

UP SZ

UJ
Pédagógiai
Szemle

2026/3–4.



Egy REFLEKTÍV „TÉR” LEHETŐSÉGE
TÁVOLSÁGTARTÁS és ELFOGADÁS az ANGOLTANÁROK körében
KREATÍV ÍRÁS a NYELVÓRÁN

Óvodapedagógus-hallgatók a kooperatív technikák alkalmazásáról
Egyetemi honlapok sportkommunikációja – a fejlődés szüksége
Görbék genezise szuperpozícióval – és az eljárás módszertani értéke
Szemle – „A részvétel közös öröme” (Színházpedagógiai körkép);

**EGY KÉPZELT HAGYOMÁNY APOLOGÉTÁJA
NAT – MIRE VOLNA SZÜKSÉG?**



A képekről (V. A.)



2026. évi tavaszi számunk képanyagába egy 2008-ban elkészült iskolai-tábori kisfilmhez „megrendelt” rajzok, festmények közül válogattunk olyanokat, amelyeket végül nem használtak fel a filmkészítők. A képek akkori felső tagozatos, budapesti gyerekek rajzórai munkái, és egy elképzelt brazil szappanopera szereplőit ábrázolják tánc, mulatság, ünneplés közben. A vigalom azonban groteszk, mert apropója egy olyan esküvő, melyet egy álszent mód deklarált, aztán semmibe vett elköteleződés nyomán létrejött kényszerházasságot megpecsételő rendeztek meg, tort ülve az eképp semmibe vettek mérgezőessé fajult, végül szintén álszentté torzult áldozatisága felett is.

A képanyagot még hónapokkal ezelőtt jelöltük ki potenciálisan felhasználhatónak. Aztán idén tavasszal tényleg lett tánc. Jóféle, vagy hát annak tűnik. Talán még nem is láttunk ilyet.

Hadd tegyük be most mégis a lapszámba ezeket az eredetileg kényszermulatozáshoz készült képeket, és hadd tartsunk ki – ha csak egy itteni, láthatatlan kis mondat erejéig is – a valódi, demisztifikáló, nem különféle igazságosnak vélt elrendeződéseket szorgalmazó, hanem az egész miskulancia reciklikus voltáról a leplet lerántó, fátylakat széthúzó tanulságok keresésének mindig is jobbára ignorált osztársadalmi szüksége mellett. Én pedig ennek keretében hadd tegyem föl a kérdést, és hadd reméljek rá valódi, paradigma-, érdek-, máz- és szerepmentes, önreflexív, megszenvedett, asztal-mellől-örökre-máshogy-felálló, sorsfordító választ bárkitől és mindenkitől egyenként és együtt: ez a tizenhat (negyven, nyolcvan, kétszáz, hatezer) év *hogyan eshetett meg velünk?*

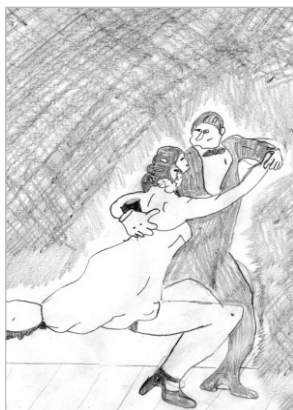
A képek a címlapon, illetve a **B2, 3–4., 14–15., 117., 143–144. és 146–147. oldalon** láthatók, valamint megtekinthetők lapunk online képtárában is: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=760304>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

76. évfolyam
2026 / 3–4.

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

- 5 GLOVICZKI ZOLTÁN:** Egy sosemvolt iskola emlékére – Anthony O’Hear *A liberális oktatás nevében* című kötetének margójára
- 16 KNAUSZ IMRE:** Milyen Nemzeti alaptantervre volna szükség?

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

- 27 ALPÁR VERA – KÁVÁSSYNÉ MOLNÁR EMESE:** TÉR-kép a köznevelésben: stratégia és felelős vezetés, pedagógusmotiváció és értékalapú szervezetfejlesztés
- 64 KUKÁNÉ HORVÁTH BARBARA:** A társadalmi távolság és elfogadás mintázatai magyar angoltanárok körében
- 81 SZABÓ-SZETTELE KATINKA:** A nyelvtanítás kreatívpedagógiai szemlélete – Kreatívírás-gyakorlatok a nyelvórán

MŰHELY

- 100 KOVÁCS KRISZTINA:** Óvodapedagógus szakos hallgatók kooperatív technikák óvodai alkalmazásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata
- 118 BUTOR BARBARA:** Az egyetemi honlap mint egészségfejlesztési tér – Műhelytanulmány a sportkommunikációról
- 124 FARKAS KÁROLY:** Görbék genezise szuperpozícióval – Dinamikus görbekonstrukciók Logo-alapú mikrovilágban

SZEMLE

KISS GABRIELLA ÉS BETHLENFALVY ÁDÁM (SZERK.):
SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP

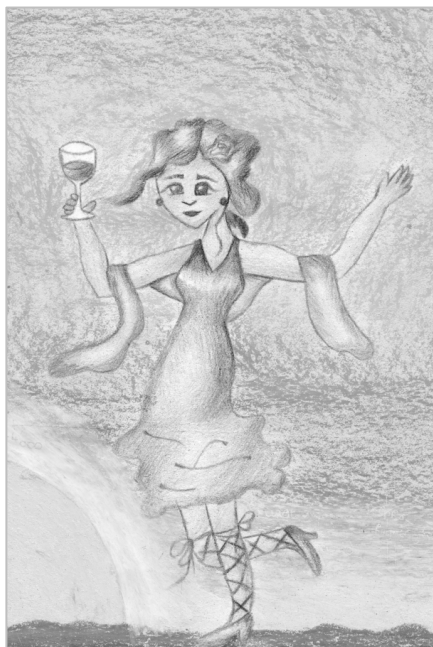
132 **MAGONY VIKTÓRIA:** A részvétel
közös öröme

137 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

145 SZÁMUNK SZERZŐI

148 Szerkesztői jegyzet

A címlapon: részlet egy 2008-as rajzból, amely egy felsős iskolai rajzórán készült Budapesten



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** |

PODRÁCSZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ | **VARGA ATTILA**

Állandó meghívott: **TÓTH GÉZA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

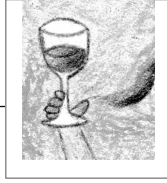
Felelős kiadó

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





GLOVICZKI ZOLTÁN

Egy sosemvolt iskola emlékére

Anthony O’Hear *A liberális oktatás nevében* című kötetének
margójára

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.01>

LÁTÓSZÖG

Könyvismertetést igen, kritikát, vitairatot nem való írni eredetileg idegen nyelven születtő kötettről. Különösen, ha szerzője nehezen vitatható szakmai autoritás. Anthony O’Hear (1942) a Buckinghami Egyetem filozófiaprofesszora, a Neveléstudományi Tanszék vezetője, a Királyi Filozófiai Társaság egykori elnöke, számos elismert tudományos folyóirat szerkesztője, a brit konzervatív – elsősorban Thatcher és Major alatti – kormányzati politika befolyásos alakítója, jóllehet ugyanezért számos súlyos kritika célpontja is. Ugyanakkor tárgyismerete egyértelműen nem csupán filozofikus: az említett korszakban az Ofsted-rendszer vezetőivel számos felmérés, kutatás részese, országos sztenderdek megalkotója.

A liberális oktatás védelmében a tudós szerző korábbi, jelentős kiadóknál és folyóiratokban publikált tanulmányainak eredetileg 2018-ban megjelent gyűjteménye¹, mely koherens képet rajzol oktatási eszme-rendszeréről. A jelen magyar fordítás

kiadója, az MCC Press a kötet designjával is utal arra, hogy Nicholas Tate *A konzervatív iskola* című könyvének² egyfajta párhuzamát vehetjük kezünkbe. Tate kötete, mely a Magyarországon Orbán Balázs által meghirdetett³ „konzervatív pedagógiai” szellemi mozgalom egyfajta szakirodalmi alpműveként látott napvilágot, s melyet számos éles kritika ért,⁴ több konzervatív gondolkodó oktatásról szóló műveinek sajátos kompéndiuma, valójában kiforrott koncepciót nem alkot, sőt számos belső ellentmondással is terhelt. Ezzel szemben *A liberális oktatás nevében* kétségtelenül alkalmas arra, hogy árnyalt összefoglalása legyen az oktatás egészéről alkotott konzervatív vízióknak.

Konzervatív vagy liberális? Konzervatív. A liberális szó az angol „liberal arts”, vagyis az ókorból származó „artes liberales” fogalom idézése. A magyarra gyakorta „hét szabad művészet”-ként fordított szókapcsolatban sem a „művészet”, sem a „szabad” kitétel nem értelmezhető önmagában. Az *ars*

¹ *In Defense of Liberal Education*. Buckingham University Press.

² MCC Press, Budapest, 2023.

³ Orbán B. (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*. 2023/4. 23–36.

⁴ Fábry B. és Trencsényi L. (szerk., 2025): *Konzervatív Pedagógia Pro és Kontra*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

szó művészetet, tudást, mesterséget jelent. Latin változata a művészetre utaló modern szavakban él tovább, görög megfelelője, a *tekhné* inkább a mesterségbeli tudásra utalólkban. A „szabad” jelző nem magára a mesterségre, művészetre, tudásra utal, hanem arra, hogy az antik iskolarendszerben kiválasztott hét tananyagrészt (együttal hét egymást követő iskolai év témája) a szabad polgárokat megillető tudás foglatatát adják. O’Hear valamelyest továbblép a fogalom értelmezésében, amennyiben a „szabaddá tevő” tudásról értekezik.

A kötet egy impresszív humán és társadalomtudományi műveltséggel, a neveléstudomány egészéről adekvát reflexiókkal beszélő szerző szakkönyve, amely a „konzervatív” állásponttal való értő és színvonalas vita illő alapja lehet. A 20. század szaktudományos diskurzusaiban jártas olvasó lélegzet-visszafojtva szembesül azzal, ahogy rendre kérdőjelezi meg a reformpedagógiák, Vigotszkij, Piaget, Gardner, a konstruktivizmus, vagy éppen Chomsky és Fodor tudományos életművét, kétségtelen azonban, hogy mindezt hiteles tárgyismerettel és alapos érveléssel teszi meg. Olyannyira, hogy egy könyvismertetés nem is ad megfelelő keretet ahhoz, hogy általános vitába bocsátkozzunk nézeteivel.

O’Hear konzervatív. Világlátása, értékrendje vitatható vagy támogatható. Igazsága ebből a szempontból nem eldönthető és nem is eldöntendő kérdés. Attól kezdve, hogy az objektív igazság és megismerhető valóság létezése mellett érvel, olyan világnézeti és filozófiai térben mozog, melyet az olvasó elfogad, vagy nem fogad el.

Értékként kezeli a ’40-es, ’50-es évek sokak számára riasztó szigorúságát, a büntetés és fegyelmezés akkori formáit. Vitatja azokat az álláspontokat, melyek szerint az oktatás célja pusztán a modern munkához és élethez szükséges képességek kialakítása, az oktatásban elsősorban a gyermek boldogsága és önbecsülése számít, vagy az oktatás alapvetően politikai töltetű projekt, amely a múlt igazságtalanságainak ellensúlyozását célozza meg (ld. „woke-ideológiák”), és amelyek szerint a tanároknak nem kell foglalkozniuk a tartalommal, főleg ami a múlt történelmét és irodalmát illeti, mondván: azok elérhetőek egyetlen gombnyomással.

A kritikus gondolkodás kialakításának igényével az erényes szokások formálásának célját állítja szembe szükséges irányként, ugyanakkor ragaszkodik ahhoz, hogy autonóm szellemi lények nevelésére törekszik.

Vitat – mint említettük – számos, sokak által értékesnek tartott pedagógiai nézetet, eredményt. Mindahányszor megalapozottan érvel, és olyan pontokat kritizál, melyeket a saját szűkebb tudományterületükön mások is, kortársak és követők egyaránt. Vitatja Rousseau *Emiljének* tanítói facilitálás-szerepkörét, kritizálja a Summerhill iskolát, vitatja a tudás konstruálásának elméletét, beleértve Chomsky strukturalizmusát, vitatja a Bloom-taxonómiát – bár sokszor az általa homályosnak (éppen nem taxatív) tartott bloomi kategóriákhoz legalábbis hasonlóan fluid fogalmakkal és kategóriákkal dolgozik.

Az O’Hear-i konzervatív oktatás legfontosabb alapelve, hogy az iskola feladata az emberiség írott és művészi formában

kritizálja a Summerhill iskolát, vitatja a tudás konstruálásának elméletét, a Bloom-taxonómiát

rögzített hagyatékának átadása, amelyekből „a fiataloknak meg kell tanulniuk, hogyan olvassák őket, hogyan fejtsék meg a nyelveket, amelyeken íródtak, hogyan értelmezzék a vizuális formákat, amelyekbe beágyazódtak, hogyan alkalmazzák azokat a szimbólumokat, amelyek a zenei és tudományos gondolatokat rögzítik” (15). Newton nevezetes képét követve „óriások vállán” kíván építkezni: Homérosz, Vergilius, Ovidius, Dante, Chaucer, Shakespeare, Camões, Milton, Goethe, Tennyson, Puskin műveitől Proustig, Eliotig, Ezra Poundig, Yeatsig és Joyce-ig. Miközben ő lenyűgöző magabiztossággal áll ezen az alapon, és érvel Wagner operáira, vagy a klasszikus német filozófiára hivatkozva, az

egykori – számára magától értetődő – iskolai kultúra exponenciális hanyatlását diagnosztizálja a francia felvilágosodástól, elsősorban Rousseau-tól kezdődően az általa károsnak ítélt és – negatív értékfogalomként – „progresszívnek” nevezett teljes modern neveléstudomány és pszichológia hatásaként. Bár többször hivatkozik a biztos természettudományos alapok hasonló szerepére és az ehhez kapcsolódó klasszikus tekintélyekre, a természettudományok „változékonyságával” szemben mindvégig a művészi alkotások időtállóságára hívja fel a figyelmet.

A következőkben mégis néhány olyan, „konszenzusként” élő téves vagy hiányos alaphipotéziséről szólunk, melyek jól láthatóan meghatározzák valamennyi kapcsolódó érvrendszer, tehát általában a „konzervatív iskola” ideáját.

1.

A kortárs iskola egyik fő negatívumaként kezeli az erőltetett indoktrinációt (multikulturalizmus, környezetvédelem, állampolgárság, vagy éppen az Európai Unió értékei) – ezekkel szemben a liberális oktatás célja számára az önmagáért való tudás, melyre a morális és intellektuális szabadságra nevelés épülhet. Számára az indoktrináció elfogadhatatlan célja, hogy az állam „készségesen együttműködő polgárokat termeljen ki, akik gazdasági szempontból alkalmasak, kellően motiváltak, és készen állnak arra, hogy betöltsék szerepüket a társadalomban” (55).

Az álláspont legfőbb

önellentmondása, hogy az ő gondolatrendszerének alapja is az indoktrináció. Elítél minden relativizmust – az a helyes út, „ha egyértelműen megta-

nuljuk, miben áll az erkölcsös érzés, válasz és cselekvés” (146). Amikor álláspontja szerint a megfelelő szabadság az óriások vállán kialakítható biztos tudás birtokában érhető el, valójában erkölcsi és esztétikai doktrínákra épít, bármennyire hangsúlyozza, hogy a végső cél az ezek alapján kialakítandó „szabadság”.

Hozzá kell fűznünk: amikor a mindenkori állam tartalommeghatározó szerepét és jogát vitatja, sőt elítél bármiféle központi állami beavatkozást, egy olyan klasszikus konzervatív politikai alapelvhez ragaszkodik, mely napjaink – főként hazai – „konzervatívizmusában” ismeretlen, sőt ellenkező irányban működik. Számára az átadandó erkölcsi és esztétikai alapelvek (valójában doktrínák) olyan öröktől való objektív létezők, melyek

konzervatív politikai alapelv,
mely napjaink „konzervati-
vizmusában” ismeretlen

természetesen élnek az emberi társadalomban, ezért az állam kivonulásával spontán érvényesülnének. Számításai szerint Nagy-Britannia tanulóinak mindössze 7%-a jár olyan iskolába, amely alkalmas lehet az általa ideálisnak vélt liberális oktatásra. Ezt az alacsony számot ugyanakkor nem organikus fejlődés eredményeként értelmezi, hanem az állami beavatkozás káros hatásaként, miközben – álláspontja szerint – a szabad tanterv- és tananyagválasztás, a szülői igények figyelembevétele esetén spontán megmutatkozna az ilyen iskolák piacképessége. Altámasztja érvelését az otthonoktatás terjedő igényével, és pozitív példaként említi a Keresztény Klasszikus Iskolák Szövetségének kibontakozását, mely a sokak számára különös középkor-eszményével valójában a nagy oxfordi, cambridge-i, párizsi és bolognai egyetemek, Giotto és Dante örökségét támasztja fel.

A szülők ilyenkorlátozását hosszan ostromozza, kiáll a szabad iskolaválasztás értéke mellett, miközben egy határozottan normatív iskolát vizionál, és egyedül üdvözítő választásként értékeli azt.

Víziója ráadásul tényszerűen ellentmond a történelmi-társadalmi tapasztalatnak. Egyfelől az iskola tartalmi keretei a közösségi intézményes nevelés elvi és gyakorlati történetében Platóntól és az antik iskoláktól kezdve soha nem „demokratikus” alakultak ki – bár kétségtelen, hogy a felvilágosodástól, azaz az állami tankötelezettség és ezzel az állami szerepvállalás tömeges expanziójától ez a folyamat más közösségek és mozgatórugók helyett egyértelműen „állami” szabályozás alá került. Másfelől a konzervatív európai iskolai

hagyomány és ezen belül szimbolikusan például a latinoktatás leglátványosabb kritikusi maguk a szülők, akik döntő többségükben mindenféle választási lehetőség esetén „praktikusabb” nyelvi irányba terelik gyermekeiket.

Vajon az iskolába járás szükségessége is szülői döntés kérdése? O’Hear némileg burkolt álláspontja szerint igen.

2.

Megkérdőjelezi a demokratikus – szerinte populista – társadalmakkal párhuzamosan kialakuló és álláspontja szerint nevelésemleti alapokon álló inkluzivitást és hozzáférhetőséget, amely „megkérdőjelezi” az elitizmus létjogosultságát. Nem mondja ki, csupán egyértelműen képviseli azt a gondolatot, mely szerint értelmezhetetlen azok iskolai nevelése, akik nem azonosulnak az általa vázolt európai elit értékahagyománynal. A tartalmi dekolonializálási trendeket is annak fényében kritizálhatja, hogy nem néz szembe a globális oktatás – korántsem újszerű – megjelenésével.

Ennek megfelelően nem ad válasz a saját inerciarendszere és a tömeges oktatás közt feszülő ellentmondásra, sőt, mintha nem is látná az utóbbi mibenlétét és jelentőségét. Egyik demonstratív válságtünete, miszerint 2006-ban a brit diákoknak latinból már csak 0,2 százaléka tett A-level (érettségi jellegű) latin vizsgát, Nagy-Britannia-szerte összesen 927-en. Anélkül, hogy válságdiagnózis tartalmára kitérnénk, hadd emlékeztessünk arra, hogy a szerző gyermekkorában

az iskola tartalmi keretei
soha nem „demokratikus”
alakultak ki

a 17 éves brit fiatalok kevesebb, mint 10%-a, a 16 évesek kevesebb mint 20%-a járt egyáltalán iskolába. Száz évvel ezelőtt hazájában egy-egy évfolyamkohorsznak, csakúgy, mint Magyarországon, 2–5%-a tett egyáltalán érettségi vizsgát.⁵ A fogalmi fluiditás miatt nehéz statisztikai adatokkal igazolni, de nyugodtan kijelenthetjük: ma a szerző igényeihez legalább közelítő elitgimnáziumokban egy-egy generációnak nagyobb hányada tesz érettségi vizsgát, mint egy évszázaddal ezelőtt. Ha nem is latinból. Egyfelől tehát megnyugtathatjuk szerzőnket, másfelől tovább kérdezhetjük: mi legyen hát a többi iskolással?

3.

O’Hear Platónból és Arisztotelészből kiinduló, majd más gondolkodókat is felsorakoztató gondolatmenetét és érvelését jellemzi egy további, széles körben élő szemléleti félreértés is. A nevelésfilozófia és a nevelésről szóló gondolkodás története nem azonos a nevelés történetével. A Kr. e. 4. századi Athénban a szülők és tanítók valószínűleg csaknem teljes körét érintetlenül hagyta Platón oktatásról alkotott nézetrendszere – ahogy egyébként alighanem Platón is az iskolai élet empirikus vizsgálatának lehetősége. Az, hogy egy-egy korszakban ki mit gondolt, állított az ideális oktatásról – ez általában kijelenthető – nem jelenti azt, hogy az adott korban az oktatás valóságáról

adna képet. Nemcsak filozófusokról, hanem oktatásirányítókról, akár jogalkotókról szólva sem. Az „ideális” iskola problémájára még visszatérünk. Egy másik dimenziótévesztés ugyanakkor az, hogy a szerző – követőivel együtt – figyelmen kívül hagyja a gyermekek, a tanulás és az iskolarendszer időközben megjelenő tudományos igényű kutatását, pontosabban beleilleszti a nevelésfilozófia fo-

lyamatába, egyúttal relativizálva és könnyűnek találva azt. Ilyen pillanathoz érünk, amikor például vitatja az „ügynevezett pszichológiai kutatások” (124) által megismert önálló, felfedező tanulás létezését és lehetőségét. A szerző iránti tiszteletlenség lenne feltételezni, hogy nem látja a pszichológia és a modern neveléstudomány filozófiai érvelésen túlmutató dimenzióit – bár néhány ponton, így például, amikor vitatja a kreativitásra nevelés lehetőségét, a kreativitást tévesen a zsenialitással mosva össze, felmerül, hogy ezekben a diszciplínákban mégsem maradéktalanul járatos.

4.

A művészi és erkölcsi értékek általános érvényén és időtállóságán e nézetrendszer szerint kizárólag a Rousseau-tól kezdődő tervszerű rombolás ejtett sebet. Többször visszatér – hol optimista, hol pesszimista felhanggal – arra a Hume-tól származó bonmot-ra, mely szerint Homérosz a modern Párizs és London számára is Homérosz.

⁵ Bolton, P. (2012): *Education – Historical Statistics*. House of Commons Library, London. Letöltés: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN04252/SN04252.pdf>; illetve: Dr. Kovács A. (szerk., 1926): *Magyar Statisztikai Évkönyv*. Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Kérdezzük meg tehát némi malíciával: ezen a ponton az Íliász vagy az Odüsszeia erkölcsi és esztétikai értékrendszerére gondol? A kettő ugyanis két külön világ, sok szempontból egymás szöges ellentéte. Ahogy nehezen hozhatók azonos platformra Dantéval, Shakespeare-rel vagy éppen Prousttal is. Vagy a legszigorúbb értelemben vett klasszikusoknál maradványok tegyük fel példaként a kérdést: az O’Hear számára megnyugtatóan hagyományos elitgimnáziumban hová tűnt a 19. század végével Lucanus erkölcsi és esztétikai ideálja, s hogy kerülhetett helyére az általa is tanult, korábban azonban ezekben a szerepekben elképzelhetetlen Catullus és Petronius? Vagy „általában” a szépről és „általában” valami olyan erkölcsi bizonyosságról beszélünk, melynek legnagyobb közös osztója a Tízparancsolat? Miből gondolja bárki, hogy napjaink létező iskolája és pedagógusai megfontolt szándékból tagadnák a szépséget és az alapvető erkölcsi értékeket?

5.

Véleménye szerint a Rousseau-tól Dewey-ig feszülő korszak kérdőjelezte meg azt az alapvető irányt, „hagyományos elképzelést”, mely szerint az oktatás célja ismeretek átadása, „amelyek nélkül lehetetlen értelmes, független életet élni” (118). A gondolat önmagában is kifejezi saját ellentmondásosságát. Hiszen eszerint a cél mégsem ismeretek átadása, hanem az értelmes, független életre való felkészítés. Másutt maga is kimondja, hogy a biztonságos értékek és

az egész római iskolarendszer végső célja a retorikai meggyőzés elsajátítása volt

meggyőzések önmagukban nem elegendők, helyes értékválasztásra és meggyőződésre van szükség. . . Ahogy, mintegy „véletlenül” hosszasan állást foglal az érzelmi nevelés, vagy éppen az együttműködésre nevelés fontossága mellett is. Az ellentét felállítását, azaz a kompetenciafejlesztés és ismeretátadás mindenkori személtésének hamis. Az arány és a módszer persze vitatható és vitatott is – alighanem az is marad. A szélsőségek kétségtelenül pellengérré állíthatók.

A kötet pellengérré is állítja a tartalmi megkövetéseket kerülő, kizárólag képességfejlesztésre koncentráló tantervi rendszereket. Például kritizálja a többször vitatott kritikus gondolkodás keretében a „független érvelésre nevelést”, amelyet „már egészen fiatal korban a gyermekre erőltetnek” (98). Némi iróniával kell megemlítenünk, hogy az antik, és a középkor végéig uralkodó „septem artes liberales” első (!) szakaszának három ars-a között foglalt helyet a „dialectica”, azaz a témafüggetlen érvelés – ahogy egyébként, némi leegyszerűsítéssel az egész római iskolarendszer végső célja a retorikai meggyőzés nyelvi, technikai és tartalmi elsajátítása volt. És ezzel érkezünk el a „konzervatív” iskolával kapcsolatos legáltalánosabb és legalapvetőbb kérdéshez, mely a jelen írás címét is ihlette.

6.

Létezett-e valaha, ha igen: hol és mikor az az „örök” és ideális iskola, melyet ezek szerint a felvilágosodástól kezdődő modernista erózió kezdett ki?

O’Hear a művészi és tudományos hagyományban rejlő szépséget és igazságot átörökítő, szabadon gondolkodó értelmes embereket képző iskolája a mediterrán és európai iskolatörténetben sosem, de Rousseau-ig és a 19. század modernizmusáig bizonyosan nem létezett. Ezt az iskolaideált tehát nemigen lehetett lerombolni. Az intézményes nevelés kultúrkörünkben kezdettől fogva effektív közösségi igényeknek alávetve elégített ki – kétségtelenül pimasz módon fogalmazva – „munkaerőpiaci igényeket”. Babilonban, Athénban, Rómában és Toulouseban senki nem azért járt iskolába, hogy általános műveltségre tegyen szert, amelynek birtokában szabad polgár lehet, hanem szabad státusza adott számára lehetőséget arra, hogy az adott korban

adekvát értelmiségi munkakörökre felkészítést kapjon. Ennek a felkészítésnek pedig kínálati oldalról sem volt szándéka a szellemi és erkölcsi hagyomány valamiféle – egyébként az adott társadalmakban, családokban élő – tradicionális őrzése. Ilyen szempontból az újkorig koherens tananyagról sem beszélhetünk. Homérosz olvasása az olvasás, írás, nyelvtanulás eszköze volt. A római „szabad művészetek” elsajátítása során a felmerülő szövegek, ismeretek alapanyagul szolgáltak a tájékozott és a világban eligazodó hivatalnokok, majd a középkortól a feladatukat legalább alapszinten elvégezni képes klerikusok képzéséhez. A Homérosz utáni szépirodalmi szövegek – döntően Vergilius – a császárkori Rómában a politikai indoktrináció, a középkorban a nyelvtanulás eszközei voltak. A bibliai textusok, egyházatyák később – mutatis mutandis – szintén az indoktrináció vonalát

O’Hear iskolája Rousseau-ig és a 19. század modernizmusáig bizonyosan nem létezett

folytatták. A humanizmus tananyag- és iskolareformja az ideálok és a valóság már említett szakadéka fölött feszül, ráadásul egy amúgy is a társadalomnak ma értelmezhetetlenül szűk elitjét érintő iskolarendszerben. Janus Pannonius Itáliáig vándorolt, hogy megtalálja a neveléstörténeti kézikönyvek szerint működő egy-két humanista iskolát, ahol, ha erkölcsi szempontból nem is, esztétikai nevelésben valóban az antik értékeket állították elé példaként.

Az azonban, hogy ő és néhány kortársa ebből az iskolai alapból élő kulturális hagyományt, szabad és önálló gondolatot és alkotást teremtett, rendszerszinten nem az iskola érdeme. Mire a reformáció és ellenreformáció egész Európában teríti a klasszikus anti-

titkvítás szélesebb szövegtörzseinek olvasására épülő iskolát, még mindig alig lépünk túl a magas szintű latin nyelvoktatás igényén és eredményén. S hogy valamiféle,

O’Hearig ívelő szilárd műveltségi kánon hagyománya alakult volna ki? Zavarban lennénk, ha Csokonaival kellene beszélgetésbe elegyednünk azokról az irodalmi alkotásokról, melyeken keresztül az iskola esztétikai vagy erkölcsi nézeteit csiszolta, ahogy ő is csodálkozva fogadná a kérdést, elemezték-e az iskolában Antigone erkölcsi dilemmáját, Dante, Villon, Shakespeare, Cervantes bármely szövegét.

Az értelmiségi munkavégzésre irányuló iskolai oktatás egyértelműségén éppen a 17–18. század természettudományos forradalma és a felvilágosodás megismerésre, tudásfelhalmozásra és ismeretátadásra irányuló törekvése idézett elő repedést, és a 19. század derekától jelenik meg az O’Hear-i értelemben vett

„önmagáért való” műveltség célképzete; Magyarországon először a szabadságharc utáni osztrák állami szabályozásban. A gimnázium „Entwurf”-ban megfogalmazott célja: „változatos ismeretek bőségét kell közvetítenie tanítványainak a tudás különféle területeiről. Az ismeretek önmagukban azonban sem az egyetlen, sem a végső célt nem jelentik. [...] A műveltséghez kellene ismeretek, de ezek a műveltség elemévé csak úgy lesznek, ha [...] a szellem élő tulajdonává válnak, amellyel az szabaddon rendelkezhet.”⁶

A szemlélet legmarkánsabb képviselője kultúrtörténeti és neveléstörténeti szempontból is a német újhumanizmus, mely Európában Herbart, Magyarországon Kármán Mór elméleti munkásságában és oktatásirányítási hatásában érhető tetten. De mennyire érvényesültek ezek az elvek a ténylegesen létező iskolarendszerben? A továbbra is a latin és a görög nyelvi képzés túlsúlyával dolgozó nyolc évfolyamos gimnázium valós tartalmi munkája ürességével, hiábavalóságával és főleg sikertelenségével nem véletlenül vívott ki éles ellenkezést a kívülről kritizáló értelmiség, például Nietzsche részéről,⁷ és az oktatási rendszeren belül is (reformpedagógiai mozgalmak). Ugyanígy jelzi a megvalósulás sikertelenségét, hogy a 20. század végéig folyamatosan detektálható az alkotó értelmiségi létre

munkája ürességével, hiábavalóságával és főleg sikertelenségével nem véletlenül vívott ki éles ellenkezést

felkészítő iskola hiányérzetéből fakadó reformjavaslatok periodikus felbukkanása. Csak néhány csomópontot kiemelve: az „Entwurf” idézett gondolatai után Kármán tervei, majd Schneller István vagy Kornis Gyula átfogó műveltségisményre épülő javaslatok. Teleki Pál a Hóman Bálint által kezdeményezett 1933-as szakértői konferencián fogalmaz így a korabeli gyakorlatot bírálva:

„A középiskolában általában arra kellene törekedni, hogy több általános műveltséget adjunk, s ez nem annyira a tantárgyak számától s a megadott anyag mennyiségétől függ, mert a tudás egészen más, mint a műveltség.”⁸ A koalíciós

időkben újra megjelenik az igény Németh László pedagógiai írásában, de az oktatásról szóló 1972-es MSZMP-párthatározat és az azt követő értékelések sem tudnak jelentős változásról beszámolni: „A felesleges terhelés szüli az igénytelenséget, hiszen éppen az önálló, elmélyült munkát teszi lehetetlenné. Az igénytelenség, a színvonaltalanság viszont azzal jár együtt, hogy minden feladatot formálisan, óraszámnöveléssel, a tankönyvek, a tananyag bővítésével próbálnak megoldani.”⁹

Mindezek közben természetesen mindig is éltek – és mindig is a társadalom egy igen szűk csoportját képezve (mely egyre kevésbé

⁶ Horánszky N. (szerk., 1990) *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf)*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 12. o.

⁷ *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. Basel, 1869. Magyarul: Nietzsche, F. (2011): *Művelődési intézményeink jövőjéről. Hat nyilvános előadás*. Attraktor Könyvkiadó, Máriabesnyő.

⁸ Antall J. (szerk., 1986): *Az 1934. évi középiskolai reform – a törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 18. o.

⁹ *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása* (1982). Kossuth, Budapest. 13. o.

reprezentálta egyúttal az iskolába járó szélesedő kör egészét) – nagy tárgyi tudáson alapuló széles és szintetizáló műveltséggel rendelkező személyek. A jelek szerint az ő műveltségük nem az iskolarendszer működési sztenderdjeiből, tanterveiből és tankönyveiből épült, hanem sokkal inkább saját kulturális miliójuk igényességéből, vagy egy-egy jelentős hatású autonóm tanáregyéniség (Babits Mihály, Vajthó László, Németh László, Gyapay Gábor, Ritoók Zsigmond és társaik) hatásából. Ahogyan ma is. Ahol a tananyag kilépett a tényszerű ismeretszerzés igényrendszeréből, ott a 20. század O’Hear által is bírált súlyos állami politikai indoktrinációs törekvései jelennek meg benne.¹⁰

Világirodalmi és általában művészi alkotások értő megismerése és feldolgozása a szabályozás szintjén is csak az 1960-as évektől merül fel, ahogy kijelenthető az is, hogy Magyarországon az 1960-as, ’70-es és ’80-as években mondható legszelebbnek a kultúrpolitika, az oktatásirányítás, az ismeretterjesztés, a könyvkiadás szinergiájából fakadóan a „művelt nagyközönség” bázisa. Ahogy a kötelező olvasmányok ma ismert rendszere is a század derekán jelenik meg. Súlyos emléke azonban e törekvés iskolai korlátainak, hogy az igen progresszívnek mondható s az angol szerző ideálját ismét megfogalmazó (ld.: „a világ megismerésének irodalomban rejlő lehetőségei”; „a műalkotások érzelmi és értelmi hatásával maradandó esztétikai

műveltségük nem az iskolarendszer tanterveiből és tankönyveiből épült

élmény nyújtása”¹¹) 1978-as tantervek nyomán az Irodalomtudományi Intézet műhelyében megalkotott és hosszas műhelyviták után megjelenő irodalom-tankönyvsorozat, mely tankönyvkiadásunk történetében először ösztönzött alkotó műértelmezésre és véleményalkotásra, a tanítási gyakorlatban lényegében néhány év alatt látványos kudarc-hoz vezetett, és új, „hagyományos”, didaktikus ismeretközlésre koncentrálni szorított. Csak a gyors történeti körkép teljessége kedvéért jegyezzük meg, hogy a rendszerváltás után kibontakozó tantervi sokszínűségben, több tantárgyban – bár továbbra is szűk és elit körben – fejlődésnek indul és a 2002-es érettségi reformmal megerősített O’Hear-i „liberal art” oktatási igénnyel szemben ugyanaz az oktatásirányítási paradigma lépett fel drasztikusan, a tényszerű és központilag szabályozott ismeretközlés irányában az elmúlt évtizedben, amely a „konzervatív oktatás” paradigmáját hirdette rá hivatkozva autoritásként.

Ugyanez a folyamat a 20. század totalitárius rezsimjeitől érintetlen angolszász kultúrában természetesen némileg másként alakult. Az elvek, a valóság és a kettő között feszülő társadalmi és szakmai viták azonban ott is átszövik az elmúlt száz évet.¹²

A 20. század eleji elit angol iskolákban (úgynevezett *public schools*, mint pl. Eton, Harrow, Rugby) az irodalomtanítás a klasszikus műveltségre és a jellemképzésre épült, a modern angol irodalom csak fokozatosan és igen lassan nyert teret a latin és görög

¹⁰ Sipos L. (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Uő. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest., 16–27.; 18. o.

¹¹ Szabolcs O. (szerk., 1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 63–64. o.

¹² Tanner, D. és Tanner, L. (1990): *History of the School Curriculum*. Macmillan, London – New York. 68–81. o.

nyelvű klasszikusok mellett, ami fokozottan elmondható a világirodalomról és az egyetemes művészet egyéb értékeiről. Megjelenik Shakespeare, majd Byron, Keats, Shelley, később Joyce – de az Isteni színjáték jellemzően csak Olaszországban, Proust Franciaországban válik tananyaggá. A klasszikusok (főként tehát a görög és latin irodalom) – oktatásának célja ott is a nyelv, és ezen túl a retorika, az erkölcs és a hősiesség szigorúan meghatározott példáinak tanulmányozása volt. Mindez a brit birodalmi elit alapvető identitásának része volt, ami nem a szabad ítéletalkotást és alkotó gondolkodást, hanem egy társadalmi réteg újratermelésének jegyében a „jellemet” és a vezetési készséget volt hivatott formálni – csakúgy, mint évezredek keresztül.¹³ Sokat vitatott módszertani középpontja a „Rote learning” („magolás”): a klasszikus szövegek, versek, vagy az

azokról szóló kész értékitételek hosszú részleteinek betéve tanulása. Ennek az angolszász elitoktatásnak, O’Hear iskolájának népszerű és jellemző kritikája, egyúttal plasztikus bemutatása a *Holt költők társasága* című film, és az annak nyomán megjelent regény.¹⁴

Összefoglalva tehát elmondhatjuk, a szerző műveltségét, értelmiségi attitűdjét szerencsés és kivételes esetben formálhatta ugyan saját egykori gimnáziuma, ám az általa és követői által ideálként tételezett „iskola” sem az angolszász kultúrában, sem Magyarországon nem valósult meg soha rendszerszerűen. Ezméit és sosem volt hagyományát sem a felvilágosodás törte meg: éppen ellenkezőleg, a felvilágosodás nyomán kibontakozó modernizmus szülte.

Máig is vágyhatunk rá. Szép és értékes ideál.

Anthony O’Hear *A liberális oktatás nevében*. MCC Press, Budapest, 2026.



¹³ Vö.: Collini, S. (2025): *Schools', Literature and Learning. A History of English Studies in Britain*. Oxford University Press, Oxford.

¹⁴ N. H. Kleinbaum: *Dead Poets Society*. Hyperion, London, 1988.



KNAUSZ IMRE

Milyen Nemzeti alaptantervre volna szükség?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.02>

Ez egy vitairat, és ezt ezúttal egészen komolyan gondolom. Úgy értem, ha az oktatási kormányzat holnap letenné a voksát az itt fölvázolt koncepció mellett, azt valószínűleg rosszul tenné, és én lennék az első, aki bírálná ezt a lépést. Az írás végén visszatérek arra, hogy miért gondolom így.

*

„Ha a NAT tartalmaz tananyagot – amit eleve vitatunk, hogy szükséges –, akkor annak valóban «alapnak», azaz a minden tanuló által elsajátítandó és elsajátítható minimumnak (és az életkori sajátosságokhoz igazodónak) kell lennie.” Az idézet a Tanítanék Mozgalom *Mit várnak el a szülők és a pedagógusok az oktatáspolitikától?* című 2026-os dokumentumából való (*Tanítanék Mozgalom*, 2026). Ebből az igényből indulok ki, amely, ha enyhébb formában is, szinte minden olyan tervezetben szerepel, amely a közoktatás NER utáni újragondolását követeli (lásd pl. *Lányi*, 2026; *TISZA Párt*, 2026).

Az, hogy miféle tudáskonstrukció történik az iskolákban – azaz, hogy mi az oktatás tartalma –, elsődleges közérdek, és mint ilyen, az állam kiemelt figyelmét érdemli. Ez a tudáskonstrukció ugyanakkor rendkívül érzékeny pedagógiai folyamat, amely személyes döntések sorát igényli, és amely a konkrét tanulókkal folytatott pedagógiai interakciók folyamatában valósul meg. Akárhogy is nézzük, ez két ellentétes princípium. A közoktatás tartalmi szabályozásának pedig egy olyan keretrendszer kell alkotnia,

amelyben egyik elv sem sérül túlságosan. Az alábbi tervezet egy ilyen modellt próbál körvonalazni, de már előre elismerem, hogy a szokásos – és nálunk extrém szintet elérő – tananyagközpontú szabályozással szemben kifejezetten a pedagógiai szabadságot preferálja, azaz azt, hogy a tananyag kiválasztásáról szóló döntések minél inkább az adott tanulócsoport sajátosságaihoz és igényeihez igazodhassanak.¹ Így az általam körvonalazott elképzelést inkább távlati – reményeim szerint nemzeti – célnak kell tekinteni, mint gyorsan megvalósítható oktatáspolitikai programnak. A távlati cél azonban soha nem merő álmódoszás, hanem az aktuális tendenciák zsinórmértéke.

Kétszintű szabályozásra teszek javaslatot, azaz ebben a vonatkozásban visszatérést javaslok az 1996-os helyzethez (az 1993. évi LXXIX. tv. 1996. évi módosításához), ugyanakkor az akkori keretekhez képest mind a NAT-ot, mind a helyi tantervet merőben másként képzelem el. Mindenesetre az alábbiakban mindkét szint funkcióit körvonalazni kell.

¹ Korábban időnként egyenesen úgy fogalmaztam, hogy semmilyen tantervre nincs szükség. Álláspontom lényegét továbbra is fenntartom, a kérdés nyilván az, hogy mit nevezünk tantervnek (*Knausz*, 2025b).

Nagyon fontos világosan látni, hogy a közoktatás tartalmi szabályozása sokkal tágabb fogalom, mint az annak jogi kereteit biztosító NAT és helyi tanterv. Ezek a stabil kereteket biztosítják, amelyeket minden szereplőnek figyelembe kell venni, de a kormányzat felelőssége a tartalmi szabályozás területén nem merül ki a Nemzeti alaptanterv megalkotásában. Egyebek mellett azért is szükséges, hogy a NAT és a helyi tantervek valóban keretjellegűek legyenek, hogy kellő tér nyíljen a fejlesztő beavatkozás egyéb – lágyabb, ugyanakkor lényegesen hatékonyabb – eszközei számára. Ezek az eszközök nagyjából a következő kategóriákba sorolhatók: taneszközök, tanári segédanyagok, szaktanácsadás, pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés, államilag finanszírozott fejlesztő projektek. Ezek némelyikéről szó lesz ebben az írásban, ezúttal azonban arra nem vállalkozom, hogy a tartalmi szabályozás teljes eszköztárát áttekintsem.

A tartalmi szabályozás fontos és részben jogi természetű eleme még a vizsgarendszer, illetve a vizsgakövetelmények. Ezzel a kérdéssel itt szándékosan nem foglalkozom, mivel olyan további témákat nyitna meg, melyek szétfeszítenék ennek a dolgozatnak a kereteit. Nevezetesen az iskolarendszer szelektív, illetve komprehenzív jellegéről van szó, amely kérdésben magam egy szélsőségesnek mondható komprehenzív álláspontot képviselek, ez azonban egy másik vita tárgya kell, hogy legyen. Röviden mégis ki kell majd térni arra a kérdésre, hogy milyen *természetű* vizsgafeladatok

illeszkedhetnek harmonikusan az alábbiakban felvázolandó szabályozáshoz.

AZ OKTATÁS CÉLRENDSZERE ÉS A KÉT FEJLESZTÉSI ÁG

„A tankönyvek 6 és félmillió példányszámban készen vannak – válaszoltam. – Ezekről a Szabad Népből éppen most adtam tájékoztatást a közvéleménynek, iskoláknak. A tantervekkel van még bajunk; főleg a lényeg, az alapvető célkitűzések megfogalmazása nehéz.”

Visszaemlékezése szerint ezekkel a szavakkal referált a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium főosztályvezetője Darvas József miniszternek az 1950-es nagy tananyagreform állásáról (Kovács, 1978, 91. o). Nem kell

persze az ötvenes évekig visszamenni ahhoz, hogy a pedagógiai célokat pusztán dekorumnak vagy még inkább üres szócséplésnek tekintő szemlélettel találkozunk. A célok tisztázása természetesen

elsődleges, hiszen minden más ebből következik. A kérdés részletes taglalásától ennek ellenére itt eltekinthetünk, elég a lényegre hangsúlyozni, amiből megérthető ennek az írásnak az egész koncepciója.

Arra teszek javaslatot, hogy a célok meghatározásában az utóbbi években központi szerepet játszó ellenfogalmakat, a *kompetencia–ismeret* oppozíciót váltsuk fel az *alapkészségek–tudásvágy* kettősséggel. Nem elmentéppárról van szó, hanem a fejlesztés két egymásba fonódó ágáról. Ami az alapkészségeket illeti, a „Three R-s”² valószínűleg soha nem jelentette pusztán az írás, olvasás és számolás képességét, ezeket legalábbis a

kompetencia–ismeret ->
alapkészségek–tudásvágy

² Az angol reading, 'riting, 'rithmetic kifejezések összefoglaló megnevezése

beszéd, a vizuális kommunikáció, a muzikalitás, a manualitás, a társas kapcsolatok és – Gardner kifejezését átvéve – a testi-kinesztéziás intelligencia képességeivel ki kell egészíteni. A közoktatás első 4–6 évében ezek szisztematikus fejlesztése áll a középpontban, ennek a fejlesztési folyamatnak azonban nincs végpontja, a képzés későbbi szakaszaiban – sőt ideális esetben egy életen keresztül – folytatódik. Ekkor azonban a szisztematikus és az ismeretekről leválasztható képességfejlesztés helyét fokozatosan átveszi az *érdeklődés* által irányított önszabályozott és autonóm tanulás (V.ö. D. Molnár, 2013; Falus és Szűcs, 2022). A világ iránti érdeklődés (a tudásvágy) fölkelése természetesen már az első évfolyamon elkezdődik, ám akkor még az alapképességek fejlesztésének rendelődik alá. A két egymásba fonódó, egymást támogató és egymást feltételező folyamat tehát nem egyformán dominál a képzés különböző szakaszaiban. Feltűnő lehet, hogy a második ág célkategóriájaként nem ismeretekről vagy tárgyi tudásról, és nem is műveltségről beszélek, hanem egy motivációs jellegű kategóriát állítok a fókuszba: a világ iránti érdeklődés felkeltését (és fenntartását). Hogy ez miért kardinális jelentőségű, sőt hogy miért gondolom azt, hogy a jövőnk nemzeti és globális szinten egyaránt ezen múlik, arról az elmúlt négy évben meglehetősen sokat írtam, ezért azt gondolom, hogy az argumentációt itt a hivatkozásokkal helyettesíthetem annál is inkább, mert arra számítok, hogy ezt amúgy is kevesen vitatnák (Knausz, 2022; 2023; 2025a).

Ha a közoktatás a fenti pedagógiai célok szerint szerveződik, akkor érdemes a NAT

szerkezetében is ezt a kettősséget követni. Eszerint külön fejezet foglalkozik az alapkészségek fejlesztésével, és egy másik fejezet a tudásvágy fölkelésével és fenntartásával. Az előbbivel itt – a hozzáértés hiánya miatt – nem szeretnék részletesen foglalkozni. Elképzelésem szerint a fejezet az egyes készségosztályok szerint tagolódik, és ami az egyes évfolyamok feladatait illeti, nem tartalmaz merev szakaszolást. Az 1–6. évfolyamok egy alapozó szakaszt jelentenek, itt a NAT-nak viszonylag konkrét képességfejlesztési célokot kell előírnia, és ezekhez rendelve erős ajánlásokat megfogalmaznia bizonyos tanuló tevékenységek megszervezésére (módszerekre). Meg kell itt jegyezni, hogy az ural-

kodó felfogás szerint a tanterv tananyagokat ír elő, ezzel szemben a pedagógus módszertani szabadsága sérthetetlen. Lát-ható talán, hogy jelen javaslatban egy másik – az

egy motivációs jellegű kategóriát állítok a fókuszba: a világ iránti érdeklődés felkeltését

előzővel szinte ellentétes – logika érvényesül: ez a NAT a tananyag konkrét megválasztását pedagógiai feladatnak tartja, ugyanakkor határozott álláspontot képvisel a tanulásszervezés eljárásaival kapcsolatban. (Hasonló megoldásra lásd az Óvodai nevelés országos alapprogramját: *ÓNOAP*, 2025). Ebben a szakaszban a NAT nem ír elő tantárgyakat, a tantárgyi rendszer kialakítását teljes egészében a helyi tanterv hatáskörébe utalja. Az 5–7. évfolyamon kezdődő második szakasz számára ez a fejezet inkább csak általános útmutatásokat tartalmaz a készségek későbbi fejlődésének útjairól, illetve a tanulók választásaihoz igazodó fejlesztési alternatívákról.

A TUDÁSVÁGY FÖLKELTÉSÉRŐL ÉS FÖNNTARTÁSÁRÓL SZÓLÓ FEJEZET

Álláspontom szerint a tudásvágy fölkeltését csak úgy lehet a pedagógiai folyamat közép-pontjába állítani, ha sem a központi, sem a helyi tantervek nem írnak elő kötelező tananyagot, hanem magát a tananyag kiválasztást is az érdeklődés fölbresztésének eszközeként kezelik. Ez a motivációs fókusz indokolja, hogy az alábbiakban nem a tartalom taxatív meghatározásáról lesz szó. Az elsajátítandó ismeretek listáját tartalmazta az 1995-ös, a 2012-es, valamint a jelenleg hatályos 2020-as Nemzeti alaptanterv, ezzel szemben a 2003/2007-es NAT az elsajátítandó tárgyi tudás kérdését csaknem teljesen nyitva hagyta, amennyiben alapvetően fejlesztési feladatokat (lényegében kompetenciákat) tartalmazott. Jelen javaslatom mindkét modelltől különbözik. Nem sorol föl ismereteket, de egyáltalán nem közömbös azzal szemben, hogy milyen tudást közvetít az iskola.

Minden tanulási területen meghatározhatók bizonyos kategóriák, amelyek nem témaköröket írnak le, mégis alkalmasak a tananyag logikai rendezésére. Irodalomtanítási példákkal élve ilyen kategóriák lehetnek: líra, epika, dráma; magyar irodalom, világirodalom; pályaképek; intertextualitás; verstan stb. Ezek közül némelyikhez – ezeket nevezem kulcskategóriáknak – a NAT minimális óraszámokat rendel, és ez jelenti a tananyag meghatározásának elsődleges módját. Az alábbiakban erről még lesz szó, előbb azonban arról, hogy mi

mindent kell még tartalmaznia a NAT e fejezetének.

TANULÁSI TERÜLETEK

Az 1995-ös első NAT a *műveltségi terület* fogalmát használta, és a műveltségi területeket olyan tudáshalmazoknak tekintette, amelyek elemeiből a helyi tanterv szabadon formálhat tantárgyakat. A műveltségi terület és a *tantárgy* között tehát semmilyen formális kapcsolat nem volt. (Más szavakkal: semmilyen formális előírás nem volt arra vonatkozólag, hogy a helyi tantervekben milyen tantárgyak szerepeljenek.) Ezt természetesen senki nem kezelte ilyen radikálisan, a tényleges mintatantervek és helyi tantervek legtöbbször a műveltségi területek, illetve az ún. műveltségi részterületek rendszerét képezték le. Maga a fogalom a továbbiakban is fennmaradt, de a kerettantervek 2000. évi bevezetése után a tantárgyi rendszer egységessé vált. Bár 2002 után a kerettantervek hivatalosan nem voltak kötelezőek, ez a tantárgyi rendszerre érdemi hatást nem gyakorolt, a 2012-es NAT pedig kifejezetten meghatározta a kötelező tantárgyakat. A *tanulási terület* fogalmát a NAT 2020-as módosítása

vezette be, és pedig úgy tűnik, a *műveltségi terület*-tel azonos értelemben, bár a szöveg mindkét terminust használja. („A tartalmi szabályozókban tanulási terület alatt műveltségi területet kell érteni.” – NAT 2020. II. 2. 1.) Magam a *tanulási terület* megnevezés mellett tenném le a voksom, egyszerűen azért, mert az iskolai tanulás nem minden területe elsődlegesen

a tárgyi tudás kérdését csaknem teljesen nyitva hagyta

tanulási terület alatt műveltségi területet kell érteni.” – NAT 2020. II. 2. 1.) Magam a *tanulási terület* megnevezés mellett tenném le a voksom, egyszerűen azért, mert az iskolai tanulás nem minden területe elsődlegesen

műveltségközvetítő jellegű (bár túlnyomó részük az).

Az egyszerűség kedvéért a tanulási területeket úgy képzelem el, hogy külön tanulási terület a magyar nyelv és a magyar irodalom, a történelem és a társadalomismeret, az egyes természettudományos tárgyak, az egyes művészeti ágak stb. De ettől elvileg nem különbözik egy olyan rendszer sem, amely a műveltségi terület és a műveltségi részterület mintájára az egyes tanulási területeket nagyobb kategóriák alá sorolja be (pl. Ember és természet). Hogy ezekből hogy lesznek tantárgyak, azt célszerűbb a későbbiekben a helyi tantervek tárgyalása kapcsán tisztázni.

Szándékosan kerülöm meg azt a kérdést, hogy milyen tanulási területeket tartalmazzon a NAT. Ezt komoly szakmai vita során kell tisztázni, és ebben az írásban nem is szeretnék

ehhez a kérdéshez hozzászólni. Egyetlen kivétellel. Meg kellene találni a módját annak, hogy két rendkívül dinamikusan fejlődő akadémiai tudományág – a közgazdaságtan és a pszichológia – önálló tanulási területként kapjanak helyet a közoktatási tartalmak között.

Az alábbi címek az egyes tanulási területek felépítésére vonatkoznak.

A tanulási terület körülhatárolása

Egy olyan tantervben, amely nem tartalmaz tematikákat, különösen fontos annak körülhatárolása, hogy milyen tartalmakat foglalhat magába egy adott tanulási terület. Tehát hogy mi történelem (és mi nem az), hogy mit értünk vizuális kultúrán (és mit nem).

Itt kell tisztázni azt is, hogy mi hitelesít bizonyos ismereteket. A tudományokhoz kötődő tanulási területek esetében nyilvánvaló kritérium kell legyen, hogy az adott ismeretnek legyen tudományos fedezete, és itt kell tisztázni azt is, hogy ez hogyan állapítható meg.

Struktúrák

Jerome Bruner 1960-ban jelentette meg *Az oktatás folyamata* című rövid írását, amelyben amellett érvelt, hogy minden tudománynak megvannak a legfontosabb alapstruktúrái, és ezeknek a struktúráknak a tanítását kellene az oktatás középpontjába állítani. A

bruneri struktúra olyan összefüggés, amely a legkülönbözőbb konkrét problémák kapcsán ismétlődően megjelenik, de egyre gazdagabb tartalommal, egyre több tárgyi ismeretet magába foglalva. Az eredeti példa a matematika területéről származik. „Mi az algebra? Nem egyéb, mint ismert és ismeretlen mennyiségek egyenletekbe rendezése oly módon, hogy az ismeretlen mennyiségek ismertté váljanak. Az egyenletekkel való műveletek alapja a kommutáció, a disztribúció és az asszociáció. Ha a tanuló rájön, hogy mindig e három elmeművelet valamelyikéről van szó, fel fogja tudni azt is ismerni, hogy a megoldandó «új» egyenletek egyáltalán nem újak, hanem a már ismerteknek valamilyen variánsai. Kevésbé fontos, hogy a tanuló ismerje e műveletek neveit. Sokkal fontosabb, hogy alkalmazni tudja őket.” (Bruner, 1968, 20. o.)

a közgazdaságtan és a pszichológia kapjanak helyet a közoktatási tartalmak között

Semmiképpen nem arról van tehát szó Brunernél, hogy bármelyik tudomány

tanítását néhány elvont törvényszerűség memorizálására lehetne redukálni. A struktúrák nem helyettesítik a tárgyi tudást, hanem arra szolgálnak, hogy hatékonyabban tudjuk elrendezni azt, és így hatékonyabban tudjunk gondolkodni az adott diszciplína keretei között. Azt is mondhatnánk, hogy a struktúrákkal azt foglaljuk össze, hogy elsősorban mit kell, hogy megértsenek, belássanak a tanulók az adott tanulási területen. Nevezhetjük a struktúrákat megértési céloknak is. Azt talán mondani sem kell, hogy az egyes diszciplínák alapstruktúráinak megfogalmazásában a tudomány legkiválóbb képviselőinek kell meghatározó szerepet játszani.³

A struktúrák részben állításokkal ragadhatók meg, de nem kevésbé fontos szerepet játszhatnak körvonalazásukban a kérdések és a kulcsfogalmak.

A reflexiót irányító kérdések

A címben foglalt kifejezés a 2003-as NAT-ban jelent meg először az Ember és társadalom műveltségi terület, illetve „*A tudatosítást irányító fontosabb kérdések*” megfogalmazásban a Mozgóképkultúra és médiaismeret részterület tantervében. A 2012/2020-as NAT-ban már nem szerepel (de fennmaradt például a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvében, lásd a többször módosított 32/1997. [XI. 5.] MKM rendeletet). A kérdések voltaképpen a struktúrák megjelenítésének egy kézenfekvő módját jelentik. Olyan kérdésekről van szó, amelyek az adott diszciplína leglényesebb összefüggéseit érintik, viszont (vagy éppen ezért) nincs rájuk egyértelmű válasz. Beszélgetni, vitatkozni lehet róluk, és így alkalmasak

lehetnek a tárgy iránti érdeklődés fölkeltésére. Így beszélt erről a fizikus Lawrence Krauss (*Knausz*, 2014):

„Nem gondolom, hogy létezik egy varázsszer, amely megoldja oktatási problémáinkat, de van néhány kérdés, amelyről érdemes elgondolkodni.

Az egyik, hogy túl nagy jelentőséget tulajdonítunk a válaszok, a tények tanításának. Holott a kérdések az érdekesekek. Minden gyerek úgy nő föl, hogy kérdez: honnan jöttem, hová megyek, meg tudják... egyedül vagyok-e a világegyetemben? Ezeket az izgalmas kérdéseket teszik föl... és közben nem tudják, hogy a tudósok kérdései ugyanezek. Én szívesebben alapoznám a tantervet a kérdésekre, mint a válaszokra, mert éppen erről szól a tudomány: a kérdés folyamatáról, és hogy hogyan tegyük föl a kérdéseket.

A válaszok nem fontosak, mivel a legtöbb gyerek nem lesz szükségszerűen tudós, fontosak viszont a tudomány eszközei, amelyekkel megpróbálhatjuk felfedezni a világegyetemet, megkülönböztetni az értelmetest az értelmetlentől, és egy bonyolult helyzetet úgy leegyszerűsíteni, hogy kezelni tudjuk. És elsősorban annak megértésére akarjuk nevelni a gyerekeket, hogy a tudomány azokat a lényeges kérdéseket teszi föl, amelyek mindannyiunkban ott vannak. Szóval egyszerű lenne egy olyan tantervet kifejleszteni, amely éppen azokon a kérdéseken alapul, amelyek a gyerekeket érdeklik.” (51. o.)

³ Ez a bekezdés szó szerinti átvételeket tartalmaz *A múlt kútjának tükre* c. könyvből (*Knausz*, 2015).

Kulcsfogalmak

Ez a javasolt alfejezet nem arra szolgál, hogy az adott tanítási területhez kapcsolódó összes fogalmat felsorolja. *Kulcsfogalmakról* van szó, azaz azokról a fogalmakról (gyakran fogalom párokról, „ellenfogalmakról”), amelyekkel egy-egy alapstruktúra körülírható. A fogalmak tantervi szerepeltetésével kapcsolatban egy fontos figyelmeztetéssel kell élni. A fogalom tanításszervező szerepe nemcsak úgy értelmezhető, hogy használjuk vagy pláne definícióval „megtanítjuk” az adott fogalmat. Sokszor inkább azt jelenti, hogy a tanulók tapasztalatait úgy szervezzük meg, hogy azok előkészítsék a fogalom mélyebb megértését. Triviális példa lehet a gravitáció, amely bizonyára kulcsfogalom a fizika tanítási területen, de a gravitációval kapcsolatos elemi tapasztalatok úgy is rendszerezhetőek, hogy magát a fogalmat még nem használjuk. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kulcsfogalmak szerepeltetése az alaptantervben arra szolgál, hogy világosabban meghatározzuk az adott diszciplína alapstruktúráit.

Fejlesztési feladatok és tanulói tevékenységek

Szeretném kerekén kimondani, hogy nem tartom termékeny dolognak bonyolult kompetencialisták, képességtaxonómiák összeállítását. Újabb tanterveink valósággal tobzódnak az ilyen rendszerekben, tényleges hatásuk azonban a pedagógiai gyakorlatra alig van. Javaslatom szerint néhány, tanulási területenként 4-5 fejlesztési feladatot kell

kijelölni, azokat azonban egyrészt leíró módon értelmezni is kell, másrészt – itt is – tanulói tevékenységeket kell hozzájuk rendelni részben mint példákat, részben mint nyomatékos ajánlásokat.

A tananyag kulcskategóriái

A tanítási területek meghatározása eleve ad egy kategóriahálót, amely már valamelyest körvonalazza, hogy milyen műveltségi anyag iránt kíván érdeklődést ébreszteni a Nemzeti alaptanterv. Most arra teszek javaslatot, hogy ezt *milyen formában* konkretizálják az egyes tanulási területek. Talán könnyebb érthetővé tenni az elgondolást, ha nem általánosságban beszélek, hanem kiválasztok egy tanulási területet, a történelmet, és azt mutatom be – persze korántsem a véglegesség vagy teljesség, sőt nem is az alaposág igényével.

Elgondolásom szerint ez a kategóriarendszer az első

6 évfolyamra nem vonatkozik, a 7–12. évfolyam pedig az iskolarendszer alapszerkezetére szerint kétéves ciklusokra oszlik. Az egyes kategóriákhoz annyi minimum óraszám tartozik, ahány ciklusban – előírásként – szerepelnek. (Pl. az irodalom tanulási területen a drámai művek feldolgozása: 9–10. évf.: 15 óra, 11–12. évf.: 10 óra. Ez természetesen csak példa. Összintén szólva fogalmam sincs, hogy kell-e egyáltalán ez a kategória, és ha igen, ezek az óraszámok reálisak-e.) Az alábbi felsorolás inkább csak ötletek jegyzéke, arra szolgál, hogy a rendszert megvilágítsa. Egy tényleges NAT-ban bizonyosan *kevesebb* kategóriát kell előírni:

a tanulók tapasztalatait úgy szervezzük meg, hogy azok előkészítsék a fogalom mélyebb megértését

- egyetemes történelem, magyar történelem;
- a Távol-Kelet, az iszlám;
- őskor, ókor, középkor, újkor, 19. század, jelenkor;
- a nők története;
- a romák története;
- mélyfúrások (egy-egy térben és időben meghatározott téma alaposabb feldolgozása);
- hosszmetsetek (egy-egy jelenség története hosszabb időn keresztül);
- életmódtörténet; társadalomtörténet; vallástörténet.

Javaslatom szerint a NAT-ban rögzíteni kell, hogy az egyes évfolyamokon összességében hány órát kell teljesíteniük a tanulóknak. Mindent összevéve tehát összesen kétféle óraszám szerepel az alaptantervben: az egyes évfolyamok bruttó óraszám, valamint a tudáskategóriákhoz kapcsolt minimális óraszámok. Fontos, hogy az utóbbiak összege lényegesen kisebb legyen, mint az előbbi.

A HELYI TANTERV KÉRDÉSEI

Helyi tantervre kétségkívül szükség van, de nem azért, hogy az – a hagyományos tantervekhez hasonlóan – kötelező tananyag-előírásokat tartalmazzon. Az alapelv az legyen, hogy a konkrét tananyag kiválasztásakor olyan konkrét adottságokat kell figyelembe venni, mint a tanulócsoporthoz sajátosságai (a tanulók felkészültsége és érdeklődése), valamint hogy az adott tanár mit tud a legmeggyőzőbben tanítani. Ugyanakkor a helyi tantervben rögzíteni kell a következőket.

1. *A tantárgyi rendszert és az egyes tantárgyak óraszámát tanítási ciklusonként.* A tantárgyak leképezhetik a tanulási területek rendszerét, vagy magukba foglalhatnak több tanulási területet. Nagyon fontos, hogy minél több választási lehetősége legyen a tanulóknak, pl. úgy, hogy X vagy Y tanárnál veszik föl adott félévben az irodalmat (eltérő tematikával), de akár úgy is, hogy egyik félévben több irodalmat vesznek föl, mint matematikát, amennyiben a NAT-ban rögzített minimális órakeretet teljesítik. A hosszabb időre rögzített tantárgyi rendszer mellett tehát az iskolák gyakorlatában (nem a helyi tantervben) megjelenhet egy gyakrabban változó kurzuskínálat is. (Kurzuson itt azt értem, hogy egy adott tantárgy különböző tematikájú kurzusokon teljesíthető.)
2. *Azt, hogy a NAT (a tananyag kulcskategóriái) által előírt minimum óraszámok mely félévekben teljesülnek.* Az esetleg változó kurzuskínálat miatt ezt külön is meg lehet határozni minden iskolakezdő évfolyam számára tanulmányaik teljes idejére.
3. *Esetleg azokat a tartalmakat, amelyeket az adott iskola saját identitása szempontjából fontosnak tart.* Pl. a helyi társadalom vagy a szülők igényeinek kielégítése végett.

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS NÉHÁNY TOVÁBBI ESZKÖZE⁴

Mindenekelőtt a vizsgákról. Jómagam szívesen venném a középszintű felvételi vizsgák megszüntetését, de legalábbis a

⁴ Ez a fejezet szó szerinti átvételeket tartalmaz *Műveltség, tanterv, vizsga* (Knausz, 2018), valamint *Tartalmi szabályozás tanterv nélkül* (Knausz, 2025b) c. írásaiból.

felsőoktatásba való felvételt továbbra is szabályozni kell, egyszerűen szólva tehát az érettségi vizsgáról van szó. Hogy tud igazságos lenni egy ilyen magas téttel bíró vizsga, ha a jelöltek esetleg lényegesen eltérő témákat dolgoztak föl tanulmányaik során? Erre a kérdésre bizonyára több jó válasz is létezik, én most a projektvizsgát ajánlom az olvasó figyelmébe. Ez egy létező vizsgatípus, a jelenlegi érettségi rendszerben is megtalálható, de sajnos csak kevés vizsgatárgy esetében, ilyen a médiaismeret vagy az etika. A projektvizsgán a jelöltnak azt kell bizonyítania, hogy rendelkezik azzal a tartalmi tudással, amely egy saját maga által kitűzött cél megvalósításához szükséges.

Az autonómia nem a magány autonómiája. Az oktatásirányítás nem mondhatja azt a tanárnak, hogy „csinálj, amit akarsz”, hiszen ez valóban a félelmet növelné, és rontaná a munka eredményességét. Ugyanakkor látni kell, hogy a jól átgondolt szakmai támogatás egyben a tartalmi szabályozás eszköze is: a pedagógiai kultúra fejlesztése sokkal biztosabb útja az oktatás tartalmi átalakításának és eredményesebbé tételének, mint a bármily részletességgel kidolgozott előíró dokumentumok. Megpróbálom mintegy listázni, hogy mi mindent érthetünk szakmai támogatáson.

- a) A pedagógiai elvekről folytatott folyamatos eszmecsere a sajtóban, a szakirodalomban, konferenciákon, továbbképzéseken.
- b) A tanórán használható digitális és nyomtatott segédeszközök: szövegek, képek, animációk, filmek, feladatok,

értelmezések, és bőven lehetne folytatni a sort. A magyar pedagógiai gondolkodás egyik kiemelkedő teljesítménye volt az ún. kompetenciaalapú programcsomagok elkészítése (lásd *Pála*, 2006; *Falus* és mtsai., 2012). Mégis azt gondolom, ez az út ebben a formában nem folytatható. A tanulókra irányuló radikális személyes figyelem igényével a teljes képzési folyamatokat átfogó pontos leírások nem biztos, hogy megfelelően használhatók. Ugyanakkor rendkívül fontos lenne, hogy ezt a fantasztikus munkát megmentsük a feledéstől és kritikai elemzés tárgyává tegyük.

- c) Szaktanácsadás. Az oktatás fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze, amely ma szinte teljesen hiányzik a közoktatásból: a szaktanácsadók rendszeres iskolalátogatása és a tapasztalatok helyszínen történő feldolgozása. Életbevágó ugyanis, hogy a pedagógusok munkájukról rendszeres szakmai visszajelzést kapjanak, olyan visszajelzést azonban, amely nem minősítő, hanem fejlesztő célú, nem utasításokat jelent, hanem valóban tanácsokat, amelyek megbeszélés és vita tárgyát képezhetik, és így járulnak hozzá a pedagógus tanulási folyamatához és ezen keresztül a tanítás tartalmi szabályozásához.

A tartalmi reform folyamatáról

És most térek vissza arra, amit a cikk elején írtam, hogy miért nem volna helyes egy, a fentiekben vázolt NAT-ot tableten megírni, és egyszerűen bevezetni. Egy új, valóban reformszellemű Nemzeti alaptanterv

miért nem volna helyes egy NAT-ot tableten megírni, és egyszerűen bevezetni

megalkotása komoly közoktatás-politikai projekt, amelynek a kivitelezése nem megy egyik napról a másikra, és vannak elemei, amelyeket nem lehet megspórolni. A történet ott kezdődik, hogy a NAT nem lehet az első lépés. Először „ki kell találni” a közoktatást (hommage á Hankiss Elemér, vö. *Balázs*, 1996). Ezen azt értem, hogy stratégiára van szükség, amely világossá teszi, mit akar kezdeni a politika az iskolai szelekcióval, a szegények oktatásával, az iskolarendszer szerkezetével, egyáltalán azzal a kérdéssel, hogy mire való a közoktatás a 21. században. Ami ebből a stratégiából jogilag kodifikálható, azt törvénybe kell foglalni, és ez az új közoktatási törvény kell, hogy elhelyezze a Nemzeti alaptantervet is a közoktatást meghatározó intézmények rendszerében. És ezután következhet a NAT-projekt. A szakmai szervezetek emlékezetem szerint már a '90-es évek első felében a stratégia-törvény–NAT sorrendet kérték számon a kormányzattól (hiába), de forrásom erre csak a Horn-, az első Orbán- és a Medgyessy-kormányval kapcsolatban van (*Liget*, 1997; *TTE*, 1999; *Miksa*, 2003).

Ami pedig konkrétan az új alaptanterv kidolgozását illeti: időt kell rá szánni. Az első, 1995-ös alaptanterv kidolgozása legalább 5 évet vett igénybe (valójában a gondolkodás már a rendszerváltás előtt megkezdődött. Igaz, a folyamatot hátráltatták a politikai viták, de hát ez is része a demokrácia működésének. De viták folytak a szakmai szervezetekkel, konferenciákat

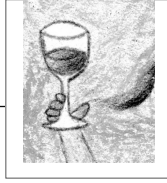
rendeztek, kérdőíves felmérést végeztek a pedagógusok körében, az alkotók alaposan körüljárták a témát (*Szebenyi*, 2012a; 2012b). A későbbi NAT-ok ehhez képest összecsapott, hevenyészett dokumentumok. Az új NAT-tal kapcsolatban mindenekelőtt azt kellene elérni, hogy kidolgozása összetársadalmi ügyé váljék. A közoktatás semmiképpen nem egy szakma belügye, hanem valóban nemzeti ügy, a felnövekvő nemzedék sorsa és így módon a nemzet jövője múlik rajta. Egy olyan NAT, amely nem nevez meg konkrét témákat, mégis határozottan körvonalazza az oktatás tartalmát, segíthetne kiemelni a tan-

hátha egy új reformkor
előtt állunk, amikor
a közoktatás tartalma is össz-
társadalmi ügyé válik

tervi vitákat abból a százalmas gyakorlatból, amely csak arra tud figyelni, hogy az aktuális kormányzat melyik íróat preferálja, vagy hogyan értékeli Horthy Miklóst. És végül valami nagyon fontos: olyan NAT-ról álmodom, amelynek nemcsak vitáiban, hanem kidolgozásában is szenvedéllyel részt vesznek a tudomány, jelesül a Magyar Tudományos Akadémia képviselői. Volt idő, amikor a matematikusok, és volt idő, amikor az irodalomtudósok, a nyelvészek példát mutattak a többi tudománynak ezen a téren. És vannak sajnos tudományok, amelyek vajmi kevés érdeklődést mutatnak a közoktatás kérdései iránt. De hátha most... Hátha egy új reformkor előtt állunk, amikor a közoktatás tartalma is összetársadalmi ügyé válik, a laikusok és a tudósok ügyévé egyaránt.

IRODALOM

- Balázs I. (1996): Találjuk ki Magyarországot, avagy: egy tudós földönjáró álmai. Interjú Hankiss Elemérrel. *Marketing & Menedzsment*. **30**. 3. sz. Letöltés: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/mm/article/view/2396/2210> (2026. 05. 08.).
- Bruner, J. (1968): *Az oktatás folyamata* (ford.: Fabricius Ferenc). Tankönyvkiadó, Budapest.
- D. Molnár É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*, Akadémiai, Budapest.
- Falus I., Környei L., Németh Sz. és Sallai É. (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Falus I. és Szűcs I. (szerk.; 2022): *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk__69/#m1037adk_63_p1 (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Knausz I. (2018): Műveltség, tanterv, vizsga. *Tani-tani Online*. 2018. május 11.
- Knausz I. (2022): „...minden ház ablakán”. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In: Földes Gy. és Antal A. (szerk.): *Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság*. Társadalomelméleti tanulmányok. Napvilág, Budapest.
- Knausz I. (2023. 08. 10.): Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2025a): A pedagógiai forradalom mint demokratikus minimum. *Új Szem*. 2025. szeptember 4. Letöltés: <https://ujszem.org/2025/09/04/pedagogia> (2026. 05. 08.).
- Knausz I. (2025b): Tartalmi szabályozás tanterv nélkül. In: Fodor R., Gyertyánfy A. és Szőke-Milinte E. (szerk.): *Határátlépések – a neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Kovács J. (1978): *Tegnaptól holnapig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lányi A. (szerk.; 2026): *Felforgatókönyv. A rendszerváltozás forgatókönyve*. Magyar Hang, Budapest.
- Ligeti Cs. (1997. 07. 18.): A gomb már megvan... *Élet és Irodalom*. 5.
- Miksa L. (2003. 09. 05.): A Közoktatás-politikai Tanács az OM középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájáról. *Köznevelés*. 10–11.
- ÓNOAP (2025): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alprogramjáról. 1. melléklet. Letöltés: <https://njt.jog.gov.hu/jogszabaly/2012-363-20-22.7> (2026. 05. 08.).
- Pála K. (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. OKI, Budapest. 161–184.
- Szebenyi P. (2012a): Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről [1991]. In: Uő.: *Válogatott pedagógiai írások*. ELTE Eötvös, Budapest. 219–230.
- Szebenyi P. (2012b): A NAT hullámhegyei és -völgyei. In: Uő.: *Válogatott pedagógiai írások*. ELTE Eötvös, Budapest. 231–236.
- Tanítanék Mozgalom (2026): Mit várnak el a szülők és a pedagógusok az oktatáspolitikától? Letöltés: <https://www.tanitanek.info/wp-content/uploads/2026/01/szakpolitikai-javaslatcsomag-1.pdf> (2026. 05. 08.).
- TISZA Párt (2026): A működő és emberséges Magyarország alapjai. Letöltés: https://cdn.tisza.work/A_működő_és_emberséges_Magyarország_alapjai.pdf (2026. 05. 08.).
- TTE (1999): A Történelemtanárok Egylete Bizottmányának véleménye az Oktatási Minisztérium „Kerettantervek” című vitaanyagáról. *Új Katedra*. 9–10. sz., 11–12.



ALPÁR VERA – KÁVÁSSYÉ MOLNÁR EMESE

TÉR-kép a köznevelésben: stratégia és felelős vezetés, pedagógusmotiváció és értékalapú szervezetfejlesztés

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.03>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény és a hozzá kapcsolódó 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet új fejezetet nyitott a magyar köznevelésben. A *teljesítményértékelési rendszer* (TÉR) bevezetése egyrészt adminisztratív újításnak tekinthető, másrészt, és ez már kutatásunk egyik fókuszja is, stratégiai lehetőség a pedagógusok szakmai fejlődésének, motivációjának és az intézményi kultúra fejlesztésének támogatására.

A tanulási eredményesség mikroszintű tényezői – a pedagógus, a diák, a módszer és a tananyag szerepe – közül a pedagógusé kiemelkedő. Kutatások igazolják, hogy a tanári működés erősebb vagy gyengébb minősége jelentős hatással van a tanulók teljesítményére; az eltérések akár 50%-os különbséget is eredményezhetnek azonos háttérrel rendelkező diákok között (*Sanders és Rivers*, 1996). A tanulmány fő megállapítása: a tanárok tevékenységének kumulatív hatása mérhető és jelentős. Az egyes tanárok munkájának hosszabb távon összeadó hatása

azonos háttérű tanulók esetében is számottevő különbségeket eredményezhet (*Sanders és Rivers*, 1996). Ezt erősíti *Rivkin*, *Hanushek* és *Kain* (2005) tanulmánya, melynek fő megállapítása, hogy a tanári hatások nagymértékben befolyásolják a tanulói teljesítményt, és ezek a hatások nagyobbak, mint más iskolai tényezők; a szerzők kvantitatív elemzéssel mutatják ki a tanári hatás volatilitását és nagyságát különböző kontextusokban. Eredményeik gyakran szolgálnak a tanári minőség jelentőségét hangsúlyozó állítások alátámasztásaként. *Hanushek* régebbi, elméleti és empirikus kutatásai (több munkája, pl. 1986; 1992) szintén hangsúlyozzák, hogy a tanári hatékonyság központi tényező az oktatási eredmények magyarázatában. Elemzései azt mutatják, hogy a tanári működés minőségbeli különbségei tartós hatással lehetnek a diákok teljesítményére.

Nemzetgazdasági és oktatáspolitikai szempontból is kiemelten izgalmas *Chetty*, *Friedman* és *Rockoff* (2014) tanulmánya, melynek legfontosabb eredménye, hogy a magas hozzáadott értékű (vagyis magas ún.

value-added¹ mutatóval rendelkező) tanárok nemcsak rövid távon javítják a tanulók teszt eredményeit, hanem hosszabb távon is kimutatható hatással vannak a tanulók életútjára, különös tekintettel a továbbtanulási esélyekre, a munkaerőpiaci beilleszkedés sikerességére és az önálló egzisztencia kialakulásának lehetőségeire (Chetty, Friedman és Rockoff, 2014).

Ez erősíti azt az érvet, hogy a tanári minőség hosszú távon is fontos, és hatása kumulatív lehet. A pedagógiai hozzáadott érték (value-added) hasznos a tanárok hozzájárulásának kvantifikálására, de az egyéves, izolált mutatók volatilitása miatt könnyen téves következtetésekhez vezethet: alacsony létszámú kohorszok, kohorsz-összetételbeli eltérések és mérési hibák miatt egy „rossz év” tartós-ként értelmeződhet, ami igazságtalan ösztönzők alkalmazásához vagy szankciókhoz vezethet (Kane és Staiger, 2002). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a pedagógiai hozzáadott érték mérése elsősorban kutatási és rendszerszintű elemzésekre alkalmas, és önmagában nem képes a tanári munka teljes szakmai komplexitását megragadni. A *Tennessee-i value-added modell* bemutatja a módszer gyakorlati alkalmazhatóságát és a többéves adathasználat előnyeit a pedagógiai hatás nyomon követésében (Sanders, Wright és Horn, 1997). A két megközelítésből következően a TÉR-ben érdemes többéves aggregálást és többforrású értékelést alkalmazni, a bizonytalanságot (konfidenciasávok, súlyozás) explicitté tenni, valamint a value-added mutatókat portfóliókkal, megfigyelésekkel és kollegiális visszajelzéssel kiegészíteni, hogy a rendszer

méltányos és fejlesztő jellegű maradjon (Kane és Staiger, 2002; Sanders és mtsai., 1997). Ugyanakkor a pedagógiai munka hatékonysága nem kizárólag egyéni kompetenciákon múlik: az intézményvezetés minősége, a szervezeti kultúra és a motivációs környezet együttesen határozzák meg a tanulás eredményességét.

A vezetés és motiváció szerepe különösen hangsúlyossá válik a TÉR rendszer alkalmazásában. E nemzetközi kutatási eredmények alapján jogosan merül fel a kérdés, hogy egy nemzeti szintű teljesítményértékelési rendszer miként képes egyszerre mérni, visszajelezni és fejleszteni a pedagógiai munkát. A TÉR akkor válhat fejlesztő eszközzé, ha a vezetés értékalapúan és tudatosan kezeli az eredményindikátorok korlátait.

Tanulmányunk célja annak feltárása, hogy a TÉR rendszer milyen fel-

tételek mellett képes a pedagógusok belső motivációját erősítő, a vezetői kommunikációt fejlesztő és a szervezetfejlesztést támogató eszközzé válni a 21. századi magyar köznevelésben.

a bizonytalanságot explicitté tenni

2. ELMÉLETI HÁTÉR

2. 1. Teljesítménymenedzsment és motivációs elméletek

A pedagógusok teljesítményének értékelése nem csupán mérési gyakorlat, hanem a teljesítménymenedzsment komplex rendszerének része, amely a célkitűzés, visszacsatolás és ösztönzés összekapcsolásán keresztül hat a szervezeti kultúrára és a motivációra

¹ A tanulók előrehaladásából statisztikailag becstült pedagógiai hozzájárulást mérő mutató.

(Aguinis, 2013; Deci és Ryan, 2000; DFT, 2024).”

A motivációs elméletek közül a tartalomelméletek – például Maslow szükséglet-hierarchiája és Herzberg kéttényezős modellje – különösen relevánsak az oktatás területén. Maslow (1943) szerint az önmegvalósítás iránti igény a legmagasabb szintű motivációs hajtóerő, míg Herzberg (1959) elmélete szerint a motiváló tényezők – mint az elismerés, a fejlődési lehetőség és a munka értelme – hosszú távon hatékonyabban, mint a higiénés tényezők. Maslow szükségletpiramis-modellje szerint az önmegvalósítás iránti igény a motiváció legmagasabb szintje, amely csak akkor aktiválódik, ha az alacsonyabb rendű szükségletek (pl. biztonság, közösséghez tartozás) már kielégültek (TeamGuide, 2024). Herzberg kéttényezős elmélete ezzel szemben különbséget tesz a higiénés tényezők (pl. munkakörülmények, fizetés) és a motiváló tényezők (pl. elismerés, fejlődési lehetőség) között. A pedagógusok esetében a belső motiváció – az értelmes munka, a tanulók fejlődésének támogatása – kiemelt jelentőségű (Studia Mundi, 2021). A pedagógusok esetében a belső motiváció dominanciáját erősítik azok a megállapítások is, amelyek szerint a tanári pálya választása és fenntartása elsősorban értékalapú döntés, amelyet a társadalmi felelősségvállalás, a közösségi hatás és a szakmai önzonosság motivál (Alpár, 2021a). A teljesítményértékelés akkor válik motiválónak, ha képes ezeket a belső hajtóerőket megerősíteni, és nem csupán külső elvárások mentén működik.

Zagyváné Szűcs Ida kutatásai szerint a pedagógusok szakmai önértékelését

leginkább a külső szakmai elvárások, az életpályamodellel minősítési rendszere és a szakmai énhatékonyság személyes észlelése befolyásolják. 2019-es doktori értekezésében a szerző feltáró-leíró kutatást végzett, amelyben a pedagógusok szakmai önértékelésének összetevőit és befolyásoló tényezőit vizsgálta. A kutatás fókuszában az állt, hogy a pedagógusok miként érzékelik saját szakmai kompetenciájukat, és hogyan hatnak rájuk a külső elvárások – különösen az életpályamodellel minősítési fokozatai és a pedagógus szakvizsgára való felkészítés. A szerző szerint ezek az elemek nemcsak orientáló hatással bírnak, hanem strukturálják is a pedagógusok önértékelési folyamatait (Zagyváné, 2019). Ezt követően, egy 2020-as publikációban Zagyváné rávilágít, hogy a szakmai önértékelés két fő komponensből áll: a teljesítményértékelésből és az

a tanári pálya választása és fenntartása értékalapú döntés

önreflexióból. A pedagógusok szakmai énhatékonyságának forrásai között kiemelt szerepet kapnak a belső meggyőződések, a tanulói visszajelzések, valamint a vezetői elismerés. A kutatás eredményei szerint a pedagógusok önértékelése akkor válik koherenssé és fejlesztő erejűvé, ha az intézményi kultúra támogatja az önreflexiót, és a külső értékelés nem kizárólagosan kontrolláló, hanem fejlesztő szándékú (Zagyváné, 2020).

A modern motivációs elméletek – például az önmeghatározás-elmélet (Deci és Ryan, 2000) – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségleteit hangsúlyozzák. Ezek különösen fontosak a pedagóguspályán, ahol a szakmai szabadság, a tanulókkal való kapcsolat és a fejlődés lehetősége alapvető motivációs tényezők. McClelland teljesítmény-, kapcsolati és hatalmi

motivációra épülő elmélete (*McClelland*, 1961/1987), illetve az említett önmeghatározás (self-determination) elmélete új megközelítéseket kínálnak a pedagógusok belső hajtóerejének megértéséhez. A tanult szükségletek *McClelland* által megalkotott elmélete szerint a felsorolt motívumok nem örökletes jellegűek, hanem tanultak (s különböző társadalmakban, vagy a társadalmi fejlődés különböző szakaszaiban eltérő jellemzőket mutatnak). Az elmélet lényeges következménye, hogy a tanult szükségletek fejleszthetők: képzéssel, tréningekkel növelhető az egyes szükségletek erőssége. Ezek az elméletek hangsúlyozzák az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás fontosságát, amelyek különösen relevánsak a tanári pálya érzelmi és érték alapú dimenzióiban.

2. 2. Az intézményvezető vezetői felelőssége, szakmai irányítása a befolyásolás, legitimitás és kommunikáció szerepe

A vezetői felelősség, szakmai irányítás és kommunikáció szerepe kulcsfontosságú a teljesítményértékelési rendszer elfogadottságában. A vezető akkor képes hatékonyan befolyásolni a munkatársak viselkedését, ha a pozíciója több forrásból származó megerősítésből táplálkozik – ilyen például a szakmai tekintély, a kapcsolati háló, az intézményen belüli helyzet. A vezető legitimitása így a szakmai hitelességből, az intézményen belüli kapcsolati tőkéből és a következetes kommunikációból épül fel. Vezetői gyakorlata érték alapú, kommunikációja hiteles, támogató és stratégiai irányt mutató (*Studocu*, 2024). A támogató, érték alapú és stratégiai

kommunikációs stílus elősegíti a bizalom kialakulását, amely a teljesítményértékelés elfogadásának egyik kulcsa (*Alpár*, 2022a).

A vezetői stílusok közül a transzformációs vezetés bizonyult a leghatékonyabbnak az oktatási intézményekben, mivel képes inspirálni, jövőképet közvetíteni és érték alapú döntéseket hozni. A transzformációs vezetés olyan vezetői megközelítés, amely a formális irányításon túl a munkatársak motivációjára, értékvilágára és szakmai fejlődésére gyakorolt tudatos hatásra épül (*Bass*, 1985; *Leithwood*, 1993). Ezt számos nemzetközi kutatás is igazolja és alátámasztja, különösen az oktatási intézmények kontextusában. *Leithwood* (1993) szerint a transzformációs vezetés kulcsszerepet játszik az iskolai szerkezetváltásban, mivel elősegíti az intézményi célok újragondolását, a pedagógusok bevonását és a tanulói eredményesség javítását. *Barnett*, *McCormick* és *Connors* (2001) rámutatnak, hogy bár a transzformációs vezetés nem minden helyzetben problémamentes, mégis képes pozitív hatást gyakorolni a tanulókra és a tanárookra, különösen akkor, ha a vezető

együttesen növeli az iskolavezetők hatékonyságát

érték alapú és érzelmileg intelligens módon működik. *Sasan*, *Escultor* és *Larsari* (2023) kutatása

megegyezően, hogy a transzformációs vezetés hozzájárul a pozitív iskolai kultúra kialakításához, mert növeli a pedagógusok elköteleződését és a szervezeti kohéziót. *Hebert* (2010) pedig azt hangsúlyozza, hogy az érzelmi intelligencia és a transzformációs vezetés együttesen növeli az iskolavezetők hatékonyságát, különösen komplex szervezeti környezetben. A köznevelési intézményekben ez különösen fontos, mivel a pedagógusok elköteleződése és motivációja szorosan

összefügg a vezetői attitűddel. *Alpár* (2022b) kiemeli, hogy a stratégiai vezetés nem csupán célkitűzések meghatározását jelenti, hanem az értékek és felelőségek közös újragondolását is, amelyben a kommunikáció kulcsszerepet játszik. *Cheng* (1997) kiemeli, hogy az iskolai eredményesség és fejlődés érdekében a transzformációs vezetés elengedhetetlen, mivel képes reagálni a gyorsan változó oktatási környezet kihívásaira, és támogatja a stratégiai menedzsmentet, valamint az iskolai autonómiát.

A vezetők ebben a modellben nem csupán irányítanak, hanem aktívan alakítják a szervezeti kultúrát, ösztönzik az innovációt és elősegítik a pedagógusok szakmai fejlődését. Továbbá, a transzformációs vezetés pozitív hatással van a pedagógusok motivációjára és elköteleződésére, mivel az értékalapú döntéshozatal és a jövőkép közvetítése biztonságot és céltudatosságot nyújt a munkatársak számára. A kutatások szerint az ilyen vezetési stílus hozzájárul a tanulói teljesítmény javulásához is, mivel a pedagógusok nagyobb mértékben azonosulnak az intézményi célokkal és értékekkel (*Cheng*, 1997).

A kutatások egyértelműen alátámasztják, hogy a támogató vezetői kommunikáció jelentős mértékben hozzájárul a pedagógusok biztonságérzetének, elköteleződésének és nyitottságának növekedéséhez az értékelési folyamat során. A facilitáló, bátorító vezetői stílus nem csupán a munkavégzés hatékonyságát növeli, hanem közvetlenül hat a tanárok pszichológiai jóllétére és szakmai önbizalmára is (*Blase és Blase*, 1996). A tanulmány szerint a tanárok akkor érzik magukat megerősítve és motiválva, ha a

vezetők kommunikációja reflektív, elismerő és fejlődésorientált.

Rinehart, Short és Short (1998) kutatása alapján a tanárok megerősítése (empowerment) és az iskolavezetők befolyásoló szerepe között szoros kapcsolat áll fenn. Az *empowering leadership* stílus – amely a döntéshozatalba való bevonást, a bizalomépítést és a szakmai autonómia támogatását jelenti – pozitívan hat a tanárok önértékelésére és szakmai elköteleződésére. Ezt erősíti meg *Atik és Çelik* (2020) empirikus vizsgálata is, amely szerint a vezetői bizalom és a pszichológiai megerősítés közvetítő szerepet játszik a vezetői stílus és a tanári elégedettség között.

A kommunikációs stílusnak önmagában

is kulcsszerepe van a motivációs folyamatban. *Obi* (2018) rámutatott, hogy a vezetők coaching szemléletű, bátorító kommu-

nikációja közvetlenül növeli a munkavállalók motivációját, különösen olyan környezetekben, ahol az értékelés stresszforrásként is megjelenhet. A demokratikus, nyitott kommunikációs stílus – amelyet *Bejer* (2019) is kiemel – elősegíti a bizalom kialakulását, és csökkenti az értékeléssel kapcsolatos szorongást.

Bolin (1989) klasszikus tanulmánya szerint a tanári megerősítés nem elsősorban a fizikai környezetben vagy a javadalmazáson keresztül, hanem sokkal inkább a szakmai autonómia, a döntéshozatalban való részvétel és a fejlődési lehetőségek biztosítása révén valósul meg. Ezek a tényezők pedig szoros összefüggenek a vezetői kommunikáció minőségével és stílusával.

Összességében elmondható, hogy a támogató vezetői kommunikáció nem csupán

facilitáló, bátorító vezetői stílus

a TÉR rendszer elfogadottságát növeli, hanem hosszú távon hozzájárul a pedagógusok szakmai identitásának megerősítéséhez, a szervezeti bizalom építéséhez és a tanári közösségek tanuló szervezetté válásához.

2. 3. A TÉR jogszabályi és szakpolitikai kerete

A TÉR rendszer jogszabályi keretét a 2023. évi LII. törvény, a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet, valamint a 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet határozza meg. Ezek célja a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása, az egyéni és szervezeti célok összehangolása, valamint az értékelés egységes és jogszzerű alkalmazása. A jogszabályok részletesen szabályozzák az értékelés szempontjait, az eljárás menetét, az értékelők kijelölését és az eredmények dokumentálását. A 2024. január 1-jétől hatályba léptetett, pedagógusok új életpályájáról szóló szabályozás jelentős hazai szakmai és társadalmi vitát váltott ki. A törvénytervezet körül hónapokon át zajlottak egyeztetések, ugyanakkor több szakmai szervezet, pedagógus érdekképviselet és civil kezdeményezés is kritikát fogalmazott meg az előkészítés és a tartalom kapcsán. A jogszabály bevezetését jelentős szakmai és társadalmi vita kísérte, amelyről pedagógus érdekképviseletek (Pedagógusok Szakszervezete, Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete) és vezető hazai sajtóorgánumok (EduLine, Telex, HVG) is részletesen beszámoltak (*PDSZ, 2023; EduLine, 2023; Telex, 2023*) A vita főbb pontjai:

- **A transzparencia hiánya:** Több szakmai szereplő jelezte, hogy az előkészítés

során nem kaptak megfelelő tájékoztatást, továbbá a társadalmi egyeztetés formális volt, nem érdemi.

- **Teljesítményalapú bérezés:** A törvény középpontjába a teljesítményértékelés került, amelyet sok pedagógus stresszforrásként, nem pedig fejlesztő eszközként értelmezett.
- **Jogállásváltás:** A közalkalmazotti státusz megszűnése és az új jogviszony bevezetése komoly bizonytalanságot okozott, különösen a munkajogi garanciák és a szabadságok tekintetében.
- **Szakmai autonómia kérdése:** A kritikus hangok szerint a rendszer nem veszi kellően figyelembe a pedagógusok szakmai szabadságát és a nevelő-oktató munka komplexitását.

Több érdekképviseleti fórum részletes tájékoztatókat és állásfoglalásokat tett közzé, amelyekben a pedagógusok visszajelzései, félelmei és javaslatai is megjelentek.

formálisnak ítélte meg az értékelési eljárást

A vita tehát nemcsak jogi és szakpolitikai szinten zajlott, hanem mélyen érintette az oktatási intézmények belső kultúráját és a pedagógusok szakmai identitását is.

A szakpolitikai háttér kiemeli az intézményvezetés szerepét a rendszer működtetésében és a pedagógusok motivációjának fenntartásában. Ugyanakkor a kutatásunk is rámutatott arra, hogy a jogszabályi keretek gyakorlati alkalmazása jelentős kihívásokat rejt; a pedagógusok egy része formálisnak, megterhelőnek és nem eléggé differenciáltnak ítélte meg az értékelési eljárást (erre részletesebben is kitérünk a 4. és 5. fejezetben).

2. 4. Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi szinten a pedagógusok teljesítményértékelése az oktatásügyben eltérő formákban és hangsúlyokkal jelenik meg. Az OECD országokban egyre inkább előtérbe kerülnek a fejlesztő célú értékelési rendszerek, amelyek a tanári teljesítmény mérésén túl támogatják a szakmai fejlődést, az innovációt és az intézményi tanulást is. Finnországban például az értékelés nem hierarchikus, hanem horizontális visszajelzési kultúrára épül, míg Szingapúrban a teljesítményértékelés szorosan kapcsolódik a karrierfejlesztéshez és a célorientált képzésekhez.

Az angolszász modellek – például az Ofsted által alkalmazott brit rendszer – erőteljesen standardizáltak, ugyanakkor egyre több kritika éri őket a pedagógusok túlterheltsége és a kreatív autonómia csökkenése miatt. A nemzetközi gyakorlatok azt mutatják, hogy a teljesítményértékelés akkor válik valóban hatékonná, ha az intézményi kultúra támogatja a visszajelzések értelmezését, és ha az értékelés fejlesztő funkciója akkor érvényesül, ha a visszajelzések értelmezése intézményi támogatást kap, és a mérési eredmények szakmai tanulási folyamatokat indítanak el. A pedagógusok teljesítményértékelése világszerte az oktatáspolitikai reformok egyik központi eleme, amelyet különböző országok eltérő szemlélettel és módszertanul alkalmaznak. *Cai és Lin* (2006) szerint a tanári teljesítményértékelés kulcsszerepet játszik az oktatási személyzeti rendszerek megújításában, különösen ott, ahol az oktatás minőségének javítása stratégiai cél. A szerzők kiemelik, hogy az értékelési skálák és mutatók kialakítása során figyelembe kell

venni a pedagógiai munka komplexitását, valamint a tanári szerep multidimenzionális jellegét.

A nemzetközi szakirodalom két fő megközelítést különít el: az egyik a tanári teljesítmény közvetlen megfigyelésén és szakmai kompetenciák értékelésén alapul, míg a másik a tanulói eredményekhez kötött value-added modelleket alkalmazza (*Temnyatkina és Tokmeninova*, 2018; *Hallinger, Heck és Murphy*, 2014). Utóbbiak különösen elterjedtek az angolszász országokban, ahol az oktatási eredményességet gyakran kvantitatív mutatókkal – például teszteredményekkel vagy tanulói előrehaladással – mérik.

Isoré (2009) OECD-összefoglalója szerint ezek a rendszerek akkor működnek hatékonyan, ha az értékelés a mérésen felül fejlesztő visszajelzést is biztosít. Ugyanakkor számos kutatás rámutat az értékelési rendszerek korlátaira. *Feldman* (1987), valamint *Gómez és Valdés* (2019) szerint a felsőoktatásban alkalmazott tanárértékelési gyakorlatok gyakran a hallgatói véleményekre épülnek, amelyek nem feltétlenül tükrözik a tanári teljesítmény valódi szakmai minőségét. *Sridhar, Dias és Sequeira* (2010) pedig, a kritika tárgykörét kiszélesítve hangsúlyozzák, hogy a tanári produktivitás méréséhez nem elegendő az oktatási outputok vizsgálata: szükség van a kutatási tevékenység, a szakmai fejlődés és az intézményi szerepvállalás integrált értékelésére is. Fontos megkülönböztetni a tanulói eredményesség kvantitatív mutatóit és az értékelés során megjelenő szubjektív véleményeket, mivel eltérő mérési logika és eltérő torzítási kockázatok jellemzik őket.

nem elegendő az oktatási
outputok vizsgálata

A tanárértékelés és ösztönzés kapcsolatát vizsgálva *Podgursky és Springer (2007)* arra a következtetésre jutottak, hogy a teljesítményalapú bérezés csak akkor eredményez pozitív hatást, ha az értékelés transzparens, méltányos, és a tanári munka valódi értékeit tükrözi. *Goe, Bell és Little (2008)* kutatási szintézise szerint az értékelési rendszerek akkor válnak produktívvá, ha az oktatási célokat, a tanulói fejlődést és a tanári kompetenciákat együttesen veszik figyelembe, és ha az értékelés nem elszigetelt adminisztratív aktus, hanem a szakmai tanulás integrált része. A legújabb kutatások a témában a tanári teljesítmény és oktatási produktivitás összefüggéseit egyre inkább az önhatékonyság és a pedagógiai innováció szemszögéből vizsgálják. *Romero, del Águila és Huarcaya (2025)* integratív irodalmi áttekintése szerint

a tanári önhatékonyság – az a meggyőződés, hogy a pedagógus képes hatékonyan befolyásolni a tanulási folyamatot – közvetlen hatással van az oktatási eredményességre. A kutatás 23 tanulmány szintézisében keresztül igazolja, hogy az önhatékonyság nemcsak a tanári teljesítmény egyik kulcs tényezője, hanem a tanulói motiváció és az intézményi kultúra formálásának is meghatározó eleme. *Cohen, Yonas és munkatársai (2025)* szisztematikus áttekintésükben tovább árnyalják ezt a képet, kiemelve, hogy a tanárok produktív és igazságorientált meggyőződései – például a társadalmi felelősségvállalás vagy a befogadó oktatás iránti elkötelezettség – szintén mérhető és fejleszthető teljesítménytényezők.

Ezzel párhuzamosan egyre több kutatás vizsgálja a mesterséges intelligencia (AI) szerepét a tanári produktivitás növelésében.

Ehtsham, Affandi és Shahid (2025) szisztematikus áttekintése szerint az AI-alapú eszközök – például adaptív tanulási platformok, automatikus visszajelző rendszerek és prediktív elemzések – képesek javítani a tanítás hatékonyságát anélkül, hogy csökkenjenek a pedagógiai mélységet. A tanulmány hangsúlyozza, hogy az AI akkor válik valódi támogató eszközzé, ha a tanári döntéshozatalt nem helyettesíti, hanem kiegészíti.

Maral és Özdemir (2025) a többkritériumos döntéstámogató módszerek oktatási alkalmazásait vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy az értékelési rendszerek komplexitása – például a tanári teljesítmény, költségvetési hatékonyság és intézményi célok

összehangolása – csak integrált, adatvezérelt megközelítéssel kezelhető. A tanári teljesítményértékelés nemzet-

közi összehasonlítása egyre inkább adatvezérelt megközelítéseken alapul, amelyek célja az oktatási rendszerek hatékonyságának és méltányosságának feltárása. Az OECD országprofiljai és tematikus jelentései (pl. *Isoré, 2009*) részletesen bemutatják, hogy az egyes országok milyen értékelési célokat, módszereket és visszacsatolási mechanizmusokat alkalmaznak (*1. táblázat*). Míg Finnországban a tanári értékelés elsősorban fejlesztő célú, horizontális visszajelzésekre épül, addig az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban a tanulói eredményekhez kötött value-added modellek dominálnak. A *CESIR* összehasonlító tanulmány (2023) szerint az értékelési rendszerek hatékonysága nemcsak a mérési eszközök minőségén, hanem az intézményi kultúrán és a vezetői értelmezésen is múlik.

a tanárok produktív és igazságorientált meggyőződései

1. TÁBLÁZAT

Nemzetközi összehasonlító források a tanári teljesítményértékeléshez

Forrás	Típus	Fő fókusz	Példák / országok	Felhasználhatóság
OECD – Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries	Tematikus jelentés	Szummatív vs. formatív értékelés, rendszer-szintű hatások	Finnország, Dél-Korea, Chile, Hollandia	Országprofilok, rendszer-összevetés
Springer – Teacher Evaluation Around the World (2022)	Tanulmány-kötet	Technikai, szakmai és politikai kihívások	USA, Kína, Németország, Brazília, Ausztrália	Kvalitatív összehasonlítás, vezetői szerepek
MDPI – Global Teaching Evaluation Systems under a Sustainable Development Perspective (2023)	Tudományos cikk	Fenntarthatóság, SDG ² célok és oktatási hatások	Globális	Társadalmi hatásvizsgálat, SDG-összefüggések
CESIR – Comparative Study of Teacher Evaluation in Iran, Finland, Australia, USA	Összehasonlító kutatás	Értékelési célok, módszerek, visszajelzések	Irán, Finnország, Ausztrália, USA	Primer kutatási háttér, módszertani elemzés

FORRÁS: saját szerkesztés

A nemzetközi példák alapján a tanári teljesítményértékelési rendszerek hatékonysága elsősorban azon múlik, hogy sikerül-e kiegyensúlyozni a fejlesztő visszajelzés és az elszámoltathatóság kettős célját. Chilében egy standardokra épülő, többmódszeres, országos értékelési rendszer működik, amely portfóliót, vezetői kérdőívet, interjúkat és önértékelést kombinál, ugyanakkor a kutatók tartós feszültséget mutatnak ki a formatív és szummatív funkciók együttélésében (Taut és Sun, 2014). Kiemelendő az 1. táblázat 3. sorában szereplő MDPI – *Global*

Teaching Evaluation Systems under a Sustainable Development Perspective (2023) tanulmány a tanári teljesítményértékelési rendszereket a fenntartható fejlődés szempontjából vizsgálja. A kutatás az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai közül elsősorban az **SDG 4 – minőségi oktatás** célkitűzéséhez kapcsolja az értékelési rendszerek működését, és azt elemzi, hogy a különböző nemzeti modellek miként járulnak hozzá az oktatás hosszú távú társadalmi, gazdasági és esélyegyenlőségi hatásaihoz. A tanulmány globális összehasonlításban mutatja be, hogy a

² Sustainable Development Goals

tanári értékelési rendszerek akkor tekinthetők fenntarthatónak, ha nem kizárólag mérési és elszámoltathatósági funkciót töltenek be, hanem képesek támogatni a pedagógusok szakmai fejlődését, jóllétét és az oktatási rendszerek társadalmi beágyazottságát is.

Az Egyesült Államokban és Hollandiában a minőségbiztosítási logika és a standardizált tanulói eredményekhez kötött értékelés dominál, amely, bár objektivitást ígér, gyakran kérdéssé teszi, hogy a tanári munka komplexitása mennyiben jelenik meg a rendszerben (Holland és mtsai., 2008; Sun, 2022)

Kínában egy hibrid modell figyelhető meg, ahol a hagyományos ellenőrzési gyakorlatok fokozatosan egészülnek ki kompetenciaalapú, professzionalizációt támogató elemekkel, ami átmenetet képez a kontrollorientált és a fejlesztő értékelési kultúrák között (Taut és Sun, 2014) Ausztráliában a kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a teljesítményértékelés csak akkor fejt ki szakmai fejlődést támogató hatását, ha konzisztens, tanulásközpontú visszajelzési folyamatra épül, és nem válik redukált adminisztratív kötelezettséggé (Schildkamp és Teddlie, 2008., Taut és Sun, 2014) A vizsgált országok összehasonlítása közös nevezőként azt emeli ki, hogy a tanári értékelés akkor működik eredményesen, ha a mérési eszközök többforrásúak, a visszajelzés kontextusérzékeny, az értékelés célja pedig egyértelműen a pedagógiai fejlődés támogatása.

A legújabb kutatások arra törekednek, hogy az értékelési rendszerek összehasonlíthatóságát ne csupán technikai, hanem kontextuális szempontból is vizsgálják. Az USA-ban és Hollandiában a teljesítmény-visszajelző rendszerek és az iskolai értékelés összevetése azt mutatja, hogy a visszajelzés minősége és felhasználása kulcsfontosságú a fejlesztő hatás

érvényesülésében (Schildkamp és Teddlie, 2008), miközben a holland gyakorlat a hatékonyságkutatás tanulságain alapuló, strukturált tanárellenőrzés felé mozdult el (Reezigt és mtsai., 2003). Ausztráliában a tanárértékelésről szóló kritikai elemzések rámutatnak, hogy a rendszer akkor támogatja igazán a szakmai fejlődést, ha a teljesítménykomponenst egyértelműen a fejlesztési útvonalakhoz kapcsolja, és a visszajelzést tanulásközpontúvá teszi (Elliott, 2015). Kínában az értékelés hatását a motiváció és a méltányosság észlelete közvetíti, a procedurális igazságosság érzete pedig mérhetően moderálja a teljesítményértékelés és a teljesítmény összefüggését, ami a kontextusérzékeny, méltányos eljárások fontosságát emeli ki (Wang és Li, 2022). Összességében a közös tanulság az, hogy a többforrású mérés, az átlátható kritériumok, a konzisztens vizsacsatolás és a méltányosságot erősítő folyamatok teremtik meg a fejlesztő kultúra feltételeit, függetlenül a szabályozási környezet eltéréseitől (Schildkamp és Teddlie, 2008; Elliott, 2015; Reezigt és mtsai., 2003; Taut és Sun, 2014; Wang és Li, 2022).

A Springer (2022) által kiadott nemzetközi tanulmánykötet például kiemeli, hogy az értékelési gyakorlatok eltérései gyakran az oktatáspolitikai prioritásokból, a tanári autonómia mértékéből és a társadalmi elvárásokból fakadnak. Az MDPI (2023) fenntarthatósági szempontú elemzése pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanári teljesítményértékelés akkor válik globálisan összevethetővé, ha figyelembe veszi az ENSZ fenntartható fejlődési céljait (SDG 4 – minőségi oktatás), és képes az oktatási eredményeket társadalmi hatásként is értelmezni. Ezek az összehasonlító keretek lehetőséget teremtenek arra, hogy a magyar TÉR rendszer nemcsak hazai,

hanem nemzetközi kontextusban is értelmezhető és fejleszhető legyen.

3. KUTATÁSMÓDSZERTAN

A kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok miként érzékelik a 2024-ben bevezetett TÉR rendszert, és milyen tényezők befolyásolják annak elfogadottságát, motivációs hatását és szervezetejlesztési potenciálját. A kutatás tervezését és a mérőeszközök kialakítását megelőzte egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés és jogszabályi dokumentumelemzés, amely megalapozta a kérdőív tematikus blokkjait és az interjúkérdéseket. A kutatás módszertani keretei többféle megközelítést integrálnak (2. táblázat), amelyek egymást

kiegészítve biztosítják a vizsgálat megbízhatóságát és értelmezhetőségét. A kérdőíves adatgyűjtés kvantitatív alapot teremtett a pedagógusok véleményének strukturált feltérképezéséhez, különös tekintettel a TÉR rendszer elfogadottságára, motivációs hatásaira és vezetői kommunikációval való összefüggéseire. Ezt kiegészítette a dokumentumelemzés, amely a vonatkozó jogszabályi és szakpolitikai háttér tartalmi és értelmezési kereteit vizsgálta. A szakirodalmi áttekintés elméleti alapot biztosított a teljesítménymenedzsment, motivációs elméletek és vezetéselmélet szempontjainak beépítéséhez. A nemzetközi kitekintés pedig implicit összehasonlító elemzésként szolgált, lehetővé téve a hazai gyakorlat kontextusba helyezését és a fejlesztési lehetőségek azonosítását.

2. TÁBLÁZAT

A kutatás módszertani elemeinek összefoglalása

Módszertani elem	Módszertani típus	Alkalmazás célja	Alkalmazott eszközök / források
Szakirodalmi áttekintés	Elméleti, szintetizáló	A kutatás elméleti megalapozása és fogalmi kereteinek kijelölése	Motivációs elméletek (Maslow, Herzberg, Deci–Ryan), vezetéselmélet, nemzetközi kitekintés, teljesítménymenedzsment
Összehasonlító elemzés	Implicit, kvalitatív	A hazai és nemzetközi tanári értékelési rendszerek összevetése	OECD, Springer, MDPI, CESIR nemzetközi források, országprofilok és értékelési modellek elemzése
Dokumentum-elemzés	Kvalitatív, tartalom-elemzés	A TÉR rendszer jogi és szakpolitikai kereteinek feltárása	2023. évi LII. törvény, 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet, 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet

Kérdőíves felmérés (n = 158)	Kvantitatív, leíró	A pedagógusok véleményének feltérképezése a TÉR rendszerrel kapcsolatban	Strukturált kérdőív, zárt és nyitott kérdések, pedagógusmintán végzett adatgyűjtés
Félig strukturált interjúk (n = 12)	Kvalitatív, feltáró-értelmező	A kvantitatív eredmények mögött álló tapasztalatok és élmények mélyebb feltárása	Félig strukturált interjúvázat, 12 pedagógussal készült interjú (vezetői és nem vezetői szerepkörökből)

FORRÁS: saját szerkesztés

A módszertani sokszínűség lehetővé tette, hogy a kutatás az adatgyűjtés mellett pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai összefüggésekre támaszkodó értelmezéseket is adjon. A kvantitatív kérdőíves vizsgálat lehetőséget adott a pedagógusok attitűdjeinek, tapasztalatainak és reflexióinak strukturált feltérképezésére.

A kérdőívet online formában osztottuk meg, elsősorban szakmai fórumokon és közösségi médiafelületeken (pl. *TEReljünk!* – *pedagógusok teljesítményértékelése* Facebook-csoport), valamint közvetlen intézményi kapcsolatokon keresztül. A válaszadás önkéntes és anonim volt. A mintába 158 pedagógus került be, akik különböző intézménytípusokból (óvoda, általános iskola, gimnázium, szakképzés) és eltérő földrajzi régiókból érkeztek, így a minta – bár nem tekinthető reprezentatívnak – alkalmas arra, hogy a TÉR rendszerhez kapcsolódó pedagógusi tapasztalatok és értelmezési mintázatok feltárásához érvényes empirikus alapot nyújtson.

A kérdőív öt (egymást kiegészítő) tematikus kérdésblokkot tartalmazott:

- A TÉR rendszerrel kapcsolatos általános attitűdök
- A vezetői kommunikáció stílusa és hatása

- A motivációs tényezők fontossági sorrendje
- A visszajelzések hasznosulása és fejlesztő ereje
- A szervezeti kultúra és a TÉR integrálhatósága

A kérdőív többségében zárt, 5 fokozatú Likert-skálán megválaszolható kérdésekből állt, kiegészítve néhány nyitott kérdéssel, amelyek lehetőséget adtak kvalitatív reflexiókra. Az adatok elemzése során leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk (átlag, szórási, gyakorisági), valamint tematikus kódolást a nyílt válaszok esetében. A kutatás feltáró jellegéből adódóan nem inferenciális statisztikai elemzésre, hanem leíró mintázatok és tendenciák azonosítására törekedtünk.

Az elemzés célja nem csupán a pedagógusok véleményének feltérképezése volt, hanem annak vizsgálata is, hogy a TÉR rendszer milyen feltételek mellett válhat valódi motivációs és szervezetejlesztési eszközzé. A módszertani keret ily módon lehetővé tette, hogy a kvantitatív és kvalitatív eredmények egymást kiegészítve járuljanak hozzá a TÉR rendszer pedagógiai, szervezeti és vezetői hatásainak értelmezéséhez, amelyeket a következő fejezetekben mutatunk be részletesen.

4. EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS

4. 1. Hazai vizsgálatok áttekintése

A saját, 2024 tavaszán végzett kérdőíves kutatásunk eredményei szerint – amint majd részleteiben is bemutatjuk – a pedagógusok teljesítményértékelési rendszere mérsékelt elfogadottságot élvez. A válaszadók gyakran jelezték, hogy a rendszer fejlesztő jellegét nem minden esetben érzékelik; a visszajelzések sokszor formálisak, és inkább adminisztratív terhet jelentenek, mintsem szakmai támogatást. Ugyanakkor azt is kimutattuk, hogy ahol a TÉR fejlesztő, támogató módon működik, ott javul a pedagógusok motivációja, az önreflexió képessége és a szakmai elégedettség. A saját empirikus vizsgálatunk eredményeit érdemes a hazai szakmai diskurzus tágabb kontextusában értelmezni, amelybe illeszkedik a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) által végzett országos felmérés is. A hazai tapasztalatok összességében arra utalnak, hogy a rendszer hatékonysága szoros összefüggésben van a vezetői kommunikáció minőségével, a szervezeti kultúrával és a stratégiai visszajelzési mechanizmusok működésével. Ezeket a megállapításokat megerősíti a PDSZ által 2025-ben végzett országos kérdőíves felmérés is, amely 1675 pedagógus véleményét gyűjtötte össze. Bár a kutatás módszertana és időzítése eltér a mi vizsgálatunktól, a főbb következtetések egybecsengenek: a pedagógusok jelentős része a TÉR-t nem fejlesztő, hanem formális és sok esetben igazságtalan eljárásként élte meg. A PDSZ kutatása külön is kiemeli, hogy az értékelési folyamat elfogadottsága és hatása nagymértékben függ a vezetői attitűdtől, a visszajelzések

minőségétől és a szervezeti kultúra támogató jellegétől (PDSZ, 2025). A két kutatás eredményeinek párhuzama megerősíti azt a szakmai álláspontot, hogy a TÉR rendszer csak akkor válhat valódi fejlesztő eszközzé, ha az értékelés nem elszigetelt adminisztratív aktus, hanem a stratégiai vezetés és a tanári önreflexió integrált része.

A mi kutatásunk középpontjában – mint fentebb említettük – a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének gyakorlati megvalósítása és komplex hatásvizsgálata állt.

4. 2. A kérdőíves vizsgálat

A kérdőívet kitöltő 158 pedagógus demográfiai összetétele a magyar köznevelési rendszer több intézménytípusát és földrajzi régióját lefedi, lehetőséget teremtve a tapasztalatok összehasonlító értelmezésére. A válaszadók között szerepeltek:

• Intézménytípus szerint:

- 22 fő óvodapedagógus (14%)
- 71 fő általános iskolai tanító vagy tanár (45%)
- 52 fő középiskolai oktató (33%)
- 13 fő egyéb intézménytípusból (pl. gyógypedagógiai intézmény, szakképző iskola)

• Földrajzi eloszlás szerint:

- A válaszadók 38%-a budapesti vagy Pest megyei intézményben dolgozik;
- 27% vidéki nagyvárosból (pl. Debrecen, Szeged, Pécs, Győr);
- 35% kisebb településről vagy kistéleplési intézményből érkezett.

• Munkatapasztalat szerint:

- 19 fő pályakezdő (0–5 év szakmai tapasztalattal);
- 74 fő 6–20 év tapasztalattal rendelkezik;

- 65 fő több mint 20 éves szakmai múlttal.
- **Vezetői szerep szerint:**
 - 31 válaszadó intézményvezető vagy vezetőhelyettes;
 - 127 fő beosztott pedagógus, köztük munkaközösség-vezetők és mentorpedagógusok.

Ez a sokrétű háttér lehetővé tette, hogy a kutatás ne csak a TÉR rendszer általános megítélését, hanem annak intézménytípusonként, régióként és vezetői szerepkörönként eltérő hatásait is vizsgálja. A válaszokból kirajzolódott, hogy a TÉR elfogadottsága és fejlesztő potenciálja szoros

összefüggésben áll az intézményi kultúrával, a vezetői kommunikáció stílusával, valamint az adott pedagógus szakmai tapasztalatával és szerepkörével.

A válaszadók többsége közvetlen tapasztalattal rendelkezett a TÉR bevezetéséről, így a kutatás eredményei valós intézményi gyakorlatokat tükröznek. A 3. táblázat a kérdőív azon blokkjára épül, amelyben a válaszadókat arra kértük, hogy a felsorolt motivációs tényezők **észlelt fontosságát értékeljék a saját pedagógiai munkájuk szempontjából**, ötfokú Likert-skálán. A válaszok tehát nem rangsorolást, hanem a tényezők szubjektív jelentőségének megítélését tükrözik.

3. TÁBLÁZAT

Pedagógus motivációs tényezők – Fontossági sorrend³

Motivációs tényező	Típus	Leírás / Megjegyzés
Szakmai fejlődés lehetősége	Belső	Kiemelt jelentőségű; a tanulás és fejlődés iránti belső igény
Értelmes, önálló célok („flow”-élmény)	Belső	A munkában való elmélyülés és autonóm célkövetés
Önmegvalósítás, kompetenciaézés, elismerés	Belső/külső	A pedagógusok motivációja magasabb szintű szükségletekhez kapcsolódik
Karrier- és előmeneteli lehetőségek	Külső	Bár külső tényező, mégis jelentős szerepet játszik a hosszú távú elköteleződésben
Szakmai elismerés és konstruktív vezetői visszajelzés	Belső/külső	Fontos visszajelzési és megerősítési pont a pedagógusok számára
Megfelelő munkakörülmények	Külső	Fizikai és szervezeti feltételek, amelyek befolyásolják a komfortérzetet és hatékonyságot

³ A kérdőív motivációkra vonatkozó kérdéseire – *Hogyan hatott a TÉR az Ön szakmai motivációjára, lelkesedésére és munkához való hozzáállására? Volt-e olyan visszajelzés, amely különösen segítette a fejlődését, vagy éppen olyan, amely demotiválnak bizonyult?* – adott szabadszavas válaszok kódolása alapján.

Támogató munkahelyi légkör	Külső	A biztonságos, együttműködő környezet motiváló hatása
Tanulói fejlődés támogatása	Belső	A pedagógusok számára belső motivációs forrás, amely értelmet ad a munkának
Bérezés (nem rangsorolt)	Külső	Fontossága elmarad a belső tényezőktől, de nem elhanyagolható

FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok legfontosabb motivációs tényezői a szakmai fejlődés lehetősége, a konstruktív visszajelzés és elismerés, a megfelelő munkakörülmények, a karrier- és előmeneteli lehetőségek, valamint a támogató munkahelyi légkör. A rangsorolás azt mutatja, hogy a pedagógusokat elsősorban a belső, szakmai motiváció hajtja, de a külső tényezők is jelentősen befolyásolják teljesítményüket és elégedettségüket.

A motivációs tényezők rangsorolása során a pedagógusok az alábbi szempontokat emelték ki:

- Az értelmes, önálló célok követése, amelyek során „flow”-élményt tapasztalhatnak.
- A szakmai elismerés, a vezetői visszajelzések minősége és a támogató kommunikáció.
- A belső motivációs tényezők (önmegvalósítás, tanulói fejlődés támogatása) előrébb kerültek, mint a külső tényezők (bérezés, előmeneteli lehetőségek).
- A Maslow-féle szükségletpiramis és Herzberg kéttényezős motivációs modellje alapján a pedagógusok motivációját elsősorban az önmegvalósítás, a kompetenciaérzés és az elismerés határozza meg.

A vezetői kommunikáció kiemelkedő hatással van a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének elfogadottságára. A pedagógusok nagyobb arányban fogadják el a rend-

szert, ha a visszajelzések **átláthatóak, fejlesztő jellegűek és támogatóak**, és ha a vezető biztosítja a nyílt, partneri

kommunikációt. Az empátikus és támogató vezetői hozzáállás növeli a motivációt, a szakmai elégedettséget, míg a formális, ellenőrző kommunikáció csökkenti az elfogadottságot. A válaszadók szerint:

- A vezetői stílus és a kommunikáció hitelessége döntően befolyásolja, hogy a TÉR értékelés fejlesztő vagy kontrolláló eszközként jelenik-e meg.
- Azokban az intézményekben, ahol a vezetők transzparens, támogató és érték alapú kommunikációt folytattak, a pedagógusok nagyobb bizalommal és nyitottsággal fogadták az értékelési folyamatot.
- A visszajelzések akkor váltak fejlesztő erejűvé, ha nemcsak értékelték, hanem irányt is mutattak a szakmai fejlődéshez. Az 1. ábra a kutatás értelmezési keretként alkalmazott Input–Process–Output/Outcome (IPO) modellt mutatja be, amely lehetővé teszi a TÉR rendszer hatásmechanizmusainak rendszerszintű elemzését.

ha nemcsak értékelték,
hanem irányt is mutattak

1. ÁBRA

Rendszerszintű értékelési folyamatmodell a köznevelésben: Input→Process→Output/Outcome elemzés

BEMENETI kategória	Tartalom	FOLYAMAT-lépések	Leírás	KIMENET típusa	Hatás / eredmény
Szervezeti kultúra és klíma	Bizalom szintje, visszajelzési gyakorlatok, autonómia támogatása	Előkészítés	Tájékoztató, célok tisztázása, bizalomépítés	Pedagógus szakmai fejlődése	Önismeret, kompetenciafejlődés, motiváció megerősödése
Pedagógus motivációs profil	Belső hajtóerők: értelmes munka, tanuló fejlődés, szakmai identitás	Célkitűzés	Egyéni szakmai célok kijelölése, mentorálás	Intézményi kultúra átalakulása	Nyitottság, bizalom, tanuló szervezet irányába való elmozdulás
Jogszabályi és szakma-politikai keret	2023. évi LII. törvény, 18/2024. BM rendelet, értékelési indikátorok	Adatgyűjtés	Portfólió, megfigyelés, tanulói visszajelzések, többforrású értékelés	Stratégiai iránytű	Fejlesztési célok kijelölése, intézményi tanulságok levonása
Vezetői stílus és kommunikáció	Transzformációs vezetés, hitelesség, reflektív visszajelzés	Visszajelzés	Fejlesztő, reflektív, jövőorientált vezetői kommunikáció	Szakupolitikai vissza-csatolás	Rendszerszintű tanulságok, indikátorok finomítása, tudásmegosztás
Értékelési eszközök	Portfólió, megfigyelés, tanulói visszajelzés, value-added mutatók	Értékelés	Kontextusérzékeny minősítés, pedagógus reflexió lehetősége	Oktatási eredményesség javulása	Tanulói fejlődés, pedagógiai innováció, szervezeti kohézió
Intézményi stratégia	Fejlesztési célok, tanuló szervezet irányába való elmozdulás	Fejlesztési terv	Egyéni és intézményi szintű fejlesztési irányok kijelölése	Társadalmi haszon	A tanulók hosszú távú eredményeinek javulása (jövedelem, továbbtanulás, társadalmi mobilitás); A tanári pálya presztízsének növekedése stb.

FORRÁS: saját szerkesztés

Ahhoz, hogy megvizsgáljuk és értelmezzük a hatásmechanizmusokat, az IPO modellt (Input–Process–Output/Outcome) alkalmazzuk a TÉR rendszer elemzése során. A modellt (1. ábra) nem empirikus mérési eszközként, hanem **interpretatív keretként** szolgál, amely összekapcsolja a szervezeti környezetet, a vezetői gyakorlatokat és a pedagógusok megélt tapasztalatait.

Az *input* szakaszban a szervezeti kultúra, a pedagógusok belső motivációja és a vezetői attitűdök adják azt az alapanyagot, amelyből az értékelés építkezik. A *process* szakaszban ezekből strukturált, reflektív és fejlesztő értékelési lépések formálódnak, míg az *output* nemcsak szakmai fejlődést és intézményi tanulást eredményez, hanem hosszú távon társadalmi hasznot is: megerősödő tanári pályapresztízt, javuló tanulói eredményeket és bizalomépítést az oktatási rendszer iránt. Az IPO modell (1. ábra) így nemcsak rendszerez, hanem irányt is mutat a köznevelés stratégiai megújításának szolgálatában. A TÉR által nyújtott szervezetfejlesztési lehetőség a következőkben rajzolódtott ki:

A TÉR fejlesztő visszajelzésekkel és strukturált értékelési folyamatokkal erősíti a pedagógusok önreflexióját, motivációját, valamint az intézményi átláthatóságot és együttműködést. A vezetői támogatás és az adatvezérelt döntéshozatal hozzájárul a rendszer elfogadottságához és a tanuló szervezet kialakításához.

- A rendszer strukturált keretet biztosít az egyéni és kollektív célok összehangolásához.
- A pedagógusok szerint a TÉR akkor válik valódi fejlesztő eszközzé, ha az

intézményi kultúra nyitott, reflektív és emberközpontú.

- A válaszadók kiemelték, hogy a TÉR nemcsak a pedagógusok, hanem az intézményvezetők és fenntartók számára is lehetőséget teremt a stratégiai irányításra és a szervezeti tanulás erősítésére.

Mivel a kvantitatív eredmények mögött meghúzódó okokat részletesen szeretnénk volna feltárni, és a tanári teljesítményértékeléssel kapcsolatos élményeket mélyebben, kvalitatív módon is kívántuk elemezni, egy sokszínű, intézménytípusok és szerepek szerint heterogén mintán végzett félig strukturált interjúcsomagot állítottunk össze, összesen 12 pedagógus részvételével.

4.3. Az interjúk módszertani háttere és eredményei

A résztvevők kiválasztása **célszerű** (purposive) **mintavétellel** történt, azzal a céllal, hogy az interjúk lefedjék a köznevelési intézménytípusok és munkaköri szerepek teljes spektrumát (4. táblázat). A minta az alábbi jellemzők szerint épült fel:

- **Vezetői szerepben lévők (5 fő):** A, B, C, E, K – intézményvezetők, munkaközösség-vezetők, EGYMI szakmai vezetők
- **Nem vezető beosztású pedagógusok (7 fő):** D, F, G, H, I, J, – általános iskolai, gimnáziumi és óvodai pedagógusok egyes intézményi háttérrel

A mintában szerepeltek:

- közoktatási és egyházi fenntartású iskolák pedagógusai,
- városi és falusi közoktatási intézmények,

- EGYMI-ben dolgozó szakemberek,
- nyelvszakos, természettudományos és művészeti profilú tanárok.

A sokszínű háttér biztosította, hogy az interjúk minél szélesebben reprezentálják a TÉR-rendszerrel kapcsolatos tapasztalatok diverzitását. Az interjúk 2025 novembere és 2026 januárja között zajlottak. Mindegyik beszélgetés:

- **60–75 perc** hosszú volt,
- videókapcsolaton vagy személyesen zajlott,
- hangfelvétellel dokumentáltuk őket,
- a résztvevők pedig anonim kódot kaptak (A–L).

Az interjúk **félig strukturált** formában készültek: előre megadott kérdésblokkokkal dolgoztunk, de elegendő teret biztosítottunk a személyes narratíváknak és a spontán felvetéseknek. A kérdések három fő témakörre épültek:

1. **A TÉR-rendszer tapasztalatai**
2. **A vezetői kommunikáció és mediáció szerepe**
3. **A pedagógusi motiváció és érzelmi élmények**

Az elemzésbe bevont három fő dimenzió (Kongruencia, Kommunikáció, Affektív hatás) alapján minden interjút **0.0–1.0 skálán pozicionáltunk**, amely lehetővé tette a **3D-s értelmező térkép** létrehozását (A–L pontokkal). A 0.0–1.0 közötti értékek nem statisztikai mérőszámok, hanem kvalitatív tartalomelemzés során kialakított **intenzitásjelzők**, amelyek azt fejezik ki, hogy az adott dimenzió (kongruencia, kommunikáció, affektív hatás) milyen mértékben és milyen következetességgel jelent meg az interjú narratívájában.

A háromtengelyes elrendezés alkalmazását a pedagógiai elemzés logikája is indokolja: jól követhetővé teszi, hogyan járul hozzá a kommunikáció és a vezetői mediáció az affektív élményekhez, illetve miként hat a kongruenciaérzésre és a motivációra.

4. TÁBLÁZAT

Az interjúalanyok kvalitatív értelmezési pozíciói a három vizsgált dimenzió mentén⁴

Sorszám	Név	Munkahely	Vezető	Nem vezető	Nem	Hány éve dolgozik	Kongruencia	Kommunikáció	Affektivitás
1.	A	EGYMI	x	–	nő	28	0,50	0,45	0,50
2.	B	HRS	x	–	nő	26	0,75	0,65	0,65
3.	C	ált. isk.	–	x	nő	33	0,25	0,20	0,18

⁴ A dimenziók értékeit egy 0,0–1,0 közötti skálán határoztuk meg, amely a vizsgált jelenségek megjelenésének intenzitását jelzi az interjúk szövegében. A 0,0 az adott dimenzió hiányát, míg az 1,0 annak következetes és erőteljes jelenlétét fejezi ki. A köztes értékek a részleges vagy változó mértékű megjelenést tükrözik. Fontos kiemelni, hogy ezek az értékek nem statisztikai mérés eredményei, hanem kvalitatív tartalomelemzés során kialakított, strukturált értelmezések, amelyek lehetővé teszik az egyes interjúk összehasonlítását.

4.	D	falusi ált. isk.	–	x	nő	39	0,90	0,90	0,90
5.	E	vez. óvodaped.	x	–	nő	43	0,55	0,60	0,50
6.	F	gimnázium	–	x	nő	28	0,80	0,85	0,75
7.	G	ált. isk.	–	x	nő	20	0,30	0,40	0,35
8.	H	ált. isk.+gimn	–	x	férfi	14	0,85	0,90	0,90
9.	I	ált. isk.	–	x	nő	30	0,50	0,55	0,45
10.	J	ált. isk.+gimn	–	x	nő	33	0,40	0,50	0,40
11.	K	EGYMI	x	–	nő	26	0,35	0,45	0,30
12.	L	ált. isk.	–	x	nő	28	0,60	0,65	0,55

FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az oktatásban dolgozó, TÉR-folyamatokban már részt vett riportalanyaink három, jól elkülöníthető élményprofilba rendezhetőek (v.ö. 4. táblázat).

- 1. csoport (alacsony profil): „Reziduális–deviáló élményprofil”: a TÉR-élményben **maradványfeszültségek** (reziduális elemek) jelennek meg, valamint az értékelés és a megélés **eltérő** (deviáló) **irányba mutat**. A három dimenzió nem találkozik, a munkavégzés, a kommunikáció és az affektív élmény szétszórt, irányt tévesztett mintát alkot.
- 2. csoport (közepes profil): „**Mediált–adaptív élményprofil**”: részben közvetített, részben már kitisztult; ugyanakkor az adaptivitás azt sugallja, hogy a csoport **könnyen fejleszthető**, és reagál az értékelési folyamat változtatásaira. Itt már az alany működő kommunikációt és részleges kongruenciát él meg, és nyitott arra, hogy a TÉR jobba váljon.

- 3. csoport (magas profil): „Koherens–reflektív élményprofil” A „koherens” egyszerre jelenti az összhangot, a rendszer belső rendezettségét, a „reflektív” pedig azt a tudatos, párbeszédre épülő értékelési folyamatot, amely magas kommunikációs és affektív szintet eredményez; így a TÉR élménye stabil, átgondolt, a kommunikáció részletes és kölcsönös, az értékelés valóban azt tükrözi, amit az érintettek teljesítettek.

A 4. táblázatban az alábbi klaszterek rajzolódtak ki:

- alacsony profil: C, G, J, K;
- közepes profil: A, E, I, L;
- magas profil: B, D, F, H.

Az értelmezés mindenütt a TÉR fentebb leírt „élményének” feldolgozási rendszerében a kutatásunk három dimenziójára – kongruencia, kommunikáció, affektivitás – épül, és az egyéni kontextust is figyelembe veszi (2A ábra).

I. csoport: Reziduális–deviáló élményprofil

A C, G, J és K betűjelű riportalanyok ebbe a körbe tartoznak. Mind a négy esetben a három mutató az alsó tartományban helyezkedik el, különösen C (kongruencia 0,25, kommunikáció 0,20, affektivitás 0,18) és K (0,35, 0,45, 0,30) esetében látványos a hiányzó kongruencia és az alacsony affektív biztonság. J szintjei 0,40–0,50 körül mozognak, ami a csoport felső pereme, de még mindig a visszafogott élményszónában. G 0,30–0,40-es értékei szintén azt jelzik, hogy a visszajelzés élménye nem érte utol a tényleges munkát. A csoport átlagai a teljes mintához viszonyítva mindhárom dimenzióban alacsonyak, ami a maradványfeszültségekre és az értékelési folyamat irányítvesztésére utal. Sajátos jelenség K esete, aki vezetői státusz mellett is ebbe a csoportba került, és ez arra figyelmeztet, hogy az élményminőséget nem a pozíció, hanem a helyi gyakorlatok és a kommunikáció tényleges minősége határozza meg. A csoportban a kongruencia és a kommunikáció célzott, kritériumalapú erősítésével várható az affektív klíma javulása is, hiszen itt a három dimenzió együtt mozdul.

II. csoport: Mediált–adaptív élményprofil

Az A, E, I és L betűjelű riportalanyok középtartományú, stabil, de nem kiemelkedő értékeket mutatnak. A kongruencia 0,50–0,60, a kommunikáció 0,55–0,65, az affektivitás 0,45–0,55 körül alakul. A és I

esetében a kongruencia és az affektivitás kissé elmarad a kommunikációtól, ami arra utal, hogy a párbeszéd már megjelent, de az élmény nem vált teljesen koherenssé. E vezetőként 0,55, 0,60, 0,50 körüli értékekkel jelzi, hogy a folyamat több elemében működik, ugyanakkor a visszajelzések részletessége és a teljesítménykritériumok átláthatósága még fejleszthető. L 0,60, 0,65, 0,55-ös profilja a csoport felső tartományát képviseli, innen a magas profilba való elmozdulás reális és gyorsan elérhető. Ez a csoport összességében azt mutatja, hogy a TÉR tapasztalata közvetített és részben már konszolidált; kis beavatkozásokkal – előzetes, közös értelmezésű kritériumok, személyre szabott visszajelzés, reflexiók körök – könnyen adaptálható a rendszer a magasabb szintű működéshez.

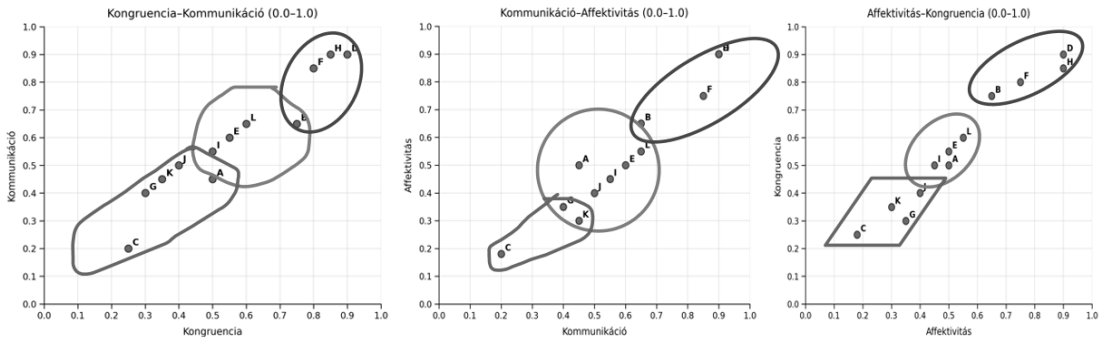
III. csoport: Koherens–reflektív élményprofil

A B, D, F és H betűjelű riportalanyok tartoznak ide. Mindenkinél magas a kongruencia és a kommunikáció (jellemzően 0,80–0,90), és ugyanezzel arányosan magas az affektív hatás is. D és H közel a 0,90, 0,90, 0,90 csúcserőértékekhez helyezkedik el, ami a leginkább letisztult, fejlesztő és biztonságot adó TÉR-élményt mutatja. F 0,80–0,85–0,75-tel a csoport átlagát jól reprezentálja. B 0,75, 0,65, 0,65 értékeivel az alsó peremen áll, de a kvalitatív logika és a 3D elhelyezkedés alapján a pozitív pólus felé tartó mintázatot mutat, ezért a koherens–reflektív profilba sorolása indokolt.

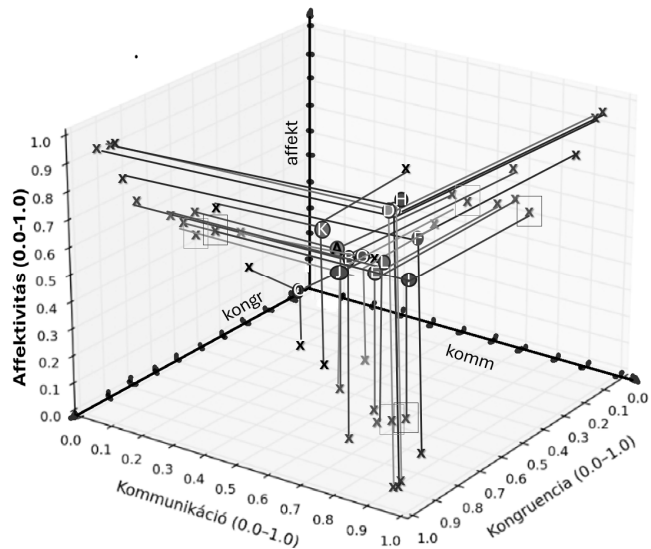
várható az affektív
klíma javulása is

2A ÉS 2B ÁBRA

A TÉR-élményprofilok 2D és 3D (Reziduális–deviáló, Mediált–adaptív és Koherens–reflektív) térképe



sorszám	nevek	kongruencia	kommunikáció	affektívitas
1.	A	0,50	0,45	0,50
2.	B	0,75	0,65	0,65
3.	C	0,25	0,20	0,18
4.	D	0,90	0,90	0,90
5.	E	0,55	0,60	0,50
6.	F	0,80	0,85	0,75
7.	G	0,30	0,40	0,35
8.	H	0,85	0,90	0,90
9.	I	0,50	0,55	0,45
10.	J	0,40	0,50	0,40
11.	K	0,35	0,45	0,30
12.	L	0,60	0,65	0,55



FORRÁS: saját szerkesztés

A csoport közös jellemzője, hogy a vizs-
szajelzések részletesek, kölcsönösek és kon-
textusba ágyazottak, az értékelés a tényleges
pedagógiai munkát tükrözi, ennek eredmé-
nyeként az affektív élmény stabil és

megerősítő. Ez a zóna a TÉR optimális mű-
ködésének mintája, ahol a rendszer valóban
önmotivált, értelmiségi módon tervezni ké-
pes pedagógusokat támogat.

A táblázat és az abból készült 3D-ábra (2B ábra) a három élményprofil közti különbséget egyértelműen rögzíti. A reziduális–deviáló élményprofilban a három dimenzió egyszerre marad el, ezért a folyamat egészét kell átláthatóbbá és párbeszéd-orientáltabbá tenni. A mediált–adaptív élményprofilban már működnek a kulcselemek, így itt a finomhangolás – kritériumok előzetes tisztázása, példákkal alátámasztott visszajelzés, rendszeres reflexiók egyeztetés – képes gyors, mérhető elmozdulást hozni. A koherens–reflektív élményprofil pedig a fejlesztő TÉR-kultúra állapotát mutatja, amelyben a teljesítmény és az értékelés találkozik, a kommunikáció reflektív, és ennek természetes következménye a pozitív affektív élmény. A betűjelekkel azonosított személyek elhelyezkedése a táblázatban és a 3D ábrákon következetesen ezt a képet erősíti, és világossá teszi, hogy a TÉR minősége ott javul a leggyorsabban, ahol a kommunikáció és a kongruencia egyszerre kap tudatos, közös értelmezési keretet.

4. 4. A hasonló nemzetközi szabályozás vizsgálata és a kutatásunk alapján levonható tanulságok

A tanári teljesítményértékelés nemzetközi gyakorlatának összehasonlító vizsgálata rávilágít arra, hogy az értékelési rendszerek

céljai, módszerei és hatásmechanizmusai országokként jelentős eltéréseket mutatnak. Az OECD átfogó jelentése (Isoré, 2009) szerint az értékelési rendszerek két fő típusa

különíthető el: a summatív (minősítő) és a formatív (fejlesztő) megközelítés. Míg az előbbi elsősorban a tanári teljesítmény osztályozására és a karrierlépésekhez kapcsolódó döntésekre szolgál, addig az utóbbi a szakmai fejlődést és a tanulási folyamatokat támogatja.

Az OECD országprofiljai alapján például Finnországban a fejlesztő értékelés dominál, míg az Egyesült Államokban és Chilében a tanulói eredményekhez kötött „value-added” modellek kerültek előtérbe (5. táblázat).

A fenntarthatósági szempontokat is figyelembe vevő nemzetközi kutatás (Ehtsham és mtsai., 2023) kiemeli, hogy a tanári értékelési rendszerek akkor válnak valóban hatékonyvá, ha azok összhangban állnak az ENSZ fenntartható fejlődési céljaival (SDG 4 – minőségi oktatás). A tanulmány szerint az értékelés nemcsak az oktatási eredményekre, hanem a társadalmi hatásokra is kiterjed, és az oktatási rendszerek igazságosságát, inkluzivitását és hatékonyságát is befolyásolja. A kutatás különösen hangsúlyozza az adatvezérelt döntéshozatal és a tanári kompetenciák multidimenzió-
lis mérésének fontosságát.

az értékelés nemcsak az oktatási eredményekre, hanem a társadalmi hatásokra is kiterjed, és az oktatási rendszerek igazságosságát, inkluzivitását és hatékonyságát is befolyásolja

5. TÁBLÁZAT

Nemzetközi tanári teljesítményértékelési rendszerek országokénti összehasonlításban

Ország	Értékelés célja	Alkalmazott módszerek	Rendszer típusa	Következmények / sajátosságok
Finnország	Szakmai fejlődés, önreflexió	Fejlesztő visszajelzés, kollegiális konzultáció	Formatív, decentralizált	Nincs központi minősítés, erős tanári autonómia
USA	Teljesítményalapú ösztönzés	Standardizált tesztek, „value-added” modellek	Szummatív, központosított	Fizetéshez kötött értékelés, vitatott legitimitás
Chile	Minőségbiztosítás, karrierépítés	Portfólió, megfigyelés, tanulói eredmények	Vegyes (szummatív + formatív)	Kötelező nemzeti rendszer, 4 szintű minősítés
Dél-Korea	Szakmai fejlődés, társadalmi bizalom visszaállítása	Teljesítményértékelés, önértékelés, peer-review	Kettős rendszer: fejlesztő és ösztönző	Erős állami kontroll, tanári ellenállás is megjelent
Hollandia	Intézményi szintű minőségfejlesztés	Iskolaszintű értékelés, vezetői visszajelzés	Decentralizált, formatív	A tanári értékelés az iskolafenntartók hatáskörébe tartozik

FORRÁS: az OECD-jelentések alapján saját szerkesztés

Az OECD tematikus oldalán (OECD, 2025) további országprofilok és esettanulmányok találhatóak, amelyek bemutatják, hogyan épülnek be az értékelési rendszerek az oktatáspolitikai stratégiákba. A holland, ausztrál és dél-koreai példák azt mutatják, hogy az értékelés hatékonysága a szabályozási kereteken túl az intézményi kultúrán, a vezetői gyakorlatokon és a pedagógusok bevonásának mértékén is múlik. A nemzetközi összehasonlítás tehát nemcsak benchmarking célokat szolgál, hanem lehetőséget teremt a hazai rendszer fejlesztési irányainak kijelölésére is.

A hazai kutatásunk szerint a TÉR rendszer hatékonysága elsősorban a vezetői kommunikáció minőségétől, a visszajelzések fejlesztő jellegétől és a szervezeti kultúra

támogató voltától függ. A pedagógusok motivációját az autonómia, az értelmes célok és a hiteles visszacsatolás növeli.

A nemzetközi példák – különösen Finnországé, Hollandiáé és Dél-Koreáé – azt mutatják, hogy a formatív, decentralizált értékelési rendszerek erősítik a tanári autonómiát és szakmai fejlődést. Ezzel szemben a szummatív, központosított modellek – mint az USA vagy Chile rendszerei – gyakran adminisztratív terhet és bizalomvesztést okoznak. A két irány összevetése alapján a hazai TÉR akkor válhat fejlesztő eszközzé, ha a visszajelzések nemcsak mérnek, hanem irányt mutatnak, és a rendszer képes alkalmazkodni az intézményi kultúrához, valamint a pedagógusok szakmai identitásához. Az értékelés hatékonysága tehát nem a

szabályozás szigorúságán, hanem a visszajelzési mechanizmusok minőségén és méltányosságán múlik. A kvantitatív és kvalitatív eredmények együttes értelmezése azt mutatja, hogy a TÉR élményminősége nem elsősorban a formális szabályozástól, hanem a vezetői kommunikáció minőségétől, az értékelési kongruenciától és az ezekhez kapcsolódó affektív biztonságtól függ.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

5. 1. A TÉR humánközpontú alkalmazásának feltételei

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a TÉR akkor képes emberközpontú módon működni, ha az értékelési folyamat nem elsősorban kontrollmechanizmusként, hanem támogatott szakmai párbeszédként jelenik meg az intézmények mindennapi gyakorlatában. A TÉR emberközpontú alkalmazása feltételezi a bizalomra épülő szervezeti kultúrát, a nyílt kommunikációt és a fejlesztő szándékú visszajelzéseket. Alapvető elv, hogy az értékelés ne büntető, hanem támogató jellegű legyen, elősegítve a pedagógusok szakmai fejlődését és motivációját. Fontos a vezetők megfelelő felkészítése, empátikus hozzáállása, valamint az értékelési folyamat átláthatósága és következetessége. Az emberközpontú megközelítés hosszú távon a szakmai elégedettség, a bizalom és az együttműködés erősödéséhez vezethet. A kutatás eredményei alapján a pedagógusok teljesítményértékelésének elfogadottsága és fejlesztő hatása szoros

összefüggést mutat az intézményi kultúrával, a vezetői attitűddel és a motivációs környezet minőségével. A válaszadók többsége úgy ítélte meg, hogy a TÉR rendszer akkor válik valódi fejlesztő eszközzé, ha az értékelés nem kontrollként, hanem támogatásként jelenik meg. Ennek kulcsa a vezetői felelősségvállalás és az értékalapú szemlélet.

A pedagógusok belső motivációját – amelyet a kérdőív releváns tételeire adott válaszok alapján a résztvevők mintegy 78%-a elsődlegesnek értékelt – elsősorban az önmegvalósítás, a tanulók fejlődéséhez való hozzájárulás és a szakmai elismerés határozza meg. Ez összhangban áll Maslow és Herzberg elméleteivel, amelyek szerint a magasabb rendű szükségletek kielégítése fenntartható elköteleződést eredményez. A TÉR rendszer akkor támogatja ezt a belső motivációt, ha az értékelés személyre szabott, fejlesztő szemléletű, és nem pusztán normatív elvárásokhoz igazodik.

A vezetői kommunikáció stílusa döntő jelentőségű: a válaszadók 84%-a szerint a támogató, hiteles és stratégiai irányt mutató vezetői attitűd növeli az értékelés elfogadottságát. A biza-

lom, a transzparencia és a szakmai párbeszéd lehetősége alapfeltétele annak, hogy a pedagógusok ne elszenvetői, hanem alakítóik legyenek az értékelési folyamatnak.

5. 2. A visszajelzések stratégiai hasznosítása és javaslatok

A TÉR rendszerben alkalmazott **vezetői és értékelői visszajelzések** minősége és funkciója a rendszer egyik legkritikusabb eleme. A kutatás során a válaszadók 71%-a

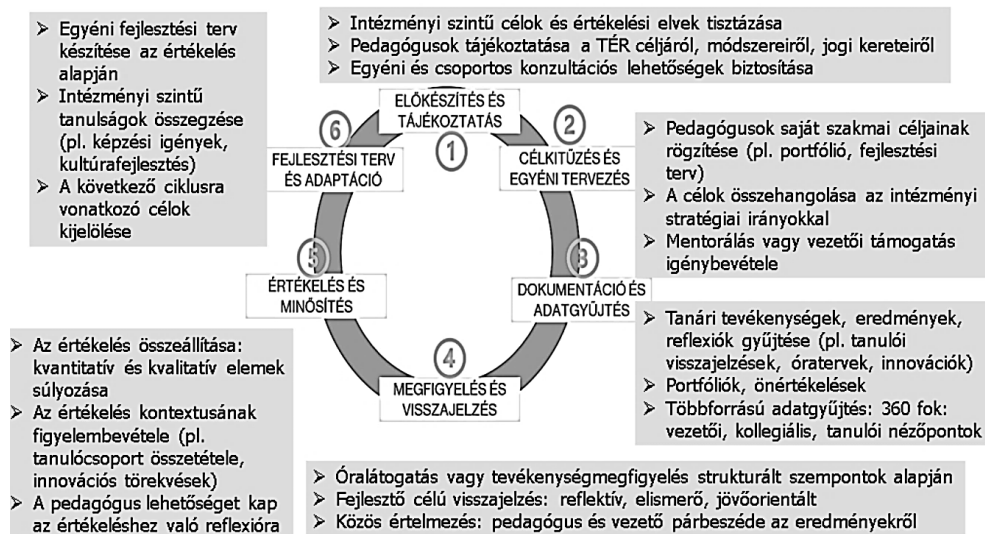
a vezetők megfelelő felkészítése, empátikus hozzáállása

jelezte, hogy a visszajelzések jelenlegi formája gyakran formális, általános és nem elég konkrét ahhoz, hogy valódi fejlődési irányokat jelöljön ki. Ezt a kvantitatív eredményt megerősítették az interjúk kvalitatív tapasztalatai is, amelyekben a pedagógusok gyakran az általánosságot, a példák hiányát és a fejlődési irányok tisztázatlanságát emelték ki. Ugyanakkor azokban az intézményekben, ahol a vezetők képesek voltak személyre szabott, jövőorientált és fejlesztő visszajelzéseket adni, a pedagógusok nagyobb elköteleződést és szakmai biztonságérzetet tapasztaltak. Ezen reflexiók stratégiai

hasznosítása kulcsfontosságú a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének hatékony működésében. A visszajelzések nemcsak az egyéni fejlődést szolgálják, hanem irányt mutatnak az intézményi döntések és fejlesztések számára is. Javasolt a fejlesztő szemléletű értékelési kultúra erősítése, a vezetők kommunikációs kompetenciáinak fejlesztése, valamint a két irányú visszajelzési folyamatok bevezetése. A rendszeres és konstruktív visszacsatolás hozzájárul a motiváció, az elégedettség és az intézményi hatékonyság növeléséhez.

3. ÁBRA

A TÉR értékelési folyamatának javasolt lépései



FORRÁS: saját szerkesztés

A TÉR fejlesztő és méltányos alkalmazása érdekében az értékelési folyamatnak strukturált, transzparens és pedagógiailag megalapozott lépésekből kell állnia (vö. 3.

ábra), amelyek összehangolják a szakmai, szervezeti és jogszabályi elvárásokat. A visszajelzések stratégiai hasznosítása azt jelenti, hogy az értékelés nemcsak a múlt

teljesítményének rögzítése, hanem a jövőbeli fejlődés irányának kijelölése is. A válaszadók szerint a visszajelzések akkor válnak fejlesztő erejűvé, ha

- konkrét példákra épülnek,
- összhangban állnak az intézményi célokkal,
- lehetőséget teremtenek a szakmai párbeszédre, és
- reflektálnak a pedagógus egyéni fejlődési útjára.

A TÉR rendszer így nemcsak egyéni, hanem kollektív tanulási folyamatokat is elindíthat, amelyek hozzájárulnak az intézmény stratégiai megújulásához.

A visszajelzések minősége tehát nem technikai, hanem kulturális kérdés: a fejlesztő értékelés intézményi szinten csak akkor valósulhat meg, ha a vezetés képes a visszajelzést stratégiai eszközként kezelni. A visszajelzéseknek a hiányosságok feltárásán túl az erősségek tudatosítására és a jövőbeli fejlődési utak kijelölésére is irányulniuk kell. A pedagógusok számára biztosítani kell az önreflexió lehetőségét, például önértékelési naplók vagy portfóliók formájában, amelyek elősegítik a belső motiváció fenntartását és a szakmai autonómia megerősítését.

Szervezeti és szakpolitikai szinten a visszajelzések stratégiai hasznosítását támogathatja egy olyan intézményi kultúra kialakítása, amelyben a teljesítményértékelés nem kontrollmechanizmusként, hanem tanulási lehetőségként jelenik meg. Ennek érdekében javasolt a vezetők célzott felkészítése a fejlesztő értékelés kommunikációjára,

valamint a visszajelzési folyamatok átláthatóbbá tétele. A szakpolitikai szintű fejlesztések között kiemelt jelentőségű lehet egy országos szintű jó gyakorlatokat bemutató tudásmegosztó platform létrehozása, amely elősegíti az intézmények közötti tanulást és a visszajelzési kultúra fejlődését. Emellett érdemes lenne a TÉR rendszer indikátorait rendszeresen felülvizsgálni, hogy azok valóban tükrözzék a pedagógiai munka komplexitását, és ne csupán mennyiségi, hanem minőségi szempontokat is figyelembe vegyenek. A visszajelzések stratégiai hasznosítását szervezeti szinten a vezetői elkötelezettség, az átlátható értékelési folyamatok és a fejlesztő kommunikáció támogatja. A rendszer

reális visszajelzési alkalmak és továbbképzések elősegítik a szakmai fejlődést és az önreflexiót. Szakpolitikai szinten az egységes értékelési standardok, a kutatásalapú döntéshozatal

és a digitális adatgyűjtés fejlesztése járulhat hozzá a hatékony visszacsatoláshoz.

Mindezek összhangja lehetővé teszi, hogy az egyéni tapasztalatokból szervezeti tanulás, a szervezeti eredményekből pedig szakpolitikai fejlesztés szülessen.

5. 3. További kutatási irányok

A kutatás során felszínre került, hogy a pedagógusok jelentős része hiányolta a módszertani támogatást a TÉR gyakorlati alkalmazásához. Ez arra utal, hogy a rendszer hosszú távú sikeressége érdekében nem elegendő a jogszabályi háttér biztosítása: szükség van olyan szakmai műhelyekre, képzésekre és támogató anyagokra, amelyek segítik az értékelés értelmezését és integrálását a

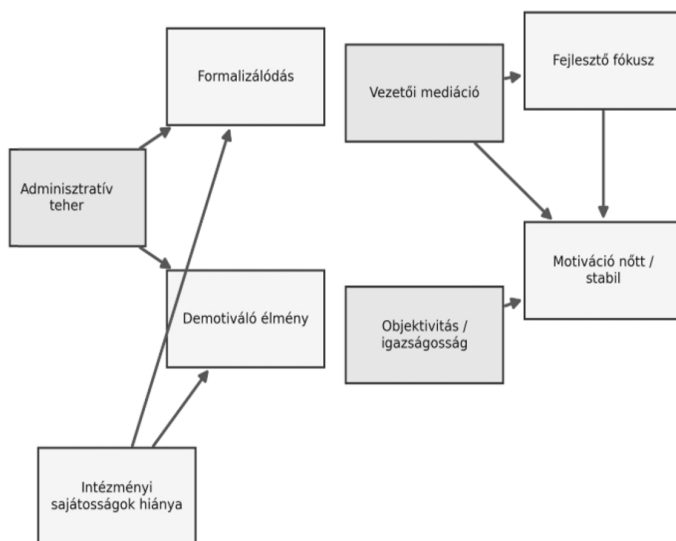
hiányolta a módszertani támogatást a TÉR gyakorlati alkalmazásához

mindennapi pedagógiai gyakorlatba (4. ábra). A pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének vizsgálata számos további új kutatási lehetőséget vet fel mind az oktatás-irányítás, mind a pedagógiai gyakorlat szintjén. A jövőbeli kutatások irányulhatnak a TÉR hosszú távú hatásainak elemzésére, különös tekintettel a pedagógusok szakmai fejlődésére, motivációjára és munkahelyi elégedettségére. Fontos kutatási irány lehet továbbá a vezetői visszajelzési technikák hatékonyságának vizsgálata, illetve annak

feltárása, hogy a különböző iskolatípusokban miként érvényesül a teljesítményértékelési gyakorlata. Emellett érdemes lenne feltárni a tanulói teljesítményre és iskolai légkörre gyakorolt közvetett hatásokat, valamint a rendszer digitális támogatásának és adatvezérelt fejlesztésének lehetőségeit is. E kutatási irányok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a TÉR ne csupán értékelési eszköz, hanem valódi stratégiai iránytű legyen a 21. századi köznevelésben.

4. ÁBRA

A teljesítményértékelési rendszer kvalitatív indikátorainak összefüggésrendszere



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok tapasztalatai szerint a visszajelzések akkor válnak fejlesztő erejűvé, ha konkrét pedagógiai példákhoz kötődnek, összhangban állnak az intézményi célokkal, és valódi szakmai párbeszédet indítanak el. A 4. ábra a TÉR működésének két,

egymással ellentétes hatásmechanizmusát szemlélteti. A bal oldalon ábrázolt folyamatok azt mutatják be, hogy a túlzott adminisztratív teher és az intézményi sajátosságok figyelmen kívül hagyása a teljesítményértékelés formalizálódásához vezethet, ami

demotiváló élményt eredményez a pedagógusok számára. Ebben az esetben az értékelés elszakad a tényleges pedagógiai munkától, és elsősorban kötelező eljárásként jelenik meg. A jobb oldali folyamat ezzel szemben azt mutatja, hogy a vezetői mediáció – vagyis a tudatos, értelmező és közvetítő vezetői szerep – képes az értékelési folyamatot fejlesztési fókuszba helyezni. Amennyiben az értékelés objektivitása és igazságossága a vezetői kommunikáción keresztül érzékelhetővé válik, az hozzájárulhat a pedagógusok motivációjának stabilizálásához vagy növekedéséhez. Az ábra így arra hívja fel a figyelmet, hogy a TÉR hatása nem önmagából a rendszerből következik, hanem abból, hogy miként közvetíti és értelmezi azt az intézményvezetés az adott szervezeti kontextusban.

5. 4. A TÉR jogszabályi és szakpolitikai kerete: kutatási tanulságok és következtetések

A pedagógusok teljesítményértékelési rendszerét (TÉR) a 2023. évi LII. törvény, a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet és a 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet szabályozza. A jogszabály célja az értékelés egységességének, jogszerűségének biztosítása, valamint a pedagógusok szakmai fejlődésének és az intézmények minőségmenedzsmentjének támogatása.

Empirikus kutatásunk (N = 158) alapján a pedagógusok 42%-a túlzottan formalizáltak és aránytalanul adminisztratívnek ítélte meg az értékelési eljárást. 36%-uk jelezte, hogy az értelmezési nehézségek miatt további képzésekre és jó gyakorlatokat

bemutató anyagokra lenne szükség. Ugyanakkor azokban az intézményekben, ahol a vezetés értékalapúan és fejlesztő módon alkalmazta a TÉR-t, a pedagógusok nagyobb bizalommal és nyitottsággal fogadták a rendszert.

Nemzetközi kutatások (OECD, Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) szerint a tanulói eredményekhez kötött value-added modellek nem alkalmasak a tanári hatás pontos mérésére. A pedagógusértékelés akkor válik méltányossá és szakmailag hitelessé, ha több forrásból származó bizonyítékokra épül – például dokumentációra, megfigyelésre, visszajelzésekre.

A hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján a TÉR rendszer fejlesztése akkor lehet eredményes, ha az értékelés nemcsak mér, hanem irányt mutat, és figyelembe veszi a pedagógiai munka komplexitását, a tanári autonómiát és az intézményi kultúra sajátosságait.

A tanári teljesítményértékelés nemzetközi gyakorlatának és elméleti kritikáinak áttekintése (4. 2. alfejezet) világossá teszi, hogy a tanulói eredményekhez kötött értékelési modellek – bár politikailag vonzóak és statisztikailag objektívnek tűnnek – számos módszertani és

etikai korlátba ütköznek. Az OECD által hivatkozott kutatások (Braun, 2005; Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanulói teszteredmények nem alkalmasak a tanári hatás pontos mérésére, mivel nem kontrollálják a tanulási környezet összetett tényezőit, nem tükrözik a tanítás hosszú távú hatásait, és nem veszik figyelembe a pszichológiai, társadalmi és életviteli

nem tükrözik a tanítás
hosszú távú hatásait

kompetenciák fejlődését. A value-added modellek statisztikai finomítása ellenére sem képesek megbízhatóan elkülöníteni a tanári hozzájárulást a tanulói teljesítményhez, különösen kis létszámú osztályokban vagy hiányos adatbázis esetén. Fontos tapasztalati tanulsága az is a nemzetközi szakirodalomnak (4. 2. alfejezet), hogy a TÉR rendszerben a formatív (fejlesztő) és szummatív (minősítő) funkciók együttes működtetése olyan kettősséget hoz létre, amelyben a pedagógusok egyszerre várnak támogatást az értékeléstől, miközben annak következményjellegétől tartanak, így a fejlődést segítő ösztönző önreflexió gyakran háttérbe szorul a megfelelési kényszer és a kontrollélmény miatt (Taut és Sun, 2014; Avalos Bevan, 2018).

A tanári tevékenység minőségének értékelése nem épülhet kizárólag tanulói eredményekre – Fenstermacher és Richardson (2005) elméleti megkülönböztetése („successful teaching” vs. „good teaching”) alapján a tanítás szakmai színvonala csak akkor mérhető hitelesen, ha figyelembe vesszük a pedagógiai gyakorlatot, az oktatási lehetőségek minőségét és a tanítási standardokhoz való viszonyt. Kutatásunk eredményei (3. táblázat) és a nemzetközi szakirodalom (pl. Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) egyaránt azt mutatják, hogy a többforrású, fejlesztő szemléletű értékelés – dokumentáció, megfigyelés, visszajelzések – biztosítja a méltányosságot és a szakmai elfogadottságot. A TÉR rendszer akkor válik stratégiai eszközzé, ha nemcsak mér, hanem fejleszt is, és képes alkalmazkodni az intézményi kultúrához és a pedagógusok szakmai valóságához.

5. 5. Az eredmények értelmezése pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai összefüggések mentén

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógusok jelentős része ambivalens módon viszonyul a TÉR rendszerhez: miközben elismerik a visszajelzés és fejlődés lehetőségét, sokan bizalmatlanok a rendszer céljaival és következményeivel kapcsolatban (PDSZ, 2025).

Pedagógiai szempontból ez arra utal, hogy az értékelés akkor válik valóban fejlesztővé, ha az nem csupán adminisztratív kötelezettségként jelenik meg, hanem a tanári önreflexiót, szakmai párbeszédet és tanulási folyamatokat is támogatja. A válaszadók közül többen hangsúlyozták, hogy a motiváció fenntartásához elengedhetetlen a támogató vezetői attitűd és a bizalmi légkör, amely megerősíti a tanári autonómiát és szakmai identitást. Mint már ezt hangsúlyoztuk, a teljesítményértékelés azt mutatja, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése és motivációja nagymértékben függ a visszajelzések minőségétől, valamint az értékelés fejlesztő jellegétől. Az adatok arra utalnak, hogy a támogató, partneri viszonyon alapuló értékelés kedvezően hat a tanári önreflexióra és a tanulási folyamat hatékonyságára.

Szervezeti szinten az eredmények azt mutatják, hogy az intézményvezetők szerepe kulcsfontosságú az értékelési rendszer elfogadtatásában és működtetésében. A válaszok alapján a vezetői kommunikáció minősége, a visszajelzések személyessége és a célkitűzések átláthatósága jelentősen befolyásolja a pedagógusok elköteleződését. Azokban az intézményekben, ahol a vezetés partneri viszonyt alakított ki a tantestülettel, az értékelés kevésbé vált ki ellenállást, és inkább a

közös fejlődés eszközeként jelent meg. Ezzel szemben a hierarchikus, formális megközelítés gyakran bizalmatlanságot és demotivációt eredményezett. Ez megerősíti a nemzetközi szakirodalomban is megjelenő állítást, miszerint a tanári teljesítményértékelés hatékonysága nagymértékben függ az intézményi kultúrától és a vezetői stílustól. A TÉR bevezetése a belső kommunikáció, az együttműködés és a bizalom erősítésének irányába mutat, ugyanakkor kihívásként jelentkezik az egységes értékelési kultúra kialakítása és a vezetői kompetenciák fejlesztése. A rendszer sikeres működése azon múlik, hogy az intézmények mennyiben képesek beépíteni az értékelés tapasztalatait a mindennapi működésbe.

Szakpolitikai összefüggésben a kutatás rávilágít arra, hogy a TÉR rendszer bevezetése, bár jogszabályi szinten koherens, a gyakorlati implementáció során számos értelmezési és alkalmazási nehézség merül fel. A válaszadók egy része nem rendelkezett

legendő információval a rendszer céljairól, működéséről vagy következményeiről, ami alássa az értékelés legitimitását. A szakpolitikai célkitűzések – mint a minőségbiztosítás, a szakmai fejlődés ösztönzése és a pályakép erősítése – csak akkor valósulhatnak meg, ha az értékelési rendszer nemcsak szabályozási, hanem kommunikációs és kulturális szinten is beágyazódik az oktatási intézmények működésébe. A kutatás eredményei tehát nemcsak visszajelzést adnak a rendszer működéséről, hanem javaslatokat is megfogalmaznak a szakpolitikai finomhangolás irányába.

Az eredmények rámutatnak arra, hogy a teljesítményértékelési rendszer hosszú távon csak akkor tolhatja be fejlesztő szerepét, ha illeszkedik az oktatáspolitikai olyan átfogó céljaihoz, mint a minőségi oktatás, az élet-hosszig tartó tanulás és a pedagóguspálya presztízsének növelése. A visszajelzések stratégiai hasznosítása így hozzájárulhat a rendszer folyamatos fejlesztéséhez és a köznevelés hatékonyságának növeléséhez.

6. TÁBLÁZAT

Az eredmények értelmezése háromdimenziós összefüggésrendszerben

Értelmezési szint	Fő megállapítások a kutatás alapján	Fejlesztési irányok / javaslatok
Pedagógiai	A pedagógusok visszajelzései szerint a TÉR rendszer csak részben fejlesztő jellegű. A motivációt befolyásolja a visszajelzés minősége és a tanári autonómia megélése.	Fejlesztő visszajelzési formák (mentorálás, portfólió, önértékelés); reflektív pedagógiai kultúra erősítése.
Szervezeti	A vezetői kommunikáció és az intézményi kultúra meghatározza az értékelés elfogadottságát. Partneri viszony esetén nő az elköteleződés.	Vezetői felkészítés a fejlesztő értékelésre; átlátható célkitűzések; intézményi tanuló közösségek támogatása.
Szakpolitikai	A jogszabályi keret koherens, de a gyakorlati alkalmazás során információhiány és bizalmatlanság tapasztalható.	Tudásmegosztó platform létrehozása; indikátorok rendszeres felülvizsgálata; célzott kommunikációs kampányok.

FORRÁS: saját szerkesztés

A fenti 6. táblázat három különböző, egymással összefüggő elemzési síkot jelenít meg, amelyek együtt adják a TÉR rendszer értelmezési spektrumát; ez a kutatás eredményeinek rendszerezett összefoglalása. A pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai szintek mentén történő értelmezés lehetővé teszi, hogy a TÉR rendszer működését ne elszigetelt jelenségként, hanem egy komplex, többszintű oktatási ökoszisztéma részeként vizsgáljuk. A pedagógusok visszajelzései nemcsak attitűdöket tükröznek, hanem mélyebb strukturális és kulturális mintázatokat is feltárnak, amelyek visszavezethetők a motivációs elméletek (pl. *Deci és Ryan, Herzberg*) és a vezetéselméleti keretek (pl. az *empowering leadership*) alapvetéseihöz (*Deci és Ryan, 2000, Herzberg, 1968*).

A nemzetközi kitekintés megerősíti, hogy a tanári teljesítményértékelés hatékonysága nem a rendszer formális paraméterein, hanem annak értelmezésén, alkalmazásán és beágyazottságán múlik. Nemzetközi és tudományos források egyaránt rámutatnak, hogy a fejlesztő értékelés csak olyan környezetben működik, ahol a szakmai autonómia, a bizalom és a tanulás kultúrája jelen van (*OECD, 2013; Hargreaves, 2012; Carless, 2015*). Az 5. táblázat tehát nemcsak az eredmények összegzése, hanem egyben stratégiai térkép is: kijelöli azokat a pontokat, ahol a rendszer fejleszthető, továbbá ahol a pedagógusok hangja nemcsak adat, hanem iránytű is lehet egy igazságosabb, hatékonyabb és emberibb oktatási rendszer felé – jelen kutatás is ezt kívánja erősíteni, hozzájárulva egy reflektív, jövőorientált szakmai párbeszédhez. Eredményeink is azt üzenik, hogy a tanári

teljesítményértékelés jóval több, mint törvényadta lehetőség és adminisztratív eszköz, igazán akkor képez értéket, ha stratégiai szemlélettel, felelős vezetői gyakorlattal és értékalapú szervezetfejlesztéssel párosul, ez esetben valóban képes irányt mutatni a köznevelés TÉR-képén.

Az eredmények értelmezése pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai szinten egyaránt fontos. **Pedagógiai szempontból** a fejlesztő visszajelzések növelik a pedagógusok motivációját és önreflexióját. **Szervezeti szinten**

jóval több, mint
adminisztratív kötelezettség

a TÉR elősegíti a belső kommunikációt és a bizalom erősítését, ugyanakkor kihívást jelent az egyéges értékelési kultúra

megteremtése. **Szakpolitikai szinten** a rendszer hatékonysága az oktatáspolitikai célokhoz való illeszkedésen és a visszajelzések stratégiai hasznosításán múlik.

5. 6. Kutatás és tanulságok összegzése: Ajánlás a hatékonyabb TÉR működtetésére és értékelésére

Különös, mikor egy értékelő rendszer alkalmazásának értékelésére hívjuk fel a figyelmet, de összességében azt láthattuk, hogy – tanulva az eddigi tapasztalatokból – érdemes folyamatos tanulási körökkel, fejlesztéssel ezt figyelembe venni. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a teljesítményértékelési rendszer működése jóval több, mint adminisztratív kötelezettség. A pedagógusok elbeszélései és a háromdimenziós TÉR-élménytér elemzése alapján egyértelművé vált, hogy az értékelési folyamat a szakmai identitás, az érzelmi biztonság és az intézményi kultúra egyik legérzékenyebb lenyomata. A vizsgálat három jól elkülöníthető

élményprofil rajzolt ki, amelyek a kongruencia, a kommunikáció és az affektív hatás metszéspontjában helyezkednek el. Ezek segítségével olyan értékelési rendszert lehet formálni, amely valóban támogatja az önmotivált, autonóm gondolkodású és elkötelezett pedagógusok munkáját.

A legalacsonyabb szinten elhelyezkedő **reziduális–deviáló élményprofil** azt jelzi, hogy az értékelés élménye eltolódik a tényleges pedagógiai teljesítménytől. A résztvevők ebben a kategóriában gyakran élik meg, hogy a visszajelzés nem tükrözi a munkájuk tartalmát, a kommunikáció töredezett vagy formális, és az affektív élmény feszültséggel terhelt. Ez a minta nem a pedagógusok képességeire, hanem az értékelési folyamat hibáira mutat rá: arra, hogy a TÉR csak akkor tölti be fejlesztő szerepét, ha átlátható kritériumokkal, rendszeres visszacsatolással és egyértelmű elvárásrendszerrel működik. Ennek hiányában a rendszer reziduális terhei halmozódnak, és az élmény deviáló irányba mozdul el, amely hosszú távon kihat a szakmai önbi-zalomra is.

A középső tartományban elhelyezkedő **mediált–adaptív élményprofil** átmeneti állapotot jelenít meg. Ebben a csoportban a pedagógusok már érzékelték, hogy az értékelés bizonyos elemei működnek, megjelent a párbeszéd igénye, a visszajelzések részben relevánsak és értelmezhetőek. Ugyanakkor az élmény még nem koherens, mert a folyamat nem minden elemében következetes. A „mediált” jelző arra utal, hogy az értékelési élmény közvetített, helyenként szűrt formában érvényesül, az „adaptív” pedig azt, hogy ezekben az esetekben a TÉR

potenciálja könnyen felszabadítható. Né-hány célzott fejlesztési lépéssel, a kommunikációs gyakorlatok tudatosításával és az elvárásrendszerrel szóló előzetes egyeztetéssel ez a csoport gyorsan elmozdulhat a magas profil felé.

A legmagasabb szintet képviselő **kohe-rens–reflektív élményprofil** már egy olyan értékelési kultúrát tükröz, amelyben a pedagógusok és az intézményvezetők közötti kommunikáció egyértelmű, átlátható és partneri. Ebben a profilban az értékelés és a mindennapi szakmai munka összhangban áll, a visszajelzések reflektívek, kontextusba helyezettek és fejlesztő erejűek, az affektív élmény pedig stabilizáló. A koherencia azt

jelzi, hogy a rendszer belső logikája átlátható, a reflektivitás pedig azt, hogy a résztvevők aktív szereplői saját szakmai út-juk alakításának. Ennek

hatására a pedagógusok képesek értelmiségi-ként tervezni munkájukat, konzisztens ön-értékelést végezni, és belső motivációjukat fenntartani vagy erősíteni.

A három élményprofil együttes értelme-zése fontos tanulságot hordoz: a TÉR akkor válik hatékony, jól működő rendszerré, ha nem elszigetelten jelenik meg, hanem olyan folyamatos szakmai térként, amelyben az ér-tékelés és az önértékelés egymást támogat-ják. A 3D vizualizáció és az Y-alakú kivetíté-sek megmutatták, hogy a három dimenzió együtt mozog, és bármelyik gyengülése az egész élménystruktúrát eltolja. Ez a felismerés segíti azokat az iskolai vezetőket, akik szeretnék, hogy intézményükben a TÉR va-lóban a szakmai fejlődés és ne a megfelelői kényszer tere legyen.

a három dimenzió együtt mozog

7. TÁBLÁZAT

A három TÉR-élményprofil értelmezése és fejlesztési ajánlásai

Élményprofil típusa	Tipikus ismérvek a három dimenzióban (kongruencia – kommunikáció – affektivitás)	A pedagógus élményének értelmezése	Fejlődési potenciál és kockázatok	Ajánlások a TÉR fejlesztésére és működtetésére
Reziduális-deviáló élményprofil (<i>alacsony profil</i>)	A megélt munkateljesítmény és az értékelés ritkán találkozik, a kommunikáció szakaszos, hiányos vagy formális, az affektív megélés bizonytalan és feszültséggel terhelt.	Az értékelés élménye eltávolodik a pedagógiai valóságtól, maradványfeszültségek halmozódnak, a rendszer kontrolláló jellegüként jelenik meg.	Kockázatot jelent a szakmai önbizalom csökkenése, az értékelési rendszerbe vetett bizalom gyengülése és a belső motiváció visszaesése.	A kritériumok átláthatóvá tétele, a rendszeres és kétirányú kommunikáció erősítése, a példakal alátámasztott visszajelzés bevezetése, az értékelési helyzetek érzelmi biztonságának megteremtése.
Mediált-adaptív élményprofil (<i>közepes profil</i>)	A három dimenzió részben találkozik, a kommunikáció már jelen van, de mélysége és következetessége hullámzó, az affektív megélés stabilizálódik, de nem teljes.	Az értékelési folyamat több ponton már támogat, de még nem egészen koherens, az élmény részben közvetített, helyenként tisztázásra szorul.	Jelentős fejlődési potenciál: kis iránymódosításokkal gyors elmozdulás lehetséges a magas profil felé; kockázat a stagnálás következetes fejlesztés nélkül.	A vezetői reflexió elmélyítése, a kritériumok előzetes közös értelmezése, rendszeres rövid visszacsatolási ciklusok, strukturált önreflexió és portfólió-alapú fejlesztési alkalmak.
Koherens-reflektív élményprofil (<i>magas profil</i>)	A kongruencia, a kommunikáció és az affektív hatás egymást erősíti, a visszajelzés részletes és partneri, a folyamat átlátható és előre jelezhető.	A pedagógus számára az értékelés szakmai tájékozási pont, amely megerősíti kompetenciáit, támogatja önreflexióját és autonóm döntéseit.	A rendszer stabil fejlesztő térként működik, a motiváció magas, az érzelmi biztonság fenntartott; kockázat a túlterhelés vagy a rendszer formalizálódása az idő előrehaladtával.	A bevált gyakorlatok intézményi szintű rögzítése, közös tudásmegosztás, horizontális konzultációk, a szervezeti kultúra hosszú távú fenntartása és a vezetői utánpótlás biztosítása.

FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunkból látható, hogy az értékelési rendszer akkor működik jól, ha nem csupán visszamér, hanem tanul,

alkalmazkodik, és képes saját hibáira reflektálni. A hatékony TÉR olyan „tanuló rendszer”, amelyben minden szereplő érti,

milyen célok mentén történik az értékelés, hogyan illeszkedik ez a saját szakmai identitásához, és milyen módon járul hozzá a közös iskolai kultúrához. Amikor ezek az elemek összehangolódnak, akkor a pedagógusok nem külső elvárásoknak próbálnak megfelelni, hanem belső motivációjukból fakadóan vállalnak felelősséget a fejlődésükért. Így válik a TÉR valódi szakmai támogató rendszeré, amely nemcsak értékkel, hanem erősít, orientál és bevonja a pedagógust a közös gondolkodásba.

Az egyik legfőbb tanulságunk tehát az, hogy a TÉR hatékonysága nem előre adott, hanem alakítható. Ha az iskolák

döntéshozói következetesen figyelnek arra, hogy az értékelési folyamat összhangban legyen a pedagógusok mindennapi munkájával, megfelelő kontextust kapjon és támogató érzelmi közegben történjen, akkor a rendszer nemcsak elfogadottá, hanem szerethetővé is válik. Ilyen környezetben a pedagógus képes önmotivált módon fejlődni és értelmiségiként tervezni a munkáját, a vezető pedig olyan partnerré válik, aki nem ellenőriz, hanem támogat. Ez a szemlélet biztosítja, hogy a TÉR valóban az iskolák minőségi működését szolgáló, hosszú távon is fenntartható szakmai eszközzé alakuljon.

IRODALOM

- Alpár V. (2019): Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? In: Róka J. és Kiss F. (szerk.): *Annales Tomus XII*. Budapesti Metropolitan Egyetem. 12–28.
- Alpár V. (2021a): Non scholae, sed vitae discimus: Oktatásetikai kérdések és dilemmák. In: Rixer Á. (szerk.): *A járvány hosszútávú hatása a magyar köznevelésre*. KRE ÁJK, Budapest. 365–394.
- Alpár V. (2022a): Kreatív stratégiaalkotás, avagy tervezzünk XXI. századi iskolarendszert! In: Gál F. (szerk.): *Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról*. MPT – ELTE Eötvös, Budapest. 99–106.
- Alpár V. (2022b): *Diszkriminatív eljárások vizsgálata: Az alapszintű oktatás szabályozásának hatékonysági, felelősségi és társadalmi kérdései* (PhD-disszertáció). Károli Gáspár Református Egyetem.
- Alpár V. és Weber, T. J. (2021): For-profit szervezetek teljesítményértékelési rendszerének stratégiai fejlesztése: Elemzés és esettanulmány. In: Miskolczi-Bodnár P. (szerk.): *Oktatók és hallgatók közös tanulmánykövetete*. KRE ÁJK, Budapest. 9–57.
- Atik, S. és Çelik, O. T. (2020): The relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: The role of trust and psychological empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*. **12**. 1. sz., 1–15.
- Barnett, K., McCormick, J. és Conners, R. (2001): Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*. Letöltés: <https://emerald.com> (2026. 04. 12.).
- Bass, B. M. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bejer, J. B. A. (2019): Leadership style and motivating language among educational leaders of a State University. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. **7**. 2. sz., 1–8.
- Blase, J. és Blase, J. (1996): Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*. **1**. 2. sz., 117–145.
- Bolin, F. S. (1989): Empowering leadership. *Teachers College Record*. **91**. 1. sz., 81–96.
- Braun, H. (2005): Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. *Educational Testing Service Policy Information Center*. Letöltés: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICVAM.pdf> (2026. 03. 20.).

- Cai, Y. és Lin, C. (2006): Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*. **1.** 1. sz., 29–39.
- Cheng, Y. C. (1997). *The transformational leadership for school effectiveness and development in the new century*. ERIC. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=ED407727> (2026. 03. 20.).
- Chetty, R., Friedman, J. N. és Rockoff, J. E. (2014): Measuring the impacts of teachers In: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*. **104.** 9. sz., 2593–2632. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Cohen, J., Yonas, A. M. és Wilson, K. E. (2025. 10. 09.): Approximating teaching: A systematic review of the research. *Review of Educational Research*. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654325136838>
- Danielson, C. (1996): *Enhancing professional practice: The Framework for Teaching*. ASCD. Letöltés: <https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Enhancing-Professional-Practice-3ed-sample-chapters.pdf> (2026. 04. 12.).
- Danielson, C. (2007): The many faces of leadership. *Educational Leadership*. **65.** 1. sz., 14–19.
- Ehtsham, M., Affandi, H. és Shahid, A. (2023): The role of artificial intelligence in enhancing teacher productivity and efficiency: A systematic review. *Sustainability, Contemporary Science Review*. **15.** 1. sz. (818). Letöltés: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/1/818> (2026. 04. 12.).
- Elliott, K. (2015): Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*. **40.** 9. sz., 102–116. Letöltés: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.490666162557912> (2026. 04. 12.).
- Feldman, K. A. (1987): Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*. **26.** 3. sz., 227–298.
- Fenstermacher, G. D. és Richardson, V. (2005): On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*. **107.** 1. sz., 186–213.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Bell, C. és Little, O. (2008): *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.
- Gómez, L. F. és Valdés, M. G. (2019): The evaluation of teacher performance in higher education. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*. **7.** 1. sz., 1–20.
- Hallinger, P., Heck, R. H. és Murphy, J. (2014): Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. **26.** 1. sz., 5–28.
- Hanushek, E. A. (1986): The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*. **24.** 3. sz., 1141–1177.
- Hebert, E. B. (2010): *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. ProQuest.
- Ingvanson, L., Kleinhenz, E. és Wilkinson, J. (2007): *Research on performance pay for teachers*. Australian Council for Educational Research.
- Isoré, M. (2009): *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 23. DOI: <https://doi.org/10.1787/223283631428>
- Jacob, B. A. (2005): Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*. **89.** 5–6. sz., 761–796.
- Jacob, B. A. és Levitt, S. D. (2003): Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*. **118.** 3. sz., 843–877.

- Kane, T. J. és Staiger, D. O. (2002): *Volatility in school test scores: Implications for test-based accountability systems*. In: Ravitch, D. (szerk.): *Brookings Papers on Education Policy – 2002*. 235–283. DOI: <https://doi.org/10.1353/pep.2002.0010>
- Leigh, A. (2007): Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. Australian National University Centre for Economic Policy Research Discussion Paper No. 555.
- Leithwood, K. (1993): Contributions of transformational leadership to school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. **29**. 3. sz., 312–333. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X93029003005>
- Maral, M. és Özdemir, A. (2025): A systematic review on multi-criteria decision-making methods in educational research. *British Educational Research Journal*. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.70002>
- Margo, J., Benton, M., Withers, K. és Sodha, S. (2008): *Those who can?*. Institute for Public Policy Research.
- McClelland, D. C. (1987): *Human motivation*. Cambridge University Press. [Az eredeti mű megjelenése: 1961.]
- Obi, O. C. (2018): Influence of leader communication on employee motivation. *Walden University Dissertations and Doctoral Studies*, 1–120.
- Podgursky, M. és Springer, M. G. (2007): Credentials versus performance: Review of the teacher performance pay research. *Peabody Journal of Education*. **82**. 4. sz., 551–573.
- Popham, W. J. (1997): What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*. **55**. 2. sz., 72–75.
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P. és de Jong, R. (2003): Teacher evaluation in The Netherlands and its relationship to educational effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. **17**. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1025079013714>
- Rinehart, J. S., Short, P. M. és Short, R. J. (1998): Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*. **34**. 4. sz., 630–649.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. és Kain, J. F. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. **73**. 2. sz., 417–458. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Romero, L. D. M., del Águila, F. D. és Huarcaya, M. A. C. (2025): Self-efficacy in teacher performance and educational productivity: An integrative review. *Educational Reviews*. **8**. 6. sz. (e2025175). DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2025175>
- Sanders, W. L. és Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P. és Horn, S. P. (1997): The Tennessee value-added assessment system: A quantitative, outcomes-based approach to educational accountability. In: Walberg, H. J. (szerk.): *Testing and assessment in educational reform*. Information Age Publishing. 123–148.
- Sasan, J. M., Escultor, G. R. és Larsari, V. N. (2023): The impact of transformational leadership on school culture. *International Journal of Social Sciences*. **3**. 8. sz. 1899–1907. DOI: <https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334>
- Schildkamp, K. és Teddlie, C. (2008): School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*. **14**. 3. sz., 255–282. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803610802048874>
- Sridhar, S., Dias, B. és Sequeira, A. H. (2010): Measuring faculty productivity: A conceptual review. *SSRN Electronic Journal*. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1725972>
- Taut, S. és Sun, Y. (2014): The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*. **22**. 71. sz., 1–30. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Temnyatkina, O. és Tokmeninova, D. (2018): Modern approaches to teacher performance assessment: An overview of foreign publications. *Educational Studies Moscow*. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>

- Wang, C. és Li, H. (2022): Work motivation and performance appraisal: The moderating effect of Chinese college instructors' perceived procedural fairness. *Journal of Higher Education Theory & Practice*. **22**, 11. sz., 139–150. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhpet.v22i11.5420>
- Weingarten, R. (2007): *The pitfalls of performance pay*. American Federation of Teachers.
- Xin, T., Xu, G. és Tatsuoka, K. K. (2004): Using the rule space model for subscores in international assessments. *International Journal of Testing*. **4**, 4. sz., 291–315.
- Zagyváné Szűcs I. (2019): *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes aspektusaira* (Doktori disszertáció). Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/73/> (2026. 04. 12.).
- Zagyváné Szűcs I. (2020): *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6744/> (2026. 04. 12.).

Egyéb források (szakmai webes tartalmak, jogszabályok, riportok, útmutatók)

- Belügyminisztérium (2024): 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet a pedagógusok teljesítményértékelésének részletszabályairól. Magyar Közlöny, 2024/42.
- Belügyminisztérium (2024): Módszertani útmutató a pedagógusok teljesítményértékeléséhez. BM Oktatásirányítási Főosztály, Budapest. [Belső intézményi dokumentum, hivatkozás a kutatásban.]
- CAESL [Center for the Assessment and Evaluation of Student Learning] (2004): The value of value-added models. University of California.
- CESIR (2023): Comparative study of teacher evaluation in Iran, Finland, Australia, USA. *Comparative Education Studies and International Research* **5**, 2. sz., 45–68. Letöltés: https://journal.cesir.ir/article_160840_32ba668bbf542742472b3ea3fcd30d4.pdf (2026. 04. 10.).
- Debreceni Egyetem (é. n.): Ösztönzés és teljesítményértékelés az oktatásban. Letöltés: https://old.elearning.unideb.hu/pluginfile.php/578879/mod_resource/content/2/5_Ösztönzés_Teljesítmény_SRK_hallg.pdf (2026. 04. 10.).
- DFT Consulting (2024): 5+1 motivációs modell a munkahelyi elköteleződéshez. Letöltés: https://www.dft.hu/wp-content/uploads/2024/04/51_Motivacios_model.pdf (2026. 04. 10.).
- Magyarország Kormánya (2023): 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok teljesítményértékeléséről. Magyar Közlöny, 2023/124.
- Magyarország Országgyűlése (2023): 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. Magyar Közlöny, 2023/104.
- MDPI (2023): Global teaching evaluation systems under a sustainable development perspective. *Sustainability*. **15**, 1. sz. (818). Letöltés: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/1/818> (2026. 04. 10.).
- OECD (2025): Teacher appraisal. OECD Topics. Letöltés: <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-appraisal.html> (2026. 04. 10.).
- OECD (2025): Teacher appraisal. OECD Topics. Letöltés: <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-appraisal.html> (2026. 04. 10.).
- Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete: (2025): Pedagógusok a teljesítményértékelésről – kérdőíves felmérés 1675 pedagógus válaszával. Letöltés: <https://pdsz.hu/pedagogusok-a-teljesitmenyertekelesrol> (2026. 04. 10.).
- Springer (2022): *Teacher Evaluation Around the World*. Cham: Springer Nature. Letöltés: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13639-9> (2026. 04. 10.).
- Studocu (2024): Maslow, Herzberg és McClelland motivációs elméletei. Letöltés: <https://www.studocu.com/hu/document/bme/pszichologia/motivacio-tartalomlelet/108034569> (2026. 04. 10.).
- TeamGuide (é. n.): Motivációs elméletek röviden. Letöltés: <https://teamguide.hu/motivacios-elmletek/> (2026. 04. 10.).

KUKÁNÉ HORVÁTH BARBARA

A társadalmi távolság és elfogadás mintázatai magyar angoltanárok körében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.04>

1. BEVEZETÉS

A tanárok attitűdjei meghatározó szerepet játszanak abban, hogy az iskolák mennyire képesek befogadó, esélyteremtő környezetet biztosítani a különböző társadalmi háttérű tanulók számára. Az oktatási rendszer egyik alapvető célja a szocializációs különbségek csökkentése lenne, azonban a nemzetközi és hazai kutatások azt mutatják, hogy az iskolák gyakran inkább újratermelik, mintsem mérséklék ezeket az eltéréseket (*Bourdieu és Passeron, 1977; OECD, 2018; Radó, 2017*). Magyarországon különösen releváns kérdéssé vált, hogy a pedagógusok miként viszonyulnak a különböző kisebbségi csoportokhoz, és mennyire felkészültek a sokszínű tanulócsoporthoz kezelésére, mivel a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint a tanulói teljesítmények erősen összefüggnek a családi háttérrel, miközben a hazai oktatási rendszer az OECD-országok között is magas fokú szelekciót és társadalmi szegregációt mutat (*OECD, 2018; Hermann, 2020*). Emellett a hazai társadalomkutatások arról számolnak be, hogy bizonyos kisebbségi csoportokkal szemben nagyobb társadalmi távolság tapasztalható, és tartós előítéletek vannak jelen a társadalomban, mindez pedig az iskolai környezetben és a pedagógusok attitűdjeiben is megjelenhet (*Tóth és Hajdú, 2016; Hajdú, 2020*). Noha számos

attitűdvizsgálat készült a magyar pedagógusok körében, ezek ritkán fókuszáltak egy-egy konkrét tantárgy tanáraira, és még ritkábban vizsgálták kifejezetten a nyelvtanárok attitűdjeit. A magyar anyanyelvű angoltanárok különösen érdekes csoportot alkotnak, hiszen a globális nyelvek tanítása szükségszerűen magában foglalja a kulturális és társadalmi sokféleség bemutatását is. Ennek ellenére keveset tudunk arról, hogy a nyelvtanárok milyen attitűdmintázatokkal rendelkeznek, illetve mennyire nyitottak a diverzitás iránt. A tanulmány célja ezért az volt, hogy feltárja a magyar anyanyelvű angoltanárok kisebbségi csoportokkal kapcsolatos attitűdjeit, különös tekintettel a társadalmi távolságra, az affektív és kognitív elemekre, valamint a háttérváltozók hatására. A kutatás egy korábbi, komplex kérdőíves vizsgálat részeként készült, jelen tanulmány pedig ennek egy releváns szegmensét mutatja be.

1. 1. Az attitűd értelmezései

Az attitűd fogalmát a szociálpszichológiában hosszú ideje vizsgálják; a klasszikus megközelítések a 20. század első felében jelentek meg, majd az elmúlt évtizedekben számos újabb meghatározás és értelmezés is született. Az egyik legkorábbi definíció *Thurstone*-tól (1931) származik, aki az attitűdöt egy pszichológiai objektum melletti

vagy ellene irányuló hatásként írta le. *Allport* (1935) szerint az attitűd egy mentális-idegi állapot, amely az egyén korábbi tapasztalatain alapul, és befolyásolja a viselkedést. Fél évszázaddal később *Fazio és Williams* (1986) úgy fogalmazott, hogy az attitűdök olyan összegző ítéletek egy tárggyal vagy eseménnyel kapcsolatban, amelyek segítik az egyént komplex társas környezetnek strukturálásában. A 21. század egyik definíciója *Malhotrához* (2005) köthető, aki szerint az attitűd egy tárgy vagy gondolat összegző értékelése.

A jelen tanulmány alapjául szolgáló definíció *Hoggs és Vaughan* (2005) meghatározása, mivel az explicit módon integrálja az attitűd affektív, kognitív és viselkedéses összetevőit, és ezzel illeszkedik a kutatás céljához,

vagyis a társadalmi távolság, azaz a viselkedési komponens és a kapcsolódó attitűdtartalmak, a

kognitív és affektív komponensek együttes vizsgálatához. E definíció szerint az attitűd „viszonylag tartósan fennálló hiedelmek, érzések és viselkedési tendenciák rendszere társadalmilag jelentős tárggyal, csoportokkal, eseményekkel vagy szimbólumokkal kapcsolatban” (150. o.), mely három összetevőből áll: abból, amit az emberek gondolnak; amit éreznek; illetve ahogyan viselkednek. Ezt a hármas megközelítést affektív, viselkedéses és kognitív (ABC) modellnek¹ nevezik. Az affektív elem az egyén érzéseire utal az attitűdtárggyal kapcsolatban, a viselkedéses komponens az attitűdtárgy felé irányuló szándékokat írja le, míg a kognitív rész az egyén hiedelmeit jelenti (*Eagly és Chaiken*, 1998; *Van der*

Berg és mtsai., 2006; *Schiffman és Kanuk*, 2004). Jelen kutatás célja feltárni e három összetevőben megfigyelhető tendenciák hasonlóságait, különbségeit és összefüggéseit: vagyis azt, hogy a részt vevő tanárok tudása és tapasztalatai milyen módon befolyásolják viselkedésüket a különböző társadalmi csoportokkal és saját tanítási gyakorlatukkal való kapcsolatban.

1. 2. Attitűdmintázatok

Wood (2000) kimondja, hogy az attitűdök a szélsőségesen negatívtól a szélsőségesen pozitívig terjedhetnek, ugyanakkor rámutat arra, hogy az attitűdök modern értelmezése szerint az emberek ugyanazzal a tárggyal

kapcsolatban ambivalens attitűdökkel is rendelkezhetnek. Ezek az értelmezések új vitákat indítottak arról, hogy az egyének többféle attitűdöt is mutathatnak ugyanarra a

tárgyra vonatkozólag. Ez azt jelenti, hogy egy személy válasza egy adott attitűdtárggyal kapcsolatban különböző értékeléseket, kognitív reprezentációkat, értelmezéseket, valamint affektív és viselkedéses reakciókat tükrözhetnek. *Wood* (2000) példája szerint a főiskolai hallgatóknak az elesettebbeket szolgálni kívánó állami jóléti programokkal kapcsolatos attitűdjei pozitívabbak voltak, amikor vallási identitásukra appellált az azokat tematizáló narratíva, és kevésbé pozitívak, amikor konzervatív politikai identitásuk került előtérbe. *McConnell és mtsai.* (1997) eredményei pedig azt mutatják, hogy ugyanazon attitűdtárgy iránt különböző attitűdök válhatnak ki eltérő

pozitívabbak voltak, amikor vallási identitásukra appellált az azokat tematizáló narratíva

¹ Eredeti nyelven: affective, behavioral, and cognitive (ABC) model.

kontextusokban, ha az egyén nem törekszik egy átfogó, integrált attitűd kialakítására.

Eagly és Chaiken (1995) hangsúlyozzák, hogy az attitűdök nem örökre bebetonozottak; bár erősek és viszonylag állandóak, formálhatók vagy akár meg is változtathatók. Ezek a változások lehetnek társadalmi hatások eredményei, vagy fakadhatnak az egyén motivációjából, annak érdekében, hogy fenntartsa kognitív konzisztenciáját (*Festinger*, 1957). Ha két attitűd vagy egy attitűd és egy viselkedés konfliktusban áll, kognitív disszonancia lép fel. A disszonancia kellemetlen érzést okoz, ezért az emberek igyekeznek megszüntetni ezt az érzést azzal, hogy racionalizálják az ellentmondást, vagy elkerülik azokat a helyzeteket és információkat, amelyek fokoznák azt.

Kelman (1958) három módját különíti el az attitűdváltozásnak: (1) megfelelés (compliance), azaz viselkedésváltozás jutalom megszerzése vagy büntetés elkerülése végett, anélkül, hogy a belső meggyőződés változna; (2) azonosulás (identification): attitűdváltozás annak érdekében, hogy az egyén hasonlítson valakire, akit kedvel vagy csodál; (3) internalizáció (internalization): a meggyőződések valódi átalakulása, amikor az attitűdtárgy tartalma összhangban van az egyén értékrendjével.

Petty és munkatársai (2003) egy újabb értelmezést kínálnak az attitűdváltozásra: szerintük az attitűdök kétféle folyamat révén változhatnak, és pedig alacsony vagy magas fokú kognitív erőfeszítéssel. A kevésbé erőfeszítéses folyamat akkor zajlik, ha az attitűdtárgy személyesen nem releváns, vagy sok zavaró tényező van jelen, míg a

magas fokú erőfeszítés olyan helyzetekben fordul elő, amikor az egyén fontosnak tartja a döntést. A változás így történhet a gondolatok sajátosságai, a jó és rossz következmények felmérése vagy a konfliktusos hiedelmek felismerése miatt. Bár sok kutató hangsúlyozza, hogy az attitűdök alakíthatók (*Eagly és Chaiken*, 1995; *Festinger*, 1957; *Kelman*, 1958; *Petty és mtsai.*, 2003), *Millar és Tesser* (1990) rámutat, hogy az attitűdök többnyire közvetlen vagy közvetett *tapasztalások* során tanulhatók. Ha adottak az ideális körülmények, például multikulturális, nyitott és elfogadó egy iskola, akkor az intézményhez kötődők negatív attitűdjeinek formálása, sőt megváltoztatása is lehetséges. Ez pedig egy toleránsabb, befogadóbb társadalomhoz vezethet.

1. 3. Attitűdkutatások

Számos kutatás érvel amellett, hogy az oktatási intézmények egyik alapvető feladata a tanulók közötti szocializációs különbségek mérséklése lenne, ugyanakkor több hazai és nemzetközi kuta-

tás rámutat arra, hogy az iskolarendszerek gyakran inkább újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket, mintsem csökkentenék azokat (*Bourdieu és Passeron*, 1977; *OECD*, 2018; *Radó*, 2017; *Hermann*, 2020). A magyar oktatási rendszer különösen erős szelekciót mutat, és a tanulói teljesítmények szoros összefüggésben állnak a családi háttérrel (*OECD*, 2018; *Hermann*, 2020). Ezek a konzervált különbségek tökéletes táptalajt nyújthatnak az előítéletek kialakulásának az iskola falain belül és kívül egyaránt. A következő részben bemutatott

negatív attitűdjeinek
megváltoztatása is lehetséges

attitűdvizsgálatok az affektív és kognitív összetevőkre fókuszálnak.

Bordács (2001) a különböző kisebbségi csoportokkal szemben meglévő attitűdmintázatokat vizsgálta annak érdekében, hogy megállapítsa, mely csoportokat utasítják el leginkább a pedagógusok. A kérdőíves vizsgálatban tizenegy kisebbségi csoport szerepelt: a homoszexuálisok, romák, alkoholisták, hajléktalanok, bűnözők, vegetáriánusok, erdélyiek, vallásosok, zsidók, fogyatékossgal élők és hajadon anyák. Az eredmények szerint a legkevésbé preferált csoport a roma kisebbség, amelyet a homoszexuálisok követnek. A 4 fokú Likert-skálás itemekből számított intoleranciaindex, melynek maximuma 4, minimuma pedig 1, 2,1-es értéket mutatott, ami arra utal, hogy a tanárok összességében nem intoleránsak, de nem is különösebben toleránsak. A megoszlási értékek alapján a tanárok 28%-a toleráns, 52%-a mérsékelt toleráns, míg 20%-uk intoleráns a vizsgált kisebbségi csoportokkal szemben.²

Szabó és Horváth (1995) szintén a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdöket vizsgálták, azonban ők a tanárjelöltekre fókuszáltak. Attitűdmintázataik feltérképezésére a Bogardus-skála adaptált változatát alkalmazták. Eredményeik szerint a tanárjelöltek nagyobb valószínűséggel fogadják el azokat a kisebbségi csoportokat, amelyek kultúrája nem különbözik jelentősen a sajátjuktól. A legelfogadottabb csoportok a svábok, az erdélyi magyarok és a zsidók voltak; közepes elfogadottságot élveztek a kínaiak,

afroamerikaiak és szlávok, míg a romákat és az arabokat többségében elutasították.

Az Oktatási Jogok Biztos Hivatalának (2009) vizsgálata hasonló eredményekre jutott a tanárok idegenekkel kapcsolatos attitűdjeit illetően, azonban ez a kutatás azokat a kisebbségi csoportokat vizsgálta, amelyek

esetében oda tartozó kollégákat vagy vezetőket kellene elfogadniuk a pedagógusoknak. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok nehezen

fogadnak el kisebbségi csoportból származó intézményvezetőket, ugyanakkor kollégaként inkább elfogadják őket. A legkevésbé elfogadott kisebbségi csoportok a kínaiak, a romák és az arabok voltak; viszont a válaszadók jóval toleránsabbak voltak az erdélyi magyarokkal és a zsidókkal szemben.

A pedagógusok attitűdjeinek értelmezéséhez fontos figyelembe venni a tágabb társadalmi kontextust is. A hazai társadalomkutatások tartósan kimutatják, hogy a magyar lakosság körében bizonyos kisebbségi csoportokkal szemben jelentős társadalmi távolság és előítélet figyelhető meg. A TÁRKI Társadalmi Riportjainak eredményei szerint különösen a romákkal, a migránsokkal és a muszlimokkal szemben jelennek meg erősebb negatív attitűdök, amelyek időben viszonylag stabil mintázatot mutatnak (Tóth és Hajdú, 2016; Hajdú, 2020). Mivel a pedagógusok ugyanennek a társadalomnak a tagjai, ezek a szélesebb attitűdmintázatok az iskolai környezetben és a tanári viszonyulásokban is megjelenhetnek.

A fent idézett kutatások jelentős alapot biztosítottak a jelen vizsgálathoz, azonban

a romákkal, a migránsokkal és a muszlimokkal szemben

² Az 1-es értéket jelölők kerültek a toleráns, a 2-esek a mérsékelt toleráns, a 3 és 4 értékeket választók az intoleráns kategóriába.

több szempontból is eltérést mutatnak. Noha *Bordács* (2009) attitűdvizsgálata Bogardus-skálára épült, és különböző kisebbségi csoportokat vizsgált, ezek közül néhány jelen kutatás kontextusában nem releváns. Az alkoholisták, hajléktalanok, bűnözők és vegetáriánusok nem tartoznak a Bogardus-skála klasszikus célcsoportjai közé; ehelyett jelen kutatás olyan kisebbségi csoportokat tartalmaz, amelyekkel a tanárok valószínűleg ténylegesen kapcsolatba kerülnek: migránsok, hátrányos helyzetű tanulók, különböző rasszú, vallású és társadalmi háttérű tanulók. *Szabó és Horváth* (1995) vizsgálata tanárjelöltekre irányult, akiknek valószínűleg nincs olyan mélységű tapasztalatuk a tanulókkal, mint a gyakorló pedagógusoknak, így eredményeik eltérhetnek. *Az Oktatási Jogok Biztosa* (2009) vizsgálatában a válaszokat a kollégákkal kapcsolatos élmények befolyásolták, ami eltér a tanulókkal kapcsolatos attitűdöktől, és erősebben kapcsolódhat a hatalmi pozíciók megítéléséhez.

Összességében elmondható tehát, hogy egyik korábbi vizsgálat sem fókuszált kifejezetten a nyelvtanárookra, kiváltképp magyar anyanyelvű angoltanárookra – ami jelentős kutatási rést jelöl ki. A jelen tanulmány ezenkívül saját perspektívát kínál azáltal, hogy a speciális nevelési igényű (SNI) tanulókat is bevonja az attitűdvizsgálat tárgyai közé.

2. KUTATÁSMÓDSZERTAN

2.1. Célok és kutatási kérdések

A jelen kutatás célja a magyar anyanyelvű angoltanárok különböző kisebbségi és társadalmi csoportokkal kapcsolatos

attitűdjeinek feltárása, valamint annak vizsgálata, hogy milyen mintázatok figyelhetők meg a társadalmi távolság, az attitűdtartalmak és az intézményi, illetve tapasztalati háttértényezők összefüggéseiben. Ezek alapján a kutatás az alábbi fő kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen mértékben tartanak fenn társadalmi távolságot a magyar anyanyelvű angoltanárok különböző kisebbségi csoportokkal szemben?
2. Milyen attitűdjeik vannak a magyar anyanyelvű angoltanároknak ezekkel a csoportokkal kapcsolatban?

A jelen elemzés egy nagyobb, a magyar angoltanárok szakmai tapasztalatait és attitűdjeit vizsgáló kérdőív kutatás adatain alapul, amely több pedagógiai és társadalmi tématerületet érintett. Az adatfelvétel online kérdőív segítségével történt 2024-ben. A kérdőív terjesztése célzott, hozzáférés alapú, kényelmi mintavétellel valósult meg; a felhívás szakmai pedagóguscsoportokban, angoltanároknak szóló online felületeken és személyes szakmai kapcsolatokon keresztül került megosztásra. A kutatás célcsoportját magyar anyanyelvű angoltanárok alkották. A válaszadás önkéntes és anonim módon történt. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor alkalmas a célzott jelenség feltáró jellegű vizsgálatára.

2.2 Az adatgyűjtő eszköz

A kvantitatív adatok gyűjtésére egy 80 tételből álló kérdőív készült Google Forms felületen, mely eszköz öt fő részből állt, s melyből két fő témakör került kiemelésre jelen cikk elkészítéséhez:

3. Háttérinformációk: a résztvevők személyes/tanítási adatai (nem, tapasztalat, intézménytípus, helyszín, intézmény mérete).
4. Társadalmi távolság és attitűdök mérése: a tanárok attitűdjeinek és a leginkább/legkevésbé elfogadott csoportoknak a feltérképezése.

A háttérkérdések között a tanárok azt is jelezték, hogy intézményükben és saját csoportjaikban milyen arányban vannak hátrányos helyzetű, SNI, neurodiverz, fogyatékos, eltérő bőrszínű, eltérő nemzetiségű vagy eltérő nemi identitású tanulók. Ez mélyebb képet adott arról, hogy a válaszadóknak milyen mértékű tapasztalatuk van a diverzitással kapcsolatosan, és inkább integrált vagy inkább szegregált környezetben dolgoznak-e.

A második rész a tanárok kisebbségi csoportokkal kapcsolatos attitűdjeit tárta fel. Az első kérdés egy tíz kisebbségi csoportra vonatkozó 7 fokú Bogardus-skála volt, a következő csoportokkal: hátrányos helyzetűek, fogyatékossgal élők, SNI tanulók, neurodiverz tanulók, migránsok, romák, keresztények, muszlimok, zsidók, homoszexuálisok, illetve más bőrszínű tanulók. A skálát tíz, ötfokú Likert-item követte provokatív állításokkal (lásd a *Mellékletet* a dolgozat végén).³

3. ELEMZÉS

3. 1. A kutatás résztvevői

Az online kérdőívet összesen 151 válaszadó küldte vissza, közülük 124 nő (82,1%), és 27 férfi (17,9%) volt. A résztvevők tanítási tapasztalata széles skálán mozgott: 11 fő (7,3%) legfeljebb 5 év tapasztalattal rendelkezett, így ők kezdőnek tekinthetők; 14 kolléga (9,3%) legfeljebb 10 évnyi tapasztalatot jelölt meg. 51 tanár (33,7%) maximum 20 éves tapasztalattal töltötte ki a kérdőívet; 54 pedagógus (35,8%) jelezte, hogy legfeljebb 30 évnyi gyakorlattal rendelkezik; míg 21 fő (13,9%) több mint 30 éves munkatapasztalattal bír.

Az adatok könnyebb elemzése érdekében három alcsoportot alakítottunk ki a tapasztalat évei alapján: az első csoportba a legfeljebb öt éve tanítók (kezdők) kerültek; a második csoportba azok, akik legfeljebb 15 év tapasztalattal rendelkeznek (ők a tapasztaltabbak); a harmadik csoport pedig a legtapasztaltabbakat foglalja magában, akik több mint 15 éve vannak a pályán.

A gyakorisági értékek azt mutatják, hogy mindössze 11 tanár (7,3%) tartozik az első, kevésbé tapasztalt csoportba; 29 tanár (19,2%) a közepesen tapasztaltak csoportjába és 111 pedagógus (73,5%) több mint 15 évnyi tapasztalattal rendelkezik. A képeket tekintve 21 tanár (13,9%) főiskolai diplomával bír, 80 fő (53,0%) egyetemi

mindössze 11 tanár tartozik a kevésbé tapasztalt csoportba

³ A kérdőív két releváns konstruktumának összefoglalója:

1. Tanári társadalmi távolság mérése: 7 fokú Bogardus skála, 11 item, Cronbach-alfa: 0,941. Mintaitem: Milyen kapcsolatot alakítana ki egy muszlim személlyel?

2. Tanári attitűdök mérése: 5 fokú skála, 10 item, Cronbach-alfa: 0,891. Mintaitem: A romák növekvő népessége veszélyt jelent a közbiztonságra (Fejes, 2018).

diplomával rendelkezik, 45 pedagógus (29,8%) az egyetemi diploma mellett szakvizsgával is rendelkezik, és öt fő (3,3%) doktori fokozattal (PhD) bír. Mivel ez a változó nem mutatott szignifikáns összefüggést a vizsgált attitűdváltozókkal, a további elemzésekben nem került felhasználásra.

Amikor az intézménytípusról kérdeztük a válaszadókat, 40-en (26,5%) jelezték, hogy az alapfokú oktatásban dolgoznak; 102 kolléga (67,5%) középfokon tanít; és mindössze kilenc fő (6,0%) dolgozik a felsőoktatásban. A válaszadók többsége Közép-Magyarországon dolgozik: 76 fő (50,3%) jelölte ezt a régiót, a második legnagyobb csoport pedig az északnyugati térségből került ki 29 válaszadóval (19,2%). A legkisebb arányban a délkeleti térség szerepelt 12 fővel (7,9%), ezt követik a délnyugati területek 16 pedagógussal (10,6%), majd az északkeleti térség 18 válaszadóval (11,9%).

Az iskolák településtípus szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy a mintában felülreprezentáltak a fővárosban dolgozó tanárok: 63 válaszadó (41,7%) Budapesten tanít. 32 kolléga (21,1%) nagyvárosban, 43 pedagógus (28,5%) kisvárosban dolgozik, és mindössze 13 fő (8,6%) tanít falusi iskolában.

Az iskola méretét tekintve 17 kolléga (11,3%) nyilatkozott úgy, hogy viszonylag kis intézményben (200 fő alatti tanulólétszám) dolgozik; 49 pedagógus (32,5%) legfeljebb 500 fős, közepes méretű iskolában tanít; míg a többség, 85 tanár (56,3%), több mint 500 tanulót számláló, nagy intézményben dolgozik.

3. 2. Intézményi háttér

A tanulók különféle csoportjai iskolai és csoportszintű arányának elemzése több gondolatébresztő eredményt hozott. A hátrányos helyzetű tanulók esetében 96 tanár (63,6%) jelezte, hogy az arány 10% alatt van az iskolában, ami kedvező integrációs körülményeket biztosít a hátrányos helyzetű tanulóknak. A nyelvi csoportokban ez az arány még kedvezőbb: 116 pedagógus (76,8%) jelölte, hogy az arány maximum 10%. A válaszadók közel egyharmada 10–25% közötti arányt jelölt meg iskolai szinten, és 23 tanár (15,2%) jelzett hasonló arányt saját csoportjában. Ezekben az esetekben egy átlagos, 20 fős csoportban 4–5

olyan tanuló is lehet, akik fokozott odafigyelést igényelnek. A hátrányos helyzetű diákok magasabb mint 25% feletti iskolai arányáról 9 tanár

(6,0%) számolt be, 7 pedagógus (4,6%) pedig saját csoportjában is hasonló aránnyal találkozott. Ezek az integrációs körülmények, a nyelvtanárok tapasztalatai alapján, meglehetősen kedvezőtlenek az idegen nyelv-oktatás szempontjából.

Az SNI tanulók aránya hasonló mintázatot mutatott: majdnem a válaszadók fele (N = 78) jelezte, hogy 10% alatt van ez az arány iskolájában, és 108 pedagógus jelölte ugyanezt saját csoportjában. Ezek az adatok kedvező feltételeket mutatnak a nyelvoktatás szempontjából, mivel a válaszadó pedagógusok nem találkoznak a sajátos nevelési igényű tanulók speciális szükségletei jelentette kihívásokkal. Ez arra utal, hogy a válaszadó angoltanárok többsége inkább az iskolák jobb képességűeket befogadó angol

kedvező feltételek
a nyelvoktatás szempontjából

nyelvi csoportjaiban tanít. A magasabb, 11% feletti arányt 68 pedagógus (47%) jelezte iskolai szinten, és 41 tanár (27,1%) saját csoportjában, ami jelentősen növeli a pedagógusok terhelését. Mindezt tovább árnyalja a hátrányos helyzet és az SNI státusz közötti erős korreláció ($r = 0,697$; $p < 0,05$): minél több a hátrányos helyzetű tanuló, annál nagyobb az esélye, hogy több speciális nevelési igényű tanuló van a csoportban.

A más bőrszínű tanulók aránya is szerepelt a felmérésben. A válaszok alapján 101 résztvevő (66,9%) jelezte, hogy az arány 10% alatt van iskolájában, 123 tanár (81,5%) pedig azt, hogy ez az arány nem éri el a 10%-ot a saját csoportjában. Ez azt sugallja,

hogy a pedagógusok nagy része homogén környezetben dolgozik. Az iskolai szinten 43 tanár jelzett

11% feletti arányt, 11-en (7,3%) pedig 25% feletti arányt; csoportszinten hat pedagógus (4,0%) jelzett ilyen magas arányt. A bőrszín és az SNI közötti kapcsolat gyenge ($r = 0,224$; $p < 0,05$), de a bőrszín és a hátrányos helyzet közötti korreláció már közepes erősségű ($r = 0,452$; $p < 0,05$), ami arra utal, hogy azokban az iskolákban, ahol több eltérő bőrszínű tanuló van, a hátrányos helyzetű tanulók aránya is magasabb.

A különböző nemzetiségű és nem magyar tanulók aránya hasonló mintázatot mutat: 112 tanár (74,2%) 10% alatti arányt jelölt meg iskolai szinten, 130 pedagógus (86,1%) pedig csoportszinten. Mindössze 8 tanár jelzett 25% feletti nemzetiségi diverzitást iskolájában, és 5-en a saját csoportjukban. A nem magyar tanulók aránya is hasonló volt. Ezek az adatok megerősítik,

hogy a részt vevő tanárok többsége nem sok tapasztalattal rendelkezik a korábban taglalt diverz sajátosságokkal rendelkező heterogén tanulócsoportokról.

A fogyatékosággal élő tanulók esetében a tanárok több mint 90%-a jelölte, hogy az arány 10% alatt van iskolai és csoportszinten is. A neurodiverz tanulóknál azonban feltűnő volt, hogy 32 tanár (21,1%) nem tudta megbecsülni az arányt iskolájában, és 10 tanár (6,6%) saját csoportjában. Ennek oka lehet a fogalom ismeretlensége vagy az, hogy a tanárok ugyan érzékelnek problémákat, de nem tudják azokat kategorizálni. Mindemellert 24 tanár (15,9%) jelzett 11% feletti arányt iskolai szinten, és 20 tanár

(13,3%) csoportszinten, ami azt jelzi, hogy az ADHD-val vagy ASD-vel élő tanulók bizonyos csoportokban magas arányban vannak jelen – ez pedig jelentős kihívást jelent a nyelvtanításban

nem tudta felbecsülni tanulói nemi identitását

hisz az érintett tanulóknak speciális nevelési–oktatási módszerekre és támogatásra van szüksége

Banks (2008) szerint a vallási kisebbségek és az eltérő nemi identitású tanulók szintén a multikulturális oktatás részét képezik. A részt vevő tanárok azonban ezekről a csoportokról kevés információval rendelkeznek: harmaduk nem tudta megítélni, hogy tanulóiik tartoznak-e valamely vallási közösséghez, és több mint 30%-uk nem tudta felbecsülni tanulói nemi identitását. Ha volt információjuk, általában alacsony arányt jelöltek. A vallás esetében 32 tanár (21,2%) jelzett alacsony arányt iskolai szinten, míg 41 tanár (27,2%) viszonylag magas arányt.

A háttér adatok összefoglalva azt mutatják, hogy a részt vevő angoltanárok jelentős része homogén, kevésbé diverz iskolai környezetben dolgozik, és csak kis részük tapasztal valóban magas mértékű sokféleséget a tanítási csoportjaiban.

3. 3. Tanárok szociális távolsága

A Bogardus (1924) által kidolgozott társadalmi távolság skála arra szolgál, hogy mérje

a megkérdezettek hajlandóságát különböző társadalmi csoportokhoz tartozó emberekkel való társas kapcsolatokra. Jelen vizsgálatban a résztvevőknek 11 társadalmi csoportra kellett megadniuk, milyen közelségű kapcsolatot tudnának elképzelni velük. Az 1. táblázat a válaszokat az elfogadottság sorrendjében mutatja be.

1. TÁBLÁZAT

Szociális távolságok átlagértékek alapján

Szociális csoport	Átlag	Szórás
Keresztény	1,47	0,951
Sajátos nevelési igényű (SNI)	1,65	1,010
Neurodiverz (ADHD-s, autista)	1,65	1,078
Fogyatékossgal élő	1,67	1,050
Zsidó	1,98	1,074
Hátrányos helyzetű	2,09	1,196
Eltérő bőrszínű	2,09	1,275
Homoszexuális	2,21	1,387
Roma	2,70	1,561
Muszlim	2,74	1,607
Migráns	3,00	1,755

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázatból látszik, hogy a vallási csoportok közül a keresztények a legelfogadottabbak, ami nem meglepő Magyarországon, ahol a keresztény lakosság aránya 43% felett van (KSH, 2024). A zsidó közösséggel szembeni társadalmi távolság valamivel nagyobb, míg a muszlimokat kevésbé szívesen fogadják családtagként vagy barátként.

Az SNI-s, fogyatékossgal élő és neurodiverz tanulók esetében a tanárok többsége családtagként is elfogadná őket. A hátrányos helyzetű tanulókat, a más bőrszínű személyeket és a homoszexuálisokat főként barátként fogadná el. A roma kisebbség és a migránsok a lista végén szerepelnek: őket inkább szomszédként, de nem közeli

családtagként vagy barátként fogadnák. A hat legkevésbé elfogadott csoportra magas szórásértékek jellemzők, ami a válaszadók közötti nagy eltérésekre utal. Az összesített társadalmi távolság-index viszonylag alacsony: a hétfokú skálán mindössze 2,11. Ez arra utal, hogy a válaszadó tanárok összességében toleránsak, és attitűdjeik inkább pozitívak. Továbbá az adatok azt mutatják, hogy azok a pedagógusok, akiknek több tapasztalatuk van egy adott társadalmi csoport tagjaival, kisebb társadalmi távolságot tartanak velük szemben; míg akiknek korlátozott tapasztalataik vannak, nagyobb távolságot jelöltek.

A gyakorisági adatok még részletesebb képet adnak a tanári attitűdökről. A muszlimok (0,7%), fogyatékossgal élők (0,7%), homoszexuálisok (1,3%), migránsok

(2,0%) és romák (4,6%) esetében ugyan kis arányban, de előfordult, hogy tanárok a Bogardus-skála legmagasabb, 7. kategóriáját választották, amely azt jelenti: *az adott csoport tagjait nem kívánnák az országban látni*. A skála másik végén a keresztények és zsidók esetében a válaszadók kizárólag az első öt kategóriát használták, vagyis még a legelutasítóbb tanárok is alkalmazottként elfogadnák őket Magyarországon. Ugyanakkor a keresztényeket 113 tanár (74,8%) családtagként is szívesen fogadná, míg a zsidó közösség esetében ez az arány 64 fő (42,4%).

A migránsokat, muszlimokat és romákat mindössze a tanárok egynegyede fogadná családtagként. A részletes gyakorisági adatok a 2. táblázatban találhatók.

2. TÁBLÁZAT

Szociális távolságok a gyakorisági értékek alapján

Szociális csoport	Családtag	Barát	Szomszéd	Állampolgár	Alkalmazott	Turista	Kizárnám
Keresztény	113	19	7	10	2	-	-
SNI	62	50	16	15	3	5	-
Neurodiverz	100	22	15	11	2	1	-
Fogyatékossgal élő	93	31	15	10	1	-	1
Zsidó	64	47	22	15	3	-	-
Hátrányos helyzetű	65	36	26	21	1	2	-
Eltérő bőrszín	62	50	16	15	3	5	-
Homoszexuális	63	40	17	22	5	2	2
Roma	40	39	29	27	8	1	7
Muszlim	42	41	22	19	16	10	1
Migráns	40	35	16	23	22	12	3

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes társadalmi csoportok közötti összefüggések elemzése több érdekes eredményt hozott. A leginkább figyelemreméltó kapcsolatokat a hátrányos helyzet mutatta az alábbi változókkal: sajátos nevelési igényűek ($r = 0,717$), neurodiverzitással élők ($r = 0,682$), fogyatékos tanulók ($r = 0,693$) és eltérő bőrszínűek ($r = 0,615$). Ez azt jelzi, hogy akik nagyobb társadalmi távolságot tartanak a hátrányos helyzetűekkel szemben, általában más sérülékeny csoportokkal szemben is ugyanezt teszik. Az SNI tanulók erős korrelációt mutattak a neurodiverz és fogyatékos-sággal élő csoportokkal, ők gyakran hasonló kihívásokkal küzdenek az oktatásban. Közepes erősségű volt a kapcsolat a bőrszínrel és a homoszexualitással kapcsolatos távolságtartásban, ami a tanárok általános toleranciájára vagy elutasítására utalhat. Az eltérő bőrszínű társadalmi csoporttal való távolság sok más csoporttal is kapcsolatot mutatott: a muszlimokkal ($r = 0,707$), a romákkal ($r = 0,703$), és a migránsokkal ($r = 0,730$). Ezek a kapcsolatok részben abból fakadhatnak, hogy ezek a csoportok Magyarországon gyakran egyszerre jelennek meg „idegenként” vagy „különbözőként”. A zsidó csoport szintén több más társadalmi csoporttal mutatott korrelációt. Erős kapcsolat látható például keresztényekkel ($r = 0,636$), a muszlimokkal ($r = 0,697$), a migránsokkal ($r = 0,697$), és a romákkal ($r = 0,692$). A muszlimokkal és a romákkal való távolság közötti kapcsolat különösen erős ($r = 0,752$), ugyanígy a migránsokkal ($r = 0,849$) is. A fogyatékos-sággal élőkkel és a neurodiverz tanulókkal való távolság közötti kapcsolat a legerősebb, ami egyértelműen a

két csoport közeli összefüggésére utal. Azok a tanárok, akik egy adott társadalmi csoport tagjait távol tartják maguktól, más csoportok iránt is hajlamosak nagyobb távolságot tartani.

A Bogardus-skála és a háttérváltozó-adatok nem mutattak ki erős kapcsolatot a tanárok háttere és társadalmi távolságtartásuk között, de néhány gyenge összefüggés látható: például 1. a településtípussal ($r = -0,268$), azaz minél nagyobb a település, annál elfogadóbbak a tanárok; 2. az eltérő nemi identitású tanulókkal szerzett tapasztalattal ($r = -0,294$), mely alapján az eltérő társadalmi csoportokkal szerzett tapasztalat csökkenti a társadalmi távolságot; és 3. az SNI tanulók arányával ($r = 0,264$), mely alapján minél több SNI tanuló van egy csoportban, annál kevésbé elfogadóak a tanárok velük szemben.

3. 4. A tanárok attitűdjei

A szociális távolság Bogardus-skálával való mérése mellett a kutatás célja az is volt, hogy feltérképezze a tanárok attitűdjeit bizonyos társadalmi csoportokkal kapcsolatban, tíz provokatív állítás segítségével. Az állításokra a válaszadók ötfokú Likert-skálán reagáltak (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek). Az állítások a következő csoportokra vonatkoztak: romák, zsidók, migránsok, muszlimok, homoszexuálisok, fogyatékos-sággal élők, más bőrszínűek, hátrányos helyzetűek, eltérő nemzetiségűek és vallási csoportok. A 3. táblázat az egyes állítások átlagértékeit mutatja.

3. TÁBLÁZAT

Tanári attitűdök tartalma

Állítás	Átlag	Szórás
A zsidókat jogosan büntették a 2. világháború során.	1,11	0,425
A fogyatékkal élők nem egyenrangú tagjai a társadalomnak	1,21	0,508
Az eltérő bőrszínűek nem illenek bele a magyar társadalomba.	1,68	1,009
A homo- és biszexuális párok gyermekei is homo- vagy biszexuálisak lesznek.	1,77	1,055
Minden nemzetiségnek a saját országában kellene élnie.	2,04	1,183
A hátrányos helyzetűek maguk tehetnek a saját helyzetükről.	2,15	1,142
A vallásos emberek példás életet élnek.	2,37	1,056
A muszlimok között sok a terrorista.	2,38	1,210
A migránsok veszélyesek az országunkra.	2,63	1,350
A romák emelkedő létszáma veszélyezteti a közbiztonságot.	2,72	1,255

FORRÁS: saját szerkesztés

Az átlagértékek alapján a két legkevésbé megosztó állítás, ahol az eltérések (szórás) is alacsonyak, a zsidók és a fogyatékkal élők megítélésére vonatkozott. A tanárok teljes mértékben elutasítják, hogy a zsidók „jogosan lettek volna megbüntetve” a második világháborúban; emellett egyértelműen elutasítják, hogy a fogyatékkal élők ne lennének a társadalom egyenlő tagjai. A többi állításnál magasabb szórásérték jelent meg, ami sokszínűbb válaszokat jelez. A tanárok átlagosan elfogadóak voltak a más bőrszínű emberekkel, és nem értenek egyet azzal, hogy a gyermekek nemi identitása a szülőkéből következne. Nem gondolják, hogy a migránsok veszélyt jelentenének Magyarországra, továbbá nem tartják a muszlimokat tömegesen terroristáknak. Nem értettek egyet azzal, hogy minden

nemzetiségnek saját hazájában kellene élnie, és nem gondolják, hogy a hátrányos helyzetű emberek kizárólag maguk tehetnek a helyzetükről. Mindemellett nem értenek egyet azzal, hogy a romák növekvő aránya veszélyes lenne a közbiztonságra.

A gyakorisági adatok azonban árnyalják ezt a képet. Bár az átlagok egy elfogadó tanári mintát mutattak, a gyakorisági elemzés azt jelezte, hogy létezik egy kisebb, de jelentős arányú csoport, amely negatív attitűdökkel viseltetik a „nem magyar” társadalmi csoportok iránt. Az állításokkal egyetértők vagy teljesen egyetértők aránya, mely szerint a migránsok veszélyesek, 28,4%. Azzal, hogy a romák növekvő száma veszélyt jelent, 27,1% ért egyet, 19,8% szerint a muszlimok között sok terrorista van, 15,2% gondolja, hogy a hátrányos helyzetűek

maguk tehetnek helyzetükről, és 12,5% szerint minden nemzetiségnek a saját országában kellene élnie.

Ez azt mutatja, hogy a tanárok többsége elfogadó, de létezik egy kisebbség, amely jelentősen negatív attitűdöket hordoz a migránsokkal, romákkal, muszlimokkal és más, „nem magyarként” jelölt csoportokkal szemben, sokszor olyanokkal, akikhez nem is kapcsolódik valódi tapasztalatuk.

A korrelációkat vizsgálva erős kapcsolat mutatkozott az attitűdskála és más változók között, kifejezetten a szociális távolság és a negatív attitűdök között ($r = 0,760$; $p < 0,05$). Ez alapján minél negatívabb attitűdökkel rendelkezik egy tanár, annál nagyobb szociális távolságot tart. A településtípus és az attitűdök esetén láthatóvá vált, hogy minél nagyobb településen dolgozik egy tanár, annál elfogadóbb ($r = -0,319$; $p < 0,05$). Ez illeszkedik a nemzetközi mintázatokhoz is: a városi környezet általában sokszínűbb, ami csökkenti az előítéleteket. Az eltérő nemi identitású tanulók aránya és a tanári attitűdök összefüggése esetén pedig arra utal ($r = 0,224$; $p < 0,05$), hogy minél több ilyen tanuló van egy csoportban, annál kevésbé elfogadó a tanár.

4. ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat eredményeinek értelmezésekor fontos figyelembe venni a kutatás korlátait. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, és az online, önkéntes adatfelvétel torzította a válaszadók összetételét. Emellett az

attitűdökre vonatkozó önbeszámoló adatok esetében a szociális kívánatosság hatása sem zárható ki, különösen egy érzékeny társadalmi témát érintő kérdőív esetében.

A korlátokat figyelembe véve, a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a magyar anyanyelvű angoltanárok többsége alapvetően elfogadó a különböző sérülékeny csoportokkal, így a fogyatékossgal élő, SNI-s vagy neurodiverz tanulókkal szemben. A Bogardus-skála és az attitűdtételek átlagértékei is arra utalnak, hogy a pedagógusok nagy része nyitott és pozitív attitűdökkel rendelkezik. Ugyanakkor a gyakorisági adatok rávilágítanak

a pedagógusok attitűdjei nem függetlenek a tágabb társadalmi attitűdsklímától, hanem részben annak mintázatait tükrözik

arra, hogy a pedagógusok egy kisebb csoportja kifejezetten elutasító attitűdöket mutat bizonyos csoportok, különösen a romák, muszlimok és migránsok iránt. E csoportokkal kapcsolatban a

társadalmi távolság nagyobb, és szignifikáns arányban jelennek meg olyan vélemények, amelyek a társadalomból való kizárást is legitimnek tartanak. Ez a mintázat összhangban áll a hazai társadalomkutatások eredményeivel, amelyek szerint a magyar lakosság körében tartósan erősebb negatív attitűdök figyelhetők meg a romákkal és a bevándorlókkal szemben (Hajdú, 2020). Az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok attitűdjei nem függetlenek a tágabb társadalmi attitűdsklímától, hanem részben annak mintázatait tükrözik. Ez különösen fontos az oktatási környezet szempontjából, mivel a tanári elvárások és viszonyulások hatással lehetnek a tanulók iskolai élményeire és esélyeire.

A háttérváltozók elemzése szerint a diverzitással kapcsolatos valódi tapasztalat csökkenti a társadalmi távolságot és a negatív attitűdöket. Ez az eredmény összhangban áll a kontaktuselmélet (Allport, 1954) alapfeltevésével, amely szerint a különböző társadalmi csoportok tagjai közötti közvetlen tapasztalat és együttműködés csökkentheti az előítéleteket és a társadalmi távolságot. A nagyobb településeken dolgozó tanárok toleránsabbak, ami összhangban áll a nemzetközi kutatásokkal. Ezzel szemben a homogén iskolai környezet, különösen kisebb településeken, hajlamosíthat az előítéletek fennmaradására. Az eredmények egyik legfontosabb tanulsága, hogy miközben a magyar anyanyelvű angoltanárok többsége alapvetően elfogadó attitűdökkel rendelkezik, egy kisebb, de jól azonosítható csoport esetében jelentős társadalmi távolság figyelhető meg bizonyos, elsősorban „nem

a diverzitással kapcsolatos
valódi tapasztalat csökkenti
a társadalmi távolságot
és a negatív attitűdöket

magyart”-ként értelmezett társadalmi csoportok iránt. Ez arra utal, hogy az elfogadást jelző átlagértékek mögött számottevő attitűdbeli különbségek húzódnak meg, amelyek az iskolai gyakorlatban is eltérő pedagógiai viszonyulásokhoz vezethetnek. A vizsgálat további fontos eredménye, hogy – bizonyos csoportokkal tekintetében – a diverz tanulói környezettel kapcsolatos közvetlen tapasztalat együtt jár a kisebb társadalmi távolsággal, azonban a sajátos nevelési igényű és az eltérő nemi identitással rendelkező tanulókkal szem-

ben ennek ellenkezője figyelhető meg. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés és a továbbképzések során nem csupán az elméleti ismeretek bővítése, hanem a sokszínű tanulói környezetben szerzett gyakorlati tapasztalatok biztosítása is kulcsszerepet játszhat az inkluzív szemlélet erősítésében.

IRODALOM

- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In C. Murchison (szerk.): *Handbook of social psychology*. Clark University Press.
- Ambrus Z. (2012): *Egészségszociológia*. Ábel, Kolozsvár.
- Bordács M. (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. 2. sz. 70–89. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02-ta-bordacs-pedagogusok.html> (2026. 03. 20.).
- Bourdieu, P. és Passeron, J.-C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Eagly, A. H. és Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. In: R. E. Petty és J. A. Krosnick (szerk.): *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Lawrence Erlbaum Associates. 413–432.
- Fazio, R. H. és Williams, C. J. (1986): Attitudes as object-evaluation associations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50. 1. sz., 229–238.
- Fejes J. B. (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes J. B. és Szűcs N. (szerk.): *En vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

- Hajdú T. (2020): Idegenellenesség és bevándorlással kapcsolatos attitűdök Magyarországon. In: Kolosi T., Szelényi I. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2020*. TÁRKI.
- Hermann Z. (2020): A tanulói teljesítmények és a családi háttér összefüggései Magyarországon. In: Kolosi T., Szelényi I. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2020*. TÁRKI.
- Hogg, M. A. és Vaughan, G. M. (2005): *Social psychology*. Pearson.
- Kelman, H. C. (1958): Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*. **2**. 1. sz., 51–60. DOI: <https://doi.org/10.1177/002200275800200106>
- Központi Statisztikai Hivatal. (2024): Vallási megoszlás Magyarországon. Letöltés: <https://www.ksh.hu>
- Malhotra, N. (2005): Attitude and affect: New frontiers of research in the 21st century. *Journal of Business Research*. **58**. 4. sz., 477–482. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00146-2](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00146-2)
- McConnell, A., Rydell, R., Strain, L. és Mackie, D. (2008): Forming implicit and explicit attitudes toward individuals: Social group association cues. *Journal of Personality and Social Psychology*. **94**. 5. sz., 792–807. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.792>
- Millar, M. és Tesser, A. (1986): Effects of affective and cognitive focus on the attitude–behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*. **51**. 2. sz., 270–276. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.270>
- OECD (2018): *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Office of the Commissioner for Educational Rights (2009): *Teacher attitudes and educational inequality*. Educational Reports.
- Petty, R. E., Wheeler, S. C. és Tormala, Z. L. (2003): Persuasion and attitude change. In: T. Millon és M. J. Lerner (szerk.): *Handbook of psychology: Personality and social psychology* 5. John Wiley & Sons. 353–382. DOI: <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0515>
- Radó P. (2017): *Az oktatási egyenlőtlenségek és az iskolarendszer működése Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Schiffman, L. és Kanuk, L. (2004): *A model of consumer decision making*. Pearson Prentice Hall.
- Szabó I. és Horváth Á. (1995): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. *Iskolakultúra*. **5**. 2. sz., 48–53.
- Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. **26**. 2. sz., 249–269.
- Tóth I. Gy. és Hajdú T. (2016): Előítéletek és társadalmi távolság a magyar társadalomban. In: Kolosi T. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2016*. TÁRKI.
- Van der Berg, S., Woolard, I. és Burger, R. (2006): *Attitudes and education inequality*. World Bank Publications.
- Wood, W. (2000): Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*. **51**. 539–570. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.539>

MELLÉKLETEK

1. Társadalmi távolság mérése Bogardus-skálával

10. Milyen kapcsolatban tudná saját magát elképzelni az alábbi kisebbségi csoportok tagjait?

A CSALÁDTAG a legközelebbi, a KIZÁRNÁM HAZÁMBÓL a legtávolabbi kapcsolatra utal.

A 7 fokú skálán így csak egyet kell jelölni egy sorban. (Ha szükséges, használja a csúszkát a táblázat alján!)

	Családtag	Barát	Szomszéd	Hazám állampolgára	Hazámban munkavállaló	Hazámban látogató	Kizárnám a hazámból
Hátrányos helyzetű	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SNI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltérő bőrszínű	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keresztény	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zsidó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muszlim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Homoszexuális	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fogyatékossgal élő	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neurodiverz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevándorló	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Attitűdök tartalma 5 fokú Likert-skálán

11. A cigány lakosság növekedése veszélyezteti a társadalom biztonságát.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.

12. A zsidókat jogosan büntették a 2. világháború idején.

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.

13. A bevándorlók veszélyt jelentenek országunkra.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
14. A muszlimok között sok a terrorista.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
15. A homo- vagy biszexuális párok gyermekei maguk is homo- vagy biszexuálisok lesznek felnőttként.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
16. A fogyatékkal élők nem egyenértékű tagjai a társadalomnak.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
17. Az eltérő bőrszínűek nem illenek bele a magyar társadalomba.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
18. A hátrányos helyzetűek saját maguk tehetnek a sorsukról.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
19. A más nemzetiségűeknek a saját országukban kellene élniük.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.
20. A vallásos emberek példás életet élnek.						
	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem értek egyet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljesen egyetértek.

SZABÓ-SZETTELE KATINKA

A nyelvtanítás kreatívpedagógiai szemlélete

Kreatívírás-gyakorlatok a nyelvórán

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.05>

A NYELVTANULÁS HATÉKONYSÁGA

Nemzetközi összehasonlításban elmondható, hogy Magyarországon a felnőtt lakosság 48,6%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, ami jóval alacsonyabb arány a 65%-os EU-átlaghoz képest – derül ki az az Eurostat 2022-es adataiból. Az Eurobarometer 2023-as felmérése pedig rámutat, hogy bár az EU-polgárok 86 %-a fontosnak tartja az idegennyelv-tanulást, a nyelvtanulási hajlandóságban, illetve a nyelvelsajátítás eredményességében jelentős különbségek mutatkoznak az országok között. Tehát a nyelvtanulásról való vélekedés, illetve a nyelvtanulás lehetősége az éremnek csak az egyik oldala. A másik a nyelvtanulás hatékonysága, amelyet különböző tényezők befolyásolnak. A magyar idegennyelv-oktatás problémáit feltáró szisztematikus irodalmi áttekintés (Vajnai, Széll és Fehérvári, 2022) több szempontot is kiemel, amely a nyelvtanulás eredményességét befolyásolja. Ezek a szempontok (iskolatípus, óraszám, csoportbeosztás, szocioökonómiai státusz, regionális elhelyezkedés stb.) a nyelvtanulás hatékonyságának egyéni, iskolai és iskolán kívüli tényezőit adják. A tanulmány ugyanakkor kiemeli a módszertan megfelelő voltának szükségességét, ami a tanár szerepét erősíti az eredményes nyelvtanulás elérésében. Az óraszám tekintetében Nikolov és Vigh

(2012), valamint Öveges és Csizér (2018) egyaránt rámutat, hogy Magyarországon a diákok közel azonos vagy magasabb óraszámokban tanulnak nyelvet, mint más európai országokban. Ezt pontosítja Öveges és Csizér (2018) nagymintás kutatása, amelyből kiderül, hogy a 7. évfolyamon tanulók 64%-a foglalkozik heti három órában a nyelvvvel, de számos helyen a kötelező minimumnál több órában tanulnak a diákok. Ennek ellenére nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a heti óraszám és a nyelvi fejlődés között, ráadásul a vizsgált nyelvi csoportok 67%-a – saját bevallása szerint – csak A1-es nyelvi szintet ért el az általános iskola végére (Öveges és Csizér, 2018).

„Az Association of Language Testers in Europe szervezetnek a Közös Európai Referenciakeretben megadott becslést számai szerint a B1 szint eléréséhez 350–400 (60 perces) tanított óra szükséges. Ez alapján a nálunk biztosított minimum 936 óra, még annak figyelembevételével is, hogy ez magába foglalja az általános iskolában az élményt és játékoságot megcélzó éveket is, nem tűnik kevésnek.” (223. o.)

Tehát általánosságban elmondható, hogy tanórai keretek között kiemelkedően sok időt fordítunk nyelvtanulásra – ez azonban nincs arányban a nyelvtanulás eredményességével. Ráadásul a nyelvi csoportok

nagysága is megfelelőnek tűnik: a vizsgált általános iskolai évfolyamokon a nyelvi csoportok legjellemzőbb tanulói létszáma 11–15 fő között van (Öveges és Csizér, 2018).

A nyelvoktatás iskolai szintű szabályozásának vizsgálatakor a tanulók alacsony motivációját tekintik a kevésbé sikeres nyelvtanítás egyik fő okának és problémájának (Öveges és Csizér, 2018). A szerzőpáros ugyanakkor hozzáteszi, hogy a motiváció dinamikus, és az adott nyelvtanulási környezet változásainak (tevékenységek, interakciók, témák stb.) függvényében módosul. Az intézményvezetők vélekedése alapján az általános iskolai nyelvoktatás másik fő problémája a megfelelő tárgyi és technikai feltételek hiánya – derül ki Öveges és Csizér (2018) tanulmányából. Ezt követően a nyelvszakos tanárhiányt, illetve a tanárok módszertani felkészültségét említik problémaként. Ettől némileg eltér a gimnáziumi intézményvezetők által felállított rangsor, ott ugyanis első helyen a nehezen motiválható tanuló szerepel, és problémaként merül fel a tanulók túlterheltsége és a kevés külföldi tapasztalat is. Érdekes módon arányaiban kevés általános iskolai intézményvezető gondolja úgy, hogy a nyelvoktatás hatékonyságának fontos eszköze lenne a szemléletváltás, illetve az élményszerűség a tanulás-tanítás folyamatában. Ez a vélekedés a rangsor végén mindössze 0,5-1%-ot tesz ki (Öveges és Csizér, 2018), holott a kreatív eszközök alkalmazása az eredményes nyelvtanulás hatékony módja lehet.

keves intézményvezető gondolja, hogy a nyelvoktatás hatékonyságának fontos eszköze lenne az élményszerűség

A NYELVOKTATÁS KREATÍVPEDAGÓGIAI SZEMLÉLETE

A kreatív nyelvtanítás – a kommunikatív tanítási módszerekhez hasonlóan – a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztését támogatja. A nyelvtanulás elsődleges célja ugyanis, hogy a nyelvtanuló a nyelvet a kommunikációs céljainak és igényeinek megfelelően valódi szituációkban tudja használni (NAT, 2020). A funkcionális-szituatív nyelvhasználatot hangsúlyozó kommunikatív nyelvtanítás módszerei (pl. a szerepjátéké) szintén megkövetelik a kreatív gondolkodást és a képzelőerő, fantázia használátát (Richards és Cotterall, 2016). A kreatív nyelvoktatási modell ezen felül ösztönzi a többféle választadást, valamint a megtanult nyelvi elemek újszerű kombinációit és variációit (Tim, 2022). A nyelvtanulás mint kreatív aktus tehát nem csupán a nyelvtudás megszerzésének folyamatát jelenti, hanem a tanulási és gondolkodási stratégiák kialakításának és fejlesztésének is az eszköze. Mindez összhangban áll a NAT-ban leírtakkal (2020):

„Az idegennyelv-tanítás és -tanulás a nyelvtudás megszerzésén túl hozzájárul a megismerő folyamatok fejlődéséhez, más tanulási területek fejlesztési céljainak és nevelési feladatainak megvalósításához. [...] A nyelvtanulás emellett hatékonyan fejleszti a tanulási és gondolkodási stratégiák beépülését a tanulók tanulási kompetenciájába, valamint jelentős szerepet játszik a tantárgyak közötti tudásintegrációban is.” (314. o.)

Tin (2022) továbbá kifejti, hogy a többféle választ megengedő kreatív nyelvtanítás lehetővé teszi a felfedező, kombinatív és transzformatív gondolkodás beépülését a tanulók gondolkodási sémájába. A kreatív nyelvi feladatokban a tanulók másképp, újszerűbb módon közelítenek a nyelvhez. Egyrészt újrastrukturálják, összetettebb módon használják az elsajátított nyelvi elemeket, másrészt új szavakat, kifejezéseket gyűjtenek. A kreatív gondolkodás ilyenkor nyelvi alkotómunkával párosul: újszerű kombinációk sora jön létre, ami lexikailag és szintaktikailag is gazdagabb szöveget eredményez (*Tin*, 2012; 2022).

A KREATÍV NYELVTANÁR ÉS A KREATÍV NYELVTANÍTÁS

A kreatív nyelvtanításban – ahogy általában a kreatív pedagógiában – fontos szerepet játszik a tanárok azon képessége, hogy az órai tevékenységeket kreatívan alakítsák, ösztönözve a tanulókat az aktív részvételre. Mindez divergens, kreatív gondolkodást feltételez a tanárok részéről (*Tin*, 2022). *Richards* és *Cotterall* (2016) a következő tulajdonságokat sorolja fel a kreatív (nyelv)tanár jellemzésére:

- A kreatív tanár nem elkötelezett egyetlen megközelítés vagy módszer mellett, ehelyett inkább az osztály, illetve a tanulók igényéhez igazodik, annak megfelelően választja meg módszerét. Módszertani repertoárja „eklektikusan” széles, számos technikát ismer, melyeket az oktatási helyzetnek megfelelően alkalmaz.
- A kreatív tanár kész eltérni a bevett tanítási folyamatoktól, és saját

megoldásokat alkalmazni egy-egy szituációban. A tapasztalt tanárok nagyobb eséllyel tanítanak kreatívan, mivel rendelkeznek a szükséges rutinnal, és ez (a szerzők szerint) a kreatív pedagógia egyik előfeltétele. Ugyanakkor az oktatási tapasztalatok ellentétes hatást is kelthetnek: fennáll ugyanis a veszélye annak, hogy a tanár belekényelmesedik egy adott tanítási módba, amitől nehezen tér el.

- A kreatív tanár megfelelő tudományos és pedagógiai ismeretekkel rendelkezik, és ezekből merít a tervszerű órai tevékenységek megvalósításához.
- A kreatív tanár olyan órai tevékenységeket alkalmaz, amelyek kreatív dimenzióval rendelkeznek. Ilyen dimenziót jelentenek a produktív, nyílt végű feladatok, a kreatív problémamegoldás, a résztvevők képességeihez igazodó gyakorlatok, amelyek megvalósítása megfelelő korlátok és keretek közt történik.
- A kreatív tanárt egyéni tanítási stílus jellemzi: a tankönyvet és más oktatási anyagokat eredeti módon használja, az óra tükrözi a saját, egyéni tanítási stílusát. Ezért a kreatív tanárok oktatási stratégiái egymástól nagyon eltérőek lehetnek.
- A kreatív tanárt kockázatvállalás jellemzi, hisz innovatív utakat keres, kész kísérletezni, és ez rugalmas gondolkodásmódra és önbizalomra vall.
- A kreatív tanár magabiztos és képes önállóan dönteni tanítási problémahelyzetekben. Figyel a tanulói igényekre, és felelősséget érez a tanítási tartalmak elsajátításáért.
- A kreatív tanár képes óra közben is igazítani és módosítani a tanítást

folyamaton, ha szükséges. Követi a tanítási tevékenységre adott tanulói választ, és ahhoz igazítja a tanítás módját. Ha kell, több időt ad a tanulóknak a feladatmegoldásra vagy változtat az óra helyszínén. A kreatív tanár jó szakmai improvizációs készséggel rendelkezik.

- A kreatív tanár akkor is új utakat keres a tanítási folyamatban, ha az erőfeszítést igényel.
- A kreatív tanár személyre szabja a tanítást: az oktatási anyagokat a tanulók érdeklődéséhez és szükségleteihez igazítja, adaptálja.
- A kreatív tanár megfelelő módon használja a technológia adta lehetőségeket a kreativitás fejlesztésére.

A kreatív nyelvoktatás tehát nem egyetlen, meghatározott módszercsoport alkalmazását jelenti, sokkal inkább egyfajta kompetencia. A kreatív nyelvtanár további jellemzője, hogy az órába beemeli a játékos nyelvtanulás eszközeit, épít a tanulók fantáziájára, és teret ad az improvizációnak (Tin, 2022). Woodward (2015) továbbá hangsúlyozza a kreatív önkifejezés jutalmazását, a kockázatvállalás ösztönzését, valamint a képzelet és a vizualizáció előnyben részesítését a tanórán, és a következő módszereket is kiemeli: figyelemfelkeltés, ötletelés, szokatlan asszociációk és kombinációk létrehozása (pl. egy szöveg és egy hozzá nem illő kép közötti kapcsolat feltárása). Ezen kívül a kreatív nyelvtanítás módszertani sajátosságaihoz köthetők az alábbi feladatjellemzők, amelyeket Dörnyei (2001) a produktív nyelvtanulással hoz kapcsolatba:

- *Kihívás*: olyan feladatok, amelyekben a tanulók problémát oldanak meg,

felfedeznek valamit, legyőznek egy akadályt vagy információt szereznek.

- *Érdekes tartalom*: olyan témák, amelyeket a tanulók érdekesnek találnak, és amelyekről az órán kívül is olvasnának.
- *Személyesség*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek kapcsolódnak a tanulók mindennapi életéhez.
- *Újdonság*: a feladatok és tevékenységek újszerűsége; ami eltér a megszokottól, vagy váratlannak hat.
- *Érdekesítő tartalom*: kétértelmű, problematikus, ellentmondásos, vitatott vagy össze nem illő tartalmat magában foglaló feladatok, amelyek előhívják a kíváncsiságot.
- *Egyéni választás*: választási lehetőség biztosítása a tanulók számára, legyen az egy esszé, amikor a saját maguk által választott témáról írnak, vagy a csoporttagok megválasztása egy téma megvitatása kapcsán.
- *A kockázatvállalás ösztönzése*: a tanulók biztosítása arról, hogy a hibázás megengedett, és jutalmazásuk az erőfeszítésért magáért, nem csak a sikerért.
- *Az eredeti gondolkodás ösztönzése*: eredeti választ váró feladatok, amelyek nem a hallott/olvasott szövegek visszaidézésére irányulnak, hanem személyes választ várnak a tanulóktól.
- *Fantázia*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek igénybe veszik a tanulók fantáziáját, hogy a szereplőkkel azonosulva képzeletbeli történeteket, illetve helyzeteket alkossanak.

A kreatív nyelvoktatás célja viszont nemcsak a területáltalános (*domain-general*) kreativitás fejlesztése, hanem a területspecifikus (*domain-specific*) kreativitás elősegítése

is (Tin, 2022), amely fogalom már a nyelvi kreativitás témájához vezet. A nyelv kreatív használata ugyanis azt jelenti, hogy a nyelvet komplex módon, vagyis rugalmasan, ötletesen, újszerűen használjuk. Kreatív gondolkodásunk ilyenkor verbálisan is kifejezésre jut. A hangsúly kevésbé a nyelvi szabályok betartásán van, a nyelvhasználó sokkal inkább játszik a nyelvvel, miközben új jelentéseket hoz létre. A kreatív nyelvhasználat ismérvei lehetnek az új szóalkotások, szóösszetételek vagy szójátékok, a képi kifejezések (metaforaalkotás és hasonlatok), illetve a nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása is. Ezeket a stratégiákat, amelyek elsősorban a nonverbális kommunikációhoz köthetők, illetve annak eszköztárát vesszük igénybe (ld. mimika, gesztusok, hangszín, hanglejtés, beszédtempó stb.). *Fehér* (2015) ezeket a természetes nyelvhasználat sajátosságának tekinti, mivel leginkább a valós, életszerű helyzetekben alkalmazzuk őket. De ilyen nyelvi kompenzációs stratégia lehet egy szó vagy kifejezés körülírása vagy lerajzolása is. A nyelvi kreativitás vizsgálata tehát a mindennapi nyelvhasználatban rejlő kreatív potenciált helyezi középpontba (Tin, 2022).

Tin szerint a kreatív nyelvoktatásban a kreatív alkotáshoz, gondolkodáshoz szükséges készségek (*creativity-relevant skills*) és a területreleváns készségek (*domain-relevant skills*) fejlesztése egyaránt fontos. Viszont kevés az olyan empirikus tanulmány, amely a kreatív tanítás és tanulás eredményességét vizsgálná – világít rá, amikor a 2012 és 2018 közötti publikációkat tekinti át a témában. A szakirodalmi feltárásban Tin (2022) arra az eredményre jut, hogy bár a publikációk számos gyakorlati ötletet tartalmaznak (kreatív játékok és egyéb, művészi

tevékenységre épülő oktatási anyagok, pl. dráma, vers, történetek, zenék és dalok), amelyeknek célja, hogy változatossá tegyék a nyelvoktatást, és motiválják a tanulókat – nem tudják empirikus módon alátámasztani a kreatív módszerek hatékonyságát. Ez a terület tehát még további kutatásokat kíván.

A NYELVI KREATIVITÁS SZEREPE A NYELVTANÍTÁSBAN

Ahogy az előzőekben láttuk, a kreatív nyelv-tanulás lingvisztikai aspektusához tartozik a *kreatív nyelvhasználat*, illetve a *nyelvi kreativitás* fogalma, azaz összességében a nyelvnek a megszokottól eltérő, innovatív, újszerű használata. A nyelvi kreativitás több szempontból is kapcsolódik a használatalapú nyelvfelfogáshoz, amelyre korunk új, innovatív nyelvméleti modelljei épülnek. A használatalapú nyelvmélet (*Ellis, O'Donnell és Romer, 2016; Wulff és Ellis, 2018*) az élő nyelv megfigyelését helyezi előtérbe, és a természetes nyelvhasználatot vizsgálja nagy mennyiségű autentikus nyelvi adat elemzésével. A használatalapú nyelvméleti modell összekapcsolja a nyelvtanulási folyamatot a nyelvhasználattal (*Pelcz, 2023*). Kiindulópontja, hogy a nyelvi elemek alkalmazása az ismétlések által válik automatikussá – csakúgy, mint a modellalapú nyelvoktatásban (*Pelcz, 2023*). Fontos, hogy ezekkel a nyelvi elemekkel megfelelő gyakorisággal és élő nyelvi kontextusban találkozzanak a nyelvtanulók.

A nyelvi kreativitás fejlesztése szükségszerűen használatalapú. A nyelvi elemek vagy itemek csak adott nyelvi kontextusban értelmezhetők, és jellemzően *ismétlés* (repetition) vagy *szalientia* (salience), tehát ún.

„kiemelés” révén épülnek be a tanulók nyelvtudásába, amikor egy nyelvi elem kitűnik a többi közül (Ellis, 2016). Az *ismétlésre* vagy *párhuzamra* (parallelism) elsősorban az irodalmi nyelvhasználat klasszikus eszközei között találunk példát, lásd *alliteráció*, *anafora*, *halmozás*, *allegória* stb. A nyelv ilyen jellegű, játékos használatát tükrözik a nyelvtörők is, vagy az olyan szövegek, dalok, amelyekben a rím és a ritmus meghatározó. Például: *See You Later, Alligator! In A While, Crocodile! Bye-bye Butterfly, vagy Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei. Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hi“ zum Hai.*

Az ismétlésnek alapvetően két fajtája van: az egyik a *tokennek* (token) nevezett nyelvi elemek ismétlődése változatlan formában, a másik mód pedig a *típus-ismétlődés* (type repetition), ami a hasonló formával vagy jelentéssel rendelkező nyelvi elemek (itemek) ismétlődésére utal (Bybee, 2007). Az előbbire példa Oravecz Imre versében a *még* szócska ismétlődése: „*Még visz a lábam, / még engedelmeskedik a kezem, / még jólesik az étel, / még észreveszem, ha el akar csöppenni az orrom...*”¹ Ugyanezekben a sorokban típus-ismétlődésre jelentenek példát a testrészt jelölő *lábam*, *kezem*, *orrom* szavak, amelyek jelentésük révén összekapcsolódnak. A nyelvi kreativitást ösztönző gyakorlatok egy része a token- illetve típusismétlésre épül, vagyis egy nyelvi elem (legyen az szó, szókapcsolat vagy mondat) változatlan megismétléséhez alternatív megoldásokat vár a tanulóktól. A megoldás lehet mintamegerősítő (*pattern-reinforcing*) vagy

mintareformáló (*pattern-reforming*), amely már transzformatív gondolkodást feltételez (Wulff és Ellis, 2018). Oravecz Imre versét angolra fordítva például kérhetjük a tanulókat, hogy folytassák a sorokat és írják meg a saját önreflektív versüket a kezdő *I still... I would still like...* vagy *It is still worth* sorok felhasználásával – ami a minta ismétlését jelenti. A versszöveg angol nyelvű átírása várhatóan olyan alkotó folyamatot katalizál, melynek eredményeként egyedi, személyes, újszerű alkotások születnek, melyekben a tanulók átírják, megváltoztatják a mintát.

Az újdonság, illetve a meglepetés által keltett kiemelés- vagy szaliciencia-hatás (*salience effect*) a művészi nyelvhasználat és nyelvi kreativitás másik hatékony eszköze. A Prágai Nyelvészeti Kör munkásságához kapcsolódó elmélet² a nyelv esztétikai funkcióját vizsgálva megállapítja, hogy a művészi nyelv akkor működik, ha eltér a normától, és esztétikai hatást keltve feltűnővé válik (ld. Mukařovský, 2014). Ezt a hatást a váratlan szabálytalanság, az elvárás megszegése (*violation of expectation*), az ún. deviáció (*deviation*), avagy elidegenítő hatás teremti meg. Annak ellenére tehát, hogy egy nyelvi elem csak egyszer fordul elő, a feltűnősége miatt mégis jobban megmarad az emlékezetben. Fontos azonban, hogy az újdonság mértéke (*degree of novelty*) ne haladja meg a tanulók kognitív kapacitását, befogadóképességét (Onarheim és Biskjaer, 2017). Például egy-egy hétköznapi kifejezéshez (*I relax, I chill out, I take a break, I switch off...*) olyan rövid mondatot társíthatunk, mint a *My mind is on vacation*, hozzá kapcsolódva pedig

¹ Oravecz Imre: *Még*. Letöltés: https://www.babelmatrix.org/works/hu/Oravecz_Imre-1943/M%3C3%A9g (2026. 04. 10.).

² A Prágai Nyelvészeti Kör (prágai nyelvészeti iskola) a nyelv funkcionális használata alapján különbséget tesz köznyelv és költői nyelv között, kiemelve ez utóbbi esetében a normától való eltérés szerepét (deviancia), amely révén a nyelv úgymond előtérbe állítja önmagát és feltűnővé válik (ld. szaliciencia-hatás).

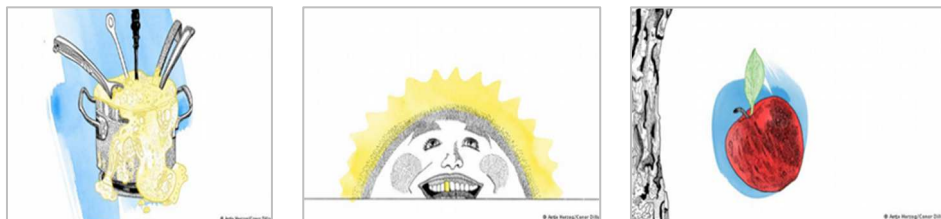
meghallgathatjuk Mose Allison kapcsolódó dalát („Your Mind Is on Vacation”), ami az átvitt értelmű kifejezést újabb kontextusba helyezi: „You know if silence was golden, you couldn’t raise a dime / Because your mind is on vacation and your mouth is working overtime.”³

A cél tehát az ismert és az ismeretlen tartalmak közötti egyensúly megeremtése (ami jelenti az előzetes elvárások megerősítését, és a normától való eltérés megengedését olyan mértékben, ahogyan még befogadható, értelmezhető a tanuló számára). Ennek egy gyakorlati módja a forma és a funkció párosítása (*form-function pairing*),

vagyis, ha az ismert formákhoz eltérő jelentéseket rendelünk hozzá, vagy fordítva: az ismert jelentéshez új nyelvi formákat társítunk (Wulff és Ellis, 2018). Mindkettőre jó példa az idegen nyelvi szólások, közmondások tanórai alkalmazása, amit képi illusztrációkkal is kiegészíthetünk, rejtvénytévé a feladatot. Pl.: *The apple doesn’t fall far from the tree / Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm / Az alma nem esik messze a fájától* vagy: *The early bird catches the worm / Morgenstund hat Gold im Mund / Ki korán kel, aranyat lel* vagy: *Too many cooks spoil the broth / Viele Köche verderben den Brei / Sok szakács elsózza a levest* (1. ábra).

1. ÁBRA

Német nyelvű szólások illusztrációja⁴



FORRÁS: A forrásokat a tanulmányban egységesen az ábra címéhez rendelt lábjegyzetben közöljük. (A szerk.)

A produktív, nyílt végű nyelvi feladatokkal kapcsolatban Tin (2022) felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyvi feladatok gyakorta alulkorlátozottak (*under-constrained*), vagyis túl tág keretet adnak a tanulói megoldásoknak. Ha a tanulók túl sok mindentől írhatnak, akkor túl sok szemantikai paraméter marad nyitva, ami hátráltatja

vagy megakadályozza a kreatív gondolkodást. Ha ugyanis a feladatok megoldásában túl nagy szabadságot adunk, akkor a tanulók hajlamosak bevett válaszokat adni eredeti ötletek helyett. Tin (2022) példának a következő feladatot hozza: *Írj mondatokat arról, hogy mit tennél, ha nyernél a lottón!* Ez a feladat a feltételes mód gyakoroltatását,

³ „Ha a csend aranyat érne, akkor sem tudnál pénzt csinálni belőle, / mert az elméd szabadságon van, de a szájad túlórázik.” (AI-alapú fordítás)

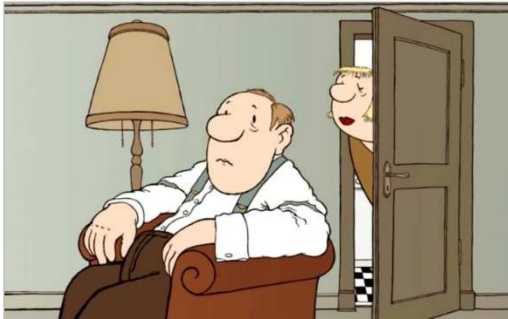
⁴ Antje Herzog illusztrátor munkái. Forrás: <https://www.dw.com/de/wenn-sprichw%C3%B6rter-zu-bildern-werden/g-19151474>

vagyis az „If-clause” használatát célozza, ám nem ad további megkötést a tanulóknak. Ebben az esetben a tanulói megoldások általában olyan közhelyes válaszokat eredményeznek, mint pl. ház, autó vásárlása, utazás, jótékonykodás stb. Ehelyett azt javasolja a szerző, hogy alkalmazzunk valamiféle megkötést, ami korlátozza az ismert, bevett válaszok adásának lehetőségét. Ilyen megkötés lehet például, hogy a válaszoknak tartalmaznia kell előre megadott szavakat (pl. macska, papucs, esernyő stb.). Véleményem szerint még jobb, ha a szavak helyett képi impulzusokat adunk. Ez esetben az „*If I won the lottery...*”⁵ kezdőmondatot úgy kell befejezni, hogy a tanulók a képekhez kapcsolódóan, kreatív módon fejezzék be a mondatokat. A produktív, nyílt végű nyelvi feladatok alkalmazásakor tehát megfelelő korlátok szükségesek. *Onarheim* és *Biskjaer* (2017) szerint a kreatív teljesítmény kulcsa a megkötések optimális egyensúlyának megtalálása, mivel a kreativitásnak nem kedvez sem a túl sok, sem a túl kevés korlát vagy kötöttség.

Végül, de nem utolsó sorban, a nyelvi kreativitás tanításának egyik fontos eleme a humor, ami szintén része a kreatív pedagógiai repertoárnak. A humor ugyanis bizalomteli légkört teremt, az együtt nevetés csökkenti a társadalmi távolságot a tanár és a tanulók között, valamint támogatja a tanulók kreativitását és képzelőerjét (*Forman*, 2011). A humor megnyilvánulhat spontán humorként a tanár-diák interakcióban, de lehet tervezhető is. A tanárok ugyanis beépíthetik a humort az órájukba különböző oktatási anyagok segítségével. Ennek egyik lehetősége a kontextusból eredő, úgynevezett diszkurzív humor alkalmazása (pl. jelenetek elmutogatása, eljátszása) vagy a nyelvi humor beépítése az órai gyakorlatokba (*Forman*, 2011). A németnyelvórán alkalmazható, humoros szövegre példa a *Feierabend* című Lorient-jelenet, amikor a fotelben pihenő férj kikapcsolódását megzavarja a felesége, aki őt folyamatosan kérdésekkel zaklatja (*2. ábra*).

2. ÁBRA

Lorient: *Feierabend* (részlet a videóból)⁶



Sie: Hermann ...
 Er: Ja...
 Sie: Was machst du da?
 Er: Nichts...
 Sie: Nichts? Wieso nichts?
 Er: Ich mache nichts ...
 Sie: Gar nichts?
 Er: Nein ...
 (Pause)
 Sie: Überhaupt nichts?
 Er: Nein ... ich sitze hier...
 Sie: Du sitzt da?
 Er: Ja...
 Sie: Aber irgendwas machst du doch?
 Er: Nein ...
 (Pause)
 Sie: Denkst du irgendwas?
 Er: Nichts Besonderes ...

⁵ Német nyelvi feladat esetén: *Wenn ich im Lotto gewinnen würde...*

⁶ Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=B2p6132ix_A

A tanulók tehát nemcsak elolvashatják, hanem megnézhetik videón, illetve el is játszhatják a jelenetet. A nyelvi humor alkalmazására ezen kívül jó példák a szójátékok (ld. bécsi szemetes-feliratok)⁷ vagy a különböző reklámszlogenek (pl. „Qualität ist das beste Rezept”; „Quadratisch. Praktisch. Gut.”; „Ich bin doch nicht blöd.”),⁸ amelyekkel a célnyelvi országokban nap mint nap találkozhatunk. A nyelvtanulás kezdő szintjén kifejezetten motiváló az ismert termékek idegen nyelvű reklámszövegét olvasni, akár képekkel illusztrálva. A humoros megjegyzések, szövegek funkciója, hogy általuk frissíthetjük a meglévő kognitív sémáinkat, illetve rögzült nyelvi mintáinkat. A nyelvhasználat kreatív, humoros módja ugyanis felülírja a megszokott, bevett nyelvi megnyilatkozásokat, miközben a tanulók nyelvi

tudatossága, metanyelvi kompetenciája is fejlődik (Tin, 2022).

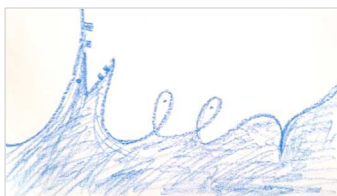
POÉTIKAI ÍRÁS AVAGY VERSÍRÁSI GYAKORLATOK IDEGEN NYELVEN

Kezdő nyelvtanulók esetében érdemes a kreatívírás-gyakorlatokat a betűk, illetve szavak szintjén kezdeni, és olyan feladatokat adni, amelyek a jelentésalkotást támogatják (ld. lexikai-szemantikai szint). Erre példák az alábbi feladatok.

Ideogrammák, azaz olyan fogalmat jelentő írásjelek alkalmazása, amelyből következtethetünk a szó jelentésére (ld. képírás). Német nyelvi példák: Winter (tél), Meer (tenger), Käse (sajt) stb. szavak (3. ábra).

3. ÁBRA

Német nyelvi példák ideogrammára (1)⁹



⁷ Forrás: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/oesterreich-muelleimer-wien-oeffentlicher-raum-deutsche-sprache-1.5878787>

⁸ A Dr. Oetker, a Ritter Sport és a Media Markt szlogenjei.

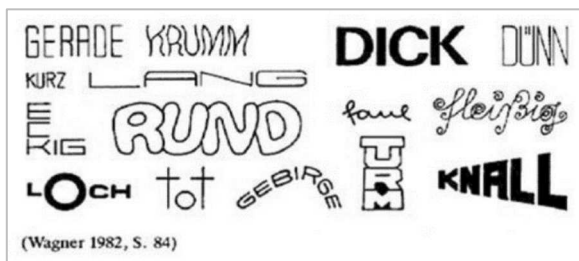
⁹ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (Nyelv- és kreatívírásfelkészítés kurzus)

Az előző gyakorlatot folytatva megjeleníthetjük néhány ellentétes jelentésű szópárnak is az értelmét vizuális-grafológiai eszközökkel. Német nyelvi példák: *gerade* –

krumm (egyenes – görbe), *dick* – *dünn* (kövér – vékony), *eckig* – *rund* (szögletes – kerek) stb. párok (4. ábra).

4. ÁBRA

Német nyelvi példák ideogrammára (2)¹⁰



Képvversek: vizuális költészet a lexémák szintjén. A tanulók feladata adott szavak jelentésének megjelenítése, vizuális érzékelte-tése a szó ismételt felhasználásával. Német

nyelvi példák: Haus (ház), Sonne (nap), Regenbogen (szivárvány), Schneeflocke (hópehely) stb. szavak (5. ábra)

5. ÁBRA

Német nyelvi példák egyszerű képvverse¹¹



¹⁰ Nora Knechtel: Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. Letöltés: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_16_2009_sprachspiele-im-deutschunterrichtkonkrete-poesie/ (2026. 04. 10.).

¹¹ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés* kurzus)

Angol nyelvű példa a jelentés grafikai megjelenítésére szintaktikai szinten: *As we*

grow old, We become slow Our eyesight begins to fade away (6. ábra).

6. ÁBRA

Angol nyelvi példa képversonre¹²

AS WE GROW OLD
WE BECOME S L O W
OUR EYESIGHT BEGINS TO FADE AWAY.

Ennek a gyakorlattípusnak számos irodalmi megfelelője ismert. Az alábbi példák mutatják, hogy az egyszerű szavakból álló képverson az irodalmi kreativitás szintjén is kivitelezhető. *Reinhard Döhl Apfel* (1965) című alkotásában például az *alma* szavak

közt váratlanul megbúvó *kukac* (Wurm) szó játékos többlettartalmat ad a versnek. *Eugen Gomringer schweigen* (1996) című versében a *hallgatás* jelentését a szó kihagyása teremti meg, eredeti módon (7. ábra).

7. ÁBRA

Német irodalmi példák képversonre (1)¹³

schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen



¹² „Ahogy felnövünk, lassúak leszünk, látásunk kezd homályossá válni” (saját fordítás). Forrás: *Tin* (2022)

¹³ Reinhard Döhl (1972): *Apfel*. In: Eugen Gomringer (szerk.): *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Philipp Reclam junior, Stuttgart. Illetve: Eugen Gomringer (1960): *schweigen*. In: Uő.: *33 Konstellationen*. Tschudy, St. Gallen.

Az úgynevezett konkrét-vizuális költészet szintaktikai szinten értelmezi a nyelvben rejlő kreatív potenciált. Az egyik legismertebb irodalmi példa rá *Apollinaire A megsebzett galamb és a szökőkút* (1914) című képverse, amely a *Kalligrammák* c. kötetben

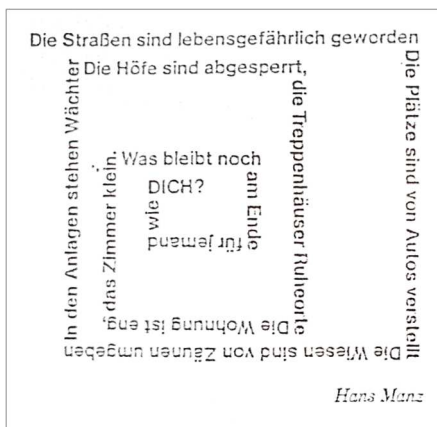
jelent meg. A klasszikus képvers nyelvórai alkalmazására jó példa *Josef Michaelis* kortárs magyarországi német író, költő *Turm* (torony) vagy *Hans Manz Die Straßen sind lebensgefährlich geworden* című alkotása (8. ábra).

8. ÁBRA

Német irodalmi példák képversre (2)¹⁴



Versírás-gyakorlatok: kreatív nyelvi feladat egy versszöveg átírása, akár a szavak cseréjével (lexémaszint). Erre példa Josef



Reding *Das schwerste Wort* (A legnehezebb szó) vagy *Faulenzen* (Lustálkodni) című alkotása (9. ábra).

¹⁴ Inge Angelika Strunz (2010): *Visualisierung von Raumerfahrungen in graphisch kodierten Texten – 5–7. Schuljahr*. GRIN Verlag (ebook).

9. ÁBRA

Josef Reding versei német nyelven¹⁵

Das schwerste Wort

Das schwerste Wort heißt nicht *Popocatepetl*
wie der Berg in *Mexiko*
und nicht *Chichicastenango*
wie der Ort in *Guatemala*
und nicht *Ouagadougou*
wie die Stadt in *Afrika*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Danke!

Faulenzen

Manchmal möchte man faulenzen
wie ein *Gulli im Sonnenschein*,
wie ein *Rasenmäher im Winter*,
wie eine *Nachttischlampe am Tag*.

Az első versben a helynevek (*dölttel* szedve – kiemelés tőlem) bármilyen más földrajzi helységnévvel helyettesíthetők. Például: „Das schwerste Wort heißt nicht *Kopenhagen* wie die Stadt in *Dänemark* / und nicht *Guadiana* wie der Fluss *auf der Iberischen Halbinsel*”. A második versben az a kérdés, hogy mihez hasonlítható még a lustálkodás azon kívül, ahogy a csatornalefolyó lustálkodik napos időben, a fűnyíró télen vagy az éjjeli lámpa napközben. A tanulók általában számos kreatív ötlettel állnak elő (az autó a garázsban, a pizsama nappal, a korcsolya nyáron stb.).

A lexikális és a szintaktikai szint közötti gyakorlat, amikor a nyelvtanulók egyszerű saját verset írnak. Hasznos megkötés, ha

adott versformában kell a szöveget létrehozniuk. Erre például a német *Avenida*, *Elfchen*, *Rondell*, illetve a japán *Haiku* versformák kiválóan alkalmasak (10. ábra). A versformák meghatározásai:

- *Avenida*: a versszöveget a szavak kötött sorrendű egymás mellé rendezése adja.
- *Elfchen*: a versszöveget tizenegy szó felhasználásával kell létrehozni, ahol a szavak soronkénti száma kötött.
- *Rondell*: a rondó egy fajtája, amikor a megadott sorok ismétlődnek a versszövegben.
- *Haiku*: a háromsoros versszöveg 5-7-5 szótagból épül fel.

10. ÁBRA

Példa a német nyelvórán alkalmazott Rondell versformára.¹⁶

Die Kinder bauen einen Schneemann.
Der Winter ist da.
Es schneit.
Die Kinder bauen einen Schneemann.

Es ist kalt.
Sie ziehen sich warm an.
Die Kinder bauen einen Schneemann
Der Winter ist da.

¹⁵ <https://www.lezenswaard.be/view/16381/reding-josef>

¹⁶ Az Eötvös József Főiskola hallgatójának munkája (*Német nemzetiségi gyermekirodalom kurzus*)

A magasabb nyelvi szintek felé haladva textémaszintű feladat lehet szabadvers írása egy választott képhez vagy egy vers fordítása, illetve parafrázálása. Az utóbbira példa

egy szabadvers, amelyet *Wolfgang Borchert Versuch es* című alkotása ihletett (11. ábra).

11. ÁBRA

Versírási gyakorlat (parafrázis)¹⁷

tízmilliószor is teremts, érezz, gondolj át minden szót, amit kimondasz mert visszatér hozzád, mint bumeráng aztán hagyj, hogy áztasson a vihar ragadjon magával a megpróbáltatás és ne feledd mindeközben boldog is lenni, nekifeszülve a szélnek mint pattogó tűz lángjában újraeledő óriás

Stell dich mitten in den Regen,
glaub an seinen Tropfensegen
spinn dich in das Rauschen ein
und versuche gut zu sein!

Stell dich mitten in den Wind,
glaub an ihn und sei ein Kind –
laß den Sturm in dich hinein
und versuche gut zu sein.

Stell dich mitten in das Feuer,
liebe dieses Ungeheuer
in des Herzens rotem Wein –
und versuche gut zu sein!

A versírást kiegészítheti más egyéb rajzos feladat, mint például a vers illusztrálása, amely egyrészt elmélyíti a vers befogadásának élményét, másrészt támogatja a szókincsfejlesztést.

PRÓZÁÍRÁS GYAKORLATOK IDEGEN NYELVEN

A prózai szövegek létrehozása többnyire magasabb szintű nyelvtudást feltételez. Mégis, a nyelvtanulás korai szakaszában (A2-B1 szint) a tanulók már próbálkozhatnak rövid párbeszéd írásával, majd önálló történetalkotással. Ezekhez is számos kreativitásösztönző instrukció adható, például: egy

történet folytatása, átírása vagy befejezése, egy történet írása megadott szavakkal, dialógus írása egy adott képhez kapcsolódóan stb. A kreatív történetmesélés kiválóan alkalmas a kreatív ötletek kibontására, elaborációjára. Néhány lehetőség a nyelvórai alkalmazásra:

Kreatív történetírás: előre megadott szavakkal adott képhez vagy képekhez kapcsolódóan (12. ábra). Érdekes nem statikus képet választani, hanem inkább olyat, amely lehetőséget ad egy cselekményszál kibontására. Vagyis a képregényekhez hasonlóan a képnek/képeknek elég gazdag narratívát kell felkínálnia/felkínálniuk, amelyet a tanulók szabadon értelmezhetnek.

¹⁷ Szettele Katinka: *csak most, csak ma*

12. ÁBRA

Kreatív történetalkotás feladat angolul¹⁸

Use the words below to tell the story using the pictures. You can use as many of the words as you like.

lake

rowing

boat

funny

duck

overturns



Egy másik lehetőség, amikor a tanulók maguk folytatják a képet, és vele együtt a

történetet a saját fantáziájuk szerint (13. ábra).

13. ÁBRA

Kreatív képkiegészítő és történetalkotó feladat angolul¹⁹

Imagine and write down where the parachutist arrives. You can draw it if you like.



További gyakorlat a *palackpostaüzenet-írás*, amikor a tanulók feladata egy levél vagy üzenet megfogalmazása a képhez kapcsolódóan a következők szerint: *Willi, der*

*Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche. Er schaut hinein und sieht ein Papier mit Schrift... (14. ábra).*²⁰

¹⁸ A képek forrása: Mira Faßbender: *Bildergeschichte: Paddelspaß. Bildvorlagen zum Aufbau von Schreib- und Sprechkompetenz im inklusiven Grundschulunterricht*. Persen Verlag. Letöltés: https://www.persen.de/media/wysiwyg/Zusatzmaterial/23538DA3_Bildergeschichte_Paddelspass.pdf (2026. 04. 10.).

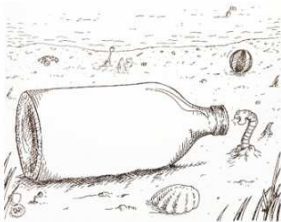
¹⁹ A rajz Szabó Áron alkotása. A feladat (a 12. ábrán lévővel együtt) megjelent itt: Szabó-Szettele, K. és Kárpáti, A. (2023): Quasi-experimental study on fostering creativity through creative writing in German as a Foreign Language (GFL) in COVID-19. *F1000Research*. 12. (1307). DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.133982.1>

²⁰ Willi, a kukac feljön a felszínre, és felfedez egy üveget. Belenéz, és egy papírdarabot lát, amelyen a következő üzenet olvasható...

14. ÁBRA

Német nyelvű példa kreatív történetalkotásra²¹

Was hat Willi in der Flasche gefunden? Hilf ihm, die Botschaft zu entschlüsseln!



Willi, der Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche. Er schaut hinein und sieht ein Papier mit folgender Schrift...

.....

.....

.....

.....

A képhez való kapcsolódás általában megkönnyíti a tanulók dolgát, mivel a vizuális impulzus beindítja a fantáziát, segít a történet elképzelésében. Ennek egy másik válfaja az impulzusírás, amelyet *Basch Éva* és *Kegyes Erika* (2024) említ példaként a *Kreatív írás – elmélet és gyakorlat* c. munkájukban. Ez esetben nem egy konkrét kép biztosítja az „ihletet”, hanem a kiindulópont a tanulók közvetlen környezete, ahonnan az impulzusokat nyerik. Ez lehet egy séta, amelynek keretében a tanulók jobban szemügyre veszik a környezetüket, befogadják a különböző ingereket, és azokból szelektálva kiválasztják azokat, amelyeket be tudnak építeni akár egy verses, akár egy prózai alkotásba. Ez esetben nemcsak vizuális behatások jönnek számításba, hanem a különböző érzék-szervekre ható ingerek együttese adja a kreatív írás alapját. Ennek része lehet a verbális impulzus is (pl. egy séta során hallott

szavak, mondatfoszlányok), amelynek önmagában is lehet szövegkonstituáló (szövegalkotó) funkciója. A verbális impulzusok szó- illetve mondat szintű technikáira *Basch* és *Kegyes* említett munkájában számos példát találunk: szókártyacsomagokból húzunk ki egy vagy több szót és ezekkel alkotunk szöveget (*Kisorsolás*); megadott be-

elvezeti a tanulókat az önálló kreatív szöveg megalkotásához

tűkkel gyűjtünk szavakat, amelyeknek a történetben benne kell lenniük (ábécé alapján) avagy verssorok, cím(ek), idézetek, szólások és közmondások alkotják a történet alapját (ld. az előző fejezetben szereplő példákat). Magasabb nyelvi szinteken szóba jöhetnek az úgynevezett szövegszintű technikák is, mint például műfaj-, idősíks-, perspektíva-, vagy stílusváltás, ám mindvégig fontos a lépcsőzetesség és következetesség elvének betartása, amely elvezeti a tanulókat az önálló kreatív szöveg megalkotásához (*Basch* és *Kegyes*, 2024).

²¹ A kép forrása: Rüger, E. és Bauermeister, A. (1998): *Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt*. AOL-Verlag, Hamburg.

A KREATÍV SZÖVEGALKOTÁS ÉRTÉKELÉSE

Felmerül a kérdés, hogy a tanulók kreatív szövegalkotását értékeljük-e, és ha igen, hogyan. Az idegen nyelvű kreatív írás értékelésekor fontos lenne a konvencionális szempontrendszerek helyett „megengedőbb” módon viszonyulni a szövegekhez, hiszen a nyelvtani, nyelvhelyességi hibák kiemelése elkedvetlenítheti a tanulókat. Ráadásul a nyelvi teljesítmény hagyományos értékelése gátolhatja a gondolatok szabad áramlását, hiszen a tanulók egy ilyen értékelésre számítva sokkal inkább a nyelvi megfelelésre és a nyelvtani hibák elkerülésére koncentrálnak. Ezért a

kreatív szövegalkotási feladatoknál érdemes inkább a fejlesztő értékelésre fektetni a hangsúlyt, és megadni a lehetőséget a nyelvi hibák javítására, anélkül, hogy az adott szöveget rögtön osztályoznánk (*Szabó-Szettele*, 2023). Ez viszont nem jelenti azt, hogy a kreatív szövegalkotásra nem adható érdemjegy. A szakemberek egyetértenek abban, hogy ahhoz, hogy a kreatív teljesítmény értékelése helyet kapjon a pedagógiai gyakorlatban, fontos, hogy megfelelő szempontok mentén értékeljük a tanulói szövegeket (*Blomer*, 2011). A kreatív szövegalkotás értékeléséhez a következő kritériumokat érdemes figyelembe venni: struktúra (tagolás, felépítés, szövegkohézió, szövegtípus megválasztása); a történetmesélés minősége (kontextus, jellemzés, részletgazdagság, probléma, fordulat, érzelmi kifejezőképesség, humor, párbeszéd, nézőpontváltás, új elemek a történetben, gazdag narratíva); ötletesség

(eredeti, szokatlan megoldások, fantasztikus elemek stb.). *Böttcher* (2012) kiemeli, hogy ajánlott az írásfolyamat végén, lehetőleg a kész szövegváltozatra érdemjegyet adni. Am véleménye szerint a kreatív írás érdemjeggyel való értékelése csak akkor javasolt, ha a tanulók folyamatosan foglalkoznak kreatív szövegalkotással, írói eszközök és technikák elsajátításával, tehát lehetőségük van az írásmódjuk fejlesztésére.

Az elkészült szövegváltozatok bemutatása több módon is történhet. A tanulók legtöbbször felolvassák alkotásaikat, de érdemes lehetőséget biztosítani arra, hogy ezt esetleg egy tanuló társ tegye meg. Ugyanis egy szöveget megírni és előadni nem

ugyanaz. Vannak olyanok, akik megfelelőbb hangorgániummal rendelkeznek, amely alkalmasabb egy hangos felolvasásra (hangerő, hangjelzés, beszédtempó stb.), és

van, akit egy ilyen szituáció erősen frusztrál, és a szorongástól esetleg dadogni kezd. A tanulók ezen túlmenően el is játszhatják az adott történetet, vagy illusztrálhatják őket, plakátot készíthetnek hozzá stb. Írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban vagy más sajtóorgániumban (*Szabó-Szettele*, 2023). Az alkotások prezentálása tehát ne szükséges kényszer, hanem olyan, plénum előtti, elismerést jelentő megnyilvánulás legyen, amely megerősíti a tanulói kreativitás kibontakozását egyéni és közösségi szinten.

ÖSSZEZGÉS

A kreatív nyelvpedagógia nem csupán a nyelv kreatív tanítását jelenti, hanem egy, a

írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban vagy más sajtóorgániumban

nyelvi kreativitásra építő és azt előtérbe helyező nyelvoktatási modellt. A kreatív nyelvi feladatokban a tanulók összetett módon használják a nyelvet. A nyelvi alkotómunka során a nyelvtanulók újrastrukturálják az eddig elsajátított nyelvi elemeket grammatikai, lexikai és szintaktikai szinten. Újszerű kombinációkat hoznak létre, ami színesebb, érdekesebb szöveget eredményez, amelyet a tanulók jobban magukénak éreznek. A nyelvi kreativitás tanításának ugyanis nemcsak az a célja, hogy az eredményes nyelvtanulást támogassa, hanem hogy a tanulók képesek legyenek kihasználni a nyelvben rejlő lehetőségeket a kreatív önkifejezésre. A kreativitást támogató módszertani repertoár részét képezik a többféle választadást megengedő gyakorlatok, amelyek megmozgatják a fantáziát, és teret adnak az improvizációnak. Ugyanakkor fontos, hogy legyenek megkötések, vagyis az instrukciók keretet biztosítsanak a tanulói tevékenységeknek. Továbbá, ha túl sok az új nyelvi

elem, az túlterhelheti a tanulók kognitív befogadóképességét, ezért a feladatokat a tanulók kognitív kapacitásához szükséges igazítani.

Összességében elmondhatjuk, hogy a nyelv újszerű, innovatív használata jól támogatja a tanulóknak rejlő kreatív potenciál kibontakozását, amelynek adekvát eszköze a kreatív írás. A kreatív irodalompedagógia nyelvórai alkalmazása magában foglalja a poétikai és prózai szövegek létrehozását, amelyre jelen munkában számos példát látunk. A kreatív írás-gyakorlatok kezdő szinttől a haladó, illetve anyanyelvi felhasználói szintig egyaránt alkalmazhatóak.

Köszönetnyilvánítás

Hálával és tisztelettel ajánlom a munkámat egykori témavezetőmnek, Kárpáti Andreának, aki 2025. augusztus 8-án hunyt el. Szakmai útmutatása és támogatása tovább kísér utamon.

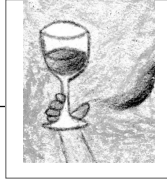
IRODALOM

- Basch É. és Kegyes E. (2024): *Kreatív írás – elmélet és gyakorlat*. In: Juhász V. (szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben*. 5. kötet. Letöltés: <http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2025/01/Basch-Kegyes-Kreativ-iras-ebook.pdf> (2026. 02. 20.).
- Bybee, J. L. (2006): From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*. **82**. 4. sz., 711–733. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Benő E. (2012): Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegnyelvtanításban. *Magiszter*. **10**. 2. sz., 13–25.
- Döhl, R. (1972): *Apfel*. In: Eugen Gomringer (szerk.): *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Philipp Reclam junior, Stuttgart.
- Ellis, N. C. (2016): Saliency, cognition, language complexity, and complex adaptive systems. *Studies in Second Language Acquisition*. **38**. 2. sz., 341–351. DOI: <https://doi.org/10.1017/S027226311600005X>
- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B. és Romer, U. (2016): Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*. **66**. 'S1'. sz., 23–44.
- European Commission – Eurobarometer (2024): Europeans and their languages. Letöltés: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979> (2026. 02. 20.).
- Eurostat (2023): *Foreign language learning statistics*. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education (2026. 02. 20.).

- Fehér, J. (2015): Creativity in the language classroom. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council, London. 64–72. Letöltés: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf (2023. 01. 13.).
- Gomringer, E. (1960): *schweigen*. In: *33 Konstellationen*. Tschudy, St. Gallen.
- Mukařovský, J. (2014): Standard language and poetic language. In: Chovanec, J. (szerk.): *Chapters from the history of Czech functional linguistics*. Masarykova Univerzita, Brno. 41–53.
- NAT (2020); A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2020/17. sz., 290–446.
- Nikolov M. és Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményesége. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241–288.
- Öveges E. és Csizér K. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoztatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2023. 01. 13.).
- Pelcz K. (2023): Minek is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről. In: Dobos Á. (szerk.): *Aktuális kihívások a szaknyelvoztatásban. A módszertani megújulás lehetőségei*. Budapesti Corvinus Egyetem. 9–16.
- Richards, J. C. és Cotterall, S. (2016): Exploring creativity in language teaching. In: Jones, R. H. és Richards, J. C. (szerk.): *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. Routledge, New York. 97–113. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730936>
- 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., 18–31.
- Tin, T. B. (2012): Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: new task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **6**. 2. sz., 177–186. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.628024>
- Tin, T. B. (2022): *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003225393>
- Vajnai V., Széll K. és Fehérvári A. (2022). *Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban*. *Educatio*. **31**. 1. sz., 104–112. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.8>
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council, London. 10–17. Letöltés: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf (2023. 01. 13.).
- Wulff, S. és Ellis, N. C. (2018). 'Usage-based approaches to second language acquisition'. In: Miller, D, Bayram, F., Rothman, J. és Serratrice, L. (szerk.): *Bilingual Cognition and Language: The State of the Science Across its Subfields*. Amsterdam. 37–56. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul>

Egyéb elektronikus forrás:

- Oravecz Imre: *Még*. Letöltés: https://www.babelmatrix.org/works/hu/Oravecz_Imre-1943/M%C3%A9g (2024. 06. 13.).
- Antje Herzog illusztrációi. Letöltés: <https://www.dw.com/de/wenn-sprichw%C3%B6rter-zu-bildern-werden/g-19151474> (2025. 07. 13.).
- Knechtel, N.: Sprachspiele im Deutschunterricht: Konkrete Poesie. Letöltés: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_16_2009_sprachspiele-im-deutschunterrichtkonkrete-poesie/ (2025. 09. 13.).
- Loriot: Feierabend. Letöltés: <https://www.erzbistum-muenchen.de/cms-media/media-26684920.PDF> (2025. 08. 13.).
- Strunz, I. E.: *Visualisierung von Raumerfahrungen in graphisch kodierten Texten – 5–7. Schuljahr*, GRIN Verlag (ebook). Letöltés: <https://lehrbuch.udpi.hu/text-und-deutung/2014-06-22-13-05-27/bildgedichte> (2025. 10. 13.).



KOVÁCS KRISZTINA

Óvodapedagógus szakos hallgatók kooperatív technikák óvodai alkalmazásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.06>

MŰHELY

BEVEZETÉS

Napjaink társadalmi és pedagógiai környezetének változásai megújulásra készítetik az óvodapedagógusokat. A megváltozott óvodai törvényi háttér, a modernizáció, az új óvodapedagógusi szerepek korszerű szakmódszertani megoldásokat kívánnak meg a szakemberektől: a hagyományos pedagógiai módszerek már nem minden esetben képesek támogatni a gyermekek fejlődését. Ezért az óvodapedagógusi kompetenciák szempontjából a módszertani gazdagság és a változatos módszerek felhasználásának képessége egyre markánsabb elvárássá válik. Az újabb generációkhoz tartozó gyerekek a korábban megszokottól lényegesen eltérő tanulási helyzeteket, munkaformákat és eszközöket igényelnek. A sokféle családi háttérrel, háttértudással, tapasztalattal és fejlődéssel rendelkező gyermekek esetében egyre fontosabb szerepet kapnak a különbségeket figyelembe vevő nevelési eljárások. Ez megkívánja a sokoldalú tanulási formák biztosítását, az élményalapú tanulást, a gyermekek együttműködésén alapuló feladatmegoldást,

valamint az interaktív tevékenységeket lehetővé tevő módszerkombinációk alkalmazását (vö. *Tigyné Pusztafalvi*, 2015).

A kooperatív tanulási forma az együttműködés fejlesztésére alkalmas tanulásszervezési mód, amely már az óvodai nevelésbe is beilleszthető. A mindennapi óvodai tevékenységekbe ágyazott kooperatív élmények megalapozzák a közösségben való aktív részvételt, és elősegítik, hogy a gyermekek nyitott, együttműködő és alkalmazkodó személyiséggé váljanak. Az együttműködésre épülő tanulás megvalósulásának támogatása megkívánja az óvodapedagógusok módszertani repertoárjának gazdagítását. Mindezek következtében szükségesnek látszik, hogy a kooperatív technikák elméleti és gyakorlati kérdéseinek feldolgozását, sajátélményű megtapasztalását, a hallgatói módszertani eszköztárba való beemelését már az óvodapedagógus-képzésben biztosítsuk. Jelen tanulmányban a kooperatív tanulás elméleti hátterét ismertetjük óvodai perspektívából, valamint egy pilotvizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek keretében az óvodapedagógus szakon tanuló hallgatók kooperatív tanulással

kapcsolatos ismereteit és felhasználói attitűdjeit vizsgáltuk.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉRTELMEZÉSE ÉS JELENTŐSÉGE

A magyar nyelv értelmező szótára szerint az *együttműködés* (latinul kooperáció) a cselekvés során kialakuló rendszeres, kölcsönös segítség, támogatáson alapuló kapcsolat. Az együttműködés, azaz kooperáció fogalma több szempontból értelmezhető: (1) együttműködés, közreműködés, összedolgozás, (2) segítség, támogatás, (3) szövetkezés (Bakos, 1967, 392. o.). *Jamie Walker* (1995) meghatározása szerint az együttműködés

„együttes munkálkodást jelent. Ideális esetben az együttműködés egyenrangú partnerek közt jön létre, akik közös cél elérésén munkálkodnak. A célt vagy maguk a résztvevők fogalmazzák meg, vagy kívülről tűzik eléjük. Az együttműködő partnereknek saját elgondolásaik, érdekeik és igényeik vannak, és mindezt magukkal tudják hozni a csoportba. De mások elgondolásait, érdekeit és igényeit is figyelembe tudják venni, és kompromisszumokat tudnak kötni. Az együttműködés folyamat, amelyet az embereknek mindig újból és újból végig kell csinálniuk, hogy olyan eredményre jussanak, amelyet az egyes ember egyedül nem érhet el” (112. o.).

Az együttműködés tehát közös tevékenységek során létrejövő együttes munkálkodás, amely épít az együttműködők saját elgondolásaira, ugyanakkor arra motiválja a résztvevőket, hogy egy közös cél érdekében megpróbáljanak együtt dolgozni, és olyan

eredményeket elérni, amelyeket egyedül nem sikerülhetne megvalósítaniuk (*Dobosné Földi*, 2021).

Napjaink világában alapvető elvárás lett az együttműködésre való nyitottság, valamint a csoportmunkához szükséges ismeretek, rutinok, jártasságok, készségek és képességek, továbbá az ezekhez kapcsolódó megfelelő attitűdök megléte. A sikeres élethez, a világban való eligazodáshoz, az életben való sikeres boldoguláshoz nélkülözhetlenné vált az emberek egymással való együttműködése (*Csimáné és Schlichter-Takács*, 2022). A munkaerőpiac számos olyan készséget vár el az alkalmazottaktól, amelyek a csapatmunkához, a kooperációhoz, a szervezeten belüli közös alkotáshoz szükségesek (*Dobosné*, 2017). Az együttműködés megvalósításához pedig olyan készségekre van szükség, mint például az önfegyelem, az alkalmazkodás, a kompromisszumkészség, a konfliktuskezelés, a segítség kérése és megadása és a megfelelő kommunikáció (*Orbán*, 2011). Kutatások támasztják alá, hogy a magasabb szintű szociális készségekkel rendelkező emberek hatékonyabban tudnak együtt dolgozni, és ezáltal eredményesebb munkavégzésre képesek (*Deming*, 2017). Az adekvát kompetenciák fejlesztésében meghatározó szerepe van az oktatásnak, ami akkor hathat pozitív irányban a társadalmi fejlődésre, ha a jövő generációját az együttműködésre tanítjuk, és támogatjuk a pozitív, gondoskodó-segítő attitűd kialakítását (vö. *Óhidy*, 2005; 2008).

Nagy József már két évtizeddel ezelőtt az iskola fontos feladatáént határozta meg a tanulók proszociális együttműködési képességének fejlesztését, melynek nézete szerint az egyik leghatékonyabb formája a kooperatív tanulási tevékenységek szervezése az

iskolai élet minél több területén (Nagy, 2005). Napjainkban egyre hangsúlyosabban kell az oktatásnak felkészíteni a felnövekvő generációt az együttműködésre (Csimáné és Schlichter-Takács, 2022). Az iskolai tanulás során találkoznia kell a tanulónak olyan módszerekkel, stratégiákkal, amelyek az együttműködéshez szükséges alapvető kompetenciákat fejlesztik annak érdekében, hogy felnőttként együtt tudjanak dolgozni közös problémák, innovációk megvalósításán, és elfogadók, toleránsak legyenek a másik emberrel (Kövescséné, 2011). Az életkori sajátosságokhoz igazított együttműködésre épülő tanulás alkalmazása ma már nemcsak az iskolában, hanem az óvodai nevelésben is szükségszerű, hiszen az együttműködés mint a szociális viselkedés alapvető formája már óvodáskorban megjelenik (Kasik, 2006). Longitudinális kutatások kimutatták, hogy az óvodáskorban mért szociális érzelmi kompetencia és a későbbi felnőtt lét egyes területei – mint például a munkavállalás, a keresetek és az egészség – között erős összefüggés van (Dodge és mtsai., 2014; Jones, Greenberg és Crowley, 2015). Ezért rendkívül fontos, hogy már óvodáskorban, majd később az általános és középiskolákban is megkapják a támogatást a gyermekek a proszociális viselkedés kialakításában. A társas készségek közül különösen nagy szerepe van az együttműködés fejlesztésének, hiszen a legtöbb szakma szükségszerűnek tartja e készség magas fejlettségi szintjét (Dobosné, 2017).

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja is hangsúlyozza a gyermekek szociális készségeinek egyéni és életkorspecifikus

fejlesztésének szükségességét. Megjelenik benne az együttműködés alakításának igénye, különösen a kisgyermekek szocializációjának és személyiségfejlődésének összefüggésében. Az alapprogram szemlélete szerint az óvodáskor az a meghatározó életszakasz, amelyben a gyermekek elsajátítják a közösségi együttélés alapjait, megtanulnak kapcsolatokat kialakítani (ONOAP, 2012).

megkapják a támogatást a gyermekek a proszociális viselkedés kialakításában

Az óvodások fejlődése elsősorban a mindennapi tevékenységekben, a közösségekben megélt élményeken keresztül valósul meg. Az élményalapú, közösen végzett óvodai

tevékenységek elősegítik a kisgyermekek erkölcsi tulajdonságainak (mint például az együttérzés, a segítőkészség, az önzetlenség, a figyelmesség) és akaratának (ezen belül: önállóságának, önfegyelmének, kitartásának, feladattudatának, szabálytudatának) fejlődését, illetve szokás- és normarendszerének megalapozását (Kovács, Bánfi, Irsai és Varga, 2023). Ennek megfelelően az óvodai nevelésben kiemelt szerepet kapnak azok a differenciált tevékenységek, amelyek a gyermekek együttműködési képességét, feladattudatát fejlesztik. Ezek a tevékenységek növekvő időtartamú (5–35 perces) csoportos tevékenységek tervezésével, szervezésével valósulnak meg (ONOAP, 2012).

KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS

A kooperatív tanulásszervezés története észak-amerikai gyökerekkel bír, és néhány évtizedes múltra tekint vissza (Kagan, 2004). Európában az 1970-es évektől kezdték alkalmazni (Hanák, 2000). Az ezredfordulón

Nyugat-Európában és Észak-Amerikában az egyik legdinamikusabban terjedő, virágkorát érő tanulás-szervezési módszernek számított. Magyarországon a '90-es években tűnt fel. Hazai megjelenése elsősorban *Benda József* nevéhez fűződik, aki több iskolában beindította az együttműködésre épülő iskola-modellt, hozzá kötődik az ún. humanisztikus kooperatív pedagógia meghonosítása (*Józsa és Székely*, 2004). Mára a közoktatásban a kooperatív tanulási formák alkalmazásának fokozatos hazai kibontakozása tapasztalható. Hazai terjedéséhez, gyakorlattá válásához *Spencer Kagan* (2004) magyar fordításban is hozzáférhető módszertani könyve jelentősen hozzájárult. A könyv magyarra fordításában és a kooperatív tanulás-szervezés hazai adaptációjában jelentős szerepe volt *Czike Bernadett*nek és a Szabad Iskolákért Alapítványnak. *Czike* (2006) a pedagógusszerep változása felől közelítő *A pedagógusszerep változása – Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése* című tanulmánykötetében az itthoni Kagan-adaptációt tevékenyen szorgalmazta.

A kooperatív jelzőt a magyar nyelvben az együttműködő szó helyett használjuk. A fogalom jelentése: „az a cselekvés, tény, hogy valaki, valami közösen összhangban tevékenykedik” (*Bakos*, 1979, 459. o.). Olyan viselkedést vagy attitűdöt ír le, amelyben valaki hajlandó együttműködni másokkal. A kooperatív tanulás: „együttes munkálkodás a közös cél érdekében. Összehangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt.” (*Horváth*, 1994, 17. o.)

A kooperatív tanulás olyan tanítási módszer, amely a tanulók együttműködésén alapul (*Kagan*, 2004). Alaptétele, hogy társas környezetben folyik, olyan strukturált tevékenységként, amelyben a résztvevők kis csoportokban dolgoznak együtt (*Hanák*, 2007). Olyan, két vagy több egyén részvételével zajló folyamat, amely során egymással együttműködve kell közös megoldást találni az adott feladatra (*Schworm és Renkl*, 2007). Célja, hogy az ismeretek átadása mellett elősegítse a hatékony együttműködés kialakítását (*Arató és Varga*, 2008).

Szakirodalmi elemzéseink rávilágítanak arra, hogy a kooperatív tanulás többet jelent annál, mint hogy a gyermekek együtt tanul-

nak. A kooperatív tanulás nem egyetlen módszer, hanem csoportszinten vagy osztályszinten működő, együttműködésre épülő pedagógiai módszerek összessége. Olyan sa-

játos tanulás-szervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális képességek és a tanulási motívumok együttes és egy időben történő fejlesztése a cél (*Falus*, 2002; *Kelemenné*, 2011; *Arató és Varga*, 2012). Lényege, hogy az együttműködés előmozdítása érdekében a tanulás-tanítás teljes gyakorlatát újra szervezik: átalakul a tevékenységek rendje és a csoportszerkezet, vagyis olyan strukturális feltételek épülnek be a pedagógiai folyamatba, amelyek biztosítják az együttműködés megvalósulását. Olyan körülményeket és tevékenységeket alakítanak ki, amelyek segítségével minden résztvevő közvetlenül, személyesen tud bekapcsolódni a tanulási dialógusokba, továbbá az együttműködést ösztönző feltételeket hoznak létre (*Arató és Varga*,

közvetlenül, személyesen
tud bekapcsolódni
a tanulási dialógusokba

2012). A kooperatív tanulás során a pedagógus által kezdeményezett és fenntartott tevékenységek úgy épülnek fel, hogy a résztvevők egymás nélkül nem boldogulnak, a folyamat nélkülözhetetlen elemévé válik az építő egymásrautaltság (Józsa és Székely, 2004).

A kooperatív tanulásszervezésnél a hangsúly azon van, hogy a közös tanulás nem önmagától alakul ki, hanem a tanulás megszervezésének tudatos módjával érik el a pedagógusok. Utóbbiak elsősorban szervezési döntéseket hoznak: olyan rendszereket és struktúrákat alkalmaznak, amelyek valódi együttműködést tesznek lehetővé – életkortól függetlenül –, és ezáltal hozzájárulnak a résztvevők tudásának elmélyüléséhez, valamint személyes és szociális készségeik fejlődéséhez. A szakirodalom alapján ezért a *kooperatív tanulás* kifejezésen a tanulásszervezés kooperatív struktúrákra épülő modelljeit (*cooperative learning structures*) értjük. Ezek olyan modellek, amelyek a tanulás szervezési módjainak átalakításával segítik elő az együttműködést a tanulás érdekében (Arató és Varga, 2012).

A kooperatív tanulásszervezés egyik kulcseleme a csoportmunka tudatos megtervezése és működtetése. A kooperatív csoportmunka különbözik a hagyományos csoportmunkától. Kooperatív csoportmunka során a csoporttagok 2–6 fős kiscsoportokban tevékenykednek. A csoporton belüli szerepek jól meghatározottak, a csoport tagjai a feladatokat egymással kapcsolatot teremtvén oldják meg, együtt dolgoznak, ha szükséges, segítik egymást. A csoportok összetétele jellemzően heterogén, azaz

vegyesen az alacsonyabb és a magasabb fejlettségi szinttel rendelkező csoporttagok vannak egy csoportban. (Johnson és Johnson, 2017). A heterogén csoportok lehetőséget nyújtanak arra, hogy az alacsonyabb teljesítményű gyermekek a magasabb teljesítményű társaikkal együtt dolgozzanak, kölcsönös támogatásuk segíti a reális önértékelésük kialakulását. Természetesen heterogén csoportokat nemcsak teljesítmény alapján lehet szervezni, hanem nemek, nyelvi vagy szociokulturális háttérbeli tényezők alapján is. A homogén csoportok inkább a rétegmunkára, valamint a hozzájuk hasonlóval történő összehasonlításra teremtenek lehetőséget (Turmezeyné, 2011).

A csoportműködést a kooperatív szerepek előmozdítják, ezért minden csoporttag – amellet, hogy aktívan vesz részt a munkában – egyéni feladatot is kap. Az óvodai nevelésbe jól beilleszthető például a

kölcsönös támogatásuk segíti a reális önértékelésük kialakulását

szószóló, az eszközfelelős, a csendfelelős, az írnok és a bátorító kooperatív szerep. Ezek a kooperatív szerepek több funkciót is betöltenek. Konkrét eszközökkel segítik elő a pozitív egymásrautaltságot, lehetővé teszik a csoporton belüli feladatmegosztást és együttműködést, támogatják az aktív részvételt a foglalkozáson, részvételi szabályokat alakítanak ki, a szerepek ellátáshoz szükséges magatartásmintákat és kompetenciákat (tanulási, személyes és szociális) fejlesztenek. Fontos alapelv, hogy minden csoportban, mindenkinek legyen szerepe, az egyes csoportokon belül mindenkinek más. A szerepekkel célszerű fokozatosan megismertetni a gyerekeket. A kooperatív szerepeket vizuálisan is meg lehet jeleníteni, ami megkönnyíti

az ellenőrzés-értékelés és a visszacsatolás folyamatát (Hanák, 2007; Arató és Varga, 2012). Az alkalmazott kooperatív szerepeket a fejlesztendő viselkedésminták és a közös tanuláshoz szükséges funkciók alapján a pedagógus maga határozhatja meg, illetve találhat ki újakat.

Kagan (2004) szerint a valódi kooperatív munkában egyszerre négy alapelv érvényesül, melyek a következők: (1) párhuzamos interakciók, (2) építő egymásrautaltság, (3) egyéni felelősség és (4) egyenlő részvétel. Az építő egymásrautaltság alapelve azt jelenti, hogy az egyik résztvevő fejlődése a másik résztvevő fejlődésének a függvénye. Az egyén vagy a csoport sikere függ a másik egyén, illetve csoport sikerétől. Az

egyenlő részvétel alapelve abból indul ki, hogy a tanulási folyamatot úgy kell megszervezni, hogy mindenki képességeinek megfelelően egyenlő eséllyel vehessen

részt a tanulási folyamatban. A részvétel összefügg a csoport sikerével. Az egyéni felelősség alapelve szerint lényeges, hogy a kooperatív tanulás során a résztvevők mindegyike a saját munkájáért felelősséget vállaljon. A kooperatív tanulásba az egyéni és a csoportfelelősséget is integrálni kell. A csoport a célját csak az egyénileg végzett hatékony munkán keresztül érheti el (Kagan, 2004; Arató és Varga, 2012).

A kooperatív tanulás tehát olyan helyzeteket teremt, melyekben a gyermekek közös cél érdekében dolgoznak együtt, egymásra figyelnek, feladatokat osztanak meg, és megtapasztalják a közösséghez tartozás élményét. Az együttműködésre épülő tanulás sikerességének megállapítása az alapján történik, hogy a tervezett nevelési feladatok,

didaktikai célok és a tervezett tevékenységek mennyire valósultak meg. Jermann és Dillenbourg szerint a tanulási eredmény három szinten vizsgálható: (1) egyéni tanulási eredmény, a csoport egészének eredménye és az egész gyermekcsoport/osztály tanulási előrehaladása (2008). Ahhoz, hogy sikeresen tudjon működni a kooperatív tanulás-szervezés, figyelembe kell venni, hogy minden korosztálynak megvan a saját kompetenciaszintje. Természetesen az óvodai nevelésben kezdetben a kisgyerekek csak az első lépéseket próbálgatják a csoportban való együttműködés megtanulásában, ami megtörténhet például a közös rajzolásban, alkotáspanban, szerepjátékban.

A különböző technikákat célszerű fokozatosan bevezetni az óvodai nevelésbe. Bizonyos alacsonyabb együttműködési szintet igénylő kooperatív technikák –

például a szóforgó, csoportalakítás színkártyák segítségével – már kiscsoportos kortól kezdve beilleszthetők az óvodai gyakorlatba. Egyes technikáknál (pl. véleményvonal, igaz–hamis) azonban a kiscsoportosoknál még csak részben valósulnak meg a kooperatív alapelvek. Alkalmazásukat mégis az teszi indokolttá, hogy a gyerekek tapasztalatot szerezhetnek ezzel a tanulási formával kapcsolatban, játékoságuk révén aktív részvételre ösztönzik őket és élményt nyújtanak, továbbá hozzájárulnak a szociális készségek tanulás útján (pl. megfigyelés, modellkövetés) történő elsajátításához. Rendszeres alkalmazásuk révén az óvodások társas hatékonysága a kortárs csoportban megerősödik, valamint természetes módon segítik elő az együttműködési készség, a felelősségvállalás,

közös cél érdekében dolgoznak együtt, egymásra figyelnek, feladatokat osztanak meg

egymás elfogadása és a segítségnyújtás képessége fejlődését.

A kooperatív tanulás az óvodában a hagyományostól eltérő előzetes pedagógiai tervezést és pedagógusszerepet igényel. Az eredmény eléréséhez, a technikák megvalósításához komoly előkészületekre van szükség. A kooperáció megteremtése a gyermekek alapos ismeretével kezdődik. A foglalkozások irányítása újszerű magatartást kíván meg az óvodapedagógustól, szerepe megváltozik. Ez a szerepváltozás azonban nem jelent szerepcsökkenést, a pedagógus által történő irányítás így is kiemelkedő jelentőségű marad. A pedagógus a hagyományos foglalkozások szervezésével szemben nem főszereplőként, hanem inkább facilitátorként van jelen ennél a tanulási formánál. Ő teremti meg az együttműködésre épülő tanulási lehetőségeket, és irányítja a tevékenységek menetét. Az óvodapedagógus szerepe az óvodai kiscsoportok működtetésében még jóval nagyobb, mint később az iskolai alkalmazásuk során a tanítóé és a tanaré. Speciális feladatához tartozik, hogy megtanítsa a gyerekeknek a kooperatív tanulás elemeit, és fejlessze az ehhez szükséges kompetenciákat. Mindez szükségessé teszi az rugalmasságot és jelentősen épít az óvodapedagógusok szakmai autonómiájára.

EMPIRIKUS KUTATÁS A KOOPERATÍV TECHNIKÁK ISMERETÉRŐL

Célok, kutatási kérdések

Az óvodai neveléssel szemben megváltozott társadalmi igények és feltételek szükségessé teszik az interaktív, aktivitásra épülő óvodai módszerekkel kapcsolatosan az

óvodapedagógus szakos hallgatók felkészültségének a vizsgálatát. Ennek megfelelően a feltáró jellegű, kvalitatív kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy az óvodapedagógusképzésben tanuló hallgatók elméleti és módszertani ismeretei megfelelőek-e ahhoz, hogy a gyakorlatban kooperatív csoportmunkában tudják tevékenykedtetni a gyermekeket. Célul tűztük ki a vizsgálatban részt vevő hallgatók óvodai kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatos ismereteinek és felhasználói attitűdjének feltárását. A témához kapcsolódóan az óvodai gyakorlatok keretében szerzett tapasztalatokat is fel kívántuk tárni. Az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Honnan származik az óvodapedagógushallgatók tudása a kooperatív tanulás-szervezésről?
2. Milyen tapasztalataik vannak az óvodapedagógus szakos hallgatóknak a kooperatív tanulás óvodai alkalmazásáról?
3. Mennyire érzik magukat felkészültnek a kooperatív technikák óvodai alkalmazására?
4. Milyen az óvodapedagógus-hallgatók hozzáállása a kooperatív technikák óvodai alkalmazásához?
5. Milyen előnyeit és kihívásait látják a kooperatív technikák alkalmazásának az óvodában?

Minta és adatfelvétel

Célzott mintavételt alkalmaztunk. Ennek során egy magyarországi felsőoktatási intézményben óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók töltötték ki kérdőívünket. A kitöltők között 21 és 24 év közötti, napnali munkarendben tanuló, végzős hallgatók (N = 50) szerepeltek. A minta 49

lányból és 1 fiúból állt. A mintában részt vevő hallgatók mindegyike vett már részt olyan egyetemi kurzuson, ahol célzottan a kooperatív tanulás óvodai lehetőségeiről tanultak. A mintavétel nem reprezentatív, kutatásunkat pilotkutatás jelleggel végeztük, illetve a megalkotott kérdőív tesztelésének céljából. Az eredmények a mintában részt vevő hallgatók körében értelmezhető. Az adatfelvételre a 2025/2026-os tanév őszi szemeszterében, online formában (Google Sheet – Google űrlapok segítségével), önkéntes és anonim módon került sor.

A mérőeszköz

Vizsgálati módszerünk a kérdőíves kikérdés volt. Saját szerkesztésű kérdőívet alkalmaztunk. A kérdéssor a hallgatók kooperatív tanulásszervezéshez fűződő attitűdjét mérte a. A kutatás során használt űrlapon a kitöltők 23 egyszeres választás, többszörös választás és 5 pontos Likert-skála típusú kérdésekre válaszoltak, néhány kérdésnél a szabad szöveges válasz lehetőségével kiegészítve. A Likert-skálán a résztvevők azt tudták jelölni, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással (1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – többé-kevésbé, 4 – többnyire igen, 5 – teljes mértékben).

EREDMÉNYEK

Vizsgálatunk során kerestük a választ arra a kérdésre, hogy a hallgatóknak honnan származik az ismeretük az óvodában alkalmazható kooperatív tanulásról, valamint milyen ismereteik, tapasztalataik vannak azok óvodai alkalmazásáról. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a felmérésben részt

vevő összes hallgató tanult már egyetemi előadáson a kooperatív tanulásszervezésről; egy részük nemcsak hallott róla, hanem a gyakorlatvezető mentoruk révén gyakorlati példákat is látott a különböző kooperatív technikák alkalmazására (21 fő), a válaszadó hallgatók egy része (14 fő) a mentor óvodapedagógus támogatásával már ki is próbálta óvodások körében az egyetemi kurzuson tanult technikákat, néhányan az általános iskolai és/vagy középiskolai tanulmányok (4 fő) során szereztek személyes tapasztalatot a kooperatív tanulásban való részvételtől. A kapott eredmények alapján az is megállapítható, hogy a hallgatók több mint fele (29 fő) az óvodai gyakorlata során még nem találkozott a kooperatív tanulásszervezéssel.

A vizsgálat része volt annak feltárása is, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók milyen tapasztalatot szereznek az óvodai gyakorlatuk során a témát illetően. Azok a kitöltők, akiknek már volt lehetőségük a szakmai gyakorlatukon megfigyelni a kooperatív technikák alkalmazását, a következő technikákkal kapcsolatban szereztek érdemi ismeretet: a kooperatív szerepek (7 fő), a csoportalakítás módszerei kooperatív technikával (11 fő), mozaikmódszer (5 fő), az idő múlásának érzékeltetése kooperatív technikával (4 fő) és különböző kooperatív játékok (21 fő). Az eredmények alapján látható, hogy a leginkább preferált technika a kooperatív játék, mely összhangban van az *Óvodai nevelés országos alapprogramjával*. Az alapprogram szerint az óvodai nevelésben „Törekedni kell a gyermekeket legjobban fejlesztő, kooperatív mozgásos játékok széles körű alkalmazására, a szabad levegő kihasználására” (ONOAP, 2012). Az 1. ábra összefoglalva mutatja az óvodában alkalmazott népszerű kooperatív technikákat.

1. ÁBRA

„Milyen kooperatív technikákra látott már példát az óvodai gyakorlata során? Több válasz is megjelölhető” (N = 21)



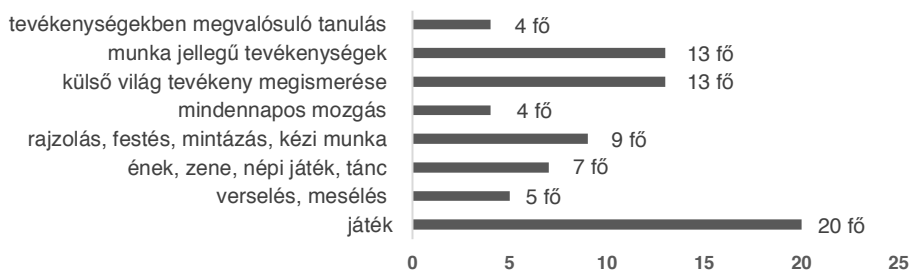
FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a gyakorlatvezető óvodapedagógusok milyen óvodai tevékenységek során alkalmazták a kitöltők által megfigyelt kooperatív technikákat. A válaszok alapján a mentorok leginkább a játékba (20 fő), a munka jellegű tevékenységekbe (13 fő) és a külső világ tevékeny megismerését szolgáló foglalkozásba (13 fő) építették be az együttműködésre épülő tanulás elemeit, de megjelent a többi óvodai tevékenységben is. Ezek az eredmények

összhangot mutatnak az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* tartalmi elemeivel, amely az együttműködést a gyermekek egészséges testi, lelki és szociális fejlődésének egyik kulcstényezőjeként kezeli. A dokumentum szerint az óvodai élet mindennapi tevékenységeibe ágyazott kooperatív élmények megalapozzák a közösségben való aktív részvételt, és elősegítik, hogy a gyermekek nyitott, együttműködő és alkalmazkodó személyiséggé váljanak.

2. ÁBRA

„Milyen óvodai tevékenységek során alkalmazta a mentor óvodapedagógus a megfigyelt kooperatív technikát? Több válasz is megjelölhető.” (N = 21)



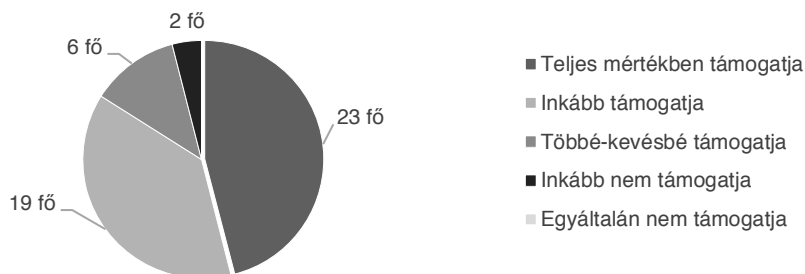
FORRÁS: saját szerkesztés

A következő kérdésre kapott válaszok a gyakorlatvezető óvodapedagógus hajlandóságának mértékét mutatják azzal összefüggésben, hogy a mentor mennyire támogatja a hallgatókat az óvodai gyakorlaton a kooperatív technikák kipróbálásában (3. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók megítélése szerint a gyakorlatvezetők nyitottan állnak a kooperatív technikák alkalmazásához. 42 hallgató gondolja úgy, hogy a mentoruk támogatja a kezdeményezéseiket a témát illetően, és mindössze 8-an nyilatkoznak úgy, hogy nagyobb motiválásra lenne szükségük a kooperatív tanulás-szervezés sajátélményű meg tapasztalásához. Ha ezt az eredményt összevetjük azzal, hogy ennek ellenére még csak 21 hallgató figyelt meg és 12 fő szerzett tapasztalatot a gyakorlatban, feltételezhetjük, hogy a hallgatók

ugyan érzik a mentoruk támogató attitűdjét, nyitottságát és rugalmasságát, ha a mentor nem várja el a hallgatóktól a cselekvésre épülő interaktív módszerek alkalmazását, akkor azok nem épülnek be a hallgatók által tartott foglalkozásokba. Az eredmények hátterében állhat az is, hogy a kooperatív tanulás-szervezés másfajta szervezést és tervezést, valamint irányítási módot igényel, mint a hagyományos módszerekre épülő foglalkozások. Ennek a kezdeményezéséhez pedig a hallgatók nagyobb pedagógiai-módszertani segítséget igényelnének a mentor részéről. A válaszok arra engednek következtetni, hogy a kooperatív tanulás-szervezéshez szükséges kompetenciák az egyetemi kurzust kiegészítve a leghatékonyabban a mentorokkal történő interakcióban szerezhető meg.

3. ÁBRA

Mit tapasztal, mennyire támogatja mentora, hogy Ön kooperatív technikát alkalmazzon az óvodai foglalkozásai során?



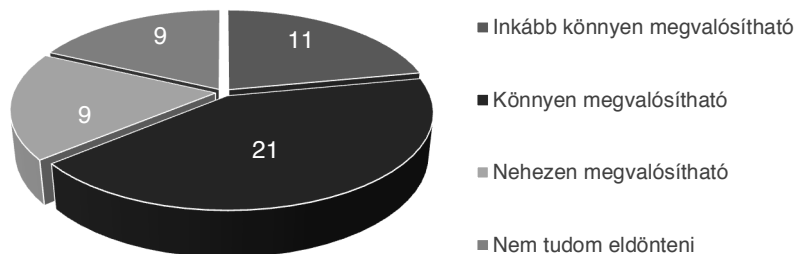
FORRÁS: saját szerkesztés

Vizsgálatunk során felmértük, hogy milyen az óvodapedagógus szakos hallgatók hozzáállása az óvodai kooperatív tanulás-szervezéshez. Ennél a kérdéskörnél elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a kitöltők szerint milyen gyakorlati relevanciája van az

óvodai együttműködésre épülő tanulásnak. A 4. ábra a kooperatív technikák óvodai tevékenységekbe való beilleszthetőségének százalékos eloszlását mutatja be a kitöltő hallgatók szemszögéből.

4. ÁBRA

Mennyire tartja beilleszhetőnek a kooperatív technikák alkalmazását az óvodai tevékenységekbe?



FORRÁS: saját szerkesztés

A kapott eredmények alapján látható, hogy 21 fő inkább könnyen megvalósíthatónak, illetve 11 fő könnyen megvalósíthatónak találja az együttműködésre épülő tanulásszervezés alkalmazását. A megkérdezett hallgatók többsége (32 fő) tehát úgy gondolja, hogy a kooperatív tanulási forma beilleszhető az óvodai nevelésbe. Ugyanakkor magas azoknak az aránya is, akik szerint nehezen megvalósítható (9 fő), illetve akik még nem tudnak a kérdést illetően dönteni (9 fő).

Ebbe a kategóriába tartoznak azok a hallgatók, akik főként az egyetemi tanulmányaik során szereztek szakmai ismereteket, de a gyakorlatban még nem láttak példát a megvalósításukra, valamint nem teheték próbára magukat a témát illetően.

A vizsgálatban kitértünk arra is, hogy a kérdőívet kitöltők milyen mértékben érzik

magukat felkészültnek a kooperatív tanulás-szervezésre. Ezt a kérdést azért is tartottuk indokoltnak, mert a vizsgálatban részt vevő hallgatók mindegyike tanult már önálló tantárgy keretében az óvodai kooperatív módszerekről. A kérdés jelentőségét mutatja

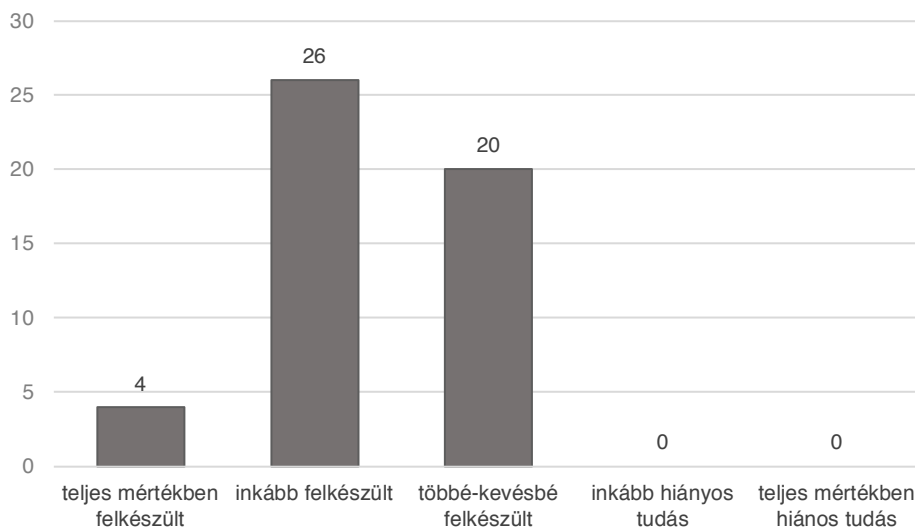
az is, hogy szakirodalmi elemzéseink szerint egyre fokozottabb igény mutatkozik a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására az óvodai nevelésben. Ezért fontos, hogy a hallgatók az óvodapedagógus-képzés során képessé

váljanak az együttműködésre épülő tanulási technikáinak alkalmazására és megszerezzék az azokhoz szükséges készség- és képességrepertoárt. Az 5. ábra a kérdőívet kitöltő hallgatók saját felkészültségének megítélését mutatja a kooperatív technikák gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban.

főként az egyetemi tanulmányaik során szereztek szakmai ismereteket, de a gyakorlatban még nem láttak példát a megvalósításukra

5. ÁBRA

Mennyire érzi magát felkészültnek a kooperatív módszerek óvodai gyakorlatban való használatára?



FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszadók saját felkészültségüket a kooperatív technikák óvodai alkalmazását

illetően alapvetően pozitívan jellemzik. Többségük úgy ítéli meg, hogy a felsőfokú tanulmányai során megfelelő felkészítést kapott. 30 fő felkészültnek

jellemzi önmagát, azonban 20 fő a saját tudását kisebb-nagyobb mértékben hiányosként értékeli. Az eredmények összefüggést mutatnak a felkészültség érzése és a gyakorlatban szerzett tapasztalat mértéke között. Rávilágítanak továbbá arra, hogy a saját tudásukat erősebbnek értékelő válaszadók

között vannak azok a hallgatók, akik kapnak támogatást a módszertani kezdeményezésükben a gyakorlatvezető óvodapedagógustól.

A válaszadó hallgatók óvodai kooperatív tanulás-szervezéshez kapcsolódó attitűdjét ötfokozatú

Likert-skála segítségével mértük. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók összességében fontos szerepet tulajdonítanak neki, illetve meghatározónak tekintik és egyetértenek az alkalmazásával. Az 1. táblázat a kitöltők kooperatív technikákkal kapcsolatos attitűdjét mutatja be.

összefüggés a felkészültség érzése és a gyakorlatban szerzett tapasztalat mértéke között

1. TÁBLÁZAT

Állításonkénti átlag- és szórásértékek a kooperatív technikák óvodai alkalmazásáról

Állítás	Átlag (M)	Szórás (SD)
Pozitívan viszonyulok a kooperatív módszerek használatához.	4,33	0,74
Nyitott vagyok, de bizonytalan a kooperatív módszerek óvodai tevékenységek során történő alkalmazását illetően.	3,61	1,08
Fontosnak tartom az élményalapú, interaktív óvodai módszereket.	4,88	0,38
Szeretném alkalmazni az interaktív óvodai módszereket, de több tudásra lenne szükségem.	3,89	0,91
A hagyományos óvodai módszereket preferálom.	2,83	0,72
A gyerekek szívesebben dolgoznak együtt, és jobban figyelnek egymásra, ha kooperatív feladatot kapnak.	3,93	0,84
A hagyományos oktatási módszerekről áttérni a kiscsoportos, együttműködést igénylő módszerekre nem könnyű feladat.	3,60	1,07

FORRÁS: saját szerkesztés

Az átlag- és szórásértékből az látható, hogy a hallgatók pozitívan viszonyulnak a kooperatív technikák használatához ($M = 4,33$). A legkiegyensúlyozottabb véleményrel arról rendelkeznek a kitöltők, hogy fontosak az élményalapú, interaktív óvodai módszerek ($SD = 0,38$). Az egyetértés mértéke magas volt annak a tételnek a vonatkozásában is, miszerint a gyerekek szívesebben dolgoznak együtt, és jobban figyelnek egymásra, ha kooperatív feladatot kapnak ($M = 3,93$). Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a vizsgált minta hallgatói nyitottak, de mégsem érzik elég magabiztosnak magukat a kooperatív technikák alkalmazását illetően. 13 kitöltő nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben, 17 fő pedig úgy, hogy többnyire egyetért azzal, hogy több tudásra lenne szüksége ahhoz, hogy a gyakorlatban bátrabban merje alkalmazni ezeket az eljárásokat.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a válaszadók milyen előnyeit látják a kooperatív technikák alkalmazásának a gyermekek vonatkozásában. A kitöltőknek egy nyitott kérdés keretében állt módjukban megfogalmazni a véleményüket. Legfőbb előnyei között a következőket fogalmazták meg: a felelősségérzet alakítása, az együttműködési készség fejlesztése, az oldott légkör megteremtése, a gyerekek elfogadóbbá nevelésének lehetősége, az önállóság fejlesztése, a kreativitás fejlesztése, az önértékelés fejlesztése, a kommunikációs készség fejlesztése. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a kooperatív tanulási formák legfontosabb előnyét a szociális kompetenciák fejlesztésében látják, főként szociális készségeket és képességeket soroltak fel.

Az utolsó kérdéscsoportunk arra irányult, hogy a kitöltők számára milyen tényezők okoznak kihívásokat, nehézségeket a kooperatív módszerek alkalmazása során. A 2. táblázat a válaszadók visszajelzését összesíti.

2. TÁBLÁZAT

Állításonkénti átlag- és szórásértékek a kooperatív technikák óvodai alkalmazásának kihívásaival, nehézségeivel kapcsolatban

Állítás	Átlag (M)	Szórás (SD)
Sokkal átgondoltabb tervezőmunkát igényel az óvodapedagógus részéről, tehát az óvodai foglalkozásokra való felkészülés – főleg kezdetben – időigényesebb, mint a hagyományos foglalkozások esetében.	4,30	0,80
A gyerekek életkori sajátosságai miatt nem alkalmazható hatékonyan az óvodai nevelésben.	2,47	1,00
Az óvodáskorú gyermekek még túl kicsik, nem képesek együttműködni.	1,91	0,88
Nagyobb munkazajjal jár, mint a hagyományos óvodai foglalkozás.	2,49	1,06
Időbe telik, amíg a gyermekek megtanulják a különböző kooperatív technikákat.	3,60	0,94
A tevékenységekre szánt idő esetenként túl kevés a megvalósításhoz.	3,31	1,08
Újfajta gyerek-pedagógus viszonyt igényel, amelynek nehéz megfelelni.	2,36	0,90
Nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé.	2,66	1,18
A nagy csoportlétszám megnehezíti a kooperatív technikák alkalmazását.	3,47	1,32
A csoportszoba átrendezése problémát okoz.	2,29	1,02
Nagyobb anyag- és eszközhasználat szükséges hozzá, mint a hagyományos tevékenységek lebonyolításához.	2,76	1,17
A kooperatív módszer használata sok anyagi költséggel jár.	2,43	1,03
Kevés ismeretanyag áll rendelkezésre a kooperatív módszerek óvodai alkalmazásával kapcsolatban.	2,54	1,02
A kooperatív módszerek használata nem illeszkedik az óvodai gyakorlati helyem nevelési koncepciójába.	2,09	1,11

FORRÁS: saját szerkesztés

A kérdések átlaga 2,09 és 4,30 között szóródik. A vizsgálatban részt vevő hallgatók abban a kérdésben a legegységesebbek, hogy

a kooperatív tanulászervezés sokkal átgondoltabb tervezőmunkát igényel az óvodapedagógus részéről, tehát az óvodai foglalkozásokra

való felkészülés – főleg kezdetben – időigényesebb, mint a hagyományos foglalkozások esetében (SD = 0,80). Az átlagérték is ennél a tétnél volt a legmagasabb (M = 4,30). Viszonylag egységes véleményt alkotnak arról a kérdésről is, hogy fokozatosan kell bevezetni a kooperatív technikák alkalmazását, mivel időbe telik, amíg a gyermekek megismerik azokat (M = 3,60). A legmagasabb szórás a 9. tétel (*a nagy csoportlétszám megnehezíti a kooperatív technikák alkalmazását*) esetében volt (SD = 1,32). A hallgatók véleménye a nagy csoportlétszám megítélésében tért el leginkább. Feltételezhetően a gyakorlati tapasztalat hiánya miatt nehezen tudták megítélni, hogy nagy csoportlétszám esetén

mennyire lehet hatékonyan a kooperatív tanulást megszervezni.

Végezetül az utolsó nyitott kérdésben arra kerestük a választ, hogy a kitöltők számára mi az, ami segítséget nyújtana abban, hogy bátrabban merjék alkalmazni a kooperatív tanulásszervezést. A nyitott kérdésre kapott válaszok elemzésére különböző válasszkategóriákat hoztunk létre. A kapott válaszokat 5 fő kategóriába soroltuk: szakmai ismeretek bővítése; gyakorlati tapasztalat szerzése; csoportlétszám; partnerközöntség; személyes kompetenciák fejlesztése. A válaszokat szófelhővel szemléltetjük (6. ábra).

6. ÁBRA

Szófelhő az óvodapedagógus szakos hallgatók gondolataiból



FORRÁS: saját szerkesztés

Látható, hogy a válaszok nagyon sokfélék voltak. 36 fő felelt erre a kérdésre. A legtöbben szívesen képeznék magukat tovább

ezen a területen autodidakta módon, például valamilyen módszertani ötlettár segítségével (13 fő) vagy speciális

továbbképzésen (4 fő). Több hallgató számára az nyújtana segítséget, ha az óvodai gyakorlata során kipróbálhatná az egyetemi kurzuson tanult kooperatív technikákat (12 fő), illetve, ha a mentor óvodapedagógustól láthatna az alkalmazásukra gyakorlati példákat (6 fő), 4 kitöltő pedig úgy fogalmazott, hogy a gyakorlatvezető mentor támogatása segítené leginkább a szakmai fejlődését a témakörrel kapcsolatban. Voltak, akik a kisebb csoportlétszámban (3 fő), az együttműködő kollégákban, pedagógiai asszisztenssel való együttműködésben (7 fő) és a saját személyes kompetenciák alakításában (pl.: határozottság; 1 fő)

látták az akadályok leküzdésének lehetőségeit. A válaszból arra következtetünk, hogy a kitöltő hallgatók hiányolják a témában releváns szakirodalmat, kiadványokat, segédanyagokat és módszertani ajánlásokat, amelyek segítségével az együttműködésre épülő tanulás kreatívan és hatékonyan megvalósulhat, valamint igénylik a kooperatív technikák gyakorlatban való megfigyelését és alkalmazását.

KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban vázlatosan áttekintettük az együttműködés jelentőségét, a kooperatív tanulás elméletét, majd bemutattuk egy feltáró-fejlesztő empirikus kutatás eredményeit. Szakirodalmi elemzésünk rávilágít arra, hogy a nevelési és oktatási módszerek kérdésköre napjainkban az óvodai nevelésben az érdeklődés középpontjában áll. Az újabb generációhoz tartozó gyerekek óvodai

nevelése módszertani gazdagságot és a változatos módszerek felhasználására való képességet kíván az óvodapedagógusoktól. Empirikus vizsgálatunk célja annak feltárása volt, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók milyen ismeretekkel, tapasztalatokkal és attitűddel rendelkeznek az óvodai kooperatív tanulás szervezéséről, mennyire tartják fontosnak a társas készségek fejlesztését és szerettek-e már sajátélményű tapasztalatot az óvodai gyakorlatukon.

Azt tapasztaltuk, hogy a kitöltők összességében fontos szerepet tulajdonítanak az együttműködésre épülő tanulási formának, illetve meghatározónak tekintik és egyetértenek az alkalmazásával. A válaszból arra következtetünk, hogy szándékuk, nyitottságuk, akarásuk megvan a kooperatív tanulás elméleti és gyakorlati

már a képzésük során sajátélményű tapasztalatként találkozhatnak a kooperatív tanulás szervezésével

kérdései iránt. Ugyanakkor a módszertani felkészültségüket illetően még bizonytalanságot mutatnak. Igénylik, hogy az elméleti szaktudás mellett az óvodai gyakorlatukon is megkapják azt a támogatást, amely azoknak a kompetenciáknak a megszerzéséhez járul hozzá, amelynek megléte nélkülözhetetlen a kooperatív technikák alkalmazásához. Attitűdjük alakításában a személyiségük fejlesztése, az elméleti szaktudásuk megszerzése és a módszertani felkészültségük biztosítása egyaránt fontos tényezőként jelenik meg. Célként lehet kitűzni, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók már a képzésük során sajátélményű tapasztalatként találkozzanak a kooperatív tanulás szervezésével.

Ahhoz, hogy a felnövekvő generáció tagjai sikeresen megtalálják a helyüket a társadalomban, rendelkezniük kell a

beilleszkedéshez szükséges társas készségekkel. A kooperatív tanulásszervezés beemelése az óvodapedagógus szakos hallgatók módszertani eszköztárába hozzájárulhat az óvodások sikeres óvoda-iskola átmenetéhez, az eredményes iskolai előmeneteléhez, és megalapozhatja a későbbi társadalmi és

munkahelyi bevalásukat is. Meglátásunk szerint, ha a hallgatók számára a képzésük során biztosítjuk azt a módszertani felkészültséget, amely hatékonyan alkalmazható a mai gyermekek körében, akkor hatékonyan támogatjuk őket a pedagóguspályára való sikeres felkészülésükben.

IRODALOM

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22> (2026. 01. 10.).
- Arató F. és Varga A. (2012): Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmibe. Mozaik, Szeged.
- Bakos F. (1967; 1979): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai, Budapest.
- Czike B. (2006) A pedagógusszerep változása – Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Csimáné Pozsegovics B. és Schlichter-Takács A. (2022): A felsőoktatásban alkalmazható aktivizáló módszerek. In: Bencéné Fekete A. és Schlichter Takács A. (szerk.): Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára. MatePress, Gödöllő. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.54597/mate.0004>
- Damon E., Jones; Greenberg, Mark és Crowley, Max (2015): Early Social-Emotional Functioning and Public Health: the Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. **105**. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Deming David J. (2017): The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*. **132**. 4. sz. 1593–1640. DOI: <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Dobosné Földi B. (2017): A szociális kompetencia megjelenése a pályaleírásokban, valamint a felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben. *EDU Szakképzéstudomány*. **7**. 2. sz., 26–49.
- Dodge, K. A., Bierman, K. L., D. Coie, J., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., és Pinderhughes, E. (2014): Impact of Early Intervention on Psychopathology, Crime, and Well-Being at Age 25. *American Journal of Psychiatry*. **172**. 1. sz., 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13060786>
- Falus I. (2002): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki, Budapest.
- Hanák Zs. (2007): A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai (kézirat). Eger. Letöltés: http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm (2026. 01. 26.).
- Walker, J. (1995): Feszültségoldás az iskolában – Játékok és gyakorlatok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jermann, P. és Dillenbourg, P. (2008): Group mirrors to support interaction regulation in collaborative problem solving. *Computers & Education*. **51**. 1. sz., 279–296.
- Johnson, David W. és Johnson, Roger T. (2017): Cooperative Learning. University of Minnesota. Letöltés: https://padletuploads.blob.core.windows.net/prod/244611843/f5ea9a677ace3fb5304701bf0c9d2d63/Envian_do_cooperative_learning_David_Johnson.pdf (2026. 01. 14.).
- Kagan, S. (2004): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest.
- Kasik L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*. **106**. 3. sz., 231–258.

- Kelemenné Széll Zs. (2011): Az anyanyelvi órákon alkalmazott kooperatív munkaforma eredményességének vizsgálata hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók körében. In: Nagy A., Imre A. és Köntös N. (szerk.): Az olvasás ösztantárgyi feladat. Savaria University Press, Szombathely. 135–145.
- Kovács K., Bánfi B., Irsai F. és Varga S. (2023): Óvoda gyermekszemmel: egy pilotvizsgálat eredményei. *Módszertani Közlemények*. **63**. 3. sz., 3–22.
- Kövecsené Gósi V. (2011): Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanítási –tanulási folyamatban. In: Kovátsné Németh M. (szerk.): Globális kihívások, alternatív megoldások határon innen és túl. NYME AK, Győr. 100–112. o. Letöltés: <https://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/54/2/Kiadvány.pdf> (2026. 04. 10.).
- Nagy J. (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra*. **15**. 6–7. sz. MIII–MXI. Letöltés: https://real.mtak.hu/59203/1/EPA00011_iskolakultura_2005_06_07_III-XI.pdf (2026. 01. 10.).
- Óhidy A. (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*. **55**. 12. sz., 100–108. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes.html> (2026. 04. 10.).
- Óhidy A. (2008). Preparation for Lifelong Learning in practice: cooperative learning. In: Uő. (szerk.): Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe. VS Verlag, Wiesbaden. 89–107.
- Orbán Jné. (2011): Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Letöltés: https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html (2026. 01. 10.).
- Schworm, S. és Renkl, A. (2007): Learning argumentation skills through the use of prompts for selfexplaining examples. *Journal of Educational Psychology*. **99**. 2. sz., 285–296. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.285>
- Tigyné Pusztafalvi H. (2015): Oktatási módszerek és oktatásszervezési módok. In: Betlehem J. (szerk.): Egészségügyi szakmódszertan. BME Tanárképző Központ, Budapest. 33–48. Letöltés: https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/Egeszseguyi_szakmódszertan.pdf (2026. 01. 28.).
- Turmezeyné Heller E. (2011): A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban. Didakt, Debrecen.



BUTOR BARBARA

Az egyetemi honlap mint egészségfejlesztési tér

Műhelytanulmány a sportkommunikációról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.07>

A 21. században az elektronikus tömegmédiá, az információs és kommunikációs technológia gyors fejlődése, az online platformok, tartalmak megjelenése társadalmi, kulturális és oktatási szempontból is nagy változást hozott. A számítógép és az internet elterjedésével, új kommunikációs formák, új tanulási környezetek és életmódminták jöttek létre (Guld, 2022). Az információ kiemelt szerepet kapott: mennyisége megnövekedett, az információcsere felgyorsult. Az információnak, ismereteknek és ezek gyors, minél nagyobb tömegekhez való eljuttatásának rendkívüli lett a jelentősége. A digitalizáció az egyetemi hallgatók életét is meghatározó módon átformálta.

A HALLGATÓI SZABADIDŐ ÁTALAKULÁSA, SPORTOLÁSI SZOKÁSOK

A digitális korszak, az okoseszközök és az internet térhódítása átalakította a fiatalok szabadidőstruktúráját is. Döntő többségük többnyire passzív és rekreatív tevékenységeket választ az aktív, sportos elfoglaltságok helyett. A digitális tevékenységek, az interneten történő folyamatos jelenlét, kommunikáció és információk elérése az, amellyel a mai egyetemisták szabadidejük nagy részét töltik, és ez kiszorítja a többi tevékenységet, így a fizikai aktivitást is. A képernyődominancia hozzájárul a mozgásszegény életmód kialakulásához. Ez a tendencia az egyetemeken is megfigyelhető. A nemzetközi és hazai kutatások is a fizikai aktivitás nem megfelelő szintjét mutatják. Bár az oktatási intézmények biztosítják a sportolási lehetőségeket, a mai fiatalok (az 1995 és 2009 között

születettek) nagyon keveset sportolnak, mozognak (Kosztin és Balatoni, 2021), tanulóként szinte egész nap az órákon vagy a képernyő előtt ülnek. Fizikai aktivitásuk általános-, és középiskolában, még rendszeresebb, az egyetemi időszakban azonban jelentősen csökken annak mértéke; többségük csak a kötelező testnevelésórán mozog (Bárdos és Kraiciné Szokoly, 2018; Almásy és R. Fedor, 2021).

Az iskolai testnevelésnek meghatározó szerepe van az egyén felnőttkori fizikai aktivitásának alakulásában (Bognár, 2005). Számos kutatás beszámol arról, hogy a 18 és 25 év közötti fiatalok fizikai aktivitása és test-edzés iránti igénye, sportolási hajlandósága romlik, holott ezek testi- és mentális egészségre gyakorolt hatásával már tisztában vannak (Földesiné, Gál és Dóczy, 2008; Mikulán, Keresztes és Pikó, 2010; Kosztin és Balatoni, 2021). A hallgatók sportolásának legnagyobb korlátja az időhiány. A zsúfolt óra-rend, a munka és egyéb elfoglaltságok miatt

a sportolás kiszorul a mindennapjaikból. Gátló tényező továbbá az információkhoz való hozzáférés bonyolult volta és az információhiány is. Az egyetemi testnevelés és sport népszerűsítésében, a hallgatói létszám növelésében sokat segíthet, ha könnyen, gyorsan eljut a hallgatókhoz az információ: *hol, mikor, mit sportolhatnak*. Mivel az online megjelenő, sportolásra, egészségmegőrzésre vonatkozó tartalmak nagy hatást gyakorolnak a fiatalokra, azok hitelessége, elérhetősége és minősége kiemelten fontos.

HALLGATÓI KOMMUNIKÁCIÓS-, ÉS INFORMÁLÓDÁSI SZOKÁSOK

A Z generáció tagjai, digitális bennszülöttek, akik már az információs korból születtek; mindennapjaikat a digitalizált világ szokásai, terei határozzák meg. Az életük már elképzelhetetlen okostelefon, internet és folyamatos online jelenlét nélkül. Ők itt és így kommunikálnak, és az információik nagy részét is innen szerzik be (Guld, 2022; Stohl, 2021). A szakirodalom egyetért abban, hogy az okoseszközök, az internet mindennapjaik nélkülözhetetlen része, állandó online jelenlét jellemzi őket. Naponta több órát töltenek az IKT-eszközökkel, internetet használva. Az okoseszközök segítségével kapcsolatban tudnak lenni egymással, továbbá hozzáférnek rengeteg információhoz. Így a számukra lényeges információk nagy részét is az internetről, és nem a hagyományos médiumokból szerzik be (Tári, 2010; Sipos, Varga és Egervári, 2015; Stohl, 2021). A Z generáció tagjai az

okostelefonnal, honlapokon, közösségimédia-platformokon könnyen, gyorsan (1-2 lépésben) elérhető információkat részesítik előnyben. Ha bonyolult a keresés vagy a tartalom megtalálása, azonnal elhagyják az oldalt (Guld, 2022).

Míg korábban a Facebook volt a legnépszerűbb közösségi platform a hallgatók körében, addig napjainkra az Instagram és a TikTok lett az. Ez utóbbi oldalt látogatók felének az életkora 16–24 év közötti, akik 90%-a naponta használja a platformot (Guld, 2022). Mindezekből az következik, hogy a digitális technológia térhódítása az új kommunikációs csatornák bevonását is megköveteli az oktatási intézményektől. A felsőoktatásnak alkalmazkodnia kell a Z generáció tagjainak sajátos tanulási-, kommunikációs-, és információszerzési mintázataihoz. Ebben a kontextusban az egyetemek digitális felületei, a honlapok, kiemelt jelentőségű szerepet töltenek be. Nem csupán in-

fontos, hogy az információk könnyen elérhetők, tömörek, vizuálisan vonzóak, naprakészek legyenek

formációhordozó eszközök, hanem az intézményi kommunikáció, az oktatás, sportolás és az egészségfejlesztés interaktív platformjai. A hallgatók elsődleges információforrásként használják,

így a honlapok testneveléssel-, sporttal- és egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmai jelentősen befolyásolhatják attitűdjüket, viselkedésüket.

Ezen megállapításokat szem előtt tartva, az egyetemi honlapok esetében is fontos, hogy a hallgatók által keresett információk (pl. sportlehetőségek, infrastruktúra, teremkapacitás, nyitvatartás, bérletek, események) könnyen elérhetők, tömörek, vizuálisan vonzóak, naprakészek legyenek. A fő hangsúly a

hitelességen és a gyorsaságon van. A számukra szükséges legtöbb információ az egyetemek honlapjának főoldalán található meg, ez szólítja meg a célközönséget a leghatékonyabban. A hallgatók információszerezése pedig többcsatornás, így az egyetem honlapján található testnevelési és sporttartalmak közösségi média integrációjának szerepe kiemelkedő. Ezek alapján Magyarország 23 egyetemének digitális platformját elemeztem ismétlődő jelleggel abból a szempontból, hogy megfelelnek-e a Z generációs hallgatók elvárásainak, lehetővé téve a sportolási szokásaik, fizikai aktivitásuk és egészségtudatos magatartásuk formálását a megfelelő módon feltüntetett információk megjelenítésével.

A VIZSGÁLATRÓL

A vizsgálati módszerem tartalomelemzés volt, amely során, 2010-ben és 2023-ban ugyanazon 23 hazai egyetem honlapját elemeztem. Az összehasonlító tartalomelemzés három dimenzióra fókuszált, a testnevelési és sportinformációk (1) megjelenítési formáinak és elérhetőségi útvonalainak, (2) keresőszavas optimalizálásának és (3) tartalmi részletességének időbeli változásait hasonlítottam össze a két vizsgálati időpontban. Azt feltételeztem, hogy a 2010 óta eltelt időszakban pozitív irányú változás következett be az információk elérhetőségében (kevesebb navigációs lépés), megjelenítésében (hallgatóbarát keresőszavak) és tartalmában (naprakész, pontos, részletesebb adatok).

Az említett feltételek közül elsőnek azt vizsgáltam, hogy hanyadik lépésben érhetőek el az egyetemek honlapjain a testnevelésre, sportolásra vonatkozó információk, történt-e javulás az elérhetőségben. Az eredmények azt mutatták, hogy 2023-ra az egyetemek honlapjain a testnevelésre és sportra vonatkozó információk könnyebb, 1-2 navigációs lépésben történő elérésében nem történt jelentős előrelépés az elmúlt bő évtized során. Mind 2010-ben, mind 2023-ban csupán egyetlen egyetem honlapján volt közvetlenül a nyitóoldalról elérhető a testneveléssel, sporttal kapcsolatos információ. Kilenc egyetem esetében két lépésben, hat egyetemenél három lépésben, további hét intézménynél pedig továbbra sem voltak elérhetőek ezek az adatok.

Ezt követően azt vizsgáltam, hogy mely keresőszavak alatt találhatóak meg a testnevelésre, sportolásra vonatkozó információk. Megállapítást nyert, hogy a vizsgált időszakban a hallgatók által preferált, könnyen értelmezhető keresőszavak alatt találhatóak

egyetlen egyetem honlapján volt a nyitóoldalról elérhető a testneveléssel, sporttal kapcsolatos információ

meg a testnevelésre, sportra vonatkozó információk. Míg 2010-ben jellemzően a „Diákélet”, „Egyetemi élet” és „Szolgáltatás” kulcsszavak alatt voltak elérhetőek ezek az információk, addig 2023-ra a speciálisabb „Sport”, „Hallgatóknak”, „Oktatási egység” és „Testnevelési Tanszék” kifejezések váltak dominánssá. Ez a változás jól tükrözi a Z generáció digitális információszerezési szokásait, valamint azt, hogy az egyetemek részben alkalmazkodtak a hallgatók igényeihez ezen a területen.

Ezek után az elérhető információk tartalmi vizsgálata történt meg. A tartalmi

elemzés azt mutatta, hogy 2023-ra a vizsgált egyetemek honlapjain jelentős fejlődés történt, javult a honlapokon elérhető, testneveléssel, sporttal kapcsolatos információk részletessége, naprakészsége. 2023-ban már 16 egyetem honlapján volt megtalálható a testnevelésórák helye, 14 esetben az időpontja, valamint 14 egyetemnél a tantárgyi követelmények is elérhetőek voltak. Emellett a szabadidős sportolási lehetőségekről, szolgáltatásokról és eseményekről is lényegesen több és részletesebb információ állt rendelkezésre, mint 2010-ben.

Összességében megállapítható, hogy az egyetemek honlapjai csak részben alkalmazkodtak a megváltozott hallgatói igényekhez. Továbbra is több lépésben érhetőek el a testnevelésre, sportra vonatkozó információk. Míg az elérhetőségi útvonalak stagnálnak, addig a keresőszavak optimalizálása és a tartalmi részletesség jelentős fejlődést mutat. Ez azt jelzi, hogy az egyetemek a tartalmi dimenziókra reagáltak, de a strukturális, felhasználóbarát navigációt még nem integrálták a honlapjaikba.

FEJLESZTÉSI JAVASLATOK

A kutatás rávilágít arra, hogy Magyarországon léteznek jó példák: olyan egyetemek, ahol könnyen elérhetővé teszik a testnevelési, sportolási információkat, lehetőségeket, eseményeket. Ugyanakkor a következő fontos aspektusokban elmaradások tapasztalhatók:

- navigáció, hozzáférhetőség (nem logikus a menürendszer, csak több lépésben hozzáférhetőek az információk, nem jól szervezett a menü, nehezen megtalálható);

- a tartalom részletessége (itt ugyan javulás tapasztalható, de gyakran elavultak, hiányosak az információk a díjakról, nyitvatartásról, a városi klubok lehetőségeiről stb.);
- vizuális tartalmak (fotók az eseményekről, rendezvényekről sok helyen megjelennek)
- multimédiás felületek (az edzés-, mozgásvideók, sportolással, táplálkozással kapcsolatos applikációk, online kihívások szerepe korlátozott);
- közösségimédia-megjelenés (nagy részét megtalálható, de a testnevelési-, és sporttartalmak integrálása a honlappal összehangoltan még hiányos);
- mobilbarát, akadálymentes kialakítás

A hallgatók fizikai aktivitásának javításában a felsőoktatási intézmények felelőssége nagy, mert itt nyílik utójára intézményi keretek között lehetőségünk elősegíteni, hogy az egészséges életmódot beépítsék egy életre a mindennapjaikba. Elengedhetetlennek tartom, hogy a hallgatók fizikai aktivitásának javítása, növelése érdekében, könnyen elérhető helyen, az egyetemi honlapok nyitóoldalán legyenek a testnevelésre, szabadidősportra, eseményekre vonatkozó információk feltüntetve. A hallgatók bevonása, motiválása, a figyelmük felkeltése érdekében a megfelelő csatornák, vizuális, multimédiás elemek alkalmazása nélkülözhetetlen. A Z generáció körében új, népszerű közösségimédia- platformok (TikTok, Instagram, Facebook, YouTube, egészséges életmódot támogató, sportolásra, táplálkozásra vonatkozó appok) is legyenek elérhetőek a honlapokon, és azok a megfelelő formában szintén tartalmazzák az aktuális, naprakész információkat a testnevelésre, sportolásra,

eseményekre, egészségmegőrzésre vonatkozóan – a honlapon található tartalmakkal összehangoltan. Javaslom továbbá a rezponzív webdizájnt, a mobilnézet lehetőségének alkalmazását is, mivel ez a generáció jellemzően egész nap online, okostelefonnal a kezében él, így azon keresztül értesül leggyorsabban a lényeges információkról. Általános elvárás

lenne, hogy a honlap mobilkészülökön is jól használható legyen. Különösen fontos, hogy az egyetemi honlapok a városi sportolási lehetőségek és események naprakész, könnyen elérhető bemutatásával is hozzájáruljanak a fiatalok fizikai aktivitásának fenntartásához és növeléséhez, akár egyesületi, akár versenyszerű keretek között.

A vizsgálat eredményei nemcsak az egyetemi honlapok információs szerkezetéről adnak képet, hanem a hallgatók sporthoz való viszonyának értelmezéséhez is hozzájárulnak. A digitális környezetben élő hallgatók számára az információhoz való gyors és egyszerű hozzáférés alapvető elvárás. Azok a tartalmak, amelyek a számukra megfelelő csatornákon könnyen elérhetők, jól láthatók, nagyobb valószínűséggel érik el a hallgatókat.

Mivel a sportolás nem tartozik a hallgatók napi kötelezettségei, elfoglaltságai közé, különösen fontos, hogy az intézményi kommunikáció milyen hangsúlyt ad neki. Ha a sportolási lehetőségek csak több navigációs lépés után érhetőek el vagy az információk széttagoltak, nehezen áttekinthetők vagy elavultak, az csökkentheti annak esélyét, hogy a hallgatók éljenek ezekkel a lehetőségekkel.

A vizsgálat azt mutatja, hogy bár tartalmi szempontból történt előrelépés, a strukturális hozzáférhetőség stagnálása arra utal, hogy a sport kommunikációja még nem minden intézményben jelenik meg prioritásként, stratégiai kérdésként. Pedig az egyetemi sportkommunikáció fejlesztése nem pusztán technikai kérdés. Az egyetemi

honlap nem csupán információközlő felület, hanem olyan kommunikációs tér, amely befolyásolhatja, formálhatja a hallgatók fizikai aktivitását, sport iránti attitűdjét.

A kutatás az egyetemi testnevelést az egészségfejlesztés és szemléletformálás tágabb kontextusában értelmezi. Az egyetem az utolsó szervezett nevelési szintér, ahol intézményi keretek között lehet hatni a rendszeres fizikai aktivitásnak a fiatal felnőttek életébe való beépítésére. A felsőoktatás kulcsszereplő az egészség tudatos, aktív, mozgás gazdag életmód kialakításában, hosszú távú megalapozásában.

A vizsgálat rámutat arra, hogy a hazai egyetemek digitális sportkommunikációja strukturális és tartalmi megújításra szorul, a Z generáció kommunikációs és információszerzési preferenciáihoz igazítva. Úgy vélem, hogy az egyetemi honlapok sporttal- és egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmi jelentősen befolyásolhatják a fiatalok attitűdjét és viselkedését, és hozzájárulhatnak a hallgatók fizikai aktivitásának és egészség tudatos életmódjának előmozdításához.

az egyetemi honlapok sporttal- és egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmi jelentősen befolyásolhatják a fiatalok attitűdjét és viselkedését

ÖSSZEGRÉS

Az elmúlt évtizedekben végbemenő digitális forradalom az egyetemi hallgatók információszerzési, szabadidőeltöltési mintázataiban jelentős változásokat hozott. A mobil eszközön, gyorsan, azonnal, kevés lépésben elérhető információk váltak preferálttá (Leiszer, 2011; Guld, 2022). Az online tevékenységek népszerűsége a fiatal korosztály sportolási kedvének romló tendenciáját is magával hozta. A hazai egyetemek honlapjának 2010-ben és 2023-ban történt elemzése során megállapítást nyert, hogy ugyan keresetőségi és tartalmi szempontból javulás történt, azonban az elérhetőségben, nyitóoldalon való megjelenésben és a

felhasználóbarátabb navigáció terén nem történt érdemi változás. A Z generáció keresési mintázatát figyelembe véve, ez a változás döntő fontosságú lenne. Kulcsfontosságú volna a nyitóoldalon állandóan elérhető „Sport” portál, az akadálymentes felület, a *naprakész, tömör, vizuális megjelenítésel is támogatott* szöveges információk, illetve a tartalmak közösségimédia-csatornákkal történő összehangolása.

Amennyiben ez megvalósul, az egyetemi honlapok nemcsak információközvetítő felületek lesznek, hanem a sportolás és egészségfejlesztés népszerűsítésének, javításának aktív közvetítői, ennek segítségével pedig a digitális eszközök közvetetten a mozgás javát szolgálják.

IRODALOM

- Almásy Cs. és R. Fedor A. (2021): A fizikai aktivitás és sporttevékenység hatása a tanulók egészségi állapotára és szubjektív egészségérzetére. In: R. Fedor A. (szerk.): *Életmód és Egészségpszichológiai Interdiszciplináris Kutatások II, kötet*. Jövőformáló Tudomány- Generációk Egyémsért. 5–21.
- Bárdos Gy. és Kraiciné Szokoly M. (2018): Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány*. 7. 2. sz. 5–21. Letöltés: <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6634/5082> (2026. 04. 03.).
- Bognár J., Pál K., Császár J., és Huszár A. (2005): Az iskolai testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. 6. sz.
- Földesiné Szabó Gy., Gál A. és Dóczy, T. (2008): *Társadalmi riport a sportról 2008*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Guld Á. (2022): *A Z generáció médiahasználata*. Libri, Budapest.
- Kosztin N. és Balatoni I. (2021). Magyarországi egyetemek hallgatóinak sportolási szokásai: Áttekintő irodalmi elemzés. *Acta Medicinæ et Sociologica*. 12. 33. sz. DOI: <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/6>
- Mikulán R., Keresztes N. és Pikó B. (2010): A sport, mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In: Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L' Harmattan, Budapest.
- Sipos A. M., Varga K. és Egevéri D. (2015): *NET! Mindenekfelett? Kompetenciák a digitális univerzumban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. DOI: <https://doi.org/10.15170/KPVK.2015.00004>
- Stohl R. (2021): „Így neveld a sárkányodat!” – A Z generáció képzési és tanulási szokásairól. *Honvédségi Szemle*. 2. sz., 116–127. Letöltés: https://real.mtak.hu/126182/1/HSZ_2021_149_2_Stohl_Robert.pdf (2026. 04. 03.).
- Tari A. (2011): *Z generáció*, Tericum, Budapest.

FARKAS KÁROLY

Görbék genezise szuperpozícióval

Dinamikus görbekonstrukciók Logo-alapú mikrovilágban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.08>

1. BEVEZETÉS – A GÖRBÉK MINT FOLYAMATOK

A matematikaoktatásban a görbék fogalma többnyire egyenletekhez, grafikonokhoz vagy kész rajzokhoz kötődik. Ez a szemlélet a görbét lezárt objektumként kezeli, miközben elrejt azok dinamikus geneziséjét. A tanuló gyakran csak az eredménnyel találkozik, nem pedig azzal a folyamattal, amely a görbe létrejöttéhez vezet.

Munkánk alapállítása, hogy a görbék megértése akkor válik természetessé, ha a tanuló nem a kész alakzattal, hanem az azt létrehozó mozgásokkal találkozik. A Logo-pedagógia (Papert, 1980) erre kivételesen alkalmas közeget teremt, mert – ahogy majd látni fogjuk – a mozgás, az időbeliség és az algoritmikus gondolkodás eleve integrált módon jelenik meg benne. A genezis elsődlegesebb, mint a görbét leíró képlet; a keletkezés megelőzi a formális leírást.

A Logo-pedagógia a konstruktivista tanulásméltre épülő megközelítés, amelyet Seymour Papert dolgozott ki, és amelyben a tanulók aktív alkotás, aktív tapasztalatok során sajátítják el a tudást, leggyakrabban a Logo programozási nyelv használatával. Ennek egyik központi eszköze a teknőcgeometria, ahol egy „teknőc”, ideális esetben egy robot, és/vagy a diák önmaga a térben

mozogva, végül az alkotó képernyőn a kurzor mozgását irányítva egyszerű parancsokkal rajzolnak alakzatokat, miközben intuitívan értik meg a geometriai fogalmakat. A módszer nemcsak a matematikai készségeket fejleszti, hanem a problémamegoldó gondolkodást, kreativitást is, illetve algoritmikus szemléletet is kialakít, mivel a tanulók saját kísérleteik és hibáik révén jutnak el a megoldásokhoz.

A teknőcgeometria ebben az értelemben nem rajzolás, hanem dinamikus geometria: a görbe a mozgás nyoma, az időbeli szerveződés lenyomata. Ez a szemlélet szoros kapcsolatban áll a modern számítógépes gondolkodással és a mesterségesintelligencia-alapú modellezéssel, ahol a hangsúly szintén az eljárásokon és a folyamatokon van.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR – SZINTÓNIA ÉS LOGO-PEDAGÓGIA

Emergensnek nevezzük azokat az alakzatokat vagy jelenségeket, amelyek egyszerű folyamatok kölcsönhatásából jönnek létre, ám a végeredmény olyan új minőséget mutat, ami csupán az egyes részfolyamatok leírásából nem kikövetkeztethető. A teknőcgeometriában a görbék tipikusan ilyen emergens módon jelennek meg: nem előre

definiált objektumokként, hanem mozgások szuperpozíciójának eredményeként.

A Logo-pedagógia egyik alapfogalma a szintónia (syntonicity), amely a tanuló és az általa megismert jelenség közötti természetes azonosulást jelenti. A klasszikus megkülönböztetések szerint beszélhetünk testi szintóniáról (body-syntonic), amikor a teknőc mozgása megfeleltethető testi mozgásoknak, valamint én-szintóniáról (self-syntonic), amikor a programozó vagy a tanuló könnyen azonosul a teknőccel.

Jelen munkában ezt a szemléletet két további irányban bővítjük. Egyrészt didaktikai szintóniáról beszélünk, amikor a tananyag belső szerkezete, az elsajátítás javasolt módja, üteme követi a tanuló gondolkodásának természetes útját. Másrészt a szociális szintónia fogalmát vezetjük be, amelyben több, egymással kapcsolatban álló szereplő együttműködése modellál komplex matematikai jelenségeket.

3. A PARADICSOMI MIKROVILÁG MINT MODELLRENDSZER

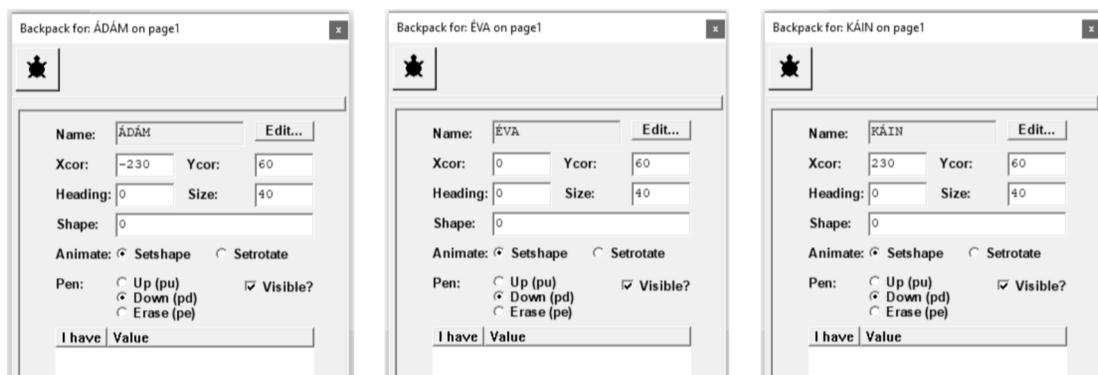
A *Paradicsomi mikrovilág* a szerző által kialakított és 2003-tól alkalmazott Logo-alapú modellrendszer (Farkas, 2011), amelyben a szereplők nem pusztán narratív figurák, hanem jól meghatározott funkcióval rendelkező objektumok. Ádám és Éva elemi mozgásokat végeznek, míg Káin nem új mozgást hoz létre, hanem más szereplők viselkedését összegzi (1. ábra).

Káin ebben az értelemben a szuperpozíció operatív megtestesítője: mozgása mindig eredő, soha nem elemi. A szereplők elnevezései nem metaforikus díszítések, hanem a szerepek stabil azonosítását és a tanulói azonosulást szolgáló didaktikai eszközök.

A Paradicsomi mikrovilágban a teknőcök paramétereiket „hátságjukban” hordozzák, ami módszertanilag is jól kezelhetővé teszi a kísérletezést.

1. ÁBRA

Három szereplő



FORRÁS: saját szerkesztés

4. SZUPERPOZÍCIÓ LOGO-KÖRNYEZETBEN

Logo-környezetben a szuperpozíció legegyszerűbb módon eljárások egymás utáni vagy kvázi parallel futtatásával valósul meg. Ha két független mozgás :a és :b, akkor az eredő mozgás egyszerűen ezek gyorsan egymást váltogató, iterált végrehajtásából áll össze, amely az észlelés szintjén párhuzamos

mozgásként jelenik meg. Nem valódi párhuzamosságról van szó, hanem olyan gyors egymásutániságról, amely a megfigyelő számára párhuzamos mozgás benyomását kelti. Ez a megközelítés lehetővé teszi az emergens alakzatok kialakulásának közvetlen megfigyelését és tapasztalati megértését.

A szuperponálás alappéldája a kör genezise, ahol az egységnyi előrelépés és az egységnyi elfordulás együttese önmagába záródó pályát, kört eredményez (2. ábra).

2. ÁBRA

Három teknőc nyoma kör genezise során



FORRÁS: saját szerkesztés

5. CIKLOIS TÍPUSÚ GÖRBÉK GENEZISE

A ciklois típusú görbék egy haladó (transzlációs) és egy forgó mozgás összetételéből jönnek létre. Ha egy kör egyenes mentén gördül, nyitott cikloist kapunk; ha egy kör egy másik körön gördül (kívül vagy belül), zárt görbék – epi- vagy hipocikloisok – keletkeznek. A Paradicsomi mikrovilágban mindkét eset jól modellezhető: a görbe nem

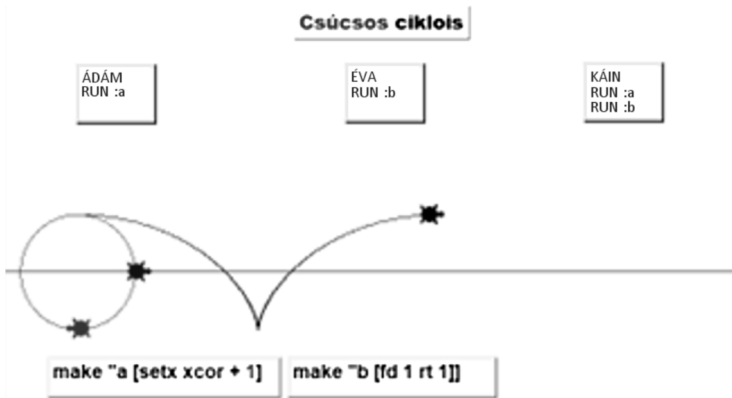
közvetlen rajzolás eredménye, hanem a mozgások természetes következménye.

A haladó mozgás jelen esetben körpályán történő mozgás (*a* jelű), amelyre egy forgómozgás (*b* jelű) tevődik rá (lásd 3. ábra).

Csúcsos ciklois akkor jön létre, amikor a haladó mozgás és a forgómozgás aránya olyan, hogy egy teljes körfordulat ideje alatt a haladó mozgás által megtett út megegyezik a gördülő kör kerületével.

3. ÁBRA

Csúcsos ciklois genezise



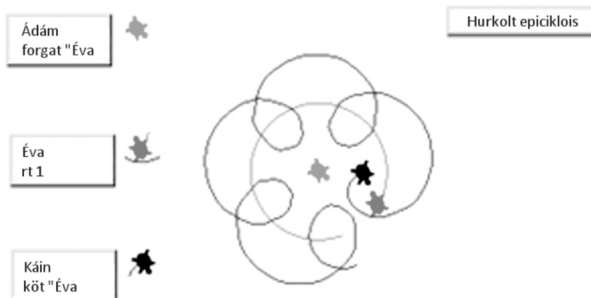
FORRÁS: saját szerkesztés

Zárt ciklois akkor jön létre, amikor a kör nem egyenes mentén, hanem egy másik körön gördül. Ilyenkor epi- vagy hipociklois keletkezik. A görbe akkor zárt, azaz önmagába visszatérő, ha az álló (irányító) és a gördülő kör sugarának aránya racionális szám.

A Paradicsomi mikrovilágban ez tiszta módon modellezhető: a „hordozó” teknőc körpályán mozog, miközben egy másik teknőc forgását közvetíti. Az eredmény zárt, periodikus ciklois görbe (4. ábra).

4. ÁBRA

Hurkolt epiciklois genezise



FORRÁS: saját szerkesztés

6. A SZINUSZGÖRBE MINT EREDŐ PÁLYA

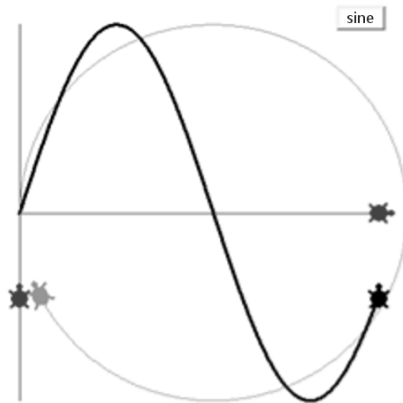
A szinuszgörbét modellünkben nem függvénygrafikonként, hanem pályaként értelmezzük. Ádám egyenes mentén halad, Éva harmonikus kitérést végez erre merőlegesen,

Káin pedig e két mozgás szuperpozícióját rajzolja meg. A szinusz így nem képletből, hanem mozgások összekapcsolásából születik.

Ez a szemlélet didaktikailag alapvető váltást jelent: a tanuló a harmonikus mozgást nem absztrakt függvényként, hanem átélhető dinamikus folyamatként tapasztalja meg. (5. ábra)

5. ÁBRA

Szinuszgörbe genezise négy teknőc mozgásával



FORRÁS: saját szerkesztés

Éva harmonikus rezgést végez (oszillál). A körmozgás bármely, az átmérővel párhuzamos egyenesre vett vetülete harmonikus rezgés. Ez az az értelmezés, amelyet szintónikus (összhangalapú) megközelítésként tanítunk a diákjainknak. Az eljárásunk a következő:

```
Sup [setx xcor + 1 Lucifer, fd 1.57 rt .5]
[harmonic "Lucifer]
to harmonic :Mrx
sety ask :Mrx [ycor]
end
```

Az Éva-Lucifer párosra kizárólag a harmonikus mozgás keletkezésének magyarázatához volt szükség. A modell leegyszerűsíthető: Lucifer elhagyható, ha Éva körmozgást végez, és Káin ennek a körmozgásnak a harmonikus vetületét veszi.

```
to sine
sup [setx xcor + 1 Eva, fd 1.57 rt .5]
[harmonic "Eva]
end
```

A görbe két teknőccel is generálható (ld. 6. ábra).

6. ÁBRA

Színuszgörbe mint lineáris és harmonikus mozgás szuperpozíciója

FORRÁS: saját szerkesztés



Két teknőc (t1 és t2) is elegendő a szinuszgörbe előállításához. A teljes konstrukció egyetlen egysoros Logo-paranccsal megvalósítható:

```
repeat 360 [t1 fd 1 rt 1 t2 setx xcor + 1
sety ask "t1 [ ycor ]]
```

Az első teknőc körmozgást végez, tollát nem tesszük le. A második teknőc ugyanarra a kiindulóponton kerül, tollát letesszük, és minden lépésben átveszi az első teknőc aktuális függőleges koordinátáját, miközben vízszintesen halad előre.

t1 nem rajzol, a második teknőc egy teljes periódusú szinuszgörbét húz. A matematikai forma ebben az esetben sem számítás eredménye, hanem mozgások összekapcsolásából születő geometriai jelenség.

7. LISSAJOUS-GÖRBÉK GENEZISE A PARADICSOMI MIKROVILÁGBAN

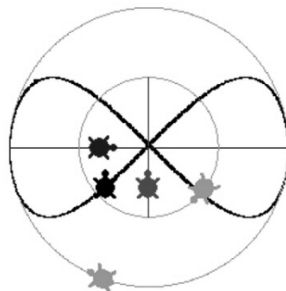
A Lissajous-görbék két egymásra merőleges harmonikus mozgás szuperpozíciójaként jönnek létre. A Paradicsomi mikrovilágban ezt **koordináta-delegálással** (koordináta-mentes /intrinzikus/ leírás) valósítjuk meg:

7. ÁBRA

Lissajous-görbe



```
make "a [setx ask
"Lily [xcor]]
```



```
make "b [sety ask
"Lucifer [ycor]]
```

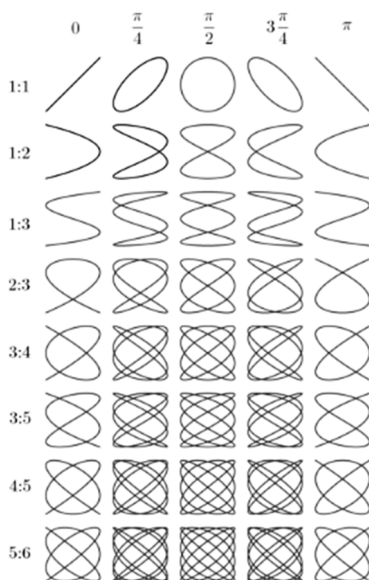
FORRÁS: saját szerkesztés

make "a [setx ask "Lily [xcor]]
make "b [sety ask "Lucifer [ycor]]

Ádám és Éva külön-külön harmonikus komponenseket szolgáltatnak, Káin pedig ezek szuperponálásával rajzolja meg az eredő görbét.

8. ÁBRA

Lissajous-görbék alakváltozása különböző frekvenciaarányoknál



FORRÁS: saját szerkesztés

A frekvenciaarány változtatásával a görbe alakja természetes módon módosul. Ádám és Éva két további mellékszereplőtől veszik át pillanatnyi helyzetüket meghatározó paramétereiket.

Az Elica Logo¹ gömbteknőcének alkalmazásával a mozgások szuperpozíciója térben is értelmezhető. A teknőc a gömb felszínén, tehát egy zárt kétdimenziós felületen

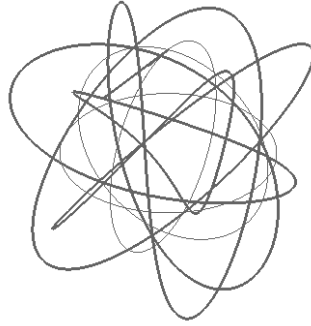
mozog, így a pályák periodikus szerkezete a síkbeli Lissajous-görbe analógiájaként jelenik meg, de a gömb geometriájához kötöten. Ez a megközelítés a síkbeli analízis geometriai-topológiai szemlélettel egészíti ki, mivel a mozgásokat nem síkban, hanem zárt felületen vizsgáljuk.

A Lissajous-görbe vastag vonal. A halványabb három ellipszis a főkörök képe.

¹ Az új Elica Logo személyes véleményem szerint pedagógiai szempontból a legjobb Logo-verzió. Pável Bojcssev alkotása, aki többféle tulajdonsággal rendelkező teknőcöket használ. Talán a leginkább figyelemre méltó ezek közül, hogy teknőcei három dimenzióban mozoghatnak, és repülhetnek is.

9. ÁBRA

3D Lissajous-görbe *Elica Logo* gömbteknőccel



FORRÁS: saját szerkesztés

8. KÖVETKEZTETÉSEK

A bemutatott modellek azt igazolják, hogy a görbék genezisének mozgások szuperpozícióján alapuló megközelítése nemcsak matematikailag korrekt, hanem pedagógiailag is rendkívül hatékony. A Paradicsomi mikrovilág olyan fogalomképző közeg, amelyben a tanuló aktív alkotóként vesz részt a matematikai jelenségek feltárásában.

A cikkben szereplő Logo-kódok nem pusztán illusztrációk, hanem a görbék genezisének formális leírásai. A hangsúly a folyamatokon, nem a kész alakzatokon van. Ez a szemlélet természetes hidat képez a klasszikus geometria, a számítógépes

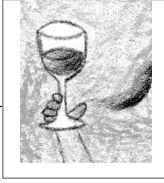
gondolkodás és a mesterségesintelligencia-alapú modellezés között.

MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉS

A tanulmány elkészítése során mesterséges intelligencián alapuló nyelvi eszköz is közreműködött. Az eszköz szerepe nem tartalmi döntéshozatal vagy tudományos állítások megfogalmazása volt, hanem a szöveg strukturálásának, pontosításának és stílári tisztításának támogatása. Az alkotói koncepció, a didaktikai modell és a matematikai gondolatmenet a szerző önálló munkájának eredménye; az alkalmazott eszköz ebben a folyamatban hatékony, de alárendelt segédeszközként működött közre.

IRODALOM

- Abelson, H. és diSessa, A. (1986): *Turtle Geometry. The Computer as a Medium for Exploring Mathematics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Farkas K. (2011): *Játékos technőgeometria*. Szak, Bicske.
- Papert, S. (1980; 1993): *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, New York.



SZEMLÉ

KISS GABRIELLA ÉS BETHLENFALVY ÁDÁM (SZERK.): SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP.
KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM – L'HARMATTAN, BUDAPEST, 2024.

Magony Viktória: A részvétel közös öröme

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.09>

2022-ben a Károli Gáspár Református Egyetem Művészettudományi és Szabaddből-csészeti Intézetében Színházpedagógiai és Színházzociológiai Munkacsoport jött létre Bethlenfalvy Ádám vezetésével. Céljával a színház és társadalom komplex viszonyának kutatását tűzte ki. A színházpedagógiai alprojekt a nemzetközi viszonylatban is rendkívül színesnek tekinthető hazai színházpedagógiai kínálat feltérképezésével foglalkozott, továbbá a 2013-ban megkezdődött terminológiai kutatást kívánta folytatni. A *Színházpedagógiai körkép* című tanulmánykötet, amely 2024-ben jelent meg a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó közös kiadványaként, a fenti kutatás eredményeit összegzi.

A kötet előzménye az a nagyívű kutatás, amely 2013-ban Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám vezetésével valósult meg, s amelynek eredményeként megjelent a 119 szervezet 172 programját leíró és rendszerező *Színházi nevelési programok kézikönyve* című kiadvány.¹ Ennek a deskriptív jellegű munkának a nyomán 2017-ben 80 szakember bevonásával széleskörű egyeztetéssorozat kezdődött, amelynek célja egységes terminológiai és minőségbiztosítási rendszer,

valamint hosszútávú stratégia kialakítása volt. Az egyeztetési folyamat eredményeként megjelent *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*² a színházi nevelési, illetve színházpedagógiai programokat az alkalmazott színház körében helyezi el, kitér a jelenleg hazai történetére, nemzetközi kontextusba ágyazza, definiálja és rendszerezi a műfajokat.

A magyarországi színházi nevelés, illetve színházpedagógia területén a diszciplinárizálódás folyamata a praxis felől kezdődött, és a mai napig tart, hiszen a terminológiai kérdések és a műfajok rendszerezése tekintetében azóta is zajlik a polémia. Az egyeztetés során kikristályosodó, mára a szakma számára alapvető orientációs pontnak számító, s a tárgyalt kötetben is szereplő definíció szerint egy színházi nevelési / színházpedagógiai programról a következők állíthatók:

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készül,
2. előadás vagy jelenetsor van benne, mely épülhet az önkifejezés bármilyen verbális vagy nonverbális műfajára (pl.: prózai színház, báb- és figurális színház, tánc-

¹ Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám 2013. *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.

² Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (szerk.) 2017: *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest.

és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.)

3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló, nyílt interakciókban vehetnek részt,
5. megismételhető, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott programok.

A Theatron folyóirat 2021-ben megjelent, *Halk moraj – Színházi nevelés* alcímű különszáma szintén az itt recenzált kötet előzményének tekinthető, amennyiben e kötet és a most említett folyóiratszám is konkrét esettanulmányokat tartalmaz, amelyeknek szerzőgárdája a

gyakorlati tevékenységet pedagógiai, színháztudományi vagy épp humán-ökológiai elméletekkel ütközteti – továbbá a szerzők

körében és a tárgyalt témákban is van átfedés. A folyóiratszám szerkesztője ugyancsak Kiss Gabriella volt, aki a most tárgyalt kötet szerkesztői előszavában felteszi a már korábban is körvonalazott kérdést: „a »részvételi-ség« és a közösségi alkotás mellett elköteleződött tevékenységek megvalósulását hogyan befolyásolja az intézményi háttér, jelesül, hogy a közoktatásban, a független szférában vagy a kőszínházi struktúrára belül zajlik-e?»

A kötet három részre tagolódik, és összesen hat tanulmányt tartalmaz. Az első, *Tények és következtetések* című fejezetben Cziboly Ádám tanulmánya inkább kvantitatív, Golden Dániel írása pedig inkább kvalitatív szempontból mutatja be a 2013-as kutatás óta eltelt bő egy évtizedben

megfigyelhető tendenciákat. A második rész a *Pillanatok és képek* címet viseli, amelyben Gemza Melinda és Bethlenfalvy Ádám írása egy-egy pillanatképet rögzít a színházi nevelés jelenlegi helyzetéről. Végül az utolsó, *Nézők és résztvevők* című részben Szemessy Kinga és Végvári Viktória közös tanulmánya a tánc és a báb világa, Kiss Gabriella írása pedig a részvételi színház elmélete felé nyitja meg a témát. A kötet valóban körkép, a három részben számot vet a múlttal, felmutatja a jelent, és utat mutat a jövőbe.

Cziboly Ádám tanulmánya a magyarországi színházpedagógiában a 2013 és 2023 között lezajlott változásokat, a jellemző tendenciákat mutatja be. A kutatás Hajós Zsuzsa irányításával, károlis egyetemi hallgatók

bevonásával valósult meg, és a színházi neveléssel foglalkozó szervezetek önkéntes adatszolgáltatásán alapult. Cziboly megállapítása szerint a vizs-

gált tíz év alatt a színházpedagógia Magyarországon önálló szakmává és diszciplínává vált, noha a szereplők fele ezen időszak alatt lecserelődött. Ennek a paradox helyzetnek az elsődleges okaként a szerző az elmúlt tíz év finanszírozási és kultúrpolitikai változásait jelöli meg, amelynek következtében elsősorban a több évtizede létező szervezetek és a nagymúltú kőszínházak műhelyei tudtak életben maradni.

Golden Dániel tágabb pedagógia kontextusba helyezi a témát, amikor a színházi nevelést a *nem formális* nevelés kategóriájába sorolja, a drámapedagógiai szemléletet pedig a konstruktív pedagógia elveivel ütközteti. A színházpedagógia módszertani kérdéseit a didaktika felől szkennelni végig, és a múzeumpedagógia némiképp

az elmúlt tíz év finanszírozási és kultúrpolitikai változásai

kidolgozottabbnak tekinthető elméletét és gyakorlatát említi követendő példaként.

A szerző a tanulmány második felében a Cziboly Ádám által kvantitatív alapon feldolgozott kutatási anyagot pedagógiai-didaktikai szempontból vizsgálva három konkrét módszertani kérdést tárgyal. Az első a korosztályi kérdés, jelesül, hogy mi az oka és mennyiben tekinthető problematikusnak, hogy a színházi nevelési programok célközönsége az esetek több mint felében a középiskolás korosztály. A második probléma, amely szintén csak akkor válik láthatóvá, ha közelebb hajolunk az anyaghoz, hogy a programok témaválasztása és céltételezése nagyon kevésbé konkrét, és nem kötődik kerettantervi tananyagtartalmakhoz. Végül a harmadik problematikus pont, hogy noha a színházi nevelés per definitionem a nyílt végű interakcióra épül, a gyakorlatban a foglalkozásokon választott módszerek több mint fele frontális munkaformában valósul meg.

Az irodalomjegyzék az elmúlt tíz év színházpedagógiai módszertannal foglalkozó szakirodalmát a teljesség igényével felsorolja, igazi kincsbánya a témában való alapvető jártasság megszerzéséhez. A tanulmány egyik leginspirálóbb pontja annak belátása, hogy „a színházi nevelési ajánlatok az alkotók minden jószándéka és ellenkező irányú törekvése ellenére a gyakorlatban az iskola világában leginkább a »színházlátogatás mint közösségépítő szabadidős tevékenység« címszó alatt jelennek meg a diákok, a szülők és a pedagógusok értelmezésében egyaránt”. Ez pedig Golden szerint (és saját

középiskolai tanári megélésem szerint is) azért probléma, mert hiába a színházi nevelési programok széles és színes választéka, ha a diák oldaláról nézve ugyanott tartunk, ahonnan harminc évvel ezelőtt elindultunk.³

A kötet harmadik tanulmánya rendkívül fontos. Szerzője *Gemza Melinda*, a Debreceni Csokonai Színház színházpedagógusa, az írás pedig a szakirodalomban sajnos ritkán tárgyalt témáról szól, mégpedig a társadalmi felelősségvállalás (PSR: Public Social Responsibility) lehetőségeiről a színházi és a színházpedagógiai munkában. A szerző abból az alapfeltevéseiből indul ki, hogy a középiskolák pazarlóan működnek, és arra a

kérdésre keresi a választ, hogy milyen megoldási lehetőségek kínálkoznak a fenntarthatóbb, etikusabb működésre. A tanulmány központjában álló

alapvetően nem jellemző az egyenjogúság

tézis szerint a részvételi színházi formák képesek megteremteni a fenntartható színházcsinálás lehetőségét. Ezt alátámasztandó a debreceni Csokonai Színház ifjúsági programjának (CSIP) működését írja le mint jógyakorlatot.

Gemza tanulmánya a mai magyarországi színházi gyakorlat visszasságaira is felhívja a figyelmet. Noha a színházi előadások az esetek túlnyomó részében etikai problémákat tematizálnak, az előadások létrehozása során a fenntarthatóság követelménye általában nem merül fel elsődleges szempontként. S ezzel párhuzamosan, jóllehet a színház az emancipáció terepeként gondol önmagára, a színházi világban alapvetően nem jellemző az egyenjogúság.

³ Azaz a diákberleles előadások hagyományánál, amelyről bővebben ld. Szűcs Mónika (2017): *Színház az ifjúságnak. Színház. 1. sz.*, 23–26.

Bethlenfalvy Ádám tanulmánya bevezető szakaszában kijelöli a TIE (Theatre in Education) műfaj magyarországi alakulástörténetének sorsfordító pillanatait. A 2013/17-es kutatás által kikristályosított definíciót összeveti Róbert Júlia és Chris Cooper meghatározásával, továbbá kitér a műfaj magyar nyelvű megnevezésének problémájára is. Tanulmányában hat interjút dolgoz fel, alanyai pedig a szakma alábbi jeles képviselői: Balla Richárd, Hajós Zsuzsa, Madák Zsuzsanna, Kaposi László, Romankovics Edit, Takács Gábor.

Az interjúkat a következő szempontok szerint tárgyalja: 1. a TIE műfajának színházhoz való viszonya, 2. alapanyag és téma választása és feldolgozása, 3. interakció és részvételiség, 4. célok és hatások, 5. szakma és fejlődés. Összességében többek közt az látható az anyagból, hogy a TIE az emancipáció terepe mind a nézők, mind az alkotók szempontjából, amennyiben a TIE volt az első olyan műfaj, amely a gyerekeket színháznézőként először igazán komolyan vette, miközben a foglalkozásokat alkotó színész-drámatanárok, s rajtuk keresztül maga a műfaj fokozatosan vált

egyre elismertebbé a hazai színházi közegben. Ilyenformán a kötet középpontjában olvasható két tanulmány egymásra rímél, Bethlenfalvy Ádám írása alátámasztja Gemza Melinda állítását.

Szemessy Kinga, a SVUNG Kutatócsoport alapító tagja és *Végyvári Viktória*, a Budapest Bábszínház vezető színházpedagógusa közös tanulmányukban formálódó munkamódszerük elméleti alapvetéseit összegzik. A tanulmány középpontjában egy kilenc pontból álló kiáltvány olvasható,

amely tulajdonképpen a színházi nevelés elméletének a performanszművészet felől való termékeny újragondolása. Performansz alapú bábos/táncos részvételi játékaikat szándékosan nem helyezik el a hazai színházi nevelés műfaji rendszerében, mert foglalkozásaik szinte minden szempontból felülírják a színházi nevelési programok bevezetőmben is idézett, mára már bevettnek számító definícióját.

A kilenc pontból álló tézisgyűjtemény és az azt magyarázó, kifejítő, kontextusba helyező 15 megjegyzés legfőbb kulcsszavai (*cselekvő anyag, hatékonyság, szomatikus aktivizmus, hétköznappal való szervesülés, eseményyszerűség, stratégiai tapasztalat, kényelmetlenség, alkotói hatalom átruházása, meglepetés*) a színházi nevelési programok új dimenziójába vezetnek, és termékenyítőleg hathatnak a színházi nevelés és a drámapedagógia gyakorlatára egyaránt.

Kiss Gabriella Con vivere! – Gondolatok a részvétel korának színházáról című kötetzáró tanulmányának célja, hogy mikroelemzéseken keresztül a részvételiség lehetőségeit feltárva a korábbi, *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben*

a gyerekeket színháznézőként először komolyan vette

olvasható „Részvételi színházi formák” és „Bevonódás” című szócikkeit árnyalja. A szerző állítása szerint a részvételi színházi formáknak esztétikai hatásuk van, és posztdramatikus technikáknak bizonyulnak.

Vizsgálatának középpontjában „az a folyamatorientált esztétikai gyakorlat áll”, amelynek központi fogalma a részvételiség, s amely az elmúlt harminc évben a színházi nevelési társulatok munkájának (is) köszönhetően nyert teret a hazai színházcsinálás gyakorlatában.

Kiss Gabriella a 2013-as évet korszakküszöbnek tartja a színházi nevelés és a művészsínház közeledésének történetében. Tanulmánya bevezető részében összefüggésbe hozza a tudósok, művészek által 2013-ban meghirdetett Konvivalista Manifesztumot, amely a békés együttélés elveit foglalja össze, és Schilling Árpád *A papnő* című produkcióját (2012), amely a *Krizis* címet viselő, civil résztvevőket is bevonó négyhónapos művészeti kutatásnak a részét képezte. Ez az évszám szinte egybeesik a szakirodalom által „színházi nevelési robbanásnak” nevezett időszakokkal, amikor országszerte megszaporodtak a színházi nevelési programok. Míg eleinte csak a gyermek- és ifjúsági színházak, valamint a független színházi szcéna nyitottak a színházi nevelés felé, mára már a művészsínházakban is működnek színházpedagógiai műhelyek. Ebben a folyamatban Kiss Gabriella szerint Schilling Árpád és a Kréta-kör Társulat (amely ettől kezdve „kortárs művészeti központ”-ként és „társadalmi műhely”-ként aposztrofálta magát) szerepe megkerülhetetlen.

Kiss Gabriella egyfelől a részvételi színház köréből, másfelől a kortárs magyar rendezői színház köréből származó jelenségeket elemez, tételesen a Jurányi Ház szervezésében a COVID idején megvalósult *Színház a város* elnevezésű projektet, valamint a Trafó Kortárs Művészetek Házában 2018-ban látható *Animal City* című előadást, továbbá említi a disabled theater gyűjtőműfaját/műfajcsoportját. Majd három Woyzeck-előadást hasonlít össze, amelyek mindegyike a 2017/18-as színházi évadban valósult meg, s amelyeket be is sorol egy-egy rendezői hagyományba, illetve műfajba: ifj. Vidnyánszky Artilla „posztmeiningeni”, Szabó

Péter Attila „újteatrális” és Hegymegi Máté fizikai színházi rendezését.

A *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvből* származó „részvételi színházi formák” szócikk szerint (amelyet Kiss Gabriella lábjegyzetben idéz) a kifejezés „olyan színházi előadások vagy tevékenységformák gyűjtőfogalma, amelyek a nézőnek az előadásban való részvétel lehetőségét kínálják fel, akik így nézőből résztvevővé válnak”. Kiss Gabriella kitágítja, ugyanakkor tovább árnyalja, s ezáltal felülírja a fenti definíciót, amikor így határozza meg: „Olyan dramaturgikus tevékenységek és posztdramaturgiák gyűjtőfogalma, amelyek lehetővé teszik, hogy az előadás szemantikája, szintaktikája és pragmatikája is a résztvevők bevonódásán múljon.” Míg az előbbi meghatározásból az következik, hogy a részvételi előadás „sem dramaturgiai, sem performatív értelemben nem működik a nézői részvétel nélkül”, az utóbbi továbbmegy, amikor kijelenti: „Ily módon a megtapasztalt valóság- és igazságkonstrukciók létrejötte és tartalma kiszámíthatatlan és vitatható.”

Ahhoz, hogy a részvétel során a nézők olyan színházcsinálókká válhassanak, akik „örömeiket lelik a kontingencia és a tökéletlenség társas kreativitást serkentő kölcsönöségében, továbbá hisznek a nem konszenzuális, hanem kollaboratív munkafolyamatok demokratizmusában”, az iskola oldaláról olyan pedagógus szükségeltetik, aki örömet leli a résztvevő diákok örömeiben, s ezért lehetővé teszi számukra a részvételt. A *Színházpedagógiai körkép* című tanulmánykötet alkalmas arra, hogy a színházi nevelési kérdésekben kevésbé jártas, de a területen nagyobb fokú tudatosságra törekvő pedagógusok haszonnal forgassák.

ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 140)

ROVAT: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

27–63 » ALPÁR VERA – KÁVÁSSYNNÉ MOLNÁR EMESE:**TÉR-kép a köznevelésben: stratégia és felelős vezetés, pedagógusmotiváció és értékalapú szervezetejlesztés**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.03>

A tanulmány célja a 2024-ben bevezetett pedagógus teljesítményértékelési rendszer (TÉR) hazai működésének feltárása, különös tekintettel annak motivációs, szervezetejlesztési és vezetési implikációira. A kutatás két adatforrásra épült. Egyrészt egy kérdőív vizsgálatra (N = 158), amelyben különböző intézménytípusokból, régiókból és tapasztalati szintekről érkező pedagógusok vettek részt. Másrészt 12, célszerű mintavétellel kiválasztott pedagógussal készített félig strukturált interjúra. A TÉR-élményt három dimenzió mentén – kongruencia, kommunikáció, affektivitás – vizsgáltuk, amelyeket 0,0–1,0 skálán értékeltünk és háromdimenziós elemzőtérben ábráztunk. A kvalitatív és kvantitatív eredmények egyaránt három jellegzetes élményprofil rajzoltak ki: a reziduális–deviáló (alacsony), a mediált–adaptív (közepes) és a koherens–reflektív (magas) csoportot. A kutatás rávilágít arra, hogy a TÉR akkor tölti be fejlesztő szerepét, ha a visszajelzés kontextusérzékeny, előre mutató és a pedagógusok autonómiáját erősíti. Eredményeink szerint a belső motiváció (78%), a támogató vezetői kommunikáció (84%) és a transzparens célrendszer együttesen járul hozzá a TÉR elfogadottságához. A tanulmány olyan ajánlásokat fogalmaz meg, amelyek a TÉR-t a szakmai önreflexió és az iskolai tanuló szervezet kialakításának eszközévé tehetik. Az eredmények alapján a pedagógusok motivációját leginkább az értelmes célok, az autonóm munkavégzés és a vezetői visszajelzések minősége befolyásolják. A vezetői kommunikáció stílusa és hitelessége kulcsszerepet játszik abban, hogy a TÉR rendszer elfogadottá és eredményessé váljon. A válaszokból kirajzolódik, hogy a teljesítményértékelés akkor fejt ki pozitív hatását, ha az intézményi kultúra nyitott, reflektív és emberközpontú. A kutatás következtetése szerint a TÉR rendszer nemcsak értékelő, hanem fejlesztő

eszközként is alkalmazható, amennyiben a visszajelzések stratégiai irányítóként szolgálnak a nevelőtestület számára. A tanulmány olyan javaslatokat fogalmaz meg, amelyek a vezetői gyakorlat, a motivációs környezet és a szervezeti kommunikáció tudatos fejlesztésével képesek a TÉR-t a szakmai tanulás, az autonóm pedagógusi tervezés és az iskolák tanuló szervezetté válásának tartós motorjává tenni.

Kulcsszavak: *teljesítményértékelés; pedagógus motiváció; vezetői stílus; szervezetejlesztés; TÉR-rendszer*

64–80 » KUKÁNÉ HORVÁTH BARBARA:**A társadalmi távolság és elfogadás mintázatai magyar angoltanárok körében**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.04>

A tanulmány a magyar anyanyelvű angoltanárok különböző kisebbségi és társadalmi csoportokkal kapcsolatos attitűdjeit és a társadalmi távolság mintázatait vizsgálja. A kutatás egy 80 tételből álló online kérdőív kvantitatív adatain alapul, amelyet 151 pedagógus töltött ki. Az elemzés az attitűdök kognitív és affektív dimenzióira, valamint azok viselkedéses megnyilvánulására, a társadalmi távolságra fókuszál, amelynek mérésére Bogardus-skála szolgált. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok összességében elfogadó és pozitív attitűdökkel rendelkeznek a vizsgált csoportok többségével szemben, különösen a sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő és neurodiverz tanulók esetében. Ugyanakkor nagyobb társadalmi távolság és kedvezőtlenebb attitűdök figyelhetők meg a roma, migráns és muszlim csoportok iránt. A korrelációs elemzések szoros kapcsolatot mutatnak a társadalmi távolság és a negatív attitűdök között, valamint arra utalnak, hogy a diverz tanulói csoportokkal kapcsolatos közvetlen tapasztalat együtt jár az elfogadóbb viszonyulásokkal. Az eredmények ugyanakkor rámutatnak egy kisebb, de jól azonosítható pedagóguscsoport jelenlétére is, amely elutasítóbb attitűdöket képvisel. A tanulmány hangsúlyozza a diverzitás és az inklúzió tudatosabb megjelenítésének fontosságát a pedagógusképzésben és a továbbképzések során.

Kulcsszavak: *multikulturális oktatás; tanári attitűdök; társadalmi távolság; kisebbségi csoportok; angoltanárok*

81–99 » SZABÓ-SZETTELE KATINKA:**A nyelvtanítás kreatívpedagógiai szemlélete –
Kreatívírásgyakorlatok a nyelvórán**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.05>

A hazai idegennyelvoktatásnak máig kiaknázatlan területe a nyelvi kreativitásra építő és azt előtérbe helyező kreatív írás, amelyet a kreatív (nyelv)pedagógia egyik fő módszereként tarthatunk számon. Az idegen nyelvű kreatívírásgyakorlatok során a tanulók új módon kombinálják a már ismert nyelvi elemeket, így személyesebb és érdekesebb szövegeket hoznak létre, amely ösztönzőleg hat a kreatív gondolkodásra is. A kreatív írás során egyfelől irodalmi szövegek adhatnak mintát, keretet a verbális alkotómunkához, másfelől vizuális ingerek, illetve szó- mondat- és szövegszintű impulzusok is támogathatják a kreatív produktumok létrehozását. A kreatív szöveggalaktas értékelésének kérdése szintén fontos a nyelvtanítás szempontjából. E tekintetben érdemes a konvencionális, nyelvi hibákra rámutató értékelés helyett a kreatív szöveg kritériumait alapul venni, és azok mentén visszajelzést adni a tanulóknak, biztosítva számukra a kreatív írásban való fejlődés lehetőségét. A jelen munkában bemutatott kreatívírásgyakorlatok egyrészt a poétikai írás, másrészt a prózáírás kategóriájába sorolhatók, amelyek által a kreatív nyelvtanár eszköztára tovább bővíthető.

Kulcsszavak: *nyelvoktatás; nyelvi kreativitás; kreatív pedagógia; kreatív írás*

ROVAT: LÁTÓSZÖG**5–14 » GLOVICZKI ZOLTÁN:****Egy sosemvolt iskola emlékére**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.01>

Anthony O’Hear, a jeles angol oktatási stakeholder és szakember *A liberális oktatás nevében* című kötetete lehetőséget ad a „konzervatív pedagógia” által idealizált és védett iskola valóságának paradigmaticus megkérdőjelezésére. Az álláspontja szerint a fevilágosodás óta veszélyben lévő „klasszikus” európai iskola valójában egy sem korábban, sem azóta nem megvalósuló eszmény, amelyet éppen a felvilágosodás szült.

Kulcsszavak: *konzervatív pedagógia; liberális oktatás*

16–26 » KNAUSZ IMRE:**Milyen Nemzeti alaptantervre volna szükség?**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.02>

Az írás javaslatot tesz egy olyan Nemzeti alaptanterv kidolgozására, amely figyelembe veszi a kormányzat felelősségét az oktatás tartalmi szabályozásában, ugyanakkor azt az elvet követi, hogy a tananyag kiválasztása és elrendezése pedagógiai kérdés, amelyről a pedagógusnak kell döntenie az adott tanulócsoporthoz. Az alaptanterv feladata ebben a felfogásban részben a fejlesztendő alapkészségek meghatározása, részben azoknak a kereteknek a kijelölése, amelyek között a tudásvágy, a világ iránti érdeklődés fölkelése és fönntartása zajlik. A tananyag taxatív meghatározása helyett azt ajánlja, hogy a tanterv a tananyag „kulcskategóriáiból” induljon ki, és ezekhez kapcsoljon minimum óraszámokat. A kulcskategóriák nem témák, hanem a tananyag több témában is megjelenő típusai, pl. a vallástörténet a történelem tanulási területen. A tananyag körvonalazásában fontos szerepet kapnak a Jerome Bruner 1965-ös írásában exponált „struktúrák”. A szerző álláspontja szerint különösen fontos, hogy a Nemzeti alaptanterv kidolgozására és társadalmi vitájára megfelelő idő jusson, különös tekintettel arra, hogy korábban ez általában nem állt rendelkezésre.

Kulcsszavak: *tanterv; oktatáspolitikai; reform*

ROVAT: MŰHELY**100–117 » KOVÁCS KRISZTINA:****Óvodapedagógus szakos hallgatók kooperatív technikák óvodai alkalmazásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata**

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.06>

Napjaink változó világa, a gyors technológiai, gazdasági és társadalmi fejlődés az óvodapedagógusokat is kihívások elé állítja. Olyan interaktív módszerek alkalmazni tudását kívánja meg, melyek lehetővé teszik a gyerekek hatékony óvodai nevelését. Ez az óvodapedagógus-képzésben olyan ismeretek, készségek és attitűdök kialakítását igényli, amelyek lehetővé teszik a folyamatosan változó helyzetekhez való alkalmazkodást. Jelen tanulmányban egy pilotvizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek keretében az óvodapedagógus szakon tanuló hallgatók kooperatív tanulás-sal kapcsolatos ismereteit és felhasználói attitűdjeit vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók pozitív attitűdöt mutatnak a

kooperatív tanulási forma iránt, annak gyakorlati alkalmazását illetően viszont még éreznek bizonytalanságot. Igénylik, hogy a képzésük során saját élményű tapasztalatként találkozhassanak a kooperatív tanulási formával.

A tanulmány jelentőségét mutatja, hogy az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatásokban egyre inkább a figyelem fókuszába kerültek a különböző innovatív módszerek, így a kooperatív tanulás vizsgálata. Azonban a téma óvodapedagógiai megközelítése a módszertani szakirodalomban még kevésbé feldolgozott terület. Eredményeink hozzájárulhatnak a tématerület hazai tudományos diskurzusához.

Kulcsszavak: *óvodapedagógus-képzés; kooperatív technikák; óvodai nevelés; attitűd*

118–123 » BUTOR BARBARA:

Az egyetemi honlap mint egészségfejlesztési tér – Műhelytanulmány a sportkommunikációról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.07>

Napjaink egyetemi hallgatói a Z generáció tagjai. Az életük elképzelhetetlen okostelefon, internet és folyamatos online jelenlét nélkül. Ezen keresztül kommunikálnak, és információik nagy részét is innen szerzik be. A mai fiatalok (az 1995–2009 között születettek) nagyon keveset sportolnak, mozognak (*Kosztin és Balatoni*, 2021). Iskolásként szinte egész nap vagy az órákon vagy a képernyő előtt ülnek. Általános, és középiskolában még rendszeresebben mozognak, egyetemre érve azonban jelentősen csökken a hallgatók fizikai aktivitása, többségük csak a kötelező testnevelésórán mozog (*Bárdos és Kraiciné Szokoly*, 2018; *Abmágy és R. Fedor*, 2021). Az iskolai testnevelésnek meghatározó szerepe van a felnőttkori fizikai aktivitásra (*Bognár*, 2005). 2010-ben, majd 2023-ban megvizsgáltam 23 magyarországi egyetem honlapját, a testnevelésre, sportolásra vonatkozó információk megjelenítésének tükrében. Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy a két időpont között történt-e pozitív irányú változás az egyetemek honlapján ezen információk elérhetőségének, megjelenítésének, tartalmának tekintetében. Kutatási módszerem összehasonlító tartalomlemzés volt, melyben ugyanazon egyetemek honlapját vizsgáltam meg, mint 2010-ben. Vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy az egyetemek honlapjai csak részben alkalmazkodtak a megváltozott hallgatói igényekhez. Továbbra is több lépésben érhető el a testnevelésre, sportra vonatkozó információk. Megállapítottam továbbá, hogy a keresőszavak, valamint az információk tartalmát illetően történt javulás a két vizsgálat

között. A keresőszavak egyszerűek, logikusak, a hallgatók azonnal tudhatják, hogy a számukra lényeges tartalmat hol találják. Szinte minden egyetem esetében a kötelező testnevelésre, a szabadidősporra, az eseményekre, versenyekre vonatkozóan is minden fontos információ megtalálható.

Kulcsszavak: *egyetemi hallgatók; fizikai aktivitás; információszerzés; egyetemi honlapok; sportkommunikáció*

124–131 » FARKAS KÁROLY:

Görbék genézise superpozícióval – Dinamikus görbékönstrukciók Logo-alapú mikrovilágban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.08>

A matematikaoktatásban a görbék megértése akkor válik természetessé, ha a tanuló nem a kész alakzattal, hanem az azt létrehozó mozgásokkal találkozik. Egy ilyen tanulási-tanítási tevékenységnek teremt jó módszertani közeget a Logo-pedagógia. Ezt támasztja alá gyakorlati példákkal, bemutatókkal ez a rövid írás.

Kulcsszavak: *matematikaoktatás; görbék; Logo; teknőcgeometria*

ROVAT: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

132–136 » MAGONY, VIKTÓRIA:

A részvétel közös öröme

KISS GABRIELLA ÉS BETHLENFALVY ÁDÁM
(SZERK.): SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.09>

A recenzió elhelyezi a tárgyalt kötetet a színházi nevelés és a színházpedagógia szakirodalmi és terminológiai történetében, és részletesen, tematikus bevilágításokkal bemutatja a kötetben szereplő tanulmányokat.

Kulcsszavak: *színházi nevelés; színházpedagógia; terminológia*

*

B2 » *A képekről* (V. A.)

Két tánc, egy kérdés

148–B3 » *Szerkesztői jegyzet* (Kaposi József)

A közoktatás strukturális átalakításának szükségéről

B4 » „... a középpontba a gyerekeket kell állítani.”

Részlet a Tanítanék Mozgalom egy 2026-os részvételi akciókutatásából

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

27–63 » ALPÁR, VERA – KÁVÁSSYÉ MOLNÁR, EMESE:**Roadmapping TÉR (Performance Evaluation) in Public Education: Strategic and Responsible Leadership, Teacher Motivation and Value-Based Organizational Development**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.03>

The aim of this study is to explore the functioning of the teacher performance evaluation system (TÉR), introduced in Hungary in 2024, with particular attention to its motivational, organizational development and leadership implications. The research was built on two data sources: a questionnaire survey (N = 158) involving teachers from diverse school types, regions and experience levels, and twelve semi-structured interviews conducted with purposively selected educators. The TÉR experience was analysed along three dimensions — congruence, communication and affective impact — each evaluated on a 0.0–1.0 scale and visualised in a three-dimensional analytical space. Both qualitative and quantitative findings revealed three characteristic experience profiles: the residual–deviating (low), the mediated–adaptive (medium) and the coherent–reflective (high) groups. The study demonstrates that TÉR fulfils its developmental role when feedback is context-sensitive, forward-looking and reinforces teacher autonomy. Our results indicate that intrinsic motivation (78%), supportive leadership communication (84%) and a transparent goal structure jointly enhance acceptance of the system. The study formulates recommendations for turning TÉR into a tool that strengthens professional self-reflection and fosters learning-oriented school cultures. The findings show that teachers' motivation is shaped primarily by meaningful goals, autonomous professional practice and the quality of leadership feedback. The style and credibility of leadership communication play a decisive role in whether TÉR becomes accepted and effective. The responses reveal that performance evaluation exerts a positive influence when it is embedded in an open, reflective and human-centred institutional culture. The study concludes that TÉR

can function not only as an evaluative mechanism but also as a genuinely developmental tool, provided that feedback serves as a strategic compass for the teaching staff. With conscious improvements in leadership practice, the motivational environment and organizational communication, TÉR has the potential to become a sustained driver of professional learning, autonomous pedagogical planning and the evolution of schools into learning organizations.

Keywords: *teacher performance evaluation; teacher motivation; leadership style; organizational development; TÉR system*

64–80 » KUKÁNÉ HORVÁTH, BARBARA:**Patterns of Social Distance and Acceptance among Hungarian EFL Teachers**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.04>

This study investigates patterns of social distance and attitudes among Hungarian L1 English language teachers toward various minority and social groups. The research is based on quantitative data collected through an 80-item online questionnaire completed by 151 teachers. The study examines teachers' attitudes across cognitive and affective dimensions, as well as their behavioral component through the measurement of social distance using a Bogardus scale. The findings indicate that, overall, teachers demonstrate relatively positive and tolerant attitudes toward most groups, particularly toward students with special educational needs, disabilities, and neurodiversity. However, greater social distance and less favorable attitudes were observed toward Roma, migrant, and Muslim groups. Correlational analyses reveal a strong relationship between social distance and negative attitudes, and suggest that direct experience with diverse student populations is associated with more accepting attitudes. At the same time, the results highlight the presence of a smaller subgroup of teachers expressing more exclusionary views. The findings underline the importance of addressing diversity and inclusion in teacher education and professional development.

Keywords: *multicultural education; teacher attitudes; social distance; minority groups; EFL teachers*

81–99 » SZABÓ-SZETTELE, KATINKA:

The creative pedagogical approach to language teaching. Creative writing exercises in the language classroom

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.05>

An underexplored area of foreign language education in Hungary is creative writing that builds on and foregrounds linguistic creativity, which can be considered one of the key methods of creative (language) pedagogy. During foreign-language creative writing activities, learners combine previously acquired linguistic elements in new ways, producing more personal and engaging texts, which also stimulates creative thinking.

In the process of creative writing, literary texts can serve as models and frameworks for verbal creation, while visual stimuli as well as word-, sentence-, and text-level prompts can also support the production of creative work. The issue of assessing creative text production is likewise important from the perspective of language teaching. In this regard, instead of conventional evaluation that focuses on linguistic errors, it is worth basing feedback on the criteria of creative texts, thereby providing learners with opportunities to develop their creative writing skills.

The creative writing activities presented in this paper can be classified into two main categories: poetic writing and prose writing, both of which can further expand the methodological repertoire of the creative language teacher.

Keywords: *language education; linguistic creativity; creative pedagogy; creative writing*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–14 » GLOVICZKI, ZOLTÁN:

In memory of a school that never was

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.01>

Anthony O’Hear, the prominent English educational stakeholder and expert, has published a book entitled *In the Name of Liberal Education*, which provides an opportunity to paradigmatically question the reality of the school idealized and protected by “conservative pedagogy.” The “classical” European school, which has been – according to his view – in danger since the Enlightenment, is in fact an ideal that has never been realized before or since, and was born precisely from the Enlightenment.

Keywords: *classical school; liberal education*

16–26 » KNAUSZ, IMRE:

What kind of National Curriculum is needed?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.02>

The study proposes the development of a National Curriculum that acknowledges the government’s responsibility for regulating educational content while adhering to the principle that the selection and organization of the curriculum are pedagogical matters to be decided by the teacher, taking into account the composition and needs of the specific class. In this conception, the curriculum’s role is partly to define the basic skills to be developed and partly to establish the framework within which the desire for knowledge and interest in the world are awakened and sustained. Instead of an exhaustive taxonomy of the curriculum content, he recommends that the curriculum be based on the “key categories” of the curriculum content and assign a minimum number of class hours to them. Key categories are not topics, but types of curriculum content that appear across multiple topics, e.g., the history of religion within the field of history. The “structures” outlined in Jerome Bruner’s 1965 work play an important role in the design of the curriculum. According to the author, it is particularly important that sufficient time be allocated for the development and public debate of the National Curriculum, especially given that this was generally not available in the past.

Keywords: *curriculum; education policy; reform*

SECTION: MŰHELY

100–117 » KOVÁCS, KRISZTINA:

Examining the attitudes of kindergarten teacher students towards the application of cooperative techniques in kindergarten

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.06>

Today’s changing world, rapid technological, economic and social development also presents challenges to kindergarten teachers. It requires the knowledge to apply interactive methods that enable children to be educated effectively in kindergarten. This requires the development of knowledge, skills and attitudes in kindergarten teacher training that enable adaptation to constantly changing situations. In this study, we present the results of a pilot study, in which we examined the knowledge and user attitudes of kindergarten teacher students regarding cooperative learning. The results show that the students participating in the study have a positive attitude towards the cooperative learning form, but still feel uncertain about its practical application. They demand that they be able to

encounter the cooperative learning form as an experience of their own during their training.

The significance of the study is shown by the fact that in recent decades, various innovative methods, such as the examination of cooperative learning, have increasingly come into focus in pedagogical research. However, the kindergarten pedagogical approach to the topic is an area that has been even less processed in the methodological literature. Our results may contribute to the domestic scientific discourse on the topic.

Keywords: *kindergarten teacher training; cooperative techniques; kindergarten education; attitude*

118–123 » BUTOR, BARBARA:

The university website as a health promotion space – Workshop study on sports communication

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.07>

University students today, members of Generation Z, are digital natives who were born into the information age. Their lives are unimaginable without smartphones, the internet, and continuous online presence. They communicate through these means and obtain the majority of their information from these sources. Today young people (born between 1995-2009) do very little sport or do exercises (*Kosztin és Balatoni*, 2021). As a student they spend almost all day either in class or in front of a screen (television, computer or mobile phone). In primary and secondary schools they exercise more regularly, but by the time they get into the university, their physical activity decreases significantly, as the majority of them only taking part in compulsory PE classes (*Bárdos és Kraiciné Szokoly*, 2018; *Almásy és R. Fedor*, 2021). Physical education at school has a decisive effect on physical activity in adulthood (*Bognár*, 2005). In 2010, and in 2023 I examined the websites of 23 Hungarian universities, focusing on how information related to physical education and sports was presented. In my current study, I aim to investigate whether there has been a positive change between the two investigations regarding the accessibility, presentation, and content of such information on university websites. My research method was content analysis, during which I analyzed the websites of the same universities as in 2010.

The results of my study show that university websites have not significantly adapted to the changing needs of students. Information related to physical education and sports is still accessible only through multiple steps.

However, I found improvements in the search terms and the content of the information between the two studies.

The search terms are simple and logical, allowing students to quickly identify content relevant to them. In almost all cases, essential information regarding mandatory physical education, recreational sports, events, and competitions is available.

Keywords: *university students; physical activity; information acquisition; university web pages; sport communication*

124–131 » FARKAS, KÁROLY:

The Generation of Curves via Superposition – Dynamic Curve Constructions in a Logo-Based Microworld

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.08>

In mathematics education, understanding curves becomes second nature when students encounter not the finished shape, but the movements that create it. Logo pedagogy provides an ideal methodological framework for such learning and teaching activities. This article supports this claim with practical examples and demonstrations.

Keywords: *mathematics education; curves; Logo; turtle geometry*

SECTION: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

132–136 » MAGONY, VIKTÓRIA:

The shared joy of participation

KISS GABRIELLA ÉS BETHLENFALVY ÁDÁM (SZERK.): SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KÖRKÉP

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.09>

The review situates the book in question within the history of the literature and terminology of theater education and theater pedagogy, and provides a detailed overview of the essays included in the volume, highlighting key themes.

Keywords: *theater education; theater pedagogy; terminology*

B2 » About the pictures (V. A.)

Two dances, one question

148–B3 » Editor's Note (Kaposi, József)

On the need for a structural reform in public education

B4 » „... let's put the children first.”

Excerpt from a 2026 participatory action research study by the Tanítanék Movement





SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

Dr. ALPÁR VERA NOÉMI PhD EdD JD

egyetemi docens | METU | Kommunikációs és Turisztikai Kar | kutatásvezető | FEIR HUB Nemzetközi Kutatóközpont | oktató | KRE | Állam- és Jogtudományi Kar | SE | kutatásai: pedagógusmotiváció, teljesítményértékelés, vezetői kommunikáció, szervezeti kultúra és jólét, alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása a felsőoktatásban

BUTOR BARBARA

PhD-hallgató | EKKE

Dr. FARKAS KÁROLY CSc.

a neveléstudomány kandidátusa | gépész technikus, okleveles gépészmérnök | mérnök-tanár | szakmai pályafutása során dolgozott óvodák-tól egyetemekig | munkája fókuszában a matematika, számítástechnika, informatika és a digitális pedagógia áll, figyelemmel a modern technológia alkalmazására, a műszaki szemlélet fejlesztésére, innovatív pedagógiai módszerek bevezetésére

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD Habil.

rektor | AVKF | Vác | klasszika-filológus | tanár | pedagógusképző | kutatási területe a neveléstörténet, oktatásirányítás, oktatáspolitikai | legutóbbi monográfiája: *A holnapután iskolája* (2024)

KÁVÁSSYÉ MOLNÁR EMESE

mesterpedagógus | szaktanácsadó | matematika-fizika szakos általános iskolai tanár | Szent Ágoston Katolikus Általános Iskola, Óvoda-Bölcsőde | filozófia szakos középiskolai tanár, közoktatás-vezetői és mentor gyakorlatvezetői szakvizsgával rendelkezik | jogi szakokleveles köznevelési szakember (KRE) | kiemelt célja a matematika megszerettetése, hogy az sikerélményt és gondolkodási örömet jelentsen a tanulók számára | tanulmányi versenyek és szakkörök szervezője | kutatási területe a pedagógus "TÉR" értékelési rendszer

Dr. KNAUSZ IMRE

a neveléstudomány kandidátusa | a Taní-tani Online főszerkesztője | korábban 20 évig volt a Miskolci Egyetem docense, majd nyugdíjba vonulása előtt a Van Helyed Alapítvány pedagógiai munkatársa | fő érdeklődési területe a műveltségpedagógiai és politikai jelentősége

Dr. KOVÁCS KRISZTINA PhD

főiskolai docens | SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszék | pedagógiai, gyógypedagógiai kurzusok vezetője magyar és német nyelven | a *Kooperatív módszerek az óvodában* c. kurzus oktatója az óvodapedagógus-képzésben | 2025-ben elvégezte a *Kooperatív technikák a felsőoktatásban* továbbképzést | kutatási területei: a népszerű tanítók szakmáadásának folyamata, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelése a 19–20. század fordulóján és az SNI gyermekek integrált-inkluzív nevelésének gyakorlata

KUKÁNÉ HORVÁTH BARBARA

angolnyelv-tanár | ELTE | Angol Nyelvpedagógia Tanszék | angol nyelv és irodalom szakos tanár | kommunikáció szakos bölcsész | *szövegértés-értékelés* posztgraduális képzés (SZTE) és mesterfokozat (PE) | kutatási területe: a kulturális és multikulturális kérdések vizsgálata az angolnyelv-oktatásban, különös tekintettel a diverzitás, a szegregáció, az integráció, az inklúzió és az élménypedagógia témaköreire

MAGONY VIKTÓRIA

magyar nyelv és irodalom szakos tanár | drámapedagógus | Veres Pálné Gimnázium | PhD-hallgató PPKE BTK, IDI

Dr. SZABÓ-SZETTELE KATINKA

adjunktus | EJF | magyar–német szakos tanár oktató és oktatásszervező volt több intézményben | alapító | Kreatív Pedagógia Kutatóműhely (EJF) | fő kutatási területe és szívügye a kreativitás fejlesztése





Szerkesztői jegyzet¹

Egy tavaly nyári interjúban a hazai oktatási viszonyainkról a következőket mondtam: „Sarkosan fogok fogalmazni. Oktatási viszonyaink régóta számos problémával terheltek. Jelenleg annnyival rosszabb a helyzet, hogy az elmúlt évtizedekben erősödő társadalmi polarizáció, csökkenő gyereklétszám, rejtett vagy nyílt kultúrharc, az elodázott rendszerszintű reformok, a valódi megoldások helyetti kommunikációs bűvészmutatványok, a végbemenő forráskivonások (személyi, anyagi), valamint a pedagógiai tudás leértékelődése nyomán a helyzet rövid távon tulajdonképpen reménytelen. A megoldás megtalálását nehezíti a tudásipar széleskörű és robbanásszerű fejlődése, az MI és a robotika terjedése, a virtuális közeg térnyerése. Sok-sok kreatív gondolatra, innovációs eredményre, átgondolt és összehangolt intézkedésre és időre lesz szükség a 'kizökkent idő' visszabillentése érdekében.” Április közepén a választópolgárok döntő többsége nagyarányú politikai változások mellett tette le a voksát. Ez a fordulat – egy új, invenciózus szakértői gondolkodás színrelépésével – esélyt adhat a reménytelennek látszó oktatási viszonyok megváltoztatására.

Joggal adódik a kérdés, hogy az elmúlt másfél évtized során keletkezett problémákat, konfliktusokat, a zsákutcába került folyamatokat miként lehet kezelni. Meglátásom szerint egy jövőendő, új oktatáspolitikának első lépésként a köz- és szakmai bizalmat kell helyreállítania az oktatás világának minden szereplője között. Gyors jogszabályi változtatásokkal és EU-források révén növelni szükséges az oktatási ráfordításokat, vissza kell állítani és átláthatóvá tenni a szektorsemleges finanszírozást és hatályon kívül kell helyezni a rendpárti, szakmai és intézményi autonómiát korlátozó előírásokat. Ennek keretében – többek között – társadalmi ellenőrzés alá vonva decentralizálni kellene a fenntartói rendszert, továbbá visszaállítani a NAT alaptantervi jellegét, megszabadítva az új kulturális hegemoniát szolgáló részek-től. Emellett vissza kell adni az iskolai közösségek és a pedagógusok minden olyan jogosítványát, döntési kompetenciáját, amit a rendpárti hatalom erőszakkal elvett. Új szemléletű pedagógusfoglalkoztatási és minősítési rendszert kell bevezetni, amely ösztönzően hat az innovációs energiák felszabadítására, és vissza kell állítani az oktatási intézmények vezetőinek korábbi jogköreit a szakmai munka irányítása, a különböző erőforrásokkal való gazdálkodás területén. Elengedhetetlen a szakmaiság tekintélyének rehabilitációja, megerősítése annak érdekében, hogy az új intézkedések sebészi pontossággal irányulhassanak a megoldandó problémákra. Ehhez újjá kell szervezni az oktatásirányítás szakmai háttérintézményi rendszerét, mert ma nincs olyan állami tudásközpont, amely megfelelő szakmai kvalifikációval rendelkezne az oktatási rendszer egészét érintő stratégiai döntések előkészítése, a meghozott intézkedések intelligens operatív végrehajtása és a pedagógusok folyamatos szakmai

¹ Az írás bővebb változata az *Országút* 2026. május 22-i számában jelenik meg.

fejlesztése terén. Vissza kell térni az adatokra, tényekre alapuló tervezésre, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világa és a mindennapi pedagógiai praxis folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde.

Kiemelt feladat az oktatásirányítás, a pedagógusok, szülők és diákok kapcsolatrendszerének társadalmosítása: a civil részvétel, kontroll és felelősségvállalás hangsúlyos megerősítése, a nyílt és őszinte párbeszéd általánossá tétele. Teret kell adni az oktatásirányítás különböző szintjein a diákok hangjának, és a döntési folyamatok részesévé kell tenni őket magukat. Prioritásként kellene kezelni a szülők és szervezeteik bevonását, illetve edukálásukat a meghozott döntések értelmezése érdekében, tanulóképessé téve őket az új pedagógiai megközelítések, módszerek elfogadása iránt. Vissza kell építeni a közoktatás országos és helyi szakmai szervezeteinek jogköreit, a dolgozói érdekvédelem európai normáit. Pályázatokkal szükséges támogatni a helyi innovációkat, kísérleteket, a civil szervezetek működését és hálózatosodását, a pedagógiai sajtó tényfeltáró, elemző tevékenységét. Társadalmilag kontrollált oktatáspolitikai döntési és végrehajtási munkafolyamatot kell kialakítani, olyan önkorekciós rendszert működtetni, amely képes kezelni és feloldani az esetleges problémákat, feszültségeket, valamint olyan belső önmozgással rendelkezik, amely folyamatosan indukálja az innovációs elemek bevitelét a rendszerbe.

Szerencsés lenne végre meghaladni azt a több mint félévszázados hazai hagyományt, hogy a közoktatás társadalmi esélyteremtő és eredményességi problémáit a mindenkori oktatáspolitikai tartalmi szabályozás költségkímélő eszközével kívánja megoldani. Elkerülhetetlennek látszik egy hosszú távú stratégiára épülő, jelentős erőforrásokat igénylő – társadalmi konszenzuson alapuló – strukturális átalakítás, amely az iskolaszervezet megváltozását, az optimális iskolaméretek megteremtését és méltányos oktatási viszonyok kialakítását eredményezi.

A felvázolt változások – az anyagi ráfordítások, a szakszerű közigazgatási döntési folyamat mellett – természetesen türelmet, toleranciát, tanulóképességet, átfogó társadalmi szolidaritást és összefogást igényelnek. A nagy kihívás az, hogyan tudjuk a változásokkal együtt járó érdeksérelmeket egyéni és társadalmi szinten kezelni, feldolgozni.

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„... a középpontba a gyerekeket kell állítani. Ők sokfélék, számos tekintetben különböznek egymástól és kortársaiktól – különösen a 100 évvel ezelőtti gyerekektől –, de semmivel sem rosszabbak tőlük (bármit is sugall a szájhagyomány). Még ha rosszabbak lennének is: az iskola van értük, nem pedig ők az iskoláért! Az oktatásnak kell rugalmasan alkalmazkodnia hozzájuk, nem fordítva. Ennek előfeltétele, hogy meg kell ismerni a gyerekeket! Nem csak úgy általában 'a gyereket', hanem az intézményekben a pedagógusoknak minden egyes 'gyereket'! Így lehet a tanulás–tanítás folyamata személyre szabott, így kaphatja meg minden gyerek a számára legjobb oktatást képességei kibontakoztatásához.

A pedagógusszakmának is meg kell újulnia (és megújulás előtt áll, ha tetszik, ha nem)! A 'tanár mint a tudás egyedüli birtokosa, forrása' ma már egy múlt századi emlékkép. A pedagógusnak sokkal inkább 'útitársnak', mentornak, coachnak kell lennie, aki segíti tanítványait egyéni tanulási céljaik elérésében. Ha ezt meg tudjuk valósítani, akkor nemcsak a szülők lehetnek nyugodtak gyermekeik sorsa felől, és nemcsak a gyerekek számára válik a tanulás–tanítás folyamata közösségi élménnyé, hanem a ma megalázott, semmibe vett, megrendszabályozott tanítók is fellélegezhetnek, és kiteljesedhetnek munkájukban. (Remélhetőleg azok a mentális problémák is megszűnnek, amiket a ma rosszul működő intézményei okoznak gyerekeknek, felnőttek egyaránt.) Vissza kell adni az intézmények, az intézményvezetők, a nevelőtestületek és a pedagógusok önállóságát, s az ezzel járó felelősségüket! Végre diplomás értelmiségiként kell gondolni és hivatkozni rájuk! Meg kell adni számukra azt a megbecsülést, amely kijár azoknak, akik legfélétebb kincseinkkel 'gazdálkodnak', és akik a jövőért dolgoznak nap mint nap. Ha végre friss levegőt engedünk az iskolákba – amelyek tanulószervezetként működnének –, és helyet kap a kritikai gondolkodás, a probléma- és projektalapú oktatás, az autonómia, a megbecsülés, a kreativitás lehetősége, jól felszerelt tanulói terek és a tanítás egész folyamatát átszövő digitalizáció, akkor lesznek fiatal pedagógusok is, akik a legtehetségesebb diákok közül kerülnek ki. Nekik a hivatásukat nem a megalkuvások mentén kell majd ellátniuk, hanem izgalmas intellektuális és emocionális kihívásként élhetik azt meg. Ők jelentik a jövőnket...

Egy magára valamit is adó kormány nem odázhatja tovább az oktatás reformját, nem sorolhatja a gyerekeink, közös jövőnk ügyét a saját rövid távú hatalmpolitikai érdekei mögé!
[...]

Bármely reform vagy döntés csak akkor lehet sikeres, ha azt széleskörű szakmai vita előzi meg. (Nem pedig politikai alku – mindenki jobban jár, ha az oktatás az oktatási szakemberek kezében van!) Bár ezek az egyeztetések időigényesek, a személyes jelenléti megbeszélések, a véleményütköztetés az eredményesség érdekében nem megspórolható. Az oktatásban is rendszerváltás kell, mert gyermekeink jövője a tét!”

Részlet a *A Tanítanék Mozgalom 2026-os Mit várnak el a szülők és a pedagógusok az iskolától?* címen futott részvételi akciókutatásának anyagából