



Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

Gyakorlat

24. évfolyam, 2026. 1. szám
Volume 24, 2026 Issue 1

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

24. évfolyam, 2026. 1. szám
Volume 24, 2026 Issue 1

Képzés és Gyakorlat ■ Training and Practice

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének és a
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

24. évfolyam 2026. 1. szám

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Petőné Csima Melinda

Szerkesztőbizottsági tagok:

*Amukune Stephen, Bencéné Fekete Anikó Andrea,
Borbélyova Diána, Józsa Krisztián, Kéri Katalin,
Kissné Zsámboki Réka, Oo Tun Zaw,
Podrúczky Judit, Sánta Kálmán*

Szerkesztő:

Schlichter Takács Anett

Angol nyelvi lektor:

Csizmadia Gábor

Magyar nyelvi lektor:

Fazekas Sándor

Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)

A kiadó székhelye

2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.

Felelős kiadó

Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A közreadó székhelye (szerkesztőség címe)

MATE Kaposvári Campus

7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Intézetigazgató: Prof. Dr. Józsa Krisztián

Megjelenik évi két alkalommal

ISSN 2064-4027 (online)

ISSN 1589-519X (nyomtatott 2013-ig)

Honlap:

<https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE ANIKÓ ANDREA, CSAJKA EDINA, CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BEÁTA,
SCHLICHTER-TAKÁCS ANETT:

*Egyetemi mentoroktatók felkészítése a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók támogatására – egy
pilot kutatás tapasztalatai.....* 5

JÓZSA GABRIELLA, SZONTAGH PÁL IVÁN:

A MI-használati attitűd különbségei pedagógushallgatók és nem pedagógushallgatók között..... 20

PÁVICS JUDIT:

A művészeti nevelés és a gyermek jólléte – a tánc szerepe a pozitív pedagógiában..... 38

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA, DOBA LÁSZLÓ, KONTRA JÓZSEF, BOGNÁR ERIK:

A 13–15 éves tanulók környezettudatos attitűdje..... 55

TÁMBA RENÁTÓ:

Pedagógiai eszmetörténeti hatások Albert Anker gyermekábrázolásain 70

TÓTHPÁL-HALASI ORSOLYA, PIKÓ BETTINA

Az egészségmagatartás és mentális egészség a női pedagógusok körében..... 93

RECENZÍÓ

ÁCS-KURUCZ MARIANN:

*Evidenciaalapú szakmai báltéranyag és fejlesztő gyakorlatokat tartalmazó könyv az óvodai anyanyelvi
neveléshez.....* 115

TABLE OF CONTENTS

STUDIES

BENCÉNE FEKETE, A. A., CSAJKA, E., CSIMÁNE POZSEGOVICS, B., SCHLICHTER-TAKÁCS, A.:	
<i>Training university mentors to support students at risk of dropout – experiences from a pilot study</i>	<i>5</i>
JÓZSA, G., SZONTAGH, P. I.:	
<i>Differences in AI-use attitudes between teacher education and non-teacher education students</i>	<i>20</i>
PÁVICS, J.:	
<i>Arts education and child well-being – the role of dance in positive peda-gogy</i>	<i>38</i>
SZÁNTÓNÉ TÓTH, H., DOBA, L., KONTRA, J., BOGNÁR, E.:	
<i>Environmental attitudes of 13–15 years old students.....</i>	<i>55</i>
TÁMBA, R.:	
<i>Pedagogical ideological influences on Albert Anker's depictions of chil-dren.....</i>	<i>70</i>
TÓTHPÁL-HALASI, O., PIKÓ, B.	
<i>Health behavior and mental health among female educators</i>	<i>93</i>

REVIEW

ÁCS-KURUCZ, M.:	
<i>Evidenciaalapú szakmai háttéranyag és fejlesztő gyakorlatokat tartalmazó könyv az óvodai anyanyelvi neveléshez.....</i>	<i>115</i>

EGYETEMI MENTOROKTATÓK FELKÉSZÍTÉSE A LEMORZSOLÓDÁSSAL VESZÉLYEZTETETT HALLGATÓK TÁMOGATÁSÁRA – EGY PILOT KUTATÁS TAPASZTALATAI

TRAINING UNIVERSITY MENTORS TO SUPPORT STUDENTS AT RISK OF DROPOUT – EXPERIENCES FROM A PILOT STUDY

Bencéné Fekete Anikó Andrea – Csajka Edina – Csimáné Pozsegovics Beáta –
Schlichter-Takács Anett

Összefoglalás

A hallgatói lemorzsolódás mérséklése és az intézményi integráció támogatása a kortárs felsőoktatás kiemelt minőségbiztosítási feladata. Jelen tanulmány egy olyan pilot projekt eredményeit ismerteti, amely pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók mentori felkészítését célozta. A kutatás kvalitatív módszertannal, 17 oktatóval készített félig strukturált mélyinterjú segítségével tárta fel a program első félévének tapasztalatait és a mentori szerepvállalás reflexióit. Az eredmények igazolják, hogy a mentori tevékenység sikerességének alapfeltétele a célzott módszertani felkészítés. A strukturált képzés képessé teszi az oktatókat a tanulási nehézségek korai felismerésére, a hatékony stratégiai segítségnyújtásra, valamint a hallgatói motiváció hosszú távú fenntartására. A konzekvenciák rávilágítanak az oktatói mentorkészségek folyamatos fejlesztésének szükségességére a hallgatói sikeresség előmozdítása érdekében.

Kulcsszavak: lemorzsolódás-prevenció, mentorálás, oktatói kompetenciafejlesztés, felsőoktatás-pedagógia

Abstract

Reducing student dropout and supporting institutional integration is a key quality assurance task in contemporary higher education. This study presents the results of a pilot project that aimed to prepare teachers without pedagogical qualifications to be mentors. The research explored the experiences of the first semester of the program and reflections on the mentoring role using a qualitative methodology and semi-structured in-depth interviews with 17 teachers. The results demonstrate that the basic condition for the success of mentoring activities is targeted methodological preparation. Structured training enables teachers to recognize learning difficulties early, provide effective strategic assistance, and maintain student motivation in the long term. The consequences highlight the need for continuous development of teachers' mentoring skills in order to promote student success.

Keywords: dropout prevention, mentoring, teacher competence development, higher education pedagogy

Bevezetés

A felsőoktatásban a hallgatói lemorzsolódás globális kihívást jelent, amely nemcsak az egyéni tanulmányi előrehaladást, hanem az intézmények oktatási tevékenységének eredményességét is meghatározza (Tinto, 2012). A fejlett országokban a XX. század második felében bekövetkezett hallgatói létszámexpánzió eredményeként a hallgatók motivációs struktúrája egyre összetettebbé vált. Ennek következtében a felsőoktatási csoportok fokozott heterogenitást mutattak mind társadalmi összetételük, mind tanulmányi és karrierorientációjuk tekintetében, ami jelentős változásokat idézett elő az akadémiai értékrendben és az intézményi elvárásokban egyaránt (Hrubos, 2022).

Magyarországon a 2023-as új felvételi rendszer következtében egyre heterogénebbek az évfolyamok, főként ott, ahol a felvételi tárgyakból nem kötelező az emelt szintű érettségi vizsga. Egy előadóteremben ülnek a több tantárgyból emelt érettségi vizsgával rendelkező hallgatók és azok, akik a felvételihez szükséges minimum pontjukat a 100 többletpont segítségével gyűjtötték össze (Bence-Kiss & Bencéné Fekete, 2023). A többletpontokat nem nyelvvizsgáért és emelt szintű érettségi vizsgáért kapták, hanem a nyílt napokon tett látogatásért, közösségi munkáért, rövidebb tanfolyamok elvégzéséért. Így a diákok egyre nagyobb tudásszintbeli különbségekkel kezdik meg tanulmányikat a felsőoktatási intézményekben. Először megjelentek a felsőoktatásban is a szintfelmérő, kompetenciamérő tesztek, és a gyenge előismeretekkel rendelkező hallgatók számára a felzárkóztató, nullkredites kurzusok. Ez azonban nem bizonyult elegendőnek, a lemorzsolódás növekedett. Az utóbbi években az egyetemeken prevenciós intézkedésként előtérbe került a hallgatók egyéni tanulási szükségleteinek támogatása. Egyes kutatók szerint a leghatékonyabb beavatkozási stratégia a mentorprogram, amelynek célja a hallgatók tanulásmódszertani és pszichoszociális patronálása (Crisp & Cruz, 2009). Az egyetemi oktatók többsége azonban nem rendelkezik pedagógiai, pszichológiai és oktatásmódszertani ismeretekkel, mivel diplomáját nem a pedagógusképzésben szerezte.

A siker egyik kulcseleme lehet a megfelelő mentorképzés kialakítása, amely felkészíti az egyetemi oktatókat arra, hogy tudják segíteni a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatókat. Az oktatók megfelelő képzettséggel hatékonyabban tudják azonosítani a hallgatók speciális igényeit, és képesek olyan differenciált tanulási stratégiákat alkalmazni, amelyek elősegítik a hallgatói eredményességet.

Nehézséget okoz azonban, hogy az egyetemi oktatók szakterületük kiemelkedő kutatói, de az ismeretátadáshoz időnként olyan kulcsfontosságú ismereteik és készségeik hiányoznak, amelyek elengedhetetlenek az innovatív és hatékony tanításhoz.

Mentorálás a felsőoktatásban

A hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatás egyik legsúlyosabb strukturális problémája, amely az egyéni karrierutak megtörése mellett veszélyezteti az oktatási ráfordítások megtérülését is, így össztársadalmi szinten is jelentős gazdasági terhet jelent (Lukács & Sebő, 2015). Ebből adódóan a hallgatói lemorzsolódás prevenciója a felsőoktatási intézmények stratégiai prioritásává vált, hiszen a célzott támogatói mechanizmusok révén nem csupán a képzési hatékonyság növelhető, hanem érvényesíthetővé válnak az esélyegyenlőség és a társadalmi mobilitás alapelvei is.

A hallgatók megtartásának egyik kulcsfontosságú eszköze a mentorálás, amely egy tapasztaltabb partnerrel kialakított, bizalmi és támogató jellegű személyes kapcsolaton alapul. Ezt az interakciót a közvetlen hierarchikus viszony hiánya, a pozitív megerősítés, a nyílt végű tanácsadás, valamint a

kollaboratív problémamegoldás jellemzi (Topping, 2005; Townsend, et al., 2011, idézi Zhang & Bayley, 2019).

A felsőoktatási környezetben a mentorálási tevékenységet oktatók vagy felsőbb éves hallgatók látják el, célzott és személyre szabott támogatást biztosítva a lemorzsolódással veszélyeztetett diákok számára. A mentorprogramok egyrészt segítik az intézményi szocializációt és az egyetemi közösségbe való integrációt, másrészt erősítik a hallgatói motivációt, ami közvetve a tanulmányi teljesítmény javulásához és az intézményi elköteleződés elmélyüléséhez vezet. Ebben a folyamatban a kortárs mentorok szerepe kiemelkedő lehet, hiszen az életkori és élethelyzetbeli hasonlóság – a horizontális tanulás elve alapján – közvetlenebb kommunikációt és hatékonyabb empátiás készséget tesz lehetővé, ezáltal érdemben tehermentesítve az oktatókat (Felső & Fehérvári, 2024).

Az európai egyetemeken változatos mentorálási programokat alkalmaznak a lemorzsolódás csökkentésére és az esélyegyenlőség előmozdítására. Ezek a programok két fő típusba sorolhatók. A kortárs mentorálási modellek lényege, hogy a felsőbb éves hallgatók strukturált támogatást nyújtanak elsőéves vagy tanulmányi nehézségekkel küzdő társaik számára. A kortárs/peer tanulási modellek többsége az együttműködésen alapuló tanulás (cooperative/collaborative learning) koncepciójára épül (Zhang & Bayley, 2019). Vaidya rávilágít, hogy a mentorálási folyamat reciprok jellegű (1994, idézi Zhang & Bayley, 2019). A pozitív hatások a mentorált mellett a mentornál is jelentkeznek. A programban való részvétel fejleszti az interperszonális és kommunikációs kompetenciákat, valamint erősíti az olyan attitűdbeli jellemzőket, mint a türelem és az empátia. A szakirodalmi adatok további közvetett előnyöket is azonosítanak, többek között a személyiség érését, a tudatosabb időgazdálkodást és a fokozott felelősségvállalást (McLean, 2004 idézi Zhang & Bayley, 2019).

A módszer hatékonyságát empirikus adatok is igazolják. Egy spanyolországi vizsgálat eredményei szerint a kortárs mentorálásban részt vevő hallgatók körében alacsonyabb a lemorzsolódási arány, és jelentősebb tanulmányi előmenetel mutatkozik a programból kimaradó társaikhoz képest (Alonso et al., 2024).

Az oktató-hallgató mentorálási modell az egyetemi oktatók aktív mentori szerepvállalásán alapul, amelynek célja a hallgatói életút személyre szabott, holisztikus támogatása. Kiváló példa erre a madridi Universidad Francisco de Vitoria által kidolgozott multidimenzionális intervenció program, mely négy stratégiai területet integrál: a pszichoszociális segítségnyújtást, a szakmai orientációt (karrier-tanácsadást), a tanulmányi támogatást, valamint a hiteles mentori attitűd mintaként való közvetítését. Queiruga-Dios és munkatársai (2023) kutatása megerősíti, hogy ez a komplex megközelítés hozzájárul a hallgatók személyes kompetenciáinak kibontakoztatásához és készségáruk szisztematikus bővítéséhez.

A mentorálás strukturált alkalmazása tehát a felsőoktatási lemorzsolódás elleni küzdelem egyik meghatározó pillére. A módszer hatékonysága az egyéni szükségletekre fókuszáló, differenciált támogatásban rejlik, amely képessé teszi az intézményt arra, hogy a hallgatói életutat a maga komplexitásában – a tanulmányi és a személyes fejlődést egymástól elválaszthatatlan egységként kezelve – segítse. E folyamat sikerének kulcsa a mentor és mentorált között létrejövő, a kölcsönös bizalomra és szakmai integritásra épülő kapcsolat. Ez a viszonyrendszer olyan biztonságos tanulási környezetet teremt, amely nem csupán a hallgatói elköteleződést mélyíti el, hanem egyértelműen növeli az oktatási folyamatok hatékonyságát is (Dávid et al., 2014).

A mentorálási folyamat során a mentor elsődleges feladata egy olyan támogató közeg kialakítása, amely elősegíti a hallgatói önbizalom erősödését, valamint az autonóm gondolkodás és a kreatív kompetenciák kibontakozását. A mentor strukturált iránymutatással és rendszeres visszacsatolással támogatja a mentoráltat, elősegítve a reális szakmai célkitűzések megfogalmazását. Ez az interaktív

támogatási forma nem csupán a hallgatói motiváció fenntartását szolgálja, hanem érdemben hozzájárul az egyéni tanulási stratégiák eredményességéhez és a kitűzött célok sikeres eléréséhez (Török, 2024).

A mentorálás a felsőoktatásban láthatóan egy kettős fókuszú, dinamikus folyamat. Egyrészt van egy proaktív, építkező irány, mely a megelőzésre és a teljesítmény fokozására összpontosít, tanulásmódszertani és időmenedzsment eszközökkel támogatva a hallgatót az önbizalom növelésében és a korai sikerek elérésében. A reaktív, korrekciós irány pedig a válságkezelésről szól. Kudarccs esetén a reziliencia fejlesztése, érzelmi támogatás és az alternatív utak közös feltérképezése a cél, megelőzve ezzel a hallgató végleges lemorzsolódását (Perjés & Héjja, 2018).

A felsőoktatási tanulmányok megkezdésekor, illetve a tanulmányi halasztásról visszatérők esetében a hallgatói megtartás alapvető feltétele a szociális integráció elősegítése. Az oktató-mentorok és a kortárs segítők szoros együttműködésben támogatják az intézményi közösségbe való beágyazódást, aktívan ösztönözve a horizontális társas kapcsolatok kialakulását. Ez az interaktív támogatási forma nem csupán az egyéni elszigetelődést gátolja meg, hanem az intézményi elköteleződés elmélyítésével hatékony gátat szab a korai lemorzsolódásnak (Felső & Fehérvári, 2024).

A mentori szerep sikerességét a támogatói attitűd és az értő figyelem határozza meg, amely elengedhetetlen a hallgatói distressz és a szorongás hatékony menedzseléséhez, valamint a mentális egyensúly fenntartásához. A mentor feladatköre azonban szigorúan definiált kompetenciahatárok között mozog. Amennyiben a hallgató elakadása klinikai vagy speciális szakértelmet igényel, a mentor feladata a hallgató biztonságos és szakszerű átirányítása az intézményi támogatói hálózat megfelelő szegmensébe.

A mentorálás különböző formái együttesen segítik a hallgatókat abban, hogy sikeresen teljesítsék vizsgáikat és ne hagyják abba tanulmányaikat. A kiszámítható mentori jelenlét és a támogató kapcsolat nemcsak a jobb jegyekben mutatkozik meg, hanem segít a hallgatóknak abban is, hogy magabiztos szakemberré váljanak, és könnyebben találjanak munkát a diploma megszerzése után. Éppen ezért az egyetemek alapvető feladata, hogy stabil hátteret és megfelelő feltételeket teremtsenek a mentorprogramok működéséhez.

A mentorálás sikere több tényezőn múlik. Számít a program formája (hogyan egyéni vagy csoportos), a lebonyolítás módja (személyes vagy online), és legfőképpen a mentor és a hallgató közötti kapcsolat minősége. Egy átfogó kutatás (Gehrke et al., 2024) arra is rávilágított, hogy bár a hallgatói (kortárs) mentorálás nagyon hasznos, önmagában gyakran nem elég hatékony; a valódi eredményességhez szükség van az egyetemi oktatók szakmai háttértámogatására és tapasztalatára is.

A pilot program bemutatása

A tanulmányi nehézségekkel küzdő, különösen első generációs vagy hátrányos helyzetű hallgatók támogatása kulcsfontosságú az intézményi sikeresség és a társadalmi mobilitás szempontjából. E kihívásokra reflektálva indult el intézményünkben a 2023/24-es tanévben egy pilot mentorprogram, amelynek célja a pedagógiai képesítéssel nem rendelkező oktatók mentori szerepre való felkészítése volt.

Kutatás célja és kérdései

A jelen vizsgálat elsődleges célja e pilot jellegű mentori program gyakorlati tapasztalatainak elemzése, különös tekintettel az oktatói mentorszerep megélésére és a hallgatói támogatás folyamatában azonosítható akadályozó tényezőkre. A kutatás az alábbi kérdések megválaszolására irányul:

- Milyen specifikus módszertani és interperszonális nehézségekkel szembesülnek a pedagógiai szakképzettséggel nem rendelkező egyetemi oktatók mentori tevékenységük során?
- A program kezdeti szakaszának reflexiói alapján melyek a mentorált hallgatók legrelevánsabb tanulmányi és adaptációs problémái?
- Milyen típusú módszertani felkészítésre és intézményi támogatásra tartanak igényt az oktatók mentori hatékonyságuk növelése érdekében?
- Az oktatói tapasztalatok tükrében melyek a lemorzsolódással leginkább veszélyeztetett hallgatói csoportok legfőbb elakadásai?

A kísérleti program tanulságait felhasználva távolabbi célunk egy olyan mentorprogram összeállítása volt, mely a felsőoktatásban dolgozó, pedagógus képzéssel nem rendelkező oktatók felkészítésére irányul. A tervezett program fókuszában a tanulmányi vagy egyéb elakadásokkal küzdő hallgatók szakmai és személyes támogatása, valamint az oktatók ehhez szükséges mentori kompetenciáinak fejlesztése áll.

Módszertan

A kutatás kvalitatív módszertanon alapult. Az adatgyűjtés eszköze a félig strukturált mélyinterjú volt, amelyet 17, a kísérleti mentorprogramban részt vevő egyetemi oktatóval folytattunk le. A felmérés a program első félévében szerzett mentori tapasztalatokat és élményeket térképezte fel. Az adatgyűjtés során célzott mintavételt alkalmaztunk. Olyan oktatókat választottunk, akiknek nincs formális pedagógusi képzettségük, annak ellenére, hogy aktív mentori szerepet vállaltak.

Eredmények és elemzés

Az interjúk elemzése három fő tematikus egység mentén hozott eredményeket. Az első a pedagógiai eszköztár hiánya. A válaszadók túlnyomó többsége (N=15) jelezte, hogy nehézségeket tapasztal a hallgatói tanulási problémák felismerésében és adekvát kezelésében. Többen kiemelték, hogy oktatási gyakorlatukban korábban nem volt szükség a differenciálás, a pozitív megerősítés vagy a motivációt fenntartó stratégiák alkalmazására. Ez az eredmény megerősíti azt a szakirodalmi megállapítást, miszerint a formális pedagógiai képzettség hiánya hátrányt jelenthet a felsőoktatási oktatásmódszertanban (Hrubos & Horváth, 2012). A hallgatók hatékony tanulási stratégiák hiányában szenvednek; a mentorok szükségesnek tartanak a célzott tanulásmódszertani tréningeket, hogy saját kurzusaik esetében is hatékony segítséget nyújthassanak. A második a hallgatói problémák komplexitása. A mentorok beszámolóí alapján a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók gyakran nem kizárólag tanulmányi nehézségekkel, hanem pszichés, szociális vagy anyagi problémákkal is küzdenek. Az interjúkból kirajzolódó kép szerint a hallgatók gyakran szenvednek az elszigeteltség érzésétől, és nem mernek segítséget kérni, így a mentorprogram elsődleges hozzáadott értéke a bizalomépítés és a kapcsolatteremtés volt. A harmadik a mentori támogatás iránti igény. A mentorok részéről határozott igény fogalmazódott meg a rendszeres szakmai továbbképzések, a strukturált esetmegbeszélések és a módszertani segédanyagok iránt. Ezen felül szorgalmazták a pszichológiai

háttértámogatás (például szupervízió) biztosítását is, mivel az érzelmileg megterhelő helyzetek kezelése során gyakran érezték magukat túlterheltnak.

Következtetések, javaslatok

A pilotprogram tapasztalatai rávilágítanak arra, hogy a pedagógiai kompetenciák és a generációs sajátosságok ismeretének hiánya komoly kihívást jelent a felsőoktatási oktatók számára, különösen a hallgatók személyre szabott támogatása során. Bár a mentorálás a lemorzsolódás megelőzésének hatékony eszköze, eredményessége közvetlenül függ a mentorok módszertani felkészültségétől és az intézményi háttértámogatástól. A vizsgálat eredményeire alapozva ezért több stratégiai beavatkozás is javasolt. Elsőként szükség van szakirányú, akkreditált mentorképzések indítására, amelyek a didaktikai és pszichológiai ismeretek mellett a mentori kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak. Emellett elengedhetetlen egy olyan intézményi támogatói keretrendszer kialakítása, amely szakmai műhelyekkel és szupervíziós alkalmakkal biztosít folyamatos reflexiós lehetőséget az oktatóknak. Végül a fenntarthatóság érdekében kulcsfontosságú a mentori tevékenység intézményi validálása is, vagyis a mentori szerepvállalás formális elismerése és beépítése az egyetemi karrierutakba, valamint a teljesítményértékelési rendszerekbe.

A mentoroktatók képzése

Az interjúk eredményeire alapozva olyan komplex képzési programot állítottunk össze, amely az elméleti ismeretek elsajátítására, a differenciált és tanulói cselekvésen alapuló oktatásra, inkluzív pedagógiára, valamint a tanulási stratégiák fejlesztésére épül. A képzés interaktív: esettanulmányokat és reflektív gyakorlatokat tartalmaz, amelyek segítik az oktatókat a hallgatók egyéni szükségleteinek felismerésében, a megfelelő támogatási módszerek alkalmazásában és az inkluzív tanulási környezet kialakításában. A mentorképzés szakmai tartalmát négy meghatározó modul alkotja, amelyek egymásra épülve biztosítják a mentorok felkészültségét. Az első egység a generációs különbségekkel és hallgatói attitűdökkel foglalkozik, elemezve a hallgatók szocializációs háttérét és digitális kompetenciáit. Erre épül a mentorálás folyamatmenedzsmentje és metodológiája, amely a kapcsolat strukturálását segíti a diagnózistól egészen a beavatkozásig, tisztázva a szerepkereteket is. A harmadik pillér a hallgatói támogatás kommunikációs stratégiáit tartalmazza, ahol az oktatók az asszertivitást és az aktív figyelmen alapuló technikákat sajátíthatják el. Végül a képzés a felsőoktatás-pedagógiai és tanulásmódszertani eszköztárral egészül ki, amely a tantárgyspecifikus tanulástámogatáshoz és a korszerű tanulási stratégiák fejlesztéséhez nyújt gyakorlati segítséget.

Generációk a felsőoktatásban

A generációkutatás elméleti háttere, módszertani megközelítései és kronológiája jelentős heterogenitást mutat. A diskurzus alapjait elsősorban a német és az amerikai társadalomtudományi kutatások fektették le (Milassin, 2023), mára azonban a hazai és nemzetközi szakirodalom egyaránt kiterjedt bázissal rendelkezik (pl. Árváné Ványai et al., 2017; Bozsó et al., 2023; Jármay et al., 2024; Körtyvélyesi, 2023; Kövecsesné & Horváth, 2023; Milassin, 2023; Thuma, 2016; Varga, 2017). A versenyszférában is felismerték a jelentőségét, sok cég már tudatosan épít a generációk közötti különbségekre, hogy segítse a közös munkát. A felsőoktatásban is kiemelten fontos ez a kérdés, mivel a

hallgatók eltérő szocializációs háttére alapjaiban határozza meg a technológiai affinitást, a tanulási habitust, valamint az oktatókkal szemben támasztott elvárásokat és a hozzájuk való viszonyulást (Varga, 2017).

Az adaptív, a tanulók személyiségéhez differenciáltan alkalmazkodó tanulásszervezés és a megfelelően megválasztott munkáltatói módszerek alkalmazása a hallgatók és az oktatók számára is megkönnyíti a tanulás-tanítás folyamatát (Kövecsesné, 2010). Fontos, hogy nincs általános, jól bevált módszer, mindig az aktuális csoporthoz kell megválasztanunk a megfelelő megközelítést. Így egy felkészült egyetemi oktatónak/mentornak számos oktatási módszert, hozzáállást, stílust kell ismernie és alkalmaznia, ami annál sikeresebb, minél személyre szabottabb (Mészáros, 2014 idézi Varga, 2017). Fontos, hogy tisztában legyünk az egyes generációk jellemzőivel, s azzal, hogy hogyan tudjuk az oktatási/mentorálási stratégiákat az egyes hallgatók (különös tekintettel az Y, Z, Alfa generációk) személyiségjegyeihez igazítani.

A mentorprogram során a generációs jellemzők feltárása az elméleti alapozás és a tevékenységközpontú gyakorlatok ötvözésére épül.

A modul alapozó szakaszának célja a hallgatói célcsoportok mélyebb megértése a releváns generációs definíciók és felosztások tükrében. A kurzus részletesen tárgyalja a generációs tipológiákat (X, Y, Z, Alfa) Strauss és Howe elmélete alapján, különös figyelmet szentelve az egyedi értékrendbeli sajátosságoknak (Árváné Ványai et al., 2017). A képzés integrálja a mannheimi szemléletet is, amely segít az oktatóknak felismerni a közös társadalmi események nemzedékformáló erejét, és megérteni az egyes kohorszokat elválasztó szociokulturális különbségeket (Árváné Ványai et al., 2017). Az elméleti alapozás kiterjed továbbá McCrindle és Wolfinger (2009) definíciójára, amely a generációkat olyan homogén csoportként értelmezi, akik azonos életszakaszban, azonos technológiai és szociális hatások mentén formálódtak. Különös hangsúlyt kapnak továbbá Nagy és Tencsényi (2012, idézi Milassin, 2023), valamint Buda (2013, 2019, idézi Bozsó et al., 2023) értelmezései, amelyek az információs társadalom virtuális tereit és a digitális technológiák használatának minőségi mutatóit tekintik elsődleges differenciáló tényezőnek a különböző generációk között.

A kurzus következő szakaszában a felsőoktatási környezetben jelen lévő, valamint a közeljövőben megjelenő kohorszok (X, Y, Z és Alfa generációk) specifikus jellemzőit elemezzük. M. Tóth (2024) legfrissebb kutatási eredményeire támaszkodva összehasonlító vizsgálat alá vetjük a generációk közötti eltéréseket, különös hangsúlyt fektetve a koncentrációs képességre és a technológiai affinitásra.

A modul során Bíró (2024), Salt (2011, idézi Varga, 2017), valamint Tari (2010, 2011) elméleti keretei mentén szintetizáljuk a tanulási attitűdöket és az oktatási folyamatokhoz való viszonyulást meghatározó közös vonásokat. A résztvevők így képessé válnak a különböző generációs háttérű hallgatók tanulási mintázatainak felismerésére és a mentori támogatás ehhez igazítására.

A modul gyakorlati szakaszában SWOT-analízisre épülő módszertant alkalmazunk az egyes generációk belső erősségeinek és gyengeségeinek, valamint a külső lehetőségeknek és veszélyeknek a feltárására. A résztvevők a gyakorlat során azonosítják az egyes kohorszok (X, Y, Z, Alfa) specifikumait, majd az eredményeket szisztematikusan ütköztetik a 2026-os szakirodalmi megállapításokkal. Ez az elemzési technika lehetővé teszi, hogy a mentorok ne csupán elméleti ismeretekkel rendelkezzenek, hanem képesek legyenek beépíteni a generációs jellemzőket a gyakorlati hallgatói támogatás stratégiai tervezésébe is.

A mentorálás módszertana, folyamata

A mentorálási folyamat a mentor és a mentorált közötti kollaboratív partnerségen, valamint szisztematikusan felépített közös tevékenységen alapul. Az első szakasz a kapcsolatépítésről és a szabályok tisztázásáról szól, ilyenkor ismerkednek meg egymással, egyeztetik a célokat és a motivációkat, valamint megteremtik a közös munka alapjait. Fontos, hogy már az elején rögzítsék a kereteket – például a találkozók gyakoriságát és időtartamát –, hiszen ez a biztos háttér segíti a ráhangolódást a feladatokra és a sikeres együttműködést (Di Blasio et al., 2011).

A mentorálás első és egyik legfontosabb lépése a hallgató képességeinek és igényeinek megismerése. Ahhoz, hogy a támogatás valóban személyre szabott legyen, pontosan fel kell mérnünk, miben szorul segítségre a diák. Ehhez olyan gyakorlati eszközöket hívhatunk segítségül, mint a motivációs levél és az önéletrajz áttekintése, vagy egy célzott beszélgetés, amely során feltérképezzük a hallgató emberi és szakmai erősségeit (Bíró, 2022).

A mentori folyamat operatív szakaszát az egyéni fejlesztési terv (IDP) alapozza meg, amely a hallgatói szükségleteket konkrét fejlesztési stratégiává konvertálja. A dokumentum rögzíti a prioritásként kezelt kompetenciaterületeket, a megvalósítandó mérföldköveket, valamint az alkalmazott módszertani eszközöket. A terv meghatározza az időbeli ütemezést és a sikeresség indikátorait (várható eredmények), biztosítva ezzel a fejlődési folyamat nyomonkövethetőségét és objektivitását (Braun, 2008).

A fejlesztési folyamat nyomon követése érdekében a mentor és a hallgató párhuzamosan vezetett reflexív naplót alkalmaz. Ez a kettős dokumentáció lehetővé teszi az interakciók szubjektív és szakmai szempontú rögzítését, beleértve a sikeres momentumokat és a felmerülő nehézségeket egyaránt. A naplók alapvető funkciója a dinamikus folyamatkövetés. Amennyiben a hallgató szakmai fejlődése vagy szükségletei módosulnak, a napló rögzíti az egyéni fejlesztési terv (IDP) szükséges korrekcióit és a megfelelő módszertani váltásokat. A reflexiók, értékelések az egész munka folyamataiban jelen vannak, annak érdekében, hogy lehessen újra tervezni és reális célokat kitűzni (Lesznák, 2005).

A mentori tevékenység eredményeinek kiértékelése az egyéni fejlesztési tervek és a folyamatnaplók összevont elemzésével valósul meg. Az oktatók által készített záró beszámoló célja a módszertani tanulságok rögzítése és a hallgatói kompetenciafejlődés dokumentálása. A program fenntarthatóságát a tapasztalati tudás multiplikálása biztosítja. A mentori jó gyakorlatok megosztása és a reflexiók közzé tétele közvetlenül szolgálja a mentori protokollok finomhangolását és a program minőségfejlesztését.

A hatékony mentorálást egyfajta strukturált párbeszéd jellemzi, amelyben a mentor facilitálja a hallgatói reflexiót. A folyamat alapvető célja az önálló tanulói felelősségvállalás ösztönzése. A mentori jelenlétet az értő figyelem és az empátia határozza meg. A mentor attitűdje mentes az ítélekezéstől; nyitottság, őszinteség és hiteles metakommunikáció jellemzi. A direkt instrukciók helyett a rávezető módszertant alkalmazza, elősegítve a hallgatói problémafelismerést és a konstruktív kritika befogadását. A mentor saját tapasztalatainak megosztása során is ügyel a döntési szabadság fenntartására, támogatva a hallgatót abban, hogy önálló, motivált tanulóvá váljon. A folyamat során a mentor mély megértéssel és támogatólag viszonyul a hallgató egyéni törekvéseihez és félelmeihez egyaránt (Major, 2010).

A képzés során történik az oktatók együttműködési készségeinek fejlesztése, amely a sikeres mentorálás előfeltétele. A készségek fejlesztése szituációs feladatok és drámapedagógiai eszközök segítségével történik. A hatékonyság és minőség növelése érdekében lehetőséget kell adni a mentoroknak, hogy tudatosan meg tudják határozni – a szinergia érdekében –, a saját mentoráltjaik kiválasztásának szempontjait, és tudatában kell lenniük, hogy a fenti mentorálási komponensek,

milyen szerepet játszanak a saját mentorálási munkájukban. Amikor a mentorált és a mentor személyisége között megvan a harmónia, könnyen tudnak egymással kommunikálni, gondolataik, érzéseik rezonálnak egymásra, ez nagymértékben kiváltja, hogy a mentorált megélje a sikert.

A képzési program kiemelt célja az oktatók együttműködési készségeinek fejlesztése, amely a hatékony mentori munka alapvető előfeltétele. Ezen készségek fejlesztése interaktív módszerekkel – szituációs gyakorlatokkal és drámapedagógiai eszközökkel – valósul meg.

A hatékonyság és a minőség növelése érdekében elengedhetetlen, hogy a mentorok tudatosan határozhassák meg saját mentoráltjaik kiválasztásának kritériumait, elősegítve a személyes szinergiót. Fel kell ismerniük a mentori folyamat egyes komponenseinek szerepét saját gyakorlatukban.

A mentor és a hallgató közötti személyiségbeli illeszkedés, valamint a sikeres egymásra hangolódás kulcsfontosságú tényezők a hallgató önbizalmának megerősítésében. Ez a harmonikus kapcsolati dinamika teremti meg azt a bizalmi bázist, amely lehetővé teszi a hallgató számára a sikerélmények belsővé tételét, és támogatja a közös munka során mutatott látványos fejlődését.

A mentor szerepe döntő a hallgató önbizalmának építésében. A folyamatos biztatás és pozitív visszajelzés alapozza meg a szakmai fejlődést. Ez a bátorító környezet nemcsak a hallgató egyéni fejlődését segíti, hanem közvetlenül javítja a munkavégzés minőségét is, mivel a hallgató így válik képessé feladatának önálló és felelősségteljes ellátására (Réthy, 2003).

A mentor kommunikációs készségei, a támogató kommunikáció legfontosabb módszerei

A tehetség kibontakoztatásához – számos egyéb kritikus faktor mellett – elengedhetetlen egy szupportív környezet, azon belül egy segítő személy (mentor) jelenléte. A mentor feladata a tehetséges fiatalban rejlő erőforrások és erősségek diagnosztizálása, majd célzott támogatással történő fejlesztésük. Ebben a folyamatban a mentor legfontosabb eszköze a speciális kommunikációs repertoárja, amely meghatározza az együttműködés jellegét. Ez a tudatos interakció elősegíti a mentorált személyes és szakmai fejlődését. A képzési tematika részeként kiemelt figyelmet fordítunk a tehetséggondozás módszertani aspektusainak és a tehetségígéretek gondozásához szükséges mentori kompetenciák fejlesztésének.

A mentorálás során kulcsfontosságú, hogy a mentor kiválóan kommunikáljon. Ne csak beszélni tudjon jól, hanem képes legyen figyelni is. Fontos, hogy pontosan értse és visszajelezze a hallgató szavait, gesztusait és rejtett üzeneteit is. Saját gondolatait és tapasztalatait olyan világosan kell átadnia, hogy azzal ne csak tájékoztassa a hallgatót, hanem őt új ötletekre és szakmai fejlődésre is inspirálja. A mentornak tudnia kell, hogy minden mozdulatával és tétével példát mutat, mentoráltja számára szakmai iránytű és példakép is (Dávid et al., 2014).

A mentori folyamat sikeressége a támogatói attitűd minőségén múlik, melynek központi eleme a hallgató felé irányuló valódi odafordulás és az elfogadó közeg megteremtése. Simon (2019) szerint ez a megközelítés akkor válik hatékonná, ha a mentor szakmai hitelességgel párosítja empátiáját, így a párbeszéd során a hallgató nemcsak válaszokat kap, hanem megél egy elfogadó partneri jelenlétet is.

A mentori tevékenység kommunikációs rendszere alapvetően eltér a hagyományos, frontális oktatásban megszokott ismeretátadó (transzmissziós) modelltől. A mentorálás során alkalmazott interaktív beszélgetésvezetési stratégiák a személyközpontú attitűd gyakorlati érvényesítését szolgálják. Ezek a technikák egyrészt biztosítják a mentorált megélésének mélyebb megértését és az értő figyelmet, másrészt strukturált keretet adnak a mentor szakmai reflexióinak és nézőpontjainak átadásához. A mentori eszköztár e tekintetben két fő kategóriára osztható: a befogadást, megértést

szolgáló meghallgatási technikákra, valamint a fejlesztő célzatú, irányított befolyásolási módszerekre.

A hatékony meghallgatás olyan aktív eszközökre épül, mint a bátorító apró jelzések, a továbbgondolásra készítő kérdések és a hallottak összefoglalása, a gondolatok visszatükrözése. Ezek a technikák biztosítják, hogy a mentor valóban a hallgatóra hangolódjon, és pontosan értse az ő álláspontját. Azzal, hogy a mentor visszajelzi a hallottakat, biztonságos közeget teremt, ahol a hallgató bátrabban fejt ki a véleményét és bátrabban keres új megoldásokat, hiszen érzi, hogy szavai értő fülekre találhatnak.

Bár a mentorálás alapja a hallgatóra való odafigyelés, szükség van a mentor irányító szerepére is. Az információátadás, a tanácsadás és a hibákra való őszinte rámutatás (konfrontáció) olyan eszközök, amelyekkel az oktató átadja saját szakmai rutinját. A pontos és szakszerű fogalmazás révén a mentor tekintélyt és biztonságot sugároz, ami segít a hallgatónak abban, hogy a beszélgetések végére tisztábban lássa saját céljait és fejlődési lehetőségeit.

A képzési program során az oktatók szimulációs gyakorlatok és helyzetgyakorlatok keretében sajátítják el a mentori eszköztár elemeit. A folyamat egyik legfontosabb módszertani célkitűzése a tudatos szerepváltás támogatása. Az oktatók megtanulják hátrahagyni a hagyományos, ismeretátadó üzemmódot, és figyelmüket az információátadásról a hallgatóközpontra, befogadó és értő attitűdre helyezik át. Míg a résztvevők egy része intuitív módon, gyorsan adaptálja a támogató technikákat, mások számára ez a fókuszváltás – a hallgatói szükségletek előtérbe helyezése – intenzív gyakorlást igénylő folyamat. A képzés a mentori készségek elmélyítése mellett fejleszti az oktatók önreflexiós képességét, finomítja interperszonális kommunikációjukat, és magasabb szintre emeli társas kapcsolataik minőségét.

Tanulásmódszertan oktatóknak

A felsőoktatási tanulmányok kezdeti szakaszában tapasztalható lemorzsolódás hátterében meghatározóak a kognitív és metakognitív hiányosságok. Pintrich és De Groot (1990) rámutatnak, hogy az önszabályozó tanulási képességek alacsony szintje, a módszertani eszköztár hiányosságai, valamint a teljesítménnyel kapcsolatos szorongás együttesen aláássák a hallgatók kitartását és lelkesedését.

A mentori tevékenység egyik sarokköve a hallgatói szükségletek felismerése és a célzott tanulástámogatás. Ez az intervenció meghatározó jelentőségű azon diákok számára, akik nem hagyományos értelmiségi közegekből érkeznek, így nélkülözik a felsőoktatási szocializációhoz szükséges otthoni mintákat. Az oktatók által nyújtott módszertani eszköztár ebben a kontextusban nem csupán segítség, hanem az esélykiegyenlítés alapvető eszköze (Stephens et al., 2012).

A modul blended formában valósul meg, metodológiája a tapasztalati tanulási ciklusra épül. A saját ütemű elméleti alapot interaktív workshopok és szimulációs gyakorlatok egészítik ki. A résztvevők a peer learning módszerével, közös reflexió során mélyítik el tanulásmódszertani eszköztárukat, képessé válva a mentori szerepkör tudatos megélésére (Boud et al., 2014). A program tartósságát a szupervíziós kísérés garantálja, amely szakmai reflexiós teret biztosít a mentori gyakorlat során felmerülő komplex esetek feldolgozásához.

A képzés során az oktatók megtanulják, hogyan segíthetik a hallgatókat az önállóbb tanulásban. A modul célja, hogy az oktatók képessé váljanak a hallgatói önállóság támogatására, különösen a tudatos időbeosztás és a hatékony tervezés terén. Emellett olyan módszereket sajátítanak el, amelyekkel segíthetnek a hallgatóknak elérhető tanulmányi célokat kitűzni, és fejleszthetik az önellenőrzési képességüket is. Ez utóbbi segít a diákoknak abban, hogy folyamatosan nyomon kövessék

saját haladásukat, és ha szükséges, javítsanak a tanulási módszereiken (Zimmerman, 2002). Arra is törekszünk, hogy a mentorok olyan eszköztárral rendelkezzenek, amellyel hatékonyan támogathatják a hallgatók tanulási tudatosságának növelését és az önálló munkavégzésre való képességüket. A képzési program részeként az oktatók elsajátítják a kognitív (pl. strukturált jegyzetelés, lényegkiemelés), a metakognitív (tudatos tervezés, monitoring és reflexió), valamint az affektív (motivációmenedzsment, érzelmi önszabályozás) stratégiák átadásának módszertanát. A cél, hogy az oktatók képessé váljanak a tananyag olyan strukturált átadására, amely szervesen támogatja a hallgatók autonóm tanulási folyamatait. A képzés kiemelt figyelmet fordít az egyéni tanulási sajátosságok és akadályok felismerésére. A résztvevők megismerik a tanulási zavarok (pl. diszlexia, figyelemzavar) és a teljesítményszorongás tünettanát, valamint elsajátítják a tanulási környezet optimalizálásának és a személyre szabott támogatásnak a lehetőségeit (Hadwin et al., 2001).

A program felkészíti a mentorokat a hallgatói egyéni tanulási profilok feltérképezésére és a speciális igények kezelésére. A képzés gyakorlatias ismereteket közvetít a tanulási nehézségek jeleiről és a vizsgaszorongás mérséklésének technikáiról. A résztvevők megtanulják, hogyan szabhatják személyre a tanulási környezetet és a módszertant, hogy az a hallgatók eltérő adottságai mellett is biztosítsa a hatékony fejlődés kereteit (Hadwin et al., 2001).

Az élményalapú és reflektív tanulás hatékony és a hallgatók számára élvezetessé teszi a tanulást. A képzés ezért tartalmazza a reflektív pedagógiai eszközök megismerését és kipróbálását a gyakorlatban.

A program felkészíti a mentorokat az élményalapú oktatás és a reflektív beszélgetésvezetés eszközeinek használatára, így a tanulás a hallgatók számára is inspiráló folyamattá válik. Az oktatók megtanulják, hogyan építhetnek Kolb (1984) elméletét követve a hallgatók konkrét tapasztalataira. A program másik fontos eleme a kapcsolati kompetenciák fejlesztése. A mentorok olyan kommunikációs készségeket kapnak, amelyekkel képesek megteremteni azt a támogató légkört, amely Tinto (1993) szerint kulcsfontosságú a hallgatók egyetemi sikereihez és elköteleződéséhez.

A tanulásmódszertani modul egyformán szolgálja a hallgatók és az oktatók érdekeit. Segít a jobb tanulmányi eredmények elérésében, miközben a tanárok kezébe is hatékonyabb, friss tanítási eszközöket ad. A program legfőbb hozadéka azonban a közös szemléletváltás, amely segít egy olyan barátságos és elfogadó egyetemi közösség felépítésében, ahol minden diák érzi, hogy megkapja a fejlődéséhez szükséges szakmai és emberi támogatást.

Összegzés

A felsőoktatási lemorzsolódás mérséklése, valamint a hallgatói sikeresség szisztematikus támogatása napjaink egyik legkritikusabb és legösszetettebb prioritása. E kérdéskör szorosan összefonódik az intézményi társadalmi felelősségvállalás etikai dimenzióival, a képzési folyamatok minőségbiztosításával, továbbá meghatározó hatást gyakorol a hallgatók egyéni életútjára és munkaerőpiaci perspektíváira is (Miskolczi et al., 2018; Tinto, 1993).

A tanulmányban bemutatott tapasztalatok és a pilot kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a mentorálás egy komplex és hatékony intervenció a hallgatói kudarcok prevenciójában, különösen a szociokulturális hátránnyal rendelkező, illetve az első generációs hallgatók esetében.

A mentorálás nem csupán egy módszertani eszköz, hanem egy paradigmaváltást jelentő oktatói attitűd, amely a személyre szabott támogatáson, a bizalmi kapcsolati dinamikán és az empátiás kommunikáción alapul.

A résztvevő oktatók visszajelzései alapján azonban világossá vált, hogy a mentorálás sikeressége szoros összefüggésben áll a megfelelő módszertani, pszichológiai és kommunikációs felkészítéssel. A tanulásmódszertan kulctényezőként jelenik meg ebben a folyamatban. Segíti az oktatókat abban, hogy felismerjék a hallgatók tanulási nehézségeit, hatékony stratégiákat ajánljanak, és hosszú távon fenntartsák a motivációt.

A pilot programban résztvevő oktatók reflexiói alapján egyértelművé vált, hogy a mentori tevékenység eredményessége szoros összefüggést mutat a célzott tanulásmódszertani, pszichológiai és kommunikációs felkészítéssel. Egy strukturált mentori program kulctényezője lehet ennek a folyamatnak. Képessé teszi az oktatókat a hallgatói tanulási nehézségek korai diagnosztizálására, adekvát tanulási stratégiák ajánlására, valamint a hallgatói motiváció hosszú távú fenntartására és menedzselésére.

A tanulmányban ismertetett képzési modell – amely a reflektív pedagógia és a szupervíziós kísérés szinergiájára épül – alapvető pillére a mentori szerepkör professzionalizációjának. A tanulásmódszertani szaktudás beemelése az egyetemi oktatói kompetenciák közé túlmutat a lemorzsolódás elleni küzdelmen: ez a lépés a felsőoktatási ökoszisztéma minőségi transzformációját indítja el. Az inkluzív szemléletű mentorálás integrálása nem csupán a hallgatói megtartást javítja, hanem szavatolja az intézményi rugalmasságot és a modern kor elvárásaihoz való alkalmazkodóképességet.

Hivatkozott források

- Alonso, M. A., González-Ortiz-de-Zárate, A., Gómez-Flechoso, M. Á., & Castrillón, M. (2024). Effectiveness of a peer mentoring on university dropout and academic performance. *Psicología Educativa*, 30(1), 29–37. <https://doi.org/10.5093/psed2024a5>
- Árváné Ványai, G., Katonáné Kovács, J., Popovics, P., & Gál, T. (2017). Examination of Z Generation's motivation and expectations on higher education. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(4), 1–13. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.1>
- Bence-Kiss, K., & Bencéné Fekete, A. A. (2021). Hallgatók szakválasztási motivációinak elemzése. In B. Balogh, C. J. Suhajda, & Sz. Vinogradov (Eds.), *Tanulmányok a Diplomás Pályakövető Rendszer 2010 és 2021 közötti kutatásainak eredményeiből* (pp. 15–34). Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem.
- Biró, É. (2024, April 18). Gondolatébresztő a Z generáció oktatásához. *Ludovika Blog – Kreativity*. <https://www.ludovika.hu/blogok/kreativity-blog/2024/04/18/gondolatebresztto-a-z-generacio-oktatashoz/>
- Bíró, Gy. (2022). A mentorálás néhány folyamatjellemzője a pedagógusképzés gyakorlatában. *Deliberationes*, 15(2), 31–35. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Bozsó, R., Jármái, E., & Keczer, G. (2023). Generációk egymásról – Egy levelező tagozatos hallgatók körében végzett felmérés első eredményei. *Közösségi Kapcsolódások*, 2023(1), 160–172. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.160-172>
- Braun J. (2008). A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás*, 6(1), 19–22.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>

- Dávid, M., Gefferth, É., Nagy, T., & Tamás, M. (2014). A mentor kommunikációs készségei. In É. Gefferth (Ed.), *Mentorálás a tehetséggondozásban* (pp. 103–119). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor, mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11–12), 183–193.
- Felső, E., & Fehérvári, A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás. *Neveléstudomány: Oktatás – Elmélet – Gyakorlat*, 2024(2), 70–87. <https://doi.org/10.21549/NTNY.45.2024.2.4>
- Gehreke, L., Schilling, H., & Kauffeld, S. (2024). Effectiveness of peer mentoring in the study entry phase: A systematic review. *Review of Education*, 12(1), e3462.
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C., & Woszczyna, C. (2001). Context moderates self-regulation: Self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 477–487. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.477>
- Hrubos, I. (2022). A 21. század egyeteme – A száz évre szánt téma sorsa 15 év elteltével. *Educatio*, 30(3), 428–437. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.5>
- Hrubos, I., & Horváth, Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In I. Hrubos (Ed.), *Elefántcsonttoronyból világítótorony* (pp. 25–71). AULA Kiadó.
- Jármai, E. M., Keczer, G., & Bozsó, R. (2024). A fiatalabb és az idősebb hallgatók tanulási motivációi. *Közösségi Kapcsolódások*, 2024(1), 94–114. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2024.1.94-114>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Körtvélyesi, F. (2023). 21. századi kihívások a tanár-diák kapcsolatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(11–12), 19–44.
- Kövecsesné Gósi, V. (2010). A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai. In J. Baranyiné Kóczy (Ed.), *XXI. Apáczai-napok konferencia. "Útkeresés és újratervezés". Tanulmánykötet* (pp. 189–201). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Kövecsesné Gósi, V., & Horváth, V. (2023). Digitális generáció az oktatásban és a munkaerőpiacon. In V. Kövecsesné Gósi, A. Makos, I. Lőrincz, A. Bognár (Eds.), *Felsőoktatás pedagógia a gyakorlatban: módszertani kézikönyv* (pp. 30–37). Széchenyi István Egyetem.
- Lesznák, M. (2005). *A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. SZTE, Neveléstudományi Tanszék. <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24139>
- Lukács, F., & Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.78>
- M. Tóth, A. (2024). Generációs különbségek. *Motivátor Magazin*. <https://motivatormagazin.hu/pszichologia/generacios-kulonbsegek/>
- Major, É. (2010). Mentorképzés Nagy-Britanniában. In M. M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. I. kötet* (pp. 31–46.). ELTE Eötvös Kiadó.
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. UNSW Press.
- Milassin, A. N. (2023). „Jó szóval oktasd, játszani is engedd.” Az új generációk jelenlétének kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon. *Educatio*, 32(4), 627–638. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.4.6>
- Miskolczi, P., Bársony, F., & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790>
- Perjés, I., & Héjja-Nagy, K. (2018). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Queiruga-Dios, M., Perez-Araujo, A., de Ávila-Arias, C. R., & Queiruga-Dios, A. (2023). Improvement of individual learning with mentoring programs for first-year undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1046999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1046999>
- Réthy E-né. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata*. Károli Könyvek. L'Harmattan Kiadó.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197.
- Tari, A. (2010). *Y generáció - Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Tercium Kiadó.
- Thuma, O. (2016). Generációs különbségek a munka és az iskola világában. In É. Fenyvesi & J. Vágány (Eds.), *Korkép: 21. századi kihívások* (pp. 212–232). BGE.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Török, E. (2024). Mentorálás és coaching a felsőoktatásban. *Gradus*, 11(3), 1–7. <https://doi.org/10.47833/2024.3.ECO.002>
- Varga, E. (2017). Módszertani eltérések és attitűdbeli különbségek generációnként az oktatásban. In A. Mészáros & K. Lestyán (Eds.), *Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 8–25). Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet.
- Zhang, Z. & Bayley, J.G. (2019). Peer learning for university students' learning enrichment: Perspectives of undergraduate students. *Journal of Peer Learning*, 12(5), 61–74.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Szerzők

Bencéné Fekete Anikó Andrea

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-5496>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

Csajka Edina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5669-4596>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: csajka.edina@uni-mate.hu

Csimáné Pozsegovics Beáta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-3414>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

Schlichter-Takács Anett

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3609-1739>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



A MI-HASZNÁLATI ATTITÚD KÜLÖNBSÉGEI PEDAGÓGUS-HALLGATÓK ÉS NEM PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖZÖTT

DIFFERENCES IN AI-USE ATTITUDES BETWEEN TEACHER EDUCATION AND NON-TEACHER EDUCATION STUDENTS

Józsa Gabriella – Szontagh Pál Iván

Összefoglalás

A mesterséges intelligencia (MI) fejlődése olyan innovációkat eredményezett az emberiség számára, amelyek az élet számos területére hatással vannak, beleértve az oktatást is. A MI oktatásba való integrálása befolyásolhatja a tanárok tanítási és a diákok tanulási szokásait. A kutatás a mesterséges intelligenciahasználati attitűdöt vizsgálja, melyhez egy elvárás-érték keretrendszerre épülő MI-használati attitűd kérdőív magyarra adaptált változatát használtuk. A mintát a Károli Gáspár Református Egyetem 186 fő pedagógusképzésben részt vevő és 223 fő nem pedagógusképzésre járó egyetemi hallgatók alkotják. Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a két csoport között az informatikában való jártasság területén és a mesterséges intelligenciahasználati attitűdben. A nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatók hasznosabbnak ítélik a mesterséges intelligencia használatát az életükben és tanulmányaikban, ennek megfelelően több időt, energiát fordítanak annak megismerésére, mint a pedagógusképzésre járó hallgatók.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, attitűd, felsőoktatás, elvárás-érték modell

Abstract

The development of artificial intelligence (AI) has brought about innovations for humanity that have an impact on many areas of life, including education. The integration of AI into education can influence teachers' teaching and students' learning habits. The research examines attitudes towards the use of artificial intelligence, for which we used a Hungarian-adapted version of an AI-use attitude questionnaire based on an Expectancy-Value Theory. The sample consists of 186 university students participating in teacher training and 223 university students not participating in teacher training at Károli Gáspár University of the Reformed Church. The results show that there is a significant difference between the two groups in the area of IT proficiency and attitudes towards the use of artificial intelligence. Students not participating in teacher training consider the use of artificial intelligence to be more useful in their lives and studies, and accordingly, they devote more time and energy to learning about it than students participating in teacher training.

Keywords: artificial intelligence, attitude, higher education, expectancy-value theory

Bevezetés

Az oktatás technológiai paradigmaváltásának jelentős lépése a 2020-as Covid-19 világjárvány, melynek kapcsán a járványügyi szabályozási környezet rapid módon kényszerítette ki a digitális technológia integrálását a nevelés-oktatás minden szintjén, olyanok számára is elérhetővé és használhatóvá téve a mesterséges intelligencia-alapú oktatási és mérés–értékelési alkalmazásokat, akik maguktól nem érdeklődtek volna ezek iránt a fejlesztések iránt (Szontagh, 2025). A távolléti oktatás különböző mértékű, mélységű és színvonalú alkalmazása egy olyan világszerte egyidejűleg megszerzett közös tapasztalat volt, amely széles körben nyilvánvalóvá tette, hogy a digitális technológiai fejlődés számos új távlatot nyújt a köz- és felsőoktatási tanulószervezés számára. Az elmúlt években a mesterséges intelligencia (MI) felhasználásával kapcsolatban egyre intenzívebb diskurzus indult meg szinte minden tudományterületen. Nem kivétel ez alól az oktatás sem, ideértve a köznevelési és a felsőoktatási szegmenst egyaránt. A generatív szövegalkotási modellek, mint például a GPT (Generative Pretrained Transformer), azon belül is az ún. nagy nyelvi modellek (Large Language Model, LLM) megjelenése a mindennapi társadalmi diskurzusban is felerősítette a mesterséges intelligenciával (Artificial Intelligence – AI) kapcsolatos várakozásokat és félelmeket. Széles körben nyilvánvalóvá vált az, amit a kutatók és a témával foglalkozó érdeklődők már régóta tudtak és hangoztattak: a mesterséges intelligencia használata lépésről lépésre megváltoztatja az életünket, nemcsak a technológiai szegmensben, de a mindennapokban, így az oktatásban is. Sok kutatás a MI oktatásba való integrálásával foglalkozik, azonban a diákok is fontos szerepet játszanak a MI-alapú alkalmazások bevezetésében és alakításában. Éppen ezért elengedhetetlen a hallgatók MI-vel kapcsolatos attitűdjének megismerése, megértése.

Kutatásunkban a felsőoktatásban tanuló két csoport, a pedagógusképzésre járó és nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mesterséges intelligencia iránti attitűdjét hasonlítjuk össze.

Mesterséges intelligencia

A tudomány és a technológia előrehaladásával a mesterséges intelligencia (MI) is gyors fejlődésnek indult, számos ágazatban megjelent, köztük az oktatás világában is (Chen et al., 2020; Huang et al., 2021). Tanulmányunknak nem célja a mesterséges intelligencia fogalmának tisztázása, pontos meghatározása, hiszen a mesterséges intelligenciának nincs egységes, mindenki által elfogadott definíciója. Tanulmányunk szempontjából érvényesnek fogadjuk el az Európai Unió Alapjogi Ügynökségének meghatározását, mely szerint a mesterséges intelligencia (MI) olyan rendszereket ír le, amelyek környezetük elemzésén és különféle – bizonyos mértékig önálló – cselekedetek konkrét célok elérése érdekében történő megvalósításán keresztül intelligens viselkedést mutatnak. Az MI-alapú rendszerek lehetnek tisztán szoftveralapúak, a virtuális világban fellépve (például digitális asszisztens, képelemző szoftver, keresők, beszéd- és arcfelismerő rendszerek), vagy beágyazódhatnak hardvereszközökbe, például fejlett robotok, önvezető autók, drónok és a dolgok internete alkalmazások (EUAÜ, 2021). Lényeges hangsúlyozni, hogy a mesterséges intelligencia nem biológiai intelligencia (Tegmark, 2017), és nem is írható le egyetlen technológiaként sem, inkább gyűjtőfogalomként értelmezhető (Baker et al., 2019).

Technológiaelfogadás-modellek

Az információs technológia fejlődése, annak megismerése, használata egyénenként változik. A felhasználók elfogadásának vagy éppen elutasításának a tanulmányozása szükségessé tette egy olyan keretrendszer megalkotását, mely magyarázatul szolgálhat az információs technológia használatában való különbségekre. Ennek egyik legszélesebb körben elfogadott és alkalmazott keretrendszere a Davis által 1989-ben kidolgozott Technológiaelfogadás-modell (TAM, Technology Acceptance Model) (Mustofa et al., 2025, Tetik et al., 2024). A TAM szerint lényegében két dolog, az érzékelt használat könnyűsége és az észlelt hasznosság határozza meg azt, hogy az egyének hogyan alkalmazkodnak a technológiához, a technológiai újdonságokhoz (Abuhassna et al., 2023; Józsa et al., 2026). Észlelt hasznosság (Perceived Usefulness – PU) alatt azt értjük, hogy a felhasználó mennyire érzékeli, hogy a technológia használata előnyökkel jár a számára. Vagyis egy olyan egyéni képesség, amely előrejelzi, hogy egy adott technológia használata javítja-e a teljesítményt (Harryanto et al., 2018). Az érzékelt használat könnyűsége (Perceived Ease of Use – PEU) arra vonatkozik, hogy „milyen mértékben hiszi egy személy, hogy egy adott rendszer használata erőfeszítésmentes lesz” (Davis, 1989, p. 320). Amennyiben az egyén úgy véli, hogy egy technológia, alkalmazás használata könnyű lesz, akkor azt használni is fogja (Harryanto et al., 2018). A modellnek általános alkalmazhatósága ellenére számos korlátja van, mivel figyelmen kívül hagyja a technológia használatával kapcsolatos társadalmi hatásokat és feltételrendszert, mivel csak az egyén érzékelésére koncentrálnak. (Nasni Naseri & Abdullah, 2024)

A TAM megalkotása óta egyre több és komplexebb modelleket hoztak létre, hogy azonosítani tudják azokat a tényezőket, melyek magyarázattal szolgálnak az egyén technológiákkal szembeni viselkedésére (Agudo-Peregrina et al., 2014). A TAM továbbfejlesztéseként létrehozták a TAM2-t (Venkatesh & Davis, 2000), mely két csoporttal bővült, a társadalmi és kognitív folyamatokkal (Keszei & Zsuk, 2017). Li és munkatársainak (2025) kritikája a TAM2-vel szemben, hogy eltávolították belőle az attitűdöt. A TAM3 (Venkatesh & Bala, 2008) elsősorban az érzékelt használat könnyűséget megelőző konstrukciókat bővítette tovább (Keszei & Zsuk, 2017; Li et al., 2025). Venkatesh és munkatársai 2003-ban dolgozták ki az UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of the Technology) modellt, a technológia elfogadásának és használatának egységes elméletét. A modell szerint a technológiával kapcsolatos attitűdöket és viselkedést négy tényező befolyásolja közvetlenül: (1) a *szakmai teljesítményelvárások*, (2) a *technológia használatához szükséges erőfeszítés* (3) a *társadalmi hangulat és befolyás* és (4) a *támogató körülmények*. Amikor az UTAUT modellt az oktatási környezetben történő MI-bevezetésre alkalmazzák, korlátként merül fel, hogy a modell elsősorban a bevezetés kezdeti szakaszára koncentrálnak, és ezzel potenciálisan figyelmen kívül hagyja a hosszú távú használatot, valamint a bevezetést befolyásoló érzelmi és pszichológiai tényezőket (Nasni Naseri & Abdullah, 2024).

A TAM-ot széles körben használják az oktatási rendszerben a tanulók digitális eszközök és MI-támogatott tanulási rendszerek használatának magyarázatára. A mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepével kapcsolatos tanulmányok kimutatták, hogy a hallgatók MI-eszközökkel kapcsolatos észlelt hasznossága előrejelzi a MI tanulási tevékenységekbe való integrálás szándékát (Bantoto et al., 2024; Phua et al., 2025). Li és munkatársai (2025) felsőoktatási hallgatók körében végzett vizsgálatában kimutatták, hogy a hallgatók MI-eszközök használatának gyakoriságában legjelentősebb szerepet az észlelt hasznosság játszotta.

Elvárás-érték modell

A MI-használat elsajátítására, elfogadására való egyéni hajlandóság és motiváció megértésére hatékony magyarázatnak tűnik az elvárás-érték modell, amelyet Eccles Atkinson teljesítménymotivációs modelljére alapozta, majd tette ismertté. A szerzők eredetileg azért hozták létre a modellt, hogy magyarázatot találjanak a serdülők nemek közti különbségére a matematikai vagy természettudományos pályaválasztásban (Eccles & Wigfield, 2023). A modell lényege röviden, hogy az egyének választását, kitartását és teljesítményét azzal magyarázhatjuk, hogy mennyire hisznek abban, hogy jól fogják végezni a tevékenységet, és milyen értéket tulajdonítanak annak. A modell szerint a motivációt két fő pillér határozza meg: egyrészt az elvárás, a Képes vagyok rá? kérdésre adott válasz, mely az egyén saját képességeibe vetett hite az adott feladattal kapcsolatban. Másrészt az érték, egy adott feladat jó végrehajtásának érzékelt jelentősége, vagyis milyen értéket tulajdonít az egyén az elért eredménynek (Wigfield & Eccles, 2000). Eccles és munkatársai (1983; idézi Eccles & Wigfield, 2023) az elvárás-érték modell négy alapvető értékkomponensét definiálja. 1) Az elért érték vagy személyes fontosság (attainment value) a feladatban nyújtott teljesítmény szubjektív jelentőségét takarja. Ez a konstrukció erősen identitásfüggő. 2) Az intrinzik érték a feladat végrehajtása során megtapasztalt elégedettséggel, örömmel azonosítható, amely összhangban áll egyrészt Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elmélettel, másrészt Hidi és Renninger (2006) érdeklődés fogalmával. 3) A hasznossági érték (utility value) arra vonatkozik, hogy az adott feladat elvégzése miként szolgálja az egyén távlati céljait. Végezetül a 4) költség (cost) a befektetett kognitív és energiabeli erőfeszítést, valamint a végrehajtással járó érzelmi és idő ráfordítást foglalja magába (Wigfield & Eccles, 2000). A szerzőpáros tovább fejlesztette eredeti modelljét, mely megközelítés hangsúlyozza az elvárások és értékhiedelmek kontextusfüggőségét, miközben feltárja a belső motiváció és a környezeti hatások egyéni tanulásra gyakorolt együttes erejét (Eccles & Wigfield, 2023). Wang és munkatársai (2023) ez alapján vizsgálták a támogató környezet, az elvárás-érték hiedelmek és a hallgatók mesterséges intelligencia tanulási szándékai közötti kapcsolatot. Ugyanakkor Yurt és Kasarci (2024) az elvárás-érték keretrendszerére alapozva dolgozták ki a MI-használati motiváció kérdőívet, melyet kutatásunkban használtunk.

Hatások és ellenhatások az MI oktatási célú felhasználásával kapcsolatban

A mesterséges intelligenciával kapcsolatos attitűdben számos ellentmondás, dichotóm felfogás figyelhető meg. Ilyen a félelem és várakozás, az alkotás és kiszolgáltatottság, az egyenlő hozzáférés és esélyegyenlőség.

Az emberiség történetében minden technológiai újítás felerősítette a változástól való félelmeket, gondoljunk csak a könyvnyomtatás megjelenésére, vagy az ipari forradalom korának gépromboló mozgalmaira. A MI alkalmazásának kockázatai közül a legjelentősebbek (1) a foglalkoztatás csökkentése, bizonyos munkakörök eltűnése, (2) adatvédelmi és biztonsági aggályok, (3) elfogultság és a történelmi adatokban fellelhető előítéletesség fenntartása, erősítése, (4) emberi interakciók csökkenése, szociális kapcsolatok visszaszorulása, (5) pénzügyi és technikai akadályok és (6) a társadalmi egyenlőtlenségek súlyosbodása. (Ghoneim Swyelem, 2024). A MI megjelenését legalább annyi félelem, mint amennyi várakozás övezi.

Vieriu és Petrea (2025) szerint a MI-ben hatalmas potenciál rejlik az oktatás átalakítására a személyre szabott tanulás és az adaptív rendszerek révén, bevezetése azonban óvatosságot igényel. Elengedhetetlen a MI és az oktatási elméletek közötti kölcsönhatás mélyebb megértése, valamint

az etikai és pedagógiai kihívások kezelése. A méltányos hozzáférést előtérbe helyező, kiegyensúlyozott, emberközpontú megközelítés biztosíthatja, hogy a mesterséges intelligencia inkább felhatalmazza, mint kizárja az embereket. Kutatásuk alapján az MI használatának főbb előnyei a tanulási folyamat szempontjából (1) az időmegtakarítás, (2) az információk megértésének optimalizálása és (3) az információk strukturálása. Ezzel szemben kihívásokat és korlátokat is azonosítottak: (1) az információk pontossága, (2) a túlzott függés a technológiától és (3) az MI-rendszerekben előforduló kisebb hibák vagy üzemzavarok, amelyek megzavarhatják a tanulási élményt.

Szűts (2024) a MI-felhasználók között megkülönböztet kormányzókat és sodródókat, vagyis olyanokat, akik tudatosan és célhoz kötötten használják az újdonságokat, és olyanokat, akik kritikai látás és elemző értékelés nélkül fogadják el az „új világ” jelenségeit, információit.

Világszerte különböző mértékben, de általánosítható közvetlen tapasztalat, hogy a Covid-19 járványhelyzet kapcsán bevezetett tantermen kívüli online oktatás komoly esélyegyenlőségi deficitet okozott a leszakadó társadalmi rétegek gyermekei körében (Kende et al., 2021). Jogos a félelem, hogy a MI-vel támogatott oktatás előnyeihez éppen a leginkább rászoruló tanulói populáció nem fér majd hozzá, tartósan konzerválva a családi háttérből adódó, generációkon áthagyományozódó különbséget. A technológiákhoz való egyenlőtlen hozzáférés tovább növelheti a már meglévő társadalmi és gazdasági szakadékot (Ghoneim Sywelem, 2024).

Brown és munkatársai (2025) kutatásukban kimutatták, hogy az MI gyakoribb használatát és a technológia iránti pozitív attitűdöt előre jelzi a férfi nem és a magasabb társadalmi-gazdasági státusz. Kutatási eredményeik szerint a férfi nem és a fiatalabb kor összefüggésbe hozható a magasabb önértékelésű MI-ismerettel.

Végezetül, a pedagógusképzéshez illeszkedően szólnunk kell a *tanítás és tanulás*, a *tanítani tanulás*, valamint a *tanulni tanítás* kérdésköréről is. A képzéssel szoros kölcsönhatásban álló attitűdformálás meghatározza a későbbi felhasználók nyitottságát és motivációját az új technológiák iránt, legyen szó akár a felsőoktatási (pedagógus)képzésről, akár a gyakorló pedagógusok nevelő-oktató munkájáról. A pedagógusjelölt hallgatók attitűdjének vizsgálatát azért is tartjuk kulcsfontosságúnak, mert nemzetközi tapasztalat, hogy míg az egyetemi hallgatók általános tudományos készségei mérhetően jól megalapozottnak tűnnek a felsőoktatási követelményekkel való megbirkózáshoz, a mesterséges intelligenciával kapcsolatos kompetenciáik korlátozottan tűnnek. A felsőoktatás számára pedig a kérdés mélyreható vizsgálata azért is elengedhetetlen, mert a mesterséges intelligenciával való kompetenciák fejlesztése a hallgatók megtartásának és a tanulás sikerességének fontos tényezői (Ng et al., 2023). Az MI használatával és alkalmazásával kapcsolatos képzések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a felsőoktatásban és a kutatásban rendelkezésre álló MI által kínált lehetőségeket ki tudják aknázni, illetve megtanulják, hogy hogyan kell az MI-eszközöket etikus és felelősségteljes módon használni. Ez már csak azért is kiemelt jelentőségű, mert ha az egyetem nem nyújt elég egyértelmű útmutatást az MI oktatási és kutatási célú használatáról, a hallgatókban és az oktatókban is félelmet kelthet az egyetemeknek az akadémiai visszaélésekkel szembeni hozzáállása, ami gátolhatja az új technológiák előnyeinek kihasználását (Brown et al., 2025).

Hazai kutatások a felsőoktatásban

A mesterséges intelligencia és a nagy nyelvi modellek robbanásszerű elterjedését követő nemzetközi kutatásokhoz képest kis fáziskéséssel megjelentek a MI felsőoktatási alkalmazási lehetőségeivel kapcsolatos hazai kutatások is. Ezek elsősorban az oktatói attitűdökre, a kutatási, tanítási, tananyag-

szervezési, valamint vizsgáztatási gyakorlatra fókuszáltak (Dabis, 2024; T. Nagy et al., 2025). Ugyanakkor találkozhatunk a MI nyelvtanulásra gyakorolt hatásának (Thékes, 2025) és a Z generációs egyetemi hallgatók MI-vel kapcsolatos véleményének vizsgálatával (Jäckel & Garai-Fodor, 2024) is. Kutatásunk szempontjából nagyobb relevanciája van azoknak a vizsgálatoknak, melyek a MI-vel kapcsolatos hallgatói attitűdöket veszik górcső alá, ezzel közvetve támogatva a felsőoktatás tartalmi-módszertani megújítását.

Marciniak és Baksa (2023) rámutat, hogy a generatív MI-eszközök, kiváltképp a szövegalkotó eszközök érzékenyen érintik az egyetemeket mindhárom (kutatóhelyi, képzőhelyi és tudástranszfer) funkciójukban. Az egyetemek oktatási tevékenységében az MI elterjedése kapcsán az alábbi kockázatok azonosíthatók: (1) az oktatók hallgatókba vetett bizalmának erodálódása, a partneri szerepfelfogás krízise; (2) a csalás megakadályozására alkalmazott retrográd oktatásmódszertani megoldások; (3) a hallgatók részéről a tanulás értelmességének megkérdőjelezése, az oktatási rendszerbe vetett hit megrendülése; (4) a téves információk burjánzása. A szerzők ugyanakkor számbaveszik a MI-alkalmazások nyújtotta újszerű lehetőségeket is.

Berényi és munkatársai (2025) a TAM és UTAUT modellek felhasználásával vizsgálták a hallgatók GenAI-használatával kapcsolatos attitűdjét és viselkedését, valamint a ChatGPT-vel kapcsolatos véleményüket. A hallgatói válaszok elemzése alapján az információminőség és a rendszerminőség van jelentős hatással az MI-használatra és az elégedettségre, míg a szolgáltatásminőség hatása elhanyagolható. A hallgatók körében a felhasználói elégedettség a nettó haszon legerősebb befolyásoló tényezője. Ugyancsak a TAM és UTAUT modellek alapján vizsgálta a MI hallgatói elfogadottságát Koteczki és Balassa (2025). Szerintük minden oktatásinnovációs fejlesztés kulcsfontosságú eleme a fiatalok hozzáállásának és hajlandóságának megértése. Magyarországon a generatív MI felsőoktatásba integrálása még fejlődő fázisban van. Ennek kockázata, hogy a közös gondolkodás és helyzetértékelés helyett a rendszer szigetszerű eseményekkel és döntésekkel reagál a generatív MI elterjedésére (Rajki et al., 2024), ugyanakkor ez a helyzet jelentős autonómiát is biztosít az egyes intézményeknek: a hallgatói attitűdök feltárása alakíthatja a szabályozási környezetet. A hallgatók tapasztalata alapvetően határozza meg a MI-eszközök elfogadását. Ez a mintázat már Bokor (2023) középiskolások körében végzett kutatásában is kirajzolódik: a MI-hez való viszonyulás nem elsősorban életkori kérdés, hanem sokkal inkább befolyásolja a MI-vel kapcsolatos előzetes tapasztalat, ismerősség, kipróbáltság. Amennyiben a hallgatók a MI-eszköz használatát élvezetes élményként és motiváló folyamatként élik meg, akkor nagyobb valószínűséggel fogják használni.

Rajki és munkatársai (2025) eredményei alapján a hallgatók MI-használati szokásait a képzés formája, a nem, a szakirány és a képzési szint (alap- vagy mesterképzés) is befolyásolja. Fekete (2025) rámutat, hogy az MI-műveltségben az egyéni különbségek szerepe kiemelkedő, hiszen az oktatástechnológiai környezet nem egyforma hatást gyakorol az egyes hallgatókra. Az említett kutatás eredménye szerint a gazdasági területen tanuló diákok magasabb MI-tudással rendelkeznek, mint a tanárképzési és bölcsészettudományi területek hallgatói. A tudományterületek különbségeit a gazdasági területek erősebb technológiai orientációjával magyarázza. Az életkori különbségek tekintetében Fekete (2025) az idősebb hallgatók nagyobb motivációját és a fiatalabb hallgatók magasabb elméleti tudását mutatta ki. Nagy és munkatársainak (2026) kutatása a lakóhely (Budapest vs. vidék) tekintetében nem talált szignifikáns különbséget a MI-használati attitűdökben.

Módszerek

Ahogy a mesterséges intelligencia egyre jobban terjed és beépül a mindennapi életbe, egyre nagyobb az igény a mesterséges intelligenciával kapcsolatos attitűdök közötti különbségek megértésére (Schepman & Rodway, 2020). A kutatások szerint ezek a különbségek leginkább a mesterséges intelligencia használatának tapasztalataiból adódnak, melyek lehetnek pozitívak és negatívak. Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, milyen különbségek vannak a pedagógus- és nem pedagógusképzés keretében tanuló hallgatók MI használata és attitűdje között.

A vizsgálathoz egy több részből álló kérdőívet állítottunk össze. Egyrészt rákérdeztünk a hallgatók szociodemográfiai adataira, majd a tanulmányaikkal kapcsolatosan tettünk fel kérdéseket, mint például, hogy melyik karon tanul, hányadéves, van-e nyelvvizsgálója stb. Harmadrészt a mesterséges intelligenciához kapcsolódó affektív tényezőket vizsgáltuk. Ezen belül Yurt és Kasarci (2024) kérdőívet adaptáltuk magyar nyelvre, amely húsz állításon keresztül méri a mesterségesintelligencia-használati motívumokat. A válaszadónak ötfokú Likert-skálán kellett értékelni a mondatokat (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 – teljes mértékben jellemző). A kérdőívnek öt alskálája van, minden alskála 4-4 állítást tartalmaz: (1) *Hasznosság* (A MI hasznomra válik különféle tantárgyakon és tanulmányokon.); (2) *Ehárás* (El tudom sajátítani azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik az MI-alkalmazások hatékony használatát.); (3) *Elérés* (Fontos számomra, hogy naprakész legyek a mesterséges intelligenciával kapcsolatos fejleményekről.); (4) *Intrinzik motívum* (Az MI használatára vonatkozó készségeim fejlesztése örömteli tanulási folyamat számomra.); (5) *Költség* (Hajlandó vagyok időt áldozni más tevékenységekből az MI-alkalmazások elsajátítására.) A MI-használati motívumok kérdőív minden alskálája és a teljes kérdőívtel jó megbízhatóságú (Cronbach- α = 0,82–0,96), a kérdőív és alskálái erős interkorrelációt mutatnak (Józsa & Szontagh, 2025).

Minta

Vizsgálatunkat a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói között végeztük a Pedagógiai Kar Kutatásetikai Bizottságának (1/2025) engedélyével. Teljes lekérdezést terveztünk az egyetem mind az öt karán. Ehhez megkerestük a karok vezetőit, őket kértük meg, hogy a Neptun rendszeren keresztül küldjék ki hallgatóiknak az online elérhető mérőeszközt. A válaszadás anonim és önkéntes volt. Összesen 411 hallgató töltötte ki a kérdőívet, az adattisztítás után 409 fő maradt a mintában, ugyanis töröltük azokat a válaszadókat, akik a kérdőívnek több mint a felére nem válaszoltak. A kitöltők karok szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A minta karok szerinti megoszlása

Karok	Fő	%
Állam-és Jogtudományi Kar	19	4,6
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar	145	35,4
Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar	65	15,9
Hittudományi Kar	8	2
Pedagógiai Kar	172	42,1

A táblázatból látjuk, hogy legnagyobb számban a Pedagógiai Kar és a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar hallgatói töltötték ki a kérdőívet. A nemek arányát tekintve a nők felülreprezentáltsága (87%) figyelhető meg. Az életkor szerinti megoszlást a 2. táblázatban közöljük.

2. táblázat. A minta életkor szerinti megoszlása

Életkor	Fő	%
18–25	160	39,1
26–35	64	15,6
36–45	84	20,5
46–55	94	23
56<	7	1,7

Megjegyzés. $N = 409$

A 2. táblázat jól mutatja, hogy a 18 és 25 év közöttiek vannak legnagyobb arányban a mintában, azonban közel 2% 56 év fölötti hallgató is kitöltötte a kérdőívet. A szociodemográfiai adatok között rákérdeztünk az állandó lakhely településtípusára is. Eszerint a fővárosi (38,4%) és városi (33,3%) állandó lakhellyel rendelkezők kerültek legnagyobb arányban a mintába. A városnál kisebb településen a válaszadók 19,1%-a, vármegyeszékhelyen a válaszadók 9,3%-a él.

Bár kutatásunkban már felnőtt, vagyis 18. életévüket betöltött hallgatók vannak, fontosnak tartottuk megtudni a hallgatók szüleinek iskolai végzettségét is, hiszen a családi háttér jellemzésére általában ezt az adatot szokták használni mind a hazai, mind a nemzetközi kutatásokban. Vizsgálatunkban hatféle kategóriát használtunk a szülők iskolai végzettségének feltárására, melynek eloszlását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása százalékban

Iskolai végzettség	Apa (%)	Anya (%)
Kevesebb mint 8 osztály	0,2	0,0
Általános iskola 8 osztály	9,3	10,8
Középiskola érettségi nélkül	27,1	14,2
Középiskola érettségivel	31,1	35,9
Főiskola/egyetem	30,3	37,7
PhD/DLA	2	1,5

A 3. táblázatban látjuk, hogy mindkét szülő esetében az érettségizettek és a diplomával rendelkezők vannak a legnagyobb arányban. A szülők iskolai végzettségének eloszlása nem azonos ($\chi^2 = 222,74$ $p < 0,01$), az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint az apák.

Eredmények

A részminták jellemzése

Vizsgálatunk középpontjában a pedagógusképzésen és nem pedagógusképzésen tanuló hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos vélekedése, attitűdjei állnak. Mintánkban a pedagógusképzésben tanulók száma 186 fő (45,5%), melyet a Pedagógusképző Kar és a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar tanárképzésben részt vevő hallgatói alkotnak. A nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók száma 223 fő (54,5%). Ahogy a minta jellemzésénél írtuk, a nők vannak felülreprezentálva. Ha a két részmintát összevetjük, akkor azt látjuk, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók között szignifikánsan ($\chi^2 = 25,57$ $p < 0,01$) kevesebben vannak a férfiak (7 fő), mint a nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók között (46 fő).

Életkor tekintetében az eredmények azt mutatják, hogy az életkorban is van statisztikai különbség a két részminta között ($\chi^2 = 37,39$ $p < 0,01$). Míg a nem pedagógus hallgatók között számottevően többen vannak a 18–25 évesek (52%), addig a pedagógusképzésben tanulók a 36–45 (26,9%) és a 46–55 (30,1%) év közötti sávban vannak magasabb arányban.

A részminták jellemzéséhez megvizsgáltuk a szülők iskolai végzettségét is. Ehhez a hat kategóriából négyet csináltunk, mert alacsony a nyolc általános alatti és a PhD/DLA-val rendelkező szülők száma. Így a nyolc általános alatti kategóriát összevontuk az általános iskolai végzettséggel, a PhD/DLA-t pedig a főiskolai, egyetemi végzettséggel. Az összevont kategóriákkal a szülők iskolai végzettségét a 4. táblázatban közöljük.

4. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása részmintánként

Képzéstípus és szülő	Általános iskola (%)	Középiskola érettségi nélkül (%)	Középiskola érettséggel (%)	Diplomás (%)
Pedagógusképzés				
Anya	13,4	17,2	38,7	30,6
Apa	11,8	33,3	33,9	21
Nem pedagógusképzés				
Anya	8,5	11,7	33,6	46,2
Apa	7,6	22	28,7	41,7

A táblázatból is jól látszik, hogy a nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, mint a pedagógushallgatóknak, amit a statisztika is megerősít ($\chi^2_{\text{anya}} = 11,47$ $p < 0,01$; $\chi^2_{\text{apa}} = 21,09$ $p < 0,01$). Számottevően magasabb arányban vannak felsőoktatási diplomával rendelkező anyák a nem pedagógusképzésre járó hallgatók körében. Ugyanez figyelhető meg az apák esetében is, azonban ott szignifikánsan alacsonyabb az aránya az érettségi nélküli középiskolai végzettségű apáknak is a pedagógusképzésre járó hallgatók édesapjához képest.

A részminták között szignifikáns különbség ($\chi^2 = 21,85$ $p < 0,01$) van az állandó lakhely településtípusa között. A nem pedagógusképzésre járó hallgatók között számottevően többen élnek a fővárosban a pedagógusképzésben tanulókhoz képest. A leendő pedagógusok között pedig a városnál kisebb településtípusú állandó lakhellyel rendelkezők vannak jelentősen magasabb arányban a nem pedagógusképzésen részt vevő hallgatókhoz képest. Ennek a szakválasztáson kívül magyarázata lehet az is, hogy a KRE pedagógusképzése részben vidéki képzési helyeken valósul meg (Nagykőrös, Kecskemét).

Informatikában való jártasság

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan értékelik magukat a hallgatók az informatika területén való jártasságban (5. táblázat).

5. táblázat. A hallgatók informatikai jártasságának megoszlása

	Inkább nem közli (%)	Nem használ számítógépet (%)	Nagyon alapvető (%)	Átlagos (%)	Átlagon felüli (%)	Nagyon haladó (%)
Pedagógus- hallgatók	0,5	0,0	17,2	62,9	14	5,4
Nem pedagógus	0,0	0,0	7,6	61,9	24,2	6,3

Mindkét részmintában a magukat átlagosnak ítézők vannak a legnagyobb arányban. Azonban ahogy az 5. táblázat is mutatja, a nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók többen vallották magukat az átlagosnál jobbnak az informatikában való jártasság területén, mint a pedagógusképzésben részt vevők. Ezt a statisztika is megerősítette ($\chi^2 = 14,56$ $p < 0,01$). Bár a számítógéphasználat már általánossá vált, azonban annak használata főként a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében még fejlődést igényel, hiszen a válaszadók közel 20%-a még átlagosnak sem ítéli meg az informatika, számítógéphasználat területén való jártasságát.

Az informatikai jártasság egyik részmintában sem függ össze sem a korral ($\chi^2_{\text{ped}} = 16,11$ $p = 0,45$; $\chi^2_{\text{nem_ped}} = 16,34$ $p = 0,18$), sem az anyával ($\chi^2_{\text{ped}} = 12,02$ $p = 0,44$; $\chi^2_{\text{nem_ped}} = 13,50$ $p = 0,14$), sem az apával ($\chi^2_{\text{ped}} = 9,71$ $p = 0,64$; $\chi^2_{\text{nem_ped}} = 11,24$ $p = 0,26$) iskolai végzettségével.

MI-használati attitűd

A MI-használati attitűd esetében három alskálában is különbség mutatkozott a két részminta között (6. táblázat).

6. táblázat. A részminták közötti különbségek a MI-használati attitűd kérdőív alskáláiban (t-próba)

	Pedagógus		Nem pedagógus		t	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Elvárás	-0,22	0,94	0,19	0,96	-4,35	0,01	0,44
Elérés	-0,21	0,98	0,18	0,91	-4,15	0,01	0,41
Hasznosság	-0,10	0,92	0,08	0,97	-1,97	0,04	0,19
Intrinzik motiváció	-0,09	0,92	0,07	0,92	-1,79	0,08	–
Költség	-0,08	0,89	0,07	0,94	-1,63	0,10	–

A 6. táblázatban közölt független kétmintás t-próba eredményei azt mutatják, hogy három alskálában is szignifikáns különbség van a részminták között. A Hasznosság és Elvárás alskálák hatásmérete közepes nagyságú. A nem pedagógus hallgatók jobban elvárják maguktól azt, hogy hatékonyak legyenek a mesterséges intelligencia használatában, mint a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók. Ehhez kapcsolódóan az Elérés alskálában elért magasabb átlag azt mutatja, hogy a nem pedagógus hallgatók a MI alkalmazások megtanulásába, elsajátításába is több energiát fektetnek a pedagógusképzésben tanuló hallgatóknál. A Hasznosság alskálában is számottevő a különbség a

két részminta között annak ellenére, hogy a hatásméret kicsi. Eszerint a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók kevésbé tartják hasznosnak a mesterséges intelligenciát a mindennapjaikban, munkájukban, mint a nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók.

A két részmintában életkor alapján más-más alskálákban mutatkozott különbség a MI-használati attitűd kérdőíven. A táblázatban a varianciaanalízis F-értékeit közöljük (7. táblázat)

7. táblázat. Különbségek az életkor szerint a MI-használati kérdőíven az egyes részmintákban

Részminta	Alskálák	M	SD	F	p
Pedagógus (N = 186)	Elvárás	-0,21	0,98	4,06	0,01
	Elérés	-0,10	0,92	1,66	0,16
	Hasznosság	-0,22	0,95	3,18	0,01
	Intrinzik motiváció	-0,09	0,92	1,75	0,14
	Költség	-0,08	0,90	1,45	0,22
Nem pedagógus (N = 223)	Elvárás	0,18	0,91	0,69	0,60
	Elérés	0,08	0,97	2,44	0,05
	Hasznosság	0,19	0,96	0,52	0,72
	Intrinzik motiváció	0,07	0,92	3,03	0,02
	Költség	0,07	0,95	3,24	0,01

Míg a pedagógus hallgatóknál az önmagával szembeni Elvárás és a Hasznosság alskálákban van különbség az életkor alapján, addig a nem pedagógus hallgatók esetében az Elérés, a Költség és az Intrinzik motiváció alskálákban. A Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy a pedagógus hallgatók esetében a két legfiatalabb életkori kategóriába tartozóknak a magukkal szembeni elvárásuk a MI használatának elsajátításával kapcsolatban pozitívabb, mint a 36 év feletti hallgatóknak. A fiatal, 18–25 év közötti hallgatók lényegesen hasznosabbnak tartják a MI-t a 36 évnél idősebb hallgatóknál. A nem pedagógus hallgatók esetében mindhárom alskála esetében azt mutatja az utóelemzés, hogy a legfiatalabbak (18–25) és legidősebbek (56+) hallgatók között nincs szignifikáns eltérés, azonban a másik három életkori csoporttól statisztikailag jelentős a különbség az az Elérés, a Költség és az Intrinzik motiváció alskálákban. Mindhárom alskálában ez a legfiatalabbakból és legidősebbekből álló csoport az, amelyik a többihez képest belsőleg nem motivált a MI megtanulására, és ehhez kapcsolódóan nem élvez elsőbbséget az ezzel való foglalkozás, és nem is fordítanak rá időt, energiát. Az eredmények azt mutatják, hogy a két részminta egyrészt más-más alskálákban mutat különbségeket az életkor alapján, másrészt az is megállapítható, hogy míg a pedagógus hallgatóknál a fiatalabbakra jellemző a MI-használat iránti pozitívabb attitűd, addig a nem pedagógus hallgatók esetében ez éppen fordítva van.

Megvizsgáltuk, hogy a többi háttértényező alapján van-e különbség a részminták között a MI-használati motívumokban. A településtípus esetében csak a pedagógusképzésre járó hallgatóknál volt egyetlen alskála, az Elérés, ahol szignifikáns ($F = 3,29$ $p = 0,02$) eltérés mutatkozott. A Tukey's b utóelemzés szerint a fővárosban élők számára fontosabb, hogy naprakészek legyenek MI használatában, mint a városnál kisebb településtípuson lakóknak.

A szülők iskolai végzettségének vizsgálatakor az anyáknál hasonló tendenciát tapasztaltunk, mint a településtípusnál. Itt is csak a pedagógusképzésre járó hallgatók MI-használati attitűdjében találunk különbséget egyetlen alskálában, az Elvárásban ($F = 480$ $p < 0,01$). Az általános iskolai és alacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek szignifikánsan alacsonyabb a magukkal szembeni elvárásuk a MI használatának elsajátítására, mint az általános iskolánál magasabb végzettségű anyák gyermekeinek. Az apák iskolai végzettségének vizsgálata már változatosabb képet mutatott, de szintén csak a pedagógusképzésben tanuló hallgatók körében (8. táblázat).

8. táblázat. Az apa iskolai végzettsége szerinti különbségek a MI-használati motívum kérdőívben (ANOVA)

Részminta	Alskálák	M	SD	F	p
Pedagógus (N = 186)	Elvárás	-0,21	0,98	4,28	0,01
	Elérés	-0,10	0,92	3,44	0,02
	Hasznosság	-0,22	0,95	5,25	0,01
	Intrinzik motiváció	-0,09	0,92	3,40	0,02
	Költség	-0,08	0,90	2,41	0,06
Nem pedagógus (N = 223)	Elvárás	0,18	0,91	1,16	0,33
	Elérés	0,08	0,97	0,67	0,58
	Hasznosság	0,19	0,96	0,79	0,50
	Intrinzik motiváció	0,07	0,92	0,29	0,83
	Költség	0,07	0,95	0,01	0,99

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók esetében a Költség alskálán kívül minden alskálában szignifikáns különbség van az apa iskolai végzettsége szerint. Az Elvárás és Elérés alskálák hasonló képet mutatnak. Vagyis a diplomával és érettségivel rendelkező apák gyermekeinek számottevően magasabb az önmagukkal szembeni elvárása a MI használatának megtanulására, és fontosabbnak is tartják a MI hatékony alkalmazásában való jártasságot, mint az érettség nélkül alacsonyabb végzettségű apák gyermekei. Az intrinzik motiváció esetében az érettségi nélküli középiskolai végzettségű apák gyermekei különböznek szignifikánsan a diplomás apák gyermekeitől. Ez azt jelenti, hogy a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei jobban élvezik a MI alkalmazásokat, mint az érettségi nélkül középiskolát végzett apák gyermekei. Az MI hasznosságának megítélése mutatja a legváltozatosabb képet. Az általános iskolai és érettségi nélküli középiskolát végzett apák gyermekei szignifikánsan különböznek a diplomás apák gyermekeitől. Ugyanakkor az érettségivel és diplomával rendelkező apák gyermekei között nincs különbség. A magas iskolai végzettségű apák gyermekei tartják a leghasznosabbnak a MI-t a mindennapjaikban és tanulmányaikban.

Végezetül megvizsgáltuk, hogy az informatikában való jártasság alapján milyen különbségek vannak a MI-használati attitűdben a részminták között (9. táblázat). Bár logikusnak tűnik, hogy aki jártasabb az informatika területén, azt jobban érdeklik az ilyen eszközök, és motiváltabb az újdonságok iránt. Ezért azt vártuk, hogy mindkét részminta esetén hasonló eredményeket kapunk. Az elemzéshez a meglévő hat kategóriából hármat hoztunk létre, hogy ne legyenek nagyon aránytalanok a csoportok (1: Inkább nem közli; Nem használ számítógépet; Nagyon alapvető. 2: Átlagos. 3: Átlagon felüli; Nagyon haladó). Azonban így is mindkét részmintánál a 2. kategóriában vannak a legtöbbben, vagyis azok, akik átlagosnak ítélik meg az informatikában való jártasságukat.

9. táblázat. Az informatikában való jártasság szerinti különbségek a MI-használati motívum kérdőívben (ANOVA)

Részminta	Alskálák	M	SD	F	p
Pedagógus (N = 186)	Elvárás	-0,21	0,98	22,64	0,01
	Elérés	-0,10	0,92	13,82	0,01
	Hasznosság	-0,22	0,95	7,63	0,01
	Intrinzik motiváció	-0,09	0,92	5,12	0,01
	Költség	-0,08	0,90	6,94	0,01
Nem pedagógus (N = 223)	Elvárás	0,18	0,91	16,21	0,01
	Elérés	0,08	0,97	2,77	0,06
	Hasznosság	0,19	0,96	3,31	0,05
	Intrinzik motiváció	0,07	0,92	1,87	0,16
	Költség	0,07	0,95	3,43	0,06

A táblázatból jól látszik, hogy a pedagógus hallgatók esetében minden alskálában van jelentős különbség az informatikában való jártasság szerint. A nem pedagógus hallgatók esetében csak az Elvárás alskálában van statisztikailag eltérés az informatikában való jártasság alapján. A pedagógus hallgatóknál a Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy az Elérés és az Elvárás alskálákban mindhárom kategória szignifikánsan különbözik egymástól. Minél jártasabbnak gondolja valaki magát az informatikában, annál fontosabb számára, hogy hatékony legyen a MI alkalmazásában és annál inkább elvárja önmagától, hogy jobb is legyen ebben, mint mások. A Hasznosság és a Költség alskálák is egymáshoz hasonló képet mutatnak a pedagógus hallgatóknál. Azok, akik átlag alattinak ítélik magukat az informatikában, szignifikánsan kevesebb hasznát látják a MI-nek és kevesebb időt és energiát szentelnek annak megismerésére, mint az átlagos és az átlagnál jobb informatikai jártassággal rendelkezők. Az intrinzik motivációban csak az átlag alatti és átlag feletti informatikai jártasságú pedagógushallgatók különböznek egymástól. Az átlagosaktól egyik sem tér el szignifikánsan.

A nem pedagógusképzésre járó hallgatók esetében az átlag alatti és átlagos informatikai jártassággal rendelkezők nem térnek el statisztikailag egymástól, azonban számottevően különböznek az átlag feletti jártasságúaktól az Elvárás alskálában. Ez azt jelenti, hogy aki jó az informatikában az jobban elvárja magától, hogy a MI használatán is jobb legyen, mint az átlagos vagy átlag alatti számítógéphasználók.

Összefoglalás

Jelen tanulmány a mesterségesintelligencia-használati attitűd különbségeit vizsgálta a Károli Gáspár Református Egyetemen pedagógusképzésre járó és nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók körében. A kutatáshoz használt kérdőív első része szociodemográfiai adatokra kérdezett rá, a másik részben Yurt és Kasarci (2024) elvárás-érték keretrendszerre épülő MI-használati attitűd magyarra adaptált skáláját tartalmazta. Az adatgyűjtés 2025 tavaszán történt.

Az eredmények azt mutatják, hogy az informatika területén való jártasságban és a MI-használati attitűdben a nem pedagógusképzésre járó hallgatók jobbnak ítélik magukat, mint a pedagógushallgatók, mely eredmény összecseng Fekete (2025) kutatásának eredményével. Bár a *Hasznosság* alskála tekintetében tapasztalt különbség hatásmérete csekély, az adatok mégis arra utalnak, hogy a pedagógusképzésben tanulók a mindennapi és szakmai tevékenységük szempontjából kevésbé tartják relevánsnak és hasznosnak a MI nyújtotta lehetőségeket a nem pedagógusképzésben részt vevő hallgatókhoz képest. Ezzel összhangban áll az *Elvárás* alskálában talált eltérés a két csoport között:

a nem pedagógushallgatók szignifikánsan magasabb elvárásokat támasztanak saját énhatékonyságukkal szemben a MI alkalmazása terén, mint a pedagógushallgatók. Ezt alátámasztják az *Elérés* alskála mutatói, miszerint az előbbi csoport tagjai nagyobb erőforrásokat mozgósítanak az MI-technológiák elsajátítása és készségszintű alkalmazása érdekében.

A szociodemográfiai háttértényezők közül megvizsgáltuk, hogy a kor, a településtípus és a szülők iskolai végzettsége tekintetében a MI-használati attitűdben milyen különbségek vannak a vizsgálatba bevont két hallgatói csoporton belül. Az életkori hatás nemcsak más-más alskálákban érvényesül a két részmintában, hanem az attitűdök iránya is ellentétes: a pedagógushallgatóknál a fiatalabbakra jellemző a pozitívabb viszonyulás, míg a nem pedagógusképzésben részt vevőknél az életkor előrehaladtával figyelhető meg hasonló tendencia. A településtípus szerinti elemzés kizárólag a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mintájában mutatott szignifikáns eltérést, amely egyetlen dimenzióra, az *Elérés* alskálára korlátozódott. Az utóelemzés szerint a fővárosi hallgatók szignifikánsan nagyobb prioritást tulajdonítanak a MI-vel kapcsolatos naprakész ismeretek megszerzésének, mint a városnál kisebb településtípusokon élő hallgatók. Nagy és munkatársai (2025) nem találtak számottevő különbséget a főváros és vidék között. Ugyanakkor Chen és munkatársainak (2025) vizsgálata arra utal, hogy a gazdaságilag fejlett területeken nagyobb valószínűséggel bíznak meg a technológiában, így a MI-ben is, míg a kevesebb erőforrással és nem megfelelő ismeretekkel rendelkező régiókban negatívabb hangulat alakulhat ki a technológiai innovációkkal szemben. Eszerint a településtípus szerinti különbségek nem mutatnak egyértelmű képet.

Az anyai iskolai végzettségének vizsgálata a településtípushoz hasonló tendenciákat tárt fel. A különbségek ebben az esetben is kizárólag a pedagógushallgatók almintájában mutatkoztak meg egyetlen alskálában (*Elvárás*). Az általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei szignifikánsan alacsonyabb énhatékonysági elvárásokat támasztanak az MI-alkalmazások elsajátításával szemben, mint a magasabb anyai iskolai végzettséggel rendelkező hallgatók. Az apai iskolai végzettsége mentén – a *Költség* dimenzió kivételével – valamennyi vizsgált alskálában számottevő különbségek mutatkoztak a pedagógushallgatók részmintáján. A magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei magasabb értéket társítanak a MI-használathoz, és ehhez kapcsolódóan magasabb éntudatossággal és elvárásokkal rendelkeznek az MI-alkalmazások elsajátítását illetően, továbbá nagyobb prioritást tulajdonítanak a technológiai jártasságnak.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy jelentős különbségek vannak a pedagógusképzésben tanuló és nem pedagógusképzésre járó hallgatók között a vizsgált háttértényezők alapján. Azonban vizsgálatunk limitációját képezi, hogy az adatokat csupán egy egyetem hallgatóinak bevonásával önkitöltős kérdőív segítségével gyűjtöttük, amik korlátozzák az eredmények általánosíthatóságát.

Köszönetnyilvánítás

Jelen tanulmány a „*Módszertani kérdések*” kutatócsoport kutatása keretében készült el a „*Módszertanok régen és ma*” című, 40609T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

Hivatkozott irodalom

- Abuhassna, H., Yahaya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Zaid, N. M., Samah, N. A., Awae, F., Nee, C. K., & Alsharif, A. H. (2023). Trends on using the technology acceptance model (TAM) for online learning: A bibliometric and content analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1), 131–142. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.1.1788>
- Agudo-Peregrina, Á. F., Hernández-García, Á., & Pascual-Miguel, F. J. (2014). Behavioral intention, use behavior and the acceptance of electronic learning systems: Differences between higher education and lifelong learning. *Computers in Human Behavior*, 34, 301–314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.035>
- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Bantoto, F. M. O., Rillo, R., Abequibel, B., Mangila, B. B., & Alieto, E. O. (2024). Is AI an effective “learning tool” in academic writing? Investigating the perceptions of third-year university students on the use of artificial intelligence in classroom instruction. In *International conference on digital technologies and applications* (Vol. 1098, pp. 72–81). *Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer.
- Berényi, L., Lázár, E., & Madaras, Sz. (2025). ChatGPT acceptance among students: An information system view. *Education Sciences*, 15(11), 1464. <https://doi.org/10.3390/educsci15111464>
- Bokor, T. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiaivariáns szempontból. In Z. Kovács (Ed.), *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata* (pp. 114–129). Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat.
- Brown, R., Sillence, E., & Branley-Bell, D. (2025). AcademAI: Investigating AI usage, attitudes, and literacy in higher education and research. *Journal of Educational Technology Systems*, 54(1), 6–33. <https://doi.org/10.1177/00472395251347304>
- Chen, B., Zhou, J., & Zhang, H. (2025). The media spatial diffusion effect and distribution characteristics of AI in education: An empirical analysis of public sentiments across provincial regions in China. *Applied Sciences*, 15(6), 3184. <https://doi.org/10.3390/app15063184>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Dabis, A. (2024). Generatív oktatás: Mesterségesintelligencia-eszközökkel kapcsolatos attitűdök a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 74(5–6), 57–84. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/10293/1/upsz_2024_009.pdf
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2023). Expectancy–value theory to situated expectancy–value theory: Reflections on the legacy of 40+ years of working together. *Motivation Science*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/mot0000275>
- EUAÜ (Európai Unió Alapjogi Ügynöksége) (2021). *Hogyan alakítsuk jól a jövőt? Mesterséges intelligencia és alapvető jogok: Összefoglaló*. <https://doi.org/10.2811/228311>
- Fekete, I. (2025). Egyéni különbségek egyetemi hallgatók mesterségesintelligencia-használatában: attitűdök, önhatékonyság és demográfiai tényezők vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 125(2), 45–63. <https://doi.org/10.14232/mped.2025.1.45>

- Fekete, I. (2025). Egyéni különbségek egyetemi hallgatók mesterségesintelligencia-használatában: Attitűdök, önhatékonyság és demográfiai tényezők vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 125(1), 45–63. <https://doi.org/10.14232/mped.2025.1.45>
- Ghoneim Sywelem, M. M. (2024). Artificial intelligence and the sustainability of educational services: An overview. *World Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(1), 8–17. <https://doi.org/10.12691/wjssh-10-1-2>
- Harryanto, Muchran, M., & Ahmar, A. S. (2018). Application of TAM model to the use of information technology. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.9), 37–40. <https://arxiv.org/pdf/1901.11358>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Huang, J., Shen, G., & Ren, X. (2021). Connotation analysis and paradigm shift of teaching design under artificial intelligence technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(5), 73–86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.20287>
- Jäckel, K., & Garai-Fodor, M. (2024). Mesterséges intelligencia alkalmazása a felsőoktatásban tanuló Z generációs hallgatók szemszögéből. In J. Varga, Á. Csizsárik-Kocsir, & M. Garai-Fodor (Eds.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században I. kötet: Újszerű meglátások és hagyományos megoldások napjaink gazdasági és társadalmi problémáinak kezelésében* (pp. 225–237). Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar.
- Józsa, G., & Szontagh, P. I. (2025). Félelmek, fantáziák, felelőségek a mesterséges intelligencia korában. In P. Furkó, A. Bölcskei, & Z. Csőke (Eds.), *Mesterséges intelligencia a kutatásban és az oktatásban* (pp. 77–97). Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan Kiadó.
- Józsa, G., Oo, T. Z., Vallent, B., & Józsa, K. (2026). School-level and demographic differences in the use of artificial intelligence among Hungarian elementary and high school students. *Education Sciences*, 16(2), Article 240. <https://doi.org/10.3390/educsci16020240>
- Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Keszei, T., & Zsuk, J. (2017). Az új technológiák fogyasztói elfogadása: A magyar és nemzetközi szakirodalom áttekintése és kritikai értékelése. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 48(10), 38–47. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.10.05>
- Koteczki, R., & Balassa, B. E. (2025). Exploring generation Z's acceptance of artificial intelligence in higher education: A TAM and UTAUT-based PLS-SEM and cluster analysis. *Education Sciences*, 15(8), 1044. <https://doi.org/10.3390/educsci15081044>
- Li, K. C., Chong, G. H. L., Wong, B. T. M., & Wu, M. M. F. (2025). A TAM-based analysis of Hong Kong undergraduate students' attitudes toward generative AI in higher education and employment. *Education Sciences*, 15(7), 798. <https://doi.org/10.3390/educsci15070798>
- Marciniak, R., & Baksa, M. (2023). Szövegalkotó mesterséges intelligencia a társadalomtudományi felsőoktatásban: félelmek és lehetőségek. *Educatio*, 32(4), 599–611. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.4.4>
- Mustofa, R. H., Kuncoro, T. G., Atmono, D., Hermawan, H. D., & Sukirman. (2025). Extending the technology acceptance model: The role of subjective norms, ethics, and trust in AI tool adoption among students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100379. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100379>
- Nagy, P., Nagy-Tóth, B., & Nagy, A. S. (2026). Areas of use of ChatGPT and other large language models among Hungarian universities, focusing on Generation Z and the business world. In

- ICEME '25: *Proceedings of the 2025 16th International Conference on E-business, Management and Economics* (pp. 216–229). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3760557.3760590>
- Nasni Naseri, R. N., & Abdullah, M. S. (2024). Understanding AI technology adoption in educational settings: A review of theoretical frameworks and their applications. *Information Management and Business Review*, 16(3(I)), 174–181. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3\(I\).3963](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3(I).3963)
- Ng, D. T. K., Su, J., & Chu, S. K. W. (2023). Fostering secondary school students' AI literacy through making AI-driven recycling bins. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9715–9746. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-023-12183-9>
- Phua, J. T. K., Neo, H.-F., & Teo, C.-C. (2025). Evaluating the impact of artificial intelligence tools on enhancing student academic performance: Efficacy amidst security and privacy concerns. *Big Data and Cognitive Computing*, 9(5), 131. <https://doi.org/10.3390/bdcc9050131>
- Rajki, Z., Dringó-Horváth, I., & T. Nagy, J. (2025). Artificial intelligence in higher education: Students' artificial intelligence use and its influencing factors. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2), 6. <https://doi.org/10.53761/j0rebh67>
- Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban: Hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Szontagh, P. I. (2025). Teacher candidates' fears and expectations about the use of artificial intelligence in education: Reflections at the beginning of a research. *Practice and Theory in Systems of Education*, 20(1), 34–44. <https://doi.org/10.63145/ptse.v20i1.32>
- Szűts, Z. (2024). A mesterséges intelligencia hatásai: remények, félelmek, forgatókönyvek és megoldások. *Educatio*, 33(1), 24–33. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.3>
- T. Nagy, J., Rajki, Z., & Dringó-Horváth, I. (2025). Mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – oktatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 35(7), 3–20. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.7.3>
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Alfred A. Knopf.
- Tetik, G., Türkeli, S., Pinar, S., & Tarim, M. (2024). Health information systems with technology acceptance model approach: A systematic review. *International Journal of Medical Informatics*, 190, Article 105556. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2024.105556>
- Thékes, I. (2025). A mesterséges intelligencia nyelvtanulásra gyakorolt hatása és annak empirikus vizsgálata a hazai és nemzetközi szakirodalom tükrében. *Iskolakultúra*, 35(3), 20–38. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.3.20>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://www.jstor.org/stable/2634758>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Wang, F., King, R. B., Chai, C. S., & Zhou, Y. (2023). University students' intentions to learn artificial intelligence: The roles of supportive environments and expectancy–value beliefs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00417-2>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yurt, E., & Kasarci, I. (2024). A questionnaire of artificial intelligence use motives: A contribution to investigating the connection between AI and motivation. *International Journal of Technology in Education*, 7(2), 308–325. <https://doi.org/10.46328/ijte.725>

Szerzők

Józsa Gabriella

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9134-1764>

Károli Gáspár Református Egyetem, Gyakorlati és Továbbképzési Intézet

E-mail cím: jozsagabriella@kre.hu

Szontagh Pál Iván

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6714-9852>

Károli Gáspár Református Egyetem, Gyakorlati és Továbbképzési Intézet,

Pedagógusképző Központ

E-mail cím: szontagh.pal@kre.hu



A MŰVÉSZETI NEVELÉS ÉS A GYERMEK JÓLLÉTE – A TÁNC SZEREPE A POZITÍV PEDAGÓGIÁBAN

ARTS EDUCATION AND CHILD WELL-BEING – THE ROLE OF DANCE IN POSITIVE PEDAGOGY

Pávics Judit

Összefoglalás

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a művészeti nevelés – különösen a tánc és a táncalapú pedagógiai gyakorlatok – miként járulnak hozzá a gyermekek testi, érzelmi és szociális jóllétéhez a pozitív pedagógia szemszögéből. Az elemzés elméleti keretét a neveléstudomány, a pszichológia és a pozitív pszichológia metszéspontjai adják, kiemelt figyelemmel a PERMA-modellre és a karaktererősítések fejlesztésére. A tanulmány kvalitatív pedagógiai megközelítést alkalmaz, amely reflektív pedagógiai megfigyelésekre épül. A vizsgálat külön hangsúlyt helyez a majorsorett tánc sajátos nevelési lehetőségeire, ahol a mozgás, az eszközhasználat és a közösségi élmény integráltan jelenik meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a tánc mint komplex művészeti tevékenység jelentős mértékben támogatja a gyermekek önkifejezését, érzelmi önszabályozását, stresszkezelési és problémamegoldó képességét, valamint rezilienciáját és szociális kapcsolódását. A hosszabb időn keresztül zajló táncos tevékenység hozzájárul az önbizalom, az együttműködés, az empátia és a tanulási motiváció fejlődéséhez is. A tánc integrálása az oktatási-nevelési gyakorlatba nem csupán esztétikai, hanem pszichológiai és szociális szempontból is kiemelkedő jelentőségű, és hatékonyan hozzájárulhat a gyermekek holisztikus fejlődéséhez a 21. századi pedagógiában.

Kulcsszavak: művészeti nevelés, tánc, gyermekjóllét, pozitív pedagógia, reziliencia

Abstract

This study aims to explore how arts education—particularly dance and dance-based pedagogical practices—contribute to children’s physical, emotional, and social well-being from the perspective of positive pedagogy. The theoretical framework integrates concepts from educational theory, psychology, and positive psychology, with special attention to the PERMA model and the development of character strengths. The study applies a qualitative pedagogical approach based on reflective pedagogical observations. Special emphasis is placed on the pedagogical potential of majorette dance, in which movement, object manipulation, and community experience are integrally combined. The findings indicate that dance, as a complex artistic activity, significantly supports children’s self-expression, emotional self-regulation, stress management, problem-solving abilities, resilience, and social connectedness. Long-term engagement in dance activities also contributes to the development of self-confidence, cooperation, empathy, and learning motivation. Integrating dance into educational practice is not only aesthetically valuable but also psychologically and socially significant, and can effectively support children’s holistic development within 21st-century pedagogy.

Keywords: arts education, dance, child well-being, positive pedagogy, resilience

Bevezetés

A gyermekek fejlődésének és jóllétének támogatása minden nevelési tevékenység központi célja. A nevelés nem csupán tudásátadás, hanem az érzelmi, erkölcsi és kreatív fejlődés elősegítése is, amely által a gyermek megtalálja helyét a közösségben és kibontakoztathatja személyes potenciálját. A művészeti nevelés, különösen a mozgásművészet és a tánc, kiemelkedő szerepet tölthet be ebben a folyamatban: nemcsak az esztétikai érzéket és a testtudatot fejleszti, hanem hozzájárul a pozitív érzelmek, a szociális készségek és az önbizalom megerősödéséhez is.

A tanulmány megírását saját, több mint húsz éves táncoktatói tapasztalatom inspirálta. Két évtizede foglalkozom mazsorett és modern táncok oktatásával, 7 és 20 év közötti gyermekek és fiatalok körében. Az utóbbi években a legfiatalabb korosztály, az óvodás gyermekek felé is nyitottam, és e munkám során figyeltem meg különösen erőteljesen a művészeti nevelés fejlesztő hatását és örömforrás jellegét. A mozgásra épülő, zenei és közösségi élményt is adó foglalkozások során az óvodás gyermekek fejlődése – motoros, érzelmi, szociális és kognitív területen egyaránt – látványosan gyors. A felhőtlen öröm, amelyet a közös tánc és ritmusélmény kivált, egyértelműen visszahat a gyermekek önbizalmára, önkifejezésére és kapcsolódási képességére. Ezek a tapasztalatok indítottak arra, hogy tudományos keretben is vizsgáljam a művészeti nevelés és a gyermekjóllét kapcsolatát, különös tekintettel a pozitív pszichológia és a neveléstudomány metszéspontjaira.

A jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy a művészeti nevelés – különösen a tánc és a mozgásalapú tevékenységek – miként járulhatnak hozzá a gyermek jóllétéhez, személyiségének fejlődéséhez és az iskolai, illetve óvodai nevelési folyamatok hatékonyságához. Az elemzés a neveléstudomány, pszichológiai és pedagógiai megközelítések integrálására törekszik, kiemelt figyelemmel a pozitív pszichológia (Niemic & McGrath, 2019; Seligman, 2011) és a reformpedagógia (Dewey, Fröbel, Montessori) által képviselt szemléletre. A tanulmány a nevelés és jóllét történeti-filozófiai hátterének rövid áttekintésével indul, majd bemutatja a művészeti nevelés komplex hatásrendszerét, valamint a tánc szerepét a gyermekek testi, érzelmi és szociális fejlődésében. A harmadik nagy fejezet a mazsorett pedagógiai gyakorlatának elemzésén keresztül – a PERMA-modell és a karaktererősségek elméleti keretébe ágyazva – konkrét példákon és pedagógiai helyzeteken keresztül vizsgálja a jóllét és személyiségfejlődés gyakorlati megvalósulását, összekapcsolva az elméleti megállapításokat a nevelési praxis tapasztalataival.

A nevelés és a jóllét történeti és filozófiai alapjai

A jóllét és a nevelés összefüggése az emberi gondolkodás egyik legrégebbi kérdésköre. Már az ókori filozófusok is felismerték, hogy az ember boldogsága nem pusztán anyagi jólétben, hanem az erényes, értékekre épülő életben rejlik. Arisztotelész az *eudaimonia* fogalmával írta le az emberi kiteljesedést, amely az erényes cselekvés és az önmegvalósítás harmóniájában valósul meg. Az erkölcsi nevelés célja éppen ezért az volt, hogy a fiatalokat képessé tegye a jó életre – arra, hogy felismerjék és gyakorolják saját erényeiket, valamint megtalálják az egyensúlyt az értelem és az érzelem, a közösség és az egyén között. Arisztotelész pedagógiai gondolatai már ebben az időben rámutattak: a nevelés nem csupán tudásátadás, hanem a személyiség erkölcsi és érzelmi formálása is (Arisztotelész, i. e. 4. század).

A humanista gondolkodás az egyén belső értékét, méltóságát és fejlődési lehetőségeit helyezte a nevelés középpontjába. Rotterdami Erasmus (1516) *A gyermekek neveléséről* című művében hangsúlyozta, hogy a pedagógus feladata nem az alá-fölérendeltség gyakorlása, hanem a szeretetteljes

irányítás és a példamutatás. A humanista pedagógia szerint a nevelés célja a szellemi és erkölcsi erények kibontakoztatása, amely révén a gyermek felismeri saját képességeit, és megtalálja helyét a közösségben. A reneszánsz embereszmény – az értelmes, művelt, harmonikus személyiség – tehát egyúttal a jóllét pedagógiai előképe is volt.

A felvilágosodás és a 18–19. századi reformpedagógiai irányzatok (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori) tovább gazdagították ezt a hagyományt. Rousseau (1762) *Émile* című munkájában azt vallotta, hogy a gyermek természeténél fogva jó, és a nevelés feladata, hogy ezt a jóságot megőrizze, ne pedig elnyomja. Pestalozzi az „érzelem, értelem és kéz” hármas egységében látta a teljes ember nevelését; Fröbel a játékot és a kreatív tevékenységeket tekintette a tanulás legtermészetesebb formájának; Montessori pedig a szabadság és az önirányított tanulás jelentőségét hangsúlyozta. E pedagógiai irányzatok mind közös alapgondolatot hordoznak: a nevelés nem lehet pusztán kognitív folyamat, hanem a gyermek érzelmi, erkölcsi és szociális fejlődésének támogató terepe is.

A 20. század közepétől a neveléstudomány egyre inkább integrálta a pszichológiai nézőpontokat. A humanisztikus pszichológia (Maslow, Rogers) központi fogalma a *self-actualization*, vagyis az önmegvalósítás. Maslow (1954) szükségletelmélete szerint az emberi fejlődés csúcspontja az önmagunkban rejlő potenciál kibontakoztatása, amely szorosan összefügg a jóléttel. Rogers (1961) pedig az „elfogadó, empátikus tanári attitűd” jelentőségét hangsúlyozta, amely biztonságos pszichológiai teret teremt a gyermek fejlődéséhez. A humanisztikus pedagógia tehát a jóllétet nem mint oktatási mellékterméket, hanem mint a nevelés egyik alapvető célját értelmezte.

A 21. században a pozitív pszichológia – Martin E. P. Seligman és munkatársai révén – új megvilágításba helyezte a jóllét fogalmát. Seligman (2011) PERMA-modellje szerint a jóllét öt alapkomponeense a pozitív érzelmek (*Positive emotions*), az elmélyült bevonódás (*Engagement*), az értelmes élet (*Meaning*), a konstruktív kapcsolatok (*Relationships*) és a teljesítmény (*Accomplishment*). E tényezők egymást erősítve segítik elő az ember pszichológiai egészségét és elégedettségét. Az iskolai nevelés szempontjából ez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatoknak nem csupán tudást kell közvetíteniük, hanem a tanulók érzelmi biztonságát, önértékelését és motivációját is fejleszteniük kell.

A jóllét pedagógiájának modern értelmezése így a klasszikus nevelésméleti gondolatokat új keretben élesíti újjá. Az erényetikai és humanisztikus hagyomány találkozik a pozitív pszichológia empirikus megközelítésével, amely az erősségek tudatos fejlesztésére épít. A pedagógus feladata e szemléletben nem az, hogy kijavítsa a gyerek „hiányosságait”, hanem hogy felismerje és megerősítse azokat az erőforrásokat, amelyek a személyiség kiteljesedését támogatják (Niemiec & McGrath, 2019).

A nevelés és a jóllét kapcsolatának újraértelmezése különösen fontos a mai társadalmi és oktatási kontextusban. A digitalizáció, a teljesítménykényszer és a szociális bizonytalanság hatására a gyermekek egyre gyakrabban élnek át stresszt, szorongást és motivációvesztést (OECD, 2023). Mindez ráirányítja a figyelmet azokra a pedagógiai megközelítésekre, amelyek az élményszerű tanulásra, a kapcsolódásra és az érzelmi bevonódásra építenek. A művészetpedagógia és a pozitív pszichológia metszéspontja különösen ígéretes ebben a tekintetben, hiszen mindkettő a belső erőforrások, a kreativitás és a közösségi élmény fejlesztését célozza.

A jóllét történeti és filozófiai alapjainak áttekintése tehát azt mutatja, hogy a nevelés legmélyebb célja minden korszakban az emberi teljesség megvalósítása volt. A klasszikus erényetika, a humanista pedagógia, a reformpedagógia és a pozitív pszichológia mind ugyanarra a kérdésre keres választ: miként válhat a nevelés az emberi életminőség és boldogság forrásává. A következő fejezet ennek a gondolatnak a modern folytatásaként a művészeti nevelés szerepét vizsgálja a gyermekek jóllétének támogatásában.

A művészeti nevelés szerepe a gyermek fejlődésében és jóllétében

A művészet a nevelésben mindig is több volt, mint esztétikai tevékenység: a személyiségfejlődés, a társas kapcsolatok és az önkifejezés alapvető eszköze. A gyermek fejlődése során a művészeti tevékenységek – legyen szó rajzról, zenéről, drámáról vagy táncról – komplex módon hatnak az érzelmi, kognitív és motoros területekre. A művészeti nevelés lényege, hogy az alkotás folyamatán keresztül segíti a gyermek önreflexiójának, önértékelésének és szociális érzékenységének fejlődését (Eisner, 2002; Winner et al., 2008).

A modern neveléstudomány egyre nagyobb figyelmet fordít a művészetek fejlesztő hatásaira. Burton, Horowitz és Abeles (1999) kutatásai szerint a művészeti oktatásban részesülő diákok szignifikánsan fejlettebb metakognitív és problémamegoldó képességekkel rendelkeznek, mint azok, akik nem vesznek részt hasonló tevékenységekben. A művészet nemcsak kreatív, hanem rendszerű gondolkodásra is nevel, miközben támogatja az érzelmi önszabályozást és a társas alkalmazkodást (Winner et al., 2013). Az alkotás során megélt sikerélmény növeli a gyermek önbizalmát, a hibák megértése és feldolgozása pedig fejleszti a kudarcátűrést és a rezilienciát.

A művészeti nevelés különös jelentőséggel bír az érzelmi intelligencia fejlesztésében is. Goleman (1995) modellje szerint az érzelmi intelligencia öt fő területből áll: önismeret, önszabályozás, motiváció, empátia és társas készségek. A művészeti tevékenységek mindegyike természetes módon fejleszti ezeket a dimenziókat. A zene vagy a tánc például a ritmus és a mozdulat által közvetíti az érzelmeket, ami segíti a gyerekeket saját érzéseik felismerésében és kifejezésében. A drámapedagógia vagy a közös alkotás pedig az empátia és az együttműködés fejlesztésének kiemelt terepe. A művészet így nem csupán „érzelmi ventilláció”, hanem a szociális tanulás és az érzelmi tudatosság strukturált formája is.

A magyar művészetpedagógiai hagyomány különösen gazdag ezen a téren. Kodály Zoltán zene-pedagógiai koncepciója a zenei nevelést nem csupán tehetséggondozásnak, hanem az egész személyiség fejlesztésének tekintette: „A zene mindenkié” – vallotta, utalva arra, hogy az esztétikai élmény közösségteremtő és személyiségformáló erővel bír. Hasonlóan Dienes Valéria mozdulatművészeti és pedagógiai munkássága a test és lélek harmóniáját állította középpontba, hangsúlyozva, hogy a mozgás nem csupán technikai, hanem szellemi és érzelmi tapasztalat is (Dienes, 1915). Vekerdy Tamás (2001) a művészet szerepét az érzelmi biztonság és a kreativitás kibontakoztatásában látta, és úgy vélte, hogy az iskola legfontosabb feladata, hogy teret adjon a gyerekek belső világának kifejezésének.

A művészeti nevelés hatása nem csupán az egyéni fejlődésben, hanem a közösségformálásban is megmutatkozik. A közös alkotás során a gyerekek megtapasztalják a kooperációt, a felelősségvállalást és az egymás iránti figyelmet. A közös éneklés, dramatizálás vagy mozgásos improvizáció során fejlődik a társas érzékenység, a kommunikáció és a nonverbális kifejezőkészség (Heath & Wolf, 2005). Mindez különösen fontos az inkluzív nevelésben, ahol a művészet a különböző képességű, kulturális háttérű vagy szociális helyzetű gyerekek közötti kapcsolódás eszköze lehet (Bresler, 2010).

A művészeti nevelés pszichológiai hatásai között kiemelkedik a „flow”-élmény szerepe (Csíkszentmihályi, 1997). A flow olyan optimális élményállapot, amelyben a személy teljesen elmerül a tevékenységben, és harmóniát él meg a kihívás és a képességek között. A művészetek – különösen az improvizatív vagy mozgásos formák – ideális terepet biztosítanak a flow-élmény átélésére, ami szorosan kapcsolódik a pozitív érzelmekhez, a bevonódáshoz és a jólléthez (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2014). Az élményszerű tanulás tehát nem csupán örömforrás, hanem a tanulási hatékonyság egyik kulcsa is.

A pozitív pedagógia nézőpontjából a művészetek szerepe abban rejlik, hogy támogatják az emberi erősségek felismerését és fejlesztését. A VIA (Values in Action) modell alapján Peterson és Seligman (2004) 24 karaktererősséget azonosított, amelyek közül több közvetlenül kapcsolódik a művészeti neveléshez – például a kreativitás, kíváncsiság, esztétikai érzékenység, kedvesség, együttműködés és lelkesedés. A művészeti tevékenységek során ezek az erősségek nem elvont tulajdonságokként, hanem konkrét tapasztalatokon keresztül fejlődnek. Egy gyermek, aki táncórán kitaratóan gyakorol egy koreográfiát, miközben elfogadja a hibáit és együttműködik társaival, a kitartást, a bátorságot és a társas kapcsolódást egyaránt gyakorolja.

A művészeti nevelés ugyanakkor hozzájárul a gyermekek pszichológiai rezilienciájának erősítéséhez is. A reziliencia – vagyis a nehézségekhez való rugalmas alkalmazkodás képessége – nem csupán veleszületett adottság, hanem fejleszthető kompetencia, amelyet a művészeti élmények hatékonyan támogatnak (Masten, 2014). Az alkotás során a gyermek megtapasztalhatja a hibázás konstruktív jelentését: a kudarc nem a képességek hiányát jelzi, hanem a tanulás és fejlődés természetes része. Ez a szemlélet a pozitív pedagógia egyik legfontosabb üzenetével – a növekedés-orientált gondolkodásmóddal – is összhangban áll (Dweck, 2017).

A művészeti nevelés és a gyermek jóllétének kapcsolata tehát többszintű. Egyrészt elősegíti az érzelmi kifejezés és önismeret fejlődését, másrészt támogatja a szociális kapcsolatok és az együttműködés kialakulását, harmadrészt pedig a személyes erősségek és reziliencia fejlesztésének terepe. Az esztétikai élményen keresztül a gyerekek megtanulják értelmezni és újraértelmezni saját tapasztalataikat, ami az identitásfejlődés alapja. A művészet tehát nem pusztán cél, hanem maga is nevelési eszköz: az emberi tapasztalat érzékenyebbé, nyitottabbá és értelmesebbé tételének útja.

A következő fejezetben e komplex művészetpedagógiai szerep egyik legmarkánsabb példáját, a táncot vizsgáljuk részletesebben, mint a testi-lelki jóllétet támogató fejlesztő tevékenységet.

A tánc mint komplex fejlesztő eszköz a gyermeknevelésben

A tánc fejlesztő hatásának pedagógiai alapjai

A tánc az egyik legősibb emberi kifejezőforma, amely egyszerre szól a testről, az érzelmekről és a közösségről. A gyermeknevelésben a tánc nem pusztán mozgásos tevékenység, hanem a személyiség egészét megmozgató tanulási folyamat. A tánc komplexitása abban rejlik, hogy a testi tapasztalatot, az érzelmi kifejezést, a zenei ritmust és a társas interakciót integráltan fejleszti (Dienes, 1915; Laban, 1948).

A mozgápszichológiai kutatások szerint a testmozgás és az érzelmek kifejezése közötti kapcsolat kulcsfontosságú a gyermek pszichés fejlődésében (Sheets-Johnstone, 2011). A táncban a gyermek testtudata, ritmusérzéke és érzelmi önkifejezése egyszerre fejlődik. A mozgás közvetlenül kapcsolódik az agy érzelmi központjaihoz, így a tánc hozzájárul az érzelmek szabályozásához, a stressz csökkentéséhez és az önbizalom erősítéséhez (Hanna, 2015). Ezáltal a tánc – különösen a gyermekkorban – az önismeret és a lelki egyensúly fejlesztésének kiemelt eszköze.

A neveléstudományban a tánc mint pedagógiai eszköz több irányban értelmezhető: a mozgásos tanulás részeként, a szociális nevelés formájaként és a kreatív önkifejezés médiumaként. Gardner (1993) többszörös intelligenciaelmélete szerint a testi-kinesztetikus intelligencia a tanulás egyik alapvető formája. A táncban a gyermek mozgáson keresztül gondolkodik és kommunikál – ez az élményszerű, testi tapasztalat mélyebb megértést és maradandó tanulást eredményez. A mozgás így nem a szellemi fejlődés ellentéte, hanem annak integráns része.

A tánc mint érzelmi és szociális tanulás tere

A tánc az érzelmi tanulás egyik legtermészetesebb közege. Az egyén mozdulatai az érzelmi állapotok tükörképei, a közös tánc pedig az érzelmi kommunikáció szimbolikus formája. Gyermekcsoportokban a tánc segíti az érzelmek felismerését, elfogadását és kifejezését, miközben fejleszti az empátiát és a társas érzékenységet. A mozgáson keresztüli érzelmi tanulás különösen hatékony azoknál a gyermekeknél, akik verbálisan nehezebben fejezik ki magukat (Payne, 2006).

A közös tánc során a gyermek megtanulja érzékelni a másik jelenlétét, alkalmazkodni a ritmushoz, figyelni a csoport mozgására – mindez a társas intelligencia fejlődését szolgálja (Goleman, 1995). A csoportos tánctechnikai gyakorlatok a bizalom és az együttműködés tanulási terei: a kontaktus, a mozdulatváltás, a közös dinamika és ritmus kialakítása mind a kooperáció gyakorlása. A táncban megtapasztalt „közös áramlás” (synchrony) erősíti a csoportkohéziót és az egymás iránti elfogadást (Hove & Risen, 2009).

A dráma- és táncpedagógia területén több kutatás is igazolja, hogy a táncban való részvétel elősegíti a szociális készségek fejlődését, csökkenti a szorongást, és növeli a pozitív énképet (Koch et al., 2019). A közös alkotásban a gyerekek megtapasztalják, hogy mindenki mozdulata értékes, és hogy a csoport csak akkor működik, ha mindenki figyelembe veszi a másikat. Ez a fajta társas tanulás túlmutat a táncterem falain: hozzájárul a gyermek közösségi beilleszkedéséhez, együttműködési képességéhez és érzelmi biztonságához.

A kreativitás és önkifejezés fejlesztése a táncon keresztül

A táncban a kreativitás nem csupán művészi, hanem pedagógiai kategória is. A mozgásos önkifejezés során a gyermek új kapcsolatokat hoz létre test, tér és zene között, ami az alkotói gondolkodás alapja. Laban (1948) szerint minden ember mozdulatainak saját „mozgásminősége” van, amely egyéni személyiségjegyeket tükröz. A pedagógus feladata, hogy ezt az egyéni mozgásvilágot felszínre hozza és fejlessze.

A tánc az önkifejezés nonverbális formája, ahol a gyermek „beszélhet” anélkül, hogy szavakat kellene találnia érzéseire. Ez különösen fontos az iskoláskor elején, amikor a gyerekek érzelmi tudatossága még fejlődésben van. Az improvizációs gyakorlatok során a gyermek megtapasztalja a döntés szabadságát, a választás felelősségét és az alkotás örömet. Az ilyen élmények hosszú távon növelik az autonómiát és a kreatív problémamegoldó képességet (Sawyer, 2012).

A kreativitás fejlesztése egyben a tanulási motiváció növelését is jelenti. Amikor a gyermek a saját ötleteit láthatja megvalósulni a mozdulataiban, belső motivációja erősödik, és a tanulás élménnyé válik. A tánc tehát nemcsak esztétikai nevelés, hanem a tanulási önhatékonyság fejlesztésének egyik legtermészetesebb módja is.

A tánc és a gyermek jólléte

A tánc pszichológiai hatásait számos kutatás vizsgálta a jóllét dimenziói mentén. A mozgás, a zene és az alkotás együttes hatása az öröm, a bevonódás és az élet értelmességének élményét erősíti – mindezek a pozitív pszichológia PERMA-modelljének kulcselemei (Seligman, 2011). A tánc során átélt pozitív érzelmek (öröm, lelkesedés, büszkeség) növelik a gyermek érzelmi rugalmasságát és stressztűrését (Quiroga Murcia et al., 2010).

A rendszeres tánctevékenység hatással van a gyermek testi egészségére is: fejleszti az egyensúlyt, koordinációt és testtartást, emellett serkenti az idegrendszeri plaszticitást (Kattenstroth et al., 2010).

Az ilyen típusú mozgásos tapasztalatok nemcsak a fizikai fejlődést, hanem a kognitív funkciókat is támogatják – például a figyelmet, a memóriát és a térbeli gondolkodást (Lobo & Winsler, 2006).

A táncterápiás kutatások szerint a mozgáson keresztül önkifejezés különösen hatékony a szorongás és a depressziós tünetek csökkentésében (Pinniger et al., 2013). A mozdulatban kifejezett érzelmek felszabadítása és újrastrukturizálása segíti a gyermekeket a belső feszültségek oldásában, ami hozzájárul a mentális egészség fenntartásához. A tánc tehát egyszerre testi, lelki és szociális jóllétforrás – olyan pedagógiai eszköz, amely természetes módon kapcsolja össze az örömet a tanulással.

A pedagógus szerepe a tánc alapú nevelésben

A táncpedagógus nem csupán technikai tudást közvetít, hanem a gyermek önkifejezésének facilitátora. A modern pedagógiai szemléletben a tanár szerepe átalakul: nem a mozdulatok „helyes” kivitelezését ellenőrzi, hanem biztonságos, elfogadó teret teremt a kísérletezésre és önkifejezésre. Ez a szemlélet illeszkedik a humanisztikus és pozitív pedagógiai megközelítésekhez (Boniwell & Tunariu, 2019; Rogers, 1983).

A pedagógus feladata, hogy a táncban rejlő fejlesztő lehetőségeket az egyéni igényekhez igazítsa. A gyermek testi adottságainak, érzelmi állapotának és motivációs szintjének figyelembevételével személyre szabott tanulási élményt kell teremtenie. Ez a differenciált pedagógiai szemlélet elősegíti, hogy minden gyermek megtapasztalja a siker és elfogadás élményét – ez pedig a jóllét egyik alapfeltétele (Ryan & Deci, 2000).

A pedagógus reflexív szerepe kulcsfontosságú: a tánc során megfigyelheti a gyerekek nonverbális kommunikációját, érzelmi állapotát és együttműködési mintázatait. E tapasztalatok nemcsak a mozgásfejlesztés, hanem a személyiségfejlődés pedagógiai támogatásához is értékes információkat adnak.

A tánc a gyermeknevelés komplex fejlesztő terepe, amely a testi, érzelmi, szociális és kognitív fejlődést integráltan támogatja. A tánc pedagógiai eszközként egyszerre mozdítja elő az önismertetet, az érzelmi szabályozást, az empátiát és az együttműködést. A táncon keresztül a gyermek nemcsak mozdulni, hanem érezni, gondolkodni és kapcsolódni is tanul. A tánc tehát nem a nevelés kiegészítő eleme, hanem annak lényegi formája: a test, az elme és az érzelem egységének megélése, amely az emberi fejlődés alapvető tapasztalata.

A művészeti nevelés szerepe és jelentősége a 21. századi pedagógiában

A 21. század nevelésének egyik legnagyobb kihívása, hogy a kognitív fejlesztés mellett hogyan tudja támogatni a gyermekek érzelmi biztonságát, kreatív önkifejezését és szociális kompetenciáit. A tudásalapú társadalomra való felkészítés ma gyakran a teljesítmény, a mérhetőség és a standardizálás irányába tolja az oktatást, miközben a gyermek fejlődésének mélyebb rétegei – a lelki egészség, az érzelmi stabilitás, a közösségi élmény – háttérbe szorulnak. A művészeti nevelés éppen ezen a ponton kínál alternatívát: olyan pedagógiai teret biztosít, ahol a gyermek egész személyisége – testben, érzelemben és gondolatban – jelen lehet.

A művészetpedagógiai folyamatban a tanulás élményszerű, alkotó és reflektív tevékenységként valósul meg. A gyermek nem csupán befogadója a kultúrának, hanem annak aktív alakítója, aki saját élményein keresztül formálja a jelentést. Ez a szemlélet összhangban áll Dewey (1934) tapasztalati pedagógiájával, amely szerint a művészet az emberi tapasztalat csúcsa, mert egyesíti az érzést, a gondolatot és a cselekvést.

A nevelésben a művészet nem csupán esztétikai célokat szolgál, hanem a személyiségfejlesztés eszköze is. A zenetanulás fejleszti a figyelmet és a memóriefunkciókat, a drámapedagógia az empátiát és az érzelmi tudatosságot, míg a tánc a testtudatot és a szociális készségeket. A művészetekben közös, hogy az egyén aktív bevonódására építenek, és lehetőséget biztosítanak a flow-élmény megtapasztalására (Csíkszentmihályi, 1997). Ez az állapot, amelyben a gyermek teljesen elmerül a tevékenységben, az egyik legerősebb forrása a pszichológiai jóllétnek.

A tánc, mint a jóllét nevelésének integrált tere

A tanulmányban korábban bemutatott elméleti és empirikus eredmények alapján megállapítható, hogy a tánc egyedülálló módon kapcsolja össze a test, az érzelem és a közösség dimenzióit. A tánc során megvalósuló testi tapasztalat nem pusztán mozgásfejlesztés, hanem identitásépítő élmény is: a gyermek saját testén keresztül ismeri meg a világot, és megtapasztalja saját erejét, ritmusát, határait.

A táncban átélt együttmozdulás élménye – az úgynevezett „testi szinkron” – a társas kapcsolódás mély, nem verbális formája. Kutatások szerint az együtt mozgó személyek között fokozódik a bizalom és az empátia (Tarr et al., 2016). Ez a hatás különösen értékes a gyermeknevelésben, hiszen a társas biztonság a jóllét alapfeltétele. A tánc tehát nemcsak az egyén önkifejezésének, hanem a közösségi harmónia megteremtésének is eszköze.

A mozgásos önkifejezés az önreflexió különleges formája is: a gyermek képes kifejezni olyan belső tartalmakat, amelyeket szavakkal még nem tud megfogalmazni. A mozdulatokban megélt érzelmek feldolgozása elősegíti a lelki egyensúlyt, és támogatja a reziliencia – az alkalmazkodóképesség és lelki rugalmasság – fejlődését (Vormwald, 2020). Ezért a tánc nevelési kontextusban nemcsak művészeti, hanem pszichológiai értékkel is bír.

A tánc különösen alkalmas arra, hogy hidat képezzen a nevelés és a terápia között. A mozgásos és zenei elemek közös jelenléte lehetővé teszi az élményalapú tanulást, amelyben a gyerekek egyszerre élhetik át a szabadságot és a struktúrát. A mozdulatok tanulása, a ritmushoz való igazodás, a figyelem és az önkontroll gyakorlása mind a személyiségfejlődés kulcsfontosságú elemei.

E gondolkör gyakorlati megvalósításának egyik hazai példája a Boldog Iskola Program, amely a pozitív pszichológia szemléletét integrálja a nevelésbe az óvodáskortól egészen a fiatal felnőttkorig (Bagdi, 2018). A program keretében a gyerekek zenei és mozgásos gyakorlatokon – például Bagdi Bella dalaira épülő táncos, relaxációs és érzelmi tudatosságot fejlesztő feladatokon – keresztül ismerkednek meg az érzelmek felismerésével és kifejezésével.

Saját pedagógiai tapasztalataim is alátámasztják e módszerek hatékonyságát: több óvodai bemutató boldogságórán megfigyelhettem, hogy a zenére történő mozgás nemcsak az öröm és a felszabadultság érzését erősíti, hanem javítja a csoportkohéziót és az önbizalmat is. A mozgás és zene együttes jelenléte láthatóan segítette az érzelmi önszabályozást és a figyelmi fókusz fenntartását – mindez alátámasztja a tánc érzelemszabályozó szerepét a nevelésben.

Hasonló élményem az általános iskolai és középiskolai szinten is megfigyelhető: a csoportos keringő koreográfiák és szalagavató táncok betanítása, amelyet húsz éve végzek, a tanulók számára nem pusztán koreográfia megtanulását jelenti, hanem közösségi élményt, érzelmi önbizalmat és kitartást fejlesztő folyamatot is. A próbák során fejlődik az együttműködés, a nonverbális kommunikáció, a másokra hangolódás képessége – mindezek a társas jóllét és az önreflexió alapjai.

A táncalapú nevelés pedagógiai hatásai akkor értelmezhetők pontosan, ha azokat a jelenlegi nevelési gyakorlatok domináns jellemzőihez viszonyítjuk. A köznevelés mindennapi működésében

továbbra is meghatározó szerepet játszik a frontális, verbalitásközpontú tanulásszervezés, a teljesítményorientált értékelés, valamint a mozgásszegény tanulási környezet. Ezek a keretek elsősorban a kognitív teljesítmény mérésére és az egyéni eredmények összehasonlíthatóságára helyezik a hangsúlyt.

E pedagógiai kontextusban az érzelmi önszabályozás, a stresszkezelés, a társas támogatás és a rugalmas problémamegoldás gyakran implicit módon, esetlegesen jelenik meg. A táncalapú nevelés – különösen a mazsorett oktatás – ezzel szemben olyan tanulási helyzeteket teremt, amelyekben a testi tapasztalat, az érzelmi bevonódás és a társas interakció egyidejűleg válik a tanulási folyamat részévé. A mozgás, az eszközhasználat és a közös szereplés révén a tanulók nemcsak teljesítményt nyújtanak, hanem megküzdési stratégiákat, együttműködési mintákat és érzelmi rugalmasságot is elsajátítanak.

Pedagógiai tapasztalatok és megfigyelések a táncalapú nevelés gyakorlatából

A tanulmány kvalitatív pedagógiai megközelítésének alapját több mint húszéves táncoktatói tapasztalatom képezi. Szakmai munkám meghatározó területe a mazsorettoktatás, amely sajátos módon ötvözi a táncot, a ritmikus mozgást és az eszközhasználatot (bot, pompon), így a testi, kognitív és szociális fejlesztés komplex lehetőségét kínálja. Az elmúlt két évben a módszer óvodás korosztályban történő alkalmazása új megfigyelési szempontokat nyitott meg számomra, míg a hosszú távú utánpótlás lehetősége – egyes tanítványaim 7 éves koruktól egészen fiatal felnőttkorukig történő kísérése – ritka pedagógiai perspektívát biztosít tapasztalataim rendszerezéséhez és értelmezéséhez.

Megfigyelési szintek

Életkori különbségek (óvodás – alsó tagozatos – serdülő korosztály)

Az óvodás korosztály esetében a mazsorett alapú mozgásos foglalkozások elsősorban az öröm, a játékoság és a spontán mozgás révén hatnak. A ritmusérzék, a mozgáskoordináció és az utánpótlás képessége látványosan fejlődik, miközben a gyerekek érzelmi bevonódása erős. Alsó tagozatban a strukturáltabb koreográfiák már a figyelmi fókusz, a szabálykövetés és az önkontroll fejlődését támogatják. Serdülőkorban a tánc egyre inkább identitásformáló szerepet tölt be: a testhez, a nőies-séghez és az önképhez való viszony alakításában válik meghatározóvá.

Egyéni és csoportos hatások

Egyéni szinten a tanulók fejlődése megmutatkozik a testtudatosság, az önkifejezés és az önbizalom erősödésében. A koreográfiák során alkalmazott páros és csoportos dobások különösen fejlesztik a koncentrációt, a térérzékelést és a mozgásbiztonságot, miközben fokozott felelősségérzetet alakítanak ki. A dobások kivitelezése során a táncosok nemcsak saját teljesítményükért, hanem társaik sikeres mozdulatvégrehajtásáért is felelősséget vállalnak, ami erősíti az egymás iránti bizalmat és a kölcsönös ráutaltság élményét. Csoportszinten a közös mozgás és az eszközhasználat (bot, pompon) fokozott figyelmet, egymásra hangolódást és felelősségvállalást igényel, ami jelentősen erősíti a csoportkohéziót. A szinkronban végzett mozdulatok és összetett koreográfiai elemek során – különösen a páros és csoportos dobások esetében – a tanulók megtapasztalják a közös felelősség és az együttműködés fontosságát. A sikeres kivitelezés feltétele az időzítés, a pontos kommunikáció (verbális és nonverbális), valamint az egymás iránti bizalom. A gyakorlati megvalósítás során többször előfordul, hogy a bot leesik vagy elgurul, ami azonnali reagálást és problémamegoldást igényel.

Ezek a helyzetek spontán kooperációt hívnak elő: a tanulók gyakran saját mozgásuk vagy pozíciójuk nehezítése árán is kisegítik társukat annak érdekében, hogy a koreográfia folyamatos maradjon. Ez a viselkedésforma erősíti az empátiát, az önzetlenséget és a közösségi felelősségtudatot, valamint hozzájárul a „mi”-tudat kialakulásához. A hibák közös kezelése csökkenti a teljesítményszorongást, miközben fejleszti a rezilienciát és a támogató csoportlétkört. Összességében a páros és csoportos elemek, valamint a váratlan helyzetek közös megoldása nemcsak mozgásos kompetenciákat fejleszt, hanem jelentős szerepet játszik a szociális készségek, a közös felelősségvállalás és a csoportkohézió erősítésében is.

Rövid és hosszú távú változások

Rövid távon a foglalkozások hatását elsősorban az érzelmi állapotban és a motivációban tapasztalom: felszabadultságot, örömet és fokozott bevonódást figyelek meg a résztvevőknél. Hosszú távon – különösen azoknál a tanulóknál, akiket éveken, akár több mint egy évtizeden keresztül kísérhettem – a tánc hatása az önbizalom, a kitartás, a szociális kompetenciák és a női identitás fejlődésében válik számomra egyértelművé.

Visszatérő pedagógiai mintázatok

Stresszkezelés és kudarcátírás fejlődése a versenyhelyzetekben

A versenyhelyzetek – különösen a szóló és duó kategóriák – intenzív érzelmi terhelést jelentenek a tanulók számára, hiszen sok esetben egymással versenyeznek, miközben továbbra is egy közösség tagjai maradnak. E helyzetek pedagógiai szempontból kiemelten alkalmasak a stresszkezelés és a kudarcátírás fejlesztésére. A gyerekek megtanulják kezelni az izgalmat, a teljesítményszorongást és az esetleges sikertelenséget, miközben megtapasztalják, hogy nem kizárólag az eredmény az önértékelésük mércéje.

Társas támogatás és empátia szerepe

A stressz feldolgozásának egyik legfontosabb eszköze a társas támogatás, amely a mazsorett közösségekben különösen markánsan jelenik meg. A versenyeken gyakran előfordul, hogy a tanulók egymás ellen indulnak, mégis egymást segítik a felkészülésben és az érzelmi megküzdésben. Ez a ket-tősség – rivalizálás és támogatás egyidejű jelenléte – fejleszti az empátiát, a társas érzékenységet és az érzelmi intelligenciát. A gyerekek megtanulják felismerni társaik feszültségét, örömet vagy csalódottságát, és megfelelően reagálni rájuk.

Improvizáció és problémamegoldó gondolkodás

A mazsorett tánc egyik sajátossága az eszközhasználat, különösen a bot alkalmazása, amely fokozott figyelmet és gyors reakciókészséget igényel. A bot ejtése, ritmuskésés vagy váratlan helyzetek gyakoriak, különösen fellépések és versenyek során. A pedagógiai gyakorlatban hangsúlyt kap az a szemlélet, hogy a tanulók nem „lefagyhatnak”, hanem az adott helyzethez alkalmazkodva kell megoldást találniuk. Ez az elv tudatosan erősíti az improvizációs készséget és a rugalmas problémamegoldó gondolkodást.

Reziliens viselkedés és cselekvésorientált megküzdés

Az ismétlődő, váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás során a tanulók megtanulják, hogy a hiba nem végállomás, hanem egy megoldandó szituáció. A bot elkapása, a koreográfia folytatása vagy a mozdulat gyors korrigálása mind olyan tapasztalatok, amelyek erősítik a cselekvésorientált megküzdési stratégiák kialakulását. Hosszú távon ez a fajta reziliens viselkedés nemcsak a táncos teljesítményben, hanem az iskolai és társas helyzetekben is megjelenik.

Szociális kompetenciák és önbizalom hosszú távú alakulása

Azoknál a tanulóknál, akiket több éven, esetenként több, mint egy évtizeden keresztül kísérhettem, jól megfigyelhető számomra, hogy a versenyhelyzetekhez és kihívásokhoz való alkalmazkodás fokozatosan stabil önbizalommal alakul. A gyermekkori bizonytalanságot idővel fiatal felnőttkori magabiztossággá váltja fel – olyan magabiztossággá, amely nem a hibák hiányán, hanem a megküzdés képességén alapul. Tapasztalataim szerint a táncos közegben elsajátított stresszkezelési, empátikus és problémamegoldó készségek a személyiségfejlődés tartós erőforrásaivá válnak.

A mazsorett tánc pedagógiai hatásainak értelmezése a PERMA-modell mentén

A fent bemutatott pedagógiai tapasztalatok jól értelmezhetők a pozitív pszichológia PERMA-modelljének (Seligman, 2011) keretében, amely a jóllét öt alapösszetevőjét különíti el: pozitív érzelmeket (Positive emotions), bevonódást (Engagement), kapcsolatokat (Relationships), értelemadást (Meaning) és teljesítményt (Accomplishment). A mazsorett tánc komplex pedagógiai gyakorlata mind az öt dimenziót egyidejűleg képes támogatni.

Pozitív érzelmek (Positive emotions)

A tánc és a zenére történő mozgás az óvodás kortól kezdve erőteljes örömforrásként jelenik meg. A fellépések, közös gyakorlások és sikeres megoldások során átélt pozitív érzelmek – öröm, büszkeség, felszabadultság – hozzájárulnak a stressz csökkentéséhez és az érzelmi jóllét megerősítéséhez. Különösen fontos, hogy a tanulók megtapasztalják: a pozitív érzelmek nem csupán a hibátlan teljesítményhez kötődnek, hanem a megküzdéshez és a fejlődéshez is.

Bevonódás és flow-élmény (Engagement)

A mazsorett tánc magas fokú figyelmet és koncentrációt igényel, különösen az eszközhasználat miatt. A bot vagy pompon kezelése, a koreográfia ritmusa és a csoporthoz való igazodás olyan kihívás-képesség egyensúlyt teremt, amely gyakran flow-élményt eredményez. A tanulók ilyenkor teljesen bevonódnak a tevékenységbe, ami nemcsak a tanulási hatékonyságot növeli, hanem a belső motivációt is erősíti.

Kapcsolatok és társas támogatás (Relationships)

A PERMA-modell egyik kulcseleme a kapcsolódás, amely a mazsorett közösségekben kiemelt jelentőségű. A versenyhelyzetek sajátos pedagógiai paradoxont teremtenek: a tanulók sok esetben szülőbarnák vagy duóban egymás ellen versenyeznek, miközben továbbra is egy támogató közösség tagjai maradnak. Ez a helyzet erőteljesen fejleszti az empátiát, a társas érzékenységet és a támogató kapcsolatok kialakításának képességét. A stressz kezelésében a társas támogatás elsődleges erőforrássá válik, amely hosszú távon is védőfaktorként működik.

Értelem és identitásformálás (Meaning)

A hosszabb időn keresztül zajló táncos tevékenység – különösen azoknál, akik gyermekkoruktól fiatal felnőttkorig részesei maradnak a közösségnek – identitásformáló szerepet tölt be. A tanulók számára a tánc nem csupán egy szabadidős tevékenység, hanem önkifejezési forma, közösségi élmény és személyes történetük része. A nőiesség megélése, a testhez való pozitív viszony és az önazonosság kialakulása mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tánc értelmet adó keretté váljon a fejlődés folyamatában.

Teljesítmény, kompetencia és megküzdés (Accomplishment)

A koreográfiák elsajátítása, a fellépések és versenyek sikeres teljesítése a kompetenciaérzés erősödéséhez vezet. Ugyanakkor a mazsorett tánc sajátosságai – például az eszköz elejtése vagy a váratlan

helyzetek – tudatosan fejlesztik a kudarcátűrést és a problémamegoldó gondolkodást. A tanulók megtanulják, hogy nem bénulhatnak le, hanem improvizatív módon kell megoldást találniuk az adott helyzetre. Ez a cselekvésorientált megküzdés erősíti az önhatékonyság érzését, amely a PERMA-modell teljesítménydimenziójának központi eleme.

A PERMA-modell mentén értelmezett tapasztalatok egyértelművé teszik, hogy a tánc nem csupán elméleti szinten járul hozzá a gyermekek jóllétéhez, hanem konkrét pedagógiai gyakorlatokban is hatékonyan alkalmazható, amelyek életkoronként eltérő célok és módszerek mentén szervezhetők.

A PERMA-dimenziók és a karaktererősségek integrált értelmezése a mazsorett pedagógiában

A pozitív pszichológia két meghatározó elméleti pillére, a PERMA-modell (Seligman, 2011) és a karaktererősségek klasszifikációja (Peterson & Seligman, 2004) egymást kiegészítő keretrendszert alkotnak. Míg a PERMA a jóllét strukturális dimenzióit (pozitív érzelmek, bevonódás, kapcsolatok, értelem, teljesítmény) írja le, addig a karaktererősségek azok a pszichológiai erőforrások, amelyek a dimenziók megélését és fenntarthatóságát lehetővé teszik. Az oktatási kontextusban végzett empirikus kutatások (Norrish et al., 2013; Quinlan et al., 2015; Wagner & Ruch, 2015; White & Waters, 2015) azt mutatják, hogy a karaktererősségek tudatos pedagógiai integrációja növeli a tanulói jóllétet, az elköteleződést és a rezilienciát.

A mazsorett pedagógiai gyakorlatában a PERMA-dimenziók nem elszigetelt jelenségeként, hanem konkrét karaktererősségek működésén keresztül válnak értelmezhetővé.

1. táblázat. A PERMA-dimenziók és a megfigyelhető karaktererősségek kapcsolata a mazsorettgyakorlatban

PERMA dimenzió	Pedagógiai kontextus	Aktiválódó karaktererősségek
Pozitív érzelmek	Fellépések, sikerélmények, közös gyakorlás	hála, remény, optimizmus, életöröm
Bevonódás (flow)	Koncentrált koreográfiatanulás, eszközhasználat	kitartás, önszabályozás, kreativitás
Kapcsolatok	Csoportos koreográfiák, versenyhelyzeti támogatás	kedvesség, csapatmunka, szeretet, társas intelligencia
Értelem	Hosszú távú részvétel, identitásformálás	kitartás, hitelesség, elköteleződés
Teljesítmény	Versenyes, improvizációs helyzetek	bátorság, kitartás, remény

A pozitív érzelmek dimenziója a közös fellépések és sikerélmények során válik hangsúlyossá. A kutatások szerint a hála, remény és optimizmus rendszeres megélése hosszú távon erősíti a pszichológiai jóllétet (Seligman, 2011). A mazsorett közegében ezek az érzelmek nem kizárólag a hibátlan teljesítményhez kötődnek, hanem a fejlődés és megküzdés folyamatához is.

A bevonódás és flow-élmény a kihívás-képesség egyensúlyán alapul (Csikszentmihalyi, 1997). Az eszközhasználat és a precíz koreográfiai munka olyan koncentrációt igényel, amely a kitartás és önszabályozás karaktererősségeit aktiválja. Wagner és Ruch (2015) empirikus vizsgálata szerint a karaktererősségek szoros összefüggést mutatnak az iskolai elköteleződéssel és a tanulmányi sikerrel.

A kapcsolati dimenzió különösen komplex módon jelenik meg. A versenyhelyzetekben tapasztalható rivalizálás és támogatás egyidejű jelenléte fejleszti az empátiát és a társas intelligenciát. Quinlan és munkatársai (2015) rámutatnak, hogy a karaktererőségek kapcsolati kontextusban történő használata közvetlenül hozzájárul a pszichológiai jólléthez. Az értelem dimenziója hosszú távú részvétel esetén válik meghatározóvá. A tánc identitásformáló szerepe összefügg a céltudatosság és az elköteleződés fejlődésével. Norrish és mtsai (2013) pozitív oktatási modellje szerint az ilyen jellegű strukturált művészeti tevékenységek elősegítik az önazonosság stabilizálódását.

A teljesítmény dimenziója a bátorság és kitartás működésén keresztül válik pedagógiailag értelmezhetővé. A hibák utáni folytatás, az improvizáció és a kudarcátűrő olyan reziliens viselkedésmintákat alakít ki, amelyek a pozitív oktatás egyik központi célját – a megküzdési kompetencia erősítését – szolgálják (White & Waters, 2015).

Az integrált megközelítés alapján a mazsorett pedagógia nem csupán jólléti élményeket generál, hanem strukturált módon járul hozzá a karaktererőségek fejlődéséhez. A PERMA és a VIA-modell összekapcsolása lehetővé teszi, hogy a pedagógiai gyakorlatban megfigyelt jelenségek elméletileg megalapozott, koherens keretben legyenek értelmezhetők.

A tánc pedagógiai alkalmazásának módszertani lehetőségei

A művészeti nevelés, különösen a tánc pedagógiai alkalmazása olyan szemléletet feltételez, amely az érzelmi és szociális tanulást a kognitív fejlődéssel egyenrangú tényezőként kezeli. A tánc nem csupán kiegészítő tevékenységként értelmezhető, hanem a gyermek fejlődésének szerves részeként, amely komplex módon hat a jóllét különböző dimenzióira.

A pedagógiai gyakorlatban a táncalapú tevékenységek rugalmasan integrálhatók különböző tanulási helyzetekbe, ahol a hangsúly nem a teljesítmény értékelésén, hanem az élményen, az önkifejezésen és az együttműködésen van. Ez a szemlélet elősegíti az önbizalom fejlődését, csökkenti a tanulási szorongást, és olyan biztonságos tanulási környezetet teremt, amely támogatja az érzelmi bevonódást és a társas kapcsolódást.

A tánc, mint mozgásos-művészeti tevékenység, életkoronként eltérő pedagógiai célok mentén alkalmazható hatékonyan. Az alábbiakban olyan módszertani lehetőségek kerülnek bemutatásra, amelyek a mazsorett oktatás tapasztalataira épülnek, és az óvodai neveléstől a serdülőkorig adaptálhatók.

Óvodai környezet

Pedagógiai cél: az érzelmefelismerés, az öröm megélése, a testtudat és az alapvető szociális készségek fejlesztése.

Módszertani eszközök: játékos, ritmusos mozgásformák, egyszerű térbeli mozgások, zenére történő szabad mozgás, alapvető eszközhasználat (pl. pompon), egyszerű térformák (kör, sor, átló) kialakítása és irányváltások gyakorlása.

Pedagógiai hozadék: a gyermekek érzelmi bevonódása erősödik, fejlődik a mozgáskoordináció és az együttmozgás képessége. A közös mozgás biztonságos érzelmi teret teremt, amely támogatja az önkifejezést és a társas kapcsolódást. A rendszeres térformaváltások és iránygyakorlatok hatására tudatosulnak a bal–jobb irányok, fejlődik a laterális tájékozódás, valamint a különböző testrészek összehangolt működtetése. A gyermekek nem csupán a térben való eligazodásban válnak magabiztosabbá, hanem testsémájuk is pontosabbá és differenciáltabbá válik.

Alsó tagozatos korosztály

Pedagógiai cél: az együttműködés, a figyelem és az önszabályozás fejlesztése, valamint a kitartás és a sikerélmény megtapasztalása.

Módszertani eszközök: strukturáltabb koreográfiák, ritmusgyakorlatok, alapvető bot- és pomponkezelési feladatok, csoportos és páros gyakorlatok.

Pedagógiai hozadék: a tanulók megtanulják a szabályokhoz való alkalmazkodást, fejlődik koncentrációjuk és felelősségérzetük. A közös gyakorlás erősíti a csoportkohéziót, miközben az egyéni fejlődés is láthatóvá válik.

Felsőbb korosztály (serdülőkor)

Pedagógiai cél: az önbizalom, a stresszkezelés, a kudarcátírás és az identitásformálás támogatása.

Módszertani eszközök: összetettebb koreográfiák, szóló- és duófeladatok, versenyhelyzetek, improvizatív megoldások az eszközhasználat során.

Pedagógiai hozadék: a tanulók megtanulják kezelni a teljesítménnyel járó stresszt, miközben fejlődik empátiájuk és társas érzékenységük. Az improvizációs helyzetek erősítik a problémamegoldó gondolkodást és a reziliens megküzdési stratégiákat, amelyek a mindennapi életben is hasznosíthatók.

Konklúzió

A művészeti nevelés a gyermekek jóllétének és fejlődésének kiemelt pedagógiai eszköze, mivel integrált módon hat az érzelmi, kognitív, testi és szociális dimenziókra. A tánc – mint komplex mozgásos-művészeti tevékenység – nem csupán a mozgáskoordináció és a fizikai képességek fejlesztését szolgálja, hanem olyan tanulási és megküzdési helyzeteket teremt, amelyek a személyiségformálás szempontjából is meghatározóak. A közös mozgás, a zenei ritmus, az eszközhasználat és az alkotás élménye együttesen támogatja az önkifejezést, az empátia fejlődését és az önbizalom megerősödését.

A bemutatott pedagógiai tapasztalatok és a szakirodalmi elemzések egyaránt azt jelzik, hogy a táncos tevékenységek során megélt élmények hozzájárulnak az érzelmi önszabályozás, a figyelem és a stresszkezelés fejlődéséhez, miközben csökkentik a teljesítményszorongást és a kudarchelyzetekkel szembeni sérülékenységet. A pozitív pszichológia keretében értelmezve a tánc pedagógiai hatásai nemcsak a PERMA-modell dimenzióiban ragadhatók meg, hanem a karaktererősségek fejlődésében is. A fellépések és közös sikerélmények a hála, remény és életöröm erősségeit erősítik; a koncentrált gyakorlás a kitartás és önszabályozás működését aktiválja; a csoportos koreográfiák a szeretet, a kedvesség és a társas intelligencia fejlődését támogatják; míg a versenyhelyzetek a bátorság és a megküzdési kompetencia megerősödéséhez járulnak hozzá.

A tanulmány kvalitatív megközelítése és a hosszabb időtávon végzett pedagógiai megfigyelések arra mutatnak rá, hogy a táncalapú nevelés – különösen a mazzorett oktatás – strukturált módon teremti meg azon helyzeteket, amelyekben a karaktererősségek gyakorlati alkalmazása és tudatosítása megvalósulhat. Ez a folyamat nem pusztán jólléti élményeket generál, hanem hosszú távon stabil pszichológiai erőforrásokat alakít ki, amelyek a reziliencia, az önhatékonyság és a közösségi beágyazottság alapját képezik.

Összességként megállapítható, hogy a tánc pedagógiai alkalmazása nem csupán esztétikai vagy rekreációs értékkel bír, hanem a pozitív pszichológia elméleti keretébe ágyazva a karaktererősségek tudatos fejlesztésének egyik lehetséges színtereként is értelmezhető. A jövő pedagógiai kihívása abban rejlik, miként integrálható a tánc és általában a művészeti nevelés tudatosan és strukturált

módon az oktatási-nevelési gyakorlatba annak érdekében, hogy a gyermekek jólléte, érzelmi intelligenciája és karaktererősségei egyaránt fejlődhessenek. A művészetpedagógiai szemlélet erősítése hozzájárulhat egy olyan nevelési kultúra kialakításához, amely a tudásátadás mellett a személyiség belső erőforrásainak kibontakoztatását és az emberi kapcsolódás minőségének fejlesztését is alapvető nevelési célként kezeli.

Hivatkozott források

- Bagdi, B. (2018). *A Boldog Iskola Program. Jobb Veled a Világ Alapítvány.*
- Boniwell, I., & Tunariu, A. (2019). *Positive psychology: Theory, research and applications.* McGraw-Hill Education.
- Bresler, L. (2010). Toward connectedness: Aesthetically based research and learning. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1549–1570). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9>
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. In E. B. Fiske (Szerk.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 35–46). Arts Education Partnership & President's Committee on the Arts and the Humanities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Csikszentmihályi, M. (2022). *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience.* Minton, Balch & Company.
- Dienes, V. (1915). Művészet és testedzés. *Magyar Iparművészet*, 18(5), 225–237.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential* (Updated ed.). Robinson.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.
- Erasmus, D. (1996). On the education of children (De pueris instituendis) (J. W. O'Malley, Ed.). In *Collected works of Erasmus* (Vol. 26). University of Toronto Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.
- Hanna, J. L. (2015). *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement.* Rowman & Littlefield.
- Heath, S. B., & Wolf, S. (2005). *Focus in creative learning: Drawing on art for language development.* Literacy Research Association. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00396.x>
- Hove, M. J., & Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949–960. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.6.949>
- Kattenstroth, J.-C., Kolankowska, I., Kalisch, T., & Dinse, H. R. (2010). Superior sensory, motor, and cognitive performance in elderly individuals with multi-year dancing activities. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2, Article 31. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2010.00031>.
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 63, 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.004>
- Laban, R. (1948). *Modern educational dance.* Macdonald & Evans.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* Harper & Row.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* Guilford Press.

- Nakamura, J., & Csíkszentmihályi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csíkszentmihályi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239–263). Springer.
- Niemiec, R. M., & McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. VIA Institute on Character.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.
- Payne, H. (2006). *Dance movement therapy: Theory, research and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Pinniger, R., Brown, R. F., Thorsteinsson, E. B., & McKinley, P. (2013). Argentine tango dance compared to mindfulness meditation and a waiting-list control: A randomised trial for treating depression. *Complementary Therapies in Medicine*, 21(4), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2013.05.003>
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/17533010903488582>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement* (Expanded 2nd ed.). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.82>
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2016). Silent disco: Dancing in synchrony leads to elevated pain thresholds and social closeness. *Evolution and Human Behavior*, 37(5), 343–349. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.02.004>
- Vekerdy, T. (2001). *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó.
- Vormwald, L. (2020). *Fostering resilience: Integrating positive character strengths with dance making skills to help young children cope with adversity* [Master's thesis, University of Northern Colorado]. Scholar & Creative Works Repository. <https://digscholarship.unco.edu/theses/138>
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of ‘The Good School’: Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2008). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education (2nd ed.)*. Teachers College Press.

Szerző

Pávics Judit

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-3347>

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi
Doktori Iskola

E-mail cím: pavicsjudit@hotmail.com

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND4.0.



A 13–15 ÉVES TANULÓK KÖRNYEZETTUDATOS ATTITÚDJE

ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF 13–15 YEARS OLD STUDENTS

Szántóné Tóth Hajnalka – Doba László – Kontra József – Bognár Erik

Összefoglalás

A kutatás a környezettudatos attitűd megjelenési formáját vizsgálja a 13–15 éves, ökoiskolában és nem ökoiskolában tanulók körében. A környezettudatosság akkor alakul ki az életkornak megfelelően, ha jelentős mértékben képes hatást gyakorolni a tanulók környezeti magatartására. A tanulmány célja helyi szinten annak feltárása, hogy környezettudatosság milyen eredménnyel jelenik meg a 13–15 éves diákok ismereteiben, értékeiben, attitűdjeikben és cselekvéseikben. Kérdőíves kismintás exploratív kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a vizsgálatba bevont tanulók (N = 118) nyitottak a környezeti viselkedés iránt, az ökoiskola diákjai mérsékelten ugyan, de pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek. E csoport érzékenyebbnek bizonyult a hulladékkezelési és energiatakarékosság problémákra is. Vizsgálatunk azt is megmutatta, hogy kapcsolat van az energiatakarékosság, az egészséges táplálkozás, a szelektív hulladékgyűjtés, és a közösségi, társadalmi érdekek között, mely feltételezi a környezettudatosság lényeges elemeinek meglétét. A környezetvédelemről szóló hírekkel kapcsolatban azonban közömböseek a diákok. E területek módszertani megközelítésében változtatásokra van szükség.

Kulcsszavak: környezettudatosság, attitűdformálás, ökoiskola, exploratív kutatás

Abstract

The research examines the manifestations of environmentally conscious attitudes among 13–15-year-old students in Eco-schools and Non-Eco schools. Environmental awareness develops appropriately for this age group when it significantly influences students' environmental behavior. The study aims to explore at local level how environmental awareness appears in the knowledge, values, attitudes, and actions of 13–15-year-old students. The results of our small-sample exploratory research using a questionnaire showed that the students included in the study (N = 118) are open to environmental behavior, while the students in the eco-school have moderately, but more positive attitudes. This eco-school group also proved to be more sensitive to issues related to waste management and energy conservation. Our study also showed that there is a connection between energy saving, healthy diet, selective waste collection, and community and social interests, which presupposes the existence of essential elements of environmental awareness. However, students remain indifferent to news about environmental protection. Changes are needed in the methodological approach to these areas.

Keywords: environmental awareness, attitude formation, eco-school, exploratory research

Bevezetés

A 2. világháború után egyre erősödött az a felismerés, hogy a gazdasági, társadalmi tevékenységünk, mindennapi cselekedeteink visszahatnak a környezetünkre, egészségünkre. A fenntartható fejlődés gondolata (Brundtland, 1987) nem pusztán környezeti, hanem társadalmi és gazdasági pilléreken is nyugszik. Az ebből következő attitűd- és nézőpontváltások jórészt az oktatás segítségével vihetők át a hétköznapi gondolkodásba, az emberek mindennapi cselekedeteibe. Ennek egyik alapja a fenntarthatóságra nevelés, már az alapfokú iskolától kezdve. A magyar közoktatási rendszerben nem előzmény nélküli a tudatos környezeti nevelés, de most többről van szó. A fenntarthatóságra való nevelést, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök kialakítását és fejlesztését az oktatás tartalmának a kiválasztását és elrendezését szabályozó tanterveken és a nevelési folyamatot támogató dokumentumokon, például a Környezeti Nevelési Stratégián kívül az ökoiskola mozgalom segíti.

Könnyen belátható, hogy a tanulók környezeti attitűdjeit, cselekedeteit, környezettel kapcsolatos magatartását az iskolán kívüli szociokulturális környezetük is befolyásolja. Ezek közé tartoznak a saját társadalmi tapasztalatok, a család, a kortársak és a média is (Hofmeister Tóth et al., 2011; Hsing et al., 2023).

A gyermek elsődleges szocializációs színtere a család, amely értékeket, normákat közvetít. A gyermek hároméves kora után a szocializációs folyamatba az óvoda, majd az iskola is bekapcsolódik, ezáltal a köznevelés különböző szintjei is részeséivé válnak a környezettudatos nevelés folyamatának. Ezek a szinterek formálják a gyermeket, pótolják a hiányokat, megalapozzák a megfelelő hozzáállást, és segítik a gyermekek szemléletmódjának kialakulását, így erősítik vagy egészítik ki a családi alapokat, attitűdöket (Hartl, 2008).

A 13–15 éves diákok már beléptek a Piaget-féle tanuláselméleti szakaszok közül az utolsóba, a formális műveletek szakaszába. Győri (2017) szerint ez a korosztály már elegendő tapasztalattal rendelkezik a környezetről és már képes érzékelni a környezeti problémákat. Hipotéziseket állítanak fel és a jövőbeli eseményekkel kapcsolatos előrejelzésre, tervezésre is képesek. Nagyobb lélegzetvételű kérdéseket fogalmak köré tudnak szervezni, sőt, akár még bonyolultabb absztrakt ideákat is egymáshoz kapcsolnak. Képesek új perspektívákból tekinteni azokra, kritikákat tudnak megfogalmazni az övékétől különböző nézetekkel szemben, és érvelni saját gondolataik mellett. A jelenségeket komplexitásukban értelmezik és több változót is figyelembe tudnak venni. Erre az életkorra már azt is megtapasztalták, hogy döntéseiknek következményeik vannak, ezért a felelősségvállalással is többször szembesültek (Győri, 2017).

Ami pedig az iskolát illeti, a tanulónak környezeti ismereteket ad, összefüggésekre világít rá és környezeti értékeket közvetít. Ebben a folyamatban természetesen a környezeti problémák megismertetése nélkülözhetetlen feladat a környezettudatos magatartás és életvitel kialakításában (Homoki & Sütő, 2012). Pedagógiai szempontból fontos azonban itt kiemelni, hogy a problémák önálló érzékelése és megértése (a problémaérzékenység) legalább olyan fontos, mint az oktatásban „készen kapott” problémák megértése és megoldása: a pedagógiai gyakorlatban ez utóbbi tapasztalataink szerint kevesebb figyelmet kap.

A környezettudatosság

A környezettudatosságot elsőként Maloney és Ward (1973) környezetpszichológusok vizsgálták, akik tanulmányukban megkülönböztették a környezeti tudást, az emocionális érintettséget, az aktív

cselekvési hajlamot és az aktív környezeti cselekvéseket. Kollmus és Agyeman (2002) hasonló módon különíti el a környezettudat kognitív, affektív és konatív tényezőit, s kifejti, hogy a környezeti ismereteket, értékeket és attitűdöket az érzelmi érintettséggel együtt, komplex módon kell kezelni. Ez a komplexum pedig tágabb, személyes értékrendbe ágyazódik, amelyet személyiségjegyek, valamint külső (társadalmi és kulturális), illetve belső tényezők alakítanak.

Ling-Yee (1997) értelmezésében a környezeti tudásnak az attitűdök kognitív komponenseként van fontos szerepe. A környezeti attitűdök valójában elköteleződéseket, kedvező vagy kedvezőtlen viszonyulásokat jelentenek. A kedvező irányultság (pozitív attitűd) törődést, felelősségtudatot, odafigyelést jelent, a kedvezőtlen hozzáállás (negatív attitűd) elsősorban a nemtörődömséget, az érték-megőrző cselekedetek hiányát jelenti (Leskó, 2017).

Nemcsicsné (2007) megközelítésében pedig a környezettudatosság előfeltétele a fenntartható fogyasztásnak, amelynek öt összetevője az ökológiai tudás, a környezeti értékek, a környezeti attitűdök, a cselekvési hajlandóság és a cselekvés.

A környezettudatos szemlélet feltárására irányuló vizsgálatok

Az elmúlt évtizedben az általános iskolás tanulók körében végzett hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatások, amelyek a környezettudatos szemlélet feltárására irányultak, jelentős előrelépést mutattak (Marjainé et al., 2012). Az empirikus vizsgálatok megerősítették, hogy az évek előrehaladtával a tanulók környezettudatos attitűdjében pozitív irányú változás történik (Hallfreðsdóttir, 2011; Hsing et al., 2023; Konyha, 2011; Kristóf et al., 2022; Major, 2017; Szűcs, 2016; Varga, 1997).

Meinhold és Malkus (2005) azt találták, hogy a több környezeti ismerettel és pozitívabb környezeti attitűddel rendelkező kamaszok egyre inkább környezetbarát módon viselkednek, vagyis a környezeti tudás pozitívabb beállítódást is feltételez.

Nagy (2012) vizsgálata azonban azt mutatta ki, hogy a több tudás nem feltétlenül jelent fokozott környezettudatos magatartást. Eredményei szerint a környezeti értékek szerepe a környezettudatos magatartás kialakítása kapcsán erősebb az ismereteknél. Ezért a környezettudatos nevelésnek az ismeretek átadásán túl arra kell törekednie, hogy a környezetre érték-ként tekintsenek és tegyenek érte.

Díaz és munkatársai (2021) arra a következtetésre jutottak, hogy a tanárok által az általános iskolákban végzett napi környezeti nevelési tevékenység is közvetlenül befolyásolja a tanulók környezetbarát attitűdjének és magatartásának kialakulását.

A környezettudatosságra neveléssel összefüggő tantervi elvárások

A Nemzeti alaptanterv 2020-ban megfogalmazott fejlesztési területek – nevelési célok egyike a fenntarthatóság, környezettudatosság. Ebben a fejlesztési területben fő célként jelenik meg az, hogy a tanulók magatartásában meghatározóvá váljanak a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett cselekedetek. A környezettudatosságra nevelés elsősorban tantárgyak révén valósul meg. Ebben kitüntetett szerepe van a természettudományos tantárgyaknak és az etika tantárgynak.

A kerettantervben (2020), a 7-8. évfolyamos kémia tantárgy két témakörében, a „Kémia a természetben” és a „Kémiai a mindennapokban” elnevezésűben is hangsúlyozottan foglalkozik környezeti problémákkal, azok csökkentésének, elkerülésének lehetőségeivel. Az előbbi témakör egyik tanulási

eredményként írja, hogy a tanuló konkrét lépéseket tesz annak érdekében, hogy mérsékelje a környezetszennyezést (pl. energiatakarékosság, szelektív hulladékgyűjtés, tudatos vásárlás).

A 7-8.-os biológia tantárgy elsősorban „Az élővilág és az ember kapcsolata, fenntarthatóság” témakörben tárgyal környezeti kérdéseket. Tanulási eredményeként azt rögzíti, hogy a tanuló példák alapján elemzi a globális környezeti problémák gazdasági és társadalmi összefüggéseit, a megelőzés, a kárcsökkentés és az alkalmazkodás stratégiáit.

A fizika tantárgy „Az energia és a környezetünk globális problémái” témakörében tárgyalja a természeti környezettel összefüggő ismereteket. Az energia témakör egyik tanulási eredményeként azt írja, hogy a tanuló ismeri a zöldenergia és fosszilis energia fogalmát, az erőművek energiaátalakításban betöltött szerepét, az energiafelhasználás módjait és a háztartásokra jellemző fogyasztási adatok ismeretét.

A 7-8. évfolyamos földrajz kerettantervében több témakörben szerepelnek környezeti kérdések. A „Közvetlen lakóhelyi környezetünk földrajza” témakörben elérendő tanulási eredményként tűzi ki, hogy a tanuló érveket tudjon megfogalmazni a tudatos fogyasztói magatartás, a környezettudatos döntések fontossága mellett.

Az etika tantárgy egyik 7-8. évfolyamos témaköre „A természet rendjének megőrzése, a fenntartható jövő”. A kerettanterv a témakör tanításának egyik céljaként azt fogalmazza meg, hogy a tanuló döntéseket hozzon arról, milyen szokások kialakulásával járul hozzá a fenntarthatóság megvalósításához, mit tehet a természeti, társadalmi problémák kezelése érdekében.

Az ökoiskolák

Hazánkban az ökoiskolák az Environment and School Initiatives (ENSI) szervezet programjának megvalósulásaként létesültek 2000-től. Az ENSI már 1986 óta támogatja a környezeti nevelésre irányuló oktatási modelleket, fejlesztéseket, s ma már profiljához tartozik a fenntarthatóságra nevelés is.

Az ökoiskolák hálózatos formában működnek, és a környezettudatosság tekintetében mintaként szolgálnak más iskolák számára. A magyarországi Ökoiskola Hálózathoz 2005 óta pályázat útján lehet csatlakozni. A taglétszám évről-évre fokozatosan növekszik. A KSH 2022-es adatai szerint 1367 iskola rendelkezik Ökoiskola címmel, amely azt is mutatja, hogy az iskolák 30%-a, a tanulók 31%-a, és a pedagógusok 31%-a közvetlen kapcsolatban áll a Hálózattal. Az ilyen iskoláknak kiterjedt társadalmi kapcsolatrendszere van a helyi érdekeltségű, a környezeti neveléshez kapcsolódó tevékenységet folytató szervezetekkel.

Az ökoiskola címmel rendelkező intézmények különösen magas színvonalon végzik a környezettudatosságra való nevelést. Az ökoiskolák egyben mintát adnak az intézmények technikai működtetésében is, hiszen csökkenteni kívánják a hulladék mennyiségét (például komposztálnak), takarékoskodnak az energiaforrásokkal, és igyekeznek megteremteni az egészséges étkezés feltételeit is (Doba, 2018).

Az ökoiskolákban és a nem ökoiskolában tanuló diákok körében végzett hazai és nemzetközi kutatások (Berglund et al., 2014; Kónya, 2018; Mónus, 2019; Olsson & Gericke, 2016) arra világítottak rá, hogy az életkor előrehaladtával az ökoiskolás tanulóknál is romlanak a környezeti attitűdök. A kutatási eredmények arra is rámutattak, hogy az ökoiskolában tanuló diákok környezetvédelmi cselekvésekben való részvétele nőtt, míg a nem ökoiskolákban inkább csökkent. A vizsgálatok (Mónus, 2019; Olsson & Gericke, 2016) azt is kimutatták, hogy a környezettudatos

viselkedés kialakulását a családok szocio-ökonómiai státusza is befolyásolja, függetlenül attól, hogy a tanuló ökoiskolában vagy nem ökoiskolában tanul.

A pilotvizsgálat célja és a felmérés kérdései

Vizsgálatunk célja, hogy közvetlen lakókörzetünkben megismerjük az ökoiskolák státuszát a 13–15 éves tanulók környezeti attitűdjére nézve, valamint feltárjuk az ökoiskolában és a nem ökoiskolában tanuló diákok környezettudatos viselkedésének különbözőségeit. Pilotvizsgálatunk aktualitását és jelentőségét hangsúlyozza, hogy a település rendelkezik a 2021-2027-es időszakra egy középtávú Fenntartható Városfejlesztési Stratégiával is. A város 14 többségi általános iskolájából három ökoiskola. Ennek tükrében a jelen helyi vizsgálatunk módszere és az eredményeink tanulságosak lehetnek más intézmények oktatási gyakorlata számára, valamint további követő vizsgálatok végzéséhez is.

A felmérésünk kérdései: (1) Mennyire erős a vizsgált csoportok környezeti attitűdje? (2) Az iskolai nevelés milyen módon alakítja a környezeti attitűdöket? (3) Mely területeken van eltérés az ökoiskola és a nem ökoiskola tanulóinak attitűdjei között?

Módszerek

Pilotvizsgálatunk mintavétele egy vármegyeszékhely két általános iskolájának 7. és 8. osztályos tanulói körében történt. Mindkét oktatási intézmény (K1 és K2) nagy hangsúlyt fektet a differenciált tanulásszervezésre, a tehetséggondozásra és a felzárkóztatásra. Az intézmények eltérő környezetben helyezkednek el, míg az egyik a vármegyeszékhely zöldövezeti lakótelepén (K2), szociálisan sokszínű környezetben (vagyis eltérő a társadalmi státusz, kulturális és etnikai háttér, életkor) működik, addig a másik intézmény a külvárosban van (K1). A K1 intézmény nagy hangsúlyt fektet a környezeti nevelésre, olyannyira, hogy az iskola 2018 óta Ökoiskola. A másik vizsgált iskola (K2) kiemelten kezelt nevelési területe a művészeti-képzőművészeti nevelés, illetve a sport és szabadidős tevékenységek.

A vizsgálatban 118 tanuló vett részt (K1: 7. osztály, N = 28 és 8. osztály, N = 30; K2: 7. osztály, N = 30 és 8. osztály, N = 30; összesen 7. osztály: N = 58; 8. osztály: N = 60). A válaszadó tanulók 52,5%-a fiú (N = 62), 47,5%-a lány (N = 56).

A környezettudatos attitűd feltárásának eszközeként saját szerkesztésű kérdőívet alkalmaztunk. A validitás biztosítása érdekében a kérdéssor alapját a témában fellelhető hazai és nemzetközi vizsgálatok adták (Hallfreðsdóttir, 2011; Hsing et al., 2023; Konyha, 2011; Kristóf et al., 2022; Major, 2017; Szűcs, 2016; Varga, 1997). A vizsgálat eszközét egy 25 íteimből (Ai) álló attitűdkérdőív képezte. A skála 25 tételéből 13 állítást adaptáltunk, ebből hat állítást módosítás nélkül vettünk át más kutatásokból, illetve hét állítás minimális módosításokkal került be (Konyha, 2011; Major 2017; Varga, 1997). A többi állítás újként jelenik meg a vizsgálatban. A tanulóknak az egyes tételekkel való egyetértésük differenciált kifejezésére 5 fokozatú Likert-típusú skálát biztosítottuk (ahol az 1 = egyáltalán nem jellemző rám; 5 = teljes mértékben jellemző rám). Köztük négy negatív állítást is volt (A5, A13, A15, A24), amelyeket „fordítva” pontoztunk.

Itt jegyezzük meg, hogy a felmérés során az alapvető háttérváltozók megismeréséhez külön is rákérdeztünk a tanulók mikrokörnyezetére (nem, családtagok száma, lakóhely, okostelefonok

száma a családban), illetve a környezettudatos magatartáshoz kapcsolódó néhány fontosabb környezeti tényezőre (iskolába történő közlekedés eszköze; konyhakert megléte, konyhakerti növények beszerzése).

Ami a kérdőív reliabilitását illeti, a teljes mintán a Cronbach-féle α 0,822, vagyis a skála pontszámának kevesebb mint 20%-a a hibavariancia. A McDonald ω értéke 0,832, ami nem sokban különbözik az α -tól.

Az adatfelvétel során az intézményvezetőkkel és az osztályfőnökkel történő személyes egyeztetést követően a tanulók online elérést kaptak a kérdőív kitöltéséhez. A kitöltést a diákok az intézmények informatika termében végezték, amelyhez részletes tájékoztatást kaptak, továbbá lehetőségük is volt a felmerülő kérdések tisztázására. Az adatfelvétel mindegyik intézményben két-két alkalommal történt meg (a 4 osztályban), 2023 októberében, illetve novemberében.

Az adatelemzés során az adatokat első megközelítésben a leíró statisztika (gyakoriság, $f\%$; medián, Me ; interkvartilis tartomány, IQR), valamint a korrelációs-számítás (Spearman-féle rangkorrelációs együttható; ρ) alkalmazásával elemeztük. A rangsorolt adatok közötti eltérések szignifikanciaszintjét Mann-Whitney-próba segítségével végeztük el. A statisztikai számításokat a jamovi (2.5) program segítségével hajtottuk végre (R Core Team, 2023; Revelle, 2023; The jamovi project, 2024).

Noha elemzéseink, következtetéseink, megállapításaink csak a vizsgálatban résztvevő tanulók körében és az intézményekre nézve tekinthetők érvényesnek, úgy véljük, hogy eddigi eredményeink is további vizsgálatokra ösztönözhetnek, valamint segíthetik kijelölni az intézmények ezirányú fejlesztési feladatait a tanulók releváns kompetenciáinak fejlesztése érdekében. Végül a sok kismintás helyi vizsgálat szintézise egy nagyobb földrajzi régió, vagy akár országos helyzetkép kialakítását eredményezheti, hiszen egy országos reprezentatív vizsgálat éppen a helyi sajátosságokat emelné ki kevésbé. Így eredményeink jelentőségét most a helyi sajátosságok kiemelésében látjuk.

Eredmények

A válaszadó tanulók szociokulturális jellemzői

Noha a felmérésünk fókuszában a környezettudatos attitűd jellemzőinek megismerése áll, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a gyermekek értékrendszerét jelentősen a közvetlen környezetük, a család alakítja. Ezért háttérváltozókként a válaszadó diákok szociokulturális környezetét és a családok gazdasági státuszát is igyekeztünk jellemezni. A diákok fele négy (22,9%), illetve öt fős (28,9%) család tagja (összesen $N = 61$), de 24 tanuló esetében (20,3%) találkozunk nagycsaládos vagy kiterjesztett családdal is (7 fő és 7 főnél több).

A tartós fogyasztási cikkek közül a családban használatos mobiltelefonok számát is megkérdeztük. Kiderült, hogy többségében minden családtag rendelkezik mobiltelefon készülékkel (1 db készülék, $N = 1$; 2 db készülék, $N = 9$; 3 db készülék, $N = 31$; 4 db készülék, $N = 31$; 5 db készülék, $N = 25$; 6 db készülék, $N = 7$; 7 db készülék, $N = 6$; 7-nél több készülék, $N = 8$). A gyermekek közlekedési szokásait vizsgálatunkban elsősorban a lakóhely és az intézmény közötti távolság határozta meg. A válaszadók 37,5%-a tömegközlekedéssel (autóbusszal) jár iskolába ($N = 44$), személyautóval pedig 30%-a ($N = 30$). A lakóhely és az intézmény közelsége miatt a tanulók 35%-a ($N = 41$) gyalogosan közlekedik. Az adatokból azt is megtudtuk, hogy 42,3%-uk ($N = 50$) otthonában található konyhakert, ugyanakkor mindössze 21 tanuló szülei foglalkoznak zöldségek és gyümölcsök termesztésével.

A többségük a helyi piacon (29,6%; N = 35), a kisebb üzletekből (22,8%; N = 27), és a bevásárlóközpontokban (23,7%; N = 28) vásárolja meg az étkezéshez szükséges zöldségeket, gyümölcsöket.

A környezettudatos attitűd feltárására irányuló vizsgálatok eredményei

A 25 motívum

Az 1. táblázatban az árnyaltabb kép kialakítása érdekében az eredményeket K1 és K2 bontásban közöljük. Ezt az is indokolja, hogy az ökoiskola megismerése is fókuszban maradjon. A különvett adatok középértékei (Me) alapján kijelenthető, hogy a megkérdezett tanulóira általánosan is jellemző a pozitív környezeti attitűd, az elvárt tartalmú válaszok magas aránya. Látható, hogy az utolsó előtti oszlopban szinte minden esetben $3,0 < Me$ („talán igaz” és „teljesen igaz”). A 25x2 (item és iskolatípus) lehetőségéből csak háromnál (A10: K1, K2; A11: K1) látható az $Me = 3,0$ („nem tudom”), s csak két esetben (A9: K2; A11: K2) volt $Me = 2,00$ („talán nem igaz”).

Erre az életkorra jellemző érzelmi többlet a környezettudatosság kérdésében is megmutatkozik. Ha a tanulók pozitív emocionális attitűdökkel rendelkeznek a környezetükkel kapcsolatban, akkor az hatással lesz a viselkedésükre is. Ezek az érzelmi megnyilvánulások tetten érhetők az állításokban is, úgy, mint a természetközelség (A3; $Me=5,0$) és az állatok gondozásának kedveltsége (A12; $Me=5,0$). Az adatok szerint a tanulók rendelkeznek a környezetünk állapotát, és az azt alakító hatások ismereteivel is (A5; A14; A20, A 23; A24; mindegyik esetben, $Me = 5,0$).

A környezettudatosságra nevelésnek, a megfelelő szokások kialakításának, illetve az ökológiai tudás átadásának az a végső célja, hogy a tanulók a tudástól eljussanak a cselekvésig. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadó tanulók – életkori sajátosságaik figyelembevételével – rendelkeznek azokkal a szokásokkal, amelyek hozzájárulhatnak egy környezettudatos életmód kialakításához (A2, A4, A7, A8, A16, A17, A19; minden esetben $Me = 5,0$, kivéve A8, ahol az $Me = 4,0$).

1. táblázat. Az attitűdállításokra adott válaszok megoszlása és leíró statisztikái

	Állítások	Isk.	Rangsorolt válaszok száma (f)					Me	IQR
			En	Tn	Nt	Ti	Tei		
A1	Ha tehetném, szívesen közlekednék biciklivel környezetszennyező járművek helyett	K1	15	7	5	12	19	4,0	3,75
		K2	5	8	17	11	19	3,5	2,00
A2	Mindig lekapcsolom a lámpát, amikor már nincs rá szükség.	K1	0	3	2	10	43	5,0	0,75
		K2	0	10	4	17	29	4,0	1,00
A3	A természetben jól érzem magam.	K1	2	0	7	10	39	5,0	1,00
		K2	1	1	5	16	37	5,0	1,00
A4	Leggyakrabban zuhanyozom fürdés helyett, hogy spóroljak a vízzel.	K1	7	2	5	11	33	5,0	1,00
		K2	14	5	7	11	23	4,0	3,00
A5	Az erdők kivágása egyáltalán nem veszélyezteteti a környezetet.	K1	35	6	6	8	3	5,0	2,00
		K2	40	5	7	3	5	5,0	1,25
A6	Amikor erdőben járok, figyelem az ott élő növényeket.	K1	6	3	9	11	29	4,5	2,00
		K2	0	4	12	28	16	4,0	2,00
A7	Fogmosás közben elzárom a csapot, hogy a vízzel takarékoskodjam.	K1	2	2	5	8	41	5,0	1,00
		K2	3	4	3	9	41	5,0	1,00

	Állítások	Isk.	Rangsorolt válaszok száma (f)					Me	IQR
			En	Tn	Nt	Ti	Tei		
A8	Igyekszem sok zöldséget enni, hogy egészségesebb legyek, és a környezetet sem terhelem vele.	K1	4	4	8	18	24	4,0	2,00
		K2	2	8	11	24	15	4,0	1,25
A9	Gyakran dobom az almacsutkát és egyéb gyümölcsmaradékot az iskolai komposztálóba.	K1	13	4	6	13	22	4,0	3,00
		K2	26	8	7	4	15	2,0	3,25
A10	Előfordul, hogy szüleimmel környezeti problémákról beszélgetünk.	K1	14	14	16	10	4	3,0	1,00
		K2	11	14	11	21	3	3,0	2,00
A11	Figyelemmel kísérem a környezetvédelemmel kapcsolatos híreket.	K1	11	10	19	8	10	3,0	2,00
		K2	15	17	14	9	5	2,0	1,25
A12	Szeretek állatokról gondoskodni.	K1	1	0	4	10	43	5,0	0,75
		K2	1	0	3	12	44	5,0	1,00
A13	Nem tartom szükségesnek, hogy külön gyűjtsem a szemét egy részét.	K1	26	7	9	8	8	4,0	3,00
		K2	23	10	19	5	3	4,0	2,00
A14	Egyetértek azzal, ha azt látom, hogy az emberek energiát próbálnak megtakarítani.	K1	3	1	8	8	38	5,0	1,00
		K2	2	1	7	25	25	4,0	1,00
A15	Nyitva hagyom a hűtőszekrény ajtaját, míg eldöntöm, mit veszek ki belőle.	K1	32	8	6	5	7	5,0	2,00
		K2	20	16	6	8	10	4,0	3,00
A16	Nem szemetelek az utcán, mindig kukába dobom a szemetet.	K1	4	2	5	8	39	5,0	1,00
		K2	1	3	1	14	41	5,0	1,00
A17	Kirándulásaim során nem zavarom az élőlények nyugalma, nem tépek le virágokat.	K1	4	7	4	10	33	5,0	1,75
		K2	2	4	9	15	30	4,5	1,25
A18	Télen szoktam etetni a madarakat otthon, vagy az iskolában.	K1	17	5	11	12	13	3,0	3,00
		K2	15	13	7	15	10	3,0	2,25
A19	Ha tehetem, otthon, iskolában és az utcán is szelektív gyűjtőbe helyezem a szemetet.	K1	9	3	4	12	30	5,0	2,00
		K2	4	6	12	18	20	4,0	2,00
A20	Jónak tartom, hogy legyenek törvények, melyek védik a veszélyeztetett fajokat és az élőhelyeiket.	K1	4	3	5	7	39	5,0	1,00
		K2	2	0	3	14	41	5,0	1,00
A21	Felnőtt koromban szívesen támogatnék környezetvédelmi programokat.	K1	8	4	10	17	19	4,0	2,00
		K2	4	8	22	17	9	3,0	1,00
A22	Érdekel, és többet szeretnék megtudni a környezetvédelemmel kapcsolatos kérdésekről.	K1	6	1	15	13	23	4,0	2,00
		K2	12	10	21	8	9	3,0	2,00
A23	A környezetszennyezés egyik oka, hogy az emberek túl sokat fogyasztanak.	K1	4	3	10	11	30	5,0	2,00
		K2	1	6	14	22	17	4,0	2,00
A24	Jónak tartom, ha egy kozmetikai készítményt élő állatokon próbálnak ki, mielőtt emberek használnák.	K1	32	7	10	7	2	5,0	2,00
		K2	26	10	7	2	5	5,0	1,00

Állítások	Isk.	Rangsorolt válaszok száma (f)					Me	IQR
		En	Tn	Nt	Ti	Tei		
A25 A környezeti kérdésekben az egyes emberek érdekeinél, kényelménél fontosabb a közösségi érdek.	K1	3	3	12	9	31	5,0	2,00
	K2	2	6	26	16	10	3,0	1,00

Megjegyzés. (N = 118). En = egyáltalán nem igaz; Tn = talán nem igaz; Nt = nem tudom; Ti = talán igaz; Tei = teljesen igaz. Me = medián; IQR = interkvartilis terjedelem. Az A5, A13, A15, A24 állítások pontozása fordított irányú.

Az adatok elemzése arra is ráirányította a figyelmünket, hogy a tanulók jellemzően nem követik rendszeresen, a környezetvédelemmel kapcsolatos híreket, továbbá szüleikkel sem beszélgetnek a környezeti problémákról (A11, A10, Me = 3,0). A madáretetésre vonatkozó adatokból is hasonló eredményre jutottunk, mindkét intézmény tanulói közömbösek, vagy kevésbé érdeklődők e területen (A18, Me = 3,0).

A komposzthasználatra vonatkozó (A9) állításnál az figyelhető meg, hogy a szóródás mértéke itt a legnagyobb (IQR = 3,25; K2 esetén az Me = 2,0). Feltételezhetően a nem ökoiskola (K2) intézmény nem rendelkezik komposztálóval, vagy a tanulók bizonytalanok a komposzt kifejezés jelenítésében, de elképzelhetőnek véljük azt, hogy a komposztáló rendeltetéséről nincs kellő információjuk. A „*Nyitva hagyom a hűtőszekrény ajtaját, míg eldöntöm, mit veszek ki belőle* (A13) állítás esetén is a szórás mértéke kifejezetten magas eredményt mutatott (IQR = 3,0).

A motívumok páronkénti kapcsolatait a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók segítségével vizsgáltuk. Az összefüggés-elemzéseket megfigyelve azt tapasztaltuk, hogy azok a diákok, akiknél már kialakultak a környezettudatos szokások, és a mindennapi cselekedetük része az energiatakarékosság (A2, A7, A15), az egészséges táplálkozás (A8) és a szelektív hulladékgyűjtés (A19) ők a közösségi, társadalmi érdekeket is fontosnak tartják (025). A változók között ugyan gyenge, de szignifikáns összefüggéseket találtunk (A2 és A25, rho = 0,262, p < 0,01; A8 és A25, rho = 0,421, p < 0,001; A15 és A25, rho = 0,493, p < 0,001; A19 és A25, rho = 0,344, p < 0,001). Mérsékelt összefüggés adódott a környezetvédelem iránti érdeklődés (A22), annak törvényekkel, rendeletekkel történő szabályozása (A20) és a társadalmi, közösségi érdek (A25) között is (A22 és A25, rho = 0,440, p < 0,001; A20 és A25, rho = 0,300, p < 0,001). Azt találtuk, hogy az egészséges életmód és táplálkozás (A8) állítás mérsékeltén összefügg a 25 állítás közül 17 tétellel (2. táblázat). Az itemek elnevezéseit a könnyebb áttekinthetőség érdekében egyszerűsítettük.

2. táblázat. A táplálkozással kapcsolatos állítások (A8) és az egészséges életmód összefüggései

Tételek	Elnevezés	rho	p
A8 – A1	környezetszennyezés-mentes közlekedés	0,241	0,009
A8 – A2	energiatakarékosság	0,294	0,001
A8 – A3	természet kedveltsége	0,335	< 0,001
A8 – A4	vízta karékosság	0,184	0,047
A8 – A6	növényvédelem	0,492	< 0,001
A8 – A7	vízta karékosság	0,314	< 0,001
A8 – A9	hulladékkezelés	0,257	0,005
A8 – A11	környezetvédelem iránti érdeklődés	0,184	0,046
A8 – A12	állatvédelem	0,182	0,048
A8 – A16	szemetelés kerülése	0,320	< 0,001
A8 – A17	helyes viselkedés a természetben	0,325	< 0,001
A8 – A18	téli madáretetés	0,248	0,007

Tételek	Elnevezés	rho	p
A8 – A19	szelektív hulladékgyűjtés	0,253	0,006
A8 – A20	környezetvédelem iránti érdeklődés	0,293	0,001
A8 – A21	társadalmi, közösségi érdek	0,211	0,022
A8 – A22	érdeklődés a környezetvédelemről	0,310	< 0,001
A8 – A25	társadalmi, közösségi érdek	0,421	< 0,001

Megjegyzés. Spearman-féle rangkorreláció.

Az ökoiskola és a nem ökoiskola adatai közötti eltérések

Bár az összehasonlító elemzésben első pillantásra meglepőnek tűnhet, de az ökoiskolában és a nem ökoiskolában tanulók között mindössze hat jelentős különbséget találtunk az egyes itemekre nézve, az ökoiskolások javára. Így a 3. táblázatban a 25 itemre vett Mann-Whitney-próba eredményei közül csak a szignifikáns értékkel rendelkezőket összegeztük ($p < 0,05$). Ami pedig a különbségek mértékét illeti, a hat itemből négy esetben (A2, A4, A9, A15) a hatásméret csak gyenge ($0,1 < r_B < 0,3$), s csupán kettőnél (A22 és A25) mondhatjuk legfeljebb mérsékeltnek ($0,3 < r_B < 0,5$). Vagyis még ezen a hat területen sem mondhatjuk az ökoiskolások előnyét jellemző hatásmértéket nagyoknak (nem teljesül a $0,5 < r_B$).

Ám, ha a K2 eredmények már eleve magasak, akkor akár elégedettek is lehetünk, bár nincs K1 előny („plafon effektus”). Például hét itemnél (A3, A5, A7, A12, A16, A20, A24) az K1 és K2 esetében a $Me = 5,0$. További 10 tíz itemnél (A2, A4, A6, A8, A13, A14, A15, A17, A19, A23) szintén jók a K2 eredményei: mindegyikre $4,0 \leq Me$. Ez így végül összesen 23 item a 25-ből. Tehát egészében véve jónak mondhatók az eredmények.

3. táblázat. Az iskolák közötti eltérések a Mann-Whitney-próba alapján

Tételek	Elnevezés	U	p	rB
A2	energiatakarékosság	2220,5	0,003	0,277
A4	vízta karékosság	2141,5	0,021	0,231
A9	hulladékkezelés	2228	0,006	0,280
A15	energiatakarékosság	2087	0,049	0,199
A22	érdeklődés a környezetvédelem iránt	2428	< 0,001	0,395
A25	közösségi, társadalmi érdek	2353	< 0,001	0,352

Megjegyzés. ($A_i: K1(Me) > K2(Me)$).

Ezek figyelembevételével úgy tűnik, hogy a takarékoság, a megfelelő hulladékkezelés, a környezetvédelemről szóló cikkek olvasása, és a közösségi érdek előtérbe helyezése inkább az ökoiskolában tanulókra jellemző. Ez összhangban van azzal, hogy az ökoiskolákban kifejezetten előtérbe kerülnek ezek a témák (Doba, 2018).

Konklúzió és javaslatok

A környezettudatos nevelés célja a szemlélet- és magatartásformálás. A cél elérése pedagógiai feladat, a köznevelés szerves része, vagyis elsősorban olyan nevelési feladatot jelent, amely a tanítási órákra és a tanórán kívüli nevelési alkalmakra egyaránt kiterjed, illetve az iskolákban folyó munka egészére hat. Ez a nevelési cél és feladat a gyakorlatban többirányú tevékenységet jelent: egyrészt ismeretbővítést, másrészt attitűdformálást igényel. A környezettudatosság interdiszciplináris jellege

miatt az ismeretek nem alkotnak egymásra épülő rendszert, hiszen szétszórtnak jelennek meg az egyes tantárgyakban (lásd: NAT, Kerettantervek, 2020), következésképpen az ismeretek rendszerezése és integrálása nem valósul meg.

A holisztikus szemlélet érvényesülését segíthetik egyrészt azok a tanórán kívüli foglalkozások (szakkörök, erdei iskola, tanulmányi séta, környezetvédelmi projektek, akciók, iskolakertek) amelyek ezzel a kérdéskörrel foglalkoznak, másrészt az, ha az intézmény és az iskolában dolgozó pedagógusok törekednek a tantárgyi integrációra, továbbá ők maguk is elkötelezettek a környezettudatosság iránt. A pedagógus feladata tehát olyan iskolai és iskolán kívüli tevékenységek biztosítása, melyek elősegítik a tanulók személyes elköteleződését a környezetvédelem iránt. Ezzel együtt cél a tanulók kritikai, elemző készségeinek, képességeinek fejlesztése, amelyek segítségével ezen a területen a jövőben felelős döntéseket tudnak hozni.

A pilot vizsgálatunkba 7. és 8. osztályos tanulókat vontunk be. A skála összeállításánál fontos szempont volt, hogy az életkori sajátosságokhoz igazodjon. A tanulók ($N = 118$) környezettudatos attitűdjét feltáró kérdőíves vizsgálatunk alapján elmondható, hogy a kutatásba bevont intézmények 13–15 éves diákjainak környezettudatos attitűdje jellemzően pozitív ($Me > 3,0$). Megállapítottuk, hogy a helyi kismintás eredményeink összhangban vannak a hazai és nemzetközi nagymintás, keresztmetszeti mérések adataival, miszerint az ökoiskolákban tanuló diákok környezeti attitűdje jobb, mint a nem ökoiskolában tanuló diákoké.

Megismertük a tanulók szociokulturális háttérét a lakóhely, a közlekedési eszköz, a mobiltelefon birtoklása tekintetében, valamint fontosnak tartottuk feltárni a tanulók családjának étel- és vásárlási szokásait.

A konyhakerttel rendelkező családok százalékos aránya nem mutatott jelentős különbséget a lakóhely vonatkozásában. Valószínűleg falun sem éri meg a növények háztáji termesztése, úgy gondolhatják, a befektetett munka, energia nem térül meg, pedig a saját termelésű zöldségeknek, gyümölcsöknek az élettani értékét jobbnak tartjuk, illetve ezek ökológiai lábnyoma is kisebb.

A tanulmány nem tér ki a szociokulturális háttér és a környezettudatosság kapcsolatára. Ahhoz, hogy a megfelelő összefüggéseket megtaláljuk, további vizsgálatokra van szükség.

A tanulók környezetvédelmi hírek (A11) iránti érdeklődését jellemzően közömbösnek találtuk. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolának a környezetvédelmi hírforrások megismerésére nagyobb hangsúlyt kell fektetnie. Érdekesnek tartjuk egy, a tanulók életkorához, ismereteihez igazodó linkgyűjtemény létrehozását és annak a pedagógusokkal való népszerűsítését.

Az A13-as, A16-os és az A19-es állítás vizsgálta a tanulók szeméttel, hulladékkal kapcsolatos tanulói magatartását, azt, hogy a kitöltők hogyan vélekednek a különválogató gyűjtés fontosságáról. A szelektív gyűjtés a hulladékkezeléssel kapcsolatos tevékenységek egyike: már kora gyermekkortól a kiemelt nevelési feladatok közé tartozik, az energia-, és víztakarékosságra nevelés mellett. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a tanulók fontosnak tartják a szelektív hulladékgyűjtést ($Me = 4,0$). Ezt a tényt az is igazolja, hogy összefüggést találtunk a megfelelő hulladékkezelés és a társadalmi értékek követése között, ugyanakkor a szórás mértéke felhívta a figyelmünket arra, hogy a gyermekek gondolkodásában, fogalmi ismereteiben nem egyértelmű a hulladék és a szemét közötti különbség, ami az anyag újrahasznosíthatóságát, vagy nem hasznosíthatóságát jelenti. Tudnunk kell azonban azt, hogy a hétköznapi beszédben sem teszünk különbséget a két fogalom közt, és a gyakorlatban, a háztartásokban sem érvényesül tisztán a két anyagfajta elkülönítése (az állításainkban mi is a szemét kifejezést használtuk). A hulladékkezeléssel kapcsolatos tanulói válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy az utcai szemetelés elkerülése beépült a gyermekek gondolkodásba, viselkedésbe, a szelektív hulladékgyűjtés jelentősége azonban kevésbé, és ez még az ökoiskolákra is igaz. A két intézmény között e tekintetben jelentős különbség nem mutatkozott. Javasoljuk, hogy az iskolában a két fogalom tartalmi különbségének megvilágítására nagyobb hangsúlyt fektessünk,

hisz ez a hulladékkezelés gyakorlatának alapja. Fontosnak tartjuk, hogy a gyermekek a háztartásokon túli gyakorlatban is találkozzanak a különválogató hulladékgyűjtéssel. Lehetőség szerint látogatást tehetünk egy hulladékudvarban vagy egy hulladékfeldolgozó üzemben.

A téli madáretetésre vonatkozó eredmények a tanulók részéről közömbösséget mutattak. A téli madáretetés nem is elsősorban a természeti értéke miatt fontos, hanem nevelési célja van. A madáretetők élelemmel való feltöltése, illetve az etetők elkészítése már az óvodai és kisiskoláskori környezeti nevelésben is megjelenik, amiben egyebként számos pedagógiai lehetőség rejlik (állatokról való gondoskodás szemléletének kialakítása, ismeretbővítés - költöző vagy hazánkban telelő madarak, kreativitás fejlesztése, és így tovább). Az érdeklődés alábbhagy, ha nem hozunk be mindig új elemeket ebbe a tevékenységbe. Bár jellemzően a természeti környezetet helyezzük az iskolában a vizsgálódás tárgyává, de ha nem kapnak elegendő időt a megfigyelésre, kísérletezésre, az elmélyülésre, akkor egy idő után a gyermek elveszíti az érdeklődését (Saly et al., 2014). Talán ebben az esetben is ez figyelhető meg. Érdekesebbé válhat a tanulók számára a madarakkal kapcsolatos közvetlen tapasztalatszerzés, például, ha madárgyűrűzésen vesznek részt vagy gondoskodnak a madarak nyári itatásáról.

A jövőre vonatkozó állításokra (A21, A22) adott válaszok azt mutatták, hogy az ökoiskolában tanuló gyermekek elkötelezettebbek a környezetvédelem iránt. A szórás mértéke igazolhatja a korosztály gondolkodásának azt a jellemzőjét, hogy inkább a jelent tartják fontosnak, a jövő kevésbé van a szemük előtt.

Köztudott, hogy az ökoiskolák a környezettudatosságra nevelésben kiemelt jelentőséggel bírnak, ezt a tényt vizsgálatunk is megerősítette. Az eredmények azonban nem igazoltak akkora eltérést a két iskola között. Úgy gondoljuk, hogy ennek egyik magyarázata a Natban és a Kerettantervben megfogalmazottak követése, melyek szerint az oktató-nevelő munka kiemelt feladata a környezettudatosságra nevelés: ez minden intézményre vonatkozóan kötelező érvényű. Az eredmények igazolhatnak bizonyos mértékű hiányosságokat is az ökoiskolára nézve. Ahhoz, hogy érvényesülni tudjon az a fajta gondolkodás és eszmény, amelyet az ökoiskola képvisel, feltétlenül fontos a pedagógusok környezettudatosságra neveléshez való pozitív viszonyulása és az iránta való elkötelezettsége is.

Kutatási eredményeink több irányú továbblépési lehetőséget is kínálnak (innovatív módszerek, linkgyűjtemény, tanulási környezet megváltoztatása), illetve rávilágítanak a képzések néhány hiányosságára is.

Úgy véljük, hogy eredményeink hozzájárulhatnak az intézmények eredményesebb működéséhez e területen, s reméljük, hogy további hasonló vizsgálatok elvégzésére ösztönöznek, minél több iskolában.

Hivatkozott irodalom

- Berglund, T., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2014). The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 318–339. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.944493>.
- Brundtland, G. H. (1987). Our common future—Call for action. *Environmental conservation*, 14(4), 291–294.

- Díaz, G., Camarena Gómez, B., González Lomelí, D., & Mirón-Juárez, C. A. (2021). A Structural Model of the Teaching Practice and Pro-Environmental Behavior in Elementary Mexican Students. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(1), 42–57. <https://doi.org/10.18497/iejeeegreen.781808>.
- Doba, L. (2018). *Fenntarthatóság és 3-12 évesek fenntarthatóságra nevelése*. Kaposvári Egyetem.
- Győri, M. (2017). Az értelmi fejlődés alapjai, modelljei és zavarai. In K. N. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve: I. kötet* (pp. 464–471). Osiris Kiadó.
- Hallfredsdóttir, S. (2011). *Eco Schools – Are they really better? Comparison of environmental knowledge, attitude and actions between students in environmentally certified schools and traditional schools in Iceland* [Master's thesis, Lund University]. Lund University Centre for Sustainability Studies. https://www.lumes.lu.se/sites/lumes.lu.se/files/hallfredsdottir_thesis_2011.pdf.
- Hartl, É. (2008). *A „Környezetünk az erdő” pedagógus továbbképzés környezettudatos nevelésben betöltött helye, szerepe és hatékonysága* [Doktori értekezés, Nyugat-magyarországi Egyetem]. Egyetemi Repozitórium. <http://doktori.nyme.hu/id/eprint/186/1/ertekezes.pdf>.
- Hofmeister Tóth, Á., Kelemen, K., & Piskóti, M. (2011). A fenntartható fogyasztás trendjei és jellemzői Magyarországon és a régióban. In M. Csutora & Á. Hofmeister-Tóth (Eds.), *Fenntartható fogyasztás?* (pp. 53–76). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Homoki, E., & Sütő, L. (2012). Környezettudatos gondolkodás vizsgálata középiskolák 9. évfolyamán. In S. Frisnyák & S. Kókai (Eds.), *Tiszteletkötet Dr. Kormány Gyula egyetemi magántanár 80. születésnapjára* (pp. 177–189). Nyíregyházi Főiskola Turizmus és Földrajztudományi Intézet.
- Hsing-Wen, H., Chen-Yuan, T., & Sasse, G. (2023). *Investigating elementary students' knowledge and attitudes toward education for sustainability*. A Social Knowledge Place. https://cgscho lar.com/cg_event/events/L23en/proposal/67014.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>.
- Kónya, G. (2018). A nem és a településtípus befolyása a környezeti attitűdre. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 29–42.
- Konyha, R. (2011). „Zöldebb” családokat! Fiatalok környezeti attitűdje. *Új pedagógiai szemle* 61(1–5) 484–498.
- Kristóf, H. E., Varga, A., Berze, I. Zs., & Düll, A. (2022). *A 2022-es Fenntarthatósági Témahétben való részvétellel kapcsolatos összefüggések és a Témahét értékelésének vizsgálata* [Kutatási jelentés]. ELTE PPK. https://www.fenntarthatosagikutatas.hu/letoltes/ft2022_jelentes_ELTE_vegleges.pdf.
- Leskó, G. (2017). *Az erdei iskola környezeti attitűd formáló hatása* [Doktori értekezés, Soproni Egyetem]. Egyetemi Repozitórium. http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/639/1/disszertacio_Lesko_G.pdf.
- Ling-Yee, L. (1997). Effect of collectivist orientation and ecological attitude on actual environmental commitment: The moderating role of consumer demographics and product involvement. *Journal of International Consumer Marketing*, 9(4), 31–53. https://doi.org/10.1300/J046v09n04_03.
- Major, L. (2017). *Egy környezeti nevelési program beillesztésének kísérlete a szerbiai alsó tagozatos oktatásba, tanítóképzős hallgatók bevonásával* [Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem]. Academia.edu. https://www.academia.edu/80256748/Egy_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9si_program_beilleszt%C3%A9s%C3%A9nek_k%C3%ADs%C3%A9rlete_a_szerbiai_als%C3%B3_tagozatos_oktat%C3%A1sba_tan%C3%ADt%C3%91k%C3%A9p_z%C3%A9s_hallg%C3%A1t%C3%B3k_be%C3%B3n%C3%A1s%C3%A1val.

- Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1973). Ecology: Let's hear from the people: An objective scale for the measurement of ecological attitudes and knowledge. *American Psychologist*, 28(7), 583–586. <https://doi.org/10.1037/h0034936>.
- Marjainé Szerényi, Zs., Zsóka, Á., & Széchy, A. (2012). Környezettudatosak-e a középiskolások? *Fenntartható Életmód*, 1(1), 1–33. <http://kony.uni-corvinus.hu/fem/01-1/mszszs-et-al.pdf>.
- Meinhold, J. L., & Malkus, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37(4), 511–532. <https://doi.org/10.1177/0013916504269665>.
- Mónus, F. (2019): Comparing environmental awareness of Hungarian students in high-schools with different socio-economical background. *Journal of Applied Technical & Educational Sciences*, 9(1), 17–27.
- Nagy, Sz. (2012). A környezettudatos magatartás vizsgálata [Kutatási jelentés]. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar Marketing Intézet. https://real.mtak.hu/24574/1/A_KORNYEZETTUDATOS_MAGATARTAS_VIZSGALATA_u.pdf.
- Nemcsicsné Zsóka, Á. (2007). A fenntartható fogyasztás egyik alapfeltétele: a környezettudatos egyéni magatartás. In E. Vadovics & E. Gulyás (Ed.), *Fenntartható fogyasztás Magyarországon: Konferenciakötet* (pp. 41–60). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Nemzeti alaptanterv. (2020). *Magyar Közlöny*, (17), 290–446.
- Oktatási Hivatal. (2020). *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*. https://www.oktas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8/.
- Olsson, D., & Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness—Implications for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 35–51.
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.3) [Számítógépes szoftver]. R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org>.
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (Version 2.3.9) [R-package]. Comprehensive R Archive Network. <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Saly, E., Néder, K., & Varga, A. (2014.) A fenntarthatóságra nevelés hiányterületei. *Gyermeknevelés*, 2(1), 37.
- Szűcs, A. (2016). *Fenntarthatóságra nevelés a KLIK Veszprémi Tankerület köznevelési intézményeiben: Kutatás 6. évfolyamos diákok részvételével* [Kutatási beszámoló]. Bakony-Balaton Környezetvédelmi Oktatóközpont. <http://www.babako.hu/images/2017/kornytud.pdf>.
- The jamovi project. (2024). *Jamovi* (Version 2.5) [Számítógépes szoftver]. <https://www.jamovi.org>.
- Varga, A. (1997). 13–16 éves diákok környezeti attitűdjei és ismeretei. *Fejlesztő Pedagógia*, 8(4–5) 81–86.

Szerzők

Szántóné Tóth Hajnalka

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1263-8617>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: szantone.toth.hajnalka@uni-mate.hu

Doba László

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5006-1218>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: doxa.laszlo@uni-mate.hu

Kontra József

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2072-4527>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: kontra.jozsef@uni-mate.hu

Bognár Erik

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8443-3120>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: boger1@gmail.com

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND4.0.



PEDAGÓGIAI ESZMETÖRTÉNETI HATÁSOK ALBERT ANKER GYERMEKÁBRÁZOLÁSAIN

PEDAGOGICAL IDEOLOGICAL INFLUENCES ON ALBERT ANKER'S DEPICTIONS OF CHILDREN

Támba Renátó

Összefoglalás

Tanulmányomban Albert Anker gyermekábrázolásait elemzem azaz a céllal, hogy feltérképezem a műveiben megjelenő gyermekszemléleti mintázatokat és pedagógiai eszmetörténeti hatásokat. Vizsgálatom során kiemelt figyelmet szentelek annak, miként érhető tetten Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, Fichte, Kant és Herbart szellemi öröksége a festő alkotásaiban. A festői stílus, valamint a téma- és motívumrendszer általános áttekintése után az alkotó iskolaábrázolásai kerülnek elemzésre. Kutatási módszerem a gyermekkortörténeti ikonográfiára és ikonológiára épül, amelyet korszerű képtudományi megközelítések egészítenek ki. Anker festményei a vidéki gyermekélet mindennapjait jelenítik meg, mély empátiával és pszichológiai érzékenységgel tükrözve a keresztény erkölcs értékeit. Elemzésem során rámutatok arra, miként jelennek meg az alkotásokon Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, gyermekszemléletének főbb szözlamai. A képeken a gyermek önértékkel bíró, erkölcsileg formálható lényként tűnik fel, aki a család védelmező közegében válik képessé a fejlődésre.

Kulcsszavak: Albert Anker, filantropizmus, Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, pedagógiai eszmetörténet

Abstract

In my study, I analyze Albert Anker's depictions of children with the aim of mapping the patterns of child perspectives and pedagogical ideological influences appearing in his works. During my examination, I pay special attention to how the intellectual heritage of Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, Fichte, Kant and Herbart can be seen in the painter's works. After a general overview of the painter's style and the theme and motif system, the artist's depictions of school life are analysed. My research method is based on the iconography and iconology of childhood history, which are supplemented by modern approaches to visual science. Anker's paintings depict the everyday life of rural children, reflecting the values of Christian morality with deep empathy and psychological sensitivity. During my analysis, I point out how the main tenets of Pestalozzi's, Rousseau's, and Fröbel's views on children appear in the works. In the pictures, the child appears as a self-esteeming, morally malleable being who becomes capable of development in the protective environment of the family.

Keywords: Albert Anker, philanthropism, Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, history of pedagogical ideas

Bevezetés

Tanulmányomban a 19. század második felének zárt falusi világát ábrázoló gyermekfestő, Albert Anker gyermekábrázolásainak elemzésére vállalkozom a kor gyermekszemlélete, s az azt meghatározó pedagógiai eszmék körvonalazása céljából, a korábbi gyermekkortörténeti kutatások során már alkalmazott ikonográfiai módszer alkalmazásával, kiegészítve más képtudományi megfontolásokkal (lásd: Támba, 2017, pp. 79–122.; Támba, 2021, 2025). Ennek alapját Panofsky ikonográfiai-ikonológiai modellje képezi (Panofsky, 1955), a kutatás szemléleti elemeit pedig a hermeneutika (Bätschmann, 1998; Gadamer, 1994), a társadalomtörténeti megközelítés (Hauser, 1982; Schneider, é. n.) és a vizuális szociológia (Sztompka, 2009) területéről merítem. Kutatási módszerem ezentúl még számos képtudományi megközelítésből táplálkozik, ám lényege a műalkotást kordokumentumnak tekintő felfogás. A különböző korok társadalmi konstrukcióinak vizsgálata festmények esetében az eszme- és művelődéstörténeti információk feltérképezésével együtt történhet, mely törekvés elősegítheti az ikonológiai szintézis során a mű tágabb szociokulturális kontextusba helyezését. Az eszmetörténeti tájékozódás köti egymással össze a műalkotást, a mögötte megbúvó, irodalmilag megközelíthető narratívákat és a gyermekkort meghatározó társadalmi folyamatokat. Írásomban először a művész festői világából és magukból a gyermekábrázolásokból kívánok kiindulni, s csak azután térek át a képek pedagógiai, illetve pedagógiatörténeti elemzésére.

Albert Anker képi világa

A Svájc nemzeti festőjének is nevezett Albert Samuel Anker (1831–1910) Ins-ben született. Egy állatorvos, Samuel Anker fia volt, aki emellett Bern önkormányzatának fontos tagjaként tevékenykedett. Anker teológiát tanult Bernben, majd Halléban folytatta tanulmányait. Egyetemi évei alatt találkozott egy szépművészeti gyűjteménnyel, melynek hatására – apja támogatásával – Párizsban beiratkozott az École Nationale Supérieure des Beaux Arts intézményébe; itt 1855-1860 között tanult. Innentől rendszeres kiállító volt Párizsban és Svájcban, 1866-ban már aranyéremben részesült a Párizsi Szalonon. 1864-ben feleségül vette Anna Rüflit, hat gyermekük született, de kettőt korán elveszítettek. Gyermekai, Louise, Marie, Maurice és Cécile megjelennek festményein is. Gyakran utazott Olaszországba és Európa más országaiba, hogy tanulmányozhassa a művészeteket. Anker pályája elején bibliai és történeti tárgyú festményeket készített, ám miután letelepedett Ins-ben (hogy aztán itt alkosson élete nagy részében), ráébredt, hogy mindenekelőtt a vidéki élet mindennapjait szeretné megfesteni, időnként azonban a szerény és simulékony modorú polgárokat is vászonra vitte (Centre, é. n.).

Elsősorban gyermekfestőként ismerjük: ez a téma gyermekei iránti szeretete okán került előtérbe életművében. A hétköznapi életet a maga valójában ábrázolta, mindenféle idealizálás és romantizálás nélkül, ugyanakkor képei nélkülözik a kritikai realizmus attitűdjét is. Szemben Honoré Daumier, Gustave Courbet törekvéseivel, ő nem bírálta a társadalom visszasságait, még ha alkalmanként meg is festette a falu baljós alakjait: a kuruzslókat és az uzsorásokat. Világnézetének fontos eleme volt a kereszténység, melyből fakadóan nem a változó társadalom árnyoldala érdekelte, hanem az örök emberi értékek és az emberi lélek érzelmi, akarati vonásai. Szilárd erkölcsi alapokon álló, harmonikus világrend bontakozik ki képein, s ez a szemlélet inspiráló lehetett a kor átlagemberének is, ez lehetett az oka népszerűségének. Úgy vélte, bizonyos művészek arra hivatottak, hogy mindenki számára értelmezhető, átélethető képeket alkossanak, s ilyennek tartotta magát is. Ez az egyszerűség és közérthetőség az oka annak is, hogy viszontláthatjuk festményeit postai bélyegeken is.

Anker nem szépítette meg a valóságot, de azáltal, hogy az emberi valóság konstruktívan ható aspektusai iránt tájékozódott, egyúttal erkölcsi támaszt is nyújtott a kor befogadóinak. A szeretet, a megértés, az összetartás és összetartozás, a hétköznapi boldogulás intim légköre hatja át az ábrázolásokat, a svájci realizmus e kiemelkedő alkotásait. Realistának tekinthetjük képeit azért is, mert a társadalom jellemző típusait és tipikus élethelyzeteit jeleníti meg (Támba, 2017, p. 126), s mert a társadalmi valóság leírására törekvő, a képzelőerőt az igazságként felfogott valóság megjelenítésének alárendelő, saját kora gondolkörét kifejező ábrázolási gyakorlat valósul meg azokon (vesd össze: Támba, 2017, pp. 124–125).

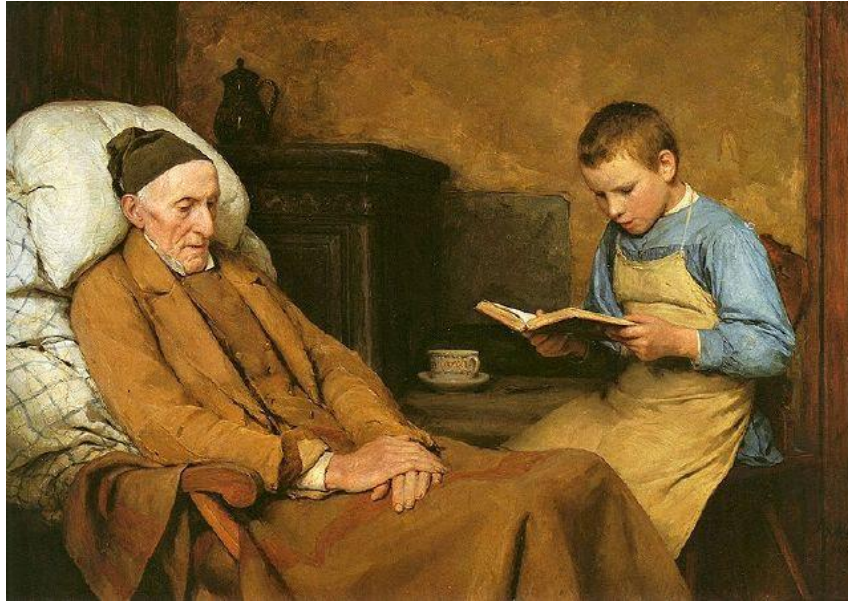
Nyugodt, kiegyensúlyozott, finoman kidolgozott képeinek egységesítő pasztell tónusai stabilitást és biztonságélményt kölcsönöznek, de a tárgyi-fizikai részletek (enteriőr, bútorok), a csendéleti elemek (edények, virágok) is a melegség és az otthonosság érzetét keltik. A meleg színek a szeretet atmoszféráját árasztják, s egyúttal elfogadó attitűdöt közvetítenek, hozzájárulva a közösség (a családi vagy társadalmi közeg) integráló erejének érzékeltetéséhez. Csendes, statikus képei mély emberi érzelmeket tükröznek, közvetítve az emberszeretet attitűdjét és a rousseaui szentimentalizmus az embert a természet kontextusában értelmező eudaimonista, boldogságelvű etikáját. Már-már időtlennek ható, idilli környezetben ábrázolta alakjait, kiemelve a munka, a család és az iskoláztatás szerepét. Festményeit keresztény jámborság, szeretetélmény, közösségtudat hatja át, miközben ragaszkodik a valóság tényeihez, festészetét ezért a keresztényi realizmus jelzővel is illehetjük, s miután a közösségi értelemben inspiráló társadalmi és emberi tudat- és tapasztalatformákat hangsúlyozta ki, megkockáztatható rá vonatkozóan az optimista vagy pozitív realizmus kifejezés is.

A gyermekkor témái, motívumai Albert Anker festészetében

Albert Anker életművében a család és a gyermekélet számos témáját megtaláljuk. Miután Insben telepedett le, ábrázolásait is a falu gyermekeiről készítette, falusi környezetben.

Festményeinek egyik nagy csoportját a családi életképek képezik. A nagyszülő és az unokák kapcsolatát ábrázoló képeken a gyerekek bizalommal veszik körül a sokat megélt idős embert. A *Nagyapa történetet mond* című képen a gyermekek érdeklődéssel hallgatják a nagyapó történeteit, melyeken keresztül megtanulja értelmezni a világot és önmagát, megtanul viszonyulni az erkölcsi kérdésekhez. A személyükhöz közel álló nagyapó anekdotái a szociális tanulás, s végső soron az érték-interiorizáció eszközei a gyermekek erkölcsi-érzelmi fejlődésében. A háttérben az anya vizet hoz, a nagyanyót házimunka közben látjuk, fekete ruhában, ami talán puritán életgyakorlatra, protestáns erkölcsre utal.

Hasonló a *Vasárnap délután* olvasási jelenete, de itt a puritán módon feketébe öltözött leánygyermek olvas testvéreinek és nagyapjának, tükrözve azt, hogy e vidéken az olvasás érték, még a leányok életében is. A Svájcban is ható puritán-protestáns etika ösztönözte a tanulást, a fejlődést, mégpedig részben a bibliaolvasás képességének terjesztése érdekében. Bravi hangsúlyozza, hogy e festményre hathatott a svájci Jeremias Gotthelf (1797-1854) prózája, mégpedig az idilli természet- és társadalomszemlélet, a békés lét iránti érdeklődés okán, mely Anker képén is megjelenik. Gotthelf és Anker számára is fontosak voltak a családi kötelékek, mely e képen is tetten érhető, melyen egy lány Bibliát olvas családjának, a kályha által is érzékeltetett bensőséges, meleg családi légkörtől övezve. A *Ragaszkodás nagyapóhoz* című képen már egy kisfiú olvas öregapjának, aki elmélyülten hallgatja (1. ábra). Mindkét festményen érzékelhető a könyv és az olvasás tisztelete, valamint a családi összetartozás élménye (Bravi, é. n., p. 3).



1. ábra. Ragaszkodás nagyapóhoz

Forrás: Anker, A. (1893). Reading Devotions to Grandfather [Festmény]. I Am A Child. wordpress.com

A testvérkapcsolat ábrázolását adja a *Csirkét etető lány*, melyen a munkát végző szorgalmas leánygyermek mellett látjuk a gondtalan, életrevaló piros mellénykés kisleányt; a fehér ingek a puritán életideált és az ártatlanság, szűziesség eszményét juttatják kifejezésre. A képen a leánytestvér mintegy a kisleány pótyanyjaként funkcionál, ezt a benyomást erősíti meg az átlós kompozíció, amely összekapcsolja az alakokat.

Az anya-gyermek kapcsolat témáját nyújtja az *Anyá alvó gyermekével, gyertyával* (2. ábra), melyen a gyermeke álmait odaadóan őrző anya arcára szeretet és oltalmazó attitűd ül ki, így e kép magában hordozza a pestalozzi-i anya-ideált (lásd: Gertrúd alakját a *Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit* című műben – Zibolen, 1984, p. 96). A gondoskodó, szeretetteljes, türelmes, erkölcsi példaképként realizálódó anya eszménye jelenik meg a képen, oltalmazó-óvó nevelői attitűddel, aki túlaradó szeretetével védelmezi kicsinyét a külvilág ártalmaitól, romlottságától. Alakja egyszerűséget, természetességet sugall, s a mindennapi élethez kötődik – ez rokonítja Pestalozzi anyaképével. A textíliák fehér színe a gyermeki ártatlanság szólamára utal: a felnőttek tisztának, ártatlannak kívánják látni a gyermekkorot.



2. ábra. Anya alvó gyermekével, gyertyával

Forrás: Anker, A. (1875). *Junge Mutter, bei Kerzenlicht ihr schlafendes Kind betrachtend* [Festmény]. I *Am A Child*. <https://wordpress.com>

A gyermekkor értékes volta jut kifejezésre a részvétellel, de tárgyilagosan megfestett *Gyermektemetésen* (1863), mely egyúttal (Gustave Courbet *Ornans-i temetéséhez* hasonlóan) széleskörű betekintést is ad a kor vidéki társadalmába (3. ábra). Kívülről: viselkedésjegyeik, öltözkük, arcvonásaik, testbeszédük alapján, mintegy behaviorista narrációval jellemzi alakjait: karakterizál, társadalmi típusokat fest. Ezzel szemben szűk képkivágaton jelenik meg a halott gyermek a ravatalozón az ugyancsak *Gyermektemetés* (Ruedi Anker halálos ágyán, 1869) címet viselő festményen, közelről ábrázolva a hat év körüli gyermeket, virággal kezében, arcán az örök megnyugvás kifejezésével, érzékeltetve a művész lelke mélyén élő keresztény világképet. E kép a festő gyermekét ábrázolja, Ruedi Ankert, aki 2 éves korában halt meg diftériában, s a festményre ráírta: „te drága, drága Ruedi!” A képet a művész nem állította ki, ami a mű intim voltát sugallja (Fondation Pierre Gianadda, 2024, p. 4). A gyermek elvesztése tragikus, fájdalmas esemény, búcsúztatása méltó kereteket kap ezen ábrázolásokon, kifejezve a gyermek lényére irányuló érzelmi investíciót, a gyermek fontosságát a rurális társadalomban.



3. ábra. Gyermektemetés

Forrás: Anker, A. (1863). *Das Kinderbegräbnis* [Festmény]. Aargauer Kunsthaus, Aarau. <https://aargauer-kunsthhaus.ch/werk/das-kinderbegrabnis/>

Gyermekábrázolásai másik nagy csoportját a gyermekportrék és -portrééletképek képezik. Falun a gyermek védett, szerető családi közegben nőtt fel, elvesztése pedig fájdalmas értékvesztéssel jelentett: temetésének ábrázolása legalább olyan fontos volt, mint a felnőtté. A jövő ígéretként, a családi és gazdálkodási folytonosság zálogaként tekintettek rá, valamint egy meleg, szerető közeg harmóniájának garanciájaként. Felértékelődött tehát a gyermek szerepe, aki egyszerre volt a szeretet, a munkamegosztás és a polgári utilitarizmus alanya. Ez a jelenség a csökkenő gyermekhalandóságnak és a javuló közegészségügyi viszonyoknak volt köszönhető: néhány évszázaddal korábban a magas mortalitás miatt a gyermekekhez való viszony távolságtartóbb, érzelmentesebb volt. A gyermekek irántifokozódó figyelem tükröződik azokon a portrékon, portrééletképeken, illetve életképeken, melyek az univerzális gyermeklét-motívumok, az önfejlődés és fejlesztés meglevenítése iránti fogékonyság példái. Albert Anker ábrázolásain idealizálás nélkül, természetes közvetlenséggel jelennek meg a gyermekek, mély empátiával és érdeklődéssel jelenítik meg a tanulással és fejlődéssel járó természetes belső feszültségeket is.

A *Lány dominóval* című képen sötét, semleges háttér előtt kör alakú kivágatban jelenik meg egy kislány; a semleges háttér a mű pszichológiai irányultságát fokozza, a lélek rejtelseibe való betekintésre hangolja rá a befogadót, egyúttal kiemelve az összpontosítás mozzanatát. Ehhez hasonló a *Zoknit kötő kislányt* ábrázoló kép (4. ábra). Nagy, csodálkozó szemek, a világra nyitott, befogadó tekintetek, gyermekded arányok, szerény arckifejezések jelennek meg itt, érzékeltetve a gyermeki ártatlanság rousseau-i és pestalozzi-i szólamát (Németh & Pukánszky, 2004, p. 133, p. 290). Egyúttal a kép a paraszti társadalomra jellemző természetes belenevelődési gyakorlatot ábrázolja a munkatevékenységen keresztül (Támba, 2017, p. 76).



4. ábra. Zoknit kötő kislány

Forrás: Anker, A. (1874). Little Girl Knitting [Festmény]. I Am A Child. wordpress.com

A gyermekhez fordulás mozzanatát hordozza az *Almát evő fiú*, mely egy 12 év körüli, kék sapkás, barna mellényes, iskolatáskás fiút ábrázol (5. ábra). Profilból történő megjelenítésének köszönhetően pillanatnyi lelkiállapota nem igazán tükröződik, sokkal inkább a gyermeki komolyság érzékelhető rajta.



5. ábra. Almát evő fiú

Forrás: Anker, A. (1876). Boy Eating An Apple [Festmény]. I Am A Child. wordpress.com

Ezek az ábrázolások tehát a gyermek fiziognómia-anatómiai, sőt, pszichológiai jegyeinek megjelenítésére való törekvés mellett megjelenik a gyermeki önfejlődés állomásainak, s az ezzel járó belső pszichikai feszültségek, az összpontosítás mozzanatának érzékeltetésének kíváncsisága is. A gyermek szeretetre és gondoskodásra méltó, egyúttal a tisztaság, érintetlenség, ártatlanság képzetével összekapcsolható, a család számára öröm- és boldogságforrást jelentő lényként jelenik meg, akinek irányában jelentős mértékű érzelmi befektetést érdemes megvalósítani.

Az iskolás gyermek és az iskolai élet ábrázolása is jelentős számmal jelenik meg Anker életművében. A gyermek fiziognómiai-anatómiai vonásainak hangsúlyozása okán az *Almát evő fiú*hoz hasonló az *Iskolásfiú* (6. ábra), melynek fegyelmezett, palatáblát tartó fiúalakján azonban már az iskolai pedagógia merev, távolságtartó, az életkori sajátosságokat kevésbé figyelembe vevő attitűdje, a gyermek idő- és térhasználatát, viselkedésformáit direkt módon szabályozó törekvése tükröződik, szemben a falusi belenevelődés természetes moráljával, a rousseau-i negatív nevelésnek is teret adó folyamataival (Németh & Pukánszky, 2004, pp. 125–128).

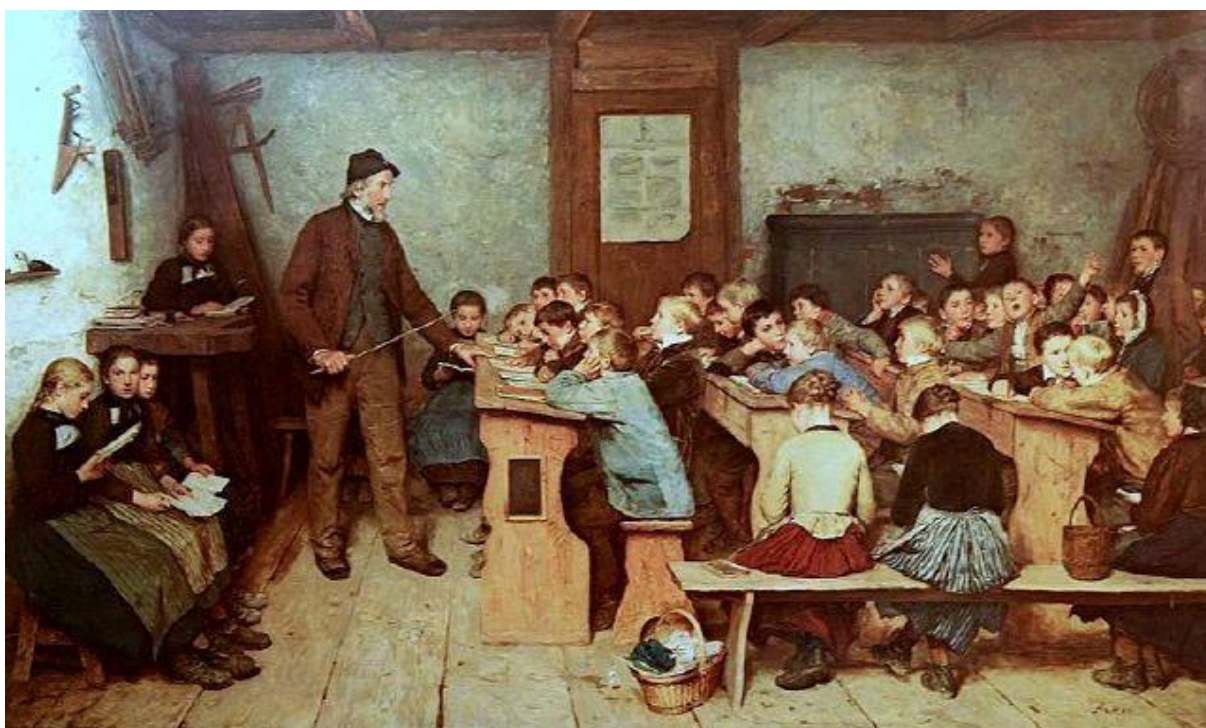


6. ábra. Iskolásfiú

Forrás: Anker, A. (1881). Schulknabe [Festmény]. I Am A Child. wordpress.com

Albert Anker és mások (Fényes Adolf, Max Liebermann, Wilhelm von Schütze) képein mind gyakrabban jelentek meg e korban az iskolás gyermek és az iskolai tér motívumai vidéki kontextusban is. Ezen ábrázolások közé tartozik még az *Iskolai vizsga*, a *Falusi iskola*, a *Két fiú palatáblával*, a *Tornaóra* és a *Vasárnapi séta a tanítónővel* is, melyeken a herbarti iskolakoncepció mentén realizálódott pedagógiai valóság különféle aspektusai jutnak kifejezésre. Ezek közül kiemelném a *Két gyermek palatáblával* című festményét, melyen a tanulásra való összpontosítás mellett a testvéri összetartozásból fakadó szeretet meleg árama járja át a képet, miközben a sötét, semleges háttér belső, pszichikai valóságukra, a gyermeki koncentráció mozzanatára irányítja a figyelmet.

A *Falusi iskola* című képen ábrázolt tantermi valóság (7. ábra) a 16. századi németalföldi festő, Pieter Bruegel gunyoros, szatirikus iskolaábrázolását (*Számár az iskolában*, 1556) juttatja eszünkbe, mely azonban az alulképzett, iskolázatlan, ennél fogva tekintélyt nélkülöző, oktatni, fegyelmezni képtelen pedagógus alakját örökíti meg. Anker ábrázolásán a gyerekekkel dugig tömött teremben zajlik a tisztességes, hasznos állampolgárrá formálás missziója, miközben a tekintélyszemélyként realizálódó, fenyítő szándékkal pálcát tartó tanító szemlátomást nem képes maradéktalanul lekötni a nebulók figyelmét, a rend csak viszonylagos. Ezt jelzik a gyermekek széttartó mozdulatai, passzivitást jelző gesztusai: az ásítózás, a rendbontás, a társalgás. A diák e fegyelmezésen és frontális osztálymunkán alapuló pedagógiai környezetben passzív-receptív tényezőként jelenik meg, a lányok pedig még inkább erre a szerepre vannak kárhoztatva. A lányok aránya a fiúkhoz képest elenyésző, hiszen szüleik a háztartásban, a gazdálkodásban és a gyermeknevelésben szántak nekik szerepet a későbbiekben, erre kívánták őket nevelni a hagyományos falusi környezetben: rájuk másképp vonatkozott a „jövő hasznos állampolgáraivá” nevelés követelménye, mely a modern nemzetállamok polgári pedagógiáját meghatározta, mint a férfiakra.



7. ábra. Falusi iskola

Forrás: Anker, A. (1848). *Die Dorfschule von 1848* [Festmény]. I Am A Child. wordpress.com

Ugyanakkor több ízben megjelenik a tanuló, olvasó leány alakja is Anker életművében, ami azt bizonyítja, hogy az ő taníttatására is nagy hangsúlyt helyeztek. *Iskolás lány* című képe az otthon kényelmében leckéjét író, kötényt viselő leánygyermeket ábrázol. Az áttűnő világítás intimitást, meleg, bensőséges hangulatot kölcsönöz a festménynek. Gondolkodó, koncentrált, fejlődő lényként kerül ábrázolásra a gyermek, nem pedig angyali teremtként, mint Chardin festményein. Némiképp a *Falusi iskolához* hasonló az *Iskolai vizsga* című kép (8. ábra), melyen szintén érződik a gyermeki való ábrázolásának törekvése, de a „kicsinyített felnőtt” konstrukciója is érzékelhető rajta, az ünnepi hangulatú vizsgára való kiöltözés, s a felnőtt viselkedésmintákat utánozó, fegyelmezett testtartás okán. A vizsga – az elsajátítandó ismeretek reprodukálásán kívül – a rejtett tanterv

olyan elemeinek érvényesítésére készítette a diákot, mint az elsődleges antropológiai tér (a test) szabályozása, s a „derék” polgárra jellemző magatartásminták elsajátítása. Szembetűnő továbbá a gyermek-tanár szembenállás is, mintha csak bírósági jelenetnek lennénk szemtanúi, melynek keretében az asztal körül szerveződő pedagógusok, mint „ítészek”, „bírák” jelennek meg, egyúttal tükrözve a társadalmi elit életideálját, mely a falusi gyerekektől elérhetetlen távolságban van.



8. ábra. Iskolai vizsga

Forrás: Anker, A. (1862). *Das Examen* [Festmény]. *I Am A Child*. wordpress.com

A korszak iskolaábrázolásai tehát ellentétben állnak Anker családi- és gyermekéletképeinek, gyermekportréinak zömével, mivel azokon a természetes ritmusú, szabályozatlan gyermekkor organikus folyamatai jelennek meg, noha egyes, olvasást is reprezentáló jeleneteken – korántsem erőszakolt, mesterséges formában – a Gutenberg-galaxisra épülő verbális kultúra eredményei is beépülnek, sőt, szervesülnek a hétköznapiakba. Ám Anker iskolai tárgyú festményein a falusi gyermeklét és a polgári ideálok felől érkező iskola- és vizsgakoncepció élesen szembekerül egymással, érzékeltetve a városi-polgári környezetben, polgári elvárásokkal, polgári középosztályi, kidolgozott nyelvi kóddal megfogalmazott iskolai követelményeknek a rurális társadalom lehetőségeivel való szembenállását: a falu elfogadta ugyan az iskola intézményét, de az archaikus jellegű társadalmi rend és az iskola világa értékrendje részben szembenállt egymással.

Albert Anker képeinek pedagógiai szempontú elemzése

Albert Anker festményein megjelenik a gyermeki ártatlanság toposza, hiszen a gyermek elsősorban mint természeti lény jelenik meg: erkölcsi értelemben romlatlan, tiszta. Rousseau később kifejtendő felfogásával összhangban érzékelési és értelmezési, megismerési folyamatai összefonódnak egymással (például: *Haját fonó lány*). Ezentúl a gyermek a jövő záloga, miután részese a családi életnek, de egyúttal ráhangolódik a polgári modernizáció követelményeire is: ír, olvas, tanul, s a család láthatóan támogatja mindebben (*Szorgalmasok*, *Két fiú palatáblával*).

A gyermek tehát tanulni képes, s erkölcsi értelemben is formálható egyénként jelenik meg, aki szerves része a rurális társadalomnak, a családi közegnek, de nem munkában történő ábrázolása a domináns, ennél jellemzőbb passzív, szemlélődő részvétele, valamint tanulási folyamatainak ábrázolása a polgáriasodó falusi társadalom gyermekszemléletének tükrében. Mindazonáltal az Anker által ábrázolt gyermekek roppant komolyak és fegyelmezettek, érezhető lényükön a kötelesség- és

felelősségtudat (*Vörös sapka*), ami a közösséghez tartozás élményéből fakad; kevés olyan jelenetet látunk, melyen a gyermekek önfeledten játszanának, huncutkodnának. Nem a „kis vadember” (Herbart) képe jelenik meg előttünk, hanem a közösségi alapú önuralom vidéki eszménye interiorizálódott a gyermek személyiségében. A nevelői attitűd tekintetében pedig autoritatív attitűdről beszélhetünk, mely érzelmileg meleg, de követelményeket támasztó attitűd (Baumrind modelljét lásd: Hadházi et al, 2021, pp. 151–152) – Anker képein ugyanis szigorú, de gyermekeikben bízó felnőttek szerepelnek, akik szeretik gyermekeiket.

A gyermekek testtartása összességében zárt és introvertált, gesztusaik és tekintetük is a befelé figyelést, az introspekciót, a belső világra fordított figyelem jelentőségét, valamint az alázatos gyermeki attitűdöt hangsúlyozzák (*Haját fonó leány*). Gyermekkorukat a szabályozott szabadság jellemzi, mely a kereszténység alapján álló nagyfokú önuralommal és koncentrációval társul.

Ki kell emelni a nemi szerepek közötti különbséget is, megjegyezve, hogy az ábrázolásokon a fiúk többnyire tanulás, esetleg munka jellegű tevékenység, kiegészítő munkavégzés közben kerülnek ábrázolásra, míg a lánygyermekeknél előfordul a testvérükről való gondoskodás feladatának ellátása, de jellemzőbb a háziállatról való gondoskodás jelene (*Zoknikötők*). Így ők, mint „kicsinyített anyák” jelennek meg, de gyermeklétük emellett, s a belső, vallásos átszellemültség és önuralom mellett is hangsúlyos. A nemi elkülönülés az iskolaábrázolásokon is szemrevételezhető. A falusi iskolában a lányok oldalt, részben kötögetés közben, a fiúk a tanárral szemben helyezkednek el. Az iskolai vizsgán pedig a hátsó sorokban, mintegy jelezve az oktatás szempontjából mellékes, másodlagos szerepüket. Ebből is látható: faluhelyen elsősorban a fiúknak szánták az intellektuális fejlődés útját, a polgári modernizáció által kínált fejlődési és mobilitási lehetőségeket, a lányoknak megtartották a tradicionálisan női szerepeket, mint ahogyan azt a kötés és csirkeetetés közben való gyakori ábrázolásuk is mutatja, szemben a fiúk tanulás, olvasás közbeni gyakori megjelenítésével.

Mi jellemezheti a műveken tükröződő családfelfogást? A család, mint zárt közeg jelenik meg az ábrázolásokon, melyen belül szoros érzelmi szálak által motivált összetartozás-tudat dominál, s a nagyapó jelenléte miatt a nagycsalád falusi jelenségéről beszélhetünk, melyben a nagyszülő gondoskodik a falusi hagyományok, régi történetek, s ezek mentén a hagyományos, örökérvényűnek tekintett értékek átszarmaztatására az utódok számára, így működtetve az archaikus rurális társadalmakra jellemző sajátosan normatív nevelési koncepciót.

Svájc nevelésfelfogására hatott a puritán-protestáns etika; ez fejeződik ki a környezet szikárságában, a szereplők átszellemültségében (vesd össze: Németh & Pukánszky, 2004, p. 245), de a puritán etika következetessége, szülői szeretettől áthatott szigorú rendje is érvényesül. A család a 19. században a társadalom fő tartóoszlopa volt, mely a szereteten alapuló monogám házasságon alapult, s a szülők által nyújtott együttélési mintázatok, érzelmi kötelékek a gyermekre is hatással voltak, tehát előtérbe kerültek az emocionális szempontok (Németh & Pukánszky, 2004, p. 253). Bár az apát nem látjuk a festményeken (feltételezhetően munkavállaló és instrumentális vezető szerepe miatt: a távol levő apa elsősorban a rendért, a védelemért, a fegyelemért, a rendezettségért felelt – Németh & Pukánszky, 2004, p. 290, p. 295), érezhető a családot átható meleg szeretet légköre. Ugyanakkor az anya annál inkább jelen van a festményeken, mint emocionális vezető, aki az otthon érzelmi melegségét biztosítja (Németh & Pukánszky, 2004, p. 295).

A gyermekábrázolás jellegét tekintve a gyermekkor saját jogán, önértékénél fogva történő ábrázolása jellemző a festő képeire, elsősorban a jelen írásban elemzendő pedagógiai és esztétikai hatásoknak köszönhetően, amelyeket átfogóan a romantikus gyermekideológiákhoz sorolhatunk, s amelyek a gyermeki természet és fejlődés tanulmányozására számottevő hangsúlyt fektettek. Míg a korábbi évszázadokban a gyermeket sokszor ábrázolták „miniatűr felnőttként”, a felnőtt élethelyzeteiben, a felnőttekre jellemző antropológiai tér jegyeitől (viselet, megjelenés, fizikai környezet, például felnőttekre méretezett szék) övezve, addig Anker gyermekreprezentációs gyakorlatában jól

érvényesülnek Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Fichte, az iskolás gyermek koncepciója mentén pedig Herbart és Kant pedagógiai eszméi is.

Albert Anker festészete és az azt érintő pedagógiai eszmék az Anker-szakirodalom és a kiállítási katalógusok tükrében

Albert Anker az oktatás- és nevelésügy iránti általános érdeklődése okán, az insi iskolatanács titkáráként, illetve Bern kantoni parlamentjének tisztviselőjeként egyaránt közel került a korabeli oktatás- és neveléstani eszmei áramlatokhoz. E korban nagy reformok tapasztalhatók az oktatásban, melyek Ankerre is hatottak, s miután 1874-ben kötelezővé tették az elemi szintű oktatást az országban, úgy a festő számára is gyakori témaként jelent meg az oktatás világa. Miután a helyi iskolabizottság titkáráként is működött, így támogatta az oktatás fejlesztését, ahogyan a játék és a mozgásos elemek beépítését is az oktatásba, ám festményein elsősorban a konvencionális iskolai tanóra keretei kerülnek megjelenítésre. Kivételt jelent például az insi tornaóra 1879-es ábrázolása, melyen a mozgás fontosságát emeli ki, de mégis jellemzőbb a gyermek palatáblával, tankönyvvel együtt vagy rendezett tantermi környezetben történő megjelenítése (Fondation Pierre Gianadda, 2024, pp. 5–6). Mindenesetre – a tanüggyel való hivatali kapcsolata okán – Anker Pestalozzi és Rousseau pedagógiájához is közel került, annál is inkább, hogy előbbiről festményt is készített stansi tanítványai, neveltjei körében, mint arról később szót ejtünk.

Albert Anker kiállításainak egyik fontos katalógusa a Kunstaussstellung: Anker et L'Enfance, Museum Fondation Pierre Gianadda, vagyis a Martigny-ban található Pierre Gianadda Alapítvány Múzeumában nyílt kiállítás katalógusa, mely a művész 1848-1902 között készült alkotásait mutatja be. Ezek közül Anker mintegy 500 gyermekábrázolása is szóba kerül a katalógusban, melyek kivételes pszichológiai érzékenységgel ragadják meg az ábrázoltat, abban a felfogásban, hogy a művésznek az arckifejezések rejtelmait kell feltárnia (Fondation Pierre Gianadda, 2024).

E katalógus is utal a művészt érintő eszmei áramlatokra, hiszen említésre kerül, hogy a művész szemlélete közel áll Jean-Jacques Rousseau és Johann Heinrich Pestalozzi tanításaihoz. Előbbi vonatkozásában az eredendő ártatlanság tézise, valamint a társadalmi ártalmak megrontó hatása kerül kiemelésre a művészeti dokumentumban. Pestalozzi hatására utalhat a *Szegények levele* című festmény (1893) is, mely a szociális segítség ikonikus jeleneteként értelmezhető; e képen az asztalnál várakozó falusi gyerekeknek oszt ételt idősebb nevelőjük. Ugyanakkor Johann Caspar Lavater protestáns lelkész tézisei is hangsúlyozásra kerülnek Anker kapcsán a katalógusokban, aki szintén hatott Ankerre; Lavater emelte ki, hogy az arc a lélek megnyilvánulásának a színpada, így ennek megfestése elengedhetetlen a lélek rejtelmeinek feltárásához (Wolff, é. n.). Fontos művészi törekvései közé tartozott, hogy olyan embereket ábrázoljon, akik a társadalmi változások ellenére is bíznak a jövőben, s így esett választása számos esetben a család és a gyermek ábrázolására (Fondation Pierre Gianadda, é. n., p. 1).

Costa is kiemeli Rousseau természetfelfogásának és társadalmi szerződés-koncepciójának hatását a képek mögött, valamint az emberi értékek és a család fontosságának hangsúlyos jelenlétét ő is Pestalozzi, Rousseau és Lavater eszméivel hozza összefüggésbe (Costa, é. n., p. 7), ugyancsak kiemelve a gyermek veleszületett jóságába vetett hitet, a gyermeki ártatlanság motívumát, mely Anker festményein a paraszti társadalom értéktartalmaival szorosan összefonódva jut kifejezésre. Éppen a társadalmi eszményeket felmutatni kívánó, megszépítő realizmusa révén mondhatja Costa, hogy Anker bár tanult is Courbet-től, el is távolodott tőle.

Joachim Gunkel is hangsúlyozza Pestalozzi és Rousseau hatását a művész életművére, szemléletére, ám ő Friedrich Fröbel befolyását is kiemeli, mivel meglátása szerint az ő hatásukra fedezte fel újra a gyermekkort a svájci festő, ahogyan a játék jelentőségteljes ábrázolása is neki köszönhető, sőt, teológushallgatóként állítólag előadást is tartott a gyermekjáték témájában. Ebből fakadóan számos gyermekportrét, gyermekéletképet alkotott vidéki környezetbe helyezve figuráit, egyéniségénél fogva ábrázolva a kisdedet (Gunkel, 2011, p. 506). Hasonló alapon kerül kiemelésre Rousseau és Pestalozzi hatása Matthias Frehner kötetében (Frehner et al., 2010) is. Végül Pestalozzinak az Anker művészetére gyakorolt hatásával foglalkozik Gennari tanulmánya is (Gennari, 2011, p. 214–240.).

Anker szívesen mutatta be a paraszti világhoz szervesen hozzátartozó gyermeki munkavégzést is, korántsem a kizsákmányolás tárgyaként jelenítve meg azt, mint a francia és német realizmus festőinél tapasztalhatjuk. *Két gyermek vízesvödörrel* (1893) című festménye például a munka terhet megosztó, s ezáltal egyensúlyi állapotot megteremtő gyermekek közötti harmónia ábrázolását adja, a *Piroska* (1883) című festmény pedig a gyermek és a természet szimbiotikus kapcsolatát jeleníti meg (Fondation Pierre Gianadda, 2024, p. 4), Rousseau természetközpontú felfogását megidézve.

A festmények központi témája a szülői, nagyszülői figyelem és gondoskodás is, a nagycsalád nevelési értékeit hangsúlyozva. A közösségi összetartozás szakrális méltóságban kerül ábrázolásra a gyermekeket a nagyapával együtt ábrázoló képeken is (*Nagyapa unokákkal*, 1881), melyek bensőséges, intim hangulatot árasztanak. Ugyanakkor hangulatos a *Kis muzsikusk* című festmény (1873) is, melyen egy játékszerehangszeren játszó, kötött sapkás gyermeket látunk nagyszülő társaságában. Miután a szülők rendkívül sokat dolgoztak a földeken, így a gyermekekre főleg a nagyszülők vigyáztak, ez a magyarázata annak, hogy a festményeken igen gyakran látjuk a gyermekeket nagyszüleik vagy testvéreik társaságában, s csak ritkán szüleik körében (Fondation Pierre Gianadda, 2024, p. 4).

Anker saját gyermekeit ábrázolja *Bábjáték* című festményén (1869), melyen gyermekei báboznak egymással. E mű roppant pszichológiai érzékenységgel ábrázolja a játéktevékenységet, biedermeier stílusú otthoni környezetben; Louise Anker játszik itt bábbal testvéreinek, így tipikus gyermekszoba-jelenet ez, mely a korban igen népszerű volt, ezért Anker egyéb gyermekjáték-jeleneteket is festett (Fondation Pierre Gianadda, 2024, pp. 4–5).

A gyermekkor témája felé való fordulás okát összességében egyesek William Bouguereau, James Tissot és Carolus-Duran festészetének, pontosabban az ő gyermekábrázolásainak hatásában látják, de hatással lehetett rá Jules Breont, Jules Bastien-Lepage is. Feltételezhetően részben az ő hatásukra közeledett a gyermekszoba és a családi közeg ábrázolása felé (Costa, é. n., p. 4). Érdekes kiemelni Luther iránti érdeklődését pályája elején (1854 táján), mely a művei mögött kitapintható protestáns érzésvilág magyarázatául szolgálhat, valamint azt a felfogást, melynek keretében a rurális társadalom idilli ábrázolása egyfajta tiltakozásként is értékelhető a változó világ ellenében. E képek ugyanakkor azt az egyszerű, a protestantizmusból fakadó üzenetet közvetítik, hogy mindenki teljesítheti e világon földi feladatait a földi paradicsomban, a szűkebb haza keretei között; épp ezért ragaszkodott Anker Ins világának megfestéséhez. E képek idilli szemlélete okán Frehner a művek szelektív realizmusáról beszél, miután Anker e festményein kiválogatja a valóság megfestésére érdemes részleteit. Ám gyermekfigurái mégis őszinték, mentesek mindenféle mesterséges póztól, s egyúttal egyfajta időtlenségbe merevíti a gyermekvilágot (Thoomes, 2004, p. 5).

Végül szögezzük le, hogy bár a nemzetközi szakirodalom sem tud említeni közvetlen recepció-történeti kapcsolódási pontot (a már említett Pestalozzi-festményen kívül) Pestalozzi, Rousseau és mások pedagógiai eszméinek hatására vonatkozóan Albert Anker festészete kapcsán, ám a legtöbb szakirodalmi tétel egyetért abban, hogy e gondolkodók egyértelműen hatást gyakoroltak az alkotó festészetére, így tárgyalásunkat az ő hatásuk taglalásával folytatom.

A korszak pedagógiai eszméinek hatása Albert Anker gyermekábrázolásaira

Pestalozzi

A művészre messzemenő hatást gyakorolt a svájci pedagógus, Pestalozzi munkássága, s ez a hatás ábrázolásain is tetten érhető. Pestalozzi felfogásának középpontjában a szív, a kéz és a fej egysége állt, melynek értelmében megfogalmazódott a pedagógiai kíváncsi, mi szerint a gyermek tanulási folyamataiban ne csak az értelem, hanem az érzelem és a mozgásos képességek fejlesztése (kézműves fejlesztés) (Pestalozzi, 1959b, pp. 262–264; Zibolen, 1984, p. 92), a „természetes képzési módszer” (Pestalozzi, 1959b, pp. 254–255) is kapjon helyet, tehát a könyvpedagógián és a comeniusi szenzualista tanulásmodellen túllépve az aktív részvételre, tevékeny tapasztalatra épülő tanulási folyamat vált kívánatosná (Zibolen, 1984, p. 80). A természet tanítási módját az erőszakos oktatástól való mentességben és a gazdaságos gondosságban határozta meg, valamint az igazságszeretben, a természet erejének kutatásában látta az emberiség rendeltetését (Pestalozzi, 1959a, pp. 99–100), s erre alapozta egész pedagógiáját. Pestalozzi felfogásában a szellem és értelem nevelésének hangsúlyossága helyett a szívbeli képességekből kell kiindulnia a nevelésnek, mert ez az erkölcsiség ősi forrása, s a szív felerkentése a többi tevékenység fejlesztésére is kihat (Pestalozzi, 1959b, pp. 265–268). Pestalozzi pedagógiájában az erkölcsiség és a természetesség, az ösztönösség és a szabadság (az autonómia) egymással összefügg, így nála az erkölcsiség állapota a megigazulás is egyben; a tiszta erkölcsiség a tiszta lelkiismeretben tükröződik (Prohászka, é. n., pp. 27–28). A nevelés célja pedig az ember szabadabbá és önállóvá fejlesztése erkölcsi és szellemi értelemben egyaránt, összhangban a természet által sugallott egyetemes törekvésekkel (Prohászka, é. n., p. 42).

Pestalozzi úgy vélte, hogy az oktatás alapja az általa a legfőbb tanítómesternek tekintett természet, így feladata a fokozatosság kitapasztalása, melynek segítségével az érzékszervi benyomások megfelelő mértékben emelkedhetnek a fogalmak szintjére (Zibolen, 1984, p. 80, p. 92). Szerinte a természet törvényeire alapozva kell megvalósítani a természet elemeinek megismerésére irányuló oktatást (Zibolen, 1984, p. 81). Hiszen Pestalozzi azt a mechanizmust kereste, melyek fizikai törvényszerűségek nyomán jönnek létre (Mikus, 1972, p. 158). Ennek értelmében a gyermeket érző lénynek, önálló személyiségnek kell tekinteni, aki tevékeny részese saját fejlődésének, nem pusztán elszenvedője a pedagógiai folyamatoknak (Mészáros et al., 2004, p. 109, p. 112). Ebből a szemléletből fakadtak a pedagógus törekvései egy, a gyermekek észjárásához igazodó, hatékonyabb tanítási módszer kifejlesztésére (Ugrai, 2008, p. 48), mely magában foglalja a gyermek sokoldalú képzését.

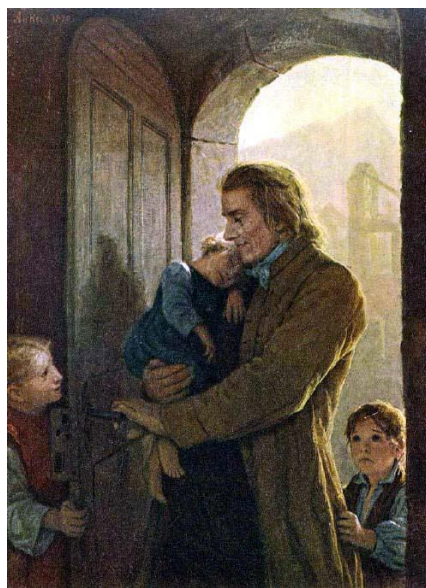
A nevelés problémaköre így jelenik meg Anker festészetében is, hiszen az általa ábrázolt gyermekek dolgoznak (kézimunka, házimunka, mezőgazdasági munka), leckét írnak, miközben érzelmeik, esetént elkalandozó figyelmük is szemrevételezhető a képeken. Tágabb értelemben vett tanulási folyamataik beágyazódnak a hétköznapi életbe, tanulás és munka egységbe olvad. A természet elemeinek megismerése, az azokkal való összhang kialakítása látható a műveken, a gyermek úgy tanul a természetről, úgy tanulja meg a természeti elemek alakításának, felhasználásának módszereit, hogy közben harmóniába kerül azzal. Összességében a mozgást, a testi nevelést, a természetközelséget hangsúlyozó filantropista szemlélet hatja át ezeket az ábrázolásokat (Németh & Pukánszky, 2004, p. 134), valamint a munkára nevelés fontosságának hangsúlyozása (Németh & Pukánszky, 2004, p. 138), mely a képeket áttekintve ugyancsak belátható. Anker ábrázolásain természetesen, s a maguk fejlettségi fokának megfelelő tevékenység közben látjuk a gyermeket, mely ugyancsak Pestalozzi hatására utal, hiszen ő törekedett a „természetszerű” pedagógia megvalósítására, melynek értelmében a gyermek sajátosságaira alapozva kell megtervezni a nevelés-oktatás folyamatát, mind módszertani, mind tartalmi vonatkozásban (Németh & Pukánszky, 2004, p. 140).

Pestalozzi kiemelte a családi légkör jelentőségét a személyiség harmonikus formálása szempontjából, az „atyai ház” jelentőségét az „emberiség tiszta természeti képzése” (Németh & Pukánszky, 2004, p. 137) céljából. E felfogás ugyancsak felfedezhető Anker festményein, a családi fészek bensőséges hangú ábrázolásain. Pestalozzi kiemeli továbbá az anya oltalmazó-védő attitűdjét, az anya törekvését arra, hogy gyermekét a társadalom romlottságától megvédje, s erkölcsi tartást biztosítson a neveltek (Németh & Pukánszky, 2004, p. 138) – ez az attitűd ugyancsak szemrevételezhető a családi idilleken.

A nevelés célja tehát, mint korábban vázoltuk, Pestalozzi értelmezésében az emberi természetnek a szeretet fokára emelése (Pestalozzi, 1959b, pp. 266–268), s e szemlélet Anker képei is áthatja, összefüggésben a kor rurális társadalmának vallásos átszellemültségével, hiszen Pestalozzi is úgy vélte, hogy csakis az Istenbe vetett hit lehet a nevelés igazságának garanciája.

Anker képein szegényebb és módosabb gyermekek egyaránt ábrázolásra kerülnek empátiás, elfogadó alkotói attitűddel, arról a pestalozzi-i, humanista szemléletről tanúskodva, mi szerint minden gyermek nevelhető, s megérdemli a figyelmet. Pestalozzi nevelési eszméi lelkesíti beszédekben, kalendáriumokon, folyóiratokon keresztül is terjedt (Németh & Pukánszky, 2004, p. 138), így nem meglepő, ha Anker felfogását is áthatotta.

Erről tanúskodik Anker festménye is Pestalozziról, melyen árva gyermekek társaságában látjuk Stans-ban (9. ábra). Címe: *Heinrich Pestalozzi az árvákkal Stans-ban* című festménye (1870). E kép Pestalozzit az árvák jóságos, szerető, törődő, gondoskodó atyjaként ábrázolja a kompozíció közepén, egy kabátjába belekapaszkodó, irányában bizalmat mutató, könnyes szemű, barna mellénykés kisfiútól és egy mosolygós, a nevelőjének ajtót nyitó, szőke kislány által körülvéve, ölében pedig alvó fiút tart, egy 3 éves forma, a gyermek Jézusra emlékeztető módon angyalian szőke fürtökkel megfestett kisdédet. Szimmetrikus háromszög kompozíciót látunk, a gyermekek közül kiemelkedik a stans-i otthon vezetője, akinek biztató mosolya nyugalmat hoz a házba, szinte szilárd, stabil szoborként ható szikár, egyenes alakja a gyermekek jövőjének biztosítékaként jelenik meg. A művész az ajtóba helyezte a megfestett jelenetet, mely a rideg külvilágot választja el az otthon melegétől, s a kinti kíméletlen világból érkező fiú arcán még szomorúság és kétségbeesés tükröződik, de az ajtót nyitó kislány arca már bizalomra ad okot. Méltó emléket állított e festmény a filantróp nevelés atyjának, hasonlóan zürichi pályaudvarból található szobrához, Hugo Siegwart (1865-1938) alkotásához.



9. ábra. Heinrich Pestalozzi az árvákkal Stans-ban

Forrás: Anker, A. (1870). *Heinrich Pestalozzi und die Waisenkinder in Stans* [Festmény]. Kunsthaus Zürich, Zürich. [wikimedia.org](https://www.wikimedia.org)

Rousseau

Az ugyancsak svájci (genfi) születésű, de francia filozófusként jegyzett Jean-Jacques Rousseau számára a gyermek kulcsfontosságú lény, miután ő áll legközelebb a természetes állapot romlatlanságához, érintetlenségéhez (Pukánszky, 2005b, p. 3), az öntörvényű természetes vadság állapotához (Joó, 2018, pp. 107–108). Rousseau ellenzi az elutasító, távolságtartó gyermekfelfogást és szigorú, rigorózus nevelést (Pukánszky, 2005b, p. 3). Szerinte a gyermek eredendően jó, pusztán a társadalom rontja el, részvéttelenné és romlottá alacsonyítva őt. Ezért törekedni kell a gyermek természeti közegben történő nevelésére, mint ahogyan azt *Émile, avagy a nevelésről* című regényében (1762) is olvashatjuk (Szávai, 1978, p. 52, p. 56). A gyermek „jó vadember”, akinek természetes ösztöneit nem elfojtani, hanem megnevelni kell. Hangsúlyozza továbbá a gyermek önkibontakoztató aktivitásának jelentőségét a nevelés során, a gyermeki önállóság mozzanatát, s ennél fogva a gyermek önértékénél fogva értékes voltát. A pedagógus feladata pedig nem kívülről érkező szabályok ráerőszakolása a gyermekre, hanem a természetes fejlődés elősegítése (Mészáros et al., 2004, pp. 95–97.). A negatív nevelés elve szerint a nevelőnek mintegy színházi rendezőként kell megteremtenie a szabad tapasztalatszerzésre épülő fejlődéshez, tanuláshoz szükséges feltételeket a növendék számára, s kerülnie kell a direkt hatásgyakorlást, fegyelmezést (Németh & Pukánszky, 2004, p. 287; Szávai, 1978, p. 64); ebből fakad a természetes büntetés elve is (Szávai, 1978, p. 73). Továbbá fejlődését nem szabad siettetni, játékra és pihenésre is nagy szüksége van (Mészáros et al., 2004, p. 97). A nevelés célja az egyéni boldogság megvalósítása, melynek feltétele a (szabályozott) szabadság és a belső harmónia, s fontos eleme a jóság és a részvétlenség (Németh & Pukánszky, 2004, p. 282; Szávai, 1978, p. 53). A jó nevelés szerint az életerőt, ösztönöket és hajlamokat adó természet útján halad, mely egyúttal a létfenntartás alapja is (Szávai, 1978, p. 54). Mindeközben mégiscsak az a cél, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, s hogy szolgálhassa a hazát, ha kell, a saját értelmére és érzelmi bázisára támaszkodva, elvonatkoztatva a romlott társadalom ítéleteitől (Szávai, 1978, p. 58). A test, az ösztönök, az erkölcs, az értelem egységéből formálódik az autonóm egyén, akinek elsősorban emberré kell válnia (Szávai, 1978, pp. 59–60), s legfeljebb azután hivatását végző polgárrá. Kiemeli továbbá az ösztönök, szenvedélyek és az önszeretet konstruktív irányú felhasználására irányuló nevelői törekvést (Szávai, 1978, p. 79). Rousseau az önállóságra nevelést tartja szem előtt, amikor a képességcsírák folyamatos fejlesztésére, kibontakoztatására hívja fel a figyelmet (Pukánszky, 2005a, p. 64; Pukánszky, 2005b, p. 5; Rousseau, 1978).

Rousseau szemlélete egészen áthatotta Anker festészetét. Anker gyermekábrázolásai mentesek a moralizálástól, ahogyan a felnőtt mércéhez való viszonyítástól is. A gyermek kerül az ábrázolások középpontjába, de nem miniatűr felnőttként, félkész emberként kerülnek megjelenítésre, hanem gyermeki státuszuknál fogva, kiemelve a gyermek fiziognómiai, anatómiai, pszichológiai sajátosságait. A gyermek önálló, problémamegoldó lényként kerül ábrázolásra, aki egyedül képes elsajátítani új munkafolyamatokat, s tudását a gyakorlatban kamatoztatja, például felolvas nagyapjának (*Ragaszkodás, nagyapóhoz*). A nevelést végző családtagok hagyják kibontakozni a gyermekeket, nem hívei a testi fenytetésnek, szemben az iskolaábrázolások tanítóival. Boldog, elégedett gyermekek láthatók a festményeken, akik szabadon nemesíthetik ösztöneiket képességekké és erkölcsi tulajdonságokká; az etikai, intellektuális és szociális kompetenciák fejlődése párhuzamosan, de egyidejűleg is tapasztalható a megjelenítéseken.

Sokszor nem jövőbeli társadalmi szerepükre való ráhangolódásukat segítő tevékenységek részei a gyermekek, eltekintve a tanulási jelenetektől, hanem sajátosan gyermeki tevékenységek, például szabad játék (kártyázás, dominó) közben jelennek meg, érzékeltetve az adott játék társas vagy kognitív kompetenciákra gyakorolt hatását. Tehát a gyermekábrázolások nem jövő-, hanem jelen-orientációjúak, a jelen pillanatát élő gyermek szemlélete kerül középpontba, mely összhangban áll

Rousseau szemléletével, ahogyan természetes, vidéki környezetben történő ábrázolásuk is, hiszen a természeti közeg mindkettőjük szerint az egészséges, boldog fejlődés feltétele. Anker empátikus, méltóságteljes gyermekábrázolásai Rousseau jó vadember-képzetét idézik, az ember eredendő jó-ságáról vallott koncepcióval együtt. A jelen örömeinek megélése közbeni ábrázolás a gyermekkor önértékéről szóló rousseau-i elképzelést hordozza magában. A kézműves és háztartási, illetve mezőgazdasági munkatevékenységek ábrázolása pedig a tapasztalat- és cselekvés-alapú pedagógiai koncepciót (a cselekedtetés pedagógiája) tükrözik, egyúttal harmonizálva Pestalozzi elképzeléseivel is. Fontos továbbá, hogy miképp Rousseau a tanulásban az érdeklődés felkeltését és a képzeletre való ráhatást emeli ki (Szávai, 1978, pp. 63–64), úgy Anker festményein is felfedezhető a szabad tanulás jelensége, valamint a gyermeki jelleg megőrzéséről szóló felfogás is, mely szerint a gyermeknek gyermeknek kell lennie, mielőtt felnőtté válna (Németh & Pukánszky, 2004, p. 284). Továbbá kiemeli az érzékelő értelem jelentőségét is, mely a gondolkodás első foka, ekkor jut el a gyermek az érzetek egybevetésével a gondolkodás első fokáig, ezért tulajdonít nagy jelentőséget a filozófus a természet adta benyomásoknak (Rousseau, 1978; Szávai, 1978, p. 72). Anker festményei is az érzékelő értelem mozzanatairól adnak szemlét (például *Zoknit kötő lány*, *Csirkét etető lány*), képein természethez kapcsolódás és tanulási folyamat gyakran összefonódik egymással.

A gyermeket három tanító neveli Rousseau szerint: a természet, a dolgok és az emberek. Képességeinket és szerveinket a természet fejleszti, ennek eredményeinek hasznosítására az ember tanít, végül a dolgok alakítják a ránk hatást gyakorló tárgyakhoz fűződő tapasztalataink formálását. Be kell látni azonban, hogy bár a természetnél kezdődik a nevelés folyamata, mégis a társadalom mondja ki az ítéletet, sőt, ezen okból a pedagógus útmutatására Emilnek is élete végéig szüksége van (Szávai, 1978, pp. 67–68). Ezek a rousseau-i elvek szintén jól érvényesülnek Anker gyermekábrázolásain, hiszen a természet adta szükségletek adják a nevelés keretét, miközben a társadalmiasulás folyamata is megfigyelhető, különösen az iskolai életképeken, de a gyermeki olvasást ábrázoló festményeken is. A gyermek összhangba kerül az őt övező természeti és tárgyi-dologi környezettel nevelése, nevelődése folyamán – ezt ábrázolják a művek.

Az anya-gyermek kapcsolatot ábrázoló képek kapcsán kiemelendő, hogy e festményeken az anyák saját maguk foglalkoznak gyermekeikkel (Pukánszky, 2005b, p. 6; Pukánszky, 2005a, p. 66): altatják őket, gondoskodnak róluk, s szerető, oltalmazó attitűdöt biztosítanak számukra. *Anyá alvó gyermekével*, *gyertyával* című festményén például maga a gyertyaláng fénye is a gyermekek álmai fölötti őröködést, a reményt, a szeretet melegét fejezi ki.

Fröbel

A Pestalozzi tanítványaként jegyzett Friedrich Fröbel, az óvodapedagógia atyja, a játéktevékenység, az ének, a kézművesség szerepét hangsúlyozta a nevelésben (Mészáros et al., 2004, pp. 126–127). Elméletében az ember belső világa, a lélek, valamint a világ egy közös forrásra: Istenre vezethető vissza, mindenben közös, örökkévaló törvény uralkodik, melyet ő maga szférikus törvénynek nevezett el. Így pedagógiáját is áthatja e szemlélet, hiszen még a játéktevékenység lényege is az, hogy segítse kibontakozni és tudatosítani az ember isteni lényegét, az emberben rejlő igazi valót (Fröbel, 1928; Patyi, 2011, p. 50). A gyermek isteni szikra, akiben benne rejlik az isteni kinyilatkoztatás, mégpedig közvetlen formában, így egyéniségét a nevelőnek tiszteletben kell tartania lényének isteni eredete miatt (Patyi, 2011, p. 51). Sőt, Fröbel egyenesen a gyermekben látta az Istennel létesítendő belső kötelék garanciáját, az ún. „élet-egyesítés” zálogát így a nevelés jelentette (Patyi, 2011, p. 52). Ennek középpontjába pedig a gyermeki öntevékenység és a képzelőerő fejlesztése került, annak érdekében, hogy a gyermek megsejthesse a magasabb rendű törvényeket, melyek a világ, az ember

és Isten harmóniájára mutatnak rá (Patyi, 2011, p. 53). Ezért tulajdonított nagy jelentőséget tehát az öntevékenységen alapuló, szabad nevelésnek, melynek célja az önrendelkezésre irányuló életbölcseesség kialakítása a nevelésben, egyik fő eszköze pedig az alkotó-formáló tevékenységet elősegítő játék (Fröbel, 1928; Szabolcs & Réthyné, 1999, p. 364).

Fröbel hitt a szabad tanulás lehetőségében, melynek egyik feltétele a szabad játék (Mészáros et al., 2004, pp. 126–127). Fröbel szerint a játék az ember önmagára találásának, az isteni egésszel való egyesülésnek lehetősége; benne felfedezésre kerülnek a világmindenségre vonatkozó örök törvények (Patyi, 2011, pp. 52–53). A játék az öröm és a szabadság forrása, kihat a testi-lelki éérésre, a személyiségfejlődésre. Fröbel felismerte, hogy a játék mélységesen komoly, hiszen lehetőséget ad a kibontakozásnak, az ember kiteljesedésének, a személyiségfejlődésnek. Ezért kidolgozta a foglalkozási segédeszközök: az adományok rendszerét, mely metafizikai meggondolásokon alapult, de a gyermeki öntevékenységre épített. Fröbel szerint a szellem az anyagban nyilvánul meg, s az anyag megmunkálása során fejlődik, így a nevelőnek anyagot kell adnia a gyermek kezébe, hogy ezáltal képessé váljék az anyag alakítására a szellem behatásával (Habók, 2007, pp. 245–255.; Pukánszky, 2005a, p. 162, p. 193, 2011, pp. 45–46; Vág, 1976, p. 60).

Albert Anker gyermekábrázolásain is hangsúlyos a játék motívuma, a játék fejlesztő funkcióinak fröbeli kiemelése az ő képein is tükröződik, noha hangsúlyozzuk: Fröbelnél nem funkcionális cél-tételezéssel, s nem naturalista hatásszervezési alapon, hanem az idealizmusból kiindulva került meghatározásra a játéknak a gyermek életében betöltött szerepe. A lány dominóval című Anker-festményen azonban például kifejezetten a játék komolyságának hangsúlyozása látható, a gyermek összpontosítása a játékfolyamatra sorsdöntő jelentőségűnek érződik a képen.

Romantikus gyermekideológiák

Fröbel hitt abban, hogy egyedül a gyermek képes megszabadítani az embert civilizációs kötelékeitől, mégpedig naivitása, játékosága, képzelőereje révén. E felfogása a Pukánszky Béla által a romantikus gyermekideológiához sorolható szerzők közé emeli, akik szerint a civilizáció sallangjaitól megfáradt, kiüresedett, fásult embernek vissza kell térnie az ártatlanság forrásához, amelyhez a gyermek képes elvezetni (Pukánszky, 2011, pp. 45–46). A gyermekkort mitizáló gyermekségretorikai szólam alapját az eredendő ártatlanság rousseau-i képzete szolgáltatta, amely végül a „megváltó gyermek” ideológiájához vezetett. E szerint a gyermek a szebb jövő záloga, s egyedül ő birtokolja a boldog élet titkát, melynek kulcsa a játékoságban és a képzelőerőben rejlik, valamint a „Vissza a természethez!” (Rousseau, 1978) ősi állapotában. A gyermek naiv génusz, „aki képes megváltani az elgépiesedett civilizáció léleknyomorító hatásaitól szenvedő felnőtt embereket” (Pukánszky, 2011, p. 45). A romantikus nevelésfelfogás szerint a nevelés feladata pusztán annyi, hogy a gyermek eredendő ártatlanságát fenntartva segítse önkibontakozását, természetes ösztönvilágának zavartalan megnyilvánulását. Ezen életszakasz játékosága, élménygazdagsága és ártatlansága után sóvárgott Rousseau és Fröbel (Pukánszky, 2011, p. 44), de Pestalozzi is hasonló elképzelésekkel bírt. Mindazonáltal Jean Paul is kiemeli Levana című alkotásában, hogy a pedagógusnak támogatnia kell a gyermek személyes erőinek kibontakoztatását és tiszteletben kell tartani egyéniségét (Nádudvari, 2020, p. 20)

Ez az elképzelés Joshua Reynolds festészetében is megtalálható, de Albert Anker képeit is átjárja a romantikus gyermekideológia kései változata, melynek értelmében a gyermek a garanciája a szebb jövő megvalósulásának. A lényébe történő érzelmi-erkölcsi investíció, lényének tiszteletteljes elfogadása, a gyermeki szabadság (Rousseau nyomán: szabályozott szabadság) biztosítása szavatolja

egyszerre szabályozott és természetes fejlődését egy rurális társadalomban, amelybe azonban már a polgárosodás tendenciái is bejutottak.

Tehát a gyermek központi jelentőségű szereplője a 19. századi falusi családnak Anker festményein, a jövő, a folytonosság záloga, s az általános békés családi idill garanciája, de egyes életképein (különösen az iskolaábrázolásokon) már érződik a polgárosodás hatása. Ha áttekintjük az életképeket, megállapíthatjuk, hogy ennek megvalósulása nem tűnik erőszakoltnak, gondoljunk csak a családjának olvasó gyermek figurájára (Ragaszkodás nagyapóhoz).

Anker iskolás gyermekekre vonatkozó koncepcióját leginkább Fichte, Kant s Herbart koncepciója felől érthetjük meg; utóbbival az iskolai életképeket tárgyaló alfejezetben foglalkozunk.

Fichte és Kant

Johann Gottlieb Fichte a nevelést nemzetépítő eszközként határozta meg, így célja a tudatos, erkölcsös állampolgár nevelése (Mészáros et al., 2004, p. 121). Ennek megfelelően Anker iskolai és családi életképein hangsúlyozottan megjelenik a nevelő és a nevelt kapcsolata, így a gyermek (az önfejlődés aspektusán túl) az eljövendő társadalom és nemzet alapjává is vált.

Immanuel Kant az autonóm, szabad, morálisan felelős, kötelességtudó polgárrá formálást tekintette a nevelés céljának (Kant, 2003, pp. 166–170; Mészáros et al., 2004, p. 120). A nevelés célját Kant az igazi erkölcsiség szintjére való felemelkedésben határozta meg. A pedagógia végső célkitűzése tehát, hogy az embert belülről vezérelt erkölcsi eszmék, szabályok (maximák) irányítsák, ösztönök vagy társadalmi törvények helyett; a cél így az autonóm, morális én kifejlődése, hogy az ember életét a kategorikus imperatívusz, a belső ösztönző erővé vált erkölcsi törvény irányítsa (Kant, 2003, pp. 166–170; Pukánszky, é. n., pp. 2–3). E szemlélet Anker képein is érzékelhető, hiszen az általa ábrázolt, önmagukba mélyedő gyerekek ugyan egészen gyermekszerűek, de nem infantilisak. Szellemüket a gyermeki hajlamok mellett komolyság, öntudatosság, kötelességtudat és a protestáns etikából is levezethető elhivatottság-tudat járja át. Visszafogott lényükön érződik: Isten akaratának megfelelően szeretnék élni életüket. Szinte feltáru előtünk belső világuk, puritán erkölcsükkel, szigorú önfegyelemükkel együtt. Az ábrázolt gyermekalakok Kant rigorózus erkölcsfelfogását, a benső vezérlő elvvé vált erkölcsi törvények bizonyosságát, meggyőződésességét tükrözik (Pukánszky, é. n., p. 5).

Anker iskolaábrázolásainak összehasonlítása a 17. századi holland iskola-tárgyú festményekkel

Albert Anker *Iskolai vizsga* című képén szigorúan geometrikus elrendezésű, girland-díszítéstől, iskolai szemléltető ábráktól sem mentes, összességében mégis puritán térben folyik az iskolai vizsga, kopár falakkal körbevett, fagerendás, világos tanteremben. A képen szembeállításra került egymással a tanárok (tanfelügyelők, iskolavezetők, vizsgáztatók) és a diákok csoportja; baloldalt az előbbieket, jobboldalt a számonkérést feszülten figyelő, alkalmi viseletben feszengő diákok csoportja látható, a fiúk jobbra elöl, a lányok a hátsó sorokban. Mellettük egy tanító pálcával felügyeli a rendet, jelezve a testi fenytés lehetőségét. Középen pedig egy vizsgázó diák és a tanár párosa bontakozik ki – az iskolai számonkérés szigorú rendben zajlik, érvényesül a fegyelmező tér és idő paradigmája. A diákok nagyszámú jelenléte a tudásátadás tömegessé válását jelzi. Az iskolás gyermek koncepciója körvonalazódik itt, akárcsak *A falusi iskola*, *Az iskolásfiú*, illetve *A két fiú palatáblával* című képeken.

Az iskolai tér ábrázolására – mint e műveken is látható – a racionális geometriai szabályok alkalmazása, a frontális ülésrend jellemző, mely tükrözi a korszak iskolapedagógiájának szellemét: a herbartianus pedagógiát, mely a gyermeket a felnőtt mércéjéhez viszonyította, a tanárt tekintélyszemélyként értelmezte. E szemlélet a rendszerető, becsületes, tekintélytisztelő, engedelmes, fegyelmezett, a nemzet érdekeit szolgáló ember kinevelését látta kívánatosnak, aki eközben mégis öntudatos, autonóm (Boreczky, 1997, pp. 117–178). Johann Friedrich Herbart hatása érződik itt tehát, amennyiben tükröződik a nevelő oktatás eszméje, valamint az aufklérizmus ideája, mi szerint a tudás formálja igazán az ember szellemi-érzelmi-akarati apparátusát (Herbart, 1932; Mészáros et al., 2004, p. 128). Az ő iskolai módszertana gyakorolt tehát hatást Anker iskolaszemléletére, aki az iskolai élet szigorú rendjét érzékeltette a pedagógiai és antropológiai tér motívumain (iskolai tér és geometrikus elrendezése, tanár és diákok területének egymással szembeni pozíciója, szikár, puritán iskolabelső) keresztül. Érzékelhető az a herbarti hatás is a képeken, mi szerint a tanító, nevelő célja a belülről vezérelt, autonóm, erkölcsös, büszke és öntudatos polgárok nevelése; a pedagógus feladata olyan erkölcsi eszmék kibontakoztatása, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság (Herbart, 1932, pp. 28–29; Németh & Pukánszky, 2004, pp. 299–300). A pedagógus feladata a gyermek „szilaj heveskedésének” letörése a korai életévekben a fegyelmezés és a foglalkoztatás különböző formáival (Németh & Pukánszky, 2004, p. 300), a tudásállomány gazdagítása, az általános műveltség közvetítése, valamint az erkölcsi belátás kialakítása (Herbart, 1932, p. 30; Németh & Pukánszky, 2004, p. 301). Kiemelt jelentősége van az önmeghatározásra irányuló, a vallási neveléssel összekötött erkölcsi képzésnek, mely szerénységre szoktatja a gyermeket (Herbart, 1932, p. 30). Herbart fegyelmezési paradigmájának tanulmányozása kapcsán világossá válik továbbá, hogy a gyermek határozott feladatokkal való foglalkoztatása, a felügyelet, a parancs és a tilalom központi szerepbe kerül, az engedelmessége szoktatással együtt (Herbart, 1932, p. 38), amelyek – az érdeklődés elvével együtt – hozzájárultak a korabeli iskolapedagógiai koncepció formálódásához. Minderre azért van szükség a herbarti alapozású iskolakoncepció szerint, hogy a születésekor még nem embernek (hiánylénynek, „kis vadembernek”) számító gyermeket nevelés útján azzá formálja a pedagógus (Németh & Pukánszky, 2004, p. 302). E szemlélet tükröződik a már említett *Iskolásfiún* és *A falusi iskola* című képeken is, melyeken egy szigorúan szervezett iskola pedagógiai mindennapjaiba tekinthetünk be.

Mindezzel szemben Anker képein már a szakmailag és tárgyi tudását tekintve is megalapozott tudással bíró pedagógus alakja látható, aki tekintélyével rendet teremt a falusi iskolában. Ám e rigorózus nevelésmóddal eltér a családi idillt ábrázoló életképeken tükröződő oldott légkörben zajló neveléstől, noha az oktatás vívmányai beszüremkedtek a hétköznapiakba, mint azt az olvasó gyermeket ábrázoló képeken láthatjuk, tehát az ellentét nem feloldhatatlan. Az otthoni tanulást ábrázoló képek is azt sugallják, hogy a család támogatta a gyermek iskoláztatását.

Összegzés

Tanulmányomban Albert Anker falusi gyermek- és családéletképeinek, portréinak elemzésére vállalkoztam, mindenekelőtt a festményeken tetten érhető pedagógiai eszmetörténeti hatások feltérképezésére törekedve. Így a festmények tematikus szempontú áttekintése után a festmények elemzése kapcsán vizsgáltam Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, Fichte, Kant és Herbart neveléskoncepciójának hatását a művekre. Írásomban egyalakos gyermekportrékról, családi idillekről (életképekről) és iskolaábrázolásokról esett szó, melyek kapcsán bemutattam a realizmus egy ritka változatát: a keresztény szemléletű, némiképp idealista irányultságú ember- és gyermekszemléletet.

Hivatkozott források

- Bätschmann, O. (1998). *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába*. Corvina.
- Boreczky, Á. (1997). A gyermekkor változó színterei. In A. Németh (Ed.), *Nevelés, gyermek iskola* (pp. 159–227). Eötvös József Könyvkiadó
- Bravi, G. O. (é. n.). *Mostra di Albert Anker al Kunstmuseum di Berna. Albert Anker. „Schöne Welt”* [Kézirat].
- Centre Albert Anker. (é. n.). *Albert Anker – the artist and person in the context in which he lived*. <https://centrealbertanker.ch/en/albert-anker/albert-anker-about/>
- Costa, L. V. (é. n.). *Anker et l'enfance – l'art comme métaphore du Bien*. Academia.edu. https://www.academia.edu/115315737/Albert_Anker_et_l'enfance_lart_comme_m%C3%A9taphore_du_Bien
- Fondation Pierre Gianadda. (2024). *Anker et l'enfance* [Kiállítási ismertető]. gianadda.ch
- Fondation Pierre Gianadda. (2024). *Anker und die Kindheit* [Sajtóközlemény]. <https://www.gianadda.ch/wp-content/uploads/2024/01/FPG-Anker-2024-Communique-de-presse-Al-lemand.pdf>
- Frehner, M., Bhattacharya-Stettler, T., & Messmer, I. (2010). *Albert Anker*. Kunstmuseum Bern.
- Fröbel, F. (1928). Embernevelés (Petrich, B. ford.). In *Fröbel Frigyes műveiből* (pp. 1–76). Kisdednevelés.
- Gadamer, H.-G. (1994). *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó.
- Gennari, M. (2011). La svizzera di Pestalozzi nella pittura di Albert Anker. In L. Malusa & O. R. Casottana (Eds.), *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini* (pp. 214–240). Armando Editore.
- Gunkel, J. (2011). Porträtist der Kinder. *Pädiatrie hautnah*, 23(6), 516.
- Habók, A. (2007). Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*, 4(1–2), 245–255. <http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/>
- Hadházi, É., Takács, Sz., Csikós, G., Homoki, A., Czinkóczki, A., Törő, K., Kövesdi, A., & E. Földi, R. (2021). A szülői nevelési stílus azonosítására alkalmas Parenting Styles and Dimensions Questionnaire hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 22(2), 147–206. <https://doi.org/10.1556/0406.22.2021.005>
- Hauser, A. (1982). *A művészet szociológiája*. Gondolat.
- Herbart, J. F. (1932). *Pedagógiai előadások vázlatja*. Kisdednevelés.
- Hickley, C. (2024, július 6.). *The revival of Albert Anker: From old-school artist to progressive activist*. SWI swissinfo.ch. <https://www.swissinfo.ch/eng/culture/the-revival-of-albert-anker-from-old-school-artist-to-progressive-activist/78421290>
http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193
- Joó, M. (2018). Emil és az ő Zsófiája. A polgári család ideálja Rousseau-nál. In P. Sárkány & T. Schwendtner (Eds.), *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 105–121). EKE Líceum Kiadó.
- Kant, I. (2003). Kant pedagógiai előadásai. In I. Mészáros, A. Németh & B. Pukánszky (Eds.), *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény* (pp. 166–170). Osiris.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Mikus, L. (1972). Pestalozzi pedagógiájának magyarországi fogadtatása. *Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola tudományos közleményei. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, 10, 149–160.

- Nádudvari, G. (2020). A romantikus gyermektisztelet Jean Paul Levana, avagy neveléstan című művében. *Acta Universitatis, Sectio Pedagogica*, 43(9), 9–22. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2020.9>
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Panofsky, E. (1955). Iconography and iconology. An introduction to the study of Renaissance art. In E. Panofsky (Ed.), *Meaning in the visual arts* (pp. 26–54). Doubleday & Company.
- Patyi, G. (2011). Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbeli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének eszmetörténeti gyökereiről. *Képzés és Gyakorlat*, 9(1–2), 47–55.
- Pestalozzi, J. H. (1959a). Egy remete esti órája. In J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi válogatott művei I.* (pp. 95–112). Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pestalozzi, J. H. (1959b). Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit. In J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi válogatott művei II.* (pp. 59–220). Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pestalozzi, J. H. (1959b). Szellem és szív a módszerben. In J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi válogatott művei II.* (pp. 251–276). Tankönyvkiadó Vállalat.
- Prohászka, L. (é. n.). *Johann Heinrich Pestalozzi (egyetemi pedagógia-neveléstörténeti előadás)*. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/04100/04159/04159.pdf>
- Pukánszky, B. (2001). Gyermekfelfogás a barokk korban. In J. Dombi & N. Maczelka (Eds.), *A barokk kor interdiszciplináris megközelítése a Bach évforduló jegyében – tanulmánykötet* (pp. 52–65). Szeged, JGYTF Tanárképző Főiskolai Kar Ének-zene Tanszék.
- Pukánszky, B. (2005a). A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, 15(2), 23–31.
- Pukánszky, B. (2005b). Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”. *Iskolakultúra*, 14(9), 3–16.
- Pukánszky, B. (2011). Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. *Educatio*, 10(1), 37–47.
- Pukánszky, B. (é. n.). *Immanuel Kant pedagógiája* [Kézirat]. <http://www.pukanszky.hu/Kant.pdf>
- Rousseau, J.-J. (1978). *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó.
- Schneider, N. (é. n.). Művészet és társadalom: A társadalomtörténeti megközelítés. In A. Rényi (Ed.), *Érintkező felület*.
- Szabolcs, É. & Réthy, E. (1999). Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 99(4), 363–373.
- Szávai, N. (1978). *Jean-Jacques Rousseau*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Sztompka, P. (2009). *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó; PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Támba, R. (2017). *Gyermekkor a vásznanakon. A dualizmus-kori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében*. Storming Brain.
- Támba, R. (2021). Képtudományi megközelítések a gyermekkortörténeti kutatásokban. In P. Maisch, N. Márhoffer, Zs. Molnár-Kovács, N. Szekeres, & K. Szücs-Rusznak (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben VII.* (pp. 61–69). PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Támba, R. (2025). Képtudományi megközelítések a gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatásokhoz. *Mediárium*, 19(2–3), 5–22.
- Thoomes, D. T. (2004). De kinderportretten van Albert Anker. *De Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, 33(1), 4–6.
- Ugrai, J. (2008). A gyakorlatias népoktatás jegyében. Pestalozzi eszméinek sárospataki megjelenése. *Iskolakultúra*, 17(1–2), 39–49.
- Vág, O. (1976). *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó Vállalat.

Wolff, A. (é. n.). *Anker et l'enfance*. Fondation Pierre Gianadda. gianadda.ch
Zibolen, E. (1984). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó Vállalat.

Szerző

Támba Renátó

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6370-3623>

Károli Gáspár Református Egyetem, Tanárképző Intézet

E-mail cím: trenato87@gmail.com

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁS ÉS MENTÁLIS EGÉSZSÉG A NŐI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

HEALTH BEHAVIOR AND MENTAL HEALTH AMONG FEMALE EDUCATORS

Tóthpál-Halasi Orsolya – Pikó Bettina

Összefoglalás

A tanulmány célja, hogy feltárja a női pedagógusokra jellemző egészségmagatartási formák prevalenciáját, valamint azok összefüggéseit pszichológiai jóllét mutatóival. A vizsgálatban 520 női pedagógus töltött ki online anonim kérdőívet mely, az alábbi mérőeszközöket tartalmazta: WHO-5, TSWQ, Tanári Reziliencia Skála, MOLBI, CES-D és egészségmagatartásra vonatkozó tételek. Eredményeink szerint a pedagógusok 24,4%-a dohányzott, 74%-a fogyasztott alkoholt és 10,2%-a pszichofarmakon-használó. A dohányzás és a nagyívás rizikófaktorainak bizonyult a depresszió és a kiégés, védőfaktorok pedig az idősebb kor. A nyugtatófogyasztás rizikófaktorai szintén a depresszió és a kiégés voltak, emellett védőfaktorai a pszichológiai jóllét, a tanári jóllét és a reziliencia. Az étkezési kontrollt a pszichológiai jóllét és a tanári reziliencia jósolta be. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a túlterheltség és a munkahelyi stressz a káros magatartásformák jelentős rizikófaktorainak tekinthetők, ugyanakkor a pszichológiai védőfaktorok (pl. tanári jóllét, reziliencia, támogató munkahelyi környezet), elősegítik az egészséges életmód fenntartását.

Kulcsszavak: női pedagógusok, egészségmagatartás, mentális egészség, kiégés, depresszió, jóllét, reziliencia

Abstract

The aim of this study is to examine the prevalence of health behaviors among female teachers and their associations with psychological indicators, focusing on protective and risk factors. In the study, 520 female teachers completed the anonymous online survey including the WHO-5, TSWQ, Teacher Resilience Scale, MOLBI, CES-D, and health behavior items. According to the results, 24.4% of participants smoked, 74% consumed alcohol and 10.2% reported psychopharmacological use. In terms of smoking and binge drinking, depression and burnout proved risk factors, while older age was a protective factor. Sedative use was also predicted by depression and burnout as risk factors and psychological well-being, teacher well-being, and resilience as protective factors. Dietary control was predicted by psychological well-being and teacher resilience. Our findings pinpoint that work overload and occupational stress can be viewed as significant risk factors for harmful health behaviors, while the psychological protective factors (such as teacher well-being, resilience and supportive work environment) may strengthen the maintenance of healthy lifestyle.

Keywords: female teachers, health behavior, mental health, burnout, depression, well-being, resilience

Bevezetés

A pedagógusok egészségi állapota és jólléte kulcskérdés a minőségi oktatás fenntartása érdekében. Ehhez ismernünk kell azokat a tényezőket, amelyek erősítik a jóllétüket, illetve segítenek a mentális erejük megőrzésében. Az egészségmagatartások fontos indikátorai a munkahelyi stresszhatásoknak is, ezért az e káros szokások (pl. alkoholfogyasztás, dohányzás) gyakorisága, illetve a preventív tevékenységek (pl. helyes táplálkozás, mozgás) elhanyagolása jelzésértékűek lehetnek. Tanulmányunkban ezért e magatartásformákra koncentráltunk a mentális egészség mutatóinak tükrében, kifejezetten a női pedagógusok körében.

A stressz, a kiégés és a depresszió jelenségei női pedagógusok körében

A nevelés-oktatás területén dolgozó pedagógusok munkáját a szakirodalom gyakran a segítő hivatásokhoz hasonlóan írja le, amelyet erős érzelmi bevonódás, stresszel telített események és helyzetek jellemzik (Matteucci et al., 2017). A pedagógusi munka egyik legjelentősebb sajátossága, hogy állandó pszichés igénybevétellel jár. A pedagógusoknak folyamatosan helyt kell állniuk a tanítás-tanulás folyamatában, a tanulók viselkedését kezelniük kell, a fegyelmet pedig fent kell tartaniuk, mindeközben az iskolavezetéssel, a kollegákkal, tanulókkal és a szülőkkel is együttműködni. Ez a komplex szerepkonfliktus vezethet krónikus stresszhez, kiégéshez és depresszióhoz is (Kyriacou, 2001; Maslach et al., 2001). A pedagógusok körében zajlott kutatások azonosították a munkakörükre jellemző stresszforrásokat. Ez lehet az időhiány, a jelentős munkaterhelés, a magas osztálylétszám, a tanulói fegyelmezetlenség, a szülői elvárások, a munkahelyi adminisztrációs terhek, az oktatáspolitikai változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás (Kyriacou, 2001; Van Droogenbroeck et al., 2014). A női pedagógusok esetében mindez kiegészül a munka-család konfliktussal, amely fokozott érzelmi kimerüléssel járhat (Antoniou et al., 2013; Muasya, 2024). A munka természetéből fakadó fizikai, pszichoszociális környezet, érzelmi megterhelés, valamint az interperszonális kapcsolatok bonyolultsága következményeként a pedagógusok gyakran ki vannak téve a kiégés, illetve a szorongásos és a depressziós tünetek kialakulásának (He et al., 2025; Lizana & Lera, 2022; Milner et al., 2015; Siegrist & Wahrendorf, 2016; Talibali et al., 2023).

A női pedagógusok helyzete különösen veszélyeztetett a mentális egészség szempontjából, mivel gyakran kell a munkahelyi elvárások és a családi szerepek között egyensúlyt teremteniük. A munkahelyi teljesítmény mellett gyakran rájuk hárul a családi élet koordinációja, a gyermeknevelés, a háztartás gondja is. Ebből a többszörös szerepvállalásból fakadó mindennapi összehangolási tevékenység fokozhatja a mentális egészségre gyakorolt terhet (Antoniou et al., 2013; Gan et al., 2025; Onan & Aydin, 2024; Peris-Ramos et al., 2024). A nemek között felmerülő különbséget a téma kapcsán több tényező befolyásolhatja. Ilyen például a biológiai tényezők, a társadalmi környezeti hatások vagy a pszichikai jellemzők (Stengård et al., 2022; Tang & Zhang, 2022). Nemzetközi és hazai kutatási eredmények is megerősítik, hogy a női pedagógusok fokozottan érintettek a munkahelyi túlterhelés és a családi kötelezettségek közötti konfliktus okozta pszichés problémákban, mint például érzelmi kimerülés és depressziós tünetek (Mihálka & Pikó, 2018; Muasya, 2024). A mentális problémáknak nem csupán az egyéni életminőség kapcsán van negatív hatása, hanem közvetlen hatást gyakorolnak a pedagógusok munkájára is. A depresszió és a kiégés tünetei, mint például a kognitív funkciók romlása, az érdeklődés elvesztése, a motivációcsökkenés mind negatívan befolyásolják a tanulókra fordított figyelmet és a pedagógusok munkáját (Bianchi & Schonfeld, 2016; Maslach et al., 2001; Tavella et al., 2023). Egy vizsgálat szerint a depressziós tünetek előfordulása a

női pedagógusok körében szignifikánsan magasabb volt, mint a férfiak esetében, továbbá közvetlenül összefüggött a munkaidő, munkaterhelés és a munkahelyi elvárások fokozódásával (Zhou et al., 2021).

A kiégés (burnout) olyan tünetegyüttes, amely tartós munkahelyi stressz hatására alakul ki, és három fő dimenzió mentén jellemezhető: érzelmi kimerülés, deperszonalizáció és a személyes teljesítmény csökkenése (Maslach et al., 2001; Maslach & Jackson, 1981). A kiégés szempontjából kiemelten veszélyeztetettek a pályakezdők és a nők; a női pedagógusok esetében fokozza az érzelmi bevonódást, hogy tanulóikkal szemben gyakrabban vállalnak fel gondozói és támogató szerepet (Stoeber & Rennert, 2008).

Szintén gyakori mentális problémaként jelenik meg a pedagógusok körében a depresszió. A tartós stressz és a kiégés gyakran vezet depresszív tünetek kialakulásához, mint például az alvászavar, az érdeklődés elvesztése, a motiváció hiánya és az önértékelés csökkenése (Bianchi & Schonfeld, 2016). Kínai populáción végzett kutatási eredmények az mutatják, hogy a depressziós tünetek prevalenciája meghaladja a 30%-ot a női pedagógusok körében, amely jóval magasabb a férfi kollégákhoz képest (Zhou et al., 2021). Hasonló eredményeket találtak Chilében, ahol a COVID-19 járvány alatt a tanárok közel fele mutatott közepes vagy súlyos depressziós tüneteket (Lizana & Lera, 2022). A depresszió közvetlen hatással van a pedagógiai munkára, nemcsak az egyén életminőségét rontja. A depressziós pedagógusok kevésbé rugalmasak a problémamegoldásban, a tanulók motiválásában, továbbá nagyobb eséllyel hiányoznak munkahelyükről (Tavella et al., 2023).

A stressz, a kiégés és a depresszió szoros összefüggésben állnak egymással. A tartós, krónikus stressz először érzelmi kimerüléshez vezet, amely a kiégés egy dimenziója. Ha ez tartóssá válik, a kiégés súlyosbodhat és depressziós tünetek kialakulásához vezethet (Bianchi & Schonfeld, 2016; Maslach et al., 2001). A női pedagógusok fokozottan ki vannak téve a stressz, a kiégés és a depresszió negatív hatásainak. Ezek az összefüggések a prevencióra hívják fel a figyelmet, ami minél korábban történik, annál hamarabb sikerül a pedagógusok lelki egészségét megőrizni, és még idejében fellépni mentális egészség romlása ellen.

Pedagógusok egészségmagatartása

Az egészségmagatartás az életmód egy fontos eleme: olyan tudatos és nem tudatos viselkedésmódok összessége, amelyek befolyásolják, meghatározzák az egyén egészségét. Számos betegség kialakulásában, az egyén testi-lelki jóllétének fenntartásában, javításában vagy éppen romlásában közrejátszanak a mindennapi élet színterein kialakított magatartások (Pikó et al., 1993). A pedagógusok egészségmagatartásának vizsgálata kiemelten fontos, mivel munkájuk során ki vannak téve szociális, pszichés és fizikai terheléseknek. Az egészséges életmód és a megküzdési stratégiák szerepe meghatározó a pedagógusi hivatás tekintetében. A kiégés és a depresszió megelőzésében támogató szereppel bírnak azok a tényezők, amelyek a krónikus stressz negatív hatásait mérsékelhetik. Ilyen lehet például a rendszeres testmozgás, az egészséges táplálkozás, a társas kapcsolatok és a kielégítő, minőségi alvás (Milner et al., 2015; Siegrist & Wahrendorf, 2016). Kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok sok esetben nem fordítanak kellő figyelmet egészségük megőrzésére. A női pedagógusok esetében az önmagukról való gondoskodást háttérbe szoríthatja a túlzott munkaterhelés, a családi feladatok ezzel való összeegyeztetése és a társadalmi elvárások (Mihálka & Pikó, 2018; Muasya, 2024). Egy tanulmány alapján elmondható, hogy a kiégés a pedagógusok fizikai egészségét több, egymással összefüggő mechanizmus által jelentős mértékben

ronthatja. Növelheti az egészségtelen magatartásformák előfordulását (dohányzás, alkoholfogyasztás, mozgásszegény életmód, helytelen táplálkozás), valamint a szervezet stresszre adott biológiai válaszait is befolyásolhatja, ami hosszútávon bizonyos betegségekre való fogékonysághoz vezethet (például krónikus vagy autoimmun betegségek). Végül a kiégés károsíthatja az immunrendszer működését is, növelve a fertőző betegségekre való fogékonyságot (Madigan et al., 2023).

Kutatások eredményei szerint a pedagógusok egészségfejlesztéshez kapcsolódó életmódbeli magatartása közepes szinten van. A hiányos ismeretek, a mozgáshiány, illetve az elhízás gyakori problémát jelent, különösen a női pedagógusok körében. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a pedagógusok egészségmagatartásával kapcsolatos kutatások száma jelenleg korlátozott (Ak et al., 2006; Gürel et al., 2004; Kabataş et al., 2010; Örs, 2024; Tokuç & Berberoğlu, 2007). Egy török vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok közül azok, akik egészségmegőrző programban vettek részt, kedvezőbb egészségmagatartást folytattak. Szintén fontos eredmény, hogy a női pedagógusok, bár jobban odafigyeltek az egészséges életmódra (például az egészséges táplálkozásra), a fizikai aktivitásuk szintje elmaradt a kívánatostól, és a stresszkezelési technikák ismerete mindkét nemből egyaránt hiányos volt (Örs, 2024). Egy másik, szintén török vizsgálat a dohányzás magas gyakoriságára (>40%) hívta fel a figyelmet, amely kifejezetten az egyik legfontosabb stresszindikátor (Ak et al., 2006). Ugyanakkor egy kiterjedt, összesen több, mint 14 ezer pedagógus részvételével (és nem pedagógus kontroll csoporttal) végzett elemzés azt mutatta, hogy a pedagógusok kisebb valószínűséggel voltak kitéve a dohányzás, az alkoholfogyasztás kockázatának, ugyanakkor a fizikai inaktivitás gyakoribb volt körükben (Temam et al., 2022). A dohányzás prevalenciája 13.6% volt (Temam et al., 2022), hasonló egy német vizsgálatához, ahol ez az érték a nők esetében 12%. A férfiakban pedig 16.2% volt (Scheuch et al., 2015). Ugyanakkor az utóbbi vizsgálatban a nők 73,2%-a, a férfi pedagógusoknak pedig 75,3%-a végzett rendszeres fizikai aktivitást. Az alkoholfogyasztást a francia vizsgálatban mérték, és az eltérő iskolatípusoktól függően a kockázatos ivás gyakoriságai 15,6 és 22,4% között mozogtak (Temam et al., 2022).

A fenti egészségmagatartásokhoz képest a nyugtató szedés még kevésbé feltárt terület, amely pedig a munkahelyi stressz, a megfeszített munkatempó egyik fontos következménye lehet. Egy brazil vizsgálatban a részt vevő pedagógusok mintegy 27.7%-a szedett valamilyen gyógyszert valamilyen pszichológiai zavarra, amely a pályán eltöltött idővel mutatott összefüggést (Coledam & da Silva, 2020). Egy kanadai vizsgálatban pedig a nyugtatók és altatók szedését összefüggésbe hozták a magasabb kiégésveszéllyel (Gillet et al., 2022).

A pszichológiai és a tanári jóllét szerepe a pedagógusok mentális egészségében

Bár a pedagógusi hivatást sok negatív tényező befolyásolhatja, amivel számos kutatás foglalkozik, a pozitív pszichológiai irányzatot követve a megelőzés érdekében még nagyobb hangsúlyt érdemel a pedagógusok jólléte.

A pszichológiai jóllétnek rendkívül fontos szerepe van a mentális egészség fenntartásában, valamint a pszichiátriai zavarok megelőzésében. Bár sokféle meghatározása létezik, „jól lenni” annyit jelent, mint a „jól érezni magunkat” és a „jól működni” kombinációja, ami szintén magában foglalja a pozitív érzelmek (mint a boldogság és elégedettség) átélését, valamint azokat a lehetőségeket, amelyek elősegítik a bennünk lévő potenciálok kibontakoztatását, az élettel való megküzdést, cél tudatosságot és pozitív kapcsolatokat (Ruggeri et al., 2020). A pozitív érzelmek és kapcsolatok azzal

együtt, hogy úgy érezzük, képesek kontrollt gyakorolni életünk felett, megteremtik annak lehetőségét, hogy elérhető célokat tűzünk ki, meg tudunk felelni a vállalt feladatainknak, és úgy érezzük, képesek vagyunk befolyásolni a saját sorsunkat. Ugyanakkor a mentális egészség és a pszichológiai jóllét nem feltétlenül fedi le egymást; az utóbbi inkább a működésre, a megfelelő funkcionalitásra utal, ami tehát ilyen értelemben több, mint a betegség vagy a mentális probléma hiánya (Leraya et al., 2022). A jóllét maga is összetett fogalom, amely azon túl, hogy utalhat egy általános, szubjektív pszichológiai jóllétre, specifikus komponensei szintén megismerhetők, mint a boldogság, az élettel való elégedettség, valamint az élet egy-egy területén (pl. a munkában) való működés minőségére, mint amilyen az ún. tanári jóllét.

A tanári jóllét e munkakör kapcsán a pedagógusok egészséges és sikeres munkahelyi működésére utal, nem csupán a munkahelyi egészségügyi problémákra, illetve azok hiányára (Benevene et al., 2020). Ez a koncepció magába foglalja a kognitív, érzelmi, fizikai és mentális komponenseket, valamint az ökológiai szempontokat, mint a személyes, szervezeti és a környezeti tényezők (Deutsch et al., 2015). A munkavégzéshez kapcsolódó jóllét az általános jóllét mellett az érzelmi bevonódást megkövetelő hivatásokban kiemelten fontos szerepet játszik. A szakmai jólléthez kapcsolódó kontinuum egyik végén a kiégés és a depresszió, míg a másikon a munkába történő sikeres elköteleződés áll (Parker et al., 2014; Smetackova et al., 2019). Míg az alacsony fokú tanári jóllét hátráltatja a pozitív iskolai változások reformok bevezetését, és gyakoribb hiányzásokhoz, valamint pályaelhagyáshoz vezet, a magasabb szintű tanári jóllét elősegíti az iskola, mint intézmény működési stabilitását, a dolgozók motivációját és elköteleződését az iskola és a hivatásuk iránt, valamint hozzájárul a tanárok mentális egészségéhez (Hascher & Waber, 2021).

A reziliencia és a tanári reziliencia szerepe a pedagógusok mentális egészségében

A pedagógusok mentális egészsége és egészségmagatartása szempontjából fontos védő szerepet tulajdonítanak a rezilienciának. A fogalom a fejlődéslelektani kutatásokból származik, kiemelten a pszichopatológiai kockázatoknak kitett gyermekek vizsgálatából. Ezek a kutatások az mutatják be, hogy a megannyi súlyosan veszélyeztetett gyermek a nehézségei ellenére is képes jól funkcionálni (Örkényi et al., 2007). Ezek az eredmények vezettek a reziliencia fogalmának szélesebb körű pszichológiai alkalmazásához. A kellő rezilienciával felvértezett egyének jobb egészségmagatartással rendelkeznek (például jobban odafigyelnek a táplálkozásukra, jobb az alvásminőségük, többet sportolnak), hatékonyabban megbirkóznak a stresszel, és a kiégéssel szemben is rezisztensebbek (Rink et al., 2022; Sampson et al., 2024).

A tanári reziliencia a pedagógusi hivatás tekintetében a tanárok azon képességét jelenti, hogy a számos korlátozó tényező és szakmai követelmény ellenére is fenn tudják tartani jóllétüket és hatékonyságukat (Mansfield et al., 2016). A pedagógusok rezilienciáját vizsgáló kutatások többsége befolyásoló, korrelációs vagy feltáró jellegűek, melyekben a reziliencia különféleképpen definiált. Többdimenziós fogalom, mely magában foglalja a szociális kompetenciák, a személyes kompetenciák, a családi kohézióból fakadó erőforrásokat és a spirituális rezilienciát (Platsidou & Daniilidou, 2021). A pedagógus rezilienciának kiemelkedő szerepe van a szakemberek pályánmaradásának szempontjából. A reziliencia szoros kapcsolatban áll a munkához való elköteleződéssel (Van Wingerden & Poell, 2019; Xie, 2021), a kiégéssel (Daniilidou et al., 2020; Liu et al., 2021) és a munkahelyi elégedettséggel (Li & Lv, 2022). A rezilienciát gyakran használják gyűjtőfogalomként, ami magában foglalja a rugalmasságot, motivációt, a megküzdési képességet és a pozitív hozzáállást. Ez

alapján gyakran gondolják úgy, hogy a pedagógusok pályán maradásában kulcsszerepet tölthet be (Struthers, 2017).

Jelen tanulmány

Kutatásunkban a női pedagógusok egészségmagatartására és mentális egészségére koncentráltunk. Egyrészt felmértük az általunk vizsgált egészségmagatartási változók (dohányzás, alkoholfogyasztás, nagyívás, táplálkozáskontroll és fizikai aktivitás, nyugtatók szedése) prevalenciáját. Másrészt, megnéztük, milyen összefüggés mutatható ki az egészségmagatartási formák, valamint az elemzésbe bevont pszichológiai (általános jóllét, tanári jóllét, depresszió, kiégés, tanári reziliencia) és szociodemográfiai jellemzők (életkor, családi állapot) között. Az utóbbi esetben logisztikus regresszió segítségével értékeltük az esélyhányadost emelő (azaz rizikó), illetve azt csökkentő (védő) hatásokat.

Módszerek

Minta és módszer

A *Pedagógusok mentális egészségvédelme: a stresszfaktorok, a kiégés, reziliencia* elnevezésű keresztmetszeti kérdőíves (survey) kutatásban az Oktatási Hivatal által közzétett Köznevelési információs rendszerben (KIR) elérhető aktív oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok vettek részt. Az online kérdőív kitöltése önkéntes volt, mely során az anonimitásra törekedtünk, így a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak. A pedagógusok megkereséséhez szisztematikus mintavételt alkalmaztunk. Az etikai engedélyt az Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz.: 14/2023). A mintában szereplő női pedagógusok életkora, családi állapota, végzettsége és pedagógusi életpályamodell besorolása szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat. A kutatásban szereplő minta demográfiai és szakmai jellemzői (N = 520)

Jellemző	Elemzés (N)	%
Életkori besorolás		
21–29	41	7,9
30–39	57	11
40–49	134	25,8
50–59	239	46
> 60	49	9,4
Családi állapot		
egyedülálló	88	16,9
élettárssal él	75	14,4
házas	335	64,4
özvegy	22	4,2

Jellemző	Elemszám (N)	%
Végzettség		
Óvodapedagógus	126	24,2
Tanító	92	17,7
Tanár	182	35
Gyógyypedagógus, konduktor	81	15,6
Pedagógiai asszisztens	3	0,6
Több pedagógiai végzettséggel rendelkezik	23	4,4
Egyéb	13	2,5
Pedagógus életpályamodell kategória		
Hallgató	4	0,8
Gyakornok (2–4 év)	20	3,8
Pedagógus I. (6–9 év)	174	33,5
Pedagógus II. (min. 6 év)	232	44,6
Mesterpedagógus (feltétele: 14 év gyakorlat, szakvizsga, 2. minősítés)	88	1
Kutatótanár (feltétele: PhD, 8/14 év gyakorlat, 2. minősítés)	2	6,9
	2	0,4

A minta nagy része 40 év feletti, és legalább 6 év oktatási-nevelési tapasztalattal rendelkezik. A vizsgálatban résztvevők 64,4%-a házasságban él, a kitöltők végzettségét tekintve pedig a minta több mint felét tanárok (35%) és óvodapedagógusok (24,2) alkotják.

Vizsgálati eszközök

A kutatás során a következő mérőeszközöket alkalmaztuk:

- WHO Jólét Kérdőív rövidített változata (WHO-5, WellBeing Index, WBI, Topp et al., 2015; magyar verzió: Susánszky et al., 2006). A mérőeszköz a kitöltő elmúlt kéthetes időszaka alapján kíván tájékoztatást adni a személyek általános jóllétéről. A kérdőív 4-fokú Likert- skálán értékelhető állításokat tartalmaz (0: egyáltalán nem jellemző, 1: alig jellemző, 2: jellemző, 3: teljesen jellemző). Az eszköz nem tartalmaz fordított tételeket, a magasabb pontszám kedvezőbb pszichés állapotot jelez. A Cronbach α értéke a mintán 0,82 volt.
- Tanári Jólét Skála (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, TSWQ, Renshaw et al., 2015; Renshaw, 2020). A kitöltőknek nyolc állítás esetében kell eldönteniük („Sikeres pedagógus vagyok.”), hogy az mennyire igaz rájuk az elmúlt hónap tapasztalatai alapján egy négyfokú Likert-skála segítségével (1: Szinte soha, 2: Néha, 3: Elég gyakran, 4: Szinte mindig). Az eszköz a pedagógus sajátos jóllétét méri, amely az iskolai kötődéshez és a tanítási hatékonysághoz kapcsolódik. A magasabb pontszám a pedagógus magasabb szakmai jóllétét feltételezi. Mivel a mérőeszközt korábban nem alkalmazták még magyar populáció esetében, így a kutatásban a Brislin-féle fordítás-vissza fordítás eljárást alkalmaztuk. A megbízhatósági együttható értéke $\alpha = 0,88$ volt a jelenlegi mintán.
- Tanári Reziliencia Skála (Teachers’ Resilience Scale, Platsidou & Daniilidou, 2021). A 26- itemből álló eszköz 4 alskálán méri a pedagógusok rezilienciáját: szociális készségek és társas támogatás („A munkahelyemen szeretek együtt lenni másokkal”), személyes kompetenciák és kitarthatás („Képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz”), családi kohézió („Családomat egészséges összetartás jellemzi.”) és spirituális hatások („Néha azt hiszem, a dolgok okkal történnek.”). A

válaszadónak ötfokú Likert-skálán kell értékelnie (1: soha, 2: ritkán, 3: néha, 4: gyakran, 5: mindig), hogy az adott állítás mennyire igaz rá az elmúlt két hét tapasztalatai alapján. A mérőeszköz magyar populáció esetében még nem volt alkalmazva, így a kutatáshoz a kérdőív fordítása is megtörtént. Az itemek fordítása és visszafordítása kétnyelvű fordítók segítségével történt. A jelen mintán az alskálák belső konzisztenciát mutatnak, a megbízhatósági mutatók az alábbiaként alakultak a fentebb említett sorrend értelmében: 0,89; 0,84; 0,91 és 0,65.

- Mini-Oldenburg Kiegészítő Kérdőív (The Mini Oldenburg Burnout Inventory; MOLBI; Thun et al., 2014, magyar verzió: Ádám et al., 2020). A MOLBI összesen tíz tételből, továbbá két alskálából álló mérőeszköz. A kiábrándulás alskála, mely a munkától való eltávolodást és a kimerülés alskála, amely fizikai, érzelmi és kognitív fáradtság érzését méri, öt-öt tételt tartalmaznak, melyekből három-három fordított tétel. A válaszadó 4-fokú Likert-skálán adhat választ a tételekre (1: teljesen egyetértek, 2: egyetértek, 3: nem értek egyet, 4: egyáltalán nem értek egyet). A mérőeszköz Cronbach α értéke 0,84 volt a mintán.
- Járványügyi Kutatási Központ – Depresszióskála (Center of Epidemiologic Studies – Depression scale, CES-D, Radloff, 1977, magyar verzió: Demetrovics, 2007). Az ugyanakkor klinikai minták esetében is alkalmazható kérdőív fő célja az általános populáció depresszió szintjének felmérése. A mérőeszköz 20 tételből áll, a válaszadónak a kitöltés során az elmúlt hétre vonatkozóan kell az állításokra 4-fokú Likert-skálán válaszolniuk, ahol: 0 = Ritkán vagy soha (kevesebb, mint 1 nap); 1 = Néha (1-2 nap); 2 = Gyakran (3-4 nap); 3 = Nagyon gyakran, vagy mindig (5-7 nap). A Cronbach α értéke a mintán 0,91 volt.
- Szociodemográfiai változók (kor, családi állapot).
- Egészségmagatartásra vonatkozó tételek (dohányzás, alkoholfogyasztás, nyugtató fogyasztás, fizikai aktivitás, étkezési kontroll). Jelen tanulmányban a magatartási változókat a lekérdezést megelőző három hónapra vonatkozó előfordulással, azaz prevalencia értékkel mértük, a gyakoriságoktól függetlenül a statisztikai elemzések célkitűzésének megfelelően. A fizikai aktivitás esetén a heti gyakoriságot, az étkezés kontrollnál a rendszerességet vettük alapul.

Statisztikai elemzés

Az elemzést SPSS 26.0 statisztikai programmal végeztük, amit a leíró statisztikával, azaz a prevalencia értékek) feltüntetésével kezdtük. Ezt követően került sor a bináris logisztikus regresszióelemzésre, amelynek során a védő, valamint a kockázatot emelő hatásokat értelmeztük. Az esélyhányadosok (Odds Ratio) értékelésénél az 1-nél nagyobb esélyhányados esélynövelő (azaz kockázatemelő), az 1-nél kisebb pedig esélycsökkentő (azaz védő) hatással rendelkezik. A szignifikancia igazolásához a p érték mellett 95%-os konfidencia intervallumot (95% CI) is számítottunk.

Eredmények

Leíró statisztika

Az egészségmagatartásra vonatkozó változók dichotomizálásra kerültek a viselkedési formák jelenlétének vagy hiányának megfelelően (prevalencia értékek), amelynek eredményeit a 2. táblázat mutatja be. A kitöltők közel egynegyede számol be aktuális dohányzásról (24,2%). Az elmúlt három hónapra vonatkozó alkoholfogyasztás aránya ennél azonban jóval magasabb volt (74%). A minta közel egynegyede fogyasztott az elmúlt három hónapban nagyobb mennyiségű alkoholt (23,5%). A

válaszadók 10,2%-a nyilatkozott úgy, hogy az elmúlt hónapban rendszeresen vagy alkalmanként nyugtatót, antidepresszánt és/vagy altatót fogyasztott. A minta 53,7%-a az elmúlt három hónapban alkalmanként, vagy rendszeresen részt vett legalább fél óráig tartó fizikai aktivitásban, továbbá 50,4%-a jelezte, hogy figyel étkezési szokásaira.

2. táblázat. Az egészségmagatartási mutatók megoszlása az elmúlt hónapban (N = 520)

Változó	Nem		Igen	
	N	%	N	%
Dohányzás	394	75,8	126	24,2
Alkoholfogyasztás	135	26	385	74
Nagyívás	398	76,5	122	23,5
Nyugtató fogyasztás	467	89,8	53	10,2
Fizikai aktivitás	241	46,3	279	53,7
Étkezési kontroll	258	49,6	262	50,4

A 3. táblázatban a pszichológiai skálák leíró statisztikáját (minimum, maximum értékek, átlag és szórás) láthatjuk. A depresszió összpontszám (17,95) nem érte el a magas kockázatot jelző értéket (± 20) (Vilagut et al., 2016), a kiegészítő közepes értéket mutatott, a tanári jóllét és reziliencia pedig viszonylag magas pontszámot ért el a minimum és maximum értékekhez hasonlítva.

3. táblázat. A vizsgált skálák leíró statisztikai mutatói (N = 520)

Skála	Min.	Max.	M	SD
Általános jóllét	0	15	8,02	2,90
Tanári jóllét	8	32	24,79	4,57
Depresszió (CES-D)	2	48	17,95	7,55
Kiegészítő (MOLBI)	10	39	24,07	5,28
Tanári reziliencia	37	130	101,26	13,28

A 4. táblázatban a dohányzást mint függő változót elemző logisztikus regresszió eredményeit láthatjuk, melynek célja annak megállapítása volt, hogy az egyes változók külön-külön milyen esélyhányadossal jósolják meg a dohányzás kockázatát. Az eredmények alapján az 50 év feletti résztvevők kisebb valószínűséggel dohányoztak (OR = 0,583; 95% CI: 0,389 – 0,873; $p = 0,009$). Továbbá a magasabb depresszió pontszám (OR = 1,033; 95% CI: 1,006 – 1,059; $p = 0,014$), és a kiegészítő (OR = 1,041; 95% CI: 1,002 – 1,082; $p = 0,039$) szignifikánsan növelték a dohányzás kockázatát. Más változók, mint a családi állapot, a jóllét, a tanári jóllét és a tanári reziliencia nem mutattak szignifikáns összefüggést a dohányzással.

4. táblázat. A dohányzás prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján (N = 520)

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	-0,540 (0,206)	0,260	0,583	0,389 – 0,873	p = 0,009
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	-0,144 (0,246)	0,246	0,866	0,535 – 1,401	p = 0,557
Általános jóllét	-0,055 (0,036)	0,036	0,946	0,883 – 1,014	p = 0,119
Tanári jóllét	0,007 (0,022)	0,097	1,007	0,964 – 1,052	p = 0,756
Depresszió (CES-D)	0,032 (0,013)	6,013	1,033	1,006 – 1,059	p = 0,014
Kiegész (MOLBI)	0,040 (0,019)	4,253	1,041	1,002 – 1,082	p = 0,039
Tanári reziliencia	0,002 (0,008)	0,073	1,002	0,987 – 1,017	p = 0,787

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

Az alkoholfogyasztás esetében a logisztikus regresszióanalízis alapján (5. táblázat) sem az életkor, sem a családi állapot, sem a pszichológiai tényezők (jóllét, tanári jóllét, depresszió, kiegész, reziliencia) nem jelentkeztek szignifikáns prediktorként az alkoholfogyasztás tekintetében.

5. táblázat. Az alkoholfogyasztás prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	-0,091 (0,202)	0,201	0,913	0,615 – 1,357	p = 0,654
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	-0,034 (0,246)	0,019	0,967	0,597 – 1,566	p = 0,891
Általános jóllét	0,023 (0,035)	0,448	1,023	0,956 – 1,095	p = 0,503
Tanári jóllét	-0,004 (0,022)	0,037	0,996	0,954 – 1,040	p = 0,847
Depresszió (CES-D)	0,013 (0,014)	0,961	1,013	0,987 – 1,041	p = 0,327
Kiegész (MOLBI)	0,025 (0,019)	1,698	1,025	0,988 – 1,064	p = 0,193
Tanári reziliencia	-0,001 (0,008)	0,027	0,999	0,984 – 1,014	p = 0,870

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

A nagyivás (rövid idő alatt nagy mennyiségű alkoholfogyasztás) esetében végzett logisztikus regresszióelemzés eredményei alapján (6. táblázat) szignifikáns prediktor az életkor (OR = 0,467; 95% CI: 0,309 – 0,705; p < 0,001), mely védőfaktorként szerepel, továbbá a depresszió (OR = 1,037; 95% CI: 1,010 – 1,064; p = 0,006) és a kiegész (OR = 1,042; 95% CI: 1,002 – 1,083; p = 0,038), melyek kockázatot emelő tényezők.

6. táblázat. A nagyivás (binge drinking) prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján (N = 520)

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	-0,762 (0,211)	13,086	0,467	0,309 – 0,705	p < 0,001
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	-0,138 (0,248)	0,308	0,871	0,535 – 1,418	p = 0,579
Általános jóllét	-0,017 (0,036)	0,218	0,983	0,917 – 1,055	p = 0,641
Tanári jóllét	-0,037 (0,022)	2,714	0,964	0,923 – 1,007	p = 0,099
Depresszió (CES-D)	0,036 (0,013)	7,527	1,037	1,010 – 1,064	p = 0,006
Kiegész (MOLBI)	0,041 (0,020)	4,290	1,042	1,002 – 1,083	p = 0,038
Tanári reziliencia	-0,007 (0,008)	0,719	0,993	0,979 – 1,009	p = 0,396

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

A 7. táblázatban található logisztikus regresszióelemzés eredményei alapján a nyugtatófogyasztás valószínűségét növelik a depresszió (OR = 1,099; 95% CI: 1,062 – 1,137; p < 0,001) és a kiegész (OR = 1,092; 95% CI: 1,034 – 1,154; p = 0,002). Védőfaktorként jelent meg azonban a jóllét (OR = 0,796; 95% CI: 0,717 – 0,883; p < 0,001), a tanári jóllét (OR = 0,941; 95% CI: 0,887 – 0,999; p = 0,048) és reziliencia (OR = 0,963; 95% CI: 0,945 – 0,983; p < 0,001).

7. táblázat. A nyugtatófogyasztás prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján (N = 520)

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	0,592 (0,309)	3,675	1,807	0,987 – 3,308	p = 0,055
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	0,158 (0,369)	0,185	1,172	0,569 – 2,414	p = 0,667
Általános jóllét	-0,229 (0,053)	18,566	0,796	0,717 – 0,883	p < 0,001
Tanári jóllét	-0,060 (0,031)	3,904	0,941	0,887 – 0,999	p = 0,048
Depresszió (CES-D)	0,094 (0,017)	29,672	1,099	1,062 – 1,137	p < 0,001
Kiegész (MOLBI)	0,088 (0,028)	10,063	1,092	1,034 – 1,154	p = 0,002
Tanári reziliencia	-0,037 (0,010)	13,460	0,963	0,945 – 0,983	p < 0,001

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

A rendszeres fizikai aktivitásra vonatkozó regresszióelemzés eredménye alapján (8. táblázat) nem azonosítható szignifikáns prediktor a vizsgált változók tekintetében.

8. táblázat. A rendszeres fizikai aktivitás prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján (N = 520)

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	0,265 (0,177)	2,246	1,304	0,922 – 1,845	p = 0,134
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	–0,233 (0,217)	1,148	0,792	0,518 – 1,213	p = 0,284
Általános jóllét	0,058 (0,031)	3,528	1,059	0,998 – 1,125	p = 0,060
Tanári jóllét	–0,012 (0,019)	0,366	0,988	0,952 – 1,026	p = 0,545
Depresszió (CES-D)	–0,021 (0,012)	3,177	0,979	0,957 – 1,002	p = 0,075
Kiegész (MOLBI)	–0,032 (0,017)	3,547	0,969	0,937 – 1,001	p = 0,060
Tanári reziliencia	–0,011 (0,007)	2,898	1,011	0,998 – 1,025	p = 0,089

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

A rendszeres étkezési kontrollra vonatkozó logisztikus regresszió analízis esetében két prediktor emelhető ki a változók közül: a jóllét (OR = 1,072; 95% CI: 1,010 – 1,139; p = 0,023) és a tanári reziliencia (OR = 1,019; 95% CI: 1,005 – 1,033; p = 0,006) (9. táblázat).

9. táblázat. A rendszeres étkezési kontroll prediktorai a logisztikus regresszióelemzés alapján (N = 520)

Prediktorok	B (SE)	Wald	Odds Ratio	95% CI	p-érték
Életkor					
<49 év	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
>50 év	0,215 (0,177)	1,477	1,240	0,877 – 1,753	p = 0,224
Családi állapot					
Egyedülálló	(Ref)	(Ref)	(Ref)	(Ref)	
Kapcsolatban	–0,399 (0,217)	3,370	0,671	0,439 – 1,027	p = 0,066
Általános jóllét	0,070 (0,031)	5,178	1,072	1,010 – 1,139	p = 0,023
Tanári jóllét	–0,016 (0,019)	0,710	1,016	0,979 – 1,055	p = 0,399
Depresszió (CES-D)	–0,006 (0,012)	0,279	0,994	0,971 – 1,017	p = 0,598
Kiegész (MOLBI)	–0,017 (0,017)	1,031	0,983	0,952 – 1,016	p = 0,310
Tanári reziliencia	0,019 (0,007)	7,602	1,019	1,005 – 1,033	p = 0,006

Megjegyzés. N=520, B = nem standardizált regressziós együttható, SE = Standard Hiba, OR = Esélyhányados, 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum, p = szignifikancia, Ref = referencia.

Következtetések, javaslatok

Vizsgálatunk középpontjában a női pedagógusok egészségmagatartása állt, valamint a magatartási prevalencia értékek összefüggése szociodemográfiai és pszichológiai változókkal. A dohányzás tekintetében a mintánkban szereplő női pedagógusok aránya (24,4%), ami megfelel a legutóbbi, 2022-es, 15 éven felüli női lakosságot reprezentáló, országos adatoknak (24,5%) (Drope & Hamill, 2025). A nemzetközi szakirodalom alapján a női pedagógusok körében a dohányzás prevalenciája általában alacsonyabb a férfiaknál (Scheuch et al., 2015). A munkahelyi stressz jelentős kockázati ténye-

zót jelenthet a dohányzás megkezdésében vagy a visszaszokásban (Mehmood et al., 2022). A mintában szereplő női pedagógusok alkoholfogyasztása kimagasló (74%), ez azonban az európai országok átlagához képest nem kiemelkedő: a fogyasztási adatok alapján a középmezőnyben helyezkedik el Magyarország (OECD, 2023). Az alkoholfogyasztás mintázatát erősen befolyásolhatja a fokozott pszichés igénybevétel és a munkaterhelés. A nagyívás prevalenciája (23.5%) azonban a nemzetközi trendekhez képest kissé magasabb (Temam et al., 2022). Fellelhetőek kutatási eredmények, melyek kimutatták, hogy a női pedagógusok körében a kezdetben ártalmatlannak tűnő szokás, a társas ivás a munkahelyi túlterheltség és stressz hatására nagyívássá fajulhat. A COVID-19 pandémia idején ez a direktíva tovább erősödött. Az elégtelen intézményi támogatás és a megnövekedett munkateher növelte a pedagógusok pszichés megterhelését, amely az alkoholfogyasztás kockázatára is hatással volt (Fontana et al., 2022; Gao et al., 2024). A nyugtató-, antidepresszáns- és altatóhasználat különösen tükrözheti a pedagógusok pszichés megterhelését. A jelen minta esetében ez az arány mérsékeltnak (10,2%) számít. A női tanárok esetében a kutatások rámutatnak, hogy a nyugtatók és egyéb szorongásoldók használata sok esetben stresszkezelési módszerként jelenik meg, amely azonban hosszútávon függőség kialakulásához vezethet (Parris & Nicholas-Sammy, 2024). Ez a tendencia felhívja a figyelmet arra, hogy az egészséges megküzdési stratégiák (mint például a relaxációs technikák vagy a mentálhigiénés támogatás) használatát népszerűsítő intervenciók programok beépítését erősíteni kell a stressz gyógyszeres kezelése helyett (Gebretatynos et al., 2020). Kedvező eredménynek számít a vizsgált minta fizikai aktivitása (53,7%). Női pedagógusok vonatkozásában nemzetközi kutatások is megerősítik, hogy pozitívan viszonyulnak az aktív életmódhoz, mert sokan felismerik a mozgás egészségmegőrző szerepét. Egy kutatás eredményei alapján a szervezett mozgásos programokban való részvétel növeli a fizikai aktivitás mértékét és a mentális jóllétet (Parris & Nicholas-Sammy, 2024), továbbá a magasabb fizikai aktivitási szint alacsonyabb stressz szinttel párosul (Fontana et al., 2022). Mindemellett azonban tapasztalható, hogy a női pedagógusok kettős szerepe (munkahelyi és otthoni) az edzésre fordítható időt gyakran korlátozza, amely a mozgáshiányos életmódhoz és az elhízáshoz hozzájárulhat (Nurasiah et al., 2024). A vizsgált minta körülbelül fele (50,4%) számolt be tudatos étkezési kontrollról. A stressz és az időhiány jelentősen befolyásolhatja a táplálkozási szokásokat, amely gyakran vezethet egészségtelen táplálkozási szokások kialakulásához (Nurasiah et al., 2024). A mindennapi munkaterhelés és az egészséges étkezési lehetőségek limitált elérhetősége miatt a kiegyensúlyozott étrend nehezen tartható fenn, bár a pedagógusok többsége ismeri az egészséges étrend fontosságát (Al-Johani, 2021).

Komplex képet mutat a vizsgált minta egészségmagatartási mintázata. A dohányzás (24,2%) előfordulása mérsékelt, míg az alkoholfogyasztás (74%) magas, ez a jelezheti a munkahelyi stresszhez és társas iváshoz kapcsolódó megküzdési stratégiák jelenlétét. A nagyívás (23,5%) és a nyugtatóhasználat (10,2%) további jelei lehetnek a pszichés terhelésnek. Pozitívként jelen van a minta jelentős részében a fizikai aktivitás (53,7%) és az étkezési kontroll (50,4%). A prevalencia értékek tekintetében a munkahelyi stressz és a túlterheltség jelentősen befolyásolhatja a káros egészségmagatartásokat, mindemellett bizonyos védő hatást nyújthat a tudatos életmódra való törekvés.

Kutatások következetesen hangsúlyozzák, hogy a női pedagógusok dohányzásának egyik legfontosabb rizikótényezője a munkahelyi stressz, mivel a cigarettát sokan a feszültség csökkentésére használják (Seibt et al., 2023). Ugyanakkor védőfaktorként működhet a támogató munkahelyi környezet, és segítenek az egészségfejlesztési kezdeményezések is, szintén csökkentve a dohányzás esélyét (Khibina et al., 2023). Jelen tanulmány adatai megerősítik és pontosítják ezeket az összefüggéseket, hiszen a logisztikus regresszió eredménye alapján a depresszió és a kiégés szignifikánsan növelik a dohányzás kockázatát. Szükséges azonban megemlíteni, hogy a tanulmányban szereplő minta sajátosságaként jelentkezik, hogy az 50 év feletti korcsoportban alacsonyabb a dohányzás

kockázata, ami utalhat arra, hogy a női pedagógusok a kor előrehaladtával kisebb arányban alkalmazzák ezt a megküzdési stratégiát vagy a prevenció hatásai fokozottabban érvényesülhetnek.

A nemzetközi kutatások az alkoholfogyasztás tekintetében rizikófaktoroként azonosítják a munkaterhelést és az autonómia hiányát (Rahmad, 2021), védőfaktoroként pedig az egészségnevelési beavatkozásokat (Oyerinde et al., 2014). Eredményeink árnyalják ezt a képet, hiszen az általános alkoholfogyasztás tekintetében szignifikáns pszichológiai vagy szociodemográfiai prediktorok nem azonosíthatók, azonban a nagyívás esetében a nemzetközi trendekkel összhangban álló mintázat világosan kirajzolódik. A logisztikus regresszió elemzés eredményei alapján a depresszió és a kiegészítő rizikófaktoroként, az idősebb életkor védő tényezőként jelenik meg, megerősítve, hogy a distressz és a nagyívás összefüggésbe hozhatók.

A női pedagógusok körében tapasztalható nyugtatófogyasztás gyakran a munkakörrel összefüggő szorongás és fokozott stressz következménye lehet. Nemzetközi kutatások eredményei alapján a fokozott nyugtatóhasználat összefüggésbe hozható az elégtelen megküzdési stratégiákkal, amelyek nem alkalmasak a munkahelyi terhelés hatékony kezelésére (Grant et al., 2019; Schepis et al., 2020). A minta adatai megerősítik ezeket az eredményeket, melyben a depresszió és a kiegészítő szignifikánsan növelik a nyugtatófogyasztás esélyét. A logisztikus regresszió elemzésben azonban védőfaktoroként megjelent az általános (pszichológiai) jóllét, a tanári jóllét és a reziliencia. Az alternatív megküzdési módok arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy keressék azokat a pszichológiai erőforrásokat, amelyek védőfaktoroként funkcionálhatnak, mint például a mentális egészséggel kapcsolatos tudatosság és a reziliencia (Ghoti, 2023).

A fizikai aktivitás elengedhetetlen az egészség és mentális egészség megőrzésében. A túlterhelt munkarend mellett a COVID-19 hatásai a női pedagógusok körében korlátként jelentkeztek, akadályozták a testmozgás beillesztését a mindennapokba (Khibina et al., 2023; Rahmad, 2021). A vizsgált mintában nem azonosíthatók egyértelmű prediktorok, azonban a tendenciák arra utalnak, hogy a jobb pszichés állapot (alacsonyabb kiegészítő, magasabb jóllét) hozzájárulhatnak az aktívabb életmódhoz. A fizikai aktivitás nem mutat egyértelmű képet a mi mintánk esetében, azonban az összefüggések azt sugallják, hogy közvetett módon összekapcsolódhat a pszichés jólléttel.

A női pedagógusok étkezésére hatással vannak az életviteli faktorok, mint például az időbeli korlátok és a stressz, amelyek gyakran egészségtelen étkezési szokásokhoz vezethet, mint a gyorséttermi ételek fogyasztása vagy a rendszertelen evési mintázatok (Nurasiah et al., 2024; Rahmad, 2021). Ezek az étkezéssel összefüggésbe hozható döntések növelhetik a túlsúly kialakulásának kockázatát, és ennek következményeként jelentkezhetnek az ehhez társuló egészségügyi problémák (Nurasiah et al., 2024; Parris & Nicholas-Sammy, 2024). A tanulmányban szereplő adatok logisztikus regresszió elemzését követően szignifikáns rizikófaktor nem volt azonosítható ugyan, de a kapcsolatban élők esetében a családi állapot kedvező hatást jelezhet az étkezési kontroll tekintetében. A magasabb szintű jóllét és a reziliencia azonban szignifikáns védőfaktoroként funkcionálnak. Ez az eredmény a nemzetközi eredményekkel összhangban van, amelyekben a pszichológiai erőforrások védő szerepére mutatnak rá (Parris & Nicholas-Sammy, 2024).

Eredményeink a nemzetközi trendekhez illeszkednek, továbbá rámutatnak a pszichológiai tényezők (különösen a depresszió, a kiegészítő, a jóllét és a reziliencia) meghatározó szerepére az egészségmagatartásokban. A káros egészségmagatartások elsősorban a pszichés terheléshez köthetőek, míg az egészségesebb életmódot jellemző magatartásformák a védőfaktorokhoz (jóllét, reziliencia). Mindez utalhat arra, hogy a prevenció és intervenció programok fókuszában nemcsak kizárólag az egészségtelen magatartásformák mérséklésének kell állnia, hanem ugyanilyen mértékben szükséges a pszichológiai erőforrások támogatása is. Erre kiváló eszköz lehet például a hatékony stresszkezelési stratégiák elsajátítása.

A vizsgálat egyik előnye, hogy egy olyan speciális populációban vizsgálja átfogóan az egészségmagatartások előfordulását, illetve azok pszichológiai és szociodemográfiai rizikó- és védőfaktorait, amely fokozott pszichés terhelésnek van kitéve. További erősségként megemlíthető, hogy a nemzetközi szakirodalommal összhangban több egészségmagatartást elemeztünk egyszerre, ami lehetővé teszi a komplex mintázatok feltárását. Meg kell jegyezni továbbá, hogy a pedagógusok egészségmagatartásának feltárása még nemzetközi szinten is újdonság.

A vizsgálat keresztmetszeti jellegét korlátként kell megemlíteni, mivel nem teszi lehetővé az ok-sági kapcsolatok vizsgálatát. Longitudinális vizsgálatok szükségesek az összefüggések irányának feltárásához. A kutatás során alkalmazott önbevalláson alapuló kérdőíves módszer esetében társadalmi kíváncsisági torzítás merülhet fel, különösen az alkoholfogyasztás és a pszichofarmakonok használatára vonatkozó kérdések kapcsán. Továbbá, habár a minta informatív képet nyújt, nagysága és összetétele nem feltétlenül reprezentálja a teljes hazai női pedagógustársadalmat.

A jövőbeli kutatásokhoz javasolt a longitudinális vizsgálati terv mellett fontos lenne kvalitatív módszerek alkalmazása is, amelyek által mélyebb betekintést nyerhetünk a pedagógusok megküzdési stratégiáiba.

A pedagógusok egészségmagatartása, jólléte és mentális egészsége közvetlen hatással lehet a munkahatékonyaságukra. A nemzetközi és hazai eredmények is azt sugallják, hogy a túlterheltség és a munkahelyi stressz a káros magatartásformák (pl. dohányzás, alkoholfogyasztás, pszichofarmakon-használat) kialakulásának jelentős rizikófaktorai (Grant et al., 2019; Rahmad, 2021; Schepis et al., 2020). Ugyanakkor megjelennek védőfaktorok is (pl. jóllét, reziliencia, támogató munkahelyi környezet), amelyek az egészségesebb életmód fenntartásához járulhatnak hozzá (Kotowski et al., 2022; Kovac et al., 2021). Jelen vizsgálat adatai szerint a női pedagógusok egészségmagatartása komplex képet mutat. Egyrészt a dohányzás és a pszichofarmakon-használat mérsékelt, és bár az alkoholfogyasztás viszonylag magas, kedvező folyamatokat jelez a fizikai aktivitás és az étkezési kontroll. Ez a kettősség erősíti meg azt, hogy a prevenciós és intervenciós programoknak is kettős célt kell szolgálniuk. Szükséges a káros egészségmagatartások mérséklése (pl. nagyívás, dohányzás, gyógyszerhasználat), illetve ezzel párhuzamosan a pszichológiai erőforrások megerősítése (pl. reziliencia, stresszkezelés, munkahelyi jóllét).

A nemzetközi gyakorlatok többféle bevált stratégiát kínálnak. A mindfulness-alapú programok hatékonyan csökkenthetik a stresszt, javíthatják a pedagógusok érzelmi szabályozását, és erősíthetik a megküzdést (Braun et al., 2020). A mentális egészségre fókuszáló képzések a pedagógusok tudását, készségeit erősíthetik, hozzájárulva a saját jóllétükhöz és így diákjaik támogatásához is (Fujita et al., 2024; Ginige et al., 2021; Kutcher et al., 2016; Yamaguchi et al., 2019). Az életmódfejlesztő és moderáló programok ösztönzik az egészséges táplálkozást és a rendszeres fizikai aktivitást, ezáltal a tanulóknak is példát mutatva (Ernst et al., 2016). A komplex iskolai szintű egészségfejlesztési kezdeményezések pozitívan hatnak a mindennapi szokásokra a tanárok és a diákok körében egyaránt (Wei et al., 2019). A támogató szervezeti környezet esetében a vezetői és kollegiális támogatás védőfaktorként mérsékelheti a kiegészítő kockázatát (Kotowski et al., 2022; Kovac et al., 2021). A stigmatizációt csökkentő, mentális egészséghöz köthető támogató hálózatok az egészségtudatos és nyílt munkahelyi légkör megteremtését segítik elő (Ginige et al., 2021; Kutcher et al., 2016). A fizikai aktivitást serkentő programok, mint a munkahelyi edzéslehetőségek vagy a közösségi kihívások a pedagógusok egészségét bizonyítottan javítják, továbbá pozitív mintát nyújtanak a tanulóknak is (Parker et al., 2019). Magyarországi viszonylatban kiemелendő, hogy a beavatkozások tervezésénél figyelembe kell venni a női pedagógusok sajátos helyzetét, mivel családi és munkahelyi terhek kettős nyomásának vannak kitéve. Ahhoz, hogy a pedagógusok egészségesebb életmódot folytassanak és a káros egészségmagatartások prevalenciája mérséklődjön, kulcsfontosságú lehet a szervezeti szintű

támogatás, például a terhelés csökkentése, a munkaidő rugalmasabb szervezése vagy a pszichológiai segítség elérhetővé tétele.

Összegezve a nemzetközi és hazai eredmények is azt mutatják, hogy a pedagógusok egészségmagatartásának támogatása komplex megközelítést igényel. A káros szokások mérséklése és a pszichológiai erőforrások fejlesztése egyaránt fejlesztendő terület lehet.

Hivatkozott források

- Ádám, S., Dombrádi, V., Mészáros, V., Bányai-Márton, G., Nistor, A., & Bíró, K. (2020). Az Oldenburg Kiegészítő Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73, 231–240. <https://doi.org/10.18071/ISZ.73.0231>
- Ak, Ş., Çelen, Ü., Özen, Y., Tabak, R. S., & Piyal, B. (2006). Health behaviours of the personnel of primary schools in Ankara. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 5(2), 83–93.
- AL-Johani, R. (2021). Effect of physical activity on mental wellbeing among teachers of secondary school in almadina city, saudi arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(11), 4264–4271. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_906_21
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349–355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Bianchi, R., & Schonfeld, I. S. (2016). Burnout is associated with a depressive cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 100, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.008>
- Braun, S., Roeser, R., & Mashburn, A. (2020). Results from a pre-post, uncontrolled pilot study of a mindfulness-based program for early elementary school teachers. *Pilot and Feasibility Studies*, 6(1), 178. <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00718-7>
- Coledam, D. H. C., & da Silva, Y. M. (2020). Prescribed medication use among elementary teachers: Prevalence and associated factors. *Ciência Saúde Coletiva*, 25(12), 5051–5064. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.20912018>
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549–582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- Demetrovics, Zs. (2007). *Drog, család, személyiség: A különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere.* L'Harmattan Kiadó. http://demetrovics.hu/dokumentumok/Drog_Csalad_Szemelyiseg_2007_nyomda.pdf
- Deutsch, S., Fejes, E., Kun, Á., & Medvés, D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49–71. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.49>
- Drope, J., & Hamill, S. (Szerk.). (2025). *Country profile: Hungary.* The Tobacco Atlas; Vital Strategies; Economics for Health. <https://tobaccoatlas.org/factsheets/hungary/>
- Ernst, J., Belson, S., & Snelling, A. (2016). Teachers as role models in solving childhood obesity. *Journal of Pediatric Biochemistry*, 3(1), 55–60. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1586429>
- Fontana, F., Bourbeau, K., Moriarty, T., & Silva, M. (2022). The relationship between physical activity, sleep quality, and stress: a study of teachers during the covid-19 pandemic. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15465. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315465>
- Fujita, J., Sasaki, T., Miyazaki, H., Saigusa, Y., Mochida, N., Aoyama, K., Takahashi, Y., Hironai, C., Yamamoto, K., Toyohara, N., Nakamura, N., & Hishimoto, A. (2024). *Effectiveness of mental health education among high school teachers in Japan: A prospective cohort study* [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4321255/v1>
- Gan, Y., Deng, J., Liu, C., & Li, S. (2025). Exploring gender differences in workload and job performance: Insights from junior high school teachers. *BMC Psychology*, 13(1), 184. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02439-z>
- Gao, X., Cheng, M., & Zhang, R. (2024). The relationship between physical activity and the health of primary and secondary school teachers: The chain mediating effects of body image and self-efficacy. *BMC Public Health*, 24, 562. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17914-2>
- Gebretatyos, H., Amanuel, S., Ghirmai, L., Gebreyohannes, G., & Tesfamariam, E. (2020). Effect of health education on healthy nutrition and physical activity among female teachers aged 40–60 years in asmara, eritrea: a quasiexperimental study. *Journal of Nutrition and Metabolism*, 5721053. <https://doi.org/10.1155/2020/5721053>
- Ghoti, R. (2023). Stress of yoga doer and yoga non doer teachers. *International Journal of Educational and Life Sciences*, 1(4), 251–254. <https://doi.org/10.59890/ijels.v1i4.824>
- Gillet, N., Morin, A. J. S., Sandrin, É., & Fernet, C. (2022). Predictors and outcomes of teachers' burnout trajectories over a seven-year period. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103781. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103781>
- Ginige, P., Perera, R. U., Arambepola, S. C., Kuruwita, A., & Gunawardena, N. (2021). The impact of a specialized training programme on teacher mental health literacy in Central Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Medicine*, 30(1), 34. <https://doi.org/10.4038/sljm.v30i1.243>
- Grant, J., Lust, K., & Chamberlain, S. (2019). Sedative/tranquilizer misuse is associated with alcohol and illicit drug problems, mental health issues, and impulsivity and compulsivity in university students. *Journal of Addiction Medicine*, 14(3), 199–206. <https://doi.org/10.1097/adm.0000000000000556>
- Gürel, F. S., Gemalmaz, A., & Dişçigil, G. (2004). Bir grup ilköğretim öğretmeninin beslenme hakkındaki bilgi düzeyleri, bilgi kaynakları ve fiziksel aktivite durumları. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(1), 21–26. <http://hdl.handle.net/11607/2208>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- He, L., Huang, L., Huang, Y., Li, H., Zhang, Z., Li, J., Lin, S., Wu, K., Huang, D., & Wu, F. (2025). Prevalence and influencing factors of anxiety, depression, and burnout among teachers in China: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1567553. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1567553>
- Kabataş, M. S., Kızıl, H., & Duman, D. (2010). Bayan öğretmenlerin meme kanseri ve kendi kendine meme muayenesi hakkında bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi [Evaluation on information, attitude and behavior about breast cancer and breast self-examination (BSE) of female teachers]. *The Journal of Breast Health*, 6(4), 150–155. <https://www.eurjbreasthealth.com/pdf/66b874bd-7aaa-4f61-9199-52f558d61c0d/articles/42500/ejbh-6-150-En.pdf>
- Khibina, N., Salimzhanova, A., Khibina, Z., & Kariyev, A. (2023). Distance learning during the COVID-19 pandemic: stress factors for female school and university teachers in Kazakhstan and Kyrgyzstan. *European Journal of Contemporary Education*, 12(2), 493–508. <https://doi.org/10.13187/ejced.2023.2.493>

- Kotowski, S., Davis, K., & Barratt, C. (2022). Teachers feeling the burden of covid-19: impact on well-being, stress, and burnout. *Work*, 71(2), 407–415. <https://doi.org/10.3233/wor-210994>
- Kovac, F., Memišević, H., & Švraka, E. (2021). Mental health of teachers in bosnia and herzegovina in the time of covid-19 pandemics. *Materia Socio Medica*, 33(4), 257. <https://doi.org/10.5455/msm.2021.33.257-261>
- Kutcher, S., Wei, Y., Gilberds, H., Ubuguyu, O., Njau, T., Brown, A., Sabuni, N., Magimba, A., & Perkins, K. (2016). A school mental health literacy curriculum resource training approach: effects on tanzanian teachers' mental health knowledge, stigma and help-seeking efficacy. *International Journal of Mental Health Systems*, 10, 50. <https://doi.org/10.1186/s13033-016-0082-6>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lereya, S. T., Patalay, P., & Deighton, J. (2022). Predictors of mental health difficulties and subjective wellbeing in adolescents: A longitudinal study. *JCPP Advances*, 2(2), e12074. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12074>
- Li, L., & Lv, L. (2022). The impact of Chinese EFL teachers' emotion regulation and resilience on their success. *Frontiers in Psychology*, 13, 898114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.898114>
- Liu, F., Chen, H., Xu, J., Wen, Y., & Fang, T. (2021). Exploring the relationships between resilience and turnover intention in Chinese high school teachers: Considering the moderating role of job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6418. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126418>
- Lizana, P. A., & Lera, L. (2022). Depression, anxiety, and stress among teachers during the second COVID-19 wave. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5968. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105968>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Mehmood, R., Inamullah, M., & Çerçikaya, M. (2022). Teacher's mental health: a descriptive study of subject specialist teachers at higher secondary level in khyber pakhtunkhwa, pakistan. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 292–304. <https://doi.org/10.57135/jier.1127735>
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettségé és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. <https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>

- Milner, A., Butterworth, P., Bentley, R., Kavanagh, A. M., & Lamontagne, A. D. (2015). Sickness absence and psychosocial job quality: An analysis from a longitudinal survey of working Australians, 2005–2012. *American Journal of Epidemiology*, 181, 781–788. <https://doi.org/10.1093/aje/kwu355>
- Muasya, G. (2024). The influence of family and work support in moderating work-family conflict and emotional exhaustion among female urban public school teachers with young children in Kenya. *African Education Review*, 20(1–2), 75–91. <https://doi.org/10.1080/18146627.2024.2386942>
- Nurasiah, C., Sudaryati, E., & Lubis, Z. (2024). The impact of diet, physical activity, and sleep habits on obesity risk among female teachers in lhokseumawe city. *Action Aceh Nutrition Journal*, 9(3), 592. <https://doi.org/10.30867/action.v9i3.1897>
- OECD. (2026, március 27). *Number of liters of alcohol consumed per capita in selected European countries in 2023* [Graph]. Statista. <https://www.statista.com/statistics/755502/alcohol-consumption-in-liters-per-capita-in-eu/>
- Onan, M., & Aydin, S. (2024). Well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers. *Journal of Language Research*, 8(1), 17–35. <https://doi.org/10.51726/jlr.1376451>
- Oyerinde, O., Aja, G., & O., A. (2014). Impact of teacher-led physical exercise on self-efficacy and physical activity performances of first year undergraduate students in a private university, ogun state, nigeria. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 4(1), 160–175. <https://doi.org/10.12816/0018899>
- Örkényi, Á., Zakariás, I., Várnai, D., Kökönyei, G., & Németh, Á. (2007). *Resilience: The art of adjustment. Based on an international analysis using the data of Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Örs, M. (2024). Healthy lifestyle behaviors among teachers working in public primary schools and affecting factors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1382385. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1382385>
- Parker, E. A., McArdle, P. F., Gioia, D., Trilling, A., Bahr-Robertson, M., Costa, N., Berman, B. M., & D’Adamo, C. R. (2019). An onsite fitness facility and integrative wellness program positively impacted health-related outcomes among teachers and staff at an urban elementary/middle school. *Global Advances in Health and Medicine*, 8, 2164956119873276. <https://doi.org/10.1177/2164956119873276>
- Parris, N., & Nicholas-Sammy, E. (2024). Lifestyle intervention among teachers: exploring the feasibility of making a maximum of 10,000 footsteps to encourage and promote daily physical activity in the workplace. *Advances in Image and Video Processing*, 11(5), 152–168. <https://doi.org/10.14738/bjhmr.115.17735>
- Peris-Ramos, H. C., Míguez, M. C., Rodriguez-Besteiro, S., David-Fernandez, S., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Gender-based differences in psychological, nutritional, physical activity, and oral health factors associated with stress in teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 385. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040385>
- Pikó, B., Barabás, K., & Markos, J. (1993). Egészségmagatartási minták populáció szintű vizsgálata: az ún. fizikai aktivitási magatartás (kutatási modell). *Népegészségügy*, 74(5), 207–211.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in life and resilience among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97–109. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>

- Rahmad, A. (2021). Faktor risiko obesitas pada guru sekolah perempuan serta relevansi dengan ptm selama pandemi covid-19. *Amerta Nutrition*, 5(1), 31. <https://doi.org/10.20473/amnt.v5i1.2021.31-40>
- Renshaw, T. L. (2020). *Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ): Measure and user guide*. Open Science Framework, 2020. <https://osf.io/6548v>
- Renshaw, T.L., Long, A.C.J., & Cook, C.R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112>
- Rink, L. C., Silva, S. G., Adair, K. C., Oyesanya, T. O., Humphreys, J. C., & Sexton, J. B. (2022). The association between well-being behaviors and resilience in health care workers. *Western Journal of Nursing Research*, 44(8), 743–754. <https://doi.org/10.1177/01939459211017515>
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., & Matz, S. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Sampson, L., Kim, A. H., O'Neill, H. J., Tamez, M., Falcon, L. M., Tucker, K. L., Acosta-Pérez, E., Rodriguez Orenge, J. F., Kubzansky, L. D., Koenen, K. C., & Mattei, J. (2024). Psychological resilience, resilient coping, and health behaviors among adults in Puerto Rico after multiple adverse events. *Preventive Medicine Reports*, 46, 102874. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2024.102874>
- Schepis, T. S., McCabe, S. E., & Ford, J. A. (2022). Prescription drug and alcohol simultaneous co-ingestion in U.S. young adults: Prevalence and correlates. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 30(6), 797–808. <https://doi.org/10.1037/pha0000519>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). *Teachers' health*. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(6), 856–869. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0161-8>
- Siegrist, J., & Wahrendorf, M. E. (2016). *Work stress and health in a globalized economy: The model of effort-reward imbalance*. Springer.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Stengård, J., Mellner, C., Toivanen, S., & Nyberg, A. (2022). Gender differences in the work and home spheres for teachers, and longitudinal associations with depressive symptoms in a Swedish cohort. *Sex Roles*, 86, 159–178. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01261-2>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Struthers, D. (2017). The challenge of school-led teacher education for those working within traditional teacher education partnerships: A case of roman riding. In P. Blessinger & B. Cozza (Eds.), *University partnerships for pre-service and teacher development* (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 10, pp. 165–182). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120170000010010>
- Susánszky, E., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészség-felmérés alapján [Validation of the short form of the WHO Well-being Questionnaire (WBI-5)]

- based on the Hungarostudy 2002 Hungarian nationwide representative survey]. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>
- Talibali, N. A., & Matore, M. E. E. M. (2023). Factors contributing to anxiety and depression among teachers through a systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(2), 79–95. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i2/16146>
- Tang, J., & Zhang, T. (2022). Causes of the male-female ratio of depression based on the psychosocial factors. *Frontiers in Psychology*, 13, 1052702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1052702>
- Tavella, G., Hadzi-Pavlovic, D., Bayes, A., Jebejian, A., Manicavasagar, V., & Walker, P. (2023). Burnout and depression: Points of convergence and divergence. *Journal of Affective Disorders*, 339, 561–570. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.095>
- Temam, S., Billaudeau, N., Kab, S., Zins, M., Alexander, S., & Vercambre, M.-N. (2022). Health behaviours of teachers and other education professionals in France: Can we do better? *Health Promotion International*, 37(2), Article daab151. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab151>
- Thun, S., Fridner, A., Minucci, D., & Lovseth, L. T. (2014). Sickness present with signs of burnout: The relationship between burnout and sickness presenteeism among university hospital physicians in four European countries. *Scandinavian Psychologist*, 1, e5. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.1.e5>
- Tokuç, B., & Berberoğlu, U. (2007). Health promoting lifestyles among primary school teachers working in Edirne. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6, 421–426. <https://ave-sis.usak.edu.tr/yayin/accf31ef-ce8f-418d-9ea6-9eccb6bed3f4/health-promoting-lifestyles-among-primary-school-teachers-working-in-edirne>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *Plos One*, 14(9), e0222518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Vilagut, G., Forero, C. G., Barbaglia, G., & Alonso, J. (2016). Screening for depression in the general population with the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D): A systematic review with meta-analysis. *Plos One* 11(5), e0155431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155431>
- Wei, D., Brigell, R., Khadka, A., Perales, N., & Fink, G. (2019). Comprehensive school-based health programs to improve child and adolescent health: evidence from zambia. *Plos One*, 14(5), e0217893. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217893>
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 735969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Yamaguchi, S., Foo, J., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F., & Sasaki, T. (2019). Mental health literacy programs for school teachers: a systematic review and narrative synthesis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(1), 14–25. <https://doi.org/10.1111/eip.12793>
- Zhou, J., Yuan, X., Huang, H., Li, Y., Yu, H., Chen, X., & Luo, J. (2021). The prevalence and correlative factors of depression among Chinese teachers during the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 644276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644276>

Szerzők

Tóthpál-Halasi Orsolya

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5491-9858>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail cím: tothpal.halasi.orsolya@edu.u-szeged.hu

Pikó Bettina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3072-9615>

Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet

E-mail cím: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



RECENZIO

EVIDENCIAALAPÚ SZAKMAI HÁTTÉRANYAG ÉS FEJLESZTŐ GYAKORLATOKAT TARTALMAZÓ KÖNYV AZ ÓVODAI ANYANYELVI NEVELÉSHEZ

Ács-Kurucz Mariann

Juhász, V. (2025). *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig. Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképpel óvodásoknak.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. ISBN 978-963-648-056-1



Juhász Valéria legújabb könyve egy korszerű, tudományosan megalapozott mű, melynek egyik legnagyobb értéke, hogy a hazai és nemzetközi kutatásokra épülő elméleti tudásátadás során végig megőrzi gyakorlatorientált szemléletét. A szerzőnek számos írása jelent már meg az írás-olvasás előkészítés, a gyermekkori literáció, a beszédfejlesztés, valamint a nyelvi tudatosság témájában, melyek egyaránt hasznos segítséget nyújtanak a gyakorló pedagógusok, a fejlesztéssel foglalkozó szakemberek, a pedagógushallgatók és a szülők számára (Juhász, 2019, 2023, 2024; Juhász et al., 2019).

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja az óvodapedagógusok legfontosabb feladatai közt nevezi meg az anyanyelvi nevelést (ÓNOAP, 2012), azonban ennek megtervezéséhez kevés olyan átfogó munka áll rendelkezésre, melyben az elméleti és a gyakorlati tudás egymásra épülve jelenik meg. A jogszabály megfogalmazása szerint „az anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat”, azonban ennek a komplex, minden

pedagógiai tevékenységet átható szemléletnek a mindennapi megvalósítása még a tapasztalt pedagógusok számára is kihívást jelent (ÓNOAP, 2012). Juhász (2025) könyve hasznos választás azoknak a pedagógusoknak, akik a jogszabálynak megfelelően, komplex módon szeretnék beilleszteni az anyanyelvi nevelést a gyakorlati munkájukba, hiszen a könyv hiánypótló módon kapcsolja össze a nyelvi fejlődés elméleti alapjait a pedagógiai gyakorlatban jól alkalmazható fejlesztési ötletekkel.

A szerző interdiszciplináris megközelítést alkalmaz: a pszicholingvisztika, a neurolingvisztika, a pedagógia, a gyógypedagógia, ezen belül pedig elsősorban a logopédia tudományterületek eredményeit összegzi, és így tárja fel az olvasók előtt a beszédfejlődés és beszédfejlesztés összetett folyamatát.

Gyakorló óvodapedagógusként végzett munkám során sikeresen alkalmazom differenciált foglalkozástervezéseim során Juhász (2019, 2023, 2025) köteteinek ajánlásait és egyéb, az óvodai neveléshez kapcsolódó szakmai anyagai is olyan evidencia alapú, gyakorlati szempontból jól használható segédanyagok, amelyek érdemben gazdagítják az óvodai nyelvi fejlesztés módszertani eszköztárát az óvodapedagógus-jelöltek számára is. Gyakorlóóvodában dolgozó mentorpedagógusként többször találkoztam azzal a jelenséggel, hogy a csoportomban tanuló óvodapedagógus-hallgatók számára kihívást jelent azoknak a pedagógiaiilag megalapozott nyelvi fejlesztő játékoknak a

kiválasztása, amelyek a csoport fejlettségi szintjéhez illeszkednek. A Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig című kiadvány egyszerre nyújt rendezett elméleti alapot és közvetlenül alkalmazható gyakorlati útmutatást, ezáltal hatékonyan támogatja a hallgatók és a pályakezdő pedagógusok szakmai munkáját.

A szerző kutatásai, tanulmányai, fejlesztő anyagai és játéakai kiválóan használhatóak mindazok számára, akik az óvodai nevelés keretein belül tudatosan szeretnék fejleszteni a gyermekek kommunikációs és nyelvi kompetenciáit. A szerző három, egymásra épülő kötete – Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban (Juhász, 2019), A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért: papír–ceruza–dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak (Juhász, 2023), valamint a Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig (Juhász, 2025) – egymást kiegészítve mutatják be a nyelvi nevelés tudományosan megalapozott és gyakorlatorientált rendszerét. A legújabb könyv novuma, hogy a pedagógusok számára olyan, empirikus alapokra épülő gyakorlati megközelítéseket kínál, amelyek közvetlenül integrálhatók a mindennapi nevelési-oktatási gyakorlatba, ezáltal támogatva a gyerekek kognitív és nyelvi fejlődését.

A Beszédfejlődés, beszédfejlesztés... című könyv két egységre bontható. Az elsőben egy átfogó elméleti összefoglalót olvashatunk, a második részben pedig egy erre épülő gyakorlati iránymutatást. Ez a szerkezeti tagoltság lehetővé teszi, hogy az olvasó előbb megértse a beszédfejlődés belső logikáját és törvényszerűségeit, majd ennek ismeretében a bemutatott példák célját, helyét és funkcióját is. A kötet így nem csupán tudományos összegzés, hanem egyben módszertani útmutató is, amely az első és a második rész közti hidat következetesen és jól követhetően építi fel.

A könyv elméleti bevezetője a szakemberek és a laikusabb olvasók – például szülők – számára is könnyen követhető módon mutatja be a beszédfejlődés alapjait és legfontosabb összetevőit. Ebben a részben jelennek meg azok az interdiszciplináris összefüggések és háttérismeretek, melyek segítik a gyermekek nyelvi fejlődésének megértését. A könyvben részletesen olvashatunk az olvasást is megalapozó fonológiai és morfológiai tudatosságról, a szókincsfejlődésről, a beszédpercepcióról, azaz a beszédfeldolgozás folyamatáról, a nyelvi tudatosság fejlődéséről és fejlesztéséről vagy az el-sajátítási motivációról is. A könyv elméleti összefoglalója többnyire könnyen követhető, azonban egyes részek kifejezetten a mélyebb szakmai háttértudás bemutatását szolgálják. Mindezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a kötet segítségével a szakember a gyerekek útját sikeresen tudja támogatni, egészen az olvasás elsajátításáig.

A kiadványban olvashatunk egy összefoglalót a végrehajtó funkciókról, a munkamemóriáról és a memóriáról is. A téma időszerűségét jól mutatja, hogy egyre több tanulmány lát napvilágot, melyben a végrehajtó funkciók működését vizsgálják (pl. Horváth & Harmath-Tánczos, 2025). Kálózi-Szabó és munkatársai (2025) tanulmányukban a végrehajtó funkciók mérésére egy adaptív pszichodiagnosztikai tesztcsomagot hoztak létre, melynek része a szóolvasás-vizsgálat is. Bár a végrehajtó funkciók fogalma régóta ismert a pedagógiában, a mai napig folynak kutatások, hogy egy olyan egységesen elfogadott modellt tudjanak létrehozni, amely átfogóan és részleteiben is magyarázatot ad ennek a területnek a működésére, és a mindennapi életünkben játszott szerepére. Juhász a kötetben jól követhetően foglalja össze a végrehajtó funkciók lényeges szerepét a tanulási képességek alakulásában, valamint ismerteti, miként járulnak hozzá ezek a kognitív funkciók az írás-olvasás elsajátításához, illetve a nyelvi információk feldolgozásához és tárolásához. Juhász hangsúlyosan mutatja be a végrehajtó funkciók összetevőit (például a gátlást, a kognitív rugalmasságot, a munkamemória terhelhetőségét) kiemelve, hogy ezek a képességek alapvetően meghatározzák a gyermek tanulási folyamatait és nyelvi teljesítményét. Az összefüggések bemutatása során Juhász számos kutatással támasztja alá, hogy a végrehajtó funkciók működése kulcsfontosságú a gyermekek nyelvi kompetenciáinak kialakulásában.

A szerző nem csupán szemléletes példákkal segíti az elmélet megértését, hanem átfogóan részletezi a gyermekek nyelvi fejlődésével kapcsolatos vizsgálati eljárásokat is, érintve a számolási képességek mérését, annak nyelvi vetületeinek vonatkozásában. Mindezekből jól látható, hogy a szerző a beszédfejlesztést nem izolált feladatként látja, hanem a jogszabályokkal összhangban az óvodai élet minden részét átható tevékenységként. Kisgyermekkel foglalkozó intézményben dolgozó pedagógusként érdemes Juhász Valéria könyvét a kezünkbe vennünk, legyen szó akár a gyermekek verbális munkamemóriájának, akár a beszédpercepciójuknak, vagy a szókincsüknek a feltérképezéséről.

A nyelvi fejlődés mérföldköveit bemutató fejezet értékes adalékul szolgálhat minden olyan szakember és szülő számára, akik a gyerekek fejlődését segítik. A neveléstudományi kutatásokra épülő összefoglaló logikus és jól átlátható formában különíti el a beszédpercepció és a beszédprodukciónak elvárt fejlődésmentét a magzati kortól a kisiskolás korig, ezáltal mind a bölcsődékben, mind az óvodákban dolgozó szakemberek számára kiválóan használható. A könyv megbízható kiindulópontot kínál annak megítéléséhez, hogy a gyermek beszédfejlődése a neurotipikus tartományba esik-e, illetve mikor indokolt további szakember bevonása a fejlesztés folyamatába.

A könyv alcíme – Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképekkel óvodásoknak – jelzi, hogy a kiadvány a nyelvi fejlesztéshez képeket is tartalmaz, melyek tovább könnyítik a fejlesztések pedagógiai folyamatba való integrálását. A kötethez tartozó eseményképek gazdagon és igényesen illusztráltak, az egyik fekete-fehér, a másik pedig színes. A képek mindennapi élethelyzetekhez tartozó környezetet mutatnak be, melyeket az óvodai nevelés bármely témaköréhez könnyen tudnak kapcsolni a pedagógusok. A különböző tevékenységek, a játékok, a foglalkozások, a család tagjai, a különféle beltéri és kültéri helyszínek ábrázolása mellett a közlekedési eszközök és az állatok is megjelennek. Mindez kiváló alapot ad a legtöbb témakörhöz, mely a gyerekek mindennapjaiban megjelenhet. A kép jó lehetőséget ad a szókincsbővítésre, az ok-okozati összefüggések megértésére; az eseménykép komplexitása megfelelően támogatja a differenciált pedagógiai tervezést. A kép részletgazdagsága által színes módszertani célokat valósíthatunk meg, és a nyelvi fejlesztést a gyerekek mindennapi tapasztalataira építve, komplex módon valósíthatjuk meg, nem pedig izolált készségként fejlesztve azt. Az eseménykép érdeme, hogy böngésző jellege miatt többféle értelmezésnek ad helyet, és kiválóan segíti a nyelvi fejlesztés különböző szintjeit, ezáltal az óvodában előforduló bármely korosztályú vagy fejlettségi szintű gyermek számára differenciált fejlesztésre nyújt lehetőséget.

A kiadvány második részében két elkülönülő fejezetben fejlesztő feladatokat találhatunk. Az első részben a beszédpercepció, a második egységben pedig a beszédprodukciónak áll a középpontban. A kommunikációs tevékenységek, játékok fejlesztési feladatonként vannak csoportosítva, így nyújtanak biztos alapot a szakemberek számára a tudatos tervezőmunkához. A kiadvány pedagógiai szempontok szerint strukturált csoportosításban mutatja be a játékokat, kiemelve például a mentalizációs készségek fejlődését vagy a mennyiségek, számnevek megértését támogató feladatokat. A szerző korábbi munkáihoz hasonlóan ezúttal is világosan és logikusan ismerteti a játékok szabályait, lehetővé téve azok egyszerű alkalmazását mind a fejlesztéssel foglalkozó szakemberek, mind a gyermekekkel otthon játszó szülők számára.

A kiadvány – a szerző előző két könyvéhez hasonlóan – kiváló példája annak, hogyan lehet a beszédfejlődés és beszédfejlesztés elméletét és gyakorlatát harmonikusan ötvözni. A könyv logikus, áttekinthető felépítése és a szerző jól érthető megfogalmazásai lehetővé teszik, hogy a tartalmát pedagógusok, fejlesztéssel foglalkozó szakemberek és a beszédfejlesztéshez kevésbé értő szülők is használni tudják.

Hivatkozott források

- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2012). *Az óvodai nevelés országos alapprogramja*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000051.EMM>
- Horváth, D., & Harmath-Tánczos, T. (2025). A munkamemória, a végrehajtó funkciók és a figyelemkoncentráció vizsgálatának, továbbá a becslőskálák felhasználásának jelentősége az aktivitás- és figyelemzavar diagnosztikai megközelítésében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 80(1), 1–23. <https://doi.org/10.1556/0016.2024.00073>
- Juhász, V. (2019). A performanciáliteráció mint komplex literációs nevelő módszer az oktatásban. *Könyv és Nevelés*, 21(3–4), 51–62.
- Juhász, V. (2023). *A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. JGYF Kiadó.
- Juhász, V. (2024). A hallás utáni szövegértés segítésének technikái – kvalitatív elemzés egy mese-mondó szövegértést segítő módszertani repertoárjáról. In T. Tomori (Ed.), *Innováció a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása (16.)* (pp.44–55). Hungarovox Bt.
- Juhász, V. (2025). *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig. Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképekkel óvodásoknak*. JGYF Kiadó.
- Juhász, V., Kálló, V., & Radics, M. (2019). *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. JGYF Kiadó.
- Kálózi-Szabó, C., Jakab, Z., & Mohai, K. (2025). AdaPsy online diagnosztikus tesztrendszer a végrehajtó funkciók mérésére [AdaPsy online diagnostic test battery for measuring executive functions]. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 80(3), 479–493. <https://doi.org/10.1556/0016.2025.00175>

Szerző

Ács-Kurucz Mariann

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8587-6877>

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája,

Napközi Otthonos Óvodája

E-mail cím: acskurucz.mariann@gmail.com

