

VÁLTOZÁSOK A PEDAGÓGIÁBAN ÉS A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN



SZERKESZTETTE

**Dr. Hosszu Timea
Dr. habil. Torgyik Judit**

**Pázmány Péter
Katolikus Egyetem**

Változások a pedagógiában és a gyógypedagógiában

Szerkesztette:

Dr. Hosszu Timea

Dr. habil. Torgyik Judit

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Budapest

2026

Változások a pedagógiában és a gyógypedagógiában

Szerkesztette:

Dr. Hosszu Timea

Dr. habil. Torgyik Judit

Szakmai lektorok:

Fazekasné Dr. Fenyvesi Margit

Dr. Juhász Márta

Dr. Hosszu Timea

Moldován Szilvia

Dr. Mongyi Norbert

Dr. Szilasi Judit

Dr. habil. Torgyik Judit

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Nyelvi lektorok:

Dr. Hernádi Mária

Dr. Miklós Ágnes Kata

Moldován Szilvia

Dr. Szilasi Judit

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

A szerkesztők technikai segítője:

Kovács Zsófia és Pácser Nóra

Borítót szerkesztette: Moldován Szilvia és Hosszu Timea

© A szerzők

Kiadja: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 2026

ISBN 978-963-308-539-4

Ez a mű a Creative Commons Nevezd meg! - Így add tovább! 4.0 Nemzetközi (CC BY-SA 4.0) licenc feltételei szerint felhasználható.



Tartalom

| | |
|--|-----|
| Szerkesztői előszó | 7 |
| I. Oktatás, képzés, innováció | 8 |
| Gombocz Orsolya: Állandóság és változás a nevelő személyiségében. Tapasztalatok a képzésben | 8 |
| Pajorné Kugelbauer Ida: A gyapjú felhasználási lehetőségei a Waldorf-iskola vizuális nevelésében..... | 15 |
| Dr. Fülöp Zsolt: Procedurális stratégiáktól a strukturális gondolkodásig: a háromlépéses modell pedagógiai jelentősége..... | 28 |
| Dr. Kerekes Judit, Dr. Vancsó Ödön, Kökényesi Imre: Játékos tanulás–tanítási kísérlet New Yorkban a Mondrian–Rubik játékkal | 36 |
| Komár István: A Herskó-módszer - filmpedagógia a gyakorlatban | 42 |
| Pásztor Éva: A 21. századi kompetenciák fejlesztése, eszköz vagy cél a ma iskolájában? | 49 |
| Szabóné Marlok Júlia: A szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály mint perspektíva a szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulói számára | 64 |
| Törő Krisztina: Egy innovatív pedagógiai/pszichológiai eszköz bemutatása – tudományos háttér és saját fejlesztés | 73 |
| II. A gyógypedagógiai munka kérdései | 80 |
| Csányi Csilla Zita: Kéz a kézben – Komplex beiskolázási program sajátos nevelési igényű, beszéd- és nyelvi zavaros gyermekek számára | 80 |
| Papp Ibolya: A beszédhallás jellemzői óvodáskorban és hatása a szeriális észlelésre..... | 87 |
| Csupor Zsolt Jánosné: Munkahelyi flow a többcélú gyógypedagógiai intézményekben ... | 96 |
| Ölveczky Mónika: Mérésből párbeszéd: az óvodai pedagógiai diagnosztika szerepe az óvoda–iskola átmenetben..... | 103 |
| Janek Noémi Viktória: Óvodapedagógusok vélekedései az együttnevelésről a facilitáló és gátló tényezők megismerésének fókuszával | 110 |
| III. Az óvoda világa | 119 |
| Balog Ágnes: <i>Segíts, hogy megtapasztalhassam</i> – kültéri játékeszközök, kerti elemek a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés tükrében | 119 |
| D. Tóth Márta, P. Fekete Katalin: A környezeti nevelés jelentősége az óvodai években.. | 127 |
| Fenyő Imre: Dokumentum- és funkcionális elemzés óvodák online reprezentációjáról ... | 134 |
| Juhász Márta – Horváth Mariann: A szenzoros szőnyeg felhasználása az óvodai ének-zenei tevékenység és mesefeldolgozás során..... | 144 |

| | |
|--|------------|
| Horváth Mariann – Juhász Márta: A szenzoros szőnyeg jelentősége az óvodás korú gyermekek fejlesztésében | 158 |
| Dr. Reho Anna: A pedagógus szerepe a nemzeti identitás kialakításában az óvodáskorú gyermekeknél | 164 |
| Rábai Dávid: Munka jellegű tevékenységek a mentorpedagógusok szemével – egy pilot kutatás eredményei | 171 |
| III. Neveléstörténet és filozófia..... | 179 |
| Dr. Dráviczki Sándor: A Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző oktatóinak többszemponotú vizsgálata 1914–1959 között | 179 |
| Forgách Hajnalka: Kémiatankönyvek az Országgyűlési Könyvtár Ghyczy-gyűjteményében | 185 |
| Barnák Tamás: Nevelés az AI korában: tanulságok Bergyajev filozófiájából | 195 |
| Véghelyi Péterné dr.: A dialógus mint újra felfedezett ismeretszerzési paradigma | 202 |

Szerkesztői előszó

Kedves Olvasó!

A *Változások a pedagógiában és a gyógypedagógiában* című tanulmánykötet a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának hat éven át megjelenő *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* című köteteinek folytatásaként tekinthetünk. A tanulmánykötet címén és a konferencia elnevezésén, melynek előadásai a kötetbe kerültek, azért változtatott a konferencia szervezőbizottsága, illetve a kötet szerkesztői, mert a Tanárképző Központ képzési kínálatában az óvodapedagógus-képzés, a tanítóképzés, a tanárképzés mellett megjelent a gyógypedagógus-képzés is. A konferencia eddig is nyitott volt a gyógypedagógiai témájú előadások és tanulmányok befogadására, de a képzési paletta bővülését ily módon is szerettük volna tudományos térben megjeleníteni.

Jelen tanulmánykötet elméleti és gyakorlati szempontú írásokat tartalmaz az óvodapedagógia, a tanítóképzés, a tanárképzés, a gyógypedagógia, a neveléstörténet és filozófia területéről. Örömmünkre szolgál, hogy nemcsak hazai pedagógus-képző felsőoktatási intézményekből és köznevelési intézményekből, hanem határon túli előadók tollából is érkeztek értékes tanulmányok.

A kötet írásait négy nagy terület köré csoportosították a szerkesztők. Az első az *Oktatás, képzés, innováció*, a második *A gyógypedagógiai munka kérdései*, a harmadik *Az óvoda világa*, a negyedik a *Neveléstörténet és filozófia*.

A tanulmánykötet az *Változások a pedagógiában és a gyógypedagógiában* című konferencia előadásai alapján készült tanulmányokat fűzi csokorba.

Szerzőinknek további szakmai sikereket, kiadványunkhoz tartalmas szakmai inspirációt kívánunk!

A szerkesztők

I. Oktatás, képzés, innováció

Gombocz Orsolya: Állandóság és változás a nevelő személyiségében.

Tapasztalatok a képzésben

Absztrakt

A nevelő szerepének megítélése a neveléstudomány hazai és nemzetközi szakirodalmában koronként változik. A nevelő szerepét bizonyos időszakokban meghatározónak tartják a nevelés eredményessége szempontjából, máskor inkább kétségbe vonják. Ahhoz, hogy jól lássuk jelentőségét, célszerű a pedagógus személyiségét minden szempontból szemügyre venni. Az elmúlt két évtizedben meghatározó megközelítés volt a pedagógust a kompetenciák szempontjából vizsgálni, ennek következtében ebben az időben a pedagógus személyiség kompetenciákon túli kérdései háttérbe szorultak, így választott témánk is. Dolgozatunkban az állandóság és változás sajátos összefüggésrendszerében tekintünk a pedagógus személyiségére. A pedagógus életpálya tudományos modellje a nevelő személyiségének a pályáíven mutatott változását írja le. Az erősödésnek, kiteljesedésnek és a kedvezőtlen változásoknak ez az érdekes képe éppen átfogó jellege révén keretet ad tanulmányunknak.

Vajon a diákból tanárrá válás, a másik oldalra állás együtt jár-e a személyiség megváltozásával, a belső, a lényeges változásával? Hogyan látják ezt a hallgatók, oktatók?

Pedeutológiai vizsgálatok sora bizonyítja a szerepfelvétel személyiséget alakító hatását. A változás nem egyik napról a másikra történik meg. Az egyik oldalról a másikra állás a már régen készülődő személyiséget, benne a pedagógiai teljes eszköztárat dinamizálja, egyúttal változtatja.

Gondolatmenetünk a pedagógus életpálya modell szakaszait követi. A szakaszok közül a képzés időszakára kiemelt figyelmet fordítunk. Ezt egyfelől az adott szakasz kiemelt jelentősége indokolja: a hallgatók nevelésről alkotott elképzelése, a korábban és a gyakorlatok során átélt tapasztalataik meghatározó építőkövei a formálódó pedagógusszemélyiségnek. Másfelől a saját munkánkkal való szembenézés, képzési gyakorlatunk átgondolása is indokolja ennek a szakasznak a részletes vizsgálatát. Befejező gondolataink is ezt a célt szolgálják: hallgatóink személyiségfejlesztése szempontjából mely kérdések átgondolása különösen szükséges. Tanulmányunk módszertanában megjelenik a dokumentumelemzés, a szóbeli és írásbeli kikérdezés, illetve a megfigyelés is.

Bevezetés

A tanárképzésben szerzett több évtizedes tanszéki tapasztalat-anyagunk elemzésének egy önmagát kínáló jó fókuszpontja az állandóság és változás a tanárrá érlelődő és tanárrá vált személyiségben. Ha képző munkánk megfelelően hatékony, akkor sok és sokféle változást okoz, vált ki hallgatóinkból, illetve olyan tulajdonságokat alakít ki bennük, melyek a szükséges stabilitást, állandóságot szolgálják.

1. A pedagógus szerepének elismertsége

Napjaink pedagógiai gyakorlatában megkérdőjelezhetetlen a pedagógus jelentősége, ezt bizonyítja az első McKinsey-jelentés (Barber – Mourshed 2007) e kérdésben tett egyértelmű állásfoglalása is. Ez az általánosan elfogadott nézet indokoltá teszi, hogy a pedagógus személyiségét minden szempontból, az eddig kevésbé frekvenciát megközelítésekben is szemügyre vegyük. A pedeutológiai szakirodalom elmúlt két évtizedének uralkodó témája a pedagógus kompetencia volt (vö. Allemann-Ghionda – Terhart 2006, Szőke-Milinte 2008). A pedagógusszemélyiség kompetenciákon túli kérdései látványosan marginalizálódtak, így a pedagógus személyiségének különböző szempontokból való föltárásának igen tág témaköre is. Szűkebb problémánk, amely az állandóság és változás sajátos összefüggésrendszerében tekint a pedagógus személyiségére, ugyancsak ritkán kerül szóba. A pedagógus személyisége állandóságának és változásának van egy jól látható és leírható problémaköre. Erről az ezredfordulót megelőző időszak szakirodalma sok érdekes tényről tárt föl (Bagdy 1997, Szilágyi 1997, Dombi 1999). A pedagógus életpálya tudományos modellje – mely nem tévesztendő össze a pedagógus mint köztisztviselő előrehaladásának hivatali sémájával – a nevelő személyiségének a pályáivon mutatott változását írja le. Tanulmányunkban ennek a pályáivnek két szakaszával, a pályaválasztást megelőző szakasszal és a képzéssel foglalkozunk, ami lehetővé teszi tanszéki munkánk tapasztalatai egy részének láttatását is. Vajon a diákból tanárrá válás, a másik oldalra állás együtt jár-e a személyiség megváltozásával, a belső, a lényeges változásával? Mi ebben a képzésben dolgozók feladata, felelőssége?

Pedeutológiai vizsgálatok sora bizonyítja a szerepfelvétel személyiséget alakító hatását. E munkák azonban arra is rámutatnak, hogy a változás nem egyik napról a másikra történik. A személyiség mélyén hosszú érlelődési folyamat előzi meg a foglalkozásra állás aktusát, mely már a kaotikus pedagógiai élmények időszakában elkezdődik, azaz jóval a pályaválasztási döntés megtörténte előtt. Az egyik oldalról a másikra állás a már régen készülődő személyiséget, benne a teljes pedagógiai eszköztárat dinamizálja, egyúttal változtatja. Munkánk erre a fontos mozzanatra a képzés gyakorlatát bemutató tekint rá.

2. A tanárképzés és a pedagógus személyisége

A bevezetőben említett módon, a pedagógus életpálya-modell két szakaszát alapul véve haladunk gondolatmenetünkben. A pályaválasztás előtti, élményszerző időszakot és a képzés időszakát összevonva mutatjuk be témánkat, a pályaválasztás – benne a pályakezdés, a rutin megszerzése, majd a rutin időszaka, és a fáradás időszaka, illetve a keveseket érintő kiegészítő – szakaszainak részletes bemutatására ebben a tanulmányban nem vállalkozhatunk.

2.1. A pályaválasztás előtti, élményszerző szakasz jelentősége és beépítése a képzésbe

Tekintve, hogy írásunkban a képzés szempontjából tekintünk rá a pedagógus életpálya-modelljére, célszerű összevonnunk a spontán élményszerző szakaszt és a pályaválasztási döntést követő képzési szakaszt. Ezt a lépést azért is érdemes megtennünk, mert ilyen módon könnyen mutathatunk rá a huszadik század végétől témánkban megújult szemlélet egyik igen fontos mozzanatára.

A tanárképzés – tanegységekben számított – tekintélyes részét teszi ki a pedagógiai képzés. Ez megismerteti a pedagógiai tények és összefüggések tudományos leképeződésével, értelmezett fogalmakat ad a tények megnevezésére, bevezeti a pedagógiával kapcsolatos tudományos

gondolkodás tudnivalóiba, s jelentős időt biztosít a gyakorlatokra. Mindezt nem úgy teszi, mint korábban. A huszadik századi pedagógusképzés a hallgatót neveléstudományi tanulmányai kezdetén a pedagógiai tudás tekintetében tabula rasa-nak tekintette. Olyan üres lapnak, amelyre még egyetlen vonást sem húzott eddigi élete, holott kivétel nélkül minden felnövekvőre számolatlan nevelés-élmény hullik. Azért nevezzük kaotikus pedagógiai élményeknek ezeket az egymástól nagyon eltérő, intenzitásukban különböző benyomásokat, mert megnevezésüket, értékelésüket, összefüggéseiket értelmezni nem segít senki. A gyermek- és fiatalkori, azaz a kaotikus pedagógiai élmények időszakában szerzett tapasztalatokat korábban senki nem tartotta számon, legföljebb maga az átélő, s ő is csak, mint továbbtanulási készletet, jó pedagógusok követésének vágyát.

A pályaválasztási döntés előtti időszak jelentőségét a későbbi pedagógus nevelői gondolkodásának és érzelmeinek alakulásában még csak a huszadik század nyolcvanas éveiben kezdte fölismerni a neveléstudomány (vö. Thiemann 1985), s csak a század végén vált a képzés általánosan elfogadott részévé. A PPKE neveléstudományi képzésében immár negyed évszázada evvel a tágassággal szemléljük a pedagógus életpálya modelljét, s a pályaválasztási döntés előtti időszak pedagógiai tapasztalatait is fölhasználjuk a tanárrá nevelésben.

Tanszékünk elsősorban a változó nevű pedagógiai propedeutika tantárgyban s később a nevelélméletben talált lehetőséget a rendezetlen pedagógiai tapasztalatok felszínre hozására és alkalom szerinti szakmai értelmezésére. A különböző címeken íratott kisebb beszámolók, vallomások igen jó szolgálatot tettek az egykori élmények láttatására. A képzés későbbi szakaszában kért, a pedagógiai hitvallásokat felszínre hozó fogalmazványok jól láthatóan tartják meg a korábbi életszakaszban megismert értékeket, s vegyítik a képzésben megismertekkel. Fontosak ezek a feladatok, hiszen ezeken keresztül bekapcsoljuk a hallgató előtörténetét, rávilágítunk a modern pedagógiai gondolkodás mércéjét rávetítve a személyes élményekre, s támogatjuk a szép példák követését, megmagyarázzuk, hogy miért elvetendő, miért hibás ez vagy az a megoldás. Nem csupán tudást fejleszt, de a leendő pedagógus személyiségének építését is szolgálja mindez. „Az ember munkatevékenységét motiváló törekvések megfelelő működéséhez szükséges a tevékenység jellegében, sajátosságában, körülményeiben jelenlévő értékek és lehetőségek ismerete és ezek megvalósítására irányuló törekvés” – állítja Csirszka János (Csirszka 1985: 47). Véleményével teljes mértékben egyetértve végezzük feltáró, megerősítő, korrigáló munkánkat abban a reményben, hogy a nevelői pálya sokrétű értékvilága megfelelő gazdagsággal reprezentálódik tanítványainkban (vö. Falus 2001, Dudás 2005, 2007). Hallgatóink is felismerik ezeknek a feladatoknak a fejlesztő hatását, többször megfogalmazzák a dolgozatok elkészültével, hogy mennyire tanulságos volt saját nézeteik, elképzeléseik átgondolása és rögzítése.

A képzési folyamat végére kialakulnak az egyéni integrált nevelélméletek (vö. Hierdeis – Hug 1997). Egyéniek ezek a pedagógiai gondolkodást meghatározó konstrukciók, hiszen a képzésben szerzett közös tudományos tudás mellett a kaotikus élményeket és a velük kapcsolatos vélekedéseket és érzelmeiket is tartalmazzák. Mindezt természetesen a képzés tudományos és érzelmi szűrőjén átszűrve, hogy a pályára lépő hallgató már személyes meggyőződéssel képviselje a megszerzett tudást (vö. Haller 1981).

A kaotikus pedagógiai élmények egy része jelentős szerepet játszik a pálya vonzóvá tételében. Közismert tény, hogy egy-egy szeretett tanító, tanár személyisége, vagy pedagógiai munkájának vonzó vonásai fontos vagy éppen meghatározó momentummá válnak, válhatnak a pályaválasztási döntésben. Ugyan a csak ilyen hatásokra történt elhatározások nem tekinthetők

adekvát pályaválasztási döntésnek, az egykori mesterek mégis jó szolgálatot tehetnek a tanítvány pedagógiai gondolkodásának fejlődésében, a nevelői stílus alakításában.

2.2. A pedagógiai tárgyak elfogadottsága

A képzés neveléstudományi része, a pedagógiai tantárgyak hagyományosan nem tartoznak a népszerű stúdiumok közé a tanárképzésben. Az elfogadottság mértéke függ az oktató személytől – mint minden tantárgy esetében –, azonban a hallgató a bölcsészeti karokon általában a szakjai műveltséganyagát feldolgozó tantárgyak felé fordul. Tanszéki kollégáink mindig is törekedtek a hallgatókkal való jó személyes viszony kialakítására, a tananyag tágabb kulturális kontextusba helyezésére, az érdekesség szempontjának érvényesítésére, és különösképp arra, hogy a hallgató, a leendő tanár lássa, hogy a pedagógiai tudás hogyan illeszthető be a tanári munkába. Ezzel törekszünk arra, hogy a hallgató elfogadja, értelmét lássa a pedagógiai kurzusoknak. Munkánkat segíti a tanítványainkkal való jó, személyes kapcsolatra való törekvés. Hallgatóink egy részének a tudományunk felé fordulását az elmúlt években talán az is elősegítette, hogy kollégáink közül többen is napirenden tartották a katolikus iskolahálózat jól képzett tanárokkal való ellátásának szükségességét, a megoldandó feladat emelkedettségét. A pedagógiai tantárgyak mindenütt tapasztalható szerényebb megbecsültségét meglehetősen kétes gyakorlati haszna is okozza. Azt már a képzés során megtapasztalja a hallgató, hogy a pedagógiai (különösen a nem tantárgypedagógiai) témák feldolgozása, tudása nem hoz azonnal látható hasznot a gyakorlatban. A tanár munkájában nem rabja a szabályoknak, előírásoknak. Sok kérdésben sokféle döntést hozhat. Ez egyszerre jelent szabadságot és kihívást is, különösen a gyakorlat során és a pályakezdés éveiben, ami hatással lehet a személyiség alakulására.

2.3. A gyakorlatok hatása a pedagógus hallgató személyiségére

A képzés befejező részében dominál az iskolai gyakorlat: az iskolai munkában való széleskörű tájékozódás és természetesen maga az oktatás gyakorlása. A gyakorlatok az elméleti pedagógiai órák iránti érdeklődést valamennyire növelik. A hallgatók kérdéseiben néha félreérthetetlenül érződik, hogy azt a gyakorlat szülte. Állandóság és változás egymásba kapaszkodó dialektikájának ilyen egyszerű és praktikus kérdése, hogy vajon a pedagógus láttathatja-e aktuális érzelmi állapotát, dühét, lehangoltságát, szomorúságát, jókedvét a pedagógiai helyzetben, a tanítási órán, a folyosón, az iskola udvarán.

Ilyenkor adódik lehetőségünk arra is, hogy felhívjuk a figyelmet az egyéniséghez illő megoldásokra. Nem létezik egy, általánosan követendő, eszményi tanárszemélyiség. A cél, hogy a nevelő saját személyiségét hitelesen, nem álarc mögé bújva (Gudjons 2003), a szakmai elvárásoknak megfelelően a nevelés szolgálatába tudja állítani. „És bár tanult fejlődéslelektant, nevelélméletet, didaktikát, szakmódszertant, szaktárgyának tudásán túl az egyénisége a legfőbb eszköze; sokaktól sokat tanulhat, de nem követhet más eszményt, mint önmaga égi mását (Beke 1992: 5).

A most érvényes képzést szerencsére a gyakorlatok korábban nem ismert tagoltsága jellemzi, ami kedvezően hat a szakma jobb megismerésére, az egyéniségnek megfelelő út biztosabb megtalálására. Törekszünk arra, hogy hallgatóink lehetőleg minél változatosabb képét kapják a nevelés világának. Különböző iskolákban nem pusztán egy-egy iskola mindennapjait, ünnepeit, pedagógiai gyakorlatát ismerhetik meg, de a példák segítségével lehetőségük nyílik tanári személyiségük megtalálására is.

3. Eredmények, tapasztalatok

Kutatási témánk tapasztalatai több forrásból származnak. A bő negyedszázados megfigyelés mellett a korábban ismertetett írásbeli beszámolókat egyéb dokumentumok elemzése is kiegészíti. Az elmúlt évek tanári követelményei közé tartozik a portfólió elkészítése, ami kiváló lehetőséget kínál a témánkban való kutatási eredmények gazdagításához, annak ellenére, hogy a hallgatók elsősorban a tananyag átadására vonatkozóan reflektálnak kellően részletesen saját tevékenységükre. Témánk szempontjából ezen túl nagyon hasznosak a hallgatókkal folytatott szervezett, illetve spontán beszélgetések, tapasztalatcserék. Ezek tapasztalataiból osztunk meg néhányat.

Témánkba vágó érdekes tapasztalatunk, hogy a ma a fekete pedagógia eszköztárába sorolt a durva megszegényítés és testi fenyték helyeslése újra és újra felbukkan, hívei makacsul ragaszkodnak elfogadásukhoz. Az álláspont védelmére felhozott érvek is rendre hasonlóak, mind a hétköznapi pedagógiai gondolkodás megfellebbezhetetlennek tartott bölcsességei (vö. M. Nádasi – Hunyady – Trencsényi 2006). Az állandóság és változás összefüggésrendszerében itt a nem kívánatos állandóság egy apró mozzanatát láthatjuk (beékelődve a személyiség – a képzés hatására történő – változásának folyamatába).

Az állandóság és változás kérdése jelenhet meg a diákok előtt való feltárulkozás tekintetében is. A közelengetés és távolságtartás helyes arányának a megtalálása néhány hallgatónak nagy kihívást jelent. Könnyű belátni, hogy a magánéletből túl sokat mutató magatartás nem előnyös. Néhol azonban a személyes élmények megosztása a tantárgy tanításához szinte elengedhetetlen lehet: végzős hittan szakos hallgatónk gyöttrő dilemmáját fogalmazta meg. Szemérmes pályakezdőként tartózkodó magatartásával szerezne tekintélyt, nem szeretne tanítványai előtt sokat mutatni magából, azonban úgy véli, tanítványai hívővé nevelését saját hitbéli élményeinek megosztásával segíthetné. A probléma egyéni és csoportos feldolgozása a tanítási gyakorlat során egyértelműen formálták ezen a téren (is) a hallgató személyiségét.

Oktatóként hosszú évek tapasztalata ellenére is sokszor okoz meglepetést egy-egy hallgató „tanárrá alakulása”. Különösen látványos példáit is ismerjük a feltűnő külső megszelídülésének, a modor finomodásának, a nyelvi kifejező eszközök differenciálódásának. A tanári szerephez igazodás nyilvánvaló külső jegyeinek megjelenését tapasztalhatják az oktatók. Az összefüggő iskolai gyakorlaton szereplő hallgatóink megjelenésében és viselkedésében is felfedezhetjük a szakmai szerep felvételének ezt a komolyságot, felelősséget tükröző hatását.

Korábban utaltunk már arra, hogy a nagy erkölcsi potenciált hordozó foglalkozási szerepek erősen hatnak a viselőjük személyiségére, identifikációs törekvéseikre (vö. Terhart 2011). A tanárjelöltség külső bélyegeit hordozva lassan a belső is egyre megbízhatóbban viseli a felelősség, a megbízhatóság, komolyság jegyeit. Változik a személyiség a pedagógus szerep felvételével s ez a változás remélhetően egy sajátos állandóságot eredményez, a felelős tanár személyiségét.

4. Néhány gondolat a tanárképzés feladatairól, lehetőségeiről egyetemünkön

A tanári felkészítés törvényi előírásai megkövetelik az egyes képzőintézményektől a hallgatók lehető legteljesebb felkészítését a nevelői munkára. Ez a felkészítés csak akkor lehet eredményes, ha a személyiség egészére vonatkozik, és módszertanában a hallgatók lehető legteljesebb bevonódásával valósul meg. Fontos a folyamatos módszertani és tartalmi megújulás ezen a téren is.

A nevelő személyisége nem statikus, változása, fejlődése nem zárul le a képzéssel. Hallgatóinkban ki kell alakítanunk az igényt a folyamatos önművelésre, a szakmai érdeklődés életben tartására, az önismeret fejlesztésére. Reményeink szerint a képzés kezdetétől jelenlévő, a személyiség egészére és nem csak az oktatás kérdéseire vonatkozó reflektív szemlélet kellő alapot jelent a nálunk felkészülő nevelők későbbi pályáján. Ezt a célt szolgálják a pedagógus klub rendezvényei is.

Képzésünkben nehézséget jelent, hogy egyetemünknek nincs gyakorlóiskolája. Az oktatóktól kiemelt figyelmet igényel a képzésünkbe bekapcsolódó iskolák, vezetőtanárok és mentorok kiválasztása, a velük való együttműködés, a szakmai és emberi kapcsolatok ápolása, hiszen emberi és szakmai példájuk mintaként áll hallgatóink előtt. Ők és a gyakorlóléhelyül szolgáló iskolák működése legalább annyira fontos igazodási pontjai a formálódó tanár-személyiségnek, mint az egyetem és a benne működő oktatók.

Egyetemünk katolikus volta szintén szerepet játszik a nálunk tanári diplomát szerzők személyiségének alakulásában. Hisszük, hogy egyetemünk szellemisége a tartalmi kérdéseken túl oktatóink példáján keresztül is átélhető hallgatóinknak, akik a keresztény értékeket beépítik személyiségükbe, és a nevelői munkában is érvényesítik azokat. A gyakorlatok megszervezésekor is fontos szempont, hogy hallgatóinknak biztosítsuk a lehetőséget, hogy egyházi iskolában is tapasztalatot szerezhessenek, megismerhessék egy-egy iskola szellemiségét, nevelői gyakorlatát.

Összegzés

Az iskola világa, a mindennapok jó lehetőséget teremtenek a személyiség folyamatos fejlődésére, de számtalan nehézséget is rejtenek. A képzésben – reményeink szerint kellő mértékben – előkészítjük a hallgatót a várhatóan küzdelmes belépésre a szakma valódi világába. Ha segítség, támogató nélkül marad elszenvedője, könnyen válhat korai pályaelhagyóvá. Szeretnénk hinni, hogy hallgatóinkat kellően felkészítjük a pályakezdés kihívásaira, illetve nyitottak a segítségkérésre. A nehézségekkel való megküzdés eredményezheti, hogy a személyiség újra azonosulhat választott szakmájával, de most már a szakma valódi arcát elfogadva, azzal azonosulva. A személyiség kötelező állandóság, mert pedagógiai érdek, és a kötelező változás, mert nem megy másként, összefüggő, egymásból fakadó, általunk is irányítható tényeit, folyamatait vettük munkánkban vázlatosan szemügyre.

Felhasznált irodalom:

Allemann-Ghionda, Cristina – Terhart, Ewald (Hrsg.) 2006. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik* · 51. Beiheft Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

- Bagdy Emőke 1997. *A pedagógus hivatás személyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem. Debrecen.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing schools come out on top*. (Barber, M. – Mourshed, M.) McKinsey & Company.
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- (Magyar nyelven: McKinsey & Company 2007. *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, Michael – Mourshed, Mona) McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>)
- Beke Kata 1992. A korintusi érc. Szélszöveg a közoktatási törvénykoncepcióhoz. *Élet és irodalom*. 6. sz. 5–5.
- Csirszka János 1985. *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Dombi Alice 1999. *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió. Gyula.
- Dudás Margit 2005. A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*. 3. sz. 23–46.
- Dudás Margit 2007. Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó. Budapest. 46–120.
- Falus Iván 2001. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2. sz. 21–28.
- Gudjons, Herbert 2003. *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Haller, Hans-Dieter 1981. Zur historischen Entwicklung der Forschungen über die Lehrerpersönlichkeit. In: Gudjons, Herbert – Reinert, Gerd-Bodo (szerk.): *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*. Scriptor Verlag. Königstein/Ts.
- Hierdeis, Helmwart. – Hug, Theo 1997. *Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné – Trencsényi László 2006. *Pedagogikum a hétköznapokban és a művészetekben*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Szilágyi Klára 1997. *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2008. A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés I. *Mester és tanítvány*. 20. sz. 135–144.
- Terhart, Ewald 2011. Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. – Tippelt, R. (szerk.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft; 57. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 202–224.
- Thiemann, Friedrich 1985. *Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Suhrkamp. Frankfurt/M.

A szerző adatai:

Karainé dr. Gombocz Orsolya

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Neveléstudományi és Pedagógusképző Intézet,
 Tanárképző Tanszék, egyetemi docens
 E-mail: gombocz.orsolya@btk.ppke.hu

Pajorné Kugelbauer Ida: A gyapjú felhasználási lehetőségei a Waldorf-iskola vizuális nevelésében

Absztrakt

A Waldorf-iskolákban központi szerepe van a művészettel nevelésnek. Különböző művészeti ágak segítik a tananyag komplex feldolgozását az osztálytanító döntése alapján. Az epochák során a gyapjú is szerepet kap, hiszen találunk gyapjúból készült eszközöket, használati tárgyakat, illetve alapanyagként is használják. A Waldorf-iskolások a nyolc év alatt a Kézimunkaórákon többségében gyapjúval dolgoznak. Az évek során a különböző gyapjú alakítási technikák a gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva szerepel a tantervben. A technikai tudáson túl a vizuális képességeik is bevonódnak, hiszen a színválasztásra, formaalakításra, valamint a forma és funkció egységének átlátására is lehetőségük van.

2015-től 2023-ig a Váci Waldorf Általános Iskolában tanítottam Waldorf osztálytanítóként és kézimunka tanárként. A gyerekek által készített alkotásokat folyamatosan dokumentáltam, ezeknek a képnek a segítségével mutatom be a tanítás-tanulás folyamatát. Esettanulmányomban elemzem az életkorhoz alkalmazkodva egymásra épülő és egyre nehezedő a tevékenységeket, amely során a gyerekek technikai tudása egyre bővül és vizuális képességeik fejlődnek. Bemutatom, hogy az alkotó tevékenységek (körmöcskésés, kötés, horgolás, nemezelés, varrás, hímzés, szövés) milyen módon teremtenek lehetőséget a folyamatos és komplex képességfejlesztésre (szem-kéz koordináció, finommotorika, taktilis érzék, ritmusérzék, számolási készség, kitartás, akaraterő, monotóniatűrés, színérzék, formaérzék, kreativitás).

A tárgyalkotás közben a szociális kompetenciák is erősödnek. A kézimunka órákon gyakori, hogy egymásnak segítenek a gyerekek, egymás munkáját megcsodálják, együtt örülnek az elkészült műveknek. A gyerekek önismerete, önértékelése is fejlődik a kihívások leküzdésével. Megtapasztalják, ha valami nem úgy sikerül, akkor lehet rajta javítani, változtatni. Minden évben az ünnepek alkalmával készítenek ajándékot családtagjaiknak, ezzel az érzéseiket fejezik ki. Az iskolát elkezdő első osztályosokat is ajándékkal köszöntik, ezzel a kapcsolódási képességük és a közösséghez tartozás élményét tudják megélni. Felbecsülhetetlen a pedagógiai értéke annak, hogy a gyerekek saját kézzel készítenek ajándékot, és maguk számára játékot és használati tárgyat.

Bevezetés

A Waldorf-iskolák sajátossága, hogy a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó művészettel nevelésnek központi szerepe van. A Waldorf-iskolát a fej-kéz-szív iskolájának is nevezik, ahol a gondolkodás, akarat és érzés fejlesztése áll a központban. A „fejnek” szóló ismereteken túl nagyon sok művészeti és kézművestevékenységet végzünk, ami konkrét cselekvéssel jár. A kézimunka oktatása során az akarat fejlesztése azért is előtérbe kerül, mert a kézimunkaórai tevékenységek mind cselekvéssel, konkrét munkával járnak. (Kocziha 2025: 57)

A kézimunkaórákon a fiúk és lányok egyaránt részt vesznek, ugyanazt tanulják. Steiner szerint „a manuális tevékenység arra készíti fel a gyermeket, hogy akaratát a gondolkodásban is működtesse.” (Carlgren - Klingborg 2003: 72) „Nemcsak a megfigyeléseiket viszik bele az alkotásba, hanem a fantáziájukat is.” (Pajorné Kugelbauer 2015: 47)

„A kézimunka órákon a gyerekek nem csak kézügyességre tesznek szert, hanem megtanulnak különböző szerszámokkal dolgozni, az anyagokkal gazdaságosan bánni. A kézimunka

tanítójának arra is módja van, hogy a tanulókat fokozatosan tudatosságra ébressze a színek, formák és funkciók összetartozásáról. A szépségen, színeken, formákon keresztül a kézimunka segít a gyermekeknek a játéktól a munkáig való gondolkodásig eljutni.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020: 336)

A Waldorf-iskolákban az epochák során a különböző tantárgyi tartalmakat is komplex módon dolgozzák fel, már itt felbukkanhat a gyapjú, akár gyapjúból készült eszközként, használati tárgyként vagy alapanyagként. A gyapjú környezetbarát anyag, a gyapjúnyírással az állatnak tavasszal segítünk megszabadulni a nagy meleg, téli bundájától. Ezt a gyapjút tisztítás, feldolgozás után tudjuk használni fonalkészítéshez kötéshez, horgoláshoz, szövéshez. A bundagyapjú és szalaggyapjú nemezelésre is használható. A gyapjúfilc anyag a hímzés és varrás alapanyaga. A gyapjú tehát nagyon sok lehetőséget rejt magában arra, hogy esztétikus, környezetbarát textileket és tárgyakat készítsünk belőle.

1. Esettanulmány metodikája

Waldorf osztálytanítóként és kézimunka tanárként 2015-től 2023-ig a Váci Waldorf Általános Iskolában tanítottam. A nyolc év alatt az osztályomban a gyerekek létszáma változott, 25 fő volt első osztályban és 28 fő ballagott nyolcadikban. Egyharmaduk fiú és kétharmaduk lány volt. Az évek során hat gyermek került a Pedagógiai Szakszolgálat látóterébe különböző tanulási nehézségekkel (idegrendszeri éretlenség, autizmus, figyelemzavar). Az osztályba járó gyerekek fele Vácon, fele pedig a környező településeken élt, Pest és Nógrád vármegyében. Rendezett családi körülmények között éltek.

A nyolc év alatt a gyerekek által készített alkotásokról készült fotódokumentációt készítettem. Esettanulmányomban a nyolc év alkotásainak elemzése lehetőséget teremt arra, hogy bemutassam, hogyan épül fel ez a folyamat az életkorhoz alkalmazkodva egyre nehezedő, egymásra épülő tevékenységekkel, bővülő technikai tudással. A Kézimunka szakóra végig kíséri a Waldorf-iskolások nyolc évfolyamát heti két órában. Minden évfolyamon jelentős szerepet kap a gyapjú az életkornak megfelelően különböző formában. A színválasztással és formaalakítással kifejező, egyéni tárgyak készülnek, melyek a vizuálisnevelés tárgykultúra területéhez sorolhatók. Természetesen a kézimunka órákon a gyapjún kívül a gyerekek találkoznak számtalan más anyaggal és technikával az évek során. (pl. fával, növényi rostokkal, fonállal, levelekkel, agyaggal, textíliákkal, papírral)

Elemzési szempontok:

1. A gyapjú milyen formában és milyen céllal jelenik meg a Waldorf-iskolában?
2. A kézimunkaórák gyapjúval végzett alkotó tevékenységei milyen képességfejlesztést tesznek lehetővé?
3. A kézimunkaórák gyapjúval végzett alkotó tevékenységei hogyan kapcsolódnak az különböző tantárgyi tartalmakhoz?
4. A különböző évfolyamokon megjelenő kötés, nemezelés és gyapjúfilc varrás hogyan épül fel a nyolc év során?

2. A Waldorf-iskolák osztálytermeinek berendezése és a tanulási folyamathoz kapcsolódó eszközök, tárgyak

A berendezés során fontos szempont a természetes anyagok megjelenése. A mesesarkot a cserge tette puhává, meleggé és otthonossá. Első osztályban a gyerekek a kézimunkaórán körmöcskéztek, és így készítettek maguknak párnát a székeikre. A falapokra ragasztott filc nyomtatott betűkkel első osztályban játszottak, tapintással ismerték fel a betűket. Második

osztályban ez már a falat díszítette. A gyerekek krétatartói és a betűkirakójuk is filcből készült, amit a gyerekek szülei készítettek. Ezeknek az eszközöknek és tárgyakkal a használata folyamatosan fejlesztette a taktilis érzéküket.

A tanteremben az évszakasztalon az adott epochához vagy ünnephez kapcsolódó tárgyakat helyeztem el, amelyeknek egy részét gyapjú felhasználásával készítettem, ilyenek a műveletmanók és az adventi történet szereplői. A számolás epochában a műveletmanók történetei, meséi segítik a műveletek megértését. A műveletmanók kalandjaik lefordíthatók a matematika nyelvére és a karaktervonásaik a műveletek karakterének megértését segíti. Így az évszakasztalon is megjelenik pirosban Osztó Ottó, aki mindent igazságosan eloszt, sárgában Szorzó Sziporka, aki megsokszorozza az üveggolyók fényét, kékben Elvesztő Enikő, aki a lyukas tarisznyájából elvesztett üveggolyók miatt szomorkodik, és zöldben Begyűjt Benő, akinek az éléskamrájában dugig vannak a polcok mindenféle finomsággal. „A mesében a gyerekek mindent képszerűen élnek át, így a dolgok, fogalmak lényük mélyéig hatolnak. Így jobban átélhetik a műveleteket.” (Kocziha – Szecsődi – Vincze 2018: 67) Az adventi időszakban Mária története elevenedett meg és januárban a Három királyok is megjelentek. Ezeket a filcfigurákat én terveztem és készítettem, szervesen kapcsolódtak a tanítás - tanulás folyamatához. (Lásd 1. sz. melléklet) A figurák által megismert történetekhez a gyerekek rajzokat is készítettek a füzetükbe. Pajorné Kugelbauer (2024) szerint a rajzolás ezáltal a rögzítés, tehát a tanulás eszköze.

3. Kézimunka a Waldorf-iskolában

3.1. Kézimunka a Waldorf-iskola első négy évében

A kézimunka szakóra végig kíséri a Waldorf-iskolások nyolc évfolyamát heti két órában, amely a manuális képességeik, szem-kéz koordináció, finommotorika és taktilis érzék folyamatos fejlesztésére ad lehetőséget. Minden évfolyamon jelentős szerepet kap a gyapjú, az életkornak megfelelően, különböző formában. Összekapcsolódik a forma, funkció és a dekoratív színválasztás. Az órákon a mennyiségi és minőségi differenciálás valósul meg. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a kézimunkaórákon más különféle anyaggal is találkoznak a gyerekek, kötőtűt készítettek tiplifából csiszolással, papírból hajtogattak, transzparens papírból mécseselőzékét és ablakdíszet készítettek.

Első osztályban a körmöcskézés (zsinórkötés) után a lustakötés elsajátítása a cél. A kötőtűvel végzett folyamat jobb megértését és memorizálást segíti a következő kép, amit mondtunk, amíg be nem gyakoroljuk a mozdulatsort. „Kinyitjuk a pajta ajtót, kiengedjük a báránykát, becsukjuk a pajta ajtót.” A kötés közben a számolás is szerepet kapott, mert ellenőrizni kell, hogy a szemek száma állandó. Pihenésként a gyerekek a motringokat gombolyították.

A gyerekek kis négyzet és téglalap alakú kötéseket készítettek, ezekből a kéréseiknek megfelelően összehorgolással készítetten a nyuszikat, manókat. A második félévben mindenki elkezdte a furulyatokját kötni. (Lásd 2. sz. melléklet) A tanév végén matematika órán a nagy nyuszitalálkozó alkalmával a körmöcskézett párnák és nyuszik segítségével gyakoroltuk az osztást.

Második osztályban is gyapjúfonallal dolgoztunk. A „halacszkázás” (láncorgolás eszköz nélkül) vezette be a horgolótűvel végzett horgolást. A szemek számlálása itt is szerepet kapott. Állatkákat és maguknak ceruzatartót készítenek. Időszakonként a gyapjúfilc varrása is felváltotta a horgolást. (Lásd 3. sz. melléklet)

Különböző pici macikat és madarakat varrnak gyapjúfilcből pelenka öltéssel. Tavasszal néhány öltéssel virág formával díszített gyűrűket és hajgumikat készítettünk, ez jól kapcsolódott a második osztályos formarajz órák szimmetria témájához.

Második osztályban a fő téma a szentek élete, így megismerkedtünk Szent Erzsébet történetével. Szalag gyapjúból rózsát formáltunk: szárazon feltekertük egy hurkapálcikára a

színes szalaggyapjút. Zöldet a szárára és a bimbóhoz különböző színt választhattak a gyerekek. Legnagyobb meglepetésemre az egyik tanítványom egy otthon gyapjúból készített kis Erzsébet szobrocskával lepett meg. A gyermek az alkotásba a megfigyelését és a fantáziáját is belevitte. Az alkotása kikerült az évszakasztalra is. (Lásd 4. sz. melléklet)

Második osztályban a szorzótábla (ismételt összeadás) alapjait a szorzócsillag alkalmazása segítette. Minden gyereknek volt egy kis fatáblája, amin kör alakban egymástól egyforma távolságra lévő tíz kis tipli állt ki, s erre tekerték a gyapjúfonalat számlálás közben, és így alakult ki az adott szorzótáblához kapcsolódó szorzócsillag. (Lásd 5. sz. melléklet) Másodikban nemezlabdát készítettünk ajándékba az első osztályosoknak. Ez egy hagyomány az iskolában, hogy minden osztály az első osztály számára készít valamit, és az ajándékot személyesen adják át az elsősöknek, amikor meglátogatják őket a termükben. Hasonlóan búcsúztatják a nyolcadikosokat, mert a hetedikesek varrják számukra a tarisznyát, és minden osztály készít bele valamilyen apró meglepetést. Karácsonykor a gyerekek minden évfolyamon a szüleiknek is készítenek ajándékot különböző anyagokból. Másodikban filcből és gyapjúból egy fél dióban elférő kiseddet, illetve angyalkás könyvjelzőt készíttünk fonál sodrással.

Harmadik osztályban a „Mesterségek” epocha keretében a körülöttünk lévő világgal tapasztalati úton ismerkedtünk. Füzetet is vezettünk erről, így a folyóírást és a fogalmazást is gyakoroltuk a kézimunkához kapcsolódóan. A gyapjúval való mélyebb megismerkedésben M. Horvát Adrienn segített. Három napra érkezett hozzánk és kipróbáltuk a gyapjú fésülését, farkasoltunk, kártoltunk, kézi orsón fontunk. Mindenki készített egy kis gombolyag kártolt és font fonalat, amit a kötés során felhasználhattak. (Lásd 6. sz. melléklet)

A gyerekeknek nemcsak a színes fonalak választásának lehetőségét teremtettem meg, hanem maguk is festhettek fonalat. Tepsibe tettük a kis vizes motringokat és ételfestékes vizet locsolhattak rá. A fixálást sütőben 80 fokon végeztük. Nagy szervezést igényelt ez a folyamat, ugyanakkor óriási élmény volt a gyerekeknek a saját festésű fonállal dolgozni. (Lásd 7. sz. melléklet)

Harmadik osztályban a kötéssel kapcsolatos ismereteink bővültek, mert az elsőben megismert sima szemek után megtanultuk a fordított szemeket is. A sima és fordított sorok váltakoztatásával készült kötésből állatkákat horgoltunk össze. Nagy figyelmet, koncentrációt igényelt a passzé kötés, ami sokszor rizskötéssé alakult. Erre a sapka kötésénél volt szükségünk. A sapka kötésénél a szemek fogyasztásával ismét a számolás gyakorlása is kapcsolódott a munkánkhoz. Mindenki elkészítette a sapkáját, ami aztán büszkén hordott. Volt, aki passzé nélkül készített, volt, aki rizsszemeset, a színválasztással is egyéni megoldások születtek.

A legügyesebbek a mintakötést is megtanulták két fonállal. (Lásd 8. sz. melléklet)

Harmadik osztályban a vizes nemezeléssel kapcsolatban is bővítettük a tapasztalatainkat. Másodikban nemezlabdát készítettünk, most negyedikben meg őszi faleveleket. A gömbölyítés után most a sodrást és a síklap nemezelését sajátítottuk el.

Negyedik osztályban a varrással, különböző öltéstípusokkal foglalkoztunk leginkább. Gyapjúfilc tüpárnát készíttünk a gyerekek. Egyik felén a keresztnévüket, másik felén egy formarajz ábrát hímeztek láncöltéssel. Negyedik osztályban a formarajz órákon a bújtatott formákkal ismerkedtünk, lejártuk térben, elkészítettük vastag zsinórral és végül lerajzoltuk. Tehát az előtte, mögötte relációtól bőséges tapasztalatot gyűjtöttünk. A varrás is ezt mélyíti, hiszen a fonál is hol felbukkan, hol eltűnik. Az év fő munkája volt, hogy mindenki az olvasókönyvére filcből borítót készített, és egy általa tervezett formarajz motívumot hímezett rá. (Lásd 9. sz. melléklet) A keresztszemes hímezés a félév végére került. A filctokot díszítették a hímezéssel. A hímezés színválasztása a festő feladat szíkompozíciójára rímelt. A motívum alakításánál a számolásnak és a térbeli tájékozódásnak is jelentős szerepe van.

Negyedik osztályban a magyar mondavilág történeteivel is megismerkedünk, így a honfoglalás kori tarsolylemezek és hajfonat korongok munkájára készítettünk mi is hasonlókat. A réz színű alumínium lemezt könnyen tudtuk domborítani. Néhány lyuk elkészítésével fel tudtuk varni a

filcre. A palmettás motívumok alapos tanulmányozása után saját díszítéseket tervezhettek a „Magyar mondavilág” füzetükbe. (Lásd 10. sz. melléklet)

3.2. Kézimunka a Waldorf -iskolában a második négy évben

Ötödik osztályban visszatértünk a kötéshez. Mélyítettük a harmadik osztályban megszerzett tudást, a passzékötést, a simakötést és a fogyasztás műveletét. Ebben az évben a körkötéssel ismerkedtünk meg. Tiplifából most 5 kötőtűt csiszoltak a gyerekek, és ezen haladtunk folyamatosan a kötés során. Itt is számoltuk a sorokat, és fogyasztottunk. Elsőként manókat, egereket és sünöket készítettünk. Az egyéni színválasztással egyedi, kreatív alkotások születtek. A gyerekek maguknak és családtagjaiknak készítették a játékokat. Az iskolai adventi vásárra is készültek kötött portékák, és nemezelt tulipán láncok. A láncot vizes nemezeléssel sodortuk, hasonlóan, mint negyedik osztályban a falevélnél. A tulipán fejét szintén vízzel, nemezeléssel alakítottuk ki, egy dióra raktunk vékony bundagyapjú réteget, amit úgy nemezeltünk mintha labdát készítenénk. Amikor ráfeszült a formára a gyapjú, akkor a bevágott keresztthasítékon át a diót kiszedtük, és a tulipánunk szirmait még tovább nemezeltük, hogy szép formát tudjunk kialakítani belőle. (Lásd 11. sz. melléklet)

Ötödik osztályban kézimunkaórán a kesztyűkötés a fő téma. A munkálat megkezdésekor fontos volt, hogy a választott színt megmértük, hogy a fonal elég legyen a pár kesztyűhöz. A kesztyű készítésénél a számolás fontos volt, hogy megfelelő méretű legyen a kesztyű, illetve a két fele egyforma legyen. Az ujj kialakítása is új mozzanat volt. (Lásd 12. sz. melléklet) A kesztyű után zoknikötés szerepelt a tematikában. Ebben az évben volt az első karantén a covid miatt, így kevesebb jelenléti óra állt rendelkezésünkre, így a zoknikötés sajnos elmaradt.

Hatodik osztályban a varrásé volt a főszerep. Szeptemberben kicsi filcegereket varrtunk az első osztályosoknak ajándékba. Ezt követően az első félévben gyapjúfilcből állatokat varrtak. Ez kapcsolódik a negyedik osztályos állattan epochához is. Különböző karakteres formákat szabtak ki és varrtak össze pelenkaöltéssel. Végül gyapjúval tömték ki az állatokat. Fontos mozzanat volt, hogy a lábakat is jó szilárdra tömjék meg, hogy meg álljon a lábán. (Lásd 13. sz. melléklet)

Karácsony tájékán ajándékkészítés kapcsán a kártyaszövéssel ismerkedtünk, és gombostűtartó kaktuszt készítettünk vizes nemezeléssel. Az agyag cserép is a gyerekek munkája volt, azt kézművesórán készítették velem. A kaktusz olyan vizes nemezeléssel készült, amit már korábban megismertünk. A kaktusz teste a labda készítéshez hasonló volt. A virág készítése meg a tulipánfej kialakításhoz hasonlított, de most cseresznyemagra nemezeltünk, ami a kisebb méret miatt volt nehezebb.

Hatodik osztály második félévében babát varrnak a lányok és fiúk egyaránt. A fiúk általában fiúbabát készítettek. Egy fiú készített lány babát a húgának ajándékba. A gyorsabban varró gyerekek két babát is készítettek, míg van, aki csak egyet. A mennyiségi és minőségi differenciálás itt is megvalósult. Érdekes volt megfigyelni, hogy a babák leginkább az alkotóra hasonlítottak. Olyan ruhát varrtak neki, amihez hasonló volt nekik is. Néhány esetben a vágyakat is megmutatták a babák, mert készültek mindenféle frizurák. A baba haját fonalból horgoltuk, így kicsit a horgolás is visszatért. Az osztály babái nagyon színes képet mutatnak. Bőr és hajszínből és a különböző fazonú színes ruhákban végtelen lehetőség rejlik. Volt olyan kislány, aki koreai öltözetet készített a babájának. (Lásd 14. sz. melléklet)

Hetedik osztályban a cipőkészítés a fő téma, és a gyerekek választhattak, hogy vizes nemezeléssel vagy varrással készítenek cipőt maguknak. Az eddigi bőséges alkotási tapasztalat, átélt munkafolyamatok segítették a döntésüket. A 29 fős osztály három csoportban dolgozott egyidejűleg három teremben, három kézimunkatanár vezetésével. Az egyik műhelyben készültek az elsősöknek a kis filcből varrott levélmanók, majd a nyolcadikosok tarisznáinak elkészítésébe kezdtek. A másik műhelyben a cipőnemezés folyamata zajlott több héten

keresztül. Ez a két csoport cserélt, amikor a cipők elkészültek, és az addig varrással foglalatostkodók most nemezelték. A harmadik műhelyben a tervezés után a cipő aprólékos varrása következett. A lábakról méretet vettünk. Kicsit nagyobbra rajzoltuk, hiszen még növésben vannak a gyerekek. Elkészítettük a szabásmintát. A felső rétegfilcen a díszítményt varrták fel elsőként, majd bélelték a felsőrész anyagát. Végül a vastag filctalpon varrták a felsőrészt. Többen iskolai benti cipőnek használták az elkészült cipőjüket. (Lásd 15. sz. melléklet)

Nyolcadik osztályban is három csoportban alkottak a gyerekek. Megtanulták a varrógéppel varrást, a füzetborító kasírozást. Készítettek bőrből pénztárcát, tokokat és papírmásé léghajót.

Összefoglalva

A gyapjútárgyak a Waldorf-iskola osztálytermében többféle funkciót is betöltenek. Találunk csergéket és szőnyegek, a szülők által készített kréta- és betűtartókat, amelyek az otthonosság, melegség érzetét keltik. A gyerekek által készült a párnájuk, furulyatokjuk, játékaik. Az évszakasztalon elhelyezett gyapjúfigurák is a tanítás tanulás folyamathoz szervesen kapcsolódnak.

A kézimunkaórák alkotási folyamata során a gyapjú felhasználása komplex képességfejlesztésre teremt lehetőséget. Alapanyagként lehet fonal, filc, bunda és szalaggyapjú. A kézimunka órákon a manuális képességek, finommotorika, szem-kéz koordináció és taktilis érzéken túl a vizuális gondolkodásuk is fejlődik. A forma, funkció és díszítmény (szín, motívumok) összefüggéseiről rendkívül sok tapasztalatot szereznek az évek alatt. A gyakorlati érzékük, megfigyeléseik, fantáziájuk által képesek új dolgok megtervezésére és kivitelezésére is képessé válnak az évek során.

A kézimunkaórák alkotó tevékenysége a szociális érzéket is fejleszti. Az önismeret, önértékelés, önbizalom terén fejlődnek egy-egy sok munkaórával létrehozott alkotás során, hiszen tapasztalatot szereznek arról, hogy képesek a célt elérni, az akadályokon átjutni a kitartó munkával. Fejlődik a kitartásuk, monotonia tűrésük, akaraterejük. Maguk készítik másodikban a ceruzatartójukat, harmadikban a sapkájukat, negyedikben a könyvborítójukat, ötödikben a kesztyűjüket, hatodikban az állatfigurájukat és babájukat, hetedikben a cipőjüket. A gyerekek önismerete, önértékelése is fejlődik a kihívások leküzdésével.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése az ajándékkészítésben is megmutatkozik minden évfolyamon. A kézimunkaórákon gyapjú felhasználásával is készülnek ajándékok, egyrészt minden évben az új első osztályosoknak, másrészt az ünnepekhez (karácsony, anyák napja) kapcsolódóan a családtagjaiknak. Az egymásnak segítség és párban és osztályszinten végzett tevékenységek is a közösségi érzést erősítik. A gyerekek, egymás munkáját megcsodálják, együtt örülnek az elkészült műveknek.

Az évek során óriási a pedagógiai jelentősége annak, hogy a gyerekek nemcsak ajándékba, hanem maguk számára is készítik a tárgyakat. A kézművesmunka értékét megtanulták értékelni, tisztelni. Óriási motivációt jelentett az alkotó folyamat során, ha ajándékba vagy maguk számára készítettek valamit.

A kézimunkaórák szervesen kapcsolódtak a különböző tantárgyi tartalmakhoz és tevékenységekhez, ezáltal komplex tanulási folyamat alakult ki. A kézimunka fejlesztő hatása a Waldorf-iskola matematika oktatásának folyamatát is segíti, mélyíti. Egyrészt a számlálás gyakorlásával, másrészt a ritmikusan végzett mozgás által és a szorzó csillagok ábráinak megtapasztalásával. A formarajz tanulmányok is többször felbukkannak a tárgyak díszítő motívumaként. A honfoglalás kori tarsolylemezek és hajfonatkorongok készítése is összekapcsolódott a varrással, és a magyar mondavilág mélyebb átélését tette lehetővé. A füzetmunkában a gyapjúval végzett munka, az írás, fogalmazás és rajzolás komplex tanulási folyamattá állt össze (pl. Mesterségek epocha, Magyar mondavilág epocha).

A kötés, nemezelés és varrás évfolyamokon átívelő, fokozatosan bővülő és nehezedő tevékenységei a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe vette, és a gyerekek sikerélménnyel zárhatták a tárgyalást. A kötés tevékenysége évfolyamonként egyre bővült. Elsőben még lustakötés és sima szemek, harmadikban már sima és fordított szemek és ezek által létrehozott kötéstípusok, ötödikben a körkötés 5 kötőtűvel épült egymásra. A nemezelés során is egyre bonyolultabb dolgokra voltak képesek a gyerekek. Másodikban labda, harmadikban falevél, ötödikben tulipánlánc, hatodikban kaktusz alakú gombostűtartó, hetedikben cipő készítését próbálhatták ki. A gyapjúfilc varrása is több évfolyamon jelent meg a kézimunkaórák tevékenységében, a témák, formák és öltéstípusok is változtak. A filc mellett vászon és pamut anyagot is használtak. Hetedikben a baba készítése nagyon sokrétű, több munkafázisból álló folyamat sokféle öltéstípussal és anyagfajtaival. Végül nyolcadik osztályban a varrógéppel varrást is elsajátították.

Felhasznált irodalom:

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, Az általános iskola 1-8. évfolyama számára, 2020.*
Magyar Waldorf Szövetség. h.n. <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf>
- Carlgren, Frans – Klingborg, Arne 2003. *Szabadságra nevelés, Rudolf Steiner pedagógiája, „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány.* Solymár. Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ. Pilisborosjenő.
- Kocziha Miklós 2025. *Fejezetek egy Waldorf-iskola hétköznapjaiból.* Csillagfény Kiadó. Budapest.
- Kocziha Miklós - Szecsődi János - Vincze Erzsébet 2018. *Számolás - Mozgás – Ritmus, Matematika oktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában.* Waldorf Pedagógiai Intézet. Solymár.
- Pajorné Kugelbauer Ida 2015. *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában, A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése egy longitudinális vizsgálat tükrében.* Doktori disszertáció, ELTE Eötvös Kiadó, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány. TEPA könyvek. Budapest.
- Pajorné Kugelbauer Ida 2024. A füzetmunka szerepe a Waldorf-iskola első nyolc évében. *Mester és Tanítvány.* 2: 174-192.

Melléklet



I. Az évszakasztal gyapjú figurái



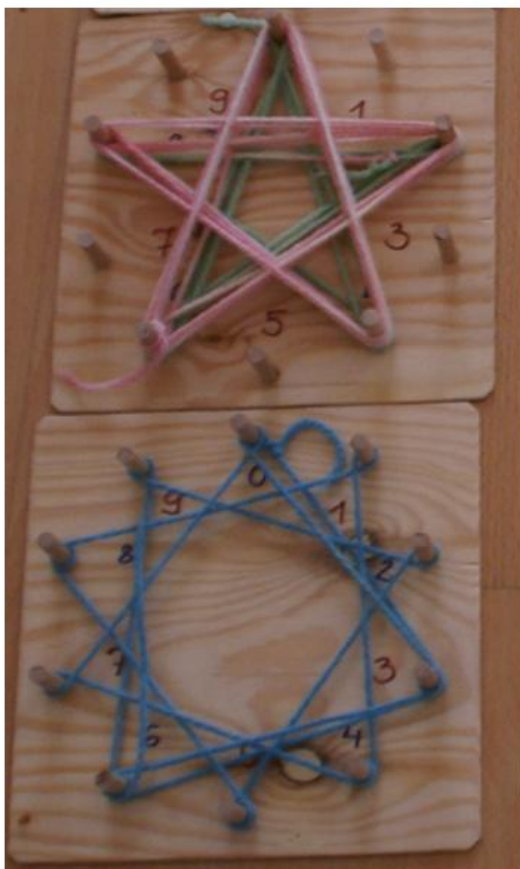
II. Első osztályban kötés



III. Második osztályban horgolással készült ceruzatartók



IV. Második osztályban Szent Erzsébet agyag kisplasztika az évszakasztalon, és szabad alkotásként egy második osztályos tanulótól



V. Második osztályosok szorzó csillagja és ajándékba készített tárgyai



VI. Harmadik osztályban ismerkedés a gyapjú feldolgozás lépéseivel



VII. Harmadik osztályban fonalfestés



VIII. Harmadik osztályban sapka kötés



IX. Negyedik osztályban hímzett könyvborítók



X. Negyedik osztály tarsolylemezes tartó és hajfonat korongok tervei és elkészült munkái



XI. Ötödik osztályban nemezelt tulipános lánc és kötött adventi portékák



XII. Ötödik osztályban kesztyűkötés



XIII. Hatodik osztályban állatvarrás



XIV. Hatodik osztályban babavarrás



XV. Hetedik osztályban cipőkészítés

A szerző adatai:

Dr. Pajorné Dr. Kugelbauer Ida

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
főiskolai docens

E-mail: pajorne.ida@avkf.hu

Dr. Fülöp Zsolt: Procedurális stratégiáktól a strukturális gondolkodásig: a háromlépéses modell pedagógiai jelentősége

Absztrakt

A matematikai problémamegoldás során az algebrai módszerek elsajátításának egyik legnagyobb kihívása az aritmetikai gondolkodásról az algebrai szemléletmódra való áttérés. Ez az átmenet nem pusztán új jelölések és műveletek elsajátítását jelenti, hanem a gondolkodásmód alapvető átalakulását: a procedurális megközelítésről a strukturális gondolkodásra való átállást. A tanulók számára szükséges, hogy eltérjenek az aritmetika megszokott konvencióitól (például a konkrét matematikai műveleteken alapuló megoldási stratégiáktól) és át kell tekinteniük a feladat teljes szerkezetét, mint egy egészben értelmezhető rendszert. Az általunk megalkotott háromlépéses modell ezt az átmenetet támogatja egy fokozatos, tapasztalati úton felépített tanulási folyamat révén. A modell előnye abban áll, hogy nem idéz elő hirtelen, fokozott kognitív terheléssel járó váltást a tanulók gondolkodási keretrendszerében, hanem olyan kognitív átmeneti mechanizmusokat hoz létre, amelyek elősegítik az aritmetikai és az algebrai gondolkodás közötti fokozatos kapcsolódást. Így a gondolkodásmód-váltás nem elszigetelt, hirtelen eseményként, hanem tudatosan felépített tanulási ív részeként történik meg, ami jelentősen növeli az algebrai gondolkodás megalapozását és fejlesztést, valamint pozitív irányban befolyásolja a hosszú távú tanulási eredményeket.

Bevezetés

Az aritmetikai gondolkodásról az algebrai gondolkodásra való átmenet a matematikaoktatás egyik legkritikusabb területe. Ez az átmenet nem csupán új műveleti szabályok vagy jelölések megtanulását jelenti, hanem a tanulók gondolkodásának szerkezeti átalakulását is (Sfard, 1991; Kieran, 1992). A tanulóknak át kell térniük az eljárásközpontú, műveleti végrehajtásra épülő aritmetikai megközelítéstől az általánosításra, valamint a mennyiségek közötti összefüggések és relációk megértésére épülő algebrai szemlélet felé.

Sfard (1991) szerint a matematikai fogalmak megértése két kognitív szinten zajlik: *procedurális* és *strukturális* szinten. A procedurális gondolkodás során a tanuló az eljárásokat lépésről lépésre hajtja végre, a hangsúly az algoritmusok követésén van, sok esetben az „így tanultuk” mechanikus végrehajtás lép előtérbe. A strukturális gondolkodás ezzel szemben a fogalmakat tárgyiasult entitásként kezeli, amelyeken műveletek végezhetők és relációk építhetők. Sfard értelmezésében a procedurális gondolkodásról a strukturális gondolkodásra való áttérés folyamata a reifikációként említett kognitív átalakulás, amelynek során a tanuló a korábban szekvenciálisan végrehajtott eljárásokat internalizálja, majd önálló, mentális objektumként képes azokra reflektálni és azokat manipulálni. A szöveges feladatok megoldásának kontextusában ez azt jelenti, hogy míg a procedurális szinten működő tanuló a feladat utasításait követve lépésről lépésre végzi a műveleteket, addig a strukturális gondolkodás szintjén a tanuló már képes a feladat mögöttes szerkezetét átlátni, a mennyiségi viszonyokat átfogó rendszerként értelmezni, és ezek alapján tudatosan megtervezni a megoldási stratégiát. Ebben az átmeneti folyamatban nagy jelentősége van a procedurális flexibilitásnak, vagyis a különböző megoldási módszerek közötti tudatos választás képességének (Rittle-Johnson & Star 2007). Ennek a flexibilitásnak három fő komponensét különböztetjük meg: a *procedurális ismeret* (a tanuló több megoldási módot ismer), *konceptuális ismeret* (érti, hogy miért és milyen feltételek mellett működik egy eljárás), *stratégiai döntéshozatal* (képes a helyzethez leginkább illő

megoldási stratégiát kiválasztani és indokolni). A procedurális flexibilitás előrehaladásával a tanulók egyre erőteljesebben képesek reflektálni saját megoldási stratégiáikra, amely a strukturális gondolkodás kialakulásának legfontosabb ismérve.

A fentiekben ismertetett átmenet a procedurális gondolkodásról a strukturális gondolkodásra történő átmenetet az APOS-elmélet (Dubinsky & McDonald 2001) keretrendszerében alapján is értelmezhetjük, amely a reflektív absztrakció Piaget-féle fogalmára épít, és a matematikai gondolkodás fejlődését négy egymásra épülő kognitív szinten írja le: *Action*, *Process*, *Object*, *Schema*. A modell szerint a tanuló először eljárásokat hajt végre (Action-szint): konkrét utasítások, példák, algoritmusok alapján tevékenykedik, anélkül, hogy a műveletek mögött rejlő elveket teljesen értené. Ez a szint szorosan megfeleltethető a procedurális gondolkodásnak, ahol a numerikus manipuláció dominál és a hiba alakulásának tapasztalati úton történő tudatosítása vezeti el a tanulót a mintázatok felismeréséhez. Az ezt követő *Process* szinten a tanuló már képes az adott eljárást nemcsak végrehajtani, hanem elképzelni és mentálisan „lefuttatni” is, azaz a művelet internalizálódik. Például nem kell ténylegesen elvégeznie az összes lépést, hogy megértse, mi történik, ha egy mennyiséget növelünk vagy csökkentünk, hanem képes előre látni a művelet következményeit. Ez a szint kulcsfontosságú az átmenet során, mivel itt kezd kialakulni az absztrakciós képesség: a tanuló már nemcsak manipulál, valamint a műveletet már nem pusztán cselekvésként végzi el, hanem belsőleg irányított gondolati egységként kezeli. Ezáltal a műveletek végrehajtása mellett a tanuló már képes rálátni a művelet mögötti tartalomra és a problémaszituáció belső összefüggéseire. Az algebrai átmenet szempontjából ez a szint kulcsfontosságú, mert itt válik lehetővé, hogy a tanuló ne pusztán a számokkal, hanem a mennyiségek közötti relációkkal operáljon. Az *Object* szinten valósul meg az a folyamat, amelyet Sfard *reifikációnak* nevez (Sfard 1991). Ebben a fázisban alakul ki az a mentális struktúra, amelyben a tanuló a műveleteket és relációkat már önálló gondolati objektumokként kezeli és átlátja az ezek között rejlő kapcsolatokat. Ez a szint jelenti a strukturális gondolkodás kibontakozását, amikor már nem a műveleti lépések szekvenciális végrehajtása, hanem a mögöttes szerkezet és a műveleti egységek közötti összefonódások képezik a gondolkodás tárgyát. Ezen a ponton az algebrai fogalmak, mint például az ismeretlen, az egyenlet vagy a függvény, már nem csupán szimbolikus eszközök, hanem belső reprezentációs rendszerek, amelyek a mennyiségek közötti viszonyokat fejezik ki. A folyamat végén a *Schema* szint jeleníti meg a gondolkodás legösszetettebb formáját, amikor a tanuló különböző fogalmakat, objektumokat és folyamatokat koherens fogalmi rendszerbe szervezi. Itt már a tanuló képes az algebrai és aritmetikai gondolkodás integrálására, az analógiák felismerésére és a fogalmak új kontextusban történő alkalmazására. Összefoglalva, az APOS-elmélet világosan rámutat, hogy az aritmetikai eljárásokból az algebrai gondolkodás irányába történő elmozdulás nem egyszeri kognitív váltás, hanem fokozatos átalakulás, amelyben az egyszerű számolási eljárások, az összefüggések és tartalmi elemek figyelembevételével, absztrakt objektummá alakulnak és végül beépülnek egy magasabb szintű fogalmi és műveleti hálózatba.

Egy gyakorló pedagógus számára viszont joggal vetődik fel a kérdés, hogy a szöveges feladatok algebrai megközelítése során a fentiekben ismertetett lépéseket milyen módon lehet nyomon követni a tanulók kognitív fejlődése során. Ezt Boulton-Lewis és munkatársai (Boulton-Lewis et al. 1998) a kognitív képességeknek egy többlépcsős fejlődésén keresztül mutatják be. Az általuk alkalmazott elméleti modellt Biggs és Collis dolgozták ki (Biggs et al. 1982). Ennek első fázisát *Pre-algebra*-nak nevezik. Ebben a szakaszban a tanulók algebrai gondolkodása még viszonylag kezdetleges, főként olyan szöveges feladatok megoldására korlátozódik, amelyek algebrai modellje egy $A \cdot x + B = C$ típusú egyenlet. Mivel az ilyen típusú szöveges feladatok megoldhatók tipikusan aritmetikai módszerekkel is, ezért ezeket aritmetikai feladatoknak is nevezzük. A problémamegoldó képességek az úgynevezett operacionális (procedurális) gondolkodás fázisában vannak, a tanulók a szöveges feladatok megoldása során konkrét műveletek elvégzésével próbálják megtalálni a helyes választ. A *Pre-algebra* szakaszából

történik az átmenet az Algebra fázisába. Itt a tanulók megismerik az egyenlőségjelnek egy bővebb értelmezését, konkrétan azt, hogy az egyenlőségjel egy ekvivalenciát jelent, amelynek két oldalán egyenértékű (ekvivalens) kifejezések állnak. Ez lehetőséget teremt olyan szöveges feladatok megoldására, amelynek algebrai modellje egy $A \cdot x + B = C \cdot x + D$ típusú egyenlet. Ahhoz, hogy a tanulók az ilyen típusú szöveges feladatokat meg tudják oldani, szükségük van egy olyan gondolkodásmódra, amelynek során a feladat teljes „szerkezetét” átlátják. Tehát az operacionális gondolkodást felváltja a strukturális gondolkodás, ahol már nem az aritmetikai műveletek tulajdonságainak ismerete, hanem a mennyiségek közötti összefüggések felismerése és algebrai úton való felírása dominál. Ezt az átmenetet Filloy és Rojano didactic cut-nak (Filloy & Rojano 1989), míg Herscovics és Linchevski cognitív gap-nek nevezik (Herscovics & Linchevski 1994). Stacey és MacGregor a „formális algebra” egy indikátorának tekintik azt a lépést, amely során a tanulók már képesek helyesen felírni és megoldani az $A \cdot x + B = C \cdot x + D$ típusú egyenleteket (Stacey & MacGregor 2000).

1. A háromlépcsős modell fázisai

A 2014-2015 tanévtől kezdődően folytatok módszertani kutatásokat egy olyan háromlépcsős modell kialakítására, amely során az aritmetika és algebra közötti átmenetet fokozatosan, a tanulói kognitív képességek figyelembevételével valósítjuk meg. Ennek a modellnek a legfontosabb jellemzőit a továbbiakban a témához kapcsolódó nemzetközi kutatások eredményeivel párhuzamban mutatjuk be. A saját kutatási eredményekre is többségében csak irodalmi hivatkozásként térünk ki, mivel egy átfogóbb bemutatás lényegesen megnövelné jelen tanulmány terjedelmét.

Első lépés: Numerikus manipulációk és a hamis feltételezések módszere

A háromlépcsős modell első szakasza, nevezetesen a numerikus manipuláción alapuló próbálgatás, jól illeszkedik több olyan nemzetközi kutatási eredményhez, amelyek a kezdeti algebratanulás kognitív folyamatainak empirikus vizsgálatával kapcsolatban jelentek meg. Számos nemzetközi tanulmányban említésre került, hogy a tanulók a számukra ismeretlen problémaszituációk esetében elsőként a numerikus próbálgatásokhoz folyamodnak, ezt a szakirodalom gyakran „guess-and-check” vagy „trial-and-error” néven említi (Johanning 2004). Bár ez a stratégia sok esetben egy kevésbé hatékony, „naiv” módszerként jelenik meg a pedagógiai gyakorlatban, a kognitív pszichológiai és oktatáskutatói vizsgálatok egyre inkább hangsúlyozzák a módszer pozitív kognitív vetületeit. Empirikus kutatások szerint a „grounded representations” (vagyis a kontextushoz kötött, numerikus kísérletekre épülő reprezentációk) gyakran a problémamegoldás során eredményesebbnek bizonyulnak, mint a túl korán bevezetett formális betűszimbólumokkal történő manipuláció, valamint az algebrai egyenletek alkalmazása (Koedinger et al. 2008). Ez az eredmény különösen fontos abból a szempontból, hogy a tanulói nehézségek egy része nem pusztán a jelölések használatából fakad, hanem abból, hogy a tanulók nem rendelkeznek elegendő tapasztalattal az összefüggések strukturális szemléletű feldolgozásában (Kieran 1992).

Azt tapasztaltam, hogy a régóta ismert (viszont a magyar közoktatásban mellőzött, vagy csak ritkán említett) regula falsi (azaz hamis feltételezés) módszere egy kitűnő választás arra vonatkozóan, hogy a problémamegoldás során a szisztematikus próbálgatás kerüljön előtérbe. A regula falsi módszerének lényege, hogy a tanuló feltételez egy (vagy két) lehetséges számértéket a feladatban szereplő valamely ismeretlen mennyiségre vonatkozóan, majd visszacsatolással ellenőrzi a feltételezés helyességét. Mivel általában taláalomra választott számadatokról van szó, ezért az ellenőrzés során eltérés tapasztalható a feltételezett számadatokról és a feladatban szereplő ismert mennyiségek vagy összefüggések között. Az innen adódó

eltérést a feltételezés hibájának nevezzük. A tanuló feladata, hogy két feltételezés után (amelyek az esetek többségében hibásak) a hiba alakulásának figyelembevételével kikövetkeztesse a helyes megoldást. A módszer lényegét a következő feladaton keresztül szemléltetjük.

Feladat: *Két könyvespolcon könyvek vannak, a másodikon háromszor annyi, mint az elsőn. Ha a másodikról elveszünk 13 könyvet, az elsőre pedig felteszünk még 10 könyvet, akkor a másodikon kétszer annyi könyv lesz, mint az elsőn. Hány könyv van a két könyvespolcon külön-külön?*

A feladat hamis feltételezésekkel történő megoldását, a könnyebb következtőség kedvéért, az alábbi táblázatba foglaltuk.

| | polc | polc | polc +10 | polc - 13 | Hiba |
|-----------------|------|------|----------|-----------|------|
| 1. Feltételezés | 10 | 30 | 20 | 17 | 23 |
| 2. Feltételezés | 11 | 33 | 21 | 20 | 22 |
| Megoldás | 33 | 99 | 43 | 86 | 0 |

I. Táblázat A feladat megoldása a hamis feltételezések módszerével

Fontos hangsúlyozni, hogy a tanulók a hibát elsősorban nem kudarcként, hanem mint információhordozót kezelik: a hiba alakulásának nagysága és iránya jelzi, miként kell módosítani a feltételezés adatait ahhoz, hogy a következő lépésben megtalálják a helyes megoldást. Ez a dinamikus közelítés („hiba → korrekció → új próba”) egy olyan *iteratív gondolkodásmódot* alapoz meg, amely később a függvények és egyenletek kezelésében is nélkülözhetetlen. Empirikus kutatások (Gravemeijer 1999; Van den Heuvel-Panhuizen 2003) igazolják, hogy a próbálgatás és hibakövetés nem csupán kezdetleges stratégia, hanem a *reflektív absztrakció* (Piaget 1970; Dubinsky & McDonald 2001) egyik meghatározó eleme. A tanulói gondolkodásban a műveletek sorozata fokozatosan egységes folyamatba szerveződik, amelynek során észreveszik az ismeretlen mennyiségek közötti összefüggéseket, majd ezeket később globálisan, a feladat teljes szerkezetét tekintve képesek kezelni. Bár a hamis feltételezés látszólag pusztán gyakorlati számolgatás, a mögöttes kognitív folyamat összetett, ennek három fontos vetületére térnek ki.

Relációérzékenység: a tanuló nem csak a számértékekre figyel, hanem azokra az összefüggésekre, amelyek a hibát okozzák. Prediktív gondolkodás: minden új próbálkozás előtt a tanuló felismeri, hogy a módosítás milyen irányba befolyásolja a hiba alakulását. Metakognitív monitorozás: a hiba elemzése révén tudatosítja saját megoldásának menetét, és ennek alapján megtervezi a következő lépést.

A próbálgatás módszerének egyik legnagyobb előnye, hogy csökkenti a tanulók kognitív terhelését azáltal, hogy lehetővé teszi számukra a feladat szerkezetének fokozatos feltárását (Koedinger et al. 2008). A numerikus próbálgatás további kognitív hozadéka, hogy elősegíti az együttváltozás (covariation) és a függvényszerű gondolkodás alapjainak kialakulását. Amikor a tanulók szisztematikusan módosítják a bemeneti értékeket és megfigyelik a kimeneti változásokat, implicit módon a függvényfogalom legfontosabb aspektusát – a bemenet és a kimenet közötti rendszeres megfeleltetést – gyakorolják (Carraher et al. 2000; Blanton et al. 2015). E folyamat során a változó fogalma fokozatosan mélyebb jelentést nyer: a tanuló nem egyszerűen ismeretlen számként értelmezi, hanem olyan általános jelölésként, amely a bemenetek és kimenetek közötti szabályos kapcsolatot képes kifejezni.

Ezek a lépések megfeleltethetők a Dubinsky-féle APOS-elmélet (Dubinsky & McDonald 2001) *action* szintjének: a tanulók külső műveleteket hajtanak végre (számítás, próbálgatás), de a reflektív absztrakció révén nem statikus, önmagában álló egységként tekintenek rá, hanem

folyamatként, dinamikus változásként vizsgálják, figyelembe véve a résztvevő elemek és lépések összefüggéseit. Ez a folyamat az alapja annak, hogy a későbbi fázisban a mennyiségek közötti relációkat egységes struktúrába szervezve tudják megjeleníteni. A hamis feltételezések módszerének bevezetésére vonatkozó legfontosabb eredményeinket két tanulmányban tettük közzé (Fülöp 2016; Fülöp 2020).

Második lépés: A függvényfogalom fokozatos kialakítása, mint az algebrai gondolkodás megalapozása

Az aritmetikai gondolkodásról az algebrai szemléletre való áttérés egyik legkritikusabb pontja a függvényfogalom fokozatos kialakítása, amely a nemzetközi szakirodalom szerint az algebrai gondolkodás megalapozásának tekinthető (Kieran 1992). A függvény, mint két mennyiség közötti szabályos kapcsolat nem pusztán új matematikai fogalomként jelenik meg, hanem kognitív eszközként is, amely a tanulók számára lehetővé teszi a problémák strukturális értelmezését. Ebben az értelemben a függvényfogalom nemcsak az algebrai gondolkodás egyik tartalmi területe, hanem a gondolkodásmódváltás egyik legfontosabb eleme.

A kutatások alapján a tanulók kezdetben elsősorban az aritmetikai procedúrákra támaszkodnak, és a feladatmegoldás során az egyes műveletekre fókuszálnak. A függvényfogalom fokozatos bevezetése azonban lehetővé teszi számukra, hogy a számítások helyett a mennyiségek közötti relációkat emeljék a gondolkodás középpontjába. Kieran (1992) ezzel összefüggésben különbséget tesz az „operacionális” és a „relációs” algebrai gondolkodás között: míg az előbbi az algebrai kifejezéseket elsősorban eljárások végrehajtásaként értelmezi, az utóbbi a mennyiségek közötti kapcsolatok strukturális megragadására irányul. A függvényfogalom fokozatos bevezetése éppen ezt a váltást támogatja.

A függvények tanulói megértésében kiemelt szerepe van a többféle reprezentációnak. Yerushalmy (2005) empirikus kutatásai igazolják, hogy a táblázatos, grafikus és algebrai megközelítések összehangolt használata kulcsfontosságú a relacionális gondolkodás kialakulásában.

A következőkben röviden bemutatjuk az előző feladat megoldását úgy, hogy az első polc tartalmát változóként kezeljük és a táblázat fejlécében szereplő mennyiségeket különböző függvények hozzárendelési utasításának segítségével fejezzük ki. Így a következő táblázathoz jutunk.

| | | | | | | | |
|--------------------------|----|----|----|----|----|----|------------------|
| első polc (kezdet) = x | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| második polc (kezdet) | 30 | 33 | 36 | 39 | 42 | 45 | $f(x) = 3x$ |
| első polc (végső) | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | $g(x) = x + 10$ |
| második polc (végső) | 17 | 20 | 23 | 26 | 29 | 32 | $h(x) = 3x - 13$ |

2. táblázat: A feladat megoldása függvénytani ismeretekkel

A fentieket összefoglalva a háromlépéses modellben a függvénytani megközelítésre épített második lépés nem éles váltást, hanem fokozatos átmenetet jelent: a numerikus és az algebrai eszközök párhuzamos alkalmazása során a tanulók kognitív hidat építenek az aritmetika és az algebra világa között (Fülöp 2023).

Harmadik lépés: A teljes algebrai modellalkotás mint a strukturális gondolkodás kiteljesedése

Az algebrai gondolkodás fejlődésének harmadik szakasza a teljes modellalkotás képessége, amelyben a tanuló már képes szöveges feladatokat formális algebrai reprezentációk segítségével modellezni, majd azokat algebrai módszerekkel megoldani. Ez a szakasz minőségi

ugrást jelent a korábbi fázisokhoz képest: míg a numerikus manipuláció a procedurális gondolkodást erősítette, a függvényfogalom bevezetése pedig a relacionális szemlélet kialakulását támogatta, addig a modellalkotás a strukturális gondolkodás teljes kibontakozását teszi lehetővé. Ebben a keretben a változó, az egyenlet és a függvény már nem elszigetelt fogalmak, hanem egy egymással összekapcsolódó rendszer részei, amelyekkel a tanulók absztrakt relációkat tudnak modellezni. Például az egyenletek felírása során valójában az x változónak azt az értékét keressük, amelyre két függvény (amely algebrai szemlélettel az egyenlet bal-, illetve jobb oldalát jelenti) értéke egyenlő lesz.

Blanton és mtsai (2015) hangsúlyozták, hogy az algebrai modellalkotás kulcsa az általánosítás képessége: a tanulóknak ki kell lépniük a konkrét számítások világából, és azonosítaniuk kell azokat a mintázatokat és összefüggéseket, amelyek több szituációban is érvényesek. Ez az általánosítás az algebra tanításának központi eleme, amely összeköti a függvénytani szemléletben felfedezett relációkat a formális algebrai eszközökkel való manipulációval. Yerushalmy (2000) szerint a különböző reprezentációk (szöveges, grafikus, algebrai, táblázatos) együttes használata alapvető feltétele annak, hogy a tanulók képesek legyenek a problémák teljes modellezésére, hiszen így válik világossá számukra, hogy az algebra nem egyszerűen „számítás más eszközökkel”, hanem a valóság szerkezetének leírása és elemzése.

A háromlépéses modellalkotásnak kognitív szempontból a legfontosabb előnye, hogy a tanulók gondolkodásában fokozatosan alakulnak ki a belső sémák az algebrai reprezentációkról. Kaput (2000) szerint ezek a sémák teszik lehetővé a magasabb szintű matematikai gondolkodás irányába történő előrehaladást, mivel a tanulók immár képesek önállóan átalakítani a problémákat egyik reprezentációból a másikba. Az egyenlet felírása például nem csupán egy „megoldandó feladat”, hanem egy algebrai modell, amely az adott helyzetben fennálló mennyiségi viszonyokat tükrözi.

Nem elhanyagolható a kognitív terhelés szerepe sem. Sweller kognitív terhelés elmélete alapján a modellalkotás akkor lehet hatékony, ha a tanulók fokozatosan, lépésről lépésre jutnak el a komplex algebrai reprezentációkhoz (Sweller 1988). Éppen ezért az általam javasolt háromlépéses modell nagy előnye, hogy nem kényszeríti a hirtelen átmenetet a 6. évfolyamon tanult aritmetikai módszerekről a 7. évfolyamon tanított algebrai problémamegoldásra, hanem kognitív hidakat épít a procedurális (tipikusan aritmetikai), a relacionális (függvénytani) és a strukturális (algebrai) szemlélet között.

Összességében a harmadik szakasz, a teljes algebrai modellalkotás, az előző két fázisra épülő, de azoktól minőségileg eltérő gondolkodási szintet képvisel. A numerikus manipulációk és a függvénytani szemlélet megalapozzák azokat a kognitív struktúrákat, amelyekre a formális algebrai reprezentációk felépíthetők. Így a modellalkotás nem csupán technikai készség, hanem a matematikai gondolkodás új dimenziója, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a problémákat rendszerszinten, egységes keretben értelmezzék. A háromlépéses módszer bevezetésével kapcsolatos empirikus kutatásainkból kiderül, hogy a módszer alkalmazása hasznos lehet az algebra bevezetésének hatékonyságának emelése céljából, ezért kifejezetten javasoljuk az általános iskolákban tanító pedagógus kollégáinknak is (Fülöp 2025).

Összegzés

A tanulmányban bemutatott háromlépcsős modell célja, hogy áthidalja azokat a kognitív akadályokat, amelyek a hagyományos algebraoktatásban gyakran jelentkeznek, amikor a tanulók viszonylag rövid előkészítés után szöveges feladatok egyenlettel való megoldásával találkozhatnak. Az ilyen hirtelen átmenet sok esetben oda vezet, hogy a tanulók ugyan képesek algoritmikusan egyenleteket megoldani, de az egyenletekben kifejezett mennyiségi összefüggések mélyebb megértése nem alakul ki megfelelően.

A tanulmányban bemutatott háromlépcsős modell e hiányosság kiküszöbölésére tesz kísérletet az algebra tanításának tudatosan felépített, fokozatos szervezésével. A modell első szakaszában a tanulók rendszerezett numerikus próbálgatások révén vizsgálják a szöveges feladatokban szereplő mennyiségi kapcsolatokat, a második szakaszban pedig a kovariáció és a függvénytani ismeretek kerülnek előtérbe táblázatok és hozzárendelési szabályok alkalmazásával. Csak ezt követően jelenik meg a harmadik szakaszban a hagyományos egyenletfelírás és egyenletmegoldás, amely ekkor már nem új, elszigetelt eljárásként, hanem a korábban feltárt mennyiségi struktúrák szimbolikus összességéként értelmezhető.

A modell egyik lényeges előnye éppen ebben az új értelmezési keretben ragadható meg: az egyenletfelírás nem pusztán procedurális technikaként jelenik meg, hanem olyan reprezentációs eszközként, amely a korábban numerikus és függvénytani alapon feltárt relációk tömör szimbolikus kifejezését teszi lehetővé. Ezáltal csökkennek azok a kognitív törések, amelyek a hagyományos tantervi struktúrákban gyakran jelentkeznek, különösen az olyan tipikusan algebrai feladatok esetében, ahol a változó az egyenlet mindkét oldalán szerepel.

A háromlépcsős modell kialakítása és osztálytermi kipróbálása kifejezetten azt a célt szolgálta, hogy elősegítse a strukturális gondolkodás fejlődését az általános iskola felső tagozatán (Fülöp, 2025). A modell egyes fázisait alátámasztó korábbi kutatások kimutatták, hogy a függvénytani megközelítés, valamint a szisztematikus próbálkozásokon alapuló eljárások, mint például a hamis feltételezések módszere, hatékony előkészítő szerepet tölthetnek be az algebrai módszerek bevezetésében (Fülöp, 2016; 2020; 2023). E kutatási eredmények együttesen járultak hozzá a modell kialakításához és didaktikai megalapozásához.

Összességében a javasolt megközelítés nem a meglévő tantervi struktúrák felváltására törekszik, hanem azok átalakítására, amelynek végső célja a kognitív terhelésének mérséklése egy gondosan felépített tanítási stratégia révén. Az algebra tanításának ilyen módon történő szervezése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók szélesebb körben legyenek képesek érdemi módon bekapcsolódni a szöveges feladatok megoldásába, miközben az oktatás egyszerre támogatja az algebrai gondolkodás fejlődését és a szöveges feladatokban szereplő matematikai struktúrák mélyebb megértését.

Felhasznált irodalom:

- Biggs, John B. - Collis, Kevin F. 1982. *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy.* Academic Press. New York.
- Blanton, Maria L.- Stephens, Ana C. - Knuth, Eric J. - Gardiner, Anne M. - Isler, İpek - Kim, James 2015. The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 39–87.
- Boulton-Lewis, Gillian - Pillay, Hitendra - Wilss, Lynne 1998. Sequential development of algebra knowledge: A cognitive analysis. *Mathematics Education Research Journal*. 10/2.
- Carraher, David W. - Schliemann, Analúcia D. - Brizuela, Bárbara M. 2000. Early algebra, early arithmetic: Treating operations as functions. *Proceedings of the Twenty-Second Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 1: 79–86.
- Dubinsky, Ed - McDonald, Michael A. 2001. *APOS: A constructivist theory of learning in undergraduate mathematics education research.* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Fillooy, Eugenio - Rojano, Teresa 1989. Solving equations: The transition from arithmetic to algebra. *For the Learning of Mathematics*. 2: 11–17.

- Fülöp Zsolt 2016. Regula falsi in lower secondary school education. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 2: 239–252.
- Fülöp Zsolt 2020. Regula falsi in lower secondary school education II. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 2: 223–236.
- Fülöp Zsolt 2023. The functional approach to algebra: The development of structural thinking in lower secondary school education. In Gabriella Ambrus, Johann Sjuts, & Éva Vásárhelyi (eds.) *Mathematik und mathematisches Denken: Ansprüche und Anforderungen vor, in und nach der Schule*, WTM-Verlag, Münster. 267-288.
- Fülöp Zsolt 2025. Solving word problems – A crucial step in lower secondary school education. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 1: 47–68.
- Gravemeijer, Koeno 1999. How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*. 2: 155–177.
- Herscovics, Nicolas - Linchevski, Lilian 1994. A cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational Studies in Mathematics*. 1: 59–78.
- Johanning, Debra I. 2004. Supporting the development of algebraic thinking in middle school: A closer look at students' informal strategies. *Journal of Mathematical Behavior*. 4: 371–388.
- Kieran, Carolyn 1992. The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. 390–419.
- Piaget, Jean 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Rittle-Johnson, Bethany - Star, Jon R. 2007. Does comparing solution methods facilitate conceptual and procedural knowledge? *Journal of Educational Psychology*. 3: 561–574.
- Sfard, Anna 1991. On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 1: 1–36.
- Sweller, John 1988. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 2: 257–285.
- Van den Heuvel-Panhuizen, Marja 2003. The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 1: 9–35.
- Yerushalmy, Michal 2005. Function-based algebra instruction: An analysis of students' strategies and errors. *Journal of Mathematical Behavior*. 1: 1–22.

A szerző adatai:

Dr. Fülöp Zsolt

egyetemi adjunktus

Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar

E-mail: fulop.zsolt@kre.hu

Dr. Kerekes Judit, Dr. Vancsó Ödön, Kökényesi Imre: Játékos tanulás–tanítási kísérlet New Yorkban a Mondrian–Rubik játékkal

Absztrakt

A tanulmány a CogniPlay és PlayMath pedagógiai modelljének amerikai bevezetésére épülő, 2024–2025-ös tanévben zajló New York-i kísérleti programot mutatja be. A program során a College of Staten Island (CUNY) hallgatói (Kerekes Judit és Vancsó Ödön tanítványai); valamint a MoMath – National Museum of Mathematics szakmai csapata közösen vizsgálták a Mondrian–Rubik (Rubik’s Gridlock) játék diákok körében történő (múzeumi és iskolai) alkalmazhatóságát. A cél annak feltárása volt, hogyan támogatja a strukturált fizikai játék a matematikai fogalmak intuitív megértését, a fogalmi háló épülését, a motivációt és a tanulók bevonását. A kísérlet elméleti kereteit Vygotsky (1978) ZPD-elmélete, Csíkszentmihályi (1990) flow-modellje, Dewey (1938) tapasztalati tanulása, a Montessori-pedagógia (1967), Bruner (1966) konstruktivizmusa és Anna Sfard (2008) kommunikatív szemlélete biztosította. A tanulmány bemutatja a játék struktúrájára épülő fogalomépítési lehetőségeket, a hallgatók és gyerekek körében végzett kísérletek tapasztalatait, valamint azt, hogy a játék miként válik skálázható tanulási eszközzé óvodástól egyetemi szintig. A vizsgálat eredményei igazolják, hogy a strukturált játék alkalmas a matematikai alapfogalmak stabil és mély megértésének támogatására, és jól illeszkedik a hazai és nemzetközi tanárképzés modernizációs törekvéseihez.

Bevezetés

A 2024 ősztől 2025 nyaráig tartó amerikai pedagógiai kísérlet célja annak feltárása volt, hogy a Mondrian–Rubik (Rubik’s Gridlock) játék miként használható fel a tanítóképzésben és az iskolai matematikatanításban. A kísérlet a College of Staten Island (CUNY) oktatóival, hallgatóival és a MoMath – National Museum of Mathematics programjaival közösen valósult meg, és szervesen kapcsolódott a korábbi hazai kísérletekhez (Új Alma Mater, Pólya-, Szegő-, Varga-iskolák), valamint a pekingi pilotokhoz.

A projekt a CogniPlay integrált elméleti és gyakorlati keretrendszerének adaptációja volt, amely a játékot, mint tanulási teret használja, és strukturált módon építi fel a matematikai gondolkodást. A fizikai játék nem kiegészítő eszköz, hanem a tanulási folyamat központi tere: a fogalmak cselekvésben születnek, majd nyelvileg és jelölésrendszerben is rögzülnek.

1. Elméleti háttér

1.1. A játék, mint tanulási tér

A CogniPlay modell elméleti alapjai több, egymást kiegészítő irányzatból épülnek. Vygotsky (1978) zónája a proximális fejlődésben arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás az optimális nehézségi sávban a legeredményesebb: ott, ahol a tanuló megfelelő segítséggel, mediációval, de saját erőfeszítése révén tud előre lépni. Csíkszentmihályi flow-elmélete szerint a 70–80%-

os sikerarány az, ahol a bevonódás és az élményszerű tanulás fennmarad, a túl könnyű feladat unalmat, a túl nehéz frusztrációt okoz.

Dewey (1938) tapasztalati tanuláselmélete a cselekvésbe ágyazott, reflektált tapasztalatot hangsúlyozza: a megértés a tevékenységben gyökerezik, nem választható le róla. A Montessori-pedagógia ehhez kapcsolódva a manipulálható eszközökre, az érzékszervi tapasztalatokra és az önállóságra épít. Bruner (1966) konstruktivista szemlélete a felfedezés és problémamegoldás szerepét emeli ki, míg Piaget (1952) a fogalmi fejlődés szakaszosságát írja le.

Anna Sfard (2008) kommunikatív megközelítése a matematikatanulást a közös beszélgetés és a szabályozott diskurzus oldaláról ragadja meg: a fogalmak azokban a nyelvi játékokban születnek, amelyeket a tanulók és a tanár együtt játszanak. Feuerstein (2010) mediált tanulási modellje ehhez ad konkrét pedagógiai fogásokat: a tanár kérdésekkel, figyelemirányítással, visszajelzéssel segíti, hogy a tanuló ne pusztán végrehajtsa a feladatot, hanem értse és általánosítsa a tapasztalatait.

A közös metszet ezekben a megközelítésekben az, hogy a tudás megértett, közösen felépített struktúra. A CogniPlay tanulási hurokja ennek megfelelően így írható le: cselekvés – megértés – megnevezés – általánosítás – gyakorlás. A Mondrian–Rubik játék ebben a keretben olyan strukturált eszköz, amelyben a tanulók sokszor és sokféleképpen járhatják végig ezt a hurkot.

1.2. A Mondrian–Rubik játék, mint pedagógiai eszköz

A Mondrian–Rubik (Rubik's Gridlock) játék egy 8×8-as rácsból, három blokkolóelemből és nyolc különböző méretű, téglalap alakú színes elemről áll. A kereskedelmi verzióban a feladat a táblára helyezett blokkolók mellett a teljes tábla lefedése úgy, hogy pontosan kitöltse a 64 mezőt. A pedagógiai kísérletben azonban a játékot nyitott struktúráként használtuk: nemcsak a „dobozban lévő” feladványokat, hanem saját, tanulói és tanári feladatokat is terveztünk. A játék fő előnyei pedagógiai szempontból a következők:

- nincs algoritmikus, egyszerűen bemagolható megoldási mód;
- magas szinten skálázható: óvodától egyetemig adható releváns feladat;
- egyszerre fejleszti a vizuális-téri, relációs és kombinatorikus gondolkodást;
- a Nemzeti alaptanterv számos fogalma – egész–rész, arány, osztás, terület, szimmetria, sorozat, logikai relációk – szemléltethető vele;
- könnyen kezelhető, tartós, kis helyen tárolható, gyorsan kiosztható és összegyűjthető.

A Mondrian–Rubik így nem egyszerűen „még egy STEAM-játék”, hanem olyan alapeszköz, amely köré kiterjedt feladatbank és módszertan szervezhető.

2. A kísérlet bemutatása

2.1. Helyszínek és résztvevők

A kísérlet két fő helyszínen zajlott. A College of Staten Island tanítóképzős hallgatói egy féléves kurzus keretében ismerkedtek meg a CogniPlay–PlayMath szemlélettel és a Mondrian–Rubik játék pedagógiai használatával. A másik kulcshelyszín a MoMath – National Museum of Mathematics volt, ahol hétvégi workshopokon gyerekek és szülők vettek részt a hallgatók által vezetett foglalkozásokon. Itt jegyeznénk meg, hogy a tavaszi szemeszterben Kökényesi Imre is meglátogatta mindkét helyszínt, előadásokat tartva és workshopokat vezetve. A hallgatóinknak különösen nagy élmény volt személyesen is találkozni a játék egyik megalkotójával (megjegyezzük még, hogy Mérő László az ötlet szellemi atyja).

A program különlegessége az azonnali átjárás volt az elmélet és gyakorlat között: a hallgatók a hét eleji egyetemi órán kipróbált módszereket még ugyanazon a héten, múzeumi környezetben

tesztelhetők éles helyzetben, több korosztállyal és heterogén csoportokkal. Ez gyors visszajelzési ciklust hozott létre a tervezés – megvalósítás – reflektálás hármasa között.

2.2. A kísérlet menete

A kurzus első szakaszában a hallgatók a saját élményű játékokra, a struktúra minél mélyebb megismerésére kaptak időt. Csak ezt követően jelentek meg a „matematika helyei” a játékban: az oktató a hallgatók által felfedezett mintázatokra építve mutatott rá azokra a fogalmakra, amelyekre a későbbi iskolai feladatok épülhetnek. A második szakaszban a hallgatók kisebb csoportokban tanítási egységeket terveztek különböző korosztályoknak (óvoda, alsó tagozat, felső tagozat). Minden egység tartalmazott:

- bemelegítő szabad játékot;
- strukturált, célzott feladatokat a játék elemeire építve;
- közös megbeszélést, amelyben a gyerekek megfogalmazták, mit vettek észre;
- egy rövid levezető játékot vagy variációt.

A harmadik szakasz a múzeumi workshopokhoz kapcsolódott. Itt a hallgatók valós gyerekcsoportokkal dolgoztak, szülők és pedagógusok jelenlétében. A foglalkozásokról reflexiós naplók készültek, amelyekben a hallgatók rögzítették a sikeres elemeket és a nehézségeket. A foglalkozásokra a múzeum honlapján mindig kitűztünk egy puzzle típusú (az eredeti játékhoz tartozó) és egy másfajta matematikai feladatot (lásd 3.1 – 3.5), amelynek megoldását kérdés esetén megmutattuk az érdeklődőknek.

2.3. Alkalmazott módszertani elemek

A foglalkozások közös kerete a következő volt:

1. Játékos ismerkedés a struktúrával – idő a szabad felfedezésre.
2. Fogalomépítés cselekvésen keresztül – konkrét problémák, közös keresés.
3. Matematikai nyelvre fordítás – a már megélt jelenségek megnevezése, egyszerű jelölés bevezetése.
4. Csoportos reflektív kör – „mit vettünk észre, hogyan oldottuk meg?”.
5. Variációk és differenciálás – nehezítések, új feltételek, szerepcserék.

A módszertan egyik fontos eleme az volt, hogy a tanár és a hallgató nem a „jó megoldást” adta át, hanem a jó kérdéseket: miért nem működik egy lefedés, hol marad rés, milyen szempont szerint „legnagyobb” egy elem, mikor igazságos egy osztózkodás.

3. A Mondrian–Rubik játék fogalmi lehetőségei

3.1. Halmazok, összehasonlítás, relációk

Az egyszerűbb feladatok között szerepelt az, hogy a gyerekek a tábla nélkül, csak az elemekkel dolgozva csoportosítsák az elemeket szín, méret vagy forma szerint, majd megvitassák, melyik a „legnagyobb” elem. A beszélgetés hamar rámutatott arra, hogy a „legnagyobb” többféleképpen értelmezhető: lehet leghosszabb oldalú, legnagyobb területű vagy leghosszabb kerületű elem.

Ezek a helyzetek természetes módon vezettek a halmazok, relációk, rendezések, valamint a fogalom–definíció–példa hármásának megbeszéléséhez. A gyerekek saját szavaikkal fogalmazták meg, milyen szempont szerint hasonlítanak össze, a tanár feladata csupán az volt, hogy ezeket a szempontokat rendezze és tudatosítsa.

3.2. Megosztás, párosság, igazságosság

Az osztozkodási feladatokban a téglalapok „csokikockákként” jelentek meg. A cél az volt, hogy két ember között igazságosan osszák el az elemeket, először azonos kiinduló helyzetből, majd különböző előzményekkel (az egyiknek már van néhány kockája). A feladatok során természetesen jelent meg:

- a páros–páratlan gondolköre;
- az egész–rész–maradék fogalma;
- a kiegyenlítés, kiegyenlítési különbség;
- a „fair” vs. „nem fair” helyzetek érzelmi és logikai oldala.

A gyerekek gyakran rajzokkal, történetekkel indokolták választásaikat, ami lehetőséget adott a nyelvi és szociális kompetenciák fejlesztésére is.

3.3. Térbeli–geometriai gondolkodás

A 6×6 -os és 6×7 -es lefedési feladatokban a gyerekek és hallgatók azt vizsgálták, hogy miként lehet bizonyos elemeket kiválasztani (és hányféleképpen), amelyekből összeállítható egy teljes lefedés. A sikertelen próbálkozások nem zsákutcát jelentettek, hanem kiindulópontot: mi az oka annak, hogy a 42 mező egy adott kombinációval nem fedhető le? Hol marad mindig lyuk, milyen „maradék” keletkezik?

Ez a megközelítés lépésről lépésre vezette be a bizonyítás gondolatát: nem elég csak kísérletezni, sokszor érdemes általános érveket keresni arra, hogy miért lehetetlen egy adott konfiguráció. A téri vizsgálódások során megjelentek a szimmetria, forgatás, tükrözés kérdései is.

3.4. Kombinatorika és számelmélet

A nagyobbaknál a feladatok a lehetséges lefedésekhez tartozó kiválasztások számosságára kérdeztek rá. A struktúra lehetővé tette, hogy a kombinatorika ne elvont számolási feladatként, hanem konkrét, manipulálható probléma formájában jelenjen meg: hányféleképpen tudjuk lefedni a táblát, ha bizonyos elemeket kötelező, másokat tilos használni?

3.5. Szövegértési és szociális kompetenciák

A „Ki hová ül?” típusú feladatokban a téglalapok családtagokként jelentek meg, az asztal pedig egy kisebb téglalapként a rácson. A gyerekeknek szöveges instrukciók alapján kellett megoldaniuk, ki hová ülhet, milyen feltételek mellett fér el mindenki. A feladat egyszerre fejlesztette a térbeli tájékozódást, a logikai következtetést, a szövegértést és az együttműködést.

4. A kísérlet tapasztalatai

4.1. Hallgatói visszajelzések

A hallgatók beszámolója alapján a legfontosabb hozadék az volt, hogy az elméleti kurzus tartalma nem maradt elvont szinten: néhány napon belül kipróbálhatták, hogyan működnek a gyakorlatban Vygotsky (1978), Dewey (1938), Montessori (1967) vagy Sfard (2008) gondolatai. A reflexiós naplókban gyakran jelent meg az a felismerés, hogy a „fogalom tanítása” nem definíciók átadását, hanem tapasztalatok strukturált szervezését jelenti.

4.2. Gyerekek és felnőttek reakciói

A workshopokon a gyerekek magas motivációval, kitartóan dolgoztak a feladatokon. A hibázás természetes része lett a folyamatnak: a játékos keret miatt, a kudarc nem elbátortalanította, hanem további próbálkozásra ösztönözte őket. A szülők visszajelzései szerint pozitív élmény volt látni, hogy a matematika nem csak munkalapokon, hanem közös játékban is „lakhat”. Nagy siker volt a gyerekeknek, ha valamit előbb (vagy ügyesebben) sikerült megcsinálniuk, mint szüleiknek, tanáraiknak.

4.3. Fogalomépítési eredmények

A kísérlet nem klasszikus, standardizált méréseket, hanem kvalitatív jellegű visszajelzéseket és megfigyeléseket gyűjtött. Ezek alapján a Mondrian–Rubik játék különösen a következő területeken hozott látható előrehaladást:

- stabilabb rész – egész és arányfogalom;
- erősebb térlátás, rugalmasabb téri átszervezés;
- nagyobb kitartás hosszabb ideig tartó problémák esetén (ez különösen sokszor megfigyelhető volt);
- fejlődő érvelési és magyarázó készség.

5. Illeszkedés a pedagógiai elméletekhez

A megközelítés jól illeszkedik Vygotsky (1978) szociális konstruktivizmusához, hiszen a feladatok mindig közös cselekvésben és párbeszédben valósultak meg. A hallgatók mediátorszerepe – kérdések, visszajelzések, rávezető megjegyzések – a Feuerstein-modell (2010) szerint is tudatosítható.

Sfard (2008) kommunikatív pedagógiája abban jelenik meg, hogy a matematika nyelve nem elszigetelt formális rendszer, hanem az osztálytermi beszélgetések szabályozott, de élő része. A fogalmak olyan „diskurzus-objektumokként” születnek meg, amelyekhez közös történetek, játékelmények kapcsolódnak. Montessori (1967) és Dewey (1938) hangsúlya a cselekvésen keresztüli megértésre szintén végig jelen van. A definiálás mindig később következik, mint a fogalom megélése; a tanulók először mozgásban, játékban, manipulációban találkoznak a jelenséggel, s csak ezt követően kapnak rá nevet, jelölést, később formálisabb leírást.

6. Következtetések és jövőbeli tervek

A New Yorkban zajló kísérlet azt mutatta, hogy a strukturált fizikai játék erős, átvihető és tartós fogalmi alapokat hoz létre. A Mondrian–Rubik játék – a CogniPlay/PlayMath keretrendszer részeként – kiváló eszköz a matematikai megértés építésére, a motiváció fenntartására és a cselekvésből épülő tanulás támogatására. A tapasztalatok alapján a továbblépés fő irányai a következők:

- nagyobb léptékű iskolai pilotok indítása Magyarországon és külföldön;
- a feladatbank bővítése és korosztályokra szabott struktúrájának kidolgozása;
- a játék integrálása egy online mérési és fejlesztési rendszerbe;
- a tanárképzésben olyan modulok kialakítása, amelyek segítik a hallgatókat a játékos, mégis szisztematikus fogalomépítésben.

Összegzésként megfogalmazható, hogy a Mondrian–Rubik eszköz és a hozzá kapcsolódó szemlélet arra hívja fel a figyelmet: nem az eszköz maga, hanem a mögötte álló pedagógiai gondolkodás teremti meg a valódi tanulási teret. A játék itt nem jutalom vagy kikapcsolódás, pihenés esetleg szórakoztatás, hanem magának a tanulásnak természetes közege.

Felhasznált irodalom:

- Bruner, Jerome Seymour 1966. *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Csikszentmihályi Mihály 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. New York.
- Dewey, John 1938. *Experience and education*. Macmillan. New York.
- Feuerstein, Reuven, Feuerstein, Refael S., & Falik, Louis H. 2010. *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press. New York.
- Montessori Mária 1967. *The discovery of the child*. Ballantine Books. (Eredeti mű: *La scoperta del bambino*, 1948.)
- Piaget, Jean 1952. *The child's conception of number*. Routledge. London.
- Sfard, Anna 2008. *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Vygotsky, Lev Semyonovich 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Massachusetts.

A szerzők adatai:

Dr. Kerekes Judit

City University of New York, College of State Island
egyetemi docens
E-mail: kerekes.judit@gmail.com

Dr. Vancsó Ödön

ELTE TTK Matematikai Intézet
ny. habilitált egyetemi docens
E-mail: vancso.odon@gmail.com

Kökényesi Imre

MOME
designer, játéktervező, egyetemi oktató
E-mail: imre@kokenyesi.com

Komár István: A Herskó-módszer - filmpedagógia a gyakorlatban

"A diákjaim is akkor tanulnak a legeredményesebben, ha arról forgatnak, amiről közölni szeretnének valamit. Arra kérem őket, hogy menjenek ki egy kis digitális kamerával, és hozzanak anyagot arról, ami őket érdekli. Nem akarom bennük az én stílusom vagy gondolkodásmódom tükörképét látni." (Herskó János)



/HERSKÓ JÁNOS/
1926-2011

Absztrakt

A tanulmány Herskó János filmrendező és pedagógus életművét vizsgálja filmtörténeti, pedagógiai és alkotói nézőpontból. A kutatás középpontjában a „Herskó-módszer” áll, amely nem esztétikai programként, hanem etikai alapú, reflexív alkotói gyakorlatként értelmezhető. Herskó számára a filmkészítés nem technikai teljesítmény, hanem erkölcsi döntések sorozata, a pedagógia pedig nem kész válaszok közvetítése, hanem kérdezési helyzetek létrehozása a környezet, társadalom teljes, széleskörű vizsgálatának tükrében. Az előadásomban kiemelt figyelmet fordítottam a *Párbeszéd* (1963) című film elemzésére, amely a magyar filmtörténet egyik korai példája a közelmúlt traumatikus tapasztalatainak töredezett, nem-lineáris feldolgozására, modern filmidő tömörítésére. A film formai megoldásai, a hiánydramaturgia, az idősíkok bizonytalansága, valamint a dokumentum és fikció határainak vegyítése, a megszólalás erkölcsi kockázatát és a kollektív emlékezet problematikáját feszegetik az alkotói felelőség alapkérdésében.

Személyes tanítványi tapasztalatom révén a kutatás filmtörténeti elemzésként és alkotói reflexióként egyaránt működik. Herskó pedagógiája nem lezárt történeti jelenség, hanem ma is érvényes szemlélet, amely a kortárs filmes alkotás és oktatás számára releváns kérdéseket vet fel az autonómia, a felelősség és a párbeszéd lehetőségeiről.

Bevezetés

Kevesen tudják, hogy Herskó János 1926-ban április 4-én, száz évvel ezelőtt született. Filmjeit is csak egy nagyon szűk kör ismeri, látta, követi napjainkban. A Z-generáció számára pedig végképp fehér folt a munkássága, életműve. A Színház és Filmművészeti Egyetemen Herskó János utolsó magyarországi osztályának voltam egyik tanítványa. Tanulmányomban arra a pedagógiai módszerre szeretném felhívni a figyelmet, amit mesteremtől én is kaptam harminc évvel ezelőtt az egyetemünk falai között. A reformpedagógiájának lényege az, amit nekünk is tanított: próbáljunk mindig úgy közelíteni az adott témához, ötlethez, ahogy gyermekként

mindannyian tettük. Tisztasággal, őszinteséggel fordulva az új dolgokra, környezetünkre, világunkra, nyitottsággal a másik ember irányába.

Herskó János igazán különleges jelenség a magyar filmtörténetben. Kiindulópont, rendező, alkotó ember, aki elsőként megkísérelte a közelmúlt, az 1945-1970 közötti idő történelmi, politikai folyamatainak tükrét megmutatni. Életművében egyedi időkezeléssel és történelmi nézőponttal folytat és kezdeményez párbeszédet a magyar társadalomban. Herskó János negyedik játékfilmje, a *Párbeszéd* című film bemutatásakor már kulcsszereplője a hazai filmművészetnek. A rendezés mellett osztályvezető a Színház és Filmművészeti Főiskolán, reformpedagógus, aki a gyakorlatra, a támogatásra helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor egyike az országban működő négy filmstúdió irányítójának is, ahol harminchét film készült 1964 és 1970 között. Dramaturgként olyan korszakos filmek előkészítésében vett részt, mint az *Apa* (Szabó István, 1966) és a *Feldobott kő* (Sára Sándor, 1969). Ezer szállal kötődött a filmgyártáshoz, valamint a kialakuló erőteljes, jellegzetes magyar filmnyelvhez, filmiskolához. A magyar film nagy generációjának egyik elindítója, mestere. Tanítványai: Sára Sándor, Gaál István, Csurka István, Elek Judit, Gábor Pál, Szabó István, Lugossy László, Schiffer Pál, Zsombolyai János, Szomjas György, Szalay Györgyi, Ember Judit, Böszörményi Géza, Gyarmathy Livia, Dárdai István, Grunwalsky Ferenc.

1. Az új Kőműves Kelemen

*Én, az új Kőműves Kelemen
lelkem várát naponta építgetem.*

*És amit az egyik nap
akaratból és hitből
vérből és idegből*

*felépíték rája,
lerombolja másnapra
a gonosz lelkek csatája.*

*De istenemre mondom, lelkem vára mégis fölépül,
ha magamat, éltemet kell is belé falaznom végül.*

Írta a 17 éves Herskó János

(idézi: Muhi 2006: 7., valamint látható Fésős András: (2004) Herskó című magyar portréfilmben)

Tanulmányomban egy olyan átfogó struktúrát keresek, szeretnék megmutatni, amely alkalmas lehet a tematikus, narratív, formanyelvi, ideológiai és kultúrtörténeti szempontokat összehasonlítani, és egy tágabb történelmi nézőpontot is megfejteni. A párbeszédre a valóság sokoldalú feltérképezésére irányuló módszert különböző szempontok szerint vizsgálom meg. Megpróbálom feltárni a rejtett jelentéseit, felvázolom a különböző irányokat művészetelmélet és a befogadás struktúrák, jelentés tartalmak vonalai között. Életműve az 1960-as évek eleji politikai és kulturális fordulat idejére tehető és nemcsak a történelmi trauma és a morális felelősség kérdését dolgozza fel, hanem a személyes választások és érzelmi konfliktusok metaforikus ábrázolásán keresztül is vizsgálja az etikai problémákat. Keresi az egyén alkotói szerepét és felelősségét a történelmi helyzetek sodró pillanataiban.

2. Emberek, akik itt élnek...

A II. világháború után elindult történelem, társadalmi elnyomó struktúra nagykorúvá válik 1963-ban. Többszörösen jelen van filmjeiben, alkotói, reformpedagógiai módszerében a Kádári kor és az azt megelőző Rákosi személyi kultusz önvizsgálata. Az erre irányuló önfeltáró struktúrák, alkotói, hallgatói elképzelések erősítése. Filmjei különösen a *Párbeszéd* című film a

magyar filmtörténet, az 1960-as évek, a társadalmi önvizsgálat, az erkölcsi kérdésfelvetés és a történelmi önreflexió időszakát jelentették. A Rákosi-rendszer dogmatikus korszakát követő konszolidációs években a filmrendezők fokozatosan újra felfedezhették a morális és történelmi kérdések nyíltabb bemutatási lehetőségét. Utakat választhattak és ezeket filmjeikbe illeszthették be. Lásd Bódy Gábor vagy Szabó István filmjeinek tematikáját.

3. “magát is megfigyelhetik - figyeli a Jó Isten...” (Bódy Gábor: A kutya éji dala 1984)

Herskó János *Párbeszéd* (1963) című filmje ebben az átmeneti kulturális közegben született meg elsőként. Mára az egyik legfontosabb olyan magyar alkotásként tartjuk számon, amely a történelem, az emlékezet és az etikai beszéd problematikáját nemcsak ábrázolja, hanem önreflexív módon *meta-narratív tárgy* is teszi. Példát mutat a tanítványoknak és elsőként mutatja meg a jelenségeket pro és kontra, a közelmúlt magyar történelmi mindennapjaiból. A színészvezetésben, a valóság vizsgálatában is előljáró. Kiterjeszti az addig tiltott híradófelvételek kiegészítését fiktív jelenetek, szereplők, színészek eredeti helyszíneken forgatott jelenetek bevágásaival. Ezek a megoldások hihetetlen hitelességet adnak, és átmennek egy időtlen valóság, a képzelet síkjába. Belehelyezve a nézőt a történet narratív vonalába és a képzeletébe, nyomokat keresve a kollektív emlékezet útjain. Megmutatja a leghitelesebb arcot egy “hétköznapi” szereplőben és együtt játszatja Sinkovits Imrével és Sztankai Istvánnal. Így is a közelmúlt valóság hiteleségének érzetét erősíti.

4. El-lehallgatott valóság



1. sz. kép: Semjén Antónia <https://filmio.hu/>

"Nyilván a kezdetektől volt egy elképzelésem arról, hogy mit szeretnék látni a vásznon, hogy mit is jelent az, hogy a szereplő „színhelyes”. A Párbeszéd főszerepére például Ruttkai Évát is megpróbáltam, aki igazán remek színésznő, azon nem lehet vitatkozni, de valahogy nem olyan volt, mint amit kerestem, nem volt meg benne az az ambivalencia, az az izgalmasság, amit Semjén anélkül hozott, hogy megszólalt volna." Herskó János (idézi: Muhi 2006: 40.)

A történetmesélés módszere erőteljes hiány dramaturgiára, mozaikos történetvezetésre épít. Ez az újszerű filmidőkezelés segíti a misztikus, kegyetlen huszonöt év átláthatóságát és megfejtését. Nem lineárisan vezet végig minden történelmi eseményen, hanem több időrétegről tudósít. A kollektív emlékezet feltárását helyezi személyes, privát életutak és választások párbeszédébe. Csak kivételes pontokon tesz erőteljes hiteles egyértelmű állásfoglalást. (Például: Törőcsik Mari jelenetében az 1956-os Köztársaság téri események fotóinak bemutatásánál.) Az itt látható eredeti fényképek, hiteles dokumentumok az élet-halál törekénységét ábrázolják. Megnyitva egy időfolyamot, emlékeztet, a kimerevített pillanat némaságában és erejében tükrözve. Megrajzolva, felvetve az örök kérdést: ami időtlen az emberiség történetében. Már az ókori arénákban vagy a keresztúton, a Megváltó megfeszítésénél is tapintható. A tömegpszichózist és annak következményeit is megidézve a jelenkorban, Akutagava elbeszélési, nézőpontjait ösztönösen felrajzolva. Megkérdőjelezve a történetek valóság ábrázolását, felvetve a tiszta, események, cselekmények kérdését, a bűn

sokszoros nézőpontjait mozgatva. Törőcsik Mari játéka, hitelessége, az eredeti Köztársaság téri fényképek megmutatásával szembesít bennünket az ember kegyetlenségével. Ösztöneinek sodró igazságtalanságával, a bosszúval. Szemeinek fénye mélyen tükrözik a fájdalom és részvét erejét! A történetmesélés itt erős jelet tesz az erőszak elítélése mellett. Ezen a ponton a színészmesterség és a tudás lép át egy határt, ami túlmutat a jelenet konkrét narratíváján és átlép az egyetemes elmúlás ábrázolásának kérdésébe. A folyamatos tér-idő ugrások, az eredeti és forgatott jelenetek összeillesztése létrehoz egy nagyon hangsúlyos történetmesélési narratívát. Idealizálja a helyzetet és megszólítja a nézőt, emlékezésre, állásfoglalásra ösztönöz, értékelésre biztat. Az így létrejövő időszerkezet alkalmas a néző teljes behálózására, állásfoglalásra készítetésére. Ez a témaválasztás különösen jelentős azért, mert a film az egyik első olyan magyar játékfilm, amely árnyaltan foglalkozik az '56-os eseményekkel. Reflektál a mesélés lehetőségeire, történeti „tabu” kérdésekre és az intézményes Magyarország újkori árulásaira, fejlődési lehetőségeire, a sokirányú hitre, meggyőződésre, ideológiára. Erősen építve az asszociációs közelmúlt kollektív tudathalmazára.

5. A magunk módján mi is figyeltünk

“Mi nem játszhatjuk meg magunkat! Ki az a mi? Mi Te meg én! Mi és a párt, mi és a Nemzet, mi és az ország! Hetek óta ezt hallom!” (részlet a Párbeszéd című filmből, 1963)

Filmjeiben a személyes és kollektív múlt, az elbeszélés ábrázolása itt nemcsak téma, hanem formai elv is. Az elbeszélés elbizonytalanításával a film, a történelem, a narratíva elmondhatóságára kérdez rá. Feszegetve az igazság relatív fogalmát. A benne rejlő emberi tényezőt és meggyőződést is. A történetek szereplőinek saját igazságát, nézőpontjait. Itt érvényesül Akutagava Bozótmezőben című novellájának relatív valóság, igazság kérdése.



2. sz. kép: Párbeszéd 1964. <https://filmio.hu/>

Herskó alap ars poetikája is ez: *“a megoldások a párbeszédben rejlenek”*. Ezek a párbeszéddek nem csupán a történetet viszik tehát előre, hanem feltárják a szereplők belső világát, gondolatait, érzéseit is. A film azt is megmutatja, hogy a kommunikáció mennyire fontos, de egyben mennyire nehéz is, a történelem, a politika darálójában.

Így a film történelmi felelősség gyakorlásának modellje is. Módszerének középpontjában az erkölcsi önvizsgálat és a történelmi felelősség problematikája állt. Herskó János azonban a hagyományon belül egyedülálló pozíciót foglal el. Filmjei, különösen a *Párbeszéd* című film nem a morális választás drámáját dramatizálják, hanem magát az erkölcsi beszéd lehetőségét vizsgálják a különböző megélt lehetőségek, életutak fényében (Muhi 2006). Karakterei ebben az időszerkezetben metaforák a bűn és bűnhődés, hatalom és egyén kiszolgáltatottságában. Herskó módszere, tanítása dialógus-alapú reflexióként működik. Ez a megközelítés előrevetíti a későbbi reflexív filmek poétikáját. Különösen Szabó István filmjeinek a személyes identitás és a történelem közti dialógusát idézik.



3. sz. kép: Mephisto 1981. <https://filmio.hu/>

A módszer lényege a *meta-narratív* kijelentés: a „párbeszéd” nem pusztán a szereplők kommunikációját jelenti, hanem az alkotás egészének alapelvét. A dialógus tehát nemcsak a történelmi eseményekről „beszél”, hanem arról is, hogyan lehetséges a beszéd maga. Milyen feltételei vannak a megszólalásnak egy cenzúrázott kultúrában? A történelmi idő és az emlékezet reprezentációjának határait vizsgálva. Herskó reformpedagógiai módszere specifikusan magyar kontextusban reflektál a történelemhez fűződő viszonyra. A kommunista ideológia által szabályozott nyelvhasználat és a személyes emlékezet konfliktusa itt nem absztrakt, hanem konkrét társadalmi és politikai tapasztalat.

A létezés mindenkori kiszolgáltatottsága, a magát is megfigyelhetik abszurditása. A múltat úgy mutatja be, mint közvetített, torzított, vitatott lehetőség. A valóság sokoldalú szkennelése nemcsak eszköz, hanem metafora a történelemmel, a hatalommal és a másik emberrel folytatott folyamatos vívódás képe. Így emelkedik egy általános üzenetté és jelent egy második, harmadik jelentés tartományt a kommunikációban. Ezek a jelek beemelik általános érvényű tézissé a kor napjainkig ívelő üzenetét.



4. sz. kép: Fortepan 1964. <https://fortepan.hu/>

A módszer nem kínál zárt történelmi narratívát, hanem töredékekben, visszaemlékezésekben, kihagyásokban bontja ki a megélt múltat, inspirál az önálló kutatásra. A narratíva, a valóság széttöredezettsége pedig a történelmi emlékezet megbízhatatlanságát tükrözi. Herskó pedagógiai irányultsága azt állítja: a múlt nem rekonstruálható objektíven, csak dialógusban, különböző perspektívák feszültségében. Ez a gondolat előfutára Paul Ricoeur „narratív identitás” elméletének (Ricoeur 1983), amely szerint az identitás mindig elbeszélésen keresztül rajzolódik (Mravik 2022).

Így minden történetmondás egyúttal önreflexió is. Kutatásai a reflexió tereivé válnak: az önzonosság, a múltértelmezés és a morális felelősség kérdései a dialógusok során érnek össze. A cselekmény töredezett ábrázolása, nem-lineáris szerkezete, a dialógus és hallgatás motívumai, valamint a vizuális és akusztikus hiányok rendszere mind a történelmi tudat hiányát jelentik meg. Ez része a folyamatos útkeresésnek is, amit az alkotó a pedagógus, a hallgató feltárhat. A módszerrel létrejöhet a történelmi idő és az emlékezet poétikája. A narratív széttöredezettség a történelmi trauma vizuális megfelelője. A hiány, a csend és a kihagyás lesz a múlt legpontosabb megjelenítése. Jelenléte pedig dokumentarista állásfoglalás. A csendet nem passzivitásként, hanem ellenállásként, az emlékezés aktív formájaként alkalmazza az emlékezés különböző formáinak (személyes, családi, nemzeti) interakcióját keresve. A kutatásokban állandóan szembesülve a társadalmi felejtés gesztusaival. Így a nemcsak a múltat

mutatja tárja fel, hanem a felejtés mechanizmusát is. A *meta-szint* tehát nemcsak önreflexió, hanem emlékezetkritika. Az elhallgatás, a cenzúra és a kompromisszum struktúráit teszi láthatóvá. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógiai struktúra a „történetmesélés” időkorlátaira hívja fel a figyelmet. A történelmi tudatot nem kollektív narratívaként, hanem szubjektív dialógusként fogja fel. Herskó a kelet-európai modernizmus kontextusában az emlékezet metaforáját a diskurzus új modelljét kínálja. Inspirálva a kutatást, feltárást (Muhi 2006). Általános problémákat, történelmi lehetőségeket is felnagyítva, új jelentéstartalmakat feszegetve. Megszólítva a nézőt az alkotókat egy belső állásfoglalásra, értelmezésre, a párbeszéd szükségességére, a kibeszéletlen tabuk átbeszélésére. Ítélethozatalra, a bűn elítélésére, a kollektív némaság megtörésére, szembenézésre. A múlt feldolgozására törekedve, tükröt tartva a nézőnek. A tartalom és a forma így emeli át a korokon átívelő hiányt. Sok esetben ma sincs párbeszéd, nincs érvényes narratíva, hanem pillanatnyi politikai erőviszonyok határoznak meg döntéseket, „igazságokat”. Kifejezve, feltárva a meghasonlott, hitehagyott ember, élethelyzetek sokaságát. A hithez fohászoló ember kérését, hogy találjon utat a világhoz, egymáshoz. Herskó reformpedagógiájának jelentősége, hogy elindult a kommunikáció és elindult a párbeszéd a történelemtől, ami aztán ‘89-ig vezet.



5. sz. kép: Párbeszéd 1964. <https://filmio.hu/>

6. Haynau 108 † < Kádár 453 †

Az alkotó maga így fogalmazott: „...én nem akartam állást foglalni erkölcsileg vagy történelmileg, ezt csak rám fogták.” Ez a *meta-reflexió* nagyon fontos. Ez a hozzáállás sematizálja azt is, hogy miként működik az alkotás, miként kell viszonyulni a múlt („tabu”, „tiltott”) megjelenítéséhez. Nem véletlenül nem foglal állást Herskó a cenzúrázott valóságban. A totalitárius tapasztalat egyik központi kérdésévé válik. A beszéd itt mindig kockázat, a kimondás és elhallgatás határán egyensúlyoz. Az 1960-as évek magyar közegében a „beszélni lehet-e” kérdése önmagában is politikai kérdés volt. Ha belegondolunk azokban az években Kádár János - Biszku Béla 453 honfitársunk életét oltja ki ítélethozatalaival. Szomorú, de az 1963-as amnesztia is csak részleges.



6. sz. kép: Párbeszéd 1964. <https://filmio.hu/>



7. sz. kép: Párbeszéd 1964. <https://filmio.hu/>

Összegzés

Herskó életműve a magyar film alappillére, amely előlegezi Szabó István és Jancsó Miklós reflexív történelmi filmjeinek poétikáját. A filmjeikben minden mondat, minden elhallgatás egy politikai tett. A nyelv, a hatalom és erkölcs közti feszültség terepe. A szereplők pozíciói, a lojalitás, a kritika, a hallgatásuk, a társadalmi rend határainak megtestesítői. A kommunikáció lehetőségei a történelem morális terhével kapcsolódnak össze és a hallgatás, a hit és a kétely dialektikáját vizsgálják. Herskó János gondolkodása, módszere, reformpedagógiai elképzelései a magyar kulturális emlékezet egyik első lépése, amely a kimondhatóság és a hallgatás határát a modern filmes önreflexió médiumában teszi láthatóvá. Herskó nagy hangsúlyt fektetett arra is, hogy olyan stílusban írjunk forgatókönyveket, ahogy az emberek viselkednek, beszélnek a hétköznapi valóságukban. Törekedve a környezetünk sokoldalú elemzésére és az állandó önvizsgálatra.

Irodalomjegyzék:

- Muhi Klára (szerk.) 2006. Párbeszéd és svédcsavar. *Herskó Interjúkötet*. Korona. Budapest.
- Mravik Patrik Tamás 2022. *Elbeszélte Kádárizmusok Filmkészítés és ideológia viszonyának átalakulása a korai Kádár-korszakban*. Budapest, Doktori disszertáció, ELTE BTK, Budapest.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/79010/dissz_mravik_%20patrik_tortenelemtud.pdf;jsessionid=36EE481B6074C1F7726270DA66DB8EEE?sequence=1
/letöltve:2026.03.07./
- Paul Ricoeur 1983. Temps et recit III. Le temps raconte. Éditions de Seuil. Párizs.

Film:

Fésős András 2004. *Herskó magyar portréfilm*. Budapest. Duna Televízió. (86 perc)

A szerző adatai:

Komár István

SZFE Zsigmond Vilmos Mozgóképművészeti Intézet
film és televízió rendező, filmvágó, filmművészeti tanár, szakoktató
E-mail: komar.istvan@szfe.hu

Pásztor Éva: A 21. századi kompetenciák fejlesztése, eszköz vagy cél a ma iskolájában?

Absztrakt

Az információs technológia forradalma egy axiális momentumot (Gyarmathy 2020:5) idéz elő, mely során a korábbi értékek helyét újabbak veszik át. Még fel sem fogtuk a web 2.0 hatásait, már a web 3.0 előidézte változásokhoz kell alkalmazkodnunk (Antonenko 2023), majd ezt követi 2012-től a mesterséges intelligencia megjelenésével a web 4.0 (Gyarmathy 2020:40). A ma iskolájának olyan készségekkel kell felruháznia a diákokat, amelyek képessé teszik őket a 21. század társadalmi elvárásainak megfelelni. A változás folyamatosan velünk van, és nincs idő halogatni a válaszadást a kihívásokra, a jelenlegi oktatási rendszer keretein belül kell felismernünk a lehetőségeket. A tény, hogy a világ változik körülöttünk, elkerülhetetlenül indukálja, hogy az iskolának is változnia kell. Tanulmányomban három témára szeretnék kitérni, az első részben a jelen kihívásait mutatom be, melyekről tanárként nem lehet nem tudomást venni, még akkor sem, ha megnyugtató megoldáshoz egy rendszer szintű átszervezésre volna szükség. Isten malmai lassan örölnék, nekünk pedig most kell a diákjainkat hasznos tudáshoz juttatni. A következő részben szó lesz azokról a gyerekekről, akik a gyorsan változó világ hatására már nem olyanok, mint a korábbi évek gyerekei, de az iskola maradt a régi. (Gyarmathy 2020:2) Nem mehetünk el szó nélkül a mellett a tény mellett sem, hogy az iskolába nem kiegyenlített tudásszinttel és képességszerkezettel érkeznek a gyerekek, vagyis az átlagnak készült tanítás nem lehet sikeres. (Gyarmathy 2020: 24) Végül kitérek a 21.századi kompetenciákra, melyek fejlesztésén keresztül a jelen iskolájában alkalmazható projektmódszerrel, egy lépéssel közelebb kerülhetünk a megoldáshoz, amelyhez kutatásommal szeretnék hozzájárulni.

Bevezetés

Tanulmányomban három témára szeretnék kitérni. Az első fejezetben a változó világ kihívásaira, melyre az iskolának kell megoldást nyújtani. A második részben a 21.századi kompetenciákra. A harmadik részben a projektmódszerről készített kutatásomra.

1. A web 2.0 és a web 3.0

A 20. század végén az internet berobbanásával irdatlan mennyiségű információ zúdult ránk, melyekről el kell tudni döntenünk, hogy hasznos vagy számunkra érdektelen adatokról van szó. (Gyarmathy 2020:11) Gondolkodásunk jelentős változáson megy keresztül, mely során, a korábbi szóbeliségre jellemző holisztikus gondolkodásból, az írásbeliség szekvenciális gondolkodásán keresztül, az infokommunikációs korban eljut a szintetizálás magasabb szintjére. Aztán a Big Data megjelenésével, a statisztikai igazságok győzedelmeskednek a logika felett. (Gloviczki 2024: 31) A dataisták azonban úgy tartják, hogy az ember már képtelen feldolgozni az óriási tömegben özönlő adatokat, így aztán információt sem képes leszűrni belőlük, nem hogy tudást és bölcsességet. (Harari 2024b: 317) Ebben a rohamosan változó világban a kultúra adta problémákra az iskolának kell választ adni. Az internet a megjelenésétől elérhetővé válik, majd terjed, tömegessé válik, aztán differenciálódik, személyessé válik, végül szintetizálódik, (gép és ember) mindent átfogóvá válik. (Gyarmathy 2020:41) A technikai vívmányok átformálják az értékrendet. Itt fel kell hívnom a figyelmet arra a nyílt levélre¹, melyet tudósok, közéleti emberek, többek közt Elon Musk, az Apple-alapító Steve Wozniak, Yuval Noah Harari történész és számos neves AI-kutató (Gary Marcus, Yoshua Bengio, John

¹ [Pause Giant AI Experiments: An Open Letter - Future of Life Institute](#)

Hopfield, stb.) írtak alá, hogy az ilyen rendszerek fejlesztését átmenetileg fel kell függeszteni – legalább addig, amíg ki nem találják, hogyan érdemes szabályozni és felügyelni a fejlesztéseket. (Németh 2023) Ez a felhívás az oktatás szereplőit is óvatosságra kell, hogy intse. Azzal nyugtatjuk magunkat, hogy, na de azért a mesterséges intelligencia mégiscsak egy gép, közben a modern nagy nyelvi modellek átmentek a Turing teszten. (Gyarmathy 2020:9) A körültekintés, óvatosság indokolt. A web 2.0 lehetővé teszi az ismeretekhez való szabad hozzáférést, így a tudásformálásra is komoly hatással van. A 2.0 verzió az iskolákba beszűrődve a kooperatív tanulási módszerek elterjedését eredményezi, mely a digitális generációk tanulásában nélkülözhetetlen. A web 3.0 verzió ehhez képest annyiban változik, hogy az iskolákban a közösségi tanuláshoz hozzárendeli az egyénre szabott feladatokat, így a fejlődés a tanulás során sokféleképpen történhet. Ezzel megszűnik az egyirányúság, viszont belép a bizonytalanság (entrópia). Az ilyen módon működő iskolák kreativitáson alapulnak, ezért különösen nagy hangsúlyt kap a Z és Alfa generációk képzésében, a web 3.0 által elérhető rendezett információ, értelmes kereső programok, személyre szabott információk, a Hipermedia, mobil eszköz rendszerek (Gyarmathy 2020: 43). Ha el tudjuk fogadni a diverzitást, mint normalitást, akkor képesek leszünk megoldást találni a problémákra. Az iskolába érkező gyerekek, kognitív paramétereiket tekintve, nemcsak az iskola által elvárt szinttől, hanem egymástól is jelentősen eltérnek. A 21. századi gyerekek, nem a korábbi korok (más generációk) gyerekeitől különböznek igazán, hanem egymástól. A következő generációk számára a bizonytalanság sokkal természetesebb érzés lehet, ha az iskola lépést tart a fejlődésükkel. (Gyarmathy 2020:46)

1.1. SNI, a „stigma”?

Az elmúlt két tanévben a sajátos nevelési igényű tanulók száma növekvő tendenciát mutat. A COVID-19 járvány befolyása vitathatatlan, és ehhez hozzájárulnak a kultúra változásával átalakuló emberi képességek is. A gyors változások miatt a neuroplaszticitás a korábbiaknál erőteljesebben mutatkozik meg. Ma napi 74 GB információ bombázza a gyerekek agyát. (Gyarmathy 2025) A változás következtében a gyerekeknél kialakul a gyors döntési képesség, gyorsabb, felületesebb, kevésbé módszeres információfeldolgozás, a rövidtávú memória gyakoribb használata a hosszútávú memóriával szemben, a környezet ingergazdagsága hirtelen megnő, valamint a nagy ingerspektrum kialakulása. (Gyarmathy 2020: 23)

| Tanév | Súlyos tanulászavar | Súlyos figyelemzavar | Súlyos magatartás zavar | Autizmus spektrum | Összesen |
|-----------|---------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|----------|
| 2023/2024 | 47 933 | 6940 | 3351 | 11 685 | 104 865 |
| 2024/2025 | 49 558 | 7875 | 3455 | 13 238 | 109 430 |

1. táblázat A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint²

Ilyen körülmények között különösen nagy hatással bír az a jelenség, amelyet a Máté -effektus néven aposztrofál a szociológia és a pszichológia. A kifejezést Robert K. Merton szociológus 1968-ban vezette be, eredetileg a tudományos közösség működésére vonatkoztatva, az önmagukat erősítő előnyökre utalt. „*Akinek van, annak adatik, és bővelkedik, akinek pedig nincs, attól az is elvételik tőle, amije eddig volt.*” (Mt 25,29) Az oktatásra lefordítva, minden tudás újabb tudás megszerzésének lehetőségét növeli. (Gyarmathy 2020: 24) Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a digitális korban a gyerekek sokfélesége az oktatás legnagyobb kihívása, felismerhetjük, hogy a jelenlegi körülmények között erre nem születik jó megoldás. „Az egyéni adottságok önmagukban nem határozzák meg az egyén fejlődését. Az optimális fejlesztő

² https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html

környezet is egyéni, és az is, hogy milyen külső adottságokkal élhet valaki.” (Gyarmathy 2020:27) A gyerekek tipikusan atipikusak... Ilyen körülmények között egy új szemléletre lesz szükség az oktatásban. Az ingerkörnyezet gazdagodásával értelmezhető a homogenitás-szegregáció szemlélet felől a diverzitás-inkluzivitás felé tartó szemlélet. (Gyarmathy 2020:31) Korábban, a szűk ingerkörnyezet validálta a homogenitás képzetét. Ilyen körülmények között a deviáns viselkedésre a szegregáció ésszerű megoldásnak tűnhetett. A környezet megváltozásával, az ingerkörnyezet gazdagodásával megjelenik a „másság” fogalma. Az így kialakult heterogén környezetben az integrálás merült fel megoldásként, de ez a próbálkozás nem lehetett eredményes, mert abba a rendszerbe akarta visszailleszteni a gyerekeket, amely kivetette magából őket. Erre az egyik legekleatásabb példa, az írásbeli érettségiken adható időhosszabbítás, a szakértői véleménnyel rendelkező gyerekeknek. A látszattmegoldás miatt késik a módszertani megújulás. Ezek, a gyerekek úgy kerülnek vissza az oktatásba, hogy ugyanolyan módszertannal és ugyanolyan körülmények között kell tanuljanak, mintha nem lennének jelentős eltérő szükségleteik. (Gyarmathy 2020:32) Nem említve a tanárokat, akik fejlesztő pedagógusi képzettség hiányában, csak ötletszerű megoldásokat tudnak alkalmazni.

Ha elfogadjuk, hogy a diverzitás, a természetes sokféleség a norma, és a 21. századi társadalom a sokféleséget nem eltűri, hanem értéként kezeli, akkor a diverzitásra megoldásként az inklúzió a megoldás. (Gyarmathy 2020:33) Az inklúzió nem szinonímája az integrálásnak, mert az integrálás „beilleszt,” míg az inklúzió „beleért”. Ennek az elképzelésnek a rendszer szintű megvalósítása, a pedagógus társadalomban vitára bocsájtása, hosszú időt fog igénybe venni. Az iskola működésének jogi szabályozása lépéshátrányban van a konkrét változtatási igényekhez képest. Ezek a tények, sajnos nem óvnak meg minket a felelősségtől. Azok a tanárok, akik képesek felismerni a változásban számukra kijelölt és vállalható feladatokat, ők lesznek, akik átsegítik a társadalmat az infokommunikációs forradalom előidézte veszélyeken.

2. A 21. századi kompetenciák

A jelenlegi törvényi szabályozás szerint az alábbi kulcskompetenciákat kell fejleszteniük az oktatásban.³

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák. (Pásztor 2025:2)

Ezeket a kompetenciákat összevetve a „4 K” (Gloviczki 2024) vagy a „6K” (Gyarmathy 2020) 21. századi kompetenciákkal, megállapíthatjuk nem vagyunk túl nagy lemaradásban. A nagy kihívó, a mesterséges intelligencia, a digitális forradalom hozadéka, amely átírta a társadalmi viszonyokat, a szociális kapcsolatokat. Nagy mennyiségű adatokat képes pillanatok alatt elemezni, statisztikákat összevetni, az ember lineáris, logikai következtetésen alapuló gondolkodását lebirkózni. Ilyen megváltozott körülmények között magától értetődő, hogy a fejlesztendő kompetenciák is új megvilágításba kerülnek.

³ <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22.5>

2.1. A „4K” és a „6K”

A probléma a ma iskolájával, hogy a céljaink elavultak. Ezeket kell hozzáigazítani a 21. század munkaerőpiaci elvárásaihoz. A „4K” kifejezés, Charles Fadel nevéhez fűződő készségegyüttes, mely a 21.századi kompetenciákat jelöli. (Gloviczki 2024:97) Ezek a K1, kritikus gondolkodás, K2, kreativitás, K3, kooperáció, K4, kommunikáció. Az iskolának, nemcsak a távlati célok kimenetére kell fókuszálnia, de a tanítványok egyéni fejlődésének biztosítása is dolga a célhoz vezető úton. Ha sikeres változást szeretnénk elérni a digitális generációk tanulásában, akkor szükség van egy nagyfelbontású, részletekre kiterjedő megközelítésre. Innen a kölcsönzött (6000) „6K” kifejezés, mely összecseng a 21. század ideális iskolájának kompetenciáival. Az ideális iskola jellemzői tehát: kezdeményezés, önállóság, a választás lehetősége, keretek, közösen kialakított szabályok, kavalkád, sokféleség, kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek, kreativitás, alkotó tevékenység, kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása. (Gyarmathy 2020:70) Ezeknek a feltételeknek a megteremtéséhez, egy jól képzett, elhivatott tanár is elegendő. Ha a tanóráit a fenti mutatók mentén szervezi, képes lesz a Z vagy az Alfa diákjait motiválni, tudását hatékonyan átadni. Szentgyörgyi Albert, Nobel díjas professzorunk, egy interjúban egyszer úgy nyilatkozott, hogy nem lehet mindent megtanulni, de tudni kell, hogy hol kell az információt megkeresni.

2.2. Az érzelmi intelligencia az iskolai gyakorlatban

A 21. századi kompetenciákat számba véve, megállapíthatjuk, hogy azon készségegyüttesekről beszélünk, melyek a klasszikus értelemben vett érzelmi intelligenciát jelentik, kognitív és emocionális készségeket foglalnak magukba. A *kritikai gondolkodás*, angolból lefordított critical thinking megfelelője, amely a megértő, tisztázó, elmélyült gondolkodásra utal. Magában foglalja, az értelmezést, elemzést, értékelést, következtetést, magyarázatot, önszabályozást (Pásztor 2019:216). Komoly szerepet kell betöltenie a mesterséges intelligenciával előállított deepfake videók világában, amikor a „Hiszem, ha látom” szófordulat ártértékelődött. A *kreativitás* nem egyszerűen lángelmék megfoghatatlan sajátja. Tesztekkel mérhető és fejleszhető emberi kompetencia. A Big Five teszt alapján öt személyiségvonást vizsgálhatunk a kreativitás vonatkozásában: barátságosság, extravertió, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság a tapasztalatokra. (Gloviczki 2024:175) Az együttműködés, *kooperáció* egyszerre feladat, problémamegoldás és interperszonális élmény. A társas intelligencia a tudatosított és gyakorolt egymásra figyelésen túl fejleszhető a megfelelő önreprezentációval, az egymással való törődésre neveléssel. Ezért fontos, hogy fejlett *kommunikációs* eszköztárt alakítsunk ki a gyermekekben, a lehető legválasztékosabb, leggazdagabb nyelvi felkészülésen keresztül. (Gloviczki 2024:191)

Iskolai környezetben az érzelmi intelligencia-fejlesztés pragmatikus megközelítése, ha elkülönítjük a készségeket, és célirányosan fókuszálunk egy-egy készség fejlesztésére. Az infokommunikációs társadalomban az iskola alapvető feladatai közé sorolható a gyerekek érzelmi intelligenciájának fejlesztése, melyek a 21. századi kompetenciákkal korrelálnak. Így született meg az általam elkülönített, különösen fejlesztendő készségek csoportja: 1. Célok, motiváció, 2. Empátia, tolerancia, 3. Önfegyelem, kitartás, 4. Társas készség, kooperáció, 5. Konfliktuskezelés, asszertivitás. Ezek a készségek egy projekt során célirányosan fejleszthetők, a munkafolyamatba beépíthetők. (Pásztor 2020)

3. A projekt módszer

A 21. századi kompetenciák megélése a legkézenfekvőbbben a projekt módszer alkalmazása során tud megvalósulni. A projekt módszer megkülönböztető jegye az a nagyfokú szabadság, amelyet a tanuló számára biztosít a célok kiválasztásától, a

tervezéstől, a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység eléréséig. (Falus 2001:307)

3.1. A kutatás

Kutatásom az általam összeállított tanári⁴ és tanulói⁵ online kérdőíveken alapult. A tanári kérdőív a projektmódszer alkalmazására való nyitottságot, a módszer tanítási folyamatba való beépítésének hajlandóságát, illetve a tanári tudatosságot a projektmódszer diákok egyéni képességeinek fejlesztésében vizsgálta. A tanulói kérdőív, a tanulási módszerek különbözőségének tudatosítását, a projektmódszerhez való attitűdöt, a tanuláshoz való tudatos viszonyulást világítja meg. A kérdőívek anonimek, a kitöltés önkéntes volt, valamint a válaszadókat tájékoztattam, hogy a válaszok kiértékelését a tanulmányomban fogom felhasználni.

A tanári kérdőíveket a XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium tanáraival valamint az interneten három szakmai csoportban osztottam meg. Összesen 54 válasz érkezett, ebből következik, hogy a következtetések relevánsak, de nem reprezentatívak.

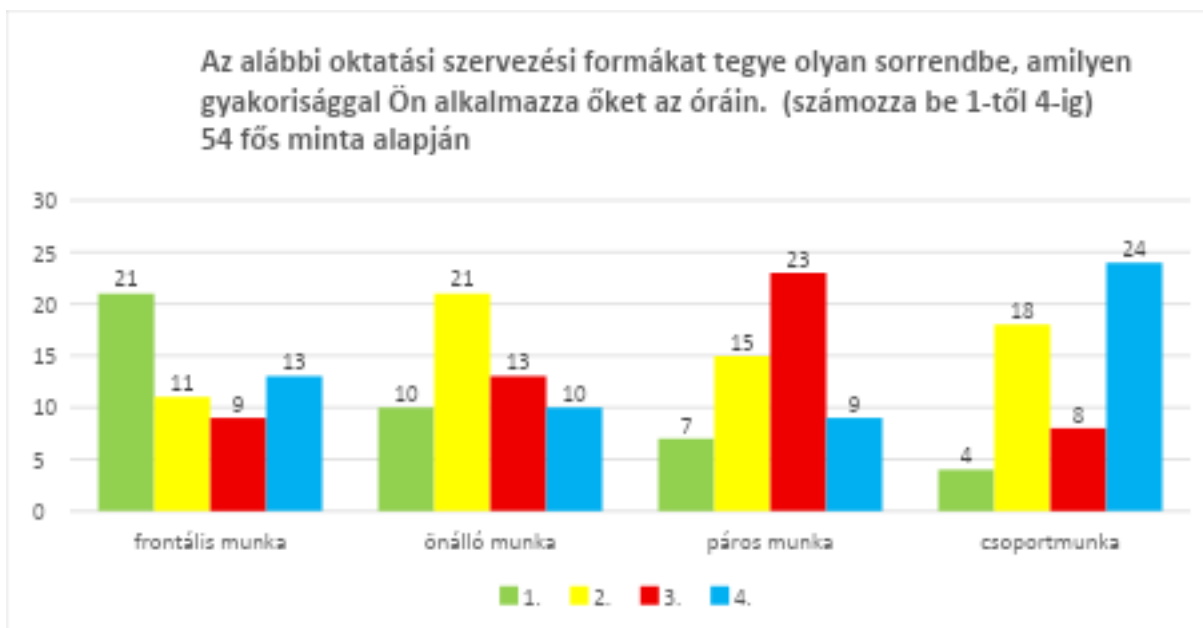
A tanulói kérdőíveket a XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium általam tanított gimnáziumi csoportjai töltötték ki, 9. 10. és 11. évfolyamos tanulók. Összesen 81 válasz érkezett, tehát a válaszok relevánsak, de nem reprezentatívak. Adatgyűjtés módszereként, egy 9 (tanulói kérdőív) és egy 11 (tanári kérdőív) állítást tartalmazó kérdőíven a válaszadóknak 1-től 6-ig skálán kellett eldönteniük, hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal igazak rájuk az állítások. Mind a tanári, mind a tanulói kérdőíven volt egy olyan feladat, amely során az oktatási formákat kellett 1-től 4-ig beszámozni az alapján, hogy milyen gyakorisággal alkalmazzák a tanításuk során, illetve a tanulók, mit tapasztalnak, tanáraik, milyen gyakorisággal alkalmazzák őket. A kérdőív kitöltése öt-hat percet vett igénybe. A válaszok: 1- egyáltalán nem igaz, 2-nagyon ritkán előfordul, 3-néha előfordul, 4-gyakran előfordul, 5- általában igaz, 6-mindig igaz. Kutatásom előzményeként azt a hipotézist állítottam fel, hogy a már gyakorló pedagógusok tisztában vannak az oktatási formák jelentésével, saját tanítási módszertani kultúrájukkal és ismerik tanítványaik tanulási szokásait. A tanulóknál tisztázni kellett a frontális szervezési forma jelentését.

3.2. Elemzés

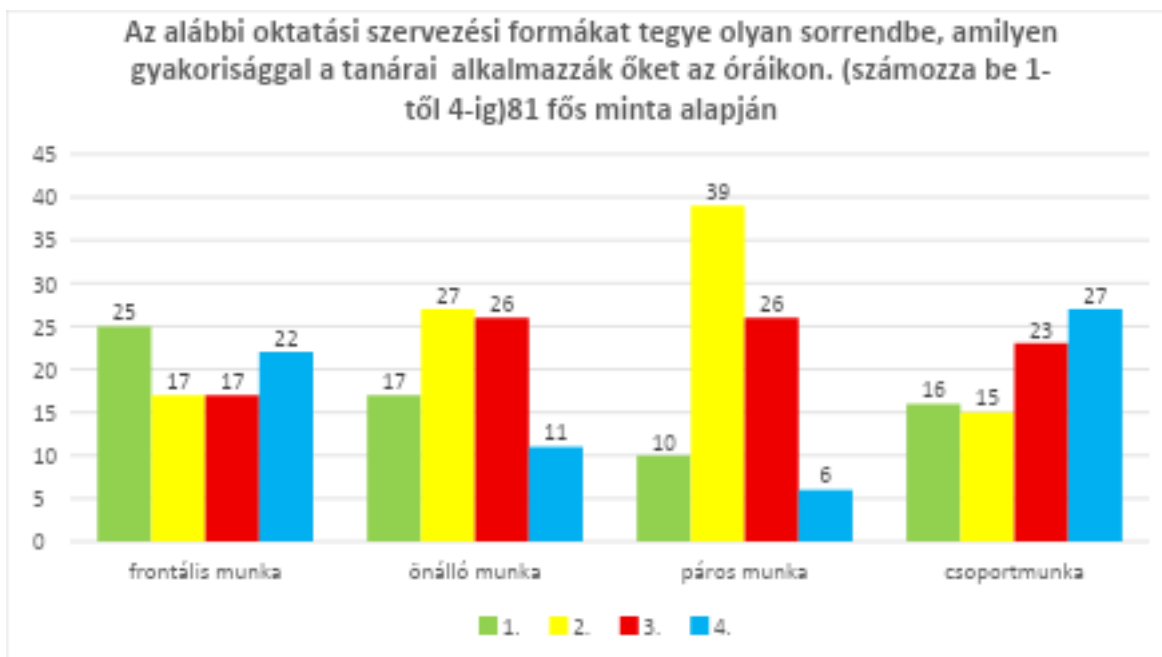
Az első kérdésnél átfedés van a tanárok (1. ábra) és a diákok (2. ábra) válaszai között. Számomra ez azért említésre méltó, mert a frontális munkaforma a legkevésbé hatékony, különösen, ha SNI- s tanuló is van a csoportban. A munkaformák közül a frontális előkészítése igényli a legkevesebb időt, de ezzel a hatékonyságot feláldozzuk az időmegtakarítás oltárán, mert az információ nem a hosszútávú memóriába kerül. A csoportmunka pedig a legritkábban alkalmazott, holott megállapítottuk, hogy a sokféle, atipikus gyerekeknél a csoportban való munka lenne hatékonyabb.

⁴ <https://forms.gle/FU32EA5pNcYdk1hTA>

⁵ <https://forms.gle/zuQoXybdXGsEZUBj9>



1. ábra Tanári kérdőív



2. ábra Tanulói kérdőív

A 3. ábra mutatja, hogy a legkényelmesebb frontális munkaformát alkalmazza a megkérdezettek többsége. (70%)

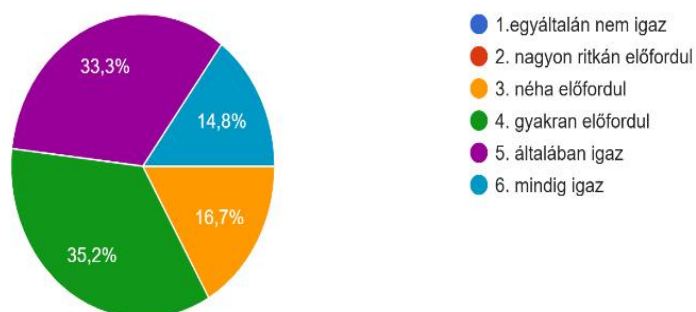


3. ábra Tanári kérdőív

A 4. ábrán látható, hogy csak a megkérdezettek 16,7 % nem váltogatja a munkaszervezési formákat, de a többség igen. Ez az adat tompítja az előző kérdésből következőket, mely szerint a frontális munkaforma népszerűsége mellett, azért van szándék a változtatosságra.

A tanulási szervezési formákat változatosan alkalmazom az óráimon.

54 válasz

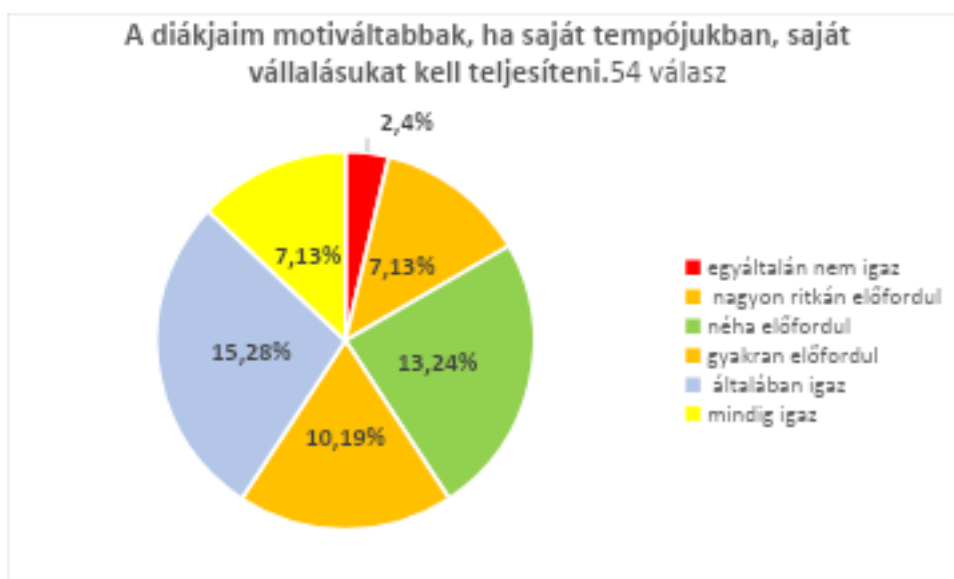


Az 5. ábra a projektmunkához való viszonyt mutatja, mely szerint a megkérdezett tanárok elvileg belátják a projektmunka előnyeit. Három személy egyáltalán nem alkalmazza.

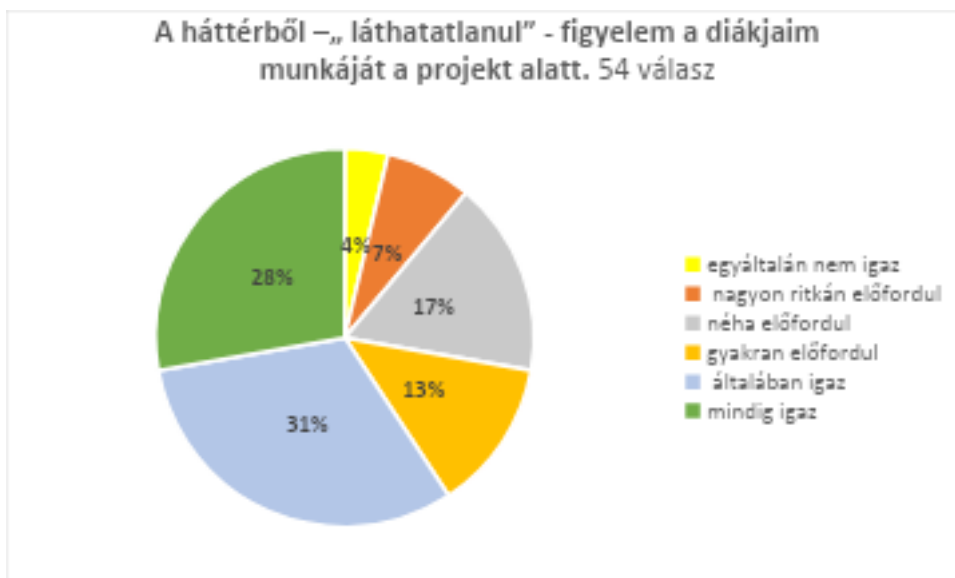


5. ábra Tanári kérdőív

A 6.-7.-8. ábrák, a projektfeladatok alkalmazása során megtapasztalt megállapításokat mutatják, mely szerint a diákjaikat többségében motiváltnak látják, a feladatok megoldásában a tanárok facilitátorként vesznek részt, illetve a kreativitást fejleszthető készségként ítélik meg.



6. ábra Tanári kérdőív



7. ábra Tanári kérdőív



8. ábra Tanári kérdőív

A 9.-10.-11. ábrák a csoportok kialakításával kapcsolatban vizsgálják a tanárok véleményét, melyekből a random csoportbeosztás a leggyakoribb, majd a tanulók szimpátiavéleménye alapján való szelekció, végül a tanár tudatos csoport-összeállítása zárja a sort.



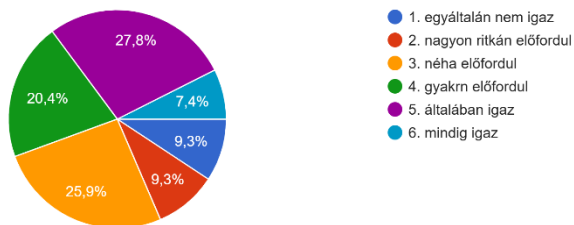
9. ábra Tanári kérdőív



10. ábra Tanári kérdőív

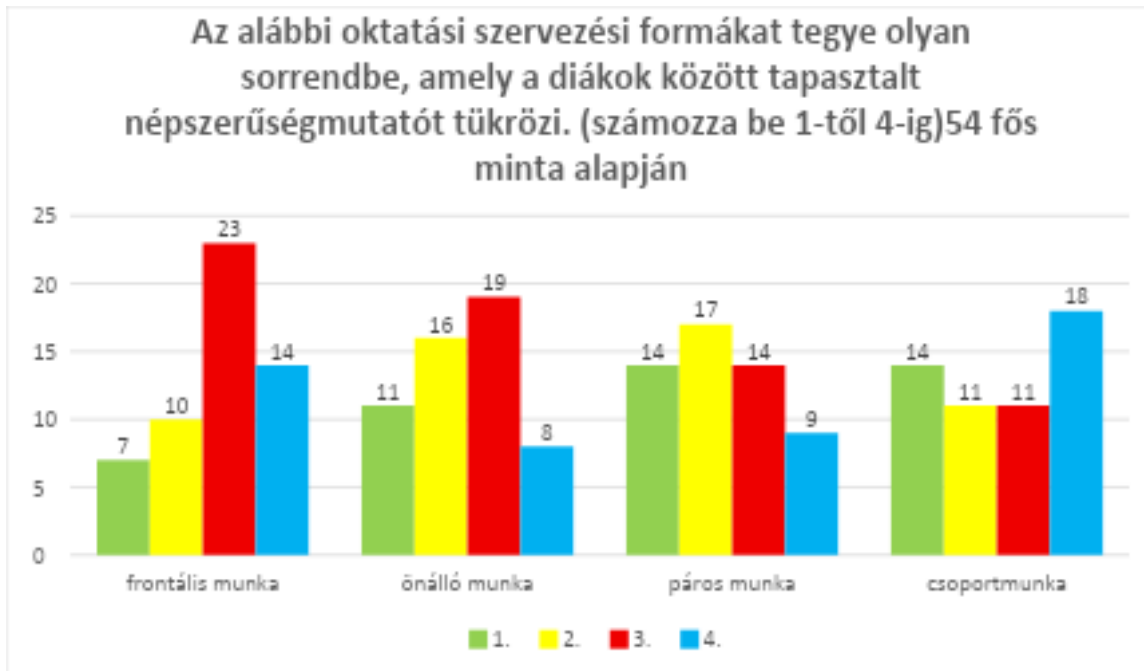
Ha projekt munkát csinálunk, a csoportbeosztást tudatosan állítom össze, képesség alapján, az eredményes feladatteljesítés érdekében.

54 válasz

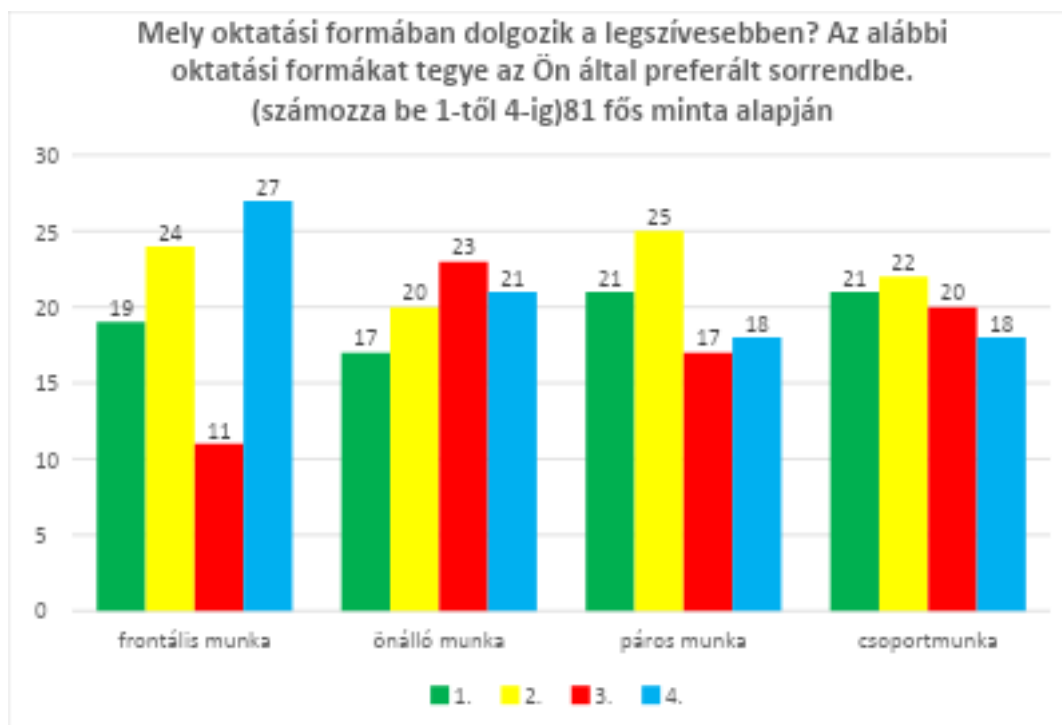


11. ábra Tanári kérdőív

A következő két állítás azt vizsgálja, hogy a diákok melyik munkaformát részesítik előnyben, a tanárok szerint (12.ábra) és a tanulók szerint (13. ábra) A diákok a páros és a csoportmunkát teszik az első helyre legtöbben (14-14 fő) és ez a tanároknál is így jelenik meg, azonban a tanárok szerint a csoportmunkát kedvelik a gyerekek a legkevésbé, míg a diákoknál a frontális munka áll a sor végén.



12. ábra Tanári kérdőív

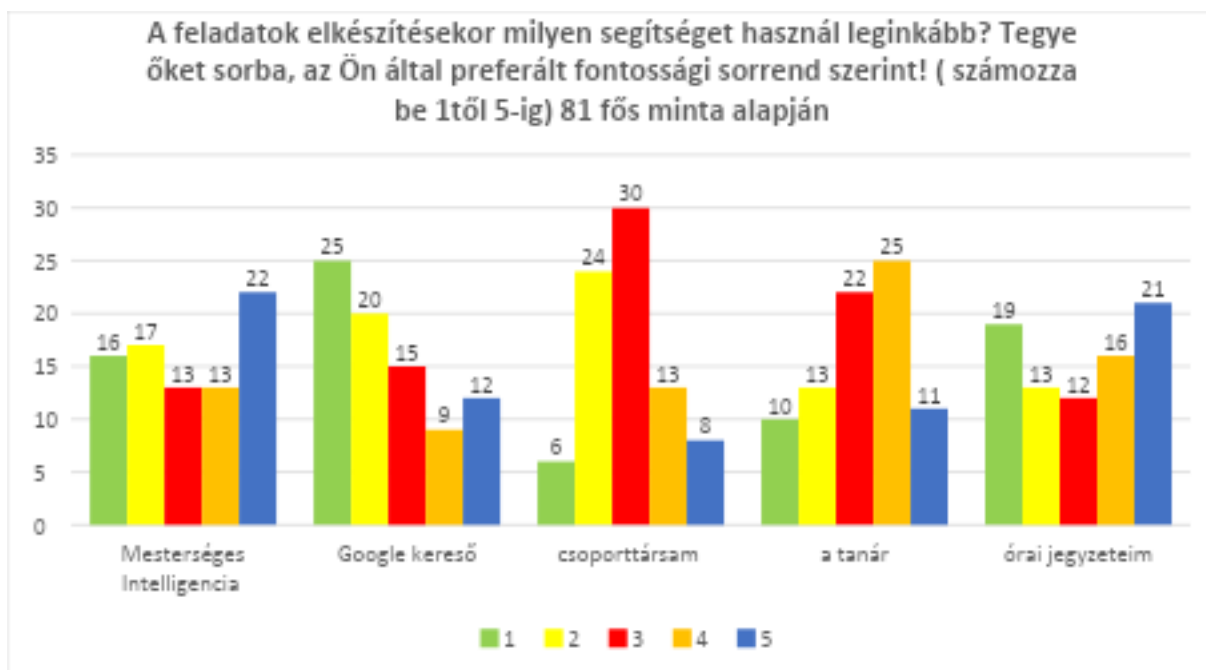


13. ábra Tanulói kérdőív

A projektmunka hasznosságát a tanulók 18,5 % - kérdőjelezi meg (14. ábra)



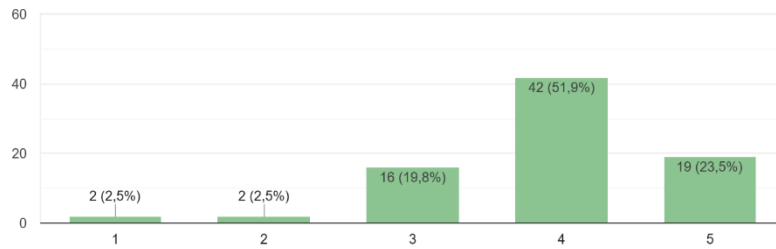
14. ábra Tanulói kérdőív



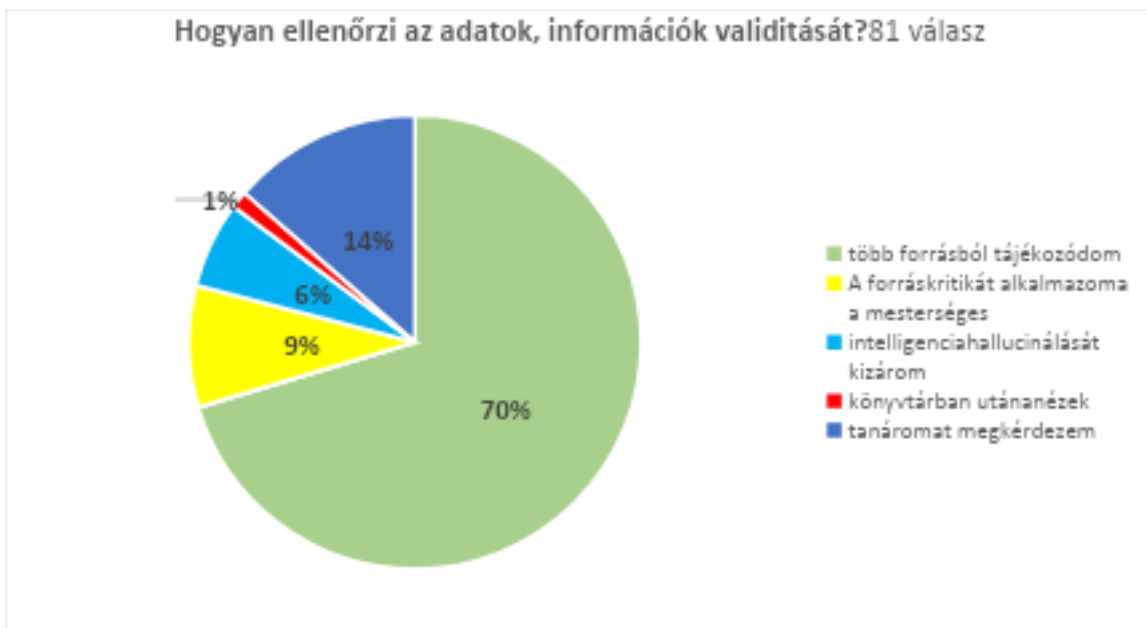
15. ábra Tanulói kérdőív

A tanulók a feladatok megoldásánál (15. ábra) legtöbben a google keresőt használják és a mesterséges intelligenciát teszik a 5. helyre. Meglepő, hogy az órai jegyzeteik szerepelnek a második helyen. A 16-17. ábrák a tanulók forráskritikáját vizsgálják, mely alapján megállapítható, hogy a legtöbben több forrásból tájékozódnak. és a forrásként használt segítséget többnyire megbízhatónak tartják.

Az Ön által első helyen kiválasztott segítséget mennyire tartja megbízhatónak?
81 válasz



16. ábra Tanulói kérdőív

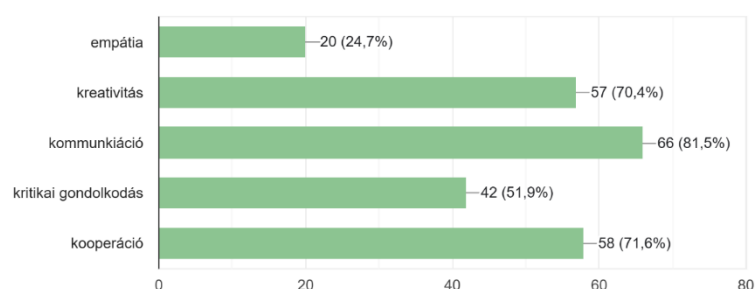


17. ábra Tanulói kérdőív

A 18. ábra szerint a tanulók a projekt munka során a kommunikáció és a kooperációt emelték ki, melyek a társas kompetenciák, majd a kreativitás és kritikai gondolkodás, amely a feladatok megoldásához nélkülözhetetlen kognitív készségek. Az empátiát csak 24,7 % választotta, de a többi komplex készségben fellelhető, amivel nem biztos, hogy tisztában vannak, ezért mindenképpen ki akarták emelni, ami magas emocionális készségre utal.

Az alábbi kompetenciák közül melyeket használja a projekt munka során? Válassza ki. (több lehetőség is megjelölhető)

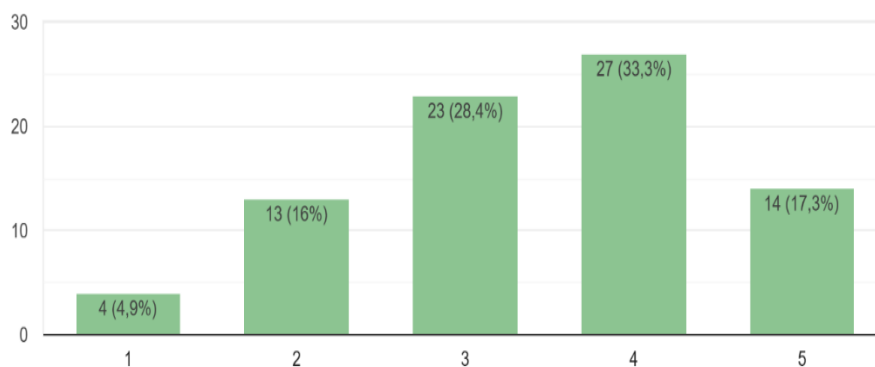
81 válasz



18. ábra Tanulói kérdőív

Hogyan értékeli a projektet, amelyben már korábban részt vett?

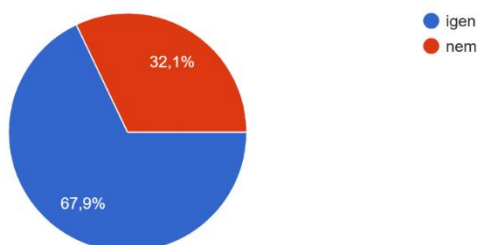
81 válasz



19. ábra Tanulói kérdőív

Részt venne e még további projektekben ?

81 válasz



20. ábra Tanulói kérdőív

A 19.-20. ábrák alapján kijelenthető, hogy a megkérdezett tanulók többsége nyitott a projektmunkák felé és szívesen venne részt benne.

Összegzés

A kutatás alapján megállapítható, hogy a megkérdezett tanárok belátják, a tudásátadás hatékonyabb projektmódszerrel, azonban a visszajelzések alapján még jellemző a módszerrel szembeni szkepticizmus. A Z és Alfa generációs tanulók nyitottak a projektfeladatok iránt, bár a tanárok a csoportmunkát tartják a legkevésbé népszerűnek a diákok között. A forráskritikára mutató nyitottság a tudatos médiahasználatra utal. A fentiek alapján megfontolandónak tartom a 21. századi kompetenciák bevonásával, a projektmódszer minél gyakoribb alkalmazását az oktatásban.

Felhasznált irodalom:

- Antonenko, Nataly 2023. Global WEB evolution, web1.0,web2.0,web3.0
<https://coinspaidmedia.com/learn/development-internet-web-10-web-20-and-web>
(Letöltés: 2025.11.11.)
- Falus Iván 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gloviczki Zoltán 2024. *A holnapután iskolája*. Open Books, Budapest.
- Goleman, Daniel 2019. *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Harari, Yuval Noah 2024. *Homo Deus*. Animus Kiadó, Budapest.
- NAT 2020. Magyar Közlöny 17.sz. file:///C:/Users/admin/Downloads/MK_20_017.pdf
- Németh Balázs 2023. A mesterséges intelligencia szabályozása - Beszámoló a Kürt Akadémia Meetupjáról <https://jogaszvilag.hu/a-jovo-jogasza/a-mesterseges-intelligencia-szabalyozasa-beszamol-a-kurt-akademia-meetupjarol/> (Letöltés ideje: 2025. 11.15.)
- Gyarmathy Éva 2020. Az infokommunikációs társadalom generációi, OFOE, h.n.
https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf (Letöltés ideje: 2025.10.29.)
- Gyarmathy Éva 2025. Ha gond van a gyerekkel, gond van a társadalommal – az oktatás teljes átalakításának szükségességéről. <https://www.valaszonline.hu/2025/10/28/gyarmathy-eva-tanitas-kozoktat-as-atalakitas/> (Letöltés ideje: 2025.11.01.)
- Pásztor Éva 2019. A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán – a változó pedagógia jegyében In: Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő 2019. Pedagógiai változások- a változás pedagógiája. PPKE, Budapest, 215-227.
- Pásztor Éva 2025. A hatékony tudásátadás kulcsa: érzelmi intelligenciát fejlesztő játékok a tanórán, *Mester és Tanítvány*, 1.sz. 249-259.
- Pásztor Éva 2020. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán a tanári és a tanulói hatékonyság jegyében. In: Juhász Márta Klára, Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő 2020. *Változások a pedagógiában - a pedagógia változása*. PPKE, Budapest, 213-220.
- [Pause Giant AI Experiments: An Open Letter - Future of Life Institute](#) (Letöltés ideje: 2025.11.15.)

A szerző adatai:

Pásztor Éva

XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium,
angol nyelv és irodalom-történelem szakos középiskolai tanár, mestertanár
psztorevi@gmail.com

Szabóné Marlok Júlia: A szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály mint perspektíva a szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulói számára

Absztrakt

A magyarországi szlovák nemzetiségi állampolgároknak joguk van az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú nevelési-oktatási szakaszban is anyanyelvi oktatásban részesülni. Az alapfokú iskolai nevelés-oktatásban részt vevő tanulók háromféle iskolatípus közül választhatnak: tannyelvű, kétnyelvű és nyelvoktató iskola.

A nyelvoktató általános iskolában végzett diákoknak Magyarország területén két intézményben folytathatják tanulmányaikat. A kétnyelvű oktatást kínáló békéscsabai Szlovák Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégiumban vagy a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumban.

A tanulmány célja a nyelvoktató szlovák nemzetiségi általános iskolákból a budapesti intézményben továbbtanuló diákok középfokú oktatási lehetőségeinek bemutatása.

A mai, 21. századi globalizált világ kihívásai, a demográfiai, társadalmi, gazdasági, kulturális és egyéb változások, s azok hatása nem kedvez a kisebbségi létnek. Az asszimiláció, különösképpen a nyelvi asszimiláció előrehaladott állapotában lévő szlovák nemzetiség esetében a család nyelvátörökítő funkciója már jó néhány éve megszűnt, ezért a szlovák nyelv elsajátítására elsősorban a köznevelési intézmények nyújtanak lehetőséget. Írásomban bemutatom a különféle oktatásszervezési formákat, s a közel egy évtizedes saját kutatásaim tapasztalatain alapuló megfigyelés, elemzés, értékelés alapján, az érettségi vizsgák eredményei tükrében mutatok rá arra, hogy milyen hozzáadott pedagógiai értéket, illetve perspektívát kínál a továbbtanulás szempontjából a budapesti több célú intézmény gimnáziumi intézményegységének a 2017/2018. tanévben indított szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztálya a szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulói számára.

Bevezetés

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara által megrendezett Változások a Pedagógiában és a Gyógypedagógiában Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Nyelv és irodalom pedagógiája, nemzetközi kérdései szekciójában elhangzott előadásom fókuszában a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály relevanciája állt.

A tanulmány célja, hogy a szlovák nyelv és irodalom tantárgy érettségi vizsgaeredményeinek elemzése révén választ adjon arra a kérdésre, hogy a vizsgált képzési forma milyen mértékben járul hozzá a nyelvi kompetenciák fejlődéséhez, az érettségi vizsgakövetelmények teljesítéséhez és milyen perspektívát kínál a továbbtanulás szempontjából a szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulói számára. A vizsgálat célja ezen túlmenően annak felvázolása, hogy képes-e érdemben támogatni a nyelvmegőrzést, az identitás megerősítését és a közösségi kohézió fenntartását, s hogy mindez milyen hosszú távú jelentőséggel bírhat a magyarországi szlovák nemzetiség számára, illetve hogyan illeszkedik a szélesebb társadalmi-kulturális kontextusba.

1. Kutatási módszerek

A tanulmány módszertani megalapozottságát az érettségi vizsgákból származó empirikus adatok feldolgozása képezi. Az adatgyűjtés a 2021/2022-es tanév végén vette kezdetét, amikor

sor került az első olyan érettségi vizsgára, amelyet már azok a gimnáziumi tanulók is teljesítettek, akik tanulmányaikat a - korábban vezetésem alatt álló többcélú nevelési-oktatási intézmény által bevezetett - szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyamon kezdték meg. A vizsgálat ezen sajátossága lehetővé teszi, hogy a nyelvi előkészítő program hatásmechanizmusait és eredményességét longitudinális perspektívában közelítsük meg (Szabóóvá 2022: 64).

A begyűjtött empirikus eredmények feldolgozása során elsősorban leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam, különös tekintettel az átlagértékek képzésére és azok összehasonlító elemzésére. „A szlovák nyelv és irodalom tantárgy oktatásának módszertani továbbfejlesztéséhez vezető lépések” című kutatásom átfogó célja a vizsgált képzési forma működésének többdimenziós feltárása. Korábbi publikációimban pedig különféle aspektusokból vizsgáltam annak pedagógiai, nyelvfejlesztési és intézményi sajátosságait, jelen tanulmány arra törekszik, hogy a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam működésének eredményességét és hozzáadott pedagógiai értékét ne csak a tanulók, de a magyarországi szlovák közösség nyelvi, identitásbeli és kulturális fennmaradásának perspektívájából is értelmezze.

2. Iskolaválasztás

A középfokú iskolába történő jelentkezés a magyar oktatási rendszer egyik legkritikusabb döntési pontja, amely már 13–14 éves korban hosszú távra meghatározhatja a tanulók oktatási és munkaerőpiaci pályáját. A választási folyamatban a tanulók és szülei egyaránt részt vesznek, döntéseik pedig egyszerre tükrözik az egyéni preferenciákat, a társadalmi háttérből eredő lehetőségeket, a közoktatási intézményrendszer struktúráját, valamint a munkapiaci trendeket.

Kutatások szerint a magyar szülők jelentős része elsősorban az iskola hírnevét, sikerességét és népszerűségét veszi alapul, ami gyakran a tanulók teljesítményében, az iskola versenyeztetési, tehetséggondozási, illetve felzárkóztatási tevékenységében jelenik meg (Tóth 2008: 232; Sebestyén 2023: 134).

A döntésben meghatározó szempont, hogy a választott intézmény milyen továbbtanulási lehetőségeket biztosít, amit a diákok érettségi vizsgaeredményei is nagymértékben befolyásolnak.

2.1. Oktatási formák

Az alacsonyfokú szlovák nemzetiségi iskolai nevelés-oktatásban részt vevő tanulók a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben foglaltak alapján az alábbi oktatási formák közül választhatnak:

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás: a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik;
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás: az anyanyelv és irodalom mellett a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni összesen a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom, valamint idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább ötven százalékában;
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás: a tanítás nyelve a magyar nyelv. A nemzetiségi nyelv és irodalom és a népismeret tantárgyak oktatása folyik nemzetiségi nyelven;
- d) kiegészítő nemzetiségi nyelvoktatás: a nemzetiségi nyelv és irodalom, továbbá a nemzetiségi népismeret elsajátítását biztosító iskola, amely egy adott iskola szervezeti egységként, külön nyelvoktató nemzetiségi iskola létrehozásával vagy utazó pedagógusok alkalmazásával

szervezhető meg; tartalmára és időkeretére a nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás előírásai érvényesek.

Magyarországon, ahol az Országos Szlovák Önkormányzat által szolgáltatott adatok szerint a 2025/2026-os tanévben 2570 tanuló részesül alapfokú nemzetiségi nevelés-oktatásban, a szlovák nemzetiségi iskolák közül összesen 29 nyelvoktató, 4 kétnyelvű és 1 szlovák tanítási nyelvű általános iskola működik. A köznevelési alapfeladatok ellátásáról az állam a Klebelsberg Központ, az Országos Szlovák Önkormányzat és a helyi szlovák nemzetiségi önkormányzatok - mint fenntartók – támogatásával, köznevelési szerződések útján gondoskodik (Szabóová 2023: 68.)

A szlovák nemzetiségi általános iskolákban végzett diákoknak Magyarország területén két többcélú köznevelési intézményben van lehetőségük középfokon továbbtanulni. A kétnyelvű oktatást kínáló békéscsabai Szlovák Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégiumban vagy a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumban.

2.2. Identitáserősítés

Ezen intézmények, más nemzetiségek köznevelési intézményeihez hasonlóan, kettős funkciót töltenek be: egyrészt a magas szintű nyelvi kompetenciák fejlesztését szolgálják, másrészt hozzájárulnak a nemzetiségi identitás és kultúra megőrzéséhez és újratermeléséhez (Gyivicsán 2003:101–106; Uhrinová 2011: 123; Szabóová 2018b: 108–113; Kállai 2023: 116).

A magyarországi szlovák nemzetiségi közösség napjainkban is szembesül a nyelvi-kulturális asszimiláció negatív hatásaival (Tóth 2008: 236; Lenovský 2019: 107).

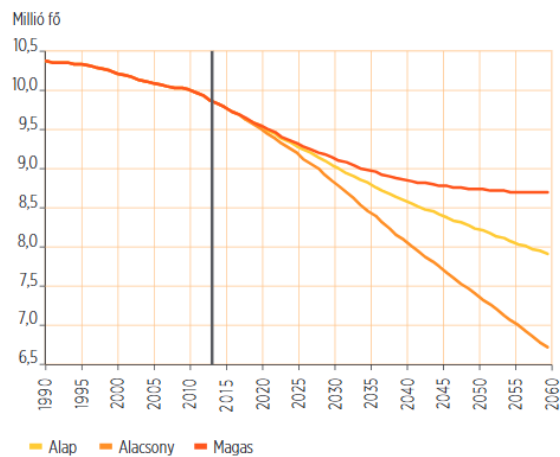
A kutatások azt mutatják, hogy a magyarországi szlovák közösségekben jelentős nyelvváltási folyamat, illetve nyelvvesztés tapasztalható. A családi nyelvhasználat mára már többnyire megszűnt, vagy csak igen korlátozott mértékben van jelen a mindennapokban (Homišinová 2008: 149; Uhrinová 2011: 87; Ďurkovská – Tušková 2019: 7).

Ez az oka annak, hogy egyre gyakrabban az oktatási intézményekre hárul az a feladat és felelősség, hogy elsajátíttassák a tanulókkal felmenőik nyelvét, tudatos értéként kezeljék a kétnyelvűséget, őrizzék és átörökítsék a szlovák tradíciókat, kultúrát és kialakítsák, illetve erősítsék a nemzetiségi kötődést (Borbély 2014: 96; Szabóová 2018b: 113–115; Kentoš 2021: 164; Tuska – Uhrin 2024: 287).

Ezt a felelősségteljes feladatot a nyelvi és kulturális sokszínűség megőrzésének stratégiai szereplőjeként, igyekeznek a köznevelési intézmények a lehető leghatékonyabban ellátni. A nemzetiségi nevelés identitásképző hatását szociolingvisztikai kutatások is alátámasztják (Uhrinová 2011: 112; Ďurkovská – Kentoš 2021: 14, 51–52).

3. Kedvezőtlen demográfiai mutatók

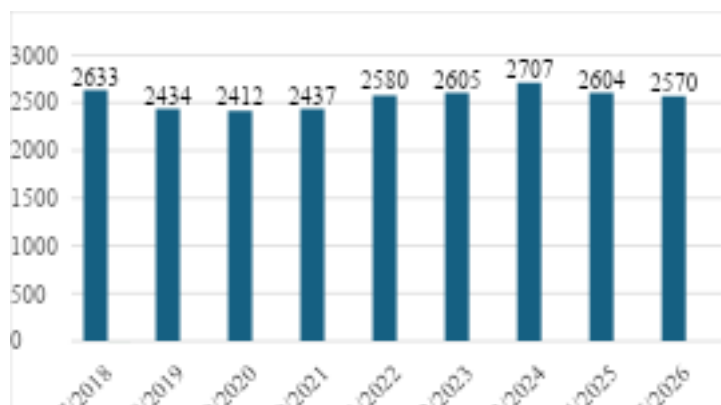
A Magyarországon az elmúlt években tapasztalható népesedési folyamatokra vonatkozó statisztikai adatok alapján megállapítható, hogy a kedvezőtlen demográfiai trend sajnálatos módon tovább folytatódik (Földházi 2015: 219). Amint azt az alábbi táblázatban szereplő adatok is igazolják, az iskolaköteles korú gyermekek számában a jövőben sem várható jelentős emelkedés. Ez alapján valószínűsíthető, hogy hosszú távon a szlovák nemzetiségi általános iskolák tanulólétszáma is csökkenni fog.



1. ábra: A népesség száma Magyarországon
(Forrás: KSH NKI; Földházi Erzsébet számítása)

<https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiporte/article/view/2475/2482: 219.>)

Az Országos Szlovák Önkormányzat a nyelvoktató szlovák nemzetiségi általános iskolák látogatottságára vonatkozó statisztikai adatai alapján, a 6-14 éves korú általános iskolai tanulólétszám az utóbbi években csökkenő tendenciát mutat⁶ (Szabóová 2020: 57).



2. ábra: Szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulólétszáma (Forrás: Országos Szlovák Önkormányzat)

Mivel a gimnáziumi beiskolázás a tannyelvű intézménybe a tannyelvű általános iskola végzősei mellett elsősorban a Budapest környéki nyelvoktató szlovák nemzetiségi általános iskolák potenciális érdeklődőire alapozható, a Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumban az elkövetkező évekre nem prognosztizálható jelentős gimnáziumi tanulólétszám emelkedés.

4. Szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály

A magyarországi szlovákok egyetlen tannyelvű intézményében a 2017/2018-as tanévben kezdte meg működését a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam az ún. nulladik osztály. Bevezetésére az akkori intézményvezetés és nevelőtestület kezdeményezésére - az intézmény fenntartója, az Országos Szlovák Önkormányzat támogatásával - nem utolsó sorban

⁶ A statisztikai adatok a tanulmány tartalma vonatkozásában a 2017/2018-as tanévtől relevánsak, mivel ebben a tanévben kezdte meg működését a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály.

a tanulólétszám emelkedése, illetve hosszú távon való stabilizálása érdekében került sor (Szabóová 2023: 73). Mivel az iskola merítési bázisa egyre szűkült, alternatívát kívánt nyújtani azon nyelvoktató általános iskolát végzett tanulók számára is, akik nem rendelkeztek biztos nyelvi alapokkal ahhoz, hogy tanulmányaikat a 9. évfolyamon szlovák nyelven tanított szaktárgyakból is (pl. matematika, történelem, földrajz) sikerrel folytathassák (Szabóová 2020: 59). A nyelvi előkészítő év célja kifejezetten olyan intenzív nyelvi fejlesztés biztosítása volt, amely a későbbi tantárgyi munka alapját képezhette (Szabóné 2018a 141–142). A heti 21 majd később 18 órában megvalósuló szlovák nyelvi fejlesztés lehetővé tette, hogy a diákok már az évfolyam végére megfelelő szintű receptív és produktív nyelvi készségekkel rendelkezzenek. A nyelvi előkészítő évfolyam után a 9. évfolyamon a tanulók már minden tantárgyat részben vagy egészben szlovák nyelven tanulhattak. Ez a feltétel az utóbbi években – a megfelelő humán erőforrás biztosításának nehézségei miatt – sajnos nem teljesül maradéktalanul. Az intézmény motivációs környezete – amelyben egyszerre volt és van jelen a hagyományörzés és a modern nyelvpedagógiai módszerek alkalmazása – azonban a mindennapi nyelvhasználat szempontjából mindenképpen kedvező hatással bír. Közvetett módon pozitívan hat az identitás erősítésére a tanórán kívüli tevékenységek széles skálája, ami szintén hozzájárul a tanulók eredményes munkájához (Szabóová 2019: 133; Szabóová 2020: 60).

4.1. Érettségi vizsgaeredmények

A tanév végi osztályzatok – különösen a nyelvi tárgyak és a nemzetiségi ismeretek eredményei – megbízható indikátorként használhatók az intézmény oktatási programjának hatékonyságára. Empirikus kutatások szerint a kétnyelvű környezet támogatja a tanulók belső motivációjának kialakulását, ami közvetve javítja teljesítményüket (Bíró 2016: 90).

A budapesti szlovák gimnázium érettségiző diákjainak vizsgaeredményei szlovák nyelv és irodalom tantárgyból szintén ezt a megállapítást támasztják alá (Szabóová 2022: 61).

A szlovák nyelv és irodalom érettségi vizsga tartalma és követelményei szoros összefüggésben állnak a tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlettségét jelző indikátorokkal. A vizsga feladattípusai – különösen a szövegértési feladatok, az értekező vagy elemző fogalmazás, valamint az irodalmi szövegek értelmezése – olyan készségeket mérnek, amelyek a nyelvi kompetencia alapvető összetevőit alkotják. Ide tartozik az információk felismerése és értelmezése, a kritikai gondolkodás, a koherens és stilisztikailag megfelelő szövegalkotás, valamint a nyelvi normák tudatos alkalmazása. A vizsga ezért nem pusztán a tananyag elsajátításának ellenőrzésére szolgál, hanem a tanulók funkcionális nyelvhasználatának és kommunikációs képességeinek szintjét is jelzi. Ebből következően az érettségi vizsga eredményei indikátorként értelmezhetők a gimnáziumi oktatás során kialakult nyelvi kompetenciák fejlettségére vonatkozóan.

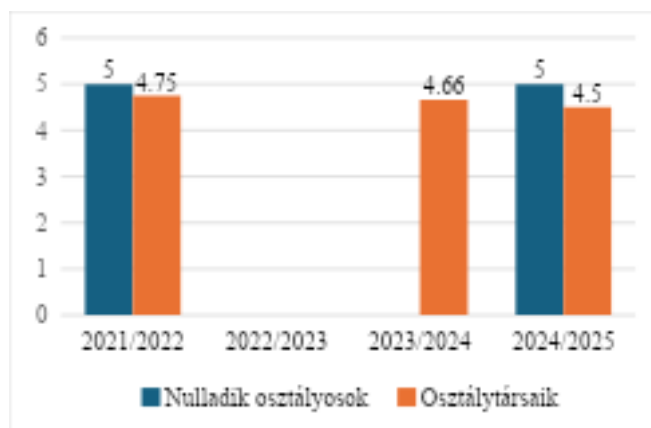
Visszatekintve az előző tanévekben végzett diákok átlageredményeire, megállapítható, hogy azok a tanulók, akik gimnáziumi tanulmányaikat a nappali képzésen a 4+1 évfolyamon folytatták, magabiztos nyelvi alapokkal vághattak neki a gimnáziumi tanulmányaik lezárását jelentő utolsó megmérettetésnek.

Eredményük stabilan a közepes szint felett állt, s két tanévben jelentősen meg is haladta azt (2021/2022: 4,3; 2024/2025: 3,77). Azt a tényt is figyelembe véve, hogy a vizsga eredményességét több tényező is befolyásolhatja - pl. a vizsgázó tanuláshoz való hozzáállása, belső motiváltsága, pszichés helyzete stb. -, bár osztálytársaik vizsgateljesítményéhez képest megközelítőleg egy osztályzattal alacsonyabb eredményt értek el, teljesítményüket mégis pozitívan értékelhetjük, hiszen középiskolai tanulmányai során minden diák maradéktalanul teljesítette a tanév végi követelményeket, bukásra nem került sor.



3. ábra: Érettségi vizsgaeredmények (Forrás: saját számítások)

Az emelt szintű szlovák nyelv és irodalom vizsga érettségi eredményei különösen figyelemre méltók, mivel – mindezidáig ugyan csupán három korábbi nyelvi előkészítő osztályos tanuló teljesítette sikerrel emelt szinten a vizsgakövetelményeket (2021/2022: 2 fő; 2024/2025: 1 fő) – vizsgaeredményük jeles lett.



4. ábra: Emelt szintű érettségi vizsgaeredmények szlovák nyelv és irodalom tantárgyból (Forrás: saját számítások)

A nemzetközi és hazai oktatáskutatásban széles körben elfogadott, hogy az érettségi vizsgateljesítmények nem pusztán a tanulók egyéni kompetenciáinak mérőszámai, hiszen egyebek mellett főként a családi háttér hatását, valamint az intézményi oktatás minőségét és hatékonyságát is tükrözik (Lannert 2004: 3-15.; PISA 2013: 28–31.; Varga 2015: 21-23).

Az oktatás minősége jelen adatok birtokában elégedettségre adhat okot.

Korábban a nyelvi előkészítő évfolyamon oktató nyelvtanárokkal készített interjú tanúsága is azt tükrözi, hogy intézményi szinten nincs szükség az oktató-nevelő tevékenység folyamatába való beavatkozásra (Szabóová 2024: 116).

5. Hozzáadott pedagógiai és gyakorlati érték

A hozzáadott pedagógiai értéket a kutatók különböző módon határozzák meg, de egyetértés mutatkozik abban, hogy annak mértékét nagyon sok tényező befolyásolja. Egyetértünk Bánné Mészáros Anikóval (2016), aki szerint a hozzáadott pedagógiai érték áthatja a teljes oktatási-nevelési folyamatot. Meghatározása általában egy-egy oktatási folyamat elején és végén mért teljesítmény-, illetve képességszint összevetésével, vagy mérés esetén a releváns háttér adatok felvételével, statisztikai úton való becsléssel is történhet, bár a társadalmi egyenlőtlenségek

hordozójaként a szülők iskolázottsági mutatója mellett sok egyéb, általában kulturális mutatót is vizsgálnak.

Korábbi pedagógiai kutatások (Bíró 2016; Homišinová 2008), a kétnyelvűség-kutatás különféle területei (Bartha 2005; Borbély 2014), oktatáspolitikai dokumentumok (Kállai 2023) és az intézményi tapasztalatok kombinációja alapján a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam továbbtanulás szempontjából legvonzóbb hozzáadott pedagógiai értékei közé az alábbiak sorolhatóak rövid és hosszú távon:

- könnyebb átmenet a középfokú tanulmányokra azzal, hogy a tanulóknak nagyobb időintervallumban van lehetőségük az új iskolatípushoz, a tanulási tempóhoz és munkamódszerekhez való alkalmazkodásra, ezáltal csökken a stressz;
- esélyegyenlőség biztosítása - a felkészítő év kiegyenlíti azokat a különbségeket, amelyek a nyelvoktató nemzetiségi iskolákból érkező tanulók eltérő szintű nyelvelsajátításából adódnak;
- az intenzív nyelvi fejlesztés következtében azon nyelvi hiányosságok mérséklődése, amelyek később lassíthatnák a tanulási folyamatot, hiszen a tanulók könnyebben értelmezik a szaknyelvet, a szépirodalmi műveket és más tantárgyak magyarázatait;
- magasabb kommunikációs önbizalom;
- további készségek és tanulási stratégiák fejlesztése;
- a megerősített nyelvi alapoknak köszönhetően az érettségi vizsgák sikerességének növelése, melynek következtében növekszik a felsőfokú oktatásban való továbbtanulás esélye;
- a nyelvi mellett a kulturális identitás megerősítése;
- kétnyelvű és multikulturális műveltség kialakulása;
- ingyenes, rendszerszintű nyelvi támogatás, amely professzionális nyelvi fejlesztést biztosít, többletköltség nélkül;
- erős továbbtanulási potenciál nem csupán hazai, hanem a szlovákiai felsőoktatási intézmények irányába is;
- jobb érvényesülés a munkaerőpiacon, hiszen kétnyelvűség jelentős versenyelőnyt jelent a foglalkoztatásban, nem beszélve arról, hogy a gimnáziumi évek idegen nyelvként az angol nyelv magas szintű elsajátításra is lehetőség van.

Végül, de nem utolsósorban a magyarországi szlovák nemzetiség szempontjából nem elhanyagolható körülmény, hogy a budapesti iskolában működő szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály hosszú távon járulhat hozzá a nyelvi asszimilációs folyamat lassításához és az iskolarendszer stabilizálásához (Szabóóvá 2021: 166). Abban a vonatkozásban, hogy azon tanulók számára, akik általános iskolai tanulmányaik befejezését követően – vélt vagy valós nyelvi hiányosságaik, illetve önbizalomhiányuk miatt – korábban nem jelentett perspektívát a budapesti szlovák gimnázium, lehetőséget biztosít stabil szlovák nyelvi alapok megszerzésére. Ezen tanulók vonatkozásában hosszú távon megtartó erőt jelenthet a magyarországi szlovák nemzetiségi közösség számára.

Összegzés

Magyarországon a többcélú nemzetiségi intézmények közül a német, horvát és szerb intézmények gimnáziumaiban került sor nyelvi előkészítő osztályok megszervezésére (Szabóné 2018a: 136). Ezek a nemzetiségi gimnáziumok értékes alternatívát képviselnek a magyar közoktatási rendszerben. A 2017/2018-as tanévtől közéjük sorolható Magyarország egyetlen szlovák tannyelvű intézménye is.

Írásomban a budapesti szlovák gimnázium tanulói érettségi vizsgaeredményei és az intézményben folyó munka hozzáadott pedagógiai értéke tükrében igyekeztem rámutatni arra, hogy a budapesti szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő osztállyal rendelkező Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola. Gimnázium és Kollégiumban olyan komplex pedagógiai és kulturális környezetben tanulhatnak tovább a nyelvoktató általános iskolák végzős diákjai,

amely mind a tanulói teljesítmények, mind az intézményi vonzerő aspektusából vizsgálva a jövőben is megnyugtató eredményeket generálhat.

A magyarországi szlovák nemzetiség vonatkozásában a budapesti intézmény a szlovákság jelenét és jövőjét jelentős módon és mértékben meghatározó tényezőjévé vált. A kutatási eredmény alátámasztására szolgál, hogy a szlovák nemzetiségi oktatást különféle aspektusokból vizsgáló szakemberek publikációiban is fellelhető a szlovák nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam működéséhez való pozitív viszonyulás (Tuska–Uhrin 2024: 292).

Felhasznált irodalom:

- Bartha Csilla 2005. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Universitas. Budapest.
- Bánné Mészáros Anikó 2016. Összefoglaló a hozzáadott pedagógiai értékről. https://refpedi.hu/documents/1602/BMA_HPE.pdf (Letöltés ideje: 2025.11.25.)
- Bíró Enikő 2016. Kisebbségi kétnyelvűek nyelvtanulási hiedelmei és a nyelvtanulási motivációk. *Hungarológiai Közlemények*. 1.sz. 87–98.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L’Harmattan. Budapest.
- Földházi Erzsébet 2015. A népesség szerkezete és jövője. In: Monostori Judit – Öri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2015*. KSH Népességtudományi Kutatóintézet. Budapest. 213–226.
- Gyivicsán Anna 2003. *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói*. MSZKI. Békéscsaba.
- Đurkovská, Mária – Tušková, Tünde 2019. Téma slovenského národnostného školstva v Maďarsku v projektoch Slovenskej akadémie vied a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. In: Đurkovská, Mária – Tušková, Tünde (eds.): *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*. CSPV SAV, Spoločenskovedný ústav, VÚSM, Košice. Békešská Čaba. 6–19.
- Đurkovská, Mária – Kentoš, Michal 2021: *Slovenské národnostné školstvo v Maďarsku optikou pedagógov*. Spoločenskovedný ústav. Košice.
- Homišínová, Mária 2008. *Identitás, nyelvhasználat, asszimiláció*. MTA-Gondolat. Budapest.
- Kállai Ernő 2023. Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. *Regio*. 1.sz. 104–132.
- Lannert Judit 2004. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. sz. 3–15.
- Kentoš, Michal 2021. Hodnotenie súčasného stavu slovenského národnostného školstva v Maďarsku pedagógmi. In: Demmel, Jozef – Tušková, Tünde (eds.): *Škola a učiteľia. Sebareflexia slovenských pedagógov v Maďarsku*. VÚSM. Békešská Čaba. 163–176.
- Lenovský, Ladislav 2019. *Slováci v Maďarsku* (etnokultúrne sondy do vybraných komunit). Editura Ivan Krasko. Nadlak.
- PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)* 2013. OECD Publishing. Paris.
- Sebestyén Krisztina 2023. Középiskola-választás szempontjainak vizsgálata fenntartók, németet és angolt tanulók, valamint tanítók véleménye alapján. *Deliberationes*, 2.sz. 129–141.
- Szabóné Marlok Júlia 2018a. A szlovák nemzetiségi nevelés-oktatás eredményessége a Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyamában. In: István Anna (szerk.): *Szláv Metodika I.: Identitás és jövőkép a hazai nyelvoktatásban, a nemzetiségi nyelvoktatásban és a kultúrában*. ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék. Budapest. 135–153.
- Szabóová, Marloková Júlia 2018b. Ľudová kultúra v učebných osnovách a v praxi. In: *Slovenčinár*. PMCSM. Békešska Čaba, 106–116.

- Szabóová, Marloková Júlia 2019. Teória a prax vyučovania slovenského jazyka v budapeštianskom slovenskom gymnáziu. In: Hlásnik, Pavel – Chovancová, Katarína – Pečeňová, Edita – Unc, Bianca – Zolňanová, Svetlana (eds.): *Slovenské národnostné školstvo a zachovanie národnostného povedomia v krajinách strednej, južnej a východnej Európy*. Vydavateľstvo Ivan Krasko. Nadlak. 126–134.
- Szabóová, Marloková Júlia 2020. Perspektívy jednojazyčnej slovenskej školy v Maďarsku. In: Mária Ďurkovská – Tünde Tušková (eds.) *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania*. CSPV SAV, Spoločenskovedný ústav, VÚSM, Košice, Békešská Čaba. 53–65.
- Szabóová, Marloková Júlia 2021. Význam jazykovo-prípravného ročníka v slovenskom národnostnom vzdelávaní v Maďarsku. In: Babiak, Michal – Hlásnik, Pavol – Šomráková, Ludmila – Unc, Bianca (eds.): *Úloha slovenských stredných škôl v živote dolnozemskej Slovákov. Zborník prijatých prác na rovnomennú medzinárodnú konferenciu v Nadlaku 10. – 11. septembra 2021*. Vydavateľstvo Ivan Krasko. Nadlak. 161–167.
- Szabóová, Marloková Júlia 2022. Prvá maturitná skúška študentov jazykovo-prípravného ročníka budapeštianskej slovenskej školy. In: *Slovenčinár*. PMCSM. Békešska Čaba. 54–64.
- Szabóová, Marloková Júlia 2023. Nultý ročník ako záchrana slovenského jazyka? In: *Slovenčinár*. PMCSM. Békešska Čaba. 67–79.
- Szabóová, Marloková Júlia 2024. Výsledky a skúsenosti budapeštianskeho slovenského jazykovo-prípravného ročníka. In: *Slovenčinár*. PMCSM. Békešska Čaba. 102–118.
- Tóth Sándor János 2008. Szlovák nyelvhasználat az iskolákban = Používanie slovenského jazyka v školách. In: Uhrin Erzsébet – Zsilák Mária (szerk.): *Slovenský jazyk v Maďarsku. – A szlovák nyelv Magyarországon I*, VÚSM. Békéscsaba. 244–262.
- Tuska Tünde – Uhrin Erzsébet 2024: Szlovák nemzetiség. In: Borbély Anna – Bartha Csilla (szerk.): *Többsz nyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont. Budapest. 283–342.
- Uhrinová, Alžbeta 2011; *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. Vydavateľstvo Ivan Krasko. Nadlak.
- Varga Júlia (szerk.) 2015. *A közoktatás indikátorrendszerre 2015*. MTA KRTK Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest.

Ötletgenerálás: ChatGPT OpenAI alkalmazás

A szerző adatai:

Szabóné Marlok Júlia

Pilisszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola
igazgató

E-mail: igazgato@mlynkysuli.hu

Törő Krisztina: Egy innovatív pedagógiai/pszichológiai eszköz bemutatása – tudományos háttér és saját fejlesztés

Absztrakt

A tanulmány célja egy innovatív, saját fejlesztésű érzelemkártya bemutatása, amely pedagógiai és pszichológiai eszközként támogatja a gyermekek és serdülők érzelmi tudatosságának, önreflexiójának és megküzdési stratégiáinak fejlődését. Az érzelemkártyák alkalmazása világszerte elterjedt módszer, amely vizuális és szimbolikus formában segíti az érzelmek felismerését, megnevezését és szabályozását, különösen olyan esetekben, amikor a verbális kifejezés nehezített. A nemzetközi és hazai szakirodalom egyaránt megerősíti, hogy a kártyák használata hatékonyan fejleszti a társas készségeket, az empátiát, a kommunikációt, és hozzájárul a stresszkezeléshez és a proszociális viselkedés kialakulásához. A szerző által tervezett (Törő, 2025), 40 lapból álló kártyacsomag módszertani alapját olyan kérdések adják, amelyek elősegítik a belső élmények megfogalmazását, az erőforrások felismerését és a reziliencia fejlesztését. A kártyák rugalmasan alkalmazhatók egyéni tanácsadásban, iskolapszichológiai munkában, csoportfoglalkozásokon és diagnosztikai helyzetekben is. A tanulmány külön kitér az eszköz átlagtól eltérő fejlődésű gyermekekkel való alkalmazására, kiemelve, hogy autizmus spektrumzavarban, ADHD-ban és érzelmi-viselkedési nehézségek esetén a vizuális támpontok jelentősen megkönnyítik az érzelmfelismerést és az önszabályozás folyamatát. A szerző tapasztalatai szerint az érzelemkártyák olyan biztonságos, játékos, mégis mélyen önismereti teret teremtenek, amelyben a gyermekek és felnőttek egyaránt könnyebben férnek hozzá belső világukhoz. A bemutatott fejlesztés célja, hogy a tudományos háttér és a gyakorlati tapasztalat ötvözésével egy olyan eszköz szülessen, amely kézzelfogható módon támogatja az érzelmi intelligencia fejlődését a mindennapi pedagógiai és pszichológiai gyakorlatban.

Bevezetés

Pszichológusként mindig az foglalkoztatott leginkább, hogyan lehet a belső világot – azt a csendes, sokszor megfoghatatlan érzelemréteget – úgy megmutatni, hogy a gyermekek és a felnőttek egyaránt biztonságban érezzék magukat közben. A praxisomban újra és újra találkoztam azzal, hogy a kimondatlan érzések gyakran sokkal nagyobb terhet jelentenek, mint maguk az élethelyzetek. Ezen a ponton vált világossá számomra: szükség van olyan eszközre, amely hidat épít a kimondhatatlan és a kimondott között. Az érzelemkártyákkal való munka pontosan ezt a hidat adta meg.

A vizuális forma egyszerre játékos, biztonságot adó és mély. A gyerekek számára természetes, hogy képekben gondolkodnak, a felnőttek pedig sokszor ennek segítségével tudnak közelebb kerülni saját, elnyomott érzéseikhez. A kártyák lehetővé teszik, hogy egy-egy helyzetre, kapcsolatra vagy belső állapotra úgy tekintsünk rá, hogy közben nincs nyomás, nincs elvárás – csak egy tiszta felület, amelyre mindenki ráhelyezheti a saját történetét. Azért kezdtem el foglalkozni az érzelemkártyákkal, mert hittem – és ma is hiszem –, hogy az önismeret akkor tud igazán megnyílni, ha teret adunk a szimbolikus kifejezésnek. Hogy az ember akkor mer igazán megmutatni valamit önmagából, ha van egy játékos, kreatív, mégis mélyen pszichológiai eszköz, amely segít elindítani a párbeszédet. A kártyacsomagjaim ezért születtek: hogy legyen egy eszköz, amely megnyitja a beszélgetést, oldja a feszültséget, és megtanítja felismerni és megnevezni az érzéseinket. Hiszem, hogy ez az egyik legfontosabb lépés a gyógyulás, az önmagunkhoz való visszatérés és az érzelmi biztonság megteremtése felé. Jelen tanulmányban szeretném áttekinteni és bemutatni az érzelmi kártyákkal kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalmat annak érdekében, hogy tudományosan is meg tudjam alapozni annak az

eszköznek a hasznosságát, amit a gyakorlatban a mindennapokban érzékelhetünk. Természetesen bemutatom saját tervezésű kártyámat is, melyet szakmai munkám során fejlesztettem ki.

1. Mi az érzelemkártya?

Az érzelemkártyák pedagógiai és pszichológiai eszközként kulcsfontosságúak az érzelmek felismerésének, megnevezésének és kifejezésének tanításában gyermekkorban. Ezek a kártyák segítenek abban, hogy a gyermekek játékos formában találkozzanak különböző érzelmekkel, megtanulják azokat azonosítani és beszélni róluk, ezzel támogatva az érzelmi intelligencia fejlődését. Hasanova (2024) szerint az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek jobban eligazodjanak a mindennapi élet érzelmekkel teli helyzeteiben, képesek legyenek megérteni mások érzéseit és megfelelően reagálni rájuk. Az érzelemkártya olyan pszichológiai és pedagógiai eszköz, amely képekkel, szavakkal vagy szimbólumokkal támogatja az érzelmek felismerését, kifejezését és szabályozását.

Mire használják az érzelemkártyákat? Segítenek a gyerekeknek, felnőtteknek érzelmeik felismerésében, tudatosításában és megfogalmazásában. Az érzelmek vizuális vagy verbális megjelenítése lehetővé teszi, hogy könnyebben beszéljenek a saját érzéseikről (Fábián 2024: 146). Egy húzott kártyához mindenki a saját élményeit, tapasztalatait társítja, ezért teljesen személyre szabott élményt nyújt: minden kártya más érzéseket vált ki, segíthet felszínre hozni akár rejtett problémákat is. Fejlesztik a társas kapcsolatokat, empátiát, kommunikációt, konfliktuskezelést, ami különösen hasznos gyermekeknél és csoportos foglalkozások során. Rosenberg- Nagy (2024) szerint játékos forma oldja a beszélgetés nehézségeit, és segít a nehezen verbalizálható érzelmek feldolgozásában. Széll (2025) rámutatott, hogy az érzelmi intelligenciát fejlesztő alkalmak segítenek a stressz, harag, szorongás kezelésében, önbizalom növelésében, és abban, hogy a gyerekek, felnőttek kiegyensúlyozottabbá váljanak. Az érzelemkártyák hatékony eszközök pszichoterápiás, coaching és pedagógiai környezetben is, mert képesek megvilágítani olyan érzéseket, amelyeket korábban nem tudatosítottunk (Kádár 2023: 35-37).

2. Az általam tervezett kártya bemutatása

2.1. Módszertani háttér

A kérdések elősegítik az érzelmek felismerését, megnevezését és elfogadását. A gyermekek megismerik, hogyan alakíthatják át a negatív gondolatokat segítő belső párbeszéddé. A kártyák tudatosítják a már működő stratégiákat, és új, erőforrásokra építő megoldásokat kínálnak, ezzel fejlesztve a rezilienciát. A hála, erősségek és önbizalom erősítése hosszú távon támogatja a pszichés jóllétet. A kártyapakli mindezekon kívül gyerekek és serdülők érzelmi tudatosságát, önreflexióját és megküzdési képességeit is támogatja. Használható pszichológiai tanácsadásban, egyéni terápiában, iskolapszichológiai munkában, fejlesztő foglalkozásokon, valamint pedagógiai vagy szociális segítői helyzetekben. A kártyák egyszerre működhetnek diagnosztikus eszközként (érzelmi állapot feltérképezése), fejlesztő segédanyagként és beszélgetésindítóként.

2.2. Felépítés, alkalmazás

Felépítését tekintve 40 darab kártyából áll. Kategóriák: érzelmek felismerése (rózsaszín); megküzdési stratégiák reflektálása (zöld); pozitív önkép erősítése (narancssárga). Alkalmazási módokat tekintve használható egyéni konzultációban: a kliens húz egy kártyát, majd a válaszai

alján elindul a beszélgetés. A feldolgozás történhet verbálisan, rajzolással, írással vagy dramatizálással. Csoportos helyzetekben: a kártyák körjáték formájában is használhatók (pl. mindenki húz egy lapot, majd röviden megosztja a választ). Tematikus fókuszát tekintve a szakember a kliens igényei szerint válogathat csak az egyik kategóriából (pl. szorongás esetén „Megküzdés” kártyák). Kreatív módon használható: a kártyák kombinálhatók rajzos feladatokkal, meseterápiával, szerepjátékkal vagy mindfulness-gyakorlatokkal. Előnyei a szakmai munkában, hogy könnyen érthető, játékos forma, amely oldja a gátlásokat. Strukturált, de rugalmas eszköz: a szakember szabadon dönthet a sorrendről és a mélységről. Hatékonyan indít beszélgetést olyan gyerekeknél/serdülőknél, akik számára a kommunikáció nehezített.

3.Korcsopontonkénti felhasználás bemutatása

3.1. Óvodáskor (3–7 év)

Fábián (2024) megállapította, hogy ebben a korban az érzelemkártyák főként játékos, képi segédletként jelennek meg. Az óvodapedagógusok akár a gyerekekkel közösen is készíthetik a kártyákat, például újságképekből vagy gyerekrajzokból. A játék során fejlődik a szókincs, az önismeret, a kooperáció és a mondatalkotási készség, miközben a gyermek nonverbális és verbális jelzései egyaránt tudatosabbá válnak. A vizuális és játékos eszközök – így az érzelemkártyák – természetes módon illeszkednek a gyermekek fejlődési szükségleteihez, mivel segítik a belső élmények külsővé tételét, és támogatják az önszabályozás korai formáinak kialakulását. Ez összhangban áll azzal a kutatási vonallal, amely szerint a korai gyermekkorban az érzelmi megértés erősen támaszkodik vizuális és szimbolikus támpontokra (Harris 2008: 23-25). Az érzelemkártyák egyik alapvető előnye, hogy egyszerű, könnyen értelmezhető módon segítik az érzelmfelismerést. A kártyákon szereplő arckifejezések vagy szimbólumok a gyermekek számára hozzáférhetőbbé teszik a különböző érzelmek megkülönböztetését, ami a szociális kompetenciák fejlődésének kulcseleme.

A több évtizedes fejlődéslélektani kutatások megerősítik, hogy az érzelmfelismerés fejlettsége összefügg az empátia, az együttműködés és a proszociális viselkedés kialakulásával (Saarni 1999). Az érzelemkártyák használata során a gyermekek megtanulják, hogy az öröm, a düh, a szomorúság vagy az ijedség mind különböző érzelmi állapotok, amelyekhez saját testi és viselkedéses reakciók kapcsolódnak. A vizuális kártyák játékos beépítése a mindennapi óvodai helyzetekbe – például reggeli érzelmválasztás, konfliktushelyzetek megbeszélése, vagy mesék szereplőinek érzelmi állapotai – hozzájárul a gyermekek érzelemszabályozásának fejlődéséhez is. A korai években a szabályozás elsősorban külső (felnőtt által irányított), ám a megfelelő minták és kommunikáció révén fokozatosan átalakul belsővé. A nevelési helyzetekben használt érzelemkártyák elősegítik ezt a folyamatot azáltal, hogy keretet adnak az érzelmek azonosításához és megnevezéséhez, így megerősítik a gyermek környezetétől érkező „érzelemtükrözést” (Tronick 2007:25-30). Az érzelmi szókincs bővítése ebben az életkorban különösen fontos, mivel a gyermekek még nagymértékben a felnőttek érzelmnyelvét építik be saját kommunikációjukba. A kártyák használata során a gyermek látja a vizuális ábrázolást, majd hallja a pedagógust vagy a szülőt az érzelm megnevezésével, ami hatékonyan támogatja a szókincs elsajátítását. A nyelvi címkézés jelentős szerepét számos vizsgálat igazolja: a gyermekek érzelmi megértése és szabályozási képességei szoros összefüggést mutatnak azzal, hogy milyen érzelmi nyelvi mintákat sajátítanak el környezetüktől (Thompson 2019: 25-28). Összességében az érzelemkártyák használata óvodáskorban jelentős támogatást nyújt az érzelmi tudatosság, az érzelemszabályozás, a szociális kompetenciák és a nyelvi kifejezőkészség fejlődésében. A vizuális segítség, a játékos megközelítés és a felnőtt által biztosított érzelmi tükrözés együttese megalapozza azt az érzelmi intelligenciát, amelyre a gyermek a későbbi életszakaszokban építhet.

3.2. Kisiskoláskortól 12 éves korig (6–12 év)

A kisiskolás korosztálynál a kártyák már komplexebb gyakorlatokba integrálhatók, például konfliktushelyzetek, iskolai szituációk megbeszélésére, szerepjátékokba, történetalkotásra (A gyermekek elmesélhetik, mikor éreztek adott érzelmet (pl. izgalom, düh, félelem), vagy önállóan is készíthetnek új érzelemkártyákat személyes tapasztalataik alapján. Széll (2025) szerint ezzel fejlődik az önreflexió, az empátia és az érzelemszabályozás.

3.3. Kamaszkor (12+ év)

A kamaszkor a neuropszichológiai érés és az identitásfejlődés olyan szakasza, amikor az érzelmi ingadozások természetes módon felerősödnek, miközben az önreflexió és mentalizációs készségek még nem teljesen kiforrottak. Ebben az életkori periódusban az érzelmek felismerése és pontos megnevezése különösen nagy kihívást jelent, ami gyakran vezet feszültséghez, visszahúzódnáshoz vagy konfliktusos viselkedéshez. Az érzelemkártyák használata olyan vizuális és kognitív támogatást biztosít, amely segíti a serdülőket abban, hogy biztonságos módon kapcsolódjanak saját belső élményeikhez. A vizuális eszközök bevonása bizonyítottan megkönnyíti az érzelmfelismerést, és növeli a bevonódást olyan helyzetekben is, amikor a verbális kommunikáció akadályozott (Barrett 2017: 425). A projektív és félprojektív módszerek – mint az érzelemkártyák – a serdülők esetében különösen hatékonyak bizonyulnak, mert az indirekt, kevésbé konfrontatív megközelítés lehetővé teszi a védekezések csökkentését, és támogatja a belső állapotokhoz való rugalmasabb hozzáférést (Kolb 2014:35-38). A kártyák arra ösztönzik a kamaszt, hogy saját tapasztalatait kapcsolja össze egy vizuális ingerrel, ami egyszerre aktivál kognitív és érzelmi feldolgozási csatornákat. Ez összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a multimodális érzelmfeldolgozás hatékonyabb, mint a kizárólag nyelvi úton történő (Gross 2015:1-5). Összességében az érzelemkártyák alkalmazása serdülőkorban hatékony, kutatásokkal támogatott módszer az érzelmfelismerés, érzelemszabályozás, kommunikáció és önreflexió fejlesztésére. A vizuális reprezentációk és a verbalizáció kombinációja lehetővé teszi, hogy a kamasz olyan módon férjen hozzá saját érzelmeihez, amely életkori sajátosságaival és neurokognitív fejlődési szintjével is összhangban áll.

4. Hazai és nemzetközi kitekintés

4.1. Magyarországi példák

Magyarországon az érzelemkártyák számos formája elérhető, például Macikártya, vagy egyedi fejlesztésű készletek. Óvodákban, általános iskolákban és fejlesztő intézményekben előszeretettel használják csoportos és egyéni helyzetekben, a konfliktuskezelés, szorongáscsökkentés, önbizalomépítés vagy az autizmus spektrumzavar fejlesztése céljából (Érzelmi kártyák - Tudástár, 2018:1-2). A magyar szakmai gyakorlatban különösen népszerű, hogy a kártyákat vizuális mesefeldolgozásba, élménypedagógiai játékokba, önismereti órákba és szociális tanulási programokba integrálják. Kádár (2023) munkái, például a „*Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*” kimondottan hangsúlyozzák a mesék, történetek és kártyák alkalmazásának fontosságát az érzelmi készségek kialakításába Hasson (2025) „*Érzelmi intelligencia*” c. könyve átfogóan mutatja be, hogyan segítenek az érzelmek megértésében és kezelésében az ilyen eszközök mind gyermekek, mind felnőttek körében. Több magyar kutatási és fejlesztési projekt, gyakorlati tapasztalat és szakmai feldolgozás támasztja alá, hogy az érzelemkártyák hatékonyan alkalmazhatók az érzelmi

intelligencia és a szociális készségek fejlesztésében hazai gyerekcsoportokban: A “Szívmanó” kártyajáték (Széll, 2025) kapcsán beszámolnak arról, hogy óvodai és iskolai mintákban a gyerekek érzemfelismerő, önreflexiós és empatikus készségei mérhetően javultak a kártyás foglalkozások után, valamint nőtt a verbális kifejezőkészség és csökkentek a viselkedési problémák. Az érzemkártyák alkalmazása hatékonyan igazítható a különböző gyermekkori életkori szakaszok igényeihez.

4.2.Nemzetközi (világszintű) alkalmazás

Az érzemkártyák használata globális trend, főként pszichológusok, pedagógusok, coachok, mediátorok, családsegítők és szociális munkások körében terjed (Hasanova 2024: 35-38). Az USA-ban, Ausztráliában és Angliában iskolai tanácsadók, szülők és tanári közösségek használják az érzemkártyákat az érzemek felismerésének, kifejezésének tanítására, empátia és stresszkezelés fejlesztésére, valamint a pozitív pszichológia eszközeként szorongás, beilleszkedési zavarok és intergenerációs konfliktusok kezelésére (Hasanova 2024:37-42). Az innovatív eszközök (pl. flash card, metaforakártya, coaching cards) minden korosztály számára elérhetők és könnyen integrálhatók iskolai és családi programokba.

5. Érzemkártyák használata átlagtól eltérő fejlődésű gyermekekkel

Az általam fejlesztett érzemkártyák (Törő, 2025) különösen hasznosak az átlagtól eltérő fejlődésű, például autizmus spektrumzavarral élő, ADHD-s vagy érzelmi-viselkedési nehézségekkel küzdő gyermekek számára, akiknek a verbális csatorna gyakran kevésbé hatékony, mint a vizuális tanulás (Meadan és mtsai 2011: 533).

Autizmus spektrum zavarral élő gyermekeknél az arckifejezések és érzelmi jelentések felismerése gyakran eltér a tipikus fejlődéstől, amit számos kutatás megerősít (Yeung és mtsai 2022: 6). Emiatt az olyan strukturált, jól körülhatárolt vizuális segédeszközök, mint az érzemkártyák, jelentősen támogatják az érzelmi jelzések értelmezését és az érzemfelismerés lépésről lépésre történő tanítását. A vizuális támogatások alkalmazása csökkenti a feldolgozási terhelést, miközben biztonságos, előre jelezhető keretet ad az érzemek gyakorlásához (Meadan és mtsai 2011:536).

A vizuális eszközök használata előnyt jelent az érzelemszabályozás tanításában is. ADHD-s gyermekeknél az érzelmi állapotok gyors változása miatt különösen fontos a korai felismerés és a megelőző stratégia; az érzemkártyák könnyítik az átmeneti érzelmi állapotok beazonosítását („kezdek dühös lenni”), ami lehetőséget teremt a szabályozási lépések alkalmazására (Mazefsky és White 2013:230). A strukturált vizuális rendszerek így nemcsak az érzemfelismerést, hanem az érzelemszabályozást is támogatják.

Egy friss meta- analízis kimutatta, hogy az autista gyermekek érzemfelismerése – különösen az arcokon megjelenő alapérzelmek esetében – következetesen elmarad kortársaikétól (Yeung és mtsai 2022:9). Ez megerősíti, hogy olyan eszközök, mint az érzemkártyák, releváns és szükséges támogatási formák.

Az érzemkártyák integrálhatók szerepjátékokba, történetmesélésbe vagy társas helyzetek elemzésébe is. A kutatások szerint a multimodális, vizuális tanulást alkalmazó beavatkozások – képek, arckifejezések, érzemhelyzetek – szignifikánsan fejlesztik az érzelmi megértést és a társas részvételt autista gyermekeknél (Golan és mtsai 2010: 97). Mindez azt jelzi, hogy az érzemkártyák nemcsak eszközként, hanem komplex, tanulási-fejlesztési rendszer részeként működnek hatékonyan.

Összefoglalás

Összességében megállapítható, hogy az érzelmkártyák olyan egyszerűnek tűnő, mégis mélyen ható eszközök, amelyek valódi hidat képeznek a kimondhatatlan belső élmények és a megosztható történetek között. Saját szakmai tapasztalatom azt mutatja, hogy legyen szó tipikusan vagy eltérően fejlődő gyermekekről, serdülőkről vagy akár felnőttekről, a vizuális és játékos forma oldja a szorongást, csökkenti a védekezést, és biztonságos keretet ad a beszélgetéshez. A mindennapi gyakorlatban azt tapasztalom, hogy egy-egy jól időzített kártyahúzás sokszor többet „mond”, mint egy hosszú, célzott kérdéssor, mert a kliens saját tempójában, saját szavaival tud közel kerülni a saját érzéseire. Az általam fejlesztett érzelmkártya számomra nemcsak szakmai projekt, hanem egyfajta híd a tudományos, a tapasztalat és a gyerekek, családok mindennapi küzdelmei között. Úgy gondolom, hogy minél inkább teret kap az érzelmek tudatosítása, megnevezése és elfogadása, annál nagyobb esélyt adunk a rugalmasabb megküzdésre, a kapcsolati biztonság erősödésére és a pszichés jóllét alakulására. Bízom abban, hogy ez az eszköz – más hazai és nemzetközi fejlesztésekkel együtt – hozzájárul ahhoz, hogy az érzelmi nevelés és az érzelmi intelligencia fejlesztése a gyakorlatban is látható, kézzelfogható formát kapjon az oktatásban, a pszichológiai ellátásban és a családok életében.

Felhasznált irodalom:

- Barrett, Lisa Feldman 2017. *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt. Boston.
- Érzelem kártyák – Tudástár*. 2018. Tempus Közalapítvány. Budapest. (Nyomtatott segédanyag)
- Fábián Katalin 2024. Az érzelmi intelligencia fejlesztése az óvodai anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. sz. 145–147.
- Gross, James J. 2015. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Current Opinion in Psychology*. 1: 1–5.
- Harris, Paul L. 2008. Children’s understanding of emotion. In: Pons, F. – Harris, P. L. – de Rosnay, M. (eds.): *Children’s Understanding of Emotion*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hasanova Gulnara, Azer Aghayev 2024. The Use of Emotion Cards and Positive Psychology Techniques in Organizing Psycho-Correctional Work. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 1: 34–45.
- Hasson, Gill 2025. *Érzelmi intelligencia*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária 2023. *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest.
- Kolb, David A. 2014. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education. Upper Saddle River.
- Macikártya* 2024. (Érzelmi nevelést segítő kártyajáték)
- Mazefsky, Laura Anthony, White, Susan W. 2013. Emotion Regulation: Concepts & Practice in Autism Spectrum Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 4: 835–856.
- Meadan, Hedda, Ostrosky, Michaelene, Triplett, Lisa, Michna, Mary Fettig, Anita 2011. Using Visual Supports With Young Children With Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*. 6: 28–40.
- Golan, Ofer, Ashwin, Elizabeth Granader, David Lucy McClintock, Sheila Day 2010. Enhancing Emotion Recognition in Children with Autism Spectrum Conditions: An Intervention Using Animated Vehicles with Real Emotional Faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 3: 269–279.

- Rosenberg-Nagy Ágota 2024. *Érzelmi Kártyák Kamaszoknak*. (Fejlesztő kártyajáték)
- Saarni, Carolyn 1999. *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press. New York.
- Széli Henriett 2025. *Szívmanó kártyajáték*. Kísérő füzet. Mental Focus. Budapest.
- Thompson, Ross A. 2019. Early development of emotion-related regulation: Integrating biology and culture. In: Cole, P. M. – Hollenstein, T. (eds.): *Emotion Regulation: A Matter of Time*. Routledge. New York. 15–38.
- Törő Krisztina 2025. *Érzelemkártya*, Kertváros Digi Kiadó, h.n. (fejlesztő eszköz).
- Tronick, Edward 2007. *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. WW Norton & Company. New York-London.
- Yeung, Andy W. M., Wong, May, Wang, Judy T. K. et al. 2022. Facial emotion recognition impairment in autism: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 132: 1–12.

A szerző adatai:

Dr. Törő Krisztina

Vecsés- és Környéke Család és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ
intézményvezető, gyermek klinikai szakpszichológus, igazságügyi szakértő pszichológus
E-mail: torokrist1@gmail.com

II. A gyógypedagógiai munka kérdései

Csányi Csilla Zita: Kéz a kézben – Komplex beiskolázási program sajátos nevelési igényű, beszéd- és nyelvi zavaros gyermekek számára

Absztrakt

A logopédiai munkaközösségünk által a beszéd és nyelvi, nyelvfejlődési zavarral élő tanulók számára kidolgozott beiskolázási programunk célja, hogy a gyermekek képességeinek pontos feltárásával és a szülők, pedagógusok, valamint kortársak bevonásával támogassa a zökkenőmentes iskolakezdet és az eredményes beilleszkedést. A program középpontjában a differenciált megismerés áll, hiszen a nyelvi zavar típusa, mértéke és a társuló pszichés-kognitív tényezők miatt a gyermekek heterogén csoportot alkotnak. Az optimális osztály- és fejlesztőcsoportba sorolás alapja ezért a szakértői vélemény mellett a szülők, óvodapedagógusok és logopédusok tapasztalatainak bevonása.

A komplex beiskolázási program öt pilléren épül. Az első az óvodai logopédusokkal történő konzultáció, amely átfogó képet ad a gyermekek fejlettségéről és motiválhatóságáról. A második a logopédiai „Varázslatos játszóház”, amely játékos, mesekeretbe ágyazott nyári programként diagnosztikus célokat is szolgál. A harmadik pillér a „Logopédiai barangolások”, amely a többségi iskolába kerülő tanulók és családjaik támogatását biztosítja: itt bemutatjuk a fejlesztő módszereket és eszközöket, ezzel erősítve a szülői együttműködést. A negyedik elem az együttnevelést megvalósító pedagógusok szemléletformálása, míg az ötödik a kortársak attitűd-beállítása, ha kell átállítása, amely elősegíti az empátia fejlődését és a befogadó közösség kialakulását. A program komplexitása abban rejlik, hogy nemcsak a gyermekek diagnosztikus megismerésére, hanem a környezet – szülők, pedagógusok, kortársak – bevonására épül. Így biztosítja, hogy a beszéd fogyatékos tanulók kéz a kézben haladhassanak társaikkal, támogatott és elfogadó közegben bontakoztatva ki képességeiket.

Bevezetés

Intézményünk, a győri Radó Tibor Általános Iskola és EGYMI kiemelt feladatának tekinti a sajátos nevelési igényű tanulók támogatását, mind a szegregált, mind az integrált nevelési- oktatási formákban. Szegregált tanulócsoporthainak tanulásban akadályozott tanulók, autizmus spektrumzavarral élő, illetve súlyos beszéd- és nyelvi, nyelvfejlődési zavarral (a köznevelési törvény terminológiája szerint: beszéd fogyatékossgal) küzdő gyermekek számára biztosítanak megfelelő pedagógiai környezetet.

A hazai szakirodalom alapján az integrált iskoláztatás gyökerei az 1970-es évekre nyúlnak vissza. 1972-ben a budapesti Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola szakemberei olyan fejlesztési irányelvet dolgoztak ki, amely rávilágított a korszerűtlen tendenciákra, és javaslatokat tett az integráció irányába. Az 1980-as évektől kezdődtek az erre irányuló gyakorlati megvalósítások, ekkor jelentek meg az első gyógypedagógiai utazó tanárok is (Csányi 2000). Az integrált iskoláztatással kapcsolatos kutatások 1981-ben indultak meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán (Gordosné 2004). A folyamat jogi legitimációját az 1993. évi LXXIX. törvény teremtette meg, melynek 30. § (3) bekezdése szerint a fogyatékossgal élő gyermek „olyan nevelési- oktatási intézménybe íratható be, amely rendelkezik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel”, ami egyértelmű integrációs törekvéseket jelenít meg.

Az integrált nevelés megvalósulásában kulcsszerepet tölt be utazó gyógypedagógiai intézményegységünk. Szakembereink rehabilitációs és rehabilitációs ellátást biztosítanak Győrben és a környező településeken, az együttnevelést megvalósító intézményekben tanuló gyermekek számára. A fejlesztés minden esetben a gyermek egyéni szükségleteihez igazodik; elsődleges célja az iskolai beválás, valamint a társas kapcsolatok és a közösségi beilleszkedés erősítése. Az integráció fogalma „különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése” (O. Nagy 1972: 596), amely a nevelés–oktatásban a sajátos nevelési igényű tanulók többségi intézménybe való beillesztését jelenti (Csányi 2000) és szorosan kapcsolódik az esélyegyenlőség biztosításához. Ugyanakkor a szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy az integrációban a fogyatékossgal élő tanuló sokszor inkább tárgya, nem pedig alanya a folyamatnak (Hoffmann & Flamich 2014). A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az iskola fogadja ugyan a sérült tanulót, de módszereiben, szemléletében és tanítási stílusában nem alkalmazkodik hozzá, a speciális szükségletek figyelembevétele a gyógypedagógus feladata marad (Kókayné 2007). „Az integráció az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza” (Szekeres 2011: 115), amelynek sikerességi feltétele a kölcsönös alkalmazkodás, ideális formája pedig az adaptáció, amikor mindkét fél alkalmazkodik egymáshoz (Szekeres 2011).

Az integráció kritikájából született meg az inklúzió szemlélete, felismerve, hogy az integráció még pedagógiai támogatással sem garantálja automatikusan a valódi befogadást. Az inklúzió célja minden gyermek számára megfelelő képzés biztosítása, Magyarországon kiemelten a sajátos nevelési igényű tanulók esetében (Kókayné 2007). Míg az integráció arra törekszik, hogy minél több gyermek tanulhasson többségi intézményben, addig az inklúzió azt helyezi előtérbe, hogy minden gyermek a lakóhelyéhez legközelebbi intézményben, egyenrangú tagként vehessen részt az oktatásban (Papp 2002). A két szemlélet közti különbség a fogadás (integráció) és a befogadás (inklúzió) logikájában ragadható meg: az integráló intézményekben a sajátos nevelési igényű tanuló jelen van, de szükségleteit nem feltétlenül veszik figyelembe, míg az inkluzív iskolákban a pedagógiai gyakorlat az egyéni differenciálásra, kibontakoztatásra és fejlesztésre épül (Kókayné 2007).

A beszéd-fogyatékossgal élő tanulók számára intézményünk másik támogatási formája a logopédiai tagozaton megvalósuló szegregált oktatás. Ennek jelentősége nem csupán a fejlesztő hangsúlyú pedagógiai környezetből fakad, hanem abból is, hogy a köznevelés tanulási és értékelési folyamatai – bár az utóbbi években sokat fejlődtek – továbbra is elsősorban verbális csatornára épülnek. A tanórák kommunikációs struktúrája, a tananyag közvetítésének módja és a számonkérés formái többnyire nyelvi teljesítményt kívánnak meg, ami a súlyos beszéd- és nyelvfejlődési zavarral élő gyermekek számára aránytalanul nagy terhet jelent (Kókayné 2007). E helyzetben a többségi iskola nehezen tud alkalmazkodni speciális szükségleteikhez, ami tartós kudarcélményhez, szorongáshoz és maladaptív viselkedésformákhoz is vezethet. A logopédiai tagozat viszont olyan biztonságos, fejlesztő pedagógiai közeget teremt, ahol a nyelvi hátrány kompenzálása mellett érzelmi biztonság, sikerélmény és fokozatos iskolai terhelhetőség valósulhat meg. A gyermekek az 1–4. évfolyamon tanulmányaikat ebben az adaptív környezetben kezdik meg, majd lehetőség szerint az 5. évfolyamtól – megfelelő fejlettségi szint elérése után – visszaintegrálódnak a lakóhelyük szerinti együttnevelést megvalósító általános iskolákba. Akár szegregált, akár integrált oktatásban tanulnak, gyermekeink számára a végső cél, hogy képesek legyenek beilleszkedni a társadalomba, önállóan és magabiztosan érvényesülni (Bánfalvy 2008).

1. A gyermekek megismerésének komplex rendszere

A gyermek képességprofiljának megismerése több forrásból építkezik. Elsődleges kiindulópontot a szakértői bizottság által kiállított komplex szakértői vélemény jelenti, amely részletes képet ad a fejlődési állapotról. Ugyanakkor a gyermek teljes személyiségének feltérképezéséhez ez önmagában nem elegendő. A motiváció, a szociális viselkedés, az érzelmi működés, valamint az iskolai tanuláshoz való viszony megértéséhez elengedhetetlen a gyermek szűkebb környezetének bevonása is – a szülőké, a korábbi pedagógusoké és más vele foglalkozó szakembereké.

Ezt a szemléletet követve intézményünk egy együttműködésen alapuló információgyűjtési modellt alakított ki. A folyamatba aktívan bevonjuk a szülőket, az óvodai vagy korábbi iskolai nevelésben részt vett szakembereket, valamint a gyermekkel a továbbiakban dolgozó pedagógusokat is. Célunk, hogy minden gyermekről sokoldalú, pontos és hiteles képet kapjunk, amely a fejlesztés és az oktatás egyéni tervezésének alapja.

1.1. A beiskolázás gyakorlata

A tanév végén szakmai konzultációt szervezünk a győri SNI-ellátásban dolgozó óvodai logopédusokkal. Ezeknek a találkozóknak a célja, hogy az iskolába lépő gyermekeket a lehető legszélesebb szempontból megismerjük: nemcsak a nyelvi képességek, hanem a tanulásra irányuló motiváció, a terhelhetőség, a fejlesztés során eredményes módszerek, a preferált taneszközök, a mozgásigény, valamint a monotóniatűrés tekintetében is.

A közösen összegyűjtött információk lehetővé teszik, hogy minden gyermekről differenciált, árnyalt képet alkossunk – függetlenül attól, hogy integrált vagy szegregált keretek között kezdi meg iskolai tanulmányait. Ez a komplex megismerési folyamat biztosítja, hogy a gyermek a számára legmegfelelőbb pedagógiai közegbe, osztályba és fejlesztési tervbe kerüljön.

1.2. „Varázslatos játszóház” – diagnosztikus célú nyári program

A logopédiai osztályba felvételt nyert gyermekek számára a nyári szünet első napjaiban egy mesekeretbe ágyazott, játékos „Varázslatos játszóház” programot szervezünk. A foglalkozások egyszerre szolgálnak élményszerzést és diagnosztikus célt: különböző pedagógiai helyzeteken keresztül figyeljük meg a gyermekek viselkedését, szociális kapcsolódásait, feladattűrését, szabálykövetését és együttműködését.

A mesetörténetbe illesztett feladatok tudatosan egymásra épülnek, és úgy lettek tervezve, hogy sokféle pszichés és viselkedéses reakciót hívjanak elő — például a frusztrációhoz, konfliktushoz, versenyhelyzethez vagy kooperációhoz kapcsolódó szituációkban. Ennek köszönhetően komplex képet kaphatunk arról, hogyan reagálnak a gyermekek kihívásokra, mennyire képesek önállóan megküzdeni a nehézségekkel, illetve milyen mértékben igénylik a pedagógusi támogatást különböző helyzetekben.

A program során a gyermekek háromfős csoportokban vesznek részt a foglalkozásokon. Minden csoport egy meseszerűen berendezett, ugyanakkor kreatív játékokra és fantáziára teret adó helyszínen teljesíti a feladatokat. A folyamatot egy mesélő–logopédus vezeti, aki a gyermekeket különböző szituációkba helyezi a történet keretein belül, míg több logopédus kolléga megfigyelőként van jelen. Ők folyamatosan rögzítik a gyermekek reakcióit és a képességprofil szempontjából releváns viselkedéses jegyeket (például figyelem, együttműködés, kezdeményezőkézség, rugalmasság, szabálytartás).

Ez a megközelítés a Waldorf-iskolák felvételi gyakorlatából átvett modell elemeit is alkalmazza: strukturált, de élményalapú formában valósul meg, így a gyermek természetes

módon, stresszmentesen kerül megfigyelésre. A pedagógusok minden releváns megfigyelést rögzítenek, különösen a szociális interakciók, érzelmi reakciók és megküzdési stratégiák területén, hogy a tanévkezdéshez a lehető legpontosabb kép álljon rendelkezésre.

1.3. A szülők bevonása párhuzamosan, személyességgel

Miközben a gyermekek részvételével zajlik a játékos megfigyelés, a szülők számára egy másik helyiségben kötetlen beszélgetést szervezünk az intézmény pedagógusaival. Ennek célja, hogy a szülők saját tapasztalataikat és nézőpontjukat is megoszthassák gyermekükről: érdeklődéséről, érzelmi működéséről, tanulási szokásairól, erősségeiről és nehézségeiről. A beszélgetés során lehetőség nyílik a családi háttér és a támogató környezet mélyebb megismerésére is — ideértve például a nagyszülők vagy más gondozók szerepét.

A szülők részéről gyakran felmerülnek az iskolakezdéssel, elvárásokkal és szervezési kérdésekkel kapcsolatos igények, dilemmák és remények. Ez a kölcsönös tájékozási folyamat nemcsak az intézmény számára értékes, hanem a szülők számára is megnyugtató: betekintést kapnak a pedagógiai szemléletbe és az iskola eszköztárába, ami erősítheti a biztonságérzetet és a partnerség élményét.

1.4. „Már ilyen ügyes vagyok” – tudást és önbizalmat megalapozó feladatlap

A közös munka előkészítését egy játékos, felmérő jellegű feladatlap is támogatja, amelyet „Már ilyen ügyes vagyok” című feladatlap formájában kapnak meg a gyermekek. A lapot a nyár folyamán otthon színezik, töltik ki, így szeptemberre fontos információkat szolgáltat a pedagógusoknak például az önállóság, a finommotorika vagy az önellátási készségek területéről (pl. cipőkötés, évszakknak megfelelő öltözködés, cipzár használata). A gyermekek számára ez egyben pozitív visszajelzés is: a feladatok szimbolikus formában tudatosítják bennük, hogy számos olyan tudással rendelkeznek, amelyet az iskolában kamatoztatni tudnak, így csökken a bizonytalanság és nő a kompetenciaérzés. A szülők számára pedig támpontot ad, hol és mivel támogathatják gyermeküket az iskolakezdést megelőző nyáron.

1.5. Közös értékelés és osztályba sorolás

Az óvodai logopédusok által szolgáltatott információk és a „Varázslatos játszóház” megfigyelési tapasztalatai a pedagógus team közös értékelésében találkoznak. Az osztályba és logopédiai csoportba sorolás során a cél az egyensúly megteremtése: figyelembe vesszük a gyermekek közötti lehetséges kapcsolódási pontokat, a közös jellemzőket és az esetleges kihívást jelentő eltéréseket is. Ez a gondos előkészítés biztosítja, hogy a tanulók már a tanév elején olyan osztályközegbe kerüljenek, ahol megfelelő támogatás mellett fejlődhetnek, és zökkenőmentesen beilleszkedhetnek.

2. „Logopédiai Barangolások” – a beszéd és nyelvfejlődési zavaros első osztályos tanulók beilleszkedését támogató program

A győri többségi iskolákba járó beszéd fogyatékos tanulók rehabilitációs ellátását intézményünk gyógypedagógusai és logopédusai biztosítják. Szakembereink az adott iskolákba kiutazva, a gyermek egyéni szükségleteire szabott fejlesztő foglalkozásokat tartanak, ezzel támogatva a sikeres beilleszkedést és a minél eredményesebb részvételt a többségi oktatásban.

A fejlesztés hatékonyságának kulcsa a szülőkkel való együttműködés, ezért már az első pillanattól kiemelt figyelmet fordítunk a partnerség kialakítására. Ezt szolgálja a minden tanév elején megrendezésre kerülő „Logopédiai Barangolások” elnevezésű játékos, ismerkedő szombat délelőtti program. Az eseményre azok a kisgyermekek érkeznek szüleikkel együtt, akik súlyos nyelvfejlődési zavarral kezdik meg az első osztályt az együttnevelést megvalósító iskolákban.

A délelőtti folyamán bemutatjuk azokat a módszereket, terápiás játékokat és típusfeladatokat – köztük saját fejlesztésű logopédiai eszközöket is –, amelyek segítségével a szülők otthon is aktívan támogathatják gyermekük beszéd- és nyelvi fejlődését. Célunk, hogy a szülők magabiztosan, tudatosan legyenek részesei a fejlesztési folyamatnak, és szoros, partneri kapcsolat alakuljon ki a logopédussal.

A gyermekek és szüleik 3–4 fős csoportokban, forgószínpadszerűen járják végig az állomásokat. Minden állomáson olyan logopédiai játékok várják őket, amelyek a multiszenzoros fejlesztés elvét követik: vizuális, akusztikus, taktilis és mozgásos ingereket egyaránt bevonnak. A különböző érzékleti csatornák aktiválása és ezek integrációja kiemelt szerepet játszik a beszéd- és nyelvi zavaros gyermekek ismeretelsajátításában, ezért ez a programrész szakmai szempontból is kiemelten hatékony.

A rendezvény lehetőséget teremt arra is, hogy a családok személyesen találkozzanak a gyermek fejlesztését a tanév során végző logopédussal. Itt lehetőségük nyílik kérdéseket feltenni, megosztani aggodalmaikat és elvárásaikat, valamint személyes bizalmi kapcsolatot kialakítani a szakemberrel. A tapasztalataink szerint a későbbiekben ez jelentős mértékben erősíti a szülői együttműködést. Ez a személyesség és tudatos kapcsolatalakítás nagymértékben hozzájárul a gyermek körül működő támogató háló megerősödéséhez, amely a fejlesztés sikerének egyik meghatározó feltétele.

Programunk negyedik, kiemelt eleme: az együttnevelést megvalósító pedagógusok szemléletformálása. A nyelvfejlődési zavar sok esetben „láthatatlan”, így a környezet számára nem mindig egyértelmű. A pedagógusképzés során általában kevés figyelem irányul a logopédia területéhez tartozó, sajátos nevelési igényű gyermekek nyelvi zavaraival kapcsolatos ismeretekre. Ennek következményeként a mai napig él az a téves elképzelés, hogy a logopédus elsősorban az „artikulációs zavarral”, a „pöszeséggel” foglalkozik. Valójában azonban az artikulációs nehézségek – bár fontos fejlesztési területet jelentenek – kisebb mértékben befolyásolják a gyermek iskolai bevalását, mint a mélyebb szintű, a nyelv szerveződését érintő zavarok.

A nyelvi zavarban érintett gyermekek számára nem a beszédhangok kiejtése, hanem maga a nyelvi rendszer — az elsajátítás, a megértés és az alkalmazás — jelenti a fő nehézséget. Ez hatással van a tanulás minden területére: az instrukciók értelmezésére, az olvasás és írás elsajátítására, a szókincsre, a megértésre, a társas kapcsolatokra és ezáltal az egész személyiségfejlődésre. Bár kognitív képességeik épnek tekinthetők, kutatások bizonyítják, hogy a nyelvfejlődési zavarral élő fiatalok később jellemzően alacsonyabb presztízsű munkahelyeket töltenek be, mint az azonos intellektussal rendelkező kortársaik. Ez a különbség elsősorban nem képességbeli, hanem támogatási különbségből fakad.

A pedagógusok érzékenyítése és szemléletformálása ezért kulcsfontosságú. A gyermekek számára akkor tudunk valódi esélyteremtést biztosítani, ha a logopédiai támogatás nem csupán heti két, elszigetelt 45 perces fejlesztő foglalkozásra korlátozódik, hanem szoros, aktív és folyamatos együttműködés valósul meg a szülő, a pedagógus és a logopédus között.

Az együttműködés támogatására – ami egy gyógypedagógussal szemben elvárt és szükségszerű - heti szinten tájékoztató kapcsolatot tartunk fenn az érintett iskolák pedagógusaival (Csányi 2000). Emellett lehetőséget biztosítunk számukra egy kifejezetten szemléletformáló előadás meghallgatására. Az előadás során bemutatjuk a nyelvfejlődési zavar jellemzőit, rejtett természetét, a tanulók tipikus nehézségeit, valamint a megsegítés módszereit. A rövid elméleti áttekintést gyakorlatorientált rész követi: konkrét tanórai ötletek, módszertani stratégiák és segítő technikák bemutatása arról, hogyan adható át a tananyag a súlyos beszéd- és nyelvfejlődési zavart mutató (beszédfogyatékos) gyermekek számára.

Az előadás minden alkalommal kiegészül az adott intézmény tanulóira vonatkozó személyes tapasztalatokkal és információkkal. Évről évre több intézmény él ezzel a lehetőséggel, és

visszajelzéseik szerint a szemléletformáló alkalom érdemben támogatja az együttnevelés gyakorlatát.

A program záró eleme: a kortárs csoportok érzékenyítése. A kortárs szemléletformálás alapvető szerepet játszik abban, hogy a sajátos nevelési igényű – ezen belül a beszéd fogyatékos – tanulók elfogadása és beilleszkedése megerősödjön az együttnevelést megvalósító iskolai közösségekben. Az elfogadó, biztosságot nyújtó légkör jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy ezek a gyermekek valóban támogatva érezzék magukat a mindennapokban.

Nem elegendő, ha csak a pedagógusok rendelkeznek megfelelő ismeretekkel; fontos, hogy a diákok is megértsék, mit jelent a beszéd fogyatékos, milyen kihívásokkal jár, és hogyan tudnak támogató társak lenni. Ha a gyerekek már kiskoruktól tapasztalatot szereznek a másság természetességéről, nyitottabbá, elfogadóbbá válnak, és kevésbé alakulnak ki előítéletek vagy kirekesztő magatartásformák.

A közös élmények kiemelt jelentőségűek: játékok, projektek, beszélgetések, együttműködést támogató feladatok mind lehetőséget teremtenek a kapcsolatteremtésre, az empátia erősödésére és a kölcsönös tisztelet kialakulására. A pozitív osztályközösség megtartó ereje minden gyermek számára előnyös, de különösen azoknak, akik valamilyen nehézséggel küzdenek.

A szemléletformálás tehát nem csupán az SNI tanulók beilleszkedését segíti, hanem a teljes osztály érzelmi és szociális fejlődésére hat: a befogadó közösségekben kevesebb a kirekesztés, a csúfolódás és a félreértés. Mindez csak tudatos és következetes pedagógiai munkával valósítható meg.

Kidolgozott érzékenyítő foglalkozásaink 2×45 percesek, és két célcsoportot szólítanak meg:

- az első osztályos tanulókat, akiknek osztályába integráltan érkeznek súlyos nyelvfejlődési zavarral élő gyermek;
- a negyedik osztályos tanulókat, akiknek közösségébe a következő tanévtől logopédiai osztályból integrálódik tanuló.

A kortársak érzékenyítése a program záró, ugyanakkor kiemelten fontos eleme, amely hosszú távon is meghatározó hatással van az együttnevelés sikerére.

A programcsomag kialakítása során fontosnak tartottuk, hogy ne csak szakmai meggyőződésünkre, hanem a résztvevők visszajelzéseire is támaszkodjunk. Ezért mind az öt beiskolázást segítő program minden alkalma után elégedettségi kérdőívvel mértük fel a folyamatba bevont szereplők véleményét: a többségi pedagógusokét, a leendő tanítóké, a logopédusokét, a szülőké és a gyermekekét egyaránt. A visszajelzések következetesen azt mutatták, hogy a programok nemcsak szükségesek, hanem valódi segítséget jelentenek az iskolakezdéshez, az együttneveléshez és az elfogadó közösség kialakításához is.

A válaszadók kiemelték a szakmai támogatás, az együttműködés, a gyakorlatorientált módszertani útmutatás, valamint a gyermekek és szülők biztonságérzetének növekedését. A pozitív tapasztalatok megerősítettek bennünket abban, hogy a programcsomag nem csupán hiánypótló, hanem hosszú távon is jelentős pedagógiai értéket hordoz: hozzájárul ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű — beszéd fogyatékos — tanulók valódi esélyt kapjanak a sikeres iskolai előmenetelre és a közösségi beilleszkedésre.

Összegzés

A Győri Radó Tibor Általános Iskola és EGYMI beiskolázási programja példamutatóan szemlélteti a sajátos nevelési igényű gyermekek komplex támogatásának lehetőségeit. A program lényege, hogy a gyermekek nyelvi és beszédfejlesztési szükségleteit nemcsak diagnosztikus szempontból tárja fel, hanem a szülők, pedagógusok és kortársak aktív bevonásával a befogadó közösség kialakítását is biztosítja. Az öt pillér – óvodai logopédiai konzultáció, Varázslatos játszóház, Logopédiai barangolások, pedagógusok

szemléletformálása, valamint a kortársak attitűdfejlesztése – együttese lehetővé teszi a differenciált megismerést és az optimális osztály- és fejlesztőcsoportba sorolást.

A program komplexitása abban rejlik, hogy egyszerre támogatja a gyermekek képességeinek kibontakoztatását és a környezet érzékenyítését, ezzel elősegítve a zökkenőmentes iskolakezdést és az integrált, befogadó iskolai környezet kialakulását. Tapasztalataink alapján a módszer hozzájárul a gyermekek önbizalmának növeléséhez, a szülői együttműködés erősítéséhez, valamint a pedagógusok és kortársak empatikus attitűdjének formálásához. Így a program nemcsak diagnosztikus és fejlesztő célokat szolgál, hanem a társadalmi befogadás és a harmonikus iskolai közösség kialakításának eszközét is biztosítja. A program kevés eszközigénnyel rendelkezik, könnyen adaptálható más intézmények számára, ezért örömmel ajánljuk azon iskoláknak, akik érdeklődnek a beiskolázást segítő módszerek iránt. A Győri Radó EGYMI szeretettel vár minden érdeklődőt.

Felhasznált irodalom:

- Bánfalvy Csaba 2008. Az integrációs cunami. *ELTE Eötvös Kiadó*. Budapest. 13–37.
- Csányi Yvonne 2000. A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése–oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelés alapismeretek*. ELTE BGGyFK. Budapest. 377–408.
- Gordosné Szabó Anna 2004. Bevezető általános gyógynevelési ismeretek. *Nemzeti Tankönyvkiadó*. Budapest. 71–74., 88–90.
- Hoffmann Mária Rita – Flamich Mária Magdolna 2014. Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*. 11–12.sz. 26–46.
- Kókayné Lányi Mária 2007. Könyv az integrációról. *Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési KHT*. Budapest. 13–34.
- O. Nagy Gábor – Juhász József – Szőke István – Kovalovszky Miklós (szerk.) 1972. *Magyar értelmző kézikönyvtár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Papp Gabriella 2002. Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*. 2. sz. 159–178.
- Szekeres Ágota 2011. Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában. Doktori disszertáció. Budapest. 26–53.
<http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/szekeres1.pdf> (Letöltve: 2025.04.07.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (Letöltve: 2025.11.26.)
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM> (Letöltve: 2025.02.04.)

A szerző adatai:

Csányi Csilla Zita

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán-és Társadalomtudományi Kar, mesteroktató

Radó Tibor Általános Iskola és EGYMI, Győr - logopédus

oligofrénpedagógia-logopédia szakos gyógynevelési tanár, okleveles gyógynevelési, szakvizsgázott pedagógiai terapeuta, perinatális zenei konzulens

E-mail: csanyi.csilla@sze.hu

Papp Ibolya: A beszédhallás jellemzői óvodáskorban és hatása a szeriális észlelésre

Absztrakt

Az ép hallás az anyanyelv-elsajátítás és a beszédfejlődés alapvető feltétele. A hallás zavart hangátalakítási folyamata hibás, pontatlan beszédészlelési folyamatot eredményez. Hatással lehet a beszédprodukcióra és az írott nyelv elsajátítására is. Magasabb szintű idegtevékenységet igényel a beszédhangok felismerése más akusztikai jelek feldolgozásánál, ezért elengedhetetlen a gyermekek beszédhallásának vizsgálata ép hallás esetén is. A tisztahang- és a beszédaudiometria elveit ötvöző GOH-eljárás a beszédhallás épségének vizsgálatára alkalmas. A beszédészlelési részfolyamatok közül a szeriális észlelés teszi lehetővé azt, hogy a hallgató ugyanolyan egymásutániségben legyen képes azonosítani az időben egymás után elhangzott beszédhangokat, hangkapcsolatokat. Kutatások bizonyítják, hogy a nyelvfejlődési zavart, olvasási nehézséget mutató gyermekek szeriális észlelése nem életkori szintű. A jelen kutatásban 3;0-3;11 és 5;0-6;5 éves óvodások beszédhallását és szeriális észlelését teszteltük (összesen 126 fő). Célunk a beszédhallás ellenőrzése és a szeriális észlelés feltérképezése az adott életkori csoportoknál, valamint összefüggéseket kerestünk közöttük. A kutatásban résztvevő gyermekek közül 33 fő – egy vagy mindkét fül esetében – beszédhallása elmarad az életkorában elvárható értéktől. Az életkori csoportok globális beszédészlelési átlagteljesítménye között minimális különbséget kaptunk, nagy individuális eltérésekkel. A 6 évesek globális beszédészlelése és szeriális észlelése is elmarad az életkorukban elvárhatónál.

Bevezetés

Az anyanyelv megfelelő elsajátítása fontos szerepet tölt be az ember életében. A nyelv az emberi kapcsolatokhoz szükséges eszköz, a tanulás, az ismeretszerzés folyamatának, a gondolatok kifejezésének az elengedhetetlen feltétele (Rosta 2018). Pszicholingvisztikai értelmezés szerint az anyanyelv olyan gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz, mely a nyelv hangzó változatának, a beszédnek a produkcióját és feldolgozását jelenti (Gósy 2005). A beszédfeldolgozás egymásra épülő (rész)folyamatok működésének eredménye, melynek első szintje a hallás (Gósy 2005). Az anyanyelv-elsajátítás folyamata is sérül a megfelelő akusztikai visszacsatolás nélkül (Bombolya 2007). Ez hatással lehet a beszédprodukcióra és az írott nyelv elsajátítását is akadályozhatja (Gósy–Horváth 2007).

Az ép hallás nem jelent ép beszédfeldolgozást, viszont biztosítja, hogy a ráépülő folyamatok működhessenek (Gósy 2007, Gósy–Horváth 2007). Minden más akusztikai jelenség feldolgozásától magasabb szintű idegtevékenységet igényel a beszédhangok sorozatának felismerése (Gósy 2007). Ezzel magyarázható az, hogy a klinikai hallásvizsgálaton ép hallónak mért gyermek beszédhallása elmaradást mutat (Gósy–Horváth 2007). Schneider Júlia és Simon Ferenc (2007) kutatásában rámutat arra, hogy a klinikai gyakorlatban „ép hallónak” diagnosztizált gyermek a beszédfeldolgozás szempontjából nem mindig minősül annak. Tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek GOH vizsgálata alapján fül-orr-gégészeti vizsgálatra küldték azokat, akiknél hallászavar volt valószínűsíthető. Szakorvosi véleményükre „ép hallás” került 10-20 dB-es légvezetéses hallásküszöb mellett. Ép hallásról akkor beszélünk, ha a légvezetéses küszöb 250 és 8000 Hz közötti tartományban 0-10 dB között van. Nagyon enyhe halláscsökkenés áll fenn 20-30 dB közötti hallásküszöb esetén, ami orvosi szempontból

nem jelentős, a beszédészlelés szempontjából viszont meghatározó. Ez a halláseltérés az anyanyelv-elsajátításban a beszédpercepció mechanizmus elmaradását, zavarát is okozhatja (Gósy–Horváth 2007). A fentiek alapján nagyon fontos információ a gyermek fejlődése szempontjából, hogy milyen tünetek alapján, milyen módszerrel végezték el a hallásvizsgálatát és kapott „ép hallás” diagnózist (Schneider–Simon 2007).

Kutatások eredményei alátámasztották, hogy a gyermekek beszédhallási szintjének felmérése ajánlott lenne az iskolába lépéskor, de a teljes óvodás populáció esetén is (Gyarmathy–Horváth 2010, Menyhárt 2003).

Az anyanyelv-elsajátítás folyamatát számos olyan készség támogatja, melynek működését feltételezzük az életkornak megfelelően (Gósy 1996). Előfordulhatnak azonban olyan jelek, melyek ezek működésének részleges vagy teljes hiányára utalnak. Főleg akkor, ha a beszédészlelés vagy beszédmegértés folyamataival kapcsolatosak. A beszédprodukció zavarai könnyebben észrevehetőek és így korrekciójuk is időben történhet. A beszédfeldolgozási mechanizmusok rejtett működése miatt így következményes problémákkal találkozhatunk. 2 éves korban alakul ki a szeriális észlelés szoros kapcsolatban az adott nyelvre jellemző hangsorépítési sajátosságokkal (Gósy 2005, 2024). A sorozatészlelés lehetővé teszi azt, hogy a hallgató ugyanolyan egymásutániségben legyen képes azonosítani az időben egymás után elhangzott beszédhangokat, hangkapcsolatokat. A szeriális észlelés azokhoz a beszédészlelési részfolyamatokhoz tartozik, amelyek kiegészítik a hierarchikusan egymásra épülő akusztikai, fonetikai és fonológiai szinteket (Gósy 2005). Hibás működése problémákhoz vezet az olvasáselsajátítás folyamatában vagy az idegennyelv tanulása során (Gósy 1996). A szeriális észlelés zavarának következménye az új szavak elsajátításának és a fonológiai szabályok alkalmazásának nehézségeiben is megnyilvánulhat (Gósy 1995). Hatással van a memoriterek és szó szerinti definíciók megtanulására is. Bóna Judit (2008) kutatásában írás- és helyesírás problémákkal küzdő tanulók beszédpercepció mechanizmusát vizsgálta. A vizsgálatban résztvevő tanulók gyenge szeriális teljesítményt értek el. Csak 13%-uk érte el a 100%-os teljesítményt, ami az életkorukban elvárható és feltétele lenne a megfelelő olvasás- és írás elsajátításának. Olvasási nehézséggel küzdő 1-3. osztályos tanulók sorozatészlelése is jelentős elmaradást mutat (Imre 2006).

Jelen kutatás célja a beszédhallás ellenőrzése és a szeriális észlelés feltérképezése az adott életkori csoportoknál, valamint összefüggéseket kerestünk közöttük.

Hipotéziseink szerint (i) az elvárt életkori fejlődés bekövetkezik a csoportok között. Feltételeztük, hogy (ii) az ép hallás ellenére lesz olyan gyerek, aki az életkori szint alatt fog teljesíteni, valamint (iii) a megfelelő globális észlelés mellett nagy eltérések lehetnek a két fül között (iv) a beszédhallás szintje hatással van a szeriális észlelés teljesítményére.

1. Kísérleti személyek, anyag, módszer

Kutatásunkban két óvoda összes 3;0-3;11 és 5;0-6;5 éves gyermekének a beszédhallását és szeriális észlelését teszteltük öt életkori csoportra bontva (1. táblázat). A csoportok definiálása a minél pontosabb életkori beszédhallási és szeriális észlelési teljesítmény meghatározása érdekében történt. A vizsgálatok felvétele 2023 szeptemberétől 2024 januárjáig és 2025

januárjától márciusáig zajlottak. A kutatásban 126 magyar anyanyelvű ép értelmű, ép halló (szülőtől felvett anamnézis alapján) gyermek vett részt.

1. táblázat: Kísérleti személyek adatai

| Életkor | Fiú | Lány | Összesen |
|---------------|-----|------|----------|
| 3;0-3;5 éves | 11 | 14 | 25 |
| 3;6-3;11 éves | 17 | 19 | 36 |
| 5;0-5;5 éves | 14 | 13 | 27 |
| 5;6-5;11 éves | 10 | 7 | 17 |
| 6;0-6;5 éves | 12 | 9 | 21 |
| | 64 | 62 | 126 |

Módszerként a gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatainak vizsgálatára szolgáló GMP-diagnosztika 2 tesztjét alkalmaztuk (Gósy 1995/2006). A tisztahang- és a beszédaudiometria elveit ötvöző GOH-eljárás (GMP1) a beszédhallás épségének vizsgálatára alkalmas. Hallásvizsgálatra önmagában az emberi beszéd nem alkalmas, mert számos redundás elemet tartalmaz, ami a beszédhang azonosításához szükségtelen (Hazan–Fourcin 1983). A redundáns elemek kiszűrése után a mesterségesen előállított beszéd csak a felismeréshez legszükségesebb frekvencia- és intenzitáselemeket tartalmazza. A redundáns elemeket nem tartalmazó hangsorokat csak ép hallással lehet feldolgozni (Gósy–Horváth 2007). A teszt egy szótagú, mesterségesen (szintetizált) szavakkal méri a beszédhallást. A klinikai gyakorlatban használt szinuszaudiometriához hasonlóan 200 Hz-től 8000 Hz-ig mér. Különbözik viszont abban, hogy az akusztikai inger beszéd, vagyis egyszótagú szavak. A feladat fülhallgatón keresztül a bal és a jobb fülbe hallott 10-10 szó hangzás utáni megismétlése volt. A hangerősségi szint az óvodai hangerősségi fokozatra volt beállítva. Minden gyermeknek a tesztanyag első 20 szavát adtuk. A gyermek választát a GOH-tesztlapon jelöljük. A jó válaszok az I. oszlopba kerülnek, a hibás válaszok a II-IV. oszlopba kerülnek a feldolgozási zavar súlyosságától függően. A szeriális észlelés (GMP10) részteszt a beszédészlelési és beszédprodukciós rendszer összefüggését tárja fel (Gósy 1995/2006). A tesztben a sorozatészlelés életkor-specifikus helyes működését értelmetlen hangsorok visszamondatásával vizsgáljuk pl. *zseréb, siszidami, bakögy*. Hatéves kortól a 10 hangsor helyes ismétlését várjuk.

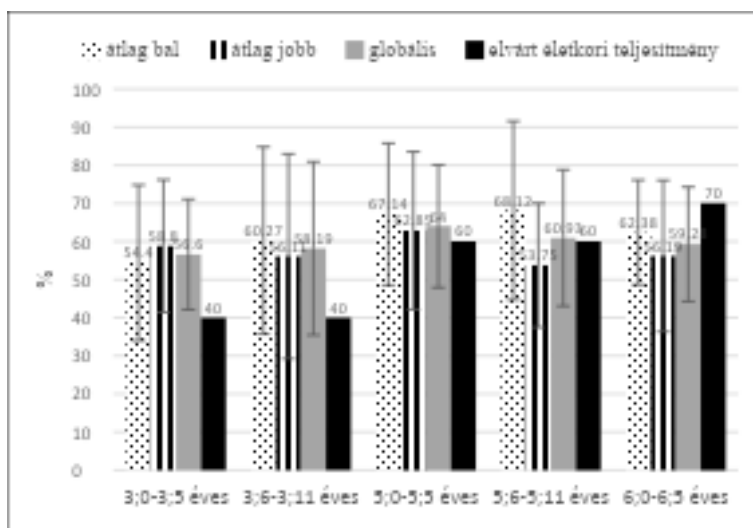
A vizsgálatok felvétele óvodai épületben, csendes, nyugodt környezetben történt, délelőtt. A két teszt felvétele egyénileg történt és 10-15 percet vett igénybe általában. A gyermekek választát azonnal rögzítettük a megfelelő tesztlapon. A tesztekben egy gyermek esetében 30 adatot kaptunk, összesen 3780 adatot dolgoztunk fel. A gyermekek válaszait adattáblába írtuk, a százalékos eredményeket és a téves vagy hiányzó adatokat is rögzítettük. A statisztikai elemzéseket SPSS 30.0 szoftverrel végeztük (korrelációelemzés).

2. Eredmények

2.1. Az óvodáskorú gyermekek beszédhallási teljesítményei

A vizsgálat során kapott eredményeket a GMP teszt által meghatározott sztenderd értékekhez hasonlítottuk. Megfigyeltük az egyéni teljesítményeket és összehasonlítottuk a csoportok

eredményeit is. A két 3 éves korcsoportban mindkét fülön mérve (globális észlelés) a gyermekek teljesítménye több, mint 15%-kal meghaladta az életkorukban elvárható szintet. Ez megfelel az ép hallás és ép észlelés feltételezett értékeinek. A két 5 éves csoportban éppen teljesítik a sztenderd értéket. A 6 évesek átlagteljesítménye pedig több, mint 10%-kal elmarad az életkorukban elvárható szinttől (1.ábra). A bal oldali és a jobb fülbe érkező szavak helyes felismerésekor nagy különbséget találtunk az 5;6-5;11 évesek korcsoportjában (bal fül:68,12%, jobb fül: 53,75%).



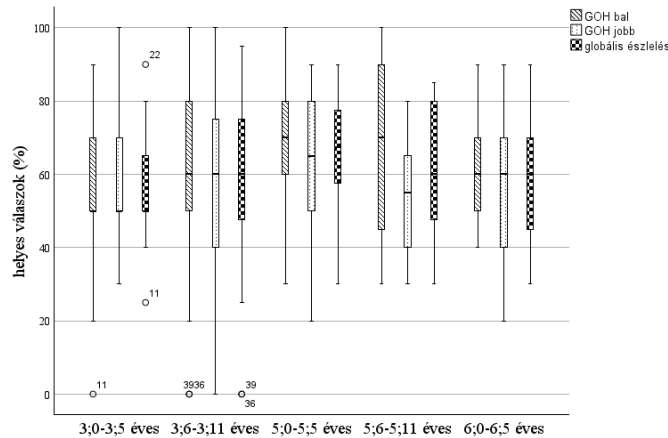
1. ábra: A gyermekek átlagos beszédhallási szintje életkoronként (GOH)

A méréseket a bal fülön végeztük először, ezért gondolhatnánk, hogy a gyermekek járatlanok lehetnek az első fül tesztelésekor. Csak vizsgálatunk legfiatalabb korcsoportjában alacsonyabb a bal fülön mért teljesítmény, mint a jobb, ami 54,4% és nem sokkal marad el a jobb fülön mértektől (58,8%). Tehát a tesztelés sorrendje nem indokolja 6 éves korban a gyengébb teljesítményt. A tesztelt 3 és 6 évesek beszédhallása közötti különbség 2,68% (2. táblázat). Az életkori csoportok között a fejlődés nagyon kismértékű és nem lineáris, viszont míg a 3 évesektől 40%-ban várunk el helyes választ, addig a 6 évesektől már 70%-ban. Az egyéni teljesítményekben 55-95% eltérést találunk a csoportokban. Négy gyermek egyik vagy mindkét fül vizsgálata esetében nem tudta visszamondani, vagy helytelenül ismételte meg a szavakat, ez halláskárosodásra utalhat.

2. táblázat: A beszédhallás eredményei (GOH) életkori bontásban

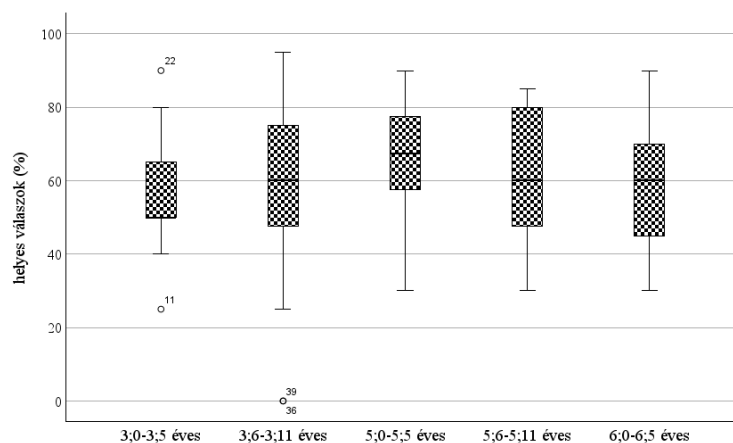
| | minimum-érték % | maximum-érték % | átlag % | átlagos eltérés % |
|---------------|-----------------|-----------------|---------|-------------------|
| 3;0-3;5 éves | 25 | 90 | 56,6 | 11,52 |
| 3;6-3;11 éves | 0 | 95 | 58,19 | 17,28 |
| 5;0-5;5 éves | 30 | 90 | 65 | 12,5 |
| 5;6-5;11 éves | 30 | 85 | 60,93 | 15,42 |
| 6;0-6;5 éves | 30 | 90 | 59,28 | 12,24 |

Minden életkori csoportban nagy individuális különbségeket látunk (2. ábra). Az egyéni különbségek fülönként és globális észlelés tekintetében is megfigyelhetőek. Kiugró, extrém értékek a 3 éves korosztályokban találhatóak. Minden csoportban a jobb fül eredményei hasonlóak vagy gyengébbek, mint a bal fülé. 10 gyermek esetében a két fül teljesítménye közötti különbség több, mint 30%-nyi.



2.ábra: Egyéni beszédhallási teljesítmények (GOH) fülönként és életkoronként (medián és szóródás)

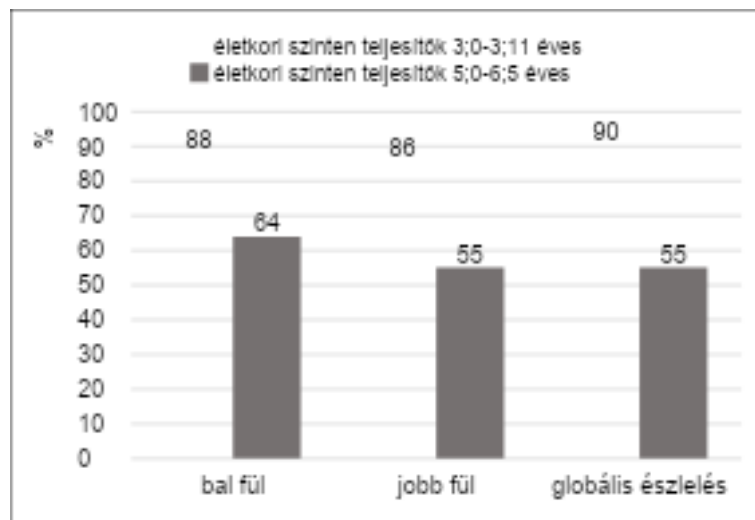
A 3;6-3;11 évesek beszédhallás teljesítménye a legdifferenciáltabb, kiugró értékeket látunk 0%-nál, de a maximumérték 95%-nál található. 6 éves korig a gyermekek hibái csökkentek, a szintetizált hangsorok felismerése egyre pontosabbá vált. A 3. ábra a két fülben hallott szavak összegzett átlagát szemlélteti az életkor függvényében. Minden korcsoportban nagy szóródást tapasztaltunk, minden életkorban találtunk nagyon jó, de gyenge teljesítményt nyújtó gyermekeket is.



3. ábra: A globális beszédészlelés teljesítménye korcsoportonként (medián és szóródás)

Nem feltételeztünk halláscsökkenésre utaló problémát, mivel a szülők minden gyermeknél ép hallást jeleztek. Ennek alapja védőnői hallásvizsgálaton vagy egy régebbi klinikai hallásvizsgálaton való részvétel volt. Ennek ellenére a 3 éves korcsoportból 6 gyermek (10%) nem teljesítette az életkorában elvárható beszédhallási szintet. Az 5 évesnél idősebb gyermekeknél ez az arány 45%, ami 29 főnél utalhat halláscsökkenésre (4. ábra). Szembetűnő, nagy különbség van a két életkori csoport beszédhallási teljesítménye között.

Hasonló eredményeket kapott Gósy Mária és Horváth Viktória (2007) kutatásában, amelyben klinikai hallásvizsgálaton ép hallónak bizonyult gyermekek 10,95%-ánál halláscsökkenést tapasztalt a GOH-eljárás elvégzése során.

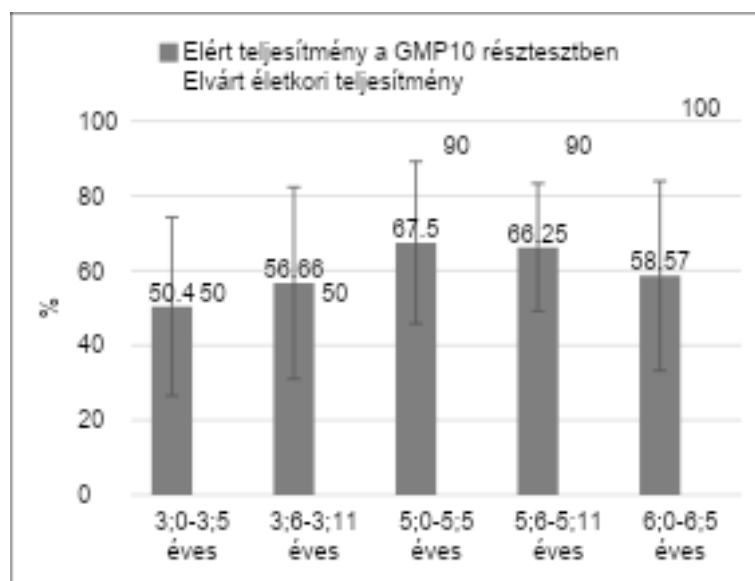


4. ábra: A jó beszédhallási teljesítmények (GOH)

Légúti megbetegedés tüneteit mutató gyermekek beszédhallása jelen vizsgálatunkban életkori szintű volt minden korcsoportban.

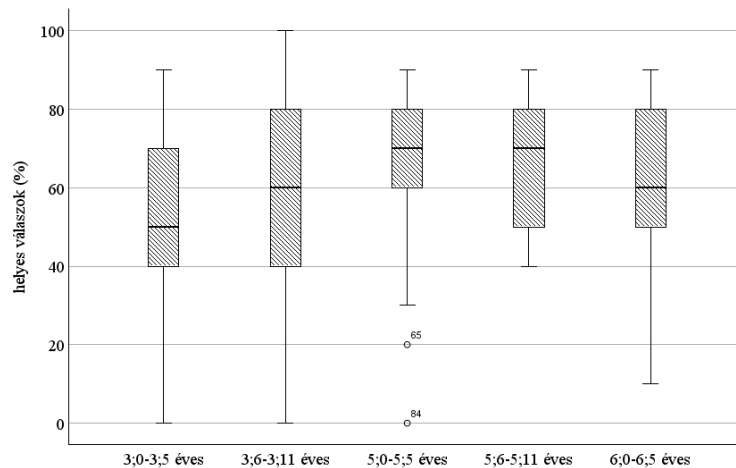
2.2. Az óvodáskorú gyermekek szeriális észlelése

A 3 éves korcsoport teljesítménye (50,4% és 56,66%) megfelel az életkorukban elvárható szintnek (50%). 5 éves kor felett viszont a gyermekek átlagteljesítménye igen nagy elmaradást mutat az elvárható szinthez képest, ami 90-100% lenne. Az idősebbeknél a teljesítmény, ha kismértékben is, de csökken (67,5%, 66,25%, 58,57%). Az elmaradás az 5 éveseknél több, mint egy év; a 6 éveseknél pedig több, mint két év (5.ábra).



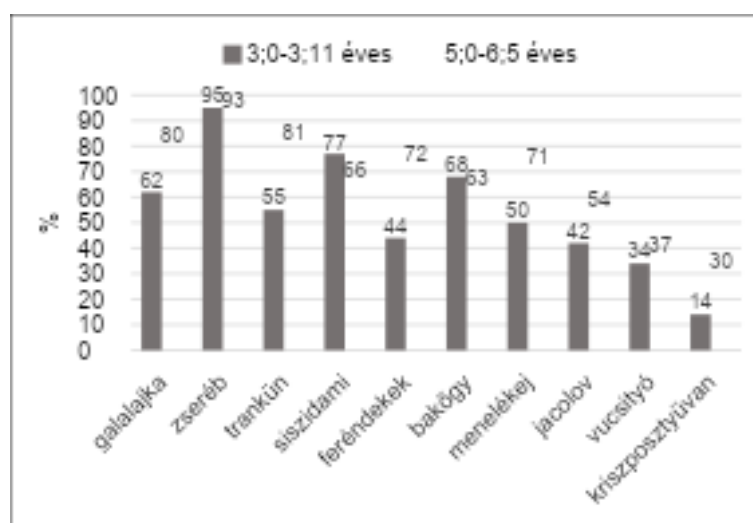
5. ábra: A szeriális észlelés teljesítménye életkoronként (GMP10)

A kísérleti személyek közül egy 3 éves 5 hónapos korú gyermek volt, aki az összes hallott logatomot hibátlanul megismételte, de ebbe a csoportba tartozik az a gyermek is, aki egy hangsort sem tudott pontosan megismételni. Összesen 4 gyermek volt, aki egyetlen hangsort sem tudott viszont hibátlanul visszaadni, ők a fiatalabb korcsoportba tartoznak. A legnagyobb szóródás éppen ezért ezekben a csoportokban található. Nagy egyéni különbségek vannak az 5 és a 6 évesek között is (6. ábra).



6. ábra: A szeriális észlelés (GMP10) teljesítménye életkoronként (medián és szóródás)

A szeriális észlelés jellegzetes típushibái jelennek meg. Hangkihagyások (pl. *trankün* helyett *tankü*, *trankü* vagy *menelékej* helyett *meneléke* vagy *jacolov* helyett *jacolo*) és hangtévesztések (pl. *siszidami* helyett *siszidani*, *jacolov* helyett *jacolod* vagy *vucsityó* helyett *vucsijó*) mellett ritkábban fordult elő metatézis (pl. *menelékej* helyett *mekelékej* vagy *galalajka* helyett *galakaja*). Legkönnyebb a *zseréb* hangsor megisméltése volt a 3 és az 5 évesek számára is, 95%-uk és 93%-uk tudta utánmondani hibátlanul. Legtöbb gyermek számára a *kriszposztyüvan* hangsor ismétlése bizonyult a legnehezebbnek. Három hangsor esetében – *zseréb*, *siszidami*, *bakógy* – a 3 évesek jobban teljesítettek, mint az 5 évnél idősebbek (7. ábra).



7. ábra: A logatomok helyes visszamondása életkoronként

Jellemző, hogy a rövidebb szósortok ismétlésénél a szótagszámok megtartottak, míg a hosszabbaknál előfordul rövidülés. Szótaghiány minden életkori csoportban a *galalajka*,

siszidami, feréndekek, menelékej és a kriszposztyüivan logatomok esetében fordult elő (pl. galaléj, gajgaj, siszi, sidami, ferén, mene, kiszkosz). A korrelációelemzés során azt kaptuk, hogy megfelelő szintű beszédhallás szükséges a szeriális észlelés jó teljesítményéhez (Pearson-féle korreláció $r=0,266$, $p<0,01$).

Összegzés

Kutatásunk célja az volt, hogy leírjuk a vizsgált óvodáskorú gyermekek beszédhallásának és szeriális észlelésének jellemzőit. Az eredmények részben igazolták a hipotéziseinket. Feltételeztük, hogy fokozatos fejlődést tapasztalunk. Ez nem igazolódott a csoportok között, mivel a gyermekek beszédhallási szintje 5;5 éves korig emelkedett, majd kismértékű visszaesést tapasztaltunk. A szülőktől felvett anamnézis alapján ép hallást feltételeztünk minden kísérleti személynél. A kutatásban résztvevő gyermekek közül viszont 33 fő beszédhallása – egy vagy mindkét fül esetében – elmarad az életkorában elvárható értéktől. Ez az eredmény arra mutat rá, hogy a különféle hallásvizsgálaton ép hallónak diagnosztizált gyermek a beszéd akusztikai kulcsait nem minden esetben tudja azonosítani, mivel a beszédrészek azonosítása komplexebb működést igényel (Gósy–Horváth 2007). Igazolódott az a feltételezésünk, hogy a megfelelő globális észlelés mellett nagy eltéréseket fogunk találni. Ez 10 gyermek esetében realizálódott. A szeriális észlelés területén a 3 évesek életkori szintjüknek megfelelően teljesítettek, míg az 5 évnél idősebbek több, mint 20%-kal elmaradnak az életkorukban elvárható sztenderd értékektől. Feltételezésünk beigazolódott, mivel a megfelelő szintű beszédhallás szükséges a szeriális észlelés jó teljesítményéhez. Nagy individuális különbségeket találtunk mindkét területen, minden életkori csoportban. A 6 évesek átlagteljesítménye a beszédhallás és a szeriális észlelés esetében is gyenge eredményt mutatott a sztenderd értékekhez képest. A gyenge beszédhallási teljesítmény komoly problémát okozhat a beszédfeldolgozási mechanizmus működésében, mivel a sikeres percepció folyamat alapvető feltétele az ép hallás (Hochenburger 2003). Kutatások bizonyították a szeriális észlelés gyenge működését az olvasási, írási, helyesírási problémával küzdő tanulók esetében (Bóna 2008, Gósy – Horváth 2007, Imre 2006).

A beszédhallás állapotáról kapott differenciáldiagnózis hiányában az elmaradás tovább nő, a probléma terápia nélkül megoldatlan marad. Eredményeink alátámasztják a célzott tesztelés szükségességét évente legalább kétszer az óvodás korosztályban.

Felhasznált irodalom:

- Bombolya Mónika 2007. Hallássérült gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt. Budapest. 70–83.
- Bóna Judit 2008. A beszédészlelés szerepe az írásban és a helyesírásban. *Gyógypedagógiai Szemle*. 3. sz. 193–203.
- Gósy Mária 1995. *A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája*. ELTE-BGGYFK. Budapest.
- Gósy Mária 1995/2006. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol KKT. Budapest.

- Gósy Mária 1996. A szeriális észlelés fejlődése és zavarai. In: Gósy Mária: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk. Budapest. 83–99.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2007. Fonetikai alapú beszédhallást vizsgáló eljárás. *Magyar Tudomány*. 3. sz. 271–272.
- Gósy Mária – Horváth Viktória 2007. Óvodások és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolások beszédhallása. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt. Budapest. 83–102.
- Gósy Mária 2022. Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. 1. sz. 8–22.
- Gósy Mária 2024. Hallás, beszédészlelés és beszédmegértés az anyanyelv-elsajátításban. Svindt Veronika – Bóna Judit (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXXVI. Tanulmányok az anyanyelv-elsajátítás köréből*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gyarmathy Dorottya – Horváth Viktória 2010. A beszédhallás szerepe a beszédhang-differenciálásban. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2.sz. 126–136.
- Hazan, Valerie – Fourcin, Adrian J. 1983. Interactive synthetic speech tests in the assessment of the perceptive abilities of hearing impaired children. *Speech, Hearing, and Language*. 3.sz. 41–57.
- Hochenburger Emil 2003. *A gyakorlati audiológia kézikönyve*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Imre Angéla 2006. Az olvasászavar és a beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései. *Beszéd kutatás*. 160–171.
- Menyhárt Krisztina 2003. Óvodás és iskolás gyermekek beszédhallásának vizsgálati eredményei. *Alkalmazott nyelvtudomány*. 1. sz. 73–87.
- Rosta Katalin 2018. Az óvodáskori beszédzavarokról. A gyermeknyelv aspektusai. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*. 3.sz. 93–98.
- Schneider Júlia – Simon Ferenc 2007. A beszédhallás diagnosztikája. *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt. Budapest. 103–111.

A szerző adatai:

Papp Ibolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott nyelvészet

doktorandusz

E-mail: szokeneibolya@gmail.com

Csupor Zsolt Jánosné: Munkahelyi flow a többcélú gyógypedagógiai intézményekben

Absztrakt

Ahhoz, hogy egy bármilyen típusú iskola eredményes és hatékony legyen, olyan tudatos, kiegyensúlyozott vezetőre van szüksége, aki a munkájában örömet leli, és képes munkatársai számára is ennek feltételeit megteremteni. Az általam bemutatni kívánt kutatás központi kérdése, hogy mitől jó, hogyan válhat jobbá egy vezető, illetve hogyan tudja a pozitív pszichológiából ismert flow-élményt a munkavégzés feltételeinek alakításával elősegíteni. A gyógypedagógiai intézmények többnyire többcélú intézmények, melyekben az egyes alapfeladatot ellátó, szakmailag és szervezetenként önálló intézményegységek élén intézményegység-vezetők állnak. A többcélú intézmények iskolaigazgatói (főigazgatók) tehát nem csak az iskola életét irányítják, hanem az intézményegység-vezetők vezetői munkáját is támogatják. A különböző típusú és szintű vezetők más-más kihívásokkal néznek szembe, de az intézményen belül egységes pedagógiai kultúráért dolgoznak, egységes pedagógiai programot valósítanak meg. Ezek mellett vagy éppen ezek ellenére is az iskolai élet akkor lesz örömteli mind a tanulók, mind a dolgozók számára, ha a flow-élmény, mint a motiváció legmagasabb foka elérhető a résztvevők, így a vezetők számára is, és nem csak a pedagógusi munkakörhöz kapcsolódó feladatok végzése kapcsán. A vezetők munkahelyi flow-val való kapcsolatát vizsgáló kutatásom három nagymúltú, többcélú gyógypedagógiai módszertani intézmény főigazgatójával készült interjú kvalitatív elemzésén alapul. A kutatás aktualitását adja, hogy a világos célok megléte, mint a flow-élmény gyakoribb megélésének feltétele a 2024/2025-ös tanévben bevezetett pedagógus- és vezetői teljesítményértékelésben is hangsúlyos szerepet kap, hiszen az értékelés során kapható 30, illetve 40%-át az intézményi és a saját céloknak való megfelelés adja.

Bevezetés

A tanulmányban arra keresem a választ, hogy egy többcélú intézmény vezetője hogyan teheti jobbá az iskolát, valamint mit tehet és mit tesz a saját, vezetőtársai és munkatársai jobb munkahelyi közérzetéért. Az anyagi motiváció lehetőségének hiánya ellenére van-e olyan eszköz a vezetők kezében, melyekkel a munkatársait a pályán, sőt az adott intézményben tudja tartani.

A kutatás ihletét Csíkszentmihályi Mihály nevéhez kötődő, vezetői képességeket felmérő és fejlesztő, amerikai nagy cégek számára kidolgozott „komoly játék”, a fligby.com (Flow is good business for you) adta. A kutatás azt vizsgálta, hogy a többcélú gyógypedagógiai intézmények vezetői átélnek-e flow-élményt munkavégzésük során, illetve fordítanak-e figyelmet arra, hogy vezetőtársaik számára olyan körülményeket teremtsenek, ahol a flow-élményt megtapasztalhatják.

1.1. A jó iskola, mint társadalmi-szakmai elvárás

A jó színvonalú közoktatás biztosítása az egyének anyagi gyarapodásának éppúgy feltétele, mint a társadalom stabilitásának és a méltányos nemzeti közösség kialakulásának. Mind a reguláris pedagógiában, mind pedig a gyógypedagógiában az iskolának és az oktatásirányításnak is képesnek kellene lennie a tanulók és családjuk, a dolgozók, a mikro- és makrokörnyezet valódi érdekeit szolgálni. Jó iskolában lenni, egy jó iskolához tartozni nem csak a gyermek és családja számára, hanem a pedagógusok, a nevelő-oktató munkát segítő alkalmazottak, valamint az intézmény vezetése számára is fontos.

Az iskolai hatékonyságot sokszor az oktatás eredményességének vagy minőségének szinonimájaként használják, máskor pedig a kiadások csökkentésének értelmében (minél kevesebbet költünk valamire, annál hatékonyabb a rendszer), holott a hatékonyság nem önmagában a ráfordítások mennyiségét és nem önmagában az eredményességet jelöli, hanem a kettő egymáshoz való viszonyát (Hermann 2004, idézi Gyökös – Szemerszki 2014).

Az iskolai eredményességnek négy kritériumát határozzuk meg. Ezek közül három (tanulmányi mutatók, szocializációs mutatók, az iskola iránti érdeklődés) a szervezet céljaitól függetlenül, a negyedik az intézmény szervezeti céljaival összefüggésben értelmezhető.

Az eredményesség vizsgálatát az oktatási rendszer(ek) szintjén, helyi szinten és intézményi szinten egyaránt lehet és szükséges is végezni. Országos szinten szakmai és politikai felelősség az oktatási rendszer hatékonyságának, minőségének elemzését lehetővé tevő rendszer kiépítése. Ezt indokolja az oktatási rendszer költségessége, más társadalmi alrendszerrel való szoros kapcsolata (gazdaság, munkaerőpiac), valamint — a modern társadalmakat jellemzően — az egyéni életutat, karrierterveket befolyásoló hatása.

Az osztálytermi folyamatok szintjén pedig az eredményesség vizsgálata a pedagógus munkájáról nyújt visszajelzést és a tanulói metakogníciót is támogatni képes, azaz visszajelzést ad arról, hogy hol tart a tanuló a csoportos és egyéni szintű célkitűzései megvalósításában. (Baráth 2013)

Mivel a gyógypedagógiai intézmények csak sajátos nevelési igényű tanulókat fogadhatnak, mind a nemzetközi (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS), mind a hazai eredményességet célzó vizsgálatokból (pl. kompetencia-mérések) kimaradnak. Az intézményben dolgozó pedagógusok jogos igénye azonban, hogy a munkájuk eredménye láthatóvá és különösen láttathatóvá váljon.

1.2. A vezető szerepe az oktatási intézményben

Az oktatási intézmény vezetője képviseli az intézményét. Meg kell felelnie a jogszabályi, társadalmi, fenntartói elvárásoknak, a szűkebb értelemben vett társadalmi környezet (szülők, partnerek) várakozásainak, harmonikus kapcsolatot kell fenntartania munkatársaival, de a legfontosabb, hogy megfeleljen saját szakmai és személyes érték- és célrendszerének.

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (a továbbiakban: EGYMI) a köznevelési törvény szabályozása szerint olyan többcélú intézmény, mely az egyes köznevelési alapfeladatokat önálló szervezeti egységekben (pl. gyógypedagógiai általános iskola, gyógypedagógiai óvoda, készségfejlesztő iskola, fejlesztő nevelés-oktatást végző iskola, utazó gyógypedagógiai hálózat működtetése, szakiskola stb.) látja el. Ezek a szervezeti egységek szervezeti és szakmai tekintetben önálló egységek, élükön magasabb vezető, intézményegység-vezető áll. A teljes, többcélú intézmény felelős vezetője pedig a főigazgató.

Az EGYMI főigazgatója tehát annyi intézményegység-vezetővel (és bizonyos létszám felett további intézményegység-vezető helyettessel) dolgozik, ahány alapfeladatot az intézmény ellát. A reguláris oktatási intézményekhez képest jelentős eltérés tapasztalható a társvezetők számában, valamint az általuk irányított egységek közötti markáns különbségekben.

Az egyes intézményegységek vezetői mind-mind magasabb vezetők, így kinevezésük eredményes pályázatú eljárást követően 5 évre szól. A pályázati dokumentáció kötelező eleme esetükben is a vezetői pályázat, amelyet így a főigazgató által irányított intézményi kultúrához kell igazítani. Az EGYMI pedagógiai programja és szervezeti működési szabályzata egységes, de tartalmaznia kell az egyes intézményegységek sajátosságait is. Ugyanígy a pedagógiai kultúra is egységes szemléletet kíván meg, mely a főigazgató irányítását igényli. A gyógypedagógiai intézmények sajátosságai tehát több szinten és több területen is megjelennek: a főigazgatónak egy nagy cég vezetőjéhez hasonlóan több vezetőtárral kell együttműködni és azok munkáját koordinálni, ellenőrizni. Az egységvezetőknek a magasabb

vezető és a középvezetői szint közé préselődve kell megtalálnia az egyensúlyt a szakmai és vezetői autonómiája és az intézmény egységes pedagógiai kultúrája között.

Az intézmények sajátosságaihoz tartozik továbbá, hogy a gyógypedagógiai intézményekben tapasztalható munkakörülmények a reguláris intézményekhez képest jóval kedvezőtlenebbek mind az infrastrukturális, mind a szakos ellátottság és a munkahelyi leterheltség tekintetében. Ehhez társul még továbbá, hogy mind a tanulóit, mind azok szüleit, gondviselőit lényegesen több pszichés megterhelés éri, amely kihat a gyermekkel foglalkozó szakemberekkel való kapcsolatukra is.

1.3. (Iskola)vezetőnek lenni

A sikeres és hatékony vezető intellektuális adottságait tekintve nem kell, hogy messze felülmúlja a csapata értelmi képességeit, sőt, kutatások mutattak rá ennek hátrányára. A vezető legfőbb jellemzői a sokak által feltételezett kimagasló kritikai gondolkodás helyett sokkal fontosabbnak tűnik a pozitív gondolkodás, a higgadság, fegyelmezetség, realista módon való gondolkodás, erős, morális alapú elkötelezettség. (Belbin 1998).

Egy vezetőnek a munkájához és munkaköréhez kapcsolódóan számtalan, gyakran tartósan fennálló stresszhatással kell szembenéznie, mely az élethelyzetből fakadó egyéb stresszkelteő események (pl. hozzátartozó betegsége, halála, anyagi nehézségek, költözés, stb.) hatásait is erősítheti, fokozhatja. Gyakran évekbe telik, míg a vezető megtalálja a stresszhatások mérséklésének számára megfelelő módját, melynek szükségességére nem egyszer csak a fellépő egészségügyi problémái hívják fel a figyelmét. Mindemellett egy oktatási vezető esetében az anyagi motiváció a gazdasági szférához képest rendkívül alacsony. Valami azonban mégis táplálja a vezetői hivatást.

Csíkszentmihályi komplexitás-elmélete szerint a boldogság feltétele, hogy az ember teljes mértékben megélhesse a benne rejlő lehetőségeket. Ehhez pedig egyrészt az egyediség tudatosítása, fejlesztése és az szükséges, hogy örömet lelje önmaga cselekvés általi kifejezésében. A másik feltétel az integráció tapasztalata, azaz a tudatos megélése annak, hogy részerei vagyunk a többi emberi lény alkotta közösségnek. „Aki valóban képes egyszerre különbözni és integrálódni, az komplex személyiséggé válik, olyan emberré, aki a lehető legjobb esélyekkel indul a boldog, eleven és értelmes életért.” (Csíkszentmihályi 2018: 46) Ezeknek az embereknek a munka sokkal nagyobb elégedettséget és örömet okoz, mint ahogy ezt másoknál látjuk. A jó munkahely pedig az, ahol mindenki ösztönzést kap a komplexitás irányába történő fejlődésre. A vezető megfelelő hozzáállása esetén egyszerre élheti meg a saját-, a szervezete-, valamint a munkatársai komplexitás irányába történő fejlődésének örömet.

Porkoláb (2016) szerint a vezetés egyfajta karakterfejlesztés, azaz saját határaink feszegetése és képességeink összhangba szervezése a példamutatás, az önfegyelem és a kitartás terén is. A vezetői magatartásban tanúsított példamutatás egyfajta interperszonális katalizátorként működhet, és a vezetőtársakra hatva elősegíti a szervezet stabilitását és rugalmasságát: ők is átveszik a vezető előnyös készségeit és mechanizmusait. A beosztottak pedig akkor tudnak megbízni és jól együtt dolgozni a vezetővel, ha megtapasztalják, hogy a vezető számára fontosabbak saját magánál, valamint, hogy a vezető szembe mer nézni a kihívásokkal. A közösen leküzdött akadály legyőzésének élménye a csapatot energiával tölti fel. A legközelebbi akadály fellépésekor már emlékezni fog az előző akadály legyőzésére, amire ismét képesnek fogja érezni magát, tehát kialakul egyfajta akadályimmunitás. A veszély, a változatosság és a tudatosság fejlesztése mind elősegíti a flow-élmény kialakulását.

A változó társadalmi környezetben a szervezeti változások is egyre gyakrabban szükségesek, így az egyes munkakörökhöz kapcsolódó tevékenységek sem állandók. Fontos szerepe van az involvációnak, azaz a munkahely normáival és értékeivel való azonosulás mellett a munkában való személyes érdekelttségnek is. Ha kialakul a kötődés, akkor a munkavállalók a kötelező

feladatokon túl is hajlanak a többleterőfeszítésekre, szívesebben segítenek másoknak, kevesebbet vannak távol a munkahelyüktől. (Buda 1994, 2002).

A vezetés Porkoláb (2016) szerint hagyományteremtésről is szól, egy olyan szervezeti kultúra kiépítéséről, amely nem csupán elismertséget és bizalmat biztosít a vezetőnek, de a vezető távozását követően is fennmarad.

1.4. A munkahelyi flow

A flow kifejezést a hétköznapiakban gyakran használjuk helytelenül, az öröm szinonímjaként. Csíkszentmihályi (2018) szerint az öröm a homeosztázis egyensúlyának helyreállításából fakad, azaz egy vágy kielégítéséből. Az élvezet, amelyet az igazi flow nyújt, ezzel szemben nem elvárások és szükségletek kielégítése, hanem ennél több: valami váratlan, ezelőtt elképzelhetetlen dolog elérése. A flow olyan állapotot jelent, amikor az ember teljesen elmélyül abban a tevékenységben, amit csinál. A koncentráció és a kontroll érzése ekkor nagyon magas, és az ember úgy érzi, hogy megszűnnek a mindennapi problémák, a gondok háttérbe szorulnak. A flow állapot a nagy és előremutató teljesítmények feltétele. A flowt megélheti az ember a magánéletében és a hivatásában is. Optimális esetben pedig a hivatásában a számára aktuálisan adott munkahelyén éli meg, s ez rendkívül erős élményként kötheti ehhez a munkahelyhez. A munkahelyi helyzetek akár flowt, szorongást, apátiát vagy unalmat is előidézhetnek, attól függően, hogy a készségek és a kihívások hogyan igazodnak egymáshoz. Tehát nem maga a munka öli ki az alkalmazottakból a lelkesedést, hanem a készségek és a kihívások téves összehangolása. Az alkalmazottak jólléte a szervezet számára is létfontosságú, ezért a vezetőnek el kell gondolkodnia azon, hogyan alakíthatja át a hétköznapi munkahelyeket flow-t elősegítő helyekre. A flow-állapot előfeltételeként a munkavállalók számára biztosítani kell a fókuszálás körülményeit, azaz, hogy rá tudjanak hangolódni a konkrét feladataira. A megfelelő munkakörülményekre és a szervezeti kultúrára a vezetők közvetve hatnak: például a munkaszervezésen, a szabályokon, az irodaberendezésen, stb. keresztül.

A flow-élmény legmarkánsabb összetevői az alábbiak: világos célok, visszajelzés, kihívást jelentő tevékenységek és megfelelő készségek egyensúlya, koncentráció elmélyülése, kontroll, öntudat elvesztése, megváltozott időérzékelés, a jelen teljes megélése. (fligby.com)

A munkahelyi flowt leginkább támogató vezetői készségek közül a stratégiai gondolkodásmód megjelenítésének segítségével válik a beosztottak számára is világossá tevékenységük távlati célja, valamint az ahhoz vezető út és struktúra. Az, hogy az érintettek látják a tevékenység értelmét, jó érzéssel tölti el őket. A visszacsatolás, azaz a vezetői visszajelzés segíti a beosztottakat az erőfeszítéseik megfelelő irányáról tájékozódni. A munkatársak megerősítését, vagy szükség esetén a változtatásra is javaslatokat kaphatnak. Az egyéni erősségek felismerése és tudatos figyelembevétel, valamint a munkatársak képességeire való tudatos építkezés fontos erőforrás lehet a szervezetek számára. Ugyanakkor a munkatársak számára is motiváló, ha a szervezetben és közvetlen környezetükben elismerik képességeiket. A kihívások és a készségek közötti egyensúly megteremtésének készsége a vezető egyfajta dinamikus egyensúlyteremtését jelenti, hiszen időről időre változik a helyzet, mivel optimális esetben a munkatárs folyamatosan fejlődik, tanul. (Buzády-Wimmer-Csesznák-Szentesi 2022)

2. Kutatás bemutatása

Kutatásomat az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények vezetőinek körében végeztem. A 2024-ben megvalósult kutatás első szakaszában 3 példaértékű, az ország más-más régiójában működő, országosan is elismert minőségű szakmai munkát folytató intézmény vezetőjével készült interjú kvalitatív elemzése történt, melyek alapján a későbbiekben hipotézisek tesztelésére került sor kérdőíves kutatás során. A kvalitatív kutatással azt kívántam

vizsgálni, hogy a gyógypedagógiai intézmény vezetője milyennek látja a saját munkahelye általános légkörét, motiválja-e, és hogyan motiválja a munkatársait. Arra kerestem választ, hogy tapasztalt-e ő és munkatársai a munkavégzésével összefüggésben flow-élményt, és ha igen, milyen típusú feladatokban. Arra is kerestem a választ, hogy mit tud tenni a vezető saját és munkatársai munkahelyi közérzetéért.

Az interjúk (lásd 1. táblázat) alapján kirajzolódik, hogy mindhárom válaszadó intézményére vonatkozóan meghatározónak tartja a magas színvonalú csapatmunkát, a folyamatos kommunikációt és az intézményben megvalósuló innovációkat. Két válaszadó (2. és 3.) emeli ki a személyes példamutatás fontosságát, ugyanazok, akik az énidő, a feltöltődés szerepét is megjelenítik válaszaikban.

| Interjúalanyok | Válaszadó 1. nő, 57 éves KMR | Válaszadó 2. nő, 56 éves DDR | Válaszadó 3. férfi, 56 DAR |
|----------------------------------|---|---|--|
| Munkahely légköre | Elhivatott munkatársak, innováció, csapatmunka. Kiegészítés megjelenik | Csapatmunka, jó hangulat, a Covid és a pedagógusok helyzete búvópatakként megjelenik | Méréssel alátámasztottan jó, gyermekek érdekében végzett közös munka, csapatépítések |
| Vezetőtársak motiválása | Kezdeményezések támogatása, pozitív visszajelzések, testreszabott feladatok, mintaadás | Egymás támogatása, összekapaszkodás. Visszajelzések. Törekvés anyagi elismerésre | Hatékony kommunikáció, célok láttatása, elismerés az első vezetőtől |
| Saját flow élmény | Tanítás, kooperatív órák. Hasznos, értékes tevékenységek (pl. intézményfejlesztés) okoznak örömet | Tanítás, társakkal együttműködve, mentorálás. Intézményi és külső szakmai innovációkban való részvétel, másokkal való együtt-dolgozás | Tanulók számára hasznos tevékenységek, honlapszerkesztés |
| Vezetőtársak flow élménye | A képességeiknek megfelelő munkavégzések során | Lehetetlennek tűnő helyzetek leküzdése során | Tanulók számára szervezett programok megvalósítása során |
| Társak jobb munkahelyi közérzete | Esztétikusabb, nyugodt, felszerelt munkakörnyezet, szakmai fejlődés támogatása | Iskolán kívüli közös programok, visszacsatolás, folyamatos kommunikáció, támogatás | Vezetőtársak mentális egészségének figyelembevétele. Önként vállalt feladatok támogatása, személyre szabott visszajelzések |
| Saját jobb munkahelyi közérzete | Segítés. Harmonikus légkör, zavartalan munkavégzés lehetősége | Énidő, optimizmus, bizalom | Megfelelő pihenés, énidő, egészséges életvitel, hobbi, Folyamatos önfejlesztés |

1. táblázat Profilmátrix

A munkahelyi flowt leginkább támogató vezetői készségek közül a stratégiai gondolkodásmód megjelenítésének segítségével válik a beosztottak számára is világossá tevékenységük távlati célja, valamint az ahhoz vezető út és struktúra. A vezetői interjúk során a tevékenységek céljának meghatározása két interjúban került megjelenítésre, de esetükben is említés szintjén, konkrét példákkal való alátámasztás nélkül, annak ellenére, hogy a hasznosság szerep mindhárom interjúban markánsan (említések száma – továbbiakban e.sz.: 8), példákkal alátámasztottan jelent meg.

A visszacsatolás, azaz vezetői visszajelzés segíti a beosztottakat az erőfeszítéseik megfelelő irányáról tájékoztatni. A munkatársak megerősítést, szükség esetén a változtatásra javaslatokat kaphatnak. Visszajelzés hiányában a munkatársakban elbizonytalanodás, aggodalom vagy unalom alakulhat ki, megrekedhetnek fejlődésükben. A vezetői interjúkban a visszajelzés a folyamatos és pozitív jelzőhöz kapcsolatosan mindhárom válaszadónál, több alkalommal (e.sz.: 9) is megjelenik.

Az egyéni erősségek felismerése és tudatos figyelembevétele, valamint a munkatársak képességeire való tudatos építkezés fontos erőforrás lehet a szervezetek számára. Ugyanakkor a munkatársak számára is motiváló, ha a szervezetben és közvetlen környezetükben elismerik képességeiket. Bár mindhárom válaszadó utal az egyéni képességek figyelembevétele alapján

történő feladat-elosztásra (e.sz.: 6), az első válaszadó az, aki erre az interjúban többször is, részletesebben is kitér.

A flow-élmény további markáns összetevői közül a koncentráció elmélyülésének lehetőségére, az erre vonatkozó feltételek megteremtésére az 1. válaszadó utalt saját és munkatársa munkavégzésével összefüggésben is. A válaszok között egyáltalán nem jelent meg utalás a dolgozói igényt figyelembe vevő munkaidőbeosztásra.

Összegzés

Ahhoz, hogy egy bármilyen típusú iskola eredményes és hatékony legyen, olyan tudatos, kiegyensúlyozott vezetőre van szüksége, aki a munkájában örömet leli, és képes munkatársai számára is ennek feltételeit megteremteni. Láthattuk, hogy az interjú során mindhárom gyógypedagógiai intézmény vezetője elmondta, hogy fontosnak tartja a magas színvonalú csapatmunkát, az intézményen belüli folyamatos kommunikációt, az intézményben megvalósuló innovációkat és a végzett munka hasznosságát. A célok láttatása azonban alig-alig jelent meg, pedig a Flow-élmény eléréséhez különösen szükségesek a világos célok és a visszajelzés.

A vizsgálat aktualitását adja, hogy az oktatási intézmények jelentős változás előtt állnak, mivel 2025-től bevezetésre került a pedagógusok teljesítmény-értékelése, melyben pedagógusok esetében az elérhető összpontszám 30%-át, vezetők esetében 40%-át adja majd az intézményi és a saját céloknak való megfelelés. A kapott válaszok alapján azonban úgy tűnik, a célmeghatározások és visszajelzések szerepét a vezetőkben – és rajtuk keresztül a pedagógusokban – még inkább tudatosítani szükséges.

Munkám megírását az motiválta, hogy kerestem a választ arra a kérdésre, hogy mitől jó, mitől jobb egy vezető. Mind a szakirodalmi áttekintésből, mint az interjúk és kérdőívek válaszaiból láthattuk, hogy milyen fontos az adott munka hasznosságának megtapasztalása is. A vezetői interjúkból kirajzolódott a személyes jóllét megteremtésének képessége és a példamutatás e tekintetben is. A világos célok láttatása mellett fontosnak tartanám, hogy ismerjenek meg a vezetők további flow-t támogató elemeket, illetve törekedjenek a gátló tényezők mérséklésére. De a legfontosabb talán az, hogy egy vezető akarjon jó, és mindig jobb lenni, és folyamatosan tegyen a saját és munkatársai képességeinek fejlesztése, és munkafeltételeinek javítása érdekében.

Felhasznált irodalom:

Baráth Tibor 2013. A hatékony iskola. <http://www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm> [Letöltés ideje: 2025.12.14.]

Belbin, Meredith 1998. *A Team – avagy az együttműködő csoport*. Edge 200 Kft., Budapest.

Buda Béla 1994. *Mentálhigiéné*. Animula Kiadó. Budapest.

Buda Béla 2002. *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Animula Kiadó. Budapest.

Buzády Zoltán- Wimmer Ágnes – Csesznák Anita – Szentesi Péter 2022. A munkahelyi flow-állapotot elősegítő vezetői készségek elemzése a komoly játék eszközével. *Vezetéstudomány*. 3.sz. 19-33.

Csíkszentmihályi Mihály 2018. *A jó üzlet*. Libri Kiadó. Budapest.

fligby.com. FLIGBY Terms of Use – Version: 1.2, Date: 3 June 2018. [2025.11.07.]

Gyökös Eleonóra, Szemerszki Marianna 2014. Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*. 1-2.sz. 43-63.

Porkoláb Imre 2016. *Szolgálj, hogy vezethess!* HVG Könyvek. Budapest.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2025.11.12.]

A szerző adatai:

Csupor Zsolt Jánosné

Kalocsai Nebuló Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola, Fejlesztő
Nevelés-oktatást Végző Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény
főigazgató

E-mail: csupormoni@gmail.com

Ölveczky Mónika: Mérésből párbeszéd: az óvodai pedagógiai diagnosztika szerepe az óvoda–iskola átmenetben

Absztrakt

A kutatás azoknak a korábbi vizsgálatainknak a tapasztalataira épít, amelyek az óvoda–iskola átmenetben a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának hatását elemezték, és azt találták, hogy a strukturált, kétirányú visszajelzés és az előzetes iskolaérettségi szűrés méréselheti a szülői elvárások és a korai iskolai teljesítmény megítélése közötti percepciós réseket. Jelen tanulmány az óvodai pedagógiai diagnosztika és az iskolaérettségi mérések szülők felé történő kommunikációját vizsgálja 13 szlovákiai magyar óvodapedagógussal készült félstrukturált interjú alapján. Az elemzés azt mutatja, hogy az óvodai diagnosztika elsősorban fejlesztést támogató folyamatként jelenik meg, amelyben a mindennapi pedagógusi megfigyelések és a standardizált mérések egymást kiegészítve kapnak szerepet. A megvalósítás intézményenként változatos, és sokszor erőforrás- valamint adminisztratív korlátok között zajlik. A szülők felé irányuló visszajelzésben egyszerre érzékelhető a partnerségre és közérthetőségre törekvő gyakorlat, illetve a hiányokra fókuszáló, szakzsargont használó megközelítés; visszatérő kérdés a szaknyelv „lefordítása” és a megbélyegzés elkerülése. Bár a pedagógusok többdimenziós szemléletben gondolkodnak az iskolaérettségről, a döntési pillanatban a jogszabályi és intézményi protokollok adják a kötelező keretet, amely a holisztikus megfigyeléseket eljárásrendbe és kategóriákba rendezi. Az óvoda és az iskola kapcsolatában a közös nyelv és az összehangolt elvárások hiányosságai rajzolódnak ki, amelyek hatással vannak az átmenet minőségére és a beavatkozások következetességére. Következtetésünk, hogy a diagnosztika eredményessége nem csupán az eszközválasztáson múlik, hanem a transzparens, párbeszédalapú kommunikáción: a szülői bevonást támogató diagnosztikai visszajelzés-protokollon és portfólió jellegű bizonyítékokon. A tanulmányban megfogalmazott javaslatok a gyermekek személyre szabott fejlesztését és az óvoda–iskola–család együttműködését szolgálják; mindez a nemzetközi szakirodalom szerint az iskolai sikeresség előfeltétele. A tanulmány gyakorlati útmutatót is kínál a kommunikáció nyelvi és formai egyszerűsítésére, különös tekintettel a pozitív keretezésre és a közösen kitűzött fejlesztési célokra.

Bevezetés

Az óvoda–iskola átmenet minősége közvetlenül hat az iskolai bevételekre, ezért kulcskérdés, hogy az iskolakezdést szabályozó jogi és szakmai protokollok milyen kereteket teremtenek a gyermek érését követő diagnosztikai folyamatnak és a szülőkkel közösen hozott döntéseknek. Magyarország és Szlovákia egyaránt a „rugalmas iskolakezdés” modelljébe illeszkedik: a tankötelezettség mindkét országban alaphelyzetben 6 éves kortól indul, de a szülő kérheti a halasztást vagy a korai kezdést, amelyet formális óvoda–iskola átmeneti eljárásrend keretez. Magyarországon az óvodai nevelés 3 éves kortól kötelező, az iskolakezdés időpontjának módosítására irányuló eljárás rendszerszintű kereteit az Oktatási Hivatal szülőknek szóló, adott tanévre kiadott tájékoztatója rögzíti, amely szerint a halasztott vagy korai iskolakezdés a szülő kérelméhez és – szükség esetén – a pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottsága által végzett iskolakészültségi vizsgálathoz kötött, az Oktatási Hivatal kötelező érvényű döntésével zárul (Oktatási Hivatal 2025).

Szlovákiában az óvodai nevelés kötelező szakasza az 5 éves kortól előírt kötelező iskolaelőtti oktatás (PPV - povinné predprimárne vzdelávanie), az iskolakezdés halasztásáról vagy a korai kezdésről az óvoda, illetve a fogadó iskola igazgatója dönt a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP – Centrum poradenstva a prevencie) és a gyermekorvos szakvéleménye alapján. A

Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet (VÚDPaP - Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie) által kidolgozott „Skrining rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní” (Óvodai fejlődési szűrés) három időpontban (ősz–tél–tavasz) javasol ismételt pedagógiai megfigyelést 12 fejlődési területen, háromszintű értékeléssel és a 2–3-as jelöléshez kapcsolt rövid szöveges értelmezéssel, tartós nehézség esetén pedig a CPP bevonását írja elő (Farkašová és mtsai. 2022; Dočkal és mtsai. 2023). A visszajelzésre külön módszertani anyag épül, amely a szülőt mint partnert, a strukturált megbeszélés tartalmi minimumát és a biztonságos, közérthető kommunikációt rögzíti (Krnáčová és mtsai. 2023; MŠVVaM SR 2025). Összességében mindkét rendszerben a döntést formális dokumentumok és az óvoda szakmai információi támasztják alá, ugyanakkor míg Magyarországon a folyamat erősen központosított, hatósági jellegű, addig Szlovákiában az intézményvezetői döntésre és az óvoda–szülő–CPP hármására épülő, folyamatos óvodai szűrési ciklusok dominálnak. Mindez azt is jelenti, hogy az iskolakezdés időpontját érintő eljárás kulcsszereplője a szülő: az eljárás jogilag az ő kérelméhez kötött, és a döntés minősége nagymértékben azon múlik, mennyire reális, árnyalt képe van saját gyermeke erősségeiről és nehézségeiről. Éppen ezért nem közömbös, milyen tartalmú, mennyire közérthető és áttekinthető információt kap a szülő az óvodai megfigyelésekről és mérésekről, illetve hogy ezek ismeretében, hogyan tud felelős döntést hozni párbeszédben a pedagógusokkal gyermeke iskolakezdésével kapcsolatban.

1. Előzetes kutatás

A tanulmány egy háromlépcsős kutatási program harmadik szakaszához kapcsolódik. A kiindulópontot egy pilot jellegű, keresztmetszeti kérdőíves felmérés adta az elsős tanulók szülei körében (N = 41), akiknek gyermekei korábban 15 komáromi (Komárno – Szlovákia) és környékbeli óvodába jártak; a saját fejlesztésű eszköz a mérés–értelmezés–visszacsatolás (AIF) ciklus működését, valamint a szülői elvárások és az első féléves iskolai tapasztalat illeszkedését vizsgálta az Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE) segítségével. A pilot eredményei irányjelzően azt mutatták, hogy a strukturált, kétirányú visszajelzéshez és az előzetes iskolaérettségi szűréshez kisebb percepciók rések társulnak, míg az óvoda–iskola információs folytonosság hiányai mellett a szülői elvárások és a korai iskolai tapasztalat közötti különbségek fennmaradnak, sőt esetenként erősödnek. Ezt követően óvodai visszakövetéssel vizsgáltuk, hogyan jelennek meg a kérdőívben kirajzolódó mintázatok az intézményi diagnosztikai gyakorlatban, majd a jelen tanulmányban elemzett félig strukturált interjúk (Csíkos 2020) során 13, óvodákban dolgozó szakember (12 óvodapedagógus – köztük több intézményvezető – és egy gyógypedagógus) tapasztalatai alapján tártuk fel részletesen az óvodai diagnosztika és a szülői kommunikáció mindennapi működését.

2. Módszer

Az interjúk kvalitatív elemzéséhez a Framework Method mátrixalapú, alkalmazott tematikus megközelítést követtük abduktív logikával. A kérdőíves eredmények és a tereptapasztalatok alapján előzetesen kijelöltük a fő elemzési dimenziókat (pl. diagnosztika célja és szemlélete; alkalmazott eszközök és eljárások; erőforrás-feltételek; szülői kommunikáció; döntési protokollok; óvoda–iskola kapcsolat; kihívások és megküzdési módok), majd az átiratok első olvasásakor nyílt kódolással induktív alszintekkel bővítettük a keretet (Saldaña 2025). Az így kialakított kódrendszer mentén minden interjúhoz elemzési mátrixot készítettünk, amely cellánként rövid tartalmi összefoglalást és reprezentatív szó szerinti idézeteket tartalmazott; ezt követően a mátrix horizontális (esetszintű) és vertikális (témaszintű) átolvasásával azonosítottuk az ismétlődő mintázatok, kontrasztokat és határeseteket. A hitelességet audit trail jellegű döntési napló, rövid kollegiális reflexiók (peer-debriefing megbeszélések)

(Showers és Joyce 1996), valamint személyi trianguláció támogatta (Sántha 2017), utóbbi esetben óvodapedagógus, gyógypedagógus és intézményvezető nézőpontjának összevetésével. A mátrixalapú eljárást azért tartottuk megfelelőnek, mert összehasonlítható, döntéstámogató kimeneteket biztosít az óvoda–iskola átmenet és a szülői kommunikáció gyakorlatainak feltárásához.

3. Eredmények

Az interjúk elemzése öt, egymással összefüggő témakört rajzolt ki az óvodai diagnosztika és az óvoda–iskola átmenet gyakorlatáról. Ezek a következők: (1) a mérés fejlesztést támogató funkciója az óvodai diagnosztikában; (2) szülői kommunikáció és stigma-kerülő visszajelzés; (3) óvodai javaslatok a formális döntési eljárások kontextusában; (4) az óvoda–iskola kapcsolat alakulása az iskolakezdés után; valamint (5) rendszerszintű korlátok és intézményi megküzdési stratégiák. Az alábbiakban e témaköröket mutatjuk be röviden, az interjúk jellegzetes részleteivel illusztrálva.

3.1. A mérés fejlesztést támogató funkciója az óvodai diagnosztikában

Terepinterjúink azt mutatják, hogy az óvodai diagnosztika akkor működik a leghatékonyabban, ha a mindennapi pedagógusi megfigyelések és a standardizált mérőeszközök egymást kiegészítve rajzolják ki a gyermekről alkotott képet. A résztvevő óvodapedagógusok kiemelt jelentőséget tulajdonítottak az első hetek–hónapok adaptációs időszakának, ezért a túl korai, végleges minősítéseket tudatosan igyekeznek kerülni. A standard mérések – például a készségfelmérések – előnyeként említették, hogy felszínre hoznak olyan, a csoporthelyzetben „maszkolt” nehézségeket is, amelyek szabad játék közben nem feltétlenül látszanak; ugyanakkor több interjúalany felhívta a figyelmet az idegen vizsgálati helyzet torzító hatására, ezért a számszerű eredményeket következetesen kontextusba ágyazott értelmezéssel és konkrét példákkal egészítik ki. A gyakorlatban több intézményben bevált a vizsgálat egyéni, több napra bontott tömbösítése (naponta 1–2 részterület), valamint a rajzportfólió és az eseményjegyzet rendszeres használata, mert ezek nemcsak az aktuális állapotot, hanem a fejlődés ívét is láthatóvá teszik. Összességében a mérés nem önálló célként jelenik meg, hanem a gyermekhez igazított fejlesztési párbeszéd kiindulópontjaként.

3.2. Szülői kommunikáció és stigma-kerülő visszajelzés

Eredményeink azt mutatják, hogy a szülőkkal folytatott kommunikációban párhuzamosan van jelen a partnerségre és közérthetőségre törekvő nyelvhasználat, valamint a szaknyelv: utóbbi elsősorban a nehézségek leírásakor jelenik meg, de találkoztunk erősség-központú, szakmai fogalmakat is használó megfogalmazásokkal is. A beszámolók szerint a leghatékonyabb gyakorlat ott alakult ki, ahol a mindennapi, rövid „nap végi” informális beszélgetéseket kiegészíti egy nyugodt, négy szemközti vagy kiscsoportos, a mérések után szervezett konzultáció. Több interjúban is megjelent, hogy a családok gyakran megvárják az év végi CPP általi felmérést, és annak eredményeire alapozzák az iskolakezdéssel kapcsolatos döntést; ezért különösen fontos, hogy a számszerű kimeneteket rövid, hétköznapi nyelvű értelmezés és konkrét teendőlista kíséresse, külön a családi otthon és külön az óvodai gyakorlat számára.

A stigmát kerülő nyelvhasználat kulcsszerepet kap: a pedagógusok jó gyakorlatai szerint nem a gyermeket címkézzük, hanem megfigyelhető jelenségeket írunk le, és ezekhez kapcsoljuk a következő lépésre vonatkozó, lehetőség szerint példákkal illusztrált javaslatokat. Ilyen módon a visszajelzés érthető, megvalósítható és a partnerségre épül, ami erősíti a bizalmi kapcsolatot, és a szülőt valódi partnerként vonja be a gyermek fejlődésével kapcsolatos döntésekbe. Az

interjúk alapján visszatérő nehézség, hogy a pedagógusoknak egyszerre kell kerülniük a stigmatizáló megfogalmazásokat, és mégis egyértelműen jelezniük a problématerületeket; ez utóbbi esetenként így is defenzív szülői reakciókat vált ki. Több beszámoló szerint az is kihívást jelent, hogy a szülők elsősorban a számszerű mérési eredményekre figyelnek, miközben a hozzájuk kapcsolódó, óvodai megfigyelésekre épülő, árnyalt értelmezések és fejlesztési javaslatok kevésbé érvényesülnek, ami megnehezíti a közös tervezést.

3.3. Óvodai javaslatok a formális döntési eljárások kontextusában

Az iskolakezdéssel kapcsolatos javaslatok és döntések Magyarországon és Szlovákiában egyaránt az érvényes jogi–intézményi eljárásrend keretei között születnek; ezek határozzák meg, ki hoz döntést, milyen szakvélemények és dokumentumok alapján. Interjúink arra világítanak rá, hogy e formális keretek mellett a mindennapi óvodai megfigyelések és mérések adják a tényleges szakmai háttér tudást. A pedagógusok feladatuknak tekintik, hogy ezeket a megfigyeléseket és eredményeket a szülők felé olyan indoklással közvetítsék, amely egyszerre közérthető és szakmailag megalapozott; többük szerint a formanyomtatványok, százalékok és skálák csak akkor válnak érdemi támponttá, ha rövid szöveges értelmezés, a csoportszobai helyzetekből vett példa, illetve – ahol lehetséges – portfóliójellegű bizonyíték (rajz, fotó, megfigyelési jegyzet) kapcsolódik hozzájuk. Az interjúk arra is rámutattak, hogy az óvodai javaslat és a szülő döntése közötti folyamat sokszor elhúzódik, különösen akkor, amikor külső vizsgálatra vagy szakértői véleményre vár a család. Ilyen helyzetekben több intézmény gyakorlatában is megjelent a szülői beleegyezéssel indított, átmeneti, célzott fejlesztés mint „hidat képező” megoldás, amely lehetővé teszi, hogy a támogatás ne csússzon hónapokat. Eredményeink alapján a formális protokoll akkor támogatja leginkább a holisztikus megfigyelések hasznosulását, ha nem csupán adminisztratív kötelezettségként jelenik meg, hanem strukturált keretet ad a felelősségi pontok, a visszajelzésért felelős szereplők és a következő lépések ütemezéséhez.

3.4. Óvoda–iskola kapcsolat az iskolakezdés után

Interjúink alapján az óvoda–iskola kapcsolat a beiratkozásig több intézményben kifejezetten élő: gyakoriak az „iskolanyitogató” programok, a látogatások és a fejlesztőpedagógus közvetítő szerepe. Ugyanakkor 13-ból 7 óvodapedagógus kifejezetten esetlegesnek vagy gyengének írta le az 1. évfolyam elején tapasztalt visszacsatolást, az iskolába lépés utáni rendszeres párbeszéd ritkán jelenik meg strukturált gyakorlatként. Az interjúk tanúsága szerint az óvodai mikrorutinok tudatos átadása nem jellemző; az alsó tagozaton dolgozó pedagógusok saját szervezési rendszert alakítanak ki, amelyhez legfeljebb célzott, rövid információk tudnak érdemben kapcsolódni. Több résztvevő is úgy vélte, hogy indokolt esetben egy egy lapnyi terjedelmű tömör jelzés – elsősorban a gyermek terhelhetőségéről és a hatékony tanórai részvételt támogató környezeti feltételekről (pl. ülésrend, zajterhelés, vizuális támaszok szükségessége) – valódi segítséget jelenthet az első hetek óraszervezésében. Fennmaradó nehézségek esetén interjúalanyaink rövid, célzott egyeztetésekben látják a leginkább megvalósítható megoldást, hogy az óvodai tapasztalatok még időben beépülhessenek az iskolai gyakorlatba.

3.5. Rendszerszintű korlátok és intézményi megküzdési stratégiák

Interjúinkban a résztvevők következetesen jelezték, hogy a diagnosztika–értelmezés–visszacsatolás folyamata nemcsak az egyéni pedagógusi gyakorlaton múlik, hanem erősen függ a rendszerszintű feltételektől. Többben beszámoltak a szakember-hozzáférés és a vizsgálati

kapacitás ingadozásáról (hosszú várakozási idők a tanácsadó és szakszolgálati vizsgálatokra), az óvodák, iskolák és háttérintézmények eltérő eljárási és dokumentációs rendjéről, valamint az óvoda–iskola közötti visszajelzési csatornák esetlegességéről. Ezek a tényezők az elbeszélések szerint közvetlenül hatnak a döntések időzítésére, a szülői tájékoztatás folyamatosságára és a beavatkozások következetességére. A megszólalók ugyanakkor több, a helyi gyakorlatban kialakult válaszlehetőséget is azonosítottak. Az óvodák többsége ragaszkodik ahhoz, hogy a mérést és az eszközválasztást saját pedagógiai profiljához igazítsa, így eszközszintű egységesítést nem tartanak reálisnak. Reálisabbnak látszik egy rövid, intézményi minimumprotokoll kialakítása az óvoda–iskola közötti információcserére (elsősorban a gyermek terhelhetőségére és a tanulást segítő környezeti feltételekre fókuszálva), valamint a szülői beleegyezéssel indított, célzott, átmeneti fejlesztés biztosítása arra az időszakra, amíg a család külső vizsgálatra vagy szakértői véleményre vár. Ezek az alacsony adminisztratív terheléssel járó megoldások a résztvevők szerint csökkenthetik a bizonytalanságot, és elősegíthetik, hogy a szükséges támogatás ne csússzon hónapokat.

4. A kutatás következő lépései

Jelen eredményeink azt jelzik, hogy a mérés–értelmezés–visszacsatolás gyakorlata intézményenként jelentősen eltér, ezért a következő szakaszban a kérdőíves felmérés nagyobb elemszámú megismétlését tervezzük több óvoda és iskola bevonásával. Fontosnak tartjuk, hogy az interjúkban kirajzolódó mintázatokat egy robusztusabb kvantitatív adattal vessük össze: ennek érdekében a kérdőív tételeit úgy alakítjuk át, hogy explicit módon leképezze azokat a területeket, amelyeket a kvalitatív elemzésben azonosítottunk (a mérés–értelmezés–visszacsatolás rendje, a visszajelzés nyelve és formája, a döntési protokollok és az óvoda–iskola kapcsolat módjai). A kvalitatív eredményekre támaszkodva az intézményeket gyakorlatcsoportokba kívánjuk rendezni – például annak alapján, hogy működtetnek-e időzített mérési ablakot, adnak-e rövid értelmező visszajelzést, illetve biztosítanak-e célzott, átmeneti támogatást a külső vizsgálatot megelőző időszakban. E csoportok összevetésével arra a kérdésre keresünk választ, hogy bizonyos gyakorlatok mellett kisebb-e a szülői elvárások és tapasztalatok közötti eltérés, illetve következetesebbek-e a beavatkozások. Nem új diagnosztikai eszközök „ráépítését” tartjuk elsődlegesnek, hanem annak azonosítását, hogy a meglévő óvodai és iskolai gyakorlatból mi bizonyul működőnek, és ezekből milyen minimumelvek fogalmazhatók meg a támogatás erősítésére.

Összegzés

Jelen tanulmányban az óvodai pedagógiai diagnosztika és az iskolaérettségi mérések szülők felé irányuló kommunikációját, valamint az óvoda–iskola átmenet döntési folyamatait vizsgáltuk egy kérdőíves pilot és 13 óvodai szakemberrel készített félig strukturált interjú alapján. Eredményeink azt jelzik, hogy a diagnosztikai folyamat akkor támogatja legerősebben a gyermekek iskolakezdését, ha a mindennapi pedagógusi megfigyeléseket és a strukturált méréseket nem különálló elemekként kezelik, hanem ugyanannak a fejlesztési folyamatnak a részeként; a mérés ebben az értelemben nem lezárás, hanem a további lépések közös kiindulópontja. Az interjúk rávilágítottak arra is, hogy a szülői kommunikáció kettős terhelés alatt áll: egyszerre kell közérthetőnek és stigma-kerülőnek lennie, miközben a felmerülő nehézségeket egyértelműen kell jeleznie. A pedagógusok beszámolóí szerint a leghatékonyabb gyakorlat ott alakult ki, ahol a mindennapi, rövid informális egyeztetéseket kiegészítik a mérésekhez kapcsolódó, nyugodt konzultációk, amelyekben a számszerű eredményeket rövid magyarázat és konkrét, otthoni és óvodai teendőlista keretezi, lehetőleg portfólió jellegű bizonyítékokkal alátámasztva.

Rendszerszinten az óvodai javaslatok és az iskolakezdéssel kapcsolatos döntések Magyarországon és Szlovákiában egyaránt formális eljárásrendhez kötöttek, tényleges tartalmukat azonban az óvodai megfigyelések minősége, a szülővel folytatott párbeszéd és a rendelkezésre álló támogató szolgáltatások határozzák meg. A résztvevő óvodapedagógusok szerint az óvoda–iskola kapcsolat jellemzően a beiratkozásig aktív, az iskolakezdés után ritkábban épül ki strukturált visszacsatolás, noha már egy egyszerű, egy lapnyi információcsere is érdemi segítséget nyújthatna az első hetek tanórai szervezésében. A rendszerszintű feltételek – a szakember-hozzáférés és vizsgálati kapacitás, az eltérő intézményi eljárásrendek, az információcsatornák bizonytalansága – közvetlenül hatnak a diagnosztika–értelmezés–visszacsatolás lánc működésére, ugyanakkor interjúink több olyan, alacsony erőforrás-igényű megoldást is azonosítottak (átmeneti, célzott fejlesztés külső vizsgálat előtt, intézményi minimumprotokoll az információcsere), amelyek reális kiindulópontot kínálnak az óvoda–iskola átmenet finomhangolásához. Összességében úgy látjuk, hogy a diagnosztika eredményessége nem elsősorban új eszközök bevezetésétől, hanem a már alkalmazott eljárások kommunikációs és kapcsolati beágyazásától függ. A továbbiakban olyan gyakorlatsorozatokat azonosítására törekszünk, amelyek mellett kisebbek a szülői percepciók rések és következetesebbek a beavatkozások, és amelyekből intézményi szinten is hasznosítható minimumelvek fogalmazhatók meg.

Felhasznált irodalom:

- Csíkos Csaba 2020. *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Dočkal, Vladimír – Belica, Ivan – Belovičová, Karin – Farkašová, Eva 2023. *Skrining rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní. Psychologia a patopsychologia dietata*, 1: 39–57. https://doi.org/10.4149/ppd_202303
- Farkašová, Eva – Belovičová, Karin – Belica, Ivan – Dočkal, Vladimír 2022. *Skrining rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní. Metodická príručka*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/06/skrining-metodicka-prirucka.pdf>
- Krnáčová, Zuzana – Jaššová, Mária – Šimončíčová, Lucia – Okálová, Oľga – Kapitáňová, Eliška 2023. *Budovanie spolupráce s rodičom: Tvorba bezpečia vo vzťahoch*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/BUDOVANIE-SPOLUPRACE-S-RODICOM.pdf>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky 2025. *Príručka pre spoluprácu školy a rodiny*. MŠVVaM SR. <https://www.minedu.sk/data/att/11f/34135.04eff0.pdf>
- Oktatási Hivatal 2025. *Tájékoztató az iskolakezdés halasztásával (óvodában maradás) és a hatéves kor előtti iskolakezdéssel kapcsolatban a 2026/2027. tanévre vonatkozóan*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankotelezettseg/tajekoztatas_szuloknek_2026_2027.pdf
- Saldaña, Johnny 2025. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781036235611>
- Sántha Kálmán 2017. A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 12: 33–40. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.12.04>
- Showers, Beverly – Joyce, Bruce 1996. *The Evolution of Peer Coaching*. *Educational Leadership*, 53(6): 12–16. <https://www.ascd.org/el/articles/the-evolution-of-peer-coaching?id=44>

A szerző adatai:

Mgr. Ing. Ölveczky Mónika

Selye János Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Komárom
doktorandusz

E-mail: olveczky1975@gmail.com

Janek Noémi Viktória: Óvodapedagógusok vélekedései az együttnevelésről a facilitáló és gátló tényezők megismerésének fókuszával

Absztrakt

Az együttnevelés hazánkban több évtizedes gyakorlatra tekint vissza, miután az 1993-as közoktatási törvény szervezetileg lehetővé tette ennek megvalósítását. Mindez csupán a lehetőséget teremtette meg az eltérő fejlődésmentű gyermekek fogadásához, ugyanakkor a további feltételek biztosítása – például a személyi feltételek, így a pedagógus szemlélete, szakmai felkészültsége, módszertani tudása - a helyi erőforrások adta lehetőségeken múlik.

Az elmúlt 20 évben számos kutatás irányult az óvodai együttneveléssel, személyes tényezőkkel és az együttműködéssel kapcsolatos helyzetkép feltárására, melyek mindegyike szinte ugyanazon következtetésre jutott: az együttnevelés formálisan ugyan megvalósul, de az együttműködésen alapuló partneri kapcsolat már kevésbé jellemzi az intézmények mindennapi gyakorlatát.

Korábbi kutatásunkban (Janek - Márkus, 2023) az együttnevelést segítő és hátráltató tényezők, valamint pedagógusi szerepek feltárására tettünk kísérletet óvodapedagógusok és gyógypedagógusok tapasztalatainak megismerésén keresztül. E kutatás eredményeire építve jelen vizsgálat célja az óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos vélekedéseinek további feltárása az együttnevelést segítő és gátló komponensek megismerésének fókuszával.

Az adatgyűjtés írásbeli kikérdezés módszerével történt egy kisváros kilenc óvodájának óvodapedagógusai körében, összesen 46 fő bevonásával. Az adatokat a tartomelemzés módszerével elemeztem, ami lehetőséget adott a mélyebb megismerésre, a jellemző válaszok azonosítására, kódcsoportokba történő rendezésére.

A kutatás eredményei megerősítik a korábbi kutatásokban írtakat a szubjektív – kiemelten a támogató óvodapedagógus és mikrokörnyezet szerepe – és az objektív (tárgan értelmezett környezeti szempontok) feltételekre vonatkozóan egyaránt.

Bevezetés

Az együttnevelés hazánkban immáron több évtizedes gyakorlatra tekint vissza, ugyanis az 1993-as közoktatási törvény szervezetileg lehetővé tette a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi intézményben történő együttnevelését. Mindez csupán a lehetőséget teremtette meg az intézmények számára az eltérő fejlődésű gyermekek fogadásához, ugyanakkor a további feltételek biztosítása – például a személyi feltételek, így a pedagógus szemlélete, szakmai felkészültsége és módszertani tudása - a helyi erőforrások adta lehetőségeken múlik. Kutatásomban az óvodapedagógusok vélekedéseit vizsgáltam az együttnevelésről, hogy mélyebb rálátást szerezzek a támogató, valamint akadályozó tényezőkről.

1. Elméleti háttér

1.1. Az együttnevelés meghatározása, megszervezése és feltételei

Kutatásomban Mile (2024) értelmezéseként az együttnevelés megnevezést használom, mely az integráció és az inklúzió fogalmát egyaránt magába foglalja. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 3.§, 6. pontjának értelmében minden gyermeknek joga van az optimális fejlődéséhez szükséges körülményekhez, valamint kortársközegben való nevelkedéshez. A 47. § (4) bekezdése meghatározza azokat a feltételeket, melyek biztosítása szükséges a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadásához első sorban említve a személyi, majd a tárgyi feltételek meglétét.

Az együttnevelés személyi feltételei között a többségi intézmény dolgozóit emelhetjük ki. Fischer (2009) tanulmányában (Fischer 2009 idézi: Hoffmann - Flamlich 2014:36) a sikeres

együttnevelés összetevőiről tesz említést, ennek során külön választva objektív és szubjektív kategóriákat. Az objektív alatt a tárgyi feltételeket érti, amik hiányát áthidalhatónak tekinti. A szubjektív tényezők a személyiségbeli komponensek meglétét hangsúlyozzák, mert úgy véli „az eszközök, anyagi feltételek szegényesebb volta mellett is létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarata, szándéka nélkül soha” (Fischer 2009, id. Hoffmann - Flamich 2014:36)

1.2. Együttnevelés az óvoda intézményében

Az óvoda intézményének jogszabályi keretét a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről adja meg, a mindennapokban zajló tartalmi munkához a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (továbbiakban: ÓNOAP) valamint A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve (továbbiakban: SNI irányelv) ad útmutatást.

A kormányrendelet a személyi feltételnél az óvodapedagógust mint kulcsszereplőt említi, kiemelve személyiségét: „elfogadó, segítő, támogató attitűdje modellt, mintát jelent a gyermek számára” (ÓNOAP, IV. 2.). Az együttnevelés személyi feltételeinél olvashatunk a gyógypedagógus szerepéről is a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére vonatkozóan (ÓNOAP, IV. 2.). Az óvoda kapcsolatainál (ÓNOAP, IV.) újfent olvashatunk gyógypedagógiai vonatkozásról a szakmai kapcsolattartás – kiemelve a pedagógiai szakszolgálat intézményeit - fontosságának említéseként. Az SNI irányelv épít az ÓNOAP-ban megfogalmazott alapvetésekre, valamint a köznevelést szabályozó törvényben (továbbiakban: Nkt.) megfogalmazott jogszabályi keretekre (1. táblázat):

| Nkt. | ÓNOAP | SNI irányelv |
|--|--|--|
| gyermek speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése Nkt. 2.§ (6) | eltérő fejlődési ütem figyelembevétele (ÓNOAP, II.3.) | individuális módszerek, technikák alkalmazása (SNI irányelv, 1.7). |
| egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, az életkornak megfelelő követelmények támasztása Nkt. 1.§ (3) | életkoronként, egyénenként változó testi és lelki szükségletek figyelme (ÓNOAP, II.2.) | adott szükséglethez igazodó módszerek (SNI irányelv, 1.7). |
| a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök Nkt. 47.§ (4) b) | pedagógiai hatások a gyermekhez igazodnak (ÓNOAP, II.4.c.) | nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívák keresése (SNI irányelv, 1.7). |
| köznevelés középpontjában a gyermek, a pedagógus és a szülő áll 3. § (1) e közös tevékenység alapja a bizalom Nkt. 3. § (2) | kapcsolatokban az óvoda nyitott és kezdeményező (ÓNOAP, IV.2.) | együttműködik a különböző szakemberekkel (SNI irányelv, 1.7). |

1. táblázat Az Nkt., ÓNOAP és SNI irányelv összehasonlítása az együttnevelés kompetenciáinak tükrében (forrás: saját táblázat)

Az Irányelv a személyi feltételeknél hangsúlyozza a gyógypedagógus szerepét, hiszen a pedagógiai habilitációs és rehabilitációs tevékenység kompetens személyeként elsősorban ő tekinthető. Ahhoz, hogy feladatkörének eleget tudjon tenni – ez alatt értve a befogadó óvoda segítségét, óvodapedagógus támogatását, óvodával való együttműködés alapú kapcsolattartást (SNI irányelv 1.7.) – elengedhetetlen a többségi intézmény sajátos működésének ismerete. Az együttnevelésben részt vevő óvodapedagógust kompetens személyként tünteti fel, ennek során kiemelve szakértelemét, személyiségjegyeit és a kooperációt (Papp et al. 2012).

Az együttnevelés sikerességének legfontosabb elemeként egy 2008-as átfogó kutatásban az óvodavezetők a személyi feltételek biztosítását nevezték meg. Ez alatt értendő az óvodapedagógus, a dajka és a speciális szakértelemmel rendelkező gyógypedagógus, aki hatékonyan támogatja az intézmény munkatársait. Ugyanezen kutatás fókuszcsoporthoz beszélgetésében résztvevő interjúalanyok szintén a személyi és szakértelemmel kapcsolatos

feltételek meglétét hangsúlyozták, kiemelve, hogy a legnagyobb veszélyt az együttnevelésre ezek hiánya okozhatja. A siker kritériumaként főként az óvodapedagógusok sokoldalú továbbképzését, hiteles, elfogadó szemléletét, valamint a speciális szakemberek megfelelő létszámát és elérhetőségét emelték ki. A sikeres együttnevelés megvalósításához elengedhetetlen, hogy a folyamatban résztvevők kellő szaktudással rendelkezzenek a kényszerintegráció elkerülése érdekében (Mile 2016:9.).

A szakmai kapcsolatoknak nagy jelentősége van az együttműködés során, a 2008-ban készült tanulmány mégis arra mutat rá, hogy „nincs kultúrája a szervezetek és a szakmák közötti együttműködésnek” (Kőpatakiné Mészáros - Szabó 2008:22; vö. még: Békési - Kasza, 2008). Az együttműködés fontosságát Tamás Katalin is kiemeli disszertációjában (2017), hozzátéve, hogy sok esetben „az óvodák egyedül állnak a problémával szemben” (Tamás 2017:8.), mely megrendítheti az együttnevelésbe vetett hitüket. A mindennapi tevékenység oldaláról vizsgálva azt figyelhetjük meg, hogy az óvodapedagógusok „az óvodában történő egyéni fejlesztésnél jobbnak tartják az óvodai csoportban történő fejlesztést” (Békési - Kasza, 2008:72.), hisz ebben az esetben számukra is láthatóvá válik a fejlesztőmunka. Ekkor valósulhat meg a tényleges együttműködés, tudás- és tapasztalatmegosztás, melyre a többségi intézmény pedagógusainak kifejezett igénye mutatkozik (Tamás 2017:98.).

A szakmai együttműködést tekintve láthatjuk, hogy az együttnevelést folytató pedagógusok az ellátottság hiányossága mellett (Békési – Kasza 2008; vö. még: Tamás 2017) a nem kellően körül határolt feladatköröket emelték ki. „...a gyógypedagógus a legnagyobb segítséget sokszor nem a gyermek fejlesztésével, hanem a pedagógusoknak adott szakértői segítséggel, tanácsadással tudja nyújtani” (Békési – Kasza 2008:76.). Ezt a véleményt erősíti Tamás (2017) doktori disszertációjában, kiemelve, hogy „nem elegendő csak a gyerekekkel foglalkozniuk, a pedagógusok számára erőforrásokká kell válniuk” (Belmont Vérillon 2012 id. Tamás 2017:19). Az interjúalanyai elmondása alapján is megerősítést nyert, hogy „az együttnevelést segítő gyógypedagógus feladatkörébe hangsúlyosan be kell építeni a befogadó pedagógusokkal való konzultálást, ehhez időkeretet és helyet biztosítva” (Tamás 2017:99).

Összegezve, kiemelhetjük azon csomópontokat, amelyek az együttnevelés folyamatának sikerességét befolyásolni tudják (2. táblázat):

| Segítő tényezők | Gátló tényezők |
|--|--|
| Szakértelem, szakmai tudatosság | Hiányos ismeretek, továbbképzés hiánya |
| Hiteles, elfogadó és nyitott óvodapedagógusi személyiség | Laikus nézetek, hiedelmek dominanciája |
| Egymás szakértelmét ismerő, elismerő kölcsönös együttműködés | Együttműködés hiánya, nem megfelelő dinamikája |

2. táblázat Sikeres együttműködés komponensei a szakirodalmak alapján (forrás: saját táblázat)

2. Kutatás

2.1. A kutatás bemutatása

2.1.1. A kutatás célja

Kutatásomban az óvodapedagógusok vélekedéseit vizsgálatom az együttnevelés facilitáló és gátló tényezőinek megismerése szándékával.

2.1.2. A kutatás fő kérdései

- I. A megkérdezett óvodapedagógusok hogyan vélekednek az óvodai együttnevelésről?
- II. Vélekedésük szerint milyen tényezők befolyásolhatják az együttnevelés folyamatát?

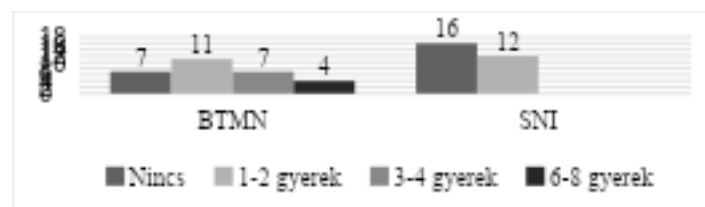
2.1.3. A kutatás módszereinek bemutatása

Kutatásom kvalitatív stratégiát követ, az adatgyűjtés módszerül az írásbeli kikérdezést választottam. Az elkészített kérdőívem 14 nyílt végű kérdést tartalmazott négy - 1) *bevezető*; 2) *együttnevelésre vonatkozó*; 3) *pedagógusi szerepekre vonatkozó*; 4) *együttműködésre vonatkozó* - kérdéscsoport mentén. Ezt a kutatásban résztvevő óvodapedagógusok témáról való gondolatainak, vélekedéseinek megismerése, valamint a mélyebb összefüggések vizsgálta tette indokolttá. A kutatás során kapott eredményeket a tartalomelemzés módszerével vizsgáltam. Kutatásom feltáró jellegű, a vizsgálat mintája és elemszáma alapján nem tekinthető reprezentatívnak.

2.2. A kutatás mintájának bemutatása

A mintaválasztás alapvetően hozzáférés alapú, a mintába Esztergom város önkormányzati fenntartású óvodái (N=9) kerültek (2. táblázat). 82 óvodapedagógus számára jutottam el papíralapú kérdőívem, melyre 46 fő válaszolt, így a kutatás eredményei az ő vélekedéseiket tükrözik. Az adatgyűjtés 2025. október közepe - november eleje között zajlott.

A mintában szereplő óvodapedagógusok pályán eltöltött idejének megoszlása: 0-7 év: 13 fő; 8-14 év: 5 fő; 15-28 év: 10 fő 29-44 év: 18 fő. A kutatásban résztvevő óvodapedagógusok (N=46 fő) pályán eltöltött idejének median értéke: 20,5 év, amiből következik, hogy kitöltőim többségében több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A gyermekcsoportok létszámát nézve (N=29 csoport – óvodapedagógus párok esetén csak egy adat került figyelembe véve) a válaszok alapján jellemzően 16-27 fő közötti csoportokat láthatunk, ezt a válaszadók közül 22-en említették. Szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek számát a 2. ábra mutatja:



1. ábra Szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek száma (N= 29 csoport)

Látható, hogy a vizsgált 29 gyermekcsoportban 22 esetben legalább egy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermek van, de nem ritka a 2-4, extrém esetben pedig akár 6-8 gyermek sem. Némiképp árnyalja az adatokat, hogy a „nincs” válasz kics csoportos óvodapedagógusoktól érkezett, ahol még a befogadás/beszoktatás – így a gyermekek megismerésének időszaka zajlik. A sajátos nevelési igényű gyermekeket nézve 12 csoport esetében legalább egy vagy két SNI gyermeket láthatunk. Négy esetben tettek említést arról, hogy jelenleg folyamatban van SNI diagnózisra irányuló szakértői vizsgálat.

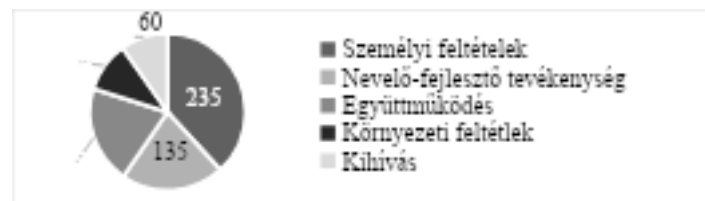
2.3. A kutatás adatainak feldolgozása

A szó szerinti adatrögzítést követően az Atlas.ti 25-ös program segítségével végeztem el a szövegek kódolását. A korábbi kutatásban (Janek—Márkus 2023) használt kódokat alapként felhasználtam. Először a válaszok nyílt kódolását végeztem el, majd a kapott kódokat megvizsgáltam, az összetartozókat egyesítettem, szükség esetén új kódcsaládot alkottam. Az így kapott fő kódcsaládokat további alcsoportokra bontottam a jellegzetes válaszok alapján.

3. A kutatás eredményeinek bemutatása

3.1. Az együttnevelésről alkotott vélekedések kódcsaládjai

Ebben a kérdéscsoportban arra kerestem válaszokat, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok hogyan vélekednek az együttnevelésről, milyen komponenseit említik és ezek között milyen kapcsolódási pontok találhatóak. Arra is kíváncsi voltam, hogy milyen szempontokat említenek a sikeres együttnevelést tekintve, valamint milyen hátráltató tényezőket neveznek meg, min változtatnának a jelenlegi gyakorlatukat figyelembe véve. A kérdőív hat kérdése vonatkozott az együttnevelésre. A kapott válaszok kódolását követően az alábbi öt fő kódcsaládot és a hozzájuk tartozó említések gyakoriságának elemszámát (n=619 említés) láthatjuk:



2. ábra Az együttnevelés kódcsaládjai (Atlas.ti 25 alapján saját ábra)

3.2. Személyi feltételek

A személyi feltételek alá azokat a kódokat soroltam, melyek az együttnevelés *személyekkel kapcsolatos* dimenziójára vonatkozik. E kódcsalád 235 említést tartalmaz (n=619) és további négy alcsoportra osztható:



3. ábra Személyi feltételek kód alcsoportjai (forrás: Atlas.ti 25)

Az említések gyakoriságát figyelembe véve egyértelműen a *befogadói attitűd* meglétét hangsúlyozták a kutatásban résztvevők, meglátásuk szerint az óvodapedagógusok – tágan értelmezve a teljes intézményi környezet – elfogadó szemlélete, segítő-támogató hozzáállása alapján határozza meg az együttnevelés folyamatát.

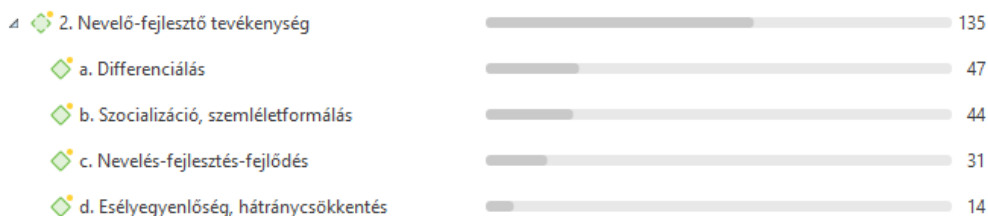
„Megkeresni az adott gyermek szeretetnyelvét, a többi gyereket elfogadásra, türelemre nevelni, pozitív látásmóddal, megerősítéssel észrevenni az erősségeket, azon keresztül fejleszteni az énképét”- véli egyik válaszadóim a sikeres együttnevelés legfőbb szempontjánál. Az érzelmi odafordulás elengedhetetlen óvodapedagógusi hozzáállásként értelmezhető nem csak az együttnevelés, de az óvodai nevelés egészét tekintve.

A *szakmai tudásról, tapasztalatról* 45 esetben tettek említést, ez leginkább az egyéni bánásmóddal összefüggő szakmai felkészültség és gyakorlatban alkalmazható módszertani tudásra reagál. Válaszadóim ennek fontosságát azért érezhetik, mert az együttnevelésben alapvetően saját tudásukra, tapasztalatukra vannak utalva a mindennapok során. Ezzel összefüggésbe hozhatjuk a harmadik és negyedik alkategóriát, így a *szakemberellátottság* és *segítő asszisztencia* kérdését. A szakemberellátottság alatt a gyógypedagógus és/vagy fejlesztőpedagógus folyamatos támogató jelenlétét, együttműködésen alapuló partneri kapcsolódás igényét láthatjuk. Ezt kiegészítve jelenik meg a pedagógiai munkát közvetlenül

segítő személy - pedagógiai/gyógynevelési asszisztens – jelenléte, aki a csoportélet szervezésében, nevelési feladatok ellátásában biztosíthat asszisztenciát.

3.3. Nevelő-fejlesztő tevékenység

A *nevelő-fejlesztő tevékenység* alá olyan alkódok tartoznak, amik a mindennapi óvodai élet nevelőmunkájához és fejlesztőtevékenységéhez kapcsolódnak. A kódcsalád összesen 135 említést kapott (n=619 említés), így a második legfontosabbként jelenik meg a válaszokban. Négy alcsoport tartozik alá, melyet az 5. ábra mutat be:



4. ábra Nevelő-fejlesztő tevékenység kód alcsoportjai (forrás: Atlas.ti 25)

Szinte azonos hangsúllyal jelennek meg a különböző alkódok, amik első sorban az egyén szükségleteit és a közösséghez tartozás élményét említik: „*minden gyermek egyéni sajátosságától, képességtől és szükségétől független teljes tagja legyen a közösségnek*” – olvasható a válaszok között.

A *differenciálás* kulcsfogalomként jelenik meg a válaszokban, az óvodapedagógus kitöltőim egyöntetűen úgy vélik nem csak a kezdeményezéseket, hanem a teljes óvodai életet át kell, hogy hassa a gyermek egyéni szükségleteinek figyelembevétele. Emellett a szemléletformálás és társas kapcsolatok, közösségformálás fontosságát nevezik meg. A gyerekcsoport mint közösség működése azért is kiemelt, hisz a gyermek sokszor az óvodában tapasztalja meg először a kortárcsoportozás élményét, itt alakulnak ki első baráti kapcsolódásai.

A *nevelés-fejlesztés* a korosztályi sajátosságokhoz, mindennapi tevékenységekhez kapcsolódó tartalmakat foglalja magába, míg az *esélyegyenlőség, hátránycsökkentő* szerep az ÓNOAP-pal összhangban mint alapelv értelmezhető.

3.4. Együttműködés

Az együttneveléshez kapcsolódó harmadik kódcsalád szorosán az előző után következik az említések gyakoriságában (n=619), ennek alcsoportjai a következők:



5. ábra Együttműködés kód alcsoportjai (forrás: Atlas.ti 25)

Az *együttműködés* leginkább említett tényezője a *szakmai együttműködésre* reagál, azon belül a partneri viszony kialakítására, fenntartására és a kölcsönös tiszteletre vonatkozik. Az óvodapedagógus válaszadóim egyaránt nagyon fontosnak tartják akár a közvetlen kapcsolatok (kollégák, intézményvezető), akár külső szakemberek szintjén (gyógynevelési, fejlesztőpedagógus). A szakemberek mellett a *szülővel való együttműködés*, ezen belül a szülői hozzáállás és aktív részvétel említett.

Az együttnevelést team munkaként értelmezik, mely a gyermek köré szerveződve, minden résztvevő aktív bevonódásával valósul meg: „*együttnevelésben a pedagógusok, szülők, szakemberek és a gyerekek közösen dolgoznak a különböző szükségletű gyerekek fejlesztésén, támogatásán és befogadásán*”.

A kérdéskör mélyebb vizsgálata is megtörtént az együttnevelést támogató pedagógusszerepek kapcsán, ám területi okokból ennek ismertetése nem képezi e tanulmány részét.

3.5. Környezeti feltételek

A *környezeti feltételek* kódcsaládba azokat soroltam, melyek az együttnevelés megszervezésével kapcsolatos feltételekhez tartoznak, alcsoportjait a 7. ábra szemlélteti:



6. ábra Környezeti feltételek kód alcsoportjai (forrás: Atlas.ti 25)

Az együttnevelés jelenlegi gyakorlatához kapcsolódó legtöbb kritika a kitöltő óvodapedagógusok részéről ezen kódcsalád alá tartozik. Elsőként a *csoportlétszámra*, *csoportösszetételre* („a súlyosabb gyermekek viselkedése sajnos egy csoportot dönthet le”; „vannak olyan gyermekek, akik nem integrálhatóak sikeresen, és egy közösség mindennapjainak az egészséges működését lehetetlenítik el”) reagálnak, amit az *intézményi és tárgyi feltételek* megléte követ. Ezen belül leginkább a megfelelő eszközellátottság, elegendő tér és idő rendelkezésre állását említik. A harmadik csoport a *diagnosztikus folyamatok* gyorsabb átfutását, kritériumrendszerének változtatását („szigorúbban venném, hogy ki integrálható és ki nem és ennek az eljárásnak a gyorsítását. Van olyan gyermek, mire iskolás lesz, akkor kapja meg a BTMN vagy SNI státuszát) emeli ki.

3.6. Kihívás

A *kihívás* alatt azon említéseket láthatjuk, melyek a *nehézségekre* (negatív aspektus), vagy az ezekből fakadó *lehetőségekre* (pozitív aspektus) vonatkozik.



7. ábra Kihívás kód alcsoportjai (forrás: Atlas.ti 25)

A válaszadó óvodapedagógusok leggyakrabban a kihívást mint nehézséget említik, olyan negatív töltetű érzelmi viszonyulásokkal, mint „rémálom”, „tehetetlenség”, „sorozatos kudarc”, „ellehetetlenülés”. Ezen vélekedések a korábban már említett feltételek hiányából fakadnak, melyek az együttnevelés folyamatát lényegesen befolyásolják. Csak kevesen gondolnak a kihívásra egyfajta lehetőségként, mely a nehézségek ellenére magában rejti a folyamat izgalmát. Ahogy egyikük fogalmazott: „az együttnevelés lehetőség arra, hogy minden gyermek megélhesse, hogy értékes, elfogadott és képes fejlődni saját útján”.

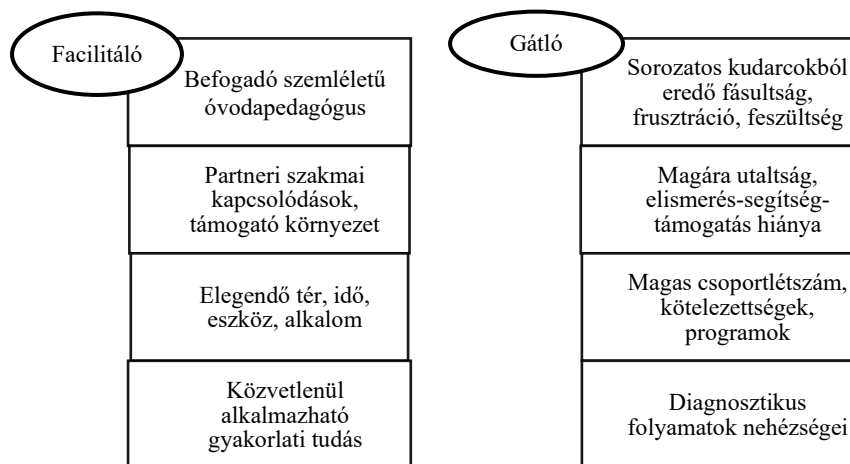
Összegzés

Kutatásomban az óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos vélekedéseit vizsgáltam az együttnevelést segítő és gátló tényezők mélyebb megismerése érdekében. Ehhez az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmazva, Esztergom város kilenc önkormányzati fenntartású óvodájában kerestem fel óvodapedagógusukat, közülük 46 fő juttatott vissza számomra kitöltött kérdőívet. Két fő kutatási kérdésem a témában a következő volt:

1. A megkérdezett óvodapedagógusok hogyan vélekednek az óvodai együttnevelésről?

2. Vélekedésük szerint milyen tényezők befolyásolhatják az együttnevelés folyamatát?

A korábbi kutatások objektív és szubjektív elemekre bontották (vö: Fischer, 2009 id. Hoffmann - Flamich 2014:36) a sikeres együttnevelés feltételeit, így az eredmények értelmezésénél én is ezen kategóriákat használtam. A kutatásban résztvevő óvodapedagógusok (N=46 fő) által elmondottak összegezve facilitáló és gátló tényezőkre bontva az alábbi ábrán láthatók:



8. ábra Az együttnevelést facilitáló és gátló tényezők megjelenése a mintában szereplő óvodapedagógusok által elmondottak alapján

A facilitáló elemek első sorban a szubjektív tényezők meglétét hangsúlyozzák. Leginkább kiemelhető az *óvodapedagógus*, akinek a hozzáállása kulcs az együttnevelés sikeréhez. Ha megfelelő a viszonyulás, akkor ez a pedagógiai munkájában is nyitottságot eredményez. Mindezek hozzásegíthetik a kompetenciaérzéshez, ami pozitív hatással lehet a szakmai kapcsolatok alakítására, együttműködésen alapuló pedagógiai munkára. Ehhez szervesen kapcsolódik a *támogató intézményi környezet* és a *partneri szakmai kapcsolódások* megléte, melyek alapján határozzák meg az együttnevelés sikerét mind egyéni (óvodapedagógusi attitűd), mind szűkebb/tágabb környezeti (család, intézmények) szinten. Objektív feltételek körébe sorolható az *elegendő tér, idő, eszköz és alkalom* megléte, melyek az egyéni szükségletek figyelembevétele, valamint az együttműködési törekvések megvalósítása szempontjából is jelentőséggel bírnak. A *közvetlenül alkalmazható gyakorlati tudás* meglétét szintén támogató körülményként nevezhetjük meg.

A gátló tényezők között markáns szerepet kap a *magára utaltság érzése*, ami az elismerés, támogatás, segítség hiányából fakadhat. Itt jelenik meg a szakember és segítő asszisztencia hiánya vagy a kapcsolat nem megfelelő dinamikája, valamint az intézményi és szülői támogatottság kérdése. Ezekből eredhetnek azon nehézségek, melyek a „Kihívás” kódnál láthatók voltak, így a sorozatos kudarcok, azokból eredő fásultság, frusztráció, feszültség érzései, amik az együttneveléshez való negatív viszonyulás kialakulásának veszélyét rejtik magukba.

Láthattuk, hogy az objektív tényezők (csoportlétszám, összetétel, kötelezettségek, programok, diagnosztika) szintén hangsúlyos szerepet játszanak az együttnevelési törekvések támogatásában. A *magas csoportlétszám* (a mintában szereplő csoportok általában 18-20 fős létszámmal működnek), a gyermekekkel való kontakttevékenységen túlmutató (adminisztratív) *kötelezettségek, óvodai programok sokasága* mind negatív irányba tolja a gyermek egyéni szükségletein alapuló nevelő-fejlesztőmunka és szakmaközi együttműködés lehetőségeit. A *diagnosztikai folyamatokkal* kapcsolatos nehézségek leginkább ennek lassúságára, valamint a diagnosztikus kategóriák szűkítésére, a gyermek csoportban történő megfigyelésének hangsúlyára vonatkoznak.

Összegezve, láthatjuk, hogy az objektív feltételek az együttnevelési törekvések hátráltató tényezőiként említettek, melyek a lehetőségek körét (pl. idő, hely, alkalom) szűkítik a mindennapok gyakorlatában. A szubjektív tényezők megléte azonban alapján határozhatja meg az együttnevelés sikerét. Ezen belül az óvodapedagógus személyét emelhetjük ki, de a folyamathoz elengedhetetlen a teljes intézményi környezet támogató hozzáállása, a szülői partnerség és a segítő szakemberek együttműködésen alapuló kapcsolódása.

Felhasznált irodalom:

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve

Békési Kálmán, Kasza Georgina 2008. Integráció az óvodákban az interjúk alapján. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 57–106.

Hoffmann Mária Rita, Flamich Mária Magdolna 2014. Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle.* 64. sz. 11-12. 26–46.

Kőpatakiné Mészáros Mária – Szabó Mária 2008. Integráció a közoktatás kezdőszakaszában. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A küszöbön Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban.* Fogyatékos személyek Esélyegyenlőségéért közalapítvány. Budapest. 9–23.

Janek Noémi Viktória, Márkus Eszter 2023. Kéz a kézben lehet csak együtt csinálni” – óvodapedagógusok és gyógypedagógusok nézetei az együtt nevelésről és a pedagógusi szerepekről. In: *16. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Program és Absztraktkötet.* MATE Neveléstudományi Intézet. Kaposvár. 81.

Mile Anikó Eszter 2016. Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában. *Doktori (PhD) disszertáció.* ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Mile Anikó Eszter 2024: Terminológiai utazás az együttnevelés körül. *Mester és Tanítvány.* 2. sz. 166–173.

Papp Gabriella, Perlusz Andrea, Schiffer Csilla, Szekeres Ágota, Takács István 2012. Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle.* 2. sz. 170–187.

Tamás Katalin 2017. Inkluzív nevelés az óvodában. Óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek változása az integrációs, inklúziós folyamat során. *Doktori (PhD) disszertáció.* ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

A szerző adatai:

Janek Noémi Viktória

Komárom-Esztergom Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Esztergomi Tagintézmény
gyógypedagógus, óvodapedagógus

E-mail: janek.noemi@gmail.com

III. Az óvoda világa

Balog Ágnes: *Segíts, hogy megtapasztalhassam* – kültéri játékeszközök, kerti elemek a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés tükrében

Absztrakt

A kisgyermekkorai játékos tapasztalatszerzés külső szabad terekben fontos élmény, és a fejlődés, fejlesztés kiváló helyszíne. Korunkban mindezt – a természet visszaszorulása miatt még inkább előtérbe kerülő – *kerti* környezet gazdag lehetőségekkel tudja támogatni a kisgyermekkorai fejlődést mind a szabad játék, mind az irányított tevékenységek alkalmával. A külső térben a fejlődés, a fejlesztés komplexen és sokszor a bentinél eredményesebben valósulhat meg, mivel motiválóbb, izgalmasabb, többféle igényt kielégítő, több mozgást lehetővé tevő környezetet biztosít, eredményesen segít a különféle ingereket keresők és -kerülők esetében is. A tanulmány a kisgyermekeket fogadó különféle intézményekhez kapcsolódó külső terek kvalitatív vizsgálati eredményeit ismerteti. A kültéri helyszínek (főként kertek), és azok elemei a terepi szemléken és szakemberek bevonásával kerültek elemzésre, fókuszban a gyermekek szabad választásával, illetve a hasznosság-eredményesség és a hátráltató tényezők vizsgálatával.

Bevezetés

Nincs olyan területe a gyermeki fejlődésnek, amelyre ne lenne pozitív hatással a szabadtéri tartózkodás: kognitív, motoros, szociális területeken komplexen hat, zavarokat, nehézségeket enyhít, különösen kisgyermekkorban a szenzoros, szenzomotoros készségek stimulálása, aktivizálása segítségével. Továbbá ezzel párhuzamosan jelentkezik a mai kor gyermekeinél az egyre kevesebb szabadban tartózkodás problémaköre is (Cornell 1998, Chawla 2007, Louv 2016, Renz-Polster és Hüther 2017). A tanulmányban ismertetett vizsgálat egy hosszabb távú kutatás részeként valósult meg. Ismertetésénél *kisgyermekkor* alatt a továbbiakban a kis mértékben kiszélesített óvodáskort (2-7 éves kor) értem, *külső terek* alatt jellemzően a kisgyermekkorai fogadó intézményekhez kapcsolódó kültéri tereket (kertek és egyéb zöldfelületek kisgyermekkor számára berendezett szabad terei), *elemek* alatt pedig mindazon élő és élettelen elemet, amely ezekben a terekben megjelenik és megjelenhet. A nagy elődök közül a kutatás során Fröbel és Montessori módszertana inspirált. Az utóbbi egyik kulcsmondata – „*Segíts, hogy magam tudjam megcsinálni*” – a kültéri önfejlesztő játék kapcsán a jelen tanulmányban ismertetett vizsgálat egyik csomópontját képezte.

1. Vizsgálati módszer

A kültéri játékeszközök, kerti elemek vizsgálatát a kisgyermekkorai fejlődésre és fejlesztésre fókuszálva, elsősorban kvalitatív módszert alkalmazva végeztem, összefüggéseket, csomópontokat kerestem a témához a helyszíneken dolgozó szakemberek segítségével, majd a helyszíni szemléken végzett megfigyeléseimet és a félig strukturált interjúkat elemeztem. A kisgyermekkorai által használt, választott kültéri elemek terepi, helyszíni vizsgálatával a forráskutatás eddig nem tárt fel hazai szakirodalmait használtam, a fellelt külföldi források közül Ernst (2018), Ramsden, Pike, Thorne és Brussoni (2025) eltérő módszertanaik miatt a vizsgálatomban nem voltak relevánsak. Az általam kidolgozott módszerrel elvégzett vizsgálat

terepmunkája 2025 nyarán zajlott. A helyszínek tekintetében minél változatosabb adottságú intézmények kiválasztására törekedtem. Nyolc helyszínt látogattam meg, 3 külföldit és 5 hazait⁷, ahol írásos és fényképes dokumentálást is végeztem.

2. A vizsgálat helyszínei

A terepi vizsgálatoknál a helyszínekről részletes adatokat gyűjtöttem, amelyek közül, terjedelmi korlátok miatt, az 1. sz. táblázatban csak a helyszínek láthatóak, amelyekre a továbbiakban a sorszámmal hivatkozom:

| | |
|----|---|
| 1. | Gesztenyés kert Baptista Óvoda, Tatárszentgyörgy <i>óvodavezető</i> |
| 2. | Jászberényi Szt. István körúti EGYMI <i>gyógy pedagógus</i> |
| 3. | Somogyvári EGYMI <i>főigazgató, gyógy pedagógus—kertvezető, pszichológus</i> |
| 4. | Open Gardens, Brno <i>kertvezető</i> |
| 5. | Rozmaynek Központ, Brno <i>igazgatóhelyettes, tanár, fejlesztőpedagógus</i> |
| 6. | Peter Pan F. Kids Erdei Óvoda, Tófalva <i>elnök, aelnök-pszichológus</i> |
| 7. | Kék Erdő Alapítvány Szenzorokert, Debrecen <i>elnök, aelnök</i> |
| 8. | Művész úti Óvoda Bp. aut. csoport <i>gyógy pedagógus-óvodapedagógus</i> |

1.sz. táblázat: A vizsgálat helyszínei és a résztvevő szakemberek

A vizsgálati mintavétel nem volt reprezentatív, azonban a nagy változatosság és a vizsgálat eredményei olyan összefüggések és megállapítások feltérképezését tették lehetővé, amelyek relevánsak és hasznosak mind pedagógiai, mind tervezési oldalról.

3. A helyszíni vizsgálat eredményei

3.1. A kialakítás, és a kültéri elemválasztás

Összegésként megállapítható volt, hogy az intézmények kisgyermek által (is) használt kültéri területein jellemző a különféle egységek elkülönítése, azonban szakszerű tervezés híján ez gyakran esetleges. Legjellemzőbbek a játszókert-részek, több helyen jelen voltak a kertészkedés területei. A válaszokból leszűrhető volt, hogy amennyiben (új) kerti elem elhelyezésére, növény ültetésére kerül sor, nem vagy a legritkább esetben veszik igénybe az intézmények tervező szakember közreműködését, amely véletlenszerű, sokszor kevésbé esztétikus kültéri elrendezést eredményez. Hatékony elem-használatot eredményezett a 3. és 6. sz. helyszíneknél a külföldi és hazai példák, tapasztalatok gyűjtése és alkalmazása. Az elemek kiválasztását nagymértékben befolyásolta az anyagiak szűkös, vagy elégtelen volta, számos esetben a leromlott elemeket nem tudják pótolni. A helyszínen dolgozó szakemberek és (kert)tervező szakemberek együttműködése a terek formálásában, az elemekkel kapcsolatosan nem volt jellemző.

⁷ AVKF Tud. Bizottság és Erasmus+ mobilitási pályázatok támogatásával

3.2. A gyermekek preferenciái

A vizsgálat eredményei alapján a 2. sz. táblázatban jelzem a helyszíneket használó kisgyermek általános választási preferenciáit, valamint a nehézséggel élők helyszíni szakemberek által megfigyelt preferenciáit.

| LEGKEDVELTEBB ELEMEEK kiemelve a legtöbbet említetteket | A NEHÉZSÉGGEL ÉLŐK VÁLASZTÁSAI |
|--|--|
| <u>víz</u> | atipikus: méhkaptár (csend) |
| <u>hinta, függőágy</u> | SNI egy része: a talaj érzékelése (érintés, túrás, gyúrás) |
| <u>állatok (háziállatok is)</u> | ért. akadályoz.: színek, illatok, tapintás, növénykóstolás |
| <u>búvóhely</u> | mozgástér.: nagy, szabad térben mozogni kerekesszéssel |
| <u>pörgős/forgós játszóeszköz</u> | autizmussal élők: vízfestőfal, pihenőháló, csepphinta, hinta(ágy), búvóhely, mezítlábas tö. vízzel |
| <u>mászófa</u> | enyhe ért. fogy: tapintós tanösvény |
| sárkonyha | pszichés probl.: erdő, fák |
| nappal kapcsolatos játék | BTMN egy része: magas mászóka |
| ehető növények | ADHD (gyanú) nagy tér, sárban, földön ülés |
| tűzhely tűzrakással, főzéssel | Down szindr.: pörgés, hintázás |
| sárcsúsza | ingerkeresők: teljes testes, beletemetkezős lehetőségek |
| bozótos, csalitos területen ösvényeken jönni-menni | ingerkerülők: búvóhely, textilhinta |
| krétás kültéri tábla | mozgáskorl.: kerti pad |
| mezítlábas ösvény | |
| beépített trambulín | |
| homokozó | |

2.sz. táblázat: A gyermekek választási, használati preferenciái a kültéri elemeknél

Valószínűsíthető, hogy az itt kiemelt elemek mindegyike érdekelné a kisgyermek többségét, és komplex fejlesztő hatással bírnának, azonban ezek közül legtöbb nem, vagy nem elegendő számban állt rendelkezésre az intézménykertekben. Ilyen elem például a berendezett környezetben az ún. sárkonyha (Menezes 2022) (6., 7. sz.), amely a nagyon kedvelt víz, és a kevésbé előtérben lévő talaj keverékével engedi játszani a kisgyermeket, számos olyan fejlesztő hatással (szenzorok, immunrendszer), amely sok intézmény külső tereiben nem érvényesülhet higiéniai és egyéb okok miatt. A háziállatok kedveltsége igen nagy, fejlesztőhatásuk is jelentős, bár a helyszínek egy részén megtalálhatóak voltak, intézménykertekben kevésbé jellemzőek.

Különösen fontosnak tartottam az adatok gyűjtését abban a kérdésben, hogy milyen nehézséggel élők mit választanak leginkább a kerti elemek közül? Vannak-e ilyen típusú tapasztalatok? A válaszokból egyértelmű kép nem rajzolódott ki, inkább a változatosság igénye körvonalazódott. Több esetben is elhangzott, hogy a különféle nehézséggel élő gyermekek a

kültéren is egyéni bánásmódot igényelnek. Az autizmussal élők óvodás csoportjánál is (8.sz) több gyermeknél naponta változó elemhasználatot figyeltek meg, egyéni eltérésekkel. A vizsgálat alapján több hátráltató csomópont is megfigyelhető volt: olyan kisgyermekkel is találkozunk a válaszadók, akik feltételezhetően a szülői tiltások hatására nem mernek bátran kipróbálni kültéri elemeket. Választási, használati korlátozó tényező lehet továbbá a pedagógusok, intézményi szakemberek kockázatkerülése is.

Megállapítható volt, hogy egyrészt a gyermekek szabad választásai jelzik a hiányzó inger(lehetőség)eket (másként használják az elemeket), másrészt megfigyelhető az idegrendszeri fejlődésükhöz szükséges ingerek önálló keresése is (önfejlesztés – pl. a hintázás a vesztibuláris rendszer stimulálására). A vizsgálat alapján megállapítható volt, hogy a különféle nehézséggel élő, atipikus fejlődésű, neurodiverz kisgyermek számára jó, kedvelt kültéri elemek sok esetben átfedésben vannak az átlagos fejlődésű kisgyermek igényeivel, ezért a nagy választék több csoportnak is jó. Nyilvánvaló, hogy speciális esetekben (pl. kerekesszékes, vak, látássérült kisgyermek) speciális elemekre, illetve elhelyezésre is szükség van. A „nem rendeltetészerű használat”-ot – amely vizsgálatomban ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódott, és hiányzó ingerek keresését is jelzi – az intézmények többsége, főként biztonsági okokra hivatkozva, tiltja (pl. a csúszda, a hinta „kreatív” használata, csak a 6.sz. helyszínen motiválják a gyerekeket erre).

3.3. Fejlesztési területek

A kültéri elemek fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatainak gyűjtésekor azt vizsgáltam, hogy milyen fejlesztési területen melyik kerti elem hatásos a megfigyelések alapján, és milyen fejlesztésekre használják a helyszínt. A válaszok a vizsgált helyszíneken egyrészt az erre a területre fordított kevesebb figyelmet (1, 4, 5.sz.) másrészt – amennyiben foglalkoznak ezzel a kérdéssel a szakemberek – gazdag lehetőségek meglétét bizonyították. A tipikus és atipikus fejlődés, és a nehézségek esetében egyaránt a szenzoros és szenzomotoros fejlesztési lehetőségeket, az ezzel kapcsolatos pozitív fejlesztési tapasztalatokat emelték ki a válaszadók. Különösen fontosnak ítélték a taktilis, ízlelési és szaglási ingerek kültéri lehetőségeit, amelyeket a természetes, természetközeli elemek biztosíthatnak leginkább (pl. mezítlábas ösvények, növénykóstolás, talaj-kapcsolatok). Ezeket több helyen az egyéni fejlesztésekre is használják. Az interjúkban – a szakirodalommal teljes összhangban – hangsúlyozták, hogy minél több érzékszervet sikerül bevonni, a fejlődés, a fejlesztés annál hatékonyabb, és erre valóban a külső terek nyújtják a legjobb lehetőségeket, amennyiben elegendő természeti elem is található bennük. A válaszadók kiemelték a nyugodt nézelődésre, pihenésre és az elrejtőzésre alkalmas, berendezett külső tereket a hiperaktivitással, figyelemzavarral, és általában az idegrendszer lecsendesítését igénylő, pszichés problémákkal élő kisgyermeknél. A 3. és 6.sz. helyszínek adottságai lehetővé teszik az erdő – mint megnyugvást és szabadterei fejlesztést előmozdító – elem „használatát”. A helyszínek szakemberei a *belső terekből „kiszabaduló” kisgyermek jobb fejleszthetőségét* emelték ki a külső terekben (1, 2, 3, 6, 7, 8.sz.).

Több helyszínnél (2, 3, 4, 6.sz.) a terápiás kertészkedés komplex fejlesztő hatását is használják, egészen súlyos zavarok esetében is, egyéni és csoportos fejlesztéskor egyaránt. Itt a magaságások, a zöldség- és fűszernövények és a talaj kitüntetett fejlesztési szerepét mutatták a válaszok. Érdekes fejlesztő elem volt a 3.sz. helyszínen külföldi minta alapján megvalósított vízzel festő fal, amelyet különösen az autizmussal élő gyermekek használnak, és a föld felett kifeszített pihenőháló. A 4.sz. helyszín mozgó, vizes játszó-oktató eleme nagy költségigényű, de igen népszerű multifunkciós játszószer-különlegesség, amely a szabad játéktól az irányított foglalkozásig több célra is alkalmas, számtalan fejlesztő hatása miatt is különösen figyelemre méltó volt. A 2.sz. helyszín pókhálós kültéri játékeleme viszont alacsony költségigényű, igen hasznos szenzomotoros, mozgáskordinációs fejlesztő elem. A különböző típusú hinták fejlesztő

szerepét is kiemelték a válaszadók, többek között az egyensúlyérzék, a stresszoldás szempontjából kiemelkedően lényeges elemcsoportot (8.sz: ilyen a beépített kültéri trambulin is). A 6.sz. helyszín berendezett erdei környezetében a kisgyermek komplex fejlesztését szolgálják többek között a *loose parts*⁸ elemek (pl. közös építés ágakból), a fák, nagyobb bokrok és kifeszített mászókötelek (kúszási, mászási lehetőség, fontos megfigyelésekkel a figyelemzavaros gyermekek fejlesztésében), a sárcsúszda, lejtőkön való mászási lehetőségek. Kiemelték a megfelelő ruházatban az *esőben* (általában máshol „kedvezőtlennek” ítélt időben) való kinti játék, mozgás fejlesztő szerepét is. A neurodiverz gyermekek részére létesült 7.sz. helyszínen a szakemberek a gyermekek szabad elem-választásán alapuló „önfejlesztését” támogatják, itt a különféle érzékszervekre komplexen ható elemek (sárkonyha, mezítlábas pálya, mászófák, fűszerkert) használatakor a sokszor korlátozó, túlfélt – és ezáltal a fejlesztő elemhasználatot akadályozó – szülői kontrollt igyekeznek kiküszöbölni. Ezt a hátráltató tényezőt a 4.sz. helyszín szakembere is említette, az egyébként jó fejlesztési lehetőségeket nyújtó föld alatti bújóalagútnál. Az ún. „*risky play*”⁹ elemek szabályrendszerrel együtt azonban inkább csökkentik a balesetek kockázatát, és növelik a fejlesztési, fejlődési lehetőségeket (1).

3.4. A „jótündérnek” szóló kívánság

Ennél a kérdésnél a helyszínek szakemberei tapasztalataik alapján átgondolták, ha nem korlátozná őket semmi, milyen kerti, kültéri eleme(ke)t kérnének az intézménynek? Az válaszok legtöbb esetben a nap elleni védelemmel függtek össze (fedett pihenősarok, kültéri fedett foglalkoztató 2, 5, 7. sz.). Ezen belül azok, akik a természetes megoldásokra nyitottabbak, nagy, árnyat adó fákat szerettek volna (1, 5, 6. sz.). Több esetben felmerült az igény a *tartós* elemekre (1, 2. sz.), és több gyermek méretű szabadtéri bútorra (pl. asztal, pad, szék) (1, 3. sz.). Az autizmussal élő kisgyermek számára markánsan megfogalmazódott az elhúzódsra, csendes pihenésre szolgáló védett zug, házikó igénye (2, 7, 8. sz.), a népszerű, hinta-típusú elemek számának növelése (7. sz.), ezen belül is a minél nagyobb számú függőágy (3, 8. sz.) volt hangsúlyos. További kérés irányult az udvar és a kert területének bővítésére (nagyobb terület: 1, 5, 6. sz.), és az állatok (nagyobb arányú) kerti jelenlétének megvalósítására (3, 4. sz.). Egy-egy alkalommal említett „kívánságok” voltak: a kis halastó, a különféle felszerelések a külső tér jobb használatához (gumicsizmák, kerti batyu, kerti mosogató), a kültéri konyha, a szenzoros ösvény, a sárkonyha, mozgó vizes (játzó)elemek, az ún. „*loose parts*” -rész, és a tó-vizes élőhely létesítése.

3.5. A további megfigyelések összegzése

A növényállománnyal, a természetes élővilágot segítő-bevonzó elemekkel kapcsolatosan nagy volt a változatosság a helyszíneknél. Az árnyékolás-hiány azzal függ elsősorban össze, hogy gyakran nincsenek nagytermetű, árnyéket adó fák (vagy más árnyékoló növényzet, esetleg épített szerkezettel együtt) a területen. A honos cserjék és egyéb növénytípusok (évelők, egynyáriak, természetes jellegű gyepfolt, zöldtető) általában még kisebb figyelmet kapnak, amennyiben nem kertészkedés céljából ültetik őket, szerepük, jelentőségük kevésbé (el)ismert az intézmények szabad tereiben, pedig a megjelenő (intézmény-típustól független) bújóhelyek iránti igény, a természetvédelmi jelentőség és ökológiai szolgáltatásaik miatt szerepük igen fontos lenne.

⁸ *Loose parts*: kb. nem rögzített elemek (általában fadarabok és egyéb természetes vagy mesterséges anyagok, amelyből a gyermekek szabadon építkezhetnek, alkothatnak).

⁹ Szabad fordításban: kockázatos(abb) játék, a jelenleg átlagostól eltérő, nagyobb kihívásokat jelentő játékmű, klasszikus példája a fáramászás.

Minden vizsgált helyszínen alkalmaztak valamilyen természet-segítő elemet, leginkább rovarhotelt, madáretetőt, beporzóbarát kiültetést. Ritkábban sünlakkal, vizes biotóppal, gyík- és békalakkal, denevérpihenővel, élővilágbarát komposztálóval is találkozhattunk. Ezen elemek létesítése, az ide érkező élővilág megfigyelése, az ezzel kapcsolatos játékos feladatok szintén komplex fejlesztő hatásúak. Alkalmazásuk hol tudatos volt, vagy nem – például nem kifejezetten rovarsegítő szerepük miatt ültették a bio fűszerkerteket. Irányított tevékenységekkel történő tudatos alkalmazásuk elsősorban az a természetkapcsolatokat építi, a szociális és empatikus terület fejlesztésével együtt. A helyszínek közül legtudatosabb természetbarát elem-zóna alkalmazást az 5. sz. helyszínnél figyelhettük meg, ahol a nevelő-oktató-fejlesztő tevékenységekbe ezen elemeket aktívan bevonják. Itt a kisgyermekbarát külső terek fejlesztés és fejlődés szempontjából is nélkülözhetetlen elemek.

Az interjúk összegző részében a válaszadók mindegyike fontosnak, döntő többségük nélkülözhetetlennek találta a kültéri tevékenységet, játékot, a szabadban-levést kisgyermekkorban, így az interjúkban kapott válaszok lefedték a bevezetőben is jelzett szakirodalmi források megállapításait. Mindezeket a hatásokat a jelentőségükhöz mérten alig említett természeti elemek, elemegyettesek is támogatják, ezek megléte minél gazdagabb, a hatások annál inkább érvényesülnek. A mai trend – a kisgyermek által használt külső szabad tereket főként épített, művi elemekkel berendezni – nem jó irány. A vizsgálat megállapította, hogy az intézménykertekben komplex fejlődést elősegítő elemek a növények, az állatok és az élő talaj, amelyek a megvalósuló fejlődést, fejlesztést a mesterséges(ebb) elemekkel *együtt* teszik lehetővé.

Összegzés

A hosszabb kutatás részeként megvalósuló, itt ismertetett vizsgálat célja a kisgyermekkorú intézmények külső tereinek, elemeinek számbavétele volt, illetve ezek fejlesztő hatásainak feltérképezése multidiszciplináris – a táj- és kertépítészeti az óvodapedagógiával és a fejlesztőpedagógiával ötvöző – megközelítéssel.

Az eredmények összegzésekor kiemelem, hogy a vizsgálat szerint a rendelkezésre álló intézményi külső térenél a területnagyság korrelál az elem-választék és az elvonulási vs. mozgási tér mértékével, ami alapvető az inkluzív és komplex fejlesztés szempontjából. Vagyis a nagyobb területek lehetővé teszik a különböző zónák zavartalanabb elkülönítését, és optimálisabbak lehetnek a természeti elemek bevonására. Azonban fontos a kisebb területű intézménykertek tereinek, elemeinek gondos tervezésével, fejlesztésével is foglalkoznunk, mivel esetükben is kialakítható olyan jól berendezett intézménykerti környezet, ahol az elemek sűrűbben, de zónásítva, megtervezetten helyezkednek el.

A gyermekek létszáma és speciális igényeik befolyásolják, hogy az intézmény mennyire nyújt egyéni bánásmódot és célzott eszközöket külső tereiben. A vizsgálatban körvonalazódott, hogy csak nehezen, vagy egyáltalán nem lehet eszközöket, játékokat, játszószerkeket nehézségekre, fejlesztési célokra külön-külön tervezni¹⁰ és alkalmazni. Ehelyett inkább a komplexitás és a választék a lényeges. Valószínűsíthető, hogy egy univerzálisan tökéletes berendezett környezet sem létezik (Ernst 2018). A vizsgálati eredményekből – pontosan a kisgyermek „ösztönös” választásai és preferenciái segítségével – kirajzolódott olyan lehetőségek, amelyek elsősorban a szabad játék terén leginkább fejlesztő elemek együttesét vázolják fel: búvóhelyek, kalandos mozgásra alkalmas elemek, vizes installációk, sár(konyha), hinták. Kirajzolódott olyanok is, amelyek kifejezetten egyéni vagy csoportos irányított tevékenységek, fejlesztések esetén bizonyultak hatékonynak: természetes-mesterséges élőhelyek, terápiás kertészkedési elemek.

¹⁰ Azonban egyéni vagy csoportos fejlesztési terveket lehetséges kültéri elemekre, elemegyettesekre felépíteni!

Mindkettőre alkalmasak a szenzoros ösvények, a *risky play* és a *loose parts* elemek. A vizsgálat szerint az atipikus fejlődésű és átlagos fejlődésű gyermekek kedvelt kültéri elemei sok esetben átfedésben vannak (pl. pihenőháló, csepphinta, búvóhelyek). A további kutatási irány a szakmai elem-leltár felállítására felé mutat, amely mind a tervezők, mind a helyszínen a gyermekekkel dolgozó szakemberek munkáját segítheti.

A vizsgálat rávilágított hátráltató tényezőkből álló mintázatokra is: a forráshiány és a tervező szakember közreműködésének hiánya az intézményeknél jellemző, következménye a nem optimális elrendezés és a fejlesztő hatás gyengülése. A túlféltés-probléma szintén jellegzetes mintázatot adott: a kisgyermekek sok esetben bátortalanabbak a nagyobb fejlesztési hatású elemek használatában a szülői és pedagógusi tiltások miatt. Ez a túlféltés korlátozza a spontán, ösztönös mozgásfejlődést, gátolhatja a kockázatosabb játék fejlesztő hatásait. A higiéniai „félelmek” és a jogszabályok kizárólag a biztonságra fókuszálása miatt egyes komplexen fejlesztő, vagy a használatot ökológiai szolgáltatásaikkal is biztosító kültéri elemek sok esetben hiányoztak (pl. sár, fáramászás). Tendencia, hogy a természetes elemek helyét a mesterséges, épített eszközök a kültéren is egyre inkább átveszik. Ezt az irányt zsákutcának tartom, a vizsgálat is bizonyította, hogy a komplex kisgyermekkori fejlődéshez az élő elemek elengedhetetlenek. Ökológiai sivatag-jellegű játszóterek, intézménykertek nem tudnak a kisgyermekeknek komplex fejlődésükhöz megfelelő környezetet biztosítani, sem pedig a fenntarthatósággal kapcsolatos szokásrendszert, a természet-empátiát és a természetközeli szemléletet megalapozni.

Az eredmények alapján a jövő gyermekközpontú külső intézménytereiben kulcsfontosságú a szabadság, a rendezettség-tervezettség és a természet visszafogadása. A gazdag tanulási, kikapcsolódási és szabad választási lehetőségeket nyújtó, az atipikus fejlődésű és átlagos fejlődésű gyermekek fejlődését is szolgáló külső intézménytér a fejlesztés minden területén változatos és stimuláló környezetet biztosít. Ehhez további kutatások szükségesek, valamint olyan modellek, amelyek ösztönzik az intézményi szakemberek és a tervező szakemberek közötti folyamatos együttműködést a kültéri elemek és külső terek kialakításánál és fejlesztésénél, minimalizálva az esetlegességet és növelve a kisgyermekek fejlesztési, fejlődési lehetőségeit.

Felhasznált irodalom:

- Chawla, Louise 2007. Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World. A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children Youth and Environments*. 17. 4:144–170. DOI:10.1353/cye.2007.0010
- Cornell, Joseph 1998. *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. Budapest.
- Ernst, Julie 2018. Exploring Young Children’s and Parents’ Preferences for Outdoor Play Settings and Affinity toward Nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 2: 30–45.
- Louv, Richard 2016. *Vitamin N. The Essential Guide to a Nature-Rich Life*. Algonquin Books. New York.
- Menezes, Ayesha M. 2022. Reflections on the Art of Muddy Play. The Mud Kitchen. *YU-WRITE: Journal of Graduate Student Research in Education*. 1: 2-14.
<https://doi.org/10.25071/28169344.6>
- Ramsden, Rachel, Pike, Jan, Thorne, Sally, Brussoni, Mariana 2025. preprint. Children’s outdoor play at early learning and child care centres: examining the impact of environmental play features on children’s play behaviour. *medRxiv*. doi:
<https://doi.org/10.1101/2025.01.21.25320884>

Renz - Polster, Herbert, Hüther, Gerald 2017. *Vissza a gyökerekhez – így fejlődnek „ezek a mai gyerekek.”* Ursus Libris, Budapest.

(1) <https://www.pps.org/article/play-elements> (Ut. megtekintve: 2025. 10. 28.)

A szerző adatai:

dr. Balog Ágnes

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

főiskolai docens,

óvodapedagógus, táj- és kertépítész mérnök

E-mail: balog.agnes@avkf.hu

ORCID iD: 0009-0007-6126-0753

D. Tóth Márta, P. Fekete Katalin: A környezeti nevelés jelentősége az óvodai években

Absztrakt

A környezeti nevelés jelentősége napjainkban egyre hangsúlyosabbá válik, ugyanakkor a köznevelési rendszerben – különösen az alsó tagozatban – a tantárgyi keretek és óraszámok csökkenése miatt a környezetismeret háttérbe szorult. Ez súlyosan veszélyezteti a gyermekek természettudományos gondolkodásának fejlődését, amit a tanulói teljesítmények romlása is alátámaszt. A problémák megelőzése és a pozitív környezeti attitűd kialakítása érdekében kiemelt fontosságú, hogy a nevelés már óvodás korban elkezdődjön, hiszen ebben az életkorban a gyerekek fogékonyak, kíváncsiak, és tapasztalati úton tanulnak a leghatékonyabban. A korai, élményalapú környezeti nevelés tehát nem csupán a természettudományos műveltség megalapozását szolgálja, hanem hosszú távon hozzájárul egy fenntarthatóbb, tudatosabb társadalom kialakításához is. Ezért célunk egy olyan interdiszciplináris, komplex megközelítést bemutatni, amely összeköti az óvodai gyakorlatot a tudományos szemlélettel. Munkánk során olyan kísérleteket gyűjtöttünk, amelyek könnyen beilleszthetőek az óvodai nevelési program által meghatározott foglalkozásokba, és elsősorban a víz védelméhez kapcsolódnak. A kísérletek válogatásánál szem előtt tartottuk, hogy a gyerekek ne csak passzív szemlélők, hanem aktív cselekvők legyenek a környezetük védelmében. Igyekeztünk a víz világnapja témakört többféle módon, mozgással, cselekvő aktivitással, érzékszervi megtapasztalással is körbejárni. A mikrosoportos munkaforma, különösen a családok bevonásával segítheti a kutató szenvedélyt, a logikai képességek tovább fejlődését. Anyanyelvi fejlesztés terén szókincsbővítés, fogalmazási készség fejlesztés, a látottak magyarázata során pedig a tudományos szaknyelv egyes fogalmainak megismertetése történhet. A kísérletek segíthetik a kooperatív együttműködési készséget, a környezettudatos szemlélet alapjainak kialakítását és az első és második évfolyamokból hiányzó, környezetismeretet érintő kulcsfogalmak megalapozását. Javaslatunkat a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található Zöld Óvoda óvodapedagógusainak mutattuk be.

Bevezetés

A környezeti nevelés az óvodákban nem elszigetelt tevékenységként jelenik meg, hanem szorosan kapcsolódik a nevelési folyamat egészéhez, beleértve az érzelmi, szociális, értelmi és mozgásfejlesztési területeket is (Labanc – Petőné – Szalay 2022). A gyermekek környezettudatos viselkedésének kialakítása olyan mindennapi szokásokon keresztül valósul meg, mint a víz- és energiatakarékosság, a szelektív hulladékgyűjtés, a növények és állatok gondozása, illetve a természet iránti tisztelet. A pedagógusok szerepe ebben a folyamatban kiemelkedő: feladatuk olyan tanulási környezet kialakítása, amely lehetőséget biztosít a felfedezésre, támogatja a kíváncsiságot és élményszerűvé teszi a tanulást (Szűcs – Pál, 2018). A fenntarthatósági szemlélet átadásában a vízvédelem különösen releváns tématerület, mivel egyszerre kapcsolódik a természeti erőforrások megőrzéséhez, az éghajlatváltozáshoz, a mindennapi élet gyakorlatához és a globális felelősség kérdéséhez. A tanulmányban ezért olyan komplex, interdiszciplináris megközelítést alkalmazunk, amely a környezeti nevelés pedagógiai elméleteit az óvodai gyakorlat konkrét tevékenységeivel kapcsolja össze. Az általunk bemutatott foglalkozásjavaslatok a víz védelmére és megismerésére helyezik a hangsúlyt, ugyanakkor illeszkednek az óvodai nevelési programok

által meghatározott fejlesztési területekhez, és lehetőséget biztosítanak a gyermekek aktív, élményalapú tanulására.

1. Irodalmi áttekintés

1.1. Az óvodák környezetvédelmi programja

Az 1990-es években Magyarországon fokozatosan kialakult és megszilárdult a környezeti nevelés intézményesített rendszere, amely összhangban állt a globális környezeti kihívások – így a klímaváltozás, az erőforrások túlhasználata és a biodiverzitás csökkenése – által sürgetett oktatáspolitikai irányokkal (Palmer 1998). A nemzetközi környezeti nevelési trendek (pl. Tbiliszi Nyilatkozat 1977) hatása a hazai közoktatásban is megjelent, ahol egyre nagyobb hangsúlyt kapott a gyermekek környezettudatos szemléletének és cselekvőképességének fejlesztése.

Az 1993. évi LXXIX. a közoktatásról alapelveként rögzítette az óvodai nevelés feladatát a gyermekek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének támogatásában, amely szoros összefüggésben áll a környezettel való pozitív viszony kialakításával és a fenntarthatóság pedagógiai megalapozásával. A törvényi szabályozást tovább erősítette az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának (ÓNOAP 1996) 1996. szeptember 1-i bevezetése, amely mindmáig az óvodai nevelés alapidokumentumaként szolgál (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2018). Az ÓNOAP keretrendszere a korábbi „környezeti nevelés” terminust felváltva a „külső világ tevékeny megismerése” fogalmat vezette be. Ez a kifejezés tágabb értelmezési lehetőséget biztosít, mivel magában foglalja a természeti, társadalmi és tárgyi környezet komplex, tapasztalati alapú feltárását, valamint a környezet formai, mennyiségi és térbeli sajátosságainak megismerését (Bihariné – Kanczler 2019).

1.2. A Zöld Óvodák programja

A Zöld Óvoda program a kisgyermekkor környezeti nevelés integrált modelljeként működik, amely több pedagógiai és ökológiai dimenziót ötvöz. A program célja a gyermekek környezettudatos szemléletének kialakítása és fejlesztése, többek között a szelektív hulladékgyűjtés gyakorlati elsajátítása, a természetvédelmi ismeretek bővítése, a környezetbarát magatartásformák megerősítése, valamint a helyi ökoszisztémák tapasztalati feltárása és komplex megértése (Bihariné – Kanczler 2019). A 2009-ben készült „Zöld Óvoda Bázisintézmény” című tanulmány részletesen meghatározta a program tartalmi kereteit, valamint a kapcsolódó pedagógiai tevékenységeket. A bázisintézmény olyan óvodát jelöl, amely elnyerte az „Örökös Zöld Óvoda” címet, és vállalja, hogy a megyében működő óvodai nevelési intézmények, valamint az egyéni és közösségi pedagógiai közösségek környezettudatos szemléletének megalapozását és fejlesztését támogatja. Ezzel a program nem csupán helyi, hanem regionális szinten is hozzájárul a fenntarthatóság pedagógiai integrálásához, és elősegíti az intézmények közötti jó gyakorlatok átadását.

1.3. A víz világnapja

A víz világnapját minden évben március 22-én tartják, melyet az ENSZ 1992-ben, a Rio de Janeiro-i Föld Csúcstalálkozón nyilvánított hivatalos emléknappá (United Nations 1992). A nap célja, hogy a globális közvélemény figyelmét felhívja a víz kulcsfontosságú szerepére az emberi élet fenntartásában, a biztonságos vízhez való hozzáférés alapvető emberi jogára, valamint a vízkészletek fenntartható kezelésének kihívásaira (UN-Water 2020). A Zöld Óvoda program és

a víz világnapja szoros tartalmi kapcsolatban áll egymással, mivel mindkettő középpontjában a környezettudatosság és a fenntarthatóság értékeinek közvetítése áll.

2. Anyag és módszer

A víz világnapja programhoz kapcsolódó foglalkozástervekhez javaslatokat dolgoztunk ki nagycsoportos óvodai korosztály számára. Figyelembe vettük a fenntarthatósági fejlődési célok ide vonatkozó pontjait, a Zöld Óvodák és a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia, továbbá az Óvodai Nevelés Országos Alapprogram külső világ tevékeny megismerésére vonatkozó alapelveit.

A tudományos gondolkodás szorosan kapcsolható a környezettudatos neveléshez, ezért olyan kísérletek mutatunk be tanulmányunkban, amelyeket könnyen elvégezhetnek a gyerekek, nem anyag és költségigényesek.

Az óvodai foglalkozások keretében fontos a foglalkozás következetes tervezése, amelyben tudományos vizsgálatok szemlélete is megjelenik az alábbi sorrendben:

- a kísérlet bevezetése és feltételezések (hipotézisek) meghatározása, anyagok és eszközök megnevezése, bemutatása
- a kísérlet elvégzése
- ok-okozati összefüggések feltárása, összefüggések bizonyítása, a feltételezések megbeszélése
- összegzés, zárás

3. Eredmények

Az óvodáskorú gyermekek esetében az ismeretátadás leghatékonyabb eszköze a játék, amely természetes tanulási közegeként szolgál számukra. A gyermekek számára alapvető fontosságú, hogy megismerjék a víz jelentőségét, tulajdonságait és a vízhez kapcsolódó jelenségeket. Ennek érdekében a víz világnapjához kapcsolódó témakör feldolgozása célszerűen több érzékszervre ható, mozgásos, cselekvő és tapasztalati tanulási formákon, valamint egyszerű kísérleteken keresztül valósul meg.

Az élménypedagógia a tanulási folyamat középpontjába a személyes élményeken alapuló tapasztalatszerzést állítja. Az óvodapedagógia területén különösen jelentős, mivel a kisgyermek tanulása szoros kapcsolatban áll a játékos, interaktív és felfedező jellegű tevékenységekkel. A kísérletezéshez kapcsolódó élménypedagógiai módszerek átfogóan támogatják a gyermekek holisztikus fejlődését, elősegítve azt, hogy későbbi életkorukban is motivált, aktív és érdeklődő tanulókká váljanak.

A kísérletezést javasoljuk ráhangolódással és motiválással kezdeni, amely során játékokat, vagy mozgással kapcsolatos feladatokat, vagy festést, mintázást, rajzolást, vagy verselést, mesélést, vagy éneklést és gyermektáncot alkalmazhatunk.

Ráhangolódáshoz és motiváláshoz javasolt tevékenységek:

Játékok: tűz-víz-repülő, horgászós játék, vízben élő állatokat és növényeket bemutató memóriajáték.

Mozgásos feladatok: a vízcsepp jelet látva törpejárás, ha a szürke felhő jelet látják, akkor óriásjárásban sétálás, villám jelnél pedig helyben futás.

Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka: folyó és folyópart festése, tó és tópart festése, szivárvány rajzolása, festése, kertünk öntözése, festése.

Verselés, mesélés: Gazdag Erzsébet - *Hol lakik a halacska? A róka és a kacsák.*

Éneklés, énekes játékok, gyermektánc: *Esik az eső, hajlik a vessző; Ess, eső, ess, holnap délig ess; Kis kacska fürdik; Mit mos; stb.*

A ráhangoló feladat után pár perces beszélgetéssel irányítjuk a gyerekek figyelmét a víz értékére, fontosságára, szerepére: Víz az életünkben (isszuk, főzünk vele, öntözzük a növényeket, fogmosás, fürdés, itatjuk az állatokat, kutyákat, macskákat, madarakat).

Ezt követően pedig közösen előkészülünk a kísérlethez. Az alábbiakban bemutatjuk azokat a kísérleteket, amelyek közül egyet vagy többet is közösen elvégezzük a gyerekekkel kiscsoportokban:

1. Kísérlet: Hogyan tisztítják a vizet?

A kísérlet bevezetése és feltételezések (hipotézisek) meghatározása, anyagok és eszközök megnevezése, bemutatása. Az anyagok és eszközök megnevezése és bemutatása után az alábbi kérdéseket beszéljük meg a gyerekekkel: Mit gondoltok? Ezt az esővizet meg tudjuk tisztítani ezekkel az eszközökkel, hogy ne legyen ilyen szürke? A kövek, a kavicsok és a vatta képes erre?

A kísérlet elvégzése: Három műanyag, alul lyukas flakont egymás mellé helyezünk három kis tálkában. Az egyikbe a gyermekek segítségével nagyobb méretű kavicsokat, köveket teszünk, a másikba apró kavicsokat, a harmadikba pedig vattapamacsokat. Az óvodapedagógus megkéri az egyik gyermeket, hogy öntse a pohár szennyezett esővizet a nagy kavicsos flakonba. Ez átszűrte a vizet, majd egy másik gyermeket megkér, hogy a kis tálkából az átszűrt vizet öntse át a kisebb kavicsos flakonba, amin keresztül ugyancsak átszűrődött, majd legvégül még egy gyermek bevonásával a vattapamacsos flakonba. Mindhárom kis tálkában hagyjunk kis mennyiségű vizet, hogy össze tudjuk hasonlítani az eredményeket. Figyeltessük meg, mi történik, hogyan változott a víz színe, mit veszünk észre.

Ok-okozati összefüggések feltárása, összefüggések bizonyítása, a feltételezések megbeszélése: Mit feltételeztünk a kísérlet elején? Ahhoz képest milyen eredményt kaptunk? Megtisztult a víz vagy sem? Miért tisztult meg a víz?

Azt tapasztaltuk, ahogy a víz átfolyt a különböző anyagokon, egyre tisztább lett. Ahogy átfolyik egy újabb szinten, tisztább lesz, mint amikor beleöntöttük. Ivóvízként nem használható ugyan, de a virágokat meg lehet vele öntözni. Elmagyarázza az óvodapedagógus, hogy a nagy ipari víztisztítók is hasonló elven működnek, hiszen többlépcsős rendszerben tisztítják meg az ivóvizet, ami a csapból is folyik. Így lesz alkalmas emberi fogyasztásra.

Összegzés, zárás: Rajzoljuk le a kísérletet, és a víz színének változását színekkel érzékeltessük!

2. kísérlet: Az olajszennyezés hatásának bemutatása

A kísérlet bevezetése és feltételezések (hipotézisek) meghatározása, anyagok és eszközök megnevezése, bemutatása. Az anyagok és eszközök megnevezése és bemutatása után az alábbi kérdéseket beszéljük meg a gyerekekkel: Mit gondoltok? Ha olajat öntünk a vízre, az olaj elkeveredik a vízben, vagy a víz tetején marad?

A kísérlet elvégzése: Két sima, nem csiszolt vizes poharat készítsünk ki egymás mellé. Az egyikbe a kikészített olajat öntessük a gyermekkel a pohárba. A másikba pedig ugyanannyi vizet öntsön egy másik gyerek. Egy harmadik gyerek öntsön vizet az olajra, míg a negyedik, olajat önt a vizet tartalmazó pohárba. Figyeltessük meg, mi történik! Hogyan változott a víz és az olaj helyzete egymáshoz képest, mit veszünk észre?

Ok-okozati összefüggések feltárása, összefüggések bizonyítása, a feltételezések megbeszélése: Mit feltételeztünk a kísérlet elején? Ahhoz képest milyen eredményt kaptunk? Összekeveredett az olaj a vízzel vagy sem? Miért nem keveredik a víz az olajjal?

Azt tapasztaltuk, ahogy a víz nem keveredik az olajjal, csak egy kicsit, de aztán rövid idő alatt egymásra rétegződnek úgy, hogy az olaj kerül felülre. Ezért látjuk ebédnél a leves tetején a

zsírcseppeket. Elmagyarázza az óvodapedagógus, hogy ha az olajszállító hajók felborulnak, akkor a tenger tetején is így terül el az olaj, ami miatt elpusztulnak a tengerben élő élőlények. Először a vízi növények, majd az állatok, pl. a halak is.

Készítsük el ennek a kísérletét is, amit pár nap múlva megnézünk közösen. Két befőttes üveget megfestünk kékre a gyerekekkel, ami jelképezi a tengert. Mindkettőbe vizet töltünk félig, majd mindkettőbe süllőhínár darabot teszünk. Csak az egyik üvegre öntünk étolajat. Pár nap múlva megfigyelhető, hogy az olajat tartalmazó vízben a hínárnövény megsárgult, míg a másikban nem. A további napokon megfigyelhető, hogy a hínárnövény az olajos vízben nem növekedett, míg a zöld színű hínár az olaj nélküli vízben szaporodott.

Összegzés, zárás: Rajzoljuk le a kísérleteket!

3. kísérlet: Levélfestés

A kísérlet bevezetése és feltételezések (hipotézisek) meghatározása, anyagok és eszközök megnevezése, bemutatása. Az anyagok és eszközök megnevezése és bemutatása után az alábbi kérdéseket beszéljük meg a gyerekekkel: Mit gondoltok? A salátaleveleket meg tudjuk festeni ezekkel a festékekkel ecset nélkül? Képesek a levelek a színes vizet felszívni? Képes ez a víz megfesteni a levelek erezeit?

A kísérlet elvégzése: Egy-egy pohárba vizet öntünk és kétféle ételfestéket, pl. kéket és pirosat. Használhatunk céklalevet is. Mindegyikbe egy világoszöld salátalevelet teszünk és figyeljük, hogy az idő elteltével mi történik.

Ok-okozati összefüggések feltárása, összefüggések bizonyítása, a feltételezések megbeszélése: Mit feltételeztünk a kísérlet elején? Ahhoz képest milyen eredményt kaptunk? Felszívták a levelek a színes vizet vagy nem? Miért tudták felszívni a vizet a levelek? Mi szükséges hozzá? A salátalevelek ereze beszíneződött, szépen látszódott a felszívódó víz útja. Elmagyarázza az óvodapedagógus, hogy a levelekben futó erek olyanok, mint a csövek vagy a szívószálak, amellyel felszívják a színes vizet, ami befesti a saláta leveleket.

Összegzés, zárás: Rajzoljuk le a kísérletet, és a levél színének változását mutassuk be színekkel!

4. kísérlet: Víz és jég. Vagy a jég is víz?

A kísérlet bevezetése és feltételezések (hipotézisek) meghatározása, anyagok és eszközök megnevezése, bemutatása. Az anyagok és eszközök megnevezése és bemutatása után az alábbi kérdéseket beszéljük meg a gyerekekkel: Mit gondoltok? A jégkockák lesüllyednek a vízben, vagy úsznak a víz tetején? Mit gondoltok, a jégkockák íze olyan, mint a vízé?

A kísérlet elvégzése: Egy-egy pohárba vizet öntünk. Egy gyermeket megkérünk, hogy két-két jégkockát tegyen a poharakba és kettőt egy harmadik pohárba. Figyeljük, hogy a jégkockák lesüllyednek a vízzel teli poharakban vagy nem. Mi történik az idő elteltével a jégkockákkal? Milyen az íze a három pohárban lévő víznek a jégkockák elolvadása után?

Ok-okozati összefüggések feltárása, összefüggések bizonyítása, a feltételezések megbeszélése: Mit feltételeztünk a kísérlet elején? Ahhoz képest milyen eredményt kaptunk? Úsztak a jégkockák a vízben vagy sem? Az olvadt jégkocka íze olyan, mint a víz vagy sem? Miért?

A jégkockák úsztak a vízben. A megolvadt jég íze olyan, mint a vízé. Elmagyarázza az óvodapedagógus, hogy a jég úszik a vízben, mert könnyebb a víznél, pedig az is víz. Ezt igazolja az olvadt jég és a víz kóstolása.

Összegzés, zárás: Rajzoljuk le a kísérletet a jégkockákkal és az olvadás után!

További kísérleteket is javaslunk a víz világnapjához:

Víz a növények életében, ahol fehér szegfűt festünk meg céklalével, és igazoljuk a víz útját a növényekben (egy üvegpohár, egy fehér szegfű, céklalé vagy sötét színű ételfesték).

Magvakat csíráztatunk, ahol igazoljuk, hogy a látszólag élettelen magvak élnek. Az élethez a víz elengedhetetlen (paradicsom, paprika, bab, borsó magvak).

Víz oldódásához kapcsolódó érdekes kísérleteket végezhetünk, ahol az ecet és a szódabikarbóna reakciójából származó szén-dioxid buborékok felfelé futnak. Szörp esetében ezek a buborékok színesek (szörp, olaj, víz, szódabikarbóna, ecet és cseppentő).

Indikátor folyadékok bemutatása, amely során a fekete tea kivilágosodik vagy a gyümölcstea rózsaszín lesz a citromlé hatására, a lila káposztalé pedig az ecet hatására (citrom, ecet, tea, vörös káposztalé, cseppentő).

Mikroszkóp alkalmazásával egy csepp akvárium vizet vizsgálhatunk, vagy a magvak csíráit is megnézhetjük közelebbről, ahol igazolhatjuk azt, hogy az élőlények nem mindig láthatóak szabad szemmel. A kísérletek végén javasoljuk a környezetvédelemre felhívni a gyerekek figyelmét. Hol takarékoskodhatunk a vízzel és hogyan? Fogmosás, mosogatás, fürdés, zuhanyzás, autómosás, WC-öblítés, főzés stb.

Összegzés

Az óvodai környezeti nevelés Magyarországon az 1990-es évektől kezdődően intézményesített formát öltött, amelynek kereteit az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (1996) rögzíti. Az Alapprogram „a külső világ tevékeny megismerése” címszó alatt foglalja össze a természeti és társadalmi környezet tapasztalati feltárásának fejlesztési feladatait, kiemelve a gyermekek pozitív érzelmi viszonyának formálását és a környezetvédelmi attitűdök megalapozását.

A környezeti nevelés intézményi szintű támogatásában kiemelt szerepet játszik a Zöld Óvoda program, amely a fenntarthatóság, a természetvédelem és a környezettudatos magatartás formálásának egyik leghatékonyabb óvodai kerete. Az „Örökös Zöld Óvoda” cím odaítélése a következőes, példamutató környezeti nevelési tevékenységet ismeri el. A program része a felelős vízhasználat tanítása, az egészséges életmódra nevelés, a higiénés szokások fejlesztése, valamint a tematikus projektek – köztük a víz világnapjához kapcsolódó pedagógiai események – megvalósítása.

A bemutatott kísérletek – mint a víztisztítás modellje, az olajszenyezés hatásainak vizsgálata, a levelek festődése, vagy a jég tulajdonságainak feltárása – a gyerekek számára közvetlen, élményszerű megismerést biztosítanak. A kísérletezés folyamata a motiváció és hipotézisalkotástól az ok-okozati összefüggések feltárásáig elősegíti a rendszerszemlélet, a kritikai gondolkodás és a tudományos megközelítés alapjainak kialakulását. A vizuális, mozgásos, természettudományos és anyanyelvi fejlesztés egyaránt integrálódik a tematikába, amely támogatja a szókincsbővítést, az érzelmi bevonódást és a társas készségek fejlődését. Tanulmányunk kiemeli az élménypedagógia szerepét, amely a személyes tapasztalatokra, felfedezésre és kísérletezésre épülő tanulást hangsúlyozza. Ez különösen hatékony módszer óvodáskorban, mivel a gyermekek játékos, érzékszervi tapasztalatszerzéssel és kooperatív tevékenységekkel sajátítják el a környezettel kapcsolatos ismereteket.

Összességében a víz világnapja óvodai programja ideális lehetőséget teremt arra, hogy a gyermekekben kialakuljon a természet iránti érzékenység, a vízzel való felelős gazdálkodás igénye, valamint a fenntartható életmód iránti nyitottság. A környezeti nevelés ezen formája hozzájárul a későbbi életkorokban megjelenő tudatos, felelős és környezetkímélő magatartás megalapozásához.

Felhasznált irodalom:

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Bihariné Krekó Ilona – Kanczler Gyuláné 2019. *Az óvodai környezeti nevelés módszertana.*

ELTE Tanító és Óvóképző Kar. Budapest.

- Labanc Györgyi – Petőné Vigh Katalin – Szalay Krisztina 2022. *A biológiai sokszínűség jó gyakorlatai az óvodában*. Flaccus Kiadó. Budapest.
- ÓNOAP. 1996. *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. 2018. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.
- Palmer Joy 1998. *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge. Abingdon.
- Szűcs Krisztina – Pál László 2018. Experience-oriented environmental education: opportunities for fairy-tale trails. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 2: 6–20.
- Tbiliszi Nyilatkozat 1977. Kormányközi Konferencia a környezeti nevelésről az UNESCO és az UNEP szervezésében: Tbiliszi 1977. október 14-26. zárójelentés, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- UN-Water. 2020. *World Water Day 2020: Water and climate change*.
<https://www.unwater.org/world-water-day-2020>
- United Nations 1992. *Report of the United Nations Conference on Environment and Development (Rio de Janeiro, 3–14 June 1992)*. United Nations.

A szerzők adatai:

D. Tóth Márta

Nyíregyházi Egyetem, Környezet és Természettudományi Intézet,
főiskolai tanár
E-mail: toth.marta@nye.hu

P. Fekete Katalin

Baptista Szeretetszolgálat Gyöngyszem Óvoda (Kótaj)
óvodapedagógus
E-mail: pasztornekata0712@gmail.com

Fenyő Imre: Dokumentum- és funkcionális elemzés óvodák online reprezentációjáról

Absztrakt

A tanulmány a nevelési intézmények honlapjainak kulcsfontosságú szerepét hangsúlyozza az intézményi kommunikáció és az arculatteremtés szempontjából. A kutatás célja az volt, hogy felmérje és értékelje az OkosÓvoda programban résztvevő Hajdú-Bihar megyei óvodák honlapjait. A vizsgálat módszertana a honlapokat digitális dokumentumként kezelte, alkalmazva a dokumentum- és tartalomelemzés bevett eljárásait, kiegészítve egy funkcionális analízissel. A vizsgált szempontokat tíz változó mentén operacionalizáltuk és értékeltük (pl. honlap elérhetősége, navigáció, kapcsolattartási adatok, adatvédelem, responzivitás). Az összesített pontszámok eloszlása bimodálisnak mutatkozott, a vizsgált honlapok vagy nagyon jól (maximum pontszám körül), vagy következetesen gyengén teljesítenek, a közepes teljesítményű honlapok aránya alacsony volt. A klaszterelemzés három jól elkülöníthető kategóriát azonosított: Élmezőny („A Mintaintézmények”), 9 intézmény, maximális (21) pontszámmal. Középmezőny („A Törekvők”), 5 intézmény 15-20 pont között. Alsóház („A Minimalisták”), 17 intézmény 11-14 pont között, a minta több mint fele ide tartozik. A szignifikancia-vizsgálat megmutatta azokat a „vízválasztó” tényezőket, amelyek leginkább felelősek a csoportok közötti eltérésért. A legerősebb megkülönböztető változók az Adatvédelem, a Navigáció és a Kapcsolattartás, valamint a Responzivitás. A településtípus szerinti csoportosítás alapján a városi intézmények honlapjainak átlagos összpontszáma magasabb volt, mint a községekben/falvakban elhelyezkedő óvodáké. A fenntartói típusok közül az egyházi fenntartású intézmények honlapjai mutatták a legmagasabb átlagos összpontszámot. A kutatás eredményeinek összegzése szerint a vizsgált óvodai honlapok minősége összességében nem rossz, de jelentős eltérések vannak közöttük. Az elsődleges fejlesztési irányok az adatvédelem terén történő előrelépés, valamint az aktuális anyagok rendszeres frissítése lennének.

Bevezetés

Az intézményi honlapok az intézményi kommunikáció és az arculatteremtés szempontjából egyaránt kulcsfontosságú dokumentumok (Fenyő 2024), elemzésük ezért kiemelt jelentőségű feladat, ugyanakkor meglehetősen nagy összetettségű kihívás. A következőkben egy olyan kutatást kívánunk bemutatni, mely nevelési intézmények vizsgálatára vállalkozott, hogy megismerje és értékelje az OkosÓvoda programban résztvevő Hajdú-Bihar megyei óvodák honlapjait. Beszámolónk első részében bemutatjuk azokat a módszertani megfontolásokat, melyeket kutatásunk lefolytatása során alakítottunk ki, majd áttekintjük eredményeinket.

1. A kutatás módszeréről

Óvodai honlapelemzésünk során a mintavételi eljárás annak a szempontnak az érvényesítését jelentette, hogy elkülönítettük azokat a Hajdú-Bihar megyei intézményeket, melyek az *OkosÓvoda* program beszámolója szerint sikeres pályázaton elnyerték a program támogatását és létrehozták saját honlapjukat. A kialakult mintából kizártuk azokat az intézményeket, melyek nem rendelkeznek kifejezetten megjelölt óvodai profillal, illetve ki kellett még zárunk egy intézményt, melynek a programban megjelölt linkjén nem találtunk működő honlapot a kutatás lefolytatása idején. Mivel kutatásunk célja nem az egyes intézmények minősítése volt, hanem sokkal inkább egy általános kép kialakítása az óvodai honlapok működéséről, ezért a résztvevő

intézményeket kódolással anonimizáltuk, a kutatás során kódjaikkal azonosítottuk az egyes intézményeket és így hivatkoztunk rájuk.

A honlapelemzés stratégiájának meghatározásakor rögzítettük azt az elvet, hogy a honlapokat digitális dokumentumként kezeljük, és így érvényesnek találtuk az elemzéshez a dokumentumelemzés és a tartalomelemzés bevett eljárásait (Krippendorff 2019). Ugyanakkor elismertük azt is, hogy ezeket a dokumentumokat működésük sajátossága megkülönbözteti a hagyományos dokumentumtípusoktól, ezért lehetséges egy erre összpontosító funkcionális analízis is esetükben, melynek során kutatásunk a szakirodalomban széles körben elfogadott honlapelemzési-szemponthoz (Peterson – Olney 2009) érvényesíti: a *Megtanulhatóság* (Learnability), a *Hatékonyosság* (Efficiency), a *Megjegyezhetőség* (Memorability), a *Hibák* (Errors), és az *Elégedettség* (Satisfaction) dimenzióinak vizsgálatával.

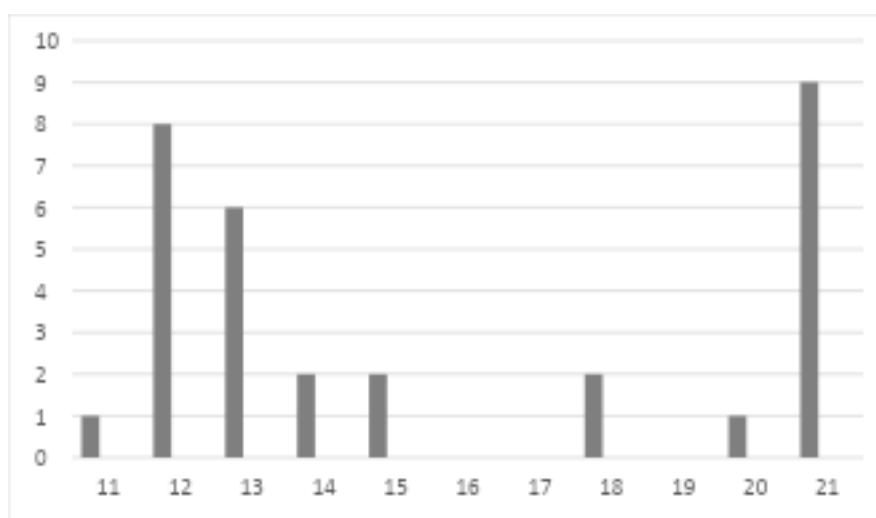
A vizsgálat során a nevelési intézmények honlapelemzéséhez ezúttal nem a holisztikus stratégiát választottuk (Herring 2010), hanem analitikus szempontokat fogalmaztunk meg, a nemzetközi szakirodalomban megismert, általánosan elfogadott vizsgálati dimenziók mentén. A fenti dimenziók operacionalizálása (1. táblázat) után első vizsgálati szempontunk a honlapok működőképessége volt – sőt valójában, ahogy jeleztük, a mintavétel egyik szempontjának is tekinthetjük a honlapok elérhetőségét, hiszen az elérhetetlen honlap ellehetetlenítette a további kutatást, azaz valójában kizárta az elérhetetlen honlappal rendelkező óvodát a további vizsgálatból. A mintában maradt óvodák esetében ezután megvizsgáltuk a kezelhetőséget, a navigáció és a menürendszer átláthatóságát, működését. Vizsgáltuk a honlapok tartalmi sajátosságait: megtalálható-e a legalapvetőbb információk (például a kapcsolattartással összefüggő adatok), szerepelnek-e letölthető dokumentumok, foglalkozik-e a honlap a GDPR szempontok érvényesítésével és megismertetésével, vannak-e friss hírek és a szülők számára releváns információk az intézmény életéből. A tartalmi elemek mellett a formai sajátosságok vizsgálatára is nagy hangsúlyt fektettünk, amikor megvizsgáltuk a honlapok rezponzivitását, értékeltük vizuális minőségét, átláthatóságát és a felhasználóban keltett benyomások minőségét.

Kutatási kérdéseink tehát egyrészt a honlapok tartalmi sajátosságainak feltérképezésére vonatkoztak (azaz arra, hogy mennyire tartalmaznak releváns és friss információkat), másrészt formai és működési sajátosságaikra irányultak (azaz arra, hogy használatuk mennyire felhasználóbarát, áttekinthető, milyen képet sugároz az intézményről a felhasználó felé).

| Változó (szempont) | Leírás / Miért fontos | Értékelési skála |
|--|--|--|
| Honlap elérhetősége | Van-e működő weboldal, elérhető URL | 0 = nincs, 1 = van |
| Navigáció / menürendszer | A honlap menüje áttekinthető, logikus | 0 = gyenge / kaotikus, 1 = elfogadható, 2 = jó / logikus, 3 = nagyon jó / átlátható |
| Kapcsolattartási adatok | Telefon, e-mail, cím könnyen megtalálható | 0 = nincs / különösen nehezen, 1 = van, de nehezen található, 2 = könnyen elérhető, 3 = jól kiemelt, sokrétű |
| Dokumentumok / Letölthető anyagok | Pedagógiai program, SZMSZ, házirend, éves beszámoló stb. elérhetősége | 0 = nincs dokumentum, 1 = kevés / alapvető dokumentum, 2 = sok dokumentum, jól rendszerezve |
| Adatkezelési tájékoztató / GDPR | Adatvédelmi nyilatkozat, sütik (cookie) szabályzat megléte | 0 = nincs, 1 = van, de nehezen elérhető, 2 = jól hozzáférhető (lábléc, menü) |
| Friss hírek / Aktualitások | A honlapon van-e „Hírek”, „Események” rész, és az friss-e (pl. az elmúlt 1 évben) | 0 = nincs hírek, 1 = régi vagy ritkán frissített, 2 = rendszeresen frissített |
| Mobilbarát / Reszponzív design | A honlap jól működik mobilon / rezponzív | 0 = nem mobilbarát / elavult, 1 = részben mobilbarát, 2 = teljesen rezponzív / modern |
| Vizuális / Képek | Képek használata, galéria, modern vizuális megjelenés | 0 = nincs képek / csak alap, 1 = van néhány kép, 2 = sok kép, galéria, jó minőség |
| Szülői információk | Információ a szülőknek: beiratkozás, térítési díjak, étkezés, felszerelés | 0 = nincs ilyen rész, 1 = részben, 2 = teljes körű tájékoztatás |
| Átláthatóság | Általános benyomás: mennyire tűnik megbízhatónak, hivatalosnak az oldal (pl. alapítvány, fenntartó feltüntetése) | 0 = alacsony, 1 = közepes, 2 = magas |

2. Eredményeink bemutatása

A tíz változó mentén vizsgálva a honlapokat úgy kell fogalmaznunk, az összpontszám alapján kirajzolódó kép meglehetősen vegyes és sajátosan végletes. Az eloszlást bimodálisnak nevezhetjük (1. ábra), hiszen az értékek a minimum és a maximum körül mutatnak csúcsot, és a diagram a közepes értékeknél beszakad – azt sugallja a kép, hogy a megvizsgált honlapok vagy nagyon jól teljesítenek a meghatározott szempontok mentén, vagy következetesen gyengén.



1. ábra Az összpontszámok eloszlása

Ez az eloszlás egy olyan képet sugall, amely szerint az óvodai honlapok minősége nem az átlaghoz húz – nem annak lehetünk tanúi, hogy a honlapok egy-egy vonásban jól, más kritériumok mentén gyengébben teljesítenek, hanem vannak igen jól teljesítő honlapok és vannak következetesen a kritériumainknak meg nem felelő megoldások is. Éppen ezért csalóka lenne azt a megállapítást tennünk, hogy bár eléggé nagy szórással, de magas átlagot mutatnak az értékek (2. táblázat), mert éppen az átlagpontszám környezetében ürül ki a grafikon: az átlagpontszám nem jellemez konkrét óvodát. Az is kétségtelen – ezt jelzi a magas átlagérték is –, hogy a pontszámok a megszerezhető pontok fele fölött szóródnak, ez alatt nem találtunk összpontszámot, tehát mindenképpen jó általános eredményt tükröz a grafikon, még ha nem is kiegyensúlyozott és egyenletesen jó teljesítményt.

| Mutató | Érték |
|------------------|-------|
| Minimum pontszám | 11 |
| Maximum pontszám | 21 |
| Medián érték | 14 |
| Átlag pontszám | 16,2 |
| Szórás | 3,5 |

2. táblázat A legfontosabb mutatók számított értékei

2.1. Csoportosítás (Klaszterezés)

Az összpontszámok és a részeredmények alapján azt állapíthatjuk meg, hogy az intézmények három jól elkülöníthető kategóriába sorolhatók (3. táblázat):

| Kategória | Pontszám tartomány | Intézmények száma | Jellemzők |
|-------------|--------------------|-------------------|--|
| Élmezőny | 21 pont (Max) | 9 | „Mintaintézmények” (A profik): Minden vizsgált szempontból maximális pontszámot érték el (pl. Intézmények: 8, 16, 17, 18, 20.) |
| Középmézőny | 15-20 pont | 5 | „Tőrekvők” (A középmezőny): Jó teljesítmény, de 1-2 területen hiányosságok (pl. Adatvédelem vagy Dokumentumok) |
| Alsóház | 11-14 pont | 17 | „Minimalisták” (Az alapszint): Az intézmények több mint 50%-a ide tartozik. Jellemzően a reszponzivitás, adatvédelem és vizualitás terén veszítenek pontokat |

3. táblázat A honlapok csoportjai

1. Klaszter: „Mintaintézmények” (A profik)

Ebbe a csoportba azok az intézmények tartoznak, amelyek szinte minden kategóriában a maximális pontszámot érték el. Ők a „best practice” képviselői. Erős értékekkel rendelkeznek a „Navigáció” (3 pont) és a „Kapcsolattartás” (3 pont) változókon, hibátlan adatvédelem és dokumentáció jellemzi őket.

2. Klaszter: „Tőrekvők” (A középmezőny)

Ez a legkisebb, de legérdekesebb csoport. Ők azok, akik már túlléptek az alapszinten, próbálkoznak extra funkciókkal, de valami még hiányzik a tökéletességhez. 15 és 20 közötti összpontszámmal rendelkeznek, honlapjaik „Navigáció” és „Kapcsolattartás” szempontjából erősebbek az átlagnál (2-3 pont), de a „Dokumentumok” vagy az „Adatvédelem” terén gyakran veszítenek pontot (csak 1 vagy 0 pont). Esetükben könnyű javaslatokat megfogalmazni a konkrét hiányok pótlására.

3. Klaszter: „Minimalisták” (Az alapszint)

Ez a legnagyobb csoport, a minta több mint fele ide tartozik. Jellemzőjük a homogenitás: teljesítik a digitális jelenlét minimumát, de több hiányosság is csökkenteti összpontszámukat, mely 11 és 14 közötti. Szinte minden változójuk értéke elmarad a maximálisan teljesíthető pontszámtól. Érdemes kiemelni, hogy az „Adatvédelem” változó értéke esetükben a leggyengébb (gyakran 0). Esetükben nem egy-egy funkció hiányzik, hanem rendszerszintű fejlesztésre (struktúraváltásra) lenne szükség, esetleg a honlap (működtetésének) teljes újragondolására.

Adatsorunk elemzése a viszonylag kis elemszám miatt statisztikailag bizonyos értelemben korlátozott, mégis azt láthatjuk, hogy még ezen a kis adatsoron is található kiemelkedően szignifikáns eltérések ($p < 0.001$). Ez azt jelenti, hogy nagy biztonsággal kijelenthető: egyes jól meghatározott változók okozzák a szakadékot az intézmények között. Úgy fogalmazhatunk, ezek a „vívásztó” tényezők (4. ábra):

Adatvédelem: Ez a legerősebb megkülönböztető változó. A „Profik” mindegyike maximális pontot kapott, míg a „Minimalisták” jelentős része nullát. Statisztikailag ez a legbiztosabb pont, ahol az intézmények elválnak egymástól.

Navigáció és Kapcsolattartás: itt is nagy a szórás. A maximális pontszámot kizárólag az első klaszter érte el, míg a harmadik klaszter igen alacsony értéken áll. A különbség bizonyosan nem véletlenszerű.

Reszponzivitás: Szintén nagyon erős szignifikanciát mutat, megléte (2 pont) vagy hiánya (1 pont) élesen elválasztja a mezőnyt.

A közepesen szignifikáns eltérések ($p < 0.05$) esetében van valós különbség, de az átfedés nagyobb a csoportok között. Ide tartoznak a következő változók:

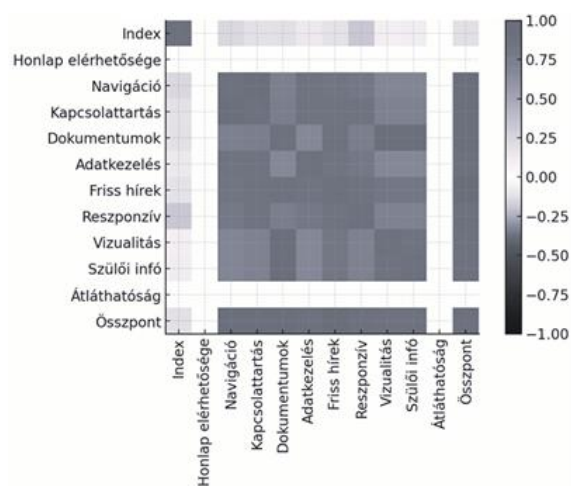
Dokumentumok: Bár a „Profik” egyértelműen jobbak, a „Törekvők” (középmezőny) itt gyakran hasonlóan teljesítenek, mint a gyengébb csoport, ezért ez a változó kevésbé élesen határolja el a közepes és gyenge csoportokat.

Friss hírek: Itt a szórás nagyobb, nem minden „Törekvő” intézmény frissít elégséges gyakorisággal (és ezzel pontokat veszít), és néhány gyengébb intézmény is szerez pontot (rendszeres aktivitásának köszönhetően).

Nem szignifikánsnak ($p > 0.05$), vagyis irrelevánsnak bizonyultak azok a változók, amelyek nem alkalmasak az intézmények megkülönböztetésére ebben a mintában. Ilyen volt:

A honlap elérhetősége: Mivel a szórás 0 (mindenki 1-est kapott), a szignifikancia nem értelmezhető. Ez a változó statisztikailag „néma”. Statisztikai szempontból ugyanígy állunk az Átláthatósággal is.

Szülői infó: Bár van eltérés, az adatok alapján ez kevésbé követi a klasztereket (pl. gyengébb összpontszámú intézménynek is lehet jó szülői tájékoztatója), így ennek a magyarázó ereje gyengébb.



2. ábra Teljes korrelációs hőterkép (12 szempont)

2.2. Részletes eredmények

Ha adatsoronként elemezzük az óvodai honlapok értékeit, a következő részletgazdag értékelő kép rajzolódik ki előttünk (4. táblázat).

| Intézmény kódja | Honlap elérhetősége | Navigáció | Kapcsolattartás | Documentumok | Adatvédelem | Frisshírek | Responszív | Vizuális | Szülői infó | Átláthatóság | Összpontszám |
|-----------------|---------------------|-----------|-----------------|--------------|-------------|------------|------------|----------|-------------|--------------|--------------|
| 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 14 |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 15 |
| 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 8 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 9 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 10 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 11 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 12 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 13 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 14 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 15 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 16 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 17 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 18 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 19 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 20 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 21 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 22 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 23 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 24 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 25 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 26 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 27 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| 28 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
| 29 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 30 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| 31 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 15 |

4. táblázat Az egyes változók pontos értékei, óvodánként

A honlapok elérhetősége tekintetében a minta definíció szerint egyenletes: sikerült minden értékelésbe vont honlapot megnyitnunk, megtalálnunk. Az *OkosÓvoda* program megyei nyerteseinek honlapjai szinte hibátlanul elérhetőek, mindössze egy óvodát kellett ebben a dimenzióban nulla ponttal értékelnünk, és kizárunk a mintából. Feltehető, hogy ez az állapot is csak átmeneti, hiszen éppen az *OkosÓvoda* program sajátosságaiból következően az óvodák támogatást kapnak a pályázaton elnyert honlapok működtetésére, vagyis várhatóan az üzemeltető lépéseket tesz az elérhetetlen honlap aktiválására.

A navigációs sajátosságok tekintetében a pozitív tapasztalatok voltak gyakoribbak. A legrosszabb osztályzattal nem kellett élnünk, egyetlen honlap menü-struktúráját sem kellett a *gyenge / kaotikus* osztályba sorolnunk. Ez részben nyilván annak is köszönhető, hogy az *OkosÓvoda* program által nyújtott honlapsablonok jól átgondolt és működő menürendszerrel kerültek adaptálásra. Az adaptáció folyamatában a menürendszert bizonyos mértékig módosíthatták a felhasználó óvodák, ennek köszönhetőek a végül azonosítható különbségek, de a működést a sablon rendszere garantálta, a módosítások nem tudták alapjában

használatatlanná tenni a honlapokat. Az egyes osztályzatot (azaz az *elfogadható* minősítést) is mindössze egy honlapnak kellett megítélnünk. A honlapok nagy része a kettes és hármas osztályokba volt sorolható, azaz húsz honlap esetén a *jó / logikus* értékelést, míg tíz honlap esetén a *nagyon jó / átlátható* értékelést tudtuk megadni.

A kapcsolattartási adatok tekintetében legalább ennyire elégedetten szemlélhetjük eredményeinket, hiszen nem kellett élnünk a 0 (*nincs / különösen nehezen*) és az 1 (*van, de nehezen található*) értékelésekkel. Úgy véljük, ez is a szolgáltató által nyújtott sablon logikájának köszönhető, hiszen ahogyan azt kis kutatással megismertük (Fenyő 2024) az eleve felkínálja ennek a tartalmi egységnek a megjelenítését. Hogy mégis különbséget tudtunk tenni a honlapok között ennek a változónak a tekintetében, az annak köszönhető, hogy egyes honlapok korlátozottan osztanak meg magukról olyan kapcsolati adatokat, amelyek, bár könnyen megtalálhatóak, kevés elérési lehetőséget kínálnak – például csak titkársági e-mail-címet és központi telefonszámot. Ezeket a honlapokat soroltuk a 2 pontos kategóriába (*könnyen elérhető*). Vannak ezzel szemben olyan honlapok, melyek ennél bővebben látják el az érdeklődőket elérhetőségi információkkal – például több kolléga elérhetőségét, esetleg több felületet is felkínálnak a látogatók számára. Ezeket minősítettük a legmagasabb pontszámmal (3: *jól kiemelt, sokrétű*). A két magas pontszámú osztályba végül 21 (2-es) és 10 (3-as) honlapot tudtunk besorolni.

A dokumentumok és letölthető anyagok vizsgálata során sem találtunk teljesen hiányos honlapot (0 = *nincs dokumentum*), ugyanakkor 17 honlap esetében mindössze a legszűkebb dokumentumkört sikerült megtalálnunk elérhető formában (1 = *kevés / alapvető dokumentum*). 14 honlap esetében talákoztunk azzal, hogy a pedagógiai program, a házirend, a szervezeti és működési szabályzat körén túlmutató dokumentumkör is megjelenik a honlapon elérhető formában (2 = *sok dokumentum, jól rendszerezve*). Ezek a dokumentumok sok esetben az intézmény működésével kapcsolatosak (pénzügyi jelentések, szakmai beszámolók), más esetekben a szülők számára hasznos iratok (kedvezményes étkeztetéssel kapcsolatos űrlapok, tájékoztatók stb.).

A legszélesebb eloszlást az adatkezelési tájékoztatás, a GDPR aspektusok tekintetében tapasztaltuk a honlapok elemzése során. A honlapok közül 11 esetében láthattuk ennek a szempontnak a teljes elhanyagolását. Ezek a honlapok nem tartalmaztak sem adatvédelmi tájékoztatást, sem a süticikkel (cookie) kapcsolatos szabályzatot. Ezekben a honlapokon gyakran találtunk ebből a szempontból kifejezetten aggályosnak számító dokumentumokat, például fotókat is. Tíz honlap esetében nehezen elérhetően ugyan, de megtalálhatóak voltak az adatkezeléshez és a GDPR szempontok érvényesüléséhez kapcsolódó eljárásokat rögzítő dokumentumok és tíz esetben lehettünk annak tanúi, hogy ezek jól hozzáférhető módon, külön menüpontban vagy a láblécben elkülönítve szembetűnően, egyszerűen elérhető módon voltak elhelyezve.

A hírek és aktualitások tekintetében a honlapok gondosan igyekeznek tájékoztatni a nevelési intézmény környezetét, ellátni információval a jelenlegi és jövőbeli szülőket. Gyakoriak az óvodák életéből kiemelt események ismertető bemutatásai, az óvodai ünnepek, a különleges napok megörökítései. Sok óvoda látható lelkesedéssel dokumentálja mindennapjait képekben is, ezek is gyakran a hírek között kapnak helyet. Elemzésünkben azt a szempontot is igyekeztünk érvényesíteni, hogy igazából tartalmasként a rendszeresen és gyakran frissített hírmezőt akartuk azonosítani, ezért vizsgáltuk a híryanag frissítéseinek gyakoriságát és közelségét. A vizsgálatba vont óvodai honlapok között nem találtunk olyat, amely nem rendelkezett volna ilyen jellegű tartalommal (0 = *nincs hírek vagy események rész*), azonban a tartalmi egység megléte mellett a frissítési szempont lehetővé tette a differenciálást. 19 honlap

esetében ugyanis annak lehettünk tanúi, hogy a hírek és események tartalmi egység frissítése meglehetősen esetleges volt, és a vizsgálat idején legalább egy éves elmaradást mutatott. 12 honlap esetében tudtuk azt rögzíteni, hogy ez a tartalmi rész valóban elevenen működik, rendszeresen frissül. Megjegyeznénk ezzel kapcsolatban azt a nagyon fontos dimenziót, hogy az arculati elemként felfogott honlapok működésének nagyon fontos eleme a megbízhatóság képének sugárzása, és ennek kialakításában nagyon komoly tényezőnek tartjuk a honlap tartalmi elemeinek rendszeres frissítését, naprakészen tartását. Gyakran egy elavult adattartalom másodlagos arculati hatása rosszabb, mint az esetleges adathiányé lenne – az elmaradt frissítés, a karbantartás hiánya a honlap üzemeltetőjéről, a honlap mögött álló intézményről olyasmint mond el, ami nagyban formálja a vele kapcsolatos felhasználói attitűdök alakulását (Deng – Poole 2010).

Az utolsó általunk vizsgált tartalmi dimenzió a szülők számára szolgáltatott hasznos információk köre. Vizsgálatunk során igyekeztünk megállapítani, tartalmaz-e a honlap ilyen jellegű információkat, ezek valóban hasznosnak bizonyulhatnak-e a mindennapokban és frissek, érvényesek-e. Ebbe a körbe soroltuk a beiratkozással, térítési díjakkal, étkezéssel, felszereléssel kapcsolatos információkat. Ilyen jellegű tartalmi elemet minden honlap tartalmazott, sőt 15 honlap esetében azt állapíthattuk meg, hogy a honlap által nyújtott tájékoztatás valóban széles körű, praktikus és célszerű, az információk pedig naprakészek. 16 honlap esetében találtunk szülők számára szóló információkat, de ezek vagy hiányosak voltak, vagy nem voltak eléggé frissek. Ebben az esetben is bosszantó körülmény a frissítés elmaradása, például az étkezéssel kapcsolatban sok szülő szeret pontosan informálódni, ám ha elavult információval szembesül, akkor esetleg elbizonytalanodhat a honlap teljes tartalmának informatívásával kapcsolatban.

A honlapok formai sajátosságai közé tartozik a reszponzivitás, vagyis a különböző platformokon mutatott megfelelő működés. Ebben a tekintetben ismét meghatározónak tartjuk az alkalmazott honlap-sablon minőségét, amely benyomásaink szerint alkalmas a reszponzív működésre. Ezért a kutatásba vont honlapok között nem találtunk olyat, amely látványosan kudarcot vallott volna a reszponzivitási teszten (0 = *nem mobilbarát / elavult / nem reszponzív*). 21 honlap esetében tapasztaltuk azt, hogy működésük nagyrészt zökkenőmentes különböző platformokon, csak bizonyos egyedi arculati elemek (például nyitóképek, menük) teszik problematikusvá a működést. Tíz honlap esetében a reszponzivitási próba teljesen kielégítő eredményt hozott és a különböző megjelenítő platformok esetében egyaránt megfelelő működést tapasztalhattunk.

A formai sajátosságok meghatározó eleme a honlapok vizualitása, mindenekelőtt képi világa. A frissen kialakított honlapok között nem találtunk olyat, amelynek nem lett volna képi tartalma, vagy szélsőségesen szegényes képi világot jelenített volna meg (0 = *nincsenek képek / csak alapvető képi anyag*). Ez azt is mutatja, hogy a honlapokat működtető nevelési intézmények pontosan értik a vizualitás arculatképző erejét – az óvodák gyakran alkalmazzák épületük, külső és belső környezetük képeit, hogy kapcsolódási lehetőséget kínáljanak fel, azaz közelítsék magukhoz a felhasználókat, hogy megteremtsék az ismerős otthonosság érzését már a személyes találkozók előtt. A képi tartalom szempontjából is meg tudtuk azonban különböztetni a jól szerkesztett, kiváló képi minőséggel működő, különösen gazdag honlapokat (15 ilyen találtunk), és a kissé korlátozottabb, kevésbé magas minőségű képi világot mutatókat (16 esetben értékeltük így a képi tartalmat).

Utolsó szempontunk a honlapok általános megbízhatóságával kapcsolatos benyomásaink értékelése volt, és ebben a tekintetben a honlapok egyöntetűen jól szerepeltek. Minden esetben magas fokú megbízhatóság képe alakult ki a szemlélőben.

2.3. Lehetséges további csoportosítások

a) Ha a települési típusok szerint leválogatott sokaságban igyekszünk mintázatot elkülöníteni az eredmények tekintetében azt tapasztalhatjuk, hogy a városi intézmények honlapjainak átlagos összpontszáma magasabb (18,3) mint a községekben-falvakban elhelyezkedő óvodák esetében számolható összpontszám-érték (13,7). A városi óvodák honlapjai általánosságban több dokumentummal rendelkeznek, rendszeresebben frissülnek és megbízható rezponzív működéssel rendelkeznek. A kisebb települések intézményeinek honlapjai több esetben elmaradnak ezekben a dimenziókban, ahogyan az az átlagos összpontszám különbségében is tüdőződik.

b) Ha a fenntartói típusok szerint alakítunk ki csoportokat azt láthatjuk, hogy az egyházi fenntartású intézmények honlapjainak átlagos összpontszáma a legmagasabb (19,0), az önkormányzati fenntartású intézményeké ennél alacsonyabb (16,5), és a legalacsonyabb a magán-, illetve családi fenntartású intézményeké (14,0). Szubjektív összbenyomásunk szerint az egyházi fenntartású óvodák érzékelhetően gondosan szerkesztett és informatív honlapokkal rendelkeznek, alighanem a fenntartók kifejezett szándékának megfelelően. A magánintézmények honlapjai kevésbé tűnnek minőséginek, hiányosak, nem rezponzívak, de ebben az esetben a minta alacsony elemszáma miatt nem fogalmazhatunk meg általános értékítéletet.

3. Következtetések

Kutatási adataink elemzése alapján úgy foglalhatnánk össze tapasztalatainkat, hogy a kutatásba vont Hajdú-Bihar megyei óvodák honlapjainak minősége általában nem rossz, de jelentős különbségek tapasztalhatók az egyes intézményi honlapok között. Ha elsődleges fejlesztési irányt kellene kijelölnünk, az mindenképpen az adatvédelem területén történő előrelépés volna, illetve az aktuális anyagok frissítésének rendszeres elvégzését ajánlanánk a honlapok üzemeltetőinek figyelmébe. Ugyanakkor hangsúlyozzuk: az óvodák olyan súlyos elmaradást igyekeznek ledolgozni a digitális arculati elemek terén, hogy jelen teljesítményüket is csak a legnagyobb elismeréssel tudjuk szemlélni, még ha ki is emeljük kisebb-nagyobb hibáikat. De ezeket mindenképpen a jobbítás szándékával tesszük, az előrelépés mind az óvodák, mind az óvodával kapcsolatban álló szülők és családok közös érdeke.

Felhasznált irodalom:

- Deng, Liquiong – Poole, Marshall Schott 2010. Affect in Web Interfaces: A Study of the Impacts of Web Page Visual Complexity and Order. *MIS Quarterly*. 4: 711–730.
- Fenyő Imre 2024. Digitális óvodai arculatok összehasonlító elemzése. In: Dr. Lubinszki Mária – Ludnikné dr. Pálfi D. (szerk.) *A jövő pedagógiája*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc.
- Herring, Susan C. 2010. Web Content Analysis: Expanding the Paradigm. In: Hunsinger, J. – Allen, M. – Klastrup, L. (eds.) *The International Handbook of Internet Research*. Springer Verlag, Dordrecht. 233–249. online:

<https://www.sfu.ca/cmns/courses/2012/801/1Readings/Herring%20WebCA%202009.pdf>

Krippendorff, Klaus 2019. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Fourth Edition SAGE Publications, Inc. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.

Peterson, Rob – Olney, Ian 2009. Usability evaluation in a multiphase, exploratory design-based research study of an online community for the practice of special education in Bulgaria. In: G. Siemens & C. Fulford (eds.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009*. Chesapeake, VA: AACE, 891–900.

A szerző adatai:

Dr. Fenyő Imre

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
egyetemi docens

E-mail: fenyo.imre@ped.unideb.hu

Juhász Márta – Horváth Mariann: A szenzoros szőnyeg felhasználása az óvodai ének-zenei tevékenység és mesefeldolgozás során

Absztrakt

A tanulmány a szenzoros szőnyeg óvodai ének-zenei tevékenységekben és mesefeldolgozásban betöltött szerepét mutatja be, különös tekintettel annak fejlesztő hatásaira és pedagógiai alkalmazhatóságára. Célunk annak ismertetése, hogy a multiszenzoros ingerekre épülő eszköz miként járul hozzá a gyermekek zenei befogadóképességének, ritmusérzékének, mozgáskoordinációjának, valamint nyelvi és érzelmi kompetenciáinak fejlődéséhez.

Részletes módszertani javaslatot adunk az óvodai ének-zenei nevelés és mesefeldolgozás szenzoros szőnyegre épülő megvalósításához. A szenzoros szőnyeg használata nem pusztán módszertani eszköz, hanem egy olyan pedagógiai szemlélet része, amely az óvodás gyermek egész személyiségfejlődését célozza meg.

Bevezetés

A kora gyermekkor pedagógiájában kiemelt jelentőséggel bírnak azok a módszerek és eszközök, amelyek játékos formában támogatják a gyermekek komplex fejlődését. Az óvodai nevelés ének-zenei és irodalmi területei különösen érzékenyek azokra a pedagógiai innovációkra, amelyek a gyermeki érzékelés sokcsatornás jellegét alkalmazzák. A szenzoros szőnyeg – mint multiszenzoros tapasztalatszerzést biztosító eszköz – hangsúlyosabb szerepet kaphat az óvodában, mivel egyszerre stimulálja a vizuális, auditív és taktilis érzékelést, valamint támogatja a motoros tanulási folyamatokat.

Az ének-zenei tevékenységek és a mesefeldolgozás hagyományosan is erősen építenek az élményszerűségekre és a dramatikus játékokra, ezért különösen alkalmasak a szenzoros eszközök integrációjára. A szenzoros szőnyeg használata lehetővé teszi, hogy a gyermekek a zenei ritmusokat, dallamokat és mesebeli cselekményeket dolgozzanak fel egy multiszenzoros eszköz segítségével, mely mélyebb megértést és bevonódást kínál.

Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a szenzoros szőnyeg miként járul hozzá az óvodáskorú gyermekek zenei, nyelvi és érzelmi fejlődéséhez, valamint hogyan alkalmazható hatékonyan a mesék feldolgozása során. Az óvónő olyan mesét mesél, amelyekben a szőnyeg figurái szerepelnek, és a gyerekek megnézhetik, megérinthetik, mozgathatják őket. A mesék hallgatása fontos, mert támogatja a nyelvi intelligenciát és bővíti a gyerekek szókincsét (Goleman 2024). A „meseszőnyeg” nemcsak a mesehallgatást, hanem azok reprodukcióját, produkcióját, folytatását, befejezését és strukturálását is lehetővé teszi és támogatja (Rózsa 2024).

1. A szenzoros szőnyeg alkalmazása a mesefeldolgozásban

A mese a nyelvi, kognitív és érzelmi fejlődés komplex eszköze. A szenzoros szőnyegen megvalósuló „újrajátszás” szókincs elsajátítását támogatja, miközben teret ad a dramatikus játékoknak (Bleyhl 2002; Rózsa 2024).

A szenzoros szőnyeg alkalmazása az óvodai mesefeldolgozásban jelentős mértékben hozzájárul a narratív kompetenciák, a dramatikus játék és az érzelmi bevonódás fejlődéséhez. A szőnyeg textúrái, színei és formái segítik a gyermekeket a mesék szereplőinek vizuális elképzelésében, ami támogatja a történetek belső reprezentációjának kialakulását. A multiszenzoros ingerek

elősegítik a mesék eseményeinek mélyebb megértését, mivel a gyermekek testi tapasztalatokhoz kapcsolhatják a hallott tartalmakat.

A szenzoros felületek aktivizálják a gyermekek figyelmét, ami különösen fontos a hosszabb vagy összetettebb mesék feldolgozásakor. A dramatikus játékhelyzetek gazdagodnak, mert a szőnyeg vizuális és tapintási ingerei inspirálják a szerepjátékokat és kreatív utánpótlásokat.

A szenzoros háttér csökkenti a szorongást, és megkönnyíti az érzelmileg terhelt vagy félelmet keltő jelenetek biztonságos átélését. A gyermekek könnyebben bevonódnak a mesébe, amikor a történet egy-egy eleme fizikai tapasztalatként is megjelenik számukra. A szenzoros szőnyeg lehetőséget ad az egyéni differenciálásra is, hiszen minden gyermek saját tempóban haladhat a történet útján, vagy különböző módon kapcsolódhat a meséhez. Tudományos szempontból a szenzoros támogatás elősegíti a narratív gondolkodás fejlődését, a szimbolikus reprezentációk kialakulását és a nyelvi megértési folyamatok erősödését.

A korai gyermekkorban a gyermekek kognitív képességei leginkább cselekvés, vizualizálás, memorizálás, történetek és versek elmesélése, valamint életkoruknak megfelelő szabad és szabályalapú játékok révén fejlődnek. Minél többet tanulhatnak, minél több teret biztosítunk nekik környezetük felfedezésére, annál jobban elmélyíthetik fontos kognitív sémáikat.

A mesék egyik alapvető nyelvi funkciója a kommunikáció fejlesztésének elősegítése. A mesék bővítik a gyermekek szókincsét, látásmódját, gondolkodását és kifejezőképességét. A mesék hallgatása segít a gyermekeknek új szavakat és kifejezéseket tanulni, valamint megismerkedni költői képekkel, hasonlatokkal és megszemélyesítésekkel is. A verbális kifejezés és a fogalmi gondolkodás mellett a nonverbális és vizuális képességek is fejlődnek. A történet előadásakor és dramatizálásakor a vizuális ábrázolást a használt eszközök és kellékek segítik. A korai nyelvi fejlődés kapcsán fontos megemlíteni az ismétlés szerepét. A gyerekek gyakran kérik ugyanazt a mesét, újra és újra ugyanazt a játékot játsszák. Maguk a mesék is tartalmaznak ismétléseket visszatérő feladatok és cselekményelemek, ismétlődő üdvözléseket, varázsigék formájában. Ezek az ismétlések ismerős elemként biztonságot nyújtanak a gyerekeknek a megértésükben.

A mesék kiváló lehetőséget nyújtanak a tapasztalati tudás fejlesztésére. Fejlesztik a gyermekek térbeli és időbeli orientációját képzelőerejük és empátiájuk révén. Amikor a történetet hallgatják, elképzelik magukat a történetben, és ez segít nekik könnyen orientálódni a történet időbeli cselekményében és térbeli helyszínén (Dankó 2016: 84). Óvodáskorban még nem teljesen egyértelmű a határ az én és a mese szereplői, a saját környezet és a mese világa között. Az idősebb gyerekek már nem azonosulnak teljesen a mese szereplőivel, és tudják, hogy a mesék csodálatos elemei csak a mesék világában léteznek. Ez a felismerés azonban nem csökkenti a mesehallgatás élményét. Ez a kettős tudatosság azt jelenti, hogy a gyermek teljes mértékben képes beleélni magát a mese történetébe, de azt el tudja választani a való életétől (Mérei – Binét 2006: 238).

A mesék feldolgozása kapcsán Zilahi (1998) véleménye szerint teljesen elegendő a történeteket elmesélni, nem kell szemléltetni, mert az megtöri a mese belső képi világát, megzavarja a meseértelmezést, hanem egyszerűen hagyni kell, hogy az események hatással legyenek a gyermekekre. Nagy (2017) úgy véli, hogy a történetekkel kapcsolatos kérdésekkel fejleszthetjük a gyerekek kognitív képességeit. A Körömi Gábor és Sándor Ildikó (2016) által kidolgozott *Meseház* program fő jellemzője, hogy a szóbeli mesemondást dramatikus feldolgozással interaktívvá kell tenni. A fenti lehetőségeken túl a tanulmány a multiszenzoros feldolgozási lehetőség mellett érvel. Ez a fajta előadás családias légkört teremt, ami nagyon fontos a gyermekek számára, és előnye, hogy minden gyermek egyszerre láthatja a szőnyeget, követheti a figurák mozgását, sőt saját maga is részt vehet a cselekmény megjelenítésében. E tevékenység nemcsak a gyermekek figyelmét köti le, hanem a mesélés után lehetőséget nyújt további játékokra, beszélgetésekre is. A gyerekek kreatív módon is felhasználhatják a szenzoros szőnyeget. Nagyon hasznos tanulási folyamat egy mesét más módon befejezni, új történetet mesélni a szereplőkkel, kiegészítő szereplőt hozzáadni, a történetet más kontextusba helyezni,

új illusztrációt vagy bábút készíteni. Ezek a tevékenységek szabadjára engedik a képzelőerőt és a fantáziát. Az aktív, kreatív együttműködés és a közös produktum létrehozása nagyon motiváló a résztvevő gyermekek számára. Ezek a pozitív hatások pedig azt eredményezik, hogy a gyermekek szinte észrevétlenül és játékos formában fejlesztik kommunikációs képességeiket, koncentrált figyelmüket és emlékezetüket. Így jutnak el a mese recepciójától a reprodukción át a produktív nyelvhasználathoz.

2. A szenzoros szőnyeg alkalmazása az ének-zenei tevékenység során

A szenzoros szőnyeg alkalmazása az óvodai ének-zenei foglalkozásokon támogatja a gyermekek zenei készségeinek komplex fejlődését. Az eszköz multiszenzoros jellege lehetővé teszi, hogy a gyermekek a zenei élményeket nem csupán auditív úton, hanem taktilis és vizuális ingereken keresztül is megtapasztalják.

A kisgyermekkori zenei nevelés alapjai az éneklési készség fejlesztése (Forrai 2016b:64) és a belső hallás fejlesztése (Forrai 2016b: 79–83). A gyakorlatok változtatása és a szenzoros szőnyeg egyidejű felhasználása motiváló erővel és a kreativitás fejlesztésével bír. Példának okaként Balás Eszter által javasolt hangszíngyakorlatot (Balás 1990: 17) a szőnyegen szereplő állatok megéneklésével lehet izgalmassá tenni a kicsik számára. Egy gyermek vagy az óvónő a gyerekek által ismert dalt énekel állathangon (kacsa, egér, hal, stb.) és a csoportnak ki kell találni, hogy melyik állat énekelhette. A feladatot tovább gondolva lehet a szöveget “állatnyelven” énekelni és az eredeti dallamot megtartva.

A szenzoros alapú tevékenységek növelik a gyermekek motivációját, figyelmét és aktív részvételét az ének-zenei foglalkozásokon. Az eszköz különösen hatékony azoknál a gyermekeknél, akik a vizuális és taktilis tanulási módot részesítik előnyben.

Tudományos megközelítésből a szenzoros szőnyeg beépítése támogatja a zenei élmények integrált feldolgozását, amely a korai zenei nevelés egyik meghatározó tényezője.

3. Módszertani kapcsolódások

Lieder-Spiel-Kiste: A szenzoros szőnyeghez hasonló módszertannal dolgozik a német nyelvű Lieder-Spiel-Kiste összeállítás, mely 29 dalt tartalmazó cd-t, 30 darab fajátékot és 29 képet tartalmaz. Miközben a gyerekek a dalokat hallgatják, jól kell figyelniük. Felismerve a dalban szereplő figurákat, gyorsan ki kell választani a bábukat és kártyalapokat. Így a játék számos különböző változatában fejleszthetők a nyelvi képességek, a reakciókészség, a motorika és a koncentráció.

Mozgatható részekkel ellátott képeskönyvek: Az interaktív kartonképeskönyvek mozgatható részeit a legkisebbek kedvükre forgathatják, tolhatják, nyithatják, zárhatják, így kísérhetik a felolvasott meséket. Ezzel nemcsak a könyvek iránti szeretetük és kötődésük erősödik, hanem finommotorikájuk és a szem-kéz koordináció is fejlődik. Mindemellett a könyvek elősegítik a kognitív képességek, például a koncentráció és a logikai gondolkodás fejlődését, mivel a gyerekek aktívan részt vesznek a fedelek mögött rejlő titkok felfedezésében és a feladatok megoldásában.

Kamishibai: A papírszínház interaktív légkört biztosít a mese előadásához, amely javítja a szövegértést, bővíti a szókincset és gyakoroltatja a csoport előtt való szabad beszédet. Ezenkívül rugalmasan alkalmazható, mobil és egyénileg igazítható a gyermekek igényeihez, például saját háttérképek vagy bábuk közös megalkotásával (Juhász 2023: 183–185).

Mesélő sín: Ez egy olyan fatábla, amin 3 vezetőhorony található, amelyekbe kivágott kartonfigurák, képek vagy kártyák helyezhetők be, amik mozgathatók és egymáshoz kapcsolhatók – térbeli látványt biztosítva (Juhász 2023: 185–186).

Mesekötény: A mesekötényt az óvónő viseli mesélés közben, és interaktív módon játssza el rajta a történetet Minden kiegészítő kellék tépőzárral van ellátva így a kötény újra használható más mesékkel is. A mesekötény nem csak a mese helyszíne, hanem maguk a szereplők és a történet is megelevenedik rajta. Komplex hatása abban rejlik, hogy sokféle képességet fejleszt, annak is, aki nézi és annak is, aki játssza. A mesekötényt a gyermekek önállóan is használhatják játékokra, kreatív kifejezésre és tanulásra, így fejleszthetik a képzeletüket és a készségeiket. A gyermekek maguk is hozzájárulhatnak a mesekötény kreatív elemekkel való gazdagításához, például együtt elkészíthetnek a pedagógussal új szereplőket. Ez a kreatív tevékenység ösztönzi az alkotó gondolkodást és a kez ügyesség fejlődését egyaránt.

Mesepárna: egy lapos vagy tömött díszpárna, melyet a közös mesélés során használnak az óvodában, így válhat a párna a mesélés-bábozás színterévé. Készülhet egy konkrét meséhez vagy alapként több mese felhasználásához. A mese helyszínei és a szereplők tépőzárral vannak rögzítve a felületre, a mesélés során tetszőlegesen elmozdíthatóak, így szemléltetve a mese jeleneteit. A gyerekek mesélés közben rakosgathatják a szereplőket, játszhatnak velük.

Ugyanígy működik a fali kép mozgatható részekkel, csak függőleges dimenzióban.

Mindegyik eszközről elmondható, hogy fejleszti a gyermekek finommotorikáját, beszédképességüket, szókincsüket, gondolkodásukat, emlékezetüket, képzeletüket, fantáziájukat.

Összegzés

A szenzoros szőnyeg a kisgyermekkorú pedagógia komplex, multimodális tanulási tere. Egyre nehezebb a mai fiatal generációt hagyományos pedagógiai eszközökkel megszólítani, mivel nehéz versenyezni az elektronikus eszközök által nyújtott erős vizuális élményekkel, amelyek sajnos egyre inkább mindennapi életük részét képezik. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szenzoros szőnyeg támogató eszközként használható a tanulási folyamatban, és valódi élménnyé tudja tenni a történeteket. Ez a fajta prezentáció a gyermekek érzékeit szólítja meg, és bevonja őket az előadásba. A történetek a gyermekek szellemi fejlődésére gyakorolt hatása mellett gazdagítják képzelőerejüket, szókincsüket és hosszú távú figyelmüket is. Ezenkívül sokféle lehetőséget kínál a korai nyelvfejlés változatosabbá tételében.

Remélhetőleg egyre több pedagógus, óvoda és iskola fogja kihasználni a meseszőnyeg lehetőségeit és fejlődés ösztönző hatását, és egyre több gyermek élvezheti majd ezt az újfajta előadási formát. A hosszú távú hatások feltárására további kutatások szükségesek.

Felhasznált irodalom:

Primer irodalom

- Andersen, Hans Christian 2005. *Hans Christian Andersen mesék*. Park Könyvkiadó. Budapest.
- Balázs Ágnes 2020. *Mesélő ABC*. Móra Kiadó. Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2015a. *Esti mesék fiúknak*. Móra Kiadó. Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2015b. *Esti mesék lányoknak*. Móra Kiadó. Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2016. *Esti tündérmesék*. Móra Kiadó. Budapest.
- Csukás István 2016. *Csukás István nagy mesekönyve*. Könyvmolyképző Kiadó. Szeged.
- Forrai Katalin 1978. *Daloló ABC*. Zeneműkiadó Vállalat. Budapest.
- Forrai Katalin 1999. *Európai gyermekdalok. Dél- és Kelet-Európa*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Forrai Katalin 2016a. *Ének a bölcsődében*. Móra Kiadó. Budapest.
- Forrai Katalin 2016b. *Ének az óvodában*. Móra Kiadó. Budapest.
- Gróh Ilona 2012. *Ringató. Ölbéli játékok. Mondókák. Dalok*. Kolibri Kiadó. Budapest.

- Gróh Ilona 2018. *Jöjj ki napocska!* Kolibri Kiadó. Budapest.
- Gróh Ilona 2020. *Ringató. Zöld könyv.* Ringató Könyvkiadó. Szekszárd.
- Gróh Ilona 2021. *Ringató. Lila könyv.* Ringató Könyvkiadó. Szekszárd.
- Gróh Ilona 2022. *Ringató. Piros könyv.* Ringató Könyvkiadó. Szekszárd.
- Gyuricza Eszter (szerk.) 2015. *100 magyar népmese. A magyar népmesék sorozat teljes kiadása.* Alexandra Kiadó. Pécs.
- Illyés Gyula 2006. *Hetvenhét magyar népmese.* Móra Kiadó. Budapest.
- J. Kovács Judit 2019. *Kerekítő évkerék.* Móra Kiadó. Budapest.
- Pljackovszkij, Mihail – Szutyjev Vlagyimir 2017. *A süni, akit meg lehetett simogatni.* Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Rehova Kata 2021. *100 állatmese.* Alexandra Könyvesház Kft. Pécs.
- Szutyjev, Vlagyimir 2017. *Miau és más vidám mesék.* Móra Kiadó. Budapest.
- Szutyjev, Vlagyimir 2019. *Vidám mesék.* Móra Kiadó. Budapest.

Szekunder irodalom

- Balás Eszter 1990. *A dadogás komplex művészeti terápiás programja.* Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Bleyhl, Werner 2002. Geschichten erzählen, ein pädagogischer Auftrag mit vielen Ebenen. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling.* Hannover. p. 11.
- Dankó Ervinné 2016. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában.* Flaccus Kiadó. Debrecen.
- Goleman, Daniel 2024. *Érzelmi intelligencia.* Open Books. Budapest.
- Juhász Márta 2023. A papírszínház és a mesélő sín a korai idegnyelvi fejlesztésben. In: Gombocz Orsolya – Juhász Márta – Mongyi Norbert (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.,* PPKE. Budapest. 180–188.
- Körömi Gábor – Sándor Ildikó 2016. Mi a Meseház? In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.). *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 327–333.
- Mérei Ferenc – Binét Ágnes 2006. *Gyermeklélektan.* Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Nagy József 2017. *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése.* Mozaik Kiadó. Szeged.
- Rózsa Anna 2024. *A mesefeldolgozás módszerei az óvodában.* Katedra. 32. 1–2.
- Zilahi Józsefné 1998. Mese-vers az óvodában. Eötvös József Kiadó. Budapest.

Mellékletek

1. számú melléklet: Mesék tematikus táblázata

| | |
|--------|--|
| Bagoly | A juh és a jövőmondó bagoly (Balázs 2020:21) Az élelmes bagoly (Balázs 2020: 13) Mit esznek az állatok (Rehova 2021:180-182) |
| Madár | A bátor sólyom (Boldizsár 2015b: 89-99) A csodavarjú (Rehova 2021:206-207) A csókalányok (Boldizsár 2016: 37-43) A csudamadár (Gyuricza 2015:350-352) A fából faragott sasmadár (Boldizsár 2015a:28-34) A farkas mulatni megy, azután szállni tanul (Illyés 1997:193-198) |

| | |
|-------------|---|
| | <p>A fenyőfa (Szutyjev 2019: 126-143) A fülemüle (Andersen 2005: 62-72) A fürj meg a nyúl (Rehova 2021:67-68) A gólya és a gomb (Balázs 2020: 16) A gólyák (Andersen 2005: 50-55) A hét hollókirályfi (Boldizsár 2015b 73-78) A kalitkába zárt madár (Rehova 2021:119-120) A kiskakas és a sövény (Gyuricza 2015:258-260) A kiskakas gyémánt félkrajcárja (Rehova 2021:79-81) A kiskondás (Illyés 1997:13-17) A kolibri és a gólya versenye (Rehova 2021:186) A gomba alatt (Szutyjev 2019:24-35) A madárasszony (Boldizsár 2016: 67-71) A madáriskola (Rehova 2021:217) A pacsirta és fiókái (Rehova 2021:82) A pelikánmadár (Gyuricza 2015:118-120) A piros dolmányú, aranycsőrű madár (Boldizsár 2015b:68-72) A róka és rigók (Rehova 2021:258-260) A róka meg a pacsirta (Rehova 2021:197-198) A sas és a tyúkok (Rehova 2021:113-114) A seregély és a kisveréb (Balázs 2020: 36) A tizenkét varjú (Rehova 2021: 52-55) A vadhattyúk (Andersen 2005: 112-127) Az állatok és a három óriás (Rehova 2021:234-236) Az alma (Szutyjev 2019:88-95) Az óriáskígyó és a veréb (Balázs 2020:30) Az üstökös és a pacsirták (Rehova 2021:103) Egy zsák alma (Szutyjev 2017:59-73) Holló Jankó (Gyuricza 2015: 9-12) Kacor király (Illyés 1997:7-10) Lecke barátságból (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 44-45) Mária kisasszony és a csodatévő madár (Boldizsár 2015b: 20-25) Okoska-botocska (Szutyjev 2019:75-85) Zöld Péter (Gyuricza 2015:148-151)</p> |
| Őz, szarvas | <p>A furfangos őzgida (Balázs 2020:32) A három szarvas (Rehova 2021:209-212) A háromágú tölgyfa tündére (Gyuricza 2015:271-274) A magányos őzike meséje (Rehova 2021:204-205) A Nap leánya (Boldizsár 2015b: 36-41) Cerceruska (Gyuricza 2015:238-241) A kiskakas és a sövény (Gyuricza 2015:258-260) Mit esznek az állatok (Rehova 2021:180-182)</p> |
| Mókus | <p>A fenyőfa (Szutyjev 2019: 126-143) A magányos mókus (Balázs 2020: 26) Egy zsák alma (Szutyjev 2017:59-73) Samu mókus és a kis pillangó (Rehova 2021:158-159)</p> |

| | |
|-------------|---|
| Fa, erdő | <p>A bűbajos lakat (Gyuricza 2015:160-162) A háromágú tölgyfa tündére (Gyuricza 2015:271-274) A kiskakas és a sövény (Gyuricza 2015:258-260) A kővé vált királyfi (Gyuricza 2015:156-159) A szorgalmas és a rest leány (Gyuricza 2015:38-41) Az elátkozott kastély (Gyuricza 2015:300-303) Az égig érő fa (Gyuricza 2015:57-61) Cerceruska (Gyuricza 2015:238-241) Fából faragott Péter (Gyuricza 2015:279-282) Hetet egy csapásra (Gyuricza 2015:145-147) Koplaló Mátyás (Gyuricza 2015:108-111) Macskacicó (Gyuricza 2015:152-155) Pinkó (Gyuricza 2015:34-37)</p> |
| Méh, darázs | <p>A kiskakas gyémánt félkrajcárja (Rehova 2021:79-81) Méhék a vonaton (Gyuricza 2015:142-144) Miau (Szutyjejev 2017:41-47)</p> |
| Hal | <p>A halkisasszony (Illyés 1997: 329-336) A halleány (Boldizsár 2016: 93-100) A kandúr halat fog (Szutyjejev 2017:31-39) Az öreg halász és a nagyravágyó felesége (Illyés 1997:315-18) Az újonc sügerek (Balázs 2020:41) Holló Jankó (Gyuricza 2015:9-12) Mese a halról és az öreg halászlól (Rehova 2021:129-132) Miau (Szutyjejev 2017:41-47) Mit esznek az állatok (Rehova 2021:180-182) Róka koma (Gyuricza 2015:249-215) Zöld Péter (Gyuricza 2015:148-151)</p> |
| Béka | <p>A béka, a kolbász és az egér (Gyuricza 2015:197-199) A békakirály (Rehova 2021:11-13) A három kiscica (Szutyjejev 2019:13-21) A hiszékeny szitakötő (Balázs 2020: 37) A kis hajó (Szutyjejev 2019:66-69) A négy kis ezermester (Szutyjejev 2019:56-63) A nyúl és a békák (Rehova 2021:30-31) A szegény ember szőlője (Gyuricza 2015:23-26) A varangy (Andersen 2005: 208-214) Az elbizakodott béka (Balázs 2020:7) Az ugráló házikó (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 69-70) Az utolsó béka (Rehova 2021:156-157) Három arany nyílvesző (Boldizsár 2015a:92-95) Marci és az elátkozott királylány (Gyuricza 2015:264-267) Mese a híres krokodilról és a nem kevésbé híres békáról (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 31-33) Miau (Szutyjejev 2017:41-47)</p> |

| | |
|--------|---|
| Egér | <p>A béka, a kolbász és az egér (Gyuricza 2015:197-199)</p> <p>A bátortalan kissárkány (Rehova 2021:232-233)</p> <p>A kiséger ágyikója (Rehova 2021:147-148)</p> <p>A kiséger kívánsága (Rehova 2021:220-221)</p> <p>A kiséger meg a ceruza (Szutyjejev 2019:98-103)</p> <p>A kiséger nagy utazása (Rehova 2021:104-105)</p> <p>A kis hajó (Szutyjejev 2019:66-69)</p> <p>A gomba alatt (Szutyjejev 2019:24-35)</p> <p>A medve és a macska (Gyuricza 2015:242-244)</p> <p>A mezei egér (Rehova 2021:38-39)</p> <p>Az egér és az esernyő (Balázs 2020:12)</p> <p>Az oroszlán meg az egér (Rehova 2021:239-240)</p> <p>Az ugráló házikó (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 69-70)</p> <p>Egérke piros szegélyes kék kabátja (Rehova 2021:57-59)</p> <p>Hamupipőke királyfi (Gyuricza 2015:89-92)</p> <p>Hogyan focizott fehérappancs (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 39-43)</p> <p>Kelekótya kiskakas (Csukás 2016:29-38)</p> <p>Miau (Szutyjejev 2017:41-47)</p> <p>Misa bácsi (Szutyjejev 2017:49-57)</p> <p>Morzsa a jégpályán (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 71-74)</p> |
| Katica | <p>A kis hajó (Szutyjejev 2019:66-69)</p> |
| Medve | <p>A fenyőfa (Szutyjejev 2019: 126-143)</p> <p>A kandúr halat fog (Szutyjejev 2017:31-39)</p> <p>A két medvebocs (Rehova 2021:171)</p> <p>A legerősebb állat (Illyés 1997: 142-145)</p> <p>A loncsos medve (Illyés 1997: 172-175)</p> <p>A medve, a farkas, a róka és az özvegyasszony (Rehova 2021:187-189)</p> <p>A medve és a macska (Gyuricza 2015:242-244)</p> <p>A róka, a medve és a szegény ember (Illyés 1997: 401-403)</p> <p>A szegény ember kilenc tyúkja és kakasa (Gyuricza 2015:130-132)</p> <p>A zerge és a medve (Balázs 2020:45)</p> <p>Az állatok és a három óriás (Rehova 2021:23-236)</p> <p>Az alma (Szutyjejev 2019:88-95)</p> <p>Brum Brum Brúnó, a lovaglóművész (Csukás 2016:40-45)</p> <p>Brum Brum Brúnó, a nagy vadász (Csukás 2016:46-50)</p> <p>Brum Brum Brúnó és a kalózok (Csukás 2016:51-55)</p> <p>Egy zsák alma (Szutyjejev 2017:59-73)</p> <p>Gógös Kata és a három medve (Rehova 2021:125-128)</p> <p>Hogyan osztottak meg a rókák a rókalyukon (Pljackovszkij – Szutyjejev 2017: 52-55)</p> <p>Kacor király (Illyés 1997:7-10)</p> <p>Koplaló Mátyás (Gyuricza 2015:108-111)</p> <p>Misa bácsi (Szutyjejev 2017:49-57)</p> <p>Miért alszik a medve télen (Rehova 2021:65-66)</p> <p>Mit esznek az állatok (Rehova 2021:180-182)</p> |
| Róka | <p>A farkas mulatni megy, azután szállni tanul (Illyés 1997:193-198)</p> |

| | |
|-------|--|
| | <p>A fenyőfa (Szutyjev 2019: 126-143) A háromágú tölgyfa tündére (Gyuricza 2015:271-274) A hiú kakas és a fölültegett róka (Rehova 2021:63-64) A kandúr halat fog (Szutyjev 2017:31-39) A kecske meg a róka (Rehova 2021:241) A kérkedő kiskakas (Balázs 2020: 22-23) A kiskondás (Illyés 1997:13-17) A gomba alatt (Szutyjev 2019:24-35) A macska és a róka (Rehova 2021:90-91) A ravasz róka és az oktondi farkas (Rehova 2021:227-229) A róka és a farkas a lakodalomban (Illyés 1997: 114-116) A róka és a rigók (Rehova 2021:258-260) A róka és a récék (Balázs 2020:35) A róka és a sárkány (Rehova 2021:218-219) A róka meg a pacsirta (Rehova 2021:197-198) A róka szállást kér (Rehova 2021:237) A rókaszemű menyecske (Gyuricza 2015:81-85) A sánta tyúkocsk (Balázs 2020: 39) A szállást kérő róka (Gyuricza 2015:227-229) A szegény ember meg a lova (Gyuricza 2015:217-219) Diódénes (Gyuricza 2015:74-76) Hogyan osztottak meg a rókák a rókalyukon (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 52-55) Így jár, aki többre vágyik (Balázs 2020:20) Kacor király (Illyés 1997:7-10) Misa bácsi (Szutyjev 2017:49-57) Róka koma (Gyuricza 2015: 249-251) Róka Marcsa bíraskodik (Rehova 2021:22-223)</p> |
| Sün | <p>A mezei nyúl és a sündisznó (Gyuricza 2015:206-208) A mogorva sündisznó (Rehova 2021:230-231) A négy kis ezermester (Szutyjev 2019:56-63) A nyúl és a sün versenyfutása (Rehova 2021:175-176) A sün, akit meg lehetett simogatni (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 48-51) A sündisznó (Gyuricza 2015:46-49) A sündisznó és a királylány (Rehova 2021:135-137) Az alma (Szutyjev 2019:88-95) Az alma és a sün (Balázs 2020:5) Az ugráló házikó (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 69-70) Misa bácsi (Szutyjev 2017:49-57) Okoska-botocsk (Szutyjev 2019:75-85) Ugrifüles, az illemtanár (Csukás 2016: 61-81)</p> |
| Csiga | <p>A csacsi és a csiga (Balázs 2020:9) A csiga álma (Rehova 2021:69) A csiga és a rózsabokor (Andersen 2005: 151-152) A farkas és a csigák (Rehova 2021:24-25)</p> |

| | |
|---------|--|
| Gomba | A gomba alatt (Szutyjev 2019:24-35) |
| Lepke | A gomba alatt (Szutyjev 2019:24-35) A pillangó (Andersen 2005: 218-219) A pitypang és a pillangó (Balázs 2020: 34) A tarka pille (Rehova 2021:98-99) |
| Almafa | Az alma (Szutyjev 2019:88-95) |
| Harkály | A harkály és a coboly (Balázs 2020:25) A harkály szerencséje (Rehova 2021:61-62) |
| Kacsa | A haragos buldog (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 67-68) A kacsaudvarban (Andersen 2005: 56-61) A rút kiskacsa (Andersen 2005: 75-85) Hogyan focizott fehér tappancs (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 39-43) Így jár, aki többre vágyik (Balázs 2020:20) Kelekótya kiskakas (Csukás 2016:29-38) |
| Nyúl | A farkas mulatni megy, azután szállni tanul (Illyés 1997:193-198) A fenyőfa (Szutyjev 2019: 126-143) A fürj meg a nyúl (Rehova 2021:67-68) A gomba alatt (Szutyjev 2019:24-35) A háromágú tölgyfa tündére (Gyuricza 2015:271-274) A mezei nyúl és a sündisznó (Gyuricza 2015:206-208) A négy kis ezermester (Szutyjev 2019:56-63) A nyúl és a békák (Rehova 2021:30-31) A nyúl és a nyest (Balázs 2020: 28) A nyúl és a sün versenyfutása (Rehova 2021:175-176) A nyúl és a szél (Rehova 2021:40-41) A nyulacska meg a farkas (Rehova 2021: 195-196) A nyúlpásztor (Gyuricza 2015:292-295) A rátóti csikótozás (Gyuricza 2015:115-117) A sün, akit meg lehetett simogatni (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 48-51) A szegény ember kilenc tyúkjá és kakasa (Gyuricza 2015:130-132) Az alma (Szutyjev 2019:88-95) Az ugráló házika (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 69-70) Egy zsák alma (Szutyjev 2017:59-73) Hogyan focizott fehér tappancs (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 39-43) Kacor király (Illyés 1997:7-10) Kelekótya kiskakas (Csukás 2016:29-38) Misa bácsi (Szutyjev 2017:49-57) Mit esznek az állatok (Rehova 2021:180-182) Morzsa a jégpályán (Pljackovszkij – Szutyjev 2017: 71-74) Okoska-botocska (Szutyjev 2019:75-85) Ugrifüles, az illemtanár (Csukás 2016: 61-81) |

| | |
|---------|---|
| Kő | A kerek kő (Boldizsár 2016: 82-87) A köleves (Gyuricza 2015:261-263) A kövé vált királyfi (Gyuricza 2015:156-159) |
| Virágok | A banya (Gyuricza 2015:191-193) A csiga és a rózsabokor (Andersen 2005: 151-152) A döllyfös dália (Balázs 2020:10-11) A hivalkodó ibolya (Balázs 2020:19) A kis Ida virágai (Andersen 2005: 274-281) A kiskondás (Illyés 1997:13-17) A levendula (Boldizsár 2015b:42-47) A nefelejcs és a rózsa (Balázs 2020: 27) A pitypang és a pillangó (Balázs 2020: 34) Az orchidea és a mezei szegfű (Balázs 2020:29) Gyöngyvirág Palkó (Gyuricza 2015:283-286) Macskacica (Gyuricza 2015:152-155) Rózsa és Ibolya (Illyés 1997:289-294) Vadrózsa (Boldizsár 2016:116-123) |

2. számú melléklet: Énekek tematikus táblázata

| | |
|--------|---|
| Bagoly | Házasodik a motolla (Gróh 2020: 136) Házasodik a tücsök (Gróh 2012: 71) |
| Madár | A csitári hegyek alatt (Gróh 2022: 31) Az árgyélus kismadár (Gróh 2018: 50) Áll a baba áll, mint a gyertyaszál (Forrai 2016a:58) Bércen, hegytetőn, hol a szél, a szél se jár (Forrai 1999: 33) Borzas galagonya ágán (Gróh 2021: 34) Cinege, cinege, kismadár (Forrai 2016a: 81) De jó a dió, füttyül a rigó (Forrai 2016a:117) Édes fülmile, alkonyi fülemüle (Forrai 1999:65) Eresz alól fecske fia ide néz, oda néz (Forrai 2016a: 98) Erdő, erdő, de magos a teteje (Gróh 2018: 54) Erdő, erdő, erdő, marosszéki kerek erdő (Gróh 2018: 88) Ezüstfenyő, szép sudár (Forrai 2016b:241) Fecskét látok (Forrai 1978:14) Fuvoláz a kismadár, piros csőre síp (Forrai 1999: 41) Gólya bácsi, gólya, hol jártál azóta (Forrai 2016a: 100) Gólya, gólya, gilice (Forrai 1978: 16) Gólyát látok, egy lábom állok (Forrai 2016a: 100) Gólya viszi a fiát (Forrai 2016a: 101) Héja, héja, lakatos, látom lábad ripacsos (Forrai 2016a:101) Hegedül a fürge tücsök (Forrai 2016a:120) Hervad már a lombnak (Forrai 2016b: 265) Jaj, de árva ez az erdő (Forrai 2016a: 134) Járj, baba, járj (Forrai 2016b: 254) |

| | |
|----------|---|
| | <p>Jöttem karikán, kicsi taligán (Forrai 2016a: 141) Kelj fel juhász, ne aludjál (Gróh 2012:73) Kövön ült két vörösbecy (Forrai 2016b: 267) Madárka, madárka (Gróh 2020: 120) Ó, kinek van de igazán, szíven fülemüle csevetű lány? (Forrai 1999: 9) Sárkány paripán vágattam (Gróh 2021: 27) Száll a madár ágról ágra (Gróh 2021: 56) Szálló felhő magasan erdő, mező fölött jár (Gróh 2021: 48) Szerű mellett sudár fa, rászállott a madárka (Gróh 2021: 21) Tölgyerdőben járok, ott szalad a patak (Forrai 1999: 67) Túl a vízen egy kosár, abban lakik egy madár (Gróh 2022: 91) Vigan dalol a madár (Forrai 2016b: 261) Volt nékem egy kis szarkám (Forrai 2016a:110) Zöld mezőben sétál pávamadár (Forrai 1999:37)</p> |
| Őz | Kicsi őz, fuss ide (Forrai 2016b: 257) |
| Mókus | Ezüstfenyő, szép sudár (Forrai 2016b:241) Hopp mókuska, mókuska (Forrai 2016b:208) |
| Fa, erdő | <p>Ág, ág kicsi ág (Gróh 2021: 30) Áll egy ifjú nyírfa a réten (Gróh 2021: 32) Erdő, erdő, de magos a teteje (Gróh 2018: 54), Erdő, erdő, erdő, marosszéki kerek erdő (Gróh 2018: 88) Erdő mellett estvéledtem (Gróh 2022: 37) Erdő mélyén piros a szamóca (Gróh 2020: 149) Erdő szélén vadrózsa, oda indult kis Jóska (Forrai 2016a: 140) Gingaló, gíngaló fákon füttyül a rigó (Gróh 2021: 44) Jaj, de árva ez az erdő (Forrai 2016a: 134) Jön hét ács az úton át, vállon hoznak hét baltát (Forrai 1999: 48) Kele, kele fűzfa, bodogai nyárfa (Forrai 2016a: 90) Kis, kis kígyó, tekeredj a fára (Forrai 1978: 24) Megy az öreg Ádám (Gróh 2021: 81) Nagy fa mellett fűbe fekszem (Gróh 2021: 50) Sötétes az erdő (Forrai 2016b:211) Szálló felhő magasan erdő, mező fölött jár (Gróh 2021: 48) Szélről legeljetek, fának ne menjetek (Gróh 2020: 102) Szerű mellett sudár fa, rászállott a madárka (Gróh 2021: 21) Táncol a jegenyefa, lengeti kusza szél (Forrai 1999: 15) Tölgyfa alatt róka ül (Gróh 2018: 85) Tölgyerdőben járok, ott szalad a patak (Forrai 1999: 67) Úgy zeng a kürt az erdőn (Gróh 2021: 44) Zöld erdőben a tücsök házasodni készül (Gróh 2018: 86) Zörög az erdő, hangzik a mező (Forrai 2016b: 214)</p> |
| Méh | Méhem, méhem, ne csípj engem (Forrai 1999: 53) |
| Hal | A hajnali harangszónak gilingalangója (Gróh 2020: 106) |

| | |
|---------|--|
| Béka | <p>Béka a fa tövén (Gróh 2021: 10) Béka, béka, brek, brek, brek (Forrai 2016a) Borzas galagonya ágán (Gróh 2021: 34) Házasodik a tücsök (Gróh 2012: 71) Kvák, kvák, a fűben dalol a béka (Forrai 1999:31) Nád alól és köd alól (Gróh 2021: 11) Száras tónak nedves partján (J. Kovács 2019: 13) Virágéknál ég a világ (Gróh 2020: 111) Zöld erdőben a tücsök házasodni készül (Gróh 2018: 86) Zúg, dong sűrű raj a fákon (Gróh 2021: 38)</p> |
| Egér | <p>Egérke, fehérke, beszaladt a vetésbe (Gróh 2021:14) Cin, cin kiséger (Forrai 2016b: 230) Ha én cica volnék (Forrai 2016b: 204) Hegedül a kiséger (Forrai 2016b: 234) Ilyen cica mellett (Forrai 2016b: 206) Kiséger, kiséger, minden lukba belefér (Gróh 2021: 9) Mondok egyet Elemér barátom(Gróh 2021: 24)</p> |
| Katica | <p>Katalinka szállj el, jönnek a törökök (Forrai 2016a:103) Szállj el, szállj el katicabogárka (Gróh 2018: 29)</p> |
| Medve | <p>A bundám szőrös, kócos és a talpaim nagyok (Gróh 2021: 15) A part alatt (Gróh 2018: 48) Akkor járja a medve (Gróh 2018: 49) Autó, vonat, bűgőcsiga (Forrai 2016b: 232) Brum brum Brúnó, mókás medve (Forrai 2016b: 262) Bújj, bújj medve, gyere ki a gyepre! (Forrai 1978: 28) Dirmeg-dörmög a mord medve (Forrai 2016a:113) Mackó, mackó ugorjál (Forrai 2016b: 222) Mackó brummog iringumburgum (Forrai 2016b: 253) Jön a tavasz, megy a tél (Gróh 2018: 69)</p> |
| Róka | <p>A part alatt (Gróh 2018: 48) Jön a róka ne nézz hátra (Forrai 2016b: 171) Kiment a ház az ablakon (Gróh 2020: 126) Sánta róka, ki, ki, ki (Forrai 1978:36) Tölgyfa alatt róka ül (Gróh 2018: 85)</p> |
| Sün | <p>Szúrós gombóc jár a kertben (Gróh 2021: 28)</p> |
| Csiga | <p>A lovamnak hét határban nincsen párja, sej! (Gróh 2021: 12) Csiga-biga gyere ki (Gróh 2018:29) Csiga-biga, told ki szarvadat (Forrai 2016b:155)</p> |
| Lepke | <p>Lepke, szállj a tenyeremre (Forrai 2016a: 107)</p> |
| Harkály | <p>Harkály kopogat száraz kérgen (Gróh 2021: 25)</p> |

| | |
|---------|---|
| Kacsa | Háp, háp, háp, jönnek a kacsák (Forrai 2016b: 256) Jön egy varjú a malomba, kitikatikatt (Forrai 1999: 63) Kis kacsa fürdik (J. Kovács 2019: 41) Merre mégy, Ivanocska? (Forrai 1999: 56) Tó vize, tó vize csupa nádszál (Forrai 2016b:270) |
| Nyúl | Ezüstfenyő, szép sudár (Forrai 2016b:241) Ha gyúl lámpafény és árnyat vet a falra (Forrai 1999: 11) Hová mégy te kis nyulacska? (Gróh 2018: 66) Hull a hó, hull a hó mesebeli álom (Gróh 2021: 40) Kerekecske dombocska, itt szalad a nyulacska (Gróh 2020: 55) Nyuszi, nyuszi vígan játszik (Forrai 1999: 17) Nyuszi Gyuszi fekszik árokban (Forrai 2016a:114) |
| Kő | Hegyen a hazám, kövön a tanyám, hejhó (Forrai 1999:61) Kék kő, lila kő, gyere, gyere, szép idő (Forrai 1999:41) |
| Virágok | Bársony ibolyácska, ugorj a Dunába (Forrai 1978:20) Bércen, hegytetőn, hol a szél, a szél se jár (Forrai 1999:32) Csij, csii, csicsija, kicsi rózsaszál (Forrai 1999:51) Csikpebokor zöld levele, kedvem támad a szederre (Forrai 1999: 62) Én kiskertet kerteltem, bazsarózsát ültettem (Forrai 2016a: 66) Erdő szélén vadrózsa, oda indult kis Jóska (Forrai 2016a: 140) Fehér lilomszál, ugorj a Dunába (Forrai 2016a: 138) Ibolya kelyhe a fűben reggel (Forrai 1999:22) Lassú folyóvíznek alacsony partja (Forrai 1999: 52) Nézd, itt az ingó-bingó bimbó, rózsabimbó, rózsabimbó (Forrai 1999:23) Rózsa, rózsza, leszakajtlak (Forrai 1999: 44) Serkenj fel, kegyes nép, mert most jó az hajnal (Forrai 2016a:141) |

A szerzők adatai:

Horváth Mariann

PPKE BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék

egyetemi tanársegéd

E-mail: horvath.mariann@btk.ppke.hu

Dr. Juhász Márta

PPKE BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék

egyetemi docens

E-mail: juhasz.marta@btk.ppke.hu

Horváth Mariann – Juhász Márta: A szenzoros szőnyeg jelentősége az óvodás korú gyermekek fejlesztésében

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassa a multiszenzoros tanulás jelentőségét az óvodai nevelésben. Írásunk középpontjában a szenzoros szőnyeg mint pedagógiai eszköz áll, amely vizuális, auditív, taktilis és kinezetikus ingerek összehangolt alkalmazásával támogatja a gyermekek nyelvi, kognitív és szociális fejlődését. A koncepció elméleti keretét többek között Fleming tanulási stílusokra épülő VARK-modellje (Dmitrichenkova – Dolzhich 2020), Paivio kettős kódolás elmélete (Paivio 1969), illetve Mayer és Moreno kognitív túlterhelés-elmélete (Mayer – Moreno 2003) adja. A tanulmány néhány olyan nemzetközi kutatási eredményt hoz fel példaként, amelyek a multiszenzoros tanulási környezet hatékonyságát igazolják a nyelvi megértésben, a hallás utáni szövegértésben, a szókincsfejlődésben, a szociális-érzelmi kompetenciák fejlődésében és a tanulási motiváció fenntartásában.

Bevezetés

Napjainkban a kisgyermekkorú nevelés kulcskérdése az, hogy miként lehet a gyermekek figyelmét tartósan megragadni és fenntartani egy olyan világban, amely jelentős mértékben átítatózott a digitális és virtuális technológiákkal. Az óvodáskor szenzitív időszak a kognitív, az érzelmi, a szociális és a nyelvi kompetenciák fejlődése szempontjából, ezért a pedagógiai környezet minősége meghatározó. Az óvodai nevelés országos alapprogramja kiemeli a verselés, mesélés, ének, zene, mozgás és kézi munka tevékenységek szerepét (77/2025. (IV. 15.)). (E kontextusban a szenzoros szőnyeg olyan multimodális tanulási tér, amelyben a gyermek cselekvő, aktív résztvevővé válik.)

1. Elméleti keret

Paivio kettős kódolás elmélete szerint a verbális és képi reprezentációk együttes aktiválása segíti a megértést és a hosszú távú rögzülést (Paivio 1969). A szokatlan vagy rímelő kép-fogalom kapcsolatok jobban beágyazódnak a memóriába, sőt a konkrét tárgyakhoz kötődő tanulás még eredményesebb. Az óvodai környezetben mindez azt jelenti, hogy a mesék és dalok mozgatható, háromdimenziós képi elemekben való megjelenítése a hosszútávú emlékezetbe történő rögzítést jelentősen támogatja.

Fleming VARK-modellje arra világít rá, hogy különböző tanulási stílusok szerint sajátítjuk el az ismereteket. A képek segítségével történő ismeretsajátítás a vizuális ingerfeldolgozáshoz, míg a hallás utáni tanulás az auditív információhoz tapad (Dmitrichenkova – Dolzhich 2020). Ezen két terület az óvodás korosztály tekintetében sok foglalkozás és feladat segítségével fejlődik, de ezt támogatja, egészíti ki a tapintáson alapuló, vagyis a kinezetikus tanulás. E korosztály kapcsán még nem merül fel modell negyedik pillérjét alkotó írás/olvasás által történő tanulás, hiszen ez későbbi életkorban válik meghatározóvá.

Mayer és Moreno kognitív terhelés elmélete hangsúlyozza, hogy a multimédiás tananyagok hatékonysága nem a mennyiségen, hanem az információk didaktikai szervezésén múlik (Mayer – Moreno 2003). Úgy vélik, hogy a kognitív terhelés tudatos szabályozása jelentősen javítja a tanulási eredményeket, különösen komplex tartalmak esetén.

2. A szenzoros szőnyeg pedagógiai és pszichológiai alapjai

A szenzoros szőnyeg, mint tanulásszervezési keret a gyermek aktív tanulását támogatja: a gyermek mozgatja a figurákat, énekelhet vagy mesélhet róluk és így konkrét tapasztalatot szerez. A szőnyeg érzelmi biztonságot nyújt (“valamelyik itt szereplő állatról hallok mesét vagy dalt”), sikerélményt ad („én énekelek a sünről”). Az eszköz különösen hasznos a sajátos nevelési igényű gyermekeknél, például autizmus spektrumzavar esetén, ahol a taktilis túlérzékenység fokozatosan kezelhető strukturált tapintási helyzetekkel, vagy nyelvi nehézségeket mutató gyermekeknél, akik expresszív területeken elmaradást mutatnak, mert nonverbálisan is kifejezhetik magukat a szőnyeg segítségével.

A szenzoros szőnyeg pedagógiai és pszichológiai alapja a Ayres-féle szenzoros integrációs elméletéhez kapcsolható, amely szerint a tanulás és viselkedés feltétele, hogy az idegrendszer képes legyen a különböző modalitásokból érkező (pl. tapintás, hallás, vizuális) ingerek szervezésére és felhasználására. A változatos textúrák, felületek és mintázatok olyan tanulási helyzetet teremtenek, amelyben a gyermek aktív és játék közben fejleszti figyelmi képességeit. Pszichológiai nézőpontból a szenzoros szőnyeg önszabályozást támogató eszköznek tekinthető: strukturált taktilis inputot biztosít, amely segíthet a szorongás csökkentésében a megnyugvás elősegítésében, különösen szenzoros feldolgozási nehézségekkel vagy autizmus spektrumzavarral élő gyermekek esetében.

3. A szenzoros szőnyeg

A szenzoros szőnyeg egy kb. 70 x 100 cm nagyságú textildarab, melyre különböző erdei állatokat (bagoly, méh, katica, lepke, őz, béka, egér, mosómedve, csiga, sün, mókus, nyúl, kacska, hal, róka, harkály, medve), növényeket és terméseket (fa, fenyőfa, nádas, bokor, faág, virágok, gomba, makk), tereptárgyakat (kövek, madárodú, tó) varrtunk. A zöld háttérre részben fix, részben mozgatható figurák kerültek. A foglalkozások során az óvodapedagógus olyan dalokat énekel, olyan meséket mesél, amelyekben ezek a figurák megjelennek.

A szenzoros szőnyeg óvodai foglalkozásokba történő felhasználása a multiszenzoros tanulást támogatja. Gondoljuk arra, hogy a verselés és mesélés az anyanyelvi neveléshez kötődik az ONOAP szerint, a gardneri értelemben véve pedig a nyelvi intelligencia területéhez kapcsolódik (Goleman 2024). A zenei intelligencia fejlesztéséhez a zenei foglalkozások, a testi-kinesztetikus intelligenciához pedig a mindennapos mozgás kötődik. Az eszköz tehát a többszörös intelligencia egyes területeinek fejlődését is szolgálja.



1. ábra: Szenzoros szőnyeg (saját ábra)

Az eszköz hátterét a sensory book ötlete adja, mely szorosan kapcsolódik a multi-szenzoros történetmesélés (multi-sensory storytelling (MSST)) megközelítéséhez, amelyet a szakirodalom a 1980-as végétől jegyez önálló módszerként (Fuller 2021). Dalton és Musetti egy olyan projektről számol be, ahol látássérült gyermekek számára taktilis képeskönyveket készítettek. Véleményük szerint a multimodalitás fogalmát érdemes a taktilis dimenzióval kiegészíteni, különösen akkor, ha a befogadás szempontjából érzékeny csoporttal, látássérültekkel dolgozunk (Dalton & Musetti 2018).

Az utóbbi években a „sensory book” fogalom túllépett a kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekek részére összeállított tematikus eszközön és megjelent a tipikusan fejlődő gyermeknél. Nem meglepő, hiszen a különböző textúrák, egyszerű mechanikus elemek (cipzár, gomb, tépőzár, gyöngyök, zsinórok) és formák a finommotorika, a kreativitás és a képzelet fejlesztését szolgálják a vizuális élményen túl. Goh, Lai és Pormalu tanulmánya hangsúlyozza, hogy az első öt életév az idegrendszer fejlődésének szempontjából meghatározó, ezért ebben az időszakban különösen fontosak a gazdag, szenzoros tanulási tapasztalatok. A szerzők javasolják a Montessori-elvű, szenzoros textilkönyvekre épülő tevékenységek szélesebb körű bevezetését a malajziai óvodákba és felhívják a figyelmet arra, hogy a jövőbeli kutatások foglalkozzanak a szenzoros könyvek célzott motoros és kreativitásfejlesztő módszertanának kidolgozásával (Goh, Lai & Pormalu 2023). A textillel dolgozó multiszenzoros eszköz és a szenzoros szőnyeg egy kidolgozott módszertan, egy kutatási háttér és rendszer után kiált.

4. A szenzoros tanuláshoz kapcsolódó nemzetközi kutatások

A multiszenzoros történetmesélés hatékonyságát sokáig atipikusan fejlődő kisgyermeken vizsgálták, de már a 90-es évek végén megjelentek olyan kutatási eredmények, amelyek a kognitív tanulás különböző területeire irányultak.

Moustafa (1999) összefoglaló tanulmánya az alsó tagozatos iskolai oktatásban alkalmazott többérzékszervi módszerek és tanulási stílusok elméletének kapcsolatát és hatékonyságát vizsgálja. A tanulmány kiindulópontja, hogy az USA-ban a diákok egyharmada a hagyományos, tanárközpontú oktatással (előadás, táblai munka, feladatlapok) nem éri el az alapvető olvasási szintet. A többérzékszervi (VAKT) megközelítésű oktatás során a anyagokat vizuálisan, auditíven, kinesztetikusan és taktílisán is bemutatták, amellyel minden tanulóí típust meg tudtak szólítani. A teszteredmények ezután drámai javulást tükröztek (20–30%-ról 50–70%-ra). Canyon del Oro High School 33 tanulója például négy hónap alatt kétévnyi olvasási fejlődést ért el.

Phillips és Feng (2012) megvizsgálta, milyen különbség van a multiszenzoros megközelítés és a hagyományos szókartyás módszer alkalmazása között az óvodáskorú gyermekek fejlesztésekor. A kutatás során elő- és utóteszteket végeztek, valamint hagyományos flashcard módszerrel, illetve multiszenzoros tanulással sajátították el az ismeretlen szavakat. A multiszenzoros csoport szignifikánsan jobb teljesítményt mutatott az utóteszten. A párosított t-próba eredménye szignifikáns különbséget mutatott a két módszer között. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek jobban megőrizték és felismerték azokat a szavakat, amelyeket multiszenzoros módon tanultak. Arra a következtetésre jutottak tehát, hogy a multiszenzoros tanítás hatékonyabb, mivel bevonja a különböző érzékszerveket, és lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy különféle tanulási csatornákon keresztül dolgozzák fel az információt, és a több érzékszerv bevonása elősegíti a szavak mélyebb megértését és hosszabb távú megőrzését.

Neumann és társai (2011) tanulmánya a multiszenzoros tanítási módszereket az olvasás- és íráskészségek korai fejlesztésében kutatja. A szerzők bemutatják, hogyan segíthetik a különböző érzékszervi modalitások (vizuális, auditív, taktilis, kinesztetikus) kombinációi a kisgyermekek emergens írás-olvasási készségeinek fejlődését, és példákat mutat be arra, hogyan lehet a multiszenzoros módszereket beépíteni a mindennapi tanításba, például tapintható betűk, énekek, mozgásos játékok és vizuális segédanyagok használatával. Főbb megállapításaik közé tartozik, hogy a multiszenzoros megközelítések elősegítik a betűfelismerést, fonématudatosságot és szókincsbővítést, valamint a különböző érzékszervi ingerek kombinálása javítja a tanulási hatékonyságot és emlékezetet. A tanulmány alátámasztja, hogy a multiszenzoros tanítási módszerek hatékony eszközök lehetnek a korai írás-olvasási készségek fejlesztésében. A különböző érzékszervi modalitások integrálása elősegíti a gyermekek tanulási motivációját, figyelmét és emlékezetét, ami különösen hasznos lehet a tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára is.

Yalap és Gazioğlu (2023) a multiszenzoros tanulási modellre épülő mesehallgatási tevékenységek hatását vizsgálta 10-11 éves általános iskolás tanulók körében utótesztelési módszerrel, kontrollcsoport bevonásával. Az felmérés során az egyik csoport öt héten keresztül heti egy alkalommal vett részt multiszenzoros tanulási modellre épülő mesehallgatási tevékenységekben. Míg az előteszt során a kísérleti és kontrollcsoport között nem volt szignifikáns különbség a hallgatási önhatékonyság terén, az utóteszt 25 %-os javulást mutatott a kísérletben résztvevő 60 tanulóól álló csoport javára. Hasonló következtetésekre jutott Gazioğlu és Karakus (2023) a multiszenzoros tanulási modellre épülő mesehallgatási tevékenységek hatásának vizsgálata során az ötödik osztályos tanulók hallgatási készségeire és a mesékkel kapcsolatos attitűdjeikre vonatkozóan. A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazott (attitűdskála, mesenapló, önértékelő űrlapok), és feltárta, hogy a

résztevők hallás utáni szövegértése szignifikánsan fejlődött, valamint pozitívabb hozzáállást mutattak a mesehallgatási tevékenységek iránt a kísérletet követően. Ugyanígy Adzillina és Hasanah (2023) is hatékony eszköznek ítéli meg kutatása alapján az angol szókinccs elsajátításához 5-6 éves gyermekek számára a multiszenzoros tanulási módszert.

Solichah és Fardana (2024) áttekintő tanulmánya a korai írás-olvasási készségeket fejlesztő multiszenzoros programokról 2012 és 2022 között megjelent 16 tanulmányt (1796 tudományos cikkből kiválasztva) elemez. Egyik célkitűzésük annak felderítése volt, hogy milyen típusú multiszenzoros programokat használnak a korai írás-olvasási készségek fejlesztésére. A leggyakoribbaknak vizuális területen a rajzolás, színezés, írásgyakorlatok, betűk felismerése csomagoláson, betűkártyák, bizonyultak. auditív területen a mesemondás, éneklés, betű-hang összekapcsolása, szóbeli történetmesélés, kinezetikus területen a mozgásos szótagolás, taps, betűk levegőbe rajzolása, tánc, kreatív játékok, és taktilis területen ujjal betűk rajzolása textilre, betűformák tapintása, ujjbeggyel követése bizonyultak. Írásukban 11 kvantitatív tanulmány, 1 kvalitatív kutatás, 2 vegyes módszertanú tanulmány, 2 irodalmi áttekintés elemzése alapján arra a következtetésre jutnak, hogy a multiszenzoros megközelítés hatékony eszköz a korai írás-olvasási készségek fejlesztésére, komplexebb tanulási élményt biztosít a különböző tanulási stílusú gyerekek számára, valamint a tanulás aktívabb, élményszerűbb, ami növeli a figyelmet és a memóriát.

Összefoglalva a fenti kutatások eredményeit megállapíthatjuk, hogy a multiszenzoros tanulás (VAKT) hozzájárul a hatékonyabb megértéshez és mélyebb elsajátítást eredményez gyermekkori készségek fejlesztésében. Több érzékszerv bevonásával az információk nem csak felületesen kerülnek befogadásra, hanem tartósan megmaradnak. Ez a módszer kiválóan támogatja a különböző tanulási stílusokat. Akár vizuális, auditív vagy kinezetikus (mozgásos) tanulási típusú gyermekről van szó, a multiszenzoros tanulás minden gyermek számára kínál megfelelő megoldást. Megállapítható, hogy ezzel a módszerrel a tanulás játékosabbá és változatosabbá válik. A gyermek jobban élvezi és tovább kitart, vagyis jelentősen megnövekszik motivációja a tanulás iránt. Különösen hasznos a diszgráfia/diszlexia és ADHD esetén. A speciális tanulási igényű gyermekek is sokat profitálnak a multiszenzoros tanulás során, mert a különböző érzékszervi benyomások segítségével kompenzálni tudják azt, ami egyetlen csatornán keresztül nehezebben megy nekik.

Összegzés

A szenzoros szőnyeg a kisgyermekkori pedagógia komplex, multimodális tanulási tere. Egy innovatív, élményalapú és gyermekközpontú eszközként mélyíti a pedagógiai folyamatok hatékonyságát az óvodai gyakorlatban. A tanulmányban említett nemzetközi kutatások nem az óvodás korosztály eredményeitől számolnak be, ezért szükséges a 3–5 évesek körében ilyen típusú vizsgálatok elvégzése, a szenzoros szőnyeg eredményességének kutatására.

Felhasznált irodalom:

- Adzillina, Nailan – Hasanah, Henny Uswatun 2023. The impact of multisensory method on students' vocabulary mastery. *Panyonara Journal of English Education*. 2: 154–166.
- Dalton, Bridget – Musetti, Kristen 2018. Tactile Picture Book Making and Multimodal Composition: Students Design for Equity in English Language Arts. In: Ortlieb, Evan - H. Cheek, Earl - Semington, Peggy Jr. 2018. *Best Practices in Teaching Digital Literacies*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820180000009015>
- Dmitrichenkova, Svetlana Vladimirovna – Dolzhich, Elena Anatolyevna 2020. *Learning styles and teaching methods*. In V. I. Karasik (ed.), *Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication*, vol 97. European

Proceedings of Social and Behavioural Sciences. (EpSBS). European Publisher. 39-44.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.02.6>

- Fuller, Chris 2021. Multi-sensory story-packs. In: Grove, Nicola 2021. *Storytelling, Special Needs and Disabilities. Practical Approaches for Children and Adults*. Routledge. London. 112-119. DOI: 10.4324/9781003159087-13
- Gazioğlu, Mustafa – Karakuş, Neslihan 2023. *The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it*. *Frontiers in Education*. 8.p. online. Doi: 10.3389/feduc.2023.1137042
- Goh, S. Q. T., Lai, Y. L., Pormalu, K. 2023. The Use Of Sensory Textile Books To Encourage Creativity Among Preschool Children: A Case Study. *International Journal of Modern Education*. 19: 47-66. DOI: 10.35631/IJMEOE.519004
- Goleman, Daniel 2024. *Érzelmi intelligencia*. Open Books. Budapest.
- Mayer, Richard – Moreno, Roxana 2003. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*. 1: 43–52.
- Moustafa, Brenda Martin 1999. *Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers*.
- Neumann, Michelle Margaret – Hyde, Merv B. – Neumann, David – Hood, Michelle – Ford, Ruth 2011. *Multisensory methods for early literacy learning*. In: Glenda Endrews, David Neumann (eds.): *Beyond the Lab: Applications of Cognitive Research in Memory and Learning*. Nova Publishers, Griffith University. h.n. 197-216.
- Paivio, Allan 1969. Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*. 3: 241–263. <https://doi.org/10.1037/h0027272>
- Phillips, W. E., – Feng, J. 2012. *Methods for sight word recognition in kindergarten: Traditional flashcard method vs. multisensory approach*. Paper presented at the Annual Conference of the Georgia Educational Research Association. Retrieved from ERIC database. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536732.pdf> (2026.03.15.)
- Solichah, Novia – Fardana, Nur Ainy 2024. Exploring multisensory programs as early literacy interventions: a scoping review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. No. 5, October 2024, pp. 3411-3418. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.28991>
- Yalap, Hakan – Gazioğlu, Mustafa 2023. *The impact of multisensory learning model-oriented storytelling on listening self-efficacy*. *European Journal of Education Studies*, 1: 41-54.

A szerzők adatai:

Horváth Mariann

PPKE BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi tanársegéd
E-mail: horvath.mariann@btk.ppke.hu

Dr. Juhász Márta

PPKE BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi docens
E-mail: juhasz.marta@btk.ppke.hu

Dr. Reho Anna: A pedagógus szerepe a nemzeti identitás kialakításában az óvodáskorú gyermekeknél

Absztrakt

Az óvodáskor – az ember életének egyik legszebb időszaka. Gyermekkorban alakulnak ki az erkölcsi alapelvek, formálódnak a személyiség szociálpszichológiai jellemzői, ezért rendkívül fontos figyelmet fordítani a pedagógus személyiségére, akitől függ a kisgyermek nemzeti identitásának kialakulása. A publikáció célja, bemutatni a mai óvodáskorú gyermekek hazafias nevelésének tartalmát a kárpátaljai óvodákban, és rámutatni a pedagógus szerepére az óvodáskorú gyermekek nemzeti identitásának kialakításában.

Az óvodába való belépéssel a gyermek mikrokörnyezetében megjelenik egy fontos felnőtt – az óvónő. A vele való kommunikációtól, viselkedésétől jelentősen függ a gyermek szocializációjának hatékonysága az óvodában. A pedagógus központi helyet foglal el a gyermek szellemi világában, tudás, készségek, erkölcsi értékek hordozója, másrészt pedig közvetlen szervezője az oktatási folyamatnak. Az igazi hazafias érzéseket egy magasan képzett, intelligens pedagógus képes kialakítani, aki a gyerekekkel együtt őszintén örül a hazai sportolók, művészek, tudósok sikereinek, és együtt éli át kudarcaikat. Egy ilyen pedagógus képes lesz segíteni a gyerekeknek megérteni, hogy a hazafiság az ember nemes szenvedélye, és semmi köze a nemzeti egoizmushoz.

Bevezetés

A súlyos társadalmi válság, a hazánkban kialakult társadalmi-politikai események fényében különösen aktuális kérdéssé válik a hazaszeretet és a szülőföld iránti tisztelet, a saját nemzethez tartozás érzése, annak vívmányai iránti mély tisztelet, valamint hazánk érdekei védelmének és érvényesítésének szükséglete.

Az óvodai oktatási intézmények oktatáspolitikájának egyik prioritása a 2024/2025-ös tanévben, amelyet Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának stratégiai terve 2027-ig: *Kisgyermek és óvodások oktatása* elnevezésű dokumentumban határoztak meg, melynek célja az óvodások társadalmi és polgári kompetenciájának fejlesztésére szolgáló új, hatékony módszerek keresése (Stratehichnyi plan diialnosti MON, 2024). Ez a tulajdonság a gyermekek nemzeti identitásának megerősítésére, Ukrajnáról alkotott pozitív kép, aktív állampolgári magatartás, a családhoz, mint népük, történelmük, hagyományaink és kultúránk részéhez való értékes viszonyulás kialakítására irányuló célzott erőfeszítéseknek köszönhetően alakul ki.

Kárpátalja – többnemzetiségű régió, ahol 12.900 km² területen éltek és élnek együtt ukránok, magyarok, románok, oroszok, romák, szlovákok, németek és más etnikai csoportok, melyek ezt a helyet egyedülállóvá és különlegessé teszik. Kárpátalja lakosságának egyik jellemző vonása mindig a multinacionalizmusa volt. Mindez kihatott arra, hogy Kárpátalján évszázadokon keresztül mindig is a figyelem középpontjában volt az a fajta nevelés, mely a nemzeti, multikulturális, hazafias és más nemzetiségek toleráns elfogadására irányult (Reho 2018).

A nemzeti emlékezet nem csupán a múlt eseményeinek ismerete. Ez egy érzelmileg színezett kép a közös történelemről, hősokról, szimbólumokról, hagyományokról, nyelvről.

A híres ukrán pedagógus, Vaszilij Szuhomlinszkij hangsúlyozta: „Gyermekkorban kezdődik az a hosszú folyamat, amelynek során az ember megismeri – mind az eszével, mind a szívével – azokat az erkölcsi értékeket, amelyek az erkölcs alapját képezik: a hazához fűződő határtalan szeretet, a vágyat, hogy igazi hazafi, igazi harcos legyen” (Filimonova 2020:164).

Az óvodáskor fontos időszak a személyiség szellemi fejlődése szempontjából. Ebben az időszakban alakulnak ki a szellemi fejlődés, az érzelmek, a világ megítélése és az „én” tudatosulásának alapjai. A szülőföld szépségének, az emberek alkotómunkájának, a saját nép hősi tetteinek élénk benyomásai hozzájárulnak a gyermekekben a család és a szülőföld iránti szeretet neveléséhez. Megjegyezzük, hogy a gyermek bizonyos nemzethez való tartozásának tudatosulása az idősebb óvodáskorban kezd kialakulni, az életút során pedig véglegesen megszilárdul.

A gyerekkor az intenzív érzelmi fejlődés időszaka, tele élénk benyomásokkal és élményekkel, amelyek sokáig megmaradnak az emlékezetben, és az egyén lelki világának szerves részévé válnak. Ebben az időszakban alakulnak ki az első asszociációk az otthonnal, a születés és nevelkedés helyével kapcsolatban. Óvodáskorban alakulnak ki az identitás alapvető fogalmai – „ki vagyok”, „honnan jövök”, „mit jelent számomra a haza”. Ez a korosztály különösen alkalmas a nemzeti-kulturális képek, szimbólumok, hagyományok, mesék és szokások elsajátítására, amelyek később a nemzeti öntudat kialakulásának alapját képezik. Az érzelmi telítettségnek és a képzelet élénkségének köszönhetően ezek az elemek mélyen gyökereznek a gyermek pszichéjében, befolyásolva annak értékrendjét és elősegítve a hazafias érzelmek kialakulását.

A pedagógus és az óvodáskorú gyermekek közötti, különösen érzékeny kapcsolatok kontextusában a pedagógus szerepe a társadalmi és állampolgári kompetencia kialakításának folyamatában kiemelt jelentőségűvé válik. Ebben a fejlődési szakaszban a gyermek aktívan együttműködik a felnőttekkel, példaképként tekint rájuk, és igyekszik őket utánozni. Pontosan a megfigyelés és az ismétlés révén sajátítja el a gyermek a társadalmi kapcsolatok modelljeit, a kölcsönös tisztelet normáit, a társadalomban való együttélés szabályait és a polgári tudatosság alapjait.

1. A legújabb kutatások és publikációk elemzése

A társadalom általános elvárásai az óvodáskorú gyermekek nevelőivel szemben K. Ushinsky, S. Ruzsova, J. Korczak, V. Szukhomlinsky és a mai kutatók, G. Bielenka, V. Demjanenko, O. Kovalenko, K. Krutij, M. Mashovec, N. Nychkalo, O. Pszhevratska, T. Slobodianuk, I. Ulyukaeva, T. Filimonova és mások által meghatározottak. Sok kutató rámutat arra, hogy óvodáskorban a gyermeket olyan pedagógusoknak kell nevelniük, akiknek saját személyiségfejlődési szintje elég magas, mert „a személyiség formálja a személyiséget” (O. Smirnova, O. Kravtsova és mások). Ukrajna törvénye „Az óvodai oktatásról” (№ 3788-IX) kimondja, hogy az óvodapedagógusnak olyan embernek kell lennie, aki szereti, megérti és tiszteli a gyermeket, rendelkezik szakmai végzettséggel, pedagógiai jártassággal és tapintattal (Zakon ukrainy 2024).

A magyar óvodáztatás történetének egyik fontos kulcsmozzanata az 1891. évi XV., „A kisededóvásról” szóló törvénycikk megjelenése. Érdemes visszaemlékezni a 10. § »A kisededóvónőkről és dajkákról« szóló javaslataira: »...nehogy a kisededóvással hivatásszerűen nem foglalkozó és arra nem képesített egyének ferde irányú működése a gyermekek egészségét és szellemi fejlődését kockáztassa, csakis előzetes tanulmány alapján kellő képesítést nyert kisededóvónők alkalmazását lehet megengedni... A külföldön oklevelet nyert kisededóvónőktől meg kell kívánni hazánk és történelmének ismeretét...« (1891. évi XV. törvénycikk indokolása – »A kisededóvásról«).

Mint láthatjuk, a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények mindig is magasak voltak. A hazafias nevelés problémájának aktualizálódásával kapcsolatban az óvodai oktatás területén számos tudományos kutatás valósult meg a kérdéses problémával kapcsolatban, többek között: a 5–7 éves gyermekek művészeti eszközökkel történő hazafias nevelése vidéki oktatási-nevelési komplexumokban („Óvoda-iskola” – Maiboroda 2016), a nagyobb

óvodáskorú gyermekek hazafias érzelmeinek nevelése a szépirodalom segítségével (Shkrebtiienko 2019), az idősebb óvodásokban a szülőföldjük iránti értékes viszonyulás kialakítása (Lappo 2008), a nemzeti önazonosság alapjainak kialakítása idősebb óvodáskorú gyermekeknél az ukrán népzene segítségével (Hazina 2008), a hazafias nevelés a nagyobb óvodáskorú gyermekeknél művészeti-beszédevényességek segítségével (Teslenko 2021), a multikulturális nevelés lehetőségei az ukrán óvodai nevelésben, a multikulturális oktatás és az etnikai tolerancia kialakulása Kárpátalja óvodai nevelési intézményeiben, a zenei nevelés hatása az óvodás gyermekek lelki-erkölcsi fejlődésére és interkulturális oktatására Kárpátalja óvodáiban, a díszítőfestés szerepe a nemzeti identitás kialakításában óvodáskorban (Reho 2011; 2016; 2018; 2025). Ugyanakkor a tudományos alapok elemzése kimutatta, hogy hiányoznak a pedagógus szerepét a kisgyermekek nemzeti identitásának kialakításában vizsgáló kutatások. E publikáció célja, hogy bemutassa a mai óvodáskorú gyermekek hazafias nevelésének tartalmát a Kárpátaljai óvodákban és rámutasson a pedagógus szerepére az óvodáskorú gyermekek nemzeti identitásának kialakításában.

2. Eredmények

Az ember erkölcsi tulajdonságainak egyik legfontosabb mutatója a hazafiság. A hazafiság alatt a hazához fűződő mély szeretet, a saját államhoz és nemzetéhez való hűség értendő. Mint erkölcsi kategória, a hazafiasság integrált jellegű, magába foglal érzelmi, értékbeli és viselkedési összetevőket.

A hazafias érzések kialakulása az óvodáskorú gyermekeknél a felnőttekkel és a kortársaikkal való interperszonális interakció, valamint a velük való közös tevékenységek során történik. Ez a folyamat az általános emberi erkölcsi tulajdonságok, mint például a szeretet, a méltóság, a hűség, a szülők iránti odaadás fejlesztésére irányul, amelyek az egyén etikai tudatosságának alapját képezik.

Ebben a kontextusban a XXI. század egyéniségeit nevelő pedagógus személyisége az oktatási folyamat központi figurájává válik. A jelenlegi szakaszban nem kevésbé fontos a pedagógusok szerepének tudatosítása a gyermekek társadalomba való integrációjában, az önmagukhoz, az emberekhez és a világhoz való viszonyuk kialakításában, mivel ez hatással lesz a gyermek saját országához való viszonyára, azaz nemzeti tudatú személyiségének kialakulására. A gyermeknevelő volt és marad a kulcsfontosságú szereplő, akinek fontos küldetése a társadalmi fejlődés elősegítése a gyermekek értékrendjének, tudásának és szociális kompetenciáinak kialakítása révén.

A jelen új követelményeket támaszt mind az óvodai oktatással szemben általában, mind pedig az egyes pedagógusokkal szemben is. Csak kreatív, kezdeményező és szakmailag tudatos személyiség képes hatékonyan megvalósítani a fiatal generáció nevelésének összetett feladatait, amelyeket a hatályos óvodai oktatási szabványok határoznak meg (Kovalenko 2017).

A személyiség fejlődő szociális tapasztalatának sajátossága, hogy az nem korlátozódik bizonyos oktatási és nevelési formákra, a napirendben elfoglalt helyre, időtartamra. A gyermek folyamatosan szerez társadalmi tapasztalatokat, ezért annak kialakításában az óvodai intézmény összes szakembere részt vesz: az igazgató, a módszertani tanácsadó, a szociálpedagógus, a pszichológus, az egészségügyi dolgozó, a zenei vezető, a körök vezetői, de mindenekelőtt a pedagógusok.

A hazafiság nevelés elsősorban a nemzeti öntudat kialakításán alapul, amelynek alapja az egyéni öntudat. A nemzeti öntudat óvodáskorban a gyermek által fokozatosan megértett, társadalmilag elfogadott normák, szabályok és értékek személyes jelentőségének tudatosulásával fejlődik. E folyamatok különösen szembetűnőek az idősebb óvodáskorú gyermekeknél, akik már képesek megérteni a környezetükkel való interakció etikai és társadalmi aspektusait. Az erkölcsi orientációk érzelmi elsajátítása tükröződik a viselkedésben,

a kommunikáció formájában és a különböző tevékenységekben való aktív részvételben, ami révén megvalósul a hazafias tudat kialakulásának folyamata, mint a személyiség polgári formálódásának fontos eleme.

A zene – egy hatékony eszköz a kisgyermek nemzeti tudatának formálására, amely elősegíti a kulturális örökség fejlődését és megismerését. A zene fontos eszköz a gyermekek nemzeti identitásának kialakításában. Használatakor fontos figyelembe venni az egyéni és életkori sajátosságokat. A zenei kompozíciók átadhatják a nagyobb óvodáskorú gyermekeknek a szellemi, erkölcsi, kulturális és nemzeti értékeket (Zhydkova 2022).

A nemzeti identitás kialakulásának folyamatára az idősebb óvodások körében jó hatással van a népdal, amely a nép kulturális örökségének szerves része. A népdalok különleges zenei stílusukkal, dallamukkal és költői szövegeikkel egyedülálló művészeti kifejezőeszközök. Meg kell jegyezni, hogy néha a népdalok hallgatása nem lehet érdekes a gyermek számára, mivel a dalok „régiek” vagy egyszerűen nem érti a dalokban előforduló szavakat, kifejezéseket. A népdalok (karácsonyi dalok, újévi dalok, társadalmi-mindennapi dalok, tavaszi dalok, altatódalok) szépsége gazdagítja az óvodáskorú gyermekek szókincsét; fejleszti a beszédet (összefüggő, párbeszédes, monologikus, egocentrikus); érdeklődést kelt a dalokban megénekelte jelenségek és események iránt; megerősíti a saját nép hagyományait, szokásait és szertartásait. A népdalok bevezetése a zenefoglalkozásokon az idősebb óvodáskorú gyermekek számára elősegíti a közösséghez tartozás és a nagy családhoz való tartozás érzésének kialakulását.

A festészet is pozitív hatással van a nagyobb óvodáskorú gyermekek nemzeti identitásának kialakulására. A korszerű pedagógus kreatív megközelítése abban áll, hogy képes a régiben újat találni, mindig ismeretlent sugározni, átalakítani, előrehaladni, konstruálni, az információs áradatot gyakorlati síkra átvinni, amelybe bekapcsolódik a gyermek tudata, képzelete, fantáziája.

Az óvodapedagógusnak egyedülálló lehetőségei vannak arra, hogy befolyásolja a gyermekek nemzeti identitásának és nemzeti emlékezetének kialakulását az alábbiak révén:

- néphagyományok – mesék, dalok, versek a gyermekek számára a bölcsesség és a hazafiság első forrásai;
- tematikus foglalkozások – megismerkedés kiemelkedő történelmi személyiségekkel, hagyományokkal, állami szimbólumokkal;
- ünnepek és emléknapok – a gyermekek életkorának megfelelően kapcsolatot teremt a történelemmel;
- tárgyi környezet – könyvek, néprajzi sarok, nemzeti ornamentika, népi játékok teremtik meg a saját kultúrához való tartozás érzését;
- együttműködés a családokkal – a szülők bevonása a közös rendezvényekbe elősegíti az értékek egységes térségének kialakulását otthon és az óvodában egyaránt.

Nem szabad azonban elfelejteni: a háborúhoz vagy tragédiákhoz kapcsolódó túl bonyolult, fájdalmas témákat a gyermekek életkorához kell igazítani. Az óvodáskorú gyermekek az érzelmek, képek, szimbólumok, és nem a tények vagy dátumok alapján érzékelik a világot. Ezért a pedagógusnak nagyon tapintatosan kell eljárnia, hangsúlyt fektetve a hősiességre, a jóságra, a szellemi erőre és a szülőföld iránti szeretetre.

Az oktatási folyamatban részt vevő valamennyi szereplőnek folyamatosan pozitív tartalommal kell gazdagítania ezt a tapasztalatot. Az óvodai intézmény egész légköre, a felnőttek viselkedése, a kommunikáció, a gyermekek közös tevékenységei – mindez elősegíti a kisgyermek nemzeti identitásának kialakulását.

Az óvodások nemzeti önazonossága hatékony kialakításának egyik kulcsfontosságú tényezője a megfelelő fejlesztő környezet megteremtése a csoportban és az óvodai oktatási intézményben. Az ilyen környezetnek elő kell segítenie a gyermek személyiségének sokoldalú fejlődését a népi

kultúra értékeinek alapján, a helyi történelem anyagának bevonásával. Ajánlatos mini múzeumokat létrehozni a népi életmódról, hagyományos iparművészeti tárgyakat, folklórt, autentikus hangszereket felhasználni, amelyek közvetlen kapcsolatot biztosítanak a régió kulturális örökségével.

Az oktatási környezetnek nemcsak didaktikai játékokkal, szemléltető anyagokkal, megfelelő tartalmú irodalommal, szerepjátékokhoz szükséges kellékekkel, makettekkel és a gyermekek tevékenységének eredményeivel kell telítődnie, hanem aktív pedagógiai interakciót is magában kell foglalnia. Rendkívül fontos a felnőttek és a gyerekek közötti élő kommunikáció, a kérdések megválaszolása, a bonyolult fogalmak megmagyarázása, a gyerekek gondolatainak pontosítása és kiegészítése.

Különleges értéket képvisel ebben a folyamatban a múzeumpedagógia elemeinek felhasználása, amely új lehetőségeket nyit meg a gyermekek érzelmi bevonására a múlt és a jelen kulturális tapasztalataiba. Ez a megközelítés nemcsak mélyíti a nemzeti örökségről szóló ismereteket, hanem kialakítja a gyermekekben a kulturális kontextussal való párbeszéd képességét is, ami fontos feltétele annak, hogy a személyiség hazafias és polgári vonásai kialakulhassanak.

A nemzeti öntudat és a hazafias érzelmek kialakításának hatékony eszköze a gyermekek bevonása saját családi gyökereik megértésébe. Ehhez célszerű megszervezni a családja összeállítását, családi fényképek, dokumentumok, levelek megtekintését, valamint a családi relikviák és az idősebb családtagok szóbeli elbeszéléseinek megismerését (Alieko – Shelestova 2017). Az ilyen formájú tevékenységek fokozzák a gyermekek tanulási érdeklődését, elősegítik érzelmi bevonódásukat és erősítik a saját családjukhoz és nemzetükhöz való tartozás érzését.

Ebben a folyamatban jelentős szerepet játszik a szemléltető és művészeti eszközök használata: illusztrációk, diák, videofilmek megtekintése, műalkotások, művészeti és publicisztikai szövegek megismerése. Kiegészítő didaktikai és nevelési értéket képviselnek a kirándulások, utazós játékok, kreatív feladatok (rajzolás, applikáció, színjátás), amelyek biztosítják a gyermek komplex bevonását a nemzeti kultúra és a történelmi emlékezet kontextusába.

A mai körülmények között különösen fontos az oktatási folyamat szervezési formáinak bővítése a médiaképzési technológiák integrálásával. A médiapedagógia eszközei további lehetőségeket nyújtanak a gyermekek hazafias érzelmeinek kialakításához, fokozzák érzelmi elkötelezettségüket, valamint biztosítják a tananyag bemutatási módszereinek változatosságát, a gyermekek életkorának és egyéni jellemzőinek megfelelően.

Fotók, rajzfilmek, zenei videók, dokumentum- és játékfilmek, multimédiás prezentációk használata elősegíti a hazával, a történelemmel, a kulturális örökséggel kapcsolatos értékek mélyebb megértését, valamint lehetővé teszi a hazafias nevelés feladatainak megoldását a gyermek számára érthető, érzelmileg jelentős formában. A művészetnek a nagyobb óvodáskorú gyermekek nemzeti identitásának kialakulására gyakorolt hatását tárgyalva nem lehet megkerülni az animációs filmeket. A rajzfilmekben megjelenő képek különböző grafikai technikák segítségével hozhatók létre, beleértve a kézi rajzolást, a számítógépes grafikát és a bábanimációt.

Köztudott, hogy a rajzfilmek nagy érdeklődést váltanak ki az idősebb óvodáskorú gyermekekben és erős pszichológiai hatással vannak fejlődésükre. Ismert tény, hogy az ember pszichéjét azok a képek és szimbólumok formálják, amelyek gyermekkori élményeihez kapcsolódnak. Tehát a kedvenc rajzfilmek főszereplőinek képei fontos szerepet játszanak a nemzeti identitás kialakulásában, ezért minden rajzfilmfigura példakép lehet, vagy éppen ellenkezőleg, ellenszenvet válthat ki.

A mai világnak olyan pedagógusokra van szüksége, akik nemcsak a digitális technológiákat ismerik, hanem azok nevelési potenciálját is tudatosítják. A médiatudatos pedagógus elősegíti, hogy a gyerekek ne csak fogyasszák az információkat, hanem elgondolkodjanak azok tartalmán és hatásán is. Pontosan ez a pedagógiai álláspont biztosítja egy olyan generáció nevelését,

amely képes kritikus gondolkodásra, tudatos cselekvésre és a nemzeti hagyományok értékelésére a globális változások kontextusában.

Összegzés

A modern pedagógia egyik legfontosabb feladata az etnikai identitás kialakulásának biztosítása, amely magában foglalja a gyermek szerves beilleszkedését nemzete szellemi és kulturális környezetébe, mint az általános emberi civilizáció szerves részébe. Ez a megközelítés kizárja a nemzeti szűklátókörűség vagy az egocentrizmus megnyilvánulásait, és helyette elősegíti a nemzeti és az általános emberi értékek harmonikus ötvözését a személyiség nevelésében. Az óvodáskorú gyermekek nemzeti öntudatának kialakulása az interkulturális érzékenység, más kultúrák és népek iránti tisztelet fejlesztésének keretében kell történnie.

A nemzeti önmeghatározás, amely a saját kultúra iránti szereteten, a nemzeti hagyományok iránti elkötelezettségben és a történelmi örökség iránti érdeklődésben gyökerezik, nem válhat zárt, etnocentrikus gondolkodásmóddá. Éppen ellenkezőleg, a fejlett nemzeti identitással rendelkező ember képes tisztelettel viszonyulni a világ közösségének sokszínűségéhez és értékelni más kultúrák gazdagságát.

Ebben a folyamatban a pedagógus személyisége döntő jelentőségűvé válik. Pontosan a pedagógus az a vezető, aki segít a gyermeknek érzelmileg és kognitív módon kölcsönhatásba lépni a kulturális világgal, kialakítva benne az erkölcsi orientációk iránti érzékenységet. A pedagógus szakmája abban nyilvánul meg, hogy tapintatosan és finoman képes megvitatni bonyolult témákat, a gyermek élettapasztalatára hivatkozni, érzelmi reakcióját ösztönözni és arra irányítani, hogy megértse saját szerepét a társadalomban. A gyermekekben a múlt iránti tiszteletet nevelve megalapozzuk tudatos jövőjüket, amely az érdem, az emlékezet és a felelősség értékeiben gyökerezik. Hiszen csak az képes méltó életet építeni, aki ismeri és tiszteli történelmét és szilárd erkölcsi értékrendre támaszkodik.

Felhasznált irodalom:

1891. évi XV. törvénycikk indokolása – a kiseddóvról. URL: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89100015.TVI&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D44>
- Alienko O.A., Shelestova D.V. 2017. Vplyv dnz ta osobystosti vykhovatelja na formuvannia sotsialnoho dosvidu starshykh doshkilnykiv. *Molodyi vchenyi*. 10: 5-8.
- Filimonova, Tetiana 2020. Patriotychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp 27, 5: 163-167.
- Hazina, Iryna 2008. Formuvannia pershoosnov natsionalnoi samosvidomosti u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy ukrainskoi narodnoi muzyky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.08. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M.P.Drahomanova. K., 391.
- Kovalenko, O. 2017. Vymohy suspilstva do osobystosti vykhovatelja ditei doshkilnoho viku. *Molodyi vchenyi*, 3.2:18-23.
- Lappo, Violetta 2008. Formuvannia u starshykh doshkilnykiv tsinnisnoho stavlennia do ridnoho kraiu zasobamy etnokultury (na prykladi hutsulskoho etnorehionu): dys... kand. ped. nauk: 13.00.08. Prykarpatskyi natsionalnyi un-t im. Vasyliia Stefanyka. Ivano-Frankivsk. 287.
- Maiboroda, Nataliia 2016. Patriotychne vykhovannia zasobamy mystetstva ditei 5–7 rokiv silskykh navchalno-vykhovnykh kompleksiv «Doshkilnyi navchalnyi zaklad – zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad» avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. Ped. nauk 13.00.07. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny Uman.

- Reho Anna 2016. A zenei nevelés hatása az óvodás gyermekek lelki-erkölcsi fejlődésére és interkulturális oktatására Kárpátalja óvodáiban. In: Dsupin Borbála, Hovánszki Jánosné (szerk.) Az élményszerű óvodai zenehallgatás aktuális kérdései. Zenepedagógiai tanulmányok. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.107-114.
- Reho Anna 2011. Multikulturális nevelés lehetőségei az ukrán óvodai nevelésben In: Társadalomtudományi tanulmányok IV. Integráció – Inklúzió – Multikulturalitás. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 48-56.
- Reho Anna 2018. A multikulturális oktatás és az etnikai tolerancia kialakulása Kárpátalja óvodai nevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat*. 2. sz. 147-154. DOI: 10.17165/TP.20118.2.11
- Shkrebtiienko, Liudmyla 2019. Vykhovannia patriotychnykh pochuttiv u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy khudozhnoi literatury: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Derzhavnyi zaklad "Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho". Odesa, 297.
- Stratehichnyi plan diialnosti MON do 2027 roku. URL: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diialnosti-mon-do-2027-roku> (Letöltés ideje: 2025.11.02.)
- Teslenko, Svitlana 2021. Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy khudozhno-movlennievoi diialnosti: dys. kand. ped. nauk: 13.00.08. Mykolaivskyi natsionalnyi universytet imeni V. O. Sukhomlynskoho. Mykolaiv. 254.
- Zakon ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (Letöltés ideje: 2025.04.04)
- Zhydkova, M. 2022. Mystetstvo yak zasib zmitsnennia natsionalnoi svidomosti ta identychnosti. <https://vseosvita.ua/library/mystetstvo-iaak-zasibstverdzhenia-natsionalnoi-svidomosti-ta-identychnosti602670.html> (Letöltés ideje: 2025. 06.11)

A szerző adatai:

Dr. Reho Anna

Kárpátaljai Pedagógus Továbbképző Intézet
Óvodai, Elemi és Inkluzív Oktatás Tanszék
tanszékvezető egyetemi docens
E-mail: anna.reho26@gmail.com

Rábai Dávid: Munka jellegű tevékenységek a mentorpedagógusok szemével – egy pilot kutatás eredményei

Absztrakt

A munka jellegű tevékenységek már az ötvenes évektől fogva jelen vannak az óvoda rendszerében, az Alapprogramok sorra említik, és funkciókkal látják el. Maga a tevékenység azonban kissé háttérben van a többihez képest: mindezt jól mutatja, hogy részint a felsőoktatáson belül az óvodapedagógus képzéseken kevés egyetem tanítja módszertanként, részint csupán néhány tudományos igényű eredmény született eddig a témában.

Jelen tanulmány célja, hogy feltérképezze a munka helyét, szerepét az óvodai tevékenységek között. Célpopulációnk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán minden évben megrendezésre kerülő mentorkonferencián résztvevő mentorpedagógusok voltak, akik a 2023-as évben válaszoltak kérdéseinkre a munka jellegű tevékenységekkel összefüggésben. Kérdéseink között szerepelt, hogy véleményük szerint hol helyezkedik el a tevékenység a többihez viszonyítva, mennyire fontos a munka jellegűek előtérbe helyezése a mindennapok során, valamint meglátásuk szerint miben rejlik a tevékenység ereje. Megkérdeztük még, hogy a növény- és állatgondozásra mekkora hangsúlyt fektetnek kül- és beltéren, illetve vannak-e kisállatok a csoportjaikban.

Eredményeink alapján látható, hogy bár a munka jellegű tevékenységeket a mentorpedagógusok nem érzik magukhoz közelinek, mégis elengedhetetlennek látják a mindennapok során, és az önállóság fejlesztésében látják legfőbb funkcióját. Szintén levonható következtetésként, hogy vegyes gyakorisággal alkalmazzák a növény- és állatgondozási tevékenységeket a megkérdezettek, ebben mindenképpen kellene az előrelépés fókuszban a gyermekek aktivizálásával. Eredményeink jó alapok lehetnek a további jövőbeni kutatásoknak akár ezen eredmények továbbvitelében, akár más, a témával összefüggő kutatások esetében. Célunk, hogy további adatokat vegyünk fel a kérdéskör kapcsán, és egy komparatív vizsgálattal lehetőségessé váljon az eredmények összehasonlítása.

Bevezetés

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNOAP 2012) a munka jellegű tevékenységeket ugyanolyan hangsúlyos szerepkörrel látja el, mint a többi, az óvodai gyakorlatban mégis eltérő formában jelennek meg a konkrét típusok. Ez a másság abból fakad a leginkább, hogy valahol minden tevékenységben benne vannak (pl. akkor is, amikor a gyermekekkel közösen rendezzük a csoportszobát, vagy éppen a játéktevékenységet követően elpakoljuk az eszközöket), a tevékenységen belüli fejlesztés érdekében azonban hangsúlyos lenne, hogy megtaláljuk azokat a réseket, ahol fel tudjuk kelteni a gyermekek érdeklődését, és kellőképpen tudjuk őket motiválni. Emiatt már a hallgatók képzésében is meg kell láttatni a tevékenységben rejlő lehetőségeket, módszereket, és minél szélesebb körben átadni a jógyakorlatokat a pályára készülőknél.

Az óvodapedagógus szakos hallgatók képzésében igen hangsúlyos szereppel bír az óvodai gyakorlat, amelyen a pedagógusjelöltek folyamatosan, egyre növekvő időtartamban vesznek részt. Az utolsó, hatodik félévben záró gyakorlaton vannak tagozattól függően négy vagy nyolc héten keresztül, amely időszakban már kvázi óvodapedagógusként funkcionálnak a kiválasztott intézményekben. Ehhez kapcsolódóan a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kara minden tavasszal megszervezi mentorkonferenciáját, amely a nagy gyakorlat előtt kerül lebonyolításra, és amelyen a különböző módszertanokat oktatók mondják el a gyakorlaton elvégzendő legfontosabb feladatokat. Mivel ezen a konferencián a végzős

hallgatók és mentoraik vesznek részt, így kézenfekvővé vált, hogy megkérdezzük a mentorpedagógusok véleményét a különböző tevékenységekről – így a munka jellegűekről is – , akik a feltett kérdések mentén fejthették ki álláspontjaikat. Jelen tanulmány csak a munka jellegű tevékenységekre vonatkozó kérdésblokk eredményeit hivatott bemutatni.

Mielőtt azonban a kutatás konkrét eredményeire térnénk rá, a tanulmány következő egységében szeretnénk ismertetni a munka jellegű tevékenységek meghatározásait az Alaprogram és a szakirodalmak alapján.

1. A munka jellegű tevékenységek óvodai értelmezése az Alaprogram és a szakirodalmak tükrében

A munka jellegű tevékenységek már az ötvenes évektől fogva megjelentek az alaprogramokban és az óvodai dokumentumokban. A szövegezők a rendszerváltozás előtti időkben is fontos funkciókkal és sajátosságokkal ruházták fel a munka jellegű tevékenységeket és a jelenleg hatályban lévő Óvodai nevelés országos alaprogramja szintén ezt teszi immáron a gyermekközpontúság szellemiségében (ÓNOAP 2012). Az Alaprogram megfogalmazásában a munka jellegű tevékenység „A személyiségfejlesztés fontos eszköze a játékkal és a cselekvő tapasztalással sok vonatkozásban azonosságot mutató munka és munka jellegű játékos tevékenység: az önkiszolgálás, a segítség az óvodapedagógusnak és más felnőtteknek, a csoporttársakkal együtt, értük, később önálló tevékenységként végzett alkalmi megbízások teljesítése, az elvállalt naposi vagy egyéb munka, a környezet-, a növény- és állatgondozás.” (ÓNOAP 2012) Az imént idézett részből kiderül, hogy az Alaprogram a munka jellegű tevékenységeket a személyiségfejlesztéssel és a játékkal hozza szoros összefüggésbe, emellett felsorolja a legfőbb típusait, amelyek az óvodai gyakorlatban fellelhetők. Az Alaprogram alapján három fő csoportba tudjuk osztani a munka jellegű tevékenységeket: az önálló/önkiszolgáló (pl. evés, ivás, öltözködés, tisztálkodás, pihenés/alvás, WC- használat, stb.), a közösség érdekében végzendő (pl. naposi munka, megbízási munkák, alkalmi munkák, saját munkák beépítése, növény- és állatgondozás) és a környezet megóvása érdekében végzendő (pl. alkalmi/ünnepi/eseménycentrikus csoportszoba rendezés/díszítés, szelektív hulladékgyűjtés stb.) tevékenységek. A szakirodalmakat böngészve Földesi (1957: 69) így fogalmazta meg a munka jellegű tevékenységekkel összefüggő tudományos gondolatait: „A munka, akár a játék, a gyermek természetes tevékenysége. A kisgyermek – amikor már képes rá – szívesen tesz-vesz, „segít” a szüleinek, majd az óvodában az óvónőnek. Boldog, ha segítségét elismerik, munkáját megdicsérik, ha úgy érzi tudott valami hasznosat tenni.” Földesi (1957) definíciójában természetes tevékenységként említi a munka jellegű tevékenységeket és hozzáteszi, hogy a gyermekek ösztönszerűen szeretnének szerepet vállalni bennük, ami igaz mind az óvodai, mind az otthoni környezetre vonatkozólag. A szerző kiemeli még az elismerés fontosságát, amelyet a gyermek munkája eredményeként vár, ez pedig remek útja lehet a saját és mások elismerésére való nevelésnek. Kovács és Bakosi (2004: 144) a munka jellegű tevékenységekre vonatkozó komplex értelmezésében megkülönböztette az egyéni és a közösség érdekében végzendő tevékenységeket, valamint kiemelte azoknak a szocializációs jelentőségét „A munka olyan célirányos tevékenység, amely az egyéni szükségletek kielégítésére vagy egyéni előnyök megszerzésére, illetve a szociális (társadalmi, közösségi) életbe való berendezkedésre irányul”. Kovács és Bakosi (2004) két fő kategóriában látta a munka jellegűek lényegét, méghozzá az önálló/önkiszolgáló és a közösség érdekében végzendő tevékenységekben. Az általuk alkotott definíció már korrelál az Alaprogramban megfogalmazottakkal, jól kiegészíti egymást a két értelmezés.

Van azonban olyan szakirodalmi állásfoglalás is, amely a játékkal említi egy vonatkozásban a munka jellegű tevékenységeket: „Ha szabadon választható munkáról van szó, és ez a cselekvés aktív, eszközökhöz kötött, a tevékenység öröme a domináns elem, mint a játékban” (Bakonyi

és Karczewicz 2017: 106). Ebből az olvasható ki, hogy a szabadon választott munka jellegű tevékenységek és a hozzájuk tartozó eszközkészlet segítségével könnyen kifejezésre kerülhetnek a gyermekek saját gondolatai, elképzelései, így a tevékenység nem a pedagógus által erőltetett, hanem belülről motivált és játékos lesz. Kovács és Bakosi (2005) szerint a játék és a munka nagyon jó lehetőséget kínál arra, hogy erősödjön a gyermekek külvilághoz való kapcsolata. Magyarázataukban kiemelik, hogy a gyermekek játékeszközként tudják használni az őket körülvevő tárgyakat, amelyeket interpretálnak, saját képükhöz formálják, így segítségükkel szisztematikusan fejlődhetnek.

Összességében a munka jellegű tevékenységek rendre a játékkal és a különböző képességek fejlődésével hozható szoros összefüggésbe, ami vonatkozik az egyéni szükségletek kielégítésére és a szociális kapcsolatok erősödésére is. A következőkben a mentorpedagógusok között végzett pilot kutatás részleteit és eredményeit szeretnénk bemutatni.

2. Mentorpedagógusok és munka jellegű tevékenységek – a pilot kutatás eredményei

Jelen fejezetben szeretnénk ismertetni azokat az eredményeket, amelyeket a mentorpedagógusok megkérdezését követően a munka jellegű tevékenységek óvodai alkalmazásáról kaptunk. Kutatásunkat az motiválta leginkább, hogy a tapasztalatok alapján kevésbé használják ki a pedagógusok a lehetőségeket, kevésbé a gyermekek állnak a fókuszban, inkább külső szemlélői, mintsem cselekvően aktív részesei az ilyen jellegű tevékenységeknek. Szintén tapasztalat, hogy kevés az olyan növény- és állatgondozás az óvodában, ahol a gyermek a főszereplő (mindez vonatkozik a beltérre és a kültérre is).

2.1. A kutatás céljai, minta, módszer, hipotézisek

A kutatással célunk volt annak felmérése, hogy a megkérdezettekhez mennyire állnak közel a munka jellegű tevékenységek típusai, miképpen látják a helyüket, szerepüket az óvodában, valamint a pedagógusok szerint mely elemekben rejlik a tevékenység ereje. További cél volt még annak megvizsgálása, hogy a mindennapok során mekkora hangsúly tevődik a növény- és állatgondozásra, és a megkérdezetteknek milyen tevékenységre vonatkozó fejlesztési javaslatai vannak.

A kutatás mintavétele a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kara által megszervezett 2023-as mentorkonferencia mentorpedagógusai körében történt, akik közül 48 nő és egy férfi válaszolt a kérdéseinkre. Módszerünk a kérdőíves kikérdezés volt, amely kvantitatív típusként alkalmas arra, hogy egy kiválasztott sokaság véleményét felmérje (Boncz 2015). Hipotéziseink a következők voltak:

H1: Előzetes feltevésünk szerint a munka jellegű tevékenységeket a megkérdezett pedagógusok rendre tőlük távolabb álló tevékenységként tartják számon.

H2: Elgondolásunk szerint a növény- és állatgondozási tevékenységeket ritkán alkalmazzák a pedagógusok a mindennapokban.

2.2. A kutatás eredményei

Ebben az alfejezetben szeretnénk bemutatni a mentorpedagógusok munka jellegű tevékenységekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok elemzését. Az első kérdésünk kapcsán arra kértük a válaszadókat, hogy rangsorolják, melyik tevékenység áll hozzájuk a legközelebb és legtávolabb az óvodai mindennapokban. A szakirodalom előzetesen arra hívta fel a figyelmet, hogy az óvodapedagógusok nem egyenlő arányban preferálnak minden tevékenységet, például Konca és Ilhan (2021) kutatásában a megkérdezettek többsége a vizuális/művészeti tevékenységeket helyezte előtérbe a mozgásos/dráma jellegűekkel szemben.

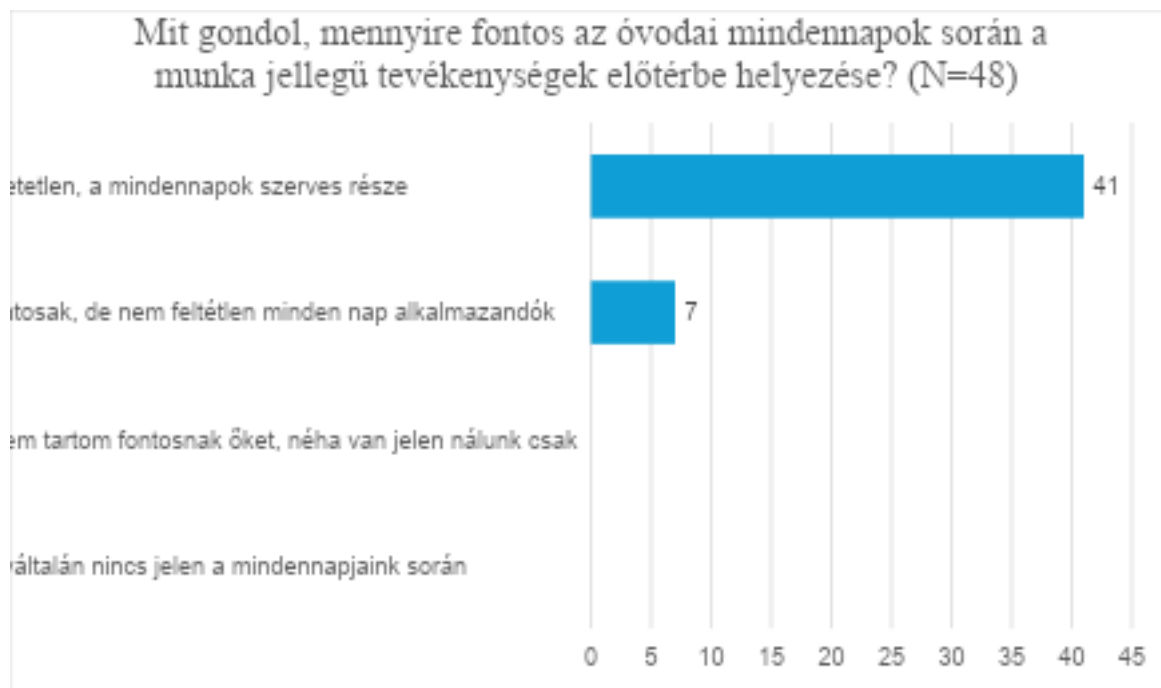
A következő ábrán (1. ábra) csak a munkára vonatkozó eredményeket ismertetjük, így láthatóvá válik, saját magukhoz képest hányan érzik közelebbinek vagy távolabbinak a tevékenységet.



1. ábra: A mentorpedagógusok munka jellegű tevékenységekhez fűződő viszonya
Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábrán látható, hogy a megkérdezett mentorpedagógusok közül egy sem érzi a hozzá legközelebbi tevékenységnek a munka jellegűeket, saját rangsorukban ketten (0,04 %) tették a második, míg hárman (0,06 %) a harmadik helyre. A legtöbben (19 fő, 41 %) az utolsó, tőlük legtávolabbi helyre tette a tevékenységet, a hatodik helyre a megkérdezettek szintén jelentősebb része (10 fő, 22 %) rangsorolta. Ezekből az eredményekből egyértelműen az tűnik ki, hogy a munka jellegű tevékenységek kevésbé népszerűek a mentorpedagógusok között, hiszen összességben 29 fő (63 %) a tőle legtávolabbi vagy közel legtávolabbi helyre sorolta. Kérdésként merül fel, hogy vajon mi lehet ennek az oka, hogyan lehet a jövőben ezeken az eredményeken javítani? Miért érzik maguktól ennyire távoli tevékenységnek a munka jellegűeket a megkérdezettek? Lehetséges megoldásként érdemes lenne beszélgetni a tevékenységről a mentorpedagógusokkal (pl. workshopok keretében), hogy pontosan mit értenek ők ez alatt, milyen fejlesztési területeket látnak benne és milyen módszertani hiányosságokkal szembesülnek a tevékenység vonatkozásában.

Következő kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadók szerint mennyire fontos a mindennapok során a munka jellegű tevékenységek előtérbe helyezése. A válaszokat a 2. ábrán jelenítettük meg.



2. ábra: A munka jellegű tevékenységek fontossága
 Forrás: saját szerkesztés

A kérdés feltétele előtt a munka jellegű tevékenységek fő típusaiból főleg az önkiszolgáló/önellátó tevékenységeket alapul véve inkább az volt feltételezhető, hogy a megkérdezettek valószínűsíthetően nem látják lényegtelennek a munka jellegű tevékenységeket, hiszen a korábban már felsorolt önellátó tevékenységek a gyermek saját személye körüli teendők ellátására és a létszükségletek kielégítésére szolgálnak, így mindennapi fontosságuk nehezen megkérdőjelezhető. A 2. ábrán látható, hogy a mentorpedagógusok javarésze (41 fő, 85 %) elengedhetetlennek és a mindennapok szerves részének érzi a munka jellegű tevékenységeket, csupán 7 fő (15 %) jelölte, hogy szerintük ugyan fontosak, mégsem minden nap alkalmazandók, a többi alternatívára pedig nem érkezett jelölés. Ide vonatkozóan fontos megemlíteni, hogy a mentorpedagógusok a munka jellegű tevékenységekben az önállóság fejlesztését látják legfontosabb területként (43 fő, 88 %). Összevetve az 1. és a 2. ábra eredményeit azt a következtetést vonhatjuk le, hogy bár a megkérdezettek zöme a tőlük legtávolabb eső tevékenységként látja a munka jellegűeket, mindentől függetlenül elismerik a mindennapokban betöltött nélkülözhetetlen szerepét. Következő kérdésünkben a növény- és állatgondozás gyakoriságáról érdeklődtünk, kíváncsiak voltunk, hogy válaszadóink kül- és beltéren milyen gyakran szerveznek ilyen jellegű óvodai tevékenységeket. A növény- és állatgondozásra vonatkozó óvodai tevékenységekről és a környezeti nevelés fejlesztési lehetőségeiről több szakirodalom is megfogalmazza tudományos gondolatait (pl. Bihariné – Légler – Kanczelné 2019; Skelton et al. 2020; Wolff – Skarstein 2020; Saez-Bondia – Mateo – Martín-García 2024), melyek rendre kiemelik a kora gyermekkori környezeti nevelés fontosságát, amibe mind a növények, mind az állatok szervezeten beletartoznak. Az 1. táblázatban a mentorpedagógusok bel- és kültéri növénygondozási tevékenységeire vonatkozó gyakorisági mutatókat jelenítettük meg.

1. táblázat: Növénygondozási gyakoriság bel-és kültéren

| | Pedagógusi munkája során milyen mértékben fektet hangsúlyt a növénygondozásra? (N=47) | | | | |
|------------|--|--|--|---|---|
| Gyakoriság | Szinte minden héten foglalkozunk növények megismertetésével és/vagy gondozásával beltéren és kültéren egyaránt | Szinte minden héten foglalkozunk növények megismertetésével és/vagy gondozásával, de csak beltéren | Havonta 2-3 alkalommal foglalkozunk növények megismertetésével és/vagy gondozásával, de inkább csak beltéren | Havonta egyszer vagy ritkábban foglalkozunk növények megismertetésével és/vagy gondozásával beltéren és kültéren is | Szinte soha nem foglalkozunk növények megismertetésével és/vagy gondozásával sem beltéren, sem kültéren |
| Fő (N) | 28 | 5 | 6 | 7 | 1 |

Forrás: saját szerkesztés

A 1. táblázatban látható, hogy a megkérdezettek több, mint fele (28 fő, 59 %) szinte mindig foglalkozik a növények megismertetésével kültéren és beltéren egyaránt, a többi kategória esetében azonban már vegyesebb kép rajzolódik ki. Többségben vannak még azok (7 fő, 15 %), akik havonta egyszer vagy egyszer sem szorítanak időt a gyermekek növényekkel való foglalkozására, viszont a szinte soha lehetőséget csak elenyésző válaszadó (1 fő, 0,02 %) jelölte. Az eredmények mindenképpen biztatók abban a tekintetben, hogy a mentorpedagógusok többsége rendszeresen hangsúlyt fektet a növénygondozásra, így a végzős hallgatók ilyen téren vélhetően jól beépíthető és használható tapasztalatokat szerezhettek a nagy gyakorlatuk során. Szorosan ide tartozó kérdés volt, hogy az állatgondozás tekintetében milyen válaszok érkeznek, a következő táblázatban (2. táblázat) ezeket az eredményeket ismertetjük.

2. táblázat: Állatgondozási gyakoriság bel- és kültéren

| | Pedagógusi munkája során milyen mértékben fektet hangsúlyt az állatgondozásra? (N=49) | | | | |
|------------|---|---|---|--|--|
| Gyakoriság | Szinte minden héten foglalkozunk állatok megismertetésével és/vagy gondozásával beltéren és kültéren egyaránt | Szinte minden héten foglalkozunk állatok megismertetésével és/vagy gondozásával, de csak beltéren | Havonta 2-3 alkalommal foglalkozunk állatok megismertetésével és/vagy gondozásával, de inkább csak beltéren | Havonta egyszer vagy ritkábban foglalkozunk állatok megismertetésével és/vagy gondozásával beltéren és kültéren is | Szinte soha nem foglalkozunk állatok megismertetésével és/vagy gondozásával sem beltéren, sem kültéren |
| Fő (N) | 15 | 12 | 7 | 13 | 2 |

Forrás: saját szerkesztés

Az állatgondozással összefüggő tevékenységek gyakorisága kapcsán (2. táblázat) már sokkal vegyesebb kép rajzolódott ki az elemzést követően, hiszen több kategóriában is közel ekvivalens értékek születtek. Bár a legtöbb voks (15 fő, 31 %) arra érkezett, hogy szinte mindig foglalkoznak állatok gondozásával bel- és kültéren egyaránt, emellett azonban több olyan kategóriaajelölés is volt, amelyek alapján egészen ritkán jelenik csak meg állatgondozás az adott csoportban. A legritkább (szinte soha beltéren és kültéren sem) és a majdnem legritkább (havonta egyszer vagy ritkábban beltéren és kültéren is) eshetőségeket összesen 15-en (31 %) jelölték, ami a minta közel egyharmad részét teszi ki. Ide vonatkozóan megkérdeztük azt is a válaszadóktól, hogy van-e kisállat a csoportjukban. Erre a kérdésre 12 igen (24 %) és 37 (76 %) nem válasz érkezett, tehát a mentorpedagógusok javarés�ének nincsenek kisállataik a

csoporthoz, így a beltéri állatgondozás alpból nehezebben valósulhat meg. Felvetődik a kérdés, hogy vajon mi az oka az eredményeknek, miért ennyire vegyes az állatokkal való foglalkozás gyakorisága a mentorpedagógusok között. A jövőben érdemes lenne az erre vonatkozó konkrét okokat feltárni és megoldási lehetőségeken gondolkodni.

A mentorpedagógusokat arra is megkértük, hogy fogalmazzanak meg javaslatokat a munka jellegű tevékenységekre vonatkozóan. A kérdés nyitott volt, így bárki saját szavaival leírhatta gondolatait, az összesített válaszok alapján a következő javaslatcsoportokat lehet megalkotni:

- Modern, innovatív szemlélet átadása a hallgatónak
- Több gyakorlati jellegű tapasztalat, jógyakorlat, workshop
- Infrastruktúra fejlesztése (munka jellegű tevékenységekhez szükséges tárgyi eszközök beszerzése, óvodai udvar alakítása)

A megkérdezettek szerint tehát a fentebb felsorolt területeken lenne érdemes még dolgozni, amelyek közül már több elem esetében is elindult a munka felsőoktatási szinten (pl. az innovatív szemlélet átadása a hallgatónak vagy a workshopok szaporítása). Az egyik pedagógus válaszában komplexen fogalmazta meg a munka jellegű tevékenységek lényegét, amelyet most szó szerint idézünk tőle: „Bátran nyúljunk a gyermeki munkához, a munka jellegű tevékenységekhez, mert a gyerekek nagyon motiváltak a tevékenység iránt, szívesen vesznek részt benne, képességeinek megfelelően szinte mindenbe bevonhatók, játékos formában pláne!” Azt gondoljuk, hogy az imént idézett sorok nagyon jól bemutatják a munka jellegű tevékenységek lényegét és arra biztatnak, hogy lássuk meg a gyermekekkel végzett munkákban rejlő fejlesztési lehetőségeket, ha pedig megvannak, akkor éljük is velük!

Összegzés

Az írás legfőbb célja az volt, hogy a végzős hallgatók nagy gyakorlatát segítő, támogató és koordináló mentorpedagógusok véleményét, meglátásait mutassuk be a munka jellegű tevékenységek kapcsán. Kíváncsiak voltunk, hogy hova helyezik a tevékenységet a többihez képest, mennyire látják fontosnak, nélkülözhetetlennek az óvodai mindennapokban, valamint a növény- és állatgondozást mint a munka jellegű tevékenységek egyik közösség érdekében végzendő területét milyen rendszerességgel alkalmazzák.

Első hipotézisünk, miszerint a munka jellegű tevékenységeket a megkérdezett pedagógusok rendre a tőlük távolabb álló tevékenységként tartják számon, az eredmények ismeretében igazolódott. Fontos ehhez hozzátenni, hogy noha a pedagógusok nem a hozzájuk legközelebbi tevékenységként tekintenek a munka jellegűekre, létjogosultságát mégsem kérdőjelezzik meg, és a gyermeki önállóság fejlesztését, kialakítását látják benne legnagyobb potenciálként. Második hipotézisünk arra vonatkozott, hogy elgondolásunk szerint a növény- és állatgondozási tevékenységeket ritkán alkalmazzák a pedagógusok a mindennapokban – az előzetes feltételezés csak részben igazolódott be. Vegyes eredmények születtek ugyanis a növény- és állatgondozás gyakorisága kapcsán, holott remek lehetőség (lenne) a munka jellegű tevékenységek gyakorlására. Az mindenképpen üdvös, hogy az eredmények alapján a többség heti rendszerességgel foglalkozik a növények és állatok gondozásával, de célként lehetne kitűzni a még gyakoribb, akár napi szintű tevékenykedtetést is a gyermekek cselekvő aktivitásával karöltve.

Jelen pilot kutatás eredményei remek kiindulópontként szolgálnak egy jövőbeli nagyobb volumenű vizsgálathoz, amelyet akár adatbázisbővítéssel, akár gyakorló pedagógusok bevonásával lehetne elérni. Érdemes lenne még emellett a kérdéseken árnyalni és a számukat növelni, hogy még konkrétabban, széleskörűbben tudjunk következtetéseket levonni a munka jellegű tevékenységek óvodai alkalmazásaira vonatkozólag. Ha a gyakorlatban lévő pedagógusok, vezetők mutathatnának rá azokra a pontokra, amelyek még fejlesztésre szorulnak a tevékenységgel kapcsolatosan, akkor a hallgatók képzésébe is be lehetne építeni olyan

elemeket, amelyek ezeket a réseket igyekeznének betömni. Erre az együttműködésre épülő közös irányra a hajlandóság megvan, így a jövőben fontos cél ennek mihamarabbi kibontakoztatása.

Felhasznált irodalom:

- Bakonyi Anna – Karczewicz Ágnes 2017. *Az óvodai differenciálás mindennapjai*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Bihariné Krekó Ilona – Léglér Judit – Kanczler Gyuláné 2019. *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest.
- Boncz Imre 2015. *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs.
- Földesi Klára 1957. *Nevelőmunka az óvodában*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.
- Konca, Ahmet Sami – Ilhan, Seden Demirtas 2021. Learning Activities in Preschool Classrooms: Preferences of Preschool Teachers and Views of Parents. *Participatory Educational Research*. 4:186–197.
- Kovács György – Bakosi Éva 2004. *Óvodapedagógia*. Debrecen.
- Kovács György – Bakosi Éva 2005. *Játék az óvodában*. Didakt Kft. Debrecen.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja* 2012.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Sáez-Bondía, Maria José – Mateo, Ester – Martín-García, Jorge 2024. Science learning in 3- and 5-year-old children in the same free-choice learning environment on plant diversity. *Learning Environments Research*. 1:199–215.
- Skelton, Kara R. – Lowe, Chenery – Zaltz, Daniel A. – Benjamin-Neelon, Sara E. 2020. Garden-based interventions and early childhood health: an umbrella review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 17:121.
- Wolff, Lili-Ann – Skarstein, Tuula H. 2020. Species Learning and Biodiversity in Early Childhood Teacher Education. *Sustainability*. 12:36-98.

A szerző adatai:

Dr. Rábai Dávid

Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógynevelési Kar
adjunktus
E-mail: rabai.david@ped.unideb.hu

III. Neveléstörténet és filozófia

Dr. Dráviczki Sándor: A Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző oktatóinak többszemponútú vizsgálata 1914–1959 között

Absztrakt

A tanulmányban a Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző személyi tényezőit, azaz az 1914 és 1959 között tanító tanárokat vonom vizsgálat alá. A dolgozat elején a képző kialakulását, a képzésben bekövetkezett szervezeti változásokat tekintem át. A tanulmányban ezt követően a tanári kar jellemzését tárom az olvasó elé. A nyíregyházi állami tanítóképzőnek 1914-től 1959-ig 6 igazgatója, 61 tanára, 16 gyakorlóiskolai tanítója, 63 óraadója és 39 hitoktatója volt. A téma kifejtésekor időszakaszolást alkalmazok a szervezeti változásoknak megfelelően, hogy még szemléletesebbé tegyem a tanári kar tevékenységét. Ezért 1914–1918, 1918–1938, 1938–1944 és az 1944–1959 közötti szakaszokban tanulmányozom az oktatók munkáját. Először bemutatásra kerül az alapító tanárok személye, végzettsége, tevékenysége. Ezek után a szakaszolásoknak megfelelő korszakokban végig vezetem az igazgatók személyének változását, a tanári kar összetételét, alakulását, mozgását, végzettségét. Elemzésre kerül a nevelők oktató-nevelő munkája, az oktatók iskolán kívüli tevékenysége, társadalmi munkája, szakirodalmi működése, művészeti tevékenysége, társadalmi szervezetekben betöltött tisztsége.

1. A Nyíregyházi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző Intézet létesítése és a képzésben bekövetkezett változások

A Nyíregyházi Állami Elemi Tanítóképző 1914-ben nyitotta meg kapuit. Az intézetet az 1914. évi július 15-én kelt 95.375/1914. IV.b.ü. V.K.M. számú rendelettel létesítették. A tanítóképzőnek létrejöttkor a végvár szerepét szánta mind az állam, mind az egyház. Az „iszonytató” megyei, s környékbeli műveltségi elmaradottság lassú felszámolása volt a cél - pl. 1901-ben Szabolcsban a tanköteleseknek csupán 73,3%-a járt iskolába. 1909/1910-ben 8.156 tanköteles – különböző akadályok miatt – egyáltalán nem járt iskolába, s ez az összes tanköteles több mint 19 %-a (MNL. K. 502 44405/932).

Az igazgatói teendők ellátásával Kuzaila Pétert, a kolozsvári magyar királyi tanítóképző intézet tanárát bízták meg. Az alkalmassági vizsgát követően 1914. szeptember 18-án 42 tanuló kezdte meg tanulmányait a vármegye első állami tanítóképzőjében.

A képzési idő az intézet megalakításakor az 1881. évi 655. és 15. 369. sz. miniszteri rendelet értelmében 4 év volt. A kormány 1923. évi 81. 986. sz. rendelete a tanítóképzést öt évfolyamban határozta meg, ennek megfelelően 1923-tól a tanulmányi idő 5 év lett. Újabb változás a képzésben az 1938/39-es tanévben következett be. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt a háborús viszonyok következtében fellépő tanítóhiány miatt. A líceumnak csak az I–III. osztálya nyílt meg, s a tanulók ezután a tanítóképző IV. és V. osztályában folytatták tanulmányaikat. A tanítóképzés továbbra is öt éves maradt, és középfokú iskolában folyt. 1938-ban a VKM. 1938. XIII. tc.-e értelmében beindultak a líceumi osztályok. 1941-ben a VKM. 55.600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a harmadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra. 1948-ban a minisztérium

minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160. 950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált öt éves tanítóképzés fokozatos megszüntetését. Az ötéves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek „nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni, ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést. 1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négyéves pedagógiai gimnáziumokat. Melyet egy év után a miniszter hatályon kívül helyezett, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzettek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát. Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedt arra a négyéves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban. A középfokú képzők megszüntetését és a felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete mondta ki. A rendelet értelmében 1959. szeptember 1-jén kellett megnyitni a felsőfokú tanítóképző intézetek kapuit (Németh 1990: 71-111).

2. Személyi tényezők alakulása a képzőben

A nyíregyházi állami tanítóképzőnek 1914-től 1959-ig 6 igazgatója, 61 tanára, 16 gyakorlóiskolai tanítója, 63 óraadója és 39 hitoktatója volt. Az 1914-ben induló nyíregyházi állami tanítóképző alapító tanárai Kuzaila Péter megbízott igazgató, Orbán András segédtanár és Lukács Béla megbízott nevelő voltak. Kuzaila a kolozsvári állami tanítóképző intézetből került át Nyíregyházára, mögötte 17 éves pedagógusi múlt állt. Megbízatásánál meghatározó volt jó szervezőkészsége. Az ének–zene szakja mellett más tantárgy, például a matematika tanítására is alkalmas igazi tekintély volt tanártársai és felettesei szemében. Orbán és Lukács pályakezdő fiatalok voltak, előbbi történelem–földrajz, utóbbi ének–zene szakos. Mindhárman rendelkeztek tanítóképző intézeti tanári oklevéllel is (Sárdi 1977: 84.). Nem volt szerencsés, hogy az alapító tagok közül kettőnek ugyanolyan szakos végzettsége volt (ének–zene), de felkészültségüket bizonyítja, hogy a szükségnek megfelelően átmenetileg több tárgy tanítását is elvállalták. Az első tanévben óraadóként besegített még Kozák István és Varga György. Az előbbi rajzot, az utóbbi görögkatolikus egyházi éneket és szertartást tanított. Ezt követően tanévről tanévre, az intézet kiteljesedésének megfelelően, újabb tanárokkal egészült ki a tantestület, a folyamatos összekötő kapocs Kuzaila Péter volt, aki 1915 szeptemberétől, mint kinevezett igazgató látta el teendőit.

A kiépülés éve alatt (1914–1918) 1 igazgató, 6 kinevezett tanár, 8 hitoktató, 1 gyakorlóiskolai tanító, 10 óraadó működött az intézetben. 1914 és 1918 között dr. Nagy József és Juhász Lajos tanárok hagyták el a nyíregyházi képzőt. E csekély számúnak mondható változás nem az intézet dolgozóinak akaratából történt. Például Nagy Józsefet, az első pedagógiatanárt áthelyezték az Országos Pedagógiai Könyvtár állományába. A hitoktatást és az órán kívüli vallásos nevelés irányítását és szervezését a tanulók vallási sokféleségének megfelelően különféle felekezetű hitoktatók végezték. A kántorképzés a felekezeti igények függvényében alakult, s bevonták ebbe a város felekezeteinek templomi karnagyait is. A képzőhöz szorosan kapcsolódtak a gyakorlóiskolák. Nyíregyházán a megszervezése után mindjárt első tanítója Ferenczi István lett, aki vármegye szerte kiválónak tartott tanító volt.

1918 és 1938 között a nyíregyházi képzőben a nevelés-oktatás-képzés feladatait ellátó nevelők száma a következőképpen alakult: 4 igazgató, 28 tanár (5,4 év), 19 óraadó (4,3 év), 25 hitoktató (3,5 év), 6 gyakorlóiskolai tanító (6,3 év). A zárójelbe tett adatok az intézetekben eltöltött átlagévet jelölik. 1924 nyarán nyugdíjba vonul Kuzaila Péter igazgató. Klebelsberg Kunó vk. miniszter ezt követően a tantestületből Lukács Béla tanítóképző intézeti tanárt bízta meg az igazgatással. Ő hét évig vezette az iskolát. 1934–1936 között Bácsfalvy (Ehrlich) Antal

helyettes igazgatói minőségben, majd az utolsó 2 évben Dohanics János megbízott igazgatóként állt az intézet élén. Az igazgató személyének kiválasztásakor a vk. miniszter továbbra is elsődleges szempontként vette figyelembe, hogy görögkatolikus vallású legyen, és tanítóképző intézeti tanári végzettséggel rendelkezzen (MNL. K 502 502003/936 406. cs.). A tanári kart tekintve 28 tanár átlag 5,4 évet töltött el az iskolában. Ez azzal magyarázható, hogy a fiúképző tanárait a fenntartó állam a sürgőségtől függően "vezényelte át" más állami képzőbe. A tanítóképző arra törekedett, hogy minden tanárunk a lehetőségnek megfelelően tanítóképző intézeti tanári végzettséggel rendelkezzen, s ennek megszerzésében támogatták is őket. A tanárok között már volt friss doktorátussal is rendelkező: Tóth Antal, pedagógia szakos, aki évtizedekig szolgálta a nyíregyházi tanítóképzés ügyét. Aradvári (Téger) Béla és Bácsfalvy (Ehrlich) Antal a szaktárgyuk, a magyar, a német nyelv és irodalom tanulmányi felügyeletét látták el a tankerületben. A gyakorlóiskolában a 6 tanító átlag 6,3 évet töltött el. Az évek során Jánosi Szilárdot a Szabolcs vármegyei kir. tanfelügyelőséghez, Ferenczi Istvánt a budapesti VII. kerületi állami tanítóképzőbe helyezték át. A kéttagozatú gyakorlóiskolában tanító Horváth János és Lakatos Emil a körzeti iskolafelügyeletet is ellátták, s a képzős pedagógia szakos tanárokkal együtt szellemi vezérei voltak az egyre jobban kibontakozó vármegyei pedagógiai szemináriumoknak, ahol előadásokat és bemutató tanításokat szerveztek a tanítók továbbképzésére. Az intézetben az óraadók magas számát tapasztalhatjuk. Ennek oka volt az is, hogy főleg olyan szakosokat alkalmaztak, mellyel a képzők nem rendelkeztek, illetve teljes óraszámú alkalmazásra nem volt szükség. A hitoktatók magas számának (mint később is) az volt az oka, hogy mindegyik felekezetenél a fiatalabb káplánok vagy segédlelkészek tanították a vallástant, akiket gyakran helyeztek át. Érdekes, hogy 1928-ban egyetlen református vallású tanár sem volt, így nem volt, aki istentiszteletre kísérvé a református növendékeket (TtREL. I. l.c. 300. d. 2136/1928). Ezt véletlen jelenségnek ítéljük, s nem valamiféle vallási diszkrimináció jelének tartjuk.

Az nyíregyházi képzőben 1938 és 1944 között a nevelők számának alakulása a következő volt: 1 igazgató, 15 tanár (3,8 év), 10 óraadó (3,3 év), (A zárójelbe tett adatok az intézetekben eltöltött átlagévet jelölik.) Az igazgatói feladatokat mindvégig Dohanics János matematika–fizika szakos tanár látta el. Munkája elismeréseként 1944 augusztusában tanügyi főtanácsossá nevezték ki, ezen kívül szakjának (mennyésztan) tanulmányi felügyeletét végezte az ország tanítóképzőiben (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 18. köt. Tanárkari jkv. 1944. augusztus 31.). A törzstantestület tagjainak száma, mint látható 15 fő volt. Ez az alacsony nevelői létszám megítélésünk szerint kedvező hatással voltak a nevelés és képzés eredményeire. A tanárok képzettsége megfelelt az előírt követelményeknek. Egy-két tanár kivételével mindenki tanítóképző intézeti, illetve középiskolai tanári végzettséggel rendelkezett. A képzőben Aradvári Béla, Bácsfalvi Antal, Bárony Sándor, Kiss Lajos, végeztek tanulmányi felügyelői munkát, s ez a tanári kar minőségét is jelzi. A látogatások során szerzett tapasztalatok pedig elősegítették saját tevékenységük, a képző munkájának fejlődését is. Az intézet tantestületében végbement változás, eltávozott tanárok magas száma főként a háború miatti áthelyezésekkel függött össze, de jelentős tényező volt az is, hogy a tanári kar több tagja a háború ideje alatt katonai szolgálatot teljesített. Lóky Károly például több éven át volt hadifogságban (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII.53. 19. köt. Tanárkari jkv. 1947. július 5.). 1938 és 1944 között a háború miatt megnőtt az intézetben az óraadók száma, nagy volt a fluktuáció. A különböző vallásfelekezeti tanulók egyházi ének és zene tanítását is óraadók látták el. Általában a helybeli gimnázium és polgári iskolák adták "kölcson" tanáraikat.

1944 és 1959 között a tanítóképzőben 3 igazgató, 33 tanár (5,3 év), 40 óraadó (1,5 év), tevékenykedett. 1948/49-es tanév végéig Dohanics János látta el az igazgatói teendőket, aki 13 évig állt az intézet élén. A tankerületi főigazgató 1555/1949. sz. rendelete mentette fel feladatai ellátása alól (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 22. köt. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.), de a későbbiekben is a képzőben folytatta tanári munkáját. Az igazgatói székben őt dr. Kiss Lajos

pedagógia–filozófia szakos tanítóképző intézeti tanár követte, aki 1936-tól tanított az iskolában. 1959 tavaszán a felsőfokú tanítóképző szervezésével nem Kiss Lajost, hanem Adriányi Lászlót, a nyíregyházi Kossuth Lajos Gimnázium igazgatóját bízták meg, s ettől kezdve ő igazgatta az “elhaló” középfokú tanítóképzőt is. Az igazgatók irányító munkáját segítették az igazgatóhelyettesek, a tanítóképzőben dr. Tóth Antal, majd Ötvös László. Az 1952/53-as tanévtől az igazgatóhelyettesi beosztást a tanulmányi vezető váltotta fel. Feladatuk az intézetek pedagógiai munkájának irányítása volt. Az intézetben Ötvös László volt a tanulmányi vezető. A tantestületben, ebben az időben is több nagy tekintélyű szakember tanított, pl.: dr. Kiss Lajos nagyszerű szaktanára volt intézetének. Pályafutását a debreceni tanítóképző főiskolán fejezte be, közben óraadóként tanított az egyetemen is. Diószegi Balázs és Szalay Pál jelentős művésztanárként működött. Lóky Károly egyetemi tanítás után került a képzőbe. Az évek során szakfelügyeletet dr. Tóth Antal, Bársony Sándor és Takács József láttak el. 1944 és 1959 között az intézetből több tanár távozott. A nagy fluktuációt befolyásolta, hogy a fiúképző 1957-től nem indított alsóbb évfolyamokat. A tanári testület tagjai a középfokú képző megszűnésével a felsőfokú tanítóképzőben és más intézményekben helyezkedtek el. Később többen kerültek a megalakuló (1962) tanárképző főiskolára is.

Az intézet tanáira a lelkiismeretes és eredményes nevelő-oktató munka volt jellemző. Nagy gondot fordítottak a tanítandó anyag kiválasztására, a tanmenet készítésére, a módszerek megválasztására. A tanulók tudását rendszeres ellenőrzésekkel követték nyomon, például fejlesztő szándékkal 1916-ban létrehozták a leckemesteri intézményt (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 1. köt. Tanárkari jkv. 1916. október 31.). A leckemesterek (tanulók) 3-4 növendékkel foglalkoztak, feladatuk volt a megértetés, a segítség és a megtanultak ellenőrzése. Az intézet minden hónapban tartott “tanárkari” értekezletet, amelyeken megbeszélték az elsajátítandó ismeretanyagot, az esetleges lemaradás okait és a felzárkóztatás lehetőségeit. Egyeztették az írásbeli dolgozatok idejét. Elemezték a tanulók magatartását és szorgalmát, probléma esetén kidolgozták a legmegfelelőbb tanítási-nevelési eljárást. Több értekezleten foglalkoztak azzal, hogy az eredményes oktató-nevelő munka érdekében milyen intézkedések meghozatala szükséges, és a következő megfogalmazások születtek: így pl. a zavartalan, megszakítás nélküli tanítás biztosítása; az intézetek felszerelésének pótlása és kiegészítése; egységes tantestület létesítésének biztosítása; következetes nevelői hatás megvalósítása. Mindennapos dolog volt a tanárok részéről egymás óráinak hospitálása, mellyel szakmai előre haladásukat és az egységes nevelői eljárás kialakulását kívánták segíteni. A hospitálásokat ugyanis közvetlenül beszélgetések követték, melyeken a nevelésre-oktatásra vonatkozó irányelveket foglalmazták meg. A képzőben 1923-ban pl. 449 alkalommal látogatták meg a tanárok egymás óráit (MNL. K 502-1924-6-33666 94746/923). Tették ezt annak ellenére, hogy közülük hétnek tanítóképző intézeti tanári végzettsége is volt. A tanárok szakmai fejlődését segítették elő a tanügyi irányítás által szervezett tanfolyamok is. A tanítóképző nevelői is nagy számban vettek részt ezeken a továbbképzéseken. A rendszeresen szervezett bemutató tanítások és az azt követő megbeszélések szintén a továbbképzést szolgálták, hozzájárultak a tantárgyi koncentráció kialakításához, a gyakorlati megoldási módok fejlesztéséhez, a tanulók személyiségének jobb megismeréséhez. A tanárok önképzését szakmai, módszertani folyóiratok és az elég gazdag tanári könyvtárak segítették. Előfordult, hogy a hatékonyabb ismeretközvetítés érdekében 40-50 perces folyóirat-ismertetés volt a tanárkari értekezletek végén. Így minden tanár megismerkedhetett az érdekesebb és közérdekű közleményekkel. A tantestületek tagjai ezenkívül különféle egyesületi szakértekezleteken vettek részt, és meglátogattak más iskolákat is. Más intézetek látogatására már a 30-as évek elejétől kezdve sor került. Ilyen céllal mentek el megnézni pl. Budapesten a Családi Iskolát, az Új Iskolát és a Montessori Iskolát (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 52/a. 2. köt. Tanárkari jkv. 1930. március 6.).

A tanárok iskolán kívüli tevékenysége minden korban élénk és sokrétű volt. Gyakran szerepeltek előadásokkal városi, vármegyei és országos fórumokon, részt vettek társadalmi,

kulturális és szakirányú egyesületek értekezletein, egy-egy tanár több egyesületben is aktív munkát fejtett ki. Többen tagjai voltak a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének, mely a tanárok szakmai fórumának egyik színtere volt. Vezetői pozíciókat töltöttek be társadalmi testületekben, Nyíregyháza szellemi irányítói voltak, meghatározó szerepet vállaltak a helyi és környékbeli társadalmi életben.

Szakirodalmi működésüket a napi- vagy hetilapokban, folyóiratokban megjelenő publikációik, valamint tankönyveik, füzetek tükrözték. Ferenczi István, Baranyi Vilmos képzőstankönyveket, segédkönyveket írtak. A tanítók országsszerte használták Ferenczi István, Barabás Tibor elemi iskolai földrajzi tankönyveit, Baksy Andor zsinórirás, Vikár Sándor énekzenei vezérkönyveit és Orbán András földrajz, Bácsfalvi Antal zeneelméleti füzetéit. Több szaktudományi és ismeretterjesztő tanulmány, cikk jelent meg a különböző folyóiratokban, újságokban. Különösen az alábbiakban: Magyar Tanítóképző (Bácsfalvi Antal, dr. Kiss Lajos, dr. Tóth Antal), Néptanítók Lapja (dr. Kiss Lajos, Horváth János), Szabolcsi Tanító (Aradvári Béla, Vikár Sándor, dr. Kiss Lajos, Horváth János), Szabolcsi Szemle (Aradvári Béla), Nyírvidék (Lakatos Emil, Nagy Vilmos, Bácsfalvi Antal), Szabolcsi Hírlap (Aradvári Béla), Földrajz Közlöny (dr. Kovács Lajos), Görögkatolikus Szemle (Csonka Gyula).

Említésre méltó volt a tanárok művészi tevékenysége is. Diószegi Balázs, Z. Szalai Pál festőművész tanárok több esetben rendeztek önálló kiállításokat. Zádor Dezső zongoraművész több saját szerzeményt írt, míg Vikár Sándor énekkari, zenekari műveket jelentetett meg. Bánó József színművet írt. Téger Béla költeményei közkedveltek voltak a tanítványok körében. A II. világháborút követően jelentősen megnőtt a tanárok úgynevezett társadalmi munkája. Tanórán kívül foglalkoztak a gyenge előmenetelű tanulókkal, részt vettek az ifjúság mozgalmi munkájában, kirándulásokat szerveztek, aktívan részt vettek a szülők iskolájában, különböző iskolán kívüli szakköröket vezettek, szervezték a tanulók nyári fizikai munkáját, amelybe ők maguk is bekapcsolódtak (MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 22. köt. Tanárkari jkv. 1950. március 15., illetve XXVI. 2. 1.d. 49/50.). Az említettek hozzátartoztak a mindennapi pedagógiai munkához, s a kor követelményeinek megfelelően társadalmi munkaként voltak számontartva.

Összegzés

A nyíregyházi képző működése során társadalmi igényt elégített ki. Hozzájárult a térség társadalmi, gazdasági és kulturális elmaradottságának lassú felszámolásához. Az intézet tanárait minden korban a lelkiismeretes és eredményes nevelő-oktató munka volt jellemző, mély elhivatottsággal (a tanítóképzés ügyének elhivatottságával) végezték munkájukat. Általános műveltségük, felkészültségük, sokoldalú szakmai hozzáértésük alapjához tartozott, hogy a tanárok legtöbbször a tanítóképzőből polgári iskolai tanárképzőbe került (Apponyi Kollégium), vagy egyetemet is járva tanítóképző-intézeti tanári képzésben vett részt, ilyen képesítést szerzett. A tanítóképző a magyar tanítóképzők szerves része volt, működése során betöltötte hivatását.

Felhasznált irodalom:

Magyar Nemzeti Levéltár (továbbiakban MNL.) K. 502 44405/932

MNL. K 502 502003/936 406. cs.

MNL. K 502-1924-6-33666 94746/923

Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyei Levéltára (továbbiakban MNL Sz.Sz.B.V.L.) VIII. 53. 18. köt. Tanárkari jkv. 1944. augusztus 31.

MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII.53. 19. köt. Tanárkari jkv. 1947. július 5.

MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 22. köt. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.

MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 1. köt. Tanárkari jkv. 1916. október 31.

MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 52/a. 2. köt. Tanárkari jkv. 1930. március 6.

MNL Sz.Sz.B.V.L. VIII. 53. 22. köt. Tanárkari jkv. 1950. március 15., illetve XXVI. 2. 1.d. 49/50.

Németh András 1990. *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. Zsámbék.

Sárdi Béla 1977. Az állami tanítóképzés kezdetei Nyíregyházán. *Szabolcs-Szatmári Szemle*, 3.sz. 84.

Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára I. 1.c. 300. d. 2136/1928

A szerző adatai:

Dr. Dráviczki Sándor

Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézet
főiskolai tanár

E-mail: draviczki.sandor@nye.hu

Forgách Hajnalka: Kémiatankönyvek az Országgyűlési Könyvtár Gyűjteményében

Absztrakt

Ghyczy Ignác (1799–1870) komáromi könyvgyűjtő, országgyűlési képviselő, az Esterházy grófok tatai, gesztesi és mezőlaki gazdatisztje egy közel 14.000 kötetből álló, nyelviileg és tematikailag összetett, enciklopédikus jellegű köznemesi családi magánkönyvtárat hozott létre. Igyekezett minden témakörben a kor legrelevánsabb irodalmát beszerezni a gyűjteménye számára. A tanulmányban a Ghyczy-gyűjteményben található magyar nyelvű kémiatankönyveket kívánom bemutatni. Ghyczy Ignác is szerzett vegytani ismereteket a Győri Királyi Jogakadémián, amelyet 1812 és 1815 között látogatott. Jedlik Ányos „Természettan elemei” című munkájának első kötete, a „Sulyos testek’ természettana” (Pesten [Pest] : Emich Gusztáv’ bizománya, 1850) egy szövegközi fametszetekkel gazdagon illusztrált tankönyv, amely nem nélkülözheti a vegytani ismereteket sem. Thüringer Ambro „Természettani ismeretek” című művének első folyama („A testek közös s különös tulajdonai, a vegytannak kis ismeretével a meleg és a víztűnetek”) vegytani ismereteket is tartalmaz (Pest : Eisenfels Könyvnyomdája – Emich, 1851). „Az elméleti s tapasztalati természettan alaprajza, melyet a felsőbb gymnasiumi tanulók használatára készített Schirhuber Móricz” (Pesten [Pest] : Nyomatott Kozma Vazulnál, 1851) című kétkötetes természettani középiskolai tankönyv második kiadása is szerepel a gyűjteményben. Friedrich Schoedler „A’ természet könyve : magában foglaló: természettant, csillagászatot, vegy-, ásvány-, föld-, életmű-, növény- és állattanokat” című tankönyve (Pesten [Pest]: Geibel Armin, 1853) Jánosi Ferenc, Mentovich Ferenc és ifj. Szász Károly fordításában látott napvilágot. Fuchs Albert „Természettan elemei” című középiskolai tankönyvének második, javított kiadása (Pesten [Pest] : Kilian György, 1854) is a gyűjtemény részét képezi. Ezek a kötetek nem Ghyczy Ignác tankönyvei voltak, mindazonáltal a gyűjtő fontosnak tartotta, hogy a kor legjelesebb tudósainak, legkiválóbb tanárainak és tankönyvíróinak a legfontosabb munkáival is gazdagítsa a gyűjteményét.

1. Bevezetés

A tanulmányban Ghyczy Ignác (1799–1870) könyvgyűjtő, országgyűlési képviselő nyelviileg és tematikailag igen gazdag, enciklopédikus jellegű nemesi családi magánkönyvtárából választottam ki magyar nyelvű releváns kémiatankönyveket. A 18. század utolsó harmadában és a 19. század első évtizedében kezdett megtörni a tankönyvek latin nyelvűségének dominanciája. A középfokú oktatásban ettől az időszaktól kezdve jelentek meg egyre nagyobb számban a latin és német nyelvű tankönyvek mellett a magyar nyelvű tankönyvek (Fehér 1999: [314]). Az 1844. évi II. törvénycikk elrendelte, hogy a közoktatás nyelve a magyar legyen. Ennek megfelelően megkezdődött a magyar nyelvű tankönyvek kiadása (Mészáros 1989: 81). A tanulmány e művek Ghyczy Ignác műveltségében való elhelyezésére és bemutatására vállalkozik.

2. Ghyczy Ignác pályaképe

Ghyczy Ignác komáromi könyvgyűjtő, két alkalommal megválasztott országgyűlési képviselő volt. A Győri Királyi Jogakadémián folytatott tanulmányokat 1812 és 1815 között. 1822-ben

ügyvédi vizsgát tett. Pályáját a bábolnai kincstári uradalom ügyészeként kezdte ([s.n.] 1967: 595, [s.n.] 1894: 1200). 1825-től az Esterházyak tatai uradalmi gazdatisztje ([s.n.] 2001: 1011). 1827-től gróf Esterházy Miklós tatai, gesztesi és mezőlaki uradalmának prefektusa volt. 1834 és 1848 között jószágigazgatói posztot töltött be.¹¹ A tatai nemzetőrök századosaként részt vett az 1848–49-es forradalom és szabadságharcban, majd a schwechati csata után, 1849-től István és József főherceg magyarországi uradalmainak „czélszerű igazgatására”¹² kapott megbízást tizenöt évi kötelezettséggel¹³. 1864-ben nyugdíjba vonult. 1865-től¹⁴, illetve 1869-től haláláig a tatai kerület országgyűlési képviselője volt. Szakirodalmi tájékozottsága és széles körű olvasottsága kiemelkedő színvonalat képviselt. A kor népszerű közéleti szereplője volt. Több életrajzi összefoglaló és nekrológ is kiemelte érdemeit. A Pallas nagy lexikona szerint „[...] a korabeli társadalom egyik legtiszteltebb alakjai közé tartozott” (Balás 1894: 11). A Századokban megjelent „Gyászír” így búcsúzik tőle: „A magyar tudományosság egy igaz barátját, a haza egy hü és jeles fiát vesztette el benne” ([s.n.] 1870: 351).

3. Ghyczy Ignác gyűjteménye

Ghyczy Ignác halála után két évvel, 1872-ben, közel tizennégyezer kötetet számláló könyv- és hírlapgyűjteményét hat gyermeke a Képviselőházi Könyvtárnak adományozta, letéve ezzel a mai Országgyűlési Könyvtár alapjait. Gyermekei az adománylevelében mindössze annyit kértek, hogy „az átadandó könyvek kötetenként egy” [...] Atyjuk „nevét kitüntető bélyegnyomattal láttassanak el” (Csendes 1969: 353). Ez a 18–19. századi, nemzedékeken át gyarapított nemesi családi magánkönyvtár muzeális könyvekben és periodikumokban egyaránt gazdag. Tematikailag minden területre kiterjed, ugyanis Ghyczy igyekezett minden témakörben a kor legrelevánsabb irodalmát beszerezni könyvtára számára. A gyűjtemény főként a 18. és 19. században, magyar, német, francia és latin nyelven kiadott „politikai, jogi, államtudományi, történeti, földrajzi, gazdasági, teológiai, hadtudományi, irodalomtudományi és szépirodalmi műveket tartalmaz” (Jónás – Veredy, 1995: 165, Villám 2024: 36).

Fülöp Géza (2010) megállapítása szerint a reformkorban mind több szaktudós, gyakorlati szakember, politikus és író hozott létre saját, értékes munkakönyvtárat. Erre a könyvtártípusra példaként Ghyczy Ignác és Almási Balogh Pál orvos gyűjteményét hozza.

Ghyczy Ignácról tudjuk, hogy „[...] rendszeresen megvette magának a legújabb külföldi – főleg német nyelvű – szakkönyveket [...]” (Pálmány 1987: 634).

A Képviselőház Könyvtári Bizottságának 1873. június 30-i jelentése az alábbiakat fogalmazta meg Ghyczy Ignác gyűjteményének gazdagságával kapcsolatban: „[...] a fennevezett könyvtár ugyan számos különböző szakot illető, de mindegyikben nagybecsű munkákat tartalmaz. Kiterjed a politikai, jogi, államtudományi, történeti, földrajzi, utazási, gazdasági, hadi, teológiai és ó-classikai irodalomra [...]” (Horváth – Pulszky 1873: 26).

A Könyvtári Bizottság döntése értelmében a kötetek először a Sándor utcai Képviselőház társalgójában és ebédlőjében (Redl 2019: 123), valamint a folyosókon (Cieger, 2021: 368, Cieger 2024: 125) kaptak helyet. 1886-tól a folyamatos tárolási nehézségek miatt megkezdődött a Ghyczy-gyűjtemény darabjainak szétosztása több intézménybe (Jónás – Veredy 1995: 165). A hagyaték nem fő gyűjtőkörhöz tartozó része többek között a Királyi Magyar Természettudományi Társulathoz került, amelynek megalapításában Ghyczy Ignác is részt vett. A Királyi Magyar Természettudományi Társulathoz a Képviselőház a Könyvtári Bizottság

¹¹ MNL OL P 185 MF 31715 X 9314 Esterházy család levéltárai, Dominium Gesztes, Ghyczy Ignác feljegyzése, 1831. fol. 106r

¹² MNL OL P 293 1. tétel 28. doboz. Feljegyzés Ghyczy Ignác kinevezéséről, é. n. fol. 1r

¹³ MNL OL P 293 1. tétel 27. doboz. Ghyczy Ignác kinevezése, 1849. fol. 28r–v

¹⁴ MNL OL P 293 1. tétel 27. doboz. A tatai választókerület követválasztási jegyzőkönyve, 1865. fol. 5r–34v

döntése értelmében 1895. szeptember 30-án 734 kötetet engedett át a gyűjteményből (Jónás – Veredy 1995: 165, 167). A kötetek visszaszerzését később Nagy Miklós könyvtárigazgató szorgalmazta a 20. század elején. A Királyi Magyar Természettudományi Társulattól Nagy Miklós beszámolója szerint 625 kötetet kapott vissza a Képviselőházi Könyvtár (Jónás – Veredy 1995: 166).

Ghyczy Ignác műveltségét és könyvtárának sokszínűségét már a korabeli sajtó is elismerte. A Vasárnapi Ujság a Ghyczy Ignácról megjelentetett nekrológban így méltatta a gyűjtőt és könyvtárát: „A nagy olvasottságu férfiú buzgó barátja volt az irodalomnak; figyelemmel kísérte a külföldi sajtót is, mit bizonyít hátrahagyott könyvtára, mely mint a korában eső magyar és német sajtó jelesebb termékeit magában foglaló, 15,000 kötetnél többet foglal magában” (...y...y 1870: 241). Jókai Mór (1893) szellemi kincseshányaként emlékezett vissza a Ghyczy-könyvtárra a Pesti Hírlapban megjelent tárcájában.

4. Ghyczy Ignác természettudományos műveltsége

Ghyczy Ferenc, Ghyczy Ignác édesapja nagy figyelmet fordított gyermekei taníttatására. Házitanítókat fogadott hozzájuk, így az alapismereteket otthonukban sajátíthatták el (Szigeti 2012: 23). Ghyczy Ignác később a Győri Királyi Jogakadémia hallgatója lett. A bölcsészeti fakultást (facultas philosophica) 1812 és 1813 között, a rá épülő jogi fakultást (facultas juridica) 1814–1815-ben végezte el (Juhász 2017: 248.). A bölcsészeti fakultáson többet között tiszta matézist geodéziával, elméleti és kísérleti természettant, alkalmazott matézist (geometria, vízműtan, építéstan), mezőgazdaságtant természetrajzzal tanítottak. Az elméleti és kísérleti természettant, az alkalmazott matézist, valamint a mezőgazdaságtant természetrajzzal a bölcsészeti fakultás második évfolyamán oktatták (Biczó 2011: 28). Ghyczy Ignác tanulóévei a II. Ratio Educationis idejére estek. Az új nevelésügyi rendelet csökkentette a tanításba bevont természettudományok számát, és a humán műveltség oktatásának biztosított nagyobb teret. A II. Ratio Educationis a természetrajz, földrajz oktatását a magasabb osztályokba emelte, így azok összóraszáma csökkent. A rendelkezéssel, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve, eredményesebbé vált e tárgyak oktatása (Mészáros 1985: 194–195). Az intézményi tanulmányok befejeződésével jelentős szerepet kapott az önképzés lehetősége Ghyczy Ignác, mint gazdatiszt életében is, hiszen az arisztokrata munkaadók támogatták tisztjeik ezirányú törekvéseit. A tiszti alkalmazottak használhatták munkaadók főnemesi könyvtárát, illetve a főnemesek könyveket rendeltek az uradalmi alkalmazottak részére (Szabad 1957: 53–54, Vári 2002: 66, Vári 2009: 120).

A tanulás értékét Ghyczy Ignác hatékonyan adta át gyermekei számára is. Fiaihoz szóló leveleiben rendszeresen számot adott tanulmányi előmenetelükről, vizsgáikról: „Imre tegnap ment [...] Vátzra, első félévi tanulmányaiból exament tenni [...] Gyulának tegnap volt az examene [...]”¹⁵

Ghyczy Ignác jelentős mértékben érdeklődött a természettudományok iránt. Számos természettudományi és pedagógiai mű található a könyvtárában. Részt vett a Királyi Magyar Természettudományi Társulat megalapításában: neve szerepel az 1841. május 28-i alapító aláírási íven (Kátai 1868: 2). Több természettudományos egyesület: a Magyarhoni Földtani Társulat rendes tagja¹⁶, az Országos Erdészeti Egyesület¹⁷ alapító tagja volt. Ghyczy Ignác fiát, Ghyczy Gézát a Királyi Magyar Természettudományi Társulat rendes tagjává választották.¹⁸

¹⁵ MNL OL P 293 1/d tétel 29. doboz. 354/1981 OL vétel. 49. levél. Ghyczy Ignác levele Ghyczy Bélához, Tata Martius 3. 1844. fol. [3v]

¹⁶ MNL OL P 293 1. tétel. 27. doboz. Ghyczy Ignác emléklapja, 1866. április 11. fol. 1r

¹⁷ MNL OL P 293 1. tétel 27. doboz. Ghyczy Ignác emléklapja, 1868. május 27. fol. 1r

¹⁸ MNL OL P 293 1/c tétel 29. doboz. 1135/1980. OL vétel. Ghyczy Géza emléklapja, 1876. január 12. fol. 40r

A magyarországi kőszételepekről szóló vegytani és műipari munkájában Nendtvich Károly (1851) köszönetét fejezte ki Ghyczy Ignácnak, amiért az esztergomi és komáromi kőszének vizsgálata céljából elérhetővé tett a számára csolnoki, tokodi, sárisápi és zsemlei kőszentet.

Ghyczy Ignác gyűjteményében megtalálható Johann Bartholomäus Trommsdorff „Die Grundsätze der Chemie...” című, 1829-es kötete¹⁹, amelyben a 12–13. oldal között találtam zöld papíron egy kézzel írt, német nyelvű, három és fél oldal terjedelmű vázlatot a mőről. A jegyzet tanúsága szerint a könyv egykori olvasója az első előadást (fejezetet) elolvasta („Was ist Chemie?”), a másodiknak már a csak a címét írta fel („Über den chemischen Operationen”), az összefoglaló azonban hiányzik. Nem tudjuk, hogy ki készítette a jegyzetet, de a vegytan behatóbb tanulmányozásáról tesz tanúbizonyságot.

5. Korabeli könyvtárakkal való összehasonlítás

5.1. Eötvös József könyvtára

A korban hasonlóan széles érdeklődésű Eötvös József (1813–1871) megközelítőleg 2000 kötetes könyvtárából hiányoznak a természettudományos munkák (Bényei 1996: 6). A pedagógia is mindössze kilenc művel és tizennégy kötettel képviselteti magát a gyűjteményben. Tudjuk azonban, hogy Eötvös József már fiatalon érdeklődött a természettudományok iránt. Az „Uralkodó eszmék”-ben méltatta a természettudományok vívmányait: „Nincs év, melyben a természettudományok terén új, nagybecsű felfedezések ne tétetnének.” (Bényei 1996: 56). A Magyar Tudományos Akadémia elnökeként és miniszterként sokat tett a magyar természettudomány felemeléséért. Vallotta, hogy „[...] korunk rendkívül gyors haladását [...] főképp a természettudományok haladásának köszönhetjük” (Bényei 1996: 118). Az Egyetemi Könyvtár számára 1870-ben 12.000 forintért megvásárolta Almási Balogh Pál 30.000 kötetes, természettudományi szakmunkákat magában foglaló hagyatékát (Bényei 1996: 124).

5.2. Mogyoróssy János könyvtára

Ghyczy Ignác hasonló pályát bejárt kortársa, Mogyoróssy János (1805–1893) uradalmi gazdatiszt és számtartó, történész szintén érdeklődött a természettudományok iránt. 439 tételes könyvtára az 1869-es tematikus katalógus szerint tizennégy természettani és orvostani kötetet foglalt magában (Héjja 2003, 26). Könyvtárában jelentős mértékben voltak jelen a tudományos munkák közül a gazdasági, kertészeti és földrajzi művek (Dusnoki 1992: 233), hiszen Békés megyében élen járt a nemesített gyümölcsfa meghonosításában. Mogyoróssy 1868. szeptember 8-i adománylevelében 10.000 forint értékű könyv- és régiséggyűjteményt hagyott Gyula város lakosságára, illetve egy később felállítandó katolikus gimnáziumra. Gyűjteménye tizennégy kövületet és ásványt is tartalmazott.

5.3. Összehasonítás

Megállapíthatjuk, hogy a természettudományos, ezen belül a vegytani művek a legnagyobb mértékben a Ghyczy-gyűjteményben vannak jelen. Ezt azzal indokolhatjuk, hogy Ghyczy Ignác, bár nem részesült intézményes gazdatiszti képzésben, hivatása gyakorlása során

¹⁹ Trommsdorff, Johann Bartholomäus: Die Grundsätze der Chemie, mit Berücksichtigung ihrer technischen Anwendung in einer Reihe allgemein fasslicher Vorlesungen entwickelt und durch Versuche erläutert : für Fabrikanten, Künstler und Gewerbtreibende / von J. B. Trommsdorff. – Erfurt : In der Keyzerschen Buchhandlung [Keyser], 1829. – XX, 618 p., 6 t.fol. ; 22 cm. OGYK raktári jelzet: 335.022

beszerezte a jószágigazgatói munkája végzéséhez szükséges ismereteket tartalmazó, releváns természettudományos műveket.

6. Jedlik Ányos: Sulyos testek' természettana

Jedlik Ányos (1800–1895) fizikus, feltaláló, bencés szerzetes tanári pályáját a győri gimnáziumban kezdte meg 1825-ben ([s.n.] 1967: 809.). A következő esztendőben a győri bencés líceum természettan, természetrajz és mezei gazdaság tanárává nevezték ki. 1831-től a Pozsonyi Királyi Akadémia természettan tanáraként dolgozott. 1840 és 1878 között a Pesti Egyetem természettan tanszékén a fizika tanára volt. Negyven esztendeig állt a Kísérleti Fizika Tanszék élén, ahol elsőként adta elő magyar nyelven a fizikát (Gazda 2023a: 20). 1841-ben részt vett a Királyi Magyar Természettudományi Társulat megalakításában, amelynek tagja is volt ([s.n.] 1897: 452). Ebben az időszakban jelent meg a „Sulyos testek' természettana”²⁰ című tankönyve. Jedlik ifjúkorától fogva érdeklődött a természettan iránt. Kezdetben kémiával, elektrokémiával, elektromosságtannal, majd emellett optikai kérdésekkel foglalkozott ([s.n.] 2002: 581, [s.n.] 1967: 809). Kiemelkedő szerepet vállalt a magyar természettudományos szaknyelv megteremtésében. Fizikai, kémiai és matematikai szókincsünk jelentős része tőle származik, illetve az ő közreműködésével terjedt el. Részt vett az első, Német-magyar tudományos műszótár szerkesztésében a fizikai, kémiai és mechanikai műnyelv kifejlesztése által ([s.n.] 1897: 454). A Sulyos testek' természettana az első magyar egyetemi fizika tankönyv (Radnai 1995: 1525). Ezzel a munkával elnyerte az Akadémia nagy jutalmát. A tankönyvet az egyetemi tanszékre történő kinevezését követően kezdte írni az addig használatban lévő latin természettan könyvek helyett ([s.n.] 1897: 455). A művet Eötvös Loránd (1897) Jedlik egyetlen nagyobb műveként méltatta emlékbeszédében. A vegytani ismeretek tárgyalásánál Jedlik Berzelius „Lehrbuch der Chemie” című művét, a 19. század első felének legjelentősebb kémiatankönyvét (Weyer 2018b: 260), valamint Johann Andreas Buchner „Grundriss der Chemie”, Thomas Graham „Lehrbuch der Chemie”, Sadebeck Vegytan' alapvonalai és Nendtvich Károly „Az életműtlen műipari vegytannak alapismeretei...” című munkáját, Tscherner Bódog Tapasztalati természettudományát Bugát Pál fordításában, Schirckhuber Móric 1844-es középiskolai fizikakönyvét, Tarczy Lajos tankönyvének 1843-as kiadását (Gazda 2014: 263), valamint Berde Áron Légtüneménytanát vette igénybe forrásként. E munkák közül több is megtalálható a Ghyczy-gyűjteményben. Jedlik tankönyvében, amelynek „előadása végre a meglevő műnyelv szerencsés felhasználása mellett világos és szabatos”, a „dús tartalom kellő bőséggel és választékossággal” találkozik (Toldy 1876: 43). A kötetben a szerző a mechanikát, a hangtant és a kémia elemeit tárgyalja (Holenda 1928a: 101). Az előszóban Jedlik hangsúlyozza, hogy tankönyv nem nélkülözheti a vegytani ismereteket. A kémia tárgyalására „... azért volt szükség, mert a kémiának akkor még nem volt külön tanára a pesti egyetemen” (Holenda 1928b: 33). A tananyag megértését 384 fametszet segíti. Az ábrák szövegközi elhelyezése feltehetően kedvezőbb volt a hallgatók számára, mint a korábbi gyakorlat, melynek során az ábralapok a kötet végén kaptak helyet. A tankönyv a kor színvonalának megfelelően tárgyalja a kémiát. Vegyjeleket tartalmaz, ám az elemek elnevezése nem azonos a napjainkban használtakkal (Radnóti 1995: 82).

7. Thüringer Ambro: Természettani ismeretek

Thüringer Ambro (1817–1855?) bölcséleti doktor, kegyes tanítórendi tanár volt. Veszprémben természettant és német nyelvet tanított ([s.n.] 1914: 159). A mű első folyama „A testek közös s

²⁰ Jedlik Ányos: Sulyos testek' természettana / írta Jedlik Ányos István. – Pesten [Pest] : Emich Gusztáv' bizománya, 1850. – XVI, 543, [1] p. ; 22 cm. Petrik II. 271. OGYK raktári jelzet: 334.064

különös tulajdonai, a vegytannak kis ismeretével a meleg és a víztünetek”²¹ alcímet viseli. A mű első kiadásban szerepel az állományban. A kötet a címlap rectón található pecsét szerint a Királyi Magyar Természettudományi Társulat könyvtárából érkezett vissza a Képviselőházi Könyvtárba. A munka algimnáziumok, reál- és elemi iskolák számára, valamint magánhasználatra íródott. Még azonos iskolatípusok esetében is nehéz rekonstruálni, hogy egy-egy tankönyv anyagából mit tanítottak meg a tanárok, mert az iskolák, illetve a szaktanárok szabad kezet kaptak a kémia oktatásában, tananyagának, szemléletének megválasztásában; valamint mert számos tankönyv egyszerre több iskolatípus számára íródott, ahogyan Thüringer Ambro könyve is (Szökefalvi-Nagy 2011: 123). A megértést szövegközi fametszetek szolgálják.

8. Schirhuber Móric: Az elméleti s tapasztalati természettan alaprajza...

Schirhuber Móric (1807–1877) piarista főgimnáziumi igazgató volt. Ifjúsága éveit Tatán töltötte, így ismerhették egymást Ghyczy Ignáccal. 1837 és 1848 között a váci líceumban természettant tanított. Az 1850–1851-es tanévtől 1858-ig a piarista rend pesti főgimnáziumában mennyiségtan és természettan tanárként dolgozott. Veszprémben és Vácott igazgató volt ([s.n.], 1969, 589). Jedlik Ányoshoz hasonlóan ő is részt vett a Német-magyar tudományos műszótár készítésében ([s.n. 1908: 427–428). A Ghyczy-gyűjteményben található kétkötetes műve a második kiadásban van meg, és felsőbb gimnáziumi tanulók számára készült²². Az első kiadás Pesten a Beimel Nyomdában jelent meg 1844-ben. Az Entwurf életbe lépése után elsőként jelent meg Schirhuber tankönyve, amely az 1844-es művének az alig átdolgozott kiadása. A könyv alapvetően korszerű ismereteket közvetített, bár a szerves kémiáról szóló részek kidolgozatlanabbak (Szökefalvi-Nagy 2011: 137). Tankönyvei megírásához elsősorban a bécsi Andreas Baumgartner és Andreas von Ettingshausen „Die Naturlehre...” című közös művét használta fel (Gazda 2023b: 85). Schirhuber műve hiánypótló volt, mert hiányzott a magyar nyelvű természettani tankönyv ([s.n.] 1880: 278). A második kiadás szerepel a bécsi közoktatási minisztériumban 8061/543. szám alatt 1850. szeptember 18-án jóváhagyott tankönyvjegyzékben, amelyet a pesti tanügyi hivatal mellékelte a hazai gimnáziumok számára. A dokumentumban ajánlatra méltóként jegyezték a könyvet (Mészáros 1989: 99–100). Thüringer Ambro és Schirhuber Móric munkája nyomán „a természettan oktatásához széles tankönyvválaszték jött létre. A kémiaoktatás színvonala a felgimnáziumokban egyre magasabbá vált, azonban a gyakorlati képzés és a szertárak felszereltsége meglehetősen szegényes volt.” (Vargáné Nyári – Forgács 1997: 15)

9. Friedrich Schoedler: A' természet könyve...

Friedrich Karl Ludwig Schödler (1813–1884) kezdetben a gyógyszerészet felé fordult, majd Gießenben természettudományokat tanult. 1842-ben természettan tanárrá nevezték ki a wormsi gimnáziumban. Kiváló pedagógus volt. A „Das Buch der Natur...” című munkája révén vált széles körben ismertté, amelyet szinte minden európai nyelvre lefordítottak. A gyűjteményben található mű²³ tömör, áttekinthető formában foglalja össze a természettudományok területének

²¹ Thüringer Ambro: Természettani ismeretek / írta Thüringer Ambró. – Pest : Eisenfels Könyvnyomdája–Emich, 1851. – 1 db ; 21 cm. Petrik III. 308. OGYK raktári jelzet: 334.040:1–2

²² Schirhuber Móric: Az elméleti s tapasztalati természettan alaprajza, mellyet a felsőbb gymnasiumi tanulók használatára készített Schirhuber Móricz. – Pesten [Pest] : Nyomatott Kozma Vazulnál, 1851. Petrik III. 308. OGYK raktári jelzet: 334.067:1–2

²³ Schoedler, Friedrich: A' természet könyve: magában foglaló: természettant, csillagászatot, vegy-, ásvány-, föld-, életmű-, növény- és állattanokat / a' természet-ismeret ... ajánlva Schoedler Frigyes által ; a 6. kiadás után magyarra tették Jánosi Ferencz, Mentovich Ferencz, ifj. Szász Károly ... – Pesten [Pest] : Geibel Armin, 1853. – XII, 714, 1 p., 1 t.föl. ; 22 cm. Petrik III. 323. OGYK raktári jelzet: 334.069

legfontosabb ismereteit (Heß 1891: 213). A tankönyv gimnáziumok és feltanodák tanulói számára készült. Szőkefalvi-Nagy Zoltán (2011) megítélése szerint tankönyvként kell értékelni a Jánosi Ferenc, Mentovich Ferenc és ifj. Szász Károly által lefordított enciklopédikus művet, amely korszerű, ám kevés kémiai tartalmat tartalmaz. Schoedler részt vett Justus von Liebig kémiai kézisztárának megalkotásában. Kémiai évkönyvekben is megjelentetett tanulmányokat.

10. Fuchs Albert: Természetan elemei

Fuchs Albert (1808–1894) 1837-ben az eperjesi, később, 1846-ban a pozsonyi evangélikus líceum matematika és természettan tanára ([s.n.] 1894: 825), majd igazgatója lett. Magyar és német nyelven tartotta meg előadásait. A „Természetan elemei”²⁴ című műve felső gimnáziumi tanulók számára készült. A Ghyczy-gyűjteményben a második, javított kiadás van meg. A kötet a címlap rectán található pecsét szerint a Királyi Magyar Természettudományi Társulat könyvtárából érkezett vissza a Képviselőházi Könyvtárba. A középiskolai tankönyv első kiadása Kassán látott napvilágot 1845-ben (Mészáros 1989: 92). A „Természetan elemei” az egyik legelső magyar nyelvű tankönyv ([s.n.] 1967: 547). Tarczy Lajos (1856) Magyar Sajtóban megjelent könyvismertetésében azért méltatja a szerzőt, mert önálló tankönyvet alkotott, nem pedig fordítást. A tankönyv magyar szakkifejezései „egyediek, azokat Hunfalvy János segítségével alkotta meg” (Gazda 2014: 265). Fuchs Albert többek között a „Fresenius’ Zeitschrift für Analytische Chemie” című folyóiratban is közölt cikkeket. Publikációinak többsége német nyelven jelent meg.

Összegzés

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Ghyczy Ignác könyvtárában jelentős számban található természettudományos, ezen belül is vegytani művek. A Ghyczy-gyűjteményhez hasonló jelentőségű és összetételű kortárs könyvtárakkal összehasonlítva Ghyczy Ignác rendelkezett a legtöbb természettudományos, ezen belül pedig vegytani kötettel. Az előbbieken bemutatott kémia tankönyvek, bár nem voltak Ghyczy tankönyvei, jelentős szerepet töltek be a kor magyar nyelvű vegytani oktatásában. Az első központi természettani tankönyvek az 1777-es Ratio Educationis nyomán láttak napvilágot Magyarországon. Szerzőik a kor legkiválóbb szakemberei közé számítottak (Szabadvány – Szőkefalvi-Nagy 1972: 79). Az I. és II. Ratio Educationis értelmében a népiskola a természetrajz (állatok, növények és ásványok országa) keretében adott át természettudományos tananyagot. A gimnáziumban a természetrajzon belül tanították kémiai tananyagot. A későbbiekben a kémia gyakran a természettan – mai nevén fizika – tantervében kapott helyet (Keglevich 2022: 210). Magyarországon 1848-ban az első független minisztérium rendelete írta elő elsőként, hogy a középszintű iskolák legfelső osztályában a kémiai tananyagot önálló tantárgyként kell tanítani. (Nádasi 2007: 91) Az első vegytani könyvek fordításai az 1840-es években jelentek meg (Nádasi 2007: 92). Jost Weyer (2018b) arra hívja fel a figyelmet, hogy a kémia tankönyvek nagy múltú tradícióra nyúlnak vissza. Jelentős szerepet töltek be a kémia tudománnyá válásában. Az adatokat alapos összefoglalásban tartalmazták, és széles olvasóközönséghez tudtak eljutni (Weyer 2018a: 380). Egyes kémiaprofesszorok nemcsak kutatók és tanárok voltak, hanem kémia tankönyveket is írtak, avagy kémiai folyóiratokat jelentettek meg (Weyer 2018b: 238). Míg a 19. században egyre fontosabbá váló kémiai szakfolyóiratok az új kutatási eredményeket ismertették, a tankönyvek a már ismert kémiai tudásanyagot rendszerezték (Weyer 2018b: 261).

²⁴ Fuchs Albert: Természetan elemei / felső-gymnasium tanulóinak használatára írta Fuchs Albert. – Pesten [Pest]: Kilian György, 1854. – IV, 277, [1] p.; 22 cm. Petrik I. 836. OGYK raktári jelzet: 334.068

Levéltári források:

Magyar Nemzeti Levéltár – Országos Levéltár
P 185 Esterházy család levéltára

Magyar Nemzeti Levéltár – Országos Levéltár
P 293 Ghyczy család levéltára

Felhasznált irodalom:

- Bényei Miklós 1996. *Eötvös József könyvei és eszméi*. Csokonai Kiadó Kft. Debrecen.
- Biczó Zalán (szerk.) 2011. *A győri jogászképzés évszázadai*. Universitas-Győr Nonprofit Kft. Győr.
- BLS. [Balás Árpád] 1894. Ghyczy Ignác. In: *A Pallas nagy lexikona. Az összes ismeretek enciklopédiája tizenhat kötetben*. VIII. kötet. Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság. Budapesten. 10–11.
- Cieger András 2021. *A magyar országgyűlés a dualizmus korában. I. A képviselőház (1865–1918)*. Országház Könyvkiadó. Budapest.
- Cieger András 2024. A népképviselői országgyűlések hivatali szervezete a dualizmus korában. In: Pelyach István (szerk.): *A magyar országgyűlések szolgálatában. Az országgyűlések mellett működő hivatalok története*. Országház Könyvkiadó. Budapest. 111–147.
- Csendes Katalin 1969. A képviselőház könyvtárának Ghyczy Ignác-gyűjteménye. *Magyar Könyvszemle*. 4.sz. 352–361.
- Dusnoki József 1992. Egy kisvárosi nemes (Mogyoróssy János) könyvei és műveltsége. *Magyar Könyvszemle*. 3.sz. 227–238.
- Eötvös Loránd 1897. Jedlik Ányos emlékezete. *Akadémiai Értesítő*. 6.sz. 273–289.
- Fehér Katalin 1999. Magyar nyelvű tankönyveink és a sajtó a 18–19. század fordulóján. *Magyar Könyvszemle*. 3.sz. 314–328.
- Fülöp Géza 2010. *Olvasási kultúra és könyvkiadás Magyarországon a felvilágosodás idején a reformkorban (1772–1848)*. Hatágú Síp Alapítvány. Budapest.
- Gazda István 2014. Gimnáziumi fizikatankönyvek Magyarországon a Bach-korszak idején (1850–1860). *Kaleidoscope*. 9.sz. 261–271. DOI: 10.17107/KH.2014.9.261-271
- Gazda István 2023a. A magyarországi tudományegyetemi fizikaoktatás és tankönyvkiadás rövid története, 1636–1919. In: Gazda István: *Tudománytörténeti kalászatok II*. Magyar Tudománytörténeti és Egészségtudományi Intézet. Budapest. 7–29.
- Gazda István 2023b. Fizikatankönyvek, műszaki és népszerűsítő fizikák Magyarországon a reformkorban és az abszolutizmus időszakában (1825–1860). In: Gazda István: *Tudománytörténeti kalászatok II*. Magyar Tudománytörténeti és Egészségtudományi Intézet. Budapest. 79–105.
- Heß, Wilhelm 1891. Schödler, Friedrich Karl Ludwig. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Zweiunddreißigster Band. Verlag von Duncker & Humblot. Leipzig. 213.
- Héjja Julianna Erika 2003. *Könyv és olvasója Gyulán a XVIII. század első felétől 1848-ig*. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest.
- Holenda Barnabás 1928a. Jedlik Ányos. *Pannonhalmi Szemle*. 2.sz. 101–111.
- Holenda Barnabás 1928b. Jedlik életrajza. *Mathematikai és Fizikai Lapok*. 23–39.
- Horváth Mihály – Pulszky Ágost 1873. A képviselőház könyvtári bizottságának jelentése a Ghyczy Ignác örökösei által adományozott könyvtár átvétele s a könyvtár felállítása tárgyában. In: *Az 1872. évi szeptember hó 1-jére hirdetett Országgyűlés Képviselőházának irományai*. VIII. kötet. A Magyar Királyi Államnyomdából. Budán. 26–27.

- Jókai Mór 1893. Hatvanhárom év előtti diétai referáda. A »Pesti Hírlap« eredeti tárcája. *Pesti Hírlap*. 1893. május 7. 2–4.
- Jónás Károly – Veredy Katalin 1995. *Az Országgyűlési Könyvtár története. 1870–1995*. Magyar Országgyűlés. Budapest.
- Juhász Réka Ibolya 2017. *A győri felsőoktatás intézményeinek hallgatói. 1719–1852*. ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár. Budapest.
- Kátai Gábor 1868. *A Királyi Magyar Természettudományi Társulat története alapítottától fogva máig*. Nyomatott Bucsánszky Alajosnál. Pesten.
- Keglevich Kristóf 2022. A kémiatanítástörténete a magyarországi elemi és középfokú iskolákban 1868 és 2020 között az óraszámok tükrében. *Magyar Kémikusok Lapja*. 7–8.sz. 210–218.
- Mészáros István 1989. *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó – Dabasi Nyomda. Budapest – Dabas.
- Mészáros István 1985. Két Ratio Educationis: kiteljesedés vagy hanyatlás? *Magyar Pedagógia*. 2.sz. 190–204.
- Nádasi András 2007. Muzeális taneszközök a vegytan szemléltetéséhez és tanulásához I. *Könyv és Nevelés*. 1.sz. 88–105.
- Nendtvich Károly 1851. Magyarország legjelesb köszentelepei vegytani és műipari tekintetben. In: Gáspár János (szerk.): *A Kir. Magyar Természettudományi Társulat évkönyvei. Második kötet. 1845–1850*. Nyomatott Lukács Lászlónál. Pesten. 60–152.
- Pálmány Béla 1987. Ghyczy Ignác (1799–1870). In: Für Lajos – Pintér János (szerk.): *Magyar agrártörténeti életrajzok. A–H*. Magyar Mezőgazdasági Múzeum. Budapest. 633–636.
- Radnai Gyula 1995. Az akadémikus Jedlik Anyos. *Magyar Tudomány*. 12.sz. 1524–1531.
- Radnóti Katalin 1995. Komplex természettudomány a magyar fizikatankönyvek tükrében régen és ma. *Iskolakultúra*, 8–9.sz. 79–93.
- Redl Károly 2019. 150 éves az Országgyűlési Könyvtár. *Parlament Szemle*. 1.sz. 121–126.
- [s.n.] (1880). A III. osztályból. 1. Schirckhuber Móricz. In: *Magyar Tudom. Akadémiai Almanach közönséges naptárral, MDCCCLXXX-ra*. A M. T. Akadémia Könyvkiadóhivatalában. Budapest. 277–279.
- [s.n.] 1967. Fuchs Albert. In: Kenyeres Ágnes (főszerk.): *Magyar életrajzi lexikon*. Első kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest. 547.
- [s.n.] 1894. Fuchs Albert. In: Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. III. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése. Budapest. 825–826.
- [s.n.] 1967. Ghyczy Ignác. In: Kenyeres Ágnes (főszerk.): *Magyar életrajzi lexikon*. Első kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest. 595–596.
- [s.n.] 2001. Ghyczy Ignác. In: Markó László (főszerk.): *Új magyar életrajzi lexikon*. II. Magyar Könyvklub. Budapest. 1011.
- [s.n.] 1894. Ghyczy Ignác. In: Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. III. kötet. Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése. Budapest. 1200–1201.
- [s.n.] 1870. Gyász hír. *Századok*, 5.sz. 350–351.
- [s.n.] 1967. Jedlik Ányos István. In: Kenyeres Ágnes (főszerk.): *Magyar életrajzi lexikon*. Első kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest. 809–810.
- [s.n.] 2002. Jedlik Ányos (István). In: Markó László (főszerk.): *Új magyar életrajzi lexikon*. III. Magyar Könyvklub. Budapest. 581–582.
- [s.n.] 1897. Jedlik Ányos István. In: Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. V. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala. Budapest. 451–456.
- [s.n.] 1969. Schirckhuber Móricz. In: Kenyeres Ágnes (főszerk.) *Magyar életrajzi lexikon*. Második kötet. Akadémiai Kiadó. Budapest. 589.
- [s.n.] 1908. Schirckhuber Móricz. In: Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. XII. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor. Budapest. 427–430.

- [s.n.] 1914. Thüringer Ambro. In: Szinnyi József: *Magyar írók élete és munkái*. XIV. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor. Budapest. 159.
- Szabad György 1957. *A tatai és gesztesi Eszterházy-uradalom áttérése a robotrendszerrel a tőkés gazdálkodásra*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szabadvány Ferenc – Szőkefalvi-Nagy Zoltán 1972. *A kémia története Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szigeti István 2012. „Hazámnak hasznos polgárja kívánok lenni”. *Ghyczy Kálmán élete és politikai pályája (1808–1888)*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szőkefalvi-Nagy Zoltán 2011. A kémia magyarországi oktatása a Bach-korszakban. In: Gazda István és Szecskó Károly (összeáll.): *Fejezetek a kémiatörténetből. Szőkefalvi-Nagy Zoltánra emlékezve*. Magyar Tudománytörténeti Intézet – Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum Vegyészet Múzeuma. Budapest – Várpalota. 120–145.
- Tarczay Lajos 1856. Könyvismertetés. *Magyar Sajtó*. 1856. június 22. oldalszám nélkül.
- Toldy Ferencz 1876. X. jelentés az 1845–50-ig megjelent természettudományi munkák legjobbainak megjutalmazásáról. In: *A Magyar Tudom. Akadémia évkönyvei*. Kilenczedik kötet. (1848–1859.). A Magy. Tud. Akad. Könyvkiadó-hivatalában. Budapest. 43.
- Vargáné Nyári Katalin – Forgács László 1997. „A kémia oktatásának története hazánkban 1750–1950” c. kiállítás ismertetése. (A kiállítás Fábian Éva forgatókönyve alapján készült.). *A Kémia Tanítása*. 5.sz. 13–18.
- Vári András 2002. Az agrárértelmiség helyzete a 19. század első felében. *Szociológiai Szemle*. 2.sz. 59–76.
- Vári András 2009. *Urak és gazdászok. Arisztokrácia, agrárértelmiség és agrárius mozgalom Magyarországon 1821–1898*. Argumentum Kiadó. Budapest.
- Villám Judit 2024. *Az Országgyűlési Könyvtár*. Országgház Könyvkiadó. Budapest.
- Weyer, Jost 2018a. *Geschichte der Chemie. Band 1 – Altertum, Mittelalter, 16. bis 18. Jahrhundert*. Springer Spektrum. Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55798-3>
- Weyer, Jost 2018b. *Geschichte der Chemie. Band 2 – 19. und 20. Jahrhundert*. Springer Spektrum. Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55802-7>
- ...y...y. (1870). Ghyczy Ignác (1799–1870). *Vasárnapi Ujság*. 20.sz. 241–242.

A szerző adatai:

Forgács Hajnalka

Országgyűlési Könyvtár, könyvtáros

Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,

Történelemtudományi Doktori Iskola, hallgató

E-mail: hforgacs@gmail.com

Barnák Tamás: Nevelés az AI korában: tanulságok Bergyajev filozófiájából

Absztrakt

A 21. század neveléstudománya a mesterséges intelligencia térnyerésével olyan kihívásokkal néz szembe, amelyek korábban elképzelhetetlennek tűntek. Egyes megközelítések szerint az AI képes lehet támogatni a személyre szabott tanulást, mások viszont attól tartanak, hogy a gépi logika a kreatív gondolkodás kiüresedéséhez és a pedagógus pótolhatatlan szerepének háttérbe szorulásához vezethet. Nyikolaj Bergyajev perszonalista filozófiája olyan értelmezési keretet kínál, amelyben ez a feszültség feloldható. Elemzésem transzcendentál-pragmatikai²⁵ megközelítésű, amelyben az ember bergyajevi értelemben vett *teremtő istenképisége* kerül előtérbe. Az AI pedagógiai használatának lehetősége csak akkor elégséges, ha az az ember szolgálatában marad. A nevelés jövője így elsősorban a pedagógusok felelősségteljes gondolkodásán és a gyerekek önkibontakozását támogató intézményes keretek rugalmasságán múlik; tehát azon, hogy az embert képesek vagyunk-e újra a középpontba állítani.

Bevezetés

Egy egyre gyorsuló világban élünk. Mindennapjainkat átszövik a folyamatosan érkező ingerek, az állandó információáradat, a teljesítménykényszer és az egyre növekvő elvárások. Gyakran úgy tűnhet, hogy a modern ember szinte állandó mozgásba kényszerül, több feladatot igyekszik rövidebb idő alatt elvégezni, miközben önmagára nem jut elég ideje.

Míg korábban az idősebb generációk tekintélye részben a felhalmozott tudásból és élettapasztalatból eredt, addig ma a fiatalabb korosztályok gyakran jobban eligazodnak az információs rengetegben és sokkal gyorsabban hozzá tudnak férni a tudáshoz. Noha ez részben a generációk közötti tisztelet és figyelem elhalványulásával fenyeget, az információ sokkal felszínesebb megértését is jelenti. Nem az igazság, a világ, vagy önmagam megismerése van már fókuszban, hanem az algoritmusok által vezérelt *figyelemgazdaság*; az ember vágyait, szokásait formáló közösségi média személyre szabott hírfolyamjai és reklámjai, melyek a személyes szabadság határait a befogadó számára észrevétlenül beszűkítik.

Ebben a felgyorsuló világban, ahol az ember egyre inkább elzártságban él önmagától, a mesterséges intelligencia korszakformáló erő. A digitális élet szinte már minden területén jelen van, ezzel pedig életünket is teljesen ászövi. Az iskolákban a mesterséges intelligencia használata jellemzően tiltott vagy szigorúan korlátozott a tanulók számára, a pedagógusok esetében is sokszor csak „megtűrt”, holott a munka világában már elvárt ismeretnek számít. Az oktatásnak – két tűz közé kerülve – egyszerre kellene óvnia a diákokat a technológia veszélyeitől, és felkészítenie őket arra, hogy egy olyan világban éljenek, ahol az AI mindennapos jelenség. Az eddig jól ismert tradicionális tudásközpontú oktatáshoz képest tehát a tanárnak a személyekben rejlő lehetőség és tehetség kibontakozását kell a középpontba állítania. A gyerekekben rejlő személy önkibontakozása, önmegismerése, a felelősségteljes életre való felkészítés a cél.

Ugyanakkor bizonyos korlátok között az AI az oktatásban akár hasznos is lehet. Ha a pedagógus „harmadik kézként” használja a technológiát – nem helyettesítőként, hanem segítőként, a mai élet egyik velejárájaként, de a személy alá rendelve –, akkor az AI akár a tanulás személyre szabásának és a kreativitás kibontakoztatásának hatékony eszköze is lehet. Ahhoz azonban, hogy a *személy primátusa* érvényesüljön, világos filozófiai keretre van szükség, amely az embert nem az adatok aggregátumaként, hanem szellemi, felelős és teremtő lényként érti.

²⁵ Nem összekeverendő Karl-Otto Apel transzcendentálpragmatikai diskurzuselméletével.

Ennek lehetőségébe kínál betekintést Nyikolaj Bergyajev perszonalista filozófiája, aki már a 20. század első felében felismerte a technikai civilizációban rejlő veszélyeket (Bergyajev 1924). Már 1939-ben figyelmeztetett minket arra, hogy a technológia könnyen az ember fölé kerekedhet, ha az elveszíti a szellemi irányítást (Bergyajev 1939). A technológia ugyan lehet eszköz a személy kibontakoztatásában, de csak akkor, ha az ember megőrzi szellemi primátusát. Az ember jövője a nevelésben rejlő lehetőségeken múlik. Azon, hogy képesek leszünk-e újraértelmezni az emberi szabadságot a mesterséges intelligencia korában – nem a gép, hanem a szellem vezetésével.

Tanulmányom ezért a nevelés problémáját a jelenleg domináló technológia és automatizáció korának filozófiai és pedagógiai metszetében vizsgálja, Bergyajev személyközpontú szabadságfilozófiájának fényében. A kutatás központi kérdése: hogyan őrizhető meg az ember teremtő szabadsága és felelőssége a mesterséges intelligencia térnyerésének korában?

Elemzésem *transzcendentál-pragmatikai* megközelítésű. Céлом egy olyan antropológiai minimum meghatározása, mely a szellem transzcendens dimenziójából kiindulva a nevelés gyakorlati felelősségére fókuszál. E megközelítés alatt azt értem, hogy a tanulmány nem empirikus oksági magyarázatot keres, hanem azokat az előfeltételeket vizsgálja, amelyek mellett a nevelés egyáltalán értelmes emberi gyakorlatként értelmezhető. A pedagógiai cselekvés ebben az értelemben implicit módon feltételezi az ember szabadságát, felelősségét és kreatív önkibontakozását. Bergyajev filozófiája e feltételek antropológiai értelmezéséhez kínál keretet, amely lehetővé teszi a technológiai jelenségek normatív kritikáját és pedagógiai újraértelmezését.

1. Szakirodalmi áttekintés

A digitális korszak és a gyors technológiai fejlődés olyan – eddig lappangó – egzisztenciális, pszichológiai, társadalmi és pedagógiai kihívásokat hozott felszínre, amelyek szükségessé teszik az oktatás adaptálódását, valamint az emberi személy középpontba helyezését. Ehhez az empirikus kutatásokban vizsgálhatjuk (1) a *figyelemgazdaság* és a digitális függőség jelenségét, valamint (2) a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepét és annak pedagógiai-etikai vetületeit.

Több tanulmányban megjelenik, hogy a *zombie scrolling* – azaz a közösségi médiában való végtelen görgetés – dopaminfüggőséget, fáradtságot és depressziót okoz, valamint rontja a koncentrációs képességet. A szakirodalomban ez az úgynevezett *brain rot* jelenség (Roy – Banerjee 2025). Ez a viselkedésminta képes újraírni az agyban lezajló jutalmazási rendszer működését, csökkentve ezzel a kitartást és a reflexiós képességet. Gazzaley és Rosen (2016)-ban kimutatták, hogy a digitális környezet túlterheli az agy végrehajtó funkcióit, a multitasking pedig hosszú távon gyengítheti a koncentrációs képességet és csökkenti a motivációt. Montag és Walla (2016) szerint a közösségi média nem csupán passzív figyelmet torzulást, hanem identitásképző deformációkat is okozhat.

Newport (2019) könyvében arról írt, hogy a probléma nem csupán technikai, hanem egzisztenciális és etikai természetű is. A meg nem szűnő információs zaj elvonja az embertől a reflektív jelenlétet és megakadályozza az elmélyülést – azt a folyamatot, amely a tanulás és önmegismerés lényegi alapját képezné. Newport az emberi szabadság visszaszerzését ezért a digitális minimalizmusban látja. Neil Selwyn (2019) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás elgépiesedése a pedagógus szerepének és az emberi kreativitás háttérbe szorulásához vezethet. Williamson és Piattoeva (2018) szerint az ilyen rendszer a tanulókat pusztá adatpontokká redukálná. Ezek az aggályok koránt sem állnak messze a technológia emberre való hatásának bergyajevi értelmezésétől. Velük ellentétben az AI pedagógiai potenciálját hangsúlyozza Holmes, Bialik és Fadel (2019), míg Luckin (2018) az AI szerepét a strukturális támogatás lehetőségében látta. Összességében a szakirodalom arra utal, hogy noha a kontrollálatlan AI

használat és a digitális környezet alapvetően negatív hatással van a szabadságérzetre, a megértésre és a személyiségre, megfelelő keretek között értékes pedagógiai támogatást is nyújthat.

2. Bergyajev antropológiai és szabadságfilozófiai kerete

Az empirikus kutatások noha jól körvonalazzák a mesterséges intelligenciában és a digitalizációban rejlő veszélyeket és lehetőségeket, nem adnak teljesértékű választ erre a globális válságtünetre, hiszen ha a problémát és a megoldást ugyanarra a forrásra vezetik vissza, akkor az, hogy melyik irányba billen el a mérleg más tényezőkön kell hogy múljon. Nyikolaj Bergyajev, orosz perszonalista filozófus már a 20. század elején igyekezett rátapintani a személy kiüresedésének okaira (Bergyajev 1924). Az emberi személy szellemi méltósága, a kreativitás és a szabadság központi helyet foglalnak el filozófiájában. Gondolkodása gyógyírként szolgálhat, mely radikálisan ellentétes a modern technikai civilizáció objektíváló logikájával, amely hajlamos pusztá eszközzé, számokká vagy funkcionális entitássá redukálni az embert. Bergyajevnél az ember mindig szellemi, teremtő lény, akinek a szabadsága nem külső feltételek függvénye, hanem ontológiai adottság, a személy belső alapstruktúrája (Bergyajev 1916).

Bergyajev számára a személy nem azonos az individuum tárgyiasított pszichológiai vagy biológiai meghatározottságával, hanem a személyiség mélyebb, *transzcendens dimenziójára* utal (Bergyajev 2022). „Valójában az individualizmus *objektíváció*, és az emberi létezés *exteriorizációjával* kapcsolatos.”²⁶ (Bergyajev 1939: 114) Az ego elzárkózott, objektívált lét, míg az ember *mikrokozmosz*. „A személy egy *mikrokozmosz*, egy egész világegyetem. Csak a személyiség tartalmazhatja az egyetemes tartalmat, lehet potenciális világegyetem egyéni formában.” (Bergyajev 1939: 20). Ez a teremtő potenciál a szabadság elsődleges forrása. *A szabadság Bergyajevnél soha nem szabadság valamitől, hanem szabadság valamire; az alkotásra, az önkiteljesedésre és az istenképiség kibontására* (Bergyajev 1916).

Bergyajev dualista filozófus volt. Gondolkodásában központi szerepet foglal el az *objektíváció* kritikája (Bergyajev 1939, 1918), mely a személy belső kiüresedését, az ember rabságát eredményezi. Az ember rabsága akkor figyelhető meg, amikor a teremtő cselekvést és a belső szabadságot külső folyamatok uralják. Ez a kiüresedés elszemélytelenedett struktúrákban, többek között intézményekben, rendszerekben, ideológiákban, hatalmi rendben, vagy akár a technológiai struktúrákban is tárgyiasulhat. Ezzel áll szemben az ember szabadsága, melyben az ember teremtő ereje, felelőssége és tudatos léte összpontosul.

Ez az antropológiai keret lehetővé teszi, hogy a modern technológiai jelenségekre ne pusztán eszköztani vagy funkcionális kategóriákon keresztül tekintsünk, hanem az emberi lét mélyebb struktúrái felől. Bergyajev szerint minden technológiai jelenség abban válik veszélyessé, hogy képes az embert eltávolítani saját belső centrumától. Nem maga a technológia a veszély, hanem az a folyamat, amikor az ember (esetünkben) a gép által közvetített világképet, ritmust és logikát sajátjává teszi, és átengedi neki önazonosságának alakítását (Bergyajev 1924). Bergyajev az eredetileg 1940-ben íródott *Önmegismerés* (2022) című művében figyelmeztet is minket arra, hogy az ember könnyen rabjává válhat saját alkotásainak, ha a szellemi irányítás helyét átengedi a gép logikájának. Ez a logika nem zárja ki a gép használatát, de szükségessé teszi az ember primátusát.

A tanulás és nevelés kontextusában ez különösen fontos. A nevelés célja ugyanis nem pusztán a tudás átadása, hanem a személy kibontakoztatása, a belső szabadságra, önmegismerésre való nevelés. Az ismeretek ehhez az anyagot szolgáltatják, de a megismerés szellemi tevékenységében és a kreativitás kibontakozásában a pedagógusok szerepe elengedhetetlen. A

²⁶ A Bergyajevtől idézett szövegrészek saját fordításaim.

pusztán tudás alapú tradicionális nevelés tehát már csak azért sem fenntartható, mert az információs rengetegben a tananyagot egy ügyesebb kezű diák hamar kikeresheti. Az ember akkor válik önmagává, amikor képes részt venni a teremtés folyamatában, amikor nem pusztán befogad, hanem alkot (Bergyajev 1916, 2022). Ennek megfelelően a pedagógus feladata nem csupán a tananyagot közvetíteni, hanem teret nyitni a személyiség transzformációjának, a kreatív kibontakozás belső mozgásainak.

Bergyajev filozófiája tehát olyan antropológiai és szabadságfilozófiai keretet ad, amely lehetővé teszi, hogy az AI-t ne a személy alternatívájaként, hanem a személy kibontakozását támogató környezeti tényezőként értelmezzük – feltéve, hogy az ember megőrzi szellemi belső centrumát, és nem engedi, hogy a gép logikája váljon az emberi fejlődés meghatározó erejévé.

3. Az AI és a nevelés bergyajevi újra értelmezése

Az ember szabadságának nem feltétele a technológia. Nem a kényelem, a technológiai vívmányok használatával teljesedik ki az ember. A szabadsághoz az út belülről jön (Bergyajev 1916), a technológia pedig ehhez legfeljebb eszközként tud segítséget nyújtani. Az AI térhódítása viszont nem teszi lehetővé azt az opciót, hogy a kérdést egyszerűen kikerüljük. A világban zajló körülmények megváltoztak, melyekhez a pedagógiának idővel alkalmazkodnia kell.

A technológiai optimizmus szerint az AI képes személyre szabott tanulási környezeteket létrehozni, visszajelzéseket adni, és ezáltal hatékonyabbá tenni az oktatást (Holmes – Bialik – Fadel 2019, Luckin 2018). A kritikai megközelítés azonban arra figyelmeztet, hogy a tanulás elgépiesedhet, a pedagógiai folyamat elszemélytelenedhet, és a tanár szerepe háttérbe szorulhat az algoritmusok mögött (Selwyn 2019, Williamson – Piattoeva 2018). E kettősség feloldásához szükséges a korábban bemutatott bergyajevi keret (Bergyajev 1939, Vincze 2013), amely a személy szellemi méltóságából kiindulva teszi lehetővé a technológiai jelenségek kritikáját és konstruktív értelmezését.

Első állításom tehát az, hogy a mesterséges intelligencia nem válhatja le a személyt, esetünkben a pedagógust. „Vagy istenembség, vagy automatikus emberség, gépembség.” (Bergyajev 1939: 41) Az algoritmusok működése szükségszerűsége és előre meghatározott mintázatokra épül, míg az emberi személy lényegi sajátossága a szabadság és a teremtő képesség (Bergyajev 1918). A ma is dominánsnak mondható ismeretalapú oktatás viszont már eleve algoritmikus logikával működik. Talán ebben rejlik az AI egyik lehetősége, hiszen az felerősíti az oktatásban már jelen levő elgépiesedésre utaló folyamatokat, ezáltal jobban felhívva rá a figyelmet. Bergyajev számára a szabadság nem külső körülményekből fakad, hanem az emberi lélek *transzcendens* gyökereiből (Bergyajev 1916), amelyek nem rekonstruálhatók sem gépi úton, sem pedig ismeretalapú megközelítéssel. Ha az oktatás túlzottan támaszkodik a mesterséges intelligenciára, az csak felerősíti a már évszázados távlatban zajló folyamatokat, azaz a személyes fejlődést az információs, valamint a kreativitás szabályalapú mintázatokra való leváltását. Ezért szükséges a nevelés forradalma, mely az ember szabadságát és méltóságát helyezi újra középpontba.

A pedagógiai folyamat természeténél fogva személyhez kötött. A nevelés nem pusztán ismeretek átadását jelenti, hanem a személyiség formálását, a belső szabadság kibontását is. A mesterséges intelligencia akkor válhat a nevelés részévé, ha nem akadályozza ezt a teremtő folyamatot, hanem támogatja annak kibontakozását. Ez azt jelenti, hogy az AI nem lehet pedagóguspótló, hanem legfeljebb egy „harmadik kéz”, egy segítő eszköz, amely a tanulás szervezésében, a differenciálásban vagy az adminisztratív feladatokban nyújt támogatást, miközben a pedagógiai irányítás szellemi centruma változatlanul a tanárnál marad.

Ezzel összhangban második állításom alappilléret a bergyajevi objektivációkritika képezi (Bergyajev 1918, 1939). Az algoritmusok által létrehozott adatstruktúrák könnyen a

személyiség elszemélytelenítésének eszközévé válhatnak, ha a tanuló csupán teljesítménymutatóként, százalékpontok és predikciós modellek bemeneti értékeként jelenik meg. A tanulási folyamat minél több elemének mérhetővé tétele tehát az *objektíváció* kísértését is jelenti egyben. A személy épp abban különbözik a tárgyiasult világtól, hogy létmódja nem objektíválható (Bergyajev 1939), azaz nem korlátozható mérhető paraméterekre sem. A tanuló személyisége, kreatív impulzusai és egzisztenciális kérdései nem illeszthetők bele adatstruktúrákba anélkül, hogy leértékelné annak szellemi dimenzióit.

A mesterséges intelligencia képes rendszerezni az információt, képes mintázatokat felismerni, és képes segíteni a tanulók differenciált támogatását, de nem képes megérteni azt a személyes egzisztenciális helyzetet, amelyben a tanulás, a teremtő aktus értelme, vagy az önazonosság keresése történik (Bergyajev 1918). A pedagógus feladata ezért kettős: egyrészt megtanítani a tanulókat a technológiai környezetben való eligazodásra, másrészt képessé tenni őket arra, hogy ellenálljanak a digitális környezet manipulálásának. Az ember szabadsága csak akkor őrizhető meg, ha a személy képes ellenállni az objektívált világ erőivel szemben (Bergyajev 1939), s nem engedi, hogy az algoritmikus logika alakítsa át gondolkodását és önazonosságát.

Következtetésként tehát levonható, hogy a mesterséges intelligencia használata csak akkor szolgálja a nevelés célját, ha a személyiség kibontakoztatását, a kreatív szabadság érvényesülését és a felelősségteljes technológiai viszony kialakítását támogatja. Ha nem a személy helyébe lép, hanem teret ad annak a belső szellemi mozgásnak, amelyben az ember önmagává válik.

Következtetés

A mesterséges intelligencia megjelenése felgyorsította az ember-gép viszonyú társadalom problémáit. Az információ szabad és mára már mindent átszövő rendszere eddig soha nem látott nyomást gyakorol az oktatásra. A tudásközpontú oktatásban a tanár feleslegesnek tűnhet – ez egy hibás megközelítés. Hogy ezt az értékválságot áthidaljuk, meg kell értenünk a pedagógusok valódi szerepét az oktatásban, mely nem csak tudást átad, hanem nevelő, a gyerekek személyiségét kibontakozni segítő szerep is.

Láthattuk, hogy a közösségi média és az információalapú társadalom hogyan formálja át az emberi tudatot, foszthatja meg a személyt reflektív és önreflektív képességétől, melyek a világ és önmagunk megértésének feltételei. Láttuk, hogy az AI által átszőtt információszerzés könnyebb, személytelenebb megszerzésének lehetősége, a feladatok automatizált elvégzése és a digitális függőség neuropszichológiai és társadalmi következményei – a figyelemhiánytól a személy kiüresedéséig – olyan környezetet teremtenek, amelyben a nevelés hagyományos formái önmagukban már nem elegendőek. Az AI tehát egy olyan új antropológiai helyzet hordozója, mely kihívás a modern pedagógia számára.

Bergyajev perszonalista filozófiája ebben a helyzetben olyan értelmezési keretet ad, amely túlmutat a technológia pusztá funkcionálisán. A szabadság – mely egyben felelősségünk és alkotói képességünk alapja is – az ember személyétől elválaszthatatlan, nem vezethető le sem társadalmi mintázatokból, sem biológiából, de nem is számszerűsíthető. Ehhez az emberképhez a mesterséges intelligencia korszakában is ragaszkodnunk kell. Az AI csak akkor válhat a nevelés eszközévé, ha nem írja felül a személy kibontakozásának belső logikáját. A technológia helye az oktatásban így nem a pedagógus szerepének kiváltása, hanem annak legfeljebb kiegészítése. Így tehát az AI nem a tanár alternatívája, hanem lehetőség arra, hogy megfelelő keretek között segítse a személyre szabott tanulási folyamatot.

Az oktatás menete nem válhat, sőt, nem maradhat az algoritmikus logika determinált és mérhető struktúrája. A tanuló nem adatpont, nem ötös, nem négyes, vagy kettes, hanem személy, a felelősség és kreatív alkotás magjával rendelkezik. Kérdései és egzisztenciális irányultsága nem integrálható maradéktalanul gépszerű rendszerekbe. A pedagógusnak tehát meg kell őriznie a

szellemi vezető szerepét, és képesnek kell lennie a tanulókat felkészíteni az információs környezetben való tudatos és felelősségteljes jelenlétre. Bergyajev gondolataiból következik, hogy a nevelés sikeressége azon múlik, képes-e a személy belső szabadságát kibontakoztatni a külső technológiai hatalmakkal szemben.

A tanulmány végső következtetése tehát az, hogy a mesterséges intelligencia használata az oktatásban csak úgy érdemes, ha az a személy szolgálatában áll, hogy így hozzá tudjon járulni a tanulók kreatív, teremtő önkiteljesedéséhez, szabadságuk kibontakozásához, önmaguk megismeréséhez. A feladat tehát nem az ismeretalapú oktatás újabb szintre emelése, hanem annak a megértése és gyakorlatba vétele, hogy az ember hogyan maradhat személy, azaz szabad, felelős, alkotó lény. A technológia okozta tünetek mélyén az ember értékvélsága lapul, az önmagától való eltávolodása, az objektivációban rejlő veszély. Szükséges ezért Bergyajev iránymutatása, mely a személy újbóli középpontba állítását, az ember elsőbbségét szorgalmazza.

Felhasznált irodalom:

- Bergyajev, Nyikolaj Alekszandrovcics 1916. *Смысл творчества* [A teremtés értelme]. Изд. Г.А. Лемана и С.И. Сахарова. Moszkva.
- Bergyajev, Nyikolaj Alekszandrovcics 1918. Дух и машина [Szellem és gép] In: *Судьба России* [Oroszország sorsa]. Изд. Г.А. Лемана и С.И. Сахарова. Moszkva.
- Bergyajev, Nyikolaj Alekszandrovcics 1924. *Новое Средневековье* [Az új középkor]. Обелиск. Berlin.
- Bergyajev, Nyikolaj Alekszandrovcics 1939. *О рабстве и свободе человека*. [Az ember rabságáról és szabadságáról]. YMCA-Press. Párizs.
- Bergyajev, Nyikolaj Alekszandrovcics 2022. *Самопознание* [Önmegismerés]. АСТ. Moszkva.
- Gazzaley, Adam – Rosen, Larry 2016. *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Holmes, Wayne – Bialik, Maya – Fadel, Charles 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. Boston, Massachusetts.
- Luckin, Rosemary 2018. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. UCL Institute of Education Press. London.
- Montag, Christian – Walla, Peter 2016. Carpe Diem instead of losing your social mind: Beyond digital addiction and why we all suffer from digital overuse. *Cogent Psychology* 3/1: Article 1157281.
- Newport, Cal 2019. *Digital Minimalism. Choosing a Focused Life in a Noisy World*. Portfolio/Penguin. New York.
- Roy, Ritendra – Banerjee, Tamali 2025. Impact of Digital Devices on Mental Health Leading to Brain Rot in Higher Education Students. *SSRN*. Elérhető: <https://ssrn.com/abstract=5400111>.
- Selwyn, Neil 2019. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press. Cambridge.
- Vincze Krisztián 2013. A személy fogalma Nyikolaj Bergyajev gondolkodásában. *Athanasiana*. 35: 33–53.
- Williamson, Ben – Piattoeva, Nelli 2018. Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*. 1: 64–76.

A szerző adatai:

Barnák Tamás

Pécsi Tudományegyetem, Filozófia Doktori Iskola
doktorjelölt
Email: barnak.tamas@edu.pte.hu

Véghelyi Péterné dr.: A dialógus mint újra felfedezett ismeretszerzési paradigma

Absztrakt

A tanulmányban ismertetett, metakognitív jellegű akciókutatások azt vizsgálják, hogyan akadályozzák a gondolkodást érintő negatív nyelvi jelenségek, melyeket a tudás digitális átadása és az úgynevezett „nyelvi design” felerősít, a gondolkodó képességek (mens, ratio, intellectus, memoria) működését, amelyek a gondolkodás révén adóttak a megismerés, valamint az abból eredő szóbeli kifejeződés területén.

A téma relevanciáját az angolszász nyelvi transzmissziós hatások következtében elterjedt diájnér kifejezések használatának növekedése indokolja, ami sürgetővé teszi a tanuláselméleti paradigmaváltások szemantikai hatásainak kutatását a magyar nyelv vonatkozásában. A dialógus lélekfilozófiai megközelítése a tanulóval egyfelől egy propedeutikai jellegű megismerési itineráriumot ismertet, másfelől a szellemi önreflexió tudatossá tételével képessé teszi a platóni dialógus közösségi alkalmazásában rejlő speciális tanulási helyzetben való aktív részvételre. Az ismeretképződést a képzetek megjelenésével benső szóként vizsgálja, elsősorban Aurelius Augustinus funkcionális lélekképzését alapul véve, különösen a benső szó külső, nyelvi formában történő megnyilvánulásának koherenciájára. A mediatizációs hatású nyelvi jelenségformák változására a metakognitív kutatás és tanítási módszer az ismeretek nyelvi kifejeződésére egy tudományos diskurzusban kevésbé figyelembe vett akadémiai korpusz revidálásával kíván egy sajátos tanulásmódszertani utat bemutatni. A Czuczor-Fogarasi Nagyszótár projektuma, valamint a magyar nyelv gyökrendszerét leképező gráfok nyelvi eszközöként kerülnek bemutatásra.

Bevezetés

Munkámban a hagyományos ókori dialógus módszerével az emberi ismeretszerzési fórumnak tekintett lélek természetét vettem górcső alá azt vizsgálva, hogy a mai posztmodern kor reális környezetében hogyan lehet e tradíciót a fiatalok hitoktatásában megvalósítani. A hálózati társadalmakban a virtuális közösségekben új nyelv terjed. Az angolszász nyelvi transzmisszió hatására megjelenő diájnér kifejezések (Szécsi 2017) ismeretképződésre gyakorolt hatását kutatva kétféle kommunikációs inopia is megmutatkozott. A dialógus paradigmájának értelmezését a funkcionális lélekismeret tanításában nem csak a személyek közötti kommunikáció nézőpontjából közelítem meg, hanem a benső szó születésének ismeretképződési értelemkommunikációjában is vizsgálom az ismeretképződés folyamatát. E propedeutikai jellegű kutatás azt kívánja feltárni, hogy milyen hatása van a posztmodern kor digitális ismeretszerzési gyakorlatában elterjedt nyelvhasználat romlásának a megértésre és a tanulási hatékonyságra.²⁷

A mai technikai eszközök révén az információ az emberi elmén kívül is létezik és könnyen tárolható, ennél fogva az információ önálló, független valóságként fogható fel. A jelentés azonban más, mert az információ feldolgozását és értelmezését is feltételezi, vagyis nem beszélhetünk jelentésről az információ-feldolgozó megismerő személyes jelenléte nélkül. Ma a

²⁷ Ezt a metaforikusnak nevezett jelleget jelentésátvitelként fogják fel, ám itt nem a klasszikus ismeretelméleti hasonlóság képezi az átvitel alapját, hanem mindig változó, szociokulturálisan hozzákapcsolt konnotációk összessége. A közmegegyezés mögött legitimáló tekintély nincsen, e kifejezések a digitális felületeken jelennek meg és terjednek el a használók között.

nyelvi értelmezés problémáját abban látom, hogy már nem az a fontos, hogy mit jelentenek a szavak, hanem hogy mit értenek alatta a beszédben, vagy az írott szövegben. A diszkurzív gondolkodásfolyamat funkcionális tanításával a benső dialógus személyes tudáskezelést tesz lehetővé a megismerő számára, mely tudáselemek koherens rendszerben alkotják a személy ismeretrendszerét, mely számára hozzáférhető a mediatizáción kívül.

A módszerrel az alábbi tézisek nyertek igazolást:

- Nem vezethet megértéshez, ha a dolgokat a róluk alkotott fogalmakból (melynek a szó csak jele nem maga a dolog) akarjuk megismerni és kutatni, nem önmagukból.
- A dialógus olyan metakognitív módszer, miáltal megismerhető, hogy mi történik a megismerő gondolkodásában akkor, amikor a megismerő ismeretekre tesz szert.
- A gondolkodás szellemi változásfolyamatában a lélek képzetekkel operál, melyek keletkezésének, formálódásának útja követhető a szó keletkezését vizsgáló nyelvfejtegetés eszközével.

Kutatási etapok a megismerés felosztásában

A lélekben az eredetileg anyagi, érzéki úton szerzett minden benyomás anyagtalanná válik. A szellemi élet lényege azonban nem az anyagtalanság, hiszen az ember szellemi képességeinek kibontakoztatásához elengedhetetlen az anyagi világgal való kapcsolat, hanem az önreflexió, ami a megismerő „én” szellemi működéseiben ismerhető meg. Az „én” ebben az értelemben az öntudat hordozója. Azt, hogy ez az „én” szellem, az igazolja, hogy folyamatosan reflektál, azaz visszatekint önmagára. Kutatási célkitűzésem során tehát abból indultam ki, hogy nem a netnyelvi szókészlethez kell szűkíteni a tanítási tartalmat, hanem éppen a benső szellemi tehetségeket kell feltárni a tanulóknak, hogy az ún. benső szó keletkezését eredményező lelki tehetségek megismerhetők legyenek.²⁸

Az emberi lélek „a priori” ismerettel rendelkezik a dolgok formájáról, ezért ha hasonlót látunk, akkor abban ezeknek a bevésődött ismereteknek a formáját ismerjük fel. Az elme a megismerés során az emlékezet segítségével, az elmében lévő alakokat, formákat összepárosítja. Ezt részben az érzéki ismeretek fogadása és formaalkotása, részben az eleve adott ismeretek, mint potenciális formák képződésével teszi. A képzetek, amik ilyen módon létrejönnek, a képzés eredményei, amiket képzettársítások révén viszonyban szemlélhetünk. Viszony egyrészt a kép és a valóság között, másrészt az elmében lévő egyes képzetek között. Ennek eredménye az elmében már egyfajta tudás, ami ott az emlékezet által tároltatik, mi által a lélek megismeri az egyes képzetek közötti ok-okozati összefüggéseket. Az emlékezetből való kiemelés által a képzetek megismerése mindig konkrét módon történik, jelen időben a lélekbe vésődött eleve adott fogalmak által. Így vannak meg a lélekben az örök és változatlan dolgok formái is. (Augustinus 1986b: szak. VI.12.35)

A kutatások módszertana

A korakeresztény beavatás módszerét felelevenítő bölcséleti tanítás, az e célra megalapított *Légati Caritatis Egyesület*²⁹ keretein belül zajlik. A kutatási célcsoport 14–20 éves fiatalok, akik a gondolkodás egyetemes alapformáinak plasztikus és önreflexív megismerését mint a megismerés alapkorpuszának propedeutikáját kapják a gondolatközösségként önmagát értelmező lélekterápiás táborokban. A propedeutikai ismeretek plasztikus bemutatása a diákok

²⁸ A *méns, ratio, intellectus, spiritus, memória* latin terminusokkal jelölt lelki tehetségek magyar fordításában mindeztidáig nem alakult ki egységes terminusértelmezés. A szellemi műveletek megkülönböztetése a működéséből lehetséges. (Aquinói Szent Tamás 2002: fej. q76,a1) Kutatásom során Aurelius Augustinus lélekképzetét használom. (Szent Ágoston 2004)

²⁹ (<https://legaticaritatis.hu>)

meglévő élet- és tudástapasztalatainak szókészletéből nyert kontextusban, annak fogalmi tartományában fellelhető tárgyi ismereteket alapul véve vezeti el őket a szellemi létmód terminológiájának (valamint működésének) megismeréséhez és a szellemi tapasztalás önreflexív elsajátításához. A cél a szellemi képzettár gazdagítása, vagyis a szó általi képzet megjelenítése az elmében, reflektálva a gondolkodás benső formálódására. E foglalkozásokon a magyar nyelvfejlesztés eszközével a szókép plasztikusan, képi formában is megmutatható a metakognitív akciókutatás módszerrel. Az anonim mélyinterjú elővizsgálatok eredményeit tartalomelemzéssel értékelve mutatkozott meg az, hogy a magyar kifejezések helyett dizájner-kifejezéseket használó diákok az alapvető magyar szavakat nem képzik le elméjükben, a fogalmakat pusztán azok megértése nélkül használják. (Véghelyi 2025)

A dialógusban facilitátorként működő tanár tanító szava mint figyelmeztetés (*admōnitio*) hangzik el a dialógusokban (Augustinus 1986a: fej. 11.36;14.45-46), melyre reflektálva történik az ismeretforma, azaz a szellemi képzet megjelenítése felíró táblán a magyar nyelv gyök alapú gráfjai ábrázolásával. Az explikációt tükröző szókép képének kibontása a benső dialógusban szellemi megértéshez vezet, valamint a személyközi dialógus közösségi hatásával önismeretet is fejleszt.

A dialógus mint a benső szó interakciója

A filozófiai dialektika a kérdezés, jobban mondva: a továbbkérdezés művészete, amit Gadamer egyszerűen a gondolkodás művészetének nevez, mert magában hordozza a beszélgetés folytatásának lehetőségét, (Gadamer 1984: 255–58) melynek alapja a lélek intenciója. Itt a közösségi és egyéni előfeltevések, eszmék és érzések lesznek azok, amiket feltár az a lelki intenció³⁰, ami rejtve irányítja az éppen zajló interakciót, mert abból indul ki, ami minden résztvevőben közös, a megismerés eleve adott formái alapján. A szókratikus párbeszédekben az igazi kérdés nem arra vonatkozik, amiről beszélnek, hanem arra, aki beszél. Itt a tanító addig vezeti a benső dialógusban a tanulót, amíg számot nem ad saját magáról, miközben valójában nem tanul meg semmit, és a tanító sem állítja azt, hogy bármit is megtanítana. (Hadot 2010: 29) A szókratészi *docta ignorantia* a kérdezés valódi struktúráját és elsőbbségét világítja meg. Amire rákérdez, annak ugyanis előre felteszi a létét.

A közösségek és értékek válságainak kezelésére irányuló kísérletek újra az érdeklődés homlokterébe emelték a dialógus módszerét, olyan kollektív tudakozódási módszerként tekintve rá, mely nem csak az egyes ember által mondott, gondolt, érzett tartalmakra irányul, hanem alapvető motivációinkra, feltételezéseinkre, hiteinkre, melyek cselekvésekre ösztönöznek bennünket. (vö. Bohm, Factor és Garrett 1991) Vagyis abból indul ki, hogy a tapasztalt válságok, értékdevalvációk az inkohérens emberi gondolkodás eredményei, ezért azt kutatja a gondolkodásban, ami az emberben egyetemes, tehát felteszi a gondolkodás megismerhetőségének lehetőségét is. A gondolkodásfolyamat metakognitív vizsgálatában a benső dialógus ismeretformálódási folyamata azokat a szellemi etapokat vizsgálja, amiben a benső ismeret születik, amit képzetekkel operáló változásfolyamatként szemlélhetünk, s szóképzetekkel fejezhetünk ki, ahol a nyelvi forma nem mellékes.

A résztvevők számára a belső érzékelés gyakorlatoztatása a szóbeli tanítás által, hallás útján történik, Szókratész bábáskodásának (*maieutiké tekhné*) (vö. Platón 1984b) módszerével. Nem kész ismereteket kap a tanítvány, hanem hozzásegítjük őket ahhoz, hogy maga „hozza világra”

³⁰ A lélekfilozófiában használt intenció az érzékelést is irányító figyelem pályája (iter intencionis) nem az agy, hanem az anyagtalán lélek odafigyelése, miáltal a lélek felelős az érzékelés folyamatáért is (sentiendi modus), mely azt jelenti, ha az érzékszervek épek, a figyelem kilép az érzékszerveken túlra, az érzékelhető dolgokig, mely szellemi. (Szent Ágoston 2004: fej. XII.XX.42.) Szemben a fizikaizált elmeképzeten alapuló intencionalitás-elméletekkel, ahol a nyelv intencionalitása az elme intencionalitásától függ, az agy az intenció orgánuma, s nem az anyagtalán lélek. (Searle 2000: 94–96) Az anyagtalanság okán a lélek intenciója szellemi, mely a test életelve.

magából ismeretét, ami benne formálódik, mely a benső szó kiszabadítása a személyközi értelemkommunikációból, ami csak közösségben tud megvalósulni.

A képzet a diszkurzív gondolkodás folyamatában

A gondolkodásban egyrészt történik a dolog megismerése, a fogalom alkotása, másrészt a dolog kifejezése a szó által, ami az ismeretszerzés folyamatában szellemi módon, az elme közreműködésével valósul meg a nyelvi kifejeződés előtt. Az elmében felfogott és formálódó benső szó változásfolyamatában értelmezni kívánja annak nyelviségét, mivel a megértés a gondolkodásban végrehajtott folyamatos fogalomalkotás, ezért sajátos – bizonyos nyelv előtti ám mégis – nyelvi jelenségnek tekinthető. A valódi szó akkor jön létre, amikor az akarattal mozgató képesség arra irányul, amit az emlékezetben tárolt képzetek által már tudunk, és átvéve a dolog hasonlóságát, új ismereti formát hoz létre, mivel a hasonló a hasonlóval ismerhető meg. (Aristoteles 1986: szak. 404b; 410a) Ezt a benső dialógusban mondjuk ki, hangzás nélkül, méghozzá a hangzásra való gondolás nélkül, ezért ez egyetlen nyelvhez sem tartozik, ez az elme saját nyelvén ölt alakot. Az emberi szó igényli e formálás aktusát. A benső dialógus, mint ismeretformálódás a benső szó (a gondolt) sajátosságából indul ki keletkezésének értelmezése során, a tanító figyelmeztető szavának hatására.

A tanító szó csak akkor eredményes, ha a hallgató elméjében értelmet nyer a szó, mikor a megismerő benső képzetet tud alkotni az ismeret tárgyát jelentő dologról, aminek a szó csak jele. Vizsgálom az ismeretképződésben egyfelől az emberi tanító szó hatását az auditor elméjében történő ismeretalakulásra, másfelől a hallgató belső szavában formálódó ismeret nyelvi feltételeit, mely a tanítás expresszív eredményességi mutatója lehet. A tanító szó nyelvi formában történő elhangzása és hallás általi felfogása indítja meg a benső szó előjövételét, ami egyben teljes megmaradás is. Az egyik szó a másikból teljesen (totaliter) keletkezik, a szellemből ered, és ennyiben a gondolkodás folyamata és nem változásfolyamat. Sokkal inkább nevezhető és tekinthető előjövételnek, vagyis aktus az aktusból és nem a potenciából. Ezzel Gadamer is arra a következtetésre jut, hogy a szó a megismerés végrehajtása, képződés, amely szó szerint azt jelenti, hogy képpé válik, miáltal formát kap. (Gadamer 1984: 269)

A nyelvi fogalmi keretek vizsgálata azért elengedhetetlen, mert az elgondolt, megismert tartalmakat mindig valamilyen külső nyelvi formában explicálja a megismerő. A nyelv mint realitás, az objektív valóságban élő ember számára ezen a valóságon belül is külön világot képez, ugyanis az ember számára a nyelv nem csak a kommunikáció és a reflexió alkalmi eszköze. A Sapir–Whorf által felvetett nyelvi hipotézis joggal mutat rá arra, hogy a nyelvi viszonylagosság meghatározza a gondolkodást, mert az elgondoltat csak a meglévő fogalmakkal lehet közölni, emiatt a közlő kénytelen mindent úgy elgondolni, hogy azt ki is tudja fejezni. (Sapir 1971: 46)

A nyelv befolyásolja a gondolkodást, mert a beszélt (külső) nyelv – a lehatárolás okán – szükségképpen leszűkíti a benső, gondolt szót. Ennek következtében előbb-utóbb a benső nyelv használata is úgy alakul át, hogy a szavak általi kifejezhetőségének (a korlátozottabb nyelvi tartomány szókészletével) megfelelően kezdünk gondolkodni, ezért mellőzhető a nyelvi rendszer koherenciájának ismerete. Ez az összefüggés arra mutat rá, hogy használói a benső fogalomkészletet a nyelv ilyen visszahatásának eredményeképpen nem fogják maradéktalanul használni. Az emberi közlés eleve abszolút értelemben vett kommunikációs inopiát hordoz magában, mivel minden explicált ismeret lehatárolása a benső ismeretnek, ami mindig több, mint a róla alkotott kifejezhető fogalom.

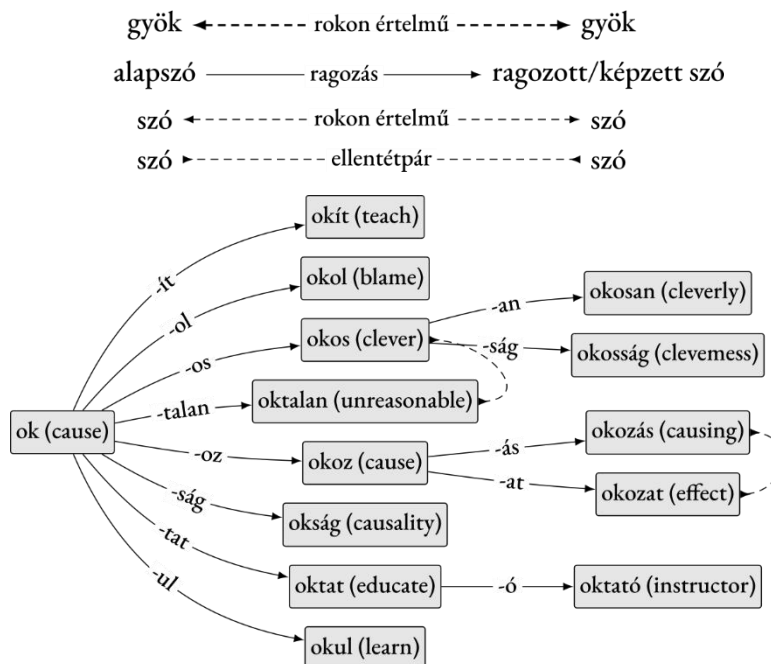
Felmerülhet a kérdés, hogy van-e értelme akkor is benső szóról beszélni, ha tudjuk, hogy nyelvhez kötöttségünk megszüntethetlensége ellenére sem tudunk ettől elrugaszkodni? A gondolt értelmet Gadamer az értelem szavának nevezi, amihez szellemileg felemelkedhetünk ugyan, ám ez valójában nem nyelvi jellegű ismereti művelet. E szó léte a megnyilvánulásában

van és igaz ez a szó, mert azt mondja meg, hogy hogyan van a dolog. Nem is tud semmit magáról, hanem – amint Gadamer megfogalmazza – mindent abból a tudományból merít, amelyből születik. (Gadamer 1984: 294) A tanítás során azonban az a tény, hogy melyik és milyen ez a nyelv, mellyel a megformált ismeretanyag, azaz a tudás közöltetik, nem mellékes, mert a nyelvkészlet leszűkítheti a benső szót.

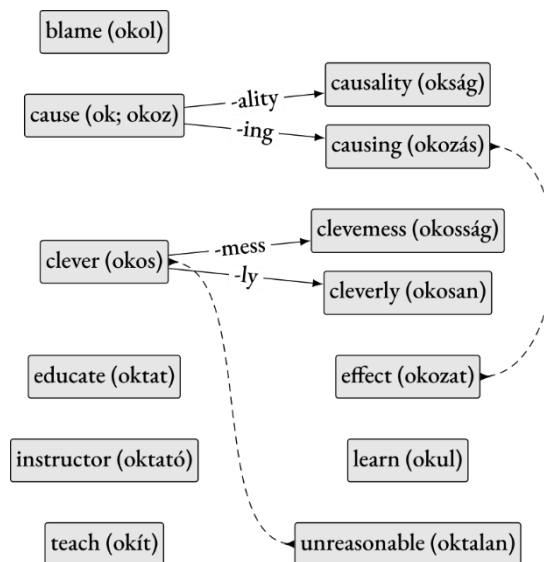
Az eredmények algoritmizálhatósága

Fontos volt, hogy kutatásom eredményeinek verifikálhatósága és ábrázolhatósága megfeleljen a tudományos ismérveknek. A kezdeti ábrázolási ötletet Charles Fillmore FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/>) projektje adta, mely abból indul ki, hogy tudásunk kategóriákra épült fogalmi keretekben leképezhető. A nyelvész azt kutatta, hogy meghatározható-e a szavak jelentése az ábrázolt fogalmi keretek segítségével? A megismerő ugyanis csak akkor tesz szert rendszerszemléletű, reális tudásra, ha tudja, hogy az egyes fogalmak mely és miért éppen azokból a szavakból lettek képezve, ez az alapja a mentális reprezentációjának és az emlékezetből történő visszakereshetőségnek.

Jelmagyarázat:



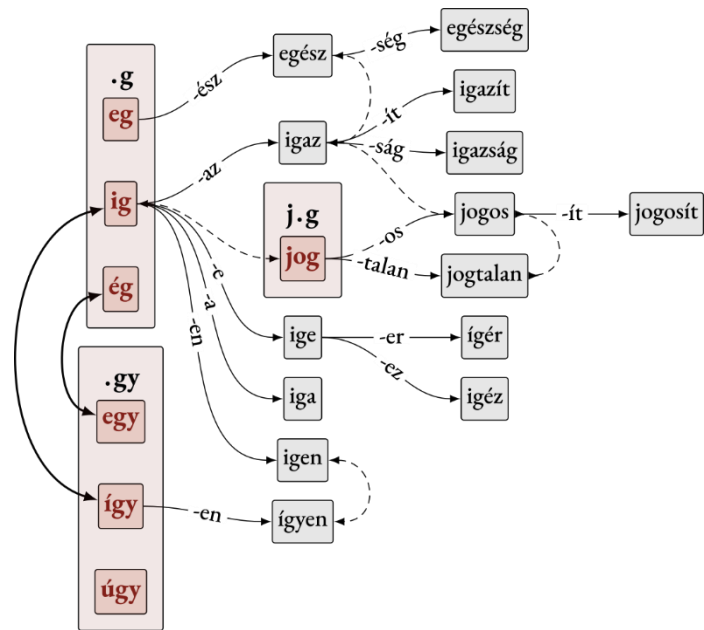
1. ábra A magyar OK szó gráfja



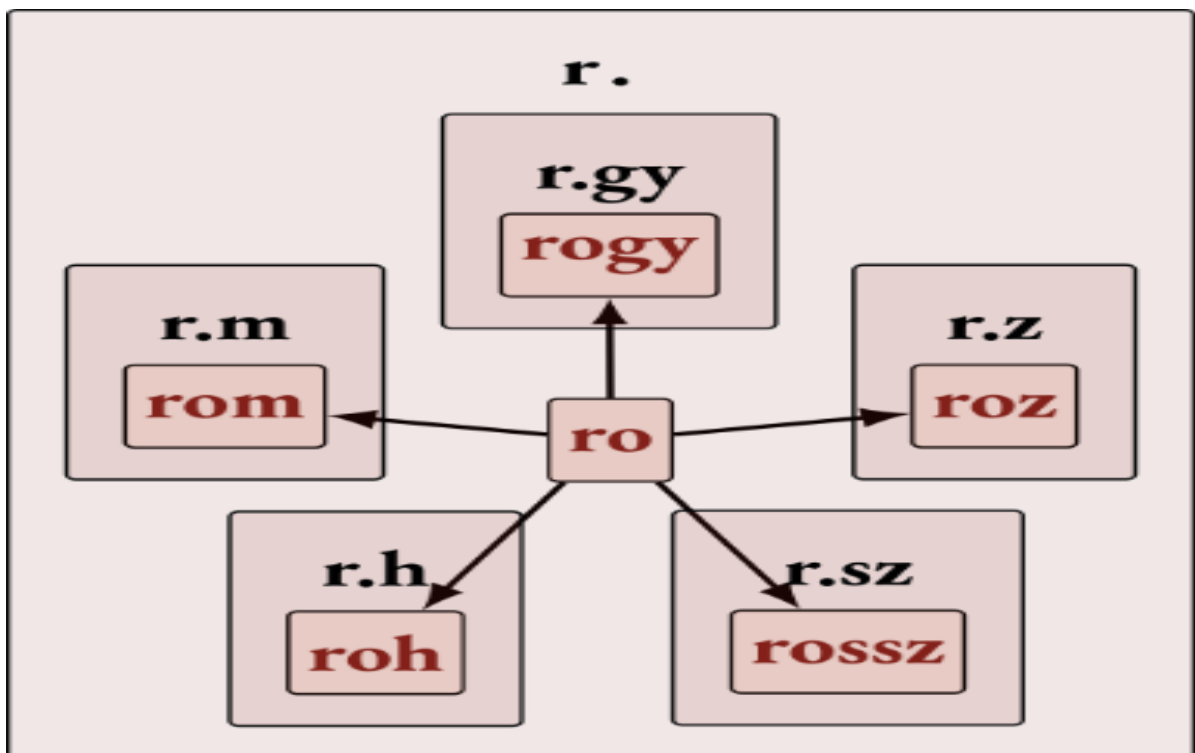
2. ábra Az angol OK szó gráfja

Az angol nyelvű FrameNet-projekt gráfjait összevetve a magyar nyelvű gyök-alapú gráfokkal, arra az eredményre jutottam, hogy a fogalmi keret szavai közötti jelentésmeghatározás keretfüggősége felismerhető. Ezek ábrázolása által feltárul a magyar nyelv gyökrendszeréből adódó komplementer nyelvi rendszer, ugyanis amint Kövecses Zoltán nyelvész rámutatott, a magyar nyelvnek megvan az a sajátossága, hogy a keret-elemek szavai közötti viszony a magyar nyelvben a főnevekhez kapcsolódó ragokban is megnyilvánul. Mivel a gyök a rag nélküli szó legkisebb morfológiai eleme, ami ragok és képzők nélkül rendelkezik saját fonológiai és szematikai önazonossággal, mely általában nem változtatja alakját ha ragot kap. A számítógépes technológia segítségével a gyökök közti transzformációs szabályszerűségeket dinamikusán is meg lehet jeleníteni, szóbokrok formájában.³¹

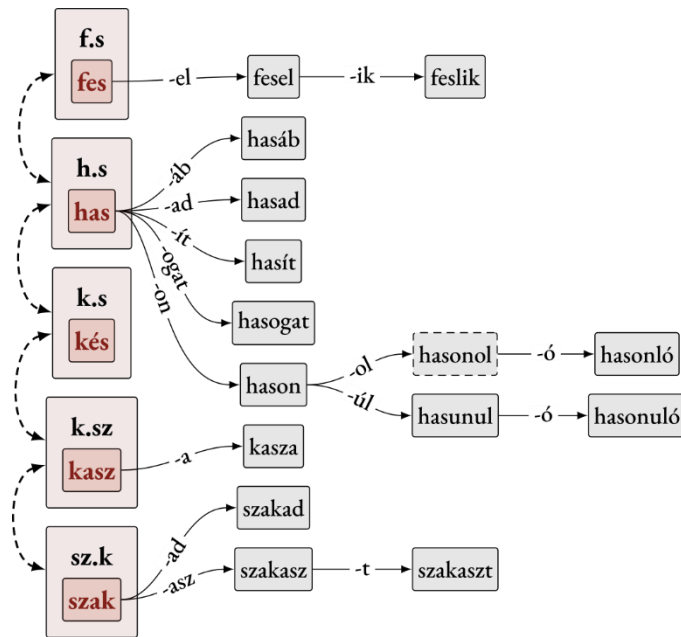
³¹ A szóbokrok a Czuczor-Fogarasi Nagyszótár alapján készülnek; <https://nyelvorzo.hu/blog/2025-09-29/szobokrok-a-czf-alapjan> (letöltés dátuma:2026. 03. 05.), mely a 19. századig az Akadémia legnagyobb szótárprojektuma volt 110.784 szócikkkel.



3. ábra A magyar IG gyök gráfja



4. ábra A magyar ROM gyök gráfja



5. ábra A magyar HASAD rokon értelmű szavai

Mivel a magyar nyelv ragozónyelv, a szavak egymásra/egymásból képződve gráfokat (magyarul: szóbokrokat) alkotnak, ezért jelentésük gyöke is meghatározható. Ennek alapján készítettem a kutatások során nyert tanulói kifejezésekből gráfokat keretháló jelleggel, melyek a tanulók általi magyar kifejezések közötti értelmi viszonyokat részletesebben ábrázolták mint a Framenet keretek, melyek csak egyes fogalmak vizsgálatát teszik lehetővé.

Ennél messzebbre tekintve az egyes szavak benső szóként létező értelmezési lehetőségeit kezdtem vizsgálni a tanítás során a dialógus maieutikus eszközével. A beszélgetés hajtóereje ezzel a módszerrel a még meg nem ismertre, pontosabban a még meg nem nevezhetőre és nem megfogalmazhatóra irányul. Ezzel a szó világra segítésének folyamatában az előzetesen kutatásból nyert szavak ismeretére támaszkodtam. A tanulók által használt szavakból készült gráfoknál a szóbokor, vagy gondolattérkép elnevezéseket használom a kutatási eredmények értékelése kapcsán.

Az eredmény a dialógus módszer alkalmazása során a szó születése, ami előbb benső szóként, majd a megragadott képzet kimondása által a nyelvi jel eszközével, azaz külső szó formájában jelenik meg. A módszer a szókratészi dialógusnak abból a maieutikus vonásából merít, mely segítségével a szó kiszabadítható a személyközi értelemkommunikációban. (Hadot 2010: 13) Ez az értelemkommunikáció igazán hatékony közösségben lehet.

A komplementer-deduktív gráfok hozadékai

A gyorsan keletkező és érvényüket rövid idő alatt elvesztő dizájner kifejezések azért pottyannak ki a beszédből, mert nem képesek nyelvünk rendszerébe szervülni, ami miatt koherens nyelvi rendszert tételezhetünk fel.

A dialógus gyakorlott művelője, Platón Kratüllosz című nyelvfilozófiai munkája nyomán sajátos, a magyar nyelvi rendszerre építő értékelési módszerhez jutottam. Platón az elnevezések vizsgálata során egyrészt megállapítja, hogy a betűkkel való indokolatlan betoldás és a betűelvétele a szavak értelmét olyan mértékben képes megváltoztatni, hogy azok kis híján néha már az ellenkezőjét jelentik. (Platón 1984a: szak. 418b) Ez pedig azért jelent értékvesztést, mert

amikor valamit elnevezünk, akkor közlünk egymással valamit, és ez a közlést megelőzően mindenképpen az értelemben elgondoltat jelenti.

A tanításban ugyanakkor a dolgokat természetük rendje szerint rendezzük (Platón 1984a: szak. 388b), ám vajon honnan vesszük a neveket, amivel a dolgokat megnevezzük? A beszéd ugyanis akkor igaz, ha úgy mondja el a dolgokat, ahogyan van, ám az igaz beszédnek egészében és részeiben is igaznak kell lennie, különben a beszéd nem mondható helyesnek. (Platón 1984a: szak. 383c) A magyar nyelv gyök alapú rendszerét alapul véve, a gráfokat nyelvi rendszerünkre adaptálva ábrázolhatóvá vált a hang jelentését alapul vevő sajátos magyar gyökre épülő keretháló.

A nyelvképzet-adottságot Landsberger minden nyelvi struktúrájánál feltételezi, amit *Eigenbegrifflichkeit / conceptual autonomy*-nak nevez. (Vö. Landsberger és von Soden 1965) Ilyen részletes összefüggés az angol gráfokból nem kimutathatók, bár angol nyelvterületen is mutatkozik ennek igénye a „*knowledge formation*” (Turner 2017) irányzatban. Ezt az egyes nyelvi rendszerek különbözőségei miatt azonban adaptálni nem lehet, ugyanakkor nagy előnye, hogy a nyelvfilozófiai nézőpontot és a nyelvek sajátos *conceptual autonomy* adottságát újra a tudományos vizsgálódás homlokterébe emelte.

Konklúziók, kitekintés

A magyar nyelvi gyökrendszert megismerve feltételezhetjük, hogy e keretszemantikai rendszer állandóságát hordoz, melyet ha ábrázolunk, egyfelől a képzetképződés ismereti dinamikája és rendszere kihüvelyezhető, másfelől a megismerési funkciók általuk felfedeztethetők a megismerő számára. Ezzel megdőlni látszik a mentális terek hatását megokoló jelentéskonstrukciós elmélet, mely szerint a jelentés nincsen előre csomagolva a szavakban, (Fauconnier 1994) ugyanis a gyökrendszer úgy áll megismerésünk előtt, hogy a jelentésszerkezet és a hangszerkezet összefüggnek, amint azt Platón is fejtegette.

Mivel az ismeret, a képződés alatt álló, valamint emlékezetben már rögzült anyagtalán tudáskép algoritmizálhatóságának a szavak ábrázolása lehet az egyetlen megértésről tájékoztató megjeleníthetőségi formája, ezért a megértés értékelésekor a szavak kapcsolatának logikájával is foglalkozni kell, hiszen az ismereteket, tudást jelentő képzetek közötti, a lelki működés folyamatában lévő viszonyok a nyelvi kifejezésekben is leképződnek.

A nyelvi sajátosságok kutatása azonban előfeltételezi azt a szakmai álláspontot, hogy univerzális nyelvi képzetek szavak szintjén nem léteznek, így a Platón által felvetett hangok vizsgálata érdekessé teheti a gyökök fejtegetését. (Fogarasi 1834: 42–44) A posztmodern nyelvi transzmisszió a sajátosságos értelem és az *Eigenbegrifflichkeit*-elmélet szerint szükségszerűen jelentésvesztést eredményez. Kérdés az, hogy egy adott nyelv sajátos gondolatvilágát szellemi többletként értelmezzük-e, mert ha igen, akkor a gyökrendszer megismertetésével a beszédmód a gondolkodásmód megváltoztatására is alkalmas lehet, ellensúlyozva a transzmissziós hatások eliminálását eredményező mediatizációs hatásokat, melyek értékdevalvációt okozhatnak.

Az ismeretképződés útján a benső szó születése elsődleges kapcsolatban van a képzetek képződésével. A benső dialógusban értelemkommunikáció által születik a szó – mely az emberek közötti dialógus ősfarmája – meg is előzve azt, ugyanakkor a másik személy az értelemkommunikáció feltétele is. Platón dialógusaiban a benső kommunikáció a hangsúlyos, az a gondolkodási és képzetképződési út, ami által az ismeret megformálódik. Tudásról csak akkor beszélhetünk, ha a benső szó kiszabadul az értelemkommunikációból és explikációs formája külső nyelvi formában valósul meg. A fogalom megléte azonban nem elég, mert a tudás esetén nem a pusztán megnevezéssel kell érvelni, hanem a megnevezett dologgal, ami megismerésünk tárgyát képezi, mely csak a koherens nyelvi rendszerben értelmezhető, hiszen izolált szavak csak a szótárakban léteznek.

A szavak megértése szellemi aktus, mely csak az elmén belül hozzáférhető és fogható fel, mert kifejezhetősége (külső szóvá válása, fogalom alkotása róla) mindig korlátolt marad. Mindamellett minden értelmezés nyelvi jelleget hordoz, tehát a nyelvi értelmezés az értelmezésnek mégis általános formája. A tanításban nem hangzik el és nincsen olyan beszéd, ami ne kapcsolná össze a beszélőt a hallgatóval. De a megértés elsősorban azt jelenti, hogy amit megértettünk, azt önmagunkra alkalmazzuk. (Gadamer 1984: 278)

A magyar tudomány 150 éve nem foglalkozik a magyar nyelvi gyökök képi kutatásával. A mediatisáció nyelvhasználatot befolyásoló jelensége azonban időszerűvé teheti az anyanyelvi képzeteknek a lélekfilozófiai szellemi ismeretképződés útjának tanulmányozásával mint metakognitív propedeutikai itinerárium kutatását. Ehhez sokoldalú eszköz lehet a Czuczor-Fogarasi Nagyszótár nyelvi korpusza, mivel komplexitását tekintve értelmező, összehasonlító és etimológiai szótár egyben.

Felhasznált irodalom:

- Aquinói Szent Tamás 2002. Első rész *A teológia foglalata*. Gede Testvérek Bt. Budapest.
- Aristoteles 1986. *De Anima (On the Soul)*. Reissue edition. Lawson-Tancred, Hugh (szerk.). Penguin Books. Harmondsworth.
- Augustinus, Aurelius 1986a. A tanítóról. In: *Fiatalkori párbeszéd*. Ókeresztény írók. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója. Budapest. 265–316.
- Augustinus, Aurelius 1986b. A zenéről. In: *Fiatalkori párbeszéd*. Ókeresztény írók. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója. Budapest. 441–665.
- Bohm, David, Factor, Donald és Garrett, Peter 1991. Dialogue: A Proposal. *Dialogue Directory*. <https://dialogue.directory/proposal.html>.
- Fauconnier, Gilles 1994. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge University Press. Cambridge; New York.
- Fogarasi János 1834. *A magyar nyelv metaphysicája*. Ifj. Kilian György. Pest. <https://books.google.com/books?id=TzVMMAAAAcAAJ>.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer: egy filozófiai hermeneutika vázlata*. 4. Gondolat. Budapest.
- Hadot, Pierre 2010. *A lélek iskolája lelkigyakorlatok és ókori filozófia*. Kairosz. Budapest.
- Landsberger, Benno és von Soden, Wolfram 1965. *Die Eigenbegrifflichkeit der babylonischen Welt / Leistung und Grenze sumerischer und babylonischer Wissenschaft*.
- Platón 1984a. Kratülosz. In: *Platón összes művei*. Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó. Budapest. 725–851.
- Platón 1984b. Theaitétosz. In: *Platón összes művei*. Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó. Budapest. 895–1070.
- Sapir, Edward 1971. *Az ember és a nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Searle, John Rogers 2000. *Elme, nyelv és társadalom: a való világ filozófiája*. Vince Kiadó. Budapest.
- Szécsi Gábor 2017. *Média és társadalom az információ korában*. Akadémiai Kiadó. <https://mersz.hu/kiadvany/213>.
- Szent Ágoston 2004. A teremtés könyvének szószerinti értelmezése, tizenkettedik könyv. In: *Szent Ágoston misztikája I*. Paulus Hangarus és Kairosz Kiadó. Budapest. 41–120.
- Turner, Stephen 2017. Knowledge Formations: An Analytic Framework. In: *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford handbooks. Frodeman, Robert, Klein, Julie Thompson és Pacheco, Roberto Carlos Dos Santos (szerk.). Oxford University Press. Oxford. 9–20.
- Véghelyi Péterné 2025. The Problem of Linguistic Interpretation in Relation to the Inner Word. *Pedagógia történeti Szemle*. 1: 129-144.

A szerző adatai:

Dr. Véghelyi Péterné

Legati Caritatis ügyvezetője
nyelvmegorzes@gmail.com