, a fejlődéshez igazított elvárások és az elakadás esetén nyújtott gyakorlati segítség hozzájárulhatnak a kompetenciaélmény fenntartásához, különösen akkor, ha értelmezhető kihívásokkal, sikerélményekkel és reális fejlődési célokkal párosulnak (MacIntyre és mtsai., 2018;

Schatt, 2023). A mintában ugyanakkor az is kirajzolódott, hogy a szülők többnyire pozitívabban értékelik gyermekük teljesítményét, mint maguk a tanulók; ez a különbség arra utal, hogy a szülői visszajelzés egyszerre támogathatja az önbizalmat és formálhatja a tanulók önreflexióját.

A kompetenciaélmény fenntartása nemcsak a gyakorlás mennyiségén és a visszajelzéseken múlik, hanem azon is, hogy a tanuló milyen társas közegben tanul: kap-e megerősítést, elfogadást, és van-e kivel megosztania zenei élményeit. Ennek megfelelően a következőkben a kapcsolódás szükségletét vizsgáljuk.

Társas kapcsolatok

A kapcsolódás, a valahová tartozás igénye a harmadik pszichológiai alapszükséglet. A családi támogatás a társas dimenzióban gyakran közös zenei élményekhez kapcsolódik, például koncertlátogatáshoz, fellépésekhez vagy családon belüli közös zenéléshez. A tanulók szerint kevésbé jellemző a szülőkkal közös zenei programok látogatása, míg a szülők ennél pozitívabb képet rajzoltak: a legtöbben jelezték, hogy szoktak közösen koncertekre járni, és két kivételtől eltekintve ez megjelenik a családi gyakorlatban. Abban viszont a szülők és a tanulók válaszai egybehangzóak voltak, hogy a szülők rendszerint részt vesznek a fellépéseken. A családi zenehallgatás több szülőnél rendszeres, változatos műfaji preferenciákkal; e jelenség összhangban áll azzal, hogy a szülők zenei elköteleződése aktívabb és minőségileg magasabban kvalifikált zenei kultúrafogyasztással járhat együtt (Váradi és

mtsai., 2022; Váradi és Józsa, 2023), és a hangszeren játszó szülőkre jellemzőbb a zenei rendezvényeken való részvétel, illetve a közös zenehallgatás (Földi és mtsai., 2023a).

A kapcsolódás szempontjából meghatározó a kommunikáció minősége, különösen a tanár-diák és a tanár-szülő kapcsolatban. A tanulók beszámolóiban a szülő-tanár kommunikáció ritkábban jelent meg expliciten, ugyanakkor a szülők többsége arról számolt be, hogy rendszeresen tartják a kapcsolatot a pedagógussal, és érdeklődnek gyermekük fejlődéséről. Több szülő kiemelte a pedagógussal való megbeszélés lehetőségét, különösen akkor, ha a szülő nem rendelkezik zenei háttérrel: *„Mindig be szoktam menni, mert meg lehet beszélni mindent a tanárral. Megmondom őszintén, én annyira nem értek a gitározáshoz, és akkor tőle szoktam kérdezni, hogy mit és hogyan tudnék segíteni”* (13 éves gitáron játszó gyermek anyu-

kája). A válaszok ugyanakkor arra is utalnak, hogy a kapcsolattartás intenzitása intézményi és képzési szint szerint eltérhet: *„Az alapfokon rendszeresen tartottuk a kapcsolatot a pedagógussal, de a konziban elég nehéz [...]”. A COVID miatt meg főleg nehéz volt* (szülő – 13 éves, gitáron játszó tanuló). A pedagógusokkal készült korábbi interjúk (Földi és mtsai., 2023a) alapján a személyes kommunikáció a tanuló megismerésének és a személyre szabott pedagógiai támogatásnak is fontos eszköze; jelen eredményeink szerint a szülői oldalról a tanár-szülő kommunikáció a támogatás egyik csatornájaként jelenik meg, különösen akkor, ha a szülő a gyakorlás támogatásához konkrét iránymutatást kér.

a szülők rendszerint részt vesznek a fellépéseken

kája). A válaszok ugyanakkor arra is utalnak, hogy a kapcsolattartás intenzitása intézményi és képzési szint szerint eltérhet: *„Az alapfokon rendszeresen tartottuk a kapcsolatot a pedagógussal, de a konziban elég nehéz [...]”. A COVID miatt meg főleg nehéz volt* (szülő – 13 éves, gitáron játszó tanuló). A pedagógusokkal készült korábbi interjúk (Földi és mtsai., 2023a) alapján a személyes kommunikáció a tanuló megismerésének és a személyre szabott pedagógiai támogatásnak is fontos eszköze; jelen eredményeink szerint a szülői oldalról a tanár-szülő kommunikáció a támogatás egyik csatornájaként jelenik meg, különösen akkor, ha a szülő a gyakorlás támogatásához konkrét iránymutatást kér.

A kortársak szerepének vizsgálata azt mutatta, hogy a baráti kör vélekedései ketős hatásúak lehetnek. A szülők többnyire pozitív példákat említettek, például hogy a hangszertanulás nyitottsághoz és kapcsolódáshoz segít: „...*akik valamilyen hangszeren játszanak [...], nyitottabbak a világra [...], nyitottabbak a barátságokra is [...], ezek a dolgok összehozzák az embereket*” (19 éves zongorán játszó diák anyukája). Ugyanakkor megjelentek kritikus vagy bizonytalánító kortárs reakciók is, például a „hasznosság” és a „megélhetés” kérdései. A tanulói beszámolók alapján különbség látszik aközött, hogy a barátok maguk is zenélnék-e. A 19 éves zongorista így írta le a nem zenélő kortársak érdeklődését:

„[...] *különlegesnek tartották azt, hogy tudok hangszeren játszani [...], mindig érdekelték őket a zenei tanulmányaim*”. Ezzel szem-

ben a hegedűn játszó tanuló a népzenei műfajhoz kapcsolódó elutasítást élte meg: „[...] *nem túl sok pozitív visszajelzést kaptam [...], a népzeneire [...]. Sokan úgy vannak ezzel, hogy meg se akarják ismerni*” (19 éves, hegedűn tanuló). A gitáron tanuló beszámolója is jól mutatja a kortárs reakciók ambivalenciáját: „[...] *nekik nem annyira fontos [...], de viszont mindenki úgymond irigyli, hogy én játszok hangszeren*” (13 éves, gitárt tanuló). Evans és munkatársai (2013) eredményei alapján a zenekari részvétel is járhat negatív társas következményekkel, ha a tevékenység „nem népszerű”, ami a kapcsolódás sérülésén keresztül hozzájárulhat a feladáshoz.

A gyakorlás társas dimenziójában a tanulók beszámolóí alapján a mindennapi rutin többnyire egyéni tevékenységként jelenik meg, és többen jelezték, hogy bizonyos

helyzetekben komfortosabb számukra az egyedüli zenélés. Ennek okai eltérőek voltak: megjelent a hangszer hangerejével kapcsolatos praktikus szempont (például a gitár nehezebben érvényesül hangosabb hangszerek mellett), a saját teljesítménnyel kapcsolatos bizonytalanság (nem érzik magukat „elég jónak” közös darabhoz), illetve a hangszeres társak hiánya. Ugyanakkor a válaszok azt is mutatják, hogy ahol adottak a társas feltételek, a közös zenélés kifejezetten motiváló élménnyé válhat: két tanuló is kiemelte, hogy barátokkal és egyedül is szeret gyakorolni. A több hangszeren játszó tanuló szerint a zongora önmagában is „teljes élményt” ad, ugyanakkor furulyán és citerán

évekig csak zenekarban játszott, és ezt kifejezetten szerette. A hegedűn játszó kollégista tanuló a közeg motiváló erejét hangsúlyozta: „*A kollégium me-*

teremtette azt a hangulatot, hogy jó érzés gyakorolni. Ez ösztönzött és így nagyon sokat gyakoroltam meg gyakoroltunk így csoportosan”.

A társas kapcsolatok összességében tehát egyszerre lehetnek védő tényezők (elismerés, közösségi élmények, támogató kommunikáció) és kockázati tényezők (elutasítás, érdektelenség, gúny), amelyek a kapcsolódás szükségletén keresztül a motivációra is hatnak.

Az eddigiekben a három alapszükségletet külön dimenziókban tárgyaltuk, ugyanakkor a mindennapi tanulási helyzetekben ezek gyakran egyszerre sérülnek vagy erősödnek. A következő blokkban ezért azokat a visszatérő mintázatokat foglaljuk össze, amelyek a résztvevők szerint több szükségletet is érintenek, és a motiváció csökkenéséhez, illetve a feladás gondolatához kapcsolódhatnak.

a közös zenélés kifejezetten motiváló élménnyé válhat

Az alapszükségletek támogatásának hiánya

Ebben a részben azokat a tényezőket foglalkoztatjuk össze, amelyek a beszámolók alapján egyszerre több pszichológiai szükségletet is érinthetnek, és hozzájárulhatnak a motiváció csökkenéséhez, illetve a hangszer tanulási megszakításához. A tanulók szerint a feladatok háttérben gyakran több ok együtt áll. A válaszok alapján a legkevésbé kedvelt tevékenység a szolfézsórákon való részvétel volt, amelyet unalmasnak és fárasztónak tartottak. Megjelent az is, hogy a gyakorlás időigényes, türelmet és kitartást igényel, és idővel a prioritások átrendeződnek; különösen azoknál a tanulóknál, akik nem zenei pályában gondolkodnak, a hangszeres tanulás könnyebben háttérbe szorul.

Az autonómia dimenziójában központi kérdésként jelent meg, hogy a tanulók mennyiben kapnak lehetőséget a választásra a tanulási folyamatban (például a tanulandó darabok kiválasztásában). Ha a tanuló döntési tere szűk, a tanulás könnyebben válik külső elvárásoknak való megfeleléssé, ami hosszú távon csökkentheti az intrinzik motivációt. A tanulók beszámolóiban a darabválasztás gyakorlata vegyes képet mutatott: volt, akinek beszámolója szerint a pedagógus döntötte el a tananyagot, mások együtt döntöttek, illetve ritkábban megjelent a tanulói választás hangsúlyosabb szerepe is. A választás élményét erősítheti, ha a pedagógus a darabot előjátssza, illetve a tanuló ízlését és preferenciáit figyelembe veszi: „[...] mielőtt elkezdtem tanulni, mindig eljátszotta, hogy hallhassam, és eldöntsem, hogy tetszik-e. Ha nem tetszett, akkor másik

darabot választottunk” (19 éves, zongorát tanuló diák). Ellenpéldaként az autonómia sérülése is megjelent: „*A tanár személyisége is nagyon meghatározó volt, aki nagyon erőltette ezt a klasszikus vonalat, és nem hagyott kibontakozni, így ez rossz élmény volt*” (19 éves, hegedűn tanuló).

A kompetencia dimenziójában az elakadások és a nehézségek kezelése volt hangsúlyos. A tanulók több esetben jelezték, hogy a gyakorlás és a darabok biztos elsajátítása sok időt, türelmet és kitartást igényel; ennek

hiánya kudarcélményekhez és az önhatékonyság csökkenéséhez vezethet. Ezt a tanulói megfogalmazás is érzékelteti: „[...] a gyakorlás és a darabok

tökéletes vagy nagyon jó elsajátításához nagyon sok időre és türelemre van szükség, ami nekem nem mindig van” (19 éves, zongorán játszó tanuló). A tanári támogatás több tanuló szerint a gyakorlási módszerekben és konkrét technikai tanácsokban jelenik meg: „[...] szoktak tanácsokat adni, hogy például egy darabnál hogyan érdemes gyakorolni” (13 éves, gitár tanuló). A távoktatási időszakból különösen emlékezetes volt a videós segítség: „*Amikor volt a COVID, akkor csinált nekem videókat [...], sokkal egyszerűbb, amikor látod [...]*” (19 éves, zongorán játszó diák). A nemzetközi eredmények (Sloboda, 2001; Ruth és Müllensiefen, 2021) alapján a motiváció csökkenése kritikusabb lehet serdülökörban; interjúink alapján ez gyakran együtt jár a prioritások átrendeződésével, a megterhelés növekedésével és az elakadásokkal.

A kapcsolódás dimenzióját a tanulói tapasztalatok szerint az is gyengítheti, ha a hosszú iskolai nap után a zeneiskolai órák

ritkábban megjelent
a tanulói választás

további terhelést jelentenek, és a tanuló nem érzi a személyes odafigyelést vagy a támogató környezetet. A hegedűn játszó tanuló ezt az oktatási keretek oldaláról fogalmazta meg: „Hiszen egész nap iskolában vannak a diákok, utána még itt is órán kell ülni, ami nagyon fárasztó lehet a gyerekeknek” (19 éves, hegedűn játszó). Ez a megfogalmazás a rendszerterhelés és a kapcsolódás élményének összefüggésére mutat rá: a tartós fáradtság és az érzelmi támogatás hiánya a motiváció sérülékenységét növelheti.

Összességében a hangszertanulás abbahagyása nem pusztán egyetlen külső körülmény (például időhiány) vagy egyéni döntés következménye, hanem több tényező együttállásával értelmezhető folyamat. Az interjúk alapján a motiváció csökkenése különösen akkor válik valószínűvé, ha a tanuló korlátozott autonómiát él meg, gyakran tapasztal kudarcot vagy elakadást (kompetencia), és közben nem kap elég társas megerősítést vagy elfogadást (kapcsolódás). A motiváció fenntartásához ezért olyan támogató környezetre van

szükség, amely lehetővé teszi az önálló döntéshozatalt, biztosítja a fejlődés és a sikerélmény feltételeit, és megerősíti a tanuló társas kapcsolódását az iskolai és zenei környezetben.

Az 1. táblázat szintetizáló céllal készült: a kvalitatív interjúk alapján azonosított tapasztalatokat az öndeterminációs elmélet három alapszükséglete (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) mentén rendezi. A táblázat egyszerre mutatja be a diákok és a szülők beszámolóiban megjelenő, motivációt erősítő, szükséglettámogató hatásokat, illetve azokat a tipikus helyzeteket és működésmódokat, amelyek a szükségletek frusztrációjához, a bevonódás gyengüléséhez és közvetve a motiváció csökkenéséhez kapcsolódhatnak. A táblázat a fejezetben tárgyalt jelenségek kulcspontjaiból emel ki néhányat, és egy-egy példát ad arról, mely tényezők jelennek meg a hangszertanulás mindennapi gyakorlatában támogató vagy gátló tényezőként az alapszükségletek szempontjából.

1. TÁBLÁZAT

Egy-egy példa az öndeterminációs elmélet szükségleteit támogató és gátló tényezőkre

SDT-szükséglet	Támogató tényezők (diák)	Támogató tényezők (szülő)	Gátló tényezők (diák/szülő)
Autonómia	választás a darabban	támogatás kényszer nélkül	kontroll, időnyomás
Kompetencia	fejlődést jelző visszacsatolás	érzelmi és gyakorlati segítség	kudarcélmény, rugalmatlan elvárások
Kapcsolódás	tanár figyelme, társak elismerése	fellépések, közös élmények	érdektelenség, gúny

FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk célja az volt, hogy a hangszer tanulása során megjelenő nehézségeket és támogató tényezőket a tanulók és a szülők megélt tapasztalatai alapján azonosítsuk, majd az eredményeket az öndeterminációs elmélet keretrendszerében értelmezzük. Az SDT a tanulói bevonódás és kitartás megértéséhez különösen alkalmas elméleti kiindulópont, mivel a motiváció minőségét és tartósságát az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás (valahová tartozás) pszichológiai szükségleteihez köti (Ryan és Deci, 2017). A félig strukturált interjúk elemzése során arra kerestük a választ, hogy mely mindennapi, a zeneoktatás gyakorlatában is azonosítható tényezők támogatják vagy gátolják a szükségletek teljesülését, és ezek miként kapcsolódhatnak a hangszer tanulási motiváció fennmaradásához, illetve csökkenéséhez.

Eredményeink alapján az autonómia a hangszeres tanulásban elsösorban a „saját döntés” és a „saját ügy” élményén keresztül vált értelmezhetővé. A motiváció fenntartását támogatta, ha a tanulók választási lehetőséget kaptak a tanulási folyamat bizonyos elemeiben – például a repertoár, a célok vagy a gyakorlási stratégiák alakításában –, és ha a tanári vagy szülői keretek mögött érthető magyarázat, együttműködő kommunikáció és bevonódási lehetőség állt. Ezzel szemben az autonómiát frusztráló tapasztalatként jelent meg a kontrolláló, nyomást keltő kommunikáció, illetve a rugalmatlan, a tanulói érdeklődéshez kevésbé illeszkedő elvárásrendszer. A beszámoló

szerint ezekhez a helyzetekhez a motiváció csökkenése, szélsőséges esetben a hangszeres tanulás abbahagyásához vezető gondolatok erősödése társulhattak. Az autonómia dimenziójában különösen figyelemre méltó eredmény, hogy a szülők és a tanulók narratívái nem minden esetben estek egybe abban a kérdésben, hogy kinek a döntése volt a hangszeres tanulás megkezdése: míg a szülők gyakrabban keretezték ezt a gyermek érdeklődésére épülő folyamatként, a tanulók több esetben szülői kezdeményezést érzékelték. Ez a különbség arra utal, hogy a motiváció tartóssága szempontjából lényeges, mennyire tud a tanuló a folyamatban később is autonóm szereplővé válni, és mennyire kap lehetőséget arra, hogy a tanulás személyes jelentést nyerjen számára.

A kompetenciaszükséglet a tanulói beszámolóban elsösorban a fejlődés érzésével, a sikerélmények gyakoriságával és a visszajelzések minőségével függött össze. A moti-

vációt erősítette, ha a tanuló számára a haladás „láthatóvá” vált, és a pedagógus a gyakorlást segítő módszereket tanította, a feladatokat elér-

hető lépésekre bontotta, valamint a visszajelzések nem kizárólag hibajavításra, hanem a fejlődés és az erőfeszítés megerősítésére is kiterjedtek. A szülők kompetenciatámogató szerepe több formában jelent meg: az anyagi feltételek biztosítása, a bátorítás és a mindennapi érzelmi háttér megteremtése, továbbá a zenélő szülők esetében a konkrét szakmai segítség. A kompetencia sérülése – tartós elakadás, túl magas elvárások, túlterheltség – a beszámoló alapján gyorsan csökkentheti az önhatékonyság érzését, és ezzel a motivációt is. E megállapítás

bátorítás és konkrét szakmai segítség

pedagógiai szempontból azt hangsúlyozza, hogy a hangszeres tanulásban nem csupán a teljesítmény szintje, hanem a tanuló által megélt fejlődési ív és a fejlődésről kapott visszajelzés szerkezete is meghatározó.

A társas kapcsolódás szükséglete több szinten jelent meg, és közvetlenül kapcsolódott a tanulók érzelmi biztonságához és elköteleződéséhez. A tanár személyes odafigyelése, a biztonságos órai légkör, a szülői érdeklődés és a közös zenei élmények (például fellépések támogatása, koncertélmények) mind a kapcsolódás erősítéséhez járultak hozzá. Kiemelendő, hogy a kortársak visszajelzései különösen érzékeny tényezőnek bizonyultak: az elfogadás és elismerés erősítheti a valahová tartozás élményét, míg az érdektelenség vagy leértékelés csökkentheti azt, és közvetve a motivációt is gyengítheti. Az eredmények összességében azt jelzik, hogy a hangszeres motiváció fenntartása nem egyetlen tényezőtől múlik, hanem azon, mennyire tud a tanulási környezet egyszerre autonómiát támogató, kompetenciát építő és társas kapcsolódást erősítő lenni. A szükségletek tartós frusztrációja – különösen, ha több területen egyszerre jelentkezik – a feladás gondolatának erősödésével társult, ami összhangban áll az SDT alapfeltevéseivel.

A pedagógiai gyakorlat számára mindebből az a legfontosabb következtetés adódik, hogy a motiváció támogatása nem szűkíthető le a gyakorlás mennyiségére vagy a teljesítmény elvárására. A tanári munka és a szülői támogatás akkor tud a leghatékonyabban hozzájárulni a kitartáshoz, ha a tanuló számára valódi, kerektek közötti választási helyzetek jönnek létre, a feladatok értelme és célja érthetővé válik,

és a kommunikáció nem kontrolláló, hanem együttműködő jellegű. Ugyanilyen lényeges, hogy a fejlődés folyamata struktúráltan láthatóvá váljon: a reálisan elérhető részcélok, a konkrét, fejlődésorientált visszajelzések, valamint a gyakorlási stratégiák tanítása csökkentheti az elakadásokból fakadó kudarcélményt, és erősítheti a kompetenciaélményt. A kapcsolódás területén a biztonságos tanár-diák kapcsolat, a rendszeres, kiszámítható szülő-tanár kommunikáció és a közösségi zenei élmények (kiscsoportos együttjáték, fellépések) különösen fontos védőfaktoroknak tűnnek, főként azokban az életkori szakaszokban, amikor a kortársi hatások felerősödnek. Ezek a szempontok nemcsak a zeneiskolai tanulók motivációjának fenntartását támogathatják, hanem hozzájárulhatnak a lemorzsolódás megelőzéséhez is, különösen az iskolai átmenetek idején, amikor a terhelés növekedése a részvétel csökkenésével társulhat (Földi és mtsai., 2024).

A jelen kutatás korlátai közé tartozik a kis elemszám, a szülői mintában a kizárólag édesanyák részvétele, valamint az, hogy a tanulói és szülői interjúk nem szülő-gyermek párokhoz kapcsolódnak. A megállapítások a

résztvevők szubjektív tapasztalatait tükrözik, amelyeket nem tudtunk zenei teljesítménymutatókkal vagy standardizált mérőeszközökkel össze-

vetni. A további kutatásokban érdemes nagyobb, páros mintán és longitudinális elrendezésben vizsgálni, hogy a szükségletek támogatása miként kapcsolódik a motiváció változásához és az abbahagyási döntésekhez, valamint azt is, hogy különböző életkori szakaszokban mely támogató stratégiák a

a kortársak visszajelzései érzékeny tényezőnek bizonyultak

leghatékonyabbak. Emellett indokolt lehet kvalitatív és kvantitatív módszereket kombinálva feltárni a tanulók, a szülők és a pedagógusok motivációtámogató stratégiáit, és ezek kapcsolatát az intrinzik motivációval, az önszabályozott gyakorlással és a kitartással.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a hangszertanulási motiváció fenntartását azok a szülői és pedagógusi környezeti hatások erősítik leginkább, amelyek az autonómiát, a kompetenciaélményt és a társas kapcsolódás igényét együttesen támogatják. A kvalitatív eredmények az SDT keretével összhangban azt sugallják, hogy a szükségletek kielégülése a belső érdeklődés, a kitartás és a fejlődésorientált gyakorlás erősödésével járhat együtt, míg a szükségletek támogatásának a hiánya a motiváció

sérülékenységet növeli. A tanulmány ezért olyan, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is alkalmazható értelmezési és beavatkozási irányt kínál, amely segítheti a pedagógusokat és a szülőket a motivációs nehézségek korai felismerésében és a tanulók hosszabb távú megtartásában.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a *Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport* tagjai.

IRODALOM

- Costa-Giomi, E. (2004): Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*. **32**. 2. sz., 139–152.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735604041491>
- Creech, A. és Hallam, S. (2009): Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*. **27**. 2. sz., 94–106.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761408101990>
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J. és Salmela-Aro, K. (2017): The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*. **53**. 10. sz., 1978–1994.
DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000364>
- Evans, P., McPherson, G. E. és Davidson, J. W. (2013): The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*. **41**. 5. sz., 600–619.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Ferber, K. A., Bradshaw, E. L., Noetel, M., Wong, T. Y., Ahn, J. S., Parker, P. D. és Ryan, R. M. (2024): Does the apple fall far from the tree? A meta-analysis linking parental factors to children's intrinsic and extrinsic goals. *Psychological Bulletin*. **150**. 10. sz., 1155–1177. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000448>
- Földi F., Szabó N. és Józsa K. (2023a): Hangszertanulási motivációt támogató stratégiák tanárok és tanárjelöltek szemszögeiből. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi Folyóirat*. **21**. 2. sz., 5–18.
DOI: <https://doi.org/10.17165/tp.2023.2.5-18>
- Földi F., Szabó N. és Józsa K. (2023b): Zenei műfajokról alkotott tanulói vélemények. *Magyar Pedagógia*, **123**. 3. sz., 115–143. DOI: <https://doi.org/10.14232/mped.2023.3.115>

- Földi, F., Szabó, N., Oo, T., Csizmadia, G. és Józsa, K. (2024): Motivation in learning musical instruments: The role of parents, teachers and friends. *Music and Science*, 7. sz., 1–15.
DOI: <https://doi.org/10.1177/20592043241284822>
- Freer E. és Evans, P. (2018): Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*. 46. 6. sz., 881–895. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. és Lanipekun, J. (2012): The development of practicing strategies in young people. *Psychology of Music*. 40. 5. sz., 652–680.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Holster, J. D. (2023): The influence of socioeconomic status, parents, peers, psychological needs, and task values on middle school student motivation for school music ensemble participation. *Psychology of Music*. 51. 2. sz., 447–462. DOI: <https://doi.org/10.1177/03057356221098095>
- Janurik M., Szabó N. és Józsa K. (2020): A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*. 120. 2. sz., 171–200.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki, Budapest.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai A. és Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. és Tarrant, M. (2003): Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20. 3. sz., 229–241.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>
- Liu, M. Y. (2016): *Psychological needs and music engagement intentions: A self-determination theoretical perspective on the motivation to continue in music*. PhD Thesis, Boston University, USA. Retrieved from <https://n9.cl/50fhw>
- MacIntyre, P. D., Schnare, B. és Ross, J. (2018): Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*. 46. 5. sz., 699–715. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- McPherson, G. E. (2009): The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. 37. 1. sz., 91–110. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. és Faulkner, R. (2012): *Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity*. Oxford University Press, New York.
- Niemiec, C. P. és Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*. 7. 2. sz., 133–144.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oliveira, A., McPherson, G., Mota Ribeiro, L. és Oliveira-Silva, P. (2023): Musical achievement during a lockdown: The parental support miracle. *Research Studies in Music Education*. 45. 1. sz., 211–226.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X211033794>
- Picone, J. J. (2012): *Steps to Parnassus: The effects of guided practice on junior and intermediate school musicians*. Doctoral dissertation. University of Toronto.
- Pitts, S. E. és Robinson, K. (2016): Dropping in and dropping out: Experiences of sustaining and ceasing amateur participation in classical music. *British Journal of Music Education*. 33. 3. sz., 327–346.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051716000152>
- Reis, S. M. (2009): Ten thousand hours of practice, musical aptitude and inner fire: Developing musical talent in young people. *Gifted Education International*. 25. 3. sz., 217–236.
DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940902500303>
- Rentfrow, P. J. és Gosling, S. D. (2003): The Do Re Mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 6. sz., 1236–1256.

- Renwick, J. M. és McPherson, G. E. (2002): Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*. **19.**, 173–188.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
- Roberts, J. C. (2017): Self-determination theory and children's singing games in and out of the classroom: A literature review. *Applications of Research in Music Education*. **36.** 3. sz., 12–19.
DOI: <https://doi.org/10.1177/8755123317741488>
- Robichaud, J.-M., Roy, M., Ranger, F. és Mageau, G. A. (2020): The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*. **34.** 7. sz., 804–813.
DOI: <https://doi.org/10.1037/fam0000657>
- Ruth, N. és Müllensiefen, D. (2021): Survival of musical activities. When do young people stop making music? *PloS One*, **16.** 11. sz. (e0259105). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259105>
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Ryan, R. M. és Deci, E. L. (szerk.): *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester, NY., 3–36.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications, New York.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. **61.**, 101860.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Soenens, B. és Vansteenkiste, M. (2018): Reflections on Self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*. **87.** 1. sz., 115–145. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Schatt, M. D. (2023): The Music Practice Motivation Scale: An exploration of secondary instrumental music students' motivation to practice. *International Journal of Music Education*. **41.** 1. sz., 157–171.
DOI: <https://doi.org/10.1177/02557614221087348>
- Sloboda, J. (2001): Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*. **3.** 2. sz., 243–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613800120089287>
- Szabó N., Földi F. és Józsa K. (2023): A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*. **33.** 8. sz., 36–51.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. és Soenens, B. (2020): Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*. **44.**, 1–31.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Váradi, J. és Józsa, G. (2023) : Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*. **12.** 7. sz., 404. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12070404>
- Váradi, J., Bíró, I. F., Hőrich, B. és Szalai, T. (2022): Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*. **10.** 1. sz. 122–134.
DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.6>
- Zdzinski, S. F. (2013): The underlying structure of parental involvement–home environment in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. **198.**, 69–88.
DOI: <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.198.0069>

MELLÉKLET

Interjúvázlatok*A) Tanulói interjú – fő kérdésblokkok*

1. Hogyan kezdődött a hangszeres tanulásod? Ki javasolta, mennyire érezted saját döntésnek?
2. Mi motivál most leginkább a gyakorlásban és a tanulásban? Mi a legnehezebb benne?
3. Mennyire van beleszólásod abba, milyen darabokat tanulsz? Szoktatok-e a tanárral közösen választani?
4. Mi segít abban, hogy sikerélményed legyen? Milyen visszajelzés motivál a legjobban?
5. Mitől érzed úgy, hogy fejlődsz? Hogyan „látszik” számodra a haladás?
6. Otthon hogyan támogatnak a szüleid (idő, tér, érdeklődés, dicséret, gyakorlati segítség)?
7. Milyen a kapcsolatod a tanárral? Mi segít, hogy jól érezd magad az órán?
8. A barátaid hogyan viszonyulnak ahhoz, hogy hangszeren tanulsz? Kapsz-e elismerést vagy negatív megjegyzéseket?
9. Volt-e olyan időszak, amikor abbahagytad volna? Mi billentett ki, és mi tartott meg?

B) Szülői interjú – fő kérdésblokkok

1. Hogyan indult a gyermek hangszeres tanulása? Mennyire volt ez a gyermek saját döntése?
2. Mit látsz: mi motiválja leginkább a gyermeked, és mi szokta csökkenteni a kedvét?
3. Hogyan támogatod otthon a gyakorlást (időkeret, környezet, dicséret, visszajelzés, közös tervezés)?
4. Van-e beleszólása a gyermeknek a darabok/célok kiválasztásába? Hogyan kezelitek a kereteket és elvárásokat?
5. Mit tekintesz sikerélménynak a gyermekednél? Hogyan reagálsz a hibákra, elakadásokra?
6. Milyen a kapcsolatod a tanárral/zeneiskolával? Milyen gyakran egyeztetek, miről?
7. A kortársak/barátok hogyan hatnak a gyermek motivációjára?
8. Volt-e feladasközei helyzet? Mi volt az oka, és mi segített a folytatásban?



BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA

A fiktív szerep alkalmazása a tanításban – kutatás a tanári szerepbelépés alkalmazásának lehetőségeiről¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.05>

MŰHELY

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedben mind a nemzetközi, mind a hazai oktatáskutatás következetesen arra mutat rá, hogy az iskolák egyre nehezebben képesek fenntartani a tanulók tartós bevonódását, miközben a tanárok mind nagyobb energiát fordítanak a tantermi működőképesség fenntartására. A nemzetközi felmérések – így a TALIS legújabb adatai – szerint is a pedagógusok munkaidejüknek jelentős részét a fegyelem helyreállítására, adminisztratív feladatokra és a tanórai rend fenntartására fordítják, miközben a tanulás tartalmi támogatására és a személyre szabott pedagógiai kapcsolatra kevesebb figyelem jut (OECD, 2025). A PISA-vizsgálatok és hazai tanulói kérdőívek összképe szintén azt jelzi, hogy az iskolához való kötődés, a tanulás értelmességének élménye és az önálló, aktív tanulói részvétel sok esetben gyenge, különösen a serdülő- és ifjúkorú tanulók körében (OECD, 2019a; 2019b; 2019c).

A tanulók jelentős része az iskolát olyan térként írja le, ahol a tudás elsősorban elvont, számonkérendő tartalomként jelenik meg, és kevésbé kapcsolódik a saját élethelyzeteikhez, dilemmáikhoz.

A hazai beszámolók a fenti tendenciák mellett külön is hangsúlyozzák a tanár-diák viszony formalizáltságát és hierarchikus jellegét. A mindennapi iskolai gyakorlatban továbbra is domináns a frontális, tanárközpontú óravezetés, amelyben a tanár a tudás elsődleges birtokosa és közvetítője, a diákok pedig elsősorban befogadói és reprodukálói szerepben jelennek meg (Tölgyessy, 2018). Sejthető, hogy ez a modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás, döntéshozatal és kreatív problémamegoldás lehetőségeit, és nem kedvez a demokratikus részvételt építő iskolai kultúra kialakulásának. A tanárok oldaláról mindez gyakran krónikus túlerheltséggel, a kiegészítő kockázatával és a szakmai autonómia beszűkülésének tapasztalatával társul.

¹ A kutatás megvalósulását és a tanulmány megírását a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának *A fiktív szerep alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában - fejlesztés és hatásvizsgálat* projektjének támogatása tette lehetővé. Témazám: 20783B800

A jelenségek háttérében nem csupán intézményi és tartalomszabályozási tényezők, például a tananyag-túlterheltség vagy a mérés–értékelésre épülő elszámoltatási rendszerek állnak, hanem a tantermi interakciók módja és minősége is. A hagyományos, egyirányú kommunikációra épülő órákon a tanulók könnyen passzívvá válnak, és az iskolai tanulástól elszakadva más terekben keresnek siker- és közösségi élményeket. A tantermi részvétel, a tanulói hang és a felelősség megosztása tehát nem csupán pedagógiai luxus, hanem kulcs tényező az iskolához való kötődés és a tanulási motiváció fenntartása szempontjából (Czető, 2019).

Mindezzel párhuzamosan a tanári identitás alakulását vizsgáló kutatások arra is rámutatnak, hogy a klasszikus „tekintélyelvű tanár” figurája egyre kevésbé működik magától értetődő módon. A mai tanulói generációk médiatapasztalatai, a digitális környezet horizontálisabb kommunikációs mintái és a családi szocializáció változásai következtében a tanári tekintélyt egyre kevésbé lehet pusztán formális státuszra és szabályokra építeni. A tanárok gyakran számolnak be arról, hogy a „rendfenntartás” érdekében olyan kontroll- és fegyelmezési eszközöket használnak, amelyek hosszú távon rombolják a bizalmat, miközben a valódi szakmai fókusz – a tanulás támogatása, a gondolkodás fejlesztése, a közös problémamegoldás – háttérbe szorul (Zeichner-Liston, 2013). A tantermi szerepek újragondolása, a tanári hatalomgyakorlás rugalmasabb, partnerségre épülő formái iránti igény így nemcsak elméleti szinten, hanem a mindennapi gyakorlatból kiindulva is sürgető kérdésként jelennek meg.

a tanári hatalomgyakorlás partnerségre épülő formái

Jelen tanulmány olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely a *tanári pozícióból kilépő és ahelyett egy képzeletbeli alak szerepébe belépő dramatikus eljárások* alkalmazását vizsgálja a tanítás folyamatában, és azt kérdezi: milyen módon képes ez a drámapedagógiai eljárás választ adni a fenti problémák egy részére. A tanári szerepbelépés – mint a tanítási dráma egyik kulcseleme – egyszerre érinti a tanulói bevonódás mértékét, a tantermi hatalmi viszonyok átrendeződését és a tanulási tapasztalat „megélése” jellegét. Kutatásunk célja, hogy empirikus

adatok alapján vizsgálja

meg: a tanulók és a pedagógusok hogyan érzékelik ezeket a változásokat, és milyen feltételek mellett válhat a tanári szerepbelépés a motiváció erősítését, a demokratikusabb iskolai interakciókat és az életközeli tanulási helyzeteket támogató pedagógiai gyakorlat eszközekévé.

A DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS

A drámapedagógia módszeregyüttese olyan pedagógiai megközelítésként tűnt fel az elmúlt évtizedekben, amely észrevehetően egyszerre szolgálja a tanulói részvétel erősítését, a kulcskompetenciák fejlesztését és a demokratikus iskolakultúra formálását. A nemzetközi és hazai kutatások – például a DICE vizsgálat (Cziboly, 2010) – arra mutatnak rá, hogy a dramatikus munka különösen hatékony a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás és az állampolgári kompetenciák fejlesztésében. A hazai tantervhez kapcsolódó dokumentumok a dramatikus

szerepvállalást, a történetek és problémák dramatikus feldolgozását a tantárgy egyik sajátos fejlesztési terepeként írják le, és hangsúlyozzák, hogy a szerepbelépés különböző formái a tanulók saját élményeire, dilemméira és társas tapasztalataira építő tanulásszervezés kulcseszközei (Eck, Golden, Kaposi, 2020).

Ezen a tágabb pedagógiai és tantervi horizonton belül különös jelentőséget kap a tanári szerepbelépés (Teacher in Role), amelyet a nemzetközi szakirodalom Dorothy Heathcote nevéhez köt, s amely a tanítási dráma egyik alapvető strukturáló eljárása (Bethlenfalvy, 2020). A tanári szerepbelépés lényege, hogy a tanár nem külső irányítóként, hanem a fikció világán belül, szereplőként lép be az eseményekbe: a tanulókkal közös fikciós keretben cselekszik, miközben megőrzi pedagógiai felelősségét a folyamat tervezésében és biztonságos mederben tartásában (Heathcote, 2020). A Teacher in Role megközelítést bemutató szakirodalom kiemeli, hogy a tanár belépése a fikcióba alapvetően változtatja meg a tanórai viszonyrendszert: a tanár nem a minden tudással rendelkező, kívülről irányító pozícióban marad, hanem megosztja a kezdeményezést és a tudásbirtoklás terhét a tanulókkal (Hallgren, 2022). Ez a státusz- és hatalomátrendeződés különösen fontosá válik olyan pedagógiai környezetben, amely a részvételre, a párbeszédre és a felelősségvállalás megosztására épül.

Golden Dániel a megéletes dráma² fogalmát használja az olyan drámatípussal kapcsolatban, amelyben a résztvevők nem csupán eljátszanak egy történetet, hanem

belülről élik meg a fikciós helyzetet, annak etikai, érzelmi és társadalmi dimenzióival együtt (2022). A megéletes dráma kiemelt célja, hogy a résztvevőket olyan krízishelyzetekbe juttassa és döntési helyzetek elé állítsa, ahol a problémát a fikció világán belülről kell értelmezniük, és ahol a saját nézőpontjukból artikulált válaszok révén keletkezik új jelentés. A megéletes itt egyrészt a magas fokú bevonódást, az azonosulást és a jelenlét intenzitását jelöli, másrészt egy kettős tudat működését: a résztvevő egyszerre van benne a helyzetben, és képes reflektálni is arra – Bolton ezt a tudati és szerephelyzetet nevezi *metaxis*-nak (Davis, 2014).

Ebben az értelemben a tanári szerepbelépés nem pusztán egy a drámapedagógiai technikák sorában, hanem a megéletes dráma egyik kulcseljárása. Egyrészt a tanár szerepben tartja és szervezi a fikciót, segítve, hogy a résztvevők biztonságos, mégis érzelmileg és gondolatilag kihívó helyzetekben, „belülről” tapasztalják meg a felvetett prob-

magas fokú bevonódás, azonosulás és jelenlét

lémákat. Másrészt a tanár szerepben képes olyan kérdéseket, információkat és perspektívákat kínálni, amelyek a drámaesemény

tétjét, komplexitását növelik, és ezáltal támogatják a mélyebb, kritikai jelentésalkotást.

A tanári szerepbelépés demokratizáló potenciálját a Teacher in Role nemzetközi útmutatói is kiemelik: a tanár szerepben felfüggesztheti a tantermi hierarchia megszokott rendjét, és olyan helyzeteket teremthet, amelyekben a tanulók valódi döntési helyzetekben, megnövelt felelősséggel és státusszal cselekednek (Rathore, 2021). Ilyenkor a tanulók nem csupán „helyes válaszokat” keresnek a

² A brit szakirodalomban használt *Living Through Drama* magyartításaként.

tanár által ismert megoldásokra, hanem saját tudásuk, tapasztalataik és értékeik alapján alakítják a dráma világát. Ez a fajta részvétel rokonságot mutat azokkal a demokratikus iskolamodellekkel, amelyek a tanulókat partnerként, a közös döntéshozatal és felelősségvállalás alanyaiként tekintik, és amelyekben az iskola nem kizárólag a tudás átadásának terepe, hanem társadalmi gyakorlatok „próbaterme” is. A megéléses dráma – és benne a tanári szerepbélés – ilyen értelemben az „életközelibb” iskola felé tett lépésként értelmezhető: a tanulók olyan morális, társadalmi és személyes dilemmákkal találkoznak, amelyek a fikció világán keresztül de mégis saját élethelyzeteikre visszacsatolva jelennek meg (Koncser, 2020).

Mindezek ellenére a tanári szerepbélés gyakorlata – különösen a hazai köznevelési kontextusban – empirikus szempontból még mindig viszonylag kevésbé feltárt (Varga-Csikász, 2020). A drámapedagógiai szakirodalom egyrészt hangsúlyosan jeleníti meg a módszer elméleti indokoltságát és potenciálját, másrészt rendre felhívja a figyelmet a dokumentálás, a kutatási beágyazottság és a reflexív elemzés fontosságára. Ugyanakkor kevés olyan vizsgálat áll rendelkezésre, amely szisztematikusan gyűjt adatot arról, hogy a tanulók és a tanárok hogyan érzékelik a tanári szerepbélésben megjelenő „tényleges megélést”, a biztonságérzetet, a hatalmi viszonyok átrendeződését és az óra demokratikus jellegét. Jelen tanulmány ezt a hiányt igyekszik enyhíteni.

A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS MÓDSZERTANA

A tanári szerepbélés módszertani szempontból olyan összetett eljárás, amely egyszerre szervezi a drámaóra fikciós világát, és újrarendezzi a tanulási viszonyokat. Kaposi László hangsúlyozza, hogy miközben a tanulók hagyományos tantermi szerepe lényegileg átalakul, és „mintha” polgármesterek, falusi lakosok vagy harcosok lennének, addig a tanár alapvetően tanár marad: pedagógiai felelősséggel, tudatos tanulásszervező szándékkal vesz részt a folyamatban, még akkor is, ha a csoport felé szereplőként jelenik meg. A szerepbélés célja, hogy a tanulókat olyan megoldandó helyzetbe helyezze, ahol beszélniük, reagálniuk, dönteniük kell,

miközben a tanár félreáll annyira, hogy a tanulási tartalom a drámai kontextuson mint lencsén keresztül, közvetlenebb módon váljon hozzáférhe-

tővé, és a tanulásban érvényes normatív erőviszonyok is módosuljanak (Kaposi, 1994).

A tanítási dráma kontextusában a tanári szerepbélés egyszerre értelmezhető általános munkaformaként és kulcselemként. Az alkalmazott dráma hazai leírásai rámutatnak, hogy irodalom-, történelem- vagy idegennyelv-órákon a tanár szerepben történő megszólalása a tananyagot olyan problémaszituációba ágyazhatja, amelyben az értelmezés, az empátia és az etikai mérlegelés egyaránt aktivizálódik (Tölgysy, 2018). Irodalomórán a tanár például a regény mellékszereplőjeként kér segítséget az osztálytól egy döntés meghozatalához;

az „életközelibb” iskola felé
tett lépésként értelmezhető

történelemórán egy korabeli hivatalnokként vagy tanácsosként „egyeztet” a diákokkal egy rendelet következményeiről; idegen-nyelv-órán a fikciós szituáció szereplőjeként ösztönzi az idegen nyelv használatát. Ezekben az esetekben a szerepbelépés nem teljes, komplex tanítási drámafolyamatot szervez, hanem egy-egy tanórai szakasz munkaformájaként jelenik meg, mégis az adott óra dramaturgiai csomópontjává válhat.

Munkaformaként a tanári szerepbelépés különösen termékeny az egészcsoporthoz improvizációban és gyűléshelyzetekben. Ilyenkor a tanár többnyire magasabb státuszú figuraként (például polgármesterként, igazgatóként, törzsfőnökként) hívja össze a közösséget, és a csoport elé tár egy problémát, amely döntést kíván. *Kaposi Norah Morgan és Juliana Saxton Teaching Drama* című könyve alapján kilenc szereptípust ír le (1994), amelyek a státusz (magas–közepes–alacsony) és a csoporthoz való viszony (támogató, befolyásoló, ellenállást kiváltó) dimenzióiban helyezhetők

el: külső hatalom vagy megbízó, a csoporthoz való viszony (támogató, befolyásoló, ellenállást kiváltó)

szakértő, belső segítő vagy tanácsadó, „csoporthagként” jelen lévő társ-résztvevő, illetve a csoporthoz való viszony (támogató, befolyásoló, ellenállást kiváltó) hatalmi szereplő. A különböző szereptípusok más-más módon teszik lehetővé, hogy a csoport aktív kapcsolatba kerüljön a tanulási tartalommal, miközben a vita, az érvelés, a konszenzuskeresés vagy a konfrontáció szervezi az órai munkát – olyan kompetenciákat mozgósítva, amelyek a demokratikus iskola-kultúra gyakorlásához is kapcsolódnak.

Az egészcsoporthoz improvizáció vagy gyűlés mellett több olyan gyakran használt dramatikus munkaforma van, amelyben

kulcsszerepe van a tanári szerepfelvételnek. Ilyen a forró szék technikája is, amelyben a csoport egy szereplőt – sokszor éppen a tanárt – kérdez ki intenzíven, szerepen belül. A *Boal* nyomán kialakult fórumszínházi modellben a résztvevők először egy elnyomó-elnyomott viszonyt megjelenítő szituációt látnak nézőként, kívülről – majd belépésekkel próbálják átigazítani a történet folyását (2023). Ennek a formának a drámapedagógiai adaptációjában is gyakran fiktív szerepet vesz fel a tanár, hogy a csoport ezt a vele szemben lévő, egy diáktársuk által játszott szerepet instruálva szemléljék és értelmezzék a szituációt és az azon belüli kommunikációt.

A tanári szerepbelépés módszertani tudatossága szempontjából meghatározó, hogy a pedagógus képes legyen ezeket a státusz- és szereppozíciókat a dráma menetének, a tanulási céloknak és a csoport aktuális szükségleteinek megfelelően váltani. Amikor magas státuszú ellenfélként jelenik meg, a csoport ellenállásra, érvelésre kényszerül; amikor ala-

csonyabb státuszú csoporttagként lép be, teret ad a tanulói kezdeményezésnek és felelősségvállalásnak. A státusz rugalmas

kezelése ily módon nemcsak dramaturgiai eszköz, hanem a tanulóira bízott felelősség és döntési jogkör fokozatos kiterjesztésének is eszköze – ami visszacsatol a megéléses dráma és a demokratikus, életközeli iskola felé mutató pedagógiai törekvésekhez.

A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANA

A kutatás, módszertanát tekintve, alapvetően kvantitatív megközelítésű, kérdőíves

vizsgálatra épült, amelyet kiegészítő kvalitatív adatgyűjtés támogatott, a nemzetközi és hazai neveléstudományi kutatási gyakorlatban bevett kevert módszertan logikájának megfelelően (Király és mtsai., 2014). A résztvevő pedagógusok – akik a Károli Gáspár Református Egyetem szakirányú továbbképzésének jelenlegi vagy volt hallgatói – előzetesen kimondottan a tanári szerepbelépésre fókuszáló módszertani képzésben vettek részt, ahol drámaórák tervezésén és elemzésén keresztül ismerkedtek meg a Teacher in Role alkalmazásának elveivel; ez illeszkedik ahhoz a szemlélethez, amely a pedagógusok szakmai fej-

lődésében kiemeli a célzott módszertani képzés és a gyakorlatba ágyazott tanulás jelentőségét (Cohen,

Manion és Morrison, 2018). A képzést követően a tanárok saját szaktárgyi kontextusukban terveztek és valósítottak meg tanári szerepbelépést tartalmazó órákat diákjaikkal.

A kvantitatív adatgyűjtés 2025 során két hullámban történt, a nyári szünet előtt és után. Mindkét mérési ponton a különböző osztályokba járó tanulók standardizált kérdőívet töltöttek ki, amely a tanári szerepbelépéshez kapcsolódó élményeiket, bevonódásukat, biztonságérzetüket és a tanórai viszonyok megítélését vizsgálta. Az anonim online és papíralapú kérdőíveket összesen 122 tanuló töltötte ki. A zárt kérdések 6 fokú Likert-skálán mérték az óra élvezetességét, újdonságát, a tanári szerepbelépéshez kapcsolódó élményt, valamint a módszer más tantárgyakban való alkalmazásának támogatottságát. Fontos jelezni, hogy nem minden, a kutatás során megvalósított drámaóra után töltöttek ki diákok kérdőívet, például az óvodás korosztálynál a

pedagógusok szóban kértek visszajelzést a gyerekektől, amelynek tanulságait aztán a reflektív naplókban vagy a fókuszcsoporthoz interjújuk során közölték.

A pedagógusok az órák implementálásának folyamata alatt reflektív naplót vezettek, ami a reflektív tanítás nemzetközi koncepciójához kapcsolja a vizsgálatot (Zeichner és Liston, 2013). A második mérési hullám után a tanárok fókuszcsoporthoz beszélgetésben vettek részt, amely a kvalitatív pedagógiai kutatások egyik tipikus adatgyűjtési formája (Krueger és Casey, 2009). A naplók és a fókuszcsoporthoz anyagai a kvantitatív

eredmények értelmezését és mélyebb kontextualizálását szolgálták, a egyes módszertanú kutatásokra jellemző triangulá-

ciós logika szerint. Emellett elemeztük azokat a drámaórákat is, amelyeket a pedagógusok alkalmaztak, így képet kaphattunk a tanári szerepbelépés alkalmazásának tervezett módjairól és céljairól is.

MIT, HOL ÉS MIKOR ALKALMAZTAK A KUTATÁS SORÁN A PEDAGÓGUSOK?

A kutatás során elemzett tíz vizsgált óraterv korpusza jól mutatja, hogy a tanári szerepbelépés használata nem egy szűk pedagógiai rést tölt be, hanem különböző korosztályoknál, eltérő tananyagokhoz kapcsolódóan és sokféle nevelési-oktatási cél érdekében jelenik meg. A tervek alapján a tanári szerepbelépés a teljes korosztályi íven jelen van.

Óvodás csoportoknál a pedagógus elsődleges célja, hogy a kicsik számára érzelmileg befogadható, játékos, ugyanakkor tétet hordozó helyzeteket teremtsen. A tanár

hol mesefiguraként (Egérke, Manócska, Lenka, Palkó), hol mítikus szereplőként (törzsfőnök, a csillagokat rejtő zsákot vivő kislány) lép be a fikcióba, és ezzel hidat képez a mese és a gyerekek saját élményvilága között.

Kisiskolás és felső tagozatos csoportokban jelennek meg azok a tervek, amelyek a kortárs gyerekvilágból vett problémákat dolgoznak fel (online zaklatás, csoporthoz tartozás, „beavatás”), illetve közösségi döntési helyzeteket modelleznek (indián törzsi tanácskozás, értéklicit és „bunkiközösség”). Itt a tanár gyakran testvér, csoportvezető vagy törzsfőnök szerepében működik, és a gyerekeket felelős, gondolkodó résztvevőként szólítja meg. Középis-

kolás csoportoknál a tanári szerepbelépés elsősorban az irodalomtanításhoz és a morális-politikai kérdések reflexiójához kapcsolódik. Ebben a korosztályban klasszikus és kortárs művek – például Shakespeare *Rómeó és Júlia*-ja, Arany János *Toldija*, illetve Janne Teller *Semmi* című regénye – jelennek meg, a tanár pedig király, bíró, igazgató, szülő, pszichológus, osztályfőnök vagy karizmatikus csoportvezető szerepében lép a térbe. A középisiskolás korosztály számára így válnak átélhetővé a hatalommal, felelősséggel, igazságossággal és konformitással kapcsolatos dilemmák. Összességében a korosztályi ív azt mutatja, hogy a tanári szerepbelépés nem életkorhoz kötött speciális technika, hanem olyan eljárás, amely minden szinten képes a tanulókat erősebben bevonni a tanulási helyzetbe – természetesen eltérő komplexitású fikciós és reflexiós szinten.

A feldolgozott anyagok jellege szintén sokszínű, és jól látszik, hogy a tanári

szerepbelépés mindig valamilyen konkrét tartalomhoz kapcsolódik. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben elsősorban mesék, képeskönyvek, televíziós figurák világa jelenik meg. A *Mazsola és Tádé* esetében egy sokak számára ismerős bábfilmsorozat világa adja a keretet, benne a hibázó, majd büntudattal küzdő Mazsolával; a *Lenka* című képeskönyv a kirekesztést és barátságot tematizálja a gyerekek számára érthető, vizuálisan is erős formában. Ezekben a tervekben a tanár mesefiguraként lép be, és a gyerekek jól ismert történeteikhez kapcsolódva teszik megélhetővé a büntudat, megbocsátás, kirekesztés, elfogadás érzelmi dinamikáit. Más tervek mítoszokra, népmesékre, kulturális narratívákra épülnek.

kommentek, fenyegető üzenetek, nézői pozíciók

A kortárs gyerekirodalom és ifjúsági irodalom is hangsúlyosan jelen van. A *Semmi* feldolgozására épülő foglalkozás a

beavatás, csoportnyomás és értékesztés témáit járja körül, míg az online zaklatásról szóló osztályfőnöki óra kortárs gyerekvilágból vett, sokak számára ismerős helyzetekre épül: mémek, kommentek, fenyegető üzenetek, nézői pozíciók. A tanár itt a gyerekek saját létélményéhez nagyon közel álló témákat dolgoz fel.

A klasszikus magyar és világirodalmi művek – pl. a *Toldi*, illetve a *Rómeó és Júlia* – olyan irodalmi anyagok, amelyekben a tanári szerepbelépés a történeti-kulturális távolságot is áthidalja. A tanár királyként, hercegként, szülőként, igazgatóként lép be, és a tanulókat meghívja arra, hogy a kánon szövegeit saját morális és társadalmi tapasztalataik felől értelmezzék. A tanári szerepbelépés ilyen értelemben adapterként működik: különböző műfajú és státuszú szövegeket

(mesék, mítoszok, kortárs regények, klasszikus epika és dráma) kapcsol a tanulók tapasztalatvilágához – nem pusztán kognitív, hanem megéléses szinten.

A példák alapján jól körvonalazható három nagyobb pedagógiai célkör. Az első az érzelmi-empatikus nevelés és morális tapasztalatszerzés megsegítése. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben – de részben a felsőbb évfolyamokon is – a tanári szerepbelépés elsődleges célja, hogy érzelmileg intenzív, azonosulást kínáló helyzeteket hozzon létre. A tanár gyakran alacsony státuszú, sérülékeny szerepbe lép, és magára veszi a kirekesztés, szegény, aggodalom, félelem, bűntudat érzéseit. Feltételezhető pedagógiai cél, hogy a gyerekek találkozzanak ezekkel az érzésekkel, de mégis védett, „mintha” keretben; és gondolkodhassanak azok hatásáról, korrigálásának lehetőségeiről. Ugyanehhez a célkörhöz kapcsolódnak a cyberbullying- és beavatás-témájú foglalkozások: a tanár testvérként vagy csoporttagként lép be, és a diákokat arra hívja, hogy morális tanácsot adjanak egy bajba jutott vagy kiszolgáltatott szereplőnek.

A második célkör a felelősség, döntés és értékvalasztás dramatikus vizsgálata. A felső tagozatos és középiskolai tervekben a tanár gyakran magas státuszú döntéshozó – király, herceg, törzsfőnök, igazgató, szülő, csoportvezető. Ezekben a foglalkozásokban a szerepbelépés célja, hogy dramatikus formában tegye átélhetővé a felelősséggel járó döntéseket: kinek adok igazat, kit büntetek, kit védek, mit áldozok fel miért; hogyan feszül egymásnak törvény és irgalom, közösség és egyén, lojalitás és igazságérzet. A tanár – szerepben – sokszor a döntés súlyát láthatóvá tevő

eszköz: kérdéseivel, hezitálásával, belső monológjaival, vagy épp a döntés kimondásával teszi kézzelfoghatóvá egy történet értelmezésének lehetséges rétegeit.

A harmadik célkör a demokratikus részvétel, vitakultúra és a tanár–diák viszony átrendezése. Számos óratervben a tanári szerepbelépés kifejezetten a demokratikus tanulási helyzetek megteremtését szolgálja. A gyűlés, tanácskozás, tárgyalás, tantestületi értekezlet formái mind arra építenek, hogy a szerepben lévő tanár kezdeményezi ugyan a folyamatot, de nem egyedül hozza meg a döntést; a diákok szerepben érvelnek, javaslatokat fogalmaznak meg, szavaznak, vitatkoznak; és a megszokott tantermi hierarchia bizonyos értelemben felfüggesztődik. A tanár – akár bíró, király, igazgató, törzsfőnök szerepében – továbbra is magas státuszú pozícióban van, de a folyamat alakítását a résztvevőkre bízta.

Ezekben a helyzetekben a pedagógus feltételezhető célja, hogy a tanulók megtapasztalják a közös döntéshozatal felelősségét,

**megtapasztalják a közös
döntéshozatal felelősségét**

gyakorolják az érvelést, meghallgatást, konszenzuskeresést, és átéljék, milyen az, amikor a tanár – még ha szerepben is – megosztja velük a hatalmat, és teret ad a saját nézőpontjaiknak. Ez a célkör szorosan kapcsolódik ahhoz a tágabb törekvéshez, hogy az iskola életközeli és demokratikusabbá váljon: a tanári szerepbelépés – különösen, amikor a tanár tudatosan váltogat magas és alacsony státuszú szerepek között – modellálja, hogyan lehet a tanári tekintélyt rugalmasabban, partnerségre építve gyakorolni.

Összességében a vizsgált drámaóratervek azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépés a

gyakorlatban egyszerre három irányba dolgozik: érzelmi-empatikus tapasztalatokat kínál, dramatizálja a felelősséggel járó döntéseket és értékválasztásokat, és a tanár-diák viszonyt a demokratikusabb, megosztott felelősségű együttműködés felé mozdítja. A különböző korosztályokhoz és tananyagokhoz illeszkedve más-más súlyponttal jelenik meg a három cél, de minden esetben közös, hogy a pedagógus a szerepbelépés révén a tanulást nem pusztán tartalmak közvetítésének, hanem közösen megélt, reflektált tapasztalásnak tekinti.

MILYENNEK LÁTJÁK A DIÁKOK A TANÁRI SZEREPBELÉPÉST?

Míg az óratervek széles korosztályi spektrum számára készültek, az anonim kérdőívet 8 különböző csoportból összesen 122 tizenhárom és tizenhét éves kor közötti diák töltötte ki. Összesen hét pontból álló anonim kérdőív hatfokú Likert-skálán kért visszajelzést a diákoktól. Arra kértünk tőlük választ, hogy mennyire tartották élvezetesnek az órát; az mennyire különbözött a tanár más órától; maga a szerepbelépés mennyire tette izgalmassá az órát; és hogy ajánlanák-e más tanárnak ezt a módszert. A skálás válaszokat minden ponton kiegészíthették a diákok szöveges magyarázatokkal. A kvantifikálható adatokat statisztikai elemzés keretében értelmeztük, a szöveges válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá.

A MÓDSZER ELFOGADOTTSÁGA ÉS TERJESZTHETŐSÉGE

Az óra élvezetességének megítélése kifejezetten pozitív képet mutat: a „Mennyire tartottad élvezetesnek ezt az órát?” tétel átlaga 4,68 (SD = 1,15) volt a hatfokú skálán. A válaszadók 57,4%-a az 5–6-os kategóriát jelölte, tehát a tanulók több mint fele nagyon élvezetesnek élte meg az órát. A „Mennyire volt más ez az óra szerinted, mint amit a tanárod máskor tart?” kérdésre adott választások átlaga 4,40 (SD = 1,31); itt a tanulók mintegy fele (50,8%) jelölte az 5–6-os értéket, vagyis többségük erősen eltérőnek érzekelte az órát a megszokott tanári gyakorlatokhoz képest.

A tanári szerepbelépéshez közvetlenül kapcsolódó tétel – „Az óra egyik pontján egy szerepet kezdett játszani a tanárod, ez számodra mennyire tette izgalmassá az órát?” – szintén magas átlagot mutat (M = 4,72; SD = 1,10). A válaszadók 55,7%-a választotta itt is az 5–6-os értéket, ami arra utal, hogy a tanári szerepbelépést a többség kifejezetten az óra „izgalmasságához” hozzájáruló elemként élte meg.

Az „Ajánlanád-e más tanároknak, hogy más tárgyak esetében is kísérletezzenek ilyen szerepbelépéssel?” kérdés válaszáértékeinek átlaga 4,62 (SD = 1,40) volt. A tanulók 62,8%-a adott 5 vagy 6 pontot, vagyis közel kétharmaduk kifejezetten támogatja a módszer más szaktárgyakban való megjelenését is. A válaszok mögött álló attitűdöt a kódolt nyitott kérdések („más tárgyak” változó) is megerősítik: a tanulók 77%-a (94 fő) pozitív kategóriába („pozi/pozitív”) került, 13,9% (17 fő) egyértelműen elutasító („negatív”), 1,6% (2 fő) köztes, ambivalens

véleményt fejezett ki, 9 tanuló nem adott érdemi választ.

Ez azt jelenti, hogy a mintában erős az a többség, amely nem csupán elfogadja, hanem aktívan támogatja azt az elképzelést, hogy a tanári szerepbelépés ne maradjon „különleges drámaóra-esemény”, hanem más tantárgyak gyakorlatába is beépüljön. A kisebbségi elutasítás ugyanakkor jelzi, hogy a módszer bevezetése nem minden tanuló számára komfortos – részben ez érhető tetten a negatív kódokban (pl. „kínos”, „nem érti”), amelyek az erősen megéléses, improvizatív helyzetekkel szembeni ellenállásra, bizonytalanságra utalnak; illetve több tanuló jelezte vissza azt is, hogy szerinte nem minden tanár képes ilyen módszer alkalmazására az óráján.

ÖSSZEFÜGGÉSEK: MIHEZ KAPCSOLÓDIK AZ ÉLMÉNY ÉS AZ AJÁNLÁS?

A négy fő skála közötti korrelációk azt mutatják, hogy az óra élvezetessége szorosan összefügg azzal, mennyire élte meg a tanuló a tanári szerepbelépést izgalmasnak. Az „élvezetes óra” és a „szerep izgalmassága” mutatók közötti korreláció $r = 0,63$, ami erős, pozitív kapcsolatnak tekinthető: minél inkább izgalmasnak élték meg a tanár szerepét, annál magasabbra értékelték az óra egészét. Az élvezetesség és a más tantárgyakra való ajánlás kapcsolata közepes erősségű ($r = 0,42$): akik jobban élvezték az órát, nagyobb arányban ajánlanák is a módszert.

Ezzel szemben az „Ez az óra mennyire volt más, mint a tanár máskor tartott órái?” tétel csak gyenge korrelációt mutat mind az élvezettel ($r = 0,16$), mind az izgalmassággal

($r = 0,15$), mind az ajánlással ($r = 0,09$). Ez arra utal, hogy az újdonság mint olyan önmagában kevésbé magyarázza a tanulók pozitív élményeit és a módszer támogatottságát: nem pusztán az számít, hogy az óra formailag eltér-e a megszokottól, hanem az, hogy a tanári szerepbelépés mennyire válik valóban motiváló, érzelmileg bevonó elemmé.

NYITOTT VÁLASZOK KÓDOLÁSA: KULCSÉLMÉNYEK ÉS AMBIVALENCIÁK

A nyitott kérdések rövid válaszaihoz kapcsolódó kódolás szintén erősen pozitív képet rajzol. A kulcsszavak között gyakran megjelenik az „újdonság” (28 eset), az „izgalmas/élvezetes” (összesen 23 eset), a „vicces” (13 eset), a „játék” (16 eset) és a „hasznos” (16 eset) kód. Ezek arra utalnak, hogy a tanulók egy része egyszerre érzekelte az órát újszerűnek, játékosnak és tanulás szempontjából eredményesnek. A „tanár” kód 30 esetben jelenik meg, ami azt jelzi, hogy sok reflektív megjegyzés kifejezetten a tanár szerepvállalásához, attitűdjéhez, viszonyváltásához kötötte az élményt – összhangban azzal az elméleti várakozással, hogy a tanári szerepbelépés a tanári hierarchia átrendezésének egyik kulcsa lehet.

Negatív jelölések jóval ritkábban fordulnak elő (pl. „kínos”, „nem érti”, „negatív” a játék, illetve a tanár kódok mellett), de jelzésértékűek: ezek tipikusan azokra a helyzetekre mutatnak rá, amikor a tanuló nem érzi magát biztonságban a megéléses, szerepjátékos helyzetben, vagy nem tudja egyértelműen elhelyezni a tanárt a megszokott szerepelvárásokhoz képest. Ezek a válaszok fontosak a módszertani finomhangolás

szempontjából, különösen, ha a szerepbélépés más szaktárgyakban, eltérő tanulói csoportokkal jelenik meg.

ÖSSZEGZÉS A KÉRDŐÍVES EREDMÉNYEKRŐL

A kérdőíves adatok összességükben azt mutatják, hogy a tanári szerepbélépést tartalmazó órák a tanulók többsége számára élvezetesekek, izgalmasak, és a megszokottól eltérő, de nem pusztán formailag újító élményt jelentenek. Kiemelhető, hogy a módszer megelégséssel jelleget – vagyis a tanári szerep által létrehozott dramatikus helyzet belülről való átélését – a tanulók élményszintjén is érzékelhetően megerősítik az adatok: minél inkább izgalmasnak, bevonónak élik meg a tanári szerepet, annál pozitívabban értékelik az órát, és annál inkább támogatják a módszer más tárgyakra való kiterjesztését. Ugyanakkor a kisebbségi ellenállás és az ambivalens vélemények rámutatnak arra is, hogy a tanári szerepbélépés iskolai bevezetése érzékeny tervezést, fokozatosságot és a tanulói biztonságérzet tudatos védelmét igényli – ez az elem a további kvalitatív (naplók, fókuszcsoporthoz) elemzésben árnálható tovább.

TANÁRI SZEREPELBÉPÉS – A PEDAGÓGUSOK NÉZŐPONTJÁBÓL

A fiktív szerepek pedagógiai alkalmazásáról két módon gyűjtöttünk adatot a kutatás során az azt alkalmazó pedagógusoktól. Egyrészt az órák implementálását követően reflektív naplót írtak, másrészt egy fókuszcsoporthozos beszélgetés során – egymással is

párbeszédbe lépve – osztották meg tapasztalataikra épülő általános megfigyeléseiket. Fontos megjegyezni, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok drámatanári tapasztalata igen eltérő volt: míg egy részük továbbképzés keretében még most ismerkedett ezzel a formával, addig voltak olyanok is, akiknek sokéves tapasztalat áll a hátuk mögött.

A reflektív naplók tartalomelemzése azt mutatja, hogy a tanári szerepbélépés egy szerre működik erős támogató keretként a pedagógusok számára, és jelent komoly szakmai-érzelmi kihívást. A naplóformátum (három visszatérő kérdéssel a diákok működéséről, a tanári élményről és a jövőbeli módosításokról) kifejezetten a módszerre irányuló önreflexiót hívja elő, így jól követhető, hogy a tanárok hogyan értelmezik saját szerepüket, eszközeiket és dilemmáikat a tanári szerepbélépés alkalmazása közben.

MIBEN SEGÍT A TANÁRI SZEREPELBÉPÉS?

A naplók visszatérő motívuma, hogy a szerepbélépés a tanulói bevonódást nagyon gyorsan és magas szinten képes megteremteni. Az egyik tapasztalt drámatanár beszámolója szerint a diákok „gyorsan és tulajdonképpen erőfeszítés nélkül” léptek be a fikcióba, amit az előzetes ráhangolódás, a drámás kontextus, az önkéntesség és az ismerős világ (saját iskola, saját tanárok analógiái) együttesen segített. Egy másik leírásában ugyanez rajzolódik ki: az általa vezetett foglalkozásokban a tanári szerep katalizálja a történet alakulását, a gyerekek pedig szívesen vállalnak magas státuszú, felelősségteljes szerepeket az általa kezdeményezett fiktív helyzetekben.

A szerepbélés a tanárok számára új fejtárgy és csoportszervezési lehetőségeket is nyit. Többen hangsúlyozták, hogy „szerepből fejtelmezni” más minőség: a szigorú igazgatónő vagy csoportvezető pozíciója teszi lehetővé például, hogy a „renitens kollégát” (a játékban tanárt játszó diákot) akár kirúgással fenyegetve hívják vissza a közös normákhoz – és sok esetben maga a csoport is elkezd szabályozni a rendbontókat, tehermentesítve ezzel a tanárt. Ez összhangban van azzal az elméleti várakozással, hogy a tanári szerepbélés a tanár-diák hierarchia átrendezésén keresztül a csoport felelősségét is növeli, nem csupán a tanár hatékonyságát.

A naplók egyben azt is mutatják, hogy a tanári szerepbélés a pedagógus önismereti és szakmai fejlődésének te-
repe. A tanárok tudatosan figyelik, milyen szerepek (magas/acsony státusz, tekintélyelvű vagy „negédes” vezető, segítséget kérő köztes pozíció, újonnan érkező gyerekek) működnek az adott csoportnál, és utólag részletesen elemzik, miért érezték idegennek vagy működőképesnek ezeket a szerepeket önmagukhoz képest. A naplók terjedelme és önkritikussága arra utal, hogy a tanári szerepbélés bevezetése önmagában erősíti a reflexív tanári habitust.

MILYEN NEHÉZSÉGEKET LÁTNAK A TANÁROK?

A leggyakrabban említett kihívás az energia- és fókuszkezelés: a szerepbéléssel létrehozott erős játék- és megéléses helyzetek könnyen túlsúsznak a tervezett időkereten és fókuszon. Az egyik pedagógus arról számol

be, hogy a lelkes részvétel miatt „elhúzó-
dott” a játék, illetve negyvenöt perc után látványosan lankadt a figyelem, és egy ponton „inkább a játékkedv, a bolondozás vitte a drámát, mint a gondolat”. Hasonló tapasztalat jelenik meg egy másik naplóiban is: az óra elsődleges fókusz a időnként háttérbe szorul a szerepek élvezetéhez képest, és a tanár utólag azon töpreng, mikor és hogyan kellett volna előbb megállítani, áthangolni az órát.

Külön tematikus egységként rajzolódik ki az ellenálló, lázadó tanulók és szélsőséges szerepformák kezelése. Az egyik reflektív napló beszámol arról, hogy két tanuló következetesen a határok feszegetését, a tekintély szétbeszélését, a fókusz szétzilálását vá-

lasztja, miközben egyikük valós, kiszolgáltatott élet-helyzete a tanár szemében különösen sérülékennyé teszi őt. A tanár többször felveti kétségeit: milyen ponton lépjen ki a szerep-

ből, meddig „oldja meg szerepből” a helyzetet, és hol kellene a forma megállításával, keretváltással reagálnia. Ezek a dilemmák azt mutatják, hogy a tanári szerepbélés élesen ráirányítja a figyelmet a dráma és a valós érzelmi folyamatok határára, és kiszolgáltatottabbá teszi a pedagógust, ha nincsenek előre kidolgozott B tervei.

Visszatérő nehézség a tekintélyszerep hatékonyságának megkérdőjeleződése. Több naplóban is megjelenik, hogy a tanár által felvett szerep, a klasszikus „szigorú igazgatónő” figura nem hat minden tanulóra: nemcsak elfogadják a konfrontációt, hanem élvezettel feszülnek neki, mintha „elszabadulna” az autoritás kipróbálásának, kinevetésének lehetősége. Az egyik adatközlő

kiszolgáltatottabbá teszi a pedagógust, ha nincsenek előre kidolgozott B tervei

megfigyelése szerint ez akár generációs tapasztalat is lehet: „már nem hat a hagyományos tekintélyelvű igazgató erre a generációra”, miközben egyes tanulók az igazgatót „ijesztőnek” érzékelik, és mintha ebben a félelemben „kísérleteznék ki” saját ellenállásukat. A tanári szerepbelépés tehát egyszerre erősíti és relativizálja a tanár tekintélyét, ami komoly önreflexiós munkát kíván, illetve a diákoknak biztonságos keretet kínál a saját hatalomhoz való viszonyuk tesztelésére.

A naplók arra is rámutatnak, hogy a tanárnak folyamatosan egyensúlyoznia kell a „megélés” és a fókusz között. Több beszámolóban olvasható, hogy a gyerekek annyira belefeledkeznek a karakterbe, hogy közben leválnak a tanár által fontosnak vélt fokról: már nem az a kérdés, hogy mi a felelős döntés, hanem az, hogyan lehet jól ellenállni vagy hatalmat gyakorolni. A pedagógus ennek kezelésére külön stratégiákat keres (improvizációs szabályok újrafogalmazása, fókusz explicitté tétele, történetív megállítása tetőponton), de a nehézség állandóan jelen van.

Végül: erősen kirajzolódik a csoportok közötti különbségek jelentősége. Ugyanaz a foglalkozásterv

egy, magát az első pillanattól közösségként definiáló csoportnál „magától halad”, szinte minden szerep működik, a viták tartalmasak, a tanári beavatkozás minimális.

Ugyanez a struktúra ugyanabban az iskolában egy másik csoportnál sokkal több feszültséget, ellenállást, szétesést hoz, ahol egy háromfős „lázádo mag” erősen meghatározza a csoportdinamikát. A tanár kifejezetten azon gondolkodik, hogyan lehetne olyan szerepbelépéseket tervezni, amelyek „kizökkentik” a diákokat a csoporton belül

már rögzült szerepeikből – vagyis a tanári szerepbelépés tervezése során a csoport „előélete” és struktúrája kulcsfontosságú szempontként jelenik meg.

A FÓKUSZCSOPORT

A pedagógus-nézőpontot gazdagítja egy fókuszcsoportos, félig strukturált interjú tapasztalata, amely részben megerősíti, másrészt ki is egészíti a reflektív naplókban leírtakat. Míg ezek konkrét órai élményekre reflektáltak, addig a beszélgetés némi távolságból, és általánosabban tekintett a tanári szerepbelépésre, olyan pedagógiai gyakorlatként írva le azt, amely egyszerre érinti a tanári identitást, a tanulói bevonódás módjait, valamint az osztálytermi hatalmi és kommunikációs struktúrákat. A résztvevők tapasztalatai alapján a szerepbelépés nem pusztán módszertani eszköz, hanem olyan komplex helyzet, amely kognitív, affektív és

etikai dimenziók együttes kezelését igényli.

A megszólalások egyik visszatérő motívuma a kiszámíthatatlanság élménye. Több peda-

gógus hangsúlyozza, hogy a tanári szerepbelépés megbontja a hagyományos tanórai rendet: az óra menete nem írható elő teljes mértékben, a tanár nem tudja pontosan kontrollálni sem a tanulói reakciókat, sem a dramatikus folyamat irányát. Ez a bizonytalanság egyesek számára felszabadító, mások számára kifejezetten feszültségkeltő tapasztalatként jelenik meg. A kontroll részleges elvesztése ugyanakkor nem kudarcaként, hanem a módszer inherens sajátosságaként

megbontja a hagyományos tanórai rendet

értelmeződik, amely újfajta tanári döntéseket és folyamatos reflexiót tesz szükségessé.

Különösen hangsúlyosan jelenik meg a többféle speciális tanulói igény mellett neurodivergens tanulókat is magába foglaló csoportokkal kapcsolatos tapasztalat. Az autizmus spektrumon lévő tanulók esetében a szerepbelépés értelmezése és elfogadása nem magától értetődő: a „mintha” állapot, a szerep és a valós személy közötti váltás nehézséget okozhat. A beszélgetésben megfogalmazott tapasztalatok szerint ezekben az esetekben kulcsfontosságúvá válik a szerepváltás explicit jelölése, a szabályok előzetes és egyértelmű tisztázása, valamint a fokozatosság. Ugyanakkor a tanár szerepbelépését nem utasítják el a diákok ezekben a csoportokban sem; és azt a pedagógus inkább olyan fejlesztési lehetőségnek látja amely segíthet a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás, a rugalmasság és a szociális értelmezés gyakorlásában.

A státusz és a határátlépés kérdése szintén központi elemként rajzolódik

ki. Több pedagógus számol be arról, hogy a szerepbelépés során olyan megszólalások és viselkedések jelennek meg a tanulók részéről, amelyek a hagyományos tanár-diák viszonyban nem lennének elfogadhatók. Ezek a helyzetek a résztvevők értelmezésében a módszer tanulási potenciáljához tartoznak: a határok megtapasztalása és közös újratárgyalása a tanulási folyamat része.

A beszélgetésben erős konszenzus mutatkozik abban, hogy a tanári szerepbelépés jelentősen növeli a tanulói bevonódást és elősegíti az empátia kialakulását. Több konkrét példa utal arra, hogy a szerepen belüli megszólalás lehetősége kimondhatóvá tesz olyan tapasztalatokat – például

kirekesztést vagy bullyingot –, amelyek hagyományos, diskurzív formában nehezen hozzáférhetők. A szerep által létrejövő érzelmi biztonság és távolság együttesen teszi lehetővé, hogy a tanulók reflektáljanak saját viselkedésükre, sőt egyes esetekben annak következményeire is. Az érzelmi bevonódás így nem a kognitív tanulás ellenpontjaként, hanem annak feltételeként jelenik meg.

A tanári tanulás kérdése a beszélgetés metaszintjén is megfogalmazódik. A résztvevők hangsúlyozzák, hogy a szerepbelépés használata nem válik automatikusan rutin-szerűvé: a pedagógusnak és a csoportnak egyaránt tanulnia kell ezt a munkaformát. A sikeresség erősen függ a korábbi tapasztalatoktól, a csoportdinamikától és attól, hogy a tanár mennyire érzi magát hitelesnek a szerepben. Többen kiemelik, hogy a módszer nem erőltethető: vannak pedagógusok, akik idegenkednek tőle, és ez legitim álláspontként jelenik meg a diskurzusban.

akik idegenkednek tőle

A tanárképzés és a továbbképzés kontextusában a szerepbelépés elsősorban saját élményen keresztül tanítható gyakorlatként rajzolódik ki. A résztvevők szerint az absztrakt leírásoknál fontosabbak a konkrét példák, bemutatások és alacsony kockázatú belépési lehetőségek. A szerepbelépés a pedagógusok számára akkor válik vonzóvá, ha nem „színészkedésként”, hanem rugalmas, akár improvizatív eszközként jelenik meg, amely alkalmas a tanulási motiváció növelésére és a tanórai dinamika megváltoztatására.

Összességében a pedagógusok reflexiói alapján a tanári szerepbelépés a pedagógusok számára egyszerre kínál nagy hatású, a tanulók bevonódását és morális

gondolkodását támogató eszközt, és vet fel olyan kérdéseket, amelyek a tanári identitás, a tekintély, a hatalomgyakorlás és a tanulói biztonság újragondolását kívánják. A módszer segít pontosabban látni a csoportdinamikát és a diákok tekintélyhez való viszonyát, ugyanakkor érzékennyé teszi az órát a fókuszvesztésre, a túlzó lázadásra, a sérülékeny gyerekekre és a tanár saját határainak kérdésére. A naplók külön értéke, hogy megmutatják: a tanári szerepbelépés sikeres alkalmazása nemcsak óraterv, hanem finoman hangolt szerep-, státusz- és csoportstratégia kérdése is. A vizsgált adatok alapján a tanári szerepbelépés olyan pedagógiai gyakorlatként értelmezhető, amely a tanulási folyamatot érzelmi, társas és értelmezési szinten egyaránt elmélyíti, ugyanakkor magas fokú reflexivitást és kontextusérzékenységet igényel a pedagógus részéről. A módszer ereje éppen abban rejlik, hogy nem kínál előre rögzített kimeneteket, hanem tanár és diák számára egyaránt nyitott tanulási helyzetet hoz létre.

KONKLÚZIÓ

Összegzésként elmondható, hogy a tanári szerepbelépés – a fiktív szerep alkalmazása – nem csodaszer a bevezetőben vázolt, komplex oktatási problémákra, de a vizsgált adatok alapján jól láthatóan képes néhány kulcsterületen érdemi elmozdulást hozni. A kutatás egyik fő tanulsága, hogy a tanulói bevonódás és élmény szintjén markánsan pozitív hatás mutatkozik: a tanulók többsége kifejezetten élvezetesnek, izgalmasnak írja le a tanári szerepbelépést tartalmazó órákat, és támogatja a módszer más tantárgyakban való megjelenését is. A korrelációs elemzések azt mutatják,

hogy nem pusztán az „újdonság” hatása érvényesül, hanem a tanári szerepbelépés által létrehozott dramatikus helyzet átéltsége, amely alapvetően járul hozzá az óra egészének pozitív megítéléséhez. Ez a tapasztalat közvetlenül reflektál a nemzetközi és hazai kutatások által jelzett problémára, miszerint a tanulók számára az iskolai tanulás gyakran unalmas, elvont és életidegen: a fiktív szerepben zajló tanári-tanulói interakciók láthatóan képesek az iskolai tanulást érzelmileg is jelentéstelibbé tenni.

A tanári szerepbelépés ugyanakkor nemcsak a motiváció szintjén hoz elmozdulást, hanem a tantermi hatalmi viszonyok és a tanulói részvétel minősége tekintetében is. Az óratervek és a pedagógus-reflexiók egyértelműen arra utalnak, hogy a szerepbelépésben a tanár kilép a mindent tudó, kívülről irányító pozícióból, és olyan fikciós helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók kapnak döntési jogköröket, vállalnak felelősséget, illetve gyakorolják a vitát, a mérlegelést, a közös állásfoglalást. A gyűléshelyzetek, tanácskozások, tárgyalások, beavatási játékok mind olyan struktúrák, amelyekben a tanári szerep nem megszűnteti, hanem újrendezi a tekintélyt: a tanár státusza rugalmasan változik, a tanulók pedig valódi tételt bíró helyzetekben próbálhatják ki a részvétel és felelősség vállalását. A tanári szerepbelépés tehát részben választ ad arra a problémára, hogy a hagyományos, frontális modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás és a demokratikus iskolakultúra alakulását: a fikciós keretben a tanulók valóban gyakorolhatják a részvételt, nem csupán beszélnek róla.

A pedagógusok naplói és a fókuszcsoportos beszélgetés ugyanakkor árnyalják ezt a képet: a tanári szerepbelépés bevezetése a tanárok számára egyszerre jelent erőforrást

és komoly kihívást. A visszajelzések szerint a módszer új fegyverkezési és csoportszervezési lehetőségeket nyit – a szerepből történő fegyverkezés, a csoport felelősségének erősödése, a gyors bevonódás mind visszatérő motívum –, ugyanakkor a tanárok erős kiszámíthatatlanság-élményről, megnövekedett energiaigényről és fokozott önreflexiós kényszerről számolnak be. A kontroll részleges elvesztése, a státusz- és határátlépések kezelése, a sérülékeny vagy neurodivergens tanulók jelenléte mind olyan tényezők, amelyek magas szintű módszertani tudatosságot és kontextusérzékenységet kívánnak. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanári szerepbélés nem húzható rá bármely tanári személyiségre és csoporthelyzetre egyszerű technikai fogásként; alkalmazása a tanári identitás és hatalomgyakorlás tudatos újr gondolását feltételezi.

A bevezetőben felvázolt problémák közül különösen fontos a tanári túlterheltség és kockázata. A vizsgálat nem támasztja alá azt az illúziót, hogy a tanári szerepbélés önmagában csökkentené a

terhelést – sőt, a tervezés, az órán belüli improvizatív jelenlét és az utólagos reflexió idő- és energiaigényesebb, mint a hagyományos

frontális megoldások. Ugyanakkor a pedagógusok beszámolóiból kirajzolódik, hogy a módszer olyan szakmai örömforrásokat, kreativitási tereket és valódi pedagógiai munkát kínál, amelyek ellensúlyozhatják a pusztán adminisztratív és rendfenntartó szerepek frusztrációját. A tanár itt nem csupán „órát tart”, hanem alkot, kísérletezik, együtt gondolkodik a csoporttal – ez pedig a szakmai identitás megerősítő élményeként is olvasható.

A kutatás korlátai – a viszonylag kis, 122 fős tanulói minta, a drámapedagógia iránt eleve nyitott, továbbképzésben részt vevő tanári kör, a kontrollcsoport hiánya és a főként önbevalláson alapuló adatok – óvatosságra intenek a következtetések általánosíthatóságát illetően. Szükség lenne olyan longitudinális vizsgálatokra, amelyek különböző iskolatípusokban, eltérő szaktárgyi kontextusokban és szélesebb tanulói körben követik nyomon a tanári szerepbélés határait, és amelyek a tanulói beszámolók mellett megfigyeléses és teljesítményadatokkal is dolgoznak. Ugyanakkor a jelen vizsgálat – a kérdőíves adatok, a tanári naplók és a fókuszcsoportos interjúk triangulációja révén – megalapozottan állítja, hogy a tanári szerepbélés képes olyan tanulási helyzeteket létrehozni, amelyekben a tanulók bevonódása, morális gondolkodása és részvételi kompetenciái egyaránt erősödnek.

Összességében a fiktív szerep alkalmazása – különösen a tanári szerepbélés – olyan pedagógiai gyakorlatként rajzolódik ki, amely a bevezetőben leírt problémákra – diákok demotiváltsága, elidegenedése, pedagógusok kiégése – nem rendszerszintű, de

tapasztalatilag megalapozott, alulról jövő válaszokat kínál. Nem szünteti meg a tantervi túlterheltséget, nem szabadít fel a mérési-értékelési rendszer feszültségei alól, és nem oldja meg a tanári pálya strukturális nehézségeit, de képes újrendezni a tantermi interakciókat: a tanulás megélésesebbé válik, a tanulói hang erőbben hallatszik, a tanár-diák viszony rugalmasabban, partnerségre építve szerveződik. Ha a pedagógusképzés és -továbbképzés képes támogatni a tanári

a tanulói hang erősebben hallatszik

szerepbelépéshez szükséges szerep-, státusz- és csoportstratégiák tudatosítását, akkor a módszer nemcsak drámaórákon, hanem az

általános tantermi gyakorlatban is hozzájárulhat egy demokratikusabb, életközeli iskolai meg születéséhez.

IRODALOM

- Bethlenfalvy Á. (2020): *Dráma a tanteremben: Történetek cselekvő feldolgozása*. L'Harmattan, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3>
- Boal, J. (2023): *Theatre of the Oppressed and its Times*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003325048>
- Cohen, L., Manion, L. és Morrison, K. (2018): *Research Methods in Education*. Routledge, London.
- Cziboly Á. (2010): *The DICE has been cast; Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium, Budapest.
- Czető K. (2019): Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*. **29**. 10. sz., 17–34. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- Davis, D. (2014): *Imagining the Real: Towards a new theory of drama in education*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Eck J., Golden D. és Kaposi L. (2020): *Útmutató a dráma és színház tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. EKE, Eger.
- Hallgren, E. (2022): Drama in education and the value of process. In: McAvoy, M. és O'Connor, P. (szerk.): *The Routledge Companion to Drama in Education* Routledge. London. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003000914-6>
- Heathcote, D. (2020): Jel és előjel (ford. Kucserka Zsófia). In: Takács G. (szerk.): *Jeladás és képzelet*. Káva Kulturális Műhely, Budapest. 9–34.
- Golden D. (2020): A megélés kutatása. *Drámapedagógiai Magazin*. **30**. 2. sz., 21–25.
- Kaposi L. (1994): A tanár – Szerepben. *Drámapedagógiai Magazin*. **4**. 3. sz., 3–7.
- Király G., Dén-Nagy I., Géring Zs. és Nagy B. (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*. **5**. 2. sz., 95–104.
- Konczer K. (2020): Végleteket megélni – a képzelet felszabadítása drámaórán, *Drámapedagógiai Magazin*. **30**. 2. sz., 25–31.
- Krueger, R. A. és Casey, M. A. (2009): *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publ, Thousand Oaks.
- OECD (2019a): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019c): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2025): *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS; OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Rathore, C. S. (2021): Teacher-in-Role as a Tool for Scaffolding Role Plays in the English Classroom. *Mask and Gavel [by JALT PIE SIG]*. **9**. 1. sz. 28–43. DOI: <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.PIE9.1-3>
- Tölgyessy Zs. (2018): *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Akadémiai, Budapest.
- Varga-Csikász C. (2020). A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására. *OxIPO*. **2**. 3. sz., 55–72. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.3.55>
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (2013): *Reflective Teaching*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203771136>



VASS VILMOS: A PEDAGÓGIA LELKE. TÖRTÉNETEK A TANÍTÁS VILÁGÁBÓL. TEA KIADÓ, BUDAPEST, 2025.

Alpár Vera: Az Intuitív Didaxis Rejtett Paradoxonjai. Egy könyv, amelytől neked is kedved támad tanárrá válni

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.06>

Olvasom – már újraolvasom – a könyvet, és első gondolatom: Minek ezt ajánlani? Vannak írásművek, amelyek tanítanak. Mások inspirálnak, vagy csak szórakoztatnak. És vannak azok a ritka példányok, amelyek egyszerűen beszívárognak az emberbe – finoman, egy-egy emlékké váló mondaton vagy mosolygós történetfoszlányon keresztül.

Vass Vilmos könyve ilyen: könnyed, humoros, néha megható, néha hangosan nevetős utazás a tanítás világába, ahol minden fejezetben ott bujkál valami mélyebb rezdülés. A szerző negyven évnyi tapasztalatot sodor magával: több tízezer diákot, hét országot, megannyi örömet, elbizonytalanodást, kudarcot és újrakezdést. Mégsem „nagy tanulságokat” akar ránk önteni. Inkább leültem egy képzeletbeli kanapéra és elkezd mesélni arról a világról, amit csak azok ismernek igazán, akik valaha is álltak figyelő – vagy kevésbé figyelő – szemek előtt, kréta-
poros kézzel. A könyv nem útmutató, nem kézikönyv, nem ígéretes módszerkavalkád. Inkább egy sor nyitva hagyott kapu. A történetekből csak ízelítőt kapunk – mintha a kulcslyukon át néznénk be egy testmeleg, zajos, emberi terepre. Ott van például az

átírt Lúdas Matyi, ahol a libák kezdik elvinni a show-t... Vagy ott az a bizonyos tizennyolc éves, napközis tanító fiú – aki még maga is inkább diáknak tűnt, mint nevelőnek, és akit később Vili bának neveztek a gyerekek – a maga szerethető esetlenségével, spontán tekintélyével.

Hogy is születik tanár valakiből? A könyv nem ad választ, csak megmutat neked egy pillanatot. A többit te teszed hozzá. És persze előkerül a legendás szigorlat is, ahol a „helyes nevelőhasználat 17 szabálya” című tétel helyett végül egy egészen más mondat marad fenn az emlékezetben. A történet csattanóját nem spoilerezzük, épp elég annyit tudni, hogy aki szereti az iróniát és öni-
róniát generáló helyzeteket, jókat fog mosolyogni – és közben kicsit közelebb kerül a tanári esendőség szépségéhez. Ami vitathatatlanul nagy tanulság ebből: a pedagógia nem tantárgy. Nem elmélet. Nem mappa. Hanem attitűd, kíváncsiság, és – talán nem túlzás ezt mondani – egyfajta létezésforma.

Különös érzés, amikor egy könyv – mintha saját magát is értelmezné –, egy bizonyos halk belső akarattal sugallja, hogy „gyere, lépünk együtt egyre feljebb”. Így

válík az olvasás valódi utazássá, ahol a szerző, az olvasó és maga a könyv közösen futnak, sétálnak, egymást kísérik végig három emelkedő szinten. Az első az egyszerű élvezet szintje, amikor jólesik belefeledkezni a történetekbe. A második a reflexív szint, ahol hirtelen észreveszed, hogy néhol magadra ismersz. A harmadik pedig a lelki szint, amely csendben tovább rezeg benned, és ott hagyja a kérdést: „mi lenne, ha...?”

Lehet, hogy egyszer tanár leszel? Lehet, hogy egy kicsit mindannyian azok vagyunk, legyünk bárhol a világban. Ahogy lapozol, szép lassan rájössz, hogy ebben a könyvben a tanítás a maga hétköznapi valójában válík szupererővé. A kérdés, a kíváncsiság, a humor, a közösen gondolkodás – mind-mind olyan képességek, amelyeket talán észre sem veszünk, pedig ezek mozgatják az osztálytermek dinamikáját és a lelkeket. Nem Marvel-módra, inkább emberi módra. A történetek ugyanakkor tükrökké válnak. Nem tanulságok, nem leckék, hanem apró visszaverődések arról, milyenek vagyunk, vagy milyenek lehetnénk. Hogy a tanár valóban tanuló – csak másik széken ül. Hogy a hibázás nem kudarc, hanem ritmusváltás. Hogy a gyerekek kérdései néha többet tanítanak, mint bármilyen tankönyvi fejezet.

A szöveg olyan emberközeli, hogy olvasás közben gyakran fel sem tűnik, mennyi gondolat váltja egymást mögötte. A hangulat hol mesésen könnyű, hol kicsit melankolikus, de minden sora arról szól, hogy a tanítás nem tevékenység, hanem kapcsolat. És

hogy a pedagógia lelkét nem lehet megtanítani – csak megérezni. A könyv a tanulás és tanítás világát szupererők keltető terévé változtatja. Úgy, hogy rájössz:

a kérdezés szupererő,
a kíváncsiság szupererő,
a közösen gondolkodás szupererő,
a humor szupererő,
és a hibázás is az.

Az egyik legszebb üzenet, hogy: a gyerekek rengeteget kérdeznek – aztán az iskola miatt lassan leszoknak róla. A könyv azért is készült, hogy a jövő tanárai visszahozzák ezt a kíváncsiságot. Mert tanulni nem csak lehet – jól is lehet.

Flow-ban, örömmel, tarhonyával, libákkal vagy épp szolid káosz közepén.

Jó szívvel tudom ajánlani a könyvet:

Annak, aki már tanít, és szeretne visszatérni ahhoz a bizonyos szikrához. És annak is, aki egyszerűen szeret jó sztorikat hallgatni arról, milyen szépek – és mennyire emberiek – tudnak lenni a mindennapok. De legfőképpen azoknak a jövőbeli szuperhősöknek, akik talán éppen most ébrednek majd rá, hogy tanárnak készülnek.

Tehát a könyvet ajánlom mindenkinek, nem azért, mert megtanulható belőle, hogyan kell tanárnak lenni – hanem azért, mert segít észrevenni, milyen jó lenne azzá válni. És mert minden oldala arról mesél: a pedagógia nem recept. Út. A te utad. És ezt az utat e könyvvel a zsebedben, történetekkel a lelkedben különösen jó elkezdni.

a tanár valóban tanuló
– csak másik széken ül

GRÉTSY LÁSZLÓ: A SZÓHASADÁS DIÓHÉJBAN. TINTA KÖNYVKIADÓ,
BUDAPEST, 2024.

Bodnár Ildikó: Hogyan vigyük közelebb a nyelvtörténetet diákjainkhoz?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.07>

„Vég, végezet, végzet.”

Károlyi Amy: A magyar nyelv mondja
(A *Kulcslyuklira* című kötet egyik darabja.)

Ha van nyelvészeti könyv, amelyiknek az olvasása igazi élménnyé válhat – s nem csupán a nyelvészek vagy az anyanyelvünk iránt különösen érdeklődők, de akár az „átlagosok” számára is – az mindenképpen Grétsy Lászlónak *A szóhasadás dióhéjban* című könyve.

A szerzőnek a bevezetőben megjelenő és a szópárokhoz fűzött nyelvtörténeti magyarázatai – számtalan példája a magyar írásbeliség legkorábbi korszakaitól (ha nem még korábbiakról) huszadik századi költőink nyelvéig – teszi emlékezetessé a bemutatott szavakat. „A *vásár* az egykori pontusi kereskedők révén már az ősmagyar korban meghonosodott, s az 1055-ből származó Tihanyi Alapítólevélben is benne van” (12), illetve „A *buckákról* néha gyűszűnyi homok pereg alá” (József Attila: Elégia) (40). Meltán remélhetjük azt is, hogy diákjaink is érdekesnek fogják találni a könyv olvasását, a kötet alapján kapott feladatokat és a megoldásukhoz kapcsolódó kutatómunkát.

A könyv címe – úgy gondolom – éppen a talányossága miatt keltheti fel a nyelvi kérdésekben kevésbé jártas olvasók érdeklődését is: Mi a csoda lehet a *szóhasadás*? Mert a *hasadni* igét, a *hasadás* főnevet jól ismeri

gyermekkorától mindenki; a *hasad* annyit tesz, mint: ’kemény anyag vagy tárgy külső erő hatására hosszában folyamatosan széjjelválík’, ld.: *Hat – hasad a pad!* Az elszakadt anyagra is mondják: *elhasadt a szövet*. És előfordul – bár ma már ritkán használjuk – a *Magyar! Hajnal hasad!* Csokonai-verscíméből is ismert kifejezés a hajnal (a versben átvitt értelemben egy új korszak, a felvilágosodás) beköszöntésére. De hogy a szavak hasadnának?! A *szóhasadás* nyelvészeti műszó számos szavunk létrejöttének a módját fejezi ki szinte „láttató” formában. Az eredetileg egymással azonos jelentés(ek)ben álló, bár alakilag kis eltéréseket mutató, párhuzamos szóalakok értelme idővel elkülönül, egyikük elválik párja jelentésétől, mintegy *lehasad* arról. A jelenség egy változatát képezi a *szóalakhasadás*. A *dióhéjban* szó jelentése ismertebb: szinte *egy dióhéjban is elférő* rövid olvasmányt ígér a cím az adott témakörben.

Grétsy László *A szóhasadás dióhéjban* című kötetét 2024-ben jelentette meg a Tinta Könyvkiadó. A mű *Az ékesszólás kis-könyvtára* sorozat 96. darabjaként látott napvilágot. Talán nem érdektelen utalni arra, hogy ez a 2005-ben indult sorozat

lassan elérkezik a századik, jubileumi kötetéhez. A sorozat darabjai között *egészen egyedülállónak* mondhatjuk ezt a kötetet, leginkább a keletkezését illetően. Ez a mű ugyanis a szerző igen gazdag életművének egyik első darabját, *A szóhasadás – egy kevéssé számba vett szóalkotásmód típusai és szerepe irodalmi és köznyelvünk fejlődésében* című, 1962-ben kiadott, közel háromszáz oldalas könyvét éleszti újjá és teszi a nagyobb közönség számára is hozzáférhetővé. Ugyanakkor nem a fenti mű valamiféle rövidített változatával, netán egyszerű „kivonatával” állunk szemben; számos jelentős eltérést fedezhetünk fel a két kötet között, vagyis igazi megújulás történt. Így például a tudományos műhöz tartozó régebbi nyelvészeti szakirodalomra való számos utalást elhagyott Grétsy László, s elvégezte a szóanyag korszerűsítését is. Számos nyelvi adattal szerepelnek

a mostani kötetben olyan újabb nyelvészeti kiadványok, mint az *Új magyar tájszótár* (ÚMTsz.) 1979 és 2010 között megjelent öt kötete, a *Magyar értelmező kéziszótár* (ÉKsz.) 2003-ból, a 2006-os megjelenésű, Zaicz Gábor szerkesztette *Etimológiai szótár* (ESz.), vagy éppen a 2016-os *Vallási szavak kieszótára*, Erdős Attila és Kiss Gábor szerkesztésében. A *siket* – *süket* pár kapcsán például a jelnyelvnek 2009-es magyarországi hivatalos nyelvvé való válásáról is értesülünk. A szerző egész társadalmunk szempontjából hangsúlyozza annak jelentőségét, hogy szótáraink „a szóhasadás révén létrejött szópár tagjait már külön-külön szóként kezeljék, s a siketiséggel, hallássérültséggel kapcsolatos jelentéseket *i-ző* formában minősíték köznyelvnek” (140). Fontosnak tartom itt megjegyezni azt is, hogy *A szóhasadás*

dióhéjban lett a nagy nyelvész utolsó munkája, az *Utószóból* tudjuk, hogy a tanár úr még beteg is az elkészítésén dolgozott, s mivel a megjelenésére csak a szerző halála után került sor, posztumusz kötet lett. A két szóhasadásról szóló mű igazi *keretbe foglalja* a szerző teljes, s immár lezárt pályáját; Grétsy László két éve, 2024. január 21-én hunyt el. Nagyon szép példája ez a kötet annak, hogyan képes egy immár hatvan éves tudományos munka teljesen megújulni

A kötet három része: (1) a szerző által írott *Előjáró beszéd*, amely hét oldalt foglal el, s magyarázattal szolgál a szóhasadás jelenségének minél jobb megértéséhez. Az előjáró sorokat vagy *praeambulumot* (ahogyan Grétsy az írását nevezi) követi még a kötet 15–16. oldalán olvasható *Rövidítésjegyzék*,

amelynek használata nemigen mellőzhető a szótári anyag utalásainak a megértéséhez. Ezután

következik (2) a 17. oldaltól a 164. oldalig tartóan a *szótári rész*, az ábécé sorrendjében felsorolt negyven, a szóhasadás jelenségét képviselő szópárral, pl.: *barika* ~ *barka*, *ci-ripel* ~ *csiripel*, *glóbusz* ~ *golyóbis*, *tetéz* ~ *tetőz*. A fejezeten belül hatoldalnyi példanyag mutatja be ezeken kívül a ragos, jeles vagy képzős alakokban mutatkozó ún. *szóalakhasadást*, ennek jellemző példái: *daruk* ~ *darvak*, *éberen* ~ *ébren*, *reggelik* ~ *reggeliek*, *tárgyatlan* ~ *tárgytalan* stb., itt ugyancsak közel negyven szóalakpárt tanulmányozhatunk. A szintén fontos szerepet betöltő – mert Grétsy László egész alkotói pályáját itt röviden ismertető – (3) részt, az *Utószót* a könyv 165–178. oldalán olvashatjuk, befejezésül pedig – a 179–180. oldalakon – az *Irodalomjegyzéket* és a *Források* feltüntetését találjuk.

igazi megújulás történt

Az *Elöljáró beszéd* számot ad többek között a szavak létrejöttének különböző útjairól, módozatairól, egy-két példával illusztrálva a szóképzés (*asztal > asztalos*), a szóösszetétel (*asztal + szomszéd > asztalszomszéd*), a szórövidülés (*autóbusz > busz, professzor > prof*) és a mozaikszó-alkotás (*Magyar Államvasutak > MÁV*) eseteit. Ezután pedig a szóhasadásnak a definícióját adja meg a szerző: „A szóhasadás az a nyelvi folyamat, amelynek eredményeképpen egy szó akár alapalakjában, akár képzős, jeles vagy ragos formájában két, esetleg több változatban fejlődik ki ugyanabban a nyelvben,

a szavak létrejöttének
különböző útjai, módozatai

s az alakváltozatok között részleges vagy teljes jelentésselkülönülés áll be” (8–9). Évezredes jelenségről van szó, amely azonban kevés figyelmet kapott egészen a legutóbbi időkig.

Legelőször szó esik itt a magyar nyelvi jelenséghez hasonló, az idegen nyelvekben (s néhol itt a kötetben is) legtöbbször *dublett(ek)*nek nevezett jelenségről. A rokonság kétségtelen, mint a német *Bett* ’ágy, fekhely’ és *Beet* ’ágyás, virágágy’, *Knabe* ’fiú’ és *Knappe* ’apród, fegyvernök’ kettőse, illetve a francia *chaise* ’szék’ és *chaire* ’katedra, szószék, tanszék’ pár mutatja. A francia *dublettek* példái a latinból való kétszeri szókölcsönzéseket szemléltetik; az elsőnek átvett szavak hangalakja a hangtörténeti változások során alakult ki, míg a későbbi átvételek sokszor szinte az eredeti latin nyelvi formát viszik be mesterségesen a nyelvbe. Ezek a

századokkal később a francia nyelvbe került szóalakok egyfajta *tudós nyelvet* képviselnek (9–10).

A szóhasadás lényege a *párhuzamos alaki és jelentésbeli elkülönülés*, vagyis hogy egy adott szavunk első lépésként két alakváltatra bomlik. Nem sorolja be Grétsy László a szóhasadás témakörébe sem az egymagában vett *jelentésmegoszlást* (pl. *verő* szavunk esetében, amelyik elvesztette eredeti ’kalapács’ értelmét, s egyedül

a ’cimbalmok ütőeszközének neve’-ként maradt fenn annak emléke, illetve melléknévi igenév-ként létezik máig nyelv-

vünkben, ld. ’egyet *verő* örömrivalgás’ és ’verőfény’); sem a pusztán *alaki elkülönülést* (egy *tölgy* forma kezdetben mind a ’tölgyet’, mind a ’tölgyet’ jelentette, de mára alakilag teljesen elkülönültek) (10–11). A szóhasadáshoz tehát a jelentésmegoszlás és az alaki elkülönülés *együttes fellépése* szükséges.¹

Ugyanígy nem tartoznak ide a *kettős átvételek* (iráni eredetű *vásár* szavunk az 11. században már a magyar nyelv része volt, a *bazár* évszázadokkal később jelent meg). S ugyancsak nem sorolhatók ide a *nyelvjárási különfejlődés* eredményeként létrejött olyan párosok sem, mint az *aprít* és *aprított* kettőse, mert az utóbbinak csak nyelvjárási példái vannak. Mindezekről a 10–13. oldalakon olvashatunk részletesebben.

A Károlyi Amytól idézett sorok nem véletlenül kerültek mottóként a Grétsy

¹ Az 1962-es könyvben olvasható, hogy a jelentésmegoszlás, mivel *különböző eredetű és alakú*, de azonos jelentésű szavak között megy végbe, semmiképpen nem esete a szóhasadásnak. Grétsy ottani példái között a *kalapács* és *verő* mellett feltűnik még a *völgy* és *aszó*, a *sógor* és *rér* szópár. Ezekből a második szó az utóbbi esetekben még inkább kiszorult a nyelvből, mint a *verő*. Az *aszó* ma földrajzi szakszó, a *rér* pedig a végképp kihalt szavak között van. A korábbi, finnugor eredetű szavakat a *kalapács* és a *sógor* esetében jövevényszavak váltották fel.

László kötetét bemutató írásom fölé. Azt illusztrálják, hogy a nyelvész könyvében a magyar nyelvben létező, alakjukban nagymértékben hasonlító, gyakorta jelentésükben is egymáshoz igen közel álló szavakról van szó, melyek létezése és kapcsolata a magyar költészet formálódása, a versritmus kialakulása szempontjából sem közömbös. A költő nem is egyszer talált rá a szóképzés, a szóösszetétel vagy éppen a szóhasadás egy-egy szép példájára, és utalt verscímével ezeknek anyanyelvünkben játszott szerepére: „*A magyar nyelv mondja*”. Vagyis nem más, mint maga a nyelv él ezzel az eszközzel, mintegy készen nyújtva a lehetőséget akár egy-egy hang betoldására, kivetésére, két hang felcserélésére: az *epentézis*-nek, a *szinkópénak* vagy a *metatézis*nek a stiliztikából jól ismert alakzataira. A párhuzamosan bemutatott szavak: *Vég, végzet, végezet*, a szóhasadás egyik gyakori változatának a képviselői.² A költő egy másik, hasonlóan *A magyar nyelv mondja* címet viselő, s szintén egyetlen sornyi darabja a jelen Grétsy-kötetnek az alábbiakban részletesebben is tárgyalt egyik szópárját tartalmazza (a költőnőnél: „idétlen = időtlen, akinek az ideje nem telt be: koraszülött”).³ És ide kívánczik a harmadik *A magyar nyelv mondja* című darab is, amely a következő szósorozatot tartalmazza: nagyúr, nagyol, nagyzol, nagy-

szívű, nagy-alvó, nagy-evő, nagy-emberségű, nagy-lelkű, nagyanya, nagy-méltóság, nagybeteg, Nagy-pétek, Nagy-kanisza.⁴

Az idézett *Kulcslyuklira* kötet több versében találunk további minimális hangzásbeli eltéréseket mutató szóalakokat pl. egy-egy rím kedvéért: „szavak mögött valami zúg susog kitartón *és szünetlen* / [...] / így döbbenek rá *kis szünetben* [...]”⁵ illetve, játékos etimológiát tartalmazóan: „*A csöngői Lánka patak mondja: Lanka és lányka, lágy hajlás, domborulat rejtezik benne*”⁶ (kiemelések tőlem, B. I.)

Az irodalmi kitérő után lássuk most már valóban a szópárokat, s azt a nagyszerű feldolgozási módot, amely igazán élvezetes olvasmánnyá, élménnyé teszi Grétsy László munkáját.

A szótári rész az **agg ~ ó**

párossal indít; negyvenediként a **vigyorog ~ vicsorog** igepárt találjuk a lapokon. A címszavak valódi címeikként állnak a z oldalak fölött. Az **agg ~ ó** háromezer évnél is hosszabb időre visszanyúló rokonságának bemutatásakor először rövid hangtörténeti elemzéssel találkozunk, majd annak a tizenhét szónak a bemutatása következik, amelyek a nem kevés idő alatt mellettük, mintegy belőlük származva megjelentek. Csupán utalok itt az *aggály* és az *aggódik*, valamint az *ócska* és *ódsi* szavakra, mint a szócsalád ma is gyakran használt tagjaira. Külön

² Károlyi Amy: *Kulcslyuklira*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1977., 24. o.

³ Uo., 32. o.

⁴ Uo., 68. o.

⁵ Uo., 5. o.

⁶ Uo., 12. o.

érdekes az ó-nak földrajzi nevekben való fölbukkanása: *Óbánya, Óbecse, Óbuda, Moson-magyaróvár* stb.

Nem hiányzik a kötetben harmadikként bemutatott szópárnál sem a nyelvtudományi megközelítés, de nem csupán emiatt igen tanulságosak, sőt élvezetesekek az **arc** ~ **orca** kettőst elemző sorok. A *bibliai szállóigétől* kezdve a *népdalokon* át Berzsenyi Dániel, Ady Endre és Faludy György *költészetéből* vett sorokig idézetek mutatják be előfordulásukat a magyar nyelv és kultúra évszázadain keresztül. Csak két idézetet választva: „**Orcád** veritékével egyed a te kenyeredet” bibliai sorok, illetve „s minden szavam-ban százszor látom **orcád**, bús Magyarország” (Faludy György: *Óda a magyar nyelvhez*). A szócikk a szópár tagjaiból képzett szavak és számos, e szavakat tartalmazó szólásunk idézésével fejeződik be: *orcátlan* és *arcátlan*, *orcátlanság*, *orcátlankodik*, illetve: *Nincs **orcája**, csak **poája*** ’nem pirul semmiért’; ***orcáján** **hordozza** az ajánlólevelet* ’bizalomgerjesztő arca van’.

Különösen sok költői idézet szerepel a kilencedik, **csiripel** ~ **ciripel** vagy a harminckettedik **pacskol** ~ **paskol** hangutánzó párosok bemutatásában, itt csupán egy-egy példát említek: „*Csak néha perczeg a parázs / És tücsök **csiripel** balkan*” (Madách Imre), illetve „*A hullámok **pacskolták** a fövényes szirteket*” (Kazinczy Ferenc). A *paskol* > *pacskol* alakváltozás történhetett a *locsan*, *locsog*, *locspocs*, *pocsolya* és más „vizes” szónak a hatása alatt, jegyzi meg Grétsy László (127). Ahogy hangutánzó, úgy mozgást kifejező és hangulatfestő igéink is sokszor keletkeznek, sőt egyenesen szaporodnak szóhasadással. Erre a tizenkilencedik **hempereg** ~

hömpölyög, továbbá a harmincnegyedik **penderít** ~ **pödörít** párosok elemzése szolgáltat jó példákat. A *hempereg* legközelebbi „rokonai” a *hengereg*, a *hempередik*, a *hempérít*, a *hembelyeg* és a *hentereg*, „Belső keletkezésű hangfestő, illetve hangutánzó szavakkal állunk itt szemben, amelynek a tagjai egy-két évszázad eltéréssel adatolhatók” – olvashatjuk a 84. oldalon. Az utóbbi páros rokonságát pedig így magyarázza a szerző: A *penderít* ’megforgat, hirtelen megfordít’ és ’valahová lök’, a *pödörít* ’ujjai között sodor, forgat’ jelentésben él és „a forgó mozgással kapcsolatos jelentéskörbe tartozik” (134).

Az iskolákban szinte „kötelező” lehetne a tizenegyedik **család** ~ **cseléd**, valamint a harmincadik- és harmincegyedikként bemutatott **nevel** ~ **növel**, **nő** ~ **-né** párosok történetének és az utóbbi pár helyes használatának megismertetése; a nyelvtanórákon talán elő is fordul említésük ősi magyar szavaink, a jövevényszavak csoportjai, illetve a nyelvújítás tárgyalásakor. Az átnézett anyanyelvi tankönyvekben sajnos nem szerepeltek. (Persze a szavak egyszerű tankönyvi felsorolása mögül hiányozna a nyelvi élmény, a kötődés.) Ugyanakkor a kilencedik évfolyam számára készült *Magyar nyelv* című 2020-as NAT-tankönyv dicséretére legyen mondva: benne a 75. oldalon, a *Ritkább szóalkotási módok* között megemlíti a szóhasadást, s a példák egyike éppen a **család** ~ **cseléd** pár.

A tanároknak a „*Hogyan vigyük közelebb a nyelvtörténetet diákjainkhoz?*” címben feltett kérdésben kifejeződő töprengés idején segíthet válaszokat találni ez a kötet. A címadás ihletője számomra kolléganőm, Schirm

Anita egyik, a közelmúltban keletkezett írásának a címe volt.⁷ A szóhasadás eseteit bemutató szótárrész kis esszékre emlékeztető darabjainak kiosztása nyomán tartható tanulói kiselőadások talán felkeltik a tizenegyedik–tizenkettedik évfolyamok tanulóinak figyelmét. Először szólna az előadó tanuló a vizsgált szavak eredetéről, példák-
kal mutatná be a néha évszázadokon át tartó keveredések időszakát, hogy aztán eljusson a mai „nyugalmi” állapot bemutatásáig, ahogyan Grétsy László is teszi: „**A habozik ~ habzik** kettős a tagjaiban megvalósult jelentéskülönülés révén a 20. század egyik jellegzetes s szinte mindenki által jól ismert szóhasadáspárja lett. Isten hozta szókinszünk elemei között!” (82). Külön feladat lehet az irodalomban jelentkező további példák keresése.

Szépen megformálható ilyen kiselőadás az *óegyházi szláv*ból átvett **cseljád* szó kétféle: *család* és *cseléd* alakban történő folytatására. A használat keveredése századokig eltartott: „*Monda a gazda a csaladocnac*”, illetve „*nem egy cseléd vagyom, melyben gyermekek nincsenek*” (16.–17. századi szóhasználat) (51). (Az ilyen és hasonló mondatok akár derűtségre is alkalmat adhatnak a nyelvtörténeti órán.) *A magyar nyelv nagyszótárában* (Nszt.) a ’familia’ jelentésű *család*-előtaggal húsz, szintén *-család*, de utótaggal nyolc – összesen tehát 28 – összetett szó szerepel, a ’szolga, szolgáló’, teljesen elkülönült jelentésű *cseléd* szóval pedig összesen tizenhárom (nyolc+öt) összetett szó sorolható fel (51–

52). A kapcsolódó irodalmi feladat nyomán megszólhat Arany János *Családi kör* című költeménye.

De nagy számban adhatók olyan kutatási feladatok is a könyvben szereplő szavakhoz, amelyek a különféle egynyelvű szótárak használatához, a bennük való kereséshez, adatok értelmezéséhez kapcsolódnak. Ilyen feladatok kidolgozása nem okozhat nehézséget; Grétsy László a 15–16. oldalon húsz különféle szótárat említ meg, van miből válogatni!

Nem esik ugyan szó a kötetben a „nőstényszerítésről”, azaz a (nyelvtani) *nemek bevezetésének a nyelvújítás korában felmerült képtelen ötletéről* (pl. **őné, *akiné*), de jó vitát lehetne lebonyolítani a **nő ~ -né** páros kap-

csán: a diákoknak tetszeni szokott az elképesztő ötlet! Érdekes elolvasni a *nő* szónak mint összetételi elő-, illetve utótagnak a mai

nyelvben való előfordulásait bemutató sorokat, s megismerni egyes keveredések kialakulásának okait. Történhet ez például az idegen nyelvekből történő fordítások hatására: „*A gyalogság a fegyvernemek királynője*”: a magyarban *királynak* kellene itt állni. Több idegen nyelvben (francia, olasz, német) viszont a *gyalogság* nőnemű szó, ezért szokásos fordításként – főként régebben – a *királynője* állt a közismert fordulatban (ld. az internet példáit). Előfordul a *királynő* és a *királyné* alakok keveredése is, pedig a szabályok itt egyértelműek!

Igazi egyetemi nyelvtörténeti előadást idézhet fel a **csekély ~ sekély** és a **hűvös ~**

⁷ Schirm A. (2020): Új szövegtípusok a nyelvtanításban – avagy hogyan szeretessük meg a nyelvtant a diákokkal?. In: Istók B., Lőrincz G., Lőrincz J. és Simon Sz. (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom (Magyarország).

hús, vagy éppen az **idétlen ~ időtlen** párok kialakulásának megismerése a könyvből. Az idézetek gazdagsága ez utóbbiak esetében sem marad el a már említett fejezetek mögött: „Szép öcsém miért

állsz ott a Nap tüzeiben /

Ládd, a többi horkol boglya

hűvösében” (Arany János), „Elmondá, **hús** for-

rásra mint akadt, / Hegyoldal árnyas, szirtes öbliben” (Tompai Mihály). Kevésbé költői viszont a **hűvösre tették** szóhasználat, amelyre már 1820-ból példát találni, holott „modern” szóhasználatnak vélhetnénk (90). Az **idétlen** szavunk eredetileg (adataink vannak rá már a 16–17. századból) a ’nem kellő időben, idő előtt született’ csecsemőre vonatkozott, ma a *koraszülött* szót használjuk ebben az értelemben. Az **időtlen** a ’végtelen sokáig, ősidők óta tartó’ fogalmát fejezi ki. Radnóti Miklós Babits Mihályt búcsúztató, szomorú verséből (*Csak csont és bőr és fájdalom*) való az idézet:

„Tudtuk már rég, minden hiába, rák marcangol és szemedben ott ragyog egy messzi és örök dolgokból font világ, s hogy oly **időtlen** vagy te, mint a csillagok.”

Az **időtlen** szó dőlten való kiemelése Grétsy László könyvében jelenik meg, a 93. oldalon, a nyelvi példára utalóan, a versben eredetileg – a tipográfiát illetően – nem volt kiemelve ez a szó, bár hangsúlyos volta kétségtelen. Természetesen vannak ennél vidámabb idézetek is; egyet mindjárt a **bucka ~ buckó** szópár fejezetének végén találunk: „Kockafejűek ma is élnek a világban, de buckafejűekkel aligha fogunk találkozni! Ha pedig mégis, akkor azt is tudni fogjuk, hogy ez persze csak tévedés, mert azok nem

bucka-, hanem egészséges, kerek képűk folytán **buckófejűek!**”.

A rendkívül tartalmas szócikkben szó van a *Magyar értelmező kéziszótár* egyik hasznos újításáról, a magyar nevek becézésének lehetőségeiről (*Lackó-Buckó*), e szavak több szó-tári és számos irodalmi

előfordulásának (és keveredésének) a példairól a magyar irodalomból, sőt műfordítás-irodalmunkból is. A levonható tanulság pedig a következő: használatukat illetően „a huszadik század végére nagyjából kitisztult a kép, s ha lassan is, de a két alak között érvényesült a nem teljes, de szükséges szóhasadás”. Ezután következik a *kocka-* és a *buckó-fejűekre* való fenti utalás (42).

A végtelenségig lehetne lapozgatni ebben a nagyszerű könyvben, kíváncsian olvasva a **csín ~ csíny**, a **kéjes ~ kényes**, a **maszat ~ moszat** s további szóhasadásos alakok változatos történetét, s válogatni a találónál találhatóbb idézetek között. Olyan kevésbé „érdekes” szavak sem kerülnek el tanár úr figyelmét, mint a határozószavak, igekötők, névmások vagy éppen a kötőszavak, ld. a **meg ~ még** vagy a **miért? ~ mert!** szavak hasadásának a történetét! De maradjon felfedezni való a könyvben a nyájas olvasóknak is.

Befejezésül időzzünk el kicsit az *Utószó*-nál, melynek szerzője Erdélyi Erzsébet, a tanár úr egyik munkatársa, pályájának igen jó ismerője, aki a pár évvel korábban a szintén a Tinta Könyvkiadónál megjelent, Grétsy Lászlóról szóló *A nyelvész – emberközelből*. Grétsy László című kötet szerkesztője, összeállítója volt. Az *Utószóban* (melynek ugyancsak beszédes alcíme: *A szóhasadás – másodszor*) a sorok röviden szólnak az irodalmárnak

indult, ám hamarosan nyelvészé váló Grétsy László útjáról, munkásságáról, nem utolsósorban pedig méltatják a már fent is említett 1962-es kötetének szerepét, jelentőségét a szerző életében – amely mű a szerző kandidátusi értekezésén alapult.

Megtudhatjuk itt, hogy a meglehetősen hosszú címmel rendelkező kötetet az Akadémiai Kiadó adta közre, s benne a szerző több száz példa segítségével mutatja be ezt e korábban csak kevés figyelemre méltatott, ám anyanyelvünkben az új szavak keletkezésében igen jelentős szerepet játszó jelenséget, a szóhasadást. A *szóhasadás* mint nyelvtani műszó ugyan felbukkant korábban is a szakirodalomban, de igazán Grétsy László munkássága nyomán terjedt el, ahogy a jelenség kiterjedt volta is a tanulmánykötet példaanyaga nyomán vált közismertté. Napjaink nyelvészete a *nyelvi variabilitás*, *variativitás* témakörén belül is vizsgálja a Grétsy által tárgyalt jelenségek egy részét, mint pl. dr. Lőrincz Julianna tanárnő írásai.⁸ Az *Utószó* fontos információt ad továbbá arról, milyen típusai különíthetők el a szóhasadásoknak a különféle magánhangzó-, illetve mássalhangzó-váltakozások mentén, s a szótári rész példanyagát nagyrészt be is sorolja ezekbe a típusokba, sőt további, az új könyvben már nem szereplő példákat is bemutat (*épen ~ éppen, passió ~ passzió* stb.). A 170–173. oldalon a magánhangzó-váltakozásokon alapuló hat (pl.: a magánhangzó nyíltabbá válása, illetve zártabb fokon való megőrződése, hangrendi illeszkedése), illetve a mássalhangzó-váltakozások tizenegy (palatalizáció, zöngésedés-zöngétlenedés, elhasonulás stb.)

alcsoportjára példákkal történő utalás erősíti a munka tudományos jellegét, és mindenekelőtt az igazán nyelvész érdeklődésű olvasók tájékozódását szolgálja.

Kevesen vannak felnőttek ma Magyarországon, akik ne találkoztak volna Grétsy László nyelvész nevével, sokan talán egy-egy előadását is hallották még. Nekik mindenképp, de azoknak is, akik nem ismerték eddig – az érdeklődők legszélesebb körének – ajánlom e karcsú kötet elolvasását. Nem feltétlenül egyhuzamban, hanem úgy, ahogyan a szótárakat általában olvassuk: lapozgatva, szükségleteinknek, érdeklődésünknek megfelelően válogatva a szócikkek között.



⁸ Lőrincz G. és Lőrincz J. (2020): A nyelvi variativitás elméleti kérdései. *Magyar Nyelvőr*. 144. 2. sz., 229–253. Ld. különösen a 239–241. oldal példáit.

BOROS JULIANNA: AMRITÁSOK. EGY ISKOLÁN KIVÜLI ESÉLYNÖVELO TANODA-TÍPUSÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS PROGRAM (1995–1999) VIZSGÁLATA. BELVEDERE MERIDIONALE, SZEGED, 2025.

Forray R. Katalin: Hétköznapi roma hősök

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.08>

Boros Julianna 221 oldalas kötete valójában két részből áll. Az első fejezet a *Tudományos keretek* címet viseli, és a kilencvenes évek iskolafejlesztő programjait mutatja be. A másodiktól az ötödik fejezetig tartó rész pedig az *Amrita* szervezetet és mai utóéletét tárgyalja. Ebben a kötetben végre alapos elemzést kapunk a jelentős dél-dunántúli civil kezdeményezésekről.

A kötet első – 100 oldalas – fejezetének célja, hogy az esélynövélő oktatási programokról adjon tájékoztatást. Nagyon jó és fontos vállalkozás ez, hiszen joggal hiányoljuk a kilencvenes évek oktatási programjainak, innovációinak alapos bemutatását a publikációk közül. Eddig hiányzott a sok szempontú, éveken át tartó, az egész országra kiterjedő programok ismertetése. Olyan erőfeszítés volt ez, amelyet nem ismertünk mindeddig igazán, és amely a 2000-es évek elejének programjaiba is átnyúlik. Épp ezért problematikusnak érzem, hogy a címben 1999-et jelölte záróévnek a szerző, holott a bemutatott programok egyike-másika épp akkor kezdődik. Ez zavarhatja a figyelmes olvasót, noha túl is léphetünk rajta.

A második fejezet valójában a rendszerváltozással kezdődik, amikor Baranya megyében, de országosan is a civil kezdeményezések

megindultak. Eltűntek az álságos együttműködések a késő kádári pártvezetés és a katolikus egyház között, amelyek reprezentálni voltak hivatottak a roma/cigány közösségeket, miközben kisajátították azok mozgásterét. Az *Amrita* is ekkor indult; egy volt ezek között. Az ilyen „nyitott ház” programok számára a változó terek inkább hajtóerőt nyújtottak, mint akadályt jelentettek. A tagok sokszínűsége sem jelentett hátrányt; sőt, az *Amrita* éppen emiatt vált inklu-

ugyanazokba a programokba vonták be az itt lakókat, mint más, felkészültebb családok gyermekeit

zivvává. A lakhatásban a befogadottak – jellemzően középiskolás korú fiatalok – többféle segítséget is kaptak: többeknek a Gandhi Gimnázium kollégiuma

biztosított elhelyezést, másoknak a nekik létesült Collegium Martineum adott szállást. De ezek nem csak szálláshelyek voltak. Ugyanazokba a programokba vonták be az itt lakókat, mint más, felkészültebb családok gyermekeit: filmek és színházi előadások közös megtekintése, az élmények megbeszélése, kirándulások ismeretlen és vonzó helyekre, közös alkalmak, közös együttlétek.

A kutatás alapvetően az élettörténetek elemzésével (oral history) készült, azaz a ma már harminc évnél idősebb, egykori „amritások” visszaemlékezéseire alapozódott. Az egykori hatvan diák közül a szerzőnek

harmincötöt sikerült elérnie, és életút interjút készíteni, illetve kérdőívet kitölteni velük. Ezen interjúk összessége *pontosan az az új, mindeddig ismeretlen anyag*, amelyet hiába keresünk más empirikus vizsgálatokban. Bennük nem a kutató véleményét ismerjük meg, hanem azoknak az embereknek sok évvel ezelőtti tapasztalatait, akik a kutatás célcsoportját képezték. Mi történt velük?

A kérdezettek közül nyolcan laktak a Collegium Martineum nevű cigány tehetséggondozó kollégiumban. Ez az intézmény szolgálta azt a célt, hogy a családból kiszakadt fiatalok érzelmi és intellektuális támogatást – és ráadásaként anyagi segítséget is – kapjanak tanulmányaik alatt. Mivel a programban rész vevők (zömmel) középiskolások voltak, jól érzékelhető az egy vagy több lépcsős, fölfelé tartó társadalmi mobilitás a szülők iskolázottsága alapján. Míg a szülők között ritkaságnak számított még az általános iskolát elvégzett apa vagy anya is, gyermekeik főiskolára vagy egyetemre készültek.

A társadalmi környezet érzékeltetésére a szerző néhány ismert nevet is felidéz. Dr. Orsós Anna – sokáig a Pécsi Tudományegyetem romológia tanszékének vezetője – több megkérdezettnek példaképe volt; az iskolaalapító Derdák Tibor pályafutása többeket indított el pályáján. Dr. Varga Aranka, ma már egyetemi tanár, hosszú elismerő mondatokat kap a cigány/roma fiatalok támogatójaként. (Az említettek közül kettőt jelen sorok írója külön büszkeséggel említ, mert őket neki sikerült az egyetemi

romológia tanszék újjászervezésébe bevonni.)¹

A kötet kiemelkedő fejezete *Az egyesület hatása az Amrita-tagok életére* címet viseli. Az Amrita-tagok azt tanulták, hogy az önbi-zalom és a törekvés olyan erők, amelyek segítenek kitörni a hátrányos helyzetből (ez a reziliencia). A patronáló rendszer az Amrita talán legfontosabb módszere volt. Jellemzőnek is tekinthető, hogy az egykori amritások végzettségüknek megfelelő munkahelyen, munkakörben dolgoznak.

A nyelvek tekintetében megfigyelhető, hogy a beások, akik közül a legtöbben kerültek az Amrita közösségébe, nyelvet cseréltek: inkább csak otthon használják egykori anyanyelvüket. Többen vannak olyanok is, akik két nyelven kommunikálnak otthon: az anyanyelv mellett az iskolában tanult nyelv a leggyakoribb. A többség önmagát cigányként határozza meg, de a pontosabb besorolás alól kitér. Többen név-

változást kezdeményeztek, mivel úgy gondolják, hogy a nevük alapján eleve „cigánynak tartják” majd őket. A párválasztást illetően figyelemre méltó, hogy sokan nem kötnek házasságot. Bár a

hazai cigány/roma politika elveti az *asszimiláció* fogalmát, és helyette az *integráció* kifejezést szereti használni, ezek az eredmények bizony a cigányság be nem vallott asszimilációs gyakorlatára figyelmeztetnek.

Fontos kérdés: vajon a tanult és képzett cigány/roma emberek visszatérnek-e közösségükbe? Ez nagy ritkaságnak számít a

Jellemző, hogy az egykori amritások végzettségüknek megfelelő munkahelyen, munkakörben dolgoznak.

¹ Prof. dr. Híves-Varga Aranka ma is a PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék munkatársa, Prof. dr. Orsós Anna két évtizeden keresztül a tanszék munkatársa, 2011–2020 között tanszékvezetője volt. Ma az Eperjesi Egyetem professzora. (A szerk.)

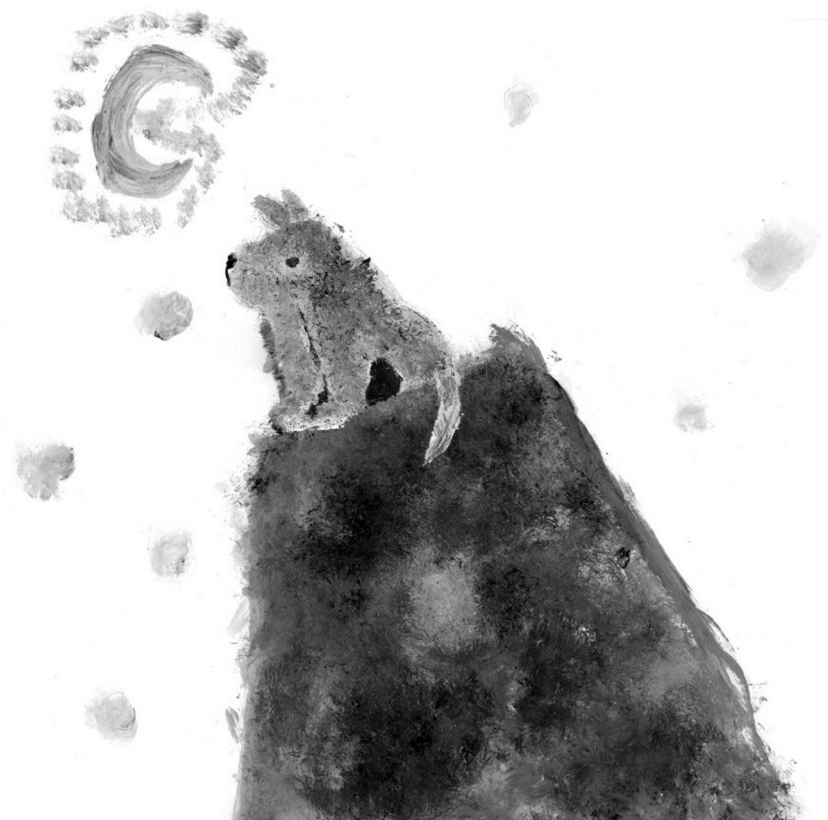
kutatás szerint. Az indok érthető: a kibocsátó közösség nem igazán tudja méltányolni a magasabb iskolai végzettséget és az ezzel járó társadalmi helyváltoztatást.

A záró fejezet címében új fogalommal találkozunk, a *társadalmi innováció*val. Ezen a szerző azt érti, hogy az egykori amritások – akik a cigány/roma fiatalok növekvő hányadát képviselik – érettségizettek, felsőfokon továbbtanultak (és ez nem egészen azt jelenti, ahogy a társadalmi innovációt mások, pl.

Kozma Tamás és munkatársai értelmezik).

Mégis: *joggal nevezi Boros Julianna kötete zárszavában az egykori amritásokat „bétköznapi roma hősök”-nek.*

Az *Amritások* kötet – hibáival és hiányosságaival együtt is – szép könyv. Nemcsak új információkat, anyagokat közöl, melyeket eddig nem (vagy nem így) tudtunk-ismerünk, hanem egyúttal lelkesít is. Olvassa mindenki, aki hisz a cigányság felemelkedésében, és tenni is kész érte.



FODOR RICHÁRD – GYERTYÁNFY ANDRÁS – SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (SZERK.): HATÁRÁTLÉPÉSEK – A NEVELÉSTUDOMÁNY, A TÖRTÉNELEMDIDAKTIKA ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA TERÜLETÉN. TANULMÁNYOK A 70 ÉVES KAPOSÍ JÓZSEF TISZTELETÉRE. SZAKTUDÁS KIADÓ HÁZ, 2025.

Földes Petra – Veszprémi Attila: Szellemhez szóló ajándék

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.09>

Több mint 80 kollégája és tanítványa ünnepi kötetrel köszöntötte a 70. születésnapján Kaposi Józsefet.¹ A köszöntéshez szerkesztőségünk az ajándékba készített gyűjteményes kötet recenziójával csatlakozik.

Határátlépések. „A címben szereplő *határátlépés* kifejezés a magyar nyelv gazdagságának hála számos jelentéssel bír, bár ezek közül nem mindegyik pozitív. A kötetet kézbe vevő kritikus olvasó gondolhatja illegális határátlépésre, az ókori római limes áttörésére vagy akár erkölcsi korlátok átlépésére is. A szerkesztők azonban nem ezekre, hanem a szellemi, intézményi és tudományterületi határok közötti rugalmas átjárásra szeretnék volna utalni, arra a nyitottságra és kísérletező szellemre, amely Kaposi József munkásságát mindvégig jellemezte.” (5) – írják a szerkesztők az előszóban, melyet a hátsó borítóra is kiemelték ajánlóként. A szövegnek ez a megduplázása is jelzi, mennyire fontosnak tartják a kötet alkotói leszögezni, hogy nem valamifajta devianciáról, hanem egy aktív, kreatív alkotó szabadságát megragadó metaforáról van szó. De ha már itt tartunk, ne menjünk el a metafora nehezebb

kérdéseket felvető rétegei mellett: a határátlépés óhatatlanul kockázattal, olykor akár a kapcsolatokat próbára tevő feszültséggel is jár. Ezért különösen figyelemre méltó a kötetben megjelenő szerzők és a Tabula Gratulatoria névsora. Bár a köszöntés pillanatában talán illetlenség erről beszélni, fontosnak érezzük megemlíteni, hogy az életmű – épp a fentebb jelzett alkotói magatartás okán – nem mentes, nem lehetett mentes a konfliktusoktól. Hogy ezek – a szellemi síkon legalábbis mindenképp – építő, tovább gondolható konfliktusok, azt az jelzi, hogy Kaposi néhány vele komoly vitában álló pályatársa is jelen van a gratulálók közt, sőt többen önálló tanulmánnyal is képviseltetik magukat. Ezzel pedig a kötet túlmutat önmagán: a szorososan Kaposihoz köthető szakmai műhelyek seregszemléje mellett a cselekvő jelenlét, az alkotó szakmai vita dicséretévé válik.

A szerkesztők 29 – korábban megjelent, illetve a kötet számára készült – írást gyűjtöttek össze és közölnek négy csokorban, oly módon, hogy a kötet szerkezete tükrözi a pálya legfőbb tartalmi területeit. Az első,

¹ A kötet innen letölthető: <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/kaposi70ketetonlineboritoval.pdf>

emlékezéseket sorakoztató rész – *Köszöntők, intézménytörténetek, emlékezések* – is illik a sorba, hiszen az itt bemutatott iskolateremtő, rendszerépítő jelenlét maga is a pálya egyik fontos tartalma. Az ünnepelt gyakran álmodik és hoz létre valami újat: a nevéhez közösségek, intézmények, testületek születése kötődik, melyek mind

az általa művelt nagy témákhoz kapcsolódnak.

Ezek köré a témák köré szerveződnek a kötet to-

vábbi fejezetei: *Nevelésu-*

domány és drámapedagógia; Történelem – tanterv – tankönyv; Forrásközpontú történelemtanítás.

Az első fejezet *F. Dárdai Ágnes*nek az ünnepelttel készített életútinterjújával indul. Bár Kaposi a beszélgetés végén megjegyzi, hogy „minden életinterjúban az a legérdekesebb, ami nincsen benne” (21), a szövegből kibontakozó személyes és a szakmai történet nagyon is érdekes: abban az elmúlt 100 évünk számos sorsfordulata tükröződik. Más kérdés persze, hogy egy másik alkalommal – mert az ünnep nem ennek az ideje – valóban jó volna feltenni azokat a kérdéseket, melyek a szakmai közelmúltunk feldolgozásához, a tanulságok levonásához közelebb vihetnek. Ebben a recenzióban jelzünk is néhány ilyen szempontot, már csak azért is, mert maga a kötet kínálja ezeket a beválogatott tanulmányok által.

Az emlékezéseket tartalmazó fejezet *Szőke-Milinte Enikő* írásával folytatódik, aki a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Karának 2017 és 2024 közötti, a szerző tanszékvezetéséhez fűződő időszakát dolgozza fel érezhető szeretettel, gazdag fotódokumentációval is megtámogatva. *Eck Júlia* írása szintén a PPKE-hez

kapcsolódik: a cím szerint a dráma- és színháztanár szakot mint tanulószervezetet mutatja be, és mindezt úgy teszi, hogy a különböző elnevezésű és fókuszú tanárképzési drámaszakok történetén és a rendszeren belüli nehézségeik felvázolásán keresztül az olvasó megérti ennek a területnek

a (szinte a felsőoktatás rendszerébe kódolt) kihívásait. *Bencéné Fekete Anikó Andrea* köszöntésében a tehetséggondozás Kaposi József nevéhez

köthető aspektusait tekinti át. A történelem tantárgyon belüli és a művészeti tehetséggondozáson keresztül érkezik meg a felsőoktatás területére, hogy az OTDK témájához kapcsolódóan beszéljen Kaposi történelemtanári attitűdjéről, amelyre jellemző, hogy „a tanulót partnerként, az értelmezés és kérdés aktív résztvevőjeként kezeli, és amely a jövő demokratikus polgárainak nevelését tekintti pedagógiai célnak” (76). A következő emlékező *Katona András*, aki az ünnepelt történelemdidaktikai munkásságát méltatja oly módon, hogy Kaposi saját szövegeiből mutat részleteket, és azok köré vázolja fel a szakmapolitikai-történeti kontextust. A bemutatott, 1985 és 2020 között zajlott tantervalkotási fázisokhoz kapcsolódnak a legélénkebb, máig nyitott – vitákat, nézeteltéréseket, konfliktusokat generáló – szakmai kérdések. Ezeknek a felvillantása során – a szöveg speciális jellegéből fakadóan – inkább a Kaposi álláspontját alátámasztó tényeket, szempontokat ismerjük meg. Megnyugtató ugyanakkor, hogy – ahogyan a bevezetőben is jeleztük – az ünnepelésben részt vevők széles köre azt sugallja, hogy a vita újrainyitható. A fejezet utolsó írása *Pálinkás Mihály*nak, a Nemzeti Tankönyvkiadó volt vezető

szakmai közelmúltunk feldolgozásához közelebb vihetnek

szerkesztőjének laudációja, aki a Tankönyvesek Országos Szövetségének Érdemes tankönyvíró díja elnyerése alkalmából méltatta Kaposi tankönyvszerzői munkáját.

A második fejezet nyitó írásában *Gloviczki Zoltán*, az Apor Vilmos Katolikus Egyetem rektora *A globális nevelési egyezmény mint az iskola szerepének úraértelmezése a 21. században* címmel fejt ki átfogó gondolatait a változó társadalmi-gazdasági környezetben az iskola feladatáról, méghozzá oly módon, hogy párhuzamosan, mintegy közös kontextusba illesztve mutatja be a II. Vatikáni Zsinat „Gravissimum educationis” kezdetű deklarációját a keresztény nevelésről, valamint az oktatás és a nevelés alapvető kérdéseit érintő legújabb pedagógiai, pszichológiai, társadalomtudományos felismeréseket. *Karainé Gombocz Orsolya* írásában *(Állandóság és változás.*

A nevelő személyisége a szakmai pályáíven) a pedagóguspálya szakaszait elemzi, és ennek tükrében reflektál a tanárképzés feladataira. *Szucsik Ágnes Tanórán kívüli nevelés* című tanulmányában bemutatja e mostoha sorsú terület, a szakképzésben megvalósuló tanórán kívüli nevelés történetét, lehetőségeit, nehézségeit. *Moldován Szilvia*, a Taléta Interkulturális Központ vezetője *Pályaorientációs jó gyakorlatok és mentorprogramok interkulturális pedagógiai megközelítésben* címmel közöl írás arról, hogyan tudja a mentorok jelenléte elősegíteni a megfelelő pályaorientációt és a társadalmi mobilitást a Tanítsunk Magyarorszáért Programban. *Trencsényi László* címzetes egyetemi tanár *NAT-szerű történetek – Emlékek* című írása a dráma tantárgy NAT-ban való megjelenésének történetét tárgyalja négy, feszültségtől és fordula-

négy, feszültségtől és fordulatoktól nem mentes fejezet

fordulatoktól nem mentes fejezetben, a dráma tantárgy jelenlegi helyzetét tekintve óvatosan optimista végkicsengéssel. *Golden Dániel*, a PPKE adjunktusa *A projektpedagógiai és a színjáték* címmel azt járja körül, hogy milyen kölcsönösen inspiráló kapcsolódásokat lehetséges találni a projektmódszer, a drámapedagógia és a színjáték között, részletesen ismertette a színjátékos projekt fogalmát, működését. *Körömi Gábor*, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke *A gyermekbarát tévérendező – Takács Vera portréját* rajzolja meg, felidézve nyugalmat és türelmet árasztó személyét, bemutatva gazdag, termékeny életútját az általa készített életútinterjú interpretálva. *Rózsavölgyi Gábor*, a debreceni Ady

Gimnázium volt igazgatója, történelem- és drámatanára *Dramatizálás a történelemórán – A trónfosztó országgyűlés 1849-*

ben című foglalkozását mutatja be. A szerző Debrecen adott voltát felhasználva az eredeti helyszínen, a Református Kollégium Oratórium termében rendezte meg a gyerekekkel – több évfolyamon is – a trónfosztó országgyűlést. Ennek előkészületeiről, élményeiről, értékeléséről szól az írás.

A harmadik fejezet *Hermann Róbert*, az MTA doktora írásával kezdődik, aki *Bellona és Tábori Ór – Tervezett és meg nem valósult katonai lapok 1848–1849-ben* címmel a magyar katonai szaksajtó két tervezett, ám soha meg nem valósult orgánumát mutatja be. *Závodszy Géza* nyugalmazott főiskolai tanár *Gogolák Lajos három kézfogása. Bethlen István – Imrédy Béla – Gerő Ernő* címmel a kiváló tollú publicista, Gogolák Lajos visszaemlékezéseiből közöl olyan részleteket, melyek a címben szereplő politikusok

személyes életének epizódjait felidézve járulhatnak hozzá a portréjuk finomításához. *Jakab György* történelemtanár Fejezetek egy ősi törésvonal történetéből című írásában arra a kérdésre keres választ, hogy milyen törésvonalak alakítják és tartják fenn a magyar társadalom megosztottságát. Számos történeti példán keresztül arra a következtetésre jut, hogy a nemzet és a modernizáció kérdései napjainkban is élő dilemmák, ennek fölismerése pedig alkalmas arra, hogy újra megindítsa a magyar identitás értelmezési lehetőségeiről való gondolkodást. *Knausz Imrének*, a Taní-tani online főszerkesztőjének *Tartalmi szabályozás tanterv nélkül* című vitairata a „Mi a baj a tantervekkel?” kérdéssel indít, hogy a válasszokkal eljusson a tantervi szabályozás jelenlegi alapkövei – az előírt ismeretek és fejlesztendő képességek – elutasításáig, és megfogalmazza az általa kívánatosnak tartott szabályozási kereteket. (Az írás ezzel érezhető tartalmi feszültségben áll a tantervi szabályozás változásait bemutató Katona András-szöveggel, melyben a tartalmi szabályozás alapvető paradigmája – a tanterv mint ismereteket és készségeket előíró dokumentum – egy pillanatig sem kérdőjeleződik meg. *Ablonczy Balázs* történész, az MTA doktorának *Hősök nélkül, hősökkel* című szövege tűnik a recenzens számára a kötet másik erős vitairatának. A szerző az alcímében – *Kritikai megjegyzések a 11. osztályos történelemtankönyv Trianont és a Horthy-korszakot érintő fejezeteihez* – jelzi is a munkáját jellemző kritikai attitűdöt. A tankönyvkritika olyan problémákat – elütések, tényhibák; téves, hiányos állítások; koncepcionális kérdések; saját „nünükék” – vet fel,

az „aktív állampolgárság” víziója

melyek kezelése, megvitatása egészen biztosan javára szolgált volna a tankönyvnek. Itt a recenzens kiesik a szerepéből, mert ezen a ponton felszínre kerülnek azokat a kérdések, melyeket az ünneplés pillanatában nem illemtomos feltenni: elfogadva (illetve tudomásul véve), hogy az állami tankönyvmonopolium elrendelése teljességgel

befolyásolhatatlan politikai döntés volt, és elfogadva (illetve tudomásul véve), hogy összesen két történelemtankönyv választható, a tankönyv mi-

nősége egészen biztosan nem politikai, hanem szakmai kérdés. Ezért fontos lett volna – ahogyan más tárgyak tankönyvei esetében is – a szakmai visszajelzések beépítésére időt adni (ezt az időt a fejlesztés számára kiharcolni). A következő munka *Jakab Péter*, az ELTE BTK adjunktusának írása *Luxemburgi Zsigmond (1387–1437) a magyarországi történelemtanításban* címmel. A tanulmány a gondolatmenetet átszövő szakdidaktikai utalásoknak köszönhetően akár az utolsó fejezetbe (*Forrásközpontú történelemtanítás*) is kerülhetett volna. Gondolatmenetének komplexitását jelzi, hogy a történettudományos kontextusban is a helyén van: Luxemburgi Zsigmond életművének tudományosan alátámasztott összetettebb, korszerűbb narratíváját ajánlja a történelemtanítás figyelmébe. *Rédli Mátyás*, a PTE BTK tanársegédjének írásával a történelem világából a társadalomismeret – konkrétan az állampolgári ismeretek – felé fordulunk: *Az aktív állampolgárságra nevelés magyar és angol tankönyvek összehasonlításán keresztül* című írásában a szerző a tárgy angliai történetének tükrében mutatja be az „aktív állampolgárság” víziójának tankönyvi

leképeződését, a téma tantárggyá transzformálásának kihívásait, miközben kritikusan reflektál a hazai helyzetre.

A kötet negyedik, történelemdidaktikai fejezete *Molnár-Kovács Zsófia*, a PTE Neveléstudományi Intézete igazgatójának írásával indul, amelynek címe *Tankönyvi illusztrációk kutatása a magyar nyelvű szakirodalomban: Tendenciák és eredmények, 1965–2025*. Ebben a szerző bemutatja, hogyan jelenik meg a tankönyvekben a képek pusztá illusztratív szerepének meghaladása, és hogyan támogathatják a képi elemek a forrásalapú történelemoktatást. Rámutat, hogy ez komoly didaktikai kihívást jelent, hiszen a tankönyvi képek mennyiségi bővülése önmagában nem jár együtt a tanulást támogató minőségi fejlődéssel; a képeket úgy kell válogatni és feldolgozni, hogy azok a kritikai gondolkodás, a forráselemző képesség és a multiperspektivikus történelemszemlélet fejlődését támogassák. *Vajda Barnabás*, a Selye János Egyetem kutatója és oktatója szinte folytatja az előbbi gondolatmenetet; *A képi forrásokban rejlő egyes didaktikai lehetőségek és vitás kérdések* című írásában bemutatja a képi források különböző zsánereit – úgymint portrék, tömegjelenetek, plakátok, művészeti adaptációk –, és külön foglalkozik az explicit és implicit tartalmak megkülönböztetésével, illetve tankönyvrészletek bemutatásával hívja fel a figyelmet arra, hogy a képeknek nem a szöveget kell kiegészíteniük, hanem önálló, önmagukban elemezhető forrásként kell működniük, Herber Attila, a KRE BTK adjunktusa, középiskolai tanár „*Daddy what did you do in the great war?*” *Kitchener szeme, avagy a kontextualizáció szerepe a képi források tanításában* című tanulmányában az első világháborús brit propagandaplakátok elemzésén

keresztül mutatja be a propaganda vizsgálatában rejlő történelemdidaktikai potenciált, munkáját az időszakból vett plakátok képeivel is összekapcsolva. *Szabó Roland*, az ELTE BTK tanársegéde, középiskolai vezetőtanár *A történeti vonatkozású irodalmi szövegek forrásként való felhasználásának dilemmái a történelemtanításban* című munkája azt a meglehetősen nehéz és izgalmas



kérdést tárgyalja – a szakirodalom, illetve a témához kapcsolódó emelt szintű érettségi feladatok elemzésével –, hogy mennyiben és hogyan, milyen narratív keretben értelmezhetők történeti forrásként szépirodalmi szövegek. A témában rejlő feszültséget, a történelemdidaktikai kihívást az adja, hogy „a szépirodalmi szöveg szükségképpen fikció, ennél fogva szubjektív marad (még akkor is, ha történelmi tárgyú), [...] amíg az irodalmi szöveg fikcionális természeténél fogva nem törekszik (hiszen nem is törekedhet) a valóságosságra, addig a történettudomány szükségképpen igyekszik kizárni (de legalább minimalizálni) a fikció aspektusait”

(330). *Érsek Attila* kutatótanár *A tehetség-gondozás lehetőségei a Savaria országos történelmi verseny 9. évfolyamos tesztfeladataival* című írásával a történelemórai tehetséggondozást kívánja elősegíteni oly módon, hogy a versenyfeladatok közül való válogatást közzöl, reflexiókkal, módszertani ajánlásokkal kiegészítve. *Fekete Áron*, az MCC kutatója *Digitális eszközhasználat és módszertani tájékozódás általános iskolai történelemtanárok körében*

Magyarországon és Szlovákiában című írásában pillanatfelvételt közöl a történelemtanárok IKT-

használati szokásairól. Megállapítja, hogy a két országban megfigyelhető tendenciák azonosak, és hogy az általános iskolai történelemtanárok jellemzően nem szakfolyóiratokból, hanem szakmai csoportok segítségével tájékozódnak a tanítással kapcsolatos kérdésekben. *Kas Géza*, az NKE közszolgálati docense *Párhuzamos történetek. Történelmi helyzetek összehasonlításának lehetőségei történelemórán* című munkájában az emelt szintű érettségi komplex összehasonlító történelemesszéjére való felkészítés módszertanát tárgyalja. *Tóth Judit*, a PTE BTK doktorandusza *A mohácsi csatához kapcsolódó középszintű történelemérettségi feladat megoldásának vizsgálata középiskolások körében a hangos gondolkodás módszerével* című tanulmányában egy izgalmas kutatás folyamatát és eredményeit mutatja be, amikor 37 diák hangos gondolkodását kíséri végig és elemzi egy emelt szintű történelemérettségi-feladat megoldása során. Következtetéseiben kitér magának a feladatnak a jellemzőire is, és felveti, hogy szükség lenne a történelemérettségi-

feladatok pszichometriai szempontból történő felülvizsgálatára.

A recenzensek itt megegyeznek abban, hogy a szerzők és szerkesztők munkája nyomán – a jeles alkalomhoz méltó módon – egy izgalmas, változatos és aktuális narratívákat felsorakoztató, kiforrott tapasztalatokat megosztó, de egyben felelős együttgondolkodásra is bizalommal szólító és – nem,

nem is és, hanem *tehát* – szakmailag magas szinten releváns kötet jött létre. Talán kimondható: a tapasztalat és egymás szólítása *együtt*, egymás tudá-

sának és gondolatainak destrukciója nélkül a mai Magyarországon: határátlépés. Szokatlan és jóféle. Abban a társadalomban, amely a legkisebb pöccentésre mozgósítja tehetségét a bizalmatlanság „diskurzusainak” felépítésében, remek dolog ilyen határátlépést látni, megélni, esetleg annak aktora lenni.

Nem titok, hogy a recenzensek elég régóta az Új Pedagógiai Szemle szerkesztői, és az sem, hogy a lapot 2020-ban Kaposi József mentette meg a megszűnéstől, majd vitte-vitette át a szürkezónán. Bízott bennünk végig, miközben ragaszkodtunk a lap sok évtizedes szellemiségének megfelelő szakmai-közéleti nyitottsághoz és az előző főszerkesztőnk, Takács Géza víziójának köszönhető klasszikus, múlt századi folyóirat-formátumhoz, mentalitáshoz. Ebben Jósikát mindvégig partnerünknek, segítőknek éreztük és érezzük. Szeretünk vele dolgozni, tanakodni, szörnyülködni, amin kell, és olvasni-szerkeszteni az írásait. Megszámlálhatatlan beszélgetés, vita és jó pár csodásan abszurd válságkezelés van a hátunk mögött együtt. Köszönjük neki mi is

remek dolog ilyen
határátlépést látni, megélni



TÓBIÁS LÁSZLÓ

A német ifjúságjólét ünnepéről és hétköznapijairól

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.10>

NAPLÓ

1992-ben, egy Bonn–Budapest testvérvárosi programként megvalósult szakmai tanulmányúton ismerkedhettem először a német ifjúságjólét filozófiájával és intézményeivel. Az ott szerzett tapasztalatoknak döntő szerepe volt abban, hogy barátaimmal, tagtársaimmal kezdeményeztük a ZABHE-GYEZŐ Gyerekanimátorok Egyesülete Káposztásmegyeri Játsszínháza létrehozását. Fiatal aktivisták voltunk, és Bonnból példát találtunk a gyerekekkel való foglalkozásra serkentő tettegyünk csatornázására. A játsszínházunk 15 éven át működött – a német Spielhaus intézménytípus példájára, de folyamatosan saját fejlesztésre és alapvetően önkéntesek munkájára alapozva. Az intézmény – Újpest Önkormányzatával kötött szerződésünk alapján – elsőként nyújtott Magyarországon civil szervezet fenntartásában „gyermekek napközbeni ellátása alternatív formában” címen ellátást, melyet 1993-tól szabályozott a szociális törvény.¹ A Káposztásmegyeri Játsszínház a német példáktól és a hasonló hazai kezdeményezésektől is különbözött abban, hogy – a korai szakasztól kezdve – lehetőséget kínált a használói körből kiöregedő gyerekeknek, hogy

animátorokká legyenek. A 15 év során végig ugyanaz a közösség volt a játsszínház gazdája, de cserélődtek a tagok: belenőttek gyerekek és kinőttek belőle fiatalok. A tanulmányutak és az azokon szerzett ismeretek adaptálására építő tevékenység örömteli munkamódszeremmé vált, a tapasztalatok és kapcsolatok közvetlen megosztásával együtt. Ennek az írásnak is tapasztalatomegosztás a célja.

2008-ban a Gyerektoparadicsom Alapítvány működési támogatása terhére volt alkalmunk részt venni a Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT) eseményen (a Német Gyermek- és Ifjúságjóléti Napon), amely az 1964-ben Essenben indult sorozat 13. alkalma volt. 2018 óta pedig lehetőségem van szociális munkásokat, illetve szociálpedagógusokat képző német egyetemeken, valamint a hallgatóikat gyakorlatra fogadó intézményekben látogatásokat tenni. Alighanem nehezen vitatható, hogy a magyarországi gyerekekre, fiatalokra, a hozzájuk kapcsolódó tevékenységekre az angol nyelvű tömegkultúra van a legnagyobb hatással, és az akár fordításban, akár kiadási nyelven a magyar szakemberek által követett

¹ 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról

nemzetközi irodalom is alapvetően angol nyelvű. Amikor azonban ezeket a forrásokat feldolgozzuk, a kulturális sajátosságokra – vagyis arra, hogy a szöveg keletkezésének és befogadásának helye lényegi jellemzőit tekintve különbözhet – gyakran nem reflektálunk, ahogy az időbeli távolságokra sem. Márpedig bizonyos, a folyamatokat mélyen meghatározó jellegzetességek következnek a térbeli elhelyezkedésünkéből; országunk felfedése nagyon is meghatározó. Három és fél évtizede azt tapasztalom, hogy a nálunk éppen azonosított kihívásokkal Németországban már öt-tíz éve foglalkoznak, gyűjtenek tapasztalatokat, olykor kudarcokat is a szakemberek és a civil aktivisták. Erre a fáziskésésre tekintettel érdemes figyelni a német kollégák munkájára, a kezelt kihívásokra, a beavatkozásokra és az eredményességre.² Az erőforrásokkal való eláratottság különbségei miatt is érdemes figyelni: hogyan kerülhetők el olyan útvesztők, melyekből a sokkal gazdagabbak sem tudtak biztonságos kiutat találni.

Ebben az írásban a 2025 májusában Lipcsében megrendezett 18. Német Ifjúságjóléti Napok néhány olyan tapasztalatát mutatom be, melyek a gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozó magyar szakembereknek, civil és egyházi szervezeti aktivistáknak is érdekesek lehetnek. Ugyanakkor látni kell, hogy a két ország megoldásai lényegesen különböznek egymástól, ahogy a rendszerek kialakulásának története is. Az 1922-es

német ifjúsági törvény³ részben már létezett gyakorlatokat emelt törvényi szintre, például a „freie Träger”-ek, a független szolgáltatás-fenntartók is léteztek már. És az utóbbi évszázad fejlődése, ideértve a jogi szabályozást is, meglévő folyamatokat vitt tovább, konszenzuson alapuló változtatásokkal. Ezzel szemben a magyar gyermekvédelmi törvény, mely jórészt lefedi a német gyermek- és ifjúságjólét területeit, 1997-ben sok területen nem hagyományokra támaszkodott, hanem új irányokat adott, és az azóta eltelt időben több olyan átalakítást szenvedett el, melyek nem szakmai hozzáértésre, végképpen nem konszenzusokra támaszkodtak. A két ország és szakmai kultúráik különbségére rávilágít a 18. Német Ifjúságjóléti Napok mottója is:

„Weil es ums Ganze geht: Demokratie durch Teilhabe verwirklichen!”, melyet magyarul nehéz visszaadni: „Mert ez az Egészről szól: a demokrácia a részvétel által valósul meg!”⁴ A *részvétel* a törvény által közvetlenül érintett gyerekek és fiatalok mellett a velük foglalkozókra is vonatkozik, vagyis ténylegesen a társadalom minden tagjára, az *Egész* pedig nem más, mint a társadalom, a viszonyok összessége, azoknak generációról generációra való (újra)építése. Ez pedig nagyon nem az, amit Magyarországon az ifjúságjólét területén látunk, ahogy az eredmények is különböznek.

ez nagyon nem az, amit Magyarországon az ifjúságjólét területén látunk, ahogy az eredmények is különböznek

² A COVID-19 világjárvány egyszerre csapott le mindenhol, így az azonnali reakciókban tapasztalható különbségek következhetek az egyéni/munkacsoportbeli felkészültségből és akár a szerencséből is, de hosszabb távon szükségszerűen érvényesülnie kellett annak, hogy a korábbi ráfordítások alapján felhalmozott tudások és eljárások milyen késztetéshez lehetett nyúltni. Emellett az új kihívás kezelésére rendelt erőforrások különbsége is visszanyitotta az ollót.

³ Reichsjugendwohlfahrtsgesetz; <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/reichsjugendwohlfahrtsgesetz-9-juli-1922.pdf>

⁴ A magyar szöveg Tóbiás András javaslata. Köszönet a konzultációért Gombocz Eszternek és Jándi Péternek.

Jugendhilfe – Ifjúságjólét

A Jugendhilfe kifejezést – ha nincs külön értelmezési jelzés – Kinder- und Jugendhilfe-ként érti a német szakmai és köznyelv, fordítása és személete pedig a *gyermek- és ifjúságjólét* kifejezéssel írható le. A mi gyermekvédelmi törvényünk is jóléti szemléletűként született, amit akkor világosan mutatott a gyermekjóléti szolgálat céljainak leírása, ahogy magának az intézménynek az elnevezése is, még ha a törvény megnevezésébe nem is hagyta a „jólét” fogalmát beemelni az akkori Pénzügyminisztérium.⁵ Ugyancsak hasonlatosság, hogy a magyar szakmai nyelvben is beleértjük a gyerekeket az *ifjúságba*, hacsak nincs épp külön jelzés szűkebb értelmezésre. A *Jugendhilfe* kifejezés két értelemben használatos:

- szűk értelemben a *Szociális Törvénykönyv Nyolcadik könyve. Gyermek- és ifjúságvédelem (Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe Gesetz [KJHG])*⁶ által szabályozott jogok és azok érvényesülését biztosító tevékenységek és szolgáltatások, különösen az 1§ (3) és a 2§ által felsoroltak.⁷
- tágabb értelemben mindazok a tevékenységek, melyek az 1§ (1) által garantált jog érvényesítését előre mozdítják: „Minden fiatalnak joga van fejlődésének

támogatására és nevelésre az önálló, felelősségteljes és társadalmilag kompetens személyiséggé váláshoz.” Némi egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy az oktatáson, az egészségügyön és az egyházak által csak fiatal tagjaikkal végzett tevékenységeken kívül minden olyan szolgáltatás a gyermek- és ifjúságjólét⁸ területéhez tartozik, melynek kedvezményezettjei – legalább részben, esetleg mások mellett – gyerekek, fiatalok, 27 évesnél fiatalabb felnőttek.⁹ A törvény 1§ (2) bekezdése a gyerekek gondozását és nevelését a szülők elsődleges kötelességének nevezi, így a szülők támogatása minden tekintetben a Jugendhilfe része, ahogyan tulajdonképpen minden terület irányában a területközi, kettős kötésű területek is.

A KJHG azzal is támogatja a tágabb értelmezést, hogy a városi/járási ifjúsági hivatalok feladataként határozza meg annak megállapítását, hogy egy adott tevékenység a törvényben leírt valamely szükségleti területhez tartozik. A Träger, azaz a törvény szerintinek elismert tevékenység fenntartója – ez a megnevezés ismert a magyar gyermekvédelmi/szociális ágazatban, de a közoktatásban is – a nyilvántartásba vétel alapján jogosult tevékenysége költségvetési támogatására, a különböző szolgáltatások esetében

⁵ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, Magyar Közlöny 1997. 39. szám, 1997. május 8.

⁶ https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html - a böngésző fordítója az első érdeklődés kielégítésére alkalmas szöveget biztosít.

⁷ Ezen a linken egy áttekintő prezentációt talál az olvasó, melynek magyarázatairól elég jó fordítást ad a böngésző: <https://www.kinder-jugendhilfe.info/orientierung-und-ueberblick>

⁸ Azt a magyar szaknyelvben is konszenzuális gyakorlatot igyekszem követni, hogy amennyiben csak ifjúságot, ifjúságjólétet említünk, abba a gyerekeket is beleértjük, míg ha csak gyerekeket említünk, abba nem értjük bele a fiatalokat.

⁹ 27 évesnél idősebbek is lehetnek kedvezményezettjei az ifjúságjóléti – leginkább ifjúsági munka jellegű – tevékenységeknek, amennyiben egy olyan csoporthoz tartoznak, melynek tagjai nagy része fiatalabb 27 évnél. Az Európai Unió ifjúsági programjaiban 30 éves korukig lehetnek kedvezményezettek fiatalok, Magyarországról is: https://eu-rodok.hu/hirek/show/szamtalan_lehetoseg_var_rad

különböző mértékben. A nyilvántartásba vett fenntartók továbbá jogosultak a működésük városának/járásának ifjúsági tanácsába képviselőket választani, illetve minden szervezet jogosult képviselővé válni.

„Freie Träger”-ek – független intézmény- és szolgáltatásfenntartók – és a többiek

A német ifjúságjóléti rendszernek – miként a szociálisnak is – legfontosabb szereplői a „freie Träger”-ek, azaz a független fenntartók. Az 1. táblázatban láthatjuk, hogy a 2022-es statisztika szerint a fenntartók 67 %-a közhasznú független fenntartó volt, további 12%-uk pedig közhasznú besorolással nem rendelkező független fenntartó.

A német rendszer lényege, hogy egy újonnan induló szolgáltatás nyújtására bárki jelentkezhet, a táblázatban láthatjuk, hogy a fenntartók 7,4%-a természetes személy. A táblázat nem mutatja a szolgáltatások tevékenységi területi, illetve méretbeli megoszlását. Természetes személyek inkább kisebb szolgáltatásokat, pl. tanácsadói praxisokat tartanak fent, így jellegzetesen szervezetek tesznek ajánlatokat szolgáltatások nyújtására. A statisztika nem mutat adatot arról, hogy a „freie Träger”-ek mekkora hányada egyházi vagy egyházi kötődésű szervezet. Ez ugyanis nem releváns információ, a szervezetek besorolásában nem játszik szerepet, csak – helyi és központi – állami és nem állami szervezet van, ez az általános kategorizálás.

1. TÁBLÁZAT

Német ifjúságjóléti intézmények fenntartói – jogi forma és típus szerint

A fenntartó jogi formája	A fenntartó típusa						Összesen
	Helyi fenntartó	Nagyobb térségben szolgáltatató fenntartók	Nem közhasznú szervezet fenntartó	Egyéb közintézmény fenntartó	Közhasznú független szervezet fenntartó	Nem közhasznú független szervezet fenntartó	
Önkormányzat, annak intézménye	932	27	8	4385	–	–	5352
Közzogi testület	191	25	8	270	4367	–	4861
Önkormányzati vállalat	–	–	5	49	–	–	56
Közjog szerint működő vállalat	27	6	10	32	–	–	75

Közalapítvány	5	–	–	7	1158	–	1171
Természetes személy	–	–	–	–	–	2199	2199
(Közhasznú) egyesület	8	4	–	7	11 250	250	11 520
Szövetkezet	–	–	–	–	13	4	17
Magánjogi alapítvány	4	–	–	3	291	4	304
Társaság (társasági jog szerinti formák)	29	–	12	10	32	500	585
Korlátolt felelősségű (nonprofit) társaság	38	4	15	62	2545	611	3275
Egyéb vállalat	7	–	–	4	39	92	145
Külföldi jogi forma	–	–	–	–	–	–	–
Össességében	1243	72	61	4829	19 695	3661	29 561

FORRÁS: <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/e2295d7d>
(2022. december 15.)

A Szövetségi Statisztikai Hivatal honlapjáról¹⁰ még kiemelek egy adatot: A 29 651 intézményben összesen 274 765 munkatárs dolgozik.

2. TÁBLÁZAT

A német ifjúságjóléti közszolgáltatások kiadásai és bevételei 1000 euróban

Év	Összesen	Ebből		Bevételek (költség-térítések)	Nettó ráfordítások
		Gyermekek napközbeni ellátása	Nevelést támogató segélyek*		
2001	19 210 662	10 427 626	5 124 549	2 098 195	17 112 466
2023	71 892 039	46 890 499	16 943 869	4 247 747	67 444 292

* Integrációs segítségnyújtás értelmi fogyatékos gyermekek és serdülők számára, segítségnyújtás fiatal felnőtteknek és gondozásba vétel.

FORRÁS: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Tabellen/ausgaben-einnahmen-entwicklung.html>

¹⁰ https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/_inhalt.html#378128

A 2. táblázatba csak a bő húszéves periódus nyitó és záró évének adatait emeltem át; az eredeti kimutatás az időszak minden évének adatait tartalmazza, különösebb megugrás és törés nélkül. Ennek a két évnek az adataiból is tehetünk írásunkhoz fontos megállapításokat az elmúlt bő két évtizedről:

- a nettó ráfordítások megnégyeseződtek, ezen belül a napközbeni ellátás ráfordításai még nagyobb, a segélyek ráfordításai kisebb arányban nőttek. Tehát egyértelmű a finanszírozói preferencia a két terület között, de a kevésbé növekvően támogatott terület támogatása is igen jelentősen nőtt, nem egymás kárára változott a két terület támogatása,
- a költségterítések alig több mint kétszeresen növekedtek, tehát a teljes költségben csökkent az arányuk. Ennyi adatból nem állapítható meg, hogy mi az aránycsökkenés oka. Szóba jöhet például ingyenes vagy/és alacsonyabb térítési díjú szolgáltatások bevezetése, vagy a szolgáltatási tartalom értékének a csökkentése, vagy a költségterítés összegének általános csökkentése, vagy egyes igénybe vevői csoportok esetén a költségterítés csökkentése. Azt az egy feltételezett esetet kivéve, mely szerint a szolgáltatási tartalom értékét csökkentették, az összes többi lehetőség a szolgáltatáshoz való hozzáférés megkönnyítését jelenti. A szolgáltatások egy része esetében elképzelhető, hogy a költségterítés csökkentésével motiválták, hogy a szolgáltatást többen vegyék igénybe.

Alapvetően azért mutattam meg ezeket a számokat, hogy lássuk, a német ifjúságjólét egy növekvő támogatásban részesített terület. Az ifjúságjóléti/szociális ágazat nem tartozott a rosszul fizetett ágazatok közé, de meglehet, az a munkaerőkereslet, amely gyakorlatilag a kiállítás minden standján megjelent állásajánlatok formájában, a bérek növeléséhez vezetett. „A szakemberhelyzet most olyan jó, amilyen soha nem lesz a következő években” – hirdette egy stand szarkasztikusnak tűnő felirata. Adódik-e ebből olyan tanulság, amelyet érdemes lenne elkezdni átgondolni a magyar ifjúságjóléti szakterületen?

Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege – A független jóléti gondoskodás csúcsszervezetei

Németország szociális ellátórendszerében különleges szerepet tölt be a szociális gondoskodás hat vezető egyesülete, a Spitzenverbände:¹¹ 1. Arbeiterwohlfahrt (AWO), 2. Deutscher Caritas Verband (DCV), 3. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband-DER PARITÄTISCHE, 4. Deutsches Rotes Kreuz (DRK), 5. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (DW der EKD) 6. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWSt).

Szokás úgy beszélni róluk, hogy ezek a szervezetek teremtették meg a német jóléti állam szolgáltatási oldalát a II. világháborút követően, de a legkevesebb, amit mondhatunk, hogy hajtómotorjai a szakmai fejlesztésnek. A hat szervezet közös erejét 2 000 000 főállású és 3 000 000 önkéntes munkatárs, 125 ezer fenntartott

¹¹ <https://handbuch-kindertagespflege.fruehe-chancen.de/informationen-und-wissenswertes/wohlfahrtsverbaende/die-spitzenverbaende-der-freien-wohlfahrtspflege>

intézménnyel jellemzi, melyek 35%-a, 44 000 intézmény működik az ifjúságjólét területén.¹² A számok azt mutatják, hogy a gondoskodást nyújtó intézmények mindegyike kapcsolódik a hat csúcsszervezet valamelyikéhez, így az ellátottak és az ellátók érdekeit mind tartományonként, mind szövetségi szinten képviselni tudják.

A német jóléti állam biztosítéka, hogy a szolgáltatásokat nyújtók összessége egy tömbben képviseli az ellátottak érdekeit, ami a Jugendarbeit esetében az összes gyerek és fiatal érdekei képviseletét jelenti. Természetesen a három egyházi kötődésű és a három világi szervezetnek is van közös ernyőszervezete; természetesen ez is Arbeitsgemeinschaft, de a neve elején még a szövetségi (értsd országos)

jelző is ott áll. 2024-ben volt 100 éves a „Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) e. V.”¹³ Tehát

nem a II. világháború után indult még az együttműködése sem ezeknek a szervezeteknek. Az evangélikus Diakonie korát a Belmisszió Központi Választmánya létrejöttétől, 1848-tól számolják, de a legfiatalabb Paritätische is több mint 100 éve, 1924-ben jött létre, és az önállóságát szigorúan őrző 10 000 szervezet ernyőszervezete. A magyar társadalomtörténet felől nézve borzongatóan logikus és szükségszerű, hogy a három egyházi ernyőszervezet, a Vöröskereszt és a munkásjóléti indíttatású szervezetek ernyőszervezete mellé létrehozták a magukét azok, akik az előzőek egyikéhez sem

kívántak tartozni. A Paritätische célkitűzése befelé az egyenlőségen alapuló együttműködés, kifelé pedig a másik öt csúcsszervezet partnereként részt venni a tartományi és országos érdekegyeztetésben.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe e.V., AGJ – Gyermek- és Ifjúságjóléti Munkaközösség Egyesület

Az „Arbeitsgemeinschaft”-ok a német társadalom civil dimenziójának központi szerveződései, intézményei, melyek összessége a politikai és gazdasági szféra csúcsszereplőivel – az országos pártokkal és a gazdasági kamarákkal együtt – a meg-

határozói a társadalom működésének és formálásának. Az „Arbeitsgemeinschaft”-ok egy-egy szakterület szövetségi szintű csúcsszerveződé-

borzongatóan logikus és szükségszerű

sei. Az AGJ 106 szervezetet tömörít, hat csoportban, melyek egyikét a már tárgyalt hat Spitzenverband alkotja. Egy másikat a szövetségi tartományok ifjúsági tanácsai (a Ringek) és országos ifjúsági szervezetek. Ha el tudnánk képzelni egy ilyen cizellált rendszert, akkor sem biztos, hogy eszünkbe jutna minden csoport, például az, amelyiket az ifjúsági hivatalnokok tartományi szervezetei, vagy a tartományok legfelső ifjúsági és családi hatóságai alkotnak. Az AGJ a szövetségi szakminisztérium, és rajta keresztül a teljes szövetségi

¹² www.bagfw.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Publikationen/Statistik_2020/Zahlen_Fakten_FW_Kurzfassung.pdf

¹³ Az „e. V.” (eingetragener Verein) szó szerinti fordítása bejegyzett egyesület. A magyar *egyesület* szót csak bíróságon bejegyzett szervezetekre használjuk. Ennek a szervezetnek a neve magyarra fordítva: a Független Jóléti Gondoskodás Szövetségi Munkaközössége Egyesülete – rövid névként az *Egyesülete* szó nélkül is.

kormányzat partnere.¹⁴ A KJHG helyi és tartományi szövetségi (országos) jogalkotást is szabályoz: a hagyományok alapján nem minden ifjúsági kérdés egyformán szabályozott minden tartományban. Már ejtettem szót a helyi ifjúsági hivatalok tanácsairól, ahol születnek döntések, melyek közül a legfontosabb a Jugendhilfeplan,¹⁵ az ifjúságjóléti tervezés, ami közvetlenül garantálja a fiatalok és családjaik jogainak biztosítását. A KJHG rendelkezik minden érintettnel – fiatalok, családjaik, az ifjúságjólétben közreműködők – érdemi bevonásáról a szabályozási folyamatba, rögtön annak kezdetétől. Szövetségi szinten az AGJ a partnere a kormánynak. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy Németország szövetségi köztársaság, a parlament kétszintű, a Szövetségi Tanács a tartományok kormányai által kijelölt képviselőkkel áll, s nem utolsósorban feladata a tartományi érdekek védelme a szövetséggel, a szövetségi kormányban szemben.

Az ifjúságjólét finanszírozása ugyanezen három szintről tevődik össze.

Németországban mint szövetségi köztársaságban nagyon erős a hagyománya és a késztetése a konszenzuseresésnek. Ezt ebben az írásban nem tudom bemutatni, de a német ifjúságjólétet vizsgálva soha nem szabad figyelmen kívül hagyni – a magyarországi viszonyokhoz szokott szemlélnék pedig különösen nehéz ezt a két rendszer működése közötti különbséget feldolgozni.

Németországban nagyon erős a hagyománya és a késztetése a konszenzuseresésnek

A funkciók egymást kiegyensúlyozó rendszerben a szövetségi kormányzat az ifjúságjólét területén sem ötletgyár. Kutatóké, szakmai szervezeteké, azok tartományi és szövetségi ernyőszervezeteié a feladat, hogy tematizálják az ifjúságpolitika által kezelendő kihívásokat, és olyan javaslatokat tegyenek, amelyeket az egész ifjúságjóléti

szektor alkalmasnak vagy legalábbis legalkalmasabbnak ítél. Ezek a folyamatok valósulnak meg az AGJ mint legátfogóbb – más ernyőszervezeteket is felölelő – ernyője alatt.

A szakterület támogatását bíró javaslatokat azután a szövetségi kormány feladata összevetni más területek javaslataival, véleményeivel, és a szakpolitikai javaslatokból megalkotni és megvalósítani a kormányzati politikát. Érdemes ebből tanulságokat levonni a magyar ifjúságjólét számára és azon túl is.

Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag, DJHT – Német Gyermek- és Ifjúságjóléti Napok

A fentiekből következően élesen elválnak a szakmák és a kormányzat feladatai. Utóbbinak nem dolga fejlesztéseket, eseményeket megvalósítani, de a soron következő DJHT irányainak kijelölésében részt vesz. Szerepe a finanszírozás biztosítása, aminek feltétele az ifjúságpolitikával való harmonizálás.

A DJHT – a már bemutatott tág értelmezésnek megfelelően – a Jugendhilfe kapcsolódó területeit is befoglaló széles és

¹⁴ 2025. május 6. óta a kereszténydemokrata Karin Prien vezeti a Szövetségi Képzési, Család-, Idős-, Nő- és Ifjúságiügyi Minisztériumot, a szociális és munkaügyek egy másik miniszternő portfólióját alkotják, akit a szociáldemokraták delegáltak. 2013 óta nagykoalíciók kormányozzák Németországot.

¹⁵ KJHG 80§

cizellált területnek az országos interprofesszionális, interdiszciplináris és interszektoralis találkozója, utóbbin azt értve, hogy állami – vagyis szövetségi, tartományi és városi/járasi – és nem állami szervezetek, de akár szervezetként nem formalizált mozgalmak is jelen vannak.^{16, 17}

Mind a 18 eddig megrendezett DJHT-nek volt mottója, mozgósító szavakként leggyakrabban a jövő, a társadalom, a jogok jelentek meg ezekben.¹⁸ A 7. DJHT-re, 1984-ben készült először, 2000 óta pedig minden alkalommal előzetes vitairat. 2008 óta a vezérfonalat az AGJ vezetősége jegyzi. A vitairat a legaktuálisabb kérdéseket és az azokban elfoglalt álláspontokat veszi sorba, bemutatva a mottóválasztás mögötti súlypontokat. A DJHT a kiállítási és vásárhelyszínének szokásos munkaformáit alkalmazza: a beszélgetésre, tájékozódásra, kapcsolatteremtésre standok adnak lehetőséget, ahol alapvetően egy-két kiállító beszélget egy-két látogatóval. Emellett vannak az előadótermekben megvalósított munkaformák, ahol elhatároltak a szereplők és a nézők, így kisebb az interaktivitás. Ezekben a programokon alapvető cél az információbiztosítás, előadás vagy véleményütköztetés.

A DJHT szakmai társasági esemény is. A legnagyobb „freie Träger”-ek tényleg mind a 16 tartományban jelen vannak, így még saját különböző intézményekben

dolgozó munkatársaik találkozására is kevés az alkalom, hát még a volt iskolatársakkal, korábbi kollégákkal, a közös projektekben – akár az AGJ munkacsoportjaiban – megismert kollégákkal, tanárokkal, az írásaik alapján ismert kutatókkal. Ezért is annyira vonzó, hogy a DJHT második napjának estéje mindig egy buli, egy szabad együttlét.

Megadattott, hogy más országokban is részt vehettem országos szakmai eseményeken, képzéseken, országos konferenciákon. Ezek egészen különlegesen felvillanyozó események. Akkor is, amikor nem mindenki vel és mindenben értünk egyet. Magyarországon soha nem volt ilyen alkalomból sok, és még mintha fogyatkozott is volna a számuk.

18. Német Gyermek- és Ifjúságjóléti Napok (DJHT), Lipcse, 2025. május

Írásom következő részében az eseményen szerzett néhány olyan tapasztalatot osztok meg, melyet relevánsnak gondolok a gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozó magyar szakemberek és más érdeklődők számára.

A 2025-ös rendezvényt sok meghatározó szempontból hasonlóan éreztem a 2008-ban megrendezett eseményhez, amelyen részt vettünk. A legfontosabb azonosságoknak az alábbiakat látom:

¹⁶ Az 1997 tavaszán elfogadott magyar gyermekvédelmi törvény is tágabb körben gondolkodott a szűken vett gyermekvédelemről – és ezzel orientált is. Lásd az 1997. évi XXXI. tv. 5. § g), illetve számos további pontját.

¹⁷ Magyarország jelenleg eltér az általános európai kategorizálástól, amikor külön beszél civil/nonprofit, illetve egyházi szervezetekről. Németországban is csak állami és nem állami (azaz civil/nonprofit) kategóriában gondolkodnak. Kérdésként, kritikaként sokszor megfogalmazták a külföldi szakmai partnerek, hogy az általánosan alkalmazott európai rendszerezés egyetlen szolidáris tömbbe helyezi az állam partnereit, a magyar gyakorlat ellenben az egyházi és más szereplők különválasztásával gyengíti az állami túlhatalom társadalmi kontrollálásának lehetőségét.

¹⁸ Lásd: <https://www.jugendhilfetag.de/der-djht/die-djhts-seit-1964/>

- A költségeket alapvetően a szövetségi szakminisztérium, a tartomány – 2025-ben Szászország – és a város állta, a belépés ingyenes volt, a kiállítók saját standjaik költségeit maguk fizették.
 - Az egész országból érkeztek a résztvevők, ezért az eseményt úgy szervezték, hogy két fél nap között egy egész nap is rendelkezésre állt.
 - A nyitónap protokolláris elemeket is tartalmazott, az egy héttel korábban alakult szövetségi kormány szakminisztere, a tartományi miniszterelnök és szakminiszter, továbbá Lipcse szakmai polgármestere (!) szerepelt a megnyitón, ami hozzájárult az országos sajtóvisszhang generálásához. 2008-ban a köztársasági elnök nyitotta meg az eseményt, biztatta a résztvevőket, hogy határozottan fogalmazzák meg a politikusokkal szembeni elvárásokat a gyerekek és fiatalok helyzetének javításához.¹⁹ (A digitális térbe szorult 2021-es DJHT záró programja egy Angela Merkel kancellár részvételével megtartott podcast volt. Ebben beszélgetőpartnereként részt vett egy muszlim fejkendőt viselő lány is, beválasztása egyértelmű politikai üzenet volt.) A politikának magas szinten jelen kell lennie az ifjúságügy legfontosabb szakmai eseményén.
 - A középső nap mindig teljes, ezen rengeteg hallgató is jelen volt, mivel az egyetemek, szakképzők hagyományosan csoportos látogatásokat szerveznek az egész országból.
 - Az is állandó, hogy leginkább a harmadik napon vannak egymás között a szakmagyakorlók, de az már csak fél nap.
 - A vásárvárosok rendezvényein szokásos standok és az események – előadások, viták, kerekasztalok – száma egyaránt 300 volt, a standokon 400 szervezet volt jelen.
 - 30 000 ember vett részt a rendezvényen. A szervezők hangsúlyozták, mennyire fontos volt a számukra, hogy az esemény kiváltotta a szokásos mértékű érdeklődést, hiszen világos módon szorongató kérdés volt, visszatér-e az érdeklődés a COVID-járvány előtti szintre – 2017-ben Düsseldorfban tudott legutóbb személyesen találkozni az ifjúságjóléti szakma. (1964-ben egy napos volt a Berlinben megrendezett első esemény – ennek nyomát őrzi a sorozat a nevében –, annak 1 200 résztvevője volt.)²⁰
- 2008-hoz képest a változások a következők:
- A DJHT önmagát a legnagyobb európai ifjúságjóléti eseménynek nevezi, melyre 25 országból érkeztek vendégek egy európai szervezés keretében, illetve más szervezési keretben is (én is önállóan vettem részt, de találkoztam más földrészekről érkezőkkel is, más magyarral viszont nem). 32 program volt európai, illetve nemzetközi, tehát az összes 10%-a. Ez az arány a magyar szakemberek figyelmét is fel kell hívja, hogy a fiatalokkal való foglalkozást a globalizált

¹⁹ Köhler, H. (2008): Was Kinder brauchen. Rede von Bundespräsident Horst Köhler beim 13. Kinder- und Jugendhilfetag am 18. Juni 2008 in Essen. *FORUM Jugendhilfe*, 2. sz. 5 o.

²⁰ A sorozat történetét lásd: Kummetat, Sabine és Klausch, Peter: Europas größter Jugendhilfepipfel im Spiegel der Zeit. Letöltés: https://www.jugendhilfetag.de/wp-content/uploads/2023/11/Europas_groesster_Jugendhilfepipfel_im_Spiegel_der_Zeit.pdf

világban nem szabad csak a tömegkultúra és a szórakoztatás, jobb esetben az informatika territóriumának tekinteni. A globális kihívásokkal és lehetőségekkel az ifjúságjólétnek sem csak helyi vagy állami szinten kell foglalkoznia.

- A COVID-járvány által az online térbe kényszerített 2021-es DJHT-val szerzett kompetenciákat a személyes találkozás preferálása mellett sem akarták elengedni. Némely eseményeket közvetítettek, és/vagy offline tettek elérhetővé, de szerveztek olyan programelemeket is, amelyek kizárólag online voltak elérhetőek.²¹ Az online módon bekapcsolódókkal együtt a résztvevők számát 42 ezerben állapították meg, amit rekordnak nyilvánítottak.
- A vásárváros különböző előadótermei mellett a kiállítási standokon, illetve közöttük kialakított terekben is voltak előadások, prezentáció, workshopok – egy részükről felvételek is készültek, melyek online elérhetőek.²² A vásárvárosi környezetben rendelkezésre álltak a gazdasági események prezentációs eszközei. A kerekasztalok moderátorai – felkészültségüket tudományos fokozataik, attraktív állásaik felsorolása volt hivatott igazolni – kommunikációja esetenként a televíziós showkat, stand upokat másolta. Sokkal szerényebb körülmények között, de láttam már ilyet Magyarországon is. Szerintem nem tesz jót a

szakmai események színvonalának, ha cél a közbetapsolás, röhögés kiváltása, a magamutogatás. Úgy tűnik, a reflektorok és a kamerák lencséinek csillogása akkor is tévedésbe csábíthat, ha előben és a hálózatról összesen sincs kétszáz nézője egy produkciónak, és ez előre is látható.

Néhány kiállítóról, a magyar olvasónak ajánlva

400 szervezet volt jelen 300 standon. Természetesen csak szubjektív válogatásról lehet szó, legfeljebb a befogadó feltételezett érdeklődéséhez próbálhat igazodni a beszámoló készítője. Aki maga magának válogatna, online megtalálja²³ a standokon alkalmazott összes munkaforma és az összes szervezet bemutatását.

Az **időszakos játszóutcák** kis szórólapja 11 települést jelöl meg, ahol él ilyen közösségi kezdeményezés. Budapest éppen csak ismerkedni kezdett az iskolautcák gondolatával, amely elsőbbséget ad az iskolák környékén a gyerekeknek az autók ellenében a tanítás kezdete előtt és befejezése után. A német időszakos játszóutcák gondolatának kiindulása nagyban azonos, az autósoknak – akik szükségszerűen jóval kevesebben is vannak, hiszen egyenként jóval nagyobb területet vesznek igénybe eszközeikkel – nem lehet több joguk elfoglalni, elfoglalva tartani az utcákat, mint a többi embernek, köztük

²¹ Itt láthatóak a videófelvételek: <https://doku-18.djht.jugendhilfetag.de/kongress/medien-archiv/index.htm>. Ezek megnyithatóak a YouTube-on is, ahol automatikus feliratozással is megtekinthetők. A magyar feliratozásnál sokkal bejáratottabb az angol, aki tudja azt használni, pontosabb szöveghez juthat. Különösen ajánlom az ifjúságpolitikáról szóló anyagokat. 2025 régen nem látott kihívásokat hozott a világban, kapkodjuk a fejünket, ahogy dróton próbálnak rángatni. Több terület magyar kiválóságai igyekeznek felhívni a figyelmet, hogy a megküzdésekhez rengeteg eszköze van a világnak, és az európai társadalmi modell nem erőforrás nélküli. A magyar ifjúságügyet látva nehéz elképzelni, de az ifjúságügy Európában – ahogy Németországban is –, nagyon fontos kérdésekben rendelkezik javaslatokkal, eszközökkel, begyakorolt és adaptálható megoldásokkal.

²² Az előző lábjegyzetben jelzett felvételekről van szó. (A szerk.)

²³ <https://doku-18.djht.jugendhilfetag.de/messe/index.html>

a gyerekeknek. A játszóutcák azért ideiglenesek, mert csak heti vagy havi néhány órára jönnek létre, mellékutcákban, különösebb beruházás, egyéb ráfordítás nélkül. A jogaikba, pontosabban az autók térfoglalása előtti időkbe helyezik vissza a gyerekeket, legalább időlegesen, és velük a játszani kívánó felnőtteket is. A játszóutcák – akár falvakban, akár olyan nagyvárosokban léteznek, mint Berlin, München vagy Stuttgart – közösségi kezdeményezések, szomszédsági projektek, túlnyomó többségük a településük honlapján nyújt információkat önmagáról. A Der interkommunale Fachaustausch országos egyesület igyekszik támogatást adni újabb játszóutcák kezdeményezőinek az elinduláshoz.

A **kinder-ministerium.de** az ifjúságügyért is felelős szakminisztérium gyerekek számára dedikált információs portálja. A látványvilág egy

színes mesekönyvet idéz, megjelennek azok a kérdések, melyeket a mentális jóllét szempontjából mindenütt fontosnak tartanak: mindenekelőtt a jogok, aztán a hamis hírek, erőszak, internetes biztonság, de a felnőtt családtagok betegsége is. „A mama nincs jól” a címe annak a résznek, amely ezt a témát dolgozza fel. Vajon hogyan hat a gyerekekre, hogy nincsenek egyedül – félmillió gyerek él olyan családban, ahol van beteg felnőtt családtag. Aligha elképzelhető, hogy a kormányzati portál témáit, feldolgozási módjait ne speciális felkészültségű szakemberek alakították volna ki, és hatásukat ne vizsgálnák. Érdekes lenne többet tudni erről. Ennél talán fontosabb, hogy arra biztatják a gyerekeket, próbáljanak segíteni, ha

beteg van a háznál, beszéljenek az érzéseikről a család felnőtt tagjaival, akár a családon kívüli felnőtt bizalmasukkal, akár a segítő telefonszolgálattal, amelynek a neve *Nummer gegen Kummer*. Lefordítva *Szám a bánat ellen*, de eredetiben ennél frappánsabb a név. Különösen felkeltette a figyelmem, hogy arra is biztatják a gyerekeket, vigyázzanak a felnőtt családtagokra, akár ajánlhatják is nekik – a nekik szánt – segítőtelefont. Talán még váratlanabb volt a „Nagypapa elfelejti a játékszabályokat” menüpont, amely mögött a honlap egyik karaktere mesél – úgymond – a nagyapjáról és az ő demenciájáról.

A **babybedenkenzeit** egy gazdasági vállalkozás, amely negyedszázada képvisel Európában

egy olyan USA-beli esz-közygártót, mely testi tapasztalatok imitálásával, azok láthatóvá tételével teszi lehetővé beszélgeté-

sek kezdeményezését olyan témákról, melyeket nem könnyű szóba hozni. Például a középiskolás generációt kívánják segíteni a terhesség testi érzeteiről és a gyermekgondozásról való élményszerzésben. Hangsúlyozom, egy vállalkozásról van szó, mely negyedszázada fennáll, a fogyasztók pénzt adnak a termékeiért, tehát nagy eséllyel valószínűsíti a szükségletet elégt ki. A „szülői gyakorlat” céljára forgalmazott csecsemő nagyságú baba számítógép-vezérléssel produkál gondozási szükségleteket, 24 órás üzemmódban. Iskolák és fiatalokkal foglalkozó más intézmények szerzik be a babákat, majd több napra odaadják tapasztalatot szerezni kívánó fiataloknak. A tulajdonosnő a cég honlapján²⁴ úgy mutatja be magát, hogy

segíteni a terhesség testi érzeteiről és a gyermekgondozásról való élményszerzésben

²⁴ <https://www.babybedenkenzeit.de/>

korábban terapeutaként dolgozott, és gyakran találkozott a felelősség kérdéseivel. A babaszimulátorral létrehozott „szülői gyakorlatot” egyedülálló lehetőségnek tartja a saját vágyak és határok biztonságos környezetben való felderítésére. A „Várandósságszimulátor” tulajdonképpen egy mellény, aminek a mell-, illetve hasi részei vízzel tölthetők fel, a hasi részben egy golyó is van, ami a magzatmozgás érzését szimulálja. A standon dolgozó munkatárs úgy mondta, általános népszerűségnek örvend az eszköz, bár olyan tartománya is van Németországnak, amelynek oktatási hatósága minden intézményből kitiltotta azt. Nemcsak lányok, hanem fiúk is, nemcsak kamaszok, de felnőttek is kíváncsiak a várandósság testi élményére, a szimulátorral szerzett tapasztalat lehetőséget teremt a várandósság kérdéseiről való beszélgetésre.²⁵ A standon találkoztam az amerikai gyártónak egy Magyarországon is ismert eszközével, azzal a babával, amely azt mutatja meg, mi történik egy élő baba fejében, ha erőteljes rázással akarnak rá hatni. Magyarországon ezt az eszközt sok helyen, médiaszerepléseken is használta Kassai Tamás gyermektraumatológus a babák rázása elleni kampányban.²⁶

A 18. DJHT-n találkozhattam olyan szolgáltatásokkal, melyekről korábban csak olvasmányokból volt tudomásom, illetve terjedni látok korábban csak sporadikusan létezőnek ismert szolgáltatásokat. Az egyértelmű, hogy a jóléti államok preventív szolgáltatásokra is komoly mértékben költenek,

nem utolsósorban gazdasági megfontolásokból: az életlehetőségeket romboló folyamatok megelőzésére, megszakítására, mélyülésének elkerülésére kevesebbet kell költeni, mint a súlyos sérülések elszenvedőinek rehabilitálására. Természetesen az ifjúságjólét szakemberei számára nem a gazdasági szempontok a legerősebbek.

Különösen szembeötlött, hogy milyen sok fenntartó standján láttam a szolgáltatások között a **Wohngruppe** megnevezését. Ezek nagyon pici szolgáltatások, melyek 6, vagy akár csak 4 fiatal fogadnak be. 16 évesnél idősebbek kérhetik elhelyezésüket, amennyiben valamilyen okból jobbnak tűnik a családjukból való kilépésük. Az elhelyezést a fiatal kezdeményezi, de nem automatikus a befogadás a kiválasztott helyre. Érdemben vizsgálják a kérelmező szükségleteit, családi helyzetét. A Wohngruppe minden lakója egyszemélyes berendezett szobában lakik, és társaival közösen használja a többi helyiséget, a csoport az önellátását közösen biztosítja. Ez az ellátás is példa arra, hogy nemcsak gyerekek, fiatalok részesülhetnek ifjúságjóléti szolgáltatásokban, hanem fiatal felnőttek is.

Meghatározó szakmai élményem volt 2004-ben a bécsi Mädchenhausban tett látogatás, akkor láttunk először élőben ilyen szolgáltatást. A magyar szakértői csapat kérdései és a bécsi házigazdák válaszai kölcsönösen sokkolóak voltak. Nekünk felfoghatatlan volt, hogy egy 16 éves gyerek a családjából akár egy önálló lakásba –

²⁵ A paderborni Sandra Landhäußer professzor munkatársaival egy korábbi kutatásban vizsgálta a gyermekvállalási kor kitolódásának kérdéskörét. Azt találták, van annak szerepe, hogy a nőknek nincs tapasztalata, tudása, ami alapján el tudnák képzelni a testi működés sajátosságait, változásait, és ezekről beszélgetni sem nagyon tudnak senkivel. A 'várandósságszimulátor' ezekben a kérdésekben segítség lehet.

²⁶ Pl.: Előzzük meg a gyermekek bántalmazását – 2. rész. Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=ISerEjQvWPY>

intézményhez tartozó, de annak falain kívüli külső férőhelyre – is kerülhet a számára károsan működő családjából, 18 évesen pedig ki kell lépnie az ellátásból, mert ott nem vonatkozhatnak nagykorú személyekre a gyermekvédelem előírásai. Ugyanakkor, mint minden bécsi polgárnak, aki nem tudja a lakhatását megoldani, jár neki szociális bérlet és a költségeit fedező segély addig, amíg tanulmányokat folytat és munkába nem áll, továbbá

jogosult utógondozásra, tehát erre felkészült szakemberek támogatására szükségletei szerinti területeken, igényei szerinti módon és mértékben. A német Wohngruppékat nem kell elhagynia a nagykorúvá váló ellátottaknak. Az ellátásnak feltétele, hogy aktívan részt kell vennie minden fiatalnak a csoport önellátásában, ezzel is készülve az önálló életre. A mai magyar gyermekvédelemről még távolabb vannak ezek az ellátások, mint a 21 évvel ezelőtől. Nagyon fontos, hogy a fiatalok a kérelmezéstől számítva gyorsan ki tudjanak lépni a családjukból, a gyermekjóléti rendszer érti, hogy csak alapos okkal akarják elhagyni a családjukat. A célok között szerepel a családi kapcsolatok rendezésének támogatása, akár a „hazagondozás”, folyamatos a családdal való kapcsolattartás lehetősége. A magyar gyermekvédelmi rendszerbe több gyerek van kiemelve, mint amekkorák a rendszer kapacitásai.²⁷ A szolgáltatásokban sok a képzetlen munkatárs, és még belőlük is hiány van. A testieken túli szükségletek sok esetben nincsenek

a családi kapcsolatok rendezésének támogatása

kielégítve, a kamaszok jelentős része gyakorlatilag folyamatos szökésben van, a gyerekek a gyermekvédelmet ellenségnek élik meg – jó részük a családjában mindig is ezt hallotta. A német – és általában a jóléti államokban létező rendszer a gyerek jogaiból indul ki, ezért nagyon gyorsan, életkornak, szükségleteknek megfelelően próbál válaszolni a kihívást jelentő élethelyzetekre. A Wohngruppéba való befogadás nem automatikus és kötelező, a

már ellátott fiatalok jogai éppen úgy védettek, mint az ellátást újabban kérő jogai.

Úgy éreztem, végre megláttam a fehér elefántot, amikor egy olyan szervezettel találkoztam, melynek szociális szakemberei **ténylegesen beköltöznek a problémákkal küzdő családokba**, és úgy segítik a – jellemzően nagyon súlyos, összetett – problémák kezelését. Olvasmányokból tudtam ennek a szolgáltatásnak a létezéséről, de most találkoztam egy alapítvány vezetőjével és munkatársával, akik ilyen szolgáltatás nyújtásában dolgoznak, ráadásul évtizedek óta.²⁸ Egy régi esetben az anya balesetből következő megrokkánása miatt volt szükség arra, hogy a beköltöző szociálpedagógus segítsen újraformálni a munkamegosztást, a szerepeket. Az általam megismert szakemberek szerint az ő eseteik általában nem ilyenek, hanem jellemzően sok problémával küzdő, ugyanakkor a problémakezelésre motivált családokkal dolgoznak, akik segítése valamilyen ok miatt elakad, ezért javasolja az illetékes szociális

²⁷ Muhari Judit (2025. 06. 04.): 12 férőhely, 27 gyerek: zsúfolásig tele van a szolnoki befogadó otthon, a kormányhivatal szolt, hogy többen már nem mehetnek. *Népszava*. Letöltés: https://nepszava.hu/3282279_gyermekvedelem-magyarorszag-jasz-nagykun-szolnok-megye-ferohely-gyerek-tulzsufaltsag

²⁸ Bányai Emőke foglalkozott hasonló szemléletű szolgáltatásokkal, intenzív családmegtartó szolgáltatásoknak nevezte őket. Bányai, E. (2015). Intenzív családmegtartó szolgáltatás – a koragyermekkori intervenció egy lehetséges változata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 176–186. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.176.186>

szolgáltató ennek a különleges segítőmódnak az alkalmazását. Amennyiben a család elfogadja a javaslatot, a szociális szolgálat kéri fel és fizeti a specialistákat. Ezt a módot igen ritkán vetik be, ezért a nagyvárosok rendszereiben sincsenek alkalmazásban ilyen speciálisan felkészült szakemberek, így jut szerephez a kicsi alapítvány.²⁹

Személyes kedvencként két kiadványt mutatok be.

Egyéb **Pixi-könyvek** ugyan vannak forgalomban Magyarországon, de azt hiszem, a most említendő nincsen. Az *Annis letzte*

Reise ans Meer – Anni

utolsó utazása a tengerhez –

egy 10x10 centis rajzolt mesefüzetecske, melynek sok jellemzője meglepő lehet magyar szemmel. A cél-

zott korosztály talán a nagyóvodásoké és a kisiskolásoké lehet. Az egész pedig hihetetlenül kompakt, egészen a környezetvédelmi tanúsításig... Anni egy kerekesszékekben ülő idős nő, aki vágyódik a tengerhez, azért is, mert ő volt az első hajóskapitánynő egyike.³⁰ Anni kisiskolás barátja, Fritzi próbál neki segíteni, de a szüleinek nincs autója, kerékpárral meg messze lenne a tenger. Abban nem vagyok biztos, hogy Fritzi barátja, Tamil csak személynév, vagy a Srí Lanka-i nép megszélyesítője a szereplő, mindenesetre, bár segítőkész, az ő pónijaival sem juthat el Anni a tengerhez. De Tamil megoldja a helyzetet, felhívja barátját, Harut, aki amellet, hogy mentősofőr,

szabadidejében a Szamaritánusok Kívánságkocsiját vezeti, amely nagybeteg emberek szívbeli kívánságait segít beteljesíteni. Teljesül is az utazás, és a résztvevők egy tengeri csigát is hoznak magukkal, amelyben mindig hallatszik a tenger moraja, emlékeztetve Annit az utazásra. Az oxigénpalack nemcsak a kerekesszékekre akasztva szerepel több képen, de egy helyen használatban is van a légzéssegítő. Rengeteg apró motívum, ráutaló szöveg nélkül, melyektől elindulva fontos dolgokat lehet megbeszélni gyerekekkel. A saját életvilágukban is ott levő tár-

gyak és történetek jelennek meg, amelyekre rákérdezhetnek a gyerekek. Kezdve azzal, hogy miért is utolsó utazásáról van szó Anninak. A füzet-

kével tulajdonképpen önmagát kínálja fel a felnőtt: beszélgethetünk arról, amit meglátsz és ami érdekel. A hátsó borítóról kiderül, hogy a kiadvány célja sok minden más mellett a **Kívánságkocsi** megismertetése: annak bemutatása, hogy a nagybetegnek is van joguk szívbeli kívánságukat teljesítő segítséget kapni. A füzetke egy kiadó sorozatába is beletartozik, amelynek célja az olvasóvá nevelés támogatása is.

Egyébként szakirodalmat is adnak ki a gyermekjólét szakembereinek. A kiadó honlapja a Süddeutsche Zeitungot idézi önmagáról: „A Pixi-könyvek éppen úgy a gyerekkorhoz tartoznak, mint a homokozó, a bábszínház és a Playmobil.”³¹

²⁹ Mindössze 16 tagszervezetet tömörít Dachverband Familienaktivierung e. V., de elérhető továbbképzési rendszert kínál. Forrás: <https://familienaktivierung.de/mitglieder/> -.

³⁰ Németországban 1977-ig az asszonyoknak férjük írásbeli engedélyét kellett bemutatniuk a munkavállaláshoz. A munkaviszony megszüntetéséhez is törvényes joga volt a férjnek, ez ellen a munkaadók azzal védekeztek, hogy az erről a jogról való lemondásról szóló nyilatkozatot kérték a férjtől a munkaviszony létesítéséhez. (Plett., K. [2020]: Seit wann ist eine Zustimmung des Ehemannes zur Erwerbstätigkeit der Ehefrau nicht mehr erforderlich? *djbZ.* 1. sz. DOI: 10.5771/1866-377X-2020-1-29) Köszönet Wéber Júliának az adatért.

³¹ Ezen a linken található a füzetecske felolvasott verziója a képekkel: <https://youtu.be/DcsSWb1BYok> – Az automata feliratozás magyar nyelvű szöveget is ad.

*Gyermek- és ifjúság-jólét – Ismeretek könnyen érthető nyelven – Tanács-adó fogyatékossgal élő és krónikusan beteg szülők számára*³² – magyarul ez a címe a másik kiadványnak, amely egy színes nyomtatóval nyomott spirálozott A/5-ös füzet, de van ISSN-száma, az „Út-mutató” sorozat része. 20 éve is lehet már, hogy a könnyen érthető szövegek használatának gondolata megérkezett Magyarországra is, és akkor magától értetődőnek tűnt a gyors elterjedése. Szociális munkás és szociálpedagógus hallgatóktól mindig kérdezem, elérhetőek-e a szakmai gyakorlatuk helyszínéről és szolgáltatásairól könnyen érthető szövegű tájékoztatók. Volt már „igen” a válasz. Én magam, egyre inkább öregszeművé válva, azt élem meg, hogy nemcsak a szövegek nem válnak könnyebben érthetővé, de a kiadványok és honlapok is egyre inkább hullanak bele a funkciótlan – és nem ritkán silány – grafikuskodás örvényébe, belefojtva abba az olvasót is, vagyis azt, akinek el kellene tudni olvasnia a szöveget. A lipcsei „Élet Hendikeppel Egyesület” kiadványa viszont teljesen rendben van! Az egyesületi honlap nyitóoldala választást kínál – mint a mesék. Könnyen érthető nyelvhez: balra, hétköznapi nyelvhez: jobbra – és minden egyes oldalról van átjárás a másik nyelvhez. A választási lehetőség alatti nyitóképen egy vak férfi halad, jobb kezében a kutyája póráza és a botja, bal keze egy sportosabb, kézihajtású kerekesszékek fogantyúján. A kerekesszéket egy hasonló korú férfi hajtja,

örülök, hogy a családsegítő az ismétlődő képen a lakásajtóban látható, mosolyogva üdvözlük egymást az anyával

beszélgetnek. Lipcse egy széles, nagy terén haladnak. Széles, nagy perspektívák.³³

A füzethez visszatérve: a sorozat állandó szereplőkkel, egyszerű kedves rajzokkal illusztrált: bébi, gyerek, kamasz, mama, papa, családgondozó... Szó van a válásról is, de azt a témát nem a főszereplőkkel mutatják be. Az érzelmi biztonság alapvető tervezési szempont, tevékenységek és kiadványok ese-

tében is, igyekeznek megelőzni az információk félreértését is. Az egyik leggyakrabban ismétlődő képen a család tanácsadókkal ül egy asztalnál, mindenki feje felett szövegfelhő jelzi az aktív

részvételt a beszélgetésben. A témakörök mindig szómagyarázatokkal indulnak. Majdnem mindent el tudnak magyarázni egy egyszerű mondattal. Lehet, hogy mindig így kellene kezdeni? Nekem azok az oldalak tetszenek a legjobban, amelyek a felkészülésében segítik a kiadvány használóját, a szakemberekkel való találkozás előtt. „Azt szeretném az Ifjúsági Hivatalban megkérdezni” áll például az oldal tetején a szöveg, mellette a sokszor visszatérő rajz: az édesanya ül háttal, szemben egy íróasztal mögül mosolygó hivatalnoknővel, aztán hely a saját kérdések feljegyzésének. Milyen jó lenne, ha nem csak a fogyatékossgal élő és krónikusan beteg szülők készülnének fel a segítőkkel való találkozásra, akár az iskolai fogadóórákra is, és ha nálunk is jellemző lenne a hasonló felkészülés! (Annak tárgyalásába nem kezdek, miért ebben a hivatali környezetben történik a találkozás ábrázolása. Annak örülök, hogy a családsegítő az ismétlődő

³² A fordításban lekötvettem, hogy az összetett szavakat kötőjellel tagolják, ez is segíti a könnyebb megértést.

³³ <https://leben-mit-handicaps.de/>

képen a lakásajtóban látható, mosolyogva üdvözik egymást az anyával.) Nagyon szerettem volna megmutatni ezt a kiadványt is az Olvasónak, alighanem csak ügyetlenség, hogy nem találtam meg a neten. Érdeemes időt szánni a keresésre.³⁴

A DJHT honlapjának is van könnyen érthető szövegű része. Arra is szolgálhat, hogy az Olvasó elkezdje a felkészülést a 19. DJHT-n való részvételre.³⁵

Pár héttel a DJHT után a Paderborni Egyetem Szociálpedagógia Tanszékén voltam tanulmányúton. Valaki azt mondta ott

egy beszélgetésben: a DJHT egy kirakat, egy ünnep. És nincs szükségünk ünnepekre – kérdeztem. Erről aztán eldiskuráltunk. A beszélgetőpartnerem végül meghívott a

szervezete egy eseményére: egy másik fenntartótól vettek át egy épületet, amely lakásotthon volt és lett, de más gyere-

kekkel, más munkatársakkal, más támogató háttérszakértőkkel. A szomszédságot és a szakmai partnereket hívták egy kis házbemutató partyra. Kellenek az ünnepek a szakmánkban is. Mi tudjuk ezt igazán, akik annyira nélkülözzük ezeket. Is.

Nincs szükségünk ünnepekre?



³⁴ A „Tanács-adó fogyatékossgal élő és krónikusan beteg szülők számára” sorozat egy másik darabját megtaláltam. „Család-tervezés” a címe: <https://leben-mit-handicaps.de/files/LMH/PDF/Wegweiser%20Familienplanung.pdf>

³⁵ <https://www.jugendhilfetag.de/leichte-sprache/#fachmesse>

D. NAGY FRUZZSINA

Vissza a gyökerekhez – Beszámoló a XXV. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.11>

2025-ben – november 13. és 15. között – a Szegedi Tudományegyetem adott otthont az Országos Neveléstudományi Konferenciának – immár harmadik alkalommal. A konferenciasorozat elindítása maga is Szegedhez kötődik, hiszen az MTA Pedagógiai Bizottsága keretein belül Csapó Benő kezdeményezésére és az ő elnöklésével indult el 2001-ben. Az esemény az első nyolc évben Budapesten, az MTA székházában került megrendezésre, majd 2009-ben vándorkonferenciává vált. Azóta is töretlen lendülettel szerveződik az egyetemi városokban, 2025-ben már negyedszázados fennállását számlálva.

2016 és 2021 után tehát ismét a Szegedi Tudományegyetemé volt a megtiszteltetés, hogy helyszínül szolgáljon e rendezvénynek, mely elindítása óta Magyarország legrangosabb konferenciájává vált a neveléstudomány területén.

„Neveléstudomány tegnap és ma – a jövő kihívásai” – ezen mottóval várták a szervezők a tudományos beszámolókat. A konferenciafelhívás arra buzdította a kutatókat, hogy az elmúlt két és fél évtized tanulságai alapján tekintsenek a jövőbe, a neveléstudományi kutatásokat és eredményeiket mint oktatást facilitáló eszközöket alkalmazva. A rendezvényre mintegy 800 regisztráció érkezett. A 33 szimpózium, 64 tematikus szekció és 3 poszterszekció a Juhász Gyula Pedagógusképző

Kar épületében zajlott tíz időszámban, és szívesen akár tizenegy párhuzamos szekcióban. A feszített tempójú programban több mint 500 előadás valósult meg. A konferencia nemzetközi népszerűségét és relevanciáját jelzi, hogy 12 szekcióban angol nyelven zajlottak az előadások.

Az elhangzott előadások több oktatási szintet és színteret lefedtek. Számos szakterület oktatásának és kutatásának kérdései merültek fel a mozgás- és sporttudományoktól kezdve a zenei nevelésen át az anyanyelvi és idegen nyelvi fejlesztési lehetősége-

kig. Népszerű és aktuális kutatási témaként szerepeltek a tanulók és a pedagógusok mentális egészsége, jólléte és a kiégés; melyek nem kiegészítő témaként jelentek meg, hanem a tanu-

lói teljesítményről és sikerességről szóló diskurzus középpontjában álltak.

A digitalizáció, robotika és mesterséges intelligencia térnyerését mutatja, hogy négy tematikus szekció és egy szimpózium kifejezetten az oktatásban és kutatásban betöltött szerepüket helyezte a középpontba; emellett a témák a poszterszekciókban is megjelentek. A kutatások arra keresik a választ, hogyan lehet a technológiai változásokat a tanulás minőségének, az autonómiának és a kritikai gondolkodásnak a szolgálatába állítani. A mesterséges intelligencia tanulást támogató, tanulászervezési eszközként való

az autonómia és kritikai gondolkodás szolgálatába állítani

alkalmazásának lehetőségei mellett az etikai dilemmák is megjelentek.

A konferencia kezdőnapja két szekcióval indult, majd a délután folyamán került sor az ünnepélyes megnyitóra az SZTE főépületének Dísztermében. A megnyitón Racs-mány Mihály, az SZTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának dékánja, valamint Józsa Krisztián, a konferencia elnöke mondott beszédet. Ezt követően a magyar származású Suzanne Hidi, nemzetközileg elismert motivációkutató, a Torontói Egyetem professzora tartott előadást a tanulói motivációról, a tanulók érdeklődéséről és a jutalmazás szerepéről. A professzor aszszony nem először látogatott Szegedre, a tavalyi év folyamán a jutalmazás és versengés témakörébe illeszkedő előadást tartott Fülöp Márta professzor asszonnyal együttműködve. A motiválás lehetőségeit illetően a résztvevők nemcsak elméleti megközelítésekkel, hanem gyakorlati példákkal és ötletekkel is megismerkedhettek két

közérthető kommentárokkal segítette a művek befogadását

opcionális program keretein belül. A Motiváció Közösségi Térben a tanárképzésben alkalmazható oktatási segédeszközöket tekinthettek meg, míg a Szegedi Motiváció Tanodában a tanoda munkájába nyertek bepillantást.

A színházkedvelők a délután folyamán egy egészen egyedi és megismételhetetlen élményben részesülhettek. A Reök-palotában egy felolvasószínházi előadáson vehettek részt, mellyel a Szegedi Tudományegyetem és a Szegedi Nemzeti Színház Klebelsberg Kuno születésének 150. évfordulójára emlékezett. Az előadás szövegkönyve az SZTE Kulturális Irodájának drámapályázatán nyerte el az első díjat. A „Magyarul álmodni” című pályamunka Csíkos Csaba, az

SZTE BTK Neveléstudományi Intézetének vezetője tollából származik, és a Szegedi Nemzeti Színház drámatagozatának színészei elevenítették meg a Reök-palota kiállítótermében.

Ahogy az esti koncertet köszöntővel bevezető Molnár Gyöngyvér, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője is fogalmazott: a szervezők e programválasztása nemcsak érdekes, hanem a kutatások alapján kifejezetten előnyös is, hiszen a zenéhez kötődő élmények sokkal mélyebben megmaradnak. Az est műsora ennek jegyében, tudatosan felépített koncepció mentén ívelt végig a zenetörténeten: a barokktól a romantikán át a 20. századi darabokig terjedt, egyszerre kínálva történeti áttekintést és sokszínűséget. Johann Sebastian Bach és Bartók Béla művei mel-

lett kortárs szerzők – Klebiczky György és Tóth Péter – darabjai is megszólaltak, az estet pedig a *Hegedűs a háztetőn* részlete zárta. A műveket

különböző hangszer-összeállításokban – cselló–zongora, rézfúvós kamaracsoport, klarinét–zongora, fuvola–zongora formációban, valamint énekes előadásban – hallgatták a résztvevők. A fellépők között egyetemi oktatók, hallgatók és meghívott művészek egyaránt szerepeltek. A koncert házigazdája Szabó Norbert, a MATE Neveléstudományi Intézet adjunktusa volt, aki nemcsak felkonferálta az előadókat, hanem rövid, közérthető kommentárokkal segítette a művek befogadását, és az egyes darabok közötti ívet is érzékeltette. A zenei program így nem egymástól független számok sorozataként, hanem koherens, élményszerű egészként zárta le a konferencia első napját.

A konferencia második napján négy időszámban zajlottak a szekciók. A délután folyamán az SZTE József Attila Tanulmányi és Információs Központjában került sor a második plenáris előadásra. Zsolnai Anikó, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának elnökének ünnepélyes köszöntését követően Karikó Katalin, a Pennsylvániai Egyetem kutatója lépett a színpadra. A Nobel-díjas kutatóbiológus előadása már az első perctől magával ragadta a hallgatóságot. Előadásában természetes könnyedséggel ötvözte a tudomány iránti mély alázatot, az emberi közvetlenséget és a finom humort, és mindez inspirációként hatott a közönségre. Az előadó bemutatta saját életútját, amely során nehézségekkel teli, olykor kilátástalannak tűnő, majd sikeres időszakok váltakoztak, és vezettek végül a legrangosabb tudományos elismerésig. Az előadásból kiderült: a kihívások leküzdésében kitartása és eltökéltsége segítette. Karikó Katalin külön kitért azokra a pedagógusokra és kollégákra is, akik lelkesítették és támogatták, akiknek szerepe későbbi tudományos eredményeiben is érezhető.

A nap zárásaként az ikonikus Hungi Vigadóban csatlakozhattak a résztvevők egy zene-táncos esthez. Csíkos Csaba köszöntője után kezdetét vette a vacsora, a kötetlen szakmai beszélgetések, valamint a tánc. A hangulatról élőzene és egy selfiebox gondoskodott, mellyel a megörökített pillanatok marandóvá válhattak.

Az utolsó konferencianapon a jelenlévők három szekcióban hallgathattak meg előadásokat. A záró szekciók is jól tükrözték azt a tematikai gazdagságot, amely az egész konferenciát jellemezte: az inkluzív nevelés és az esélyegyenlőség kérdéseitől kezdve a

tanulói jóllét és motiváció empirikus vizsgálatán át egészen a mesterséges intelligencia oktatási alkalmazásának pedagógiai és etikai dilemmáig széles spektrumon mozogtak a bemutatott kutatások. Több előadás foglalkozott az óvoda-iskola átmenet kritikus pontjaival, a korai tanulási szokások jelentőségével, valamint azzal, miként alakítják az intézményi és társadalmi tényezők a tanulói pályafutást.

A 2025-ös, jubileumi alkalom záróünnepség keretében került lezárásra. Józsa

Krisztián ünnepi gondolatait követően átadta a konferencia stafétabotját a 2026. évi konferencia elnökének, Szűts Zoltán-

„Merre tovább, bölcsészet?”

nak. A prominens konferenciasorozat tehát jövőre Eger városába költözik, ahol legutóbb 2013-ban rendezték meg az Országos Neveléstudományi Konferenciát.

Az események hivatalos zárását követően az érdeklődők egy kiegészítő programon is részt vehettek az MTA Szegedi Akadémiai Bizottság székházában, mely során Pléh Csaba „Merre tovább, bölcsészet?” címmel beszélgetett Kenesei Istvánnal és Racsmány Mihállyal. A professzor urat a délelőtti folyamán az Egyetem Napja ünnepségsorozat keretein belül avatták az SZTE díszdoktorává. Pléh Csaba pszichológus- és nyelvészprofesszort, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagját a Nyelvtudományi Doktori Iskola, az Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskola és a Neveléstudományi Doktori Iskola közösen terjesztette fel a címre. A délutáni eseményen ezen alkalomból informális környezetben köszöntötték kollégái.

A konferencia résztvevői a tartalmas előadások és nívós kiegészítő programok mellett a természettudományoknak is hódolhattak egy, a konferencia ideje alatt végig

látogatható programon. Ugyanis a szekciókat befogadó JGYPK épülete ad otthont az Interaktív Természetismereti Tudástárnak, a Szegedi Tudományegyetem kiemelkedő természettudományi gyűjteményének – s a szekciókkal párhuzamosan itt zajlottak magyar és angol nyelven a Tudástárat bejáró tárlatvezetések. A csatlakozók ismeretterjesztő feladatlapok helyes megoldásával ajándékot nyerhettek.

A konferencia gazdag, sokszínű tudományos diskurzust hozott. Az előadások alapján egyértelművé vált, hogy a neveléstudomány jelenlegi fókuszában

a tanulás komplex értelmezése áll: *a tudás nem pusztán mérhető teljesítmény, hanem társas, érzelmi és intézményi kontextusba ágyazott folyamat.* A jubileumi alkalom így nemcsak visszatekintésre adott lehetőséget, hanem olyan jövőbeli irányokat is felvillantott, amelyek az empirikus megalapozottságot, a társadalmi felelősséget és az emberközpontú szemléletet egyaránt célba veszik. Mindez nem valósulhatott volna meg a szervező kollégák és az önkéntesek elkötelezett, háttérben végzett munkája nélkül, akiket ezúton is köszönet illet a konferencia gördülékeny lebonyolításáért.

Előadóként és a lebonyolítást segítő szervezői csapat tagjaként magam is részese lehettem a konferenciának, ugyanakkor – akárcsak a résztvevők többsége – a közel öt-száz előadásnak csupán töredékét volt lehetőségem meghallgatni. Ami azonban a szekciók között, a folyosókon és a kávészünetekben kirajzolódott, talán éppoly fontos, mint az előadások diáin megjelenő eredmények. A formális program kiegészítéseként ezekben az informális beszélgetésekben váltak élővé a kutatási kérdések,

ütköztek nézőpontok, illetve születtek együttműködések és új ötletek.

A bemutatott kutatások jelentős része kifejezetten intervenciós és fejlesztő jellegű volt: mérőeszköz-fejlesztések, tanulást támogató programok, intézményi innovációk és adaptációk kerültek bemutatásra. Ami azonban talán még fontosabb: a kutatók munkáját nem öncélúság, hanem erős gyakorlati motiváció jellemezte. Az előadások

és a beszélgetések egyaránt azt mutatták, hogy az eredmények integrálása az oktatás különböző szintjeibe és színtereibe nem utólagos cél, hanem

a kutatási folyamat kiindulópontja. Ez a szakmai elkötelezettség és a közös gondolkodásra való nyitottság adta a konferencia valódi erejét.

A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar épületébe belépve az alábbi felirat fogadja a látogatókat: „A tudás gyökerei keserűek, de a gyümölcssei édesek.” E gondolat jól megragadja a neveléstudomány hagyományos kihívásait, ugyanakkor – ahogyan a konferencia előadásaiból is kiolvasható – csak részben tükrözi a ma zajló kutatói diskurzust. A 21. századi pedagógiai gondolkodás nem elégszik meg a „keserű gyökerek” metaforájával, hanem arra is rámutat, hogy maga a tanulás élvezetes, motiváló és építő tapasztalat is lehet.

A XXV. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötete már olvasható: Józsa Krisztián és Habók Anita (szerk., 2025): *XXV. Országos Neveléstudományi Konferencia / 25th Conference on Educational Sciences. Absztraktkötet.* Szeged. Letöltés: <https://edu.u-szeged.hu/onk2025/index.php?pid=program/kotet>

nem elégszik meg a „keserű gyökerek” metaforájával



Lukács Juditra emlékezünk

SZUBJEKTÍV

Lapunkra nem jellemző, hogy saját helyzetét elemezze, vagy a lapot készítő munkatársak személyét, életét „naplózza”. Most mégis kivételt tennénk, miután eljutott hozzánk a meg-rázó hír, hogy elhunyt Lukács Judit, akinek tevékenysége, személyisége közel fél évszázadon keresztül komoly hatással volt a Pedagógiai – később az Új Pedagógiai – Szemlére. Vagy az-zal, hogy éppen ott dolgozott a szerkesztőségben, vagy azzal, hogy közvetve vagy közvetlenül orientálta, tanította a későbbi főszerkesztőket. Hatása olyannyira jelen van, hogy a szerkesz-tőség a szerzőkkel való együttműködésben máig folytatja az általa kialakított szöveggondo-zási gyakorlatot. Búcsúzik tőle lapunk elmúlt 30 esztendejének három főszerkesztője, Judit fia, illetve egyik legközelebbi munkatársa.

„Ezekből a hieroglifákból tanultam meg jobban írni, világosabban fogalmazni”

Valamikor a nyolcvanas évek közepén Kiss Ernő kollégámmal cikket írtunk az OPI je-lentős súllyal bíró folyóiratába, a Pedagógiai Szemlébe. A szerkesztőségből egy kedves hangú munkatárs felhívott, hogy meg kéne beszélünk a cikk néhány problematikus ré-szét. Különösebben nem izgultam a kézira-tunk esetleges problémái miatt, addigra mindkettőnknek több írásunk jelent már meg. A szerkesztőségben Lukács Judit, a kedves telefonáló hölgy fogadott. Némi be-mutatkozás, rövid beszélgetés után elem-tette alaposan összefirkált, különféle jelek sokaságával teletűzdelt kéziratunkat. „Picit át kellett alakítani a mondataitokat, világó-sabbá tenni, javítani a központosítást, és ami a legfőbb: egyszerűbbé kellett tenni a táblá-zatokat. Olvasd végig – mondta –, s utána beszéljünk.” Bevallom, meglepődtem a javí-tások tengerén, ugyanis akkoriban más

folyóiratok csak a szerkesztők által rendbe-rakott anyag tördelt változatát küldték el. Valójában a Judit által elem tett kézirat lát-tán szereztem tudomást arról, hogy mi is a szerkesztői munka. Szerzőtársammal szinte minden javítást elfogadtunk, s jobbnak érez-tük a tanulmány szövegét. Talán ez volt az a pillanat, amitől fogva sokkal nagyobb odafigyeléssel fésültem át saját írásomat. Aztán hosszú ideig elkértem cikkeim szerkesztői kézből kikerült, összefirkált, átnyilazott pél-dányait. Gyakorlatilag ezekből a hieroglifák-ból tanultam meg jobban írni, világosabban fogalmazni.

Évek teltek el, s a sors úgy hozta, hogy én is odakerültem a Pedagógiai Szemle szer-kesztőségébe. A kilencvenes évek elején kol-légáimmal együtt megpróbáltunk egy más-fajta Szemlét, újat csinálni. Törekedve arra, hogy a címlapra felkerült *Új* jelző valóban új tartalmat is hordozzon, ügyelve arra, hogy közben őrizzük a régi folyóirat érté-keit. Ebben voltak a régi szerkesztők, köztük Lukács Judit is jó partnerek. Judit

természettudományi képzettsége sokban hozzájárult ahhoz, hogy az Új Pedagógiai Szemle erőteljesen nyitott a természettudományi nevelés irányába, ahogy az ő másik érdeklődési irányultsága, a mérés-értékelés témája is fókuszált szerepet kapott a lapban. Az külön öröömre szolgált, hogy szívesen vállalkozott a lapban meghonosodó interjú műfajában történő szárnypróbálgatásokra is. Maig komoly neveléstörténeti értéket jelent az az interjúsorozat, amelyet Takács Gézával együtt készítették, megszólaltatva mindannyiunk szerkesztőségi tanítómesterét, Majzik Katit (Majzik Lászlónét), akivel életéről, pedagógiai kutatóvá válásának hátteréről beszélgettek. Ugyanilyen fontosságú az egyik legjelentősebb iskolakísérletező pedagógussal, Gáspár Lászlóval készült interjúsorozatuk.

Valamikor a kilencvenes évek közepén vége szakadt közös szerkesztőségi munkánknak, mivel Judit mérési-értékelési kutatóvá vált. Utoljára pár évvel ezelőtt találkoztunk egy bevásárlóközpontban. Megörültünk egymásnak, majd betegségeinket soroltuk. Bónom, hogy nem mondtam el, mennyire hálás vagyok a kipreparált cikkemért, amelyről fentebb szoltam.

Búcsúzom tőle, értelmes munkával teli élet volt az övé. Nyugodjék békében.

Schüttler Tamás

„Kérdeztünk, figyeltünk, tanultunk”

1993-ban háromnegyed évig voltam szerkesztőségi munkatárs az Új Pedagógiai Szemlénél. Emellett változatlanul aktív pedagógusként működtem, így hát se munkatárssá válásom, se kiválásom nem okozott fordulatot az életemben. Annyiban mégis, hogy nagy meglepetésemre olyanoktól kaptam bizalmat, megértést és teljes

szolidaritást a magam kissé kanyargós, kissé kalandos pedagógiai-kritikai magatartása iránt, akiktől ez nem volt magától értetődő, hiszen odakintről való voltam, és odakintről gondolkodó maradtam. Majzik Lászlóné és Lukács Judit, a szerkesztőség legtekintélyesebbje és a lap olvasószervezője mintha értették volna azt a lázongó valakit, akit valójában alighanem magam sem értettem igazán. Közös munka is lett ebből a bizalomból. Juddittal belekezdünk egy olyasféle vállalkozásba, amely általában komoly összeszokottságot kíván: interjúkat készítettünk a kortárs pedagógia jeles képviselőivel, mert az a számvetés, amelyre így sor került (sor kerülhetett volna, hiszen félbemaradt), talán hatással lehetett volna a zűrzavarra is, amely nemcsak általánosságban a rendszerváltást, hanem a pedagógiai rendszerváltást különösen is jellemezte. Beszélgettünk Gáspár Lászlóval, Szebenyi Péterrel, Andor Mihállyal és Majzik Lászlónéval. Kérdeztünk, figyeltünk, tanultunk.

Aztán egy évtized múlva kapcsolatunknak volt még egy epizódja. Akkor éppen saját lapom volt, *Iskolakép* címmel, AKG-s, pilisborosjenői továbbképzős háttérrel. Aztán nem lett. A negyedik lapszám a szülöket „lázította” volna fel az iskola ellen (legalábbis ez volt a vád az akkori, frissen hivatalba lépett közoktatási minisztériumi vezetés felől). A szülőknek szóló ironikus, csípős nyelvű felhívás botrányt kavart, így a lap meg is szűnt. De ekkor Lukács Judit, aki a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézet Vizsgafejlesztő Központ igazgatója volt, megpróbált segíteni a lap újraindításában, intézeti kiadványként, s első feladatként a bevezetés előtt álló kétszintű érettségiről készítettetem velem riportot, középiskolák véleményét tudakolva Sellyétől Ózdig. Ez lett az *Iskolakép* 4. száma, intézeti

kiadványként, *Reformvágta* címmel. Amennyire valószínűtlen volt, hogy egy politikai szinten is nyilvánosan megbélyegzett szerkesztő és pedagógiai-szakmai programja mellé álljon egy intézményvezető, ez épp annyira jelentett számomra vigaszt és hitet a folytatásra. Pedig ő matekos volt, én meg bölcsész. (Ha aztán a folytatás folytatására nem is kerülhetett sor.)

...Nyugtalanított, hogy mennyire csak a munkahely szerinti arcot idézem fel, ahogy az emlékező társaim is. S közben az édesanya járt a fejemben, Gábor fiát egyedül nevelő erős asszony. Némi keresgélés után elértem a fiút, aki az ELTE Társadalomtudományi Kárán tanít. Kérésemre felidézte Lukács Judit másik arcát is, az édesanyját.

Takács Géza

„Végig velem volt és lesz az, ahogy ő tanított”

Nagyon sok szép emléket őrzök anyukám munkahelyéről és egykori kollégáiról. Egészen kiskoromtól kezdve sokat jártam be hozzá, és bevallom, oda kisgyerekkoromban a telefonokon lévő színes gombok kavalkádja vonzott leginkább. Ahogy idősdtem, egyre többet éreztem meg én is abból a fantasztikus közegből, melyről többen is megemlékeztek. Akkor még nem értettem, de ez is egy lecke volt. Lecke arról, hogy milyen egy jó munkahely, hogy milyen emberekkel érdemes együtt dolgozni. Azóta is hálás vagyok azért, hogy anyu ilyen helyen tölthette életének nagy részét, és nagyon büszkén olvastam, hogy formálójá is volt ennek a közösségnek.

Amennyiben az ember egy pedagógus gyermeke, lekéből persze akad nem is

kevés. A mi esetünkben a matekleckék persze gyakrabban előfordultak az átlagosnál. Orvosi rendelőkben, fodrásznál, általában mindenhol, ahol várni kellett, és a figyelmeztetést lekötöni, mi matekfeladatokon gondolkodtunk. Sok minden mellett a matematika szeretetét is tőle kaptam, ezeken a játékos időtöltéseken keresztül, és ez alapvetően meghatározóvá vált később, leginkább a szakmai életemben.

Mindezek mellett a tanítás és az oktatás szeretetét is megkaptam tőle. Bár pedagógiai végzettségem nincs, egyetemista korom óta folyamatosan tanítok. Kezdetben magántanítványokat korrepetáltam, később egyetemen oktattam, utóbbit mai napig gyakorlom. Semmilyen más szakmai tevékenységtől nem kaptam annyit, mint a tanítástól, és ez is egy olyan út volt, melyre édesanyám miatt léptem, és amelyen járok most is. És persze végig velem volt és lesz az, ahogy ő tanított. Engem, rokonokat, néha magántanítványokat. A türelme, a képesség a másik értetlenségének megértésére, és megtalálni a módot, hogyan kell ugyanazt elmondani máshogy, ha kell, újra és újra, hogy a másik végül mégiscsak megértse. Ebben mindig jó volt, és ezt igyekszem követni magam is a katedrán, és persze azon kívül is.

Anyu mindig azt mondta, hogy nevelésben a legfőbb tanulság az volt a számára, hogy teljesen mindegy, mit mond, végső soron úgyis a példa, amit mutat, az lesz a döntő. Még abban az esetben is, ha bizonyos dolgokban jobban örült volna, ha nem követem a példáját. Egy újabb lecke, amely most, amikor – tragikusan kevésse édesanyám elvesztése előtt – magam is szülővé váltam, különös jelentőséggel bír. A gyermeknevelés, a legújabbban előttem álló és egyben minden eddigienél

nagyobb kihívás, amellyel nélküle kell már szembenéznem. Ez ijesztő, talán a legijeszőbb. Minden reményem abban van, hogy itt is sikerül követnem a példát, amit mutatott nekem, mert ő ebben (is) fantasztikus volt. Így tehát ha sikerül, akkor minden rendben lesz.

Lovics Gábor

„Stratégiai gondolkodása, racionalitása és az elveihez való ragaszkodása támogatta”

Juditral évtizedekig dolgoztam együtt, és ennek során szoros barátság is kialakult közöttünk. A kapcsolatunk különösen elmélyültté vált az utóbbi években, sokszor és hosszan beszélgettünk. Judit kiterjedt hálózattal rendelkező telefonos kapcsolattartó volt, a beszélgetésekben szeretett reflektálni az általa ismert emberek gondolataira, lelkiállapotára, érzelmeire, véleményére, konfliktusaira, és mindeközben ő is megosztotta a meglátását, tapasztalatait. Az utóbbi időben alapvetően megfigyelővé, szemlélődővé vált, általában megértésre és türelemre intett, bár néhány kérdésben megdönthetetlenül szilárd álláspontot képviselt. Fájó a hiánya.

Szakmai életútját én egy következetesen felépülő és szinte egyenes vonalú pályának látom. Matematika–fizika tanári végzettségét követően tanári tapasztalatai és belső igényei késztették arra, hogy elvégezze az ELTE pedagógia szakát is. Többet szeretett volna tudni az általa akkor ismert tanítványairól, problémáik, viselkedésük mélyebb megértésére vágyott. Később folyóiratszerkesztőként dolgozott, majd fő tevékenysége a 2005-ben belépő kétszintű érettségi vizsgarendszert kialakító munkacsoport létrehozása és vezetése lett. Szoros együttműködésünk innen datálható. A

fejlesztő tevékenységet az idő során értelemszerűen az új vizsga eredményeinek elemzése, értelmezése váltotta fel. Mindezen feladatok egy magas szakmai tudású csoport éveken át tartó intenzív és eredményes együttműködését kívánták meg, melynek során a kezdetben tizenkét vizsgatárgyat kidolgozó szakértői, tanári csoportok meghatározó szereplőivé lettek a közoktatás akkori jelentős változásának. Juditot stratégiai gondolkodása, racionalitása és az elveihez való ragaszkodása is támogatta abban, hogy – az azóta megszűnt – Országos Közoktatási Intézet (OKI), majd Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) kereteiben kiadott publikációkban máig nyomon követhetők a Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ eredményei. Judit az évtizedek alatt nagyon sok szakértővel, tanárral és szerzővel dolgozott együtt, különféle címzetteknek szóló műfajokban érvényesítve szerkesztői tudását és igényességét. Az utolsó időkben is figyelemmel kísérte a matematikaérettségi vizsga feladatállományának alakulását, amelynek csúcslektora is volt. Sokan emlékezhetnek rá, hiszen a kisebb-nagyobb létszámú és akár eltérő tartalmi profilú csapatmunkákban is inspirálónak, empatikusnak és eredményesnek bizonyult. Sokak nevében köszönet mindeztért.

Horváth Zsuzsanna

„Sokkal fontosabb a szakmai-emberi közösség”

Idén szeptemberben lesz 30 éve, hogy az OKI-ba kerültem. Lukács Judit lett a közvetlen főnököm, aki kétkedve figyelte – mivel intézeti munkám mellett tanítottam, színházi előadásokat rendeztem, iskolát alapítottam –, hogy miként fogom majd a

munkacsoportommal elkészíteni a történelemérettségi új vizsgakövetelményeit, hogyan fogom határidőre produkálni az elvárt feladatot. Főnökként szelíden, erőteljesen, mégis a demokratikus normák szerint irányított minket és fogta össze az érettségi fejlesztés munkálatait. Minden kérdést megvitatott velünk, hogy konszenzuális álláspontot képviselhesen a minisztériumi egyeztetéseken. A követelmények elkészítése után egy tanulmány keretében kellett bemutatnunk a folyamatot. Judit a tőlem kapott első szöveget ezernyi javítással és számolatlan kérdéssel adta vissza. Ez döbrentett rá, hogy én nem tudok tanulmányt írni, ehhez nem elegendők a felsőoktatási és szaktanári gyakorlatban megszerezhető kompetenciák, ez a munka külön tanulást igényel.

Ahogy teltek az évek, mindinkább kiderült, hogy Judit számára a főnökségnél és a minisztérium által megrendelt feladatnál sokkal fontosabb a szakmai-emberi közöség, amelyet irányít. Jól látszott ez akkor, amikor az átszervezés következtében elrendelt létszámleépítéskor minden egyes elküldésre kerülő munkatárs védelmében szót emelt, és azoknak, akiket végül elküldtek, ő maga igyekezett munkát szerezni.

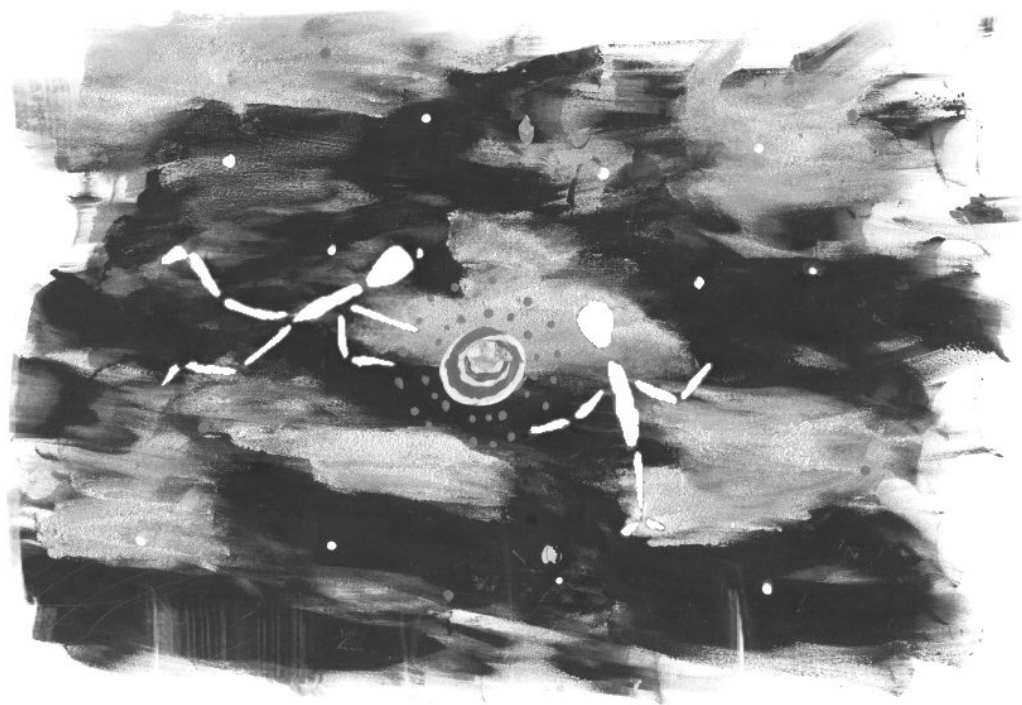
2010 után nagyot fordult a világ, az OFI főigazgatójaként én lettem Judit főnöke. Eközben ő, aki nemcsak központigazgatóként, de korábban egy rövid ideig főigazgató-helyettesként is dolgozott, sok-sok tanáccsal segítette a vezetői munkámat. Erre nagy szükségem volt, mert – bár két évtizede dolgoztam az intézetben – korábban azt sem nagyon tudtam, hol van az épületben a főigazgatóság. Sok tekintetben eltérő világnézetet, politikát képviseltünk. 2010 előtt legtöbbször ő állt az én kritikáim

kereszttüzében, sokszor fejét ingatva fogadta el az akkori oktatáspolitikára vonatkozó kritikáimat. Később fordult a kocka, és nekem kellett egyre többet lesütnöm a szememet, és ingatnom a fejemet a tőle érkező jogos észrevételekre. A megváltozott „ülérendből” is adódóan többször ütköztek álláspontjaink. Volt, hogy olyan regiszterben beszélgettünk, amibe a falak is belemerengtek. Mielőtt az indulatok végképp elszabadultak volna, felrémlt bennem a Judittól is tanult magatartásminta: az emberi kapcsolatok fontosabbak a hatalomnál. „Vegyük újra a jelenetet” – mondtam, és onnantól nagyon vigyáztam arra, hogy a szakmai elvárások fölé helyezzem az emberi dimenziót.

A köztünk lévő szakmai kapcsolat lenyomata Juditnak a köteteimen végzett lektori munkája, amely a jogos szerkesztési, értelmezési, stilisztikai javításokon túl arra is kiterjedt, hogy megkérdezze: „Ezt a gondolatot, megállapítást, minősítést évek múlva is vállalni akarod?” Sokszor megfontolásra, visszakozásra késztetett. Nagy tanulást jelentettek a higgadt meglátásai és az a szándék, hogy védeni szeretett volna a meg nem gondolt gondolatoktól.

Judit nagyon nem szerette a hivatkozást, a formaságokat, a középpontba kerülést. Nem engedte, hogy az OFI-ban a nyugdíjazásakor bármilyen nyilvános keretben megköszönjük a munkáját, és elbúcsúztassuk. Bizonyára e róla szóló megemlékezéseket is értetlenül szemlélné. Pedig az általa képviselt, emberi szolidaritást középpontban állító magatartásminta nemcsak példa, de reményeim szerint *minta* is lehetne.

Kaposi József



ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 143)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

11–40 » RAJNAI LÁSZLÓ:

„Nyelvem határai világom határait jelentik.” –
Fejlesztő biblioterápiás tevékenység nyelvórai
keretben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.02>

A tanulmány a fejlesztő biblioterápia elméleti alapjait és gyakorlati alkalmazási lehetőségeit vizsgálja a középiskolai idegennyelv-órai keretek között. A pedagógusoknak a jogszabályi előírások értelmében az oktatás mellett a tanulók személyiségfejlesztését és mentális egészségvédelmét is támogatniuk kell – erre alkalmas eszköz a fejlesztő biblioterápia. Az idegennyelv-óra sajátos hibrid környezete – a magas óraszám és a tematikus szabadság miatt – ideális terepet biztosít a személyiségfejlesztő munkához. Az idegen nyelv használata egyfajta emocionális pufferhatást eredményez, amely segít az én-közel tartalmak biztonságosabb kezelésében és a mélyebb önreflexióban.

A módszertani keretet a tartalommal integrált nyelvtanulás (CLIL) és a 4C-modell (tartalom, gondolkodás, kommunikáció, kultúra) biztosítja, amely lehetővé teszi a nyelvi és a szociális-érzelmi célok egyidejű megvalósítását. A tanulmány elemzi a nyelvi szintek (KER) és a biblioterápiás hatékonyság összefüggéseit. A művekkel való munkához a szókratészi párbeszéd módszerét javasolja, és konkrét gyakorlati példákon keresztül mutatja be, hogyan válhat a diák a szövegekkel való interakció során saját narratívájának aktív megalkotójává.

Kulcsszavak: *személyiségfejlesztés; idegennyelv-oktatás; tartalom-integrált nyelvtanulás (CLIL); szociális és érzelmi tanulás (SEL); érzelmi puffer-hatás*

41–57 » HORVÁTH CINTIA:

Középiskolai testnevelési tapasztalatok és
élmények: észak-magyarországi hallgatók
retrospektív vizsgálata

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.03>

A fiatalok változó igényei és a társadalmi környezet új kihívásokat támasztanak a testnevelés tantárgy elé. A hagyományos, tanárközpontú módszerek mellett egyre nagyobb szükség van

tanulóközpontú, élményalapú megközelítésekre, amelyek a diákok aktív részvételét, motivációját és egészségtudatát erősítik. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem elsőéves hallgatói milyen középiskolás testnevelésórai tapasztalatokkal érkeznek a felsőoktatásba, különös tekintettel a sportmúltra, a tanórai mozgásanyagra és a tanulóközpontú módszerek előfordulására. Az online kérdőíves vizsgálatban 78 hallgató vett részt (33,3% férfi, 66,7% nő). A válaszadók 79,5%-a gimnáziumból érkezett, 14,1%-uk testnevelés tagozatos múltnal. Több mint felük igazolt sportolónként rendszeresen edzett középiskolás éveiben, jelenleg pedig kétharmaduk sportol valamilyen formában, bár minden ötödik hallgató inaktív. A testnevelésórákon leggyakrabban labdajátékok, gimnasztika és atlétika szerepeltek, míg az úszás, küzdősportok és téli sportok ritkán jelentek meg. A tanulóközpontú módszerek alkalmazása alacsony volt: a hallgatók közel 80%-a sosem végzett projektfeladatot, és mindössze 58% találkozott feladatkártyával vagy társellenőrzéssel. Eredményeink azt mutatják, hogy bár a mindennapos testnevelés bevezetése növelte a mozgás mennyiségét, a módszertani megújulás még nem épült be széles körben a középiskolai gyakorlatba. A longitudinális kutatás további fázisai hozzájárulhatnak annak feltárásához, hogy a modern pedagógiai eszközök fokozatos megjelenése hogyan befolyásolja a fiatal felnőttek sportolási szokásait, motivációját és egészségtudatos életmódját.

Kulcsszavak: *mindennapos testnevelés; tanulóközpontú módszer; élményalapú oktatás; attitűd*

58–76 » SZABÓ NORBERT – FÖLDI FANNI – JÓZSA KRISZTIÁN:

A hangszer tanulási motiváció támogatása szülői és
tanulói szemszögből: kvalitatív vizsgálat az
öndeterminációs elmélet alapján

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.04>

A hangszeres zenetanulás sikerességének és folytatásának egyik kulcstényezője a tanulói motiváció fenntartása. Tanulmányunk az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, SDT) keretében vizsgálja, hogy az autonómia, a kompetencia és

a kapcsolódás (valahová tartozás) pszichológiai alapszükségeinek támogatása milyen módon jelenik meg a hangszeres tanulás mindennapi tapasztalataiban. Kvalitatív kutatásunkban félig strukturált interjúkat készítettünk hangszeres tanulókkal ($n = 7$; 12–19 év) és szülőikkel ($n = 7$). Az elméletvezérelt tematikus elemzés azt mutatta, hogy az autonómiát támogató döntési helyzetek (pl. hangszer- és darabválasztás, célok egyeztetése) a tanulói elköteleződést erősítik. A kompetenciaérzetet a támogató visszajelzések, a reális kihívásszint és a fejlődés „láthatóvá tétele” növeli. A kapcsolódást pedig a tanár-diák-szülő kommunikáció, a fellépések közös megélése és a kortárs elismerés támogatja. A motiváció csökkenésének kockázatát a túlzott kontroll, a rugalmatlan tanári gyakorlat, az időterhelés és a kortársi leértékelés növelheti. Eredményeink gyakorlati támpontokat adnak a pedagógusoknak és a szülőknek a motivációt támogató tanulási környezet alakításához.

Kulcsszavak: *hangszeres tanulás; tanulási motiváció; öndeterminációs elmélet (SDT); interjú; kvalitatív tematikus elemzés*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

5–10 » TAKÁCS GÉZA:

A Szőlő utcai szindróma

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.01>

Az írás azt szeretné bizonyítani, hogy az a szörnyűség, ami a Szőlő utcai javító-nevelő intézetben történt az elmúlt évtizedben, s ahogy aztán az napvilágra jutott, s ami ezután történt az intézettel és az oda került fiatalokkal, az a magyar nevelési-szociális ágazatnak olyan esete, amelyik voltaképp megtörtént másutt is, a múltban és a jelenben is. Mert a rendszer évtizedek óta súlyos problémákkal küzd, melyekről a nyilvánosság csak alkalmilag értesül. Hiszen az elbeszélésnek, a kibeszélésnek is komoly akadályai és kockázatai vannak. A szerző a kritikáját saját, személyes, pedagógiai pályájának soha ki nem beszélt élményeit is felidézve fogalmazza meg. A politikai botránná vált ügyből a társadalmi, szakmai, közösségi történet fájdalmas fejezetét és halaszthatatlan önismereti leckéjét olvassa ki.

Kulcsszavak: *javító-nevelő intézet; politikai botrány; társadalmi önreflexió; Szőlő utca*

ROVAT: MŰHELY

77–93 » BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA:

A fiktív szerep alkalmazása a tanításban – kutatás a tanári szerepbelépés alkalmazásának lehetőségeiről

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.05>

A tanulmány a tanári szerepbelépés (Teacher in Role) pedagógiai alkalmazását mint a tanulói bevonódást és a demokratikusabb tantermi interakciókat támogató drámapedagógiai eljárást vizsgálja. A kutatás arra keresi a választ, hogy a tanár fiktív szerepben való megjelenése miként alakítja át a tanulási viszonyokat, a tanulók motivációját és a tanórai hatalmi struktúrákat.

A vizsgálat kevert módszertannal zajlott: 2025-ben kérdőíves adatfelvétel történt 122 tanuló részvételével, amelyet pedagógusi reflektív naplók és fókuszcsoportos beszélgetések egészítettek ki. Az eredmények szerint a tanulók többsége élvezetesnek és izgalmasnak élte meg a szerepbelépést tartalmazó órákat, és nagy arányban támogatná a módszer más tantárgyakban való alkalmazását is. A kvalitatív adatok rámutatnak arra, hogy a szerepbelépés egyszerre jelent erős bevonó eszközt és módszertani kihívást: fokozott reflexivitást, biztonságos keretezést és csoportterékeny tervezést igényel.

A tanári szerepbelépés a kutatás alapján olyan pedagógiai gyakorlatként értelmezhető, amely a tanulást életközeli, érzelmileg átélhetőbbé és részvéte-lyebbé teheti.

Kulcsszavak: *tanári szerepbelépés; drámapedagógia; tanulói bevonódás; demokratikus tanulás*

ROVAT: SZEMLE (kritikák, ismertetők)

94–95 » ALPÁR VERA:

Az Intuitív Didaxis Rejtett Paradoxonjai. Egy könyv, amelytől neked is kedved támad tanárrá válni

VASS VILMOS: *A PEDAGÓGIA LELKE. TÖRTÉNETEK A TANÍTÁS VILÁGÁBÓL*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.06>

A recenzió elsősorban a tárgyat könyvhöz kapcsolódó szakmai-olvasói élményét osztja meg írásában, méltatva, ahogyan a kötet „negyven évnyi tapasztalatot sodor magával”, narratíváiban természetes módon egymást és a világot átélő tanulás lehetséges terepeként felmutatva – sokszor nem épp így működő – oktatási intézményeket. A recenzens természetesen kiterjeszti saját személyes meglátásait a mindenki

által meg tapasztalható szakmai lelkesedés kontextusába is.

Kulcsszavak: *tanítás; lelkesedés; partneriség*

96–103 » BODNÁR ILDIKÓ:

Hogyan vigyük közelebb a nyelvtörténetet diákjainkhoz?

GRÉTSY LÁSZLÓ: *A SZÓHASADÁS DIÓHÉJBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.07>

A recenzens Grétsy László szóhasadásról szóló kötetének megújított, kibővített és továbbírt „változatát” mutatja be, részletezően kitérve számos nyelvtörténeti példára és azok lehetséges irodalmi felbukkanására – ezzel demonstrálva a kötet nagy-szerű iskolai hasznosíthatóságát.

Kulcsszavak: *nyelvtörténet; szóhasadás; segédkönyv*

104–106 » FORRAY R. KATALIN:

Hétköznapi roma hősök

BOROS JULIANNA: *AMRITÁSOK. EGY ISKOLÁN KIVÜLI ESÉLYNÖVELŐ TANODA-TÍPUSÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS PROGRAM (1995–1999) VIZSGÁLATA*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.08>

A tárgyalt könyv az Amrita Egyesület egy roma fiataloknak szóló, inkluzív szellemű, bentlakást is biztosító pályaorientációs programjának történetét (1995–1999) elemzi. A recenzens áttekinti a kötet fejezeit, és a művet fontos, új információkat – többek közt még soha meg nem jelent interjúkat – felvonultató, lelkesítő dokumentumnak mondja.

Kulcsszavak: *Amrita Egyesület; roma inklúzió; foglalkoztatás; pályaorientáció*

107–112 » FÖLDES PETRA – VESZPRÉMI ATTILA:

Szellemhez szóló ajándék

FODOR RICHÁRD – GYERTYÁNFY ANDRÁS – SZÓKE-MILINTE ENIKŐ (SZERK.): *HATÁRÁTLÉPÉSEK – A NEVELÉSTUDOMÁNY; A TÖRTÉNELEMDIAKTIKA ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA TERÜLETÉN. TANULMÁNYOKA 70 ÉVES KAPOSI JÓZSEF TISZTELETÉRE*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.09>

A két recenzens ezúttal kivételesen az ÚPSz két szerkesztője, a kötet pedig a lap főszerkesztője 70. születésnapjának alkalmából jelent meg. A recenzensek

röviden összefoglalják a kötetben szereplő tanulmányokat, melyeknek együtteséből egészen színes kép bontakozik ki a jelenlegi neveléstudomány bizonyos szegmenseiben folyó gondolkodásról.

Kulcsszavak: *történelemdiaiktika; drámapedagógia; születésnap; Kaposi József*

ROVAT: NAPLÓ

113–129 » TÓBIÁS LÁSZLÓ:

A német ifjúságjólét ünnepeiről és hétköznapijairól

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.10>

A szerző évtizedek óta vesz részt tanulmányutakon. A 18. Német Ifjúságjóléti Napon szerzett tapasztalatai közül a magyar szakemberek számára leginkább relevánsakat mutatja be, úgy, hogy felvázolja háttérként a német ifjúságjólét rendszerét is. Az írás célja, hogy bőséges internetes hivatkozásokkal segítsen az olvasónak elindulni a német ifjúságjólét megismerésére. Különösen tanulmányozásra ajánlható, hogy a német jóléti rendszer a „független szolgáltatás-fenntartók” (freie Träger) sokaságára, illetve az általuk alkotott ernyőszervezetek és az állam együttműködésére épül.

Kulcsszavak: *német ifjúságjólét; független szolgáltatás fenntartók; ernyőszervezetek*

130–133 » D. NAGY FRUZZINA:

Vissza a gyökerekhez – Beszámoló a XXV. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.11>

A szerző elsősorban a konferencia szellemiségéről, a látszólagos „körítésekről” számol be, de a konferencián elhangzó előadások összességét is láttatja egy rövid tematikai összefoglalóban – mindebben tükrözve az esemény önazonosnak és aktuálisnak látszó voltát.

Kulcsszavak: *konferencia; ONK; közös gondolkodás*

*

B2 » *A képekről* (Céleste L. Egoland)

Mégpedig feladat nélkülükről

B4 » *„A férjem, mutattál egy kölyökre.”*

Részlet Konrád György *A látogató* című könyvéből (Magvető, 1988)

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

11–40 » RAJNAI, LÁSZLÓ:

“The limits of my language mean the limits of my world.” – Developmental bibliotherapy activities within the framework of language classes<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.02>

The study analyzes the theoretical foundations and practical application of developmental bibliotherapy within the framework of secondary school foreign language education. This approach is necessitated by legal requirements for educators to support students' personality development and mental health protection alongside academic instruction—a function for which developmental bibliotherapy serves as a suitable instrument. The specific hybrid environment of foreign language classes, characterized by high contact hours and thematic flexibility, provides a favorable setting for personality-development activities. The use of a foreign language induces an emotional buffer effect, which facilitates the secure management of ego-proximal content and promotes deeper self-reflection.

The methodological framework is based on Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the 4C model (Content, Cognition, Communication, Culture), allowing for the simultaneous realization of linguistic and socio-emotional objectives. The study analyzes the correlation between language proficiency levels (CEFR) and the efficacy of bibliotherapy. It recommends the Socratic dialogue method for analyzing literary works and demonstrates, through concrete practical examples, how students can become active agents of their own narratives through text interaction.

Keywords: *personality development; foreign language teaching; CLIL (Content and Language Integrated Learning); social and emotional learning (SEL); emotional buffer effect*

41–57 » HORVÁTH, CINTIA:

High School Physical Education Experiences and Perceptions: A Retrospective Study of University Students from Northern Hungary<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.03>

The changing needs of young people and the evolving social environment pose new challenges for physical

education. In addition to traditional teacher-centered methods, there is a growing need for student-centered, experience-based approaches that enhance students' active participation, motivation, and health awareness. The aim of our study was to explore what kind of secondary school physical education experiences first-year students at Eszterházy Károly Catholic University bring with them to higher education, with particular focus on their sports background, lesson content, and exposure to student-centered methods. A total of 78 students participated in the online questionnaire survey (33.3% male, 66.7% female). Of the respondents, 79.5% graduated from grammar schools, and 14.1% had a physical education specialization. More than half had trained regularly as licensed athletes during their secondary school years, and currently two-thirds engage in some form of sport, although one in five students is inactive. The most frequent activities in PE lessons were ball games, gymnastics, and athletics, while swimming, combat sports, and winter sports appeared only rarely. The application of student-centered methods was low: nearly 80% of the students had never completed a project task, and only 58% reported encountering task cards or peer assessment. Our findings indicate that although the introduction of daily PE increased the amount of physical activity, methodological innovation has not yet become widely integrated into secondary school practice. Further phases of this longitudinal study may reveal how the gradual inclusion of modern pedagogical tools influences young adults' sporting habits, motivation, and health-conscious lifestyles.

Keywords: *daily physical education; student-centered method; experience-based learning; attitudes*

58–76 » SZABÓ, NORBERT – FÖLDI, FANNI – JÓZSA, KRISZTIÁN:

Supporting Instrumental Music Learning Motivation from Students' and Parents' Perspectives: A Qualitative Study Based on Self-Determination Theory<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.04>

Sustaining students' motivation is a key condition of successful and persistent instrumental music learning. Grounded in Self-Determination Theory (SDT), this study explores how the satisfaction and frustration of

autonomy, competence, and relatedness needs are reflected in everyday experiences of instrumental learning. We conducted semi-structured interviews with instrumental students (n=7; aged 12–19) and parents (n=7). A theory-driven thematic analysis indicated that autonomy-supportive opportunities (e.g., shared decisions about instrument choice, repertoire, and learning goals) strengthen engagement; competence is reinforced by constructive feedback, appropriately challenging tasks, and making progress visible; and relatedness is supported by high-quality teacher-student-parent communication, shared performance experiences, and peer recognition. In contrast, controlling parental pressure, inflexible teaching practices, time overload, and peer devaluation may increase the risk of motivational decline and dropout. The findings provide practice-oriented guidance for teachers and parents on how to create a motivation-supportive learning environment in instrumental music education.

Keywords: *instrumental music learning; learning motivation; self-determination theory (SDT); interviews; qualitative thematic analysis*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–10 » TAKÁCS, GÉZA:

Szőlő Street Syndrome

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.01>

The article aims to demonstrate that the atrocities that took place in the Szőlő Street Reformatory over the past decade—as well as how all this came to light and what happened thereafter to the institution and the young people placed there—is a case in the Hungarian educational and social sector, that has in fact occurred elsewhere as well, in the past and in the present. Because the system has been struggling with serious problems for decades, which the public only occasionally learns about. After all, there are serious obstacles and risks to narration and discussion. The author formulates his criticism by recalling his own, personal, never-spoken experiences from his pedagogical career. From the case that became a political scandal, he reads a painful chapter of social, professional, and community history and an urgent lesson in self-knowledge.

Keywords: *reformatory; political scandal; social self-reflection; Szőlő street*

SECTION: MŰHELY

77–93 » BETHLENFALVY, ÁDÁM – TÓTH-CSIKI, ZSUZSANNA:

Using Fictional Roles in Teaching – Research on the Possibilities of Teacher-in-Role Practice

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.05>

This study explores the pedagogical use of Teacher-in-Role as a key method in drama education that may enhance student engagement and foster more democratic classroom interactions. The research investigates how a teacher's participation in a fictional role reshapes learning relationships, student motivation, and classroom power structures.

A mixed-method design was applied. In 2025, quantitative data were collected through standardized questionnaires completed by 122 students. Qualitative data were provided by teachers' reflective journals and focus group discussions. Findings indicate that most students experienced lessons involving teacher-in-role as enjoyable and exciting, and a significant proportion would recommend its use in other subjects.

Qualitative reflections highlight both the strong motivational potential of the method and its challenges: teacher-in-role requires careful framing, sensitivity to group dynamics, and a high level of teacher reflexivity to maintain emotional safety and learning focus.

Overall, teacher-in-role emerges as a powerful experiential practice that can make school learning more meaningful, participatory, and connected to students' lived experiences.

Keywords: *teacher-in-role; experiential drama; student engagement; democratic learning*

SECTION: SZEMLE (kritikák, ismertetők)

94–95 » ALPÁR, VERA:

The Hidden Paradoxes of Intuitive Didactics:

A book that will make you want to become a teacher

VASS VILMOS: *A PEDAGÓGIA LELKE. TÖRTÉNETEK A TANÍTÁS VILÁGÁBÓL*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.06>

The review primarily shares the professional reader's experience of the book in question, praising how the volume "brings with it forty years of experience," and naturally presents educational institutions—which often do not function in this way—as possible spaces for learning that connect with each other and the world in its narratives. The reviewer naturally extends

his personal insights to the context of professional enthusiasm that can be experienced by everyone.

Keywords: *teaching; enthusiasm; partnership*

96–103 » BODNÁR, ILDIKÓ:

How can we make our students interested in language history?

GRÉTSY LÁSZLÓ: *A SZÓHASADÁS DIÓHÉJÁBAN*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.07>

The reviewer presents a revised and expanded "version" of László Grétsy's book on *lexical/semantic split*, detailing numerous examples from linguistic history and their possible literary appearances, thereby demonstrating the book's great usefulness in schools.

Keywords: *historical linguistics; lexical/semantic split; reference book*

104–106 » FORRAY R., KATALIN:

Everyday Roma heroes

BOROS JULIANNA: *AMRITÁSOK. EGY ISKOLÁN KIVÜLI ESÉLYNÖVELO TANODA-TÍPUSÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS PROGRAM (1995–1999) VIZSGÁLATA*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.08>

The book in question provides an analysis of the Amrita Association's inclusive career orientation program for young Roma people, which also provided residential accommodation (1995–1999). The reviewer reviews the chapters of the volume and describes the work as an inspiring document that presents important new information, including previously unpublished interviews.

Keywords: *Amrita Association; Roma inclusion; employment; career guidance*

107–112 » FÖLDES, PETRA – VESZPRÉMI, ATTILA:

A gift addressed to the spirit

FODOR RICHÁRD – GYERTYÁNFY ANDRÁS – SZÖKE-MILINTE ENIKŐ (SZERK.): *HATÁRÁTLÉPÉSEK – A NEVELÉSTUDOMÁNY; A TÖRTÉNELEMDIAKTIKA ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA TERÜLETÉN. TANULMÁNYOK A 70 ÉVES KAPOSI JÓZSEF TISZTELETÉRE*

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.09>

On this occasion, the two reviewers are, exceptionally, the two editors of ÚPSz, and the volume was published on the occasion of the 70th birthday of the editor-in-chief of the journal. The reviewers briefly

summarize the studies included in the volume, which together paint a colorful picture of current thinking in certain segments of educational science.

Keywords: *history didactics; drama education; anniversary; József Kaposi*

SECTION: NAPLÓ

113–129 » TÓBIÁS, LÁSZLÓ:

About the holiday and weekdays of German youth welfare

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.10>

The author has been participating in study visits for decades. From his experience obtained at the German Child and Youth Welfare Congress, he presents what he finds the most relevant for Hungarian experts, sketching also the system of German youth welfare as a background. The goal of the paper is to supply the reader with plenty of online references to start off to get to know the German youth welfare system. It is especially advisable for studying that the German welfare system is based on a multitude of "independent maintainers of services" (*freie Träger*) and a collaboration between the state and the umbrella organizations formed by these organizations.

Keywords: *german youth welfare; independent maintainers of services; umbrella organizations*

130–133 » D. NAGY, FRUZZINA:

Back to the roots – On the XXV. National Conference on Education

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.11>

The author primarily reports on the spirit of the conference and the apparent "trappings," but also provides a brief thematic summary of all the presentations given at the conference, reflecting the seemingly self-identical and topical nature of the event.

Keywords: *conference; ONK; thinking together*

*

B2 » *About the pictures (Céleste L. EgoLand)*

Specifically, ones without assignments

B4 » „*My husband, you pointed at a kid.*”

Excerpt from György Konrád's book *The Visitor* (Magvető, 1988)

SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

DR. ALPÁR VERA NOÉMI PhD EDD JD

egyetemi docens | Budapesti Metropolitan Egyetem
| elnök FEIR HUB International Research Center |
egykori szakmai vezető HR- és egészségügyi
területeken | korábban főszerkesztő, riporter | Magyar
Rádió | dokumentumfilm-készítő | kutatásai:
stratégiafejlesztés, oktatásmódszertan, nemzetközi
hallgatói tapasztalatok | nemzetközi kutatásokat
vezetett a McGill Egyetemen

BETHLENFALVY ÁDÁM

habilitált egyetemi docens | KRE | színházi nevelési
szakember, drámapedagógus | a KRE Színházpedagó-
giai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának és az
Apor Vilmos Katolikus Főiskola Drámapedagógiai
Központjának vezetője | kutatási fókuszai: a történetek
dramatikus feldolgozása, a szerepben tanítás módszer-
tana és annak tanulói hatásai | célja innovatív, élmény-
alapú tanulási folyamatok támogatása, ahol a tanár és a
diák közösen, alkotó módon fedezik fel a tudást

**CSETNEKI SÁNDORNÉ
DR. BODNÁR ILDIKÓ, PhD**

a nyelvtudomány kandidátusa | nyugdíjas | 1975
és 1999 között középiskolai tanár, 1999 és 2013 kö-
zött egyetemi docens, oktató | Miskolci Egyetem,
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tan-
szék | magyar–orosz, illetve francia és német szakos
tanárként tanított többek közt a pásztói gimnáz-
ium francia kéttannyelvű tagozatán | később nyel-
vet, illetve különböző alkalmazott nyelvészeti tár-
gyakat oktatott a veszprémi és a gödöllői egyete-
men | kutatási területei: fonetika, fonológia, stilisz-
tika, lexikográfia

D. NAGY FRUZZINA

PhD-hallgató | SZTE NDI | kémia és
matematika szakos tanár

CELESTE L. EGOLAND
zenész | Budapest**FORRAY R. KATALIN Prof. Emeritus**
professor emeritus | PTE BTK NTI**FÖLDES PETRA**

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

FÖLDI FANNI

egyetemi tanársegéd és kutatási asszisztens |
ELTE Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógy-
pedagógiai Intézet | MTA-ELTE Autizmus és Ta-
nulási Akadémia Szakmódszertani Kutatócso-
port | SZTE IKIKK Gyermeki fejlődés nyomon kö-
vetését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport

Dr. HORVÁTH CINTIA

egyetemi adjunktus | EKKE Sporttudományi
Intézet | testnevelő-gyógytestnevelő-egészségfej-
lesztő tanár

JÓZSA KRISZTIÁN

egyetemi tanár | SZTE Neveléstudományi
Intézet | MATE Neveléstudományi Intézet |
az MTA doktora

RAJNAI LÁSZLÓ

PhD-hallgató | EKKE NDI | angol nyelv és irodalom
szakos bölcész | mentálhigiénés szakember és közös-
ségi segítő szakember, fejlesztő biblioterapeuta | angol-
nyelvtanár és a KAVICS mentálhigiénés program ve-
zetője | Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium |
tantárgyi szaktanácsadó | POK | Kaposvár | kutatási
fókusz: nevelésfilozófia, egzisztenciális pedagógia, fej-
lesztő biblioterápia

SZABÓ NORBERT

egyetemi docens | MATE Neveléstudományi
Intézet | SZTE IKIKK Gyermeki fejlődés nyomon
követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport

TAKÁCS GÉZA

nyugdíjas | általános és középiskolai tanár | dolgo-
zott a vecsési (akkori nevén) Martinovics téri Általános
Iskolában (ma Vecsési Andrassy Gyula Általános Is-
kola), majd hat másik tanintézményben, diákközhon-
ban, illetve nevelőintézetben, végül a monori Kossuth
Lajos Általános Iskolában | pedagógiai lapszerkesztő
(Szándék, Heti Válasz, Taní-tani, Iskolakép, Új Peda-
gógiai Szemle) | szociográfus | újságíró

TÓBIÁS LÁSZLÓ PhD

egyetemi docens | a *szociális munka*
 mesterképzés szakfelelőse | Veszprémi Érseki
 Főiskola, Szociális Tanulmányok Tanszék |
 a Gyerekparadicsom Alapítvány kuratóriumi
 elnöke (1997–) | 2003-tól 2012-ig a Minden-
 Gyerek Konferenciák igazgatója | szakmai
 fókuszai: ifjúsági munka, szociokulturális
 animáció, szociális munka, szociálpedagógia,
 önkéntesség

.....

TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA

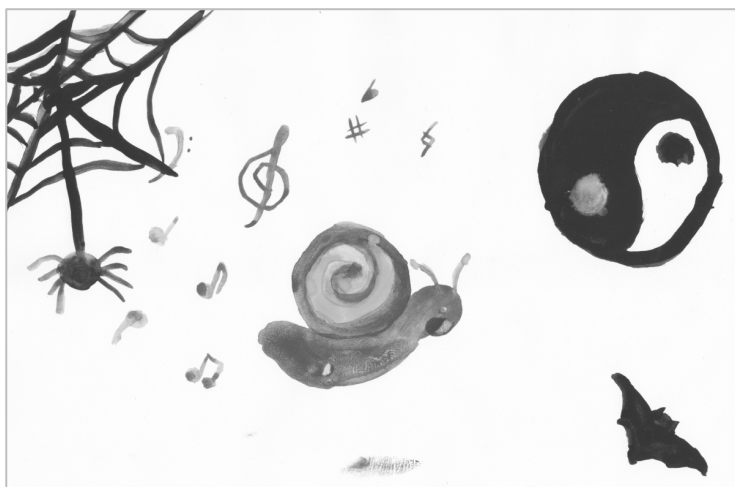
egyetemi hallgató | osztatlan tanárképzés,
 dráma- és színházismeret – magyar nyelv és iro-
 dalom szak | a Színházpedagógiai és Színházszocio-
 lógiai Kutatócsoport és a Gyermek- és Ifjúsági Iro-
 dalom Kutatócsoport tagja | **KRE BTK** | kutatási
 területe a gyereklíra, emellett foglalkoztatják az iro-
 dalomtanítás megújulásának lehetőségei a dráma-
 pedagógia eszköztára segítségével

.....

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

.....





*Az innen hiányzó szerkesztői jegyzet helyett ebben a lapszámban
a 134. oldalon kezdődő emlékezéssel üzenünk olvasóinknak.*



„Nagybátyádat letartóztatták, téged az átmeneti gyermekotthonba, onnan pedig – mert éjszakánként olykor bevizeltél – gyógypedagógiai intézetbe vittek. Egy délelőtt meglátogatlak az ódon szegényházból átalakított intézetben, Nyakig gombolt, sötétkéék köpnyedben ültél előttem. Jó dolgod van, hajtogattad a nevelőnő előtt. Amikor cukrászdába vittelek, elmesélted, hogy a rosszul fűtött, köves padlójú hálóteremben, az éjszakánként kétszer is felhangzó csengőszóra, huszonnyolc kába társaddal odabotorkálsz a közepen sorba rakott vödörkhöz; reggel mégis lucskos derékaljon ébredsz. A kicsik szeretnek, írni tanítod őket, a karod csókolgatják, de az egyik múltkor a fenekedbe döfte a tollhegyét. Most is látszik a hely, mondtad. »Elegem van a bepisilésből, a pofonokból meg abból, hogy a fiúk mindig beszorítanak a padlásra, és verekedni kell. Nem szeretem a hülyéket. Két lány múltkor meztelenül a tetőn át megszökött, csak egy pokrócot csavartak magukra. Még aznap éjjel visszahozták őket. Ha én elmennék, engem nem kapnának el.« Megkérdezted, van-e feleségem, mert szívesen hozzám költöznél, és leszoknál az ágyba vizelestről. Akkoriban született a fiam. Kár, hogy nő, mondtad, elkérted a feleségem képét, jóváhagyóan nézted, és szó nélkül visszaadtad. »Most fusson utánam«, mondtad, és eliramodtál egy mellékutcában. Vártam, hogy visszajössz, de egyenletesen futottál. Nem tudom, melyikünk volt csapzottabb, mikor utolértelek. Egy öregasszony biztatott, verjelek pofon, gyerek az apjából ne csináljon bolondot. »Én várok gyereket tőle«, vetetted oda az öregasszonynak, és a karod nyújtottad. Visszamenet megkérdezted: »Ha elszököm, megkeres?« »Vagy én, vagy más, de megkeresünk«, mondtam.

Tizenöt éves voltál, amikor egy távoli cigánytelepre kellett elmennem érted. A férjem, mutattál egy kölyökre. Az megkérdezte, nem félek-e, hogy kiszúrja a szemem. De már az ajtóban elsírta magát, és könnyörgött, hogy ne vigyelek el. Föltűnt, bár nem lepődtem meg rajta, hogy el sem búcsúztál tőle. Aztán megint egy intézet, lopás, javítóintézet. Majd egy tengerésztiszt, akivel átheverésztél egy telet. Amikor meglátogatlak nála, kótyagos voltál a dologtalanságtól, a whiskytől meg talán a tengerész délszaki történeteitől. Békén hagytalak, szerencsésebb megoldás hiányában. Eljött azonban az április, vele a hajósidény, s a tengerész, mielőtt vízre szállt volna, bánatosan kirúgott, hogy lelakatolhassa közel-keleti bazáráruval telezsúfolt lakását.”