

KATEDRA

XXXIII. ÉVFOLYAM, 7-8. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2026. MÁRCIUS-ÁPRILIS

KIEMELT TÉMA: (ÖN)ÉRTÉKELÉS

- **BÍRÓ ÉVA: ÖNÉRTÉKELÉS – A GYEREKKORI HATÁSOK FELNŐTTKORI KÖVETKEZMÉNYEKKEL JÁRHATNAK. INTERJÚ NÉMETH MARGIT SZAKPSZICHOLOGUSSAL**
- **KACZ KLÁRA: „ELÉG JÓ VAGYOK?” ÖNBIZALOM, ÖNKÉP, ÖNSZERETET AZ ÖNBECSÜLÉS HÁTTERÉBEN**
- **ŠTEFKOVIČ PATASI ÁGNES: AMIKOR A DŰH BEFELÉ FORDUL: A SERDÜLŐK BELSŐ KÜZDELMEI ÉS AZ ÖNSÉRTÉS PSZICHOLOGIÁJA**
- **NAGY MÉSZÁROS KRISZTINA: ALTERNATÍVÁK ISKOLAI KONFLIKTUSOLDÁSHOZ**
- **FEHÉR ÁGOTA: A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS MINT A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ TÁMOGATÁSA**
- **TÓTH ERIKA: ÉRTÉKELNI, DE HOGYAN?**
- **VÁRADY KORNÉLIA: SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS A CSALLÓKÖZARANYOSI KÓCZÁN MÓR ALAPISKOLÁBAN**
- **PAPIK ESZTER: FEJLŐDÉSRE HANGOLVA**
- **PAP FERENC – FEHÉR ÁGOTA: AZ ÉRTÉKEK ÉS A LELKI FEJLŐDÉS ÚTJA – ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS**

Pintes Gábor

Mit mérünk, amikor értékelünk? És mérünk egyáltalán?

Bevezető és ráhangoló eszmefuttatásomat egy általam kedvelt és példaértékű jelenettel, iskolai szituációval kezdem, melyet Robert Fishertől kölcsönöztem:

A diák (Kevin) elgondolkodva ül az órán. Tanítója egyszer csak megszólítja és megkérdezi tőle: mit csinálsz, Kevin? Kevin erre azt válaszolja: gondolkodom. A tanító erre: ne gondolkodj, inkább végezd a dolgod.

Ez a kis jelenet pontosan illeszkedik abba az iskolai modellbe, melynél az „előre elkészített kérdésre, az előre elkészített választ add” szemléletmód dominál.

Mit is kap a diák ilyen esetben? Egy választ, mellyel semmire sem megy. Ezért jöttem ide? Ezért kell hosszú hónapokat töltenem az iskolapadban? Ezen kérdések valószínűleg sok diákban merülnek fel, hol gyakrabban, hol kevésbé. Amit azonban mindenképpen „kapnia” kellene mindenkinek, aki a nevelő-oktató folyamatban bármiképp részt vesz és szerepet vállal, az a visszacsatolás.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Sokak számára bizonyára elcsépett témának tűnik, mivel már sok-sok évtized óta alapvető követelménynek számít ez. Talán nem mindig így hívjuk, inkább értékelésnek, később önértékelésnek. Attól viszont, hogy másképp nevezzük, még nem biztos, hogy minden rendben van az „ügy” körül.

Bizony, nincs rendben, még akkor sem, ha szinte mindenki egyetért abban, hogy az értékelés a nevelő-oktató munka és folyamat egyik legalapvetőbb eleme. Nem a vége, hanem a szerves része.

Miért kell értékelnünk? Leginkább azért, hogy tudjuk, mi a lényeges és mi nem az. Ezen az úton juthatunk el az értéktelentől az értékesig. Ha képesek vagyunk tudatosítani és értelmezni a „valaminek” az értékét, fontosságát, akkor már nagyon is jó úton haladunk. Az értékessel rokonságban van a siker is, mivel az, amit értékesnek vélünk és tartunk, azt a folyamat sikerének

is tekintjük. Az egyenes másik végén pedig ott van a kudarc. Ahhoz nem kell különösebb tudomány, hogy rájövünk, a kudarcot nem nagyon tartjuk értékesnek. Talán még akkor sem, ha néha-néha (esetleg gyakran is) a kudarcok segítenek tovább, esetleg nyitnak meg számunkra addig ismeretlen utakat. Ezért nagy a pedagógus felelőssége, mivel a minta és a példa itt is meghatározó.

A bevezető példához, szituációhoz visszatérve: amennyiben a diák azt a visszacsatolást kapja, hogy gondolkodni nem „értékes”, és a lényeg a „végezd a dolgodon” van, akkor nagyon rossz úton járunk. Többek között azért is, mivel rögzített sémákat alakíthatunk így ki, amelyek meghatározók lehetnek az egyén további életében. További kérdés adódik ebből: elvezeti-e ez a hozzáállás a diákot annak megismeréséhez, hogy mi az értékes és mi nem, hogy mi a fontos és mi nem, hogy mi a siker és mi nem. És folytathatnánk a sort tovább.

Iskoláink, rendszerünk további beidegződése, hogy az értékelést nagyrészt az érdemjegyek által valósítjuk meg. A jeggyel értékelünk, de leginkább mérünk. De mit is? Teljesítményt, változást, hozzáállást, motivációt, praktikumot? Ki ezt, ki azt. Sokan tartják úgy, hogy az érdemjegyek nem tökéletesek, de jobbat még nem nagyon találtak ki (majdnem úgy, mint a nyugati típusú demokráciát). Elgondolkodtató viszont az, hogy ha gyerekkorban szinte kizárólag érdemjegyekkel értékelnek minket, miként készülünk fel az érdemjegyek nélküli világra, ahol szintén lépten-nyomon értékelik majd az embert?

Az értékelés folyamatának mindenképp az önértékelés felé kell mutatnia és haladnia. Ez egy olyan kulcskompetencia, amely nélkül nehezen képzelhető el az önnevelésre és önfejlesztésre képes és alkalmas felnőtt. Igen, felnőttet írok, de bármennyire furcsán hangzik, mindezt már az óvodáskorban el kell kezdeni.

Az értékelés nem lehet öncélú. Annak mindig fejlesztő, segítő célzatúnak kell lennie. Visszajelzést ad gyerekeknek, felnőtteknek, hogy hányadán áll annak a feladatnak a megoldásában, amin éppen munkálkodik. Lehet az egy LEGO vár, az „Anyám tyúkjá” értelmezése és megértése, vagy akár az általános relativitás elmélete. De az is, hogy jó gyerek, jó felnőtt vagyok/leszek-e, ha ezen az úton járok. Az önértékeléssel megtanulunk kérdezni. Önmagunkat. Elemezni erősségeinket és hibáinkat, meghatározni azt az irányt, ami a boldogulásunkat jelentheti és lehetővé teszi a további fejlődést.

Hogy miért kell mindez? Mert az értékeléssel (és azon belül az önértékeléssel) nem lezárunk egy folyamatot, hanem tovább visszük a tanulást, új lendületet adhatunk fejlődésünknek.

Bíró Éva

Önértékelés – a gyerekkori hatások felnőttkori következményekkel járhatnak. Interjú Németh Margit szakpszichológussal

A pozitív önértékelésű ember nem fél a kihívásoktól, esetleges kudarcai ellenére is kedvezően látja saját teljesítményét. Az ilyen típusú emberek pozitívabban állnak az élethez, sokszor ennek köszönhetően sikeresebbek is. Felnőttkorban mindenki ilyen szeretne lenni, de ha saját magának nem is sikerül mindezt elérnie, a gyermekének mindenképpen ezt szeretné biztosítani. A gyerekkorban megélt és szerzett tapasztalatok pedig döntőek lehetnek, következményeik a felnőttkorban (is) éreztetik hatásukat. A kiegyensúlyozott személyiség, a helyes önértékelés nem magától értetődő, meg kell érte dolgozni. Mi kell ahhoz, hogy a gyermek pozitívan tekintsen önmagára és elégedett legyen? Németh Margit szakpszichológust többek között erről kérdeztük.



Mit jelent pontosan az önértékelés fogalma? Hogyan áll kapcsolatban az önbizalommal és az önbecsüléssel?

Az önértékelés a magunkról alkotott képnek, vagyis az énképnek a része. Az énkép ugyanis sokféle tulajdonságot foglal magában, például a megjelenésünkkel, a képességeinkkel, az érzelmeinkkel vagy akár a társas viselkedésünkkel kapcsolatos tulajdonságainkat. Az énkép nem egy állandó rendszer, hanem folyamatosan változik. A fejlődésünk során a környezetünktől egyre több visszajelzést kapunk, egyre több tapasztalatot szerzünk. Ezt mind beépítjük az énképünkbe. Elkezdjük önmagunkat párhuzamosan értékelni – bizonyos területeken jónak, ügyesnek tartjuk magunkat, más területeken viszont kevésbé jónak, kevésbé ügyesnek érezzük a képességeinket. Az önértékelés tehát úgy értelmezhető, mint az önmagunkról alkotott értékítélet, amely kifejezi, hogy az egyén mennyire tartja magát értékesnek vagy értéktelennek. Az önértékelés szorosan összefügg az önbecsüléssel és az önbizalommal. A reális, pozitív önértékeléshez megfelelő önbizalomra van szükség. Az önértékelés pozitívan befolyásolja az önbecsülésünket, általa értékesnek érezhetjük magunkat.

Melyek azok a kulcsfontosságú tényezők, amelyek már gyerekkorban befolyásolják egy gyermek önértékelését?

Említettük, hogy az önértékelés egy, a fejlődésünkkel párhuzamosan tartó folyamat, amelyet saját tapasztalataink és a környezet visszajelzései alapján alakítunk ki. A gyermek önértékelésének első és meghatározó tényezője a család, amely a gyermek szocializációjának az első színtere is egyben. A csecsemőnek még nincs énképe, hiszen még nem rendelkezik azokkal a (fizikai, értelmi, érzelmi és szociális) képességekkel és tapasztalatokkal, amelyek ezt lehetővé tennék. Az énkép elsődleges jellemzői a harmadik életévtől jelennek meg. Az énkép további fejlődését, annak irányát nagy mértékben meghatározza a gyermek feltétel nélküli elfogadása a családon belül, a szülők szerető gondoskodása, odafigyelése, visszajelzése. Az önértékelés szempontjából a család mellett jelentős szereppel bírnak azok a közösségek, amelyekben a gyermek együtt van a kortársaival, elsősorban az óvodára, az iskolára, a baráti társaságokra gondolunk. Itt összehasonlíthatja magát a társaival, kialakulhat a versengés, ezáltal az önértékelés is módosulhat.

A család mint elsődleges szociális környezet alapvető hatással van a gyerekek, fiatalok önértékelésére és viselkedésére. Hogyan hatnak minderre a szülői elvárások és visszajelzések?

A gyermek a szülők visszajelzése alapján tanulja meg, hogy mi a jó és mi a rossz, mely viselkedése vált ki örömet, elégedettséget a szülőnél, ezért igyekszik ehhez igazítani a saját viselkedését. Fontos megjegyezni, hogy a gyermek számára nagyon fontos, hogy érezze, tudja azt, hogy a szülő akkor is szereti, elfogadja, amikor nem tud megfelelni a szülők elvárásainak – amikor szófogadatlan, a tanulásban nem jeleskedik, nem nyeri meg a szavalóversenyt. Az a szülő, aki a gyermekét csak a jó teljesítménye alapján értékeli, arra tanítja őt, hogy elégedetlen legyen önmagával, mert ő csak akkor szerethető, elfogadható, ha jól teljesít. Az ilyen gyermek életét végigkíséri a feltétel nélküli szeretet és elfogadás hiánya. Sem magát, sem mást nem lesz képes elfogadni olyannak, amilyen. Bizonytalan lesz saját értékeinek és hiányosságainak a

megítélésében. Ezzel szemben azok a gyerekek, akiket önmagukért szeretnek a szüleik, értékesnek, szerethetőnek érzik magukat, megfelelő önbizalommal és önkritikával rendelkeznek. Megengedik maguknak a hibázás lehetőségét, mert a hibákat ki lehet javítani. Nincs problémájuk saját maguk elfogadásával, és mások elfogadása is kevésbé problémás a számukra. Az elmondottakból kitűnik, hogy a szülő hibát követ el akkor, amikor a gyermekén keresztül szeretné megvalósítani a be nem teljesült álmait azzal, hogy túlzott elvárásokat támaszt gyermekével szemben, és a gyermek teljesítményének a tükrében viszonyul hozzá.

A családi környezet tehát meghatározó, de mennyire játszik fontos szerepet a szociális környezet, az iskola és a barátok az egészséges önértékelés kialakulásában?

A család az önértékelésünk meghatározó tényezője. A fejlődésünk során azonban különböző szocializációs környezetekkel ismerkedünk meg. Ezek közül elsőként említeném az iskolát. Az önértékelés szempontjából fontos a sikeres beilleszkedés, a társak és a pedagógus általi elfogadás, a társak és a pedagógus gyermek általi elfogadása, barátságok kialakulása. Másrészt megjelennek a tanulmányi eredmények, az iskolai viselkedés értékelése. A gyermek összehasonlítja magát a társaival, észleli a különbségeket, látja, hogy bizonyos területeken vannak nála jobban teljesítők, más területeken ő is ügyes, esetleg a legjobbak közé tartozik. Van, aki szívesen barátkozik vele, de van, aki elutasító vele szemben. A gyermek, aki óvodásként vagy jónak, ügyesnek, vagy rossznak, ügyetlennek látta magát, szembesül azzal a ténnyel, hogy az önértékelésünk egyszerre tartalmazhat pozitív és negatív jelzőket. A kisiskolásra jellemző, hogy nagyon meg akar felelni a pedagógusnak és a szülőnek. Sajnos, nem minden gyermek képes egyformán megfelelni az iskolai követelményeknek. Tudjuk, hogy a teljesítménycentrikus iskola vagy szülő sok esetben negatív irányba változtatja meg a gyermek önértékelését. Ezt azzal tudjuk ellensúlyozni, hogy lehetőséget adunk a gyermeknek többféle terület megismerésére, és segítünk neki kiválasztani azt a területet, amelyben megvannak a képességei ahhoz, hogy jól teljesítsen.

Miként alakítják az énképet az olyan negatív élmények, mint a kiközösítés vagy az iskolai zaklatás?

Napjainkban sajnos gyakran találkozunk mindkét jelenséggel. Az iskolás gyermek számára fontos, hogy az osztályközösség elfogadott tagja legyen. A kiközösítés üzenete, hogy ő nem elfogadható, nem szerethető a többiek számára. A kiközösítésnek számtalan oka lehet, a legbanálisabbaktól (nem öltözik divatosan) a súlyosabbakig (más vallású, testi hiba). Az iskolai zaklatásnak sokféle formája lehet, kezdve a csúfolódástól a testi bántalmazásig, a lelki megsemmisítésig. Ismertek azok az esetek, amikor öngyilkosságba kergették a zaklatottakat. Mindkét jelenséggel kapcsolatban fontos, hogy az iskolákban, a családokban beszéljessenek ezekről a témákról.

Mit tehetnek a szülők és a pedagógusok? Hogyan támogathatják, milyen módszerekkel erősíthetik a gyerekek önértékelésének a fejlődését?

A gyermek akkor érzi magát biztonságban egy adott közegben, ha őt ott elfogadják, figyelnek rá, segítik a fejlődését. A család elsősorban azzal segítheti a gyermek önértékelésének a fejlődését, hogy feltétel nélkül elfogadja a gyermeket a maga gyengeségeivel, hibáival együtt. Segít azzal, hogy pozitív példát mutat a gyermeknek viselkedésben, emberségben, erkölcsösségben, kitartásban, a családról való gondoskodásban. Fontos, hogy a családban sok biztatást, pozitív

visszajelzést kapjon a gyermek, ugyanakkor a hibákat is jelezni kell, és segíteni őt abban, hogy azokat ki tudja javítani. A szülő segít azzal is, ha nem támaszt túlzott elvárásokat a gyermekével szemben, figyelembe veszi annak adottságait, nem hajszolja túlzott teljesítmények elérésébe, és nem csak azok által fogja őt értékelni. Az iskola is erősítheti a tanulók önértékelésének a fejlődését az érdeklődésük felkeltésével és fenntartásával, a pozitív tulajdonságaik kiemelésével. Az iskolában is fontos a példaadás egy-egy tanár személyében, a tanár kommunikációja, a diákok reális értékelése. Legyen az igazságos, ne csak a negatívumok és az elmarasztalás legyen kiemelve, mert ezzel a gyermek negatív énképét erősítjük, ami az önértékelés és önbecsülés csökkenéséhez vezet.

Oktatói és pszichológusi pályafutása során mit tapasztal, valóban növekszik azon fiatalok száma, akik önértékelési problémákkal küzdenek? Mi állhat ennek a hátterében?

Igen, azt kell mondanom, hogy az utóbbi években gyakrabban találkoztam olyan fiatalokkal, akik önértékelési gondokkal fordultak hozzám. Nagy részük középiskolai diák volt, de felső tagozatos alapiskolások és egyetemisták is voltak közöttük. Ha az okokat keressük, akkor legáltalánosabban azt mondanám, hogy a nagyon gyorsan változó világunk áll a háttérben. Rengeteg inger vesz bennünket körül. Az ember szeretne sok mindent megismerni, kipróbálni. Előtérbe kerültek a külsőségek, a fizikai kinézet, amit a média még inkább felerősít. Háttérbe szorultak a valódi, főleg a belső értékek. Az emberi kapcsolatok elveszítették a fontosságukat, a családi kapcsolatok fellazultak, sok esetben egymás mellett élő emberek alkotják a családot. Ez csak néhány dolog, de szerintem éppen elég ahhoz, hogy az ember elveszítse a kapaszkodóit, hogy elbizonytalanodjon, és kevésnek érezze magát ahhoz, hogy ebben a szükségleteitől távoli világban magabiztos és boldog tudjon lenni.

Milyen hatással lehetnek a gyerekkori önértékelési problémák a tinédzser-, majd a felnőttkorban? Például a párkapcsolatra, a munkahelyi teljesítményre vagy akár a szociális kapcsolatokra? Hogyan változik a felnőttek önértékelése, ha nem dolgozták fel a gyerekkori traumáikat vagy negatív élményeiket?

Azok a gyerekkori önértékelési problémák, amelyek a nem megfelelő anya-gyerek kapcsolatból adódnak, a tinédzserkorban is megmaradnak. A serdülőkorban az énkép fejlődése azzal folytatódik, hogy megjelenik az énazonosság válsága, amikor is a serdülő olyan kérdésekkel foglalkozik, hogy 'Ki vagyok én, milyen vagyok, milyen képességeim vannak?'. Ez arra sarkallja őt, hogy megismerje a személyiségét, a tulajdonságait, a vágyait, a kapcsolatait. Ezek által meg tudja fogalmazni a saját tulajdonságait, képességeit, erősségeit és hiányosságait. Vagyis kialakítja az új énképét és önértékelését. Természetesen ebben az önértékelésben jelen lehetnek a múltból hozott, fel nem dolgozott traumák és negatív élmények is, amelyek elbizonytalaníthatják az első kapcsolatok kialakításában. Az ifjúkorban azok a fiatalok, akiknél kialakult az énazonosság, bátran vállalják az intimitást. Azok, akiknél elhúzódik, még nem alakult ki, félnek az intimitástól, attól, hogy negatív értékítéletet kapnak, ezért ők inkább az egyedülletbe menekülnek. Hasonló megoldásokkal találkozunk a felnőtteknél is, ahol a szorongás, a bizonytalanság negatívan befolyásolhatja a kapcsolatteremtést. Ha sikerül is kapcsolatot kialakítani, a szorongás, a bizonytalanság megmarad. Sok múlik a társ elfogadó, segítő hozzáállásán. Amennyiben tartós a probléma, fontos szakember segítségét kérni. A meglévő bizonytalanság, az alacsony önértékelés és önbecsülés a munkahelyi teljesítményre is hatással lehet, amikor az egyén nem tudja, nem meri kibontakoztatni a képességeit, mert nem

hiszi el, hogy nagyobb feladatok elvégzésére is képes lehet.

Mi jelzi, ha valaki a múltbéli élményeiből adódóan alacsony önértékeléssel küzd?

Ha abból indulunk ki, hogy mit jelent az alacsony önértékelés, akkor látjuk, hogy az egyén nem tartja magát tehetségesnek, ügyesnek, értékesnek, szerethetőnek. Alacsony az önbizalma, visszahúzódó, nem kezdeményező, alacsony célokat tűz ki magának, nem hiszi el, hogy képes magasabb célok elérésére, nehezen teremt kapcsolatokat, fél a kudarctól, ezért inkább kerül bizonyos helyzeteket, nem áll ki az igazáért.

Milyen pszichés zavarokat, betegségeket vagy mentális egészségügyi problémákat okozhat a gyermekkori önértékelési probléma?

Az önértékelési probléma gyermekkorban leggyakrabban szorongást válthat ki, hangulatváltozást – lehangoltságot, szomorúságot. Előfordulhat alvászavar, hasfájás. A serdülőknél és a felnőtteknél megjelenhet a depresszió, az alvás- és viselkedészavar, az önsértés, s étkezési, de akár személyiségzavarok kialakulásának az egyik tényezője is lehet több problémával együtt.

Mekkora segítséget nyújthat a terápia vagy pszichológiai támogatás a reális önértékelés kialakításában? Hogyan lehet felépíteni egy magabiztos személyiséget?

A reális önértékelés kialakítása hosszabb ideig tartó folyamat. A pszichológiai támogatás lényege, hogy megtaláljuk az alacsony önértékelés okait. Feltárjuk az egyén pozitív tulajdonságait, ezeket kiemeljük, majd beemeljük az egyén önértékelésébe. Különböző terápiás módszerek segítségével elérhető, hogy az egyén elfogadja önmagát, bízson magában, higgye el, hogy értékes, képes rá, hogy reális célokat tűzzön ki, és azokat el is érje.

Köszönöm a beszélgetést.

Kacz Klára

„Elég jó vagyok?”

Önbizalom, önkép, önszeretet az önbecsülés hátterében

„Az önbecsülést erősíti, ha érezzük, hogy szeretnek és ha úgy érezzük, hogy értünk valamihez” (André, 2013, 24).

Az önbecsülést két erős belső igény mozgatja: hogy elfogadjanak bennünket, és hogy legyen sikerélményünk abban, amit csinálunk. Ha ezek közül csak az egyik teljesül, könnyen hiányérzetünk támad – az önbecsülésünk ugyanis csak akkor stabil, ha mindkettő helyet kap az életünkben.

Az önbecsülés három alappillére: önbizalom – önkép – önszeretet

Az **önbizalom** azt jelenti, hogy elhisszük: képesek vagyunk jól helytállni a számunkra fontos helyzetekben. Amikor azt mondjuk valakire, hogy „nincs önbizalma”, valójában arra utalunk, hogy bizonytalan abban, hogy meg tud-e felelni az elvárásoknak, vagy elégnek érzi-e magát a feladathoz.

Nem mindegy, hogyan reagálunk egy gyerek kudarcaira: tanulási helyzetként vagy hibaként tekintünk-e rájuk. Thomas Edison híres mondata jól példázza ezt a szemléletet: „Nem buktam el, csak találtam tízezer utat, ami nem járható.” Ez a hozzáállás a kamaszoknak is sokat adhat: ha a hibákat nem végpontnak, hanem tanulási állomásnak látják.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az **önkép** azt mutatja meg, hogyan látjuk önmagunkat: milyen erősségeket, hibákat és képességeket tulajdonítunk magunknak. Ez a belső kép gyakran távol áll attól, amit mások látnak – különösen kamaszkorban. Előfordul, hogy valaki csúnyának vagy „nem elég okosnak” tartja magát, miközben a környezete ennek az ellenkezőjét tapasztalja.

Éppen ezért fontos, hogy a kamaszok ne csak a teljesítményükről kapjanak visszajelzést, hanem olyan tükröt is mutassunk, amely megmutatja a valódi értékeiket: azt, hogyan figyelnek másokra, hogyan állnak helyt nehéz helyzetekben, vagy milyen erősségeket visznek egy közösségbe – legyen az kreatív gondolkodás, humor, empátia vagy megbízhatóság. Ezek a visszajelzések segítenek megerősíteni azt, amit maguktól még nem látnak.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az **önszeretet** azt jelenti, milyen szeretettel fordulunk önmagunk felé, és hogy akkor is értékesnek tudjuk látni magunkat, amikor épp hibázunk. Ez a feltétel nélküli elfogadás adja azt a belső erőt, amely segít talpra állni egy-egy nehéz helyzet vagy kudarc után.

A családban kapott szeretet, figyelem és érzelmi jelenlét alakítja ki azt a korai tapasztalatot, hogy értékesek és szerethetők vagyunk. Ha ez a belső élmény erős, felnőttként is könnyebben fordulunk jóindulattal önmagunk felé; ha viszont hiányos, újra kell tanulnunk ezt a kapcsolódást: úgy fordulni magunk felé, ahogyan gyerekként szükségünk lett volna rá – türelemmel, megértéssel és bátorító jelenléttel (André, 2013, 9–20).

Gyermekkori és serdülőkori gyökerek

A kisgyermekkori és serdülőkori önbecsülés kialakulásának öt legfontosabb forrása: a külső megjelenés, a sportképességek, a társak között élvezett népszerűség, a viselkedésbeli megfelelés és az iskolai eredmények.

Nem elegendő azonban, ha a gyermek ezeken a területeken jó eredményeket ér el. Felmérések szerint a magas önbecsülésű gyermekek valójában azokon a területeken teljesítenek jól, amelyekről úgy gondolják, hogy ott fontos a jó eredmény, míg a többi területen átlagos teljesítménnyel is beérik.

Az önbizalom és az önbecsülés sérülése

Az önbizalom és az önbecsülés sérülése többnyire csendesen, évek alatt alakul ki. Ennek kialakulásában a legnagyobb hatása a korai családi környezetnek van: annak, hogy gyerekként azt éltük-e meg, hogy szeretnek, elfogadnak, bíznak bennünk, számít a véleményünk, örülnek a sikereinknek, észreveszik az igyekezetünket.

Akiket viszont rendszeresen leértékeltek, kritizáltak, akik felé kevés bizalmat mutattak, és akik többnyire negatív visszajelzéseket kaptak, nagyobb eséllyel küzdenek később sérült önbizalommal. A folyamatos bíráló és kétely könnyen belsővé válik, és idővel kialakulhat az a fájdalmas alapélmény, hogy *nem vagyok elég jó* – függetlenül attól, mennyi erőfeszítést tesznek vagy milyen tehetséget hordoznak magukban (Kaszás, 2021, 12–23).

Az alacsony önbecsülés következménye



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az alacsony önbecsülésű emberek gyakran visszafogottak, nehezen hiszik el, hogy a saját gondolataik is értékesek lehetnek, ezért inkább mások megoldásait követik, és hamar elvetik a saját ötleteiket. Számukra a döntés nem egyszerű választás, hanem félelmetes kockázat – mintha létezne egyetlen „tökéletes” megoldás, és minden más csak hiba lehetne. A rossz döntéstől való félelem így könnyen megbénítja őket.

Mindez gyakran oda vezet, hogy valaki nem a saját útját járja, hanem olyan döntéseket hoz, amelyeket valójában a környezete – sokszor a szülei – elvárásai formáltak. A „biztos szakma” ígérete miatt jelentkezik az adott középiskolába vagy főiskolára, nem pedig azért, mert valóban az érdekli.

Bár az alacsony önbecsülést többnyire hátrányként tartjuk számon, gyakran társulnak hozzá olyan tulajdonságok, amelyek a mindennapi kapcsolatokban kifejezetten értékesek. A szerényebb, visszafogottabb emberek általában együttműködőbbek, figyelmesebbek, nyitottan meghallgadják a másikat, és feladataikat nagy szorgalommal végzik. Az alázat és a mások iránti tisztelet sok helyzetben megkönnyíti a kapcsolódást és a közös munkát (André, 2013, 27–39).

Önsorsrontás – amikor a félelem átveszi az irányítást

„A nehezen elérhető cél fenyegetést jelent az önbecsülésre, mert nagy a kudarc esélye” (Charles, 2006, 391).

Az önsorsrontás éppen ebből a félelemből születik: olyan helyzeteket teremtünk, amelyek szinte előre borítékolják a sikertelenséget. Mintha magunk alatt vágnánk a fát – tudjuk, mit szeretnénk, mégis olyan döntéseket hozunk, amelyek épp a cél elérését nehezítik meg. Ha például másnap vizsgánk van, de egész éjjel fenn maradunk, és a tanulás helyett számítógépezünk, máris a saját esélyeinket gyengítjük. Ugyanez történik akkor is, amikor jó benyomást szeretnénk kelteni valakiben, mégis felkészületlenül érkezünk a találkozóra. A kérdés ilyenkor mindig ugyanaz: ha vágyunk valamire, miért teremtünk olyan körülményeket, amelyek nehezítik az előrehaladásunkat?

Az önsorsrontás egyik gyakori formája, amikor valaki előre lemond a lehetőségeiről: nem tanul, mert biztos benne, hogy úgysem sikerül; nem megy el egy versenyre, mert „más úgyis jobb nála”. Kívülről mindez tűnhet lustaságnak, valójában azonban a félelem irányítja: attól tart, hogy ha megpróbálná, kiderülne, hogy „kevés”. Gyakran társul ehhez a lelki önostorozás is, amikor a belső hang folyamatosan bántó üzeneteket ismétel: „Nem vagyok rá képes. Ügyetlen vagyok. Nekem semmi sem sikerül. Fogalmam sincs, mit látnak bennem.” Ezek a gondolatok lassan, szinte észrevétlenül kezdik lebontani a belső tartást.

Másoknál az önsorsrontás az örömök és alapvető szükségletek megtagadásában jelenik meg: nem engedik meg maguknak a pihenést, a jutalmat vagy akár a dicséretet sem, mert úgy érzik, nem érdemlik meg. Gyakran a kapcsolataikban is önsorsrontó mintákat követnek: olyan emberekhez kötődnek, akik kritizálják vagy bántják őket – mintha csak ennyit érdemelnének. A test is jelezheti ezt a belső bizonytalanságot: rendszertelen étkezés, kialvatlanság, túlterheltség formájában. Ezek nem lázadásból fakadnak, hanem abból, hogy valaki mélyen belül nem érzi elég fontosnak saját magát.

Az önsorsrontás tehát nem gyengeség, hanem egy csendes segélykérés: „Félek a kudarctól. Támogatásra van szükségem” (Charles, 2006, 391).

Túlzott önbizalom

A túlzott önbizalommal rendelkezők annyira biztosak a saját igazukban, hogy nehezen engedik ki a kezükből az irányítást. Úgy érzik, tévedhetetlenek, és minden helyzetben ők tudják legjobban, mi a helyes megoldás – legyen szó iskolai csoportmunkáról vagy munkahelyi projektről. Ennek azonban idővel ára van: a környezet – legyen az osztályközösség vagy

munkahelyi csapat – lassan eltávolodik tőlük. A társak „elfáradnak a folyamatos harctól”, egyre kevésbé akarnak együttműködni, így az érintett személy épp azzal a viselkedéssel szigeteli el magát, amellyel eredetileg a kontrollt akarta megőrizni. Ez a működés könnyen vezet konfliktusokhoz. A többiek gyakran úgy érzik, nincs terük megszólalni vagy részt venni, mert a „túl magabiztos” minden helyzetben dominálni próbál. Idővel emiatt sokan elhúzódnak, és nem szívesen dolgoznak vele közösen – így végül a valódi kapcsolódás lehetősége is elveszik (Kaszás, 2021, 36–40).

Önbecsülésünk védelme

Amikor valami fenyegeti az önbecsülésünket – egy kudarc, egy kritika vagy egy elutasítás –, teljesen természetes, hogy megpróbáljuk megóvni magunkat a fájdalomtól. Ilyenkor gyakran tudattalan elhárító mechanizmusok lépnek működésbe: átértelmezzük a helyzetet („úgysem volt fontos”), észszerű magyarázatokat gyártunk, humorba csomagoljuk a sértettséget, vagy egyszerűen eltoljuk magunktól a valóságot. Ezek a stratégiák rövid távon valóban megkönnyítik a helyzetet, hosszabb távon azonban eltávolíthatnak önmagunktól, mert a valódi gyógyuláshoz nem védekezésre, hanem őszinte önreflexióra és önel fogadásra lenne szükség. Amikor túl sok energiát teszünk a fájdalom elkerülésébe, valójában egy hamis biztonságérzetet tartunk fenn – és közben pont azt a lehetőséget veszítjük el, hogy tanuljunk, fejlődjünk, vagy valódi változást hozzunk létre az életünkben.

Erősítsük meg az önbecsülésünket!

Az önbecsülés fejlesztése nemcsak belső munka, hanem közösségi tapasztalat is. Sokszor épp a közös élmények, a játékos helyzetek adják azt a bizonyosságot, hogy „*van helyem*”, hogy számítok, hogy értékes vagyok a többiek szemében. A tanórákba vagy az osztályközösségbe könnyen beépíthetők olyan egyszerű gyakorlatok, amelyek ezt hatékonyan erősítik.

Minijáték-ötletek

- *Erősség-kör* – minden diák mond egy pozitív tulajdonságot a mellette ülőről.
- „*Ami benned tetszik*”-*cetlik* – névtelen üzenetek formájában fogalmazznak meg egymásnak egy-egy erősséget.
- *Kis győzelmek fala* – cetlikre írva gyűjtik, miben léptek előre az elmúlt héten.
- „*Meg tudom csinálni*”-*pillanatok* – olyan helyzetek gyűjtése, amikor valami elsőre nehéz volt, mégis sikerült.
- *Erőforrás-kártyák* – mindenki húz egy kártyát (például bátorság, humor, kitartás), és mesél egy helyzetről, amikor ezt használta.
- *Három jó szó* – három társ mond valami pozitívát egy kiválasztott diákról.
- *Közös kihívás* – egy rövid, megoldandó feladat csapatban (például *Emberi szobor* – a csoportnak 2 perc alatt kell egy „szobrot” megformálnia a testével – fa, vár, hajó, szív), ahol a siker *közös*.
- *Önerősítő mondat* – mindenki megfogalmaz egy pozitív mondatot magáról, és felolvassa azt.

A gyerekeknek (és a felnőtteknek is) sokszor nem elég hallaniuk, hogy értékesek. **Át is ezt kell élniük.** Amikor ez megtörténik, az önbecsülés már nem elmélet, hanem belül megélt, megtartó tapasztalat lesz.

Felhasznált irodalom

Charles S. Carver–Michael F. Scheier (2006): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 391., ISBN 963-389-709-2

Christophe André és François Lelord (2013): *Önbecsülés – Önszeretet, önkép, önbizalom*. Budapest, Park Könyvkiadó, ISBN 978-963-355-007-6

Kaszás Péter (2021): *Önbecsülés vagy önkorlátozás – mit választasz*. TeamGuide Kft.

Štefkovič Patasi Ágnes

Amikor a düh befelé fordul: a serdülők belső küzdelmei és az önsértés pszichológiája

Az önértékelés az egyik legösszetettebb pszichológiai konstrukció: nem pusztán tulajdonság, hanem egy dinamikus, folyamatosan változó belső folyamat, amely meghatározza, hogy mennyire tartjuk magunkat szerethetőnek, kompetensnek és értékesnek. Klinikai értelemben az önértékelés fejlődését már csecsemőkortól kezdve formálják a kötődési tapasztalatok, a gondozói visszajelzések és a társas környezet minősége. A későbbiekben ezek a mintázatok adják azt a belső modellt, amely meghatározza, hogyan látjuk önmagunkat és hogyan viszonyulunk a világhoz.

Az önértékelés alakulása gyermek- és serdülőkorban

Az önértékelés alapjai már a korai években kialakulnak: a következetes, érzelmileg ráhangolódó gondozói jelenlét adja azt az első élményt, hogy a gyermek „érdemes a figyelemre”, „értékes” és biztonságban van. A kisgyermekkor éveiben ehhez társul az autonómia és a kompetencia megtapasztalása: ha a gyermek szabadon próbálkozhat, hibázhat, de mégis megkapja az elfogadó visszajelzést, kialakul az a belső élmény, hogy „képes vagyok hatni a világra”.

Iskoláskorban a kortársak, a pedagógusok és a teljesítménymérés válnak központi tényezővé. A szociális összehasonlítás egyre erőteljesebb, ami természetes fejlődési folyamat, ám túlzott külső kritika, magas elvárások vagy sorozatos kudarc esetén könnyen alacsony önértékeléshez vezethet.

A serdülőkor azonban az önértékelés szempontjából különösen érzékeny időszak. A limbikus rendszer érzelmszabályozásért felelős területei ekkor túlaktiváltak, miközben a prefrontális kéreg – a kontrollért és reflektív gondolkodásért felelős agyterület – még éretlen. Ez az egyensúlytalanság az idegrendszerben azt eredményezi, hogy a kamaszok önértékelése **labilis, érzelmileg túlfűtött és erősen külső visszajelzésekhez kötött**. A testképváltozások, a kortársak közösség visszajelzései, az online összehasonlítás, a teljesítménykényszer és a családi elvárások mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatal kritikusan tekint saját magára. A klinikai gyakorlatban ezt úgy látjuk, hogy a serdülők gyakran szélsőséges megfogalmazásokkal élnek: „semmit sem érek”, „minden rosszul sikerül”, „mindenki jobb nálam”.

A stabil önértékelésnek több alappillére van: a kompetenciaélmény, a szerethetőség átélése, az autonómia, valamint a realisztikus, reflektív énkép. Ezek bármelyikének sérülése növeli az érzelmi labilitást és a pszichés sérülékenységet – többek között az önbántás kockázatát.

Agresszió – miért van mindannyiunkban?

A pedagógusok gyakran tapasztalják, hogy a gyerekek és serdülők ingerlékenyebbek, impulzívabbak, mint korábban. Bár ez a jelenség sokszor generációs változásnak tűnik, a pszichológiai és neurobiológiai kutatások szerint az ok sokkal mélyebb: az agresszió velünk született, biológiai készlettel, az emberi idegrendszer alapfunkciója.

Sokan gondolják tévesen, hogy az agresszió „rossz” vagy „helytelen” viselkedés, pedig eredeti funkciója a túlélés volt: önvédelem, területvédelem, rangsor kialakítása és a saját biztonság megőrzése. Az amygdala – az agy fenyegetésészlelésért felelős központja – ugyanúgy aktiválódik ma is, mint évezredekkel ezelőtt: ha a gyermek igazságtalanságot él meg, sérül vagy frusztrálódik, a harcolj–menekülj rendszer bekapcsol, és agresszió formájában energia szabadul fel.

A modern pszichológia különbséget tesz destruktív agresszió és adaptív agresszió között. Az adaptív agresszió az a belső erő, amely lehetővé teszi a határkijelölést, a nemet mondást, a saját szükségletek képviselését. Enélkül nem alakul ki stabil önértékelés vagy autonóm identitás. Ha azonban a gyermek azt tanulja meg, hogy a düh „tilos”, „szégyellnivaló” vagy büntetés jár érte, akkor az agresszió befelé fordulhat – önkritika, önhibáztatás, végső esetben önagresszió formájában.

Különösen serdülőkorban figyelhető meg, hogy a limbikus túlaktiváció miatt a fiatalok sokkal intenzívebben élik át a frusztrációt, miközben az érzelemszabályozási képességük még fejletlen. A mai környezet – információs túlterhelés, állandó online összehasonlítás, magas társadalmi és iskolai elvárások – tovább fokozza ezt a teherbírási szakadékat.



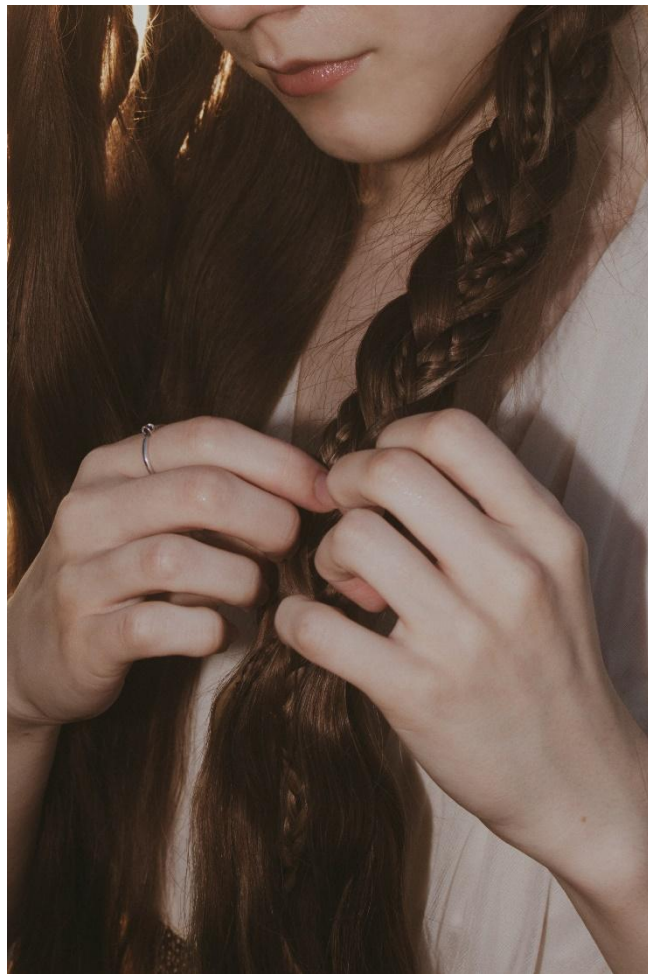
Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az önagresszió és az önértékelés kapcsolata

Az önagresszió a saját magunk ellen irányuló düh, amely megjelenhet gondolati szinten (önhibáztatás, kíméletlen önkritika), érzelmi szinten (bűntudat, szégyen) és viselkedéses formában is, például önsértésben. A serdülők esetében a nem öngyilkossági célú önsértés (NSSI) jelenti ennek leggyakoribb megnyilvánulását – ez olyan viselkedés, amely nem a halálvágy kifejezése, hanem az érzelmi feszültségcsökkentés maladaptív eszköze.

A legújabb kutatások (Li et al., 2024) kimutatták, hogy az alacsony önértékelés → depresszió → NSSI láncolat időben is követhető, és egy öngerjesztő folyamatot hoz létre: az önsértés

később tovább rontja az önértékelést. A negatív automatikus gondolatok („nem vagyok elég jó”, „minden az én hibám”) erősítik a belső feszültséget, és csökkentik a fiatal érzelmi rugalmasságát.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az önsértés gyakorisága és kockázati tényezői

A nemzetközi vizsgálatok szerint a serdülők 18–23%-a élt már át önsértést az élete során. Ez azt jelenti, hogy egy átlagos iskolai osztályban jó eséllyel több érintett diák is jelen van – még ha titkolja is ezt a viselkedést. Az önsértés mögött több tényező kombinációja állhat: érzelemszabályozási nehézségek: a fiatal nem tudja máshogyan csökkenteni a feszültségét; társas bántalmazás: a bullying az egyik legerősebb előrejelzője az önsértésnek; családi érzelmi elérhetetlenség: a kritikus vagy közömbös szülői reakciók rontják az önértékelést; traumatikus tapasztalatok: szakítás, baráti konfliktus, családi krízis.

Ahogy a család, úgy a pedagógusi közösség is kulcsfigura a korai felismerésben: az indokolatlan hosszú ujjú ruházat, a megmagyarázhatatlan vágások, a hirtelen teljesítményromlás, az izoláció, a visszahúzóds vagy a szélsőséges önkritika mind intő jelek lehetnek. A pedagógus azonban nem pszichológus és nem is terapeuta, de védőfaktor lehet egy sebezhető fiatal életében. Ha egy pedagógusnak sikerül az érzelmi biztonság megteremtése, az érzelmek validizálása, az önértékelés támogatása, már sokat tett a megelőzés érdekében.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Szakember bevonása

A pedagógus szerepe a jelzés, nem a diagnózis. Ha felmerül az önsértés gyanúja, elengedhetetlen a pszichológusi vagy pszichiátriai vizsgálat. A serdülőkor érzelmileg viharos időszak, ahol az önértékelés sérülékeny, az agresszió természetes, az önagresszió pedig gyakran egy kétségbeesett próbálkozás a fájdalom szabályozására. A pedagógus szerepe ebben a rendszerben felbecsülhetetlen: kapcsolódást, biztonságot, stabilitást nyújthat, és olyan teret, ahol a fiatal nincs egyedül a belső küzdelmeivel. A segítség első lépése sokszor nem egy megoldás, hanem egy mondat: „Itt vagyok, és számíthatsz rám.”

Felhasznált irodalom:

Li, H., Zhang, Z., & Wang, M. (2024). *Reciprocal longitudinal associations between self-esteem, depression, and non-suicidal self-injury among adolescents*. *Journal of Adolescence*, XX, 1–11. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38813433/>

Nagy Mészáros Krisztina

Alternatívák iskolai konfliktusoldáshoz

Napjainkban egyre többször hallunk az iskolai közegben is fellépő súlyos, szinte megoldhatatlannak tűnő konfliktusokról, akár a diákok körében, akár a pedagógus és a tanuló relációjában. A szülők és az iskolai alkalmazottak közt létrejött problémák szintén gyakoriak. Az ilyen esetekben jelent megoldást a mediáció módszere, természetesen szakember vezetésével.

Az iskolai mediáció egy olyan alternatív konfliktusmegoldó módszer, amely lehetőséget nyújt a diákok, a tanárok és a szülők számára a konfliktusok békés és konstruktív kezelésére. A hagyományos pedagógiai módszerek mellett új, hatékony lehetőséget jelent a társadalmi és emocionális tanulás terén, hiszen biztosítja mindkét fél számára a teret az adott eset kifejtésére.

Mi a mediáció?

A mediációban mindig van egy semleges harmadik fél, a *mediátor*, aki segít egyrészt tisztázni a konfliktust, másrészt pedig mindkét fél számára elfogadható megoldást találni. Nagyon fontos, hogy a mediátor nem ítélkezik, és nem is oldja meg a problémát a felek helyett. A mediátorral szemben számos követelmény fogalmazódik meg: ilyen az objektivitás, a támogató viselkedés, az ítélkezés elkerülése, a hatékony kommunikálás. Mindehhez szükséges – többek között – a figyelem, a kapcsolatteremtő készség, a határozottság, a segítőkészség, a problémamegoldó készség, a jó előadókészség, de legfőképpen a türelem.

A mediáció az iskolában is jól alkalmazható mind a diákok egymás közötti, mind a tanár–diák, sőt a tanár–szülő konfliktusban. Amennyiben van rá lehetőség, akár diákokat is ki lehet képezni mediátornak, így a konfliktuskezelésnek még inkább aktív részesei lesznek.

A mediáció módszere

A folyamat általában több lépésből áll: a felek megfogalmazzák a problémájukat, a mediátor pedig segít nekik azonosítani az ellentétek gyökerét és a lehetséges megoldásokat. A mediátor a vitában nem érintett félként, pártatlanul áll a felek mellé, hogy segítse a kommunikációt és az egyezség létrejöttét. A hangsúly a felek igényeinek és szükségleteinek az újraértelmezésén van, ami elősegíti a hatékonyabb együttműködést. A cél egy olyan egyezség létrehozása, ami mindkét fél számára elfogadható, és amely megelőzi a jövőbeli konfliktusokat.

Iskolai diákmediátor, vagyis kortársi mediátorsegítő

A szlovákiai Futureg PT szakemberei a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával a koronavírus-járvány utáni időszakban (2020–2022 közt) középiskolákban több éven keresztül képezték ki és adták át tudásukat kortárs mediátoroknak, többek közt a pozsonyi gimnáziumban, az érsekújvári gimnáziumban, a kassai ipari szakközépiskolában, mindezt magyar nyelven.

A kortárs mediáció egy nemzetközileg elismert módszer, amelyben diákokat képeznek ki arra, hogy segítsenek vitás helyzetekben egymás között közvetíteni, így kezelve a konfliktusokat az iskolában. A kortárs mediátorokhoz fordulhat a többi diák a konfliktusok feloldásában, hiszen a mediátorok a képzés során alkalmassá válnak a konfliktusok kezelésére, és szükség esetén felnőtt (pedagógus) segítségét is kikérhetik.

A módszer azon alapul, hogy a diákok gyakran hamarabb felismerik az egymás közötti konfliktusokat, és hatékonyabban tudnak kommunikálni egymással, mint egy felnőttel. A kortárs mediátorok beavatkoznak, ha konfliktust észlelnek, és megpróbálják a vita mindkét érintettjével rendezni azt. Felismerik, ha a helyzet felnőtt beavatkozást igényel, és ezt jelzik a pedagógusnak. Együttműködve egy pedagógus-mediátorral akár közösen is vezethetnek mediációs üléseket. A kortárs mediáció hatékonyan csökkentheti a konfliktusok gyakoriságát és súlyosságát az iskolában. Fejleszti továbbá a diákok konfliktuskezelési készségeit, beleértve a közösségi, az érzelmi és a problémamegoldó képességeket. Ez egy elismert módszer, amely világszerte használatos az iskolai konfliktusok kezelésére.

Az osztálytársi mediátor a saját közössége szempontjából is fontos, hiszen az azonos korú, empátikus osztálytársi mediátor jó példával jár a többi diák előtt. Őt a mediátor tanítja meg azokra a mediációs eszközökre, amelyet aztán bizonyos gyakorlat után egyedül is képes lesz alkalmazni az osztályban felmerülő konfliktusok oldásánál.

Iskolai mediáció szakemberrel



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Az iskolai mediáció során egy semleges harmadik fél, a mediátor segít a konfliktusban résztvevőknek, hogy megértsék egymás nézőpontját, és közösen találjanak megoldást. A mediátor szerepe nem az ítékezés, hanem a diákok közötti kommunikáció elősegítése. A

mediáció folyamata magában foglalja a problémák aktív meghallgatását, a kérdések tisztázását, valamint a megoldási alternatívák kiértékelését.

Az iskolai mediáció azt jelenti, hogy az intézmény konfliktus esetén mediátor segítségével tisztázza, oldja, vitatja meg az esetet, majd közös megoldáskeresés után a felek képessé válnak egy új nézőpont szerint eljárni.

Jelentősége megmutatkozik abban, hogy az iskolai közegben csökkennek a vitában résztvevők negatív érzelmei. Így a diákok megtapasztalják a felelősség érzését. Ráadásul az iskolában kevesebb időt kell fegyelmi ügyekkel és problémamegoldással tölteni. Ezzel folyamatosan javul az iskolában uralkodó légkör.

Az iskolai mediáció előnyei

A diákok megtanulják, hogyan fejezzék ki érzéseiket és aggályaikat, miközben tisztelettudóan figyelnek másokra. A mediáció során a fiatalok megtanulják kezelni a feszültségeket és a nézeteltéréseket, ezáltal felnőttkoruk során is majd alkalmazható, hasznos stratégiákat sajátíthatnak el. A mediáció segíthet csökkenteni a bántalmazást és a konfliktusokat, hozzájárulva ezzel a pozitív iskolai légkörhöz. A diákok, akik részt vesznek a mediáción, megtapasztalják a közösség erejét, és a megoldások közös keresésének élménye erősíti az összetartozást.

Miként lehet bevezetni a mediációt az iskolákban?

Ha egy intézmény felismeri, hogy szüksége lenne mediációra, illetve a módszert szeretné folyamatosan alkalmazni az intézményben, képzéseket kell biztosítani. A tanároknak és a diákoknak is részt kell venniük mediációs tréningeken, ahol elsajátíthatják a szükséges készségeket.

Már a képzés során láthatóvá válik, ki alkalmas kortárs, illetve pedagógusi mediátornak. Erre ajánlást tehet a képző is, de lehetséges, hogy jelentkezők is lesznek a szerepre. Az iskolában működő mediátorok, akik bevonhatóak a konfliktusok kezelésébe, lehetnek diákok, tanárok vagy külső szakemberek. Hogy az adott intézményben működjön a mediáció, azt folyamatosan népszerűsíteni kell. Fontos, hogy az iskolai közösség minden tagja tudatában legyen a mediáció előnyeinek, és hogy bátran éljenek ezzel a lehetőséggel. Az iskolának, más intézménynek érdemes nyomon követnie a mediációs folyamatok eredményeit és tapasztalatait a folyamatos fejlődés érdekében.

Miért nem elegendő a mediáció?

Sok esetben, amikor súlyos konfliktusok, bántalmazások megoldásában vesz részt a mediátor, más, alaposabb, pszichológiai szempontból is együttérzőbb, akár jóvátételt is adó módszert is be tud vetni. A resztoratív konfliktusoldás (restorative justice) egy olyan megközelítés, amely a konfliktusok vagy helyzetek kezelésére összpontosít, és a helyreállításra, a felelősségvállalásra, valamint a közösség megerősítésére helyezi a hangsúlyt. A resztoratív konfliktusoldás fő célja, hogy a konfliktusban részt vevő feleket – a sértettet, a tettest és a közösséget – bevonja a folyamatba, és lehetőséget adjon számukra, hogy párbeszédet folytassanak.

A resztoratív módszer előnyei

A tettesnek, elkövetőnek, bántalmazónak lehetősége van arra, hogy felvállalja a tettei következményeit, és kifejezze sajnálatát a sértettel szemben. A resztoratív folyamat során a felek közötti közvetlen kommunikációra kerül sor, lehetővé téve az érzések és a tapasztalatok megosztását. A cél az, hogy a felek találjanak megoldást arra, hogyan lehet helyrehozni a sértett kárát. A közösség tagjai is részt vehetnek a folyamatban, ezzel erősítve a közösségi kohéziót, s ezáltal támogatva a helyreállító intézkedéseket. A resztoratív módszerek nemcsak a meglévő problémák megoldására szolgálnak, hanem a jövőbeli konfliktusok megelőzésére is, mivel segítik a felek közötti empátia és megértés kialakítását.

A resztoratív technika alkalmazásai

A resztoratív konfliktusoldás széles körben alkalmazható, így az iskolákban is. Az iskolai környezetben például segíthet a bullying és más feszültségek kezelésében, lehetőséget ad a sértettek és tettesek közötti párbeszédre. Összességében, a resztoratív konfliktusoldás egy emberközpontú megközelítés, amely a sértett gyógyulására, a tettes felelősségvállalására és a közösség helyreállítására összpontosít, ezáltal elősegítve a békés együttélést.

Az új megközelítések az iskolai konfliktusoldásban nem csupán alternatívák, lehetőségek, hanem könnyen alkalmazható, sikeresen működő koncepciók is, amelyek elsajátítása és alkalmazása minimális anyagi befektetést jelent. Az iskolai mediáció, kortárs mediátor, resztoratív technika mind kiválóan fejleszti az együttműködést, biztonságos légkört teremt a diákok és az alkalmazottak közt. Jelentősége leginkább akkor mutatkozik meg, ha a módszer propagációjában mind az iskola vezetősége, mind az alkalmazottak és a diákok is részt vesznek, és folyamatosan fejlesztik a segítők tudását, értékelve az erőfeszítéseiket.

Fehér Ágota

A fejlesztő értékelés mint a teljesítménymotiváció támogatása¹

Minden gyermek alapjaiban hordozza magában a világ felfedezésének, megismerésének vágyát, az életkor növekedésével azonban egyre több és egyre magasabb szintű ismeret elsajátítása válik hangsúlyossá, miközben lényeges külső, intézményi meghatározók is szerepet játszanak a folyamatban. Nagy segítséget jelent a belső elköteleződés, a tudásvágy fenntartása, a kitartás készsége, mindezek jelentős meghatározók a további információgyűjtésben és a velük való gondolati munkában, összefüggések meglátásában, s végső soron a minőségi eredményesség elérésében a tanulmányi előmenetel során.

A folyamatot mindvégig kíséri a felnőttek értékelése, ám nem mindegy, hogy ez milyen formában történik. Amennyiben az a célunk, hogy a személyiség fejlődése is segítséget kaphasson, a gyermek maga is törekedjen az egyre jobb eredményre, feladatainak minél magasabb szintű, pontos teljesítésére, s eközben egyre magasabb minőségben saját képességeinek kibontakoztatására, úgy fejlesztő értékelést érdemes alkalmazni. Jelen tanulmányban ennek főbb sajátosságait tekintjük át, s a teljesítménymotivációval való összefüggéseinek, ezzel a teljesítménymotiváció támogatásának lehetőségeként foglaljuk össze főbb mechanizmusait.

A teljesítménymotiváció és főbb meghatározói

A gyermekek tudáshoz, tanuláshoz fűződő viszonyulásának gyökerei már jóval az iskolába érkezés előtt megalapozódtak, természetesen a család közvetítésével, az általuk kifejezett viszonyulásmód mentén. Ha a tudás mint érték jelenik meg a család életében, ha a gyermek kérdéseire szívesen kapcsolódnak a világ teljesebb megismerését gazdagító gondolatokkal, úgy azt a belső tüzet is hatékonyan tartják életben, ami a gyermek érdeklődésének további formálódását, mélyülését lánggal kíséri. Mindennek a tehetséggondozás vonatkozásában is fontos szerepe van, hiszen a kitartást, a feladatok irányában kifejeződő elköteleződést ugyancsak támogatja, ami a tehetség egyik jeleként is azonosítható. „A tehetséges gyermekekre szinte minden esetben különösen erősen jellemző az intrinzik, belső motiváció. Erre érdemes korán felfigyelni: ezek a gyermekek mindig akarnak valamit, és azt mindig nagyon akarják. Sokkal nehezebb elterelni a figyelmüket” (B. Trefil–Herskovits, 2013, 127). Erős belső késztetést hordoznak magukban már kisgyermekkortól egy feladat minél teljesebb elvégzése, eredményesebb megoldása vonatkozásában, és ezt már a család támogatása is megsegítette.

¹ A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című pályázata támogatja.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

„Kisiskolás korban a pedagógus hozzáállása, értékelése, tanulással kapcsolatos közvetítő szerepe lesz nagyon hangsúlyos, mert [ugyancsak] erősen meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát” (B. Trefil–Herskovits, 2013, 127). Ekkor különösen lényeges, hogy a pedagógus megértse a gyermek információéhségét, elmélyülési, felfedezési vágyát, s hogy lehetőséget nyújtson az egyéni új gondolatok megfogalmazódására, egy-egy feladat egyedi megoldásának megtalálására. Mindezekkel összhangban a pedagógusi értékelés, visszajelzés módja is jelentős szereppel bír a gyermek belső elköteleződésének további fenntartásában: fontos támogatni, hogy többféleképpen is megoldást találhassanak a diákok, s ehhez illeszkedő elfogadó és nyitott légkört, valamint feladatadási módokat is szükséges alkalmazni (Balogh, 2019; Dávid–Polonkai, 2019).

A fejlesztő értékelés

A teljesítménymotiváció fenntartásához és a személyiségfejlődés minél gazdagabb támogatásához kapcsolódóan a pedagógusok sokat tehetnek a gyermekek számára nyújtandó visszajelzéseik tudatos formálásával. Mindez alapjaiban segítő erőforrást jelent mind a tehetséggondozás folyamatában (Balogh, 2019), mind a több megsegítést igénylő gyermekek támogatása során egyaránt.

Pedagógusok körében végzett kutatás eredményei megerősítették: „A pedagógusok több mint fele a diagnosztikus értékelés kapcsán is adna osztályzatot, és hozzávetőlegesen fele-fele arányban gondolják vagy nem gondolják azt, hogy az iskolai munkában minden értékelés végső soron szummatív értékelés. (...) Támogatják a változatos értékelési módszerek alkalmazását, de ugyanakkor ragaszkodnának a jól beváltakhoz is” (Bánné Mészáros, 2023, 60). Alapvetően tehát a megkérdezettek nem hagynák el a saját kisiskolás élményeikben is megtapasztalt értékelési módszerek alkalmazását, ám mivel az újabb lehetőségeket sem utasítják el – csak

feltehetően nem érznek azok kapcsán kellő jártasságot –, így jelen írás is segíteni törekszik a részletek bemutatásával.

A fejlesztő értékelés alapvetően magában hordozza a diákok fejlődését támogató, azért célzottan is tenni kívánó pedagógusi viszonyulást. „Az utóbbi évtizedben hangsúlyos, az értékelés tanulást támogató megközelítései szerint a diák értékelésének elsődleges célja annak meghatározása, hogy a tanuló mit tud, mire képes, azért, hogy erre a tudásra alapozva segítse őket a tanulásban és abban, hogy megalapozott döntést hozzanak saját tanulásuk következő lépéséről, így az értékelés minősítő funkciója mellett a tanulást támogató, a visszacsatolást a fejlesztés szolgálatába állító szerepe is meghatározóvá válik” (Rapos, 2022).



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Ennek nyomán fontos az értékelés folyamatának részévé tenni a következőket:

A tanulási folyamat céljainak értelmezése, meghatározása (tantervi, iskolai célok, az osztályba járó diákok figyelembevételével)	Mit és miért tanul majd a tanuló?
Az érintett szereplőkkel történő értelmezése, esetleges pontosítása a diákkal történő egyeztetés alapján	Mit és hogyan tanul majd a tanuló?

Az értékelés módszereinek és eszközeinek tanulási folyamatba történő illesztése	Honnan tudjuk, hogy megtörtént-e a tanulás? Hogyan gyűjtjük össze a tanulásra és eredményeire utaló adatokat?
Információgyűjtés, elemzés és visszacsatolás	Hogyan kap a diák a tanulás folyamatában visszajelzést? Hogyan kap a diák lezáró, értékelést?
A tanulási folyamat lezárását követő reflexió és új célok kijelölése az előző eredményekre építve	Mi lesz a következő lépés a tanulás során?

*1. táblázat: Az értékelés folyamatának részei
Forrás: Rapos, 2022*

Összességében az értékelés lényege, hogy „meggyőződünk arról, hogy a diákok elérték-e a kitűzött célokat, azaz a meghatározott és a kívánt tanulási eredményeket” (Farkas, 2019, 17). Értékelés által tehát megragadhatóbbá törekszünk tenni a diákok eddigiekben elért eredményét annak tükrében, hogy az adott téma, gondolkör elsajátításának útján a minél teljesebb ismeretrendszer felé vezető úton hol tartanak. Időről időre szükséges ez a tükrözés ahhoz, hogy maga az egyén is megtapasztalhatta az eddig befektetett munkálatainak értékét, ezzel újabb motiváló erőforrásokat merítsen a minél eredményesebb teljesítmény eléréséhez.

A fejlesztő értékelés alkalmazását meghatározó körülmények

Ahhoz, hogy a fejlesztő értékelés valóban beteljesítse fejlesztő hatását és lélekben is támaszul szolgálhasson, a legfontosabb bázist a pedagógus-diák kapcsolat és az a légkör jelenti, ami e kapcsolatot kíséri, s a kommunikáció, ahogyan kifejeződnek az értékelés-visszajelzés gondolatai.

A pedagógus-diák kapcsolat és légkör vonatkozásában egyértelmű, hogy a feszültség megélése, a kudarc és sikertelenség hangsúlya eredendően távolító hatású, a teljesítménymotivációt csökkenti. A pedagógus a visszacsatolásai során nem mindegy, hogy a tudáselemekre és konkrét ismeretek minél pontosabb és teljesebb átadására koncentrál, vagy a tanuló saját egyéni feldolgozásmódját és tapasztalatszerzését támogatja (Szarka–Szabó L., 2024, 32). Ez utóbbi hordozza magában az egyén megszólítódását, saját kapcsolódásának mentén segíti további információk megismerését és újabb gondolatok, összefüggések megtalálását. A fejlesztő értékelés „célja a tanulási folyamat hatékonyságának elősegítése. A visszacsatolás révén a tanuló képet kaphat saját elért teljesítményéről, megerősítést nyerhetnek erősségei és feltárára kerülhetnek nehézségei, tanulási hibái. Ezek lehetővé teszik mind a tanulási, mind pedig a tanítási stratégiák megváltoztatását, amelyek új módszerek, formák és eszközök alkalmazásának nyitnak teret” (Szarka–Szabó L., 2024, 42–43). Fontos tehát olyan értékelést nyújtani, ami a tanulás folyamatában kifejeződő tanulói személyes erőfeszítéseket is támogat és megerősít – ehhez pedig olyan pedagógusi viszonyulással fordulni felé, ami teret ad ezeknek, észreveszi és e reakciókat, megéléseket közvetlenül is megerősíti. Többek között pl. a tanulói munkáltatás és interaktív környezet biztosítása megszólítja a tanulási szándékot, mozgósítja a meglévő ismereteket és készségeket, valamint az aktuális megértést is kifejezi.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A kommunikáció vonatkozásában leginkább segítőként érdemes tekintenünk a pedagógusra, s a humanisztikus pszichológiai szemléletben gyökerező alapértékeket érdemes követni: a diák személyének – és nem a cselekedetének – feltétel nélküli elfogadását, az empátiát és a hitelességet. Hiszen a személyben eredendően meglévő fejlődőképességet ezek segítik megtámogatni, őt magát megerősíteni abban, hogy rátalálhasson saját értékeire (Billédi, 2025). Minden olyan szóbeli és nem verbális kifejezőmód, amely ezeket fejezi ki és támogatja, fontos szereppel bír – tehát minden, ami a diák alárendelődését fokozza, személyében való hibáit emeli középpontba, közléssorompóként akadályozza a fejlődőképesség megtapasztalását és megvalósítását is (Rapos, 2022).

Mindezek helyett érdemes többek között a pedagógus kérdezésmódját tekintve a nyitott, egyéni átgondolást és összefüggéslátást is megszólító kérdéseket alkalmazni (Szarka–Szabó L., 2024), ezek mindenképpen előnyösek a diákok személyes bevonódásának, teljesítménymotivációjának támogatására. Már a „Fogalmazd meg a saját kérdéseidet!” is hasznos segítséget jelent, ám ezen túl további kérdéslehetőségek is rendelkezésre állhatnak:

A megértésre vonatkozó kérdések	Hogyan foglalnád össze...? Milyennek képzeled...?
Alkalmazásra vonatkozó kérdések	Hogyan példázza...? Hogyan áll kapcsolatban...?

Elemzőkészségre vonatkozó kérdések	Hogyan csoportosítanád...? Miben hasonlít / Miben különbözik...?
Összeillesztésre vonatkozó kérdések	Mire következtetsz...? Mit fűznél hozzá...? Milyen megoldást javasolnál...?
Értékelésre vonatkozó kérdés	Hogyan raknád sorrendbe...?

2. táblázat: Nyitott kérdések típusai Bloom taxonómiájára építve
Forrás: Szarka–Szabó L., 2024, 90

Fejlesztő értékelés és önértékelés

A tanulási folyamat támogatásához kapcsolódóan a fejlesztő értékelés fontos segítséget nyújt abban, hogy a diákok aktív részesei legyenek a saját tanulási folyamatuknak, ehhez pedig hozzátartozik önmaguk monitorozása is: a fejlesztő értékelésnek értékes szerepe van a diákok önértékelésének fejlesztésében is (Molnár–Vígh, 2013). Pozitív eredményesség esetén mindez mindig könnyen megvalósul, hiszen saját örömeink megélése és azokról való beszámolás is hamar, önmagától is gyakran kifejeződik, ám a nehézségekkel, hiányokkal, saját hibázásokkal való szembesülés már akadályt jelenthet e folyamatban. Ezért is különösen lényeges a biztonságélmény a pedagógussal való kapcsolatban, s az osztályteremben általában is. Nem a versenyhelyzet, mások legyőzése a cél, hanem maga az út minél teljesebb bejárása a feladatok megoldása irányában, s így sokkal inkább érzelmi-akaratú tényezővel függ össze az eredményesség (Szarka–Szabó L., 2024, 113).

A pedagógus számára mindez azt is üzeni, hogy a diákok személyére hangolt feladatadási és értékelési módokat szükséges alkalmazni, hiszen ennek az útnak bejárása minden személy esetében más és más – miközben bizonyos, hogy egyetlen osztályközösségben is igen jelentős különbségek fordulhatnak elő képességekben, tudásrendszerben, gondolkodási műveletek alkalmazásában. Ha pedig a pedagógus személyre hangolt figyelme megmutatkozik, az mintát is jelenthet a diákok számára saját haladásuk monitorozásában, így önismeretük fejlődéséhez is hozzájárul.




A következő fejlesztő értékelési technika segítséget nyújthat ennek megvalósításában: szólítsuk meg a diákokat a következő gondolati szálak mentén: „Tudom” – „Tudni akarom” – „Megtanultam” (Szarka–Szabó L., 2024, 125). E három átgondolandó irány segítséget jelent mind a korábbról már ismert tartalmak bevonásában, az aktuális feldolgozásra váró témához illesztésében, mind az új ismeretek elsajátításának tudatosításában. Megszólít tanulási folyamathoz kapcsolódó célokat, így a fejlesztő értékelés lényegi meghatározójaként segít a jelen állapot ezen célokkal való összevetésében is. Mindemellett a gondolati szálak által megszólításra kerülnek hiányok, még el nem ért célok is, amelyek kapcsán a pedagógusnak ismét fontos szerepe van abban, hogy ne a szorongást fokozzák, hanem motiváló erőforrásként segíthessék a megismerés vágyát. Ezt megerősíthetjük többek között azzal, hogy ismét a diák személyes megszólítását támogassuk a témában saját kérdéseinek és tudáselemeinek, valamint az őt érdeklő témaszálaknak megnevezésével.

A megtanulandó anyag elsajátításához kapcsolódó további személyes átgondolási lehetőség fejlesztő értékelési technika: szólítsuk meg a diákokat a következő gondolati szálak mentén:

5	fogalom, amit a mai órán megtanultam
4	dolog, ami felkeltette az érdeklődésemet
3	példa a tanórai anyaghoz kapcsolódóan
2	ellenpélda a tanórai anyaghoz kapcsolódóan
1	kérdés, ami még a fejemben motoszkál

3. táblázat: „5-4-3-2-1” fejlesztő értékelési technika
 Forrás: Szarka–Szabó L., 2024, 191

A fejlesztő értékelés a diákok személyére hangolt specifikumokon túl fontos lehetőségeket rejt az iskolai közösség vonatkozásában is: hiszen a diákok saját személyes tanulmányi előmenetele kiemelten az osztályközösséghez való kapcsolódás által válik teljessé, és hosszabb távon is értéket jelent, ha a tudásban való gyarapodás egy csoportban is értéket jelentve valósulhat meg. Ezért a fejlesztő értékelés lehetőségei közül zárásként olyan példát is bemutatunk, amelyet mind önértékelési, mind a csoporttársak által is végzett értékeléshez kapcsolódóan lehet hasznosítani:

	Válaszaim	Csoporttársaim értékelése		
				
Mivel segítettem a csoportomat?				
Milyen erősségemet emelném ki a csoportmunka során?				
Milyen gyengeségemet emelném ki a csoportmunka során?				
Milyen szerepkörben dolgoztam a csoportban?				
Legközelebb milyen szerepkörben szeretnék dolgozni?				
Mit tehettem volna, hogy hatékonyabb tagja legyek a csoportnak?				

4. táblázat: Tanulói önreflexió a csoportmunka során betöltött szerephez kapcsolódóan
 Forrás: Szarka–Szabó L., 2024, 199

Az értékelés témája érezhetően komplex és sokrétű, s ezen belül a fejlesztő értékelés ugyancsak számos további lehetőséget tartogat. A diákok személyiségének fejlesztése minden pedagógiai folyamatban fontos, hogy megvalósulhasson, hogy a magukban hordozott legjobb képességek kibontakozhassanak, és ezzel eredményesebbé válhassanak tanulmányaikban. Ha mindeközben az egyéni belső elköteleződés is megtámogatható, az fontos segítséget jelent a kitartás későbbi útjain is, így bízunk abban, hogy a pedagógusok a fejlesztő értékelés segítségével ezt a hosszabb távú segítő hatást ugyancsak megtámogathatják.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bánné Mészáros Anikó (2023): *A tanárok és a pedagógiai értékelés – A pedagógusok attitűdjei a 6. kompetencia elvárásaihoz kapcsolódóan*. In: Új Pedagógiai Szemle, 5–6. sz., 37–62., url: [https://upszonline.hu/resources/volumes/73/issues/05-06/upsz_73\(05-06\)_2023__008__banne_meszaros_aniko.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/73/issues/05-06/upsz_73(05-06)_2023__008__banne_meszaros_aniko.pdf) (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Billédi Katalin (2025): *A segítő beszélgetés szerepe a gyógypedagógiai tanácsadásban és konzultációban*. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 80. évf., 3. sz., 494–506., url: <https://akjournals.com/view/journals/0016/80/3/article-p494.xml> (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

B. Trefil Edina – Herskovits Mária (2013): *A tehetséges gyerekek/fiatalok problémái – problémátípusok*. In: Herskovits Mária – Ritoók Magda (szerk.): *Tehetségek vonzásában. A tehetséges fiatalok segítése az életviteli-életvezetési tanácsadó szolgálatok módszertani támogatásával. Kézikönyv*. Budapest, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 120–140., ISBN: 978-963-88170-5-1., url: file:///D:/2021_m%C3%A1rcius/Cikkek_tanulm%C3%A1nyok_k%C3%B6nyvek/Tehets%C3%A9g/Tehets%C3%A9gek%20vonz%C3%A1s%C3%A1ban_FETA%20k%C3%B6nyvek.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Balogh László (2019): *A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 210–235., ISBN: 978-615-00-6636-3, url: https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Dávid Mária – Polonkai Mária (2019): *A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 635–650, ISBN: 978-615-00-6636-3, url: https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Farkas Éva (2019): *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, ISBN: 978-963-306-642-3., url: <https://mek.oszk.hu/19300/19399/> (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Molnár Edit Katalin – Vígh Tibor (2013): *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, url: https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/2/tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/www.jgypk.hu/mentorhalo/tanaanyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index.html (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Rapos Nóra (2022): *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. XIX. fejezet. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-454-845-4. https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk__360/#m1037adk_fxix (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Szarka Katalin – Szabó L. Dávid (2024): *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana*. Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, ISBN: 978-80-8122-504-8., url:

<https://pf.ujs.sk/documents/books/SzK%20SzLD%20beliv.pdf> (Letöltés ideje: 2025. december 20.)

Tóth Erika

Értékelni, de hogyan?

A katedrán eltöltött éveim során a legnagyobb kihívást számomra mindig a tanulók értékelése jelentette. Nem szégyellem bevallani, hogy a mai napig küszködöm vele. Rendkívül nehéz megtalálni a megfelelő arányt az egyes értékelési formák között úgy, hogy a tanulók egyéni fejlődését figyelembe véve az a követelményrendszernek is megfeleljen.

Az értékelés a tanulók tudásáról, készségeiről és fejlődéséről gyűjtött információk rendszerezett feldolgozása. Falus Iván megközelítése szerint az értékelés nem csupán lezárja a tanulási folyamatot, hanem annak irányításában is kulcsszerepet játszik. Ennek megfelelően az értékelés három alapvető funkciója különíthető el: diagnosztikus, formatív és szummatív.

A diagnosztikus értékelés a tanulási folyamat elején segít feltárni az előzetes tudást, míg a szummatív értékelés összegző képet ad az elsajátított ismeretekről. A formatív, más néven fejlesztő értékelés e kettő között helyezkedik el, és elsődleges célja a tanulás támogatása.



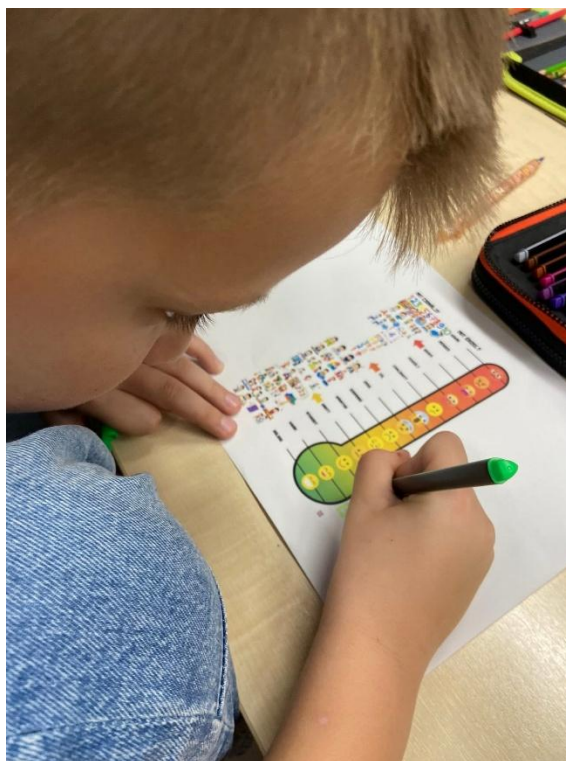
Forrás: a szerző archívuma

Mikor melyik értékelési formát célszerű alkalmazni az osztályteremben? Természetesen mindegyikre szükség van, ám a pedagógiai cél határozza meg, hogy melyikre helyezzük a hangsúlyt. Az alábbiakban a saját tapasztalataim alapján összefoglalom, mikor és hogyan alkalmazom a mindennapokban az egyes értékelési formákat.

Alsó tagozatos pedagógusként, amikor első osztályt kezdek egy új tanulócsoporttal, mindig diagnosztikus értékeléssel indítok. Fontosnak tartom, hogy átfogó képet kapjak a tanulók előzetes tudásáról, alapkészségeiről és fejlettségéről. Ennek érdekében DIFER-mérést és mozgásfelmérést végzek. Felmérem a tanulók előzetes tudását, alapkészségeit, mozgásfejlettségét. A DIFER-mérésből számszerű, pontos adatokat kapok a tanulók alapkészségeinek fejlettségi szintjeiről. A mozgásfelmérésre a Kulcsár-féle felmérést használom, amely esetlegesen a mozgásfejlődésben kimaradt, és ebből adódó idegrendszeri éretlenségekre világít rá. Ezek egyéni mérések, tehát nagyon időigényesek, viszont a kiindulási pont nélkül nem tudok személyre szabott oktatást (fejlesztést) tervezni egyéni és osztályszinten sem. A diagnosztikus mérés eredményeit konzultációs szülői értekezlet formájában megosztom a szülőkkel. A megfelelő kommunikáció kulcskérdés ebben az esetben, hiszen szülőként elfogultak vagyunk a gyermekünkkel, nehéz elfogadni, ha esetlegesen valamiben lemaradása van. Igyekszem őszintén megbeszélni a fejlesztendő területeket, és mindig kihangsúlyozom, hogy ez a mérés egy szintmérés, *nem a mit kellene tudni már első osztályba lépéskor a gyerekeknek történet*. Ezt követően elkészítem a fejlesztési tervet, amely a formatív értékelésre, a folyamatos visszajelzésre épül, és a személyre szabott oktatást leginkább támogatja.

A fejlesztő értékelés a tanítási-tanulási folyamat szerves része, amelynek elsődleges célja nem a tanulói teljesítmény minősítése, hanem a tanulás támogatása és irányítása. A fejlesztő értékelés pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy folyamatos információt szolgáltat a tanulók aktuális tudásszintjéről és fejlődéséről. Ez lehetővé teszi számomra a tanulásszervezés rugalmas alakítását, a differenciálást és az egyéni tanulási utak támogatását. A legelejétől hangsúlyozom, a hiba nem kudarc, hanem a tanulás természetes része, és megfelelő visszajelzés mellett fejlődési lehetőséggé válik. A hibáinkból tanulunk.

A fejlesztő értékelés egyik alapelve, hogy az értékelés nem választható el a tanulástól. A tanulók számára folyamatosan érzékelhetővé válik, hogy mit kell megtanulniuk, hol tartanak a célok elérésében, és milyen lépések szükségesek a továbblépéshez. Azok az értékelési gyakorlatok hatékonyak, amelyek konkrét visszajelzést adnak a feladatra, a tanulási folyamatra és az önszabályozásra vonatkozóan.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A gyakorlatban a fejlesztő értékelés nem külső kényszerként, hanem a fejlődést segítő eszközként jelenik meg. A kiindulási alaphoz (diagnosztikai mérés) képest pontosan követhető az egyéni fejlődés mértéke. Személy szerint az első és második osztályban túlnyomórészt a formatív értékelést alkalmazom. Fontos számomra, hogy a tanulás örömét, a „képes vagyok rá” érzést megízleljék, és kialakuljon bennük a természetes kíváncsiság az új dolgok megismerése, a tanulás iránt. Ebben a korban viszonylag könnyen motiválhatók, jól megválasztott módszerekkel, a tevékenységek váltakoztatásával pedig könnyen taníthatók. A tanulási motiváció biztosítása és fenntartása rendkívül fontos a tanulási folyamatban. Azt tapasztalom, hogy a saját motivációm, a hozzáállásom legalább annyira fontos, mint a tanulóké. A tanulást egy közös kalandként megélni a gyerekekkel, a sikerekkel, kihívásokkal együtt, s közben jól működő közösséggé formálódni – inspiráló hatással bír, ezáltal remélhetőleg a kiegészítő is meg tud óvni.

A fejlesztő értékelés során olyan dolgokat is tudok értékelni, amiket az érdemjeggyel nem, pl. az együttműködést, figyelmet, segítségnyújtást, önállóságot, kreativitást, problémamegoldást, kitartást. Számomra pozitívum, hogy a tanuló fejlődése a saját kiinduló szintjéhez mérve, önmagához viszonyítva pontosan látható: miben mennyit javult, miben tud még fejlődni. Segíti az egészséges önértékelés kialakulását, és erősíti a tanulásért vállalt felelősséget. Kiválóan alkalmazható csoportmunkánál, projektfeladatoknál is.

Negyedikeseimmel már az első osztálytól kezdve sokat dolgoztunk csoportmunkában. Másodikban mindkét félévben egy-egy hónapot teljesen erre a munkaformára szántam. Ezekre az időszakokra kizárólag a formális értékelést használtam. Projekt módszerrel dolgoztunk fel bizonyos tananyagrészeket, amikor szintén kézenfekvő volt ezt a fajta értékelési módszert

preferálni. Azt tapasztaltam, hogy a fejlesztő értékelés alkalmazása nagyban hozzájárult az egészséges önértékelés kialakulásához, és erősítette a tanulásért vállalt felelősséget.



Forrás: a szerző archívuma

Hogyan működik mindez a gyakorlatban? Pedagógusfüggő.

Az első osztályban a gyerekeknek kis szívecskematricákat osztottam ki az előzetesen meghatározott értékelési szempontok alapján. Mikor összejött 10 szívecske, be tudták váltani egy nagy matricára, és akinek 5 nagy matricát sikerült megszerezni, kis ajándékot kapott. A tanév végére mindenki összegyűjtött minimum 5 nagy matricát, volt, akinek 15 is sikerült. Nagyon szerették ezt a rendszert, s közben teljesen mellékesen megtanultak összeadni tízesátlépéssel a 100-as számkörben. Nem hiányolták az érdemjegyeket, az első félévben nem is adtam, a szintméréseket is százalékban számoltam ki. A 2. félévben néha már érdemjeggyel is osztályoztam, de a formális értékelés maradt a napi rutin része. Ebbe beletartozott az önértékelés, a társas értékelés, a tanári visszajelzés. A 2. osztályban is maradt a gyűjtögetés, de mivel a LEGO robotikán belül elkezdünk ismerkedni a programozással, a szívecskéket lecseréltem legókra: ugyanúgy 10 legót tudtak beváltani matricára, a cél szintén az 5 nagy matrica megszerzése volt. Az elsöre kissé bonyolultnak tűnő rendszerünket könnyen átlátták a gyerekek. Másodikban két új tanuló csatlakozott hozzánk, nekik sem okozott gondot az egyéni értékelő rendszerünk. Természetesen ez csak egy része volt a formális értékelésnek, a folyamatos visszajelzés, ösztönzés, önértékelés, társas értékelése, a különböző értékelőlapok, játékok, fejlődési napló vezetése, megbeszélés mind-mind beépült a mindennapokba. A matricák, színezős és játékos értékelőlapok mellett, véleményem szerint, több teret kell biztosítani a beszélgetésnek, amikor is a tanulók rendszeresen választ kaphatnak olyan kérdésekre, mint hogy mi sikerült jól egy feladatban, miben voltak bizonytalanok, vagy mit

csinálnának másképp legközelebb. Ezek segítségével a tanulók fokozatosan megtanulják reálisabban látni a saját teljesítményüket. Azt tapasztaltam, hogy az önértékelés különösen hatékony hosszabb munkák, projektek vagy témazárók után, amikor van idő visszatekinteni a tanulási folyamatra. Negyedik osztályra eljutottunk oda, hogy a legtöbb tanuló a saját munkáját nagyjából reálisan tudja értékelni. Jellemzően inkább szigorúbbak magukhoz. A társak értékelésénél inkább pozitívabbak, empatikusabbak és kissé megengedőbbek. Mindkét esetben visszajelzést adok. Nagyon fontos, hogy a visszajelzéssel nem akarom kijavítani vagy felülrni a tanulói önértékelést, hanem inkább irányt mutatni. Egy rövid visszajelzés segíthet pontosítani a tanuló önreflexióját: megerősítheti a reális megállapításokat, és finoman rávilágíthat azokra a területekre, amelyeket a tanuló esetleg nem vett figyelembe. Így az önértékelés nem formális feladattá válik, hanem a tanulás természetes részévé. A visszajelzés tanári szempontból akkor működik igazán jól, ha a feladatra és a tanulási folyamatra irányul, nem pedig a tanuló személyére. A dicséret és a kritika egyaránt hatékonyabb, ha konkrét megfigyelésekre épül. A tapasztalat azt mutatja, hogy az időben adott, akár szóban elhangzó rövid visszajelzések gyakran erősebben hatnak, mint a később adott írásos értékelések. Egy jól megfogalmazott kérdés vagy visszakerdezés óra közben sokszor önmagában elindítja a tanulót a helyes irányba.

Az osztályomnál iskolába lépéskor osztályszinten jelentős lemaradást mértem az írásmozgás-koordináció terén. Gond volt a ceruzafogással is, és magam is nehezen tudtam elképzelni, hogy a nagy többség írásképe viszonylag rendeződik a tanév végére. Rengeteget festettünk, gyurmáztunk, rajzoltunk. A reggeleket, tanítás előtt, a Kulcsár-féle komplex mozgásterápiával indítottunk. Nehezen, de egy idő után látványosan beindult a fejlődés, amit sok apró lépés előzött meg. Ehhez az időszakhoz kapcsolódik egy kedves történet. Az írást gyakoroltuk, a tanulók önállóan dolgoztak, és a padok közt sétálva az egyik gyermekhez érve, önkéntelenül, kiszaladt a számon, hogy ez valami nagyon szép munka. Nála komoly elmaradást mértem az év elején, többek közt az írásmozgás-koordinációja sem közelítette meg az iskolaérettségi szintet. A megjegyzést nem visszajelzésnek vagy dicséretnek szántam, nem értékeltem, inkább magamnak mondtam, félhangosan. Amit viszont ez a spontán mondat kiváltott, azon magam is meglepődtem. Attól kezdve erején felül igyekezett szépen dolgozni, az írásképe rendeződött, és a mai napig nagyon szépen ír, ami a negyedik osztályban már nem annyira természetes, mint az alsóbb évfolyamokban.



Forrás: a szerző archívuma

Egy másik történet az iskolai fejlesztő foglalkozásokhoz kapcsolódik. Szeptembertől hetente három tanulóval rendszeresen gyakorolom az olvasást és az írást, a tanítási órákon kívül. Ők írás-olvasási és tanulási zavarral küszködnek. Két hónap elteltével két tanulónál olvasásból észleltem javulást, míg a harmadiknál az írás javult, de jóval kisebb mértékben. A soron következő fejlesztő foglalkozáson megkérdeztem tőlük, mi az, amit könnyebbnek érznek, és mi okoz nagyobb nehézséget. Kettő az olvasást érezték könnyebbnek, szerintük az már egyre jobban megy nekik. A harmadik tanuló az írást tartotta könnyebbnek, az olvasás szerinte nehezebb, mivel a hosszabb szövegekre nem tud figyelni, elkalandozik. Az önértékelésük teljesen megegyezett az én megfigyelésemmel.

Tanári szemmel nézve a fejlesztő értékelés legnagyobb hozadéka talán az, hogy párbeszédet teremt a tanulásról. Amikor az értékelés nem lezárja, hanem kíséri a tanulási folyamatot, a tanulók nagyobb felelősséget vállalnak saját munkájukért, és a tanár szerepe is átalakul: a minősítő szerep helyett egyre inkább a tanulást támogató, irányító szerep kerül előtérbe.

A fejlesztő értékelés tanári szemmel elsősorban szemléletváltást jelent. Nem arról van szó, hogy kevesebb jegyet adunk, hanem arról, hogy tudatosabban gondoljuk végig, mikor, mire és milyen formában adunk visszajelzést. Egy feladat kiadásakor például sokat számít, hogy a tanulók pontosan tudják-e, mit várunk tőlük. A tapasztalat azt mutatja, hogy már néhány előre megbeszélte értékelési szempont is jelentősen javíthatja a feladatmegoldások minőségét.

Bármennyire hatékony a fejlesztő értékelés, nem hagyható figyelmen kívül a mindennapi pedagógiai munka realitása sem. A nagy létszámú osztályok, az időhiány és az adminisztratív

terhek gyakran korlátozzák a fejlesztő értékelés szélesebb körben való alkalmazását. Mégis néhány tudatosan alkalmazott visszajelzés, rendszeres önértékelő kérdés vagy átgondolt értékelési szempont is érezhető változást hozhat az osztálytermi munkában. A jövő pedagógiai gyakorlatának egyik kulcskérdése az lehet, miként teremthető meg az egyensúly a minősítő elvárások és a tanulást támogató értékelési formák között. Az értékelési kultúra tudatos fejlesztése ezért nem csupán módszertani, hanem rendszerszintű pedagógiai kihívás is.

Érdemjegyekkel értékelni továbbra sem szeretek. Az alsó tagozaton kifejezetten károsnak tartom öt jegybe sűríteni a tanulói teljesítményt. A százalékos szintmérés pontosabb képet nyújt a tanulók tudásáról, készségeiről és fejlődéséről. Legjobb lenne a szóbeli értékelést preferálni, de ehhez szemléletváltásra van szükség. Nemcsak a pedagógusok, de a szülők részéről is.

„Meg kell tanítani a gyerekeknek azt, hogy önmagáért élvezzék a tanulást, ne csak azért, hogy jó jegyeket kapjanak. Azok a gyerekek, akik élvezik a kihívások legyőzését, felnőtt életükben is keresni fogják a kihívást jelentő helyzeteket. Nagyobb valószínűséggel ragadnak meg új lehetőségeket, keresnek új módszereket, dolgoznak olyan feladatokon, amelyeknek nincs egyértelmű megoldása, és ösztönöznék másokat arra, hogy nehéz problémákon dolgozzanak.”
(Csíkszentmihályi Mihály)

Ajánlott irodalom

Black, P. – Wiliam, D. (1998): *Assessment and Classroom Learning*. In: *Assessment in Education*, 5. évf., 1. sz., 7–74.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás értékelése*. In: *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz., 3–15.

Falus Iván (2003): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 963-19-2306-0.

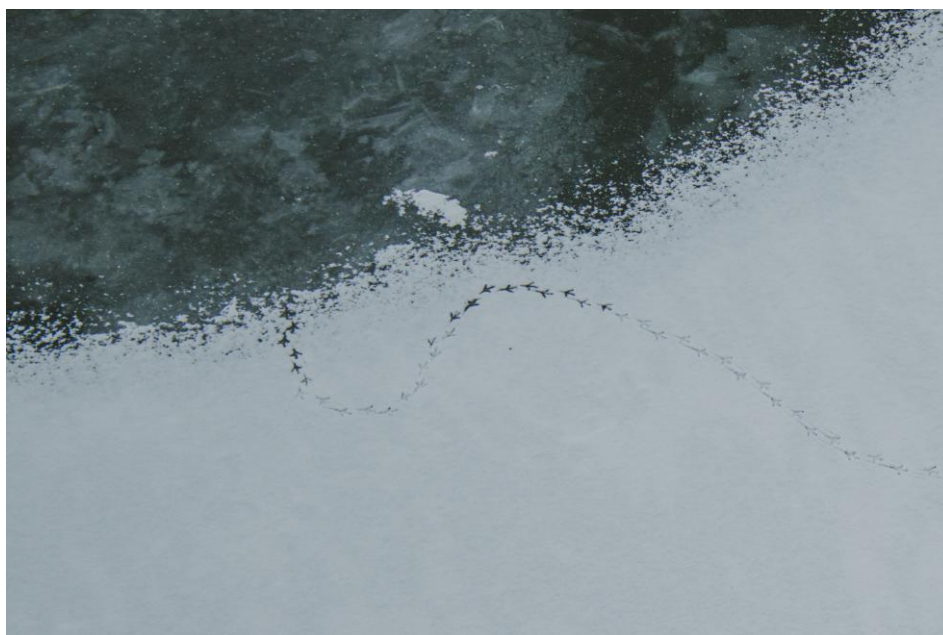
Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London–New York: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.

Várady Kornélia

Szöveges értékelés a csallóközarányosi Kóczán Mór Alapiskolában

A szöveges értékelés (más néven narratív vagy formatív értékelés) számos európai országban egyre nagyobb teret nyer, különösen az alapfokú oktatásban. Ez a módszer a tanulók fejlődésére, nem csupán az eredményeire összpontosít, és célja, hogy visszajelzést adjon a tanulási folyamat egészéről, ne csupán osztályzatot közvetítsen. A szöveges értékelés elsődleges célja, hogy támogassa a tanulási folyamatot, motiválja a tanulót és fejlessze az önreflexiót.

Szlovákiában a 2008-as iskolai törvény életbe lépése óta lehetőség van arra, hogy az alsó tagozatban a tanulók akár teljesen szöveges formában kapjanak értékelést a jegyek helyett.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A csallóközarányosi Kóczán Mór Alapiskola és Óvoda 2021-ben belépett az akkor még Állami Pedagógiai Intézet által kiírt tesztelésbe, melynek célja a COVID–19 által okozott iskolai és tanulmányi elmaradások felszámolása volt. A tesztelés során az iskola pedagógusai átalakították az állami oktatási tervet az iskola viszonyaira szabva, hogy az a tanulókat segítse a tudásanyag elsajátításában. Ennek a folyamatnak az egyik lépése volt, hogy az 1–3. évfolyamban bevezettük a szóbeli értékelést nemcsak félévkor és év végén, hanem az egész tanév folyamán is. Abban mindjárt az elején megegyeztünk mi,

pedagógusok, hogy az általunk alkalmazott szöveges értékelések mindig személyre szabottak lesznek, ezért tartalmazniuk kell:

- leíró visszajelzést a tantárgyi előmenetelről,
- a tanuló erősségeinek kiemelését,
- a fejlesztendő területek megfogalmazását,
- javaslatokat a további fejlődéshez.

A pedagógusok lelkesen álltak hozzá a változáshoz, hiszen mindenki érezte, hogy egy-egy érdemjegy minden tanulónál kicsit mást fed le a tudásból, mégis összehasonlítási alapul szolgál – főleg a szülőknek, de a gyerekeknek is egymás között. Ám a lelkesedéssel együtt megjelentek a nehézségek is:

- ez a módszer nagyon időigényes – a pedagógusok jelentős adminisztratív terhelést tapasztalnak,
- magában hordozza a szubjektívitás veszélyét – a szöveges értékelések kevésbé standardizáltak, így az összehasonlítás problémás lehet,
- hiányzik a szülői és tanulói megértés – sok szülő könnyebben értelmezi a hagyományos osztályzatokat, mint a szöveges visszajelzéseket,
- hiányzik a tanárok ilyen irányú képzettsége – a formatív értékelési módokat senki sem tanította meg nekünk.

Nekiálltunk tehát kitalálni a saját stratégiánkat. Megegyeztünk abban, hogy a napi munkák értékelésénél a „legnegatívabb” értékelés a „Még gyakorolnod kell egy kicsit!” lesz. Elkészítettünk egy értékelőlapot, amelynek segítségével a pedagógus az első osztályban még havonta, később pedig negyedévente tudja értékelni a tanulót oly módon, hogy minél kevesebb adminisztrációs munkát kelljen végeznie. A félévi értesítőben és az év végi bizonyítványban pedig mindennek egy összefoglalóját írja a pedagógus.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Néhány példa a személyre szabott értékelésekből:

Matematika: Feri ügyesen megérti az alpműveleteket, és szívesen old meg logikai feladatokat. Számolás közben figyelmes, de időnként siet, ami apróbb hibákhoz vezet. Ha több időt szán az ellenőrzésre, teljesítménye még jobb lehet. Kiemelkedő a térbeli tájékozódása.

Magyar nyelv és irodalom: Zsófi örömmel olvas, kifejezően használja a hangját. Szókincse folyamatosan bővül, írása rendezett és igényes. Néha bizonytalan az új szavak helyesírásában, de mindig igyekszik javítani.

Az írásom elején említett tesztelésnek 2023 júniusában vége lett. Iskolánk azonban – 38 másik iskolával együtt – belépett az új iskolai reformot tesztelő intézmények közé. Így a szöveges értékelést továbbra is alkalmazzuk, és igyekszünk a rendszert, valamint magunkat is fejleszteni e téren. Mivel a szöveges értékelés a harmadik év végén megszűnik, helyette negyedik évfolyamtól jegyekkel értékelünk, ezért a harmadik évfolyamban a szülők tájékoztatására a szöveges értékelés mellett bevezettük a százalékos kimutatást is egy-egy dolgozatnál, röpdolgozatnál.

A szülők nagyon pozitívan állnak a szóbeli értékeléshez. Mivel minden tanuló mindig kap pozitív visszajelzést is, a szülők úgy érzik, hogy gyermekük jó valamiben, de még fejlődnie kell. A szöveges értékelés legnagyobb hozadéka iskolánkban, hogy nincs összehasonlítás gyerekek és gyerekek között – mindenki saját magához képest van értékelve, nincs rivalizálás sem a tanulóknak, sem a szülők között.

A fent leírtak alapján bátran kijelenthetjük, hogy a szöveges értékelés:

- segít a tanulási célok megértésében és elérésében,
- növeli a belső motivációt és csökkenti a szorongást,
- azonosítja az erősségeket és gyengeségeket,
- erősíti a tanító–tanuló–szülő kapcsolatot,
- elősegíti az egyéni tanulási utak támogatását.

A szöveges értékelés tehát a személyre szabott, támogató pedagógia egyik kulcseleme. Segíti a tanulók fejlődését, önismeretét és együttműködését, de hatékony alkalmazásához szükség van megfelelő tanári képzésre és egységes módszertani háttérre.

Papik Eszter

Fejlődésre hangolva

Fejlődésfókuszú szöveges értékelés a Budapest School gyakorlatában

Az értékelés az iskola egyik legerősebb üzenethordozója: nemcsak azt mutatja meg, mit tud egy gyerek, hanem azt is, mit gondolunk a tanulásról, a fejlődésről és a hibákról. A visszajelzés képes motiválni vagy elbizonytalanítani, irányt mutatni vagy lezárni egy tanulási folyamatot. A Budapest Schoolban az értékelésre tudatosan nem minősítésként, hanem párbeszédként tekintünk – a tanulásról, az egyéni utakról és a továbblépés lehetőségeiről. Az alábbiakban az iskola értékelési rendszeréről és mögötte álló pedagógiai szemléletről lesz szó, valamint arról, hogy mindez hogyan valósul meg nálunk a gyakorlatban.

A Budapest School fejlődése

A Budapest School, röviden BPS, 2015-ben tanulócsoportként indult, kezdetben még csak a fővárosban. Rohamos növekedésének köszönhetően a 2020/2021-es tanévet már akkreditált iskolaként, immáron az ország több pontján kezdtük meg. Célja már a kezdetekkor is az volt, hogy a hagyományos iskolai struktúráktól eltérő, rugalmasabb, gyerek- és tanulásközpontú környezet jöjjön létre. A tanulásszervezés egyik alapja, hogy valljuk, a gyerekek eltérő tempóban tanulnak, és ez a folyamat nem azonos módon történik mindenkinél. Nekünk iskolaként pedig ennek a tanulási útnak a támogatása a feladatunk. Ezek mentén azonban a hagyományos, ötfokú skálán mozgó érdemjegyes értékelési rendszert is elhagytuk. Helyette a mindennapi működés során egy saját, szöveges értékelési módszert alkottunk meg.

Growth mindset – egy újabb hangzatos angol kifejezés?

Ahhoz, hogy a BPS értékelési rendszerének bemutatása igazán értelmet nyerhessen, a growth mindset fogalmát elkerülhetetlen bemutatni. A fogalmat Carol S. Dweck pszichológus alkotta meg, aki kutatásaiban azt vizsgálta, miként hat a képességekről alkotott meggyőződés a tanulásra, a kitartásra és a teljesítményre. A fix mindset a képességeket adottnak tekinti, így a hibák könnyen kudarcként jelennek meg, ami a feladatok kerüléséhez és a tanulási motiváció csökkenéséhez vezethet. Ezzel szemben a growth mindset szerint a képességek fejleszthetők, a tanulás pedig folyamat, amelyben a hibák természetes és szükséges állomások. A kihívások nem fenyegetést, hanem lehetőséget jelentenek. Utóbbi mentén a tanulásra tekinthetünk egy folyamatként, melyben képességeink nem állandóak, hanem gyakorlással fejleszthetőek. Így pedig a hibázás nem kudarcc, hanem lehetőség, a tanulási út része. A gyerekek, akik a growth mindset mentén tanulnak, nyitottabbak a kihívásokra és kitartóbban próbálkoznak. Fontos része ennek a fejlődésfókuszú szemléletnek, hogy ha valami nem sikerül, az nem egy végleges állapot, és nem a tanulót minősíti, csak *még* nem sikerült. Így a visszajelzések sem az egyénre, hanem a tanulási helyzetbe fektetett erőfeszítésre és stratégiákra vonatkoznak (Dweck, 2006).



Forrás: Hősök Tere (<https://hosoktere.org/mit-tanitunk/growth-mindset/>)

A Budapest Schoolban a growth mindsetet törekszünk a mindennapi működés részévé tenni. Megjelenik a tanulószervezésben, a pedagógusok nyelvhasználatában, a visszajelzések hangnemében és különösen az értékelési formákban. Az értékelés célja a címkék elhagyása és egy teljes kép alkotása a tanulási útról, hol tart benne a gyerek, mi az, amit, már elsajátított és milyen irányba tud még tovább fejlődni.

Mondjam vagy mutassam is?

A pedagógia hosszú ideje foglalkozik az értékelés hatékony módjának kérdéskörével. A 2000-es években volt is törekvés arra irányulóan, hogy alsó tagozatban szinte csak szöveges értékelés legyen jelen, ám ez nem tudott beépülni a pedagógiai munkába megfelelően és a szülők részéről sem volt pozitív a fogadtatás (Tóth, 2012). A tapasztalat azt mutatja, hogy az értékelések átírása számokról szövegre nem elegendő. Az értékelést komplex rendszerként kell értelmeznünk, mely formálja, átalakítja a mindennapi pedagógiai munkát, a tanulószervezés mikéntjét. A fejlesztő és szöveges értékelésekről, azok kritériumairól, alapelveiről már két évtizede az

Oktatási Minisztérium (OM, 2004) és az OECD (OECD, 2005) is értekezett tanulmányaiban. Abban a különböző szakirodalmak eltérnek, hogy pontosan milyen módszer szerint érdemes értékelni, ám abban mind konszenzusra jutott, hogy a szöveges értékelés fejlődéslelektani, neveléslelektani és pedagógiai szempontból is pozitívabb hatást gyakorol a gyerekek fejlődésére.

A Budapest School is a szöveges értékelés mellett tette le a voksát. A tanulók értékelése alapvetően értékelő táblázatokban, más néven rubricban, történik. Az értékelőtáblázatokban az egyes sorok 1-1 képességet, készséget fejtenek ki, mégpedig négy különböző szinten. Nem véletlen, hogy négy fokú skálát használunk, így nehezebb azonosítani az érdemjegyes osztályzás öt fokú skálájával. A skála szintje a leggyakrabban:

- felülmúltad a várt szintet
- teljesítetted a szintet
- megközelítetted a várt szintet
- még nem érted el a megfelelő szintet.

A szintezetségnek megfelelően kerülnek kifejtésre az egyes képességek, majd jelöljük az egyes tanulókat, hol tartanak az adott területen. Így nem csupán a címkézés marad el, de az is egyértelműen megmutatkozik, mi az, amit már teljesítettek és hogy hova tudnak tovább fejlődni. A szintek szöveges megfogalmazásánál alapvető rendezőelv a growth mindset. Az egyes szempontokhoz társítjuk, mely műveltségterülethez kapcsolódnak. Ez egyfelől a szülőknek is informatív lehet, másfelől ezek adnak támpontot abban az esetben is, ha a szülő kérésére mégis osztályzattá kell váltanunk az értékelést, például felvételi miatt.

Szempont	Felülmúltad a várt szintet	Teljesítetted a szintet	Megközelítetted a várt szintet	Még nem érted el a megfelelő szintet
írásbeli összeadás (Matematika@1-4)	Hibátlanul végzed az írásbeli összeadást, sosem feledezel meg a továbbvitte értékekről sem. Műveletvégzés során ügyelsz a helyiértékre.	Kevés hibával végzed az írásbeli összeadást, általában feledezel meg a továbbvitte értékekről sem. Műveletvégzés során többnyire ügyelsz a helyiértékre.	Még gyakran tévesztesz írásbeli összeadás során. Rendszeresen nem viszed tovább, amit kell.	Még nem tudsz írásbeli összeadást végezni. A helyiértékek helyes alkalmazása is gondot okoz.
írásbeli kivonás (Matematika@1-4)	Hibátlanul végzed az írásbeli kivonást, sosem feledezel meg a maradékról sem. Műveletvégzés során ügyelsz a helyiértékre.	Kevés hibával végzed az írásbeli kivonást, általában feledezel meg a maradékról sem. Műveletvégzés során többnyire ügyelsz a helyiértékre.	Még gyakran tévesztesz írásbeli kivonás során. A maradékok hozzáadása olykor problémát okoz.	Még nem tudsz írásbeli kivonást végezni. A maradékok teljesen összezavarom, és a helyiértékek helyes alkalmazása is gondot okoz.
nyitott mondat (Matematika@1-4)	Tudatosan keresed a hiányzó számot, gondolkodásod logikus és jól követhető.	Biztonsággal megtalálsz a hiányzó elemet, gondolkodásod rendezett.	A feladat lényegét érted, néha téves műveletválasztás lassítja a megoldást.	A hiányzó elem megtalálása sokszor kihívást jelent, a gondolkodási lépések még bizonytalanok.
szöveges feladat (Matematika@1-4)	A feladat lényegét gyorsan és pontosan kimeleled; tudatosan és következetesen végigviszed a megoldási lépéseket, gondolkodásod átlátható.	Biztosan kimeleled a feladat lényegét, a megoldási lépéseket sorban követed. A műveletválasztásod megfelelő, megoldásod pontos.	A feladat lényegét többnyire felismered, a lépések nagy részét követed, de néha elbizonytalanodsz (pl. műveletválasztásnál vagy az ellenőrzésnél).	A feladat lényegének kiemelése bizonytalan; a megoldási lépések gyakran összekeverednek vagy kimaradnak. A műveletválasztás és az értelmezés további támogatást igényel.
önálló munka (Matematika@1-4)	Tudatosan szervezed a munkád, kitaró vagy és magabiztosan haladsz.	Önállóan, jó tempóban dolgozol, ritkán igényelsz segítséget.	Feladataidat többnyire önállóan végzed, néha szükséged van iránymutatásra.	Nehezen tartod fenn az önálló munkavégzést, gyakori támogatásra van szükséged.

Forrás: A szerző archívuma

A rubricoknak több változata, felhasználási módja is van. A leggyakoribb a modulzáró visszajelzés, melyet a modulok végén a bejárt tanulási útról adunk. A modulhoz egy egységes, a témához, tevékenységekhez, elsajátított képességekhez igazodik és a modultartó tanár hozza létre. Ez minden esetben kiegészül egy pár mondatos méltatással is, mely lehetővé teszi, hogy a modulzáró visszajelzés igazán személyre szabott legyen, kiegészítse a táblázatból kiolvasható információkat. Az évek során sokat dolgozott a szervezet azon, hogy ehhez minél több segítséget nyújtson a tanároknak, ezért a legtöbb területhez úgynevezett sablon rubric sorok is rendelkezésünkre állnak már, melyek beépíthetőek.

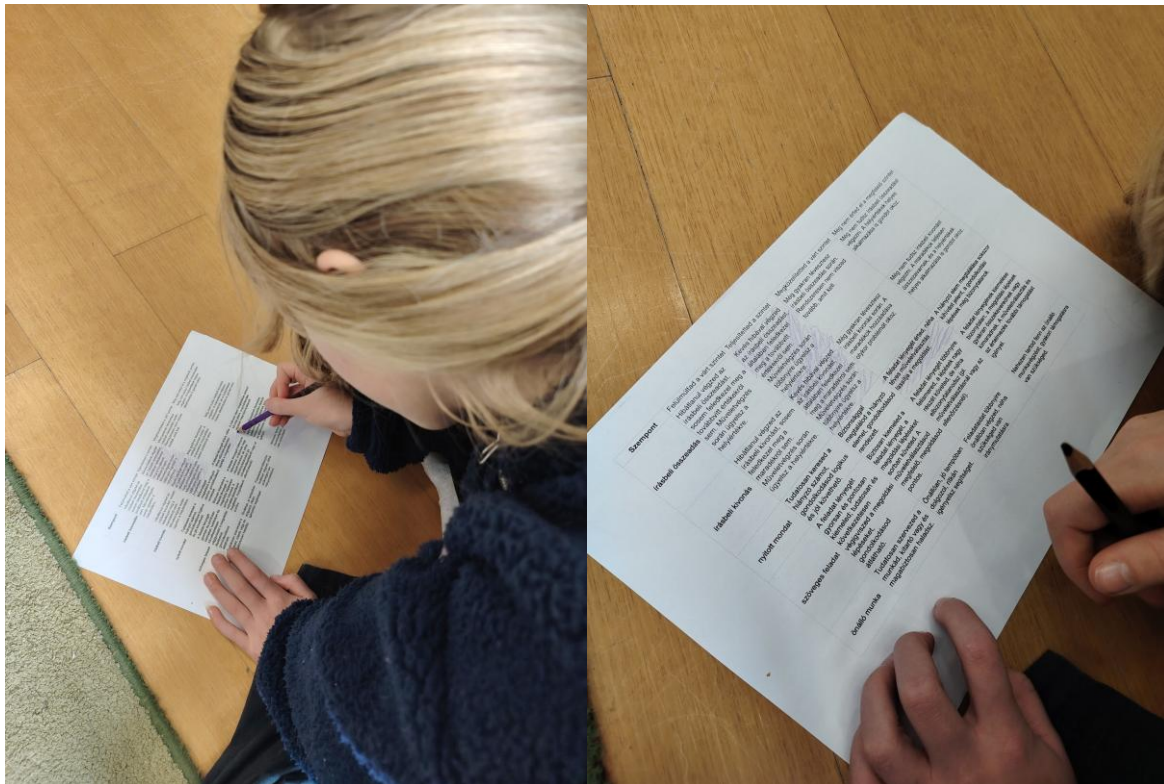
A modulzáró visszajelzéseken túl mentori visszajelzést is kapnak a tanulók, melynek célja trimeszterenként (háromhavonta) visszajelezni a gyerekek intra- és interperszonális készségeire, valamint korcsoportzáró rubricot is kitöltünk, mely az alsós és felsős korosztály végén esedékes. Ezekben a mentori visszajelzések szempontjait kiegészítettük olyan tanulási készségekkel, mint a motiváció, figyelem vagy segítség kérése, továbbá az alapvető íráshoz, olvasáshoz és matematikához kapcsolódó képességekkel is, például a szövegértéssel és a logikai gondolkodással.

Hogyan szövegelünk? – értékelés a gyakorlatban

A mindennapokba, a tanulásszervezésbe egyaránt beépítettük azokat az elveket, melyek az értékelési rendszer kialakításánál vezéreltek minket. Ez elengedhetetlen is ahhoz, hogy egy biztonságos, következetes rendszer jöhessen létre minden résztvevő számára. Nem csupán a modulokat záró értékelés során jelenik meg a growth mindset a rubricok használatával, a foglalkozások alatt gyakoriak a szóbeli visszajelzések, melyeket ugyanezen elv szerint fogalmazzunk meg.

Az ismeretek, képességek elsajátítása során is törekszünk a szemléletváltásra. Magoltatás helyett a tanulók érdeklődési köréhez illeszkedő projekteken keresztül fejlődnek. Törekszünk rá, hogy a tanulási utat a gyerekek is alakítani tudják. Nem ritka, hogy egy új modul tervezése során a gyerekekkel alakítjuk a modul ívét, annak mentén milyen kérdések, tevékenységek mozgatják meg őket. A stresszhelyzetet jelentő dolgozatok és feleltetések helyett tesztek vannak. A formátumban sokszor hasonlóak, sőt, mi több, gyakran használunk egészében vagy részletekben kész felmérő lapokat. Nagy különbség tapasztalható azonban a hozzáállásban. Már olykor a megnevezés – tudáspróba – is sokat jelent. Ez felesleges nyelvészkedésnek is tűnhet, de a témazáró dolgozat önmagában sejteti, hogy az adott téma tanulási folyamata lezárul – már pedig ez ritkán van így a valóságban. A tudáspróba egy tesztelési lehetőség, és ahogy az értékelés rendszerünk, ennek célja sem a lezárás, hanem a tanulás támogatása. A gyerekek nem azt tanulják meg, mennyit érnek ezen a ponton, hanem azt, hogyan tudnak fejlődni. Nem a pillanatnyi tudás alapján történik egy végleges ítélet. A tudáspróba újra próbálható, a projektmunka pedig sokszor a visszajelzések alapján javítható. Az értékelés nem csupán egy teszt alapján történik, hanem az adott modulban, témakörben mutatott teljesítmény, fejlődés, befektetett erőfeszítés figyelembevételével.

Ahhoz, hogy ez a fajta tanulásszervezési mód komplex, hatékony és következetes legyen, a gyerekek már a modul elején megismerkednek az értékelési szempontokkal, a modul végén pedig amellet, hogy a modultartó tanár értékeli őket, önmagukat is értékeli ugyanazon rubricban. Törekszünk rá, hogy ilyenkor az eltérésekről beszéljünk is, hiszen fontosnak tartjuk egy olyan tanulási környezet létrehozását, melyben a gyerekek képességeinek fejlődése mellett reális önkép, önértékelés is kialakuljon bennük. Lényeges átnézni, hogy miért értékelt esetleg magasabb szintre magát a tanuló, mit láttunk másképp, de azt is érdemes átbeszélni, amikor lejjebb jelölte magát, sőt! Egyre gyakoribb jelenségként tapasztalom például, hogy gyakran egy, de akár két szinttel lejjebb is jelölik magukat. Ezt a típusú önbizalomhiányt, szorongást fontos kezelniük, támogatjuk őket, hogy realitásabban lássák az erősségeiket is a fejlesztendő területek mellett.



Forrás: A szerző archívuma

Az értékelő táblázatok használatának egyre több módját aknáztuk ki az elmúlt években. Az első és legalapvetőbb a modultartói visszajelzés a modul végén a tanulókról, melyről eddig szó volt. Hosszabb modul esetében, melyben sok gyakorló fázis van, hasznos lehet, hogy a modul közepén és végén is értékelő táblázatot töltenek ki a gyerekek az önértékelés során. Ez remek alkalom, hogy a tanulási útvonalon még tudatosabban legyenek jelen a tanulók és a gyakorló részét a modulnak még jobban tudják támogatni. Például ez alapján választanak maguknak is gyakorló feladatot azokhoz a területekhez, melyeket még fejlesztendőnek ítélnék meg. Akár társértékelés eszközeként is használhatóak a rubricok vagy az egyes értékelési szempontok. Az értékelések átnézését már egészen első évfolyamtól kezdve bevezetjük, így a tanulói útvonal szerves részét képezi. Az ön- és társértékelést fokozatosan vezetjük be, ennek időzítése függ természetesen a csoport fejlődésétől az értékelésekhez kapcsolódó érzéseiktől.

Megtérül-e a befektetett idő?

Természetesen ez a típusú értékelési rendszer időben jelentősen többet igényel, mind a pedagógusoktól, mind a gyerekektől. Ám egyértelműen azt tapasztaljuk, hogy már egészen gyorsan megjelennek pozitív hatásai a gyerek értékelésről alkotott képében, a tanuláshoz való viszonyukban. Fontos, hogy szenteljünk figyelmet a rendszer működésének kommunikálásáról a szülők felé is. Egyfelől azért, mert a Budapest School által képviselt szemlélet akkor tud igazán célba találni a gyerekeknél, ha ezt máshol is tapasztalják. Ennek tükrében fontos, hogy a szülővel közösen tudjuk közvetíteni feléjük, például, hogy hibázni igen is ér, és hogy helyén való, ha eltérő ütemben haladnak a csoport egyes tagjai a tanuló útvonalon. Ez olykor kihívást is jelent, hiszen a szülők jelentős része még az osztályzatok világából érkezik, sok esetben nehéz számukra elvonatkoztatniuk. Bár nehézséget szülhet ez a kettősség, a kommunikáció és az együttműködés jelentőségét csak még jobban növeli. Hiszünk abban, hogy a gyerekek akkor

tudnak igazán kiteljesedni, ha az iskola és a család egységesen támogatja őket ebben a hosszú folyamatban.

Felhasznált irodalom

Dweck, C. S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Fejlesztő értékelés – A tanulást javító osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban* (magyar kiadás). Oktatási és Innovációs Kutató Központ / OECD.

Oktatási Minisztérium. (2004): *Szöveges értékelés az alapfokú nevelés-oktatásban* [Módszertani útmutató]. Url: https://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/szoveges_ertekeles_pdf.pdf (Letöltés ideje: 2025.12.22.)

Tóth Edit (2012): *Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről*. In: *Iskolakultúra*, 22. évf., 2. sz., 34–45.

Pap Ferenc – Fehér Ágota

Az értékek és a lelki fejlődés útja – érték közvetítés és tehetséggondozás¹

Személyiségünk formálódása életünk fontos kísérője, tapasztalataink és élményeink pedig leginkább akkor segíthetik a legjobb képességeink kibontakoztatását e folyamatban, ha tudatosan törekszünk aktivizálni az értéket magunkban hordozó, illetve az értéket teremteni segítő eszköztárunkat. A gyermekek felnövekedését kísérő felnőttek számára még fontosabb üzenetként szolgál mindez, hiszen egyrészt saját példájukkal mintát állítanak, így hatásuk megsokszorozódik, másrészt a gyermekek sokrétű készségeinek a köréből igen lényeges, hogy melyek megmutatkozásához hogyan kapcsolódnak.

Az egyén számára a környezettől, főként a számára fontossággal bíró személyektől érkező visszajelzések még jelentősebb szerepet kapnak, a pozitív személyes kapcsolatban hordozott kötődés megerősítő ereje fokozottabb, s közvetlenebb módon határozza meg a személy önmagáról alkotott elgondolásait, saját készségeinek a megélését is. Abban tehát, hogy a legjobb képességek kibontakoztatása megvalósulhasson, a személyes értékek közvetítésének és megerősítésének kiemelt szerepe van. Jelen tanulmányban az értékek e vonatkozásait a tehetséggondozás aspektusából gondoljuk át, különösen az értékelés által formált önértékelés szempontjából.

Az érték mint kitartás a megbecsülendő mellett

Ha valamit értéknek, értékesnek tekintünk, az egyfajta kiemelést, pozitív minőséget hordoz, amit érdemes, fontos becsben tartani, megbecsülni (Bárcki–Ország, 2016; Ittész, 2021). A megítélés során a minőség, a belső minőség megtapasztalása és megerősítése áll a középpontban, kijelölve ezzel a dolgok fontosságát, jelentőségét (Bugán, 1994). A minősítés a későbbiekben is követendő irányt mutat, jelezve az értékes, az alapvetően tartandó lépéssoraink rendjét, ezzel is kitartással erősít a sodródások ellen.

Szoros összefüggés van az érték, az értékesség meghatározása, az értékelés mint a fontosságot megragadó és egyúttal a szelektálás folyamataival összhangban álló mechanizmus között: hiszen aminek értéket tulajdonítunk, ahhoz pozitív minőség kapcsolódik, az egyúttal azt is jelenti, hogy a sokaság helyett mégis következetesen mellette tartunk ki, nem választunk más irányt. Mindez pedig a viselkedést is meghatározza, amelynek kapcsán ugyancsak megmutatkozik a szelekció, hiszen azon reakciók válnak gyakoribbá, amelyek az alkalmazkodást szolgálják a túlélés érdekében, ezek pedig evolúciós tapasztalatokat is hordoznak magukban (Bugán, 1994). Az értékek mindezek nyomán a motivációt is szolgálják, segítséget nyújtanak az egyén számára a hiányélményének betöltésében, így az értékes dolgok, folyamatok megtartásában, végső soron az egyensúly lelki élményének az elérésében.

Az ember a saját értékelő viselkedéséhez, a saját értékeihez mindig újabb, magasabb rendű értékelő viszonyt alakít, érték tárgyait rendre új és új összefüggésekben is megvizsgálja,

¹ A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának a *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című pályázata támogatja.

jelentőségüket akár módosítja, így értékrendszerét folyamatosan átstrukturálja (Bugán, 1994). E tudatosság a személyiségfejlődés folyamatában, a környezettől érkező visszajelzések mentén is formálódik, egyre magasabb rendű szempontok épülnek be, s válik komplexebbé a személyes értékrendszer. A folyamat a személyiségfejlődés során közvetlenül szolgálja a legjobb képességek kibontakoztatását, így a tehetséggondozás is teljesebbé válik az értékelés segítő kísérésével.

Az értékelés mint az értékekben, az értékességben való bizalom és az önbizalom forrása

Az egyén számára a fontossággal, a megbecsüléssel bíró értékek köre, a személyes értékrendszer elsődleges formálói a számára ugyancsak fontossággal bíró, érzelmi kötődést jelentő személyek. „Az értékátadás folyamata a gyermek centrális kapcsolataiban létrejövő minősítések sorozata. ... A gyermek viselkedése ezen centrális értékelések (értékek) köré szerveződik, majd egyre inkább kikristályosodik az az arcúlat, amelyben az egyéni érdekei és ehhez kapcsolódva az egyéni minősítései is kialakulnak, amelynek alapja az énonozosság („önminősítés”) megjelenése.” (Bugán, 1994, 45)

A gyermek felnövekedését kísérő nevelés módjának, s legfőképp az ő szükségleteire hangolt nevelésnek kiemelt szerepe van e folyamatban: hiszen először fontos megtapasztalni, hogy valaki ránk figyel és jót szeretne nekünk, majd ennek nyomán születhet meg annak a megélése, hogy van bennünk valamilyen érték, ami egy másik valaki figyelmére érdemes. Bízhatunk tehát abban, hogy van, aki gondoskodik rólunk, ám csak ennek nyomán alakulhat ki annak a megélése is, hogy van bennünk érték, ami fontossá tesz valaki számára – vagyis önmagunk értékében is bízhatunk. Erik H. Erikson személyiségfejlődésről alkotott elmélete a legfontosabb alapélményként tekint a bizalom megtapasztalására: bízni előbb valaki másban, majd ennek nyomán végső soron önmagunkban is. A gyermek „egyéni szükségleteire válaszoló érzékeny törődés a személyes megbízhatóság érzésével párosul” (Erikson, 2002, 245). Tehát az önmagunkban való bizalom nem alapozódhat meg anélkül, hogy valakiben meg ne bízhatnánk. Az önbizalom, az önértékelés mindezekén túl azt is magában hordozza, hogy reményünk lehet a saját magunkban rejlő értékek megmutatkozásában, hiszen jó szolgálatot tehetnek mindezek abban, hogy tágabban, mások szemében is értéket jelenthessenek, így minőséget hordozva azt valóban kibontakoztathassuk.

Carl G. Jung elmélete a személyiségfejlődés központi meghatározójaként tekint a befelé, az önmagunkba irányuló figyelemre, hiszen általa tapasztalhatjuk meg közvetlenebb módon is az ott rejlő belső értékeinket, képességeinket. Előfordulhat, hogy ezek nem feltétlenül fejeződhetnek ki, illetve nincs egészen egység a kifelé mutatott és – az eközben – belül hordozott élmények, reakciók között. Ha nem arra figyelünk, hogy mások számára mit mutatunk magunkból, hanem a meglévő, valódi értékekre, készségekre, úgy azok megragadhatóbbakká és kifejezhetőbbé is válnak. Az egyénnek „képesnek kell lenni a figyelmes hallgatásra, és arra, hogy átadja önmagát a fejlődésre irányuló belső ösztönzésnek” (von Franz, 2000, 161). A fejlődés pedig sokkal inkább a belső értékekre való minél teljesebb rátalálást, valamint az azok mentén való viselkedést lenne fontos, hogy jelentse. „Az ember lelki útjának célja az én megváltozása, átformálódása. ... Ki kell zárunk az összes felszínes, illékony létezési és cselekvési módot ahhoz, hogy a ránk bízott talentumot felismerjük” (Benner, 2024, 16–17). Ha pedig közelebb érhetünk a személyünkben hordozott értékekhez, képességekhez, úgy ezzel azt az önmagunkat találhatjuk meg, akinek az útját és a hozzá rendelt képességeket már a születésünk során megkaptuk. Közelebb érkeve és megbecsülve értékeinket, „olyannak láthatjuk önmagunkat, amilyenek Isten lát minket ... [s mindez] a valódi önismeret feltétele” (Benner, 2024, 19).

Értékeinket, készségeinket kegyelmi ajándékként kaptuk, ám feladatunkként is tekinthetjük a hozzá rendelt küldetés megvalósítását. A gyermeket nevelő felnőttek számára mindez azt üzeni, hogy kísérésük által a legjobbat azzal tehetik, ha ennek a személyes útnak a járását, a személy előtt álló küldetésekben, feladatokban való helytállását segítik. Mindez pedig abban is kifejeződik, ha visszajelzéseikkel, értékeléseikkel tudatosítani törekszenek a személy értékeit, vagyis megerősítik azokat akár csak a megmutatkozó értékek, erőforrások megnevezésével. Ha szóban kiemelést kaphat a megbecsülendő érték, azzal már fontosságot is erősíthetünk, s így a megbecsülendő készséghez kapcsolódó minőség is megerősítést, hosszabb távon támogatást kap. A megerősített mozzanat alapvető viselkedéslélektani tanulság mentén várhatóan gyakoribbá is válik, a kapcsolódó érték így ezzel is többé tehető. Az értékelés közelebb segíthet az egyén számára rendelt út teljesebb járásához, amelynek a pályaválasztás során, a személyes hivatásra találás vonatkozásában szintén fontos segítő szerepe van.

Az erőforrások és a további fejlődés lehetőségei – az értékelés lelki üzenetei

Az ember alapvető szükségletei közé tartozik a szeretetkapcsolatokra és a megbecsülésre vonatkozó igény, s mindezekben a valakikhez tartozás élményén túl mások értékelésének a vágya is kifejeződik (Maslow elméletére hivatkozva Herskovits, 2013, 76). Biztonságérzést erősít, ha egy szeretett személy észreveszi és megerősíti az értékeinket, az élet útelágazásaiban és nehéz feladathelyzeteiben ezzel is támaszt nyújt, biztos pontokat nevesít, így az elsodortatás ellenében lelki erőforrásokat jelent mindez az egyén számára.

Azt gondolhatnánk, hogy a jó képességekkel bíró gyermekek, fiatalok útja szinte töretlen, s a gondoskodó figyelem inkább a nehézségekkel küzdők, az alapképességeikben is megsegítést igénylők számára fontosabb. Mégis, a jó képességek mellett is megmutatkozhat az egyén sérülékenysége, lelki egyensúlyvesztése, kétségek és aggodalmak terhelhetik az előmenetelét, a lelki vívódások pedig akár akadályai is lehetnek a meglévő értékek és képességek kibontakoztatásának. A tehetséggondozás vonatkozásában így az értékek megerősítése, az értékelés ugyancsak fontossággal bír, főként kiemelendő, hogy a tehetséges személyiség a környezetből érkező visszajelzések irányában fokozottabban is fogékony (Harmatiné Olajos, 2011).

A nevelők természetesen a szavaikon túl is mintát nyújtanak: nem véletlen, hogy a tehetséggondozás szempontjából is azok a családok a leginkább támogatóak, akiknél életük alappillére kellő biztonságot fejez ki, tehát nem egzisztenciális, megélhetési problémák töltik meg napjaikat, ám emellett céljaikért meg kell küzdeniük. Vagyis a gyermek azt láthatja, hogy a kitartó munka fontos értéket jelent, általa előrébb érkehetnek a célok megvalósítása felé. „A szülői ház hatásai között jól ismert az úgynevezett melegházeffektus, azaz a szülők tudatos, fejlesztő és támogató hozzáállása a tehetséges gyermekükhöz, amely során értékeket, azonosulási modelleket közvetítenek, így serkentve a tehetségfejlődést. Az ingergazdag környezet, a szabadság és a biztonság élménye, az inspiráló személyek jelenléte a gyermek életében mind-mind előmozdító hatásúak. Mindezen túlmenően a demokratikus légkör, a világos, egyértelmű elvárások melletti kongruens pozitív megerősítések dominanciája és a biztonságos kötődési mintázat is kiemelt jelentőségű a tehetség kibontakozásának a támogatásában. Az úgynevezett áramlatélményt (flow) elősegítő családi interakciók, a magas szintű elvárások melletti magas szintű támogatás megléte is lényeges pozitív pszichoszociális tényező.” (Olajos, 2019, 191)

E viszonyulásnak az értékelésben kifejeződő tanulsága is többrétű, egyúttal kifejezi a tehetséggondozáson túli, nemcsak a családi viszonyrendszerben megerősíthető tanulságait.

Az értékelés mint megerősítés a célok irányában



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A személyiségfejlődés útja alapvetően lehetőséget nyújt arra, hogy a jelenlegi állapotból egy minőségileg magasabb szintre érjen az egyén. Ebben segítséget jelent, ha időről időre célzottan átgondolhatóak a célok: mi vezérli az egyént, mit szeretne elérni, mi nyújt számára megelégedést az eddigi eredményei kapcsán és egyúttal annak a megélését, hogy jó úton van, halad előre a terve szerint, a távolabbi cél megvalósítása felé. Magának a célnak az új és új átgondolása, a rátekintés fontos segítséget jelent abban, hogy a saját viszonyulásunkat vele kapcsolatban tovább pontosíthassuk, akár magát a tervünket formálhassuk, olyan mozzanatot is észrevegyünk a cél felé vezető úton, amelyet korábban nem tettünk. Ezek mind közvetlen szerepet töltenek be a cél közelebb érzéséhez, s általuk a saját formálódásunkat is megtapasztalhatóvá teszik az úton. Az értékelés tehát azáltal tölti be jó szolgálatát, hogy segít összekapcsolni a célt az ahhoz vezető tevékenységgel, másrészt pedig a cél elérését támogató tevékenységek irányában teszi tudatosabbá a személyt (Rapos, 2022). A konstruktivista tanuláselméletek szerepét mind a külső személytől érkező, mind az önértékelés kapcsán megerősítik e vonatkozásban.

Az értékelés mint a meglévő értékek, erőforrások támogatása

Az értékelés lelki üzeneteit tekintve további segítő szerepét jelenti magának a már megtett útnak a megvalósításához kapcsolódó értékek, erőforrások tudatosítása. Időről időre megállva és

áttekintve az eddigi eredményt, az egyén közvetlenebb módon élheti meg a saját erőforrásait, a készségeit, amelyeket önmagában hordoz, s melyekkel az út megtétele megvalósulhatott. Mindezek tudatosítása kiemelten lényeges, hiszen e készségek valóban ott hordozódnak az egyén eszköztárában, ám nem feltétlenül szoktak kitűnni, amennyiben minden rendben halad. A sikerélmény gyakran feledteti háttérüket, így mindez üzeni is a gyermekek felnövekedését kísérő felnőttek számára: fontos, hogy időt szánjanak rá. Legyen a beszélgetési témaszálak között a korábbi feladatokban való helytállást segítő készségek, értékek téma, hiszen ezek a már megvalósult tapasztalatokkal kapcsolódnak, már a saját személyes megküzdési stratégiáknak is a közvetlen részei. Az út megtételét lehetővé tevő készségek, értékek tudatosítása ugyanúgy része kell, hogy legyen mind a tehetség-, mind a felzárkóztató programoknak, hiszen ez az elkövetkező helytállásokhoz is hozzájárul: tudatos kapaszkodót erősít akkor is, amikor újabb nehéz helyzetben kevésbé tűnik elő mindez. Az öröm pillanataiban könnyen megérezzük, hogy áldottak vagyunk – ami viszont nehézségekben is ugyancsak igaz (Benner, 2024): megterhelő élethelyzetek, nehezebb feladatok szintén rámutatnak, van mit megbecsülni a már megvalósított eredményekben, közelebből átgondolva az azokhoz szükséges értékeinket, azok a nehezebb körülményekben is hasznosíthatók számunkra.

Az értékelés mint a fejlődés iránymutatója

Az értékelés a célok és a meglévő értékek, erőforrások tudatosítása mellett további tartalmi meghatározót is magában hordoz: a hibákból, a tévesztésekből való tanulás lehetőségeként a személy számára a további fejlődésre serkentő, az egyén jobbra válását, a minél magasabb minőségű, következő eredményeinek az elérését segítő üzenettké is válhat. Nehézségeket, megterhelődéseket bár nem kívánunk, mégis időről időre találkozunk velük, így ezekre inkább az újabb tanulságok megtalálásnak a lehetőségeként, s általuk az újabb megküzdési módok és a helytállást segítő értékek megtapasztalásaként kell tekinteni. Ezekben a helyzetekben tulajdonképpen már az is értéket jelent, hogy sérülékenységünk mellett arra is rámutatnak: ne feledjük, hanem éljük meg, hogy van mire támaszkodnunk, van kihez fordulnunk, s „minél bátrabban vállaljuk a saját gyengeségünket, annál szilárdabban tudhatjuk, hogy van, aki igazán és mélyen szeret” (Benner, 2024, 58) – „mélységeinkkel, bonyolultságunkkal, mindenestől, bűneinkkel együtt” (Benner, 2024, 68). Minél mélyebben megismerjük ezt a szeretetet, ami elfogad és kitart mellettünk, annál jobban megérezhetjük önmagunkban az ajándékként kapott készségeinket, amelyekre támaszkodva a megoldást is megtalálhatjuk az adott nehézségben. Az esetleges negatív értékelés szembesítése, az elveszettség érzése magában hordozza tehát a megtalálást is: „identitásunk nem más, mint az a személy, akinek megéljük önmagunkat – a belső én, amelyet magunkban hordozunk” (Benner, 2024, 56). Rátalálni egy új értékre, gondolatra, készségre lényegében szintén önmagunkban lehetséges igazán, egyúttal ehhez a személyünket formáló, mély tapasztaláshoz ismereteken, objektív tartalmakon túl szükség van személyes, valóságos megismerésre, valamint a megismerés tárgyához való közvetlen viszonyulásunkra is figyelniük kell (Benner, 2024, 30). A gyermekek fejlődését kísérő társakkal közösen átgondolva mindezeket, az egyén önmaga megismeréséhez kapcsolódóan is lélekben gazdagító élményekkel gyarapodhat, s e lelki közösség ugyancsak hozzájárulhat az értékeinek a kiteljesítéséhez.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bárczi Géza–Ország László (szerk.) (2016): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest, Akadémiai Kiadó, url: <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=%C3%A9rt%C3%A9k> (Letöltés ideje: 2025. december 18.)

Bugán Antal (1994): *Érték és viselkedés*. Pszichológia a gyakorlatban 49. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 963-05-6794-6.

David G. Benner (2024): *Az önismeret ajándéka. Szent hívás valódi éniünk felfedezésére*. Budapest, Harmat Kiadó, ISBN: 978-963-288-866-8.

Erik H. Erikson (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris Kiadó, 243–271., ISBN: 963-389-308-9.

Marie-Louise von Franz (2000): Az individuáció folyamata. In: Carl G. Jung (szerk.): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest, 157–230., ISBN: 978-963-918-323-0.

Harmatiné Olajos Tímea (2011): *Tehetség és szocioemocionális fejlődés*. Debrecen, Didakt Kiadó, ISBN: 978-615-5212-00-0. url: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 18.)

Herskovits Mária (2013): Elméleti alapok a tehetségről. In: Herskovits Mária – Ritoók Magda (szerk.): *Tehetségek vonzásában. A tehetséges fiatalok segítése az életviteli-életvezetési tanácsadó szolgálatok módszertani támogatásával. Kézikönyv*. Budapest, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 66–79., ISBN: 978-963-88170-5-1., url: file:///D:/2021_m%C3%A1rcius/Cikkek_tanulm%C3%A1nyok_k%C3%B6nyvek/Tehets%C3%A9g/Tehets%C3%A9gek%20vonz%C3%A1s%C3%A1ban_FETA%20k%C3%B6nyvek.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 18.)

Ittész Nóra (szerk.) (2021): *A magyar nyelv nagyszótára. Új történeti-értelmező szótár. VIII. kötet*. Budapest, Nyelvtudományi Kutatóközpont, url: <https://nagyszotar.nytud.hu/dictsearch.html?query=%C3%A9rt%C3%A9k&mode=normal&honly=true> (Letöltés ideje: 2025. december 18.)

Olajos Tímea (2019): A tehetségigérek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 186–209., ISBN: 978-615-00-6636-3, url: https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf (Letöltés ideje: 2025. december 18.)

Rapos Nóra (2022): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. XIX. fejezet. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-454-845-4.

Hodossy Gyula

Búcsú Csicsay Alajostól



Forrás: A Katedra archívuma

Alig két hete közös barátunk, Kövesdi Károly, kiváló író, költő, írt egy utolsó utáni levelet Fülöp Antalhoz, a mi Tóninkhoz, akit írás közben magához szólított az Úr, mondván, ennyi volt, a munka bevégeztetett. Karcsi szívet szorongató levele után most, drága Lojzi, Te kényszerítesz engem egy utolsó utáni levél megírására, mert e szeretett földi otthont Te is lecserélted égire, a gonosz, a sátán, a fájdalom nélküli örök világosságra.

Drága Lojzi, nagyon fogsz hiányozni. Nemcsak nekem, de az egész szlovákiai magyar közösségnek, mindenkinek, akit tanítottál, és Te mindenkit tanítottál, iskolában, közösségi rendezvényeken, vagy csak az utcán sétálás közben, a borospincéd előtt a padon ülve, finom boraidat kóstolgatva, mert Te voltál a nagybetűs Tanító, nem álltad meg, nem tudtad megállni, hogy a megszerzett tudást ne add tovább. Minden megszerzett új tudásért lelkesedtél, alig bírtad kivárni, hogy azt megoszd másokkal, akár szóban, akár írásban. Nagyon sokat tanultam Tőled, nemcsak történelmi ismereteket, nemcsak a természet rejtett titkait, de a munka szeretetét, a lelkesedést, a kitartást, a tanítás fontosságát, emberséget, barátságot, hűséget. Életpéldáddal okítottad, hogy a nehéz munkával megszerzett tudást tovább kell adni mindenáron, hogy akkor van értelme a tanulásnak, a tapasztalásnak, hogyha azt megosztod másokkal, tanítóként, íróként, közösségi szereplőként.

Kedves Lojzi, ne haragudj, de nem mondok le hosszú beszélgetéseinkről, még szükségem van, hogy taníts. Előkeresem az Új Szó, az Irodalmi Szemle, a Katedra, az Előretolt Helyőrség – Felvidék, az Opus egy-egy számát és kikeresem kérdéseimre a válaszaidat, ha kell, újra olvasom a könyveidet, hogy a lelket építő társalgás élő maradjon, hogy így találkozhatunk még sokszor, hogy még sokáig hallgathassalak, hogy vitatkozhassam Veled. Tudom, nem sértődsz meg bárgyú ellenállásomon, épp ellenkezőleg. Tudom, hisz nagyon jól ismerlek, ha kérdezek, Te majd türelmes hangon, újabb és újabb nagy tudással felvértezett ismereteket, érveket zúdítasz rám. S ha látni akarlak, felnézek a Napba, s ha esőre áll az idő, megkereslek az esőcseppekben, vagy a fák rügyeiben.

Lojzi, Isten Veled!

Fejes-Martinez Krisztina – Takács Viktória

Tanulni a tanulhatót

Miért és hogyan érdemes a gyerekeknek a kognitív tudományok eredményeiről tanulniuk az iskolában?

Egy kis játékra hívunk, Kedves Olvasó: szerezz egy papírt és valami íróeszközt (nyugi, ez nem egy bejelentés nélküli röpdolgozat!), majd pár perc alatt rajzold le egy sematikus ábrán, hogy hogyan tanulunk – azaz szerinted hogyan „mennek be a dolgok a fejünkbe”? Megvan? Milyen élmény volt ez a feladat? Milyen gondolatok cikáztak a fejedben közben? Hogyan jellemeznéd az általad készített rajzot?

Néhány hónapja egy tanárképzésen is kipróbáltuk ezt a feladatot egy tét nélküli, ráhangoló játékként – és szórakoztató volt egymás mellé tenni az elkészült műveket. Voltak köztük folyamatábrák tapasztalati tanulásról, memorizálásról, voltak neuronos rajzok, voltak agyban szorgoskodó kismanók, és persze volt alvó pálcikaember egy könyvvel a párnája alatt is. Amit igazából demonstrálni szerettünk volna ezzel a feladattal, az az, hogy annak ellenére, hogy az iskolai mindennapok fókuszában a tanulás áll, mégis meglepően töredezett tudásunk van arról, valójában mi is történik a gyerekekben, miközben valami nem-tudásától eljutnak a megismerésig. A tanárok hétről hétre hősies küzdelmet folytatnak a felejtés láthatatlan erőivel, és a tanmenetek néha szűk, néha túltelített útvonalain haladva igyekeznek a legtöbbet kihozni a tanulásból, remélve, hogy a gyerekek fejében valami majd nyomot hagy.

Szinte közhelyszerű elvárás, hogy az iskola a gyerekeket tanítsa meg tanulni, de meggyőződésünk, hogy amíg maga a tanulás nem válik „tananyagká”, addig ezen a téren kevés sikerre van remény. Ha a gyerekek csak intuitív módon, tapasztalati úton, különböző feladathelyzetekben navigálva alakítják ki a saját mentális modelljüket (vagyis a saját kis rajzos ábrájukat) arról, hogyan mennek be a dolgok a fejükbe, megfosztjuk őket egy olyan tanulási lehetőségtől, ami lehetővé tenné számukra, hogy a saját tanulásuk valódi irányítóivá váljanak.

Az elmúlt 40-50 évben a tanuláshoz kapcsolódó kognitív tudományos kutatások rengeteg izgalmas összefüggésre világítottak rá, ezek a következtetések azonban csak nagyon lassan találnak utat a mindennapi pedagógiai munka világába. És ez nem csak a tanárokon múlik. Önmagában már az is kihívás, hogy a letisztult laboratóriumi környezetben kimért tudományos következtetések transzformálhatók legyenek az osztálytermek kaotikus valóságában (William, 2019). Egy másik akadályozó tényező, hogy a tanulással összefüggésben számos tévhit terjedt el a közbeszédben, és ezekkel szemben a tanárok sem immunisak, sőt: minél jobban érdeklődnek a kognitív tudományok eredményei iránt, annál nagyobb eséllyel lesznek az olyan neuromitoszok áldozatai, mint hogy az egyes érzékszervekre épülő tanulási stílusok mentén kellene differenciálniuk, vagy hogy a jobb/bal agyfélteke dominanciája megmagyarázza az egyéni tanulási különbségeket (Kende, 2025).

A csapdák ellenére mégis arra bátorítunk, hogy a tanulással kapcsolatos tudományos összefüggéseknek helyet kellene találnunk az iskolában – méghozzá a kurrikulum részeként. A kognitív tudományok fejlődésével párhuzamosan egyre inkább témává vált a kutatási eredmények pedagógiai alkalmazhatósága, és a jövőben ez egyre láthatóbbá fog válni. Már megjelentek az első olyan kidolgozott programok, amelyek valamilyen módon az *evidence-based* tanulószervezési módszerek iskolai jelenlétét szorgalmazzák, és/vagy közvetlenül arra használják az idegtudományi ismereteket, hogy a gyerekek tanulási eredményességét támogassák. Ilyen például Texasi Egyetem által létrehozott [FUSE Fellowship Program](#), ami elsősorban a matematika eredményes tanulására fókuszál, vagy a Minnesotai Egyetem [BrainU](#) kezdeményezése, ami tanárok számára kínál módszertani eszközöket és kidolgozott tanmeneteket. És ezek közé az első fecskék közé soroljuk azt a kurrikulumot is, amit a Budapest School és a Hősök Tere Alapítvány közösen dolgozott ki a BPS 1–8. évfolyamos diákjai számára.

Mielőtt beszámolnánk a saját iskolai tapasztalatainkról, mutatunk néhány példát olyan tanulással kapcsolatos tudományos összefüggésekre, amelyek hatással vannak arra, hogy a tanárok hogyan szervezik a tanulást és a gyerekek hogyan tanulnak (ezek az ismeretek egyébként részét képezik az általunk kidolgozott kurrikulumnak).



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A mindset és a tanulás kapcsolata

Mit takar ez a fogalom?

A mindset szót magyarul nehéz egy szóval leírni. Van benne gondolkodásmód, szemlélet, hozzáállás is. Összességében egyfajta mentális keret, szűrő, amin keresztül rendszerezzük, befogadjuk külső és belső világunkat. Ezt a rengeteg információt az agyunk ezzel a keretrendszerrel egyszerűsíti, és dönti el, hogy mit veszünk figyelembe, mire válaszolunk, milyen elvárásaink lesznek magunkkal kapcsolatban. Vannak gondolataink, meggyőződéseink, hiedelmeink, amelyek alapján döntéseket hozunk, de amikor helyzet van, akkor ezeket nem tudatosan vesszük elő.

Carol Dweck a kutatásai alapján azt mondja, hogy alapvetően kétféle mindset létezik, a fixed mindset és a growth mindset (Dweck, 2020). Az utóbbi, a „növekedés-orientált gondolkodásmód” (growth mindset) – mely szerint az intelligenciánk és képességeink hosszú távon fejleszthetők – szoros kapcsolatban áll a tanulási folyamatainkkal, motivációnkkal, és ebből következően az iskolai teljesítményünkkel is. Carol Dweck kutatásai, illetve később a [2018-as PISA felmérés](#) eredményei is azt mutatják, hogy ha a tanulók hisznek abban, hogy fejlődni tudnak, akkor – más tényezők azonos szintjének feltételezése mellett – jobb tanulási eredményekre számíthatnak.

Miért fontos, hogy a gyerekek tanuljanak róla az iskolában?

Ha a gyerekek tanulnak a growth mindsetről az iskolában, tudatosíthatják, hogy a képességeik nem rögzültek, hanem fejleszthetők – ám ehhez nem elég csak magát a fogalmat ismerniük. Az egész oktatási környezetnek azt kell sugallnia, hogy a fejlődés érték: a tanári visszajelzéseknek a tanulási folyamatra, az erőfeszítésre és a stratégiákra kell irányulniuk, a feladatoknak pedig segíteniük kell a diákokat abban, hogy felismerjék, hogyan viszi őket előre a kitartás és a jó tanulási stratégia. A tanárok tudatos munkája megteremtheti azt a tanulási kultúrát, ahol a kudarc nem végállomás, hanem a tanulás természetes része.

Neuroplaszticitás

Mit takar ez a fogalom?

A [neuroplaszticitás](#) az agyunknak az a képessége, hogy az egész életünk során folyamatosan képes változni. Megnyugtató és egyszerre inspiráló, hogy az agyunk kapacitáshatárát nem nagyon tudjuk elérni, azaz mindig van hova fejlődni. Az is jó hír, hogy a gondolkodás képessége nem feltétlenül romlik az idő előrehaladtával, legfeljebb a gyorsasága. Ma már az is [tudományosan bizonyított, hogy termelődnek új idegsejtek](#) is az agy bizonyos területein, de a tanulás szempontjából sokkal jelentősebb a neuronok közötti új kapcsolatok számának növekedésének lehetősége.

A neuroplaszticitás észrevétlenül is a mindennapjaink része. Minden új beérkező információ és tapasztalat átrendezi az idegsejtek közötti viszonyokat, azaz minden új élmény áthuzalozza az agyunkat. Ez akkor válik igazán látványossá, ha például egy agyvérzés után újra kell tanulni beszélni. Ma már nem kérdés tehát, hogy a felnőtt agy is plasztikus. Természetes, hogy ez a képesség gyermekkorban a legerősebb, és az idősődéssel gyengül, de olyanok is jelentősen befolyásolják, mint például a motiváció és a figyelem.

Miért fontos, hogy a gyerekek tanuljanak róla az iskolában?

A saját képességeinkről alkotott meggyőződések hatással vannak arra, hogy mennyire tudunk eredményesek lenni a tanulásban. „Hülye vagyok matematikából.”, „Ügyetlen vagyok a labdajátékokban.”, „Meg sem próbálom, mert úgysem sikerül.” – minden tanár számára ismerősek ezek a mondatok. Ha a gyerekek már az első iskolai éveikben hallanak az agy plaszticitásáról, megértik annak a biológiai hátterét, hogy képesek hatással lenni a tanulásra. Akárcsak az izmaink a sportolástól, a fejünkben lévő neuronkapcsolatok is képesek a változásra a tanulásba fektetett erőfeszítéseink hatására.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A stressz, az izgulás

Mit takar ez a fogalom?

A stressz az emberi szervezet természetes, élettani válasza a kihívásokra vagy fenyegetésekre. Ilyenkor a test riasztórendszere, a szimpatikus idegrendszer aktiválódik: felszabadul az adrenalin és a kortizol, felgyorsul a szívverés, a légzés és az anyagcsere, élesedik az érzékelés, nő az izomerő és a teljesítőképesség. Ez az ún. „üss vagy fuss” reakció, amely segít a helyzetekkel való megküzdésben.

A stressz hatása azonban nagymértékben függ attól, hogyan értelmezzük. Ha kizárólag negatívumként tekintünk rá, szorongást okozhat és az energiaveszteség rontja a teljesítményt. Ha viszont természetes, sőt hasznos állapotként fogjuk fel – ami felkészít a kihívásokra –, akkor támogathatja a koncentrációt és a fejlődést is. Ezért különösen fontos, hogyan segítjük diákjainkat az izgalom és a stressz kezelésében, milyen stresszel, izgulással kapcsolatos visszajelzéseket adunk számukra.

Miért fontos, hogy a gyerekek tanuljanak róla az iskolában?

Az iskolai helyzetek – dolgozat, felelés, egyéb szereplések – mind stresszforrások lehetnek, önkéntelenül és a legjobb szándékkal hangzik el ilyenkor a „ne izgulj” mondat. Ennek üzenete az, hogy a gyerek izgatottsága, a benne keletkezett stressz káros, szabaduljon meg tőle, pedig a mérsékelt izgalmi állapot éppen serkentené a tanulást és a teljesítményt. A stresszkezelés és a stressztűrés fejleszthető, fontos, hogy tanulási cél legyen az iskolaévekben: gyakorlással, tudatossággal és megfelelő pedagógiai támogatással (visszajelzéssel) mind a diákok, mind a tanárok képesek jobban megküzdni a kihívásokkal.

Kívánatos nehézségek a tanulásban

Mit takar ez a fogalom?

A tanulás során a diákok gyakran ütköznek nehézségekbe. Ezek egy része olyan körülmény, ami zavarhatja, gátolhatja a hatékony tanulást, azonban olyan kihívást jelentő körülmények vagy kényelmetlenségek, amelyek mégis támogatják a kívánt eredményt. [Robert A. Bjork](#) nyomán ezeket nevezik „kívánatos nehézségeknek”. Ezek a tanulási folyamatba tudatosan beépített tényezők a memorizálás, felidézés megnehezítésével hosszabb távon megerősítik a tanultakat. De mégis mi számít kívánatos nehézségnek? Ilyen például az, hogy a tanultakat változó környezetben vagy eltérő feladatokon keresztül gyakoroljuk. Egy másik nehezítő, de hasznos körülmény a tanulásban a szakaszos gyakorlás: azaz a szórványos, időben elosztott ismétlés erősebb nyomot hagy a hosszú távú memóriában, mint a nagy dózisú egyszeri „magolás”. Egy másik tanulásszervezési stratégia az átlapolt gyakorlás, amikor a különböző típusú feladatokat váltogatva gyakoroljuk – ilyenkor a diákok többet hibáznak, de hosszabb távon sokkal jobb teljesítményt nyújtanak, mert megtanulják felismerni, melyik módszert melyik feladatra kell alkalmazni.

A nemkívánatos nehézségek ezzel szemben inkább gátolják a hatékony tanulást, felesleges erőfeszítést igényelnek. Ilyenek a külső zavaró tényezők (zaj), a túl nehéz vagy túl komplex feladatok, az értelmetlen nehézség (rosszul szerkesztett, zavaros feladatléírás) vagy a motivációt leromboló helyzetek (pl. a sikerélmény teljes hiánya).

Miért fontos, hogy a gyerekek tanuljanak róla az iskolában?

Ha a diák nem rendelkezik a szükséges előismeretekkel, és egy feladat nehézzé válik számára, akkor az inkább gátolja, mint segíti a tanulást. Ha tisztában van azzal, hogy melyek azok a (fent említett) körülmények, amelyek – bár kényelmetlenek – mégis hasznosak számára, akkor csökkenhet a nehézségekkel kapcsolatos ellenállása, sőt ezeket önállóan is alkalmazhatja.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A kognitív túlterhelés

Mit takar ez a fogalom?

A tanulási folyamatban a rövid távú memória – más néven munkamemória – egy szűk kapacitású mentális „munkafelület”, amely néhány másodpercig tartja fenn és dolgozza fel azokat az információkat, amelyekre éppen szükségünk van a gondolkodáshoz, döntésekhez vagy kommunikációhoz. A tartós tanuláshoz be kell kerülnie a frissen tanult emlékeknek a hosszú távú memóriába, mely hatalmas tárhelyet biztosít. A hosszú távú megőrzést olyan – korábban említett – folyamatok segítik, mint az ismétlés, a saját szavakkal történő átdolgozás és az időben elosztott gyakorlás.

A tanulás eredményességét alapvetően meghatározza, mennyire terheli meg a munkamemóriát az adott feladat (Kirschner, 2002). A kognitív terhelés annak az erőfeszítésnek a mértéke, amellyel az új információkat feldolgozzuk. Ha túl magas, a tanuló elveszti a fonalat, nem tudja befogadni az új tudást; ha túl alacsony, unalmat és motiválatlanságot eredményez. A cél tehát az optimális kognitív terhelés megtalálása – vagyis a korábban említett „kívánatos nehézség”, amely aktivizálja a tanulót, de nem bénítja le.

A túlterhelés elkerülését több módszer is segítheti. Elmélyült, célzott gyakorlás során az ismeretek automatizálódnak, így kevesebb tudatos erőfeszítést igényelnek. A kidolgozott magyarázatok és

konkrét példák különösen hasznosak a kezdők számára, mert csökkentik a felesleges mentális terhelést.

Miért fontos, hogy a gyerekek tanuljanak róla az iskolában?

A pedagógiai gyakorlatban a kognitív terhelés figyelembevétele kulcsfontosságú: a tanulók figyelmi és memóriakapacitásához igazított feladatok nemcsak hatékonyabb tanulást, hanem pozitívabb tanulási élményt is biztosítanak az iskolában. Amennyiben a diákok tisztában vannak a kognitív túlterhelés jelenségével, megismerik magukon annak jeleit, képesek lesznek az önálló tanulás során is stratégiát váltani, vagy pihenést beiktatni.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

„Agyológia” – egy új tantárgy a Budapest Schoolban

A BPS-ben a 24/25-ös tanévben kipróbáltuk, mi történik, ha a gyerekek heti rendszerességű foglalkozásokon elkezdnek a tanulásról tanulni. A BPS-es gyerekek korábban is találkoztak már a tanulmányaik során a fejlődésfókuszú szemlélet (growth mindset) fogalmával, és arra is volt példa, hogy különböző tanulási technikákkal ismerkedtek órai keretek között (pl. jegyzetelés, memorizálás stratégiái). A Growth Mindset Curriculum kidolgozása viszont lehetővé tette a számunkra, hogy tantárgyszerűen tanuljanak a fejlődésfókuszú szemléletről, és tudatosan fejlesszék saját magukat.

Mi mindenről tanulnak a gyerekek a growth mindset – vagy ahogyan az egyik iskolánkban elnevezték, – az agyológia foglalkozásokon? Például arról, hogyan működik az agy: hogy mit

jelent a neuroplaszticitás, mit érdemes tudni a memória működéséről, hogyan akadályoz minket a tanulásban a kognitív túlterhelés, hogy mi a különbség az érteni és tudni között, vagy hogy a tanulás közben érzett diszkomfort (kívánatos nehézség) a segítőnk és nem az ellenségünk. Sokat foglalkoznak a fejlődésfókuszú szemlélet fogalmával: mit jelent a komfortzóna és tanulási zóna, hogyan szabályozzuk a belső beszédünket, amikor nehézségekbe ütközünk a tanulásban (hogyan váljunk önmagunk legnagyobb drukkeréivé), hogyan adjunk másoknak fejlődésfókuszú visszajelzéseket. És tanulnak arról, hogyan nézzenek szembe kihívásokkal: hogyan állítsanak jól tanulási célokat, hogyan alakítsanak ki stratégiákat az izgulásra vagy a kudarcélményekkel való megküzdésre. A kidolgozott kurrikulum egy folyamatosan építkező tanulási folyamatot ír le, ahogyan a gyerekek egyre komplexebb mentális modellt alakítanak ki a tanulásról, egyre több rutint szereznek az önálló tanulásához elengedhetetlen skillekben.

A 24/25-ös tanévben először próbáltuk ki a growth mindset curriculum egyes részeit néhány gyerekcsoportban, a 25/26-os tanévben pedig több Budapest School tanuló közösségben is elkezdtek a kurrikulumot alkalmazni, egyelőre még érdeklődés alapon. A tanév első trimeszterében több mint 120 gyereknek volt growth mindset órája heti rendszerességgel. Az első tapasztalataink érdekes összefüggéseket hoztak felszínre.

A growth mindset foglalkozások lehetővé tették, hogy egy közös nyelv alakuljon ki a tanulásról. Azzal, hogy a gyerekek élményszerű, ugyanakkor fókuszált foglalkozásokon új fogalmakat (pl. komfortzóna, tanulási zóna, mindset, stb.) és fordulatokat tanultak (pl. „Az agy is olyan, mint egy izom”, „Légy saját magad drukkeré!”, stb.) tipikus iskolai helyzetekre alkalmazható új kifejezéseik és közös mentális modelljük lett. Amikor egy gyerek egy nehéz feladattal küzd, nem az ellenállásáról vagy a motivációjáról esik szó, a közösség tagjai emlékeztethetik őt, hogy most a tanulási zónában van, ami ezekkel a kényelmetlen érzésekkel jár – mert értik, hogy ez mit jelent, mert tanultak a jelenség hátteréről. A tanárok azt figyelték meg, hogy ez az új tudás összekovacsoló hatású is volt – kontextus nélkül ezek a kifejezések érthetetlenek lennének, viszont a gyerekek számára a közös élmények egy közös történet részévé is tették őket – a neuroplaszticitás, mindset, és a többi szokatlan új szó hasonló funkciót is kezdett el betölteni a közösségben mint egy újfajta szleng.

A growth mindset órákon tanultakat a gyerekek képesek voltak transzferálni a foglalkozásokon kívüli helyzetekre. A legtöbb tantárgyi területen a kontextusváltás hatására a diákok nehezebben tudják mozgósítani az új tudásukat - például ugyanazt a matematikai összefüggést egy más típusú szöveges feladatban nehezen detektálják vagy alkalmazzák. Ezzel szemben megfigyeltük, hogy a growth mindset foglalkozásokon tanult összefüggéseket organikusan kezdték el önállóan alkalmazni más órákon. Volt olyan másodikos gyerek, akinek a nehéz írásos feladatokban segítettek a growth mindset órán tanult mantrák, de arra is volt példa, hogy az „agyológia” órán tanult fogalmakat felhasználták tantárgyi órákon (például műelemzéskor: „szerintem a főhős azért nem költözött el soha a falujából, mert félt kilépni a komfortzónájából.”).

Szülői visszajelzéseket is kaptunk arról, hogy a gyerekek otthoni helyzetekben és családi beszélgetésekben utalnak a mindset órán tanultakra.

A tanuló tanár is a tanulási folyamat része. A growth mindset curriculum a BPS tanárai számára is egy új tananyagot jelent, és ez a tanulási folyamat néha a foglalkozásokon is láthatóvá válik.

Vannak tanárok, akik úgy keretezik az órákat, hogy most együtt tanulunk a tanulásról. Vannak, akik a személyes történeteiket beépítik a foglalkozásokba, megosztják a gyerekekkel, hogy ők miben kezdők. A growth mindset curriculum tartalma a tanárok számára is tud transzformatív lenni. Nehéz a neuroplaszticitásról úgy tanítani, hogy közben egy olyan felnőttként gondolunk magunkra, aki már nem igazán tud változni. Minél gyakrabban vagyunk tanárként olyan helyzetben, hogy a gyerekeket emlékeztetjük egy elakadáskor a growth mindset fontosságára („nem megy – még!”), annál nehezebb elsikkadni azok fölött a helyzetek fölött, amikor a mi fejünkben kapcsol be a fixed mindset és nekünk van szükségünk ilyen emlékeztetőkre. És többek közt ezért is jó sok időt gyerekek között tölteni – mert ők minden alkalmat megragadnak arra, hogy használják az újonnan megszerzett tudást, és tükröt tartsanak általa a felnőtteknek.

A tanulással kapcsolatos ismeretszerzésben ezzel mindannyian csak nyerhetünk.

Felhasznált irodalom

Barna Máté (2022): *Növesszünk új neuronokat – és érezzük jobban magunkat tőle!*
<https://mindsetpszichologia.hu/novesszunk-uj-neuronokat-es-erezzuk-jobban-magunkat-tole>

Dweck, Carol S. (2020): *Szemléletváltás - A siker új pszichológiája*. Budapest, HVG Könyvek, ISBN: 9789633048993.

Kende Ágnes (2025): *A magyar pedagógusok többsége hisz olyan neuromitoszokban, mint hogy csak az agyunk 10 százalékát használjuk*, url:
<https://qubit.hu/2025/03/10/a-magyar-tanarok-tobbsege-hisz-olyan-neuromitoszokban-mint-a-bal-vagy-jobb-agyfelteke-dominanciaja-vagy-hogy-csak-az-agyunk-10-szazalekat-hasznaljuk>
(Letöltés ideje: 2025. december 1.)

Kirschner, Paul (2002), *Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning*, url:
https://www.researchgate.net/publication/222830815_Cognitive_load_theory_Implications_of_cognitive_load_theory_on_the_design_of_learning, (Letöltés ideje: 2025. december 1.)

Racsmány Mihály (2018): *Emlékezz a tanulásért – és ne fordítva!*
<https://mipszi.hu/cikk/181011-emlekezz-a-tanulasert--es-ne-forditva->

Willam, Dylan (2019): *Teaching not a research-based profession*, url:
<https://www.tes.com/magazine/archive/dylan-wiliam-teaching-not-research-based-profession>
(Letöltés ideje: 2025. december 1.)

Schwabe, L., & Wolf, O. T. (2014): *Stress and learning: A review of basic findings and clinical implications*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 378–386.
https://www.researchgate.net/publication/284097727_Making_things_hard_on_yourself_but_in_a_good_way_Creating_desirable_difficulties_to_enhance_learning (Letöltés ideje: 2025. december 8.)

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en/full-report/component-20.html (Letöltés ideje: 2025. december 8.)

Kerényi Mari

Jómadarak

2026 első pedagógiai szakkönyvei közé tartozik az atipikus tehetségek iskolájáról, a Zöld Kakas Líceumról szóló kötet. A könyvben az elmúlt harminc év tapasztalatai, kutatási eredményei és dilemmái kapnak helyet. Hogyan támogathatjuk azokat a gyerekeket, akik többek is, kevesebbek is az átlagnál (már ha van ilyen egyáltalán)? Hogyan kísérhetjük útjukon őket, akik még véletlenül sem arra és úgy mennek, ahogy azt előírják a köznevelés dokumentumai? A mindennapokat átszövő személyközpontú szemléletről s annak sokszínű gyakorlatáról szól a *Jómadarak*.



A kötet az EDGE 2000 Kiadó gondozásában jelent meg:
<https://edge2000.hu/konyvek/pedagogia/jomadarak>

Részlet a könyvből:

Szolgalmi út az érettségihez

... Diákunk, az atipikus tehetség

- teljesen egyéni módon fordul a világ felé,
- mindenki maga alkotja meg a maga egyedi tudás-, képesség- és készségkonstrukcióját.

Ha pedig ezt támogatni tekintjük hivatásunknak, akkor világos, hogy csak személyre szabott oktatásszervezéssel lehet megoldani az ilyet. Lehetséges egy olyan konstrukció, melyben nagyon kevés vagy akár egyáltalán nincs is olyan követelmény, amely kivétel nélkül mindenkire vonatkozik, hanem mindenki egyéni érdeklődése szerint tömheti tele a fejét? Ez nem jelenti azt, hogy a gyerekek kevesebbet tanulnak, mint egy totálisan egységes követelményt támaztó rendszerben. Nem tanulnak kevesebbet, csak nem feltétlenül mindenki ugyanazt és az is valószínű, hogy nem ugyanúgy. És még ha ugyanazt nagyjából ugyanolyan módon sajátítja is el valaki, mint mások, valószínűleg nem ugyanabban az éle szakaszában.

Hogy ez követhetetlen, áttekinthetetlen? Kétségtelenül bonyolultnak tűnik a dolog, s az iskolai adminisztrációs rendszer nem is alkalmas a követésére. De ha őszinték vagyunk, akkor be kell látnunk a működő rendszer korlátait is. Gondoljunk bele: a most érvényben lévő követelményeknek mindenki egyformán megfelel? És ha nem, honnan tudjuk, hogy mégis mennyire? Mit árul el egy bizonyítvány? Tudjuk, milyen mélységű és terjedelmű tudást takar egy „elégletes” osztályzat? És azt tudjuk-e, hogy egyébként mi van a gyerek fejében, ismerjük-e a témát illető megközelítését? Magyarán: lehet, hogy ha így kérdezem, nem megy a válaszadás, de ha másképpen, akkor esetleg kiderül: tudja mindazt, amit a központilag előállított teszt számonkér? Vagy esetleg pont azt nem, de ezer mást, ami a témához tartozik? Vagy csak egyszerűen: ezer mást? De itt már veszélyes vizekre evezünk.

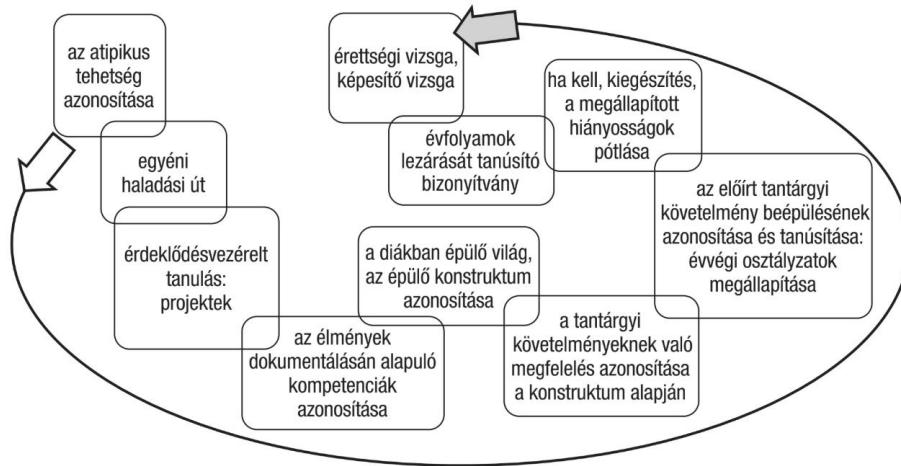
Ha mindezt megengedjük, főhet a fejünk. Mindennapos kihívással néz szembe az, aki ekkora tágasságot megengedő rendszerben dolgozik: folyamatos fejlődést, széles látókört, rengeteg ismeretet és gazdag metodikát igényel a pedagógusoktól. És bátorságot is, hiszen valószínűleg fenekestül borítja fel az eddigi gyakorlatot és a korábbi, áttekinthetőnek érzett oktatásszervezést.

Nehéz a feladat, de megkerülhetetlen. Nemcsak megnőtt az átlagtól eltérően működő gyerekek száma, de a gyerekek, szülők és pedagógusok figyelme is árnyaltabb lett – olykor különböző ideológiákkal – az eltérések diagnosztizálása iránt. Különböző ideológiák? Igen, a különbségeket tisztelő emberkép az egyik oldalon, az osztályteremben megvalósítható működés zavaró tényezői a másikon.

Az eltérés nagyon sokféle. Ha akarnánk, sem tudnánk egyetlen egységes felzárkóztató programmal megoldani a gondjainkat még akkor sem, ha pontosan tudnánk, mihez is kellene felzárkóztatni a lemaradóknak minősített gyerekeket. Minden „atipikus” gyerek más, és ezért mindnek másra van szüksége. Amit általánosságban meg tudunk állapítani: ezek a gyerekek nem egyszerűen elmaradnak a kívánatostól vagy túlszárnyalják az átlagot, hanem mindkettő egyszerre igaz rájuk: van, amiben megdöbbenően fejlettek, ebben-abbban kiemelkedőek, ugyanakkor több mindenben gyengébbek kortársaiknál. Az ő esetükben egyszerre beszélhetünk tehetség gondozásról és felzárkóztatásról; már ha ebben a kontextusban van egyáltalán értelme az efféle megkülönböztetésnek.

Nincs más lehetőségünk: mindig az egyedi esetből, az akkor és ott velünk szemközt ülő gyerek igényeiből és adottságaiból kell kiindulni. Nem elvárásokat fogalmazunk meg vele szemben, hanem érdeklődéséhez alkalmazkodva kínáljuk meg őt különböző lehetőségekkel. Ennyit tehetünk: hozzásegíthetjük őket ahhoz, hogy a nekik megfelelő környezetet megteremtve a nekik megfelelő formában találkozhassanak a számukra adekvát tartalmakkal. És még valamit: megóvhatjuk őket azoktól a traumáktól, melyek egy rigid rendszerrel való ütközés által leselkednek rájuk.

Az út az érettségiig a ZK-ban mindenkinek másként alakulhat. Az alábbi sémán végigkövethető, hogyan is történik a dolog, s a későbbiekben számos példa és részletesebb bemutatása következik ennek a lehetséges „szolgalmi útnak.”



Varga Tóth Klára

Gondolatok a pedagógusmentorálásról

A mentori tevékenységre nem szívesen használom a „munka” szót. Számomra ez sokkal több annál. Egyfajta hivatás, kihívás, és mindenek fölött egy mély, alázattal viselt megtiszteltetés. Amikor valaki beenged a tanítási órájára, és megmutatja azt minden tökéletlenségével és bizonytalanságával együtt, az számomra az egyik legnagyobb bizalmi gesztus. Hetek óta, hónapok óta újra és újra érzem ezt a bizalmat, és ezért minden alkalommal őszintén hálás vagyok.

Harmadik éve vagyok tagja a Nagyrőcei és Rimaszombati Járás Pedagógustámogató Központjának. A központ fenntartója a Tiszolci Evangélikus Gimnázium, ahová havonta járunk, hogy találkozzunk, megosszuk egymással az élményeinket és a tapasztalatainkat, tovább fejlődjünk, és együtt gondolkodjunk az esetleges elakadásokon, kérdéseken és dilemmákon. Ezek a találkozások mindig feltöltenek és megerősítenek.

A hét első felében a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában tanítok, jelenleg informatikát és etikai nevelést. Az elmúlt húsz évem tapasztalata ebből az iskolából ered, és ezt a tudást, emberismeretet és helyzetkezelést minden mentori alkalom során tudom kamatoztatni. Hiszem, hogy a hitelesség az egyik legfontosabb érték a mentorálásban, és ezt a mentoráltjaim is érzik. Tudják, hogy ugyanazokkal a kihívásokkal találkozom a saját tanítási folyamatomban, mint amikkel ők is.



Forrás: A szerző archívuma

A hét második felét teljes egészében a mentorálás tölti ki, és minden alkalommal nagy örömmel indulok a mentoráltjaimhoz. Sosem tapasztaltam, hogy a jelenlétem teher lenne számukra, épp ellenkezőleg, mindig meleg és őszinte fogadtatásban van részem.

Jelenleg nyolc mentorálttal dolgozom Gömörben, Deresktől Tornalján és Nagybalogon át egészen Rimaszombatig. Mindenki más történettel, más erősségekkel és más kérdésekkel érkezik hozzám, és mindegyikük fejlődése külön öröm számomra.

A mentorálás önkéntes folyamat, amely egy megbeszéléssel veszi kezdetét. Ez az első találkozás a közös keretek kijelöléséről szól: egyeztetjük a mentorálás menetét és etikai vonatkozásait, majd a mentorált elmondja, mire szeretne fókuszálni, miben érzi magát bizonytalannak. Van, aki az óra végi reflexióval küzd, mások az együttműködés ösztönzésében, a csoportmunka hatékony szervezésében vagy a motiváció fenntartásában kérnek támogatást. Ezt követően általában havi rendszerességgel találkozunk, előre egyeztetett időpontban, elsőként egy óralátogatás keretében. Az órán hátul foglalok helyet, hogy ne vonjam el a gyerekek figyelmét. Digitálisan jegyzetelek, a történéseket tárgyszerűen rögzítem, mintha egy külső kamera szemszögéből követném az óra eseményeit. Közben a pedagógus kommunikációjára, az időkezelésére, a reakcióira, az alkalmazott módszerekre és az óra felépítésére figyelek, valamint arra is, hogyan válaszol minderre a csoport: miként kapcsolódnak be a tanulók, hogyan reagálnak, és milyen mintázatok rajzolódnak ki a viselkedésükben.



Forrás: A szerző archívuma

Ezek után megbeszéljük, mikor kerül sor a közös elemzésre. Amint lehetőségem van rá, leülök, átolvasom a jegyzeteimet, és megírom a visszajelzést. Több szempont szerint átgondolom a látottakat, kiemelem az erősségeket, a pedagógusi szerepben megmutatkozó értékeket, és megkeresem azokat a pontokat, ahol látom a fejlődési lehetőségeket. A megerősítés számomra alapérték. Fontosnak tartom, hogy a mentorált ne csak azt hallja, min lehet javítani, hanem azt is, mi az, ami már most is jól működik.

A közös óraelemzés a folyamat legfontosabb része. A beszélgetés elején a mentorált mondja el, ő maga mit élt meg sikerélményként a tanári szerepében. Ez a közös munka elején sokszor nehéz, hiszen sok pedagógus nincs hozzászokva ahhoz, hogy a saját erősségeit kimondja. Gyakrabban keresik a hibákat. Néhány találkozás után azonban látványosan változik a perspektívájuk, egyre könnyebben mondják ki, mire lehetnek büszkék, mi működött igazán jól.

Ezt követően a mentorált kijelöli a beszélgetés fókuszát. Elmondja, mi foglalkoztatja leginkább az adott órával vagy helyzettel kapcsolatban, és melyik kérdést szeretné mélyebben körbejárni. Az én szerepem ilyenkor az, hogy kérdéseimmel segítsem a gondolkodását, és több nézőpontból is ránézzünk az adott helyzetre. Ennek hatására sokszor egészen új összefüggések válnak láthatóvá. Ezekben a pillanatokban születnek meg a felismerések. Látom, ahogy felcsillan a szeme, ahogy helyükre kerülnek a mozaikdarabok. Sokszor mosolyogva teszi hozzá: „Ez eddig miért nem jutott eszembe?“. A beszélgetés végén áttekintjük, hogyan szeretné mindezt a gyakorlatban megvalósítani, majd a mentorált a folyamatra reflektál, és számomra is megfogalmazza a tapasztalatait. Végül előkerülnek a naptárak, és egyeztetjük a következő találkozót.

Felemelő érzés, amikor másnap üzenetet kapok valamelyik mentorálttól, hogy már ki is próbált valamit abból, amiről beszélgettünk, és ez milyen pozitív változást hozott a számára. Ugyanilyen szívmengető látni, amikor egy nehezen kezelhető, korábban sikertelenségeket halmozó, kamaszokból álló osztály és a tanáruk kapcsolata hónapról hónapra javul. A távolságtartás helyét fokozatosan átveszi a kölcsönös bizalom, megjelennek az óra utáni beszélgetések, és a korábban kizárólag frontális óravezetést néhány hónap alatt felváltja a sikeres csoportmunka. Ami az elején szinte lehetetlennek tűnt, egyszer csak valósággá válik, és ilyenkor érzem igazán, milyen fontos és értékes ez a hivatás.



Forrás: A szerző archívuma

A mentoráltjaim jelentős részével már legalább két éve együtt dolgozunk, és vannak olyanok is, akikkel a harmadik közös évünket kezdtük meg. Ezt a hosszú távú bizalmat óriási ajándéknak érzem, és nagyon büszke vagyok rá. Ugyanakkor mindig izgalmas és tanulságos helyzet az is, amikor egy új iskolában, új pedagógusokkal indul el a közös munka.

Minden egyes mentorálási folyamatot közös sikertörténetként élek meg. Úgy érzem, együtt fejlődünk, én is és ők is. Hálás vagyok, hogy eddig mindig olyan tanárokkal dolgozhattam, akik

nyitottak, kíváncsiak és tetterre készek, és akik őszintén vágnak arra, hogy fejlődjenek a mindennapi tevékenységükben.

A mentori feladataim közé az egyéni fejlesztés mellett pedagógusoknak szóló workshopok tervezése és vezetése is beletartozik. Ezt eleinte komoly kihívásként éltem meg, mert úgy éreztem, teljesen ki kell lépnem a komfortzónámból. Az első alkalmakon még bizonytalan voltam, amikor kollégák egy csoportja elé kellett kiállnom, de idővel a kezdeti feszültség fokozatosan oldódott. Ma már úgy érzem, ebben a szerepben is sokat fejlődtem, magabiztosabb, felszabadultabb és hatékonyabb lettem.

Az első években a tanórai játékoság témájával foglalkoztam, azzal, hogyan lehet egy tanítási órát élményszerűbbé, élőbbé és örömtelibbé tenni. Ebben a tanévben a reggeli körökre, vagyis a bizalmi teret építő beszélgetőkörökre helyezem a hangsúlyt. Ezt a szemléletet igyekszem továbbadni, mert tapasztalataim szerint az empátiára, az elfogadásra és a kölcsönös bizalomra épülő tanár–diák kapcsolat teremti meg azt a biztonságos légkört, amelyben valódi tanulási folyamatok indulhatnak el.



Forrás: A szerző archívuma

Külön öröm számomra, hogy a térségünkben sok magyar kisiskola működik, így általában három-öt intézmény pedagógusai találkoznak egy-egy workshopon. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak arra, hogy a résztvevők egymásra találjanak, beszélgetések induljanak, és

megosszák egymással a mindennapi tapasztalataikat és a dilemmáikat. A workshopok nemcsak a kijelölt témáról szólnak, hanem teret adnak annak is, hogy egy-egy elakadásra gyakran egy kollégától érkezzen a továbbvivő gondolat, egy bevált megoldás vagy akár egyszerűen csak a megerősítés. Ez a fajta szakmai egymásra figyelés és kölcsönös kíséret túlmutat az adott alkalmon, és hosszabb távon is erősíti a pedagógusközösséget.

A visszajelzésekben gyakran megjelenik, hogy a résztvevők mennyi, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is jól alkalmazható módszerrel és szemlélettel gazdagodtak, valamint milyen jelentősége volt számukra a szakmai találkozásnak és a tapasztalatcserének. Ilyenkor válik igazán láthatóvá számomra, hogy a mentori munka nemcsak az egyéni fejlődési folyamatokat támogatja, hanem kapcsolódásokat hoz létre és szakmai közösségeket erősít. Ennek a hatása pedig visszatükröződik az iskolai mindennapokban, a tanítási helyzetekben és a gyerekekkel való munkában is.

Gaál Zöld Ágnes

A Kokas-pedagógia nyomában

Mielőtt bevezetném a kedves olvasót a Kokas-pedagógia izgalmas világába, szeretném először azt a csodálatos zenepedagógust bemutatni, akinek köszönhetően létrejött a Kokas-módszer/pedagógia.

Kokas Klára (1929–2010) 20. századi magyar zenepedagógus, pszichológus, Kodály Zoltán tanítványa volt. Nagyra becsülte Kodály Zoltán munkásságát, a Kodály-módszert, amely őt is végigkísérte életútján. Kísérletekkel bizonyította a zenei transzferhatást. Foglalkozott kisebb, nagyobb gyermekekkel, felnőttekkel, sőt fogyatékkal élőkkel és hátrányos helyzetű személyekkel is. Ezen tapasztalások alapján forrta ki magát módszere: a Kokas-pedagógia. Az ő nevéhez fűződnek például a kendőlengetős koncertek, ahol a közönség nem tapsal, hanem kendő lengetésével díjazza az előadást. Számtalan alkalommal járt külföldön, ahol örömmel terjesztette a Kodály-módszert, valamint saját pedagógiai látókörét szélesítette. Nagyon sok publikáció, cikk, könyv, interjú, DVD-felvétel fűződik a nevéhez.



1. kép: Kokas Klára
Forrás: kokas.hu

Kezdő Kokas-foglalkozásvezetőként megtiszteltetés számomra, hogy írhatok erről a csodálatos pedagógiáról. Azok közé a pedagógusok közé tartozom, akik nem elégednek meg azzal a tudással, amelyet egyetemi éveik alatt szívtak magukba. Szeretek új módszereket, változatos

látásmódokat megismerni. Zenepedagógusként nagyra becsülöm Kodály Zoltán munkásságát, aki saját módszerével beírta magát a történelembe, nemcsak Magyarországon belül, hanem nemzetközi viszonylatban is.

2024 szeptemberében alapítottam meg a dunaszerdahelyi Csaplár Benedek VMK égisze alatt működő Zengő Tanodát, amely arra hivatott, hogy maga köré gyűjtse a zenére fogékony dunaszerdahelyi és környékbeli gyermekeket. Ide tartozik egy gyermek- és kamaszkórus, mivel szívügyemnek tartom a kóruséneklést. Gyermekkorom óta különféle kórusokban fordultam meg, az egyetem elvégzése után pedig volt lehetőségem éveig felnőtt- és gyermekkórusokkal is együtt dolgozni, tehát egyértelmű volt számomra, hogy a Zengő Tanoda szerves részét fogja képezni a kóruséneklés. 2024 nyarán végeztem el a Ringató módszertani tanfolyamot, melynek köszönhetően az óvodáskor előtti korosztállyal is foglalkozom a Ringatónak és a Cseperedő programnak köszönhetően. 2025 szeptemberétől egyfajta hidat képezve a Ringató és a gyermekkórusok között zeneovis foglalkozásokat is kínálok a Ringatót már elhagyó apróságoknak.

A Ringató és az énekkarok mellett szerettem volna egy olyan zenés foglalkozással bővíteni a szakmai tudásomat, amely túlmutat eddigi tanulmányaimon. A Szlovákiában kevésbé ismert Kokas-módszerre egyik kedves zenepedagógus ismerősöm, Hanza Rolanda bejegyzései által figyeltem fel. Elkezdtem kutakodni, információkat gyűjteni, vajon mit is jelenthet a Kokas-pedagógia. Édesanyámmal (aki azóta szintén elvégezte a tanfolyamokat) indultunk el ezen az izgalmas utazáson.

Kokas Klára sajnos 2010 óta nincs már közöttünk, ám kedves barátai, munkatársai, volt tanítványai híven őrzik az emlékét, hagyatékát, és okítják a jövődöbéli foglalkozásvezetőket. Így kerültünk mi is Budapestre, ahol két tanfolyamot végeztünk el: egy kezdő és haladó képzést, amely körülbelül 10-12 hónapot foglalt magába. Elmondhatom, hogy számos olyan tudás és tapasztalás birtokába jutottam a tanfolyamok által, amelyek nemcsak a személyiségemen, hanem a gyerekekhez való viszonyomon is sokat változtatott.

Kokas-kódex

Kokas Klára munkatársainak, barátainak és volt tanítványainak köszönhetően tovább él Kokas Klára tanítása, számos publikáció, legyen szó videóról, interjúról vagy Kokas Klára könyveiről. A tanfolyamokon számos publikációjával találkoztam, továbbá olyan vendégelőadókkal, akik évtizedekig dolgoztak együtt Klári nénivel. Tanfolyamvezetőnk, Németh Anikó, aki szintén személyesen ismerhette Kokas Klárát, bőséges és változatos tudással látott el bennünket a tanfolyamok során.



2. kép Kokas-foglalkozás
Forrás: kokas.hu

Annak érdekében, hogy a Kedves Olvasók betekintést nyerjenek a Kokas-pedagógiába, a Kokas-kódexet hívom segítségül, melyet a Kokas Klára Agapé Zene-Életöröm Alapítvány Kuratóriuma és a Kokas Klára Alapítvány alkotott meg a Kokas-módszer tisztaságának védelmében. A Kokas-kódex teljes terjedelmében elérhető a következő linken: [KOKAS-KÓDEX.pdf](#)

A kódex egy Kokas-idézetrel indul, amely sok mindent elárul Kokas Klára személyéről, pedagógiájáról: „Aki lehajol a gyerekekhez, görbén marad. Aki közéjük telepszik, a szemükbe nézhet” (Kokas, 1998, 14). A Kokas-pedagógia nemcsak gyermek-, hanem emberközpontú. Kokas Klára tisztelte, szerette tanítványait, aktívan részt vett a foglalkozásokon, nemcsak külső szemlélője volt, hanem törődött minden egyes tanítványának a lelkével. Fontosnak tartotta a nonverbális kommunikációt, ahogy az idézetben is elhangzik, legyen szó szemkontaktusról, mosolyról, érintésről. A foglalkozásokon résztvevők sosem azt érzik, hogy alárendelt szerepben vannak a foglalkozásvezetővel szemben, hanem hogy értük van, segíti őket a folyamatban.

A Kokas-kódex felvonultatja azokat az elveket, amelyek mentén a foglalkozásvezetőnek haladni kell azon az úton, amelyet Kokas Klára megalkotott. Az egyik ilyen a teljes figyelemmel való odafigyelés a másik irányába. A teljes figyelem a mai rohanó világban kincset ér, hiszen tudjuk, hogy amint kinyílik reggel a szemünk, máris bekapcsol egy határidőnapló, egy csengő a fejünkben, hogy a mai feladatokra emlékeztessen. Időre kell beérni az óvodába, iskolába, munkahelyünkre. A munkahelyen határidőket kell teljesíteni, az otthon melegében pedig várnak az otthoni teendők, melyeket szintén nem végzi el helyettünk más. De hol marad a teljes figyelem? A világ felé, szeretteink, ismerőseink felé...?! A Kokas-foglalkozások egyik különlegessége, hogy a foglalkozáson részt vevő gyermek vagy felnőtt teljes figyelemben kell,

hogy részesüljön. Ne csak lássuk tanítványainkat, hanem meg is értsük őket. A foglalkozások keretén belül nemcsak az egymás iránti teljes figyelem kerül fókuszba, hanem a zene teljes figyelemmel való átélése. A mai világban szinte mindenhol zenei ingerekkel vagyunk körülvéve, legyen szó akár a bevásárlóközpontokról, orvosi rendelőről, autóinkról vagy otthonunkról, de vajmi keveset hallunk meg igazán a zenéből, ezért passzív hallgatókká válunk. A Kokas-foglalkozások egyik fő célja, hogy a résztvevők elsajátíthassák a zenemű teljes figyelemmel való átélését, melynek köszönhetően a bőrünk alá is bemászhat a zene, teljes átéléssel tudjuk átélni, értékelni az adott zeneművet. A passzív zene(hallgatás) sajnos már kisgyermekkorától elkezdődik, hiszen sokan háttérzajként üzemeltetik a televíziót otthonaikban, aminek nem az lesz a következménye, hogy a gyermek megtanulja feldolgozni az onnan származó ingereket, hanem „megsüketíti magát”, és próbálja a háttérzajokat kiszűrni, melynek következményeként a szülő utasításaira, hangjára sem fog automatikusan felfigyelni. A teljes figyelem tanulható, a Kokas-foglalkozásokon katartikus élmények, megélelések tudnak ebből kikerekedni, és a foglalkozásvezető feladata, hogy segítse, vigye magával a jelenlevőket, hogy alkalomról alkalomra jobban tudjon elmerülni a zenemű, a vizuális megjelenítés világában.

Kokas Klára nagy hangsúlyt fordított a foglalkozásokon elhangzó zenei repertoárra. Úgy gondolta, hogy a hozzá látogatók a legjobbat érdemlik, és ez elvárás a jelenkori foglalkozásvezetők irányába is. Kokas Klára csak a komolyzenét és az autentikus népzénet engedte be a foglalkozásokra. Manapság az internetnek és a felgyorsult világnak köszönhetően bármilyen zenével tudunk találkozni. Ez a nagy szabadság nem minden esetben szerencsés, hiszen nem minden hallgató tudja kiszűrni, hogy milyen minőségű az a zenemű, nem minden szülő tudja helyesen eldönteni, hogy milyen zenét kínál fel gyermekének. A Kokas-foglalkozásokon komolyzenei művek és autentikus népzene van felkínálva a résztvevőknek. Kokas Klára számtalanszor járt külföldön, és nagyon sok helyi, autentikus népzénnel ismerkedett meg, és az utazásain szerzett kincseket is szívesen vitte a foglalkozásokra. Szerencsések vagyunk, hiszen ezek a gyűjtemények megmaradtak, amelyekből a mai napig van lehetőség meríteni.

A következő elv, amelyet én is nagyon fontosnak tartok, hogy bizalmi légkör alakuljon ki a foglalkozáson. Fontos a pozitív megerősítés, a szeretet, az előítéletek kizárása. Pedagógusként nagyon fontosnak tartom, hogy dicsérjem a rám bízott gyermekeket. Figyelni kell viszont arra, hogy ne üres frázisokat puffogtassunk, mint például az „Ügyes vagy!”. Ezzel a sablonos, rövid mondattal nehéz azonosulni bárkinek is, mert egy részről megdicsérjük az illetőt, de ha nem tesszük hozzá, hogy mégis miben ügyes, miben ért el fejlődést, az csak egy üres frázisként csapódhat le benne. A Kokas-foglalkozás fontos üzenete a pozitív megerősítés, soha nem hangozhat el olyan kijelentés, hogy például csúnya a képzőművészeti alkotás, vagy helytelen az ötlet, amely a dalos játék dramatizációja alatt születik. A foglalkozásokon a pozitív megerősítés, a szeretet, az egymás iránti tisztelet és elfogadás kéz a kézben járnak. Kokas Klára így nyilatkozott erről: „Soha nem kritizálok, nem hasonlítok össze, nem mérem őket másokhoz. Osztályzás nincsen, de még a gondolata sem merül föl annak, hogy egyikük alább való volna, mint a másik. Társakat rakok egymás mellé. Ez megeremti azt a légkört, amelyben a legmélyebb élményeikkel hozakodhatnak elő a gyerekek, ha akarnak” (L.D., 1993, 4).

Fontos, hogy a foglalkozásvezető felkészülve, átszellemülten érkezzen a foglalkozásra, legyen egy bizonyos keret, elképzelés, amelyre formálni szeretné az adott foglalkozást, viszont fontos, hogy rugalmas legyen, és alkalmazkodjon a légkörhöz, a hangulathoz. Ha a résztvevők közül valaki máshogy, kicsit eltérően gombolyítja a foglalkozás fonálát, akkor tudjon kapcsolódni, és lehetőség szerint belefoglalni a foglalkozás keretébe. Saját tapasztalatom a tanfolyamok során,

hogyan tanfolyamvezetőnk, Németh Anikó is nagyon sokszor állt rugalmasan csoportunk hangulatához, dinamikájához, tökéletesen szemléltetve ezt számunkra, a hallgatók számára.



3. kép: Közös alkotás a Liliom csoport haladó tanfolyamán
Forrás: A szerző archívuma

A Kokas-foglalkozások fontos jellemzője, hogy szabadságot nyújt a résztvevők számára, vagyis nincs meghatározva, hogy ki mivé lényegüljön át a zene befogadása során, vagy nincs meghatározva, hogy a vizuális megjelenítés során mit alkosson, viszont ahhoz, hogy mindenki bele tudja helyezni a saját szabadságát a foglalkozásba, és az ne ütközzön a többiek elképzelésével, a foglalkozásvezetőnek bizonyos határt kell szabnia, hogy a foglalkozás keretei és visszatérő elemei tiszteletben legyenek tartva.

A Kokas-foglalkozás részei

Az előbb említett keretesség, melynek betartása a foglalkozásvezető feladata, érvényes a Kokas-foglalkozás felépítésére is. A foglalkozásvezető tartja magát a foglalkozás részeinek betartásához, melyet Kokas Klára gondosan felépített. A Kokas-foglalkozás a következő részekből tevődik össze, amelyek minden foglalkozáson megjelennek, a foglalkozásvezetőn és a csoport összetételén és hangulatán múlik, hogy egy-egy rész mennyire van hangsúlyozva az adott foglalkozáson.

1. Köszöntő ének/névéneklés. A foglalkozás fontos része, hiszen a foglalkozásvezető itt adja meg a foglalkozás alaphangulatát. Teljes figyelemmel kell fordulni minden résztvevő irányába, aki jelenlétével megtisztelte a foglalkozást. Gyakori formája a névéneklés, minden egyes gyermeket a nevéén szólítani, mellyel kifejezhetjük, hogy ő nem egy gyerek a tíz közül, hanem ő mint Sárrika vagy Jancsika fontos részét képezi a foglalkozásnak. Személy szerint gyakran használom a névéneklést az énekkari próbák folyamán, a beéneklés alatt, éneklük saját vagy akár szomszédjuk nevét, de énekeljük már a legkedvesebb háziállatuk nevét is, melynek

köszönhetően nemcsak a hangszálakat énekelhetjük be, hanem megtudunk a társunkról egy újabb, addig nem ismert információt.

2. Dalos játék, amely során egy ismert vagy a jelenlévők számára kevésbé ismert népdallal, gyermekdallal vagy körjátékkal foglalkozunk, azt „dramatizáljuk”. A foglalkozásvezető feladata, hogy elindítsa a játékot, majd a jelenlévők saját érzéseik, kreativitásuk alapján gombolyíthatják tovább a történéseket. Ahogy az előbbieken már megfogalmazódott, a foglalkozásvezetőnek éber figyelemmel kell kísérnie a játékot, segíteni az esetleges elakadásokban, támogatni az ötleteket. A tanfolyam során rengeteg inspirációt, ötletet kaptunk, kipróbálhattunk annak érdekében, hogy a saját foglalkozásainkon minél sokszínűbben, kreatívabban lehessen felhasználni az ott megszerzett tudást és tapasztalatot. Fontos, hogy a dalos játék végére eljusson a társaság egy olyan pontra, ahonnan könnyen elérhető a foglalkozás egyik legkülönlegesebb és legfontosabb része, a csend megteremtése.

3. Lecsendesítés. A lecsendesítés hidat képez a dalos játék és a zene befogadása között. A dalos játékra jellemző, hogy a jelenlévők elengedik magukat, kellőképpen ráhangolódnak a Kokas-foglalkozásra, viszont ahhoz, hogy a zenét teljes figyelemmel próbálják befogadni, meg kell teremteni hozzá a csendet, amely 10-12 életrevaló lurkónál nem is olyan könnyű feladat a játék heve után. Kokas Klára ragaszkodott rá, hogy a zene előtti csend megtörténjen, ne legyen zaj, piszmogás, hiszen akkor nehezebb megteremteni a lehetőséget a teljes figyelem eléréséhez, ezért hangsúlyozza a lecsendesítés fontosságát, amely nélkül nem léphetünk át a foglalkozás következő szakaszába. Kokas Klára így nyilatkozik a csendről: „A csönd, ha elérem, mindig élő, elevenítő, sőt tápláló is, mint valami szőlőcukor vagy üde vadvirágméz. És annyi, hogy kanálszám osztogathatom, mégsem fogy. Óráimon a csöndemet osztogatom. A zene csak utána következik” (Kokas, 2002, 3).

4. Zene befogadása. Miután eluralkodott a csend a teremben, és helyet foglalnak a földön a résztvevők, elindul a zenemű befogadása. Feljebb már említést tettem róla, hogy Kokas Klára kizárólag a komolyzenét és az autentikus népzenevitte be a foglalkozásokra. A kiválasztott zeneművet legtöbbször csukott szemmel kezdik hallgatni a résztvevők, majd a mű többszöri meghallgatása következik. A foglalkozásvezető a lejátszások között instrukciókkal látja el a jelenlevőket, melyek segítségével szolgálnak ahhoz, hogy bármiféle érzés, átszellemülés indulhasson el. A pihent testhelyzetből a zene és az instrukciók hatására folyamatosan elkezdnek mozogni a jelenlevők. Legtöbbször apró, finom mozdulatok jellemzik ezeket a mozgásokat, és a többszöri meghallgatás után, ha a zene megkívánja, szabad tánc- és mozgáskompozíciók is kerekedhetnek a zene hatására. A résztvevő dönti el, hogy keres a kifejezéshez társakat, vagy egymagában szeretné átélni ezt az élményt. Az az izgalmas a szabad mozgásban, hogy nincs kötött, előre kitalált koreográfia, ki-ki a saját hangulatát, érzelmi állapotát viheti bele a mozgásába. A tanfolyamoknak köszönhetően számtalan saját élményt élhettem át, és csodás élményeim lettek általa. Szinte minden zeneművel sikerült azonosulnom, volt rá példa, hogy valamilyen állat bőrbe bújtam, máskor külső szemlélője voltam egy romantikus pár randevújának, de volt, hogy lágy szellő voltam. Azért is tartom kuriózusnak a Kokas-foglalkozást, mert a gyermeki fantázia még a felnőttek körében is szárnyra kaphat. Úgy gondolom, a felnőttek nehezebben tudnak elrugaszkodni a realitástól, viszont idővel ez tanulható, illetve a foglalkozáson résztvevő társainkkal való összeszokottság is segítség ebben. A gyermekek sokkal rugalmasabbak, könnyebben fantáziálnak, sokkal színesebb a képzelőerejük, olyan megoldások és átlényegülések jöhetnek létre, amelyekre nem is gondolnánk. Véleményem szerint ez a szabad mozgás és átszellemülés jelenti a foglalkozás csúcspontját, katartikus élménnyé tud kerekedni, ha érezzük, az adott zenemű a bőrünkig hatolt.

Amikor szabad mozgás közben társakra lelünk, és közösen mozgunk, közösen hozunk létre egy történetet a nonverbális kommunikáció eszközeivel, megismételhetetlen pillanatok születnek. Kokas Klára így nyilatkozik erről: „A szabadon születő, eleven, pezsdítő mozgások a gyerekek testén átvibráló zenéből fakadnak, mert akár egyedül táncolnak, akár társaikkal, egymást és önmagukat is új szépségekben fedezik fel. Mindehhez járul a mindennapjainkban oly ritka élmény, hogy rájuk, és csak rájuk figyelnek, osztatlanul. S a biztonság, hogy bármit hoznak létre, azt mások megbecsüléssel fogadják. Kompozícióik nem átlagos gyermekművek, amelyeket legfeljebb a jószándékú szülő vagy a pedagógus értékkel, hanem csodálattal, őszinte érdeklődéssel fogadott friss alkotások” (Kokas, 1992, 41).

„Valakiből valakivé vagy valamivé átváltozni a mesében természetes. A gyerekek azért tudnak a zenével átváltozni, mert a mesét is élni tudják. Átváltozásainknak nincs mindig története, meséje. Ha lenne, akár a zenés dramatizálások közé is sorolhatnánk őket. Gyakran tárgyuk sincs” (Kokas, 2002, 6).

5. A zene befogadása után következnek a szólók. A foglalkozásvezető felkérhet 1-2 jelenlevőt, hogy ossza meg a többiekkel az élményeit, vagyis táncolja el az átváltozását. Természetesen senki sincs rá kötelezve, a szóló bemutatása önkéntes.

6. A szóló után jönnek a riportok, melyek során szóban el tudják mesélni, hogy mit szerettek volna átadni a mozgásnak köszönhetően. Érdekes, hogy nagyon sokszor teljesen kivehető a cselekmény, a történet a mozgásból. Számomra azok is érdekes pillanatok voltak, mikor többen „összetalálkoztak” a szabad mozgás közben, és együtt alkottak egy kerek egész történetet. A riport során kiderül, hogy a tagok miért szerettek volna kapcsolódni a másikkal, milyen történetet élt át az egyik és a másik fél. Élvezettel szoktam hallgatni a riportokat, mivel legtöbbször ahányan vagyunk a csoportban, annyiféle történet kerekedik a zenemű hatására.

7. A szólók után újabb izgalmas rész következik, az élmények vizuális megjelenítése. A foglalkozásvezető minden foglalkozásra egy-egy képzőművészeti technikával készül, amely illik a hallott zeneműhöz, legyen szó színes ceruzáról, grafitceruzáról, vízfestékről vagy akár agyagról. A vizuális alkotáshoz nincs szükség kézügyességre, nem kell tudni szépen rajzolni, nincsenek elvárások, hogy minek és milyen arányban kell lenni a rajzlapon. Mindenki a saját élményeit, érzéseit viszi rajzlapra. Az alkotás közben újra elhangzik a zenemű, hogy újra előtörhessen a jelenlevőkből a szabad mozgás által már átélt élmény.



4. kép: I. Zengő Nyári Tábor
Forrás: A szerző archívuma

Kokas Klára így nyilatkozik a gyermekek alkotásairól: „Ha zenéhez és gyerekrajzhoz egyaránt értő elemzi, felfedezhet bennük az ihlető zenére utaló elemeket. [...] De inkább a gyerek lelkiállapota ez, amelyet a zene idéz elő. Sohasem azt kérem, hogy fesse le a zenét! Először mindig eltáncolja, sőt sokszor, s csak azután veszi kézbe az ecsetet, amikor már teljesen magába szívta a zenét” (Hollós, 1994, 1).

Az alkotás befejezése után lehetőség van bemutatni társainknak a végeredményt. Személy szerint soha nem tartottam magam tehetségesnek a képzőművészet területén, nem szívesen rajzoltam, a tanfolyam előtt is kétségeim voltak afelől, hogy a vizuális részt hogyan fogom teljesíteni. Itt is szembesülnöm kellett a kokasi elfogadással: soha nem éreztem szégyenérzetet, hogy kevésbé rajzolok jól, úgy éreztem mindig, hogy nem tökéletességre kell törekedni, hanem igyekezni megjeleníteni azokat az élményeket, impulzusokat, amelyet a zene indított el bennem. Szerettem ezeket az alkalmakat, rengeteget tanultam a képzőművészetről, az eszközök használatáról, hiszen Pállay József festőművész szívvel-lélekkel vezetett be minket a vizuális megjelenítés világába.

8. A vizuális megjelenítés után a foglalkozás záró akkordjai következnek, vagyis a búcsúének, melyet legtöbbször a földön, egy pislákoló mécses körbeülve élünk át közösen. Fontos keretet

képez, lezárja a foglalkozást, és szimbolizálja az összetartozást, a közösen átélt percekét. Általában valamilyen megnyugtató, ismert dallal búcsúzunk, hogy mindenki bekapcsolódhasson, csodás lezárást, keretet adva a 60 perces foglalkozásnak.

Szerencsésnek tartom magam, hogy rátaláltam a Kokas-módszerre, hálás vagyok, hogy az alap- és haladó képzést is elvégezhettem Budapesten. Sajnálom, hogy Szlovákiában kevésbé ismert ez a különleges módszer/pedagógia. Számomra eddig ismeretlen ékkövének tartom a foglalkozásokat a magyar zenepedagógia keretén belül. 2024 nyarán nyári táborot szerveztem a Zengő Tanoda tagjainak (I. Zengő Nyári Tábor), ahol a hét folyamán több Kokas-foglalkozást tartottunk a táborozó gyermekeknek édesanyámmal. A gyerekek nagyon hamar ráhangolódtak a foglalkozásokra, életkortól függetlenül. Négyéves kislányom bátor kiállással mutatta be a gyerekek előtt szólóját, többen csatlakoztak hozzá. A vizuális megjelenítés által minden egyes alkotás egyedi és megismételhetetlen volt. Bízom benne, hogy a jövőben egy saját csoport elindításával sok-sok gyermeket tudok megajándékozni a Kokas-foglalkozás adta örömmel, szépséggel. Számomra a Kokas-foglalkozás szépsége és célja abban rejlik, hogy amíg egy énekkari próba célja az, hogy egy bizonyos repertoárt megtanulva azt egy idő után közönség előtt előadjuk, színpadra vigyük, addig a Kokas-foglalkozás esetében nem az előadás, a produktum a fontos, hanem a folyamat, vagyis hogy hétről hétre mit él át a gyermek a foglalkozások alatt. Ha kívánhatnék, minden iskolába Kokas Klára szellemiségével megáldott pedagógus jelenlétét kívánnám, aki valóban a gyermekek közé telepszik, hogy a szemükbe nézhessen.



5. kép: I. Zengő Nyári Tábor
Forrás: A szerző archívuma

Kokas Klára szavaival zárnám írásomat: „...és mégsem hiszek véglegesen semmiféle módszertanban. Csak a gyerekekben. Felfedező úton járok Gyerekországban, ösvényeimet mindenütt váratlan újdonságok jelzik. A zene-mesterség felcsillanó érdekességei olyanok, mintha kavicsokat válogatnánk a vizek partjainál: soha nem egyformák. A faágon kibújó levelek sem egyformák. És nincs két egyforma pipitér a pipitérekkel borított mezőn. Sohasem hagytam fel a gyerekek tanításával, felsőoktatásban való tanárságom évtizedei alatt sem. Csak a legfrissebb tapasztalataimnak hiszek, de a legfrissebbet is újból kipróbálom holnap. [...] Gyerekekből kell kibontanunk a titkos tudást, velük lehet megfejtenuk zene-befogadásunk nagy rejtélyét. Szerencsére szívesen kalauzolják figyelő felnőtteket, megajándékoznak minket bizalmukkal” (Kokas, 2000, 4).

Felhasznált irodalom

Furka Bea – Kocsis Melinda (szerk. 2007): *Öröm, bűvös égi szikra*. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest. *Mások írták rólunk* alfejezet.

Hollós Máté (1994): *Művészszoba*. Kokas Klára szeretetvendégsége. Magyar Nemzet, 1994. április 9.

Kokas Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikra*. Kokas Klára magánkiadása (a belső borítón jelzett Akkord Zenei Kiadó helyett), Budapest.

L.D. (1993): A test csak közvetítője annak, ami a lélekben zajlik Kokas Klára zenepedagógus a vakok intézetében. Magyar Nemzet 1993. március 20. sz. In: Kokas Klára – Lájerné Vera – Furka Bea – Kocsis Melinda (szerk. 2007): *Öröm, bűvös égi szikra*.

Kokas Klára (2002a): *A deszka galaktikája*. Parlando, XLIV. évf. 5. szám 2–8.

Kokas Klára (1992): *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Kokas Klára (2002): *A deszka galaktikája*. Parlando, XLIV. évf. 5. szám 2–8.

Kokas Klára (2000): Gyerekekkel Kodály nyomában. In: Kokas Klára – Lájerné Vera – Furka Bea – Kocsis Melinda (2007, szerk.): *Öröm, bűvös égi szikra*. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest. *Gyűjtemény, Írásaim* fejezet.

Jordán Ferenc

Ember a Földön 2.0

Ha egy kis zöld emberke visszalátogatna a Földre, mondjuk, ötezer év múltán, azt kérdezné: hát ti meg mit műveltetek ezzel a bolygóval? És a kérdés jogos lenne: kivágott erdők, lecsapolt mocsarak, kiszáritott tavak, sebhelyként tátongó bányák, műanyag-szigetek az óceánok közepén és hatalmas városi betondzsungelek fémjelzik a *Homo sapiens* dicsőséges történelmét. A probléma az, hogy nem valamiféle „külső környezetet”, hanem sokkal inkább közös otthonunkat tesszük tönkre. A természet nem akkor fontos csak, ha a hétvégén kirándulni mennénk, hanem akkor is, amikor percenként tizenhatszor levegőt veszünk. Azt az oxigént egy fűnek, egy fának vagy egy algának köszönhetjük.

A legújabb tudományos kutatási adatok, eredmények szerint talán már csak évek, évtizedek vannak hátra valamilyen komolyabb társadalmi átalakulás előtt. Ez feltehetőan fokozatosan, apró események láncolataként fog megtörténni, nem lesz majd hozzá rendelhető évszám. És már benne vagyunk a folyamatban. Elsivatagosodott legelők, kiszáradó folyók, elapadó kutak, szétporladó talajok – a városokban pedig tömeg, munkanélküliség, feszültség, agresszió és bűnözés. Egyre jobban érezzük, mennyire kötődünk az egészségesen működő természeti rendszerekhez, de mire alaposan megértünk mindent, már késő lesz, visszavonatatlanul tönkretettünk egy sor folyamatot magunk körül.

Mindezeket már ötven-hatvan évvel ezelőtt is lehetett látni, de a döntéshozók akkor sem, azóta sem és még most sem hajlandóak kellő figyelmet szentelni a fenti problémáknak. Magánemberként talán értik és aggódnak is, de hivatalból a Rendszert kell, hogy szolgálják, a politikai (szavazat) és a gazdasági (pénz) tőke maximálzásának ördögi köréből nem tudnak kilépni, még ha akarnának sem. Vagy nem mernek, mert túl puha a bőrfotel. Azonnali és komoly cselekvés helyett lózungokat, zöldrefestést és ostoba politikai jelszavakat tudnak csak felmutatni.

A keserű igazság kommunikálása nagy feladat, mondhatni, ronda egy kihívás. És valódi megoldások híján esetleg a fél- vagy negyedmegoldások megtalálása is emberiséget próbáló feladat lesz. A fentiek fényében nehéz túlbecsülni a következő generáció oktatásának, szemléletformálásának jelentőségét.

Az esélyek nem túl jók, mégsem lehet mást tenni, mint megpróbálkozni egy máshogy gondolkozó generáció kinevelésével. Részben persze az ökológiailag szalonképes hagyományokra építve, de azokat gondosan újraértékelve. Nem biztos, hogy egy ezeréves vagy százéves szokás ma is megállja a helyét. Az alábbiakban próbálok felsorolni, messze-messze a teljesség igénye nélkül, néhány olyan szempontot, melyek ökológiailag (ha úgy tetszik, tudományosan) megalapozottak és egy sokkal korrektebb ember-természet partnerség alapjaitul szolgálhatnak.

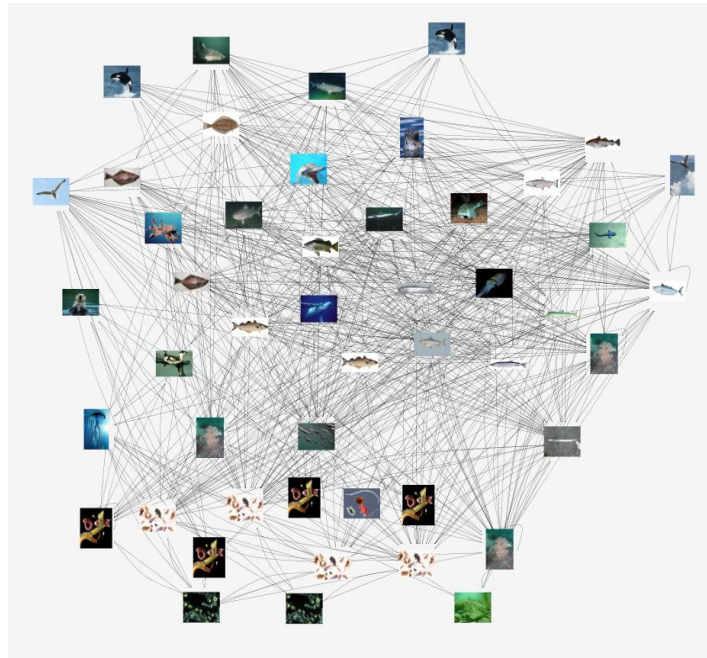
Fenntarthatóság. Rablógazdákodással pusztítjuk bolygónkat. A rendelkezésünkre álló források mértékletes használatával sosem volt baj, de ma a technológia lehetővé tesz olyan mértékű változásokat, melyek már nagyon távol állnak a bármiféle értelemben vett fenntarthatóságtól. Felelőtlen, önző és rövid távú gondolkodás vezetett ahhoz, hogy egyre több helyen okoz gondot az ásványkincsek, a faanyag, a halak, az édesvíz vagy lassan már szinte bármilyen nyersanyag hiánya. A „fenntarthatóság” közben olyan varázsszóvá avanzsált, melyet lassan kötőszóként használunk, de mindenki mást ért alatta.

Kontroll. Az elmúlt évszázadokban azt tekintettük jónak és szépnek, amikor az ember a lehető legnagyobb mértékben dominálta és ellenőrzése alatt tartotta a környezetét. Egy angolpark, egy agyontenyésztett kutyafajta vagy a spanyol lovasiskola lovainak százalmas vonaglása valójában az ember dicséretét zengik (nyilván nagy munka egy lovat megtanítani ilyen mozdulatokra), miközben egyik természetellenesebb, mint a másik. Ezzel nem volt addig probléma, amíg félmilliárd ember lézengett a bolygón itt-ott felépített városokban, de ma, amikor hatalmas tömegben nyüzsgünk és szinte minden talpalatnyi felület a mi elképzeléseinket tükrözi, ezt érdemes lenne újragondolni. Nem lenne rossz, ha az emberek többsége egyszer majd nem az egycentisre vágott gyepet tartaná szépnek, hanem a diverz, virágos kertet. Egészen megdöbbenő, mennyire nehéz elérni az ilyen mélységű kulturális változásokat. De a környezetünk kontrolljától, maximális ellenőrzéséről szólnak a rovarirtószeresek és a műtrágyák is.

Megosztás. Csillapíthatatlan fogyasztásmániánk miatt sokkal több olyan tárgyat gyártunk és veszünk, mint amennyire valójában szükségünk lenne. Ma már rengeteg pozitív példát láthatunk viszont rollerek, autók, lakások, nyaralók és egyebek közös használatára. A megosztás kultúrája terjed és virágzik. Könnyű belátni, hogy a beteges fogyasztói szokások kicsit visszafoghatók lennének, ha egyetlen nyaralóban nyaralna 52 család egy-egy hétig, ahelyett, hogy 52 nyaralóban, mindenki a sajátjában pihenne ugyanannyit. Ne hagyjuk, hogy a kapitalizmus növekedéskényszere és a marketing agymosása irányítsanak minket. Egy bérelt autóba ma már nem drágább beülni egy-két napra, amikor valóban szükség van rá, mint egész évben a garázsban őrizni a vas-családtagot, a téli gumiknak külön fűtött helységet biztosítva és gondosan aggódva az olajsint szeszélyei miatt.

Visszafogottság és empátia. Egy elkényesztetett európai nem tud mosogatógép, lombfűvő, robotporszívó és elektromos fogkefe nélkül élni, miközben más földrészeken van, aki tíz kilométert gyalogol, hogy ivóvizet találjon. A jóléti társadalom lustasága és kényelme nem is jelentene akkora problémát, ha nem lenne hatalmas ökológiai lábnyoma. Az ásványkincsek kitermelése, szállítása, a termékek előállítása, raktározása, az ellátási lánc fenntartása és még ezer egyéb tényező komoly környezeti hatással jár. Ez sohasem jó a természetnek, legfeljebb rossz vagy nagyon rossz. Nem kulturális, politikai vagy morális kérdés, pusztán ökológiai tény, hogy a Föld ezt nem bírja el. Ma már évente két bolygónyi megújuló erőforrást használunk el, hitelben fogyasztunk. De ez nyilván nem tarthat a végtelenségig. Érdemes lenne nagyon gyorsan korlátozni a nélkülözhető vagy éppen tényleg teljesen fölösleges iparcikkek és szolgáltatások gyártását. De azt is tudjuk, hogy mindez nem fog könnyen megtörténni, hiszen szembemegy a politika (népszerűtlen döntések) és a kapitalizmus (kisebb profit) logikájával egyaránt. A mai döntéshozóktól nem is várhatunk semmit, de talán egy értelmesebb jövőbeli generációval talán már lehetne tárgyalni ezekről a dolgokról.

Okok. Az egymással bonyolultan összefüggő folyamatok szövényében egyre nehezebb felderíteni a lineáris ok-okozat érveléseket. Sok okozat egyben valami más folyamat oka is. Ez régen sem volt másképp, de a szerteágazó vagy körkörös oksági láncok talán gyakoribbak és kiismerhetetlenebbek. Nehezebb megérteni és jószólni. Ennek fő oka az ember sokféle, párhuzamos, egymással kombinálódó környezeti hatásainak összessége. Egy tengeri halfaj egyszerre szemesül azzal, hogy tönkreteszik az élőhelyét, azzal, hogy túlhalásszák, azzal, hogy a melegedő tengervízben esetleg kevésbé érzi jól magát, azzal, hogy a víz tele van műanyaggal és egyéb szennyezésekkel és azzal is, hogy folyamatosan új fajok jelennek meg körülötte, mindannyian keresve az élhetőbb élettereket. Ezek közül egy vagy két kihíváshoz könnyedén lehet alkalmazkodni, de mindegyikhez nem egyszerű. És a hatások egymást generálják, bonyolítják.



1. ábra: Egy óceáni táplálékhálózat.

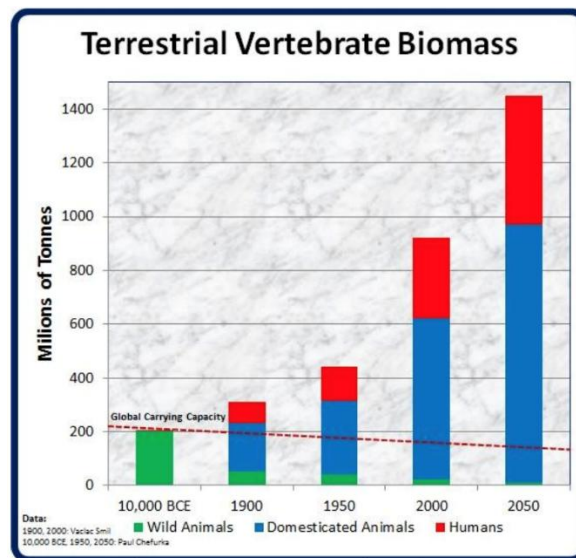
A sok adatból összerakható modellben kiszámolható, mely fajok vannak kritikusan fontos pozícióban, melyeket lenne legkevésbé tanácsos túlhalászni.

Újratervezés. Nagyon gyorsan változó világunkban érdemes rendszeresen átgondolni korábbi álláspontunkat. Ami korábban megoldás volt, az ma már talán probléma, ami pedig korábban probléma volt, az ma már talán a megoldás része. Ennek részben az az oka, hogy változnak a feltételek, részben pedig az, hogy maga a változás sebessége miatt maga a változás a norma. Egy híres amerikai elemző szervezet riportja szerint a globális változások közül a legfontosabb, hogy a „normális” szót ki kell húzni a szókincsünkéből. Ma már nincs normális és abnormális, csak tegnapi, mai és holnapi. Mindez nem feltétlenül rossz, kaotikus vagy tragikus, inkább csak más. Érdemes alkalmazkodni.

Kritikus gondolkodás. Az újratervezés fontos eleme, hogy a beidegződött mantrákat képesek legyünk kritikusan szemlélni és esetleg eldobni. Régen mást jelentett a stabilitás szó egy ökológiai rendszerben. Amikor nagyjából jól működött még a természet, ekkor egy szennyezés instabilitást

okozott, de ezt helyre lehetett tenni, stabilizálni lehetett az ökoszisztémát, ami jó dolognak tűnt. Egy gyorsan változó világban egy túlzottan stabil rendszer összeomolhat és kipusztulhat. Ezzel összefüggésben az emberi hatások kivédése (mitigáció) helyett egyre többen beszélnek arról, fogadjuk inkább el a megváltoztathatatlan, új körülményeket és alkalmazkodjunk hozzájuk (adaptáció).

Specialisták. A specialisták kora lejárt, ma a sokoldalú és rugalmas rendszerek a sikeresek, legyenek azok egyedek, fajok vagy ökoszisztémák. A természetben a generalista, kozmopolita, mindenevő fajok érzik ma jól magukat. Betöltik az üres élettereket, alkalmazkodnak az ember közelségéhez, kevésbé zavarja őket a klímaváltozás. A specialisták egy új parazita vagy egy szárazság miatt ki is pusztulhatnak. Viszonylag állandó körülmények között a specialisták lehetnek nagyon sikeresek, de ha minden változik, a generalistáknak áll a zászló. Az ezzel kapcsolatos értékrendünket a társadalom is tükrözi: a boldog békeidőkben menő volt szívsebész-specialistának, görög-francia műfordítónak, kutyatenyésztőnek vagy hídépítő mérnöknek lenni. Ma nagyobb becsben kellene tartani a házi orvosokat és a tanítókat, akik szélesebb, általánosabb tudással rendelkeznek, de a keverék menhelyi kutyákat is, akik a jég hátán is megélnék és elviselik, ha a reggeljük fél fokkal hidegebb.



2. ábra: Az elmúlt tízezer évben a szárazföldi gerincesek biomassájának megoszlása alaposan megváltozott. A vadállatok világa helyett ma körülbelül 30% az ember, 67% a háziállatok és 3% a vadállatok aránya. Ráadásul az ember és a háziállat lényegében ugyanaz a játékos, tehát a végeredmény 97:3 a mi javunkra. Ez szép munka volt pár ezer év alatt. A teljes összeg a többszörösére nőtt, miközben a globális eltartóképesség csökkent (forrás: <https://www.greenpeace.org/international/story/17788/how-much-of-earths-biomass-is-affected-by-humans/>).

Rugalmasság és alkalmazkodás. Ha valamit, ezeket érdemes megtanulnunk a természet működéséből, kvázi újra felfedezni a spanyolviaszt. Volt idő, amikor a mi sikerünk is az alkalmazkodóképességünkön múlt. Ez megint igaz, egyre inkább, hiszen a szép világ, melyet

építettünk, egyre fenntarthatatlanabb irányba változik. A természetben ezer és egy mechanizmus segíti, hogy az élőlények alkalmazkodjanak az új kihívásokhoz és sikeresek legyenek. Társadalmunk viszont kicsit ellustult, de megint rákényszerülünk ezen fortélyok felmelegítésére. A megoldás nem túl bonyolult: ha valaki mobilis, több nyelvet beszél és szélesebb az érdeklődése (avagy munkatapasztalata), akkor annak könnyebb váltani, bármit is hoz a jövő. Ezt néha támogatja, de sokszor éppen nehezíti a rendszer.

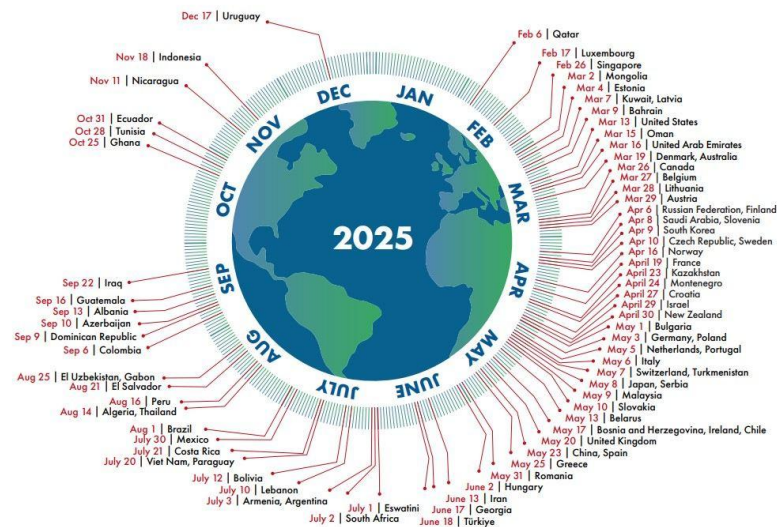
Nehéz helyzetben van tehát az emberiség, pláne a természet, és nem látszódnak az egyszerű megoldások. Ha van bármi remény, akkor az egy kicsit más elvek mentén felnevelt generáció. Akik nyitottabbak, gyakorlatiasabbak, probléma- és megoldáscentrikusak.

Lehet hosszú, akadémikus igényességű, filozófiai mélységű vitákat folytatni különböző delikát témákról, de talán most célravezetőbb egyszerű, alapvető problémákra rávilágítani és megoldásokat keresni. Egy Földünk van. Ennek forrásai végesek. A végtelen növekedés nem járható út (sem a népességnövekedés, sem a túlfogyasztás terén). A fentiek a fizikai, vagy ha úgy tetszik, tudományos keretek. Ezen belül lehet szabadsága a jognak, a közgazdaságtannak, a politikának és minden egyébnek. Újabb és újabb akadályok gördítése helyett inkább megoldásokat várnánk el a döntéshozóktól.

A zavaros gondolkodás, a magyarázkodás, a hagyományokhoz történő mániákus ragaszkodás, hazudozás és zöldrefestés nem vezet célra, legfeljebb néhány ember tudja belőle megcsinálni a karrierjét. A harmatgyenge nemzetközi egyezmények, az áltudományos szekták, a gátlástalan lobbik tevékenysége pedig határozottan nehezíti a globális jóléti célok elérését.

Country Overshoot Days 2025

When Earth Overshoot Day would land if all the people around the world lived like...



For more information, visit:
<https://overshootday.org/newsroom/country-overshootdays/>
 Source: National Footprint and Biocapacity Accounts, preliminary 2025 Edition
 York University, FoDaFo, Global Footprint Network, data.footprintnetwork.org



3. ábra: Ha mindenki úgy élne, mint a katariak, február 6-ára sikerülne felélni az adott évre jutó megújuló forrásainkat, onnantól hitelbe fogyasztanánk. Ha mindenki úgy élne, mint az

uruguayiak, akkor viszont december 17-ig lenne elegendő forrásunk. A világátlag nyár közepén van, tehát globálisan évente körülbelül két bolygónyi erőforrást fogyasztunk. Könnyű belátni, hogy a végtelen növekedés illúziójának időszaka a végéhez közelít (forrás: <https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/country-overshoot-days/>)

Közben viszont egyre több az ökológiai tudatossággal, szolidárisan és perspektivikusan gondolkodó ember. Ennek eredményeképp cégek, intézetek, egyetemek tucatjai próbálnak jó irányba változni, zöldülni, kisebb ökológiai lábnyomot hagyni maguk után. A legtöbb esetben viszont fogalmuk sincs, konkrétan mit is tegyenek. Száz fa elültetése jópofa dolog, elvben talán helyes is lehet (bár sok esetben erről megoszlanak a vélemények), de ez csak a felszín. Érdemesebb száz diák fejében elültetni egy jövő kultúra gondolatának csíráit. Lassabb, nehezebb is, kevésbé hatékony, év végén nehezebben riportolható, ellenben ez a valódi megoldások felé vezet.

A tudomány egyik fontos tanítása, hogy mennyire fontos (és izgalmas), ha kitágul a horizontunk. Időben és térben. Rengeteg mérés és adat kellett ahhoz, hogy regisztrálni tudjuk és mára már elég jól értsük is, hogyan függ össze mondjuk a Homokhátság elsivatagosodása és a sarki jégsapka leolvadása. Ezeket régen nem is sejtettük, ma viszont tudjuk, hogy a problémák okai és megoldásai sincsenek mindig az orrunk előtt. Budapesten a fotelben ülve eltérítjük a Golf-áramlatot és úszó műanyag-szigeteket hozunk létre a Csendes-óceán közepén. A globális tudatosság felépítése a fiatalokban valószínűleg fontos eszköz annak érdekében, hogy ne csak orrukig lássanak.

A kihívások felsorolása csak a levegőben lóg, ha nincsenek legalább óvatos és erőtlen válaszok is felvázolva. Lényegében kétféle csoportja van a potenciális megoldásoknak. Egyrészt: rugalmasan végig kell gondolni rengeteg belénk rögzült szokást: mekkorára nyírjuk le a fűvet, mit kezdünk az esővízzel, járunk-e autóval, megvegyünk-e minden háztartási gépet, együnk-e rovarfehérjét, bízunk-e a megosztási szolgáltatásokban (pl. Airbnb). Sok hagyományunk és szokásunk teljesen rendben volt régen, amikor félmilliárd ember élt a Földön, de nyolcmilliárd földlakóval már fenntarthatatlan. Másrészt: lassan illene beismerni, hogy a legnagyobb globális problémák megoldására abszolút képtelenek vagyunk. Az egyetlen lehetőség, ha nagyobb teret adunk a természetnek, hagyjuk azt működni és erősen drukkolunk, hogy a beinduló ökológiai folyamatok egy sor problémát könnyen és ingyen megoldanak helyettünk. Nem nekünk kell védenünk a természetet, hanem a természet tudna minket megvédeni. Magunktól. Kis szerencsével.

Németh Orsolya

Egyéni cselekedetek vagy rendszerszintű változtatások?

Szemponatok a klímaváltozás lehetséges feldolgozásához egy drámapedagógus szemszögéből

A *Klímaváltozás – Történetünk a mi kezünkben* című kreatív olvasási foglalkozást a fiatal felnőtt korosztály számára fejlesztettük a Vekker Műhellyel¹ a 2025-ös tanévben. A program létrejöttét a TIPSPORT Alapítvány (Nadácia Tipsport) támogatta, melyen együttműködés segítségével három szlovákiai egyetem² és a Pozsonyi Magyar Szakkollégium több mint 120 hallgatójához jutottunk el az elmúlt nyolc hónapban. A résztvevő hallgatók jövőbeli tanárok, tanítók, kisgyermeknevelők és szerkesztők voltak, így az, hogy a jövőben közvetlen hatással lesznek gyerekekre és kortásaikra egyaránt, új szempontokat emelt a közös beszélgetéseinkbe, és a drámapedagógiai élmény szakmai tapasztalati hasznosságát is aláhúzta, kimondottan az élménypedagógia-módszertani vagy az irodalomfeldolgozási szemináriumokra kapott meghívásainkkor.

A foglalkozás létrehozásakor meghatározó volt az az aggasztó tapasztalat, hogy ritkán utalunk mindnyájunkat napjainkban érintő krízisként a globális éghajlatváltozásra, ami ellen mindannyiunk felelőssége tenni. A beszélgetésekben e téma sokkal inkább sopánkodásként jelenik meg, ki tudja, mikor bekövetkező, szinte fiktív végzetként utalunk rá, ami ellen az átlagembernek ráadásul nevetséges erőfeszítéseket tennie és áldozatot hoznia. Ezt az élményt helyezi kontextusba Greta Thunberg *Klímakönyv* című esszégyűjteménye, amely naprakészen és alaposan mutatja be a válsághelyzetet, miközben cselekvésre szólít, és amelyet a foglalkozás kiindulópontjául is választottunk.



Forrás: Patócs Diána és a Vekker Műhely archívuma

Greta Thunberg, klíma- és emberjogi aktivista 2019-ben vált világszerte ismertté, amikor 15 évesen sztrájkmozgásba kezdett, hogy nyomást gyakoroljon Svédország kormányára. A Fridays

For Future néven elhíresült mozgalom országos, később nemzetközi diáktüntetéssé nőtte ki magát. 2023-ban jelent meg magyar fordításban a *Klímakönyv*³ című esszégyűjteménye, amely több száz szakértő – kutató, aktivista, író, történetmesélő – tollából tartalmaz esszéket. Elég a bevezető oldalakat elolvasnunk Thunberg *Klímakönyvéből*, hogy tisztafejű állításokkal találjuk szembe magunkat. Az író az Éghajlatváltozási Kormányközi Testületet (IPCC) idézi, akik a 2021-es jelentésükben egyértelműen megállapították: „Kétség sem férhet hozzá, hogy az emberi tevékenység melegíti a légkört, az óceánt és a szárazföldet.”

A gyűjtemény létrehozásának explicit célja, hogy megossza a legfrissebb tudást (tényszerű adatok, kutatások, benyomások és emberi tapasztalatok), hogy teljes képet kapjunk a szituációról, hogy tudjuk, mit tehetünk és mit nem szabad tennünk. Mégis milyen szituációról? Az összefonódó éghajlati, ökológiai és fenntarthatósági válságról, amely kétségtelenül nagyobb hatással van a mindennapi életünkre és a jövőnkre, mint eddig bármi az emberiség történelmében. Összefoglalva: mi okoztuk, mi fokoztuk, nagy a baj, nekünk kell cselekednünk, de ehhez először meg kell értenünk, mi történik.

A Katedra rendszeres követői már találkozhattak a Vekker Műhely olvasóvá nevelési foglalkozásaival, ugyanis Benes Tarr Csilla, a társulat oszlopos tagja cikkében⁴ betekintést nyújtott a munkamódszereinkbe és a facilitátori attitűdbe, amit képviselünk. A jelen példa mégis több ponton eltér ettől. Ugyanis a *Történetünk a mi kezünkben* nem gyerekeket, hanem (fiatal) felnőtteket, egyetemistákat szólít meg, és egészen messzire merészkedik a szövegtől. Mivel egy esszégyűjteményről van szó, ezért nem egy karakter, főszereplő szemüvegén keresztül vizsgáltuk az éghajlatváltozást, hanem a könyv informatív részeire és izgalmas dilemmákat felvető kérdéseire építve a valóságra reflektáltunk. A hallgatók személyes véleményére és a mögötte meghúzódó értékrendszer kibontására és megvitatására helyeztük a hangsúlyt. A drámapedagógia eszköztára, ahogy a későbbiekben látni fogják, kreatív keretet kínált a vélemények kifejezéséhez és az új gondolatok megszületéséhez.

Hogyan kezdünk neki?

A továbbiakban három szakaszban engedek betekintést a foglalkozás fejlesztésébe, melyen külső szemzőg remélhetőleg izgalmas kitekintő lehet a pedagógusok számára, és inspiráló szempontokat is hozhat be a saját óratervezésbe. A folyamat leírása szubjektív lesz, megeshet, hogy az alkotótársaim kicsit máshogy mesélnének a döntéseket megelőző gondolatokról, ami a csapatmunka sajátja, s amit az is indokol, hogy önálló fejlesztő és kutató körök váltották a megosztás és közös döntések köreit.

A téma és a fókusz kijelölése

Mint ahogy a korábbi cikkünkben utaltunk rá, egy könyvet feldolgozó foglalkozás felépítése nincs szigorú szabályokhoz kötve, de nagyon hasznos első lépés a téma és egy (vagy több) fókuszkérdés kijelölése. Takács-Sánta András (az ELTE humánökológia szakának igazgatója, egyetemi docens) Válasz Online-on megjelent írása nagy hatással volt a témaválasztás alakulására. Az esszében kifejti, hogy az ökokatasztrófista hozzáállás („Túl késő már bármit is tenni, mentsük a saját bőrünket”-hozzaállás) nemcsak könnyen vitatható, de társadalmilag is súlyosan káros. Az írás kulcskérdése így hangzik:

„Vajon morálisan elfogadható-e, ha csak magamban vagy a szűk csoportommal készülök az összeomlás utáni életre, és nem foglalkozom a többi ember sorsával, nem is beszélve más élőlényekéről?”⁵

Ennek nyomán könyvünk ötödik, *Mit kell most tennünk?* című részéből szemezgettünk írásokat az egyéni cselekvés és a társadalmi átalakulás viszonyáról. Érdekes kérdésként meghatározni, mire fókuszálunk a témában. A megbeszéléseink jegyzőkönyvéből idézve osztom meg a tervezés során felmerült kérdéseket.

- Az egyén felelőssége tenni a klímaváltozás ellen?
- Kell tenni a klímaváltozás ellen?

A jó kérdés egy drámapedagógiai foglalkozásban általában nem eldöntendő, hiszen az kifulladásig, hogy: igen vagy nem, és két táborra osztja a csoportot a vélemények sokasága helyett.

- Hogyan érhető el társadalmi változás egyéni felelősségvállalással?

A 'Hogyan...?' kérdésekkel gyakran az a probléma, hogy már előre magukban foglalják, mit kell csinálni, csak a hogyan-ra kérdeznak rá (például: Az egyéni felelősségvállalás társadalmi változást ér el. Sorold fel, hogyan!). Tehát szerkezetükben állítanak, mielőtt megegyezhettünk volna, hogy egyetértünk-e velük. A fenti 'Hogyan...?' kérdést megelőzik a következő kérdések:

- Hova vezet az egyéni felelősségvállalás a klímakrízisben?
- Kinek a felelőssége a klímaváltozás megállítása?
- Meddig terjed az egyén felelőssége a társadalmi változásokban?

Fontos, hogy olyan kérdést vigyünk, ami számunkra is dilemma, amiben hiszünk, hogy az megvizsgálásra érdemes, és nyitottak vagyunk vele kapcsolatban olyan nézőpontokra a résztvevőktől, amik számunkra is újak. Az is fontos, hogy a válaszok által személyes tapasztalatokat oszthassanak meg a résztvevők, de ez ne váljon terápiás megosztássá, hanem a kérdés társadalmi vonatkozásával tudjunk foglalkozni. Az előbbi elveknek a legutolsó kérdés egészen megfelel: nem ad alapot fiktív forgatókönyvek sorolására vagy vádaskodásra, mint az előtte állók.

A foglalkozásban végül a következő kérdés mentén dolgoztunk: Mit tehet az egyén a globális/társadalmi változásokért? Mi segíti és mi akadályozza?

A munkaformák megválasztása

Természetesen ezek a kérdések nem önmagukban rosszak vagy jók. Kontextustól és céltől függően a fentiek közül bármelyik hasznos lehet a foglalkozás során. Nem a tökéletes kérdés megfogalmazása a cél, hanem hogy azt minél több oldalról meg tudja vizsgálni a résztvevő, hogy a felkínált tevékenységek megnyissák az értelmezési tartományt.

Az egyéni döntéshozás belső mozgatórugói feltérképezésére többféle tevékenységet is kínáltunk. Két példát említek. Elsőként: a *Skála* elnevezésű játékunkban egy ötfokú skálát építünk, amelynek origója egy fiktív főszereplő döntése, fókái pedig a tett egymásra épülő következményei. A döntésekre első körben mi, tanárok hozunk példákat, amelyeket olyan hétköznapi helyzetekből kölcsönzünk, amelyek mindenkivel előfordulhatnak, és valamilyen környezetvédelmi faktor van bennük (például „Fáradt és éhes vagyok. Nem bírom ki hazáig, vacsizok az X gyorsétteremben.” vagy „Kiugorok meglátogatni a barátnőmet Brüsszelbe a hétvégére. Vonattal megyek.”). Formailag a következő történik: Egy üres széket állítunk ki a játéktérbe, amely a döntést meghozó szereplőt jelenti, s ezt el is mondjuk. A következmények sorát már a szék mellett felsorakozó résztvevők jelenítik meg. Minden fokozatot egy új résztvevő talál ki, aki kiáll a játéktérbe, a skála következő pontjára, és elmondja az általa

kigondolt következményt. Mindig a közvetlenül előtte elhangzott állításhoz kapcsolódik a következő, amin azonban a játsszó csavar még egyet, fokozza azt (talán beszédesebb ezért *Dominóeffektus* vagy *Láncreakció* néven utalni a játékra). A csoport döntése, hogy teljes disztópia vagy teljes utópia a végkimenetel, a skála ötödik fokozata. A csupán öt lépéses történet nagyon sűrített, így abszurd, a valóságtól elrugaszkodott megoldásoknak nyit lehetőséget.



Forrás: Patócs Diána és a Vekker Műhely archívuma

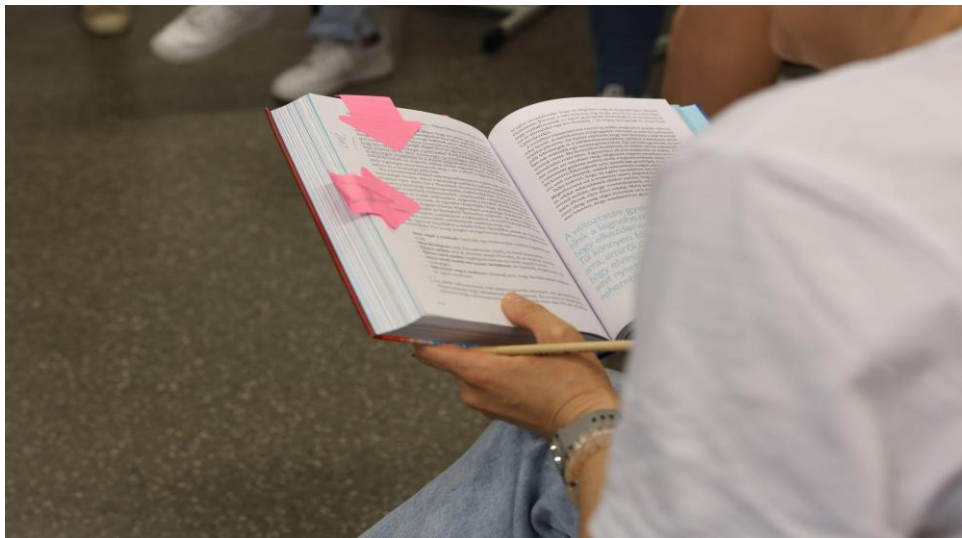
Egy másik forma arra, hogy ugyanezen döntéseket, pontosabban a döntések előtti pillanatokat vizsgáljuk, az általam *Szociális térkép* néven ismert játék. Mint az előzőben, itt is egy üres szék jelenti a döntés előtt álló fiktív személyt. A szék körül egy láthatatlan térkép van. A térképen vannak azok a tényezők, amelyek társadalmi beágyazottságuk miatt befolyásolnak egy embert, bárkit. A játék lényegében arról szól, hogy megnevezzük azokat a hatásokat, amelyek az adott döntésben valóban befolyásolják a mi szereplőnket (Például: Kellenek most nekem új ruhák? Az X üzletben Black Friday van, meg amúgy is mindenki onnan vásárol. Onnan rendeljek?). A társadalmi hatásokra a résztvevők hoznak ötleteket, és kiállnak a játéktérbe feltenni az ötletüket a térképre. A székhez képest olyan távolságba állnak, amennyire meghatározónak tartják a tényezőt. Lehet ez például a főszereplő anyagi helyzete vagy a kortársak nyomása, amit nagyon közel, a széktől 50 cm-re helyeznek el, míg például a nagy távolságból szállítás vagy a rabszolgai munkafeltételek a varrodában lehetnek 2 méteres távolságban is. A távolságokat közösen is megvitathatjuk egy-egy tényező kapcsán, és máris lehetőségünk van ütköztetni az eltérő tapasztalatokat. A térképhez hat–nyolc diákra van szükség egy körben. A kimaradók látják az összképet, a társadalmilag meghatározott embert. A tényezőket lehet post-it-re is felírni, és a szék köré a padlóra ragasztgatni.

Így máris két, nagyon eltérő szempontból vizsgáltuk az egyéni döntéseket: elvont vagy reális keretből, érzelmi vagy racionális feltérképezéssel, az előzményeken vagy következményeken gondolkodással.

Mit kínál a drámapedagógia?

A téma és a fókuszkérdés kijelölése után szükségem van arra, hogy tisztázzam, mi a drámapedagógia sajátos megközelítése, mi más kínál egy adott helyzetben. Bizonyára az olvasóban is felvillantak ötletek, hogyan lehetne nekifogni az „Egyéni cselekedetek, társadalmi következmények” című tematikus óra megszervezésének. Például lehet előadást tartani egy izgalmas tudományos eredményről vagy egy fontos társadalmi összefogásról – mint például az ózonlyukkrízis mindössze 30 év alatti megszüntetéséről, vagy a Sajó folyó extrém szennyezettsége ellen küzdő civil mozgalomról. Ezenkívül persze lehet aktivizálni a diákokat: fát ültetni, kiskertet létesíteni, szelektív szemeteseket ácsolni, stb.; szervezhetünk vetélkedőt vagy megkérhetjük a diákokat, hogy ők adjanak elő. De vajon mit kezdenek a drámatanárok a fenti témával?

Erre az átgondolásra azért is van szükség, mert a tökéletes kérdés(ek) birtokában könnyen átengedjük a terepet az egész csoportos beszélgetéseknek, amik persze fontosak, azonban ha túlsúlyba kerülnek, az óra elég egysíkú marad. Úgy is fogalmazhatnánk, „bennmaradunk a fejünkben”, csak elvonatkoztatott dolgokról beszélünk ahelyett, hogy eljátszás, beleézés, átélés, mozgás közben és által szereznénk új ismereteket.



Forrás: Patócs Diána és a Vekker Műhely archívuma

A dráma a drámapedagógiában nem (csak) az irodalmi műnemre utal. A 'dráma' szó görög eredetű, annyit jelent, 'cselekszem' vagy 'csinálok', hogy befolyásoljak. Habár a nyomtatásban megjelent drámák, mintegy a színház leiratai, az ókorból fennmaradt szövegektől kezdve a kortás szerzeményekig azt a hamis érzetet keltik, hogy a színház egyenlő a beszéddel, a dialógussal, azonban ez koránt sincs így. A dráma működésének fő csatornája a cselekvés, melynek csak egyik lehetősége a beszéd. A dráma tehát egy fiktív, de meghatározható kontextusban, a körülmények szorítására változásra kényszerülő ember, aki szándékkal

cselekszik, és ez előzményekkel és következményekkel kapcsolható össze. Azonban a drámapedagógia az előbbi fogalom alá szorosan nem kapcsolódó, rengeteg más dramatikus tevékenységet, játékot, gyakorlatot is magába olvaszt, melyek a társas kölcsönhatás megjelenítésének különböző formáira kínálnak keretet (Bethlenfalvy, 2020). Tehát a drámapedagógia keretében a globális klímakrízisben az egyént a cselekvésben akadályozó és segítő tényezők, a résztvevők személyes tapasztalata megosztás és közös gondolkodás mentén, szituatív szabályjátékokon és szerepjátszáson keresztül fejthetők fel.

Például a *Jövőnaplózás* során, miután egy körben megosztottuk, hogy ki milyen környezeti változást tapasztalt meg az életében, tanári narrációval elkalauzoljuk 2050-be a résztvevőket, ahol ők Ádám naplóját fogják megírni. Szóban, mondatról mondatra írjuk közösen ugyanazt a bejegyzést, amely egyszerre leírja is ennek a jövőbeli világnak, de a fő kérdés, amire a személyes választ minden diák beleszöheti, amikor rá kerül a sor: Mi számít igazán az életben? Mit szeretnénk megőrizni, ha a világ nagyon megváltozik 2050-re?

+1 Hogyan alakult a foglalkozás menet közben

A projektalapú, független, színházi-nevelési társulatban való működés sajátossága az iskolai foglalkozásokhoz viszonyítva, hogy egy csoporttal, egy foglalkozás keretében csupán egyszer találkozhatunk másfél órára. Ennek az alaphelyzetnek vannak egyértelmű hátrányai (például nem lehet hosszú távú folyamatokban gondolkodni, a diákoknak nemcsak a figyelmét kell megragadni, de a bizalmát is meg kell szerezni minden egyes óra elején, stb.) és előnyei, amik közé tartozik a kipróbálás utáni fejlesztés és átdolgozás. Míg egy tanár ugyanazt a tanórát leghamarabb is csak egy év múlva veszi elő, mi tizennégy alkalommal próbálhattuk ki a foglalkozást az elmúlt nyolc hónapban.

Mind tudjuk, mást jelent elképzelni és más kipróbálni az ötleteket. Bár minél több tapasztalatot szerez a tanár/ facilitátor a gyakorlatban, annál jobban tervez fejben, azért mindig akad valami, ami az adott helyszínen derül ki. Ezzel a plusz egy szakasszal szeretném támogatni a pedagógusokat az új ötletek kipróbálásában, amely, tudom, fáradtságos, de kifizetődő munka.

- Miért nem jött be a hosszú beszélgetés? - Kezdetben viszonylag hosszú, akár húszperces beszélgető köröket tartottunk ráhangolóként, amikor a címhez (*Történetünk a mi kezünkben*) kapcsolódó kérdéseket tettünk fel. Sok gondolat felmerült a résztvevőkben, és azt is éreztük, szükség van ennyi időre, hogy megkapirgáljuk a felszínt, viszont az ülve folytatott hosszú beszélgetés megakasztotta az energia addig épülő ívét, az óra dinamikáját. Ezért később figyeltünk arra, hogy hamarabb lekerekítsük ezt az aktivitást, inkább rövid ismerkedésként tekintsünk rá.

- Miért nem jött be a (sok) felolvasás? – Bár a könyv írásai olvasmányosak, hallgatás alapján mégsem egyszerű azokat értelmezni. Továbbá, nem egy szemináriumot akarunk tartani, ahol közösen elemezzük az olvasottakat szövegi mivoltukban, hanem cselekvésben akarunk személyes tapasztalatok nyomán változást elérni a megértésben. Ezért a közös játék javára elvetettük a legtöbb felolvasást.

- Tudásmegosztás vagy közös gondolkodás? – Kezdetben Greta önmagunk képzése és mások képzése, valamint az információ megosztása mellett tett hitvallása miatt mi is szerettük volna, ha erős edukációs vonala van a foglalkozásnak. Hogy tudásmegosztó legyen, kvízsort, tényekkel megtámogatott vitát, több felolvasást terveztünk a foglalkozásba. Az első négy alkalom után biztosak voltunk benne, hogy érdemileg nem fér meg ez a két cél egymás mellett

másfél órában, így az előbbit elengedtük: a kvízt kivettük és a beszélgetést a fentebb említett okokból is lerövidítettük. A beszélgetést vezető kérdések finomhangolására is szükség volt, mert az gyakran olyan külpolitikai, globális gazdasági, filozófiai irányba terelődött, ami megnehezítette egyes embereknek a csatlakozást, és parttalanná tette a vitát. Igyekeztünk úgy terelni a beszélgetést, hogy az a személyes tapasztalatokról, megélésről és értékrendről szólhasson.

- A kvíz helyére építettük be a korábban már említett *Skála*, valamint egy másik, a *Négy égtáj* elnevezésű játékokat. Mindkettőben az egyéni cselekedetek társadalmi és egyéni következményei állnak a középpontban, és mind formailag, mind tartalmilag ráhangolják a résztvevőket az utánuk következő improvizált jelenetek készítésére. Mivel egymás előtt szerepet játszani nagyobb bátorságot igénylő komplex tevékenység (több mindenre kell egyszerre figyelni), ezért nagyon fontos, hogy hogyan juttatjuk el erre a pontja a csoportunkat. A két játékban ötleteket gyűjtöttük, milyen nézőpontok kerülhetnek elő az egyéni döntések során, és kiálltunk egymás elé, néha egy-egy mozdulatban vagy állóképben megjelenítve a gondolatunk. Ezután máris félig rögzített, improvizált jelenetekkel folytattuk a foglalkozást. Az alulról szerveződő Take the jump⁶ mozgalom hat életmódváltoztatási alapelveivel játszottunk, amelyek a zöldebb életmód eléréséhez kínálnak segítséget.

Zárás

Visszacsatolnék Takács-Sánta András felütésére a morális kötelességünkről a társadalom felé, és kihasználom az alkalmat, hogy kijelentsem, a drámaoktatásra, vagy legalább a drámapedagógia módszertanára kimondottan nagy szükségük van a diákoknak és nekünk is, hogy az együttműködés erejét és nehézségeit, valamint az egymástól való függésünket ne elvont fogalmakként, hanem valós élményeken keresztül tapasztaljuk meg. Ezt nemcsak a drámapedagógia mellett kardoskodva állítom, hanem mert azt gondolom, a központilag új célként kitűzött inkluzív oktatás elérésének azt is kell jelentenie, hogy lényegileg megértjük azt, hogy senkit sem hagyhatunk hátra, mert egy társadalomban, amitől egy valakit megfosztunk, attól mindenkit megfosztunk, ahol egy valakit hátrány ér, ott végül valamilyen módon mindenkit hátrány ér. Ez a megértés a kulcsa egy szolidárisabb jövőnek, ahol más embertársaink és más élőlények igényeit is ugyanolyan fontosággal tartjuk számon. Végezetül Szemessy Kinga (2025) kiváló táncos, koreográfus és pedagógus gondolatait idézem, aki kiemeli, hogy az oktatás szerepe és tétje abban rejlik, hogy rákérdezzen, mikor, hogyan és milyen mértékig kell a vágyainkat korlátoznunk vagy átalakítanunk mások vágyainak fényében és egy olyan bolygó vágyainak a fényében, ami egyszerűen nem adhat meg mindent, amit csak szeretnénk.

Klímaváltozás – Történetünk a mi kezünkben

(Kreatív olvasási foglalkozás felnőtteknek)

Alkotók: Benes Tarr Csilla, Németh Orsolya, Romada Rakottyay Katalin

Szervezés, kapcsolattartás: Romada Rakottyay Katalin

Konzulens: Czuczor Nóra

Hasznos linkek:

Vekker Műhely elérhetősége:

<https://vekkermuhely.com/>

Leírás a könyvről a magyar kiadó honlapján:

https://openbooks.hu/termek/klimakonyv/?gad_source=1&gad_campaignid=21014459941&g_braid=0AAAAAofFzIhtJXTIz2yCifoQYLmZSZURY&gclid=Cj0KCQIA9OnJBhD-ARIsAPV51xNJDOsVCIGXaDpzahETIqBnxvYxL3zOn6qfvvxOcLuu_z2iS4VgXwaAuigEALw_wcB

A foglalkozás elérhetősége:

<https://vekkermuhely.com/portfolio-item/klimavaltozas/>

<https://uj szo.com/velemen y/fokuszban-a-klimavaltozas>

<https://vekkermuhely.com/2025/04/15/klimavaltozas/>

Bővebben a Nadácia TIPSORT pályázatáról:

<https://nadaciatipsort.sk/ako-pomahame/nasadeni-pre-klimu/>

Felhasznált irodalom

Bethlenfalvy Ádám (2020): *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása.* L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Mészáros Juli (2022. március 3.): *Vizsgálják, hogy valóban vörösiszappal kevert szennyezett víz folyik-e a Sajóba.* 444 online folyóirat.

URL:<https://444.hu/2022/03/13/vizsgaljak-hogy-valoban-vorosiszappal-kevert-szennyezett-viz-folyik-e-a-sajoba> (Letöltés ideje: 2025.12.12.)

Szemessy Kinga Zsófia (2025): *Embracing discomfort. Participatory choreographies and their relation to a heritage of dissent* (Nem publikált disszertáció). Universitát Mozarteum Salzburg & Paris Lodron Universitát Salzburg.

Takács-Sánta András (2022. november 2.): *Válságban a civilizációnk? Igen, és ez páratlan lehetőség a jobb életre!* Válasz Online.

URL:<https://www.valaszonline.hu/2022/11/02/takacs-santa-andras-okologia-jovo-essze/> (Letöltés ideje: 2025.12.11.)

Thunberg, Greta (Szerk.) (2023): *Klímakönyv* (dr. M. Csaba, Ford.). Open Books.

Tóth András (2022. július 7.): *Tavaly még hatalmas volt az ózonlyuk, de ha minden jól megy, 20 év múlva végleg eltűnhet.* Qubit online folyóirat

URL:<https://qubit.hu/2022/07/07/tavaly-meg-hatalmas-volt-az-ozonlyuk-de-ha-minden-jol-megy-20-ev-mulva-vegleg-eltunhet> (Letöltés ideje: 2025.12.12.)

¹ Vekker Műhely színházi nevelési társulat. Elérhetősége: <https://vekkermuhely.com/>

² Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Comenius Egyetem, Pozsony, Selye János Egyetem, Komárom

³ Thunberg, G. (Ed.). (2023). *The Climate Book*. Penguin Books.

⁴ Benes Tarr Csilla (2025): *Kreatív olvasás à la Vekker Műhely. Olvasóvá nevelés drámapedagógiai megközelítésben.* Katedra folyóirat, XXXIII. évf. 1–2. sz. https://katedra.sk/folyoirat/xxxiii_01-02_10/

⁵ Takács-Sánta András (2022. november 2.). *Válságban a civilizációnk? Igen, és ez páratlan lehetőség a jobb életre!* Válasz Online. URL: <https://www.valaszonline.hu/2022/11/02/takacs-santa-andras-okologia-jovo-essze/> (Letöltés ideje: 2025.12.11.)

⁶ <https://takeethejump.org/>

Balogh Kinga

A mozgáskedv hanyatlásának okai és megoldási javaslatok

Testnevelő tanárként volt szerencsém óvodában, általános iskolában és középiskolában is tanítani. Tapasztalat alapján elmondható, hogy míg az óvodás gyermek imádja, várja a mozgást, amit sűrű sikongatással, kacagással ad a környezete tudtára, addig az általános iskola felső tagozatában már két táborra osztozik a diáksereg: sportolókra és a „csak azért tesizek, mert muszáj” csoportra. A középiskolában pedig sok esetben már muszájból sem tornáznak a gyerekek. Nyűg, izzadságszag, gúny, erőfeszítés. Egy csomó olyan kifejezés, amely eltántorítja a fiatalokat a mozgástól.

A játékos mozgás a 3-6 éves korosztály számára szinte belső szükséglet: a kutatások szerint a játék során szerzett mozgásélmények alapvetőek az agy, a test és az intelligencia fejlődéséhez. A különféle szabadtéri és kreatív játékok segítik a motoros készségek és az idegrendszer fejlődését; a futás, ugrálás, hintázás például értékes gyakorlatokat jelentenek a térbeli tájékozódás és a finommotorika fejlődéséhez is. De ezt már valószínűleg sokan tudtuk is. Én most a gyerekek motivációjára szeretnék kitérni. Ebben a korosztályban ugyanis még többnyire nincs szükség kívülről jövő motivációra. A gyerekek ösztönösen mozognak, hiszen az emberi szervezet erre „lett megalkotva”. Természetesen a manapság általánosan megnövekedett képernyőidő a gyerekek sporthoz való viszonyát és szabadidejük mennyiségét is megváltoztatja, mégis alapvetően elmondható, hogy ebben az időszakban még edzőként, tanárként nincs különösebben szükség a motivációra (természetesen az – ebben a korban egyébként is alkalmazandó – 2 dicséret és 1 építő kritika arányon kívül).



Forrás: freepik.com

Majd a gyerekek bekerülnek az iskolába. Nemzetközi kutatások alapján 10 éves kor után a fizikai aktivitás évente átlagosan mintegy 7%-kal csökken. Ezt több tényező is okozhatja:

A pubertás során bekövetkező testi változások, melyek a lányokat nagyobb mértékben érintik a másodlagos nemi jelleg kialakulása miatt. Mit tehetünk? Tanítsuk meg gyermekünket, hogyan élhet együtt új, megváltozott testével és fogadhatja el azt. Tegyük kényelmessé a sportot különböző ruhák biztosításával és magyarázzuk el nekik, hogyan élhetnek át mozgékony, sporttal teli pillanatokat még a „nehéz napokon” is.



Forrás: freepik.com

A korosztály véleménye: Serdülőkorra a gyerekek egyre inkább kortársaikhoz igazodnak, és fontos számukra a csoport elfogadása. Ez tény, de mit tehetünk? Neveljük a gyerekeket csapatsportra, együttműködésre, a másik segítségére akár egy csapatjáték során. Mutassunk nekik olyan játékokat, mozgásformákat, melyek során akkor „győz” a csapat, ha a társaság minden tagja teljesíti a feladatát (csak egy, mindenkit tömörítő csapat legyen). Ügyeljünk arra is, hogy a csapattársaknak valamilyen módon mindig legyen lehetőségük segíteni társaikat, így elősegítve a feladatvégzést. Több, különböző készségeket előtérbe helyező mozgásokkal próbáljuk ezt elérni.

Beszűkült mozgástér: ne feledkezzünk meg erről a tényezőről sem, hiszen iskolába íratva gyermekeinket, a mindennapi mozgást a töredékére redukáljuk és a leginkább használt testhelyzetük az iskolapadban való ülés lesz. A statikus pózok hosszú távon az izmok gyengüléséhez és rövidüléséhez vezetnek, ami hosszú távon szintén megakadályozza a gyerekeket az örömteli sport élvezetében.



Forrás: freepik.com

Testnevelőként és szülőként – megoldási javaslatok

A feladat az, hogy a fentiek okaira reagálva motiváljuk a fiatalokat, és visszaadjuk számukra a mozgás örömét. Hiszen ez az öröm vonzza majd be a fiatalokat és felnőtteket a sportpályára később is. Több kutatás is rámutat: azok a serdülők, akik örömmel vesznek részt a testnevelésórákon, nagyobb valószínűséggel folytatják a mozgást a tanórán kívül is. És hogy mit tehetünk még?

- Szülőként és nem testnevelés szakos tanárként is támogassuk gyermekünk edzőjének, tanárának tevékenységét.
- A sporttal kapcsolatban (és persze egyébként is) próbáljunk pozitív hangvételt, attitűdöt képviselni.
- A sporttal és sportolással kapcsolatos problémákat ne teljes elzárkózással (mondjuk, a gyermekünk teljes felmentésével) oldjuk meg. Kérjük edzők és tanárok segítségét, hiszen ők szinte biztosan találkoztak már az adott, vagy hasonló problémával és keressünk kompromisszumot. A test számára elengedhetetlen a mozgás – ne fosszuk meg tőle.
- Minden gyermek számára létezik tökéletes sportág! Keressük meg és ne próbáljuk belekényszeríteni egy általunk kedvelt sportág űzésébe. Ez is az örömteli sportolás ellen hat.
- Az előbbi pont másik véglete is igaz, természetesen. Ne hagyjuk rá, ha gyermekünknek „egyik sport sem tetszik”. Keressgéljünk kitartóan.
- Az edző/testnevelő tanár személyisége nagyon fontos. Fontos, hogy a gyerekek kedveljék, felnézzenek edzőjükre. Ez viszont nem azt jelenti, hogy időnként az edző nem illetheti konstruktív kritikával gyermekünket. A sport része a határszabás, a szabályok követése (mint például a durva fizikai agresszió teljes tiltása) is. Ezt néha

konfliktusok árán tanulják meg gyermekeink. Fontos az együttműködés tanár-szülő között. És igen, az edző szívesen elmondja, hogy tetteit, mondatait mire alapozza, kérdezzünk bátran, de tisztelettel.

- A serdülők számára egyre inkább nő az autonómia iránti igény. Engedjük, hogy beleszólásuk legyen a tanóra, edzés egy-egy elemének alakulásába, akár jutalomként. A személyes érdeklődéshez igazodó mozgás növeli a belső motivációt, és nem kényszerként élik meg a testnevelést, ha megtapasztalhatják a felelősségvállalás és a személyiségfejlődés egy újabb szegmensét. („Hogyan reagálok, ha olyan mozgásformát választok, ami a többség számára nem tetsző?” „Megváltoztatom-e a döntésem a közösség nyomásának hatására?”)



Forrás: freepik.com

Összességében a probléma megoldása sok apró faktortól függ. Próbájuk kialakítani saját megoldásainkat, megküzdési stratégiáinkat, szem előtt tartva a legfontosabbat: A ránk bízott gyermek élvezze a mozgást!

Bíró Éva – Busánszky Máté Oszkár – Perhács Simon – Lelkes László

Kapocs: magyar fiatalok világjátéka, amely a határokon átívelve épít közösséget

Az idén először megvalósuló Kapocs világversenyt Szekszárdon került megrendezésre január 22-én, a magyar kultúra napján. A világjáték a föld különböző pontjain élő magyar fiatalokat hozza össze közös élményeken és feladatokon keresztül. A program célja a nemzeti identitás erősítése, és egyfajta kapocs kialakítása az anyaországban, a külföldön és a diaszpórában élő magyarok között. A döntőre Amerikából, New Jerseyből, Ciprusról, Horvátországból, Németországból is érkeztek magyar fiatalok. A versenybe Bertók Mátyás, a Bertók video tulajdonosa koordinálásával több szlovákiai magyar fiatal is bekapcsolódott: Perhács Simon, a Dunaszerdahelyi Magyar Tannyelvű Magángimnázium diákja, Busánszky Máté Oszkár, a galántai Kodály Zoltán Gimnázium diákja és Lelkes László, a dunaszerdahelyi Szabó Gyula Alapiskola tanulója.

A játékban első feladatként minden résztvevőnek egy online kvízt kellett kitöltenie, amely a magyar kultúrához, történelemhez és identitáshoz kapcsolódott. A második feladat során kisfilmet forgattak, amelyben a fiataloknak be kellett mutatniuk, hogyan látják a magyar kultúra és identitás erejét. A legjobb játékosok ezután jutottak a döntő fordulóba. A döntő előtt a fiatalok Tolna megyei kistélepléseken töltöttek három napot. Itt megismerkedhettek a térség gazdag néprajzi örökségével, hagyományaival és a helyi közösség erejével. A Kapocs tehát közösségi élményt adott számukra, közben ezzel egy időben fontos identitáserősítő program is volt. A verseny legnagyobb jelentősége abban mutatkozott meg, hogy a játék a virtuális világban indult, végül a különböző országokból érkező játékosok eljutottak a valós világba, a személyes találkozásokig.



Forrás: Bertók Mátyás archívuma

A résztvevők a vendéglátó településeken táncházakon vettek részt, közösen főztek, megkóstolták a helyi gasztronómiai specialitásokat, iskolákat, óvodákat látogattak meg, majd a döntőre a saját bemutatkozó előadásukat is elkészítették – mindezt a helyi mentortelepülésük közösségével együttműködve.

A verseny egy életre meghatározó élményt adott a játékosok számára, akik egymást is megismerték, és szerteágazó kapcsolatokat alakítottak ki. A Kapocs Nagykövete címet Gorjanac Szilvia érdemelte ki, aki Horvátországban Csúza magyarlakta településen él. Nagykövet-helyettese a vezekényi Busánszky Máté Oszkár lett.



Forrás: Bertók Mátyás archívuma

Busánszky Máté Oszkár (diák, Kodály Zoltán Gimnázium, Galánta): „Hatalmas élményekkel tértem haza Bogyiszlóról. A három nap alatt, amit ott töltöttem, úgy érzem, lelkileg is feltöltődtem. Megtapasztaltam a kis közösségek összetartó erejét, ahol fontosak az emberek közötti kapcsolatok, ahol az emberek még őszintén kíváncsiak egymásra, és a külföldről érkező vendéget is örömmel fogadják. Természetes dolog számomra, hogy elmegyek moziba vagy színházba Budapestre, de ez a vidéki látogatás semmihez nem hasonlítható. Felkerestem a helyi tájházat, ahol láthattam a vidékre jellemző hagyományos népviseletet. A Bogyiszlói Népi Együttes tagjai megtanították nekem a bogyiszlói táncok alaplépéseit, és végül a helyi vadászegyesület elnökénél remek társaságban megkóstoltam a helyi specialitást, a halászlévet. Úgy érzem, nagyon értékes barátságokat kötöttem a faluban, amit a jövőben ápolni is szeretnék. Február 14-én visszatérek, mert meghívást kaptam egy helyi rendezvényre, a hagyományos disznóölésre. Vezekényről származom, és azt tervezzük, hogy a mi falunk polgármestere is eljön velem, így akár a települések között is létrejöhet kapcsolat. A verseny többi döntőseivel is megismerkedtem, felvettük egymással a kapcsolatot. Nagyon sok érdekes információt tudtam meg például arról, ők hogyan próbálnak megmaradni magyarnak akár egy olyan országban, ahol csak 2–3 ezres magyar közösség él. Úgy gondolom, nagy érték, ha ma a világ különböző pontján lévő országban az embernek van magyar ismerőse, akit bármikor tud keresni. Szerintem ez a kapcsolati háló, amit a versenynek köszönhetek, olyan ajándék, amire vigyázni kell.”



Forrás: Bertók Máttyás archívuma

Perhács Simon (diák, Dunaszerdahelyi Magyar Tannyelvű Magángimnázium): „Nekem elsőként az tűnt izgalmas kihívásnak, hogy egy videóban fogalmazzam meg, mit jelent számomra a magyarságom. Mindez nem volt könnyű feladat, hiszen az, hogy magyar vagyok, számomra természetes, és nem megkérdőjelezhető. Az osztálytársaimmal közösen, pedagógust is bevonva készítettük el a videót, amit végül a zsűri a legjobbnak értékelt. Ebben igyekeztem egyedi módon bemutatni a szülővárosomhoz való ragaszkodásomat, valamint a régió magyarságának egyik helyi szimbólumát, a DAC stadiont. Nagyon örültem, hogy bejutottam a döntőbe. Sajnos, mivel idén érettségizek, és az orvosira felvételizek, a tanulmányaim miatt nem tudtam három napot tölteni Tolna megyében. Egy napba azonban így is rengeteg élményt sikerült bezsűfolni. Az én mentortelepülésem Sajóagárd volt. Itt rövid látogatást tettem a helyi önkormányzatnál, ahol a régiót bemutató könyvekkel ajándékoztak meg. Ellátogattam a helyi iskolába, illetve a bábcsoporttal egy közös produkcióban is részt vettem. A döntő produkcióit végignézni is szívet melengető érzés volt. Külön élmény volt találkozni a világ különböző részeiről érkező magyar fiatalokkal. Örülök, hogy sokan vannak, akiknek fontos a magyar identitásuk, bárhol is éljenek. Ez engem is jó érzéssel töltött el. Én úgy gondolom, a magyarságunkról nem szabad lemondanunk. Ez a játék ebben a hitemben erősített meg.”



Forrás: Bertók Máttyás archívuma

Lelkes László (diák, Szabó Gyula Alapiskola, Dunaszerdahely): „Nagyon örülök, hogy bekapcsolódtam a versenybe. A Csallóközi néptáncgyűttesben táncolok, én a néptáncon keresztül próbálok ragaszkodni a magyar gyökereimhez. Így a Kapocs játék témája közel áll hozzám, kézenfekvő volt, hogy részt veszek benne. A döntő előtt Ócsényben töltöttem néhány napot. A mentortelepülésen nagy vendégszeretettel fogadtak, ami nagyon jólesett. Remek beszélgetéseket folytattunk a helyiekkel. Ellátogattam a tájházba, megismertem a helyi népviseletet, kipróbáltam a gyöngyfűzést. A döntőben pedig közös táncos produkciót adtunk elő, amit nagyon élveztem. Örülök, hogy más magyar fiatalokkal is megismerkedhettem. Az ő produkcióik is tetszettek. Összességében, új ismeretekkel és kapcsolatokkal gazdagodtam.”

Fonód Tibor

50. Felvidéki magyar matematikaverseny – Oláh György emlékverseny a Selye János Gimnáziumban

2026. február 8-án és 9-én került megrendezésre a Selye János Gimnáziumban az 50. Felvidéki Magyar Matematikaverseny – Oláh György Emlékverseny. A rendezvényre 14 iskola képviselőjében 78 diák és 24 pedagógus jelentkezett, ami bizonyíték arra is, hogy a tudásvágy és a közösségi szellem megfelelő erőt képvisel a felvidéki magyar középiskolák diákjai sorában. Mivel a matematika nyelve univerzális, így a mi számunkra van egy különleges többletjelentése is: a megmaradásunk záloga. Ez a verseny az elmúlt immáron 5 évtizedben nemcsak a képletekről és egyenletekről szólt, hanem arról az összefogásról is, amely összeköti a felvidéki középiskolákat.



Forrás: Mézes Péter

Ez a jubileumi verseny a Bethlen Gábor Alap, Komárom Városa és a Selye János Egyetem anyagi támogatásával valósult meg. A szervező Selye János Gimnázium részéről Andruskó Imre igazgató, Bukor Emőke munkaközösségi vezető, valamint Édes Erzsébet és Fonód Tibor igazgatóhelyettesek vállalták az előkészítő munkálatokat, melyek már tavaly októberben elkezdődtek. A megmérettetésre a kötelező tananyagot túlmenő, fontos matematikai gondolatokat tartalmazó, a későbbiekben is nagyon jól hasznosítható ismereteket tartalmazó feladatokat készítettek elő a feladatkitűző bizottság tagjai: Miko István, Liszkay Béla és Gyürki István. A verseny megnyitóján a komáromi Tiszti Pavilon dísztermében Komárom polgármestere, Keszeg Béla, a Selye János Egyetem rektora, Tóth János, valamint a gimnázium nyugalmazott matematikatanára, Kalácska József köszöntötte a résztvevőket.

A meghívást elfogadta Oláh György özvegye, Oláh Mária, valamint a gimnázium egykori igazgatójának és matematikatanárának, Keszezh Istvánnak az özvegye, Keszezh Margit is. A budapesti Nemzetpolitikáért felelős államtitkárság fősztályvezetője, Tóth László a gimnázium nagytermében, a verseny előtti percekben buzdította sikerre a tanulókat.



Forrás: Mézes Péter

A verseny után a résztvevő pedagógusok és egyetemi hallgatók már a délután folyamán kiértékelték a tanulók megoldásait, és az összegyűjtött pontok alapján kialakult a sorrend is mind a négy kategóriában. A versenyen a következő tanulók érték el a legmagasabb pontszámokat:

1. évfolyam

1. díj Kaszonyi Kristóf, Gimnázium, Királyhelmece
 2. díj Klička Marcell, Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Somorja
 3. díj Presinszký Ádám, Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely
Kósa Dóra, Selye János Gimnázium, Komárom
Szabó Zsombor, Selye János Gimnázium, Komárom
- dicséret Varga Dominik, Selye János Gimnázium, Komárom
Tóth Márton, Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely
Sipos Jázmin, Selye János Gimnázium, Komárom
Kemény Csaba, Kodály Zoltán Gimnázium, Galánta
Vígh Attila, Selye János Gimnázium, Komárom
Kanyicska Máté, Selye János Gimnázium, Komárom
Vištan Adam, Márai Sándor Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium és Alapiskola, Kassa

2. évfolyam

1. díj Bara Boglárka, Selye János Gimnázium, Komárom
Szighardt Anna, Selye János Gimnázium, Komárom
 2. díj Saleh Alex Kirolos, Selye János Gimnázium, Komárom
 3. díj Nagypál Katalin Krisztina, Gimnázium és Szakközépiskola, Fülek
- dicséret Urban Ábel, Selye János Gimnázium, Komárom
Nemes Máté, Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, Pozsony
Matusek Dorina, Selye János Gimnázium, Komárom
Nógel Attila, Selye János Gimnázium, Komárom
Hecht Péter, Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Somorja
Demeterová Dominika, Márai Sándor Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium és Alapiskola, Kassa
Baráth Bence, Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, Pozsony
Szókovács Viktor, Gimnázium és Szakközépiskola, Fülek

3. évfolyam

1. díj Szabó András, Selye János Gimnázium, Komárom
 2. díj Máté Kristóf, Tompa Mihály Református Gimnázium, Rimaszombat
Farkas Anna, Gimnázium és Szakközépiskola, Fülek
 3. díj Fitos Réka, Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium Dunaszerdahely
- dicséret Lengyel Ádám, Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Somorja
Simlovič Olivér, Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Somorja
Szenczi Máté, Selye János Gimnázium, Komárom
Lengyel Balázs, Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Somorja
Kiss Gergely, Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely
Rasztgyörgy Jázmin, Selye János Gimnázium, Komárom
Rajová Tamara, Jedlik Ányos Elektrotechnikai Szakközépiskola és Kereskedelmi Akadémia, Érsekújvár
Kubica Ádám, Kodály Zoltán Gimnázium, Galánta
Palugyai Bence, Selye János Gimnázium, Komárom

4. évfolyam

1. díj Ďurčovič Adam, Selye János Gimnázium, Komárom
 2. díj Koháry Levente, Pongrácz Lajos Alapiskola és Szondy György Gimnázium, Ipolyság
 3. díj Tapolcsányi Zalán, Selye János Gimnázium, Komárom
- dicséret Kvasnicová Tamara, Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, Pozsony



Forrás: Mézes Péter

Természetesen nemcsak a győztesek és a díjazottak, hanem az összes résztvevő megérdemli az elismerést, hiszen a tanulók részeseivé válhattak egy láthatatlan, de annál erősebb hálózatnak, amely évtizedek óta tartja a frontot a tudomány és a nemzeti kultúra metszéspontján. Az ifjú matematikusoknak sok sikert kívánunk a továbbiakban is, reméljük, hogy a verseny következő fél évszázadát hasonló sikerek jellemzik majd.

Schulcz Patrik

**„Soha nem adtam reményt, viszont soha nem is vettem el”
Tudósítás Krasznahorkai László barcelonai estjéről**

A barcelonai CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) falai között február végén történelmi jelentőségű szellemi utazásnak lehettek tanúi az érdeklődők: az irodalmi Nobel-díj friss kitüntetettjével, Krasznahorkai Lászlóval Adan Kovacsics beszélgetett. Ez volt az író egyik első nyilvános fellépése a díj átvétele óta, így az est alkalmat adott arra is, hogy az alkotó reflektáljon három évtizednyi radikális és látnoki életművére.



Forrás: A szerző archívuma

A spanyol kapocs és a szenvedély

Az est felütéseként az író elismeréssel adózott a spanyol kulturális közegnek, különösen egykori kiadójának, akit „megszállott és bátor” emberként jellemzett. Krasznahorkai hangsúlyozta, hogy a spanyol világnyelvbe való bekerülése nem csupán a szerencsének, hanem egy olyan figyelemnek

köszönhető, amely előítéletek nélkül fordult Közép-Európa felé: „Egy olyan irodalomba kerültem, ami nekem nagyon fontos..., és nem minden nagy irodalmi ország olyan fontos a számomra, mint a spanyol.”

Az író jelenleg is Spanyolországban alkot, éppen Cervantes egykori lakhelyével szemben, ami – mint mondta – különös aurát kölcsönöz a munkájának.

Mészöly és Kertész: az atyai figurák

A beszélgetés egyik legmeghittebb része a magyar szellemi elődökhöz fűződő viszonyát érintette. Krasznahorkai két meghatározó alakot emelt ki, akik nélkül – mint sugallta – az ő útja is másként alakult volna. Mészöly Miklóst igazi „atyai figuraként” írta le: egy olyan íróként, akinek nemcsak a sűrű és szigorú szövegei, hanem szinte ijesztő erkölcsi tartása is iránytűként szolgált. Felidézte Mészöly „veszélyes szépségét” és azt a különleges magányt, amelybe az öregkor és a betegség kényszerítette, s amelyben Krasznahorkai az egyik utolsó hűséges látogatója maradt.

Kertész Imrét ezzel szemben egy megfeszíthetetlen, rejtélyes figuraként jellemezte. Felidézte a kontrasztot a fiú között, akit saját országa 15 évesen meg akart ölni, és a Nobel-díjas író között, aki 2002-ben a svéd király előtt állt. Kertészben azt a különös kettősséget csodálta, ahogy udvarias, polgári maszkja mögé rejtette az emberiség iránti mély megvetését, miközben mégis rajongott az életért.

A hosszú mondat igazsága

Adan Kovacsovich kérdésére a védjegyévé vált hömpölygő mondatokról az író kifejtette: a rövid mondat mesterséges, míg a hosszú mondat az élő beszéd és a valódi szenvedély hordozója. „A hosszú mondat az, amikor valami fontosat akarsz elmondani. [...] Nem lehet kis, apró mondatokba törni azt, ha az ember valamit fontosat akar mondani.”

Krasznahorkai elárulta, hogy a bekezdéseket is azért száműzi, mert a beszédben sem léteznek: az ember sodródik az indulattal, és nem tart mesterséges szünetet, ha lényegeset közöl. Írói módszerét „állandó javítási kísérletként” írta le: minden új könyve az előző hibáinak helyrehozatala.

Remény: se nem ad, se nem vesz el

A világgépét érintő kritikákra reagálva tisztázta: bár könyvei sötétek, soha nem akart hamis illúziókat kelteni. „Én soha nem adtam reményt, viszont soha nem is vettem el.” Ez a kimért egyensúly adja műveinek feszültségét, ahol a humor az egyetlen fegyver: „Tele van a művem humorral, mert mi a fenét csinálhatna mást az ember?”

Az egyetemesség

Zárásként az író hangsúlyozta, hogy bár történetei gyakran a magyar ugaron indulnak, világgépe nem provinciális. Szerinte az az „alsó, mélyebb tartomány”, amit ábrázol, bárhol jelen van, ahol emberek élnek. „Mélyben van Sátántangó itt is. [...] Ez a világ el van rontva. De ez nem Magyarországról szól, hanem a világról.”

Krasznahorkai László barcelonai fellépése – immár a világ legfontosabb irodalmi elismerésével a birtokában – megerősítette: mondandója az emberi kiszolgáltatottságról és a szentség kereséséről minden kultúrában közös és érvényes.

Meghívó a XXVI. Vámbéry Napokra

Időpont: 2026. március 26–27.

Főszervező: Vámbéry Polgári Társulás

Társszervező: Katedra Polgári Társulás

2026. 3. 26. (csütörtök)

Country PUB, Dunaszerdahely, 17.30

Madaras László: Avarok a törzsországban (könyvbemutató)

Az estet megnyitja: Hodossy Gyula, a Vámbéry Polgári Társulás igazgatója

A kötetet bemutatja: Liszka József néprajzkutató

Az est házigazdája: Simon Szabolcs nyelvész

Beszélgetőtárs: Csuthy András régész, a Szlovák Tudományos Akadémia Nyitrai Régészeti Intézet munkatársa

Közreműködik: Nagy Tibor, előadó

2026. 3. 27. (péntek)

9:00 A Vámbéry Ármin Földrajzverseny országos döntője

Helyszín: a Csallóközi Múzeum galériaterme

A versenyfeladatok összeállítója: Tóth Tibor, a komáromi Eötvös Utcai Alapiskola földrajztanára

A versenyt vezeti: Domonkos Tímea, a Vámbéry Ármin Magyar Tannyelvű Alapiskola igazgatóhelyettese

A zsűri elnöke: Nagy Iván etnológus, a Csallóközi Múzeum igazgatója, Madaras László régészprofesszor, Csadi Ladislav, a Munka Utcai Alapiskola földrajztanára

11:30 Kultúrprogram

12:30 Ebéd

13:30 Vámbéry Ármin ülőszobrának megkoszorúzása (Bartók Béla sétány, Dunaszerdahely)

Köszöntőt mond: Nagy Attila helytörténész

14:00 A Vámbéry Ármin Földrajzverseny ünnepélyes kiértékelése a Csaplár Benedek Városi Művelődési Központban

Támogatók:

Dunaszerdahely Város Önkormányzata

Csallóközi Múzeum

Kisebbségi Kulturális Alap

Rigó Gyula

Gyökerekkel a jövő felé

A kassai Ipari 153 éve a felvidéki magyarság szolgálatában

Több mint iskola: közösség és érték

A kassai Ipari, ma már az alapítója és első igazgatója nevét viselő Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola, 153 éve biztosítja a magyar nyelvű ipari és műszaki szakképzést Szlovákiában. Az 1872-ben alapított szakintézmény története átível a XIX. század utolsó évtizedein, a teljes XX. századon, valamint a XXI. század első 3 évtizedén. Kassa és vele az iskolánk átélte a XX. század nagy tragédiáit, háborúit, forradalmait, az országhatárok ide-oda tologatását, ideológiák, kormányok, rendszerváltások változásait, ennek ellenére az Ipari mindig óvta, oktatta, a magyar nyelv és kultúra megőrzésére nevelte a jövő felvidéki magyar nemzedékeit. Ennek köszönhetően szerzett érettségét 14000 diák az iskola falai között, és így jött létre a jól ismert összetartó kassai magyar iparista közösség.

A mindig változó világgal természetesen az iskola is mindig átalakul, megújul. Lépést kell tartani a korrallal, őrizni a hagyományainkat, de szembe kell nézni az új kihívásokkal. Tanulóink műszaki, informatikai és közgazdasági felkészültsége és elkötelezettsége mindig megfelelt és megfelel a modern szakmai elvárásoknak.

Intézményünk Kassa belvárosában található. Gyűjtőiskola vagyunk, mivel Ipolyvarbótól egészen Nagyszelmencig érkeznek hozzánk a tanulni vágyó magyar diákok. Az iskola saját, teljesen felújított diákothonnal is rendelkezik. Nálunk a diákok nemcsak tanulnak, hanem alkotnak, vállalkoznak és megtanulnak kritikusan gondolkodni. Célunk, hogy a magas szakmai oktatási színvonalat ötvözzük a gyakorlattal és az egyéni készségek fejlesztésével. Az elméleti tudás nem elegendő az érvényesüléshez, ehhez biztos gyakorlati jártasságokra és kompetenciákra van szükség, amit intézményünk biztosít a diákok számára.

Elismerések egy nemzetmegtartó középiskolának

Iskolánk több évtizedes oktató–nevelő és közösségmegtartó munkáját számos rangos elismeréssel jutalmazták. Az intézmény 2016. szeptember 17-én Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémia épületében vehette át a Magyar Örökség díjat, amelyet nemzetmegtartó szolgálataitól ítélték oda. Az intézmény tevékenységét a Rákóczi Szövetség és az Esterházy János Emlékbizottság is elismerte: a felvidéki magyarság szolgálatában méltó helyet vívott ki a közösségi emlékezetben (Esterházy-díj). A város is nagyra értékeli az iskola szerepét: 2012-ben a Kassai Napok keretében a kassai Ipari a város jó hírnevét öregbítő intézmények között kapott kitüntetést (Kassa város díja). Az iskola fennállásának 150. évfordulója alkalmából pedig a nemzeti kisebbségért felelős kormánybiztos Szlovák Köztársaság Arany Emlékérmével tüntették ki az intézményünket.

Három szak – három biztos út a jövőbe

Az iskola jelenleg három népszerű és piacképes szakot kínál a diákok számára.

A mechatronika szak a gépészet, az elektrotechnika és az informatika találkozási pontja. A diákok számítógépes vezérléssel, a CNC gépek kezelésével, programozással, 3D modellezéssel, elektrotechnikával és elektronikával, vezérléssel és automatizálással

foglalkoznak. A tudásukat felhasználhatják az automatizált gyártósorok üzemeltetésében, a robotikában, az ipari automatizálás területén, a gépgyártásban és a járműiparban. Végzőseink műszaki egyetemeken is folytathatják tanulmányaikat. Ez a szak gyakorlatorientált, a képzés során műhely- és laboroktatás folyik, a diákok elektrotechnikai (§21) és gépészeti tanúsítványokat szerezhetnek. Bodor Benjamin, 2019-ben végzett diákunk szavaival ajánljuk ezt a szakot: „a mechatronika szakon jó tanulni, mert sokrétű tudást ad, gyakorlati tapasztalatokat szerezhethetünk, és több szakma alapjaiba is betekintést nyerünk. Az itt megszerzett alapok segítettek, hogy ma azt csináljam, amit igazán szeretek.“



Forrás: A Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola archívuma

A műszaki liceum – informatika szak átfogó képet nyújt a számítástechnika legfontosabb területeiről. A diákok programozást tanulnak, játékokat és alkalmazásokat fejlesztenek, weboldalakat és adatbázisokat készítenek, megismerkednek a hálózatokkal, az informatikai biztonsággal, valamint a mesterséges intelligencia gyakorlati alkalmazási lehetőségeivel. A szak a kreatív gondolkodású, a digitális világ iránt nyitott fiatalok számára ideális. Vasik János László, 2021-ben végzett diákunk gondolataival ajánljuk ezt a szakunkat a diákoknak: „*a műszaki liceum: olyan alapvető fogalmakat és módszereket tanultam meg, amelyek más területről érkező kollégákkal is segítenek kommunikálni. Ez a tudás egyetemi szinten is megállja a helyét, mikor az ember a választott szakmáján kívüli emberekkel alakít ki kapcsolatot.*“



Forrás: A Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola archívuma

A kereskedelmi akadémia szak a gazdaság és a pénzügyek világába vezeti be a diákokat. A képzés során pénzügyi ismereteket, vállalkozási alapismereteket, számvitelt, marketinget, könyvelést és hivatali ügyintézést tanulnak, miközben az irodai szoftverek magabiztos használatát is elsajátítják. Ez a szak azoknak ajánlott, akik szeretnek adatokkal dolgozni, érdeklődnek a gazdaság működése iránt és piacépes tudásra vágnak. A szak abszolvensei továbbtanulhatnak közgazdasági egyetemi karokon, vagy elhelyezkedhetnek termelőüzemekben, a kereskedelemben, szolgáltatásokban és a közigazgatásban, ahol közgazdasági tevékenység ellátására van szükség: üzleti-vállalkozói funkciókra, információszerzésre és információfeldolgozásra. Rajczi Vanda, 2024-ben végzett diákunk így gondol vissza a szakra: *„Az Ipariban ismerkedtem meg a közgazdaságtan fogalmával, mindaddig homály fedte, mivel szeretnék foglalkozni. Azonban az évek során tanáraink igyekezete és biztatása hozzájárult, hogy végzősként úgy lépjek ki az iskola kapuin, hogy tudom, „mi leszek, ha nagy leszek.“ Motiváltak, buzdítottak, de ami a legfontosabb, teljeskörű alapot biztosítottak, amelynek köszönhetően helyt tudok állni az egyetemen. Teret kaptunk a szakmai gyakorlat elsajátítására, amely lehetővé teszi az azonnali belépést a munkaerőpiacra.“*

Külföldi szakgyakorlat – személyi fejlődés, szakmai tapasztalatszerzés, karrirerépítési lehetőség

Az Ipariban komolyan vesszük a diákok jövőjét, az Erasmus+ külföldi gyakorlat biztosítása pedig pontosan ebben segít. Közel egy évtizede kapcsolódunk be a programba, ahol 3 és 2 hetes külföldi szakgyakorlaton vehetnek részt a tanulóink. Az Erasmus+ program segít a diákok idegen nyelvi készségeiknek a tökéletesítésében, támogatja őket az önállóság és az önbizalom fejlesztésében. A program segítségével külföldi országok szokásaival és kultúrájával ismerkednek meg. A szakmai tapasztalatszerzés európai cégeknél történik, ahol modern technológiákkal, korszerű eszközökkel találkoznak. A diákok versenyképes tudást és gyakorlatot, az önéletrajzaikba európai referenciákat szereznek. A tanulók így jutnak el Bolognába, Milánóba, Prágába, Bécsbe, Budapestre.



Forrás: A Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola archívuma

Innováció, mesterséges intelligencia és duális képzés

Az iskola folyamatosan megújul, aktívan részt vesz hazai és nemzetközi projekteken. Jelenleg egy új **Interreg-projekt** megvalósításán dolgozik a Miskolci Szakképzési Centrummal együttműködve. A kezdeményezés célja, hogy a mesterséges intelligencia bevonásával új, határon átnyúló pillért teremtsen a szakképzésben, valamint hogy egy modern MI-labor jöjjön létre az iskolában. Emellett az intézmény a **duális képzés** bevezetését is tervezi a jövő évtől. Ennek érdekében tárgyalások folynak a kenyheci Handtmann vállalattal, amely az alumínium- és magnéziumöntvények területén az autóipar stratégiai partnere.



Forrás: A Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola archívuma

Több mint iskola – biztos alap a jövőhöz

A kassai Ipari nemcsak oktat, hanem irányt mutat. Hagyomány és innováció, elmélet és gyakorlat, helyi gyökerek és nemzetközi kitekintés – mindez egy helyen. Hulitka Gábor, egykori diákunk gondolataival zárjuk iskolabemutatónkat: „*A kassai Ipariban eltöltött évek megalapozták mindazt, amit az életben elértem. Itt kaptam hovatartozást, lehetőséget, fegyelmet és szabadságot. Sokféle háttérből érkező diákokkal tanultunk együtt, kiváló tanároktól, akik nemcsak tudást, hanem emberséget is adtak. Nemcsak kapni, hanem adni is megtanítottak. Ha újra választhatnék, ma is ezt az iskolát választanám.*“

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXIII. évfolyam, 7–8. szám, 2026. március–április

Főszerkesztő: Petres Csizmadia Gabriella

Főszerkesztő-helyettes: Brutovszky Gabriella

Vezető szerkesztő: Kralina Hoboth Katalin

Korrektor: Gál Andrea

Örökös munkatárs: Turczel Lajos

Tiszteletbeli munkatárs: Fibi Sándor

A szerkesztőbizottság elnöke: Pintes Gábor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bolemant Lilla

Elek József

Fehér Ágota

Herdics Kalocsányi Mónika

Hrbáček Magdaléna

Horváth Géza

Puskás Andrea

Szabó Tibor

Tóth Katalin

Tóth Mónika

Tóth Tibor

Vančo Ildikó

A borító tördelőszerkesztője: Rác Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXIII. évfolyam 7–8. számának szerzői:

Impresszum

BALOGH KINGA, a Tudatos Test alapítója (kinga.baloghova@gmail.com)

BÍRÓ ÉVA, a Dunaszerdahelyi Városi Televízió főszerkesztője (biroeva83@gmail.com)

FEJES-MARTINEZ KRISZTINA, senior tréner, a Hősök Tere Alapítvány alkalmazottja (krisztina.fejes.martinez@hosoktere.org)

FEHÉR ÁGOTA, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának oktatója (feherago@gmail.com)

GAÁL ZÖLD ÁGNES, a Zengő tanoda vezetője, zenetanár és napközis nevelőnő a dunaszerdahelyi Kodály Zoltán Alapiskolában, Ringató-foglalkozásvezető, karnagy a Zengő Gyermekek- és Kamaszkórusban (agi.zold@mail.com)

HODOSSY GYULA, a SZMÍT elnöke, a Katedra folyóirat alapítója, a Vámbéry Polgári Társulás igazgatója

JORDÁN FERENC, a Biológiai Kutatóintézet csoportvezető kutatója

(jordan.ferenc@gmail.com)

KACZ KLÁRA, érzelmi intelligencia és személyiségfejlesztő terapeuta (klara.kaczova@gmail.com)

KERÉNYI MARI, a Zöld Kakas Líceum egyik alapítója, tanár (kerenyi.mari@zoldkakas.hu)
NÉMETH ORSOLYA, a Vekker Műhely munkatársa (norsel130@gmail.com)
NAGY MÉSZÁROS KRISZTINA, a pozsonyi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium nevelési tanácsadója (meszaroskrisztina84@gmail.com)
PAP FERENC, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának dékánja és egyetemi tanára (pap.ferenc@kre.hu)
PAPIK ESZTER, a Budapest School Általános Iskola és Gimnázium tanítója (eszter.papik@budapestschool.org)
PINTES GÁBOR, a nyitrai KFE Pedagógiai Karának dékánja, a Katedra Polgári Társulás elnöke, a Katedra folyóirat szerkesztőbizottságának az elnöke (<mailto:mgpintes@gmail.com>)
RIGÓ GYULA, a Szakkay József Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola igazgatója (gyula.rigo@ipari.sk)
ŠTEFKOVIČ PATASI ÁGNES, az Aranykert Pszichoterápiás Központ pszichológusa (a.patasi@gmail.com)
TAKÁCS VIKTÓRIA, kutatás-fejlesztés vezető a Budapest Schoolban (viktoria.takacs@budapestschool.org)
TÓTH ERIKA, az Alistáli Református Egyházi Alapiskola pedagógusa (erika@dizart.sk)
VÁRADY KORNÉLIA, a Kóczán Mór Alapiskola és Óvoda igazgatónője (varadynelli@gmail.com)
VARGA TÓTH KLÁRA, a Nagyrőcei és Rimaszombati Járás Pedagógustámogató Központjának mentora, a tornaljai Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola pedagógusa (tothovaklara@gmail.com)

Kiadja: a Katedra Polgári Társulás
Október utca 1493/10,
929 01 Dunaszerdahely
(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)
Tel.: +421 907 212 393
katedrapolgaritarsulas@gmail.com
www.katedra.sk

KATEDA

mesačník, ročník XXXIII., 7–8. dvojčíslo, marec–apríl 2026

Vydavateľ: Katedra Polgári Társulás
Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda
IČO: 54187524 ISSN 2729-9066
ISSN 2729-9066

REDAKCIA / SZERKESZTŐSÉGÜNK:

Katedra Polgári Társulás
Október utca 1493/10, 929 01 Dunaszerdahely
(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)
Tel.: +421 907 212 393

Honlap: <http://www.katedra.sk>
katedra.szerkesztoseg@gmail.com

Minden jog fenntartva. Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

Kiadványunkat a Szlovák Köztársaság Kisebbségi Kulturális Alapja és a Magyar Tudományos Akadémia támogatta.

Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu kultúry národnostných menšín a Maďarskej akadémie vied.