

PAP FERENC – TÓTH ETELKA – FEHÉR ÁGOTA

INNOVÁCIÓ A PEDAGÓGUSHIVATÁSBAN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2025

Innováció a pedagógushivatásban

Szerkesztette

PAP FERENC – TÓTH ETELKA – FEHÉR ÁGOTA



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2025

A kötet alapját képező szakmai program és konferencia
a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal
Tudományos Mecenatúra 2. alprogramja
(MEC-SZ-24 Nemzetközi konferencia hazai szervezése) keretében,
Innováció a pedagógushivatásban – nemzetközi tudományos konferencia című
program támogatásával (a projekt azonosító száma: 149295) valósult meg.

Szerkesztők

PAP FERENC
TÓTH ETELKA
FEHÉR ÁGOTA

Szakmai lektorok

BÁRDOS DÓRA
CSONTOS TAMÁS
SZARKA JÚLIA
SZETEY SZABOLCS

ISBN 978-615-6637-70-3
DOI: 10.61376/PNCA5674

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025
© Szerzők, szerkesztők, 2025

A kiadásért felelős
PROF. DR. PAP FERENC
a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

Előszó	9
A HIT SZEREPE A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN.....	11
Gorbai Gabriella Márta: Egyéniségek a hitben.....	13
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota: Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés református intézményekben	24
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota: Kitartás és feladatok iránti elköteleződés I.	41
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota: Kitartás és feladatok iránti elköteleződés II.	63
Szabari Erika: <i>Ezüstöm, aranyam nincsen</i>	77
TEHETSÉGGONDOZÁS MINT KÉPESSÉG- ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	86
Kozma Gábor: Úton a nevelés hazájába egy 2025-ös GPS-szel	87
Tolnai Ágnes: Szakmai gyakorlatok a pedagógusképzésben	121
Fülöpné Kántor Judit – Baranyiné Kaszás Ildikó: Tehetseggondozás a pedagógusképzés gyakorlati szakaszában	130
Vallent Brigitta – Józsa Gabriella: A mesterséges intelligencia alkalmazása a közoktatásban a diákok szemével.	145
Utas Eszter: Tehetségek és társas kapcsolatok.	160
Neumayerné Streitman, Krisztina – Van den Berg-Thomassen, Elly: Values driven leadership and spiritual identity in Christian higher education	168
Vincze Nikolett: A közösség ereje	187
Tajtiné Lesó Györgyi: A kettős különlegességű tehetséges gyermekek szüleinek támogatási lehetőségei a pedagógiai szakszolgálatban	202
Halvax, Julianna – Kissné Zsámboki, Réka: Complex, inclusive, and innovative approaches to early childhood talent development.	217
Váradi-Kusztos Györgyi: <i>Igazából semmi sem valami, és mindenki csak úgy csinál, „mintha”</i>	231
Varga Tímea Eszter – Ackermanné Kelő Kamilla: Nevelődés, önnevelés, nönevelés	239
Somodi Ildikó: Az alkotás és a befogadás motivációi a művészetek találkozásában	256
Somogyi Éva: <i>A Bővül a Paletta</i> óvodai tehetségprogram és tapasztalatai	270
Tóth Alisa – Górnagy Gyula: Szubjektíven az objektíven keresztül	283
Rábainé Kovács Katinka: Teljesítményszorongás és a zene segítő szerepe a Kodály-koncepció tükrében	296

Csontosné Buzás Zsuzsa: Innovatív technológiák alkalmazásainak lehetőségei a kottaolvasás vizsgálatában	305
Péter Éva: Tehetséggondozás – képességek differenciált fejlesztése a zenetanárképzésben	320
Heverdle Péterné Köncse Kriszta: Újabb lehetőségek a zenei készségek fejlesztéséhez a felsőoktatásban	327
NYELVI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE KÜLÖNBÖZŐ TUDOMÁNYÁGAK METSZETÉBEN	341
Tóth Etelka: Nyelvi közösség – digitális minőség – Simonyi-verseny	342
Kalcsó Gyula: Az anyanyelvoktatás és a nyelvi tehetséggondozás megújítási lehetőségei	354
Bárdos Dóra: Szájtról szájtra	366
Szegi Cyntia: Nyelvtan tanítása mémekkel az idegen nyelvi órákon	387
Ottrok Evelin: Az élőszavas mesemondás pedagógiai gyakorlatának hagyománya	399
Galuska László Pál – Szinger Veronika: A veszteségélmény feldolgozásának segítése szöveggyűjteménnyel – (nemcsak) gyermekek számára	411
H. Tóth István: Innováció az anyanyelv-pedagógiai taneszközfejlesztésben	419
H. Tóth István: Szárnypróbáló műfordítók tehetséggondozása az innováció jegyében	426
Csontos, Tamás: Developing practical language skills in the foreign language classroom with the help of artificial intelligence and virtual reality	432
Kocsis Emőke – Ábrahám Zsolt – Tamm Anne – Brdar Teréz Mirjam – Fazekas Gyöngyvér – Lehel Dorottya: Milyen típusú feladatok lehetnek motiválók elsőéves alapszakos hallgatók számára?	441
Richter, Lindsey: Developing cross-cultural competency through short-term study abroad	450
KUTATÁSOK KIVONATAI	458
A HIT SZEREPE A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN	458
Ackermanné Kelő Kamilla: Hitből épített egzisztencia	459
Bartáné Járó Anita: A keresztyén nevelő szerepe a képességek kibontakoztatásában az empátiás érzékenység tükrében	460
Lehoczky Mária Magdolna: <i>Az Isten különös kegyelméből való typus</i>	461
Mészáros László: A Szent János-i iratok etikai vonatkozásai	462
Püsök Sarolta: <i>A Jézus Krisztus tulajdona vagyok</i> életformáló ereje	463
TEHETSÉGGONDOZÁS MINT KÉPESSÉG- ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	464
Baranyiné Kaszás Ildikó – Fülöpné Kántor Judit: Tehetség, hivatás, kibontakozás	465

Van den Berg Thomassen, Elly: Narratives teachers live by at the Christian University of Applied Sciences Ede.	466
Bethlenfalvyné Streitmann, Ágnes – Palkóné Tabi, Katalin: Talent support in kindergarten teacher education with real-life results	467
Hosszu Tímea: Tanár szakos hallgatók tehetséges tanulókkal kapcsolatos attitűdjének jellemzői	468
Józsa Gabriella – Szontagh Pál: Hallgatói félelmek a mesterséges intelligenciától	469
Juhász Kovács Cintia – Halasi Szabolcs – Námesztovszki Zsolt – Pintér Krekity Valéria: Tehetséggondozás oktatástechnológiai eszközökkel	470
Kormányos Katona Gyöngyi: A hungarikumok, nemzeti és helyi értékek	471
Kovács Juszтина: Serdülők az identitás útján	472
Ladányi Éva: Tehetséggondozás, közösségépítés a felsőoktatásban.	473
Petrikné Zseni Andrea: Tanulmányi kirándulások tervezése és szerepe a tehetséggondozásban	474
Szigethi Zsófia: A pedagógusok ADHD-val kapcsolatos tudása és annak háttértényezői	475
Tajti, Emma: Possible Hungarian adaptations of an awareness-raising program from Denmark	476
Tolnai Ágnes – Jákob Hanna – Mitev Janka: A Pedagógiai Kar hallgatóinak értékazonossága	477
Tóthné Aszalai Anett: A beszédjavítás múltja, jelene és jövője a dadogásterápiák tükrében	478
Vincze Virág: Teljesítményhelyzetek: megfelelés és szorongás	479
NYELVI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE KÜLÖNBÖZŐ TUDOMÁNYÁGAK METSZETÉBEN	480
Antaliné Miss Lilla: Tablet által homályosan	481
Fazekasné Fenyvesi Margit: A nyelvi képességek egyik fejlesztési módja: a verbális kreativitás	482
Hrenek Éva – Terbe Erika – P. Tóth Teodóra – Szabó T. Annamária Ulla: Tudományos írás az egyetemen	483
Huszár-Samu Nóra: Több mint olvasás.	484
Kovács Tibor: Szemantikai tudatosság 3–4. osztályosok körében.	485
Nagy Natália: 25 év a helyesírás szolgálatában	486
A TANULMÁNYOK SZERZŐI	487

ELŐSZÓ

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara elkötelezett a hiteles, minőségi tudományos kutatások támogatása irányában, az eredmények megosztásához kapcsolódóan pedig évről évre tudományos konferenciát szervez. A 2025-ben meghirdetett *Innováció a tehetséggondozásban* nemzetközi tudományos konferenciánk a tehetséggondozás tudományos modelljeinek és kutatási területeinek sokrétűségét állította középpontba. A tehetséggondozásra komplex képesség- és személyiségfejlesztésként tekint, és e komplexitást hittudományi vonatkozásokkal is gyarapítja. A Pedagógiai Kar továbbá 2020 óta a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny főszerzőjeként kiemelten fókuszál a nyelvi képességek területén kifejeződő tehetséggondozásra, és ennek kapcsán a nyelvi képességek fejlesztésének további tudományágakkal való összefüggéseire. A konferencia szekciói mindezek tükrében:

- Tehetséggondozás mint képesség- és személyiségfejlesztés;
- A hit szerepe a képességek kibontakoztatásában;
- Nyelvi képességek fejlesztése különböző tudományágak metszetében.

2025. június 2–3. napjain konferenciánkat egyedi komplexitással valósítottuk meg: az egyes szekciók munkáját középiskolásoknak, valamint felsőoktatásban tanuló hallgatóknak meghirdetett versenyeink döntői tették teljesebbé: *A tehetséggondozás gyakorlata* kezdeményezés keretében a *Művészet határok nélkül* alkotóverseny, valamint a *Kárpátok alatt* versmondó és képzőművészeti alkotóverseny döntői is megrendezésre kerültek. A tudományos konferencia további szekciói mindeközben lehetőséget biztosítottak empirikus vagy elméleti előadások megosztására.

Előadók hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt jelentős számban jelentkeztek magyarországi, határon túli és más külföldi felsőoktatási intézményekből, valamint a tehetséggondozás köznevelési intézményrendszeréből egyaránt. Több, mint félszáz előadás hangzott el magyar vagy angol nyelven, elemezve mind a téma elméleti vonatkozásait, kapcsolódó aktuális kutatási eredményeit, mind gyakorlatának tapasztalatait. Ezen sokrétű szakmai tartalom kerülhetett összegzésre jelen kötetünkben tanulmányok és/vagy összefoglalók, illetve kivonatok formájában.

Kívánjuk, hogy e publikációk mindazok számára hasznos segítségül szolgálhassanak, akik a rendezvény témái iránt érdeklődnek, és inspirációt nyújthassanak további tudományos kutatások, valamint a tehetséggondozás széles körű gyakorlata számára.

A Szerkesztők

A konferencia tudományos bizottsága:

- ♦ Prof. Dr. Pap Ferenc egyetemi tanár, dékán (Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar)
- ♦ Prof. Dr. Csernicskó István egyetemi tanár, rektor (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola)
- ♦ Prof. Dr. Lukács Olga egyetemi tanár, dékán (Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kara)
- ♦ Prof. Dr. Pintér Krekić Valéria egyetemi tanár, dékán (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar)

A konferencia szervezőbizottsága:

- ♦ Prof. Dr. Pap Ferenc egyetemi tanár, dékán, a szervezőbizottság elnöke
- ♦ Dr. Tóth Etelka főiskolai tanár, dékánhelyettes
- ♦ Dr. Fehér Ágota egyetemi docens
- ♦ Dr. Bárdos Dóra egyetemi adjunktus, dékáni és dékánhelyettesi asszisztens
- ♦ Kajtár Andrea kari igazgató

A hit szerepe a képességek kibontakoztatásában

EGYÉNISÉGEK A HITBEN

A differenciálás és tehetséggondozás lehetőségei a vallásórán

A tanulmány azt vizsgálja, miként válhat a vallásoktatás a differenciálás és a tehetséggondozás terévé, figyelembe véve a tanulók egyéni sajátosságait. Bemutatja, hogy a személyre szabott, érzelmi biztonságot nyújtó nevelési környezet segíti az egyéni lelki és értelmi képességek kibontakozását. Középpontba kerül a vallásstanár mint kísérő és támogató, aki a hitbeli éréshez és a belső tanulási motiváció kialakulásához teremt utat.

Kulcsszavak: vallásoktatás, differenciálás, tehetséggondozás, identitás, spirituális nevelés

Egyéniségek a hitben – A differenciálás és tehetséggondozás lehetőségei a vallásórán (Individuals in faith – opportunities for differentiation and talent development in religious education). This paper explores how religious education can create a space for differentiation and talent development by addressing students' individual learning needs. It demonstrates that a personalized, emotionally secure educational environment supports the development of unique spiritual and cognitive competencies. The study emphasises the role of religious studies teachers as supportive guides in nurturing faith-related growth and fostering intrinsic motivation for learning.

Keywords: religious education, differentiation, talent development, identity, spiritual education

1. Bevezetés

A tanulók közötti különbségek – akár érdeklődésről, tanulási ütemről, társas viselkedésről vagy motivációról van szó – nem csupán létezőnek, hanem pedagógiai szempontból alapvető kiindulópontnak is számítanak. Ha figyelmen kívül hagyjuk az eltérő tanulási stílust és a kognitív sajátosságokat, a tanítás nem mindenki számára válik értelmezhetővé és eredményessé. Jól ismert módon illusztrálja ezt az a karikatúra, amelyben különféle állatok – majom, elefánt, hal – állnak egy tanár előtt, aki azt mondja: „Ma mindenki számára egyforma feladat következik: fára kell mászni.” Ez a kép jól érzékelteti, hogy az azonos elvárások nem feltétlenül jelentenek azonos esélyeket.

A méltányosság nem egyformaságot, hanem a tanulók egyéni képességeinek és lehetőségeinek figyelembevételét jelenti. A pedagógia feladata az, hogy a tanulók megtalálják a számukra megfelelő „közeget” a fejlődéshez, vagyis azt a tanulási utat, amelyben tehetségük kibontakozhat.

Az osztályközösségen belül jelentős eltérések figyelhetők meg a képességek, attitűdök és tanulási sajátosságok tekintetében. Minden gyermek egyedi, és ennek megfelelően egyéni szükségleteik, lehetőségeik vannak a nevelés és oktatás terén. Azoktól a tanulóktól, akik valamilyen irányban – akár pozitív, akár negatív értelemben – jelentősen eltérnek az átlagtól, a pedagógia eltérő, célzott megközelítést igényel.

A keresztény szemlélet szintén megerősíti az egyéni különbségek értékét. Az evangéliumi példázat szerint a gazda „egyiknek öt talentumot adott, másiknak kettőt, a harmadiknak egyet, kinek-kinek képessége szerint” (Mt 25,15). Pál apostol a Krisztus testéről szóló tanításában is világosan utal arra, hogy a tagok nem egyformák, ám mindegyik nélkülözhetetlen az egész test működéséhez. Ez a metafora egyértelműen megerősíti, hogy a különbözőség nemcsak természetes, hanem Isten által rendelt adottság, amelyhez igazodni kell a nevelés során is.

A vallásoktatás, különösen az iskolai vallásórák sajátos lehetőséget biztosítanak arra, hogy ezekre a különbségekre reflektálni lehessen. A tanulmány további részében annak lehetőségeit vizsgáljuk, hogy a vallásórák miként járulhatnak hozzá a tanulók személyre szabott fejlesztéséhez, különös tekintettel a kiemelkedő képességű tanulók támogatására. A cél annak bemutatása, hogyan lehet a vallásoktatás keretein belül érvényt szerezni a differenciálás pedagógiai elvének, miként lehetséges a környezeti feltételeket, a vallástanár attitűdjét, a különböző feladatokat úgy alakítani, hogy azok illeszkedjenek a tanulók eltérő fejlődési útjaihoz – a tehetség különböző formáit felismerve és támogatva.

2. A vallástanár attitűdje mint növekedést segítő jelenlét

A tehetséggondozás pedagógiai eszköztára nem technikákkal kezdődik, hanem szemlélettel. A vallásórán különösen igaz, hogy a tanulók fejlődésének kulcsa nem elsősorban a módszerekben, hanem a tanári attitűdben rejlik. A tanár jelenléte, beállítódása, a diákokhoz való viszonyulása teremti meg azt az érzelmi és bizalmi alapot, amelyben a tanulók – különösen a tehetségesek – kibontakoztathatják képességeiket, gondolataikat, kérdéseiket.

A példaértékű kommunikáció szempontjából a tehetségek kibontakoztatása kontextusában figyelemre méltó az a – kutatások által is alátámasztott – tény, hogy azok a tanárok, akik elmélyülten és szenvedéllyel foglalkoznak szakterületükkel, képesek magukkal ragadni a tanulókat is. Egy-egy karizmatikus, lelkes vallástanár hatására gyakran megnő a vallás mint tantárgy iránt érdeklődés, illetve az abban tehetséget mutató tanulók aránya (Fehér 2010).

Carl Rogers humanisztikus pedagógiai megközelítésében a tanár-diák kapcsolatot a fejlődés elsődleges terének tekinti. A változást nem a közvetlen beavatkozás, hanem a minőségi kapcsolat teszi lehetővé. A tanárnak nem az a feladata, hogy megváltoztassa a diákot, hanem az, hogy olyan közeget alakítson ki, amelyben a tanuló maga tudja elindítani saját fejlődését (Rogers 2000). A kapcsolat nem csupán információátadás eszköze, hanem a nevelés legfőbb terepe. Ennek különösen nagy jelentősége van a tehetséges tanulók esetében, akik gyakran másként, összetettebben gondolkodnak, és nem ritkán távolságot éreznek a tanórai keretektől. A pedagógus feladata, hogy ezt a távolságot a személyes kapcsolaton keresztül áthidalja, és megtartó, ugyanakkor inspiráló közeget hozzon létre.

Ennek egyik legfontosabb feltétele a nyitottság – mint attitűdjellemző –, ami azt jelenti, hogy a tanár képes befogadni a váratlan gondolatokat, nem zárja le a tanulói kérdéseket pusztán tantervi megfontolások alapján, és vállalja az „együtt gondolkodás” pedagógiai kockázatát. A belső elérhetőség pedig azt fejezi ki, hogy a tanár észreveszi a tanuló árnyalt jelzéseit: azt, ha valaki mást igényel, másképp működik, vagy többre vágyik, mint amit az átlagos tanórai keret nyújtani tud. A bizalommal teli légkör, az ítéletmentesség, az empátia, a hitelesség és az elérhetőség egyaránt kulcstényezői ennek a környezetnek (Rogers 2000).

A vallásórán a tanulók különösen érzékenyen reagálnak a hiteltelenségre, ezért a hiteles tanári jelenlét ebben a közegben hatványozottan is elvárt követelmény. Hitelessé az teszi a pedagógust, ha a tanított tartalom összhangban van az életvitelével, ha a szavai mögött valódi meggyőződés és belső hit áll. Ahogyan Thoma László fogalmaz: csak az a katekézis válik élővé, amely „a szívből indul”, mert csak a szívből jövő tanítás lehet természetes és hiteles (Thoma 2020). A tehetséges tanulók kritikus szemléletet mutathatnak az autoritással szemben, különösen, ha az nem tűnik hitelesnek számukra. A pusztán tekintélyelvű, érv nélküli állításokat általában nem fogadják el, és ez aláássa a bizalmat, amely a mélyebb tanulás alapja.

Ezzel összhangban a nevelői stílus kérdése sem elhanyagolható. Az autoriter nevelői magatartás – amely parancsol, elvár, és kevés visszacsatolást ad – lebéníthatja a tanulók kreativitását, kifejezőkészségét és önbizalmát. Az engedékeny stílus gyakran nem biztosítja azt a strukturált, támogató közeget, amelyre a tanulóknak szükségük lenne a fejlődéshez. A demokratikus tanári attitűd ezzel szemben lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók beleszóljanak a közös tanulás menetébe, felelősséget vállaljanak és kibontakoztathassák erősségeiket (Bábosik 2004). Ez különösen igaz a vallásórák légkörére, ahol a hit személyes vetületeinek megéléséhez bizalom és nyitottság szükséges.

Különösen hangsúlyos a tehetséges tanulók kapcsán is a bátorító attitűd, amely a vallásoktatásban teológiai megalapozottsággal is rendelkezik. A Biblia ígéretei, Isten megerősítő kijelentései mind az emberi bizalom és remény felé mozdítanak. A vallástanár ennek az üzenetnek közvetítője, aki – saját bátorító magatartásával – lehetőséget ad arra, hogy a tanulók ne csupán hallják a bibliai igazságokat, hanem megtapasztalják, kipróbálják, és belsővé tett tapasztalattá formálják azokat. Ahogy Bodó Sára is hangsúlyozza, a katekézisnek bátorítónak kell lennie, nem félelmet vagy megfelelési kényszert, hanem biztonságot és elfogadást kell közvetítenie (Bodó 2021). Az a tanuló, aki biztonságban érzi magát, nemcsak mer gondolkodni és kérdezni, hanem képes arra is, hogy saját hitét, érzéseit és gondolatait szabadon megfogalmazza.

A pozitív pszichológia – amely Seligman és Csíkszentmihályi (2000) munkája nyomán vált jelentős irányzattá – a jóllétet fokozó tényezők, köztük a pozitív érzelmek és az ún. karaktererősségek vizsgálatát állítja középpontba. Barbara Fredrickson (2002) „broaden and build” (a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító) modellje szerint a pozitív érzelmek – mint az öröm, érdeklődés,

megelégedettség vagy szeretet – kognitív és cselekvési repertoárokat tágítanak, fokozzák a kreativitást, növelik az együttműködést és segítik a fejlődést. Ezzel szemben a negatív érzelmek, különösen a szorongás, beszűkítik a figyelmet, és csökkentik a teljesítményt. Reinhardt Melinda (2009) is hangsúlyozza, hogy a tanulói oldottság, az érzelmi biztonság és a pozitív tanórai légkör egyértelműen serkenti a tanulás hatékonyságát és a különböző tehetségformák megnyilvánulásait.

Réthy (2016) és N. Kollár – Szabó (2004) kutatásai is arra mutatnak rá, hogy a pedagógus jólléte kulcsfontosságú az eredményes tanításhoz. A belsőleg stabil, pozitív tanári jelenlét biztonságos közeget teremt, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók ne csak kompetenciáikban, hanem alapkvalitásaikban – például bátorságban, empátiában, kitartásban – is megerősödjének. Ezek a belső erőforrások hosszú távon fontosabbak lehetnek, mint az aktuálisan mérhető tudás.

Ha a tanuló olyan légkörben dolgozhat, amely nem büntet, hanem bátorít, nem rangsorol, hanem elismeri az egyéni utakat, akkor saját erősségei mentén tud fejlődni. Seligman (2011) szerint is akkor éljük meg leginkább a kiteljesedést, ha karaktererősségeinket alkalmazhatjuk, s ez igaz nemcsak a felnőttekre, hanem a tanulókra is. A vallásoktatás olyan területe a nevelésnek, ahol a pozitív érzelmek különösen erős szerepet kaphatnak: a hála, a szeretet, az áhítat vagy éppen az elfogadás spirituális dimenziói nemcsak vallási élmények, hanem pszichológiai értelemben is stabilizáló, növekedést elősegítő hatásúak (Fredrickson 2002).

3. Egyéniségek a hitben

A vallásórai tehetséggondozás egyik alapvető kiindulópontja az a felismerés, hogy sem a tanulók gondolkodásmódja, sem hitfelfogása nem egységesíthető. A hagyományos oktatási szemlélet gyakran szabálykövetésre és egységes tanulási utakra épít, amely ellentmond a bibliai antropológiának és a keresztyén nevelés szellemiségének is.

Hans Walter Wolff az Ószövetség emberképét vizsgálva rámutat: a próféták soha nem arctalan szereplők, hanem személyes sorsokkal és egyedi megszólítottással rendelkező egyének. Isten küldöttei egyénként állnak a közösség elé, és azokat is egyénként szólítják meg, akikben az Ige megszületik (Wolff 1973). Hasonló megközelítést képvisel Anca Manolescu vallási antropológus is, aki szerint az isteni szó személyesen érinti meg az embert: „Minden embernek megvan a maga egyedi spirituális útja, de a személyek és útjaik ugyanazon pólus felé futnak össze, amely mindannyijukat megcélozza” (Manolescu 2001).

A hit fejlődése a valláspedagógia egyik kulcskérdése. James Fowler (1981) fejlődésmélete olyan modellt, amely a hitet mint pszichológiai struktúrát írja le, és hat (plusz egy) egymásra épülő szintet különböztet meg. Modellje alapján a hit minden emberre jellemző valóság: nem feltétlenül vallásos hitként, de olyan világértelmezési keretként, amely értelmet, célt, összefüggést ad az életnek.

Fowler elméletének egyik legnagyobb érdeme, hogy dinamikus szemléletet nyújt: a hit nem egy állapot, hanem egy élethosszig tartó fejlődési lehetőség. Az ember

gondolkodása, világszemlélete, közösségi viszonya és morális érzékenysége fejlődik – ez természetesen a hit terén is változást hoz. Ugyanakkor Fowler nem számol Isten valóságos jelenlétével, mint a hitfejlődés alapvető forrásával. A modell főként pszichológiai és kognitív fejlődési szempontokra épül, a hitet pedig mint emberi funkciót értelmezi – elszakítva annak transzcendens vonatkozásaitól.

A keresztyén felfogás ezzel szemben hangsúlyozza: a hit nem csupán emberi fejlődési konstrukció, hanem Isten és ember kapcsolatának ajándékjellegű valósága (Ef 2,8). A hit „fejlődése” tehát nem önálló emberi törekvés eredménye, hanem Isten kegyelmi működésének válaszfolymata. A hit fejlődése ennyiben nem csupán strukturális, hanem kapcsolati és tartalmi mélyülés: az egyén egyre tudatosabban éli meg az isteni megszólítottaságot, és ebből fakadóan válik hite egyre személyesebbé, érettebbé.

Ez az értelmezés lehetővé teszi Fowler modelljének keresztyén integrációját: a fejlődési szakaszokat nem elvetni, hanem spirituálisan újraértelmezni szükséges. Így a hitfejlődés során nemcsak a kognitív szerkezetek változnak, hanem maga az istenkapcsolat mélyül – s e kapcsolatban a tanuló saját identitása is érlelődik.

Ha a hitet nemcsak pszichológiai funkcióként, hanem Isten és ember dinamikus kapcsolatként értelmezzük, akkor a vallástanár feladata is más megvilágításba kerül. A tanár nem pusztán ismeretátadó, fejlődési szintkísérő vagy motiváló erő – hanem kísérő a hívás felé való növekedésben. A tehetséggondozás ebben az értelemben nem elsősorban teljesítményfókuszú, hanem identitás- és hivatásfókuszú: a tanulóban jelen lévő adottságokban Isten elgondolása rejlik.

A tehetség a keresztyén pedagógiában nem kiválóságot, hanem ajándékot jelent, amelynek célja az Istentől kapott elhívás betöltése. Ezért a tanári szolgálat első lépése a meghallásra való készenlét, a második pedig a bátorító kísérés, mely nem sietteti a növekedést, de nem is hagyja magára az érlelődőt.

4. A tehetség megnyilvánulása vallásórán

A tehetség fogalmának értelmezése széles spektrumon mozog. Freeman szerint a tehetség azonosítása attól függ, hogy mit keresnek: az IQ-teszt, az iskolai teljesítmény vagy épp a kreatív megoldások alapján történik-e az értékelés. Kiemeli, hogy az olyan készségek, amelyek például egy tanár vagy vállalkozó munkájában döntőek – így a szociális és kommunikációs kompetenciák –, gyakran háttérbe szorulnak az iskolai elismerésben. Számos gyermek rendelkezik olyan adottsággal, amelyet a formális oktatás keretei között sosem azonosítanak, holott megfelelő támogatás esetén ezek a képességek is kiemelkedő teljesítménnyé fejlődhetnének (Freeman 2010).

A tehetséges tanulók felismerése és támogatása a vallásórai közegben is fontos pedagógiai feladat, a vallásórák különösen gazdag lehetőséget kínálnak a tanulók egyéni adottságainak és képességeinek figyelembevételére. A tehetség nem kizárólag egyetlen formában nyilvánul meg, hanem számos kognitív, szociális és spirituális jellegű megnyilvánulási formát ölthet.

A szakirodalom alapján a tehetség jelei közé tartozhat a fejlett szókincs, az érvelési készség, a problémaérzékenység, az absztrakciós képesség, valamint az elvont fogalmak iránti fogékonyság. A tehetséges tanulók általában gyorsabban tanulnak, nagyobb kíváncsiságot mutatnak, képesek önálló munkavégzésre, és gyakran eredeti gondolatokkal járulnak hozzá az órai munkához. Megfigyelhetők olyan sajátosságok is, mint az intuitív gondolkodás, az egzisztenciális kérdések iránti érdeklődés, valamint a fejlett igazságérzet és humorérzék (Fodorné Nagy 2015).

A tehetséges tanuló érdeklődése és fogékonysága a vallási tartalmak iránt sok esetben erőteljesebb, mint társaiké. Tanulmányok igazolják, hogy a tehetséges tanulók között gyakrabban fordul elő fokozott érdeklődés a vallás, az élet értelme és a transzcendens kérdések iránt, s e keresés már életkorukhoz képest korábban megkezdődhet (Fodorné Nagy 2015).

Nem minden vallásóra biztosítja azonban a tehetséges tanulók számára a megfelelő intellektuális és lelki kihívást. Az átlagra tervezett tantervek gyakran nem tudják kielégíteni ezen tanulók megemelkedett igényeit, ami unalomhoz, motivációvesztéshez, sőt, akár magatartásproblémákhoz vezethet. A tehetséges tanulók számára a lassú tanulási tempó, a túl sok ismétlés, az alacsony szintű kérdések, valamint a kevésbé következetes, ötletszerű órávezetés frusztrációt okozhat, ami alulteljesítéshez is vezethet.

A tanulási kedv és a belső motiváció fenntartása szempontjából meghatározó jelentőségű a megfelelő szintű kognitív kihívás biztosítása. Ebbe beletartozik a magasabb szintű kérdések alkalmazása, a követelmények emelése, a válaszlehetőségek biztosítása, a kooperatív tanulás, valamint az, hogy a tanulók választási lehetőséget kapjanak a tananyag feldolgozásának módjában és a teljesítményformákban egyaránt.

Fodorné Nagy Sarolta (2015) szerint a tanulás neurokémiai feltételei – például dopamin- és szerotoninfelszabadulás – is csak akkor teljesülnek, ha a tanuló biztonságban érzi magát, a kihívás éppen megfelelő mértékű, és a tanulás élményt is jelent számára. Ez különösen a tehetséges tanulók esetében fontos, akik gyakran nem szoktak hozzá a valódi erőfeszítést igénylő tanuláshoz, s ezért hajlamosak visszariadni a kudarcélménytől.

A flow-élmény – Csíkszentmihályi Mihály (1997) fogalma – akkor alakul ki, amikor a tanuló olyan kihívásokkal találkozódik, amelyek jól illeszkednek meglévő képességeihez. A feladat nem túl nehéz és nem is túl könnyű, épp eléggé inspiráló ahhoz, hogy teljes bevonódást váltson ki. A vallástanár feladata az, hogy ezt a kényes egyensúlyt megteremtse: „addig terheljem, ameddig flowban tudom tartani” – írja Oláh Attila (2004). Ez a pszichológiai állapot nemcsak az örömteli tanulás kulcsa, hanem a tehetség kibontakozásának is egyik legfőbb motorja.

5. A tanulók sokfélesége és a vallásoktatás lehetőségei

Gyökössy Endre szerint a hit több, mint érzelem: engedelmességből fakadó cselekvés, amely érzelmi hullámzásoktól függetlenül is aktív. A hitére támaszkodó embernek fel kell vállalnia önmagát, egyéniségként kell a rendszer részévé válnia

(Gyökössy é. n.). Jézus példája is ezt erősíti: földi működése során nem ismételte önmagát, nem sablonokban gondolkodott, hanem mindig személyre szabottan cselekedett, figyelembe véve a konkrét helyzetet és embert. Kálmánchey Márta (2016) szerint ez a fajta kreatív, szituációérzékeny tanítási módszer a nevelés egyik legfontosabb alapelve.

A hatékony vallásoktatás nem tekintheti a tanulókat homogén csoportnak. A hitoktató feladata, hogy felismerje a tanulók közötti különbségeket, és azokat pedagógiai erőforrásként kezelje. A kérdésfeltevést nem fenyegetésként, hanem fejlődési lehetőségként értelmezze, segítse a tanulókat saját válaszaik kialakításában, és olyan bizalmi légkört teremtsen, amelyben a hit nem dogmaként, hanem élő valósággént tapasztalható meg.

Sitku (2023) is rámutat arra, hogy a katekézis „nem korosztályokhoz, hanem személyekhez szól”, s minden gyermek sajátos úton keresi az Istennel való kapcsolatot.

A vallásórákon a hit tartalmi – ismeretalapú – oldala is jelentős szerepet tölt be. Kodácsy-Simon Eszter (2013) szerint a hit nem válhat felszínes rajongássá vagy hiedelemmé: a tudatos hithez ismeretekre is szükség van. A bibliai események, személyek, teológiai fogalmak megismerése nem öncélú, hanem a hit személyes és reflektív elmélyítését szolgálja. A tanulók tehetsége ezen a területen is megmutatkozhat gyors felismerés, mély értelmezési képesség, kérdezési bátorság formájában.

A memoriterek a lexikális tudásanyag fontos, de nem kizárólagos részei a hitoktatásnak. A cél az, hogy a megtanult ismeretek a tanulók életében alkalmazható tudássá váljanak. Ennek kiváló terepe a Romániában rendszeresen megrendezett protestáns bibliaismereti vetélkedő is, ahol a diákok nemcsak tudásról, hanem értelmezési és alkalmazási készségről is számot adnak.

6. Differenciálás a tehetséggondozás szolgálatában a vallásoktatásban

A hatékony tehetséggondozás egyik kulcseleme a differenciálás – az a pedagógiai elv, amely tudatosan reagál a tanulók közötti egyéni különbségekre, legyen szó képességekről, érdeklődésről vagy tanulási stílusról. Balogh László szerint a differenciálás természetes és elengedhetetlen része minden olyan tanítási folyamatnak, amely a tehetségek kibontakozását célozza: „A jó képességű gyerekek is bizonyára igényelnek némi módosítást a standard tantervhez képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normától lényegesen eltérő feladatokra is szükségük van” (Balogh 2011: 86).

Ez a felismerés különösen fontos a vallásórákon, ahol nem csupán az ismeretek átadása, hanem a személyes reflexiók, a hitbéli párbeszéd és a közösségi élmény is a tanulás része. Kodácsy-Simon Eszter hangsúlyozza, hogy a tanulási folyamatban alkalmazott érdeklődés szerinti, módszertani és követelményekben megvalósuló differenciálás „olyan hajtóerő lehet, amely nagyságrendekkel hatékonyabbá tudja tenni a tanulást” (Kodácsy-Simon 2013: 32). A különféle tanulók különféle pedagógiai „hullámhosszokra” érzékenyek, ezért fontos a módszerek tudatos változtatása,

a frontális tanítás mellett a kooperatív, projektalapú vagy személyes érdeklődésre építő megközelítések is.

A differenciált oktatás nem csupán előzetes tervezést igényel, hanem rugalmasságot is. Gyakori, hogy a vallásórán egy-egy tanulói válasz vagy kérdés új irányt nyit a tananyag feldolgozásában. Ilyenkor a tanárnak lehetősége nyílik az eredeti óratervtől való eltérésre – a tanulók motivációjára, kíváncsiságára, illetve spirituális érdeklődésére alapozva. Az ilyen, ún. improvizatív differenciálás különösen hatékony lehet a tehetséges tanulók esetében, akik gyakran egy lépéssel előrébb járnak gondolkodásban, mint a csoport egésze. Az ilyen tanulók motiválásához azonban nem elegendő a többletfeladat; a vallástanárnak magas szintű szakmai tudással kell rendelkeznie, hogy észrevegye és támogassa a kiemelkedő képességek kibontakozását.

A tehetség jelei nem minden esetben látványosak. A tanárnak változatos tanulási helyzeteket kell biztosítania ahhoz, hogy a tanulók rejtett erősségei is felszínre kerülhessenek.

Howard Gardner többszörös intelligenciaelmélete különösen alkalmas a differenciálás elméleti hátterének megalapozására a vallásórán. Gardner szerint az emberek eltérő módokon értik meg a világot – nyelvi, logikai, térbeli, zenei, testi-mozgásos, személyes, kapcsolati vagy természeti intelligencia révén. A pedagógus feladata, hogy az oktatási tartalmakat ezekhez az intelligenciatípusokhoz igazítsa, így minden tanuló a saját „nyelvén” kapcsolódhat az anyaghoz. Gardner (2012) említést tesz a spirituális és egzisztenciális intelligencia lehetőségéről is, amely különösen releváns a vallásoktatásban.

Végso soron a differenciált vallásoktatás nemcsak egyéni tanulási utak figyelembevételét jelenti, hanem annak felismerését is, hogy minden gyermek számára más vezet az isteni megszólítotttság, a spirituális érés és a hitbeli válaszadás útján (Szászi 2012). A differenciálás tehát nem csupán eszköz, hanem teológiai és pedagógiai szükség-szerűség is.

7. Konkrét differenciálási lehetőségek a vallásórán

A vallásórán a tanulók nemcsak ismeretekhez jutnak, hanem identitásformáló és világértelmező folyamataik is támogatást nyerhetnek. Ez a komplexitás egyben lehetőséget ad arra is, hogy a tanulók közötti különbségekre a vallástanár céltudatosan és érzékenyen reagáljon. A differenciálás ebben az összefüggésben nem csupán tanulásszervezési technika, hanem alapattitűd, amely elismeri a gyermekek eltérő adottságait, fejlődési ritmusát és spirituális érzékenységét.

A vallásórákon alkalmazható differenciálás egyik formája a *tartalmi gazdagítás*. Azok a tanulók, akik mélyebb érdeklődést mutatnak a teológiai kérdések, a bibliaértelmezés vagy az etikai dilemmák iránt, kaphatnak kiegészítő szövegeket, teológiai kommentárokat vagy elmélyültebb vitafórumokat. A bibliai történetek elemzése során például a magasabb absztrakciós szinten gondolkodó diákok önállóan kereshetnek párhuzamokat más vallási, történelmi vagy társadalmi jelenségekkel. Például:

a „Jézus példázatai” című tematika során párhuzamok keresése kortárs társadalmi helyzetekkel. Ez lehetőséget ad számukra a reflektív, értékalapú gondolkodás fejlesztésére, miközben elmélyül hitismeretük is.

Módszertani differenciálás alatt a különböző tanulói típusok más-más módszerekkel való mozgósítását értjük. Vizuálisan tanuló diákok számára például szemléltető-eszközök, ikonográfiai elemek vagy képfeldolgozási feladatok lehetnek ösztönzőek, míg a verbális készségeikben erősebb tanulók esszéírásban, vitákban vagy dramatikus feldolgozásokban teljesezhetnek ki. A kreatív tanulók számára felkinálhatók alternatív megközelítések: például saját bibliai képregény, podcast vagy „kortárs evangélium” készítése.

A vallásórán is előfordul, hogy az egyik tanuló gyorsan átlátja a tananyagot, míg másnak több időre van szüksége az információk feldolgozásához. A *tanulási tempó szerinti differenciálás* lehetővé teszi, hogy mindenki a saját ritmusában haladjon: egyesek önálló kutatófeladatot végezhetnek, míg másokkal a tanár még közösen dolgozza fel az alapvető tartalmakat. Ez különösen fontos olyan komplex témáknál, mint az isteni tulajdonságok, a bűn és a megbocsátás vagy az üdvösség kérdése.

A tehetséggondozás során nemcsak a lexikális tudás gyarapítása a cél, hanem a *személyes és kritikai gondolkodás ösztönzése* is. A hithez való viszony – különösen serdülőkorban – gyakran kérdések formájában jelenik meg. Ezek a kérdések azonban nem feltétlenül kételyt, hanem gondolkodási mélységet tükröznek. Ennek támogatására hasznos lehet a vallási dilemmák közös megvitatása, szerepjáték, etikai esettanulmányok elemzése, amely során a diák nemcsak az egyház tanítását ismeri meg, hanem saját álláspontját is megfogalmazhatja.

A *kreatív gondolkodás ösztönzése* kiváló lehetőség a tehetségek felismerésére és fejlesztésére. Különösen azoknál a tanulóknál lehet ez eredményes, akik verbális, vizuális vagy zenei téren mutatnak tehetséget. Például adott bibliai szakasz „kortárs híradós tudósításának” elkészítése (pl. a tékozló fiú története). Hitvallás- vagy imairás a tanuló személyes gondolatai alapján. „Isten arcai” – művészeti projekt, ahol a tanulók vizuálisan jeleníthetik meg istenképüket.

A vallásórán alkalmazható *projekt módszer* lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók egyéni érdeklődésük szerint válasszanak témát – például valamelyik egyháztörténeti személy élettörténetének feldolgozása, egy templom építészeti elemzése vagy egy kortárs társadalmi kérdés és a keresztény válaszok összegyűjtése. A projektmunka fejleszti a kutatási készséget, az önállóságot és az értelmes tanulás iránti belső motivációt – mindezt hitbeli kontextusban.

A vallásóra nemcsak a hit kognitív dimenzióját fejlesztheti, hanem teret adhat annak a pedagógiai törekvésnek is, amely felismeri és támogatja a tanulók személyes, egyéni fejlődési útjait. A differenciálás és a tehetséggondozás nem extra feladat, hanem a vallásoktatás természetes része lehet, ha a vallástanár szemlélete elkötelezett a méltányosság, a figyelem és a növekedés támogatása iránt. A tanulók hitében, kérdésfeltevéseiben és kreatív kifejeződésében olyan adottságok rejtőzhetnek, amelyek

felismerésére és kibontakoztatására a vallásórák különösen alkalmasak – ha azokat differenciált, reflektív, nyitott tanulási térként értelmezzük.

8. Összegzés – kitekintés

A tanulmány arra mutatott rá, hogy a tehetséggondozás nem csupán módszertani kérdés, hanem elsősorban szemléleti és személyiségbeli kihívás a pedagógus számára. Az iskolai vallásoktatás nem csupán tantárgyi ismeretátadás, hanem egyben személyes kísérés is – olyan nevelési tér, ahol a hit és az identitás egyszerre formálódik. A tanulók sokszínűsége – értelmi, érzelmi, társas és spirituális téren – nem akadály, hanem kiindulópont: lehetőség arra, hogy a pedagógusok differenciáltan, az egyéni utakra figyelve vezessék őket közelebb a hit kérdéseihez.

A tanulmányban bemutatott elméleti és gyakorlati szempontok rámutatnak: a tehetséggondozás nem csupán az „átlagostól eltérők” kivételezett támogatása, hanem a pedagógiai méltányosság egyik alapelve. Minden gyermek hordoz valamilyen egyedi, Istentől kapott ajándékot – s a tanár feladata, hogy ezt észrevegye, megerősítse, és növekedésre hívja.

Ezért a differenciálás és a tehetséggondozás a vallástanár számára nem pluszfeladat, hanem a szolgálat egyik legautentikusabb formája. A személyre szabott figyelem, a változatos módszertan, a bizalommal teli légkör és a spirituális érzékenységek mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a saját útjukon, saját tempójukban, de biztos kíséréssel haladhassanak.

Ebből következően a tanárképzés számára is kihívás és feladat e szemléletmód tudatosítása. A jövő vallástanárának nemcsak szaktudással kell rendelkeznie, hanem reflektív pedagógiai jelenléttel, hiteles emberi tartással, tudatos tanári attitűddel, mely a spirituális kísérés lényeges szempontjaira is fókuszál. Szükséges lenne, hogy a képzés során a hallgatók megismerjék a tehetséggondozás pszichológiai és pedagógiai alapelveit, különösen a vallásórai közegben, fejlesszék eszköztárukat a differenciált tanulásszervezésre vonatkozóan, valamint gazdagítsák azt a spirituális és egzisztenciális intelligencia fejlesztésének lehetőségei vonatkozásában is.

Olyan tanárképzésre van szükség, amely nemcsak a szakmódszertanban képez professzionális szakembereket, hanem megalapozza a személyes jelenlétet, a kapcsolati érzékenységet és a belső stabilitást is. Csak így tud felnőni olyan pedagógusnemzedék, amely képes a jövő nemzedékeit nemcsak tanítani, hanem valóban kísérni és inspirálni – az ismeretek átadásán túl a kibontakozás, a hit, az egyéni értékek és az életút keresésében is.

Irodalomjegyzék

- Balogh László 2011 (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése*. Debrecen: Debreceni Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Bodó Sára 2021: *A bátortás jelentősége a katekézisben. Katechetikai füzetek 1/1*. Debrecen.
- Csikszentmihályi Mihály 1997: *Flow – Az áramlat*. Budapest: Akadémiai.
- Csikszentmihályi, Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel 2010: *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Fehér Ágnes 2010 (szerk.): *Egészségnevelés*. Budapest: Medicina.
- Fodorné Nagy Sarolta 2015: A tehetséggondozás és differenciálás bibliai teológiai alapjai pedagógiai és pszichológiai kitekintéssel. *Sárospataki Füzetek* XIX. évf. 3. szám. 33–58. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Fowler, James William 1981: *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Harper & Row.
- Frederickson, Barbara 2004: The broaden-and-build theory of positive emotions. *Biological Sciences* No. 359. 1367–1377. [Link](#)
- Freeman, Joan 2010: *A tehetség ajándéka – Mi lesz a tehetséges gyermekből felnőttként?* Budapest: Animula.
- Gardner, Howard 2006: *Multiple Intelligences, New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gyökössy Endre é. n.: Az érzelmek és a hit. In: Uő: *Lélek-ápolás. Önmagunk lelki gondozása*. Budapest: Szent Gellért Kiadó és Nyomda.
- Kálmánchey Márta 2016: Kreativitás a keresztyénségben. In: Uő: *A belső ember erősítése*. Budapest: Kálvin, 107.
- Kodácsy-Simon Eszter 2013: Számít-e a számonkérés, értékes-e az értékelés hittanból? In: „*Örömmel adom örökségül*”. Budapest: Luther Kiadó, 30–48. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Manolescu, Anca 2024: Criteriul seminței. *Dilema* 2024. december 18. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004 (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.
- Oláh Attila 2004: Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* XIV. évf. 11. szám. 39–47. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Oláh Attila 2005: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort.
- Reinhardt Melinda 2009: Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra* XIX. évf. 9. szám. 24–45. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Rogers, Carl R. 2000: *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest: Edge.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi Mihály 2000: Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* Vol. 60. No. 1.
- Seligman, Martin E. P. 2007: *Autentikus életöröm – A teljes élet titka*. Budapest: Laurus.
- Sitku Tibor 2023: A hit fejlődése és a normativitás – keresztyén perspektívából. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica* LXVIII. évf. 1. szám. 219–240. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Szászi Andrea 2012: Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek a sokrétű intelligencia segítségével. *Magyar Református Nevelés* XIII. évf. 2. szám. 6–21. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Thoma László 2020: *A vallásánár attitűdje*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 29.)
- Wolff, Hans Walter 2001: *Az Ószövetség antropológiája*. Budapest: Harmat – PRTA.

AZ ORSZÁGOS MAGYAR FALUSI TEHETSÉGMENTÉS REFORMÁTUS INTÉZMÉNYEKBEN

Nagykőrösi vonatkozások

Az 1930–1940-es évek időszaka a magyarországi tehetséggondozás történetében több szempontból jelentős: a trianoni veszteségeket követően kiemelt figyelem irányult a szegény parasztsaládok jó képességű gyermekei irányában. Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés református szellemiségre és gyökerekre támaszkodva, lelkipásztorok és tanítók közvetlen együttműködésével nyújtott lehetőséget a gimnáziumi továbbtanulásra válogatott, tehetségvizsgálaton képességeikről számot adó diákok számára. Jelen tanulmány áttekinti az alkalmazott tehetségazonosítási mód sajátosságait, valamint a tehetségmentés további történeti meghatározóit, lépéssorait, eredményeit, különös tekintettel Nagykovácsi református gimnáziumának érintettségére.

Kulcsszavak: tehetségmentés, Nagykovácsi, református szellemiség, lelkipásztorok és tanítók együttműködése

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés református intézményekben – Nagykovácsi vonatkozások (The National Hungarian Rural Talent Rescue Programme in Reformed institutions – Connections to Nagykovácsi). The 1930s and 1940s were a significant period in the history of talent development in Hungary for several reasons. Following the losses resulting from the Treaty of Trianon, special attention was directed toward talented children from poor peasant families. The *National Hungarian Rural Talent Rescue Programme* relied on Reformed values and traditions. It gave talented students, identified through talent assessments, the chance to continue their studies at grammar school. The initiative was implemented through the close cooperation between pastors and teachers. This study reviews the specific talent identification methods used, as well as the historical factors, stages and outcomes that shaped the programme, focusing particularly on the Reformed Grammar School in Nagykovácsi.

Keywords: talent rescue, Nagykovácsi, Reformed principles, cooperation between pastors and teachers

1. Bevezetés

A tehetséggondozás magyarországi történetében jelentős szerepe volt a református szellemiségnek és értékeknek, amelyek nyomán országos tehetségmentő mozgalom is kibontakozhatott, a falusi szegény családok gyermekei számára lehetőséget nyújtva a továbbtanulásra, a gimnáziumi iskoláztatásra. A tanulás értéke és a diákok személyes képességei megerősítést kaphattak, így e lehetőség nyomán olyan diákok is magasabb tanulmányi végzettséget szerezhettek, későbbi munkájuk és eredményeik is minőségibbé válhattak, akik másképp nem kerülhettek volna oktatási intézménybe. Különösen nagy szerepe volt mindennek az alföldi régióban, ahol a családok még inkább a mezőgazdasági munkákból éltek meg, így a gyermekeik taníttatását alapvető

nehézségek kísérték, adott esetekben megakadályozhatták. Jelen tanulmányban ezen tehetségmentő mozgalom gyökereit és főként tehetséggondozó módszertanát és szellemiségét tekintjük át, különös tekintettel a Pedagógiai Kar székhelyének, Nagykőrös városának érintettségével.

2. Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés gyökerei

A magyarországi iskolarendszer történetében a református kollégiumi hagyományoknak kezdettől fogva igen jelentős szerepe volt, a tehetséggondozás történetét szűkebben tekintve pedig a Sárospataki Református Kollégium szerepe kiemelkedő. Az intézmény az 1931. évben 400 éves jubileumát ünnepelte, s ehhez több értékes, minőségi fejlődést jelentő történés kapcsolódott. Ezek kezdetei már 1922/1923-ban felfedezhetők, amely tanévben ugyan megszűnt a jogakadémia Patakon, azonban a tanítóképző intézet egyházi kezelésbe került, s gimnáziumi cserkészcsapat is alakult – amely cserkészcsapatnak jelentős szerepe volt többek között a falukutatói, faluszemináriumi és népfőiskolai munka mellett a népi tehetségmentő mozgalom szervezésében is. Mindezek magukban hordozták a népi világ értékei, a parasztság számára magasabb fokú művelődés segítségét, egyúttal a sárospataki teológushallgatók bevonódásával református szellemiségben kerülhetett sor minderre (Harsányi 1981). Az 1920-as évektől kb. 70 népfőiskola működött hazánkban, többek között Nagykőrösön is (Kattein-Pornói 2018: 48).

E folyamatok a népoktatás szintjén is megmutatkoztak: hangsúlyt kapott többek között az átadandó tartalom személyre hangolása, hiszen a diákok megértése nélkül nem válhat teljessé az oktatás-nevelés. Fontos a tartalmat közvetlen összefüggésbe hozni a tanítványok életével, hogy alkalmazni is tudják az ismereteket. Emellett a tartalom egyaránt vonatkozzon természettudományi, geográfiai, történeti, filológiai, vallásfilozófiai ismeretekre, hiszen „ha nem raktuk alapnak a teljes kultúrát [...], nem is építhetünk rá” (Karácsony 1985: 100). Összességében e folyamatok is megerősítik „az igényesség iránti vágy, a kultúra iránti érdeklődés felkeltése” értékét és szerepét (Pornói 2018: 52).

Az 1930-as évek abban is fontos fordulatot hoztak, hogy a nép felé fordult figyelem nyomán az állam is többféle ösztöndíj formájában (pl. 1937-től Horthy Miklós, 1939-től Bolyai Kollégium – későbbi nevén: Györfly Kollégium), közvetlenül segíteni kezdte a tanulmányi előmenetelt. E folyamatoknak is szerepe volt az Országos Magyar Falusi Tehetségmentő Mozgalom működésének megindításában (Papp 2008). A hómani korszak kultúrpolitikájának ugyancsak egyik meghatározó pontja volt az autentikus falusi rétegek támogatása, hiszen ebben látták a középosztály magyar elemekkel való megerősítését (Hóman 1942).

E kollégiumok és ösztöndíjak fontos szerepet játszottak a társadalmi mobilitás elősegítésében, szolgálatában. Az 1930/31-es tanévre vonatkozó adatok alapján megállapítható, hogy míg a gimnáziumi tanulók felét a társadalom 10%-át alkotó középosztály és a felsőbb rétegekből származók tették ki, addig az agrárnépesség

széles csoportjából származó gyermekek csupán 1,33%-a járt ebbe az iskolatípusba (Romsics 2017: 393).

A sárospataki református kollégium „semmiképpen sem akarta elveszíteni a ’szegények iskolája’ jellegét” (Harsányi 1981: 84), ám anyagi támogatásként ösztöndíjakok keretei korlátozottak voltak. Az „arra érdemes szegény sorsú tanulók” (Harsányi 1981: 84) számára nyújtott kedvezmények jelentős segítséget nyújtottak a szülők számára, azonban első osztályosok nem részesülhettek mindezekben. Így a legszegényebb családok gyermekei, bármilyen tehetségesnek bizonyultak volna, mégsem tudtak bekerülni a gimnáziumba. Ezen kívánt változtatni a Sárospatakról kiindult népi tehetségkutató és tehetségmentő mozgalom.

Az intézmény szervezeten is többrétű intézkedéssel támogatta a tehetséggondozás rendszerét. Többek között saját tehetséges, főként kiválasztott teológus diákjait kötelezte visszatérésre: külföldi tanulmányútjuk, illetve egyetemi magas képzettségük elérését követően három évre a pataki gimnáziumban tanítottak diplomájuk megszerzését követően. Ezen túl a tehetségek kiválasztásának és gondozásának sárospataki lehetőségeit tekintve a 400 éves jubileumi évben, 1931-ben indult az ún. angol internátus, vagyis olyan kollégiumi rész, amelyben a kiemelkedő képességű diákok elkülönítve, megkülönböztetett figyelmet kaptak (Harsányi 1981; Tóth 2013). A tehetséggondozás történetében az együttnevelés vagy az elkülönítés fontos elvi kérdést jelentett, mind segítő szerepüket, mind negatívumaikat többféle fórum elemezte; végső soron református körökben a megkülönböztetés nélkül, társaikkal közösségekben való nevelés került megtámogatásra a tehetséggondozás terén (Fehér 2024).

Összességében „a sárospataki kezdeményezés a maga idejében a legtöbbet tette meg azért, hogy az iskolázás, a tanulás kiváltsága megszűnjék, s hogy az arra érdemesek társadalmi helyzetüktől, anyagi lehetőségeiktől függetlenül juthassanak hozzá magasabb iskolához” – írta Harsányi István 1946. december 5-i úti jelentésében (Kattein-Pornói 2023: 36).

Az első tehetségvizsgákat Sárospatakon 1935-ben tartották református gimnáziumok kapcsolódásával, majd az elindított tehetségmentés állami intézmények bevonásával kiterjedt: a falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatásának előmozdítása 1941-re országos programmá válik. Ekkor került kihirdetésre az 57.436. sz. rendelet ’a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatására szolgáló járulékok megállapításáról’ (1). „1941 óta országos képességmegállapító versenyvizsgákon választják ki a falvak és a tanyavilág 11–12 éves gyermekei közül azt a (mondjuk, fél ezreléknyi) kiváló tehetségű tanulót, aki azután az alapok költségén középiskolába kerül, és ott jut magasabb iskoláztatáshoz” (Harsányi 1981: 84).

Nagykőrös városában az Arany János Református Gimnázium az elsők között – Sárospatak, Hódmezővásárhely, Miskolc, Szeghalom mellett – kapcsolódott a tehetségmentéshez, és „a református tehetségmentés élén munkálkodó gimnáziumok” között tarthatjuk számon (Kattein-Pornói 2018: 107).

3. Református értékek a tehetségmentés gyökereiben

A református nevelésügynek alappillére a szegény származású, ám tehetséges diákok támogatása. Ezt szolgálták századokon keresztül a református kollégiumok, melyek többek között ösztöndíjak és segélyek formájában, valamint partikularendszer működtetésével teremtettek lehetőséget a tehetségek anyaiskolai továbbtanulására. Ahogyan a történelem folyamán rendszeresen előfordult, a református kollégiumok életében és az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés történetében is „akár minden külső támogatást mellőzve csupán református hittel és öntudatos magyar akaratall” (Kattein-Pornói, 2018: 137) volt szükséges a rendszer fenntartása. Többek között Nagykőrös városában érintettként az Arany János Református Gimnázium sem kapta meg a munkájáért járó anyagi elismerést (Kattein-Pornói 2018: 107).

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés gyökereit tekintve jelentős értéknek tekinthetünk a református szellemiség megmutatkozására abban is, hogy a tehetséges diákok kiválasztása során kiemelt szerepet kaptak a lelkipásztorok is a tanítók mellett: a tanítók, tanárok és lelkipásztorok együttes és közös munkája elengedhetetlen ahhoz, hogy a tehetségkutatás sikeres legyen: „A tehetségkutatás református lelkipásztorok, tanítók és tanárok felelős nemzetmentő munkaközössége” (Harsányi 1981: 85).

Lényeges szempontot jelentett, hogy „...olyan gyermekeket küld[j]jenek a vizsgákra, akiket testileg, lelkileg egészségesnek ismertek meg, akiknek a szülei annyira szegények, hogy a maguk erejéből gyermeküket egyáltalán nem tudnák iskolába járatni, s végül, akiknek az átlagon felüli tehetségéhez nem fér kétség” (Harsányi 1940b: 194). Mindemelllett „csak az erkölcsi tartással bíró, motivált, érdeklődő gyermek válhat a társadalom értékes tagjává” (Harsányi 1940a).

A református szellemiségnek köszönhető tehát, hogy erkölcsi értékek is megmutatkozhattak a tehetségmentés során, külön szempontot képviselt mindez a kiválasztások során. Ezen túl ugyancsak ide sorolhatjuk a kiváló diákok közösségeire irányuló figyelmet. A szülők, a családi háttér gondoskodásának jellegét és szerepét a tehetségmentéshez kapcsolódóan is kiemeltnek tekintették – ahogyan napjaink tehetségmodelljei is többségében jelentős környezeti meghatározóként emelik be a tehetségről szóló diskurzusokba mindezt (Balogh–Révész 2019).

Az 1940/1941. tanévtől a tehetségmentő programba való jelentkezésnek része volt a családi háttér többértékű jellemzése a szülők, a tanítók, valamint a lelkipásztor közös kitöltésével és kapcsolódó dokumentumok benyújtásával Jelentkezési lap formájában (1. ábra). Ennek részét képezte (Kattein-Pornói 2023: 37):

- egyéni és családi adatok, környezetrajz: a családi háttérrel – mindkét szülő születési éve, foglalkozása és vallása megjelölésével, valamint testvérek és nagyszülők nevének és foglalkozásának kitöltésével –, a gyermek tanulmányi eredményeiről és egészségi állapotáról, a családtagok egészségi állapotáról, a család vagyoni helyzetéről, lakáskörülményeiről;
- megfigyelési lap: a tanító és a lelkész kitöltésével a gyermek tulajdonságairól;
- személyi lap: a gyermek érdeklődési köréről, olvasási és tanulmányi szokásairól.

ébreten tartásuk bennünk a helytállásra, a környezetünkben eredő hátrányaink leküzdésére irányuló törekvéseket. A legfőbb pozitívumnak én egyfelől a számomra is biztonságérzetet teremtő anyagi támogatást és a szüntelenül, de nem ajnározásban megnyilvánuló gondoskodást tekintem, másfelől viszont a törekvést egy olyan légkör kialakítására, amelyben a becsületes munkával elért eredményeket nem azért ismerik el, a mulasztások fölött nem azért hunynak szemet, mert valakit a »tehetségesek« között tartanak számon.” (Harsányi 1981: 87–88)

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés református szellemiségben gyökerező értékei jelentős szerepet tölthettek be, hiszen a református gimnáziumok által létrehozott alapelvei szerint kerültek bevonásra állami gimnáziumok is (2: 18–19), így valósulhattak meg állami intézményekben is követendő bázisként a célok.

Az alföldi régió további sajátosságokat hordoz mindebben. Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés első koordinátora, Szombatfalvy György tanügyi főtanácsos hívta fel a figyelmet: az Alföld a csonka Magyarország területének fele, a magyarság 1/3-ának (kb. 3,5 millió fő) otthona, közöttük kb. 1 millió fő élt tanyán (Kattein-Pornói, 2018: 134), így kiemelt cél a területen élő családok támogatása a tanulmányi előmenetelt tekintve is.

„A magyar reformátusságnak nemcsak megfelelő keretei és lehetőségei, hanem kitűnő emberanyaga is van ehhez a munkához. Olyan emberkészlete, amelyben nemcsak kitűnő szellemi értékek lappanganak, hanem amelynek tagjai [...] a legtöbb esetben hordoznak igazi magyar jegyeket” (Harsányi 1940a: 49).

4. Tehetségek kiválasztása – A tehetségvizsga feladatai

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés keretében zajló tehetségazonosítás módszerét meghatározta a tehetségről való gondolkodás a korszakban, a kapcsolódó feladatok pedig több vonatkozásban tükrözik a református szellemiség szerepét.

A tehetségről való gondolkodás az 1930–1940-es évek időszakára már biztos volt abban, hogy bár genetikai meghatározók és az öröklődés is szerepet játszik, a tehetség mégis több, mint önmagában az intelligencia. A 19–20. század fordulója a tehetséget mint újat alkotni képes személyt tekintette, Szitnyai Elek megfogalmazásában: a tehetség „a világ tüneményeinek nemcsak kellő rendjét, viszonyát látja, hanem azt is meglátja, amit mások nem látnak, s így gondolataiban is igaz és új elemek jelentkeznek. Ez az eredetiség alapja” (Szitnyai 1905: 10).

Az egyedi látásmódnak tehát fontos teret adni, ha tehetségeket keresünk, mindezt pedig nagyban megsegítették az 1922., majd 1926. években rendezett gyermekrajz-kiállítások is. A gyermekek egyéni szemlélete, látásmódja magában hordozza: „a meglévő eredményeket kreatívan tudják alkalmazni” (Nagy 1930: 15), tehát tehetségazonosítás során is szükséges engedni szabad alkotásaikat.

További lényeges szempontokat meríthetünk „a gondolkodásban és a cselekvésben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akarateréje s intelligenciájának foka segíthet bennünket” (Révész 1918: 6).

Nagy László a tehetséggondozás módját tekintve mindezekhez kapcsolódóan jelzi a korszak további lényeges üzenetét a személyiségfejlődés tekintetében: „a műveltségi tartalom csak akkor válhat fejlesztővé, ha az oktatási rendszer a gyermek fejlődési sajátosságait figyelembe veszi” (Köte, 1983: 10).

Összességében az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés tehetségvizsgálója során nem egy speciális területen megmutatkozó tehetségeket kerestek, hanem „akiknek alakuló, de máris megmutatkozó személyisége megbízhatóan utalt a tehetség kibontakozásához, megvalósuláshoz nélkülözhetetlen erkölcsi, akarati, helytállási értékek meglétére is” (Harsányi 1981: 84).

A vizsgahelyzet szervezése kapcsán megmutatkozott napjainknak lényeges elve is: nem egyetlen vizsgahelyzet előnyös, hanem hosszabb időt engedve, türelemmel figyelni a gyermekek helytállását. Mindez megalapozza a jellem, az akaraterő szerepét a tehetséges személyiség tudásán, alkotókészségén, egyedi látásmódján túl (Nagy 1930). A tehetségvizsga kezdetben egykörös volt, amely alkalomra Sárospatakon került sor, majd 1936-tól két részre bontották, „így lehetőség nyílik a diákok alaposabb megfigyelésére és megismerésére” (2: 18–19).

Az első szakasz során az elemi iskolában megoldott feladatok és a helyszínen készített fogalmazások kerültek benyújtásra a vizsgálóbizottság számára a Jelentkezési lappal együtt. Az első körben végzett munkára felügyelő tanár jelenlétében kerülhetett sor, amelyet a feladatlapon aláírásával igazolt. A második szakaszban, a gimnázium helyszínén szervezett felvételi vizsgán már csak azon tanulók vehettek részt, akiknek benyújtott anyagát megfelelőként értékelte a vizsgabizottság (Pornói 2018; 2011).

A tehetségvizsga feladatai a következő típusú feladatok voltak (Kattein-Pornói 2023: 39–40; Harsányi 1940a: 48–50):

- fogalmazás: élménydolgozatok pl. egy templom bemutatásáról, aratásról, „Gondolatban most is otthon vagyok”, „Kihez szeretnék hasonló lenni?” (2–4. ábra);
- egyéniség, motiváltság, erkölcsi tulajdonságok – pl. munkakészség, akarat, képzelőerő; amelyek kifejeződhettek mind a fogalmazások kidolgozott témáin keresztül, mind a feladatokhoz való viszonyulásuk által, valamint a lelkipásztori és tanítói jellemzés alapján;
- képleírás: egy falra felakasztott képet három percen keresztül figyelhettek a diákok, majd 15 perc állt a rendelkezésükre, hogy a képen látott eseményeket leírják. Ezt a feladatot egy 1942. évi fénykép is megörökítette (5. ábra; Pornói 2011: 40);
- szöveg-kiegészítés: Egy hiányos szöveget kellett értelemszerűen kitölteni, időkorlát nélkül;
- versmondás, szövegértés és -reprodukálás (szó- és szövegmélekezet), helyesírás;

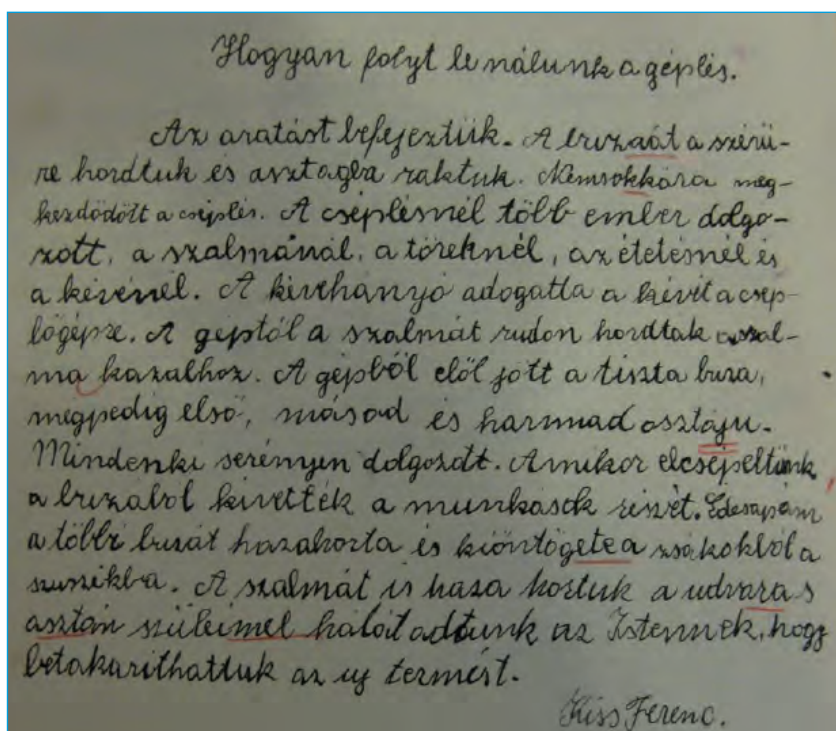
- logikai készségek – pl. analógia és ellentétek, kombináció, közmondás-magyarázat, amelynek két feladata látható a 6–7. ábrákon;
- számtan, számolási érzék vizsgálata;

A következőkben néhány írást mutatunk be, amelyekből jellegzetes gondolatokat kiemelve érezhetjük a gyermekek élményei háttérében a református szellemiség megmutatkozását is.

Részlet a fogalmazásból (2. ábra): „A csépléssel több ember dolgozott ... Mindenki serényen dolgozott. ... szüleimmel hálát adtunk az Istennek, hogy betakaríthattuk az új termést.”

Részlet a fogalmazásból (3. ábra): „Mikor elértünk a búzaföldhöz, édesapám hálát adott Istennek, hogy újra elértük az aratást. ... Irma szedte a markot, én raktam a kötelet, Boldi bácsi kötötte a kévét, és felgereblyéltük a búzaföldet. ... Ez így volt minden nap. Mikor learattunk, elmentünk a templomba Istennek hálát adni, amiért megengedte, hogy békésen learassunk.”

Részlet a fogalmazásból (4. ábra): „... amikor elmondta édesapám, hogy abba egyeztek meg az unitárius tiszteletes úrral, hogy én fogok a kolozsvári unitárius gimnáziumba járni, hát egész nagy örömem lett. Azt gondoltam magamba, hogy én diák fogok lenni és jó dolgom lesz ott. Még nagyobb örömem volt, amikor jöttünk többen ide felé, azt gondoltam, hogy mint pajtások együtt fogunk tanulni.”

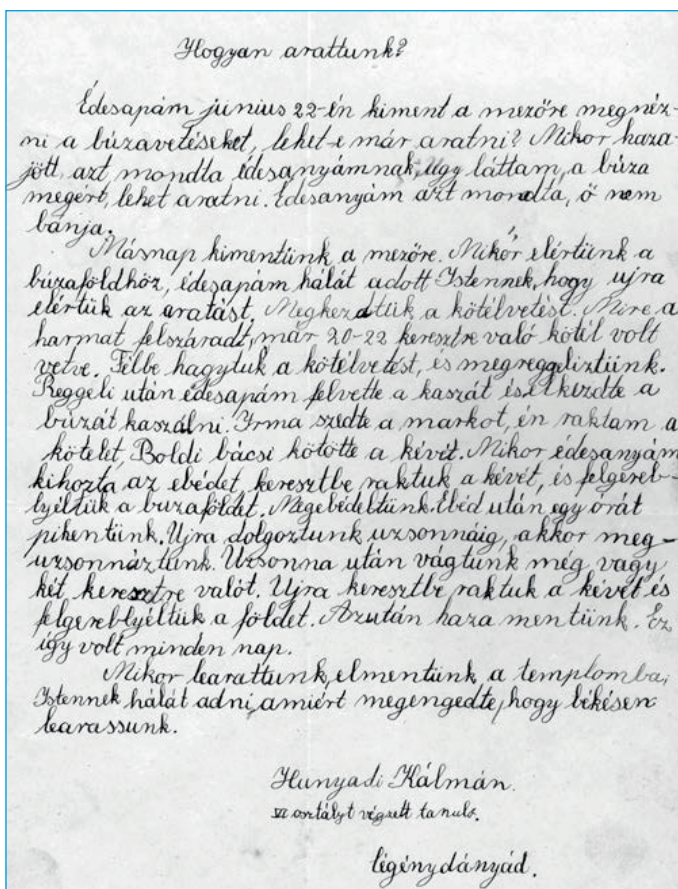


2. ábra: Hogyan folyt le nálunk a cséplés? fogalmazása (Kattein-Pornói 2018: 228)

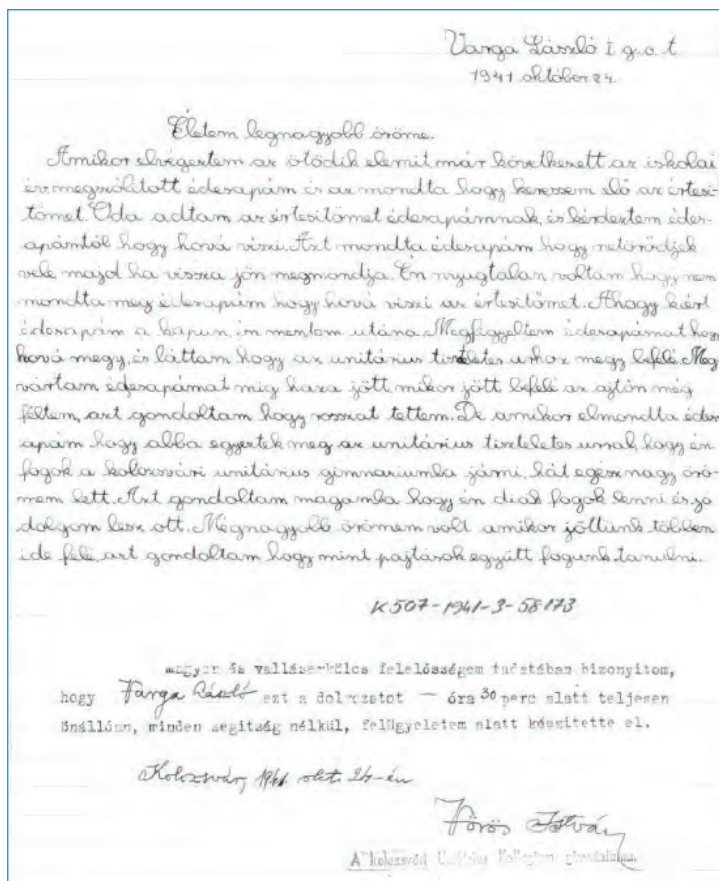
A kiemelt példák a diákok fogalmazásaiból érezhetően kifejezik a gyermekek mezőgazdasági feladatokban való közvetlen részvételét, egyúttal a közösség összetartását és együttműködését is a megterhelő munkavégzés során. Mindenkinek fontos szerepe volt, és a saját ereje szerint megtapasztalhatta hozzájárulásának értékét.

További kiemelt értéket jelentett a hitbeli támasz megélése mind a hálaadás vonatkozásában, mind a lelkipásztori segítség megbecsüléséhez kapcsolódóan, ami a tanulmányi előmenetel támogatása irányában kifejezett örömmel is társult. Mindezek jelzik a család összetartásának erejét a közös imádságban, valamint megerősítik azt, hogy a gyermek a tanulás irányában elkötelezett, értéként tekint a lehetőségre, így bizakodással lehetünk abban, hogy a tehetségmentés során kapott segítségeket valóban gyümölcsözés fogja követni.

Mindez pedig a szülők közvetlen kísérésével válhat teljessé – ahogyan a leírásban a család együttműködésén túl az édesapa büszke megosztása a „tiszteletes úrral” szintén kifejezésre kerül. A család közös örömként részesülhet a gyermek tehetsége nyomán, értéként tekint arra, így a későbbiekben is támogatásuk érezhető.



3. ábra: *Hogyan arattunk?* fogalmazása (Pornói 2023: 39):



4. ábra: Életem legnagyobb öröme (1941. évi fogalmazás, Pornói 2011: 131)



5. ábra: Gyermek a képleírás feladata közben (Kattein-Pornói 2023: 40)

ORSZÁGOS MAGYAR FALSI TEHETSÉGMÉRÉS. 24 1942. május 25.

Gyakorlat:   Név:
 Osztály: Életkor:

palkatuntli

nagyok: pal	kisok: teg	kövek: katan
háromszögek: nupam	négyszögek: heron	fehérek: lil
feketek: lit	ciklosak: fud	nyílások: li

Feladat:













K 507-1942-2-252780

Érték:
 Sorozás:

ORSZÁGOS LEVÉLTÁR
K. szekció

6. ábra: 1942. évi logikai feladat (Pornói 2011: 132):

ORSZÁGOS MAGYAR FALSI TEHETSÉGMÉRÉS. 20 1942. május 28.

Név:
 Osztály: Életkor:

Gyakorlat:

csizma — láb	kalap — kabát — orr — látni — fej
madár — énekel	kutya — kukorékol — vga — őriz — fut
pap — imakönyv	földműves — olló — kőn — kapa — toll

lakat — lakatos	kalap — gyár — vállalat — üzem — kalapos
repülőgép — levegő	szekér — kerék — tengely — föld — jármű
pünkösöd — tavasz	karácsony — december — hó — hideg — tél
állat — ől	ember — ház — kereskedő — várkastély — karám
sima — érdes	egyenes — vonal — hegyes — görbe — tompa
tavas — május	ész — esztendő — hónap — nyár — szeptember
hús — táplálék	szekrény — asztal — pénz — ruha — bűtör
virág — illat	hegedű — trombita — hang — művész — hangverseny
búra — aratás	lucerna — csöplés — belakartás — gyűjtés — kaszálás
kevélyesség — bán	áldozatkészség — közömbösség — segítség — erény — jószág
lőr — könyv	festő — művész — fénykép — foglalkozás — kép
bíró — tisztelet	bejáró — elfog — ver — lop — megvetés
ember — étel	ló — hűz — lovagol — abrak — szánás
liszt — malom	kenyér — búza — kemence — földműves — molnár
láb — járás	szem — világosság — érzés — látás — szemüveg
méh — szorgalom	ibolya — növény — szeretet — jószág — szerénység
június — augusztus	szerdá — szombat — esőtörtök — nap — péntek
éke — szánt	borena — kápl — feltölt — egyenget — morzsol
kővér — nehéz	sovány — vékony — kicsi — fűgő — könnyű
nagy — kicsi	okos — korlátolt — ostoba — tudós — tudatlan

K 507-1942-2-252780

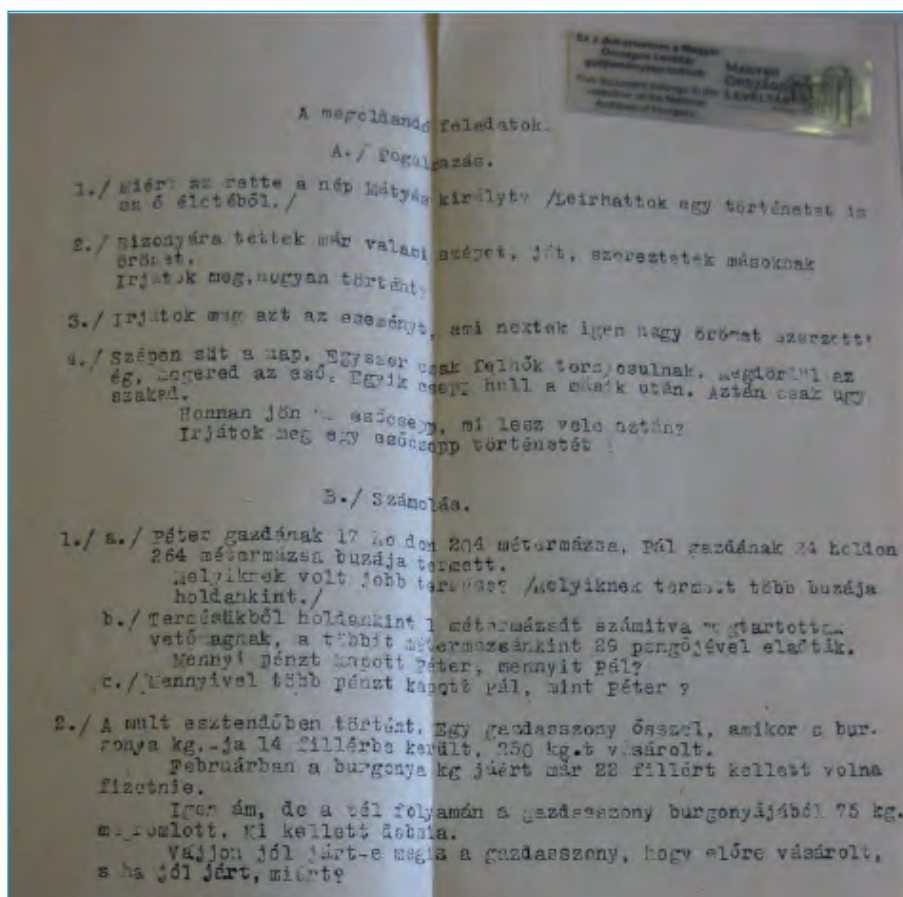
Érték:
 Sorozás: ORSZÁGOS LEVÉLTÁR
K. szekció

7. ábra: További logikai feladatsor (Pornói 2011: 133)

E logikai feladatokhoz kapcsolódóan kiemelendő, hogy a mintájuk napjaink intelligencia-vizsgálatainak is részét képezi. Az analógiás gondolkodás olyan jelentős készségnek tekinthető, ami akár önmagában is összefüggésbe hozható az intellektussal – többek között a Raven intelligenciateszt például csak ilyen jellegű feladatokból áll.

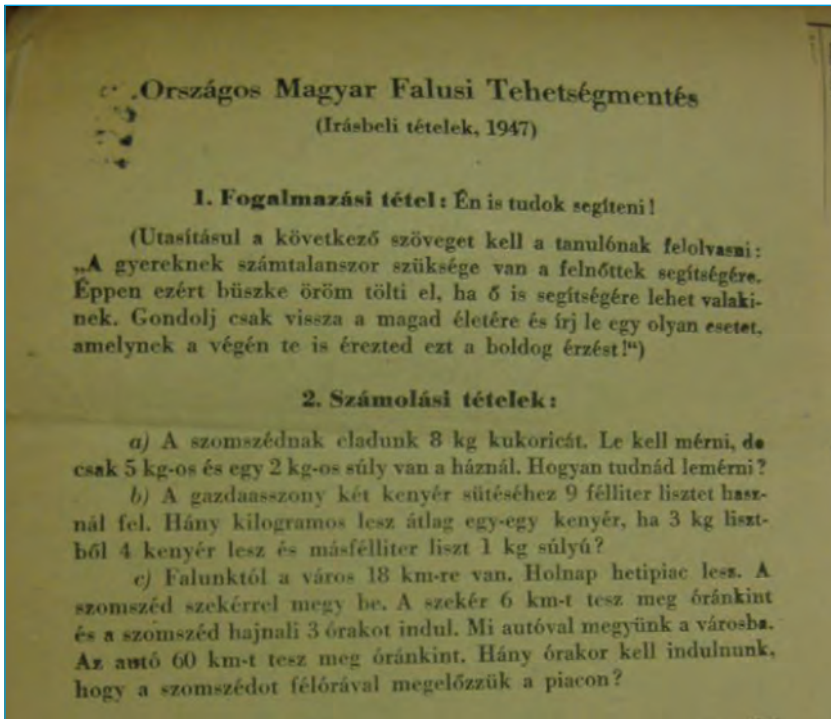
A következőkben teljes feladatsorokat is bemutatunk, amelyekben fogalmazási és logikai jellegű feladatok is találhatóak. A tematikát tekintve továbbra is megmutatkozik a református szellemiség – többek között az otthoni kenyérsütés, illetve a heti piacra érkezés a saját faluból a városba témaszálának érintésével logikai feladatban, illetve a segítség mint érték kifejezésével:

1942. évi feladatsorban (8. ábra): Bizonyára tettetek már valami szépet, jót, szereztetek másoknak örömet. Írjátok meg, hogyan történt! Írjátok meg azt az eseményt, ami nektek igen nagy örömet szerzett!



8. ábra: 1942. évi feladatsor (Kattein-Pornói 2018: 231)

1947. évi feladatsorban (9. ábra): Én is tudok segíteni! A gyermekeknek számtalanszor szüksége van a felnőttek segítségére. Éppen ezért büszke öröm tölti el, ha ő is segítségére lehet valakiknek. Gondolj csak vissza a magad életére, és írd le egy olyan esetet, amelynek a végén te is érezted ezt a boldog érzést!



9. ábra: 1947. évi feladatsor (Kattein-Pornói 2018: 232)

5. A tehetséggondozás további útja és a tehetségmentő mozgalom szerepe

A kiemelkedő diákok kísérése a gimnáziumba való érkezésüket követően is szervesen folytatódott. Tankerületi királyi főigazgató jelentése 1942-ből kiemeli szempontként: „a tantestület szelleme, tanári kar minőségi munkája mennyiben ígérkezik alkalmasnak a tehetséges tanulóknak” (Kattein-Pornói 2018: 142). Az alkalmasság pedig magában hordozta az önálló gondolkodásra nevelést, s ún. fejlődési naplók is készültek a bekerült diákok képességeiről.

Az eredményességnek pedig Harsányi István megjelölésében legfontosabb mércéje: a gimnáziumban közvetlenül megmutatkozó beválás. „A válogatás helyességének, módszerbiztonságának egyetlen kritériuma a beválás. ... Ahány, annyiféle helyen bizonyította be tehetségét, váltotta be a hozzá fűzött reményeket.” (Harsányi 1981: 85) Egyetlen évben kiválasztott 30 diák életpályáját tekintve a következő hivatások képviselőivé váltak: vezető építésmérnök, egyetemi docens, minisztériumi osztályvezető,

minisztertanácsai titkársági osztályvezető, református püspökhelyettes, államtitkár, egyetemi tanár (a jogtudományok doktora), ügyvéd (Harsányi 1981).

A diákok közvetlen visszaemlékezései is rögzítik élményeiket a kiválasztást követő történetekről. Balla Viktor így számol be mindezekről:

„Apám – református kántortanító – csak úgy tudott beíratni a Sárospataki Református Főiskola Gimnáziumába, hogy az 1935-ben meghirdetett tehetségvizsgára benevezett. 1936-ban második helyezést értem el, s attól kezdve tanárain nem vették le rólam a szemüket. [...]”

Tanárain mindig arra inspiráltak, hogy tartsam az elért eredményt. Ez nagyjából sikerült is. Kétszer voltam önképzőköri elnök: IV-es és VIII-as koromban. Közben annyi kedvezményt, ösztöndíjat élveztem, ami fölösen fedezte tanítástomat. Ráadásul érettségi után, mint ifjúsági elnök, olyan kedvező ajánlatot kaptam a főiskolától, hogy végezzem el a pallagpusztai Mezőgazdasági Akadémiát ösztöndíjként; ez az ösztöndíj az akkori körülmények között is busás volt. A háborús események és társadalmi változások miatt ezt a reverzalist fel kellett bontanunk, így lettem egyik eredeti elképzelésem szerint is orvos. 1951 óta vagyok körzeti gyermekorvos Debrecenben.

Az anyagiak mellett azonban magasan kiemelkedik az a szellemi és nevelési érték, amit Sárospatakon kaptam. Azok a benyomások, melyeket 12 éves koromtól 20 éves koromig kaptam diáktársaim, tanárain s a sárospataki szellem révén, ma is élnek bennem. Ma is meggyőződése, hogy a Sárospataki Református Főiskola olyan nevelési elveket valósított meg a diákközösségek, nagynevű nevelők és tanárok közvetítésével, melyeknek ma is érvényesnek kellene lenniük.” (Harsányi 1981: 86)

Érezhető tehát a pedagógusok közvetlen kísérése a gimnáziumba bekerülve is a kiválasztott diákok útját tekintve: „mindig arra inspiráltak, hogy tartsam az elért eredményt”. A kitartás készsége legalább olyan lényeges szerepet kap a területen való helytállásban, mint az intellektus, a tudás. A pedagógusok bizonyosan példát nyújtottak ebben is, egyúttal megerősítést, s azt is lényegesnek tekinthetjük, hogy a tehetségmentés nyomán a lehetőségek köre is kibővült a diákok számára azon helyzetek irányában, amelyekben kipróbálhatták magukat. A korábbiakban talán kevésbé ismert, begyakorlott élethelyzetek is várták őket, amelyekben megtapasztalható lett készségeik tágabb köre, s ezzel újabb motivációt meríthettek helytállásukhoz, fejlődésükhöz.

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentésnek közvetlen szerepe volt abban, hogy tudatosabb figyelem irányult a tehetséggondozásra, s általa akár a pályaválasztás tudatosabb támogatására is. „Az államnak és a társadalomnak tervszerűen kell a magyar nép minden rétegében feltalálható jeles tehetségeket kiválasztaniok és felemelniök s a nép minden fiát tehetsége irányához, képességei terjedelméhez, műveltsége színvonalához illő hivatás felé terelniök” (Hóman 1942: 218–219).

A pedagógusok számára tanári továbbképzések szerveződtek a tehetséggondozás témájában azzal a céllal, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudás átadható lehessen, valamint minőségi szempontok kerülhettek egyeztetésre a tehetségek kiválasztásához. Tehetségmentést folytató intézmények továbbképzésén részt vett tanárok névsora (1942, Kattein-Pornói 2018: 271–274) alapján kiemelkedtek nagykőrösi pedagógusok, az Arany János Református Gimnázium tanárai: Dr. Törös László, Kecskés István, akik elkötelezett bevonódásukért költségtérítést is kaptak.

Szakmai tevékenységeikről, munkásságaik sokszínűségéről az intézmény Értesítői (Bánóczy 1941, 1942, 1943, 1947) tartalmazznak bejegyzéseket, megjelöléseket:

Dr. Törös László: a Magyar Pszichológiai Társaság tagja, a nagykőrösi Arany János Társaság alelnöke, a Dóczy Jenő városi emlékbizottság titkára, a Gyóni Géza Irodalmi Társaság rendes tagja, a Népművelési Bizottság alelnöke, az Országos Református Tanáregyesület és a gimnáziumi Diákszövetség választmányi tagja. A gimnáziumi lélektani szertár és Arany János szoba őre. Kiemelendő tevékenysége *A falusi tehetségmentés nagykőrösi vonatkozásai* címmel előadás tartása 1941-ben szülői értekezleten, amely ugyancsak kifejezi elköteleződését és szakértelmét a téma és a szakmai küldetése irányában. Ugyancsak jelentős eredményként került kiemelésre az 1944. évi Értesítőben a Tanár úr sikere: Országos Református és Evangélikus Tanáregyesület pályázatán az általa írt latin nyelvtankönyv 1. hely elismerését kapta. Diákjai számára így elköteleződésével, szakmai tevékenységeivel is hű példát állított.

Kecskés István: német nyelvtanár, vezető tanár. Tanítási módjára vonatkozó jellegzetességként került megfogalmazásra: „élénk és közvetlen beszélgetésre ösztönözte a tanulókat” (Értesítő 1942: 15). Mindez szépen kifejezi a tehetséggondozás módszereként is tekinthető, a diákjainak gondolatait, mélyebb tudását is kifejező órávezetését, hiszen az elhangzott gondolatokkal egymás számára is inspirációt nyújthattak a tanítványok további bevonódásra, a téma irányában újabb ismeretek szerzésére. Tanár úr szakmai tevékenységeihez kapcsolódóan kiemelésre került az Értesítő oldalain iskolai csendesnapokon végzett szolgálata. Általa feldolgozott téma például: *A vallás az én életemben*, amely hűen tükrözi, hogy Tanár úr szemlélete alapján is lelki támogatással, bibliai értékek megerősítésével válhat teljessé a képességek kibontakoztatása, így a tehetséggondozás. Kiemelendő továbbá az iskolai tehetségmentő tevékenységek Értesítő-beli beszámolójához kapcsolódóan a Tanár Úr üzenete, mely fontos megerősítésül szolgál a megismert tehetséges diákok gimnáziumi tanulmányainak elkövetkező tanévi megkezdése kapcsán: „Szeretettel és reménységgel várjuk, hogy a megvizsgált 14 tanyai fiút a felsőbb hatóság döntése folytán viszontlátjuk szeptemberben” (Értesítő 1942: 34).

Az Arany János Református Gimnázium tehetségmentésben részt vevő pedagógusai érezhetően több vonatkozásban értékes mintát nyújtottak a diákok számára, főként lelki támogatásukkal, hitben megerősítő szerepükkel, szaktárgyaikhoz kapcsolódóan pedig a téma irányában elmélyülés, minőségi feldolgozásmód és önálló gondolatok fogalmazására biztató szemléletükkel. Mindezen készségek a legjobb

képességek kibontakoztatásán keresztül a tehetséggondozásnak napjaikban is meghatározó pillérei.

Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés eredményeihez kapcsolódóan nemcsak személyes, hanem intézményi fejlődés is következhetett a gimnáziumok szerepének változása tekintetében: „az adott régióból a falai közé gyűjtötte az arra érdemes, intelligens gyermekeket” (Kattein-Pornói, 2018: 158). „A nevelés legelső szempontjai értelmében református egyházhoz, nemzethez, néposztályhoz cselekvően hűséges, Istentől nyert adottságai mértékében értékes és felelős társadalomtag nevelése a cél. A kiválasztottak nevelése közösségben, s a közösségért történik” (2: 19). Ezen iránymutatásoknak pedig még jelentősebb szerepe van kistérségekben, ahol a nagyvárosoktól távolabb, ám a szegényebb, főként mezőgazdaságból élő családok gyermekei számára kiemelt megtartó erőt, s egyúttal a fejlődés, a kibontakozás lehetőségét biztosítja.

A minőségi tanulmányi előmenetel támogatásához lelki segítség nyújtásával biztosított háttérrel, egyúttal a szakmai tudásátadás és -feldolgozás kapcsán a tehetséggutató módszertanának fejlődése is megvalósulhatott, többek között a tehetségkiválasztáshoz alkalmazott feladattípusok minőségi gazdagodásával. Kismarton Károly egykori diák szavaival: „Hallatlan előnyünk lett egy életre a nyitottság és a szellemi igényesség belénk oltása, nem utolsósorban kiváló tanáraink gazdag emberi és nevelői példamutatásával” (Harsányi 1981: 90).

Irodalomjegyzék

- Balogh László – Révész György 2019: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetséggutató Szervezetek Szövetsége. 44–79. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Bánóczy Endre (szerk.) 1941: *A Nagykőrösi Református Arany János Gimnázium Évkönyve az 1940–41. iskolai évről*. Nagykőrös.
- Bánóczy Endre (szerk.) 1942: *A Nagykőrösi Református Arany János Gimnázium Évkönyve az 1941–42. iskolai évről*. Nagykőrös.
- Bánóczy Endre (szerk.) 1943: *A Nagykőrösi Református Arany János Gimnázium Évkönyve az 1942–43. iskolai évről*. Nagykőrös.
- Bánóczy Endre (szerk.) 1947: *A Nagykőrösi Református Arany János Gimnázium Évkönyve az 1944–45., az 1945–46., valamint az 1946–47. iskolai évről*. Nagykőrös.
- Fehér Ágota 2024: Tehetséggondozás a 20. század első felében a Protestáns Tanügyi Szemle lapszámain keresztül. In: Molnár Dániel – Molnár Dóra – Nagy Adrián Szilárd (szerk.): *XXVII. Tavaszi Szél Konferencia 2024. Tanulmánykötet II.* Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 367–377. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- Harsányi István 1981: Tehetséggutató munka Sárospatakon, *Valóság* XXIV. évf. 10. szám. 83–100. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- Harsányi István 1940a: A sárospataki tehetséggutató munka (3. rész). *Sárospataki Református Lapok* XXXV. évf. 10. szám. (1940. március 24.) 48–50.
- Harsányi István 1940b: Beszámoló a hatodik sárospataki tehetségvizsgáról. *Sárospataki Református Lapok* XXXV. évf. 40. szám. (1940. október 6.) 193–194.
- Hóman Bálint 1942: *Magyar sors – magyar hivatás*. Budapest: Athenaeum.

- Karácsony Sándor 1985: *A magyar észjárás*. Budapest: Magvető.
- Kattein-Pornói Rita 2023: Halhatatlanság az élők között. Egy élet a tehetséggondozás szolgálatában. *Sárospataki Füzetek* XXVII. évf. 3. szám. 29–46. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- Kattein-Pornói Rita 2018: *Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története*. Egyetemi doktori (PhD-)értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- Köte Sándor 1983: Nagy László öröksége. *Magyar Pedagógia* LXXXIII. évf. 1. szám. 5–11.
- Nagy László 1930: A tehetség lélektani problémái. *A Gyermekek* XXIV. évf. 10–11.
- Papp István 2008: *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig*. Budapest: Napvilág.
- Pornói Rita 2011: A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. *Iskolakultúra* 6–7. szám. 123–133. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- Révész Géza 1918: *A tehetség korai felismerése*. Budapest: Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó.
- Romsics Ignác 2017: *A Horthy-korszak*. Budapest: Helikon.
- Szitnyai Elek 1905: *A szellemi tehetségek eredete*. Budapest: Franklin.
- Tóth László 2013: *A tehetséggondozás és kutatás története*. Debrecen: Didakt. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- (1) 57.436. sz. rendelet 'a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatására szolgáló járulékok megállapításáról'. Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945. 826. rendelet. 3702–3703. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- (2) 1941. sz. Körlevél az egyetemes tanügyi bizottság t. tagjaihoz, továbbá a református közép- és középfokú iskolák fenntartóihoz.

KITARTÁS ÉS FELADATOK IRÁNTI ELKÖTELEZŐDÉS I.

Az alsó tagozat tankönyvei a református hit- és erkölcsstan tankönyvek tükrében

A tehetséggondozás mint komplex személyiségfejlesztés rendszerében kiemelt szerepet kap a feladatok iránti elköteleződés, amely szinte minden tehetségmodellnek részét képezi. Jelen írásunkban e gondolatkörre a református tehetségkép, valamint a református hit- és erkölcsstanoktatás tükrében tekintünk. Arra keressük a választ, hogy a bibliai értékek közvetítése és a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés készségei hogyan segítik egymást. Jelen tanulmányban az alsó tagozat tankönyveinek elemzésére kerül sor.

Kulcsszavak: református hit- és erkölcsstan tankönyv, tehetséggondozás, kitartás, feladatok iránti elköteleződés, általános iskola alsó tagozat

Kitartás és feladatok iránti elköteleződés református hit- és erkölcsstan tankönyvek tükrében I. – Az alsó tagozat tankönyvei (Perseverance and commitment to tasks in Reformed religious and moral education textbooks I. – Textbooks for lower grades ‘Grade 1–4’). Commitment to tasks plays a key role in talent development as a system of complex personality development, and is an integral part of almost every talent model. In this paper, we examine this idea from the perspective of the Reformed concept of talent and Reformed religious and moral education. We seek to explore how the transmission of biblical values, the development of perseverance and commitment to tasks support each other. This study analyses textbooks used in lower grades.

Keywords: Reformed religious and moral education textbooks, talent development, perseverance, commitment to tasks, lower grades of elementary school

1. Bevezetés

„Egyedül a hit tehet képessé arra, hogy felcseréljük a jelent a jövőre” (McGrath 2007: 288). A jövő mint megkezdett feladataink, céljaink, küldetéseink reményteli megvalósítása egyben olyan utat is jelez, amelyen még éppen haladunk, ami folyamatban van, s amelyen ki kell tartanunk, ha szeretnénk örülni a célba érkezésnek. Belső erőforrásaink mindeközben igazán fontos segítséget jelentenek, ám mindez nem teljes a hitben való támaszunk megélése nélkül.

Napjainkat gyakran sürgető elfoglaltságok töltik meg helyzetek gyors váltásával, párhuzamosan is sokféle történéssel. A lélekben való egyensúly megtartásához tudatosan törekednünk kell a megállásra, az elmélyülésre és a sodródások ellenében is kitarásra küldetésünkben. A helyes irány mentén szükség van kapaszkodóra, a gyermekek számára különösen is közvetlen támasz nyújtására, amelyet a Biblia által megerősített

értékek szintén kiteljesítenek. Kitartani ezek mentén, s beépíteni életünkbe mindig segítségül szolgál, formálja személyes és társas élményeinket, készségeinket is.

A Biblia igeszakaszai több vonatkozásban megerősítik a kitartás, az elmélyülés fontosságát, mélységét, többek között üzenik: „Ezért, szeretett testvéreim, legyetek szilárdak, rendíthetetlenek, buzgólkodjatok mindenkor az Úr munkájában, hiszen tudjátok, hogy fáradozásotok nem hiábavaló az Úrban” (1Kor 15,58). Az általunk fontosnak tartott irány is valójában úgy a legmegfelelőbb, ha a számunkra rendelt küldetésünk szerint, azzal egységben élhető meg. Elköteleződve annak mentén együtt megerősítést is jelent leginkább két vonatkozásban: „Mindenekelőtt legyetek kitartóak az egymás iránti szeretetben” (1Pt 4,8), a szereteten túl pedig a kitartás a jószág megerősítésével is fontos, hogy összefonódjon: „ha kitartóan cselekszitek a jót, és türetek érte a szenvedést, az kedves az Isten szemében” (1Pt 2,20). Azok a gyermekek, akik a Biblia üzeneteivel közvetlenül találkoznak, reményeink szerint életük későbbi részeiben is meríthetnek annak példáiból, segítségként építhetnek iránymutatásaira, s általa minőségibb tartalmakkal töltekezhet életük.

A kitartás jelentése sokrétű: magában hordozza többek között megterhelődéseinkben is a biztos megmaradás reménységét, a hűséges ragaszkodást, lelki erőforrást, egyúttal annak megélését is, hogy lehetséges kapaszkodónk, támaszunk a számunkra rendelt küldetések útján (Pap–Fehér 2025). Jelen tanulmány a kitartásra a legjobb képességek kibontakoztatásához, s általa a tehetséggondozásban is kifejeződő összefüggéseihez kapcsolódóan tekint, mindezért a tehetséggondozás részeként kiemelt feladatok iránti elköteleződés tükrében is elemzésre kerül. A feladatokat, küldetést úgy értelmezzük, mint amelyeken keresztül azok legfőbb forrásával, az isteni elrendeléssel kapcsolódhatunk, s megértve ezt, teljesebben bontakoztathatjuk ki hozzá rendelt személyes készségárunk által.

Azok a diákok, akik református hit- és erkölctant tanulnak, a Biblia üzenetein, példáin keresztül közvetlenebb módon meríthetnek értékekből, s így lélekben is megerősödve kapnak segítséget feladataik, küldetések magasabb minőségű elvégzéséhez. Kutatásunkon keresztül azt vizsgáljuk, hogy a református hit- és erkölctan tankönyvek hogyan segítik a személyes kitartás és elköteleződés elmélyülését. Néhány főbb példa segítségével, osztályfokonként emelünk ki jellegzetes üzeneteket a diákok személyiségfejlődési állomásaira építve, jelen tanulmányban az alsó tagozat, vagyis az 1–4. osztályos tankönyvek alapján. Elemzésünkhöz hozzáillesztjük a kapcsolódó tanári segédletek és a tanulói munkafüzetek egyes gondolatait, feladatait is, így a tankönyvi példa komplexebb alátámasztásra kerülhet általuk.

2. A kitartó helytállás – elmélyülés mint kapcsolat

A kitartás fogalomkörének komplexitására sajátos kapcsolat kifejeződéseként is tekinthetünk. Ha a kitartás egy feladat irányában való elmélyülést fejez ki, úgy azt is jelenti: „megtorpanás nélkül törekedjék a megvalósítására” (Bárczi–Ország 1959–1962) – vagyis a feladatnak feltétlenül a fókuszban kell állnia, vele közvetlen kapcsolódásban kell maradnia.

Ám ezen túl a kitartás egyben a feladat forrásával való kapcsolatot is magában hordozza, s ezáltal gyökereiben azzal való kapcsolatot, aki által hozzánk érkezett. A feladatok megvalósítása így egyúttal a küldő kísérését is jelenti, ezáltal a megtartva lenni élményét is megélhetővé teszi a küldetés megvalósítása közben. Így tehát a kitartás gondolati meghatározóján túl érzelmi, kötődési élményt is jelent annak üzenetével, hogy nem vagyunk egyedül a feladat elhordozásával. Feladatainkat kaptuk valakitől, így a legmegfelelőbb, ha alázattal, elfogadással, felelősséggel igyekszünk abban legjobb tudásunk szerint helytállni.

Mindezek mentén a kitartás tehát a személyes hit megélésével is összekapcsolódik: elköteleződés és szolgálat, lemondás és alázat fűződik hozzá közvetlenül. Ha a kitartó elmélyülés mentén helytállunk, úgy mindez hitünk nyomán a Gondviselésben való bizalom élményét is megerősíti, egyúttal „általa fejeződik ki a hívő ember Isten iránti hűsége és hálája” (McGrath 2007: 271). Mindezek pedig ráébreszthetnek arra, hogy egyedül kevesek vagyunk a ránk bízott küldetés megvalósításához, a lemondás, a türelem, az áldozathozatal viszont sokszorosan jó helyre kerülhet, mind az egyén, mind közösségének támogatásául szolgál. A kitartás által megragadható kapcsolat végső soron az egy legfőbb támasz élményén túl hitközösségek szeretetkapcsolatait is gyarapítja.

3. A feladatok iránti elköteleződés és a képességek kibontakoztatása

A kitartás lehetőséget nyújt önmagunk belső erőforrásaival való kapcsolódásra, általuk pedig a legjobb képességeink kibontakoztatása is segítséget kap. Ha egy feladatot nehéznek érzünk is eleinte, amennyiben mégis türelemmel haladunk tovább benne, s nem adjuk fel, úgy a megoldás felé vezető úton az egyes lépéseink is megerősítik egymást: gyakran egyik lépést megtéve mutatkozik meg a következő. Azok, akik hitbeli elköteleződéssel végzik feladataikat, rábízva magukat az isteni iránymutatásra, elindulva annak mentén, további lelki erőt meríthetnek rendelt útjuk bejárásához (Németh 2012). Mindehhez az irány mentén kitartó figyelemmel, lélekben bevonódva fontos tennünk a lépéseket, átadva magunkat a (ki)hívásnak, s legjobb tudásunkkal törekedni annak mentén előre, az út folytatásában.

Bármely munkánkat jónak akkor éljük meg, ha „lényünk legjobb részét segíti kifejezni, és ez örömet ad” (Gardner–Csíkszentmihályi–Damon 2008: 18), egyúttal a jó munka azt is jelenti: „amikor a kiválóság és az etika találkozik” (Gardner–Csíkszentmihályi–Damon 2008: 32). Legjobb képességeink kibontakoztatása is akkor válhat teljesebbé, ha elköteleződve, gondos és elmélyült figyelemmel, kitartással és felelősséggel törekszünk minél magasabb minőség elérésére és egyúttal erkölcsi iránymutatások követése is kíséri mindezt.

A feladatok iránti elköteleződés, a bevonódás közvetlen része a tehetséggondozásnak, a tehetségmodellek kiemelten fontosnak tartják, számolnak ennek szerepével (Balogh–Révész 2019). A Magyarországi Református Egyház tehetséggondozási elveit, a „református tehetségkép-tehességfogalom” (Ábrám–Sarka 2016: 95) öszszetevőit tekintve is értéket kap a feladatok iránti elköteleződés a szorgalommal

és a kitartással, továbbá többek között az átlag feletti képességek, a kreativitás, a magas szintű megfigyelőkészség és összefüggéslátás megmutatkozásával, egyúttal mindehhez egyedi szempontként kiemelésre kerül a „magas lelkierő” (Ábrám–Sarka 2016: 95) is.

A református tehetségkép magában hordozza a feladatnak mint lehetőségnek az értelmezését, amelyet szorgalommal, kinek-kinek a számára rendelt képességei mentén fontos minél magasabb szinten kibontani, megvalósítani. A „látszat mögötti világ” (Fodorné Nagy 2015: 51) és mélység, a belső értelem megértése része a tehetségek gondolatainak, a tehetséges gyermekek alapvetően jobban érdeklődnek a vallás iránt (Fodorné Nagy 2015: 51). Miközben feladataik mentén a saját legjobb képességeiket töreksenek kitartással kibontani, az Istenhez való tartozás megtapasztalása, a képességekért való hála megélése is része élményeiknek. Lelki erőforrásaik megerősítése a hit által teljesebbé válhat, s e mélység megtapasztalása is segítséget nyújt a további kibontakozásban: „A szél kihívásaira a fa a gyökereivel válaszol” (Borka 2022).

4. Református hit- és erkölcsstan tankönyvek elemzése

„A református hittanoktatás célja – Jézus Krisztus missziói parancsából adódóan – a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és az áldásközvetítés. Feladata, hogy a tanulók az életkoruknak és az általános műveltségi szintjüknek megfelelő szintű bibliaismereti, egyháztörténeti, dogmatikai és etikai, egyházzenei, valamint az egyház életének mindennapjairól szóló ismeretanyaggal rendelkezzenek. Mindezek mellett a hittanoktatás hitre való nevelés, illetve hitben való nevelés, amelynek során segíteni kell növendékeinket abban, hogy bibliaolvasó és imádkozó, a gyülekezet közösségében Igével és úrvacsorával rendszeresen élő, áldozatkész keresztyénekké váljanak (Heidelbergi Káté 21. kérdés-felelet).” (1: Preambulum)

A református hittanoktatók tevékenységeiben a tehetséggondozás egyedi mélységgel válhat teljesebbé, hiszen bibliai értékek közvetítésével ősi tapasztalatok és tudás kerül átadásra az emberség megerősítésével, s e lelki tartalom minőségi többletet nyújt a feldolgozandó üzenetekhez, miközben emberi kapcsolatokat is formál. A törvényi alaptételben is megjelölt „tanítványi lét” is kifejezi: mindig van tanulnivalónk, nem ismerhetjük teljes egészében a világ ismereteit, így mindig az elsajátítás útján vagyunk, amellyel pedig magunk is többé válhatunk. Ha kitartunk az úton, az áldássá válik számunkra, segít fejlődni, s még több képességünket megerősíteni, jobbra formálni.

A református hit- és erkölcsstan oktatása a törvényben (1) meghatározott keretek mentén és tankönyvekre építve történik, amelyeket a Magyarországi Református Egyház Zsinata hagy jóvá. Kutatásunk során e tankönyveket és a hozzájuk kapcsolódó munkafüzeteket, segédleteket (lásd: forrásanyagok összegzése) vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy a kitartás és a feladatok iránti elköteleződés értékeit hogyan közvetítik: mely bibliai igeszakaszokat és történeteket emelik ki, s

ezen üzeneteket milyen személyes átgondolást lehetővé tévő feladatokon, példákon keresztül segítik megélhetőbbé tenni, elsajátítani. A kiemelt példák nem tekinthetők teljes körű, szisztematikus elemzésnek, csak az osztályfokunkénti legjellegzetesebb üzenetek bemutatásaként szolgálnak.

Jelen tanulmányban az alsó tagozatra fókuszálunk, elemzésünket írásunk következő részében folytatjuk a felső tagozat könyveinek feldolgozásával. A törvényben is megjelölt „hitre való nevelés, illetve hitben való nevelés” (1) minden gyermek számára lélekben való megerősítést nyújt, támaszul szolgál a legjobb képességeik kibontakoztatásában, így ezáltal közvetlen segítséget jelent a tehetséggondozás tekintetében is.

4.1. Az 1. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

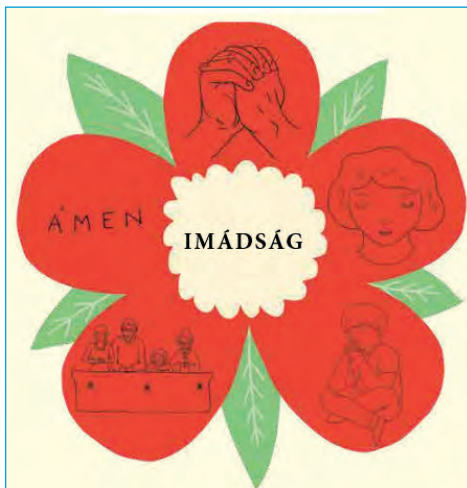
Az általános iskolát megkezdő gyermekek lelki élményeiben nagyon sok új, még ismeretlen élethelyzet komplexen válik érintetté: a napirend megváltozása, a tanulás és a pedagógus által adott feladatok szerepe a szabad játékhelyzetek helyett, megmértetések, elvárások és eredmények nyomása, időkeret terhe, új társas kapcsolódási formák, az egyedül is helytállás egyre többféle megmutatkozásai. Mindezek megerősítik a kötöttségekben az alázat, a feladatok véghezvitelében a türelem és a kitartás szerepét, értékét, s egyúttal az érzelmi és a társas élményekben újfajta szerepet adnak a kötődésnek. Az 1. osztályos hittan tartalmi középpontjában mindezt is az *Isten tenyerén* üzenet áll, s arra törekszik, hogy a hit megéléséhez a hordozva lenni élményén keresztül segítse a gyermekeket (Böcsföldi et al. é. n.). Ennek megerősítéséhez több témaszál segít közelebb jutni amelyeknek megragadható az összefüggése a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés értékével is.

Valakihez tartozás mint az elköteleződés forrása

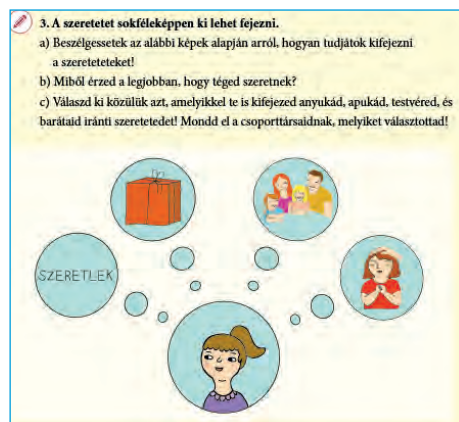
A gyermekek felnövekedése során fontos fejlődés mutatkozik meg a teljesítménymotiváció belső megalapozódásában, annak élményében, hogy saját magunk számára is fontos a tanulás, az iskolai helytállás, vagyis nem külső elvárás mindez. Az iskolakezdés időszakában, amikor a tanulás helyszínével is még ismerkedés zajlik leginkább, a kötődés ereje még fontosabb, így a tanulmányokban való helytállás sokkal inkább a szülőknek, valamint a pedagógusnak való megfelelés szándékával társul. Így ekkor még fontosabb, hogy az iskolai – és más élethelyzeti – feladatokat kitől kaptuk, s a vele való kapcsolat tükrében szeretnénk azokat elvégezni, tehát az ő személyének megfelelni.

A református hit- és erkölcstan tartalmát tekintve is mindezt szerepet kap többek között az elveszett bárány példázata (Lk 15:1–7), s ezáltal a szeretetben elfogadva lenni megélése. Főbb témaszálakként megerősítésre kerül a gyermekek iránti szeretet kifejeződése s a szeretet forrásához való ragaszkodás értéke. Ez az oda-vissza való kapcsolat erősíthető meg az imádságon keresztül is, amelyet 1. osztálytól tudatosan követni érdemes, hiszen ha a gyermekek akár későbbi nehézségeikben, feladataik során megakadásaikban megélhetik, hogy fordulhatnak valakihez imáikon keresztül,

úgy a küldetésekben való továbbhaladás is segítséget kap. Ám nemcsak bánatainkat, hanem az örömeiket is jó megosztani az imádságban, s ezzel a kapcsolat támaszának megtapasztalása mellett a saját lelki erőforrások és készségek is támogatást kapnak, hiszen még közvetlenebb módon megélhető, mi segített hozzá az adott örömhöz, eredményhez. Az imádság közelebbi tudatos figyelése, a hozzá fűződő mozzanatok tudatosítása hozzájárulhat tehát a feladatok iránti elköteleződés megtámogatásához a református hit- és erkölcstan tankönyvben többek között egy virág motívumának (1. ábra) segítségével (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 11).



1. ábra: Az imádságról szóló feladat példája a tankönyvből



2–3. ábra: A szeretet kifejezésének módjairól szóló feladat példái a tankönyvből

A téma feldolgozását teljesebbé teszi a szeretet kölcsönös adni-kapni jellegének kifejezése, amelyet a tankönyv is többféle közvetlen példán keresztül jelez (2–3. ábra): az isteni gondviseléshez kapcsolódóan a mellénk rendelt emberek példáival, valamint annak átgondolásával, hogy mi magunk hogyan fejezzük ki szeretetünket társaink irányában (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 17, 83).

A szeretetkapcsolatok legfőbb példája a bibliai értékek mentén az Istennel való kapcsolódás megtapasztalása. Az 1. osztályosok számára feldolgozásra kerül többek között az elveszett bárány története (4. ábra), amelyen keresztül megélhetik: „nem lehet olyan messzire eltávolodni Istentől, ami kizárná a visszatérés lehetőségét” (Bölcsföldiné Türk et al. é. n.: 278). Mindebben pedig lélekben az is megerősíthető: ha elköteleződöm az irányában, akkor mindenféle módon kifejezhetem a hozzá tartozásomat, így is jelezve az általa fontosnak tartott gondolatok melletti kitartást. A téma segítséget nyújt tehát abban, hogy a személyes elköteleződés, a gondoskodás kifejezése átgondolható lehessen a gyermekek számára. Egy feladat különösen értékes mindebben: melyik bárány figyel a pásztorra? Hiszen akihez ragaszkodunk, annak szavára figyelünk – követjük, hűséggel kitartunk mellette, és betartani is törekszünk iránymutatásait (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 108).

23/B. TE KIHEZ RAGASZKODSZ?

Lukács evangéliuma 15,1–7

 **1. Aki ragaszkodik valakihez, nemcsak a közelében szeretne lenni, de arra is figyelnek, amit mond vagy tesz. Nézd meg jól a képet!**

a) Néhány bárány a pásztorra figyel, néhány éppen másra. Melyik bárányból van több? Számláld meg, hogy mennyi bárány figyel a pásztorra, írd a számot a négyzetbe!

b) A pásztorra figyelő bárányok homlokára rajzolj egy neked tetsző jelet!

c) Színezd ki a rajzot!



4. ábra: A ragaszkodás szerepéről szóló feladat példája a tankönyvből

Teremtett értékes emberként rátalálni küldetésünkre

A református hit- és erkölcsstan tartalmak építkezési rendjében fontos lelki tanulságok is megmutatkoznak: az 1. osztályosok személyiségfejlődési folyamataiban, élményeiben a kötődésben tapasztalható biztonságélmény megerősítését követően a személyes erőforrások, értékek támogatása is szerepet kap (5. ábra). Mindez a tehetség témában is kiemelt helyen áll, hiszen abban is támaszul szolgál, hogy mindannyian értékesek vagyunk, s mindenkiben a személyesen benne rejlő készségek kibontása segítheti leginkább az ő közvetlen legjobb útjának megtalálását és bejárását. Ez vezethet el a célhoz, amely természetesen nehézségekkel is társulhat, ám ha tudatosítjuk, és személyesen is átgondoljuk saját értékeinket, úgy könnyebbé válhat az annak mentén való kitartás és majd a megvalósítás is.

Ennek nyomán fontos kérdésként dolgozik a szakmai tartalom a személyes értékek és képességek témájával, elvezetve így a rendelkezésre álló lelki erőforrások tudatosításához is (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 111).



5. ábra: Az értékekről és a képességekről szóló feladat példája a tankönyvből

A saját értékek és képességek megvalósult eredményekhez is hozzásegítenek, ám a legjobb képességek kibontakoztatása nem feltétlenül csak örömteli és pozitív lépepssort jelent: kísérhetik többek között kétségek, vívódások, érzelmi sérülékenység,

magány élményei. A hitbéli elköteleződés lélekben is megerősítést és kapaszkodót jelenthet, ezt pedig fontos, hogy a hittanórák megtámogassák: bibliai történetek felidézésével a kisdíákok is érezhetik, nehéz helyzetekben sincsenek egyedül, belső kétségeik, félelmük és más nehéz érzéseik pedig szintén csillapíthatók (6–7. ábra). Ahogyan többek között a tenger lecsendesítése is megmutatta számukra (Mt 8:23–27), úgy mindez megerősítés egyben: ha elakadva, gondok között érzik magukat, akkor is van, aki ott van velük lélekben, s így a küldetés folytatása, a további kitartás is megvalósítható (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 89, 94).



6–7. ábra: A kitartás szerepét megerősítő példák a tankönyvből

Az 1. osztályos diákok számára további értékes üzenet erősíthető meg a hittanórán: saját félelmeket ne eltörölni próbálják, hanem inkább nézzenek szembe azokkal, hiszen ezáltal is felidéződhet bennük: vannak megvalósult értékeik, amelyekre támaszkodhatnak, és nincsenek egyedül, van támaszuk a helyzetben (8. ábra). A tankönyv ennek átgondolására is biztat (Bölcsföldiné Türk et al. 2020: 95).

6. Hogyan fejeznéd be a következő mondatokat?

a) Kicsit félek, de Isten így bátorít: „Ne _____!”

b) Szomorú vagyok. Isten ezt mondja neked: „Ne _____!”

c) Izgulok. Isten így biztat: „Ne _____!”

d) Ha befejezted a mondatokat, találd ki olyan helyzeteket, amikor te szívesen hallanád Istentől ezeket a mondatokat!

7. Imádkozzunk együtt, és mondjuk el Jézusnak azt, amitől félünk!

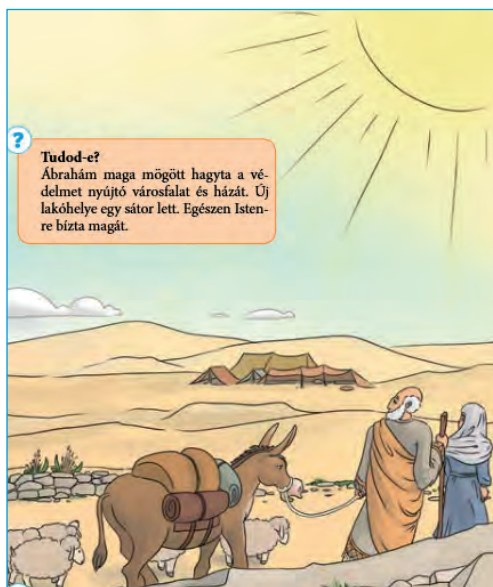
8. ábra: A félelmek átgondolásához kapcsolódó feladatok példái a tankönyvből

4.2. A 2. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

Az 1. osztályosok számára kiemelt bibliai megtartó erővel töltkezve, egyúttal az iskolai élményekben előrehaladva a 2. osztály legfőbb gondolatköre hittanórán: *Istennel az úton*. A gyermekek a saját személyiségfejlődési útjukon közel érezhetik önmagukhoz ennek üzenetét, egyúttal témánk szempontjából az út nemcsak a cél felé haladást tükrözi a már meglévő alapokra építve, hanem egyúttal jelzi a kitarással, türelemmel, elköteleződve való menetel szerepét, ami akár áldozathozattal, megterhelődéssel is jár, ám mégis, bizakodással, reménységgel fontos elkövetkező lépéseinket is megtenni benne. A gyermekek többek között az ősatyák korába helyeződve, egy-egy személy példáján keresztül mélyülhetnek el a sokrétű üzenetben (Kustár et al. é. n.). Elemzésünk szempontjából két fő szálát ragadhatunk meg benne.

Úton levés és célba érkezés – biztonságérzet megerősítése

A 2. osztályos tartalom feldolgozásában kiemelt igeszakasz: „Az Úr vezérelt engem ezen az úton” (1Móz 24,27). Mindez segítséget nyújt abban, hogy érthetőbbé váljon a gyermekek számára, mi állhat az útnak indulás hátterében Ábrahám életében, s ennek során az elhívás szerepe, amelynek forrása az isteni gondviselés. Értékes példát nyújt mindez annak átgondolásához, hogy akár saját életünket hogyan határozzák meg a bizalmi kapcsolatok: kiben lehet olyan bizalmunk, akire bátran rábízhatjuk magukat is. Bizonyos, hogy lélekben mindig szükség van a biztonság élményére, főként, ha a cél még messze van, ekkor csak a meglévő biztonságba kapaszkodhatunk, melynek megerősítése így a legjobb képességek kibontakoztatásának útján is nélkülözhetetlen (9–10. ábra).

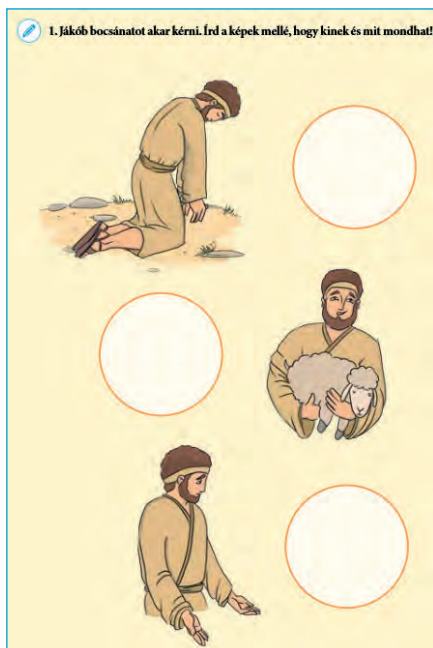


9–10. ábra: Az útnak indulás és a megtartó erő üzenetei a tankönyvből

Az útnak indulás a bibliai történet nyomán az elhíváson keresztül a vezetve lenni élményét is magában hordozza, ami egyúttal nem a megállás és a letérés, hanem a kitartó előrehaladás belső elköteleződését is támogatja. Ha személyesen is rá-találhatunk erre a belső vezetőre, lelki erőre, azzal segítséget kapunk a messzebbi, nehezebben elérhető célokig való eljutáshoz, s útközben a megkapaszkodás lehetőségéhez. A 2. osztályos diákok számára mindezekben is megszólító erővel nyújt segítő kezét a hittanóra tartalma (Kustár–Szászi 2020: 25, 27)

Úton levés és célba érkezés – új egyensúly keresése

Az ősatyák útja a vezetett, bizalommal kísért köteléken keresztül abban is példát állít a gyermekek előtt, hogy egy korábbi szokásrend feladása egy új egyensúly irányába is elvezethet, ami egyúttal minőségileg magasabb rend megtalálását is jelentheti. Új gondolatokhoz, új látásmódhoz is leginkább az segíthet, ha eltávolodunk a megszokott lépéssoroktól, nem a korábbi rendet követjük tovább. Nem könnyű elengedni a megszokottat és elindulni az ismeretlen felé, ám e példa fontos segítséget hordoz a nehézségekből, akár konfliktusokból való kiút megtalálása esetén is (11–12. ábra).



11–12. ábra: A békesség szerepéhez kapcsolódó feladatok példái a tankönyvből

A 2. osztályos diákoknak a Biblia iránymutatásai közvetlenül üzennek személyes konfliktushelyzetek esetén, leginkább a békesség útján való előrehaladást támogatják: „törekedj békességre, és kövesd azt” (Zsolt 34,15), valamint „boldogok, akik békét teremtenek” (Mt 5,9). Egy-egy megterhelő helyzetben, nehezebb feladattal

találkozva gyakran azért szakad meg a megoldás útja, mert az illető nehezen viseli a feszültség élményét, társas helyzetben pedig nem figyel a másik félre, csak saját nézőpontjára. A tehetségek életét szintén kíséri érzelmi sérülékenység és a társakkal való konfliktushelyzet. A Biblia arra tanít többek között Jákób példáján keresztül, hogy fontos közösen elfogadható megoldást találni, tudni bocsánatot kérni, ehhez pedig meglátni a gondok forrásában akár saját szerepünket, tudatosítani érzéseinket (Kustár–Szászi 2020: 9, 62).

4.3. A 3. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

A 3. osztályos diákok hittanóráinak központi tartalma a szabadtér témája köré épül: *A szabadtér Isten szeretetében* megtanítja megterhelő élethelyzetekben is az elfogadó és megerősítő szeretet, a megbocsátás és az újrakezdés erejét, valamint a szabályok, elvárások szerepét, amelyek kijelölik a szabadság határait, ahhoz kísérő támaszként járulnak hozzá (Szabóné László et al. é. n.).

Jelen elemzésünk fő témája, a kitartás mentén mindkét ág közvetlenül érintett, hiszen a 3. osztályosok már találkozhattak nehezebb feladathelyzetekkel, így megtapasztalhatták a célhoz érve a felszabadultság érzését, a célhoz vezető úton felhalmozódott feszültségek levezetése kapcsán az elfogadás, a megbocsátás értékét az esetleges hibáztatás és támadás helyett. Ha pedig az úton korlátok érkeztek, azokat mégis tartotta valaki számunkra, általa kifejezve: figyel ránk, segíteni szeretne. Amit akadálnak éreznénk, így az is inkább az óvó figyelem és a gondoskodás kapaszkodójává válik, s olyan kötődés megmutatkozása, amely jóleső támaszként szolgál elkövetkező élethelyzeteinkben is.

A szabadság és a szabadulás témaszála mindezek nyomán elemzésünkben két fő pillérre támaszkodik: egyrészt a felszabadító erő megtapasztalására a célba való megérkezés során, másrészt a kitartás megvalósulásáért mint kegyelmi ajándékért megélhető hála élményeként.

Szabadság – szabadulás mint célba érkezés

Mózes életének és küldetésének, valamint a pusztai vándorlás történetének példáira építve a diákok közvetlen mintákkal találkozhatnak, amelyek tanulságai saját feladataikra, küldetéseikre is irányítják figyelmüket, saját hosszabb útjaikon való kitartásuk szerepét segítenek megerősíteni (13. ábra). E kitartás a bibliai példákban is megmutatkozó bizalom értékével teljesebbé is válik: „Hagyd az Úrra utadat, bízzál benne, mert ő munkálkodik” (Zsolt 37,5). Saját személyes erőinket tehát egy sokkal fontosabb erő egészíti ki, amelyet útközben mindvégig tudatosítani fontos, s ha bízakodással haladunk az útjainkon, a küldetésre hívó szót és annak forrását szem előtt tartva, úgy az örömteli célba érkezés is megvalósulhat (Szabóné László 2023a: 31).

A célhoz vezető út könnyebben megtehető, ha a számunkra fontos dolgokat, értékeket sem tévesztjük szem elől: mi igazán lényeges a számunkra. A kitartás is könnyebben megvalósulhat ezek mentén, ha tudatosítjuk szerepüket, s nem térülünk el

más irányba. A 3. osztályos diákok munkafüzete (14. ábra) a következő feladattal segíti a fontosság kérdésének megvizsgálását (Szabóné László 2017a: 36).



13. ábra: A cél felé vezető úton – ábra a tankönyv vonatkozó feldolgozásából

II. ÚTON AZ ÍGÉRET FÖLDJE FELÉ
(Mózes második könyve 15,22–27; 16,1–17,7)

1. Osztályozd az alábbi ábrákat!

a) Írj a mellettük lévő karikába: N = nélkülözhetetlen, F = fontos, de meg lehet lenni nélküle, L = lényegtelen.

b) Osszátok meg egymással, és beszélgetsetek arról, hogy ki hogyan döntött!

14. ábra: Az értékek szerepéről szóló feladat példája a kitartás megsegítéséhez

A kitartás szerepéről ugyanakkor hiába tudjuk, milyen fontossággal bír, a vele járó lemondás, alázat és a hosszú út által okozott megtörtség, megfáradás még nehezebbé teszi a megvalósítását; gyakran a könnyebb út irányába tereli a haladást. Kisiskolások számára így érdemes arról is szót ejteni, hogy belső szándékuk mellett is előfordulhat sikertelenség, a nehezebb feladataik mentén való elköteleződés csorbulhat. A lelkiismeret-furdalás és a szégyen érzése kifejezi: érezzük a hibát, tudjuk, hogy nem jó

irányt választottunk (15. ábra). A legjobb ekkor mégis, ha őszintén megosztható a hibázás, sem társaink, sem önmagunk ellenében nem támadunk, a bevallás és a bocsánatkérés ereje így vezethet ugyancsak egyfajta felszabadítás élményéhez: „A töredelmes és megtört szívet nem veted meg, Istenem!” (Zsolt 51,19) A hittanóra segítséget nyújt a téma feltárásához, saját nehéz érzések megosztásához, így vívódások helyett megbocsátás és jóvátétel, a szabadulás és egy új egyensúly érhető el (Szabóné László 2023a: 49–50).

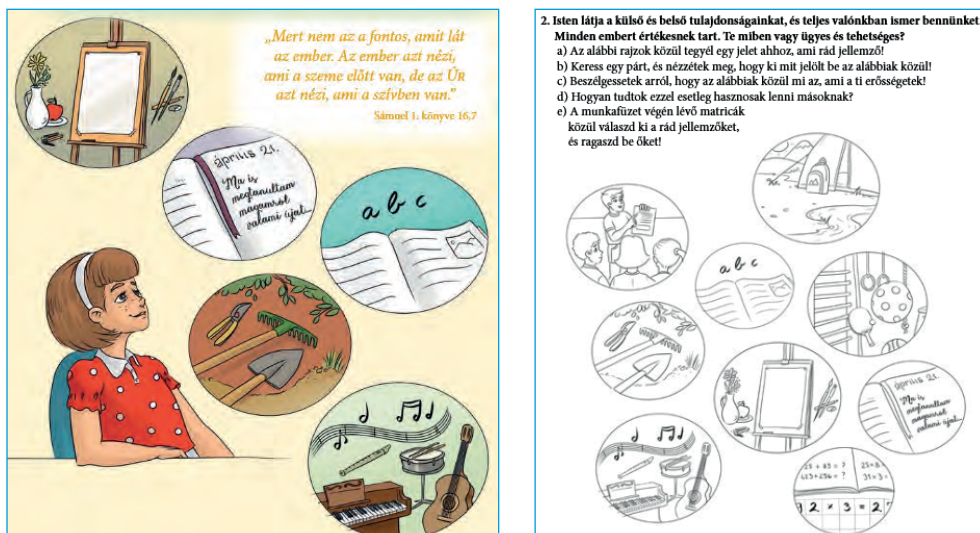


15. ábra: Megterhelő érzések feldolgozásának segítéséhez kapcsolódó feladat a tankönyvből

Hála a szabadításig elvezető kitartás kegyelméért – értékesség megélése

A szabadság témaszálához kapcsolódóan a cél fókusza önmagában nagyon csekély: sokkal lényegesebb, hogy mind az úton, mind a célhoz érve és onnan visszatekintve is hálát adhassunk az odáig elvezető útért és minden képességünkért, amelyet kaptunk a teljesítéshez, a megvalósításokhoz (16–17. ábra). A személyes értékek, leginkább a szívben lévő értékek fontossága a diákok számára is megerősítésre kerül,

együttal saját értékességük, tehetségességük átgondolását is segíti a hittanóra tartalma (Szabóné László 2023a: 45; 2017: 67).



16–17. ábra: A személyes értékek átgondolását segítő példák

Az érték, az értékesség gondolata ugyanakkor nem feltétlenül csak pozitív élethelyzetekhez kapcsolódhat: fontos azt is megerősítenünk, hogy akár nehézségek is válhatnak értékke, így taníthat is számunkra, ha kitartunk benne. Bár általában az első érzések a meghatározóak, ám ugyanaz a helyzet később, újból átgondolva megmutathat újabb értékeket számunkra; ha tehát kitartunk a nehézségben is, úgy olyan készségünkre is rátalálhatunk, amely a nehéz helyzet nélkül nem mutatkozhatott volna meg. A jelen feladatai irányában való elköteleződés így sokkal gazdagabb tanulságként szolgálhat, egyúttal későbbi nehézségekben való további kitartásunkat sokszorozhatja meg – hálásak lehetünk érte. A diákok munkafüzete (18. ábra) is segítséget nyújt a téma átgondolásához (Szabóné László 2017a: 87).

2. Isten szeretete és Jézus jelenléte sokszor átírta a tanítványok és a körülötte lévő emberek életét! Kössétek össze az egymáshoz tartozó részeket!

Jairus lánya meghalt,

Zákeus pénzsóvár volt,

A filippi börtönőr halni kívánt,

Jézus meghalt,

Péter megtagadta Jézust,

DE

adakozó lett.

megtért.

Jézus nem hagyta cserben barátját

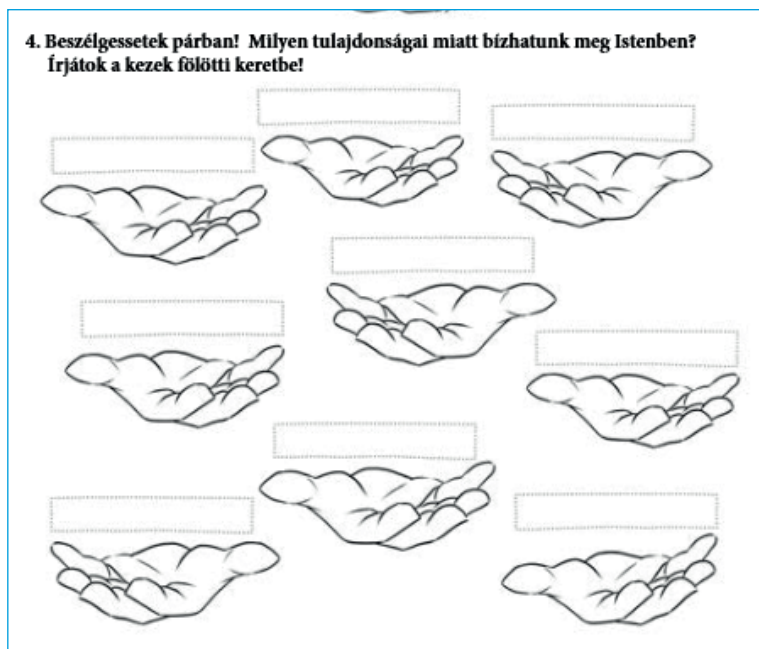
feltámadt.

Jézus visszahozta a halálból.

18. ábra: Bibliai történetek párhuzamai az értékek, tanulságok témájának feldolgozásához

A megterhelő élethelyzetekben is lehetséges kitartás és elköteleződés továbbá arra is ráirányítja a figyelmet, hogy e helyzetek nem véletlenek, hanem dolgunk van velük, Isten általuk is jót szeretne számunkra, a fejlődésünket támogatja. A 3. osztályos

tartalomban így a bizalom témájához illesztve is segíti a megállást és átgondolást, az Istenben való bizalom tudatosítása ezzel valóban a tanév fő üzenetéhez, megtartva lenni élményéhez járul hozzá (Szabóné László 2017a: 40).



19. ábra: Az Istenben való bizalom átgondolásához kapcsolódó feladat példája

4.4. A 4. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

Az általános iskola alsó tagozatának vége magában hordozza a gyermekek sokféle iskolai élményét, feladatokban való próbatételét és remélhetően helytállását, mindezek által is a személyes és társas készségekben való gyarapodását. A megélt örömek és akár nehézségek mind visszajelzésként is szolgálnak. Tudatosan követve e tanulságokat, az elkövetkező helytállás is gazdagabbá válhat, hiszen minőségileg magasabb szintről érzekhetnek újabb élethelyzeteikhez.

4. osztályban az *Isten a mi királyunk* hittanórai tematika mentén a tanév legfőbb kérdése: *Kit és mit követelek?* E kérdéshez kapcsolódóan többek között a következő pillérek kerülnek megerősítésre: elhívás, küldetés, feladatvégzés, felelősség, szolgálat, alázat értékei. Jól érezhető mindezekben is a hosszabb távon való bevonódás, elköteleződés és a kitartás értéke, szerepe, amelyek nélkül az előbbi fogalomkörök sem tudnának kifejeződni.

A diákok számára átgondolandó kérdésekként e tanévben kerül feldolgozásra többek között: mi minden hordoz és milyen üzenetet számomra, mi szólíthat meg és hogyan? S mi hogyan szolgálhatunk? A hittanóra tartalmi szálai kapcsán 3. osztályban

is feldolgozásra került a személyes értékek gondolatköre: mi fontos a számomra? Ennek megerősítése felhívta a figyelmet a saját legjobb képességek tudatosítására. A 4. osztály ezek tudatában arra épít tehát, hogy a kívülről érkező üzenetek magunknak szóló tanulságaira is figyeljünk. Ha saját értékeinket vizsgálva tudatosan kiemelve tudjuk a külvilág hatását, bennünket megszólító erejét elhatárolni, úgy remélhetően új és új értékeket láthatunk meg önmagunk számára is. Ezeket tudatosítva, közelebb engedve magunkhoz, a saját készségeit is gazdagodhat. Mégis, e tartalom mellett a tananyag kiemeli: mindvégig tudatosítani szükséges a bibliai értékek köréből a következő gondolatot is: „Aki nagyra akar lenni közöttetek, az legyen a szolgátok.” (Mk 10,43) A diákok számára mindez ugyancsak magában hordozza a türelmes, kitartó, csendes helytállás szerepét, előretörés helyett a lemondás és a kisebb értékek megbecsülésének fontosságát.

Alárendelődés és alázat nélkül nem válhat saját értékeink köre sem segítő erejűvé. Ha viszont tudatosítjuk legjobb képességeinket és értékeinket, úgy a felelősségünk is mélyebb lehet az azok mentén való elköteleződés s a további kibontakozás irányában. A felelősség egyúttal törődést is jelent az adott készségterületről, ez pedig fáradságot, áldozathozatalt s a még magasabb minőségű kibontakozást erősíti számunkra. Fontos a diákokkal közösen is átgondolni a felelősség gondolatkörét, s általa a törődés, a gondoskodás, az elköteleződés élményei is megérintődhetnek (Szabóné László 2023b: 39).



20. ábra: A felelősség szerepét megerősítő ábra a tankönyvből

A ránk bízott személyekről és tartalmakról nekünk magunknak is gondoskodni szükséges, amelynek során értékeink egyúttal felelősségünként arra serkentenek, hogy jóra fordítsuk erejüket. A jók útján való következetes megmaradás és kitartás

nemcsak a feladataink végzését segíti gondosabban, figyelmesebben véghezvinni, hanem belső erőforrást is jelent, s feladatainkon túl a társainkra irányuló figyelmünket is fontos, hogy meghatározza: „Ne győzzön le téged a rossz, hanem te győzd le a jóval a rosszat” (Róm 12,21).

A jó útján való kitartás megkönnyíti a helytállást, a kapcsolódó küldetésünk megvalósítását is lehetővé teszi. Hittanórán a gyermekekkel közösen is átgondolhatóak helyzetek, amelyek a jó megtámogatásául is szolgálnak (Szabóné László 2023b: 9).



21. ábra: A jó és az igaz szerepét megerősítő feladat a tankönyvből

A szavak és a tettek erejét fontos lenne következetesen a jóra hasznosítani, ám gyakran inkább mégis a negatív gondolatok kifejezéséül szolgálnak. Alapjaiban is több szavunk van negatív tartalmak megosztására, mint pozitívakéra, ez evolúciós tapasztalásokra is visszavezethető: a negatív dolog veszélyessége hamarabb kikerülhető, ha gyorsabban észrevesszük és reagálunk rá. Mégis, a gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatása során igen lényeges, hogy legyenek szavaink pozitív megerősítésként számukra, hiszen ezekkel a meglévő jó készségeket erősítjük, amelyek így könnyebben elérhetőek, gyakrabban megmutatkozhatnak (21. ábra).

Alapvetően azonban számolni kell azzal, hogy a gyermekek indulataiknak gyorsabban teret engednek; a 4. osztályosok érzelmi készségei között a nehézségek, konfliktusok megfelelő kezelési módja mindenképp fejlesztendő. A hittanóra ugyan-csak segít ebben: munkafüzeti feladat épít többek között szólások és közmondások összerendezésére és megértésének fontosságára, valamint további hasznos

feladatként kéri kimondott indulatteli gondolatok helyett más megfogalmazásban, megértést kifejező gondolatok lejegyzését (Szabóné László 2017b: 113; 22. ábra).

INDULATAINK ÉS SZAVAINK
(Máté evangéliuma 26,57-68; 27,1-2.11-14; Jakab levele 3,1-13)
Olvasmányfeldolgozás

1. Tegy rendet a falitáblán!

- Kösd össze az egymáshoz tartozó szövegrészeket!
- Beszélgétek meg, hogy mit tanulhatunk az alábbi szólásokból, közmondásokból az indulatos helyzetekre nézve!
- Válaszd ki a számodra legtanulságosabbat, találd ki hozzá egy élethelyzetet, és meséld el a padtársadnak!



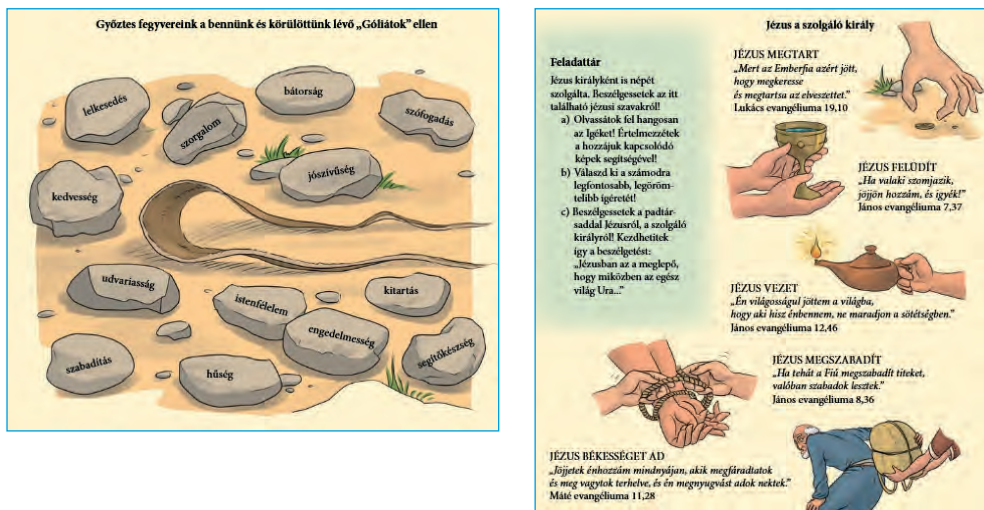
2. Fogalmazzatok meg békességre törekvő, szeretetteljes mondatokat az alábbi konfliktusos szituációkra!

Már megint elloptad a ceruzámat!	H	
Tűnjetek! Mi voltunk itt hamarabb, miénk a focipálya!	E	
Tudod, mikor csinálom meg! Majd, ha fagy! Most gépezek!	L	
Mindig nekem kell rendet raknom, mindenki csak lógatja a lábát, és nem segít senki!	V	
Most rögtön ideadod a labdát, vagy behúzok!	E	
Hagyd békén! Ez a te bajod, nem az én biciklim ment tőnkre!	T	
	T	
	E	

22. ábra: Az indulatok feldolgozásának segítéséhez kapcsolódó feladatok példái

Érzelmi és társas készségek formálása a bibliai értékek mentén kiemelt segítségül szolgál a felső tagozat küszöbén lévő diákoknak. Hiszen tanulmányaikban előrehaladva az 5. osztály több vonatkozásban is váltást jelent: megváltozhat az osztályközösség, az oktatók személye, a tantárgyak, azoknak tartalma nehezebbé válik, a feladatok összetettebbé, így még fontosabb lelki erőforrásaik megerősítése.

Türelemmel, kitartással és továbbra is elköteleződve a küldetés mentén, a helytállás is rendben folytatódhat, s ehhez a 4. osztályos hittanóra többek között további segítséget törekszik nyújtani: megerősít bibliai értékeket, s a kitartást mint szolgálatot is értelmezve Jézus példáját kiemelve serkenti a diákokat saját szolgálataik átgondolására (Szabóné László 2023b: 27, 43; 24–25. ábra).



24–25. ábra: A szolgálat témájának feldolgozásának segítségéhez kapcsolódó ábrák a tankönyvből

5. Összegzés

A Magyarországi Református Egyház intézményeiben különös gondossággal töreksenek a pedagógusok, kiemelten a református hittanoktatók a felnövekvő gyermekekkel megismertetni a bibliai értékeket, hogy a történetek tanulságai és a személyek példái hosszabb távon is mintául szolgálhassanak számukra. E lelki többlet a társas kapcsolatok irányában és a személyes készségek mentén is támaszul szolgál, közvetlen segítséget nyújt a lelki erőforrások gyarapításában. Mindennek kiemelt szerepe van a tanulmányi előmenetel, a legjobb képességek kibontakoztatása során s kinek-kinek a számára rendelt küldetés megvalósításában.

A bibliai értékek magukban hordozzák többek között a türelem, az elköteleződés, az alázatos kitartás fontosságát, amelyeknek a tehetséggondozás szempontjából is fontos szerepük van. Munkánk során arra kerestük a választ, hogy a református hit- és erkölcsstan tantárgy hogyan segíti a gyermekeknek átadni, megerősíteni mindezeket. Tankönyvek, tanári segédletek és munkafüzetek segítségével emeltünk ki olyan jellegzetes példákat, amelyek a gyermekek életkori sajátosságaihoz is igazodóan közvetítik a Biblia gondolatait, megszólítva az ő közvetlen értelmezésüket, élményeiket is.

Jelen tanulmányban az alsó tagozat kapcsolódó könyveivel, anyagaival dolgoztunk, következő írásunkban kerül sor a felső tagozat szakmai tartalmainak elemzésére.

Bízunk abban, hogy a kitartás és a feladatok iránti elköteleződés mentén kiemelt szempontunk tudatosabbá teszi ezek megerősítésében a pedagógusokat, amellyel a tehetséggondozás komplexitásához is hozzájárulhatunk.

Irodalomjegyzék

- Ábrám Tibor – Sarka Ferenc 2016: Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben. *Különleges Bánásmód* II. évf. 2. szám. 89–96. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Balogh László – Révész György 2019: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 44–79. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Bárczi Géza – Országh László 1959–1962: *A magyar nyelv értelmező szótára*. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest: Akadémiai Kiadó. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Borka, Elly 2022: A művészet és a gyermek. *Új Köznevelés* LXXVIII. évf. 3. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Fodorné Nagy Sarolta 2015: A tehetséggondozás és differenciálás bibliai-teológiai alapjai pedagógiai-pszichológiai kitekintéssel. *Sárospataki Füzetek* XIX. évf. 3. szám. 33–58. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Gardner, Howard – Csíkszentmihályi Mihály – Damon, William 2008: *Jó munka – Amikor a kiválóság és az etika találkozik*. Budapest: Lexecon Kiadó.
- McGrath, Alister 2007: *A keresztyén hit*. Budapest: Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója.
- Németh Dávid 2012: *Pasztorálanropológia*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Pap Ferenc – Fehér Ágota 2025: A kitartás mint támasz a lelki erőforrások megélésének útján. *Katedra – szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja* XXXII. évf. 9–10. szám. Paper 4. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- (1) 2007. évi II. törvény a református hittanoktatásról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Elsődleges források – a kutatáshoz felhasznált tankönyvek, munkafüzetek és tanári segédletek

1. osztály:

- Bölcsföldiné Türk Emese – Szászi Andrea – Szénási Lilla – Zimányi Noémi 2020: *Isten tenyerén. Református hit- és erkölcsstan tankönyv egyházi iskolák 1. osztályos tanulói számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Bölcsföldiné Türk Emese – Szénási Lilla – Szászi Andrea – Zimányi Noémi – Csüllög Ferenc – Cs. Szabó Sándor – Kustárné Almási Zsuzsanna é. n.: *Hittan 1. Isten tenyerén – Tanári segédlet*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

2. osztály:

- Kustár Gábor – Szászi Andrea 2020: *Istennel az úton. Református hit- és erkölcsstan tankönyv egyházi iskolák 2. osztályos tanulói számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Kustár Gábor – Szászi Andrea – Zimányi Noémi – Kustárné Almási Zsuzsanna – Kovács Zsuzsanna é. n.: *Hittan 2. Istennel az úton – Tanári segédlet*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

3. osztály:

Szabóné László Lilla 2023a: *A szabadító Isten szeretetében. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 3. osztályos tanulók számára.* Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szabóné László Lilla – Szabóné Zimányi Noémi – Kustárné Almási Zsuzsanna é. n.: *Hittan 3. A szabadító Isten szeretetében – Tanári segédlet.* [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szabóné László Lilla 2017a: *A szabadító Isten szeretetében. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 3. osztályos tanulói számára.* Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

4. osztály:

Szabóné László Lilla 2023b: *Isten a mi Királyunk. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 4. osztályos tanulók számára.* Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szabóné László Lilla – Szabóné Zimányi Noémi – Kustárné Almási Zsuzsanna é. n.: *Hittan 4. Isten a mi Királyunk – Tanári segédlet.* [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szabóné László Lilla 2017b: *Isten a mi Királyunk. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 4. osztályos tanulói számára.* Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

KITARTÁS ÉS FELADATOK IRÁNTI ELKÖTELEZŐDÉS II.

A felső tagozat tankönyvei a református hit- és erkölcsstan tankönyvek tükrében

A tehetséggondozás mint komplex személyiségfejlesztés rendszerében kiemelt szerepet kap a feladatok iránti elköteleződés, amely szinte minden tehetségmodellnek részét képezi. Jelen írásunkban e gondolatkörre a református tehetségkép, valamint a református hit- és erkölcsstanoktatás tükrében tekintünk. Arra keressük a választ, hogy a bibliai értékek közvetítése és a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés készségei hogyan segítik egymást. Jelen tanulmányban a felső tagozat tankönyveinek elemzésére kerül sor.

Kulcsszavak: református hit- és erkölcsstan tankönyv, tehetséggondozás, kitartás, feladatok iránti elköteleződés, általános iskola felső tagozat

Kitartás és feladatok iránti elköteleződés református hit- és erkölcsstan tankönyvek tükrében II. – A felső tagozat tankönyvei (Perseverance and commitment to tasks in Reformed religious and moral education textbooks – Textbooks for upper grades ‘Grade 5–8’). Commitment to tasks plays a key role in talent development as a system of complex personality development, and is an integral part of almost every talent model. In this paper, we examine this idea from the perspective of the Reformed concept of talent and Reformed religious and moral education. We seek to explore how the transmission of biblical values, the development of perseverance and commitment to tasks support each other. This study analyses textbooks used in upper grades.

Keywords: Reformed religious and moral education textbooks, talent development, perseverance, commitment to tasks, upper grades of elementary school

1. Bevezetés

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerében a diákok nemcsak az általános tanulmányi előmenetelük rendjében fejlődhetnek és gyűjthetnek ismereteket, hanem minőségi többletet is kapnak a Biblia értékes tartalmainak kísérésével. Református hittanoktatók közvetítik a korosztályokhoz kapcsolódó igeszakaszokat, történeteket és iránymutatásokat, amellyel legfőképp azt remélhetjük, hogy a diákok mindezeket beépítik saját életükbe, s a későbbiekben is követik a tanulságokat. Akár saját maguk „tanítványi létére” (Kodácsy-Simon 2025: 38) építve is mintát nyújtanak társaik számára, így bizakodással tekinthetünk a bibliai értékek további formáló ereje irányában.

2. A felső tagozat sajátosságai

Az általános iskola felső tagozatának időszaka már tudatosabb átgondolásra is lehetőséget nyújt, bízhatunk az átadott gondolatok belsővé válásában. A személyiségfejlődés rendjében egyre inkább a személyes identitás megtalálása foglalkoztatja a diákokat, így a feldolgozott témák kapcsán is hasznos teret engedni a saját illeszkedő tapasztalásaik, értelmezésük megosztásának.

A felső tagozat sok tekintetben sajátos élethelyzetekről is szól (Frenkl–Rajnik 2012): az osztályokat kísérő pedagógusok személye változik és szakterületek szerint több oktató kíséri az osztályokat, egyúttal az osztályközösséget távozó, illetve érkező diáktársak is átstrukturálják. A tananyag komplexebbé válik, új tantárgyak is következnek újfajta tanulási-elsajátítási módot igényelve. Ebben az időszakban egyre több lehetséges szakmai irány mentén megmutatkozhat már a tehetség, s akár szervezett tehetségprogramokhoz való kapcsolódással kaphatnak segítséget a diákok a további bontakozáshoz, fejlődéshez.

A hittanóra mindezen sajátosságokhoz személyre hangolt figyelemmel is keretet, időt tud szánni, s a Biblia elmélyülésre hívó gondolatai mentén teret nyújt az egyéni megéléseknek, tapasztalásoknak. „A hit – az Istennel való élő kapcsolat értelmében – olyan komplex jelenség, ami egyaránt tartalmaz viselkedési elemeket, gondolatokat, értelmezéseket és a minden képzeletet felülmúló valóság általi megragadottság mozzanatait” (Németh 2017: 30). Fontos, hogy minél teljesebben megmutatkozhassanak mindezek a hittanórák kereteiben. E komplexitáshoz is igazodóan a hittanóra célja sem korlátozódhat a tudásátadásra, hanem a tanulási folyamat minőségének, mélységének is fontos teret adni, többek között a konstruktív tanulás segítése által megszólítva a diákok egyéni gondolatait, élményeit is (Kodácsy-Simon 2025).

Korábbi írásunkban (Pap–Szetey–Fehér 2025) külön szenteltünk teret az alsó tagozat tankönyveinek, a következőkben osztályfokként főbb példákon keresztül az 5–8. osztályos református hit- és erkölcstan könyveket tekintjük át a legjobb képességek kibontakoztatásához kapcsolódó kitartás és feladatok iránti elköteleződés közvetítéséhez, támogatásához illeszkedően. E szempontok kiemelt részét képezik a tehetségről szóló elméleteknek, közös pontként tekinthető lényegesnek a tehetséggondozás során (Balogh–Révész 2019), egyúttal a református tehetségképben (Ábrám–Sarka 2016) is fontos szerepet kap. Célunk a református hit- és erkölcstan tankönyvek jellegzetes példáit kiemelni a témaszálak kapcsán, ezáltal a pedagógusok megerősítése a tananyagátadás folyamatában.

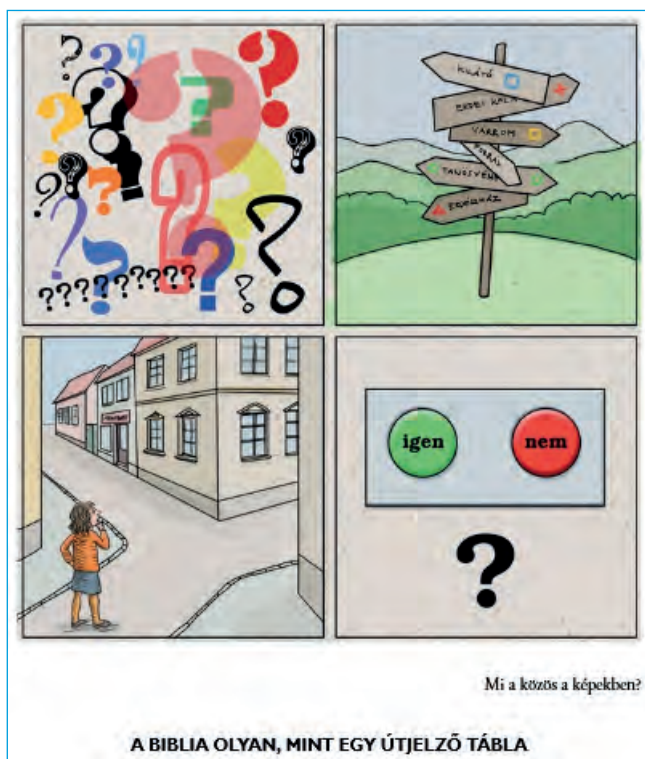
2.1. Az 5. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

A felső tagozatba átlépett diákok hittanóráinak középpontjában *Istennel a döntéseinkben* gondolat áll. Mindez magában hordozza a személyiségfejlődéshez is kapcsolódó fő motívumnak, a saját személyiségkép formálásának szerepét, amellyel összhangban a fiatal maga is szeretne egyéni döntéseinek, választásainak egyre nagyobb teret kapni.

Témánk szempontjából e gondolkör kiemelése több lényeges illeszkedést is megerősít. A döntéshelyzetek magukban hordoznak belső vívódást, hiszen bizonyosan több választható irány is tekinthető megfelelőnek, egyúttal bármelyiknek választása esetén mégis le kell mondani a többi lehetőségről. Mindez nem könnyű, bár a választási lehetőség felajánlása többek között a tehetséges serdülőkhez kapcsolódóan megerősített pedagógiai-nevelési elv is (Harmatiné Olajos 2011).

A vívódást követő elhatározás egyúttal az elköteleződést is megsegíti: jobbnak kezdjük érezni azt az irányt, amelyet kiválasztottunk, és így nemcsak az adott döntésből adódó megvalósításig, hanem később is kitartunk mellette. Hiszen amely irány kiemelkedik, az egyfajta visszaigazolást is hordoz az egyén számára: megerősíti abban, hogy valóban a legjobb döntést hozta meg, vagyis az elkövetkezőkben is kövesse azt, és ne keressen új irányt, hiszen a most kiválasztott rendben alkalmazható.

A kitartás és az elköteleződés megmutatkozik a tanév során feldolgozandó igeszakaszokban is, többek között: „A hit pedig a remélt dolgokban való bizalom” (Zsid 11,1). Ha bizakodással fordulunk egy helyzethez kapcsolódó döntés irányára felé, úgy az annak mentén való további kitartás maga is megerősítést nyújt az irány fontosságában. A reménység pedig az adott irány szerinti elköteleződés lelki erőforrását is megtámogatja.



1. ábra: A döntések témájának átgondolását segítő ábra a tankönyvből

A döntés együtt jár lemondással és áldozathozattal a nem választott irányt tekintve, ám egyúttal a személyes értékrend megerősítésével is szolgál abban, hogy mi a jó irány, merre van az egyén feladata (1. ábra). Fontos átgondolni a hittanóra keretében is mindezeket, s általuk segítséget adni a jó melletti kitartásban, miközben előfordulhat nehézség ebben, elterelődhet a lényeges iránymutatónkról a fókusz (Árvavölgyiné Szatmári et al. 2023: 8).

A Biblia iránymutatásai mindig értékes segítségként szolgálnak, ahogyan az 5. osztályosok számára is fontos megerősíteni: „A te jó lelked vezéreljen az egyenes úton!” (Zsolt 143,10). A diákok a bibliai történetek közül Dániel könyvéből tanulmányozzák a három ifjú kitartását a tüzes kemencében (Dán 3,1–27), amelyhez kapcsolódóan a munkafüzet továbbgondolásra is hív: ne csak azt gondoljuk át, mi segít a jó melletti kitartásban (2. ábra), hanem köszönjük meg, hogy erőt kaptunk hozzá, legyünk hálásak azért, hogy ezt megvalósíthattuk (Árvavölgyiné Szatmári et al. 2017: 45–46).

2. Mit gondolsz, miért volt nehéz a három zsidó férfinak állva maradni, amikor megszóltak a kürtök? Húzd alá, ami szerinted igaz az alábbiak közül! a) Mindenki őket nézte. b) Fáradtak voltak. c) Félték a halálbüntetéstől. d) Engedelmeskedni akartak a királynak. e) Fájt a derekuk, és nem szerettek hajlongani. f) Nem bírták a harsogó zenét.
Szerinted miért tudtak mégis állva maradni? _____ _____ _____
3. Vajon mit érezhetett Sadrak, Mésak és Abéd-Negó, amikor túléltek a tüzes kemencét? Írj egy hálaadó imát a nevükben! _____ _____ _____ _____ _____

2. ábra: A jó melletti kitartás szerepét megerősítő feladatok példái

A döntések tehát leginkább akkor megfelelőek, ha a jó melletti kitartást fejezik ki. Lelki kötődés is kísérheti őket, amely megbecsülendő értéket jelent, s mindenki hálás lehet érte, elérkezve egy helyzet megoldásához. A kötődés megélése biztonságot nyújt, a reménységet és a féltő szeretetet is közvetíti, miközben az 5. osztályos diákok a döntés által a saját személyes erőforrásaikat megélhetik. A jó döntés mindemellett nem áll meg a személyes vonatkozásoknál, hanem fontos, hogy a közösség számára is értéket közvetítsen. Reménység szerint a hittanórák is segítséget nyújtanak abban, hogy a közösségekhez való kötődés szintén értéként kísérhessen a személyes döntéseket.

2.2. A 6. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

A felső tagozat osztályfokaiban előrehaladva az új tanév *Isten világosságában* fő motívuma köré szerveződik. A hittanóra tartalma legfőképp arra épül, hogyan világosítja meg életünket Isten az igéin keresztül. Jelen elemzésünk szempontjait követve leginkább úgy tekinthetjük tehát az Ige „világosságát”, mint a megkapaszkodás forrását a helyes út követéséhez, az azon való kitartáshoz. A világosság tehát iránymutatóul szolgál, s fontos, hogy a bibliai igeszakaszok is mint vezérfonalak követésre kerüljenek. Isten világossága akár szomorúságban, akár örömben kísér mindannyiunkat, fontos, hogy a kísérésének biztonságában töltekezhessünk. A 6. osztályos diákok számára is igen nagy fontossággal bír életük folyamatos változásaiban, saját személyiségük formálódásában mindvégig kitartóan figyelni és követni a Biblia szavait, Isten üzenetét.

A hittanórán 6. osztályban többek között a következő gondolatok is megerősítésre kerülnek: „te megvizsgálász és ismeresz engem [...] gondod van minden utamra” (Zsolt 139, 1.3), valamint „Megismerteted velem az élet útját” (Zsolt 16,11). Az isteni iránymutató sajátos vezérfényként segíti lépéseinket, és miközben követjük ezt a fényt, nemcsak megértésünk teljesebbé válik, hanem minden diák saját útján való haladását párhuzamba állíthatjuk önismereti elmélyülésével, amely ugyancsak az isteni támogató iránymutatás és megvilágítás segítségével bontakozhat ki.

A világosság motívuma mindemellett a külső körülményektől függetlenül vezérel, mint ahogyan hitvalló történelmi személyek példáinak üzenete is átgondolásra kerül a hittanórákon e tanévben. Látva életutakat, a saját személyes életút is párhuzamba állítható, amelyen miközben helyünket keressük, biztos pontként az isteni szó szolgál kiegészítésül.



3. ábra: A köszönetmondás helyzeteinek és szerepének átgondolását segítő ábra példája

A 6. osztályos hittanórai tartalom jelzi továbbá számunkra, hogy szükséges a fény a saját szemünkkel nem látható összefüggések és értékek megmutatásához is. Hálát adhatunk azért, ha megtapasztalhatjuk e részleteket, s az értük való köszönet, adott esetben megbocsátás segítségül szolgál a továbbhaladásban, a kitartó megmaradásban utunkon (3. ábra). A diákok munkafüzete kiemel olyan helyzeteket, amelyek rámutatnak a köszönetmondás és a hálaadás szerepére (Pluhár–Szászi 2023: 57).

Közösen is átgondolva, hogyan becsüljük meg az aprónak tűnő jelzéseket, társaink ránk figyelése mintát is nyújt saját figyelmességünk fejlesztésében. A 6. osztályosok számára is megerősíthetjük: minden apróbbnak gondolt mozzanatban igen nagy és fontos értékek rejlenek. Talán észre sem lehet venni a napi forgatagokban, ám feltétlenül köszönetmondást érdemel – a hála kifejezése pedig a kapcsolatban kifejeződő értékek apróbb mozzanataira is fényt mutat.

2. AZ ISTEN ÁLTAL ADOTT KÖNYVTÁR: A BIBLIA

Gondold végig! Beszéljétek meg!

- Válasszatok ki egy-egy ismerős bibliai történetet az Ószövetségből, és az Újszövetségből is! Keressetek ki a Bibliából, és olvassatok fel!
- Beszélgetsetek!
- Melyik a kedvenc bibliai történetetek? Tudjátok-e, melyik bibliai könyvben található?

ÓSZÖVETSÉG									
Történeti könyvek					Tanítói könyvek				
I. Mózes	II. Mózes	III. Mózes	IV. Mózes	V. Mózes	Józsua	Bírák	Ruth	I. Sámuel	II. Sámuel
III. Királyok	II. Királyok	I. Krónikák	II. Krónikák	Ezdrás	Nehémiás	Eszter	Jób	Zsoltárok	Példabeszédek
Próféta könyvek									
Ezseias	Jeremiás	Jeremiás siralmai	Ezekiél	Dániel	Hóseás	Joel	Amós	Abdiás	Jónás
Mikéas	Nahum	Habakuk	Zafarías	Hageus	Zakariás	Malakiás			
ÚJSZÖVETSÉG									
Történeti könyvek					Tanítói könyvek				
Máté	Márk	Lukács	János	Apostolok cselekedetei	Róma	I. Korinthus	II. Korinthus	Galáta	Efezus
Filippi	Kolossé	I. Thesszalonika	II. Thesszalonika	I. Timóteus	II. Timóteus	Titus	Filémon		
Zsidók	Jakub	I. Péter	II. Péter	I. János	II. János	III. János	Júdás		
								Jelenések	



4–5. ábra: A Biblia felépítését és a kitartás szerepét megerősítő ábrák a tankönyvből

Az Ige világosságának megértéséhez a hittanóra azzal is hozzájárul, hogy a Biblia olvasását annak könyvei rendjéhez kapcsolódó rendszerezéssel segíti (Pluhár–Szászi 2023: 12). Ha rend vesz körül, megláthatunk további értékeket magunk körül, s mindez megsegíti a gondolatok rendszerezését, azok rendjében való eligazodást is. Könyvebb elköteleződni az adott gondolat mentén, ha el tudjuk helyezni annak történetét,

környező mozzanatait, valamint mindebben az az üzenet is benne rejlik, hogy a jelen dilemmáira a múlt megértésére törekvéstől a jövő célkitűzéseinek megragadásáig egymással összefüggésben lévő tartalmak adhatnak választ. Csak akkor haladhatunk tovább utunkon, ha türelemmel, kitartással, minden részletet történetként értelmezve fordulunk a megértés felé. A világossággal kísért útnak szép kifejeződése az a fa is, amely a 6. osztályosok könyvében megjelenik (Pluhár–Szászi 2023: 72; 4–5. ábra).

2.3. A 7. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

A hittanórák egymást követő rendjében a diákok 7. osztályos korukra a bibliai értékeknek és a református szellemiségnek több vonatkozásában elmélyülhettek, a történetek és a szereplők példái saját kérdéseikben is válaszul szolgálhattak. Az idei új tartalom *Isten vonzásában* címmel olyan újabb mintákat állít eléjük, amelyekben mély elköteleződéssel, kitartó szolgálattal vettek részt olyanok is, akiket társaik megvetettek, akiknek nem volt helye közösségükben. Ám ezek az életutak is kifejezik a hitbeli támasz lehetőségét, hisz mindenkit „nyitott kapu” vár a Biblia értékei mentén – amely szimbólum vezérmotívuma is a tanévi hittanórák tartalmának (Böcsföldiné Türk et al. é. n: 1). Elemzésünkben mindezt két vonatkozásban érintjük: a hívó szóra hallgató, hitbeli hűséggel teljes kitartás, valamint a munka és feladat mint szolgálat irányában való elmélyülés, mint a kitartásnak értékes mintái.

Kapuk és új kezdések – hívás és követés, hitbeli hűség mint kitartás

A Biblia történetei közül a serdülőkor küszöbén álló 7. osztályos diákok számára különös fontossággal bír Pál apostol példája. Már az 5. osztályos tananyagból megismerhették Pál életének jelentős változását, most pedig az mutatkozik meg, hogy hogyan válhat új küldetésének szolgálatában segítőtve tulajdonságainak teljessége (Böcsföldiné Türk et al. é. n: 158): a hívó szót követve, az emberek bizalmatlan fogadása ellenére kitartóan szolgál egyházért, a gyülekezetekért. Saját személyiségfejlődési utunkon is fontos időről időre számot vetni jellemünkkel, így látható meg, hogyan lehet minden tulajdonságnak, képességnek a legjobb helye. A hittanóra ezekben az belső elmélyülésekben is lényeges szerepe van, így segítségével az egyéni legjobb képességek is megtalálhatják kifejeződésük módját.

Pál apostol útja mindezzel komplex üzenetként szolgál a ma fiataljai előtt, hittanóráik pedig segítik a teljesebb megértés és egyéni hasznosulás lépéseit. A tankönyv a hosszú, kitartó, fáradtságos szolgálatot jól érthető formában osztja meg a diákokkal, segíti annak átgondolását is, hogy milyen készségek nyújthattak segítséget az út egyes állomásaiban (6. ábra). Természetesen értékes szempontok mindezek a diákok saját, személyes élethelyzeti állomásaik és azokban megmutatkozó készségeik tudatosítására. Fontos tanulásgként szolgálhat mindezekben: vannak készségeink, amelyek csak adott helyzetben tudtak megmutatkozni, máskor nem, ám ez nem jelenti azt, hogy mégsem rendelkezünk az adott képességgel. Ha közvetlenül figyeljük, mikor mutatkozik meg az a terület, meglátjuk, mi szükséges ehhez, s mindezzel más helyzetben is segíthetjük a kibontakozását (Böcsföldiné Türk–Szászi 2020: 58).

Kapuk és új kezdések – munka és feladat mint szolgálatban való kitartás

Pál apostol útja rámutat arra is, hogy Isten hívó szavára s általában is feladataink, szolgálataink elvégzésére teljes bevonódással, lelki erőnk odaszánásával fontos tekintenünk. A szolgálatban való kitartás a munka értékét példázza a személy számára, amelyben pedig leginkább akkor állja meg helyét, ha a munkát imádság kíséri: *Ora et labora!* Az előbbieken kiemelt elmélyült figyelem a feladat, a munka irányában egyfajta imádságnak is tekinthető, hiszen ahogyan elvégezzük, azzal kifejezzük: hűséggel követjük Isten szavát, hálát adunk általa.

A hittanóra lehetőséget nyújt ennek az elköteleződésnek olyan lelki mélységeit megtapasztalni, amelyet minden feladatunk, küldetésünk, szolgálatunk során is vezérelvnek tekinthetünk. Az imádsággal kísért munka lelki többlete közvetlenül a helytállást is minőségi többlettel gazdagítja. Ha hűséggel fordulunk a feladatok irányában, úgy annak eredményesebb lehet a megoldása is. Pál apostol útja mentén a kitartást megsegítő tulajdonságok mint a hajó vitorlájába fogható erőforrások kapnak szerepet. Egy munkafüzeti feladat így segíti a személyes megszólítódást a témában (Böcsföldiné Türk–Szászi 2018: 53; 8. ábra).



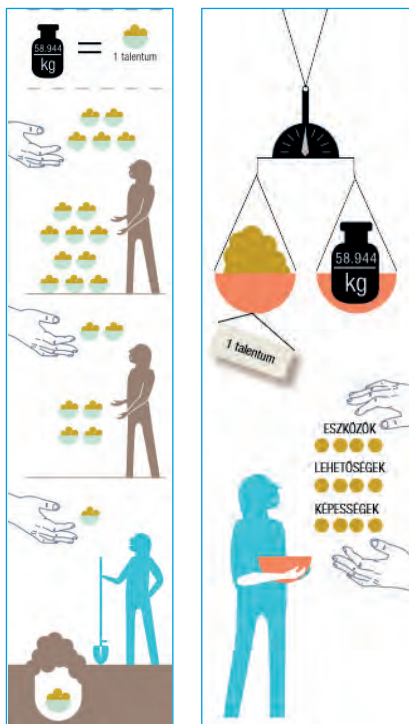
8. ábra: Az elkötelezett kitartást megsegítő élmények átgondolásához kapcsolódó feladat példája

2.4. A 8. osztály számára átadandó főbb tartalmak, értékek

A 8. osztály időszaka az általános iskolai tanulmányok zárásaként igen fontos kérdésekkel kapcsolódik a továbbtanuláshoz. A személyes életút eddigi tapasztalásaira és meglévő segítő készségekre is építve a legjobb irány megtalálása nem könnyű, e döntés pedig fontos, hogy kellő átgondolással kapcsolódjon. A hittanóra már az eddigi tanévek során is értékes segítségként kísérte a személyiségfejlődést: megerősítette a bibliai értékek, az isteni gondviselés támaszt adó szerepét, s a közvetlen egyéni útszakaszokat mindezekkel egységben gyarapította, formálta. A 8. osztályos tartalom *Isten Igéjének tükrében* a tükör szimbólumával kapcsolódik ehhez az úthoz,

„fő gondolata szerint Isten Igéjének tükrébe nézve ismerhetjük fel valóságos önmagunkat” (Szászi–Csüllög é. n.: 2). A tükör egyszerre hordoz megerősítést a meglévő képességekben, valamint segít tovább formálni, ha hiányt vagy nem jó tulajdonságot tapasztalunk. A tükör segíti láttatni azt a képet magunkról, amivé küldetéseink s ezek által Isten gondviselése formált bennünket, így a további életutunk is legfőképpen mindezekre építhető.

Az Ige mint formáló erőforrás a legjobb képességek kibontakoztatásának szolgálatában kíséri fejlődésünket, iránymutatást nyújt a saját képességek tudatos átgondolásához. Mindig szükség van a meglévő értékek megerősítésére, hiszen ha változás történik, akkor is ezekre támaszkodhatunk biztos pontként. Mindehhez illeszkedően a 8. osztályos tartalomban kerül feldolgozásra a talentumok példázata (Mt 25,14–30), amely igeszakasz a képességekre mint Istentől kapott ajándékokra segít tekinteni, ezeknek gyarapítása pedig mindenkinek feladata. Az életben való helytállás során a meglévő értékeinket, lehetőségeinket kitartással, türelemmel, elköteleződéssel fontos hasznosítani, további értékek létrehozásának szolgálatába állítani. A hittanóra e példázat feldolgozását így további tudatos átgondolás ajánlásával segíti, többek között a képességek, a lehetőségek és a hozzá rendelt eszközök kapcsolódása mentén (Szászi 2023: 57–58; 9–10. ábra).



9–10. ábra: Értékek és képességek témájának feldolgozását segítő ábrák a tankönyvből

A képességeink tehát egyúttal felelőssé is tesznek mindenkit a saját személyes életútjának járása során, s bizakodással tekinthetünk a hittanóra segítő szerepére mindebben. Ahhoz, hogy a személyes képességek közvetlenül megélhetőek és átgondolhatóak legyenek, a szakmai tartalom Gardner elméletére épít a többszörös intelligenciáról, ami egyúttal tehetségprogramoknak is rendszeresen bázisát képezi. Ha a lehetséges területeket megismerni segítünk, azzal a megerősítés és a fejlesztés szempontjából is kapaszkodót nyújtunk. Értéke az elméletnek a személyes és a társas készségeken túl az egzisztenciális intelligenciaterület megjelölése is, amely az elmélyült gondolkodás mentén további értékes összefüggések észrevételét is magában hordozhatja többek között filozófiai gondolatkörökben is. Ha rálátást nyújtunk a különböző készségterületekre, úgy a továbbtanulási kérdések szempontjából is tudatosabb, célirányosabb átgondolást segíthetünk. A hittanóra keretében mindez az Istentől eredő személyes küldetésre való rátalálással igazi értéket jelent. E gardneri területeket a 8. osztályosok könyve a következőképpen segít megérteni (Szászi 2023: 60–61).



11–12. ábra: Személyes képességek rendszerének feldolgozását segítő ábra Gardner elmélete nyomán

A 8. osztályos hittanóra „tükrében” a személyes erőforrások megerősítése a bibliai igazsagszók mentén értékes kapaszkodóként szolgál a továbbtanulási kérdéseken túl is. Bizonytalan helyzetekben, nehézségekben mindig keressük a meglévő biztos pontokat, s így a saját értékeink, jó képességeink rendben elérhetőek, főként, ha

tudatosan ismerjük ezeket. Ha pedig elérhetőek, úgy kitartóbbá is tesznek, hiszen biztonságot nyújtanak abban, hogy eredményhez segítenek bennünket, tehát szívesebben folytatjuk akár nehezebb feladat esetén is azokat az irányokat (11–12. ábra).

Az Ige mindemellett tovább is formál, s ebben is meghatározó az isteni gondviselés. A diákok Jeremiás történetében, a fazekasnál tapasztalt agyagformálás képével (Jer 18,1–6) találkozhatnak, s hozzá kapcsolódóan átgondolhatják: amikor valami számukra rosszul sikerült, azt hogyan tudják ők is helyrehozni. Mindezzel ráismerhetnek: az Ige formáló erejének saját személyes élethelyzeteik formálása által is lehet szerepe, gyakran, amit elsőként rossznak élünk meg, abban is ott hordozódik a pozitív változás lehetősége (Szászi 2023: 70; 13. ábra).



13. ábra: Isten mint formáló fazekas szerepének átgondolásához kapcsolódó ábra a tankönyvből

3. Összegzés

Munkánk során a református hittanoktatók hivatásának támogatása reményében az általános iskolai református hit- és erkölcstan tankönyvek, tanári segédletek és munkafüzetek segítségével jellegzetes példákat kerestünk osztályfokunként arra, hogy a Biblia értékeinek, történeteinek megosztása hogyan segítheti a tehetséggondozást kiemelten a kitartás és a feladatok iránti elköteleződés megerősítésével, tudatosabbá válásával.

Bizonyos, hogy azok, akik életük feladataiban megélik az isteni küldetés és gondviselés erejét, azok elköteleződve, s ezzel a kötődési élménnyel teljesebb formában tudnak helytállni. Értelmet találnak élethelyzeteikben, ami a személyes bevonódásnak, elmélyülésnek és ezzel akár további összefüggések meglátásának is teret ad. Folytatva a nehezebb útszakaszokat, így ráismerhetünk magunkban hordozott további készségekre, amelyekre egyébként nem is figyelnénk. Így további értékeket tárhatunk fel magunkban is, amelyek tehát egymás gyarapításául szolgálva mintegy hűséggel kifejezik a talentumok példázatában utalt feladatunkat.

A megvizsgált könyvek közvetlenül építenek a gyermekek személyiségfejlődési folyamatára, az őket foglalkoztató kérdéskörökre, így a kitartás és az elköteleződés értékeit is ebben a dimenzióban illeszthetjük: a döntéshelyzetekben való kitartástól a világosság és a vonzás-elhívás erején túl az igeszakaszok számunkra tükörtartó szerepéig. Ezt az utat járva mind személyes, mind közösségi élmények, témaszálak megragadhatók, a hittanóra kereteiben feldolgozhatók: „Amilyen lelki ajándékot kaptatok, úgy szolgáljatok azzal egymásnak, mint Isten sokféle kegyelmének jó sáfárai” (1Pt 4,10).

Bízunk abban, hogy a hitbeli elmélyülés és megerősödés egyúttal a személyes legjobb képességek kibontakoztatásában is segítséget nyújthat, a kiemelt témaszálak és feladatok ennek irányában is tudatosabban szerepet kaphatnak.

Irodalomjegyzék

- Ábrám Tibor – Sarka Ferenc 2016: Tehetségkereső és -fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben. *Különleges Bánásmód* II. évf. 2. szám. 89–96. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Balogh László – Révész György 2019: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 44–79. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Frenkl Sylvia – Rajnik Mária 2012: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében. Mentálhigiénés kultúra I.* Budapest: Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Harmatiné Olajos Tímea 2011: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Kodácsy-Simon Eszter 2025: Mi a hittanóra célja? In: Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.): *Hitből jövő – Valláspedagógiai kézikönyv*. Budapest: Kálvin – Luther. 37–60.
- Németh Dávid 2017: *Vallásdidaktika*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan.
- Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota 2025: *Kitartás és feladatok iránti elköteleződés református hit- és erkölcsstan tankönyvek tükrében – Az alsó tagozat tankönyvei*. Megjelenés alatt.

Elsődleges források – a kutatáshoz felhasznált tankönyvek és tanári segédletek

5. osztály:

- Árvavölgyiné Szatmári Ibolya – Szászi Andrea – Kustár Gábor – Miklya Luzsányi Mónika 2023: *Istennel a döntéseinkben. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 5. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
5. évfolyam: *Istennel a döntéseinkben – Tanári segédlet*. é. n. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)
- Árvavölgyiné Szatmári Ibolya – Kustár Gábor – Miklya Luzsányi Mónika 2017: *Istennel a döntéseinkben. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 5. osztályos tanulói számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

6. osztály:

Pluhár Gáborné – Szászi Andrea 2023: *Isten világosságában. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 6. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Arany Erzsébet et al. é. n.: *Hittan 6. Isten világosságában – Tanári segédlet*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Jakab-Szászi Andrea – Pluhár Gáborné 2017: *Isten világosságában. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 6. osztályos tanulói számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

7. osztály:

Böcsföldiné Türk Emese – Szászi Andrea 2020: *Isten vonzásában. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 7. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Böcsföldiné Türk Emese et al. é. n.: *Hittan 7. Isten vonzásában – Tanári segédlet*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Böcsföldiné Türk Emese – Szászi Andrea 2018: *Isten vonzásában. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 7. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

8. osztály:

Szászi Andrea 2023: *Isten Igéjének tükrében. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 8. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szászi Andrea–Csüllög Ferenc é. n.: *Hittan 8. Isten Igéjének tükrében – Tanári segédlet*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

Szászi Andrea 2018: *Isten Igéjének tükrében. Református hit- és erkölcsstan munkafüzet egyházi iskolák 8. osztályos tanulók számára*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 14.)

EZÜSTÖM, ARANYAM NINCSEN

Egy hittanverseny és a benne rejlő tehetséggondozás lehetőségei

Jelen tanulmány célja általános iskolánk 2024/2025. tanévben szervezett hittanversenyének bemutatása, s ennek tehetséggondozásban betöltött szerepének elemzése. A verseny ötlete szempontjából meghatározó, hogy iskolánkban évtizedek óta nem volt hittanverseny. Kapcsolódtunk más iskolák hittanversenyeihez, illetve bibliai témájú rajzversenyekhez, de e mintákon túl törekedtünk a református identitásunk megerősítésére, a mindennapi rutintól eltérő kifejezésére is. A verseny neve onnan ered, hogy Péter apostolhoz hasonlóan: mi, kicsinyek is sokszor mit adhatnánk? *Ezüstünk, aranyunk nincsen*, de a kibontakozó hitünket, a szívünk minden szeretetét, az Úristennek szánt gondolatainkat, időnket oda tudjuk adni. A verseny szervezése által célunk volt, hogy a részt vevő gyermekek minél szélesebb körben és tehetségterületen tudják megmutatni a tudásukat, önmagukat.

Kulcsszavak: hittan, verseny, református, identitás, tehetségfejlesztés

„Ezüstöm, aranyam nincsen” – Egy hittanverseny és a benne rejlő tehetséggondozás lehetőségei (*‘Silver and gold I do not have’ – Talent development opportunities in a religious education competition*). This study aims to present the religious education competition organised by our primary school for the 2024/25 academic year, and analyse its role in talent development. A key motivation behind launching the competition was the fact that no such event had been held at our school for decades. We have participated in similar religious education competitions organised by other schools as well as drawing competitions involving biblical themes. However, beyond these activities, we also sought to strengthen and express our Reformed identity in ways that go beyond our everyday routines. The name of the competition was inspired by the words of Peter the Apostle: “Silver or gold I do not have” As a small community, we often have little to offer in material terms. Yet we can give our growing faith, the love in our hearts, our thoughts dedicated to the Lord and our time. The aim of the competition was to give children the chance to show their knowledge and unique talents to a wider audience.

Keywords: religious education, competition, Reformed, identity, talent development

1. Bevezetés

Tanulmányomban egy olyan induló hittan háziversenyt szeretnék bemutatni, amire iskolánkban előtte nem volt példa. Korábban levelező hittanversenyt már szervezett az intézményünk, de az is hosszú évek óta szünetelt. Maga az ötlet és a forma vagy a megvalósítás sem nevezhető innovatívnak, mégis az iskolánk életében, de legfőképpen a saját pedagógiai gyakorlatomban innovációnak számít. Ez az első eset, hogy a kezdetektől az utolsó ajándék kiosztásáig a kitalálója, megtervezője, lebonyolítója lehettem egy ekkora volumenű projektnek, hálás vagyok a vezetőség azon tagjainak, akik kezdetektől bíztak bennem, és támogatásukról biztosítottak a feladat megvalósítása során.

A verseny ötlete onnan jött, hogy minden évben felmerült az értekezleteken és hittan munkaközösségünkben is az a célkitűzés, az az igény, hogy milyen módon tudnánk még jobban erősíteni református általános iskolaként a református identitásunkat. Az iskolánk pedagógiai programját és intézményi célkitűzését erősen meghatározza a keresztyén, azon belül is a református értékorientált, közösségteremtő, közösségformáló oktatás, szabadidős tevékenységek szervezése. Ebbe a szép és nemes célkitűzésbe simul bele házi hittanversenyünk bevezetése, a későbbiekben megszilárdítása hagyományteremtő céllal. Az első néhány évben célunk, hogy az intézményünk belső versenyrendszerében évek óta hiányként jelentkező házi hittanverseny pozitív versenyélményt adjon, továbbá cél a jelentkezési kedv felkeltése, az örömmel, szívből, Isten dicsőségére történő tanulás, elmélyült Istenre figyelés a versenyre való felkészülés során. A későbbiekben ezt a célt a minőségi versenyzés irányába szeretnénk elmozdítani. De a bevezetés, felépítés időszakában még nem ez az elsődleges célunk.

Az utóbbi néhány évben úgy tapasztaljuk, hogy főként a nyelvi tagozatos, két tanítási nyelvű és a matematika tagozatos osztályok miatt íratják be a szülők gyermekeiket az iskolánkba, és kevésbé az egyházi jelleg miatt. A lelki tartalom, a hitéleti jelleg megjelenése sokkal inkább óvatossá vált, vagy nagyon diplomatikusan kezelt kérdéssé, mintsem vezető jelleggé. Mindenütt jelen van, a heti rendünkben, az ünnepeken, az éves rendben, de inkább nagyon finoman, mintsem uralkodó és domináns módon. A szülők elsődleges elvárásai is a tanulmányokra, a tanulmányi előmenetelre vonatkoznak, nem a közösségi életre, a hitéleti nevelésre. Így ez a megerősítés fontos még akkor is, ha átszövi az éves rendünket az egyházi jelleg.

2. A házi hittanverseny elindításának szempontjai

A verseny céljai a következőképpen foglalhatók össze.

- Felkelteni a gyermekek figyelmét úgy, hogy foglalkozzanak egy-egy bibliai szakasszal fél éven keresztül valamilyen formában, valamilyen tehetségterületen.
- Ne legyen nehéz, ne legyen elit verseny jellegű, hiszen a cél most leginkább a kedvcsinálás, az érdeklődés felkeltése. A későbbiekben, kb. 5 év bevezető szakasz után célunk az, hogy már nívósabb, nehezebb hittanversenyt is megvalósíthassunk, de addig is fokozatosan, évről évre nehezedne a verseny.
- Átfogó legyen: a három fordulóból kettőben az iskolánkhoz tartozó óvodából is jelentkezhetnek és jelentkeztek is gyermekek. Az életkori bővítésen túl nemcsak reformátusoknak, hanem az iskolánk kb. felét kitevő katolikus diákoknak is nyitottá tettük a versenyt, valamint minél szélesebb érdeklődési körben, tehetségterületen törekedtünk a jelentkezési lehetőség biztosítására.

A tervezés során sem volt kérdés az, hogy lehetőleg minél gazdagabban, minél többféle módon jelenhessenek meg a tehetségterületek, a különféle kompetenciák. Erre jó lehetőséget ad a hittanoktatásnak minden területe, a verseny pedig tárháza lehet a tehetségek, kiemelkedő tanulók felkutatásának, felkarolásának. A hittanórákon,

katechetikai foglalkozásokon a sokszínűség bőven megmutatkozhat a rajzoláson, képzőművészetben át a történelmi jellegű háttér-információkig, az irodalmi szövegként kezelt bibliai szöveg tanuláson, szövegismertetésen át a történet üzenetének irodalmi újragondolásáig.

A megszólító erőn túl a motiváció fenntartására azáltal is törekedtünk, hogy minden forduló után történt eredményhirdetés első, második és harmadik helyezett kihirdetésével. A verseny végén továbbá külön jutalommal ismertük el azoknak a szorgalmas diákoknak a teljesítményét, akik mindhárom fordulón indultak, s így mintegy fél éven keresztül valamilyen formában elmélyülten foglalkoztak egy-egy bibliai szakasszal. Összesen hat tanuló volt, aki mindhárom fordulón részt vett. A jutalmazás nem volt kötve elért eredményhez, csak a részvételhez. Ez is a motiváció része volt, hiszen az iskolai és a különórai teljesítmények, illetve más területi, megyei, országos tanulmányi versenyek mellett ők valóban hosszabb távon is elmélyült figyelmet s időt szakítottak arra, hogy a hittanversenyen is induljanak. A kedvcsinálás, a motiváció megerősítése pedig a jövőnek is szólt, hiszen szeretnénk, ha a verseny az iskolánkban hagyománnyá válna.

3. A verseny elnevezése „Ezüstöm, aranyam nincsen”

A verseny elnevezését *Az apostolok cselekedetei* bibliai szakaszban található, pünkösti gyógyítási csodához kapcsolódó mondat adja. Péter apostol megpillantja az Ékeskapuban üldögélő sántát és a következőt mondja: „Ezüstöm, aranyam nincsen, de amim van, azt adom neked: a názáreti Jézus Krisztus nevében kelj fel, és járj!” (ApCsel 3,6).

Sokszor mi magunk sem tudunk mit adni, földi kincseket vagy vagyonokat. Ahogy a verseny során sem anyagi javakat kérünk a gyermekektől, hanem a talantumaikat, égi, mennyei kincseket, a szeretetüket, Istenhez való ragaszkodásukat, tiszta hitüket, mindezt pedig a tudásukon, tehetségükön keresztüli szolgálattal tudják Isten dicsőségére megmutatni. A verseny legnagyobb nyeresége az, ha bármelyik gyermek bármelyik fordulóra jelentkezve, vagy akár a teljes fél éven át odaszánja a figyelmét, tudását, tehetségét, és legfőképpen a tiszta szívét, hitét, hogy egy-egy bibliai történeten, annak neki szóló részén gondolkodjon, átfordítsa alkotásba rajzon keresztül, vagy megtanulja úgy elmondani, értelmezve a szöveget önmaga számára is, hogy az többet jelentsen az egymás mellé rakott szavak összességénél, hanem tanítással, értelemmel bíró, lélektől lélekig szóló, szép szövegmondás legyen.

4. A verseny menetének leírása

A versenyt három fordulóban rendeztük meg a különféle kompetenciák/talantumok szerint. 1. forduló: rajzverseny megadott bibliai történethez vagy igeszakaszhoz kapcsolódóan. 2. forduló: korosztályonként kijelölt bibliai szakasz elmondása fejből. 3. forduló: korosztályonként megadott bibliai szakaszokhoz kapcsolódó feladatlap megoldása a délutáni iskolai időben iskolánk egyik tantermében, felügyelet mellett.

E fordulókra különálló egységekként tekintettünk, s a résztvevőket fordulónként is díjaztuk, hiszen lehet olyan gyermek, aki szégyenlősebb, szerepelni nem szeret, de a feladatlapokon keresztül mégis megcsillogtatná a kognitív értékeit, vagy az otthoni elmélyült alkotási folyamatban született rajzát szeretné benevezni. Nem zárhatjuk ki azokat, akik egy gardneri intelligenciaterületen tehetségígérettek, nem kerülhetnek hátrányosabb helyzetbe azokkal szemben, akik több területen is megmérettetnék magukat. A fordulónkénti indulás szabadsága mindannyiuk számára segítséget jelent, mindeközben a gyermek fel tudja mérni a saját erejét, belső, lelki erőforrásait, a saját maga tehetségét, képességeit, választhat, miben szeretne indulni. Ad egyfajta játékosságot, lehetőséget, szabad mozgást az indulóknak.

Az első két fordulóba bevontuk tagóvodánk nagycsoportosait és iskolaelőkészítő-nagycsoportos gyermekeit is felekezeti hovatartozástól függetlenül, hiszen egyformán vártuk a katolikus és református gyermekek jelentkezését. Tehát kategóriánként, fordulónként is lehetett nevezni, valamint a teljes, komplex versenyre is. Korcsoportokat tekintve a következő rendben fogadtuk a jelentkezéseket: nagycsoport, 1. osztály, 2. osztály, 3–4. osztály, 5–6. osztály, 7–8. osztály.

4.1. 1. forduló: a rajzverseny tapasztalatai

Az iskolánkba kb. 530 tanuló jár, az óvodánkba kb. 300 gyermek. Ebből a létszámból az első fordulóra jelentkezett:

- Óvodás korosztály: 40 fő
- Elsős korosztály: 21 fő
- Másodikos korosztály: 20 fő
- 3–4. osztályosok: 6 fő
- 5–6. osztályosok: 10 fő
- 7–8. osztályosok: 0 fő

1. táblázat: Az 1. forduló tematikai rendje korosztályonként

Korosztály	Téma	Technika
Nagycsoport – 1. osztály	Isten olyan, mint a jó pásztor. 23. zsoltár és Jézus mondja: „Én vagyok a jó pásztor...” Jn 10,11–15., Lk 15,1–7.	filc, színes ceruza, zsírkréta
2. osztály	Isten olyan, mint a jó pásztor. 23. zsoltár és Jézus mondja: „Én vagyok a jó pásztor...” Jn 10,11–15., Lk 15,1–7.	filc, zsírkréta, színes ceruza, festék
3–4. osztály	Isten olyan, mint az áldott orvos. Gyógyítási történetek	színes ceruza, grafit, festék, pasztellkréta
5–6. osztály	Isten olyan, mint a hús forrás. 2. zsoltár	pasztellkréta, tus, szén, ceruza, színes ceruza, akvarellfesték, olajfesték, olajkréta
7–8. osztály	Isten olyan, mint a fazekas. Jer 18,1–12.	pasztellkréta, tus, szén, ceruza, színes ceruza, akvarellfesték, olajfesték, olajkréta, golyóstoll, túfilc

Az első fordulóra, mint általában a rajzversenyekre, nagyobb létszámban a kisebb korosztályok jelentkeztek. Az eredményhirdetés után az óvodában is és az iskolában is kiállítást rendeztünk a beérkezett pályaművekből, kiemelt helyen kezelve a helyezést elért munkákat.

Ez a forduló a jutalmazás szempontjából is különleges volt: hittanverseny lévén, a többi fordulónál könyvekből, ígés ajándékokból állt a nyeremény többnyire a Good News Könyvesbolt és a Parakletos Könyvesházak kínálatából, de itt különleges rajzeszközöket kaptak a helyezést elért tanulók, amelyek újabb és inspiráló technikák kipróbálására adtak lehetőséget a kis tehetségeknek.

4.2. 2. forduló: a bibliai szövegmondás tapasztalatai

A második fordulóra jelentkezettek létszáma a következőképpen alakult:

- Óvodás korosztály: 3 fő
- Elsős korosztály: 4 fő
- Másodikos korosztály: 12 fő
- 3–4. osztályosok: 4 fő
- 5–6. osztályosok: 8 fő
- 7–8. osztályosok: 1 fő

A forduló lényege: minden korosztály számára megfelelő, kötött bibliai szakasz fejből történő elmondása, előadása zsűri előtt. Téma: Milyen vagy Istenem?

2. táblázat: A 2. forduló tematikai rendje korosztályonként

Korosztály	Téma
Nagycsoport – 1. osztály	Az elveszett juh példázata Lk 15,1–7.
2. osztály	A nagy vacsora példázata Lk 14,15–24.
3–4. osztály	Az irgalmas samaritanus példázata Lk 10,25–37.
5–6. osztály	Magvető példázata Mt 13,1–23.
7–8. osztály	Tékozló fiú példázata Lk 15,11–32.

A második fordulóra kevesebben jelentkeztek. Sajnos, ebben meghatározó lehet az, hogy az általános iskolai tanulmányokat tekintve egyre kevesebb memoritert kell a gyermekeknek megtanulni, ezek hosszúsága is csökkent az évek során. Nem is szeretik, s nagyon nehezen is tanulják a diákok. De van néhány elhivatott tanuló, akikben ilyen területen is megmutatkozott a versenyszellem. Az iskolánk kiemelt pedagógusaiból álló zsűrivel egyetértésben mondhatom, hogy ez a forduló könnyfakasztóan meghatározó volt. Akik megtanulták, nagyon szépen el tudták mondani a szövegrészeket. Meghatódva hallgattuk a versenyzőket, sőt kifejezetten öröm volt ennyi gyermek szájából hallani a sokszor nem is túl rövid szakaszokat folyékonyan, szinte hiba nélkül. Ez a forduló kiemelt csúcspontja volt a versenynek.

4.3. 3. forduló: a feladatlapok kitöltésének tapasztalatai

A harmadik fordulóra jelentkezők létszáma a következőképpen alakult:

- Elsős korosztály: 27 fő
- Másodikos korosztály: 13 fő
- 3–4. osztályos korosztály: harmadikos 0 fő, negyedikes 2 fő
- 5–6. osztályos korosztály: ötödikes 1 fő, hatodikos 8 fő
- 7–8. osztályos korosztály: 0 fő

3. táblázat: A 3. forduló tematikai rendje korosztályonként

Korosztály	Téma
1. osztály	Az elveszett juh példázata Lk 15,1–7. Keresztelő János születésének ígérete Lk 1,5–25. Jézus születésének ígérete Lk 1,26–38. Mária Erzsébetnél Lk 1,39–44.
2. osztály	A nagy vacsora példázata Lk 14,15–24. Keresztelő János születésének ígérete Lk 1,5–25. Jézus születésének ígérete Lk 1,26–38. Mária Erzsébetnél Lk 1,39–44.
3–4. osztály	Az irgalmas samaritánus példázata Lk 10,25–37. Keresztelő János születésének ígérete Lk 1,5–25. Jézus születésének ígérete Lk 1,26–38. Mária Erzsébetnél Lk 1,39–44.
5–6. osztály	Magvető példázata Mt 13,1–23. Keresztelő János születésének ígérete Lk 1,5–25. Jézus születésének ígérete Lk 1,26–38. Mária Erzsébetnél Lk 1,39–44.
7–8. osztály	Tékozló fiú példázata Lk 15,11–32. Keresztelő János születésének ígérete Lk 1,5–25. Jézus születésének ígérete Lk 1,26–38. Mária Erzsébetnél Lk 1,39–44.

A harmadik fordulót közvetlenül a téli szünet előtti héten rendeztük. Itt korcsoportonként ugyanazok az adventi, újszövetségi bibliai történetek kerültek ütemezésre, kiegészítve azzal a példázattal, amit a második fordulóra kellett megtanulni. Ezzel is ösztönözni törekedtünk azokat a tanulókat, akik már indultak a második fordulón, hogy érezzék: az egyik történetet már tudják, a többit hittanórákról ismerhetik.

Ez a forduló főként játékos feladatokat tartalmazott. Nem kifejezetten a nagyon elmélyült, részletgazdag tudásra alapozva, hanem olyan feladattípusokat használva, amelyeket a gyermekek szeretnek, pl. betűkeveredéssel elrejtett szavak, betűháló, labirintus, különbségkereső, igaz-hamis, az események sorba rendezése egy történeten belül.

A feladatlapok kitöltésére nagy létszámú 1. osztályos tanuló jelentkezett, akik kifejezetten nagy kihívást jelentettek a feladatlap összeállításakor. Mivel a tanév rendjében az első félévben zajlott a verseny, így nem minden betűt tanultak még olvasni és írni, ezért több labirintus és különbségkereső feladatot építettünk be. Matematikai-logikai tehetségterülethez kapcsolódóan is fontos volt igazodnunk a tanévi

előrehaladásokhoz: a két nyelvi osztály 6-ig tanulta a számokat, az emelt matematikát tanuló osztály pedig 7-ig. Ilyen feladatunk volt a logikai rend felismeréséhez kapcsolódóan képek és értékek illesztésével például, ha az angyal (kis képpel volt jelölve) = 2, és angyal + fenyőfa = 5, akkor mennyit ér a fenyőfa? Vagy egy képen kellett megszámolni az egymásra kuszán összekavarodva rajzolt angyalkákat, s megadni azt, hogy hány angyal van a képen.

Hasznos tapasztalatot jelentett a feladatok kialakításában a betűtanulás rendjéhez való további igazodás is. Jómagam nem tanítók első osztályban idén még hittant sem, így a feladatlap összeállítása során szembesültem azzal, hogy egy „Keresd meg a párját!” feladatnál, ahol egyik oldalra raktam csengő, angyal, fenyőfa és egy imádkozó kislány kis rajzát, másik oldalon pedig az ima, csengő, angyal, fenyőfa szavak szerepeltek. Az elsős tanítók visszajelzése alapján kirajzolódott, hogy mivel a gyermekek még nem tanulták a kétjegyű betűket, így ki kellett hagynunk több szót: csengő, angyal, fenyőfa. Megmaradt az ima szó, amelyet elolvasva oda kellett kötni a rajzhoz, valamint pontot ért az is, ha szépen, vonalközben maradva át tudták írni a versenyzők nyomtatottról írottra az ima szót. A jövőben ezt a fordulót inkább a tanév végére kitolva fogjuk meghirdetni annak érdekében, hogy az elsősök is jobban megcsillogtathassák a tudásukat, illetve hogy a feladatlap összeállítása is változatosabb lehessen számukra. A korosztályt semmiképpen sem hagynánk ki a fordulóból, mert a leglelkesebb, legnépesebben jelentkező korcsoportot jelentették.

A hetedikes és nyolcadikos korosztály passzivitása több okkal is magyarázható. Mindkét évfolyamon lelkészek is tanítanak óraadóként. Lehet, hogy nem követték annyira napi szinten az aktuálisan folyó iskolai eseményeket, hogy órán akár többször is említsék, ösztönözzék, motiválják a tanulókat a jelentkezésre, a hétfő reggeli áhítatokon elhangzott hirdetés pedig kevés volt. Valamint a nyolcadikos korosztály helyzetét az is nehezítette, hogy ekkor zajlottak a felvételi előkészítők. Ha valaki a továbbtanulási pontjait szerette volna növelni, inkább más területi, megyei, országos versenyeket célozhatott meg. A mi házi versenyünk nem jelentett plusz felvételi pontszámot, ezért is kevésbé érkezhettek az érintett korosztályból.

A versenyünk a jelenlegi tanévben még abban a kezdetleges fázisában van, hogy egy személy a tervezéstől az egyes fordulók megszervezéséig kézben tudja tartani. A későbbiekben, ahogyan az ismertsége növekszik, s komolyabbá válik, segítséget jelenthet a megvalósításban, ha teammunka kíséri. Az elsődleges tapasztalat ugyanakkor az volt, hogy a kollégák az első pillanattól kezdve támogatóan és örömmel fogadták. Az óvodapedagógusok és a felső tagozaton tanítók visszajelzése szinte azonos volt: ők kifejezetten örültek annak, hogy nemcsak alsó tagozatban gondolkodtunk. Ugyanezt a lelkesedést és támogatást tapasztaltuk a gyermekek részéről is. A verseny hirdetésének kezdetekor, de szinte minden hirdetésnél elhangzott, hogy három forduló lesz. Az utolsó fordulónál ez hangsúlyozottan ki is volt emelve, és az is, hogy az összegzés, a komplex versenyen indulók külön jutalmazására az iskolánk kiemelt éves rendezvényén, az Arany-hetek gáláján kerül sor, méltó körülmények

között. Mégis, még ezek után is hetekig állítottak meg különféle korosztályból a diákjaink, érdeklődve, mikor lesz a következő forduló? Vagy mikor lesz legközelebb ilyen hittanverseny? Erre olyanok is rákérdeztek, akik nem mertek indulni most, ám mégis megszólítva érezhették magukat, tehát a motivációjuk szintén megmutatkozott. Amit viszont nagyon sajnáltam, hogy a központi felvételi megírása után a nyolcadikosok közül is érdeklődtek, hogy lesz-e még következő forduló? Az ütemezés, az időpontok tervezése a továbbiakban átgondolást igényel, hogy a felvételre készülők is kapjanak nagyobb lehetőséget.

A feladatok jellegét tekintve is hasznos tapasztalatokat meríthettünk. Idén elsődleges célunk az érdeklődés felkeltése, a kedvcsinálás volt, ezért nehezebb feladatokat kevésbé adtunk. Tanítói, szaktanári felkészítést így a verseny bármely fordulójára való nevezés nem igényelt, csak otthoni ráhangolódást, elmélyülést. Mégis egyes tanítók rajzóra keretében biztosítottak lehetőséget arra, hogy az egész osztály rajzoljon, majd ők határozták meg, melyik alkotás indítható pályamunkaként. Olyan is előfordult a kisebb korosztályokban, hogy a versenyhez kapcsolódó bibliai példázatot minden nap felolvasta a pedagógus reggeli áhítatként, ami nagyjából másfél hónapot jelentett a verseny fordulójának kihirdetésétől a verseny napjáig, és ez alapján hallgatott meg néhány gyermeket, akinek bátorsága is volt indulni a versenyen. Mint megtudtam, a három óvodás induló is ezzel a módszerrel tanulta meg az igeszakaszt, ám azt is fontos értéknek tekinthetjük, hogy a teljes csoport is elmélyülhetett a példázat üzenetében.

Az igeszakasz előadásának fordulóját tekintve az óvodás korosztály meghallgatását saját csoportszobájukban szerveztük meg, s a zsűri tagjai is közvetlen ismerősök voltak számukra: az óvodavezető és jómagam. Amiatt választottuk a zsűrizésnek ezt a módját, hogy az idegen környezet és az ismeretlen tanítók előtti kiállás ne nehezítse megmutatkozásukat. Az oldott légkör pedig abban is segítséget jelentett, hogy végül közvetlenül a helyszínen is kedvet kapott egy újabb jelentkező. De nemcsak az egyik kislány kapott kedvet, hanem a kis versenyzőket követően az egész csoport egyszerre is rázendített, és kórusban mondták a példázatot. Nem az óvónő kezdte el, nem is mondta velük együtt, hanem – mint kiderült – a csoport ennyire szerette *Az elveszett bárány* példázatát, s a napjuk egyik kiemelt pontja volt, amikor hallották, tanulták.

5. Távlati célok, további lehetőségek

Amennyiben iskolánkban meggyökeresedik, hagyománnyá válhat a hittanverseny, úgy sok további lehetőséget rejt még magában. Szeretném tovább bővíteni a fordulókat a következőkkel:

- Egyházi ének forduló, melyet esetleg két kategóriában is megrendezhetünk: ifjúsági énekek és gyülekezeti énekek vonatkozásában.
- Kiadott bibliai szakasz vagy igevers alapján vers-, novella-, meseíró verseny, ahol az elkészült pályaművekkel az iskolánk diákújságját is gazdagíthatnánk.
- Futóverseny több távon, minden korosztály bevonásával (óvodások és a szülők) Pál apostol mottója alapján, „Futásomat elvégeztem...” (2Tim 4,7)

Így ezekkel a fordulókkal kiegészülve szinte az összes gardneri intelligenciaterület lefedésre kerülne, s minden gyermek, akiben buzog a versenyszellem, megtalálhatná a számára kedves területet, ahol érvényesülni tud. Személy szerint fontosnak tartom azt, hogy lehetőséget biztosítsunk a lehető legtöbb diák számára erősségeinek megmutatására. Házi körülmények között, kevésbé stresszes versenyhelyzetben, megszokott környezetben talán bátrabban jelentkeznek a gyermekek is.

Azt gondolom, hogy a sok lelkes gyermekkel, valamint a támogató kollégákkal mindenképpen áldásos volt megrendezni a versenyt, elég csak az óvodás csoport kórusban szavalására gondolni, vagy a verseny lezárulta után az újabb fordulók után érdeklődőkre. Nagyon remélem, hogy ez az áldás, ez a magvetés a következő években is megmutatkozik majd a jelentkezők számán. Az pedig szerintem csodálatos, hogy a jelentkezők, ki hosszabb, ki rövidebb ideig, de otthon önállóan és önként, elmélyülten foglalkozott egy bibliai szakasszal. A cél ez volt. És az, hogy mindabból a tálentumból, amit kaptunk, valamit visszaadjunk Isten dicsőségére, ha már „Ezüstöm, aranyam nincsen”.

Tehetséggondozás mint képesség- és személyiségfejlesztés

KOZMA GÁBOR

ÚTON A NEVELÉS HAZÁJÁBA EGY 2025-ÖS GPS-SZEL

A 'nevelés hazája' megközelítés újat hozhat a professzióról folytatott ezredfordulós diskurzusok után. A napjaink társadalmát jellemző, viselkedést szabályozó normák fellazulásával a nevelésre hárul a hazát, sőt a világot megőrző és a társadalmat étető szerep. Ebben a fogalmi keretben értelmezhető a 'nevelés hazája', ahol a társadalmi nevelés útvonalaiknak célállomása a komplex képesség- és személyiségfejlesztés. Az úti cél eléréséhez GPS-ünk segítségével áthaladunk többek között a nevelésügy ezredfordulós összegzésein, érintjük az adaptivitás és a normativitás, illetve a nevelési határvidékek, az átfogó nevelést segítő globális paktumok csomópontjait, majd eljutunk a gyermekek és az idősek 'évszázadának' találkozásához, illetve végül a mesterséges intelligencia világában a 'nevelés hazájához' vezető kijáratához.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, átfogó nevelés, oktatási rendszer, adaptivitás, normativitás, időskor, keresztény pedagógia

Úton a nevelés hazájába egy 2025-ös GPS-szel (Towards the homeland of education with a 2025 GPS). The homeland of education approach offers a new perspective that goes beyond the discourse on professions at the turn of the millennium. In today's society, where traditional behavioural norms are increasingly eroded, education plays a vital role in preserving not only the homeland, but also the wider world and society itself. The homeland of education can be interpreted within this conceptual framework, where the aim of social education is the complex development of both skills and personality. Reaching this goal requires a kind of 2025 GPS – one that can guide us through key junctions, such as reflections on education at the turn of the century, the intersection of adaptivity and normativity, the shifting boundaries of pedagogy and the global pacts supporting comprehensive education. This will lead us to the intersection of the century of the elderly and the century of the children, finally reaching the exit to the homeland of education in the world of artificial intelligence.

Keywords: teacher education, comprehensive education, education system, adaptivity, normativity, old age, Christian pedagogy

1. Útmutatás a legjobb irányban – a nevelés GPS-e

A GPS ma már nélkülözhetetlen, de önmagában nem elegendő – akárcsak másféle IKT-eszköz birtoklása sem – a boldogsághoz, ha azt csak céltalanul és semmirevalóságokra használjuk. A technika használatához kell a jóra való tudás, de nem elegendő, mert kell hozzá a jó szokások köréből merített szándék és elhatározás, legyen az akár a nagyszülők meglátogatása, családi utazás vagy munkába, iskolába jutás, meg másféle élethelyzet megoldása, amibe randi vagy baráti túra, segítő találkozás is belefér.

Vagyis rögtön a nevelés, a személyiségfejlesztés vidékén járunk – egy GPS kapcsán is. Mert annak használatához kell a pontos cél, precíz koordináták és persze az energia. Ezek nélkül hiába ülünk be a legmenőbb járműbe, mert még a legszebb

utcákon, egy lenyűgöző vidéken is csak belekeseredünk az időt rabló és fárasztó bókklászásba, aztán mindenkiből kifogyva az út szélén maradunk, sötétben, magunkra hagyva. És ez nemcsak egy akciófilm dramaturgiája lehetne, hanem dokumentaristaként rögzíthető az ilyen valóság, amit megtenni a neveléstudomány művelőinek és a nevelőknek is felelőssége.

Mindennapi életünk lényege: a rossz útra vezető bókklászás kerülése, amihez jó, ha a szándékok és a célok mellett rendben van a GPS-ünk. Tehát ha van olyan eszközünk, de leginkább abban olyan szoftverünk, ami felismeri a rosszul járható utakat, időben figyelmeztet torlódásra, balesetre, zsákutcára, meg arra is, ha változott a forgalmi rend, és az egyirányúnak ismert utcán már szembe is jöhetnek. Személyes célokat és életprogramot tekintve ez a nevelés rendszeréből algoritmizált szoftver lenne, amely fentről kontrollált némi segítséggel támogatja a jó úton maradást. Korábban kézzel másolva, aztán a Gutenberg-galaxis időszakában elsőként rögzültek nyomtatásban azok a források, amelyek európai kultúránknak és abban nevelésünknek máig alapvetését jelentik. Ez még akkor is így van, ha ezzel szemben manapság trendi a kanonizált szövegekben foglalt tanítás tagadása, mondván, hogy a fogyasztóbarát szemlélet kiteljesedését akadályozza az, ha a rosszat néven nevezzük, és élesen elkülönítik a jótól.

Kell tehát egy jó nevelési GPS, ami a bedugult értékkereszteződéseken és kaotikus nézettorlódásokon keresztül is elvezet a nevelés hazájába. Mivel az ilyen jóra való GPS útkeresési indításához is kell az említett szándék és elhatározás, ezért most ezekhez kívánok alátámasztást adni – továbbra is a neveléstudomány körében maradva.

2. Úti cél a GPS-nek – van hazája a nevelésnek?

Korábbi írásaimba foglaltan már kutattam a nevelés hazája után, kérdezve, hogy az hol található. Akkor azonban nem GPS-szel, hanem iránytűvel kerestem azt. Azonban el kell fogadni, hogy nemcsak a technika és a technológia fejlődik, hanem a körülmények is mind bonyolultabbá lettek. Ezek aztán a nevelésügyben az állandó újratervezést, mind újabb utak megtalálását vagy éppen építését igénylik, hogy eljussunk ugyanahhoz a célhoz, hiszen az nem változik. Az úti célhoz bizonyosnak kell lenni a nevelés hazájának létében, ismerni kell státútumát, ami az újabb generációk biztonságos jövőjét szolgálja, minden kihívás, sőt ellenhatás közepette is.

Létező célnak tekinthetjük a nevelés hazáját akkor is, ha a nevelés lényege nehezen fogható meg. Leginkább rendszerében, céljaiban, szabályozásában, intézményeiben, finanszírozásában, szereplőiben, eszközeiben és gyakorlatában értelmezhető. Tehát számos olyan tényező által meghatározottan, amelyeknek az időtől, körülményektől való függése okán a nevelés is változik. Változik az emberi személy is, akinek testi valóságában megélt sorsát elsődlegesen egy közösségbe tartozás vagy annak bonyoldalmi, sőt, hiánya határozzák meg. Ugyanakkor a nevelés mint társadalmi jelenség legszorosabban az emberi személyhez kapcsolódik, hiszen felsorolt és más további összetevői a személyes sorsot alakító tényezők. Ezeket legfontosabbként a teremtés ténye foglalja keretbe, amely a személyt élete első pillanatától az utolsóig nemcsak a természeti, hanem az emberi környezetbe, tehát a társadalomba is illeszti.

A 'nevelés hazáját' lehet lokalizálva értelmezni, vonatkoztatva azt akár területre, személyekre és közösségeikre, akár családra, rokonságra, a nevelés intézményeire, a nevelésügyet a társadalomban éltető rendszerekre. Lehet mindezt szűkebb vagy mind tágabb fókusszal tenni, és lehet rögtön – mintegy a lényegét megragadva – globalizáltan, az emberiség szintjén tárgyalni. Mindebben napjainkban azt figyelve, hogy miként tükröződnek a társadalmi anómia megnyilvánulásai a családi és az iskolai nevelés gondjaiban.

Az ember tehát a nevelés világában tölti életét, sorsát mindig annak tényezői határozzák meg, a közösségekben létrehozott kultúra által nemcsak fizikailag tekintve, hanem szellemileg és leginkább lelkileg, akkor is, ha ez utóbbit a jólét testi igényei látszólag elfedni képesek.

Másrészt az ember közösségében él, annak kultúrája hazához és nemzethez kötik, a nevelésben élethosszig tartó erőhatások mentén. A nevelés világának határait a közösség keretei képezik, amelyeknek lerombolása a nevelés hazájának pusztulását eredményezi. Létezik hát a nevelés hazája, amelynek a teremtés rendjét tükröző törvényei a hazában való boldogulást írják az emberi lélekbe.

3. A GPS útvonala a nevelés hazájába

A nevelési GPS-től olyan helymeghatározást, útvonalkeresést kaphatunk – a világot globálisan, akár a műholdak révén átszövő emberi tudás segítségével – mindig aktuálisan, amely nem feltétlenül a legrövidebb vagy a leggyorsabban járható utakon vezet. Ez azért is különbözik egy kereskedelmi célútól, mert a nevelési GPS szoftverének a nevelés rendszerének főbb mutatóiból készült algoritmusokat kell alkalmaznia, amelyek mintázatát az emberi észszerűség mellett a teremtésben és az ember távlatos jövőjében való hit algoritmusai közösen alkotják.

Különösen akkor kell ismernünk a nevelés hazájába való eljutás útját és módját, ha időnként hátrahagyjuk nemcsak a szülőföldet, hanem a hazát is, de a hazaúthoz, a visszatéréshez erőt kell gyűjtenünk. Ezt leginkább az otthon biztonságában találjuk meg ismét vagy újabbat alapítva, ami már a családi, baráti körben megélt jelent és abban alakított jövőt nyújt.

A 'nevelés hazájához' vezető út nem könnyen járható, azon sok elágazás, a társadalmi kérdések alkotta többszörös kereszteződés is van. A mostani útjárás ezekből néhány körforgalmi csomópontot azonosít, melyekben meg kell találni a jó útra vezető kijáratot:

- az első az anómiás világot értelmező allegóriák;
- a második a hivatások iránytűje – otthonra lelni a nevelés hazájában;
- a harmadik a pedagógusképzésben a tradíciókhoz való kötődések és kötöttségek;
- a negyedik a nevelésügy ezredfordulós összegzései;
- az ötödik az adaptivitás és normativitás csomópontja;
- a hatodik a nevelési határvidékek hatékonysági küzdelmei;

- a hetedik a paktumok és az átfogó nevelés kora;
- a nyolcadik az 'idősek évszázada';
- a kilencedik a mesterséges intelligencia és a nevelés.

3.1. A nevelésművészet allegóriái – útkeresés az anómiás világban

Van-e helye allegóriának a neveléstudományban? Nyilvánvaló, hogy ha a nevelésben fontos szerepe van az allegóriáknak és művészetek minden más eszközének, akkor azt a tudomány sem kerülheti meg. Úgy tűnik, hogy az anómiássá lett világban mind több allegória érkezik a művészetek vidékéről (Kozma T. 2001: 27), hogy a rapiddá lett társadalmi változásokat a nevelés számára megragadhatóvá tegye. A digitális világban egymást követő információs cunamik is okozzák, hogy a pedagógiai professzionalizmus vizsgálata is más tudományokból és gyakorlatból merítsen (Illyés 2001).

A nevelésnek a művészetekkel való összekapcsolásához nem szükségszerű teozófiái szemlélet, sőt, az antropológia arra mutat példát Rudolf Steiner (2004) ikonikussá tett könyvében közreadott 1919-es előadásokban, hogy miként juthat átfogó társadalmi szerephez egy alternatív, a szellemvilággal kapcsolatot tartó eszmevilág, ha a nevelés ab ovo kulturális evidenciáit a művészet toposzára hivatkozással hasznosítja törekvéseinek alátámasztásához.

Rudolf Steiner nem is régen, csak mintegy százhusz évvel ezelőtt kezdte kifejteni a teozófiához képest is pozicionált világképét, hogy aztán az Ellen Key-féle 'gyermek évszázadában' arra épülhessenek a Waldorf-pedagógia és a reformpedagógiai mozgalom más programjai, majd az alternatív pedagógiák egyes pillérei. Steiner életművében azt tapasztaljuk, hogy nem a pedagógiai munkát tekintette művészetnek, hanem a különböző művészetek terén azonosított eszközöket tette meg a részletes szakmódszertannal ellátott oktatási-nevelési rendszerének alkotóivá: „Az lesz a feladatunk a metodikában, hogy mindig a teljes embert foglalkoztassuk. Nem tehetnénk meg ezt, ha nem irányítanánk a figyelmünket egyfajta, az emberben rejlő művészi érzék kibontására” (Steiner 2004: 10).

Az alkotások esztétikai jellegét tekintve Sík Sándor 1942-es *Esztétika* című munkájának III. kötete tárgyalja a művészetet. Ebben a művészi alkotás fogalmának meghatározása kapcsán azt állapítja meg, hogy:

„A művészről szóló előbbi gondolatmenetünkben kitűnik, hogy miben különbözik a művészi alkotás alanyilag minden egyéb nem esztétikai jellegű alkotástól. A tudós és a mesterember, a mérnök vagy a politikus, sőt a kertész vagy a szakács is alkot, és ezeknek az alkotásoknak is lehetnek esztétikai mozzanataik; a tulajdonképpeni esztétikai alkotást azonban a művész sajátos törekvési jellegzetessége: a teremtés elv, a vallomás elv, a mikrokozmosz elv és a törvény elve lényegesen megkülönbözteti mindezeketől.” (Sík 1942: 7)

Mondhatnánk, hogy Steiner nevelési eszméi megfelelnek ennek, már hogy a Sík-féle definíció arra irányítja figyelmünket, hogy Steiner a pedagógust nem a

tisztességes kertész vagy szakács, de nem is a tiszteletre méltó tudós, mesterember vagy mérnök körébe sorolja, hanem az ő alsóbb és felsőbb világok rendszerében pozicionálja az esztétikai *Abszolútum*nak megfelelő összetevőket. Steinernél akár azonosítható is az említett teremtés elv, a vallomás elv, a mikrokozmosz elv és a törvény elve, ami mutatja, hogy Steiner rendszeresen épített fel egy új világnézetet.

Sík Sándor a *Művészet* kötet záró fejezetében olyan összefoglalást ad, ami arra hívja fel a figyelmünket, hogy az esztétikai *Abszolútum* esetében másról van szó, mint amit a steineri eszmevilág tükröz. A teozófiából kiszakított antropozófia kereszténynek vélt, de azon kívüli elemeire épített steineri antropozófiai világnézettel szemben ugyanis Sík Sándornál „a kereszténység hasonlíthatatlanul emberi volta” az esztétikai *Abszolútum*ban is megmutatkozik: „Az esztétikai *Abszolútum* minden posztulátumát legtökéletesebben a *keresztény istenfogalom* elégíti ki” (Sík 1942).

Marczell Mihály is jegyzett egy kötetet szintén *A nevelés művészete* címmel, amely a *Bontakozó élet* című nyolcrészes sorozatának 7. köteteként 1935-ben jelent meg, tehát nem sokkal Steiner fő alkotó korszaka után. A katolikus pap és nevelő, a teológia és pedagógia professzora, Marczell által bemutatott nevelés művészetéhez közelebb áll a nevelés hazáját kutató jelen tanulmány megközelítése. Ugyanis Marczell nem a művészet eszközeit emeli be a nevelés módszertanába, és a pedagógust sem annak közvetítőjének tekinti, hanem a művészi szint allegóriáját egy hivatássá váló szakmának a legmagasabb szintű művelésével azonosítja. Nyilvánvalóan minél inkább szellemi teljesítményt igényel egy hivatás gyakorlása, akár a hangok, a szavak vagy kő és festék formálásával is, annál képszerűbben mutatkozik a művészet allegóriája. A köznapi vélekedés szívesen azonosít mesterségbeli művészeket is, elismerve a munkájukban megmutatkozó alkotást: mint a szakácsművészet vagy akár az asztalos, az ács, valamint a „művészi fokon végzett” más iparos szakmák mellett a népi művészeteknek is mindenféle fajtái. A nevelés ebben az értelemben lehet művészet, amit tárgyalva, Marczell (1935: 5) „az életben közvetlen hasznosítható tanácsokat” szeretne közölni a nevelővel, a rá váró erőfeszítéseiben támogatni őt:

„Ihlet, intuíció, meglátás, széles horizontú kitekintés, a szépség szeretete, a teremtés vágya, a formátlan tömbök, az egybefutó vonalak, a vibráló színek, még kaotikusan hullámzó hangok, ruhátlanul született gondolatok alakítása vagy szintézise, rendezése, színesítése, a szépség szolgálata fogad ebben a szent birodalomban, ahol a korlátlan úr, a művész teremt emelkedett pillanataiban. [...] A lélek öntevékenységének szeretettel való felfokozása azonban már szinte művészi, teremtő vállalkozás. Nem érhetem be a természetes életenergiák egyszerű szolgálatával, ihlető életeszményt is kell a nevelőnek nyújtania. Már pedig az eszményképek megtalálása épp úgy a teremtő zseni dolga, mint a művészet egyéb megnyilatkozása [...] De abban is művész módjára jár el a nevelő, hogy a közlött életanyagot a lélek belső természetéhez alakítva észrevétlen finomsággal halmozza. [...] Mit és hogyan ad a nevelő, már abban is benne muzsikál a művészet finomsága.” (Marczell 1935: 7–11)

Marczellnél tehát a nevelés művészete nevelésművészetté alakul a pedagógushivatás gyakorlása során, mint ahogyan – jelen tárgyunkat tekintve – a környezetből szülőföld, abból haza válik – szintén a nevelés hatására. A nevelés művészi fokon való műveléséhez azonban jól kitűzött célokat kell követni. Ezek nem maradhatnak rejtve, mert a rejtekben a nevelés helyett befolyásolás, pontosabban idomítás, félre-nevelés, manipuláció vagy akár a negatív emberformáló folyamatok még súlyosabb megnyilvánulásai hatnak. Marczell így rögzíti a nevelés fő célját: „Az igazi nevelés azonban magasabb rendű hatáseggyüttes, amellyel a természetes fejlődés vonalán induló embert – a kegyelem erejével – tudatos és felsőbbrendű, sőt természetfeletti életre tudja hangolni” (Marczell 1935: 11).

Sajátos, és vélhetően nem figyelmetlenség okozza Marczellnél, hogy *A nevelés művészete* kötetét jelentős mértékben kitöltő hivatkozások között nem szerepel sem Steiner, sem Waldorf, akik a korszak pedagógiájának erőteljes befolyásolói voltak. Marczellnek egy másik munkája is a művészet allegóriájára épít: a *Bontakozó élet* sorozat II. kötete *A lélek megismerésének művészete* címmel jelent meg. Ebben a II. kötetben Marczell a nevelői művészet értelmezését annyiban meg is előlegezi a már tárgyalt VII. kötet elé, hogy:

„A test és lélek kettősségének nagyvonalú megállapítása mellett [...] olyan feladatot állítunk magunk elé, amelynek megoldása próbára teszi az emberi szellem erejét. [...] De az egyszerű betekintés még nem elégséges. A tiszta látás is külön művészet. Hiába vezetem be a tanulatlan embert a gépterembe. [...] mert ezek nélkül csupán az események egymásutánját észleli, de nem látja az egymásból való fakadás törvényszerűségét.” (Marczell 1932: 11)

A művészet nem válhat manipulációs eszközzé, illetve ismétlődő történelmi tapasztalat szerint az kedvezne a negatív emberformáló folyamatok érvényesülésének. Ez történt és történik azokban az említett helyzetekben, amelyek saját céljaik szerint értelmezik a személyiséget fejlesztő nevelésnek az emberi lélekből szépségesen sugárzó életenergiáját, annak jó hatásait saját céljaikhoz igazítják, felülírva a teremtés rendjébe írt igazságot.

Az Ellen Key által meghirdetett program szerint a pedagógia hangos tetszésnyilvánítással anyakönyvezte a 20. századot a 'gyermek évszázadának', ami természetesen szintén nem tudományos terminológia, hanem a célokat tükröző allegória.

Ezen keretek között vállalható tehát a 'nevelés hazájának' allegóriája, ha az helyes tartalommal és céllal telítődik. Az oda vezető GPS szoftverét a szeretet univerzális nyelvének kódrendszerével lehet megírni, akár Sík Sándor (1996) szeretetpedagógiájára, akár Hans Urs von Balthasar által kifejtettekre gondolunk az embert vonzó isteni szeretet szépségéről. Ez utóbbit *A dicsőség felfénylése I. Teológiai esztétika* című háromkötetes munkája tartalmazta, valamint Puskás Attila (2025) dogmatika professzor bontja ki Balthasar teológiáját a 21. század újabb negyedszázada számára az *Egyedül a szeretet* című könyvében.

3.2. A hivatás irányítúje – otthonra lelni a nevelés hazájában

Mindez akár statútuma is a 'nevelés hazájának', amit a 21. századra nyitott szemmel érdemes bejárni a hivatás irányítújével. Ezt a nagyon is létező térképet a tudomány és az abból merítkező gyakorlat rajzolja meg, nem pedig az ifjúsági regények vagy kasszasikeres fantasy filmek, és nem is a virtuális valóságba rántó digitális játékoknak kincseket ígérő mappája. A nevelés térképe vezet el a 'nevelés hazájának' vidékeire, ahol a fejlesztés valóságos útjainak csomópontjaiban a tudományos élet és a személyiségfejlesztés fellegrárai állnak, vagyis a nevelés ügyének központjai (Kuminetz 2020: 44). Ráadásul ezeket a fellegrákat már új kutatói nemzedékek veszik birtokba (Kozma T. 2001: 26).

Az ilyen bejárás a fejlesztő hatások és az intézmények történeti síkján, tehát időben is előre halad, hiszen a 'nevelés hazájának' fellegrárai a nevelés távoli sivatagjait, vagy éppen mocsárvidékeit járóknak is már messziről kiutat mutatnak. Azok számos intézményében az új kihívásokhoz igazodnak a hivatástradíciók, hogy továbbra is az éltető jövőbe vezessenek (Kozma G. 2023b: 32). A 'nevelés hazája' saját statútumának megfelelően építi az újabb generációk rendezett jövőjét, amelyhez a jelenben hatékonyan működő hivatásokra egyre nagyobb szükség van. A „jobb világ építése” nagyon is konkrét, sürgető feladat, pedagógiai teljesítésének nincsen alternatívája, amint azt átfogóan is kitűzi a 2025-ös Szentév vatikáni programja: „Mindent meg kell tennünk, hogy mindnyájan visszaszerezzük az erőt és a bizonyosságot, hogy nyílt lélekkel tekintsünk a jövőbe” – idézi Pietro Parolin bíboros államtitkár Ferenc pápa levelét (1; 2).

A 'nevelés hazája' nem köthető vidékekhez vagy határokhöz, de még kontinensekhez sem, sőt, a földi mellett égi tájai is vannak. A 'nevelés hazája' mégis jelen lévő, védendő és építendő valóság. Anyakönyve a lélekbe van írva, mi is a polgárai vagyunk, és minden ember erre a polgárságra született, aki testvérét látja a másokban, bárhol is él a világban. A nevelés hazája tehát nem allegória, hanem a legátfogóbb módon megvalósuló nevelés kerete, amiről szólni, és amiért tenni a neveléstudomány művelőinek és a pedagógusoknak a küldetése, de legátfogóbban mindenki másnak is, hiszen minden jóra való cselekvésünknek nevelő hatása van.

Amikor a társadalom a 'nevelés hazájában' a közjóra törekszik, akkor szülőföldünk, vidékünk, országunk a 'nevelés hazája' lesz, ami nemzeti kultúránkat, általa a világét gazdagítja. Kultúránk ezzel erősebb lesz, és szebb jövőbe vezet, ahová a személyiséget érintő mind több fejlesztő hatás visz előre a családban, iskolában, közösségekben, az élet minden területén, egész életen át. Imre Sándor megállapítása: „a rendszeres nevelés csak úgy valósulhat meg, ha általánossá válik a nevelői gondolkodás, azaz annak a tudata, hogy minden cselekvésünknek nevelő hatása van, amelyért felelősek vagyunk” (Imre 1933). Weszely Ödön a kulturális célt tekinti a nevelés lényegének:

„Ez a célzat teszi az emberi cselekvést neveléssé. A nevelés nem valamely speciális tevékenység; minden cselekvés, minden tevékenység neveléssé lehet, ha kulturális célzata van [...] A nevelés így felfogva nem pusztán egyéni életfeladat,

hanem sokkal több ennél. Nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, melyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan örök vágya.” (Weszely 1935: 19–20)

Marczell Mihálynál a nevelés tágabb értelemben emberfejlesztést jelent. „Mindenki nevelődik, gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt egyaránt. Az ilyen egyetemesen ható nevelő tényezők az anyagi, kulturális, esztétikai, erkölcsi, társadalmi, vallási környezetben, az éghajlati, faji, családi, egyéni adottságokban, az „imponderabile”-k hatásában és a hivatásos nevelők munkájában jelentkeznek” (Marczell 1938: 13).

Összességében kijelenthetjük, hogy a nevelés hazájában olyan iránytűvel tájékozódhatunk, amely a pedagógusi hivatásképzés helyszíneire mutat, ahova megerősödni később is mindig hazatérhetnek a hivatást gyakorlók. A nevelés hazájának éltető erőt adnak közösségei, a helyi kultúra fejlettsége. Településeik központjában a templom és az iskola a helyi kultúrával együtt nyújtja a pedagógusképzés otthonát. A ’nevelés hazájába’ akkor értünk, ha érezzük, hogy beléptünk a nevelés nagyon is élő erőterébe, ami a hivatásszakmák hatékony képzése és a jó gyakorlatok köre sűrűsödik. A nevelői feladat, hogy minden újabb nemzedékkel eljussunk oda, és ott leljünk otthonra.

3.3. Kötődések és kötöttségek a nevelésben

A ’nevelés hazáját’ lehet lokalizálva értelmezni, vonatkoztatva azt akár területre, személyekre és közösségeikre, akár családra, rokonságra, a nevelés intézményeire, a nevelésügyet a társadalomban éltető rendszerekre. Lehet mindezt szűkebb vagy mind tágabb fókusszal tenni, és lehet rögtön – mintegy a lényegét megragadva – globalizáltan, az emberiség szintjén tárgyalni. Mindebben napjainkban azt figyelve, hogy miként tükröződnek a társadalmi anómia megnyilvánulásai a családi és az iskolai nevelés gondjaiban.

A nevelés kérdéseiről szólni a megalapozást végző és az életpályán kísérő pedagógusképzésből kiindulva lehet. Ezt a bölcsész területhez kötik, az óvó- és tanítóképzés hagyományain túl a tanárképzéshez is, függetlenül attól, hogy a bölcsészeten túlmenően társadalom- vagy természettudományi, szakmai vagy akár hittanárképzésről van szó. Egyszerűen azért, mert minden területen azonos a tanári szak neveléstudományi és pszichológiai alapozása, amire aztán a sajátos szakmódszertanok és a tanítási gyakorlatok épülnek. Ezzel ellentétben az említett szakmai és a művészeti tanárképzés útja, ahol a jelöltek jellemzően előbb szerzik meg műszaki, egészségügyi vagy éppen művészeti és egyéb diplomájukat, azután vállalkoznak arra, hogy tanárrá képeztessek magukat, akár harmad- negyed- vagy ötödannyi idő alatt, mint egy első diplomás tanárjelölt. Ezek a nevelésügy ’családi’ vagy inkább ’nemzeti’ viszonyait jellemző feszültségek a ’nevelés hazájának’ keretében is tárgyalhatóak, de most nem cél mindennek rendszerszintű elemzése. A ’nevelés hazájában’ egyéb ’családi’

gondok vagy érdekkörök közötti feszültségek is adódnak, akárcsak egy jogilag létező országon belül a családok tagjai és az egyes állampolgárok eltérő érdekei miatt.

3.4. Ezredfordulós összegzések a nevelésügyben

Olyan kérdések ezek, amelyeket az idézett Illyés Sándor (2001) – gyógypedagógusi és pszichológusi nézőpontjából kitekintve – negyedszázada tett fel az ezredforduló pedagógiai és neveléstudományi feladatairól. Illyés megállapításának időszakában – egy nehézségekkel terhelt, de az új évezred elején még az örökölt lendülettel működő társadalomban – még szokatlan volt az embert és a ráható folyamatokat a természet rendje szerinti egységében láttató holisztikus megközelítés. Így az allegorikus 'nevelés hazájának' létezését sem lehetett firtatni akkor, amikor az ember éppen egy multikulturális világba készült átlépni az avítnak minősített családjából, nemzetéből. Akkor még éppen csak világra jött a homo digitális első nemzedéke, hogy a Gutenberg-galaxisból az Internet-galaxis kultúrájába vezető tudásban növekedve mára már a Z-generációs újabb nemzedéket vezesse (lásd ehhez: Körösné Mikis 1999).

Illyés idézett gondolatai az ezredforduló neveléstudományának helyzetét tárgyaló, Nagy József 70. születésnapját köszöntő kötetben jelentek meg, amelyben Kozma Tamás, Nahalka István és az ezredforduló legmeghatározóbb neveléskutatói közül sokak írásai szerepelnek. A *Neveléstudomány az ezredfordulón – Tanulmányok Nagy József tiszteletére* című kötet tanulmányai megalapozták a lezárult század és egyben évezred neveléstudományi rendszerezését, hozzájárulva a kezdődő új század és évezred kihívásainak átgondolásához. Hasonló missziót, egy új rendszertan frissességével szolgáló kötetet éppen az ünnevelt Nagy József adott közre 2002-ben *XXI. század és nevelés* címmel. Németh András és Pukánszky Béla közös kötete *A pedagógia problémátörténete* címmel 2004-ben jelent meg, amely a neveléstörténet hagyományos lineáris-kronologikus feldolgozásmódja mellett először nyújtott rendszeres problémátörténeti tárgyalást, de ez csak egyes tárgykörökben juthatott el a 20. század végéig, mint a gyermekkor és a családi nevelés története. Az első másfél évtized végén nem a neveléstudomány egészéről, hanem a pedagógusoknak immár 21. századi helyzetéről adott körképet a Felvinczi Katalin szerkesztésében *Problémafókuszú pedagógusképzés – A pedagóguspálya problémái* címmel 2015-ben megjelent könyv. Ugyan 2014-es, de szintén már a 21. századhoz nevelőikhez szól Pálvölgyi Ferenc kötete, *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Pálvölgyi műve tárgyánál fogva ténylegesen átfogóbb, mint a Felvinczi által szerkesztett pedagógusképzési problématérkép, de mindkettő elsősorban a 21. századi pedagógusokhoz és az őket képzőkhöz szól. Az új évezredre tekint Gloviczki Zoltán 2024-es könyve *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*, ami nemcsak a friss megjelenés, hanem a 21. és 22. század iskolájáról való gondolkodás friss eszméi miatt is lényeges mű.

Az ezredfordulós összegzésekre tekintve megállapíthatjuk, hogy a nevelésügy számára nagy kihívást jelent – és minden tekintetben új válaszokat igényel – az, hogy az állandó fejlődést ígérő jövőkép az újabb útkeresések ellenére is szétfoszlik a 21. század

széteső európai kultúrájában, és a racionalitás kiszámíthatósága helyett váratlan szerepet kapnak az allegóriákban is megnyilvánuló holisztikus értelmezések. Ezek képesek kifejezni azt, ahogyan az anómiás helyzetben mindinkább felkeltődik a teremtett világ megtartó rendje iránti vágy, amiben a nevelésre hárul, hogy a távlatos jövő érdekében felkészítsen a hazát megőrző és a családot, társadalmat eltető szerepre.

Az eddigiek is arra irányítják a figyelmet, hogy a nevelés sürgősségi megoldásai – a távlatos célok hiányában – a társadalom mind fájdalmasabb sebeinek csak a felszínét kezelik. A 'nevelés hazájában' eddig is világra jöttek a hivatásképzések új generációi, de gyakran korábban is, mint ahogyan rendeződtek volna rokoni kapcsolataik a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban. Ezért az újabb hivatásokat célzó képzéseknek újra és újra meg kell küzdeniük létükért, pozíciójukért, bevetve ebben a másokkal gyakran vitatott hasznosságuk fegyvertárát.

Ugyanis a 19. században kibontakozott, a 20. század elejére intézményesült és állandó reformokkal erősített óvodapedagógus és tanító hivatások, majd pedig a – bölcsész paradigmából (Kozma T. 2001: 25) óvatosan kaput nyitó – tanárképzés mellett újabb pedagógusi hivatásszakmák sora jött létre. A múlt század második harmadától napjainkig tartó kibontakozásuk a neveléstudományból, valamint pedagógiai szerepvállalásuk közös jellemzője a multidiszciplináris összetettségük, amely az 'embertudományok' modernkori felgyorsult fejlődéséből merítkezik.

A pedagógusok (tanárok) képzésének bölcsész hagyományában tény a 'bölcsész léleknek' a művészekéhez hasonló érzékenysége akár társadalmi, akár személyes sorskérdésekben is. Kozma Tamás állapítja meg *Pedagógiánk paradigmái* című ezredfordulós tanulmányában: „A bölcsész hagyomány mindig is közel állt egyes művészetekhez [...] így a pedagógia is művészet, amelyet igazán a pedagógus és/vagy a tanítvány életformája hitelesít, és amely műalkotásokban jelenik meg igazán [...] A bölcsész pedagógiának szépirodalma van” (Kozma T. 2001: 27).

Ez nemcsak a 'nevelés hazája' megközelítés helyénvalóságát támasztja alá, hanem az abban rejlő hasznosság lehetőségét is előre vetíti. Illyés Sándortól ugyanabban a kötetben jelent meg a *Tanuló neveléstudomány* című írás, amely már a tudományok határain való szabad átjárás innovatív szerepéről szól, ami megközelítésünkben a nevelést a tudományos szabadság hazájának is tekinti: „szélesebb körben ismerik fel, hogy a neveléstudományon kívüli tudományok tudásterületéről és az emberi magatartást befolyásoló különböző tevékenységek gyakorlatából ismereteket lehet felhasználni a neveléstudomány kérdéseinek eddiginél korszerűbb megválaszolásához” (Illyés 2001: 12).

Kozma Tamás a bölcsész paradigma alapvető kérdéseként azonosítja az elmélet és a gyakorlat közötti viszonyt. Az elméletről a gyakorlatra orientálódó tanárképzésben a neveléstörténet is lassan esztétikortörténetté, gondolkodástörténetté kezd alakulni, amit főként Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla munkái rögzítenek, megszabadulva azokban az internacionalista gyökerektől és az oktatáspolitikai kényszerű megfeleltetésektől. A bölcsész hagyomány legnagyobb próbatétele a gyakorlat, amit az egyetemi oktatásnak és a tanítóképzésnek a hatékonyságot célzó versengésében

is látni. Az igényességre vezető elmélet, illetve az eredményességet nyújtó gyakorlat mérkőzéseinek toposzában a 'világtól elvonatkoztatott', az 'iskolához nem értő bölcsekedő' kerül szembe az alsóbb értékű diplomássá minősített tanítóval (Kozma T. 2001: 26–28).

A 20. század második fele iskolaügyének és pedagógiájának tárgyalása kapcsán emeli ki Németh András azt, hogy az előző ezred- és egyben századvég felgyorsuló globalizációs időszaka már átmenet volt „a modern indusztrializmuson túlmutató fejlődés felé”¹. Németh összefoglalja, hogy a posztindusztriális társadalom stratégiai erőforrása lesz a kodifikált tudás, ezért azok fognak vezető szerepet betölteni, akik előállítják és elosztják ezt a tudást. Várható, hogy az új korban a „hagyományos” munkaerőkölcsöt” felváltja majd egy szabadabb szemlélet, ami új megoldásokhoz vezethet a munkában és a magánéletben is (Németh 1999: 295–296). Németh kiemeli a posztmodern gondolkodás tagadó jellegét, amely szerint „sem a fejlődésnek, sem a történelemnek nincsenek elfogadott és igazolható általános érvényű fogalmai” (Németh 1999: 296), majd összefoglalja a nevelés gyakorlatára vonatkozó konzekvenciáit: az életformák sokféleségének elfogadása, az identitás helyett individualitás, az egyén öntörvényűsége, a személyiség különböző identitásformái, mások individualitásának toleranciája. Rögzíti, hogy: a posztmodern gondolkodás provokatív jellege abban áll, hogy egyes jelenségek kritikai szemlélete helyett „a kritika nélküli elfogadó viszonyulásra szólít fel” (Németh 1999: 297). Németh ugyanítt veszi számba az ezredforduló neveléstudományára és nevelési gyakorlatára váró feladatokat: elsőként is a posztmodern felfogás elméleti vitája; aztán az ökopedagógia, a békére, a kiszolgáltatottság problémáira reflektáló nevelés; az inter- és multikulturális nevelés; társadalmi-szociális problémák pedagógiai kezelése; szexuálpedagógia; szabadidő- és egészségpedagógia. Mindezek programmá tételére az EU-n belül kialakítandónak tűnt az „Európa-didaktika” (Németh 1999: 297–298). A kutatóknak az uniós szakpolitika programjaira alapozott várakozása azonban nagyrészt nem teljesült az új század első negyedében.

Már 21. századi tapasztalat az, hogy a posztmodern gondolkodás szerint kitűzött célok közül többnek a „provokatív jellegével” szemben mind határozottabb állásfoglalások mutatkoztak, valamint – ennek részben következményeként is – maga a posztmodern is „meghalt”. A posztmodern halála (Sári B. 2021; Zelei 2022) – újabb allegória! – nemcsak a művészetekben, hanem a kultúra egészében, tehát a társadalmat átjáró hatással mutatkozik meg. Így a sokféleképpen azonosítható – a poszt-posztmodern mellett többek között még: hipermobilizáció, hipermmodernitás, korszakhiány, digitalitás kora – új korszakra, a poszt-posztmodern megnevezés a posztmodernre mint lezárt korszakra tekint, és egy új, a posztmodern örökségével valamilyen módon szembesülő vagy azt meghaladni igyekvő időszakra utal.

¹ A *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* kötet ugyan egy tankönyvi sorozatban jelent meg, de Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999) kiemelkedő összegzést adnak, amely külön alfejezetben tárgyalja a nevelés helyzetét az új évezred küszöbén.

Nádor Koppány Zsolt a posztmodern és a keresztény kultúra viszonyát vizsgálja 2023-as kötetében: *Új evangelizáció és kultúra: A keresztény üzenet létjogosultsága és dialógusképessége a posztmodern társadalomban*. Nádor (2023) a viszony újrafogalmazásának jelentőségére hívja fel a figyelmet, mivel a modernitásban az ateizmus és a racionalizált tudomány kiszorította a transzcendenst, azt a képzetet keltve a társadalomban, mintha a haladás és a vallásosság kizárnák egymást.

Pálvölgyi Ferenc említett 2014-es kötete – *Az erkölcsi nevelés új perspektívái* – a 21. századi neveléstudomány számára teszi fel a kérdést, hogy az értékközpontú nevelés miképpen tud megfelelni a jelenkor iskolájával szembeni elvárásoknak a posztmodern életérzés és a plurális értékvilág elbizonytalanító közegében? Azoknak az elvárásoknak, hogy a mai modern társadalom feladata a mindenki számára elérhető világ morális feltételeinek megteremtése és megőrzése (Pálvölgyi 2014: 9–10). Az emberhez méltó élet természetes erkölcsi törvényeit tárgyalva alakít ki Pálvölgyi egy átfogó, a nevelés egységét nyújtó keretrendszert, amire nagy szükség van az anómiás és ellentétekkel terhes 21. század nevelésügye számára: „elvi szempontból lehetséges egy közös pedagógiai értékrendszer felállítása, amely kielégíti a korszerű nevelés egyéni és társadalmi igényeit, ugyanakkor nem ellentétes egyetlen konstruktív értéken alapuló világnézettel sem” (Pálvölgyi 2014: 93).

Pálvölgyi azonosít három erkölcsi alapkódot, amely mindenkire és minden körülmény között érvényes, és azokra természetes erkölcsi törvények épülhetnek: az emberi élet és méltóság védelme; a környezet és közösségek védelme; az alkotások és javak védelme. „Mindhárom szoros kapcsolatban áll egymással, és együtt biztosítják az ember létezésének, fejlődésének és szükségletei kielégítésének morális feltételeit. A helyes emberi cselekvés egyetlen alaptörvényt sem sérthet, tehát mind a három törvénnyel harmóniában kell cselekedni” (Pálvölgyi 2014: 98).

Gloviczki Zoltán az emberiség kultúrtörténetének ritka mértékű paradigmaváltását azonosítja a 21. században. *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre* című 2024-es könyvében kiemeli, hogy az oktatás világválsága a nevelés világválságát jelenti. A kritikus tanár(nevelő)hiány globális jelenség, 2030-ra már 44 millió tanár hiányzik. Gloviczki ugyan párbeszédre hív a 21., sőt a 22. század iskolájára készülés dolgairól, amelyhez jelentős muníciót ad, lényegében összesítve az eddigieket és vázolja szóba jövő trendeket, szükségszerűségeket. Meghatározó lesz a virtuális világ, benne a mesterséges intelligencia térhódítása, amihez rendezni kell a pedagógus és a szülő ezekhez való viszonyát. Ezért fontos az emberi tudás megértésére, tisztelésére, szeretetére és élvezetére való nevelés, de túl kell lépni azon, hogy a pedagógusképzés csak a megtanult tananyag hatékony továbbadását jelentse. Helyette a pedagógusnak képesnek kell lenni olyan kompetenciák kialakítására, amelyekkel a gyermekek akár harminc év múlva kialakuló jelenségekkel is boldogulnak (Gloviczki 2024).

A tudásrendszerek intenzív változása – Nahalka István megfogalmazásában – a társadalom figyelmét mindinkább a tudás adaptivitásának szerepére irányítja, tehát

arra, hogy „a tudás mennyire képes működni a valóságos gyakorlatban, mennyire képes magyarázatokkal szolgálni, mennyire képes előre jelezni azokat, vagyis mennyire képes jól irányítani az emberi cselekvést” (Nahalka 2001: 41).

Az adaptivitás az oktatás-nevelésben a növekvő tudásnak a pedagógiai gyakorlatban való megjelenítésére vonatkozik, a tananyagban és a módszertanban, a nevelési hatásokban egyaránt. A neveléstudomány jelzett rendszertani változásai teljesen új viszonyokat képeznek az oktatási-nevelési rendszerben, amelyek a pedagógiai genealógiában új pedagógiai hivatásszakmák megjelenését eredményezik. A ’hivatásszakmák’ megnevezésben a pedagógia, vagyis az elmélet mellett a nevelés, a fejlesztés primátusa mutatkozik, mely szakmák közössé fonódó DNS-ét a társstudományok és a neveléstudomány együtthatása alkotja. A jelen tanulmány nem a természetes pedagógiára (Csibra–Gergely 2007) alapozó evolúciós pedagógia nézeteit követi, ami az ember specifikus szelektálódásának eredményeként tekint a tanulás és a tanítás képességére (Kormos 2023: 55), hanem a normatív pedagógiának a tudományok fejlődését követő rendjével azonosul, amely a pedagógusnak a társadalmi tartalmakat szelektáló, preferáló, közvetítő feladatára épít a neveléstudomány valóságkutató és normatív szerepében (lásd Fináczy Ernő, Marczell Mihály, Weszely Ödön, Schütz Antal normatív felfogását).

A 20. század a ’gyermek évszázada’ lett az Ellen Key által meghirdetett program szerint.² Pukánszky az új évszázad kezdetére szerkesztette kötetbe a ’gyermek évszázadáról’ a magyar neveléstudomány prominensei által alkotott körképet. Ennek bevezető tanulmányában írta tételmondatként: „Ellen Key könyve volt az a nagyhatású mű, amely katalizátorként segítette az új nézeteket valló pedagógusok gyermekfelfogásának széles körű népszerűsítését” (Pukánszky 2000). Sajnos azonban a neveléstudomány, sőt, a társadalom széles körének tetszésnyilvánításával a ’gyermek évszázadára’ keresztelt 20. század társadalmi rossz keresztiszülőnek bizonyultak. A gyermeknevelés és a nevelés egésze számára ténylegesen egy gyötrelmesen járt keresztúttá lett az elmúlt század, ami természetesen nincs ellentétben a pedagógia örök, minden helyzetben megnyilatkozó küldetésével. Az emberiség, különösen is az európai kultúrkör a 20. századot számtalan háború, köztük a két világháború, üldözések, népirtások, gazdasági válságok, szegénység, testi és lelki kizsákmányolás évszázadává tette. Tehát pont ellentétjévé lett ez a század a Key-féle felhívásnak, mert ezek az anómiás állapotok mindenkor a leginkább kiszolgáltatottakat, a gyermekeket fosztják meg attól, hogy életük a számukra elrendeltek szerint szép, hosszú és játékos legyen.

A 21. század már nem lehet egy javított vagy újrabootolt ’gyermek évszázada’. Azért sem lehet az, mert már eltelt az új századnak, egyben a harmadik évezrednek az első negyedszázada, másrészt ezek a két és fél évtized csak elmélyítette a családok

² Lásd Pukánszky Béla *A gyermek évszázadának hajnalán* című írását, amely Ellen Key 1902-ben, *A gyermek évszázada* címmel megjelent, pedagógiai bestsellerré lett könyvét elemzi a gyermeknevelés történetének kontextusában (Pukánszky 2000).

és bennük a gyermekek gondjait, új hatásként bevonzva az éppen csak megszületett digitális világ rendezetlenségeit, az online biztonság és a digitális tudatosság kihívását, a sajátos nevelési igényű populáció arányának növekedését, valamint a folyamatos népvándorlásokat és kultúrakeveredést is.

Most az 'idősek évszázada' van, ami tényszerű dolog, és aminek beköszöntét a 'gyermek évszázada', vagyis a gyermekorsók alakulása hozott magával, tehát azzal nem áll ellentétben. Lényeges erre tekintettel lenni, amikor a népességen belüli két szélső korosztály sorsáról, a számukra szükséges fejlesztések egymáshoz is kapcsolódó rendszere megalkotásának igényéről van szó. Ez a megnevezés most még visszatetsző az öregkorhoz hagyományosan kapcsolódó vélelmek (betegség, kiszolgáltatottság, inaktivitás, ellátási igény) miatt is. Ugyanakkor a KSH adatai szerint 2006-ban fordult meg a fiatalok és az idősek aránya, vagyis attól az évtől kezdődően a 0–14 évesek korosztályának arányát a 65 év felettieké már meghaladta. A hazai és az európai népesség öregedése, vagyis az idősek arányának növekedése és a fiatalok arányának egyidejű csökkenése tartós folyamat.³ Tehát kimondható, hogy bekövetkezett az általam 'idősek évszázada' (vagy 'idősek kora') néven azonosított korszak, amely a világszerte meghirdetett Key-féle programmal szemben most csöndben kezdődött, minden bejelentés nélkül rögtön az új század első éveiben Magyarországon is beköszöntött. Ez úgy is értékelhető, hogy az időseknek ez a teljes pozícióváltása a társadalom részéről nem kapott kellő figyelmet. Pedig ennek vizsgálata, a kérdés rendszeres tárgyalása szükséges ahhoz, hogy céljaiban, tartalmában és módszertanában teljes újszerű idősedukáció valósuljon meg.

Nehézséget jelent, hogy az idősek életkorukból adódóan eltérő – akár hiányos, téves vagy már megkopott, szelektált, elfelejtett – előzetes ismeretekkel, tanulási motivációikkal és készségeikkel rendelkeznek. Az idősek egyre nagyobb számából és a népességen belüli növekvő arányából adódóan a meglévő szakértői, oktatói kör nem képes kielégíteni a nagyon differenciált, kiscsoportos és csaknem egyéni fejlesztési igényeket. Felvetődik, hogy az MI célzott, több szakértői terület összefogásával megvalósuló alkalmazása fontos szerepet játszhat.

Az idősedukációban ezért is szükséges ugyanolyan rendszerszintű fejlesztés, mint az történt és várhatóan újraindul a gyermekkor pedagógiájában. Ezt nehezíti, hogy a felnőttképzésben az andragógia visszaszorulása okán lemaradások vannak, ennek példája az ifjak és a fiatal felnőttek felsőoktatási képzése, vagyis az egyetemi oktatás. Itt ugyanis a felsőoktatás-pedagógia rendszerváltás utáni visszaszorulását követően máig sincsen rendszerszintű módszertani áttörés, hiszen megtorpantak a 20. század második felének, különösen az 1970-es, 1980-as éveknek ilyen törekvései. Mint azt a 10. fejezet bemutatja, az idősek részvétele a felsőoktatásban ugyan az utóbbi évtizedek eredménye, de azok nem valamely ismeretkör elsajátítását célzó rendszeres képzések, hanem olyan átfogó társadalmi célokat szolgálnak, amelyeket még a múlt század végén tűztek ki. Ma már egyetértés van abban, hogy az idősödés (öregedés)

³ Öregedési index: 145,6%. A 65 éves és annál idősebb népesség a 14 éves és annál fiatalabb gyermek-népesség százalékában. Forrás: [Link](#)

jó programjának alakítása egyszerre egyéni és társadalmi felelősség. A társadalmi konszenzus szerinti idősödés programjának elemei: az egészséges öregedés; egészséges táplálkozás, a rendszeres fizikai aktivitás; az egészséges testsúly megtartása; az elme pallérozása; az aktív társas kapcsolatok.

Ezek hozzájárulnak az idősök társadalmi szerepvállalásához, összességükben pedig jobb egészségi állapotot eredményeznek. Annyiban is új megoldásokat kíván az idősenedukáció, hogy az idősödés programjának valamennyi szegmensét egyenként is szolgálnia kell. Ennek érdekében szükséges szakítani azzal a tradícióval, ami a tantárgyi oktatás alá rendeli a nevelési, tehát a személyiség egészének fejlesztését célzó holisztikus célokat, amit a Kozma Tamás által tárgyalt bölcsészparadigma fémjelzett. Az egyre bővülő létszámú, a koruk, egészségi és mentális állapotuk, szociális igényeik szerinti belső csoportokra is tagolódó időskorúak edukációja új típusú képzéseket, sajátos tananyagokat és új módszertant igényel. Mivel hamarosan az idősök edukációjának fejlesztésével szemben nagy és sürgető igény fog kialakulni és teljesen új alapokra helyeződni, mindezt elsődlegesen fogja áthatni a mesterséges intelligencia alkalmazása.

A digitális módszertan fejlesztésének a pandémia által megerősített, valamint az Y- és Z-generációk által követelt igénye máig nagyrészt csak oktatástechnikai alkalmazás és nem oktatástechnológia, ameddig nem épül elsődleges didaktikai alapvetésekre. Szűts Zoltán egy 2020-as összegzésében hívja fel erre a figyelmet „a digitális pedagógia kontextusában megvalósult tanulási környezetnek meg kell felelnie a »klasszikus« didaktika elvárásainak” (Szűts 2020: 35). Biztató, hogy Szűts Zoltán munkásságával regisztráltan is megkezdődött azoknak a teljesen új pedagógiai utaknak a kiépítése, amit a világjárvány globális hatása igényelt „a távoktatás és a módszertani kereteit meghatározó digitális pedagógia és az online kontextus jelentősége kulcsfontosságúvá” válásának érvényre juttatásához (Szűts 2020: 10).

A digitális pedagógia mindeddig jellemzően a pedagógusképzésben jelenik meg az iskolai tanítás támogatására, de ott is rendszerint mint IKT-eszközök alkalmazását tárgyalják az iskolai szaktárgyi oktatásban. A felsőoktatásban oktatók ugyanakkor sem erre, sem általában saját egyetemi oktatási-nevelési feladataikra nincsenek módszertanilag felkészítve. Úttörőnek minősülő kezdeményezések vannak, amelyek a digitális kompetencia fejlesztését célozzák.

Az ezredfordulós összegzéseken túlmenően Kozma Tamás (2024: 113) már az új század pedagógiája számára jelöli ki – éppen az első negyedszázad tapasztalatai alapján – meghatározó célként: „az egyetemi oktatónak pedagógussá kell válnia”, hiszen a megváltozott hallgatói összetétel miatt új oktatói szerepek és kompetenciák szükségesek. A felsőoktatás módszertani megújulásának – a digitális technológia oktatási rendszerben való interiorizációján túlmenően – egy másik, átfogóbb célja is mutatkozik, mégpedig a tanárképzésben. Különösen a rövid ciklusú képzésekben jelentkező kihívás hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanári és nevelői feladatokra való felkészítéssel nem lehet a szakmódszertani tárgyak és a tanítási gyakorlatok területére szorítkozni. A rövid ciklusú tanár szakokon a 2–4 féléves képzés végeztével

kell tanári diplomával pályára indítani olyanokat is, akik teljesen más szakmákból, minden pedagógiai alapozás nélkül érkeznek. Elvárásaik azonban határozottak és gyakorlatiasak: a rendelkezésre álló rövid tanulmányi időszakban a mintatanterv szerinti pedagógia és pszichológia elméleti és gyakorlati ismeretek körébe tartozó tantárgyak is leendő szakjukra készítsenek fel. Az osztatlan tanárképzésben ilyen igény nem adódik, de nem is adódhat, hiszen a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat a különböző tanárszakos hallgatók együtt hallgatják. Mindennek általában is van hatása a pedagógusképzésre, abban az értelemben is, amit Kozma Tamás (2024) az új oktatói szerepek és kompetenciák szükségességére fogalmazott meg. Az új kompetenciák körében a digitális pedagógiának központi, mindent támogató szerepe van, ami hozzásegít a tanórák és a tananyagok intenzitásához. Azonban ez a szerepe módszertani, kivéve azokat a tárgyakat, amelyek a digitális pedagógiát, az IKT alkalmazását ismeretként tárgyalják. A PPKE tanárképzésén ennek céljából kialakított szakmódszertani fejlesztés programja az osztatlan képzésben sem csak a pedagógiai és pszichológiai tantárgyak körére terjeszti ki a hivatástartalmak fejlesztését, hanem a közismereti tanárképzés bölcsész és más diszciplináris tárgyainál is minél több kapcsolódást nyújt az iskola világához, hogy a gyakorlatokra minél több inspirációval érkezhessen a jelölt.⁴

3.5. Útjelzők: adaptivitás és normativitás – főút vagy zsákutca?

Mint látni fogjuk, a hivatásszakmák fejlődésének természetadta útján jelzőtáblaként mutatkozik az adaptivitás és a normativitás a 'nevelés hazájához' vezető út egyik csomópontján. Ezen iránymutatók hiányában sokkal nehezebb kijelölni a nevelést szolgáló új hivatásokhoz vezető utakat, sőt, némelyik hivatás – minden jó szolgálata mellett is – ma zsákutcában találja magát, és kiutat keres az oktatási-nevelési rendszerben folyó pozícióharcban.

A 'nevelés hazájában' a hivatásszakmák számára a megtartó erőt és távlatot a szolgálatteljesítés hatékonysága biztosítja, legyenek azok akár a hibridre tuningolt óvodapedagógus, tanító és tanár hivatások, akár pedig a párhuzamos utakon crossoverként elszáguldó új pedagógusszakmák. Ezek közül most a már nem is annyira új, de megújulni akaró gyógypedagógia példája kerül sorra – de nem gyógypedagógusi, hanem nevelési rendszertani megközelítéssel. Legyen ebben útjelzőnk az adaptivitás és normativitás megnyilatkozása.

A normatív felfogás Schütz Antalnál (2010: 36) abban is kifejeződik, hogy a pedagógiától elválaszthatatlannak azonosítja a gyakorlatra irányulást, a hivatásos nevelők „elsősorban praktikus tanácsokat és útmutatásokat várnak a neveléstudománytól”. Schütz azt mutatja Jób bibliai példázatával, hogy kellene látók és cselekvők,⁵ vagyis

⁴ A PPKE-n a kétszakos osztatlan tanárképzés mellett példa a rövid ciklusú (2 féléves) művésztanárképzés (színművészeti és filmművészeti szakokon), ahol a művészdiplomával rendelkező hallgatók igényeire válaszolva alakult ki a tanári felkészítés intenzív modellje.

⁵ „A vaknak úgy szolgáltam, hogy a szeme voltam, a sántának meg én voltam a lába.” (Jób 29,15)

szükség van az elmélet és a norma kettőségére, de „egészen más az elmélet és más a norma. A kettőt összezagynálni hiba volna” (Schütz 2010: 37).

Ez a határozottság segíti a tisztánlátást a kutatók és a nevelők számára is, ami kiegyensúlyozott viszonyok között hosszabb távon is támogathatta volna a pedagógia hazai fejlődését. Ennek lényege lehetett volna az, hogy az elméleti megállapítások gyakorlati hasznosságra fordítása segítsen megválaszolni a mind újabb hivatásszakmákat igénylő társadalmi kihívásokat.

Ezzel a hivatásszakmák letisztultabb, sokkal kevesebb válaszfalat (Schütz 2010: 36) és több kaput, összekötő utat tartalmazó rendszerben alakulhattak volna ki, többféle örökségüket szervesebben ápolva és gyarapítva. Az új hivatásszakmáknak a pedagógia rendszerében betöltött helye is más lehetne, amiből kiindulva a maitól eltérő rendszertani válaszokat adnának a társadalmi kérdésekre.

Azonban az ehhez szükséges kiegyensúlyozottság a 20. század közepétől, pontosabban 1948-tól sajnálatosan hiányzott a magyar nevelésügyben. Aztán pedig a kelet-európai internacionalista nevelés megszűnését hozó rendszerváltás időpontjára már az európai civil kultúrában is megindult a normativitás kulturális tartalmainak felváltása. Az 1953-ban elhunyt Schütz Antal piaristának a *Pedagógia* című munkája is csak posztumusz jelenhetett meg 2010-ben. Ezért Schütz – Wesselyre is hivatkozó – álláspontját nem is lehetett figyelembe venni a nevelésügyi rendszerváltás utáni húsz évben. Így noha a tárgyyszerűen újraírt neveléstörténetben Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Wessely Ödön is a szerepükhöz méltó értelmezést kaptak – főleg Mészáros István, Pukánszky Béla és Németh András 2010 előtti munkáiban⁶ –, de amint Marczell Mihály műveit is hosszas száműzetés után csak a rendszerváltással együtt emelték vissza a pedagógiai kánonba (Németh 2005: 332), úgy Schütz Antal posztumusz pedagógiai főművében foglaltakat is csak a 2010 utáni munkákban tárgyalhatták.⁷

⁶ Lásd Pukánszky Béla és Németh András 1996-os neveléstörténet kötetét, valamint a Mészáros Istvánnal is közös, 1999-es könyvüket a pedagógia és az iskoláztatás történetéről. Németh 2002-ben a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetét áttekintő, majd 2005-ben a pedagógiai tudománytörténetet tárgyaló monográfiái pedig kapcsolódtak a Pukánszky Bélával 2004-ben közreadott pedagógiai problémátörténeti munkájukhoz. Ez utóbbiban Wessely még nem, hanem a 2005-ös tudománytörténetben szerepelt, noha Németh korábban már legalább öt írásában – így a 2002-es fejlődéstörténetiben is – tárgyalta Wessely munkásságát, amint azt a 2005-ös tudománytörténet kötetének irodalomjegyzéke is mutatja. Schütz pedagógiai nézetei pedig az említett 2010-es posztumusz kiadás előtt nem kerültek bele a kánonba.

⁷ Marczell Mihály *Bontakozó élet* című nyolckötetes munkájának – amelynek *Neveléstan* című 8. kötete újra kiadásban 2002-ben is megjelent – érdemeit Németh emeli ki a 2005-ös tudománytörténeti kötetében, bemutatva a 'pedagógia perennis' mint az egyetemes emberi értelmezését is. Marczell Mihály munkásságának tisztelére jött létre a Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoport Szegeden (2018), majd PPKE-en (2023), Kozma Gábor szervezésében. Hétkötetes sorozat jelent meg 2020-ban (szerk. Pukánszky Béla – Kozma Gábor). Az 1. kötetben Pukánszky külön is tárgyalja a keresztény pedagógiai szintézisre törekvők között Marczell munkáit. Kozma Gábor visszatérően hivatkozik Marczellre, többször Kuminetz Géza írásaival összefüggésben.

3.6. A norma nem probléma

Az adaptivitással összefüggésben említett normativitás kérdésében erre a problémátörténeti helyzetre hivatkozással igényel mai értelmezést az, ahogyan Zrinszky László *A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája* címmel 2000-ben – tehát még mintegy tíz évvel Schütz posztumusz kötetének kiadása előtt – írt tanulmányában a dualizmusok körébe sorolja a Weszely Ödönhöz társított nézetet a pedagógia kettős természetéről (Zrinszky 2000: 310). Zrinszky ugyan megjegyzi, hogy Weszely álláspontja mégis normatívelező, de a dualizmust a tudomány valóságkutató (tény- és törvényfeltáró), valamint normatív szerepének könnyen megbillenő egyensúlyaként értelmezi. Ezzel figyelmen kívül marad Schütz (2010: 39) idézett megállapítása az elmélet és a norma „összezagyválásának” hiábavalóságáról, amit Weszely 1923-as munkájával alátámasztva is tett, és amit ugyan Zrinszky (2000: 313) is idéz, de más következtetéssel. Itt az igazi egyensúly nem egy kétserpenyős mérleg balanszírozásaként jelképezhető, sőt, ebben az esetben nem is a dualizmus – ami önmagában nem egyensúlyt jelent, csak együttes létezést – a fő ismerv a normativitásból következő adaptivitás kérdésében, hanem egyszerűen a kettő egysége. Erről így ír Weszely egy korábbi, 1907-es esszéjében, amelyet a korszerű nevelési problémákat tárgyaló 1927-es tanulmánykötetében ismét közreadott: „Nem helyes azonban szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik. Igaz, hogy a pedagógia gyakorlati tudomány, de ez nem azt jelenti, hogy az elméletre nincs szükség, hogy a gyakorlat az egyedül irányadó s tapasztalatból legjobban lehet megtanulni a pedagógiát” (Weszely 1927: 64). Weszely ezzel zárja gondolatsorát Herbartra és Kantra hivatkozva:

„A helyes álláspont tehát nem az elmélet és gyakorlat szembeállítása, hanem egyforma megbecsülése. Az elmélet a gyakorlati tapasztalatból indul ki, de azután ide is tér vissza. A gyakorlat tapasztalatokat szolgáltat az elméletnek, az elmélet ezeket földolgozza s szempontokat, és irányt ad a gyakorlatnak.” (Weszely 1927: 66)

Mindez annak is megfeleltethető, amit Marczell mond a nevelő személyiségéről, lényegében a nevelői tudásra és a jó gyakorlatra vezető készségekről, valamint annak alapvetéseként a tudomány és a hit eredendő egymásra utaltságáról: „Természetesen a két előfeltétel: a fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája és elméleti tájékozottsága együtt az igazi nevelő egyéniség meghatározói. Ezért áll a tanárképzés munkájának középpontjában a neveléstan, mert igazi eredményt csak az a tanár fog elérni, aki a gondjaira bízott gyermeknépet nevelni is tudja” (Marczell 1938: 5–6).

Kuminetz Géza így ír erről Schütz *Pedagógia* című kötetéhez illesztett előszavában és tanulmányában: „Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy általa tanítóink és nevelőink a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát” (Kuminetz 2010: 11).

Ennek fényében érdemes visszatekinteni Zrinszkynek a pedagógia és a pedagógusok normaproblémájához tett megállapításaira. Zrinszky (2000) tanulmányában a normativitást a neveléstudomány kialakulása előtti kor jellemzőjeként azonosítja, a

pedagógiai eszmélés korai szakaszaihoz kötve, valamint némi éllel kiemeli a „normatív” jelzőnek napjainkban gyakran elítélő használatát, továbbá a normativista redukció ellen való fellépéseket:

„Normativitás uralta a nevelési eszmélést abban a korábbi állapotában, melyben még nem létezett szigorú értelemben vett neveléstudomány, hanem a felhalmozott tapasztalatok és a »józan ész« segítségével igyekeztek válaszokat megfogalmazni a gyakorlatban felmerülő – és valamelyes reflexiót feltétlenül megkívánó – alapkérdésekre: mire kell nevelni, és hogyan lehet a kitűzött célokat elérni. Ennek a helyzetnek a meghosszabbítása a neveléstudományok fokozatos kialakulása után a pedagógia feladatkörének normativista redukciója. Ez ellen főleg a pedagógiát valóságkutató tudományként értelmező nézetek nevében léptek fel. Winnefeld szerint a neveléstudománynak »normatudományból« »reális tudománnyá« kell válnia.” (Zrinszky 2000: 307)

A normativitás direkter kritikáját tartalmazza az 1997-es kiadású Pedagógiai lexikon *normatív pedagógia* címszava, amit szintén Zrinszky írt meg. Az 1997-es, tehát három évvel korábbi kiadású lexikon címszava egyfajta vezérfonala lett a 2000-es tanulmánynak, az utóbbiba szó szerinti átvételekkel is. A címszó csaknem emocionálisan összesíti a szerzőnek a normatív pedagógiától elhatárolódó nézőpontját: „A normativitás a nevelői tevékenységre vonatkozik, de az előírt magatartás voltaképpen azt célozza, hogy a felnővekvők egységes normákat kövessenek. Napjainkban a »normatív« jelzőt gyakran elítélően használják [...]. A nev.-tud.-ok fokozatos kialakulása során sem ment ritkaságszámba a ped. feladatkörének normativista redukciója” Zrinszky 1997: 614).

Zrinszky említett összefoglalója a már fentebb idézettek szerint folytatódik, de a következőket is kifejti:

„Napjainkban a »normatív« jelzőt gyakran elítélően használják. [...] Ugyancsak elterjedt a nev.-tud. egészének gyakorlati, egyben normatív jellegűvé minősítése. [...] Évszázadokon át uralkodó álláspont volt, melynek ma is vannak hívei, hogy a ped.-t döntő mértékben a filozófia alapozza meg, különösen azok az ágazatai, melyek a normák jellegével, forrásaival, indoklásával foglalkoznak (etika, jogbölcselet, esztétika, vallásbölcselet). [...] A ped.-i elméletek paradigmaváltásainak elemzése a ~-kat a múlt maradványaiként tartják nyilván. [...] A ~-val szembeállítható pozitivisták nev.-tud. [...], mely oly módon igyekszik regisztrálnia nev.-i jelenségeket, folyamatokat, hogy elkerüli a normatív következtetések levonását.” (Zrinszky 1997: 615)

Zrinszky tehát a dualizmusok kategóriájában tárgyalja a normativitást, vagyis külön választva a megismerő és a normaalkotó funkciókat. „A különválasztás módját arra, hogy a neveléstudományba foglalt normatív elemek kevésbé függenek a tudományos megismerés eredményeitől, mint más meghatározóktól, vagy éppen séggel teljesen önállósuljanak” – rögzíti Zrinszky (2000: 311) Mihály Ottóra hivatkozva. A dualizmus kérdésének áthidalásaként itt azt is megfogalmazza, hogy a

neveléstudomány ab ovo gyakorlati irányultságú, vagyis a dualizmus kategóriájába csomagolt normativitás kritika nélkül. Ebben a levezetésben egyenes úton adódik a következtetés: „Az így értelmezett normativitás elvileg kizárja a tudományon kívüli intenciók tudományos mezben való érvényesítését. Egyszersmind megmarad az emberi világ e tartományának megértését szolgáló funkciója is, amiben semmivel sem különbözik a többi (nemcsak tudományos) kogníciótól” (Zrinszky 2000: 311). Egyet kell érteni Zrinszkyval abban, hogy „a témakör, melyben tallóztunk, monográfiát igényel”, noha ő Angelusz Erzsébet antropológiai megállapításaira tekintene hátra, amivel már az 1980-as évekig, Ancsel Éva korszakáig zakatolnánk vissza. Ennél maibb, egyben sokkal átfogóbb, a korábban említett távlatos jövőt célzó értelmezések rendszerbe állítása szükséges, akár Fináczy, Weszely, Kornis, Marczell, Schütz munkáira és sokakéra támaszkodva, valamint folytatva Mészáros, Németh és Pukánszky megkezdett nagy problémátörténeti rendszerezését.

3.7. A határvidék hatékonysági küzdelmei

A pedagógia családjában világra jövő hivatásszakmák a hatékonyság békés eszközeivel alakítják ki életterületet a 'nevelés hazájának' határvidékei. A jövőjüket alapozó identifikálás fő feladatában is megmutatkozik a 'dualitás' dilemmája.

A gyógypedagógia példájával azonosítható ez a folyamat a már idézett Illyés Sándor és – még inkább – a rá reflektáló Gereben Ferencné (2022) rendszertani problémafelvetéseiben, melyek alapvetések is, tekintettel arra, hogy Gereben Ferencné a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének előző elnöke volt. Gereben Ferencné felidézi, hogy Illyés mértékadó gyógypedagógusi és pszichológusi hitelességgel kereste a választ a pedagógiai gyakorlatot támogató, tudást szélesítő tudomány szerepéről. Illyés mindeközben úgy jellemezte az ezredfordulós helyzetet, hogy: „A neveléstudomány tudáskínálata és a nevelési gyakorlat tudásszükséglete nem mindig van összhangban, vagy azért, mert a neveléstudományban nincs jelen az az ismeret, amit a gyakorlat igényel, vagy pedig azért, mert a neveléstudományban már meglévő tudás a gyakorlatban nem hasznosul” (Illyés 2001: 11).

A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat összhangjának hiányára figyelmeztető megállapítás máig érvényes, a mindkét oldalon jelentkező hiányokból adódóan. A gyógypedagógiánál maradvát jelzi, hogy Gereben Ferencné (2022: 3) húsz év után is idézi Illyés említett gondolatát, 2022-ben vetve fel „a tudomány, a gyakorlat és képzés megújulásának lehetőségét az évezredforduló kihívásaival szemben”. Válasza a gyógypedagógiára vonatkozik, és felvetéseiben azonosítható annak az evolúciós pszichológiai paradigmának az evolúciós pedagógiát eredményező hatása, ami az utóbbi másfél évtizedben bontakozott ki és erősödött meg a viselkedéstudományok körében. Ennek dinamizmusát jelzi az evolúciós antropológia, evolúciós etika, evolúciós társadalomelmélet, evolúciós pedagógia jelenléte. Kormos (2023: 56) az evolúciós pedagógia nevelésfilozófiai értelmezésekor kiemeli, hogy annak alapozása az evolúciós pszichológiára történik, amely az emberi viselkedés integratív megközelítését kívánja nyújtani.

Gereben Ferencné a klinikai jelleg kiemelésével újrapozicionálja a gyógypedagógiát a tudomány rendszerében: „a multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógiának is méltó helye van az ún. ’tudományos hibridek’ csoportjában, társaihoz, a klinikai nyelvészethez vagy a klinikai pszichológiához hasonlóan” (Gerebenné 2022: 3). Az évezredforduló neveléstudományi paradigmái közé sorolja a pszichológiai paradigmát is, hivatkozva Kozma Tamás fentebb már idézett 2001-es tanulmányára:

„Az évezredforduló neveléstudományi paradigmái ismeretében (Kozma T. 2001) előrevetíti az ún. magatartás(viselkedés)tudományi, más megfogalmazásban: a pszichológiai paradigma jelentőségét, amely szemléletformáló és tudásközvetítő jellege miatt a neveléstudomány paradigmái között megkerülhetetlen szerepet játszik. Ezért is használja Illyés, sajátos kontextusba ágyazva, a „tanuló neveléstudomány” kifejezést, amikor a nevesített két szakterület interdiszciplináris jellegű összefonódásának jelentőségéről beszél a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatban.” (Gerebenné 2022: 4)

A „tudományos hibrid” újabb allegória – visszautalva a jelen írás elején tett megállapításra –, ami segít értelmezni ebben a pozícióküzdelemben a pedagógiai hivatásképzések új generációjába tartozó gyógypedagógia kapcsolatait a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban.

Az oktatás-nevelés rendszerszemlélete érvényesül abban, hogy Gereben Ferencné (2022: 11) a pszichiáter Buda Béla edukációs modelljét tekinti viszonyítási pontnak, ami lehetővé teszi „a fejlődés bizonyos zavarainak befolyásolását”. Ez a rendszerszemlélet a ’nevelés hazája’ határai között, a pedagógusképzések rokoni körében értelmezi konkrétan a gyógypedagógia újgenerációs fejlődését a neveléstudomány rendszerében. A pozícionyerés erőforrásként, vagyis a hatékonyság eszközeként a nevelési terápiát (Educational Therapy), a nevelés elméletének és gyakorlatának klinikai szemléleten alapuló, Amerikában indult irányzatát azonosítja Gerebenné (2022: 12).

A ’nevelés hazájában’ való útkereséssel járó hatékonyságküzdelmekre további példaként lehetne hozni a fejlesztőpedagógiát, aminek kifejtésére azonban a jelenlegi keretek kötöttségében nincs lehetőség. A fejlesztőpedagógia a pedagógia, a gyógypedagógia és a pszichológia módszer- és eszköztárával indította útjárása során saját illetékességi területet foglalt. A fejlesztőpedagógia interdiszciplinaritása a képzés bemeneteiben is mutatkozik. A pedagógusi hivatások teljes körére épít, hiszen gyógypedagógussá az válhat, aki óvodapedagógus, tanító, tanár, szociálpedagógus, konduktor, gyógypedagógus, pedagógia szakos előadó, pedagógia szakos nevelőtanár diplomák valamelyikével rendelkezik. A fejlesztőpedagógia a fejlesztés módszereit állítja középpontba a pedagógiai hivatások számára, nagy hatékonysággal.

A konduktív pedagógiáról szólva érdemes kiemelni azt, hogy Gereben Ferencné 2022-ben sorolta a „tudományos hibridek” csoportjába a multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógiát, de Pető András már 1955-ben rögzítette a konduktív pedagógia multidiszciplináris voltát. Pető képesítését tekintve

orvos és gyógypedagógus volt, így az általa kidolgozott konduktív program a sérült idegrendszer tartalékainak irányított tanulási folyamatban való mozgósítására mindig is közelebb állt a klinikumhoz, mint a gyógypedagógia, illetve ahogyan Gereben Ferencné azt 2022-ben javasolta, a gyógypedagógiai gyakorlat klinikai szemléletének erősítésével. Noha a Pető András Főiskola 2017-től a Semmelweis egyetem karaként működik, de a világszerte respektált konduktorképzésnek ez a szervezeti csatlakozása a világviszonylatban is jelentős magyar orvosegyetemhez mégsem jelentette a klinikumhoz való olyan kapcsolódását, mint amit Gerebenné a gyógypedagógia számára vetett fel a klinikai pszichológiára hivatkozással. A mindig is tisztelettel övezett „Bárczi”, vagyis a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 2000-ben az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara lett, a magyar tudományban számos területen vezető egyetemé, amely egyben a legnagyobb pedagógus-, illetve tanárképző egyetem is, ahol azonban nincsen klinikum (csak a klinikai pszichológusok képzésében, valamint a klinikumot is bevonó tudományos partnerségek sorában). Végül mindkét multidiszciplináris képzés megmaradt a neveléstudomány körében: a gyógypedagógusok és a konduktorok is.

Talán kissé szokatlan Gereben Ferencnétől a „tudományos hibrid” megnevezés, de a konduktív pedagógiára is jól vonatkoztatható. Forrai Judit így foglalja össze Pető konduktív pedagógiájának lényegét a Magyar Tudományban:

„Az általa megalkotott kezelési-oktatói módszer szakmai behatárolása nagyon nehéz, mert az ún. szakmai határok nem olyan rugalmasak, mint Pető összetett gondolkodása volt. A célt határozta meg, és hozzá többféle tudományág elhatárolt módszereit dolgozta össze saját elgondolása alapján úgy, hogy az akkori kutatások még korántsem voltak olyan széles körűek és mélyrehatóak, mint a maiak.” (Forrai 2021: 180)

A konduktív pedagógia holisztikus neveléstudományi pozícióját Pető nevelői szemlélete alapozta meg: „Pető nem fogyatéknak tekintette a problémát, hanem korrigálhatónak. [...] A gyerekek egész lényét mentesítette a megbélyegzéstől, a társadalomba való integrálódás lehetőségének megteremtésével visszaadva öntudatukat és önértékelésüket” (Forrai 2021: 189). Pető halála után legközvetlenebb munkatársa, Hári Mária (1997: 15) irányította tovább az intézetet, amelynek missziója a legteljesebb nevelés programja volt: „a jót kell kihozni az emberekből”.

Sajátos párt alkot a két „tudományos hibrid”, vagyis a konduktori és a gyógypedagógusi területet, ahol a gyógypedagógia mindig is saját rendszerébe tartozónak tekintette a konduktív nevelést, illetve pedagógiát. Valójában Gereben Ferencné 2022-ben megfogalmazott dilemmáját vetíti előre Oravecz Adrienn (2016) hat évvel korábbi írása, amelyben Hári Máriát mint gyógypedagógust méltatja. Hári Mária (1997) maga azonosítja a konduktív pedagógiát egyrészt a gyógypedagógia, másrészt az egészségügyi ellátás részeként.

Oravecz valójában csaknem egy rendszervizsgálatot vezet végig írásában, amit debreceni és egri gyógypedagógusok és petős konduktor lektoráltak. A *gyógypedagógia*

két meghatározó Máriaja: Maria Montessori és Hári Mária című tanulmányban Oravecz érdekes gondolat kísérettel állította párhuzamba a gyógypedagógus Hári Mária munkásságát az annak tekintett Maria Montessoriéval. Montessori differenciálatlan gyógypedagógusi azonosítása és a párba állítás legfőbb magyarázata a fogyatékosok nevelése iránti elkötelezettség, amire Oravecz így hivatkozik:

„A keresztneveükön túl azonos bennük a hivatásuk. Mindketten a szívükön viselték a fogyatékos gyerekek rehabilitációjának és társadalmi integrációjának ügyét. Úgy gondolták, hogy a medicina eszközei nem elegendőek, ezeknek a gyerekeknek sokkal inkább megfelelő nevelésre van szükségük ahhoz, hogy a fogyatékoságuk ellenére teljes életet élhessenek.” (Oravecz 2016: 37)

A közös gyökerek azonosítása kettejük munkásságában egy lényeges rendszertani kérdésre is irányítja a figyelmet: Maria Montessorit a neveléstörténet a reformpedagógusok közé sorolja. Azzal, hogy Oravecz több szempontból is (a fogyatékoság megközelítése, nevelési elvek és a nevelő szerepe, tanulási környezet, képességfejlesztés és fejlesztő eszközök) megfelelteti egymással „a két Mária” munkáját, így a reformpedagógiaként azonosítja mind a gyógypedagógiát, mind a konduktív pedagógiát. A tanulmány azonban nem a reformpedagógia, hanem helyette az alternatív pedagógia megnevezést alkalmazza a fogyatékosok megközelítését tárgyaló részben: „Hasonlóság a két alternatív pedagógiában, hogy bár mind Montessori, mind Hári orvosi végzettséggel rendelkezett, túllépve a medicina hatáskörét úgy vélték, hogy sokkal nagyobb hatékonysággal tudnak segíteni a sérült gyerekeken, ha a pedagógia eszköztárát hívják segítségül” (Oravecz 2016: 38). Oravecz írásában is az alternatív és a reformpedagógia fogalmának összemosódása mutatkozik.

Langerné Buchwald Judit 2011-ben két írásában is felhívta a figyelmet az elhatárolás szerepére. A felnőttképzés kapcsán Muity Györggyel közösen jellemezték a helyzetet: „Az idő azonban időnként újraírja a kérdést: a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, a reform- és az alternatív iskola fogalmak a neveléstudományi szakirodalomban gyakran nem eltérő jelentéstartalommal, hanem egymás szinonimájaként fordulnak elő” (Langerné Buchwald – Muity 2011: 64).

Langerné Buchwald fogalomtisztázó szándékkal külön is foglalkozott az elhatárolással *Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben* című tanulmányában. Ennek az összegző munkának lényeges megállapításai közé tartozik az, hogy az elhatároláson túlmenően mindkét terminusnak van szűkebb és tágabb értelmezése, ami okozhatja az összemosást. Sőt, a jelen 'határvidéki küzdelmek' fogalmi csomópontjában ennek jelzőfényét követve haladhatunk tovább akkor is, amikor a reformpedagógiákhoz sorolt eszmék és iskolák következtelenül alkotott rendszerét kívánjuk átvilágítani az értékközpontú nevelést hatékonyan támogató elemek azonosításához. A reformpedagógiát tekintve „tágabb értelemben a pedagógiai elmélet és gyakorlat folyamatos kritikai reflexióját és revízióját jelenti, [...] legszűkebb értelemben pedig csak a 19. század végétől a II. világháborúig terjedő időszakot jelenti, amikor is a legaktívabb volt a reformpedagógiai

tevékenység” (Langerné Buchwald 2011: 96). Az alternatív pedagógia, illetve iskola tágabb értelmezése pedig az, hogy:

„választási lehetőséget nyújt a hagyományos iskolák mellett, így a tradicionális reformpedagógiai iskolák is alternatív iskoláknak tekinthetők. Szűkebb értelemben azonban csak azokat a pedagógiákat és iskolákat értjük rajta, amelyek a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában alakultak ki szülői és tanári kezdeményezésre, nem követik valamilyen alapító munkásságát, és nem valamilyen tradicionális reformpedagógiai iskolamodell adaptációi.” (Langerné Buchwald 2011: 96)

Fontosak ezek a megállapítások mindkét pedagógiai rendszert tekintve, hiszen egyértelmű, hogy a reformpedagógiák és az alternatív pedagógiák két külön rendszert alkotnak. Ezt tiszteletben is kell tartani annak érdekében, hogy azonosíthatóak legyenek – a reform- és az alternatív pedagógiák köréből egyaránt – az értékközpontú, köztük a keresztény pedagógia számára is azok a programok és iskolák, amelyek gazdag eszköztárukkal hasznosan támogatják nevelési gyakorlatukat.

A ’nevelés hazájába’ vezető mostani útkeresés közben ennek kifejtésére nincs további lehetőség, ezért példaként csak említeni lehet a reformpedagógiákba differenciálatlanul sorolt Montessori-pedagógiát, az alternatívok között pedig a rendszerváltás előtti és azt követő évek iskolakísérleteihez tartozóan említeni sokak közül Zsolnai József, Kokas Klára, Winkler Márta nevét. Ide tartozóan – Langerné Buchwald értékelésére is hivatkozva – említhető, hogy Torgyik Judit ezredfordulós összegzésnek is tekinthető (2004-es) *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig* című tanulmányában a reformpedagógiai iskolák fogalmát a második világháború előtt létrejött iskolákra használja. Az alternatívok körébe pedig egyrészt az 1970-es évektől engedélyezett iskolakísérleteket és kísérleti iskolákat sorolja, másrészt a fenntartói alternativitást is figyelembe véve a rendszerváltást követően létrejött hazai iskolákra tágítja az alternatívok körét, a „független iskolák” terminológiát is használva (Torgyik 2004: 88).

Mede Perla is azonosítja a rendszerbeli értelmezés feladatát. A szakirodalomban a reformpedagógia és az alternatív pedagógia jelentése gyakran kevéssé tér el, egymás szinonimájaként fordulnak elő. A reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákat pedig gyakran a hagyományos, nem alternatív iskola ellenpólusaiként, konkurenseiként tartják számon, ezért a hagyományos pedagógia, hagyományos iskola fogalmának meghatározása, főként az alternativitás értelmezésének kapcsán, ugyancsak megkerülhetetlen (Mede 2019). Az alternatív iskoláknak az oktatási rendszerben, az alternatív neveléseknek a nevelési rendszerben való pozicionálása sürgető feladat, hiszen az önmeghatározásuknak kezdetben lényegét jelentő elhatárolódás után a mostani pozíciójuk kijelölését a küldetésük tisztulása is igényli, amint azt Suhai Annára hivatkozással Mede Perla teszi: mai missziójuk az, hogy olyat nyújtsanak, „amit a hagyományos intézmények nem tudnak vagy nem akarnak magukra vállalni. Feladatuk a kreatív tanulás útján elkísérni a diákokat, tanulási kedvüket serkenteni, kérdéseikre választ adni (Mede 2019: 129).

3.8. A paktumok és az átfogó nevelés kora

Az átfogó szemlélet alakításának szerepére, vagyis a nevelés fontosságára a 21. század első negyedszázadában a mélyülő ökológiai krízis hívja fel a figyelmet, amely minden embert érintő problémává alakult. A glóbusz túlélését célzó átfogó ökológia eredményessége meghatározóan az oktatás és a nevelés rendszerének hatékonyságán múlik. Világot átfogó jelleggel ezt jeleníti meg a Ferenc pápa által kezdeményezett *Globális Nevelési Paktum* (Pope Fr. 2019), amely a *Laudato si'* kezdetű enciklika (Ferenc pápa 2015) alapján igényli a nevelés legátfogóbb, minden emberre kiterjedő hatékonyságát. Bolygónkat és az önmagát veszélyeztető emberiséget csak a nevelés által kiteljesedő globális összefogás mentheti meg, amit a *Globális Nevelési Paktum* mellett a Szentszék által közzétett *Globális Családpaktum* (Pope Fr. 2023) is kijelöl. Török Csaba emeli ki a *Laudato si'* enciklika ismertetése során, hogy a fejlemények

„még inkább sürgetővé tették, hogy a kereszténység visszanyúljon saját lelki és szellemi forrásaihoz, és ne csupán a partvonalról szemlélje a történeteket, néha szlogenszerű javaslatokat is elsütve, hanem váljon aktív szereplővé és inspirációs forrássá a mai világban, ahol oly sok ember érzi át a természet iránti szeretet, felelősség, óvás és gondoskodás alapvető morális kötelezettségének a súlyát. [...] A környezet védelme éppen az a terep, ahol a teremtett világnak és az embernek újra találkoznia kell, lévén, hogy az ember is része a »közös otthonnak« – márpedig az ökológia szó pontosan a görög *oikosz*, *lakás*, *otthon* kifejezésből származik.” (Török 2015)

Ebben találkoznak a *Globális Nevelési Paktum* és a *Globális Családpaktum* céljai és megvalósításuk lehetőségei. Ezeket szolgálja a nevelés helyzetének tudományos feltárása, a jó gyakorlatok gyarapítása, és azokkal a társadalom legalapvetőbb szintere, a család pozíciójának erősítése. A keresztény nevelés intézményeinek és a családpasszorációnak az egész világra, minden személyre, népre és kultúrára kiterjedő párbeszédben kell kifejtenie ki a jövőt szolgáló hatását (Kozma G. 2023a: 17–18).

A 'nevelés hazája' ott létezik, ahol a hazát polgárainak közösségei éltetik. A családhoz, a helyi közösségekhez, és azokon keresztül a tradícióival, kultúrájával éltető néphez, nemzethez tartozás mellett a minden emberrel való globális testvériség nyújt hazát a teremtés rendjében. Ennek a hazának összetartó ereje a Teremtőhöz való kötődésből táplálkozó szeretet, amely mindenhol mutatkozó vezérfonalként erősíti a családok és a közösségek, általuk a nemzetek sorsát elrendező viszonyokat, vagy amelynek megszakadása, szétfoslása a sors-, nemzet- és világrontó tragédiákhoz vezet.

Az emberiség otthonának, a glóbusz egészének kellene a 'nevelés hazájának' lennie. Azonban ebben sincsen világegység, vad vidékek sokaságát járhatjuk be a Földön, ahol tehát a legnagyobb veszélyt nem a természeti körülmények jelentik, hanem a társadalomnak a természetet is pusztító rendezetlenségei, azokból eredő igazságtalanságok, háborúkba vezető békétlenségek képezik. Az ember legteljesebb kibontakoztatásához szükséges béke territóriumai a nevelés szigetein jönnek létre,

ahol rendszeralkotó a szeretet. A szeretetfelfogásról egyedülállóan átfogó, holisztikus modellt alkotott Noszlopi László, amit Kuminetz Géza (2024: 42) is bemutatott.

3.9. Az 'idősek évszázada'

Az *Ezredfordulós összegzések* 3.4. fejezetben jelzettek szerint a 'gyermek évszázadát' most az 'idősek évszázada' követi, nem ellentétes módon, és nem is váratlanul, hiszen ismert társadalmi folyamatok következményeként következett be.

A szaporodó gazdasági, szociális, környezeti gondok, majd a társadalmi békétlenség, a globális migráció és a kultúrák közötti válság kiéleződése, az eszkalálódó háborúk korszaka elterelték a figyelmet erről a történelmi változásról. Legalábbis az euroatlanti kultúrkörben így történt, amit továbbra sem lehet másként azonosítani, mint hogy a zsidó-keresztény kultúrára épül. Más kultúrkörökben eltérő az idősek társadalmi pozíciója, a teljes kiszolgáltatottságtól a nagycsaládi, közösségi gondoskodásig tartóan, amit ezért részben kevésbé, részben másként érint az életkor növekedése. A korábbi generációktól eltérően jellemző, hogy az idősek különösen a nyugdíjkorhatár betöltését követő tíz-tizenöt évben szeretnék megtartani az aktív életmódjukat. Ez a tendencia a vásárlóerő, a szolgáltatások igénybevételének volumene szempontjából is fontos.

Itt tehát egy teljesen új kihívás mutatkozik a neveléstudomány, a pedagógusképzés és a gyakorlati pedagógia előtt is: az idősek edukációja. Ugyanis az élethosszig tartó tanulás 20. századi eszméje mindaddig az idősek nélkül valósult meg, vagy csak kulturálisan érintette őket, de semmiképpen sem tömegesen és nem életvitelszerűen, az egyéni megélhetés, idős/nyugdíjaskori munkaerőpiaci szerepvállalás érdekében.

Az élethosszig tartó tanulás meghatározása, különösen is annak a felnőttképzés gyakorlatában való alkalmazása leszűkült egyrészt az iskolai rendszerű oktatásban egyénileg fennmaradt kompetenciahiányok pótlására, másrészt a munkanélküliek továbbképzésére vagy átképzésére, harmadrészt pedig az életkori kötöttség nélküli, nem iskolai rendszerű képzésekre. Mindhárom cél közös jellemzője, hogy fókuszukban az aktív életkorúak állnak, még akkor is, ha a kompetenciahiányok pótlására vagy a nyelvvizsgára, akár a közúti járművezetői engedély megszerzéséhez szükséges vizsga letételére fiatal korban, a nappali munkarendű közép- vagy felsőfokú tanulmányok végzése alatt kerül sor. Az élethosszig tartó képzés eszméjét a gyakorlatban az iskolai rendszeren kívüli formájukban a felnőttképzések valósítják meg, de a megnevezésében élethosszig kitekintő látókörből kimaradtak a nyugdíjkorhatárt elért személyek, mert az uralkodó nézet őket már inaktívnak tekinti azzal, hogy az aktív életkorú munkanélküliekkel ellentétben ők jogosultak a jövedelempótló ellátások közé sorolt nyugellátásra, vagyis az idősek megélhetését a közfelfogás biztosítottnak tekinti.

Az 'idősek évszázadában' a gyermekek és az aktív életkorúak képzéséhez kialakított didaktika már nem tartható, az idősek edukációja teljesen új megoldásokat követel, amelyek a mai rendszertanban atipikusak, de fejlesztésük és rendszerbe illesztésük a 21. század generációs átrendezetségében más most késésben van.

A felsőoktatásban az ezredforduló után két irányban jelentkezik az idősödés támogatásának kérdésköre. Az egyik az idősök és fiatalok intergenerációs tanulására vonatkozik (Schiller et al. 2024), a másik a mentorálás körében értelmezi a felnőttkori tanulás és tanítás folyamatát (fiatal) felnőtt felsőoktatási hallgatók körében (Perjés et al. 2015). Az intergenerációs programok a felsőoktatásban uniós ajánlásra is terjednek, a családi keretből az egyetemekre is áttevődve, mint különböző korosztályokat bevonó tanulási formák. Az idősöket bevonó Harmadik Kor Egyetemeit, a hazai Nyugdíjas Akadémiákat, Szenior Egyetemeket már említettük. A közös tanulás programjai elsősorban a gazdaságilag fejlettebb országok egyetemlein szerveződtek a 2010-es évek elején, és beteljesített céljuk a társadalmi kohézió növelése, amelynek eszköze a generációk együttműködésének támogatása volt (Schiller et al. 2024: 49–50). Magyarországon az ELTE-n 2022-ben szerveződött intergenerációs képzési csoport, de ez kutatási projekt céljából történt. Ennek részletesen feltárt tapasztalatai hozzájárulhatnak további intergenerációs képzések eredményességéhez. Azonban a további ilyen programok indítása – kimondatlanul – a finanszírozás lehetőségétől függ, mivel a vizsgált kurzus is projektprogram volt (Schiller et al. 2024: 52).

Az egyetemisták oktatásának mentorálási nézőpontú programja az online kurzusok, a digitális tananyagok módszertanára irányult (Ollé 2015: 7). A megállapítások ugyan fiatal felnőttekre, egyetemistákra vonatkoztak, de adódnak az időskorúak képzése szempontjából is fontos megállapítások, amelyek a tanulásközpontú programfejlesztések korábbi tapasztalataira (Kopp 2013) épülnek (Perjés et al. 2014: 123–124).

Felvetődik az a kérdés, hogy az 'idősök évszázadában' szükséges újszerű idős-educációs feladatok milyen intézményekben valósulhatnak meg? Ez azért is lényeges kérdés, mert az időseducáció atipikus és közösségi jellegéhez tartozik, hogy a fenti listában szereplőkön túlmenően más alrendszerekhez tartozó intézményeknek is be kell vonódniuk önálló edukációs programjaikkal az egészségügyi, szociális, kulturális (színház, mozi, zenei központ, múzeum), sport, az IKT-alkalmazásokat oktatási szolgáltatásként működtetőknél a maguk multidiszciplináris háttérükkel és multiprofesszionális jellegükkel, valamint minden más, például webes szolgáltatást, online ügyintézkést nyújtó szervezetnek.

Az időseducáció jövője a multigenerációs célú fejlesztésekben is megmutatkozhat. Az intergenerációs tanulás mellett vetődik fel a multigenerációs tanulás szerepe. A szakirodalomban az intergenerációs jelleg az idős és a fiatal generációk együttműködését jelenti. Ennek megfelelően nemcsak kettő, hanem három vagy négy, de a matuzsálem korúakra gondolva akár öt generáció együttműködése szükséges.

Az idősebbekben fejleszteni kell a mindegyik fiatalabb generáció helyzetének, gondjainak és örömeinek, céljainak, szokásainak megértésére vonatkozó készségeket. Tehát az időskori életvezetés inter- és intragenerációs új kompetenciáinak is nemcsak kettő, hanem valamennyi másik generációra is irányulniuk kell, a csecsemőkre éppúgy, mint a magánál is idősebbekre. A találkozások gyakran nem is kettő, hanem három generáció részvételével valósulnak meg, de az események jó része különbözhet is, akár személyes találkozás keretében, akár online térben is történik.

A fiatalokban szintén fejleszteni kell az idősebbek megértésére vonatkozó készségeket: az idősekre való nyitottságot, szolidaritást és együttműködési szándékot, minden korcsoportban beleértve az érintett idősnél korosabb korosztályt is. Ebben fejlesztésről érdemes beszélni, nem pedig képzésről. A fejlesztés egyrészt nevelést is jelent, amelynek élethosszig tartó, az időt segítő hatásként kell érvényesülnie.

Az idősképzés lehet digitális, tehát IKT-val, mesterséges intelligenciával támogatott, akár online is. A fejlesztés személyiségre irányuló hatás, melynek – ha kap is digitális oktatási támogatást – a lényegét a személyes találkozások képezik, még akkor is, ha közben online együttlétek is vannak.

3.10. Az IKT, a mesterséges intelligencia és a nevelés

A VUCA világában⁸ – mely elnevezést az 'információs társadalom' mellett használhatjuk – a digitális pedagógia új tanítási és tanulási folyamatokat hoz létre (Szűts 2020: 10).

„[...] A korábbi, nyomtatott könyv alapú oktatási paradigmához képest aktualizálható, újabb ismeretekkel folyamatosan kiegészíthető multimediális és tanítási-tanulási folyamatokhoz biztosít tananyaghoz téről és időtől független hozzáférést. Hypertextuális természeténél fogva túllép a linearitáson, és a hálózat logikája alapján szerveződő tartalmi struktúrája lehetővé teszi az egyéni tanulási utak kijelölését a tanuló egyéni tempójában. Jelentős mértékben épít a tanulási folyamat önálló létrejöttére és az önszabályozó tanulásra. A frontális munkaforma mellett a könnyen írható, online médiaplatformok tulajdonságaira épülő környezete csoportmunkát, kollaborációt és a tanulási folyamatban résztvevők között hatékony kommunikációt biztosít. Az információs társadalom természetéhez igazodva támogatja a hálózati tanulást.” (Szűts 2020: 35)

A még szigetszerűen mutató felsőoktatási programok közül kiemelkedőek a Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontjában Dringó-Horváth Ida (3) vezetésével fejlesztett önjáró e-learning kurzusok, amelyeket más egyetemek számára is elérhetővé tesznek az egyetemi oktatók szakmai elkötelezettségének növelésére. Ezek az egyetemisták tanárait készítik fel – nemcsak a pedagógusképzésben résztvevőket, hanem bármely képzésben közreműködőt – arra, hogy a digitális technológia nyújtotta lehetőségeket hasznosítsák tanári munkájukban. Dringó-Horváth emeli ki az oktatók módszertani fejlesztésének érveként, hogy „az akadémiai státuszunk hazánkban nem előfeltétele a pedagógus képzettség, vagy valamely, pedagógiai alapokat nyújtó kötelező, felkészítő kurzus elvégzése” (Dringó-Horváth 2024: 27).

A mintának is tekinthető károlis kurzusok alapvetéseiben rögzül, hogy az oktatók digitális kompetenciájának egyik megnyilvánulási formája az, ahogyan a technológia nyújtotta lehetőségeket alkalmazzák és hasznosítják szakmai kommunikációjukban

⁸ A mozaikszó feloldása: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, azaz változékonyság, bizonytalanság, komplexitás és kétértelműség. A VUCA világában a technikai fejlődés komplex hatásának megítélése nem egyértelmű. (Lásd: Szűts 2024)

(kollégáikkal, hallgatóikkal, az egyetem külső partnereivel). Cél az oktatók szakmai elkötelezettségéhez ötletekkel is támogatást adni a digitális technológiákat a kommunikáció, kollaboráció és szakmai fejlődés, illetve a tudományos láthatóság elősegítése érdekében történő használatához. Ezek támogatják a digitális források használatát; a tanítást, tanulást támogató technológiák megfelelő módszertannal történő, célirányos alkalmazását; az értékelés hatékonyságát növelő digitális technológiák, illetve stratégiák alkalmazását; a tanulók támogatásához az inkluzivitást a digitális térben, a Z-generáció motiválását a tanítási-tanulási folyamatban; valamint az oktatók digitális kompetenciáinak megszerzését.

Az AI, vagyis a magyarul használt megnevezéssel a mesterséges intelligencia (MI) technológiát megfelelően szabályozni kell, hogy csökkenjenek kockázatai. Erre adott ki nyilatkozatot a Center for AI Safety nevű szervezet a techszféra több mint háromszázötven vezetőjének aláírásával, köztük az Open AI, a Google, a Microsoft, a Skype igazgatóival. A nyilatkozat rögzíti, hogy az MI „kihalási kockázatot” jelent az emberiség számára, ezért mérséklését ugyanolyan globális prioritásként kell kezelni, mint a világjárványok és az atomháború.

A Center for AI Safety nyilatkozata alapján eszmecserék szükségesek minderről, aminek sorába tartozik a PPKE BTK 2025. május 30-i kerekasztal-beszélgetése is (4). A tanítás és a nevelés számára szóló üzenet, hogy az MI könnyebbé teszi a munkát, sőt, ki is vált emberi foglalkoztatást, de nem gondolkodik, gondolatainkat nem találja ki. Azonban sok feladatot levehet az ember válláról, akár egy kérdéskör forrásainak összeállítását, kivonatolását is, egyértelműen algoritmizálható rutintevékenységekben is támogatást nyújthat. Az alkalmazása az emberi bölcsességtől függ, de nem lépes sem azt, sem a személy tanúságtételét pótolni. Azonban az MI is használható rosszra, amivel a használat terjedése miatt is egyre többször találkozunk. Ezért állandó ellenőrzést, az ember személyes kontrollját igényli, ami azért fontos, mert az MI nem ír vagy generál más módon „hazugságokat”, mivel nincs tudása a világról, a valóságról. Ugyanakkor teljesítménye tudományosan nem mérhető, mivel az újra feltett ugyanazon kérdésre is mindig mást válaszol.

Az idősödő társadalom gondjairól és az abból adódó kihívásokról az 'idősek évszázada' kapcsán az előzőekben volt szó: a testi egészség megtartásához szükséges a szellemi és a lelki frissesség, azok kölcsönösen támogatják egymást. A PPKE BTK-n az MI-nek az idősellátásban való alkalmazása során adódó kihívásokról szintén 2025 májusában foglalkoztak (5; 6). Az időskori ellátórendszerbe integrálható mesterséges intelligencia és robotika lehetőségei, korlátai, etikai kockázatai szempontjából figyelmet kell fordítani a technológia „kettős arcára”, mert az ellátórendszer segítése mellett magában hordozza az elidegenedés kockázatát. A két valóság, azaz a robotok, a mesterséges intelligencia, illetve az idősekről való gondoskodás kötelessége közötti konvergenciát fel kell tární. Az otthoni, azután a szakintézményi gondoskodás mellett és annak részeként is a mesterséges intelligenciának a generációk közötti párbeszédet is elő kell segítenie. Ehhez idős edukációs céllal ugyanúgy kell fejleszteni

programokat, tananyagokat, illetve új generációs ismeretfejlesztő és a gyakorlati alkalmazást segítő eszközöket, mint ahogyan ezt meg kell tenni az intergenerációs együttműködés támogatására a családok, tanulók és a pedagógusképzés számára is.

A problémák globális értelmezéseiben meghatározó szerepet betöltött Ferenc pápa már 2019-ben megfogalmazta, hogy számítani kell a gyermekekkel való visszaélés minden formáját a digitális világból (7). A globális kihívásokért érzett, a *Globális Nevelési Paktum*ban is kifejtett felelősséget kiemelő nevelési üzenetként is tekinthetők a témában tett újabb vatikáni megnyilatkozások. Ferenc pápa 2020. novemberi ima-szándéka is erre irányult: „A mesterséges intelligencia a most megélt korszakváltás alapja. A robotika jobbra teheti a világot, ha egyesül a közjével. Mert ha a technológiai fejlődés növeli az egyenlőtlenségeket, akkor az nem valós fejlődés. A jövőbeli fejlődés irányuljon a személy és a teremtett világ méltóságának tiszteletben tartására” (8).

A Béke 57. világnapjára, 2023. december 31-én azt fogalmazta meg Ferenc pápa, hogy a mesterséges intelligenciát és más eszközöket „társadalmi-technikai rendszernek kell tekinteni. Hatásuk ugyanis – függetlenül a mögöttes technológiától – nemcsak a technikai jellemzőiktől függ, hanem tulajdonosaik és fejlesztőik céljaitól és érdekeitől, valamint attól, hogy milyen helyzetekben használják őket”. A tudomány és a technika fejlődése az ember jobbra tételéhez és a világ átalakításához is vezet, amennyiben hozzájárul a társadalom jobb megszervezéséhez, a szabadság növekedéséhez és a testvéri közösség épüléséhez. Ugyanakkor ez a fejlődés sosem tapasztalt mértékű kontrollt gyakorolhat a világ fölött, a lehetőségek sokaságát adja a kezünkbe, köztük néhány olyat is, amely veszélyt jelenthet az emberiség túlélésére és a közös otthonra. Ferenc pápa megállapítja, hogy mivel az algoritmusok és digitális technológiák nem minden fejlesztője elkötelezett az etikus és felelősségteljes magatartás iránt, ezért is szükség van az etikai kérdésekkel és a felhasználók jogaival foglalkozó szervezetekre. Szükségessé válhat az „algoretika”, az algoritmusfejlesztések etikai megközelítése, hogy az értékek határozzák meg az új technológiák irányát. Vigyázni kell arra, hogy az algoritmusok által levont következtetések torzíthatnak, reprodukálva az információk forrásaihoz köthető igazságtalanságokat és előítéleteket (4).

Leó pápa is megfogalmazta álláspontját az MI és a digitális forradalom kérdéskörében a mesterséges intelligenciával foglalkozó svájci csúcstalálkozóra (AI for Good Summit, Geneva, 7–11 July 2025), amit a Pietro Parolin bíboros által küldött arról, hogy az MI etikai szabályozásának az embert kell a középpontba helyeznie. Kifejezte, hogy az MI -nek az egész emberiség érdekeit kell szolgálnia, de jelenleg 2,6 milliárd emberhez nem jut el a kommunikációs technológia, különösen az alacsony jövedelmű agrár vidékeken. Az MI digitális forradalmat indított, de vannak korlátai, mert nem képes erkölcsi megkülönböztetésre és valódi kapcsolatépítésre. Az MI-rendszerek etikus jellegének felelőssége elsősorban a fejlesztőké és a kezelőké, de a felelősségben a felhasználóknak is osztozniuk kell (Parolin 2025).

4. Otthonra lelni a nevelés világában

A megtett áttekintés során egy tapodtat sem mozdultunk, itt maradtunk a 'nevelés hazájában', ahol most a pedagógusképzés magaslatairól tekinthettünk körbe. Innen is láthatjuk, hogy mind nagyobb szerepe van ezeknek a fellelőváraknak, a pedagógusképzés szellemi magaslatainak, szerte az országban és a Kárpát-medencében. Bár csak mondhatnánk, hogy a mai feladatok könnyebbek, de minden nehezebbnek mutatkozik, és értékvesztett világunkban továbbra is a nevelésnek kell nyújtania a megmentő erőt. Ezekben a fellelővárakban pedig körbevesznek minket a történelem üzenetei és a mai kor tapasztalatai, amelyek a nevelés lehetőségeit, jövőjét bontják ki számunkra. Tamási Áron 1934-es regényében Ábel mondta ki, hogy mi végre is vagyunk a világon, amit úgy is olvashatunk, hogy mi a nevelés időtlen helye a világban?

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne. [...] Igaza van: késelem nélkül haza fogok menni, hogy otthon lehessen valahol ezen a világon!”

Irodalomjegyzék

- Andl Helga – Arató Ferenc – Orsós Anna – Varga Aranka 2022: Új utak a tanárképzésben – Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program keretében. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* V. évf. 1–4. szám. 101–121. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Balthasar, Hans Urs von 2004: *A dicsőség felfénylése I. Teológiai esztétika*. Budapest: Sík Sándor Kiadó.
- Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) 2001: *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Csibra Gergely – Gergely György 2007: Társas tanulás és a társas megismerés. A pedagógia szerepe. In: Csibra Gergely – Gergely György (szerk.): *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Budapest: Akadémiai. 5–30.
- Dringó-Horváth Ida 2024: *Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban. Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Felvinczi Katalin (szerk.) 2016: *Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Ferenc pápa Áldott légy kezdetű enciklikája, a közös otthon gondozásáról. 2015. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Finácz Ernő 1925: *Világnézet és nevelés. Tanulmányok. Filozófiai Könyvek* 8. Budapest. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Forrai Judit 2021: Pető András és a konduktív pedagógia. *Magyar Tudomány* CLXXXII. évf. 2. szám. 179–190. [Link](#)
- Gereben Ferencné 2022: A gyógypedagógiai folyamat nevelési és terápiás összefüggései – a nevelési terápia alapkérdései a neveléstudomány diszciplináris rendszerében. *Gyógypedagógiai Szemle* I. évf. 1. szám. 1–23. [Link](#)
- Gloviczki Zoltán 2024: *A holnapután iskolája. Felkészülés az emberi jövőre*. Budapest: Open Books.
- Gravissimum Educationis. Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965). In: Diós István (szerk.) 2007: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Budapest: Szent István Társulat. 367–389.

- Hári Mária 1997: *A konduktív pedagógia története*. Budapest: Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete.
- Illyés Sándor 2001: A tanuló neveléstudomány. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 11–22. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Imre Sándor 1912: *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára* 2. szám. Budapest. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Imre Sándor 1933: A nevelés sorsa és a szocializmus, 1909. In: Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon I.* Budapest: Révai Irodalmi Intézet. 907. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Kormos József 2023: Az evolúciós szemlélet szerepéről a pedagógiában. *Mester és Tanítvány Új folyam* I. évf. 2. szám. 53–61. [Link](#)
- Kozma Gábor 2023a: Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In: Kozma Gábor – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban*. Budapest: Szent István Társulat. 7–39. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Kozma Gábor 2023b: Fénybe állított pedagógia. Kuminetz Géza nevelési gondolatai. *Mester és Tanítvány Új folyam* I. évf. 1. szám. 21–52. [Link](#)
- Kozma Tamás 2001: Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) 2001: *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 23–38. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Kozma Tamás 2024: Felsőoktatási pedagógiák. *Educatio* XXXIII. évf. 2. szám. 111–117. [Link](#)
- Kőrösné Mikis Márta 1999: Homo digitalis – a 21. század embere – Nyíri Kristóf filozófiatörténeSSzel beszélget Kőrösné Mikis Márta. *Új Pedagógiai Szemle* 1999. július-augusztus. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Kuminetz Géza 2010: Schütz Antal ismeretlen arca: a pedagógiatudós. In: Schütz Antal (szerk.): *Pedagógia*. Budapest: Szent István Társulat. 371–419.
- Kuminetz Géza 2020: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen. Pázmány Könyvek Sorozat 10.* Budapest: Szent István Társulat.
- Kuminetz Géza 2024: A szeretet etikája és /vagy az etika szeretete: Noszlopi László (1901–1990) szeretetbölcselete és pszichológiája. In: Noszlopi László (szerk.): *A szeretet lélektana és bölcselete*. Budapest: Ős-Kép. 7–44.
- Lengerné Buchwald Judit – Muity György 2011: Reformpedagógia és/vagy alternatív pedagógia a felnőttképzésben. *Tudásmenedzsment* 2. szám. 64–69. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Marczell Mihály 1932: *A lélek megismerésének művészete. A bontakozó élet II. Élet Kiadása*. Budapest. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Marczell Mihály 1938: *Neveléstan. A bontakozó élet VIII. Élet Kiadása*. Budapest. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Mede Perla 2009: Az alternatív pedagógiák mint esély és kihívás az értelmileg akadályozottak gyógypedagógiájában. *Gyógypedagógiai Szemle* XXXVII. évf. 2–3. szám. (április-június) 129–140. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 1999: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Tankönyvek*. Budapest: Osiris.
- Nádor Koppány Zsombor 2023: *Új evangelizáció és kultúra: A keresztény üzenet létjogosultsága és dialógusképessége a posztmodern társadalomban*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó.
- Nahalka István 2001: Modellek és pedagógia. Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) 2001: *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 39–53. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Németh András 2014: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődés és recepció hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Budapest: Gondolat. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)

- Németh András – Pukánszky Béla 2004: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat.
- Noszlopi László 2004: *A szeretet lélektana és bölcselete*. Budapest: Ős-Kép.
- Ollé János 2015: Bevezetés. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Oraveczi Adrienn 2014: A gyógypedagógia két meghatározó Máriája: Maria Montessori és Hári Mária. *Különleges Bánásmód* II. évf. 4. szám. 35–45. [Link](#)
- Pálvölgyi Ferenc 2014: *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Budapest: L'Harmattan.
- Parolin, Pietro 2025: *Message of the Holy Father, signed by the Cardinal Secretary of State Pietro Parolin on the occasion of the AI For Good Summit 2025*. Geneva [10 July 2025] [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 20.)
- Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.) 2015: *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Pető András 1955: A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. *Gyógypedagógia* 1. szám. 15–21.
- Pope, Francis 2023: *Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences*. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 12.)
- Pope, Francis 2019: *Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Global Compact on Education*. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 12.)
- Pukánszky Béla 1999: A modern pedagógia történeti gyökerei. Káptalani iskolák. In: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris. 52–53. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Pukánszky Béla 2004: Az iskola története a kezdetektől a 17. századig. In: Németh András – Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat. 401–426. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Pukánszky Béla 2000: *A gyermek évszázada*. Budapest: Osiris. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Puskás Attila 2025: *Egyedül a szeretet. Metszetek Hans Urs von Balthasar teológiájából*. Budapest: Szent István Társulat.
- Sári B. László 2021: „Mi jön a posztmodernre? Változatok a posztmodern utáni amerikai fikciós prózára. Budapest: Balassi.
- Schiller Emese – Dorner Helga – Antesberger Klára 2024: A felsőoktatás szerepe az aktív idősebb támogatásban: intergenerációs tanulás során szerzett tapasztalatok vizsgálata időskorúak és felsőoktatási hallgatók esetében. *Magyar Pedagógia* CXXIV. évf. 1. szám. 49–67. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Schütz Antal 2010: *Pedagógia*. Budapest: Szent István Társulat. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Sík Sándor 1942: *Esztétika III. kötet: A művészet*. Budapest: Szent István Társulat. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Steiner, Rudolf 2004: *A nevelés művészete. Metodika-didaktika*. Budapest: Genius Magyar Waldorf Szövetség Kiadása.
- Szűts Zoltán 2020: *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Disszertáció. Eszterházy Károly Egyetem. [Link](#)
- Szűts Zoltán 2024: A mesterséges intelligencia hatásai: remények, félelmek, forgatókönyvek és megoldások. *Educatio* XXXIII. évf. 1. szám. 24–33. [Link](#)
- Torgyik Judit 2004: Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. In: *Neveléstörténet* 1. szám. 81–91. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Török Csaba 2015: *Laudato si' – I. Egyház és környezetvédelem*. (Az enciklika elemzése.) [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 09.)
- Weszely Ödön 1927: *Korszerű nevelési problémák*. Budapest: Szent István Társulat. [Link](#)
- Weszely Ödön 1935: *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)

- Zelei Dávid 2022: Végigírni Amerikát? *Literatura* XLVIII. évf. 2. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Zrinszky László 1997: Normatív pedagógia – címszó. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon II. kötet*. Budapest: Keraban. 614–615.
- Zrinszky László 2000: A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. *Magyar Pedagógia* C. évf. 3. szám. 303–313. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- (1) „A remény zarándokai” A jubileumi év logója. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (2) Bemutatták a 2025-ös szentév logóját. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (3) KRE Kutatóközpont [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (4) A mesterséges intelligencia és a béke – Ferenc pápa üzenete a béke 57. világnapjára. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (5) Előbb az ember, utána a gép – nemzetközi konferencia a PPKE BTK-n az idősellátásban alkalmazott mesterséges intelligencia kihívásairól. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (6) Robotok az idősekért, de csak emberi szívvel párosulva – Nemzetközi konferencia a PPKE-n. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (7) Ferenc pápa: Számítani kell a gyermekekkel való visszaélés minden formáját a digitális világból. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)
 - (8) Ferenc pápa novemberi imaszándéka a mesterséges intelligencia „emberi” fejlődéséért. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 10.)

SZAKMAI GYAKORLATOK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A pedagógusképzések szakmai gyakorlatainál mind minőség-, mind jogszabályi követelményeket figyelembe kell venni. A képzők minőségbiztosítási rendszerébe illesztve a gyakorlatokra tehát ugyanúgy vonatkoznak az ESG 2015 sztenderdjei és irányelvei, mint a tantermi képzésekre. Ezen eljárások jogszabályi környezettel történő összehangolása a pedagógusképzésben kiegészül a köznevelési rendszer minőségével is, amelyek fenntartónként eltérőek lehetnek. Így a pedagógusképzés szakmai gyakorlatai egy hármas megfeleltetési rendszerben mozognak, ahol nagyon erős kapcsolat és visszacsatolási rendszer szükséges.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, szakmai gyakorlatok, minőségkövetelmények, gyakorlatvezetők, képzési keretrendszerek

Szakmai gyakorlatok a pedagógusképzésben (Practical training in teacher education). Both legal and quality requirements must be taken into account when it comes to practical training in teacher education programmes. ESG 2015 standards and guidelines are integrated into the quality assurance systems of teacher education institutions and apply to both practical and theoretical (classroom-based) training. Aligning these procedures with the legal environment in teacher education is complemented by the quality requirements of the public education system which can vary depending on the maintainer. Thus, practical training in teacher education takes place within a system that must meet three different sets of requirements. This makes strong connections and feedback especially important.

Keywords: teacher education, practical training, quality requirements, mentor teachers, training frameworks

1. Bevezetés

A pedagógus alapképzési szakok szakmai gyakorlatai rögzített jogszabályi követelmények alapján zajlanak. Elsődleges céljuk, hogy a tantermi oktatásban szerzett ismereteket komplex kompetenciákká alakítsák a hallgatók.

A felsőoktatási képzések klasszikus elmélet-gyakorlat felosztása szakmai gyakorlat nélkül csak hipotetikusan készíti fel a hallgatókat a munkaerőpiaci igényekre. A pedagógusképzés alapképzési szakjaiba beépített szakmai gyakorlati rendszer azonban lehetővé teszi, hogy a végzetek olyan kompetenciák birtokában vegyék át oklevelüket, amelyekkel azonnal alkalmazni tudják a megszerzett ismereteket a munkaerőpiacon. Ezért a képzők egyik feladata, hogy partneri rendszerüket olyan szakmai gyakorlati helyekkel erősítsék, ahol a hallgatók a külső gyakorlati helyen is fejlődni tudnak, kompetenciáik a képzési és kimeneti követelményekben rögzítettek szerint fejlődnek. Ennek az elvárásnak a teljesítése a minőségbiztosítás klasszikus esete, ahol a stratégiai tervezés során kitűzött stratégiai és minőségcélok teljesülését félévről félévre nyomon kell követni, a szükséges beavatkozási pontokat meghatározni és azonnali beavatkozásokat, javító intézkedéseket hozni.

2. A pedagógusképzés szakmai gyakorlatai a felsőoktatási stratégiában

A szakmai gyakorlatok esetében a stratégiai tervezés elsődlegesen a képzés kialakításakor történik meg. A szak hosszú távú céljainak meghatározása során a felsőoktatási intézménynek figyelemmel kell lennie küldetésnyilatkozatára mint hosszú távú stratégiai tervezési dokumentumra és középtávú stratégiájára, ami megnyilvánulhat intézményi stratégia vagy intézményfejlesztési terv formájában a magyar felsőoktatás rendszerében. Ezek a középtávú stratégiai dokumentumok 3–5 évre határozzák meg az elérendő stratégiai és minőségcélokat intézményi szinten.

Magyarország Kormánya a *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016* elfogadásáról szóló 1785/2016. (XII. 16.) kormányhatározatban (2) fogadta el a felsőoktatás fejlesztésének sarokpontjait, amit a 2021-től, majd 2025-től cselekvési tervvel egészített ki. Az ezzel összhangban és az Európai Bizottság Helyreállítási és Rezilienciaépítési Eszközához 2022-ben benyújtott *Helyreállítási és Ellenállóképességi Terv* (13) fő céljaival kiegészített minta alapján készítették el az ITM kérésére intézményfejlesztési terveiket mindazon felsőoktatási intézmények, amelyek a programozási időszakban európai uniós forrásokra terveztek pályázni. A 2021–2027-es programozási időszak teljes idejére éves bontásban adták meg a felsőoktatási intézmények céljait. Ebben külön területként jelent meg a pedagógusképzés. Így minden olyan egyetem és főiskola, amely pedagógusképzést folytatott, vagy majdan kívánt folytatni, ezen a területen külön tervet kellett készítenie. A tervezés során figyelemmel kellett lenni a képzés teljes ciklusára.

A *Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai* (9) tervezési dokumentum öt kiemelt területet határozott meg, köztük a pedagógusképzést. Ebben a pedagógus alapképzések vonatkozásában megállapította, hogy a tanítóképzés, az óvodapedagógus képzés és a konduktorképzés „jól működő” területek, ám szükség lesz a képzések feltételeinek javítására. A dokumentum a szakmai gyakorlatok tekintetében a tanárképzésre fókuszált, és megállapította, hogy „Megalapozott panasza volt korábban a köznevelés minden szereplőjének, hogy a pályakezdők sokasága hiába tudja jól az elméleti anyagot, ha alig képes megbirkózni az iskola mindennapos gyakorlati kihívásaival. Kétségtelen, hogy erre csak hosszú gyakorlati képzéssel lehet jól felkészíteni a jelölteket” (9: 76).

A *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016* 2021–2024. évekre szóló cselekvési terve (11) dokumentum a pedagógusképzésben azonban már ezeket az elemeket sem tartalmazta bővebben. A területen a fogyatékkal élők esélyteremtését határozta meg cselekvési pontként, illetve minden kiemelt képzési területre együttesen (így a pedagógusképzésre is) a „releváns beavatkozások” támogatását hazai költségvetési és uniós forrásokból. A *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016* 2025–2026. évekre szóló cselekvési terv (12) ugyanezt határozta meg konkrétumok nélkül.

A pedagógus alapképzések esetében a szakmai gyakorlati rendszert munkaerőpiaci szempontokból megfelelőnek minősítette a kormány felsőoktatási stratégiája.

Ha megnézzük ezen képzések 63/2021. (XII. 29.) ITM-rendeletben (7) rögzített képzési és kimeneti követelményeit, akkor látható, hogy azok minden részterülethez kötelező szakmai gyakorlatot írnak elő. Mivel ez kormányrendeletben rögzített jogszabályi kötelezettség, ezért minden képzőnek követnie kell azokat. A tanítóképzésben vagy az óvodapedagógus-képzésben ennek alapján a gyakorlatmennyiség csak úgy tervezhető, hogy a hallgatók képzésük minden félévében legalább egy kurzus erejéig külső szakmai gyakorlatot teljesítenek. Ezek óraszámát csak a képzést záró és a záróvizsga részét képező összefüggő szakmai gyakorlat esetében írja elő a kormányrendelet.

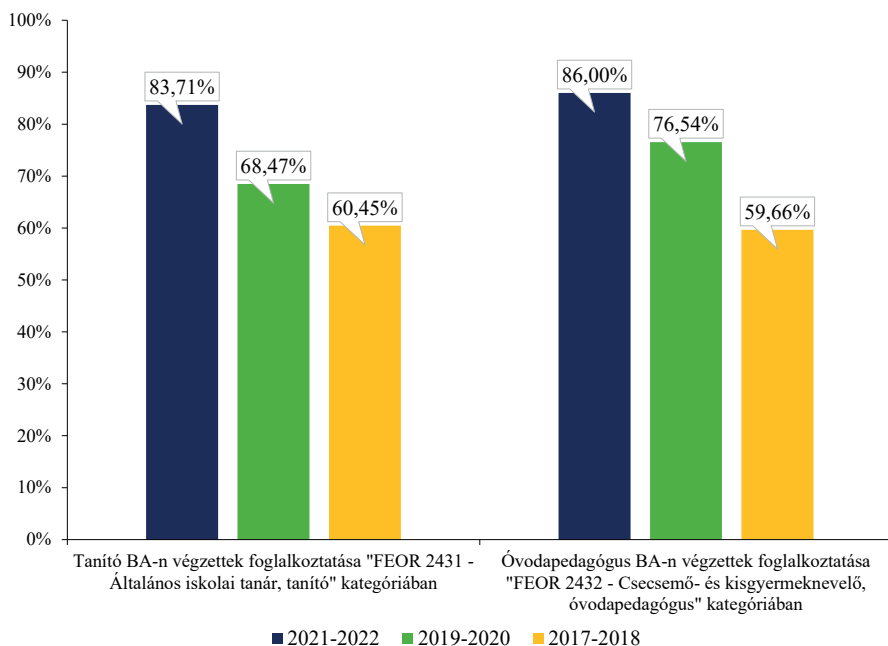
3. Külső gyakorlatvezetők szerepe

A minőségkövetelményeket csak technikai oldalról szabályozza a jogszabály, tartalmi oldalról nem. Így a képző határozza meg külső szakmai gyakorlatai minőségkövetelményeit. Viszont előállhat az a probléma ilyen esetben, hogy ha túl erősen szabályoz, túl erősek a követelmények, akkor a hallgatók jelentős része lemorzsolódik a képzésről egyszerűen úgy, hogy olyan felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait, ahol enyhébbek az elvárások. Viszont a laza követelményrendszer vissza is üthet, ugyanis a képzőben végzettek nem lesznek arra alkalmasak, hogy gyakornokként megkezdjék munkájukat, pályaszocializációjukat, kompetenciabeli hiányosságait a munkahelyen kell pótolni. Ez viszont a köznevelési intézményekben mentori feladatokat ellátó pedagógusokra helyez komoly terhet, meg nem felelés esetén pedig korai pályaelhagyást eredményez. A pedagógusképzésben a felsőoktatási intézmények által finanszírozási szerződésekben vállalt lemorzsolódási indikátorok a minőségkövetelmények érvényesítésének korlátait jelenthetik ebben a kérdésben.

A pályaelhagyás arányát az Oktatási Hivatal által végzett elemzések pontosan mutatják. 2024-ben a tanító szakon 2017-ben és 2018-ban végzetteknek csak 60,45%-a dolgozott „FEOR 2431 – Általános iskolai tanár, tanító” kategóriában, míg a 2021-ben és 2022-ben végzetteknek 83,71%-a. A végzett óvodapedagógusok közül a 2021-es és a 2022-es évfolyamok még 86%-a volt „FEOR 2432 – Csecsemő- és kisgyermek-nevelő, óvodapedagógus” kategóriában foglalkoztatott, a 2017-ben és 2018-ban végzetteknek ugyanebben az időben már csak 59,66%-a dolgozott óvodapedagógusként (1. ábra). Már a kezdeti, gyakornoki időszak számai is mutatják, hogy több, mint 15%-os pályaelhagyással szembesülnek a képzők és a munkaerőpiac a végzést követő két évben, és ahogy egyre halad előre az életút, mind többen, a végzettek 40%-a hagyja el a pedagóguspályát (14).

Ezért a pályaszocializáció a külső szakmai gyakorlatoknak egy kiemelt tartalmi eleme kell, hogy legyen. Itt fontos szerepe van nemcsak a felsőoktatási intézmény gyakorlatokat szervező és irányító oktatóinak, hanem a külső gyakorlatvezetőknek is. A *Felsőoktatási Információs Rendszer* adatai szerint a külső gyakorlatvezetők részére jelenleg nyolc területspecifikus posztgraduális képzés érhető el, ami a pedagógusjelöltek külső szakmai gyakorlatának vezetéséhez szükséges kompetenciákat

biztosítja. A képzések képzési és kimeneti követelményei a gyakorlatvezetői kompetenciákra fókuszálnak, a pályaszocializáció, a segítő támogatás, tanácsadás, a hallgatói önreflexió támogatása és fejlesztése, a hallgató szakmai fejlődésének segítése állnak a középpontban (15). Mindezek olyan kulcsterületek, amelyek a pályaaalkalmasság, a tanulási és fejlődési képesség, illetve a pályaszocializáció alapvető elemei, s melyek a tantermi oktatási körülmények között csak korlátozott módon fejleszthető hallgatói kompetenciák. Mindezek okán a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára kulcskérdés, hogy a külső szakmai gyakorlatok vezetésével a gyakorlatvezetői kompetenciákkal rendelkező, szakmailag felkészült pedagógusokat bízzák meg.



1. ábra: Tanító BA és óvodapedagógus BA képzésen végzettek szakirányú foglalkoztatása
Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján (saját szerkesztés)

2024 végén azonban megváltozott a pedagógus-továbbképzések rendszere. A *pedagógus-továbbképzés rendszeréről szóló 419/2024. (XII. 23.) kormányrendelet* (5; 6) a 120 kredites, ötévenkénti továbbképzési kötelezettséget szakmai tartalmi megújító és választható képzésekre osztotta. A Nemzeti Közszerződési Egyetem és az Oktatási Hivatal szervezheti ezeket a képzéseket, amelyeket a pedagógusok térítésmentesen vehetnek igénybe. A tartalmi megújító képzések kötelezők mindenkinek, a választható keretben azonban az Oktatási Hivatal képzési kínálata mellett lehetőség van olyan képzések elvégzésére is, amelyek pedagógus munkakör betöltésére adnak végzettséget és szakképzettséget. Ezeket a végzettségeket és szakképzettségeket a *pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) kormányrendelet* (3; 4) határozza meg. A gyakorlatvezetés, a mentorálás

viszont nincsen nevesítve abban. A gyakorlatvezetői, mentori kompetenciákat fejlesztő posztgraduális képzésekre továbbra is jelentkezhetnek a pedagógusok, azonban azok már nem lesznek részei az ingyenesen biztosított képzéseknek, a finanszírozást a pedagógusnak önerőből kell megoldania, ráadásul a továbbképzési kötelezettség sem teljesíthető azokkal. Így a pedagógus-továbbképzés új rendszere már nem ösztönzi a pedagógusokat a gyakorlatvezetői kompetenciák fejlesztésére, ami a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára komoly szakmai veszteséget fog jelenteni a külső szakmai gyakorlatokat potenciálisan vezetni tudók számának az életkor előrehaladása és a nyugdíjazás miatti csökkenése okán.

4. Külső gyakorlatvezetőkkel szemben támasztott technikai feltételek

A technikai feltételek a képzőknek ugyanolyan fontos sarokpontok a külső gyakorlatvezetők keresése során, mint az előbbiekben említett tartalmi tényezők. A technikai feltételeket a képzések jogszabályi háttere adja. A képzési és kimeneti követelményeket a pedagógus alapképzések esetében kormányrendelet határozza meg. Ezért a gyakorlatvezetőknek gyakorlatvezetés során ugyanúgy tisztában kell lenniük a képzés tartalmi egységeivel, mint azzal, hogy a képző hogyan fordítja le ezeket saját képzési programjára. Az egymásra épülések, az ismeretkörök közötti tartalmi kapcsolódások, a gyakorlatok megkezdésének és zárásának követelményei egyaránt ezen képzési program részei.

Maga a képzési program és az abban foglalt kompetenciafejlesztés azonban csak a képzésben elérhető kompetenciákat már birtoklók számára kódolható. Ezért a külső szakmai gyakorlatok vezetőinek természetes módon legalább azonos szintű és szakterületű végzettséggel kell rendelkezniük, mint a képzésben szerezhető végzettség és szakképzettség.

A *Magyar Képesítési Keretrendszer* (MKKR) az *Európai Képesítési Keretrendszernek* (EKKR) megfelelően határozza meg a képzési szinteket és a szintek deskriptorait (1). A pedagógus alapképzések az MKKR 6 szinthez tartoznak, ami szerint az ezen a szinten végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezők ismerik a szakterület legfontosabb összefüggéseit, az elméleti kérdések gyakorlati kapcsolódását, a gyakorlati problémák megoldásának módszereit, illetve szakterületük tényeit, határait. Képesek ezen szakterület alapvető elemzésére, a rutinszerű szakmai problémákat azonosítani, és azokat elméleti és gyakorlati ismeretkre támaszkodva oldják meg. A gyakorlatvezetői képzéseken ezen kompetenciáikat horizontálisan bővítik a pedagógusok, szintemelés nem történik. Ehhez képest az MKKR 5 szint felsőoktatási szakképzésén és a technikus végzettséget adó képzéseken végzettek a szakterületnek csak alapvető és szakspecifikus ismereteit birtokolják, szélesebb tudományterületi összekapcsolási kompetenciával nem rendelkeznek. A képességek terén a problémamegoldás helyett a szakmai feladatok megoldása áll, valamint az azok szervezéséhez, lebonyolításhoz szükséges eszközök és módszerek kiválasztása.

Ezért a képzőknek pontosan meg kell határozniuk, hogy milyen végzettséggel és szakképzettséggel tölthető be a külső gyakorlatvezetői szerep. Így értelemszerűen a tanítóképzésben nem lehet gyakorlatvezető a pedagógiai asszisztens, de a cse-csemő- és kisgyermeknevelő képzésben sem a középfokú végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelő.

5. Szakmai gyakorlatok a fenntartók és a gyakorlati intézmények oldaláról

A külső gyakorlatvezetőkkel szemben támasztott követelmények mellett a pedagógusképző felsőoktatási intézményeknek a külső szakmai gyakorlatok szervezése során figyelembe kell venni a szakmai gyakorlatot biztosító intézmények és azok fenntartóinak minőségkövetelményeit, stratégiai és minőségcéljait is.

A pedagógus alapképzésekben egyaránt jelen vannak a szociális ágazathoz tartozó bölcsődék, a közneveléshez tartozó óvodák, iskolák és EGYMI-k. Fenntartói oldalon is változatos képet kapunk, hiszen vannak állami, önkormányzati fenntartók, de az egyházak és alapítványok, cégek is megjelennek. Akár az intézményformákat, akár a fenntartókat nézzük, a célok, motivációk igen sokrétűek. Ezért a pedagógusképző felsőoktatási intézménynek olyan szakmai gyakorlati minőségkövetelményeket kell felállítaniuk, amelyek illeszkednek partnerintézményeikhez.

Ha a külső szakmai gyakorlatok terepeit, az intézményeket nézzük, akkor az intézmények minőségbiztosítási rendszere egységes abban, hogy a gyermek-szülő-pedagógus-fenntartó négyesben mozognak. Azaz a gyermekek fejlődése, előmenetele, haladása érdekében hoznak minőségjavító intézkedéseket. A szülők ebben a kérdésben ugyanúgy fogyasztók, mint a gyermekek, számukra gyermekük haladása, kompetenciafejlődésének biztosítása jelenik meg fogyasztói igényként. Természetesen ezen igények kielégítése életkortól, képességektől és anyagi lehetőségektől függ (például a magánintézmények esetében). A bölcsődei alapprogram, az ÓNOAP és a NAT központi szabályozókként meghatározzák a tartalmi követelményeket, az intézmények pedagógiai programja azt az alapító okiratban meghatározott, az intézménybe felvehető gyermekek körére optimalizálja, megtartva a kötelező elemeket. Az intézményi programok így már önmagukban reflektálnak a potenciális célközönségre, és meghatározzák a szakmai gyakorlatok speciális, tartalmi oldalát. Ez a tartalmi oldal azon túl, hogy a szabályozókkal összhangban van, kisebb-nagyobb eltéréseket tartalmaz. A pedagógusképző felsőoktatási intézményeknek így akkor, amikor a külső szakmai gyakorlatok megvalósítására partnerintézményeket keresnek, ezeket a tartalmi eltéréseket figyelembe kell venni, hiszen a pályaszocializáción túl a tantermi körülmények között szerzett ismeretek gyakorlatba átfordítása ezen programok mentén fog történni. Ezért a képző és a gyakorlatot biztosító intézmény programjai között a tartalmi összehangolás lehetőségének fenn kell állnia minden esetben. A pályaszocializáció és a szakmai ismeretek elmélyítése terén a pedagógusjelöltek számára szakmai törést okozhat, ha a tanteremben tanultaktól jelentősen eltérő gyakorlatokat látnak a partnerintézményeknél. Mindez a komplex kompetenciafejlesztést egyáltalán

nem segítené, sőt, az eltérés akár tanulmányaik sikeres teljesítését is hátráltathatja, szélsőséges esetben pedig akadályozhatja. A külső szakmai gyakorlatot biztosító intézmények programjait nemcsak a fogyasztókra szabják, hanem igazítják azt a fenntartói igényekhez is. A fenntartók ezért szintén meghatározó szereplői annak, hogy milyen szakmai szocializációs terep fogja fogadni a pedagógusjelölt hallgatókat a gyakorlati helyeken. A fenntartók széles körén túl még az azonos fenntartótípusba tartozó, azonos típusú intézmények sem egységesek pontosan a fogyasztói kör különbségei miatt, amire a fenntartók a célok meghatározásánál figyelemmel vannak. A fenntartók ugyanis az adott intézményt a fogyasztói igények kielégítésére hozzák létre, a tevékenység arculata ezért egyszerre tükrözi a fogyasztók (gyermek és szülők), illetve a fenntartók elvárásait (Tolnai 2022).

6. Megfelelés az európai sztenderdeknek

Minden magyarországi felsőoktatási intézménynek, amelyik akkreditációt kíván szerezni, meg kell felelnie az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási sztenderdjeinek és irányelveinek (16). A szakmai gyakorlatokat a dokumentum 1.2 *A képzési programok kialakítása és jóváhagyása* pontjának irányelve a következő módon definiálja: „Gyakorlati lehetőségek a gyakornoki vagy egyéb olyan időszakok, amelyeket a hallgató nem az intézményben tölt el, de ahol a tanulmányaihoz kapcsolódó területen tapasztalatokra tehet szert” (16: 13). A szakmai gyakorlat a képzési program részeként jelenik meg, amelynek tartalmi kritériumként illeszkednie kell a program profiljához. A technikai kérdéseket a szakmai gyakorlatok esetében a képzések indításának és nyomon követésének eljárásaival együtt kezeli. Azaz maguknak a szakmai gyakorlatoknak olyan típusú minőségbiztosítási rendszerrel kell rendelkezniük, mint amelyek általánosan érvényesek az adott szakra is. A PDCA-ciklus megvalósulása elengedhetetlen a képzések minőségbiztosítási rendszerénél, azaz a stratégiai tervezést támogató cselekvési, mérési és beavatkozási rendszert kell felépíteni és működtetni a felsőoktatási intézményben. Ha ezt a szakmai gyakorlatok esetére lefordítjuk, akkor a stratégiai tervezés korábban említett kérdéseire térünk vissza. A mérési kérdéseknél a technikai és tartalmi elemeknek egyaránt meg kell jelenniük ahhoz, hogy a képzési céloknak megfelelés, a komplex kompetenciafejlesztés eredményessége láthatóvá váljon. A beavatkozási pontokat pedig ezen mérések alapján, javító intézkedések útján kell meghatározni.

A pedagógusképzések szakmai gyakorlatainak minőségbiztosítási rendszere esetében azonban nem lehet egzakt számokkal kimutatni az eredményességet. A gyakorlatot elvégzők száma vagy a kapott érdemjegyek értékelése nem mutatja meg azt a mélyebb tartalmat, amit a gyakorlat kompetenciafejlesztési tartalma jelent. Sokkal inkább támaszkodni kell ezért azokra a hallgatói munkákra, amelyek alkalmasak erre a tartalomelemzésre, mint például egy hospitálási napló vagy egy óratervezet. Ezeket a külső gyakorlatvezetőkkel a hallgatók meg tudják beszélni, értelmezik és megválaszolják a felmerülő kérdéseket, majd a képző gyakorlatért felelős oktató

szintén ezen dokumentum vizsgálata és a hallgatói munka külső gyakorlatvezetői értékelése alapján tudja megítélni azt, hogy mennyiben felelt meg a program előírásainak a hallgató teljesítménye. Ezen tartalomelemzés tehát nem tud számszerű értéket hozni, viszont értékes visszajelzési pontot ad olyan képzések esetében, ahol minden félévben van szakmai gyakorlat, és így a következő félévben az előző félév eredményei, tapasztalatai alapján folytatódhat a hallgatói kompetenciák fejlesztése.

7. Összefoglalás

A pedagógusképzés szakmai gyakorlatainak célja az utánpótlás nevelése. A pedagógusképző felsőoktatási intézmények, a külső szakmai gyakorlatok színtereiként szolgáló intézmények és azok fenntartói mindannyian abban érdekeltek, hogy újabb és újabb pedagógusgenerációkat neveljenek. Ezen törekvésük során azonban figyelembe kell venni a szakterület sajátosságait és a folyamatosan változó külső környezetet. A mennyiségi helyett a minőségi személet, a tartalmi kérdések előtérbe helyezése a képzés és annak speciális szegmense, a külső szakmai gyakorlatok során is meg kell, hogy jelenjen.

A képzők szakmai gyakorlatokkal szemben támasztott minőségkövetelményei ezen tartalmi oldalra kell, hogy fókuszáljanak a minőséget, a szakmai fejlődést biztosító gyakorlatok szervezésével.

A külső gyakorlatvezetőkkel szemben technikai és tartalmi követelmények is megjelennek. A technikai kérdéseknek azonban nem szabad felülkerekedniük, hiszen a szakmai gyakorlatok eredményességét a tartalmi oldal mutatja meg igazán. Ezért a gyakorlatvezetést külön „mesterségként” is kezelhetjük, hangsúlyozva megbecsülésének és támogatásának, illetve a területen kompetens pedagógusok képzésének fontosságát.

Irodalomjegyzék

Tolnai Ágnes 2022: Szervezeti kultúra és minőségbiztosítás református köznevelési intézményekben. *Studia Caroliensia* 31–39.

- (1) 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- (2) 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- (3) 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- (4) 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- (5) 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- (6) 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)

-
- (7) 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (8) Az európai képesítési keretrendszer: középpontban a tanulmányi, a munkahelyi és a határonkon átvívelő mobilitás támogatása. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala, 2019. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (9) Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai. 2015. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (10) Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia. 2016. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (11) „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” és cselekvési terve, az 1499/2023. (XI. 16.) és az 1388/2024. (XII. 11.) Korm. határozattal elfogadva. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (12) „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” 2025–2026. évekre szóló cselekvési terve, az 1388/2024 (XII.21) Korm. határozattal elfogadva. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (13) Magyarország Helyreállítási és Ellenállóképességi Terve. 2022. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (14) Oktatási Hivatal: Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése. 2024. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (15) Oktatási Hivatal: Felsőoktatási Információs Rendszer. Felsőoktatási képzések. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)
 - (16) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. Brussels, Belgium. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 30.)

FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT – BARANYINÉ KASZÁS ILDIKÓ

TEHETSÉGGONDOZÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS GYAKORLATI SZAKASZÁBAN

Két digitális tananyag fejlesztési tapasztalatai és elméleti megalapozása

A tanulmány a kisgyermeknevelő- és óvodapedagógus-képzés gyakorlati szakaszában megvalósítható hallgatói tehetséggondozás lehetőségeit vizsgálja. Bemutat két olyan digitális, interaktív tananyagot, amelyek ezt a célt szolgálják. Elméleti alapja a szociokulturális tanulásméлет, a konstruktivista pedagógia és a reflektív gyakorlat. A tananyagok egyaránt használhatók a felsőoktatásban és a pedagógus-továbbképzésekben. Interaktív kialakításuk lehetővé teszi az önértékelést és az egyéni fejlődési utak követését.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tehetséggondozás, reflektív gyakorlat, digitális tanulás, kisgyermekkori nevelés

Tehetséggondozás a pedagógusképzés gyakorlati szakaszában – Két digitális tananyag fejlesztési tapasztalatai és elméleti megalapozása (Talent development in the practical phase of teacher education). The study examines opportunities for supporting student talent development during the practical phase of early childhood teacher education. It introduces two digital, interactive teaching materials designed for this purpose. The theoretical foundations draw on sociocultural learning theory, constructivist pedagogy, and reflective practice. The materials are suitable for use both in higher education and in-service teacher training. Their interactive design supports self-assessment and allows for the tracking of individual learning pathways.

Keywords: teacher education, talent development, reflective practice, digital learning, early childhood education

1. Bevezetés

A pedagógusképzés gyakorlati szakasza nem csupán a tanult elméletek kipróbálásának terepe, hanem olyan komplex tanulási tér, ahol a hallgatók szakmai identitása, kapcsolati stílusa, önismerete és értékrendje is formálódik. A gyakorlati képzés során szerzett tapasztalatok – a visszajelzések, sikerek, hibák és élmények összessége – meghatározó szerepet játszanak abban, hogy a leendő pedagógus miként gondolkodik önmagáról, a hivatásáról és a gyermekekkel való kapcsolatáról. Mindez különösen fontos azokban a szakmákban, ahol a pedagógus jelenléte érzelmileg is intenzív és bizalmi kapcsolatokra épül – mint a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok esetében.

A hallgatói tehetséggondozás kérdése az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kapott, ugyanakkor elsősorban a tudományos, versenyeken mérhető vagy más módon kiemelkedő teljesítményre fókuszált (Gyarmathy 2013). Kevésbé jelentek meg a diskurzusban azok a tehetségformák, amelyek nem látványosak, mégis kulcsszerepet

játszanak a pedagógiai munkában: empátia, rugalmasság, érzelmi intelligencia, kapcsolatteremtő képesség, reflektív gondolkodás.

A jelen tanulmány egy kutatási-fejlesztési folyamat eredményeként született két tananyaghoz kapcsolódik, amelyek a hallgatói tehetség újraértelmezésére és támogatására tesznek kísérletet. A tananyagok külön-külön a kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus szakokhoz kapcsolódnak, de közös alapelvek mentén épülnek fel, és a gyakorlati képzés támogatását tűzték ki célul. A tanulmány célja, hogy bemutassa a tananyagok elméleti megalapozását, a szerkezeti és tartalmi döntések hátterét, valamint azt, hogy miként illeszkednek ezek az anyagok a gyakorlati képzés és a hallgatói tehetséggondozás hazai és nemzetközi diskurzusába. A tanulmányban bemutatásra kerülő hatdimenziós tehetségprofil saját fejlesztésű modell, melyet kifejezetten a pedagógusképzés gyakorlati szakaszához és a hallgatói tehetségpotenciál tudatosításához dolgoztunk ki.

2. A hallgatói tehetség újraértelmezése a pedagógusképzés kontextusában

A tehetség kérdése a pedagógusképzésben hosszú ideig elsősorban a kiemelkedő tanulmányi teljesítményre, tudományos érdeklődésre vagy módszertani kreativitásra vonatkozott. Az utóbbi években fokozatosan bontakozott ki egy olyan irány, amely a tehetség komplexebb megközelítésére törekszik, figyelembe véve a személyiségbeli sajátosságokat, a kapcsolati stílust, az önreflexió képességét és a hivatás iránti elköteleződést (Józsa 2002; Czeizel 1994; Balogh 2004).

A kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok esetében ez még inkább érvényes: e szakmákban a kapcsolatok, a jelenlét minősége, a nevelői érzékenység és a bizalmi légkör megteremtése elsődleges jelentőségű (Özdemir–Babadoğan 2023; Nagy 2000; Márkus et al. 2024; Járαι 2015).

Mindezek alapján a tanulmány a tehetség praxisorientált újradefiniálására tesz kísérletet: olyan mélyebb, belső adottságok, fejlődési potenciálok és attitűdök mentén, amelyek nem mindig azonnal észrevehetők, mégis meghatározóak a pedagógusi alkalmasság és hatékonyság szempontjából. Ez az értelmezés közel áll Gagné differenciált modelljéhez, amely megkülönbözteti a tehetséget (giftedness) és a kiemelkedő teljesítményt (talent) – utóbbi megjelenését ugyanis mindig befolyásolják az intraperszonális, környezeti és gyakorlati tényezők (Gagné 2009).

A tananyagfejlesztés további elméleti pillére a szociokulturális tanuláselmélet, amely szerint a tanulás nem csupán egyéni kognitív folyamat, hanem társas és kulturálisan közvetített tevékenység. A konstruktivista megközelítésen belül Vygotsky (1978) hangsúlyozta, hogy az értelmi fejlődés a társas interakciók révén megy végbe, és a tanulás motorja a közösen végzett tevékenység, a „belsővé tétel” folyamata. A közösségi keretek között zajló reflexió, megbeszélés és gyakorlati együttműködés így nem csupán módszertani választás, hanem elméletileg megalapozott fejlesztési stratégia is (Wertsch 1991). A tananyagokat ennek megfelelően úgy alakítottuk ki, hogy támogassák a közös értelmezést, a társas tudásépítést és a gyakorlati tudás kontextushoz

kötött elsajátítását. A két tananyag, amelyre a tanulmány épül, ezekre a komplex adottságokra, valamint a kibontakozásukat segítő környezet megteremtésére fókuszál.

2.1. A gyakorlati képzés mint a tehetség kibontakozásának tere

A pedagógusképzés gyakorlati szakasza olyan tanulási környezet, amely egyszerre szolgál a szakmai kompetenciák gyakorlásának, a reflektív gondolkodás fejlesztésének, valamint a hallgatók hivatásszemélyiségének formálására. E komplex funkciók lehetővé teszik, hogy a gyakorlati képzés – ha megfelelően támogatott – a hallgatói tehetség kibontakozásának egyik legfontosabb színterévé váljon.

A tehetséggondozás szempontjából a gyakorlati képzés nem csupán „alkalmazási terep”, hanem egyben „felfedezési és fejlesztési tér” is. Ebben a közegben válnak láthatóvá azok az adottságok, készségek és attitűdök, amelyek az elméleti kurzusokon kevésbé mutatkoznak meg: például a csoporthelyzetek kezelése, a spontán döntéshozatal, a kapcsolatteremtés, az etikus viselkedés dilemmái (Rapos–Lénárd 2020; Falus 2005). E tényezők felismerése és tudatos támogatása azonban csak akkor történik meg, ha a gyakorlati képzés célja nem merül ki a tantervek teljesítésében, hanem valódi nevelői-fejlesztői attitűddel párosul.

A tanulási környezet minősége ezért kiemelten fontos. A konstruktivista pedagógiai megközelítés szerint a tudás nem egyszerűen „átadódik”, hanem a tanuló belső világában épül fel, saját élményeire, értelmezéseire és interakcióira építve (Vermunt 2007). Ha a hallgatók személyes és szakmai fejlődésüket szolgáló, biztonságos, támogató, ugyanakkor kihívásokkal teli környezetben dolgozhatnak, akkor lehetőség nyílik a potenciál kibontakoztatására – függetlenül attól, hogy milyen típusú tehetségről van szó.

A gyakorlati képzés sajátos idő- és térbeli keretei tovább növelik e szakasz jelentőségét. A hallgatók ciklikus rendszerességgel visszatérnek ugyanabba a nevelési intézménybe, fokozatosan mélyülnek el a csoportfolyamatokban, hosszabb ideig követhetik a gyermekek fejlődését és a pedagógusok munkáját. Ez a típusú beágyazottság lehetővé teszi, hogy ne csupán feladatokat hajtsanak végre, hanem saját szakmai stílusukat is formálják. A tanulási folyamat így – az önreflexió, a visszajelzések és a megélt dilemmák révén – egyre inkább önformáló, belső fejlődésre építő tanulássá válik (Smith et al. 2007).

A két tananyag ebbe a pedagógiai térbe kíván beavatkozni. Az egyik oldalról a hallgatók tehetségpotenciálját segíti feltárni és fejleszteni, másrészt a gyakorlatvezetőket abban támogatja, hogy képesek legyenek érzékenyen reagálni a hallgatók egyéni fejlődési útjára, visszajelzéseket adni, dilemmákat közösen értelmezni, és végső soron hozzájárulni ahhoz, hogy a gyakorlati képzés valóban reflektív tanulási folyamattá váljék.

A tehetség kibontakozásához tehát nem elegendő csupán lehetőséget adni a kipróbálásra – legalább ilyen fontos a támogató szemlélet, a szakmai párbeszéd és az egyénre szabott visszajelzési kultúra kialakítása is. A tananyagok felépítésükben és tartalmi fókuszukban ezekre a kulcs tényezőkre építenek.

3. Két innovatív tananyag a hallgatói tehetség kibontakoztatásáért¹

A pedagógusképzés gyakorlati szakaszának támogatására készült két új tananyag nem csupán tartalmában, hanem szemléletében is új megközelítést kínál. A kisgyermeknevelőknek, illetve az óvodapedagógus gyakorlatvezetőknek szánt kötetek olyan komplex fejlesztőeszközök, amelyek a társas kompetenciákra, a reflektív gondolkodásra és a mentorálás támogató szerepére építenek.

3.1. *Emberek között* – a kisgyermeknevelők tréningkönyve

A kisgyermeknevelők számára készült kötet a társas és társadalmi kompetenciák fejlesztését helyezi a középpontba, összhangban azokkal a készségekkel és attitűdökkel, amelyek a bölcsődei munkát meghatározzák. A cím – *Emberek között* – egyértelmű utalás arra, hogy a kisgyermeknevelő hivatása minden szinten kapcsolatokra épül: gyermekkel, családokkal, kollégákkal, hallgatókkal, valamint a pedagógusnak önmagával. E komplex kapcsolati háló érzékeny működtetése olyan interperszonális kompetenciákat kíván, amelyek fejlesztése nem választható el a szakmai szocializációtól (1; Zsolnai 1998; 2015).

A könyv modulárisan felépített tréningkönyv, amely három fő dimenzió mentén építkezik: elméleti háttér, önreflexiós kérdések és feladatok, gyakorlati helyzetek és játékos kihívások. Kiemelten tárgyalja a kommunikáció, empátia, konfliktuskezelés, érzelmi intelligencia és szakmai etika kérdésköreit – ezek mind olyan területek, amelyek a gyakorlati munka során bázisként jelennek meg, és sokszor határozzák meg a hallgatók sikeres beilleszkedését, fejlődését (Bar-On–Parker 2000). A tréningkönyv emellett külön fejezeteket szentel a gyakorlatvezető szerepének, valamint a hallgatók mentális jólétének támogatására. Ez utóbbi döntés tükrözi a kortárs pedagógiai megközelítések azon törekvését, mely szerint a segítő szakemberek mentálhigiénés támogatása ugyanolyan fontos, mint a hallgatóké, Kopp, Stauder, Purebl, Janszky és Skrabski szerint pedig a pszichoszociális stressz kezelésének közösségi szintjei meghatározóak a jól lét szubjektív megélésében. (Selye 1976; Szivák 2014; Kopp et al. 2008).

A tréningkönyv vizuálisan is támogatja a tanulási folyamatot. Egy szimbolikus motívum, a fonalgombolyag kíséri végig a fejezeteket – a kapcsolódás, a kibogozás, a kapcsolati munka és az elakadás-eloldás metaforájaként. Ez az érzelmi-képszerű réteg szoros összefüggésben áll a tapasztalati tanulás elméletével (Kolb 1984), amely szerint az élményszerű, szimbolikus eszközök a tanulás elmélyítésének fontos hordozói.

A kötet – bár egyéni tanulásra is alkalmas – csoportos feldolgozásra javasolt. Tematikus szakmai napok, belső képzések és gyakorlati kurzusok keretében is használható, rugalmasan adaptálható a hallgatói csoport, illetve a nevelőtestület igényeihez.

¹ A kötetek jelenleg belső használatra állnak rendelkezésre. A tanulmányban szintén bemutatásra kerülő digitális-interaktív szakmai anyagok konkrét intézményi adaptációk, így azok az érintett intézmények használatában vannak.

3.2. Tréningkönyv gyakorlatvezető óvodapedagógusok számára

A második tananyag – az óvodapedagógus gyakorlatvezetőket célzó tréningkönyv – egy különösen érzékeny és alulreflektált területre fókuszál: a mentori szerepre és annak fejlesztésére. A könyv alaptétele, hogy a gyakorlatvezető nem csupán szakmai tudást közvetít, hanem mintát, támogatást, visszajelzést és értelmezési keretet is nyújt. Mindez csak akkor valósulhat meg hitelesen, ha a mentori folyamat maga is tudatosan tervezett, reflektív és rugalmas rendszerként működik (Fehérvári et al. 2017; Fehérvári et al. 2020; Hofer–Grandgenett 2012).

A tréningkönyv alapstruktúrája a következő elemekre épül: elméleti bevezetés és gondolatébresztő idézetek, önreflexiós kérdéssorok és dilemmák, mentori helyzetgyakorlatok játékos elemekkel.

A tananyag koncepciója, hogy a valódi pedagógiai dilemmákat nem megoldandó problémákként kezeli, hanem a közös gondolkodás és tapasztalattmegosztás kiindulópontjaiként. Ez az értelmezés szorosan kapcsolódik a gyakorlatközpontú tudásfeldolgozás konstruktivista értelmezéséhez (Schön 1983), amely a cselekvés közbeni reflexiót és a tapasztalati tanulást a szakmai fejlődés alapjának tekinti.

A könyv nem csupán az egyéni önképzést szolgálja, hanem lehetőséget kínál intézményi feldolgozásra is. Tematikus feldolgozó alkalmak, belső szakmai napok és továbbképzési modulok formájában is beilleszthető a nevelőtestületek munkájába. Ezt a célt szolgálják a vizuális segédeszközök, például a mozaikszerű feladatátlak vagy a visszajelzési technikákat gyakorló sablonok, amelyek segítik a strukturált párbeszéd kialakulását a hallgató-mentor kapcsolatban.

A kötethez kapcsolódó interaktív, digitális önellenőrző tesztek azonnali visszajelzést adnak, és lehetőséget nyújtanak arra, hogy a felhasználók nyomon követhessék saját fejlődésüket. Ezek a tesztek – a tanulási analitika lehetőségeit is figyelembe véve – nem értékelő, hanem fejlődéstámogató eszközök (Siemens 2013), amelyek személyre szabható visszajelzést adnak: „Hol tartok most?” és „Merre érdemes haladnom?” típusú önreflexiós térképként működnek.

4. Közös jellemzők és gyakorlati alkalmazhatóság

A két tananyag közös jellemzője, hogy interaktív, reflektív és fejlesztésorientált. Tartalmilag igazodnak a célcsoport szakmai szükségleteihez, formailag pedig a kortárs pedagógiai elvekhez, például a rugalmas tanulási utak, a tapasztalati tanulás és a differenciált fejlesztés elvéhez (Darling-Hammond et al. 2017).

Mindkét kötet alkalmas arra, hogy szakmai közösségekben közös feldolgozásra kerüljön, akár szakmai nap, belső továbbképzés vagy intézményi fejlesztési folyamat keretében. Ebben az értelemben nemcsak tananyagként, hanem „közösségi tanulási katalizátorként” is értelmezhetők – hozzájárulva a szakmai identitás, a kapcsolódás és a közös gondolkodás erősödéséhez.

5. A tehetség felismerésének, támogatásának lehetőségei

A pedagógusképzés gyakorlati szakasza különleges lehetőségeket rejt a tehetséggondozás szempontjából. Ebben az időszakban válik igazán láthatóvá, hogy a hallgatók miként képesek a tanultakat alkalmazni, hogyan viszonyulnak a gyermekekhez, mennyire tudják megélni és értelmezni saját pedagógusszerepüket. Ez az életszerű helyzetekre épülő fejlődés olyan kompetenciák meglétét vagy kibontakozását teszi érzékelhetővé, amelyek az elméleti szakaszban rejtve maradhatnak (Stenberg–Maaranen 2022).

A tanulmány korábbi szakaszában már utaltunk rá, hogy a pedagóguspályán megnyilvánuló tehetség gyakran nem kiemelkedő tanulmányi eredményként vagy látványos teljesítményként jelenik meg, hanem finom kapcsolati, gyakran implicit működésekben: például egy-egy gyermekre hangolódó figyelemben, kreatív problémaérzékenységekben, inspiráló jelenlétben vagy hiteles együttműködésben (Gagné 2004; Czeizel 2004). A gyakorlati képzés során ezek a mintázatok a valós nevelési helyzetekben bontakoznak ki, és csak akkor válnak felismerhetővé, ha a gyakorlatvezető figyelme kiterjed a nem mért, de érzékelt működésekre is.

A két bemutatott tananyag egyik legnagyobb hozadéka, hogy olyan megfigyelési és visszajelzési kereteket kínál, amelyek elősegítik ezeknek a láthatatlan vagy félreértelmezett kompetenciáknak az értő értelmezését. Az önreflexióra és kapcsolati dinamizmusra fókuszáló feladatok segítik a hallgatót is abban, hogy felismerje saját működési erősségeit, és hogy ezekre tudatosan építeni is tudjon.

A gyakorlati képzésben a tehetséggondozás nem elsősorban kiemelést, hanem kísérést és fejlesztést jelent. A gyakorlatvezető szerepe ebben a folyamatban elsősorban nem értékelő, hanem támogató: segít az erősségek tudatosításában, és biztonságos keretet ad a kibontakozáshoz (Fehérvári et al. 2017). Ez a megközelítés szorosan illeszkedik a kortárs pedagógia „erősségalapú nevelés” (strength-based education) paradigmájához, amely szerint a hallgatók fejlődését nem kizárólag a hiányok korrekciója, hanem az erősségek kibontakoztatása révén érdemes megközelíteni (Clifton–Harter 2003).

A tréningkönyvek ehhez kínálnak gyakorlatokat és helyzeteket: például olyan dilemmák feldolgozását, ahol a hallgató érzékenysége, kreativitása vagy értékalapú döntése kerül előtérbe – és ahol a gyakorlatvezető reflektív visszajelzései döntően befolyásolhatják a tehetség megélésének folyamatát. A tananyagok hangsúlyozzák, hogy a tehetség nem állandó állapot, hanem fejlődő potenciál, amelyet kapcsolatokon keresztül lehet támogatni és tudatosítani.

Az óvodapedagógusoknak szóló kötethez kapcsolódó interaktív önellenőrző tesztek újításnak számítanak a pedagógusképzésben. Ezek a digitális eszközök nem csupán visszajelzést adnak, hanem fejlődési íveket is kirajzolnak: a hallgató, illetve a gyakorlatvezető, mentor felismerheti, hogy adott kompetenciaterületen hol tart, és milyen irányba érdemes továbblépnie. Ilyen módon ezek a felületek egyfajta

személyre szabott fejlődési térképként funkcionálnak – ami nemcsak az önreflexiót, hanem a mentorált-mentor közötti párbeszédet is segíti (Siemens 2013).

Ez a fajta digitális támogatás különösen fontos lehet a hibrid és online képzési formákban, de a jelenléti képzést is hatékonyan kiegészíti. A tananyagok nyitott rendszerek: lehetőséget adnak bővítésre, adaptálásra, egyéni és közösségi használatra – ezáltal rugalmasan illeszkednek a képzési intézmények és gyakorlatvezető pedagógusok változó igényeihez is.

A tanulmányban bemutatott tananyagok nemcsak egyéni fejlődési utakhoz kínálnak keretet, hanem közösségi szinten is hatnak: alkalmasak arra, hogy nevelőtestületek szakmai napjainak, belső képzéseinek, önreflexiós folyamataiknak alapját képezzék. Ebben az értelemben a tehetséggondozás nemcsak a hallgatók támogatását jelenti, hanem a gyakorló pedagógusok mentorálási kultúrájának fejlesztését is (Hargreaves–Fullan 2012). A tréningkönyvek úgy épülnek fel, hogy a közös feldolgozáshoz is jól használhatók legyenek – így nemcsak a tanulás, hanem a szakmai párbeszéd katalizátorai is.

6. Adaptációs lehetőségek a gyakorlatban

A tanulmány e fejezete két, egymástól eltérő intézményi kontextusban megvalósított fejlesztési példa bemutatásával azt kívánja alátámasztani, hogy a pedagógusképzés gyakorlati szakaszához kidolgozott tehetségszemléleti és képzésfejlesztési keretek nemcsak elméletileg koherensek, hanem gyakorlati helyzetekre és intézményi igényekre is adaptálhatók. A bemutatott példák olyan helyzetekre épülnek, amelyekben a képzési tartalmak és a szakmai kompetenciák fejlesztése valós, adott intézményi kihívásokra adott válaszként születtek meg, így e fejezet célja nem csupán az elmélet illusztrációja, hanem annak igazolása is, hogy a megközelítés működőképes és releváns.

Mindez azért is különösen jelentős, mert a tanulmány korábbi szakaszaiban hangsúlyt kapott, hogy a pedagógusjelöltek fejlődése akkor a leghatékonyabb, ha az őket mentoráló szakemberek (gyakorlatvezetők, mentorpedagógusok) saját szakmai fejlődésében is megjelenik a reflektív tanulás és a tehetségkibontakoztatás. Ennek a közös tanulási folyamatnak az alapját az a felismerés adja, hogy a hallgatók leendő hivatása – kisgyermeknevelőként vagy óvodapedagógusként – sajátos, jól körvonalazható tehetségdimenziókat feltételez. Ha ezeket sikerül tudatosítani és fejlesztési keretbe helyezni, akkor a gyakorlati képzés során nem csupán a szakmai kompetenciák erősödnek, hanem a szakmai identitás is mélyül.

A következőkben tehát először bemutatjuk az alkalmazott tehetségmodell alapstruktúráját: a hatdimenziós tehetségprofil, valamint a kisgyermeknevelői és az óvodapedagógusi hivatás eltérő, de egymást kiegészítő tehetségkarakterisztikáit. Ezt követően két konkrét gyakorlati példa következik, amelyekben ezek a modellek kiindulópontként szolgáltak a tananyag adaptálásához és a képzési beavatkozások megtervezéséhez.

6.1. A hallgatói tehetségkibontakoztatás elméleti kerete: a hatdimenziós tehetségprofil és a hivatásspecifikus jellemzők

A pedagógusképzés gyakorlati szakaszában a hallgatók egyéni fejlődését akkor lehet hatékonyan támogatni, ha a szakmai gyakorlat során figyelembe vesszük nemcsak a fejlesztendő kompetenciákat, hanem a hivatásban való elköteleződés mögötti személyes erőforrásokat is. Az általunk alkalmazott elméleti keret e kettő egységére épül: a szakmai kompetencia és az egyéni tehetségpotenciál összhangjára.

A modell középpontjában a **hatdimenziós tehetségprofil** áll, amely a tehetségkibontakozás pedagógiai megközelítését a fejlődés és az önreflexió szempontjából értelmezi. A hat dimenzió nem elkülönülő képességterületeket jelöl, hanem olyan összetevőket, amelyek egymásra hatva, a szakmai szocializáció során bontakoznak ki.

A kognitív dimenzió a tartalmi megalapozottságra, a szakmai ismeretek világos strukturálására és alkalmazására vonatkozik. A gyakorlati dimenzió azt a készséget írja le, amellyel a hallgató a gyermekkel való bánásmódban képes hatékonyan, biztonságosan és kompetensen működni. A kreatív dimenzió az újszerű megközelítésekre való nyitottságot, az ötletgazdagságot és a játékoságot öleli fel. A szociális-érzelmi dimenzió az empátia, a kapcsolatok kezelése és az érzelmi biztonság nyújtásának képességét foglalja magában. A motivációs dimenzió az elkötelezettséget, kitartást, hivatástudatot és szakmai meggyőződést tükrözi, a reflektív dimenzió pedig azt a képességet jelenti, hogy a hallgató képes saját tapasztalataiból tanulni, viselkedését újrarahangolni és szakmai önazonosságát alakítani.

Ez a tehetségprofil lehetőséget ad arra, hogy a gyakorlatvezető ne csak a jelenlegi teljesítményre, hanem a fejlődési potenciálra is reflektáljon, és így célzottabban támogatssa a hallgató kibontakozását.

A hallgatói tehetséggép formálásában meghatározó szerepet játszik az is, hogy maga a leendő pedagógushivatás milyen sajátos, szakmára jellemző érzékenységeket és készségeket kíván meg. A gyakorlati képzés során ezek a hivatásspecifikus jellemzők nemcsak a hallgatók fejlődési irányait, hanem a gyakorlatvezetők mentorálási stratégiáit is alakítják. Ezért a hallgatói tehetségprofilhoz kapcsolódva két hivatásspecifikus tehetségmodell is kidolgozásra került: egy a kisgyermeknevelők, és egy az óvodapedagógusok számára.

A **kisgyermeknevelői tehetség** sajátosságait elsősorban testközeli, nyugalmi és ritmikus jelenlét jellemzi. Kiemelt tehetségdimenziók: a ritmikus, kiszámítható jelenlét, amely érzelmi és fizikai biztonságot nyújt a gyermek számára, a testtudati finomság és érzékszervi érzékenység, amely lehetővé teszi a gyermek testi jelzéseinek pontos és empatikus értelmezését, az érzelmi tükrözés és szabályozás, amely támogatja az önszabályozás fejlődését és az érzelmi biztonság megteremtését, valamint a gondozási rítusok megtartó ereje, amely nemcsak fizikai ellátást, hanem kapcsolati biztonságot is nyújt.

Az **óvodapedagógusi tehetség** ezzel szemben a tanulásszervezés, a csoportvezetés és a szimbolikus közvetítés komplex területein bontakozik ki. Kiemelt

tehetségdimenziók: a játék- és tanulásszervező kreativitás, amely lehetővé teszi a tanulási helyzetek rugalmas, egyénre szabott alakítását, a történetalkotó és szimbolikus kompetencia, amely a mesélés, dramatikus játék, szerepjáték és szimbolikus téralkotás révén a gyermek önkifejezésének és identitásépítésének eszköze, a csoportdinamikai érzékenység, amely a gyermekcsoportban zajló kapcsolati mintázatok érzékelését és alakítását teszi lehetővé, valamint a reflektív, fejlesztő pedagógiai önirányítás, amely az óvodapedagógust önálló, adaptív és etikailag megalapozott döntéshozóvá teszi.

A két hivatásban megjelenő tehetségkarakterisztikák jól mutatják, hogy különböző jelenlétmódokra és érzékenységekre van szükség, mégis több ponton találkoznak is. Ilyen közös jellemzők például a kapcsolati érzékenység, a reflexió és etikai tudatosság, valamint az elkötelezett jelenlét, amelyek mindkét hivatásban nélkülözhetetlenek.

A gyakorlati példák, amelyek a következőkben kerülnek bemutatásra, e modell gyakorlati adaptációs lehetőségeit tárják fel. Mindkét esetben a tananyagfejlesztés és a képzési tartalmak az adott intézmény – egy bölcsőde és egy óvoda – helyzet-elemzésére, kéréseire és szakmai kihívásaira adott válaszokként születtek meg. Az elméleti háttér nem külső keretként jelent meg, hanem épp ellenkezőleg: az adaptáció alapjául szolgáló gondolkodási struktúráként, amely képes volt befogadni és értelmezni a helyi szükségleteket.

6.2. Bölcsődei adaptáció: a testtudati finomság mint a kisgyermeknevelői tehetség kulcsterülete

A Tatárszentgyörgyön működő Mustármag Bölcsőde egyházi fenntartású, többcsoportos, települési jelentőségű kisgyermeknevelési intézmény, amelyhez több szálon kapcsolódik a képzőhely gyakorlati hálózata: egyrészt gyakorlólhely a kisgyermeknevelő szakos hallgatók számára, másrészt a nevelőtestületben több korábban végzett hallgatónk dolgozik, emellett pedig több éve aktív szakmai párbeszéd folyik az intézmény és az oktatók között a helyi nevelési kultúra fejlesztéséről.

Az intézményvezetés felkérésére egy szakmai nap programjaként valósult meg az általunk fejlesztett tananyag adaptációja. Az intézményi igény ebben a nevelési évben két szakmai irányt jelölt meg, az egyik a mozgásfejlődés és az ezzel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek bővítése, a másik a szülőkkel való hatékony kommunikáció erősítése volt. E két szakmai dimenzió kiemelése és összekapcsolása lehetőséget adott arra, hogy az elméleti modell gyakorlati alkalmazását egyértelműen és célzottan lehessen bemutatni.

A kiindulópontot az a felismerés jelentette, hogy a kisgyermeknevelői tehetség nem a verbalításban, hanem a figyelem minőségében válik láthatóvá. A testtudati finomság nem csupán fizikai kompetenciát jelent, hanem jelenléti érzékenységet, amely a kisgyermek finom jelzéseinek észlelésén és az ezekre adott válaszkész mozdulaton keresztül valósul meg. Ez a tevékenység idegrendszeri szabályozásban, térérzékelésben, ritmusban és érintésben nyilvánul meg – olyan dimenziókban, amelyeket

a hagyományos pedagógiai eszközökkel nehéz megragadni, mégis alapvetőek a biztonságos kötődés és az egészséges fejlődés szempontjából.

A tananyag adaptációja során több szinten is mélyült a tudásbázis és a kompetencia. **Tartalmi szinten** a mozgásfejlődés, testtudat és érintésemélet közötti kapcsolódás került a szakmai fókuszba. A szakmai nap elméleti részében bemutattuk, hogyan értelmezhető a mozgás mint kommunikációs csatorna és szabályozási eszköz, valamint hogyan lehet ezt a szemléletet beágyazni a mindennapi gondozási gyakorlatba. **Interakciós szinten** a kisgyermek és kisgyermeknevelő közötti nonverbális kommunikáció kapott kiemelt szerepet. A csoportos feldolgozásban esettanulmányok, gyakorlati példák és saját élmények segítették annak feltárását, hogyan válik egyetlen finom mozdulat a kapcsolat megerősítésének eszközévé. **Reflexív szinten** a saját testtudathoz való viszony, az érintéskultúra és a ritmushoz való viszonyulás került elemzésre. Az ehhez kapcsolódó gyakorlatok azt segítették elő, hogy a résztvevők tudatosítsák saját testi jelenlétük szerepét a nevelési folyamatban, valamint az ebből fakadó szakmai felelősséget.

A program különösen jelentős eredménye volt, hogy a résztvevők saját mélyebb, intuitívabb megértésük és tudásuk mellett, azokon keresztül saját reflektív megoldásokat, utakat fogalmaztak meg a szülőkkel való kommunikáció eredményesebbé tételéhez is, különösen a nehezebben megközelíthető családok esetében. A megélt tapasztalatok alapján kirajzolódott, hogy a testtudati és érintésbeli kompetencia nem csupán a gyermekekkel való kapcsolódásban jelent kulcsterületet, hanem a szülőkkel való kapcsolati tér minőségét is befolyásolja.

A szakmai nap komplexitását az adta, hogy nemcsak egy kompetenciaterület fejlesztését célozta, hanem e terület mentén mutatta meg a hivatásbeli tehetség és identitás etikai és relációs alapjait is. A program során kialakult közös megértés szerint a testtudati finomság nem más, mint az a képesség, amellyel a kisgyermeknevelő a legapróbb jelzésekből is értelemmel teli üzenetet tud olvasni, és ezekre válaszul kapcsolati biztonságot képes nyújtani. Ez a jelenléti művészet egyszerre tanulható és belülről kibontakozó – és éppen ebben válik a kisgyermeknevelői tehetség egyik legfinomabb kifejeződésévé.

Az elméleti háttérre épülő szakmai nap egyértelműen igazolta, hogy a hallgatói tehetségprofilok fejlesztésére szolgáló tananyagok – megfelelő adaptációval – a gyakorló szakemberek hivatásbeli érzékenységeinek megerősítésére is alkalmasak. A testtudati finomság köré szervezett tartalmak nemcsak szakmai tudást bővítettek, hanem önismereti, reflektív és csoportkohéziós szinten is pozitív hatást gyakoroltak az intézményi közösségre.

6.3. Óvodai adaptáció: a történetalkotó és szimbolikus kompetencia mint az óvodapedagógusi tehetség fókusza

A szabadszállási Tóth Erzsébet Óvoda a térség egyik legmeghatározóbb köznevelési és közösségi intézménye, amely nem csupán gyermeknevelési, hanem

települési-kulturális és közösségépítő szerepet is betölt. Az intézmény vezetésével kialakult hosszabb távú szakmai együttműködés lehetőséget teremtett arra, hogy az általunk kidolgozott képzési és tehetségfejlesztő modell egy újabb aspektusát, az óvodapedagógusi hivatás kompetenciaprofiljára épülő tananyagok célzott adaptációját is bemutassuk.

A szakmai nap előkészítő szakaszában az intézményvezetés több szempontot is megfogalmazott, amelyek alapvetően meghatározták az adaptáció fókuszait. A közösség jelenlegi működését a nagyfokú heterogenitás, a pedagógusok és dolgozók képzettségében, tapasztalatában és munkavállalási motivációiban mutatkozó eltérések jellemzik. Ezt tovább nehezíti az utóbbi években jelentős mértékben megnövekedett fluktuáció, amely megbontotta a közös értékrend és kommunikációs mintázatok kontinuitását. Emellett az óvoda kiemelt helyi szerepe – mint közösségi, kulturális és nevelési fókuszú intézmény – fokozott társadalmi elvárásokkal jár, amelyeket a munkatársak növekvő feszültségként élnek meg. A vezetés tudatos, mentorálást előtérbe helyező szakmai szemlélete miatt a képzőhely felé olyan kéréssel fordult, amely a munkatársi közösség tudatosabbá válását, a jelenlegi közösségi állapot és dinamikák feltárását, valamint a jövőbeni közös fejlődés útjainak kijelölését célozta.

Ez a kérés szorosan illeszkedik a tanulmányban korábban bemutatott képzési megközelítéshez, amely a hivatásra való felkészítés egyik kulcselemének tekinti a közösségi működésben megmutatkozó szakmai identitást. A gyakorlati képzés során alkalmazott hallgatói tehetségprofil ugyanazon dimenziórendszeren alapul, mint a gyakorló pedagógusok tehetségének támogatása: így a közösségi tudatosodásra épülő pedagógiai fejlesztés nem csupán a jelenlegi munkatársi kör, hanem a jövő generáció képzését is közvetetten szolgálja.

A program fókuszában az óvodapedagógusi tehetség egyik kulcsterületének, a „történetalkotó és szimbolikus kompetenciának” elméleti és gyakorlati értelmezése állt. E kompetenciaterület különösen alkalmas volt arra, hogy egy olyan közösségi helyzetben váljon beavatkozási alapstruktúrává, ahol a verbális kommunikáció gyakran konfliktusos, a problémák artikulálása pedig gátolt. A történetalkotás mint kerettörténeti és szimbolikus tér megnyitása lehetőséget adott arra, hogy a közösség tagjai saját élményeiket és észleléseiket áttételes, de mégis személyes módon jeleníthessék meg.

A program három szinten valósította meg az elméleti struktúra gyakorlati adaptációját. **Szemléleti szinten** a történetalkotás és szimbolikus jelentésadás pedagógiai szerepének bemutatása történt meg. A középpontban az a tétel állt, hogy a gyermekek világának közvetítésében és strukturálásában az óvodapedagógus történetalkotó szerepe nem csupán didaktikai eszköz, hanem hivatásbeli kulcskompetencia, amely közösségformáló és identitásképző erővel is bír. **Interaktív szinten** egy kifejezetten erre az alkalomra létrehozott, szimbolikus kerettörténeten alapuló reflexiós játéktér (az ún. *Ovigocsi*) segítségével a résztvevők egy fiktív, de ismerősen rezonáló mesei világban helyezkedhettek el. A szimbólumokkal, metaforákkal és történettörzsekkel operáló felépítés olyan párbeszédet tett lehetővé, amelyekben a résztvevők szabadabban, elkerülve a közvetlen kritika és önvédelem kényszerét, tudtak

megnyilvánulni saját megéléseikről. **Reflexív szinten** a történeteken és közös térképeken keresztül visszatükrözödtek a közösség belső működésének alaptípusai: a szerepek, dinamikák, csendek és kiemelkedő pontok. A feldolgozás során ezek a történeti struktúrák segítették a kollektív tudatosodás folyamatát, és alapot adtak a továbblépéshez, a közös fejlődés tervezéséhez.

A program eredményeként megerősítést nyert az a feltételezésünk, hogy az óvodapedagógusi tehetség olyan komplex minőség, amely nem kizárólag egyéni, hanem közösségi működésben is értelmezhető. A történetalkotó és szimbolikus kompetencia fejlesztése nemcsak a gyermekekkel való pedagógiai kapcsolatokban, hanem a munkatársak közötti kommunikációban, az intézményi önreflexióban, sőt, a szülőkkel való kapcsolatban is jelentős hatást képes kifejteni.

A résztvevők beszámolóí szerint a program során a munkatársi közösség nemcsak saját szakmai szerepeinek újraértelmezésére kapott lehetőséget, hanem egyfajta külső tükröként is szolgált a közös működés számára. A reflexív gyakorlatok hatására a kommunikációra vonatkozó felismerések is megjelentek: a történeteken keresztül a résztvevők ráismertek arra, hogy a visszajelzések értelmezése és kezelése is szimbolikus struktúrák mentén zajlik. Többen fogalmaztak meg saját élményalapú, reflektív megoldási módokat a párbeszéd hatékonyabbá tételére, különösen olyan helyzetekben, ahol korábban elzárkózás vagy feszültség jellemezte a kommunikációt.

Az elméleti alapokra épített, mégis rugalmasan alakítható program tehát egyszerre szolgálta a hivatásbeli tehetség fejlesztését, a közösségi önreflexiót és a gyakorlati nevelőmunka fejlesztését. Bízunk abban, hogy a szimbolikus térben végzett munka hosszú távon is hatással lesz a közösség működésére, és megerősítette azt a feltételezést, hogy a tanulmányban bemutatott tehetségmodell és adaptív tananyagstruktúra nemcsak a hallgatói képzésben, hanem a gyakorló szakemberek fejlődésében is releváns, adaptív és eredményes eszközt kínál.

6.4. A két szakmai nap módszertani tanulságai

A két bemutatott intézményi példa – a bölcsődei és az óvodai adaptáció – világosan alátámasztja azt a kiinduló elméleti megközelítést, amely szerint a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésének valódi, tartós hatásához az is jelentősen hozzájárul, ha az nem csupán egyéni felkészítést, hanem közösségi és intézményi tanulást is lehetővé tesz. A tanulmányban bemutatott hatdimenziós tehetségprofil, valamint a kisgyermeknevelői és óvodapedagógusi hivatás sajátos kompetenciaterképei olyan közös nyelvet kínálnak, amely egyszerre teszi lehetővé a tanulási utak személyre szabását és a képzési struktúrák összehangolását.

A gyakorlati példák azt is megmutatták, hogy a tananyagok adaptálhatósága nem csupán tematikus vagy formai kérdés, hanem mélyebb szemléleti rugalmasságot igényel. A testtudati finomságra, illetve a történetalkotó és szimbolikus kompetenciára épülő helyi szakmai napok programjai nem általános, univerzális sablonokat követtek, hanem az adott intézmények valós igényeire válaszoltak – figyelembe véve

a gyermekcsoportok pedagógusok által megfogalmazott szükségleteit, a szakmai közösség aktuális állapotát, valamint a társadalmi-társadalmi elvárásokat is. Ezzel párhuzamosan az is nyilvánvalóvá vált, hogy a hivatásbeli tehetség nem egy lezárt tulajdonságkészlet, hanem olyan reflektív, kapcsolati térben kibontakozó minőség, amely a szakmai fejlődés minden szakaszában újraírható.

A tanulmány következő, záró részében e komplex rendszer továbbgondolására, fejlesztési irányaira és a pedagógusképzés hosszabb távú céljaira irányítjuk a figyelmet – különös tekintettel arra, hogyan válhat a tehetséggondozás nemcsak az egyéni kibontakozás, hanem az intézményi kultúraváltás egyik kulcselemévé.

7. Zárógondolatok

A tanulmány célja az volt, hogy a pedagógusképzés gyakorlati szakaszában megjelenő tehetséggondozás lehetőségeit olyan komplex rendszer mentén vizsgálja, amely nemcsak az egyéni kibontakozásra, hanem a közösségi tanulásra, az intézményi reflexióra és a hivatásbeli identitás fejlődésére is hangsúlyt helyez. A bemutatott elméleti háttér, különösen a hatdimenziós tehetségprofil és a kisgyermeknevelői, illetve óvodapedagógusi tehetségspecifikumok rendszere a gyakorlati képzés egyik lehetséges új irányát rajzolta ki. A középpontban nem egy előre meghatározott képességlista, hanem egy fejlődésorientált, kapcsolati és reflektív szemléletű megközelítés állt.

Munkánk során kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy a hallgatók tehetséggondozása ne váljon elszigetelt célkitűzéssé, hanem olyan képzési ökoszisztémában kapjon helyet, amelyben a gyakorló szakemberek – gyakorlatvezetők, mentorok – is fejlődő résztvevőként jelennek meg. A közös szakmai nyelv kialakítása, az etikai érzékenység és az intézményi önreflexió támogatása mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hallgatók és a tapasztalt pedagógusok együtt építhessék a szakmai minőség új formáit.

A tanulmány gyakorlati fejezetében bemutatott két intézményi adaptáció – a bölcsődei és az óvodai szakmai nap – azt illusztrálta, hogy az elméleti keretben felvázolt kompetenciaprofilok és tananyagstruktúrák nemcsak absztrakt modellként, hanem valódi gyakorlati eszközként is működnek. A rugalmas, helyzetérzékeny adaptáció lehetősége, a belső szakmai igényekhez való illeszkedés, valamint a közösségi tanulásra való nyitottság egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a tananyagok valódi intézményi változások elindítóivá váljanak.

A példákban az is kirajzolódott, hogy a tehetség – különösen a pedagóguspályán – nem előre rögzített adottság, hanem kontextusérzékeny, tapasztalatokon keresztül kibontakozó, reflektív jelenlétben alapuló szakmai minőség. A tehetség láthatóvá tétele és megerősítése – legyen szó hallgatókról, mentorokról vagy teljes nevelőtestületekről – nem külön fejlesztési cél, hanem a képzési és intézményi működés szövetébe illeszkedő stratégia. Ennek előfeltétele a megfelelően megválasztott elméleti alapozás, a rugalmasságot biztosító tananyagfejlesztés, valamint a közösségi feldolgozásra nyitott képzési környezet.

A tehetséggondozás e felfogása – amely a szakmai identitás, az etikai jelenlét és a kapcsolati érzékenység hármas egységében gondolkodik – új lehetőséget kínál arra,

hogyan a pedagógusképzés a jövőben ne csupán szakmai ismeretek átadására, hanem korszerű szemléletű hivatásbeli kibontakozás támogatására törekedjen. Ennek feltétele azonban nemcsak a tananyag és a szemlélet megújítása, hanem a képzési kultúra egészének újrendezése: ahol a fejlődés, az együttműködés és a kölcsönös tanulás nem elvárás, hanem közös ethosz.

Irodalomjegyzék

- Balogh László 2004: *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Bar-On, Reuven – Parker, James D. A. 2000: *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clifton, Donald O. – Harter, James K. 2003: Investing in Strengths. In: Cameron, Kim S. – Dutton, Jane E. – Quinn, Robert E. (eds.): *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler, 111–121. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Czeizel Endre 1994: A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem, 9–22.
- Czeizel Endre 2004: *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Darling-Hammond, Linda – Hyler, Maria E. – Gardner, Madelyn 2017: *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Falus Iván 2005: Az önértékelés, reflektív gondolkodás szerepe. In: Uő (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián – Paksi Borbála 2017: Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. 268–286. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Fehérvári Anikó – Magyar Éva – Széll Krisztián 2020: A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata – elméleti és módszertani keretek. *Iskolakultúra* XXX. évf. 8. szám. 3–20. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Gagné, François 2004: Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* Vol. 15. No. 2. 119–147. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Gagné, François 2009: Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: Shavinina, Larisa V. (ed.): *International Handbook on Giftedness*. Dordrecht: Springer. 387–402.
- Gyarmathy Éva 2013: Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció* I. évf. 2. szám. 90–106. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Hargreaves, Andy – Fullan, Michael 2012: *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hofer, Mark – Grandgenett, Neal 2012: TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in a Secondary M.A.Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education* Vol. 45. No. 1. 83–106. [Link](#)
- Járai Krisztina 2015: Óvó nénik és óvó bácsik – ahogyan a gyerekek látják őket. *Gyermeknevelés* III. évf. 1. szám. 18–38. [Link](#)
- Józsa Krisztián 2002: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* CII. évf. 1. szám. 79–104. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Kolb, David A. 1984: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)

- Kopp Mária – Stauder Adrienne – Purebl György – Janszky Imre – Skrabski Árpád 2008: Work-stress and mental health in a changing society. *European Journal of Public Health* Vol. 18. No. 2. 238–244. [Link](#)
- Márkus Éva – Varga László – Švraka Bernadett – Kissné Zsámboki Réka 2024: Az óvodai nevelés komplex határendszer az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak tükrében. *Gyermeknevelés* XII. évf. 2. szám. 84–105. [Link](#)
- Nagy József 2000: A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése: egy négyéves kísérlet. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8. szám. 255–269. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Özdemir, Ece – Babadoğan, Mustafa Cem 2023: Teacher candidates' training needs for social-emotional competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies* Vol. 13. No. 1. 95–122. [Link](#)
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor 2020: *Tehetségbarát intézményi tanulási környezet Tehetségműhely* 5. Budapest: Nemzeti Tehetség Központ. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Stenberg, Katriina – Maaranen, Katriina 2022: Promoting practical wisdom in teacher education: A qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education* Vol. 45. No. 5. 617–633. [Link](#)
- Schön, Donald A. 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Selye János 1976: *Stressz distressz nélkül. Korunk tudománya*. Budapest: Akadémiai.
- Siemens, George 2013: Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist* Vol. 57. No. 10. 1380–1400. [Link](#)
- Szivák Judit 2014: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Smith, Karen – Clegg, Sue – Lawrence, Elizabeth – Todd, Malcolm 2007: The challenges of reflection: Students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International* Vol. 44. No. 2. 131–141. [Link](#)
- Vermunt, Jan D. 2007: The power of teaching–learning environments to influence student learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*. Vol. 4. No. 4. 73–90. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Vygotsky, Lev S. 1978: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. 1991: *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zsolnai Anikó 1998: A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia* XCVIII. évf. 4. szám. 339–362. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- Zsolnai Anikó 2015: Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal* Vol. 5. No. 1. 1–10. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)
- (1) *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators* 2019: Washington, DC: National Association for the Education of Young Children [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 04.)

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSA A KÖZOKTATÁSBAN A DIÁKOK SZEMÉVEL

Napjaink egyik izgalmas eszköze a mesterséges intelligencia, amely egyre szélesebb körben használatos, pedagógusként pedig lehetőségként kellene tekintenünk rá. Vajon a diákok mennyire nyitottak arra, hogy jelen legyen az iskolák hétköznapijaiban? A kutatás arra keres választ, hogy a diákok milyen mértékben ismerik, használják a mesterséges intelligenciát, mennyire jellemző, hogy a tanár bevonja az ismeretátadásba támogató eszközként, a diákok pedig akár a házi feladat elkészítésében, akár az otthoni tanulási folyamat során fordulnak-e segítségért a mesterséges intelligenciához.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, közoktatás, tanulási folyamat, ismeretátadás, támogató eszköz

A mesterséges intelligencia alkalmazása a közoktatásban a diákok szemével (The application of artificial intelligence in public education through the eyes of students). Artificial intelligence is one of today's most exciting tools, and it is being used more and more in various fields. As educators, we should view this as an opportunity. But how open are students to incorporating it into their everyday school experience? Our research aims to explore how familiar students are with artificial intelligence, how frequently teachers involve it as a supportive tool in knowledge transfer, and to what extent students depend on artificial intelligence when completing homework or studying at home independently.

Keywords: artificial intelligence, public education, learning process, knowledge transfer, support tool

1. Bevezetés

A pedagógusoknak érdemes mindig naprakésznek lenni, és minél inkább megragadni azokat a lehetőségeket, melyekkel fel tudják kelteni diákjaik érdeklődését. Aki tanított már bármilyen korosztályt, az tudja, nem elég felkelteni az érdeklődést, de fenn is kell tudni tartani. Az innovatív pedagógus erre összpontosít, és ha esetleg nem is köteleződik el a technikai fejlődés minden eszköze mellett, belátja, hogy a motiváció érdekében ismerni kell a legújabb vívmányokat, lépést kell tartani a korrallal. A tanulók ugyanis korunkban egyre inkább fogékonyak minden újdonságra, és a tanár személyisége, hitelessége, felkészültsége és pozitív attitűdje mellett manapság igen motiváló számukra, ha úgy látják, jártas a technikai újítások terén is. A mesterséges intelligenciát, amely egyre több területen jelenik meg, egyre szélesebb körben használatos, ugyanakkor számos kérdés és kétely forrásaként is említik, pedig tagadhatatlan, hogy pedagógusként lehetőségként is kell rá tekintenünk. Vajon az oktatási rendszerünk, a pedagógusok és a diákok mennyire állnak készen a használatára? Hogyan viszonyul

ez a generáció a mesterséges intelligenciához, mennyire nyitott arra, hogy az jelen legyen az iskolák hétköznapiiban?

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

2. Mesterséges intelligencia

A számítógépes és infokommunikációs technológiák folyamatos fejlődése, fejlesztése a mesterséges intelligencia (MI) megalkotásához vezetett. A tudomány és a technológia továbbfejlődésével az MI gyors előrehaladásának és térnyerésének lehetünk tanúi, mely számos területen, így az oktatásban is megjelent (Chen et al. 2020; Huang et al. 2021). Alapvetően nehéz dolog a mesterséges intelligencia meghatározása, hiszen sokféle jelentéssel, értelmezéssel lehet találkozni a szakirodalomban. Ennek megfelelően tanulmányunknak nem célja a mesterséges intelligencia fogalmának pontos és mindent számba vevő fogalmának meghatározása, csupán a jobb érthetőség kedvéért felvillantunk néhány definíciót.

Tegmark (2017) hangsúlyozza, hogy nem biológiai intelligenciáról van szó. A mesterséges intelligencia Coppin (2004) meghatározása szerint a gépek azon képességét jelenti, amely lehetővé teszi, hogy problémákat oldjanak meg, kérdésekre válaszoljanak, és úgy alkalmazkodjanak, kezeljenek felmerülő helyzeteket, melyek bizonyos szintű, emberre jellemző intelligenciát igényelnek. Chen és munkatársai (2020) Whitby definíciójából kiindulva azt állítják, hogy a mesterséges intelligencia nem más, mint a számítógépes, infokommunikációs technológiai innovációk csúcspontja, amely lehetővé teszi a gépek számára, hogy olyan dolgokat hajtsanak végre, amelyek leginkább az emberre jellemzőek. Ehhez nagyon hasonló Baker és munkatársai (2019) meghatározása, mely szerint az MI nem más, mint olyan számítógép, ami az emberi elméhez kapcsolódó kognitív feladatokat hajt végre. A teljesség igénye nélkül azt láthatjuk, hogy a definíciókban a hangsúly a gép azon képességén van, hogy intelligensen gondolkodjon, és helyzetekhez alkalmazkodjon, ahogy azt az ember tenné (Lameras–Arnab 2022).

2.1. Mesterséges intelligencia az oktatásban

A mesterséges intelligencia fejlődése olyan innovációt eredményezett az emberiség számára, amely az élet számos aspektusára hatással van, beleértve az oktatást is. Az MI oktatásba való integrálása befolyásolhatja a tanárok oktatásának és a diákok tanulásának módját egyrészt a tanulási tevékenység és a tananyag személyre szabásával, másrészt a valós idejű visszajelzés biztosításával (Kamalov et al. 2023). 2025 februárjában harmadszorra került sor a kaliforniai Stanford Egyetemen AI+ Education csúcstalálkozóra, melyen neves szakemberek, oktatók és politikusok is részt vettek, hogy megvitassák az MI helyzetét az oktatásban (1). A személyre szabott tanulás

lehetőségén kívül hangsúlyozták, hogy az MI interaktív tanulást tesz lehetővé, de fontos az etikai kérdésekkel is foglalkozni, hogy etikus és felelős módon szolgálja az oktatást (Sacks 2025; Bartoletti 2025).

A zürichi ETH egyetem oktatói arra keresték a választ, hogyan javíthatja a GPT-4 alapú interaktív házi feladat a diákok elkötelezettségét és tanulási eredményeit. Egy olasz középiskolában végzett kísérlet során a hagyományos házi feladatokat GPT-4 által vezetett interaktív foglalkozásokkal helyettesítették. Az eredmények szerint a diákok nyelvtani tudása és elkötelezettsége jelentősen javult, és a diákok nagy elégedettséget mutattak a rendszerrel kapcsolatban. A tanulmány kiemeli, hogy a GPT-4 minimális előkészítési munkával képes hatékonyan támogatni a házi feladatokat, és a diákok szívesen használnák továbbra is a rendszert (Vanzo et al. 2025). Átgondolandó minden pedagógus számára, hogy például otthoni feladatként mit érdemes adni a tanulóknak, és hogyan értékelendők ezek a munkák, hiszen számos esetben találkozhatott már azzal a jelenséggel, hogy a diák feltehetően segítséget kért a mesterséges intelligenciától. Érdemes azonban a mesterséges intelligenciára támogató eszközként tekinteni, hiszen egyre bővülő szakirodalom foglalkozik a jelenséggel, és azzal, hogyan állítható az oktatás szolgálatába az MI. Ahogy Dietz (2020: 56) fogalmaz: „Az MI nem cél, csak segédeszköz, és nem emberpótlék, hanem kiegészítő az ember számára, a hatékonyság növelése érdekében”.

A tanulási folyamatban nagyon hasznos lehet az egyénre szabott feladatok alkalmazása, az egyéni tanulási utak létrehozása, és számos ötletet meríthetünk, hogyan tekintsünk az oktatásban segítőként az MI-re. Például a tanári felkészülés során milyen feladatokat ajánl az MI, de konkrét feladatok létrehozásában, továbbá a számonkérés során is bevethető az eszköz (Bessenyei 2023). Több tantárgy esetében közzétettek már javaslatokat, hogyan lehet beépíteni az MI használatát a tanórába, legyen szó idegen nyelvről, irodalomról vagy művészetekről, például a képgenerálás vagy szerkesztés érdekes feladat lehet akár általános iskolában is (Baditzné–Jakab 2023). Már léteznek olyan mesterséges intelligencia alapú, tanulást támogató rendszerek is, melyek hatékonyan fejlesztik a diákok önszabályzó tanulását (Lameras–Arnab 2022). A differenciálás egyik hatékony eszközeként is alkalmazható a mesterséges intelligencia, hiszen az egyéni ütemű tanulás jobban nyomon követhető, ha személyre szabott feladatok létrehozását kérjük az MI-től. Arra is irányulnak már kutatások, hogy az oktatási folyamat minőségét javítsa, például a tanári magyarázat megfigyelése esetén jelezhet az oktatónak, ha eltér a tárgytól (Tölgyes 2023).

A technikai vívmányok esetében érdekes a nemek eltérő érdeklődése és viszonyulása, hiszen több kutatás is kimutatta ezt a különbséget. A férfiak figyelmét jobban magukra vonják a robotok és a mesterséges intelligencia is, és kevésbé szoronganak (Dietz 2020; Örsi et al. 2021).

Láthatjuk, hogy számos előnye lehet az MI oktatásban való alkalmazásának, azonban számolni kell annak veszélyeivel is. A lehetséges problémák közé tartozik az adatvédelem és -biztonság, a gyermekek félretájékoztathatósága, a diszkrimináció,

és akár a tanár-diák interakciók csökkenése. Továbbá az egyik jelentős vitatéma az MI-alapú plágiumok kezelése és ellenőrzése (Kamalov et al. 2023). A modern technológia, a mesterséges intelligencia térnyerése számos kihívással állítja szembe mind a pedagógusokat, mind a diákokat, éppen ezért fontos, hogy az oktatás szereplői megtanulják annak etikus és biztonságos alkalmazását.

3. A kutatás célja

Vizsgálatunk célja, hogy feltárjuk felső tagozatos és középiskolás tanulók véleményét a mesterséges intelligenciáról és annak az oktatásban való használatáról. Jelen kutatás arra fókuszál, hogy a vizsgálatba bevont diákok milyen mértékben ismerik, használják a mesterséges intelligenciát. Érdekes kérdés, hogy vajon a diákok szerint milyen szerepet tölthet be az oktatásban a mesterséges intelligencia, a megkérdezett diákok kaptak-e már olyan feladatot, melyben kifejezetten használniuk kellett a mesterséges intelligenciát, vagy önállóan kértek-e már segítséget tőle, és ha igen, milyen tantárgy esetén. Vajon a diákok szeretnék-e, hogy a tanórákon megjelenjen eszközként a mesterséges intelligencia.

4. Minta és módszerek

A vizsgálat online kérdőívvel történt, melyhez Microsoft Forms-űrlapot használtunk. A kérdőívben nyitott és zárt kérdések voltak, a válaszadás anonim és önkéntes volt. Az adatgyűjtés 2025 áprilisában és májusában történt.

5. A vizsgálat mintája

Kutatásunkhoz kényelmi mintavételt használtunk (Leech et al. 2017). Az online kérdőívet összesen 310 tanuló töltötte ki. A nemek arányát tekintve a fiúk felülreprezentáltsága (62,6%) figyelhető meg. Legnagyobb arányban fővárosi (41%) állandó lakhellyel rendelkező diákok töltötték ki a kérdőívet. Őket követik a vármegyeszékhelyi (34%), majd a városi (24%) településtípuson élő tanulók. Az iskolatípus tekintetében az általános iskolások (58%) alkotják a minta több mint felét. A második legmagasabb arányban a szakképzésben tanulók voltak (31%). Közülük a technikumi, szaggimnáziumi diákok aránya 18%, a szakképző iskolában tanulóké 13% volt. Végül legkisebb arányban a gimnazista tanulók képviseltették magukat, ők a minta 11%-át képezik. A mintába került gyermekek szüleinek iskolai végzettségét az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%)

	Kevesebb, mint 8 általános	Általános iskola	Középisko- la érettségi nélkül	Középiskola érettségivel	Főiskola, egyetem
anya	1,0	4,8	11,0	30,0	53,2
apa	1,0	5,5	19,4	39,9	40,3

Az 1. táblázat adataiból azt látjuk, hogy mind az apák, mind az anyák esetében a diplomával rendelkezők vannak a legnagyobb arányban, bár az apák esetében az érettségivel rendelkezők és a diplomások között nincsen számottevő különbség. Az adatok azt mutatják, hogy az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek az apákhoz képest, amit a statisztika is megerősít ($\chi^2=308,31$ $p<0,01$).

6. Eredmények, értelmezés

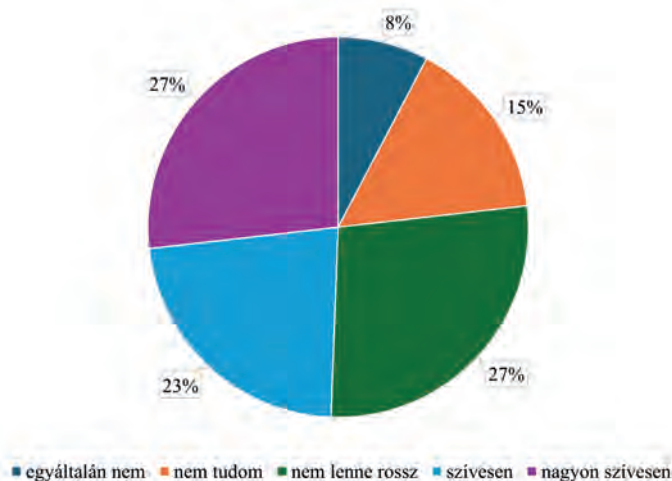
A tanulók jelentős többsége (90,3%) használta már az MI-t, akik közül 25,8%-uk úgy nyilatkozott, hogy már kapott olyan iskolai feladatot, amelyhez az MI-t kellett használni. Első lépésként megvizsgáltuk, hogy az MI használata milyen kapcsolatot mutat a háttérváltozókkal. Az eredmények szerint sem az évfolyam ($\chi^2=7,32$ $p=0,42$), sem az iskolatípus ($\chi^2=5,88$ $p=0,12$), sem az anyák ($\chi^2=3,47$ $p=0,48$), sem az apák ($\chi^2=2,10$ $p=0,72$) iskolai végzettsége nem mutat összefüggést az MI használatával. Csupán a nemekkel találtunk kapcsolatot: szignifikánsan több fiú használta a mesterséges intelligenciát, mint lány ($\chi^2=5,25$ $p=0,02$).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a bevont független változók (diákok neme, évfolyam, iskolatípus, településtípus és a szülők iskolai végzettsége) közül melyek növelik vagy csökkentik az MI használatát. Ennek vizsgálatára binomiális logisztikus regressziót használtunk. Modellünkben a Backward Wald-beállítást használtuk, ami azt jelenti, hogy a szignifikáns hatással nem rendelkező változókat lépésenként zárja ki a program, így az utolsó blokkban csak a jelentős hatással bíró változók jelennek meg. A Wald-féle statisztika ($\chi^2=57,09$ $p<0,01$) szerint szignifikáns a regressziós modell. A Nagelkerke-féle R^2 alapján a bevont független változók kombinációja 4%-ot magyaráz meg az MI használat varianciájából. A bevont független változók közül csak a diákok neme bír szignifikáns hatással. Az exponenciális β esélyhányados (-0,42) azt mutatja, hogy az MI-használat esélyét csökkenti a diákok neme, ami azt jelenti ebben az esetben – ez megerősíti a fenti vizsgálat eredményét –, hogy a fiúk nagyobb eséllyel használják az MI-t. Mivel pilotvizsgálatunk mintája nem reprezentatív a nemi összetételre, ezért a kapott eredmények nem általánosíthatóak, csupán a mintát jellemzik.

Rákérdeztünk arra, hogy a tanulók szívesen használnák-e a tanórákon a mesterséges intelligenciát. A válaszok megoszlása az 1. ábrán látható. A válaszok azt mutatják, hogy a diákok többsége szívesen venné, ha a tanórákon használnák az MI-t. A „nem lenne rossz” válasz az MI-használat irányába mutat, de érződik benne a bizonytalanság. A minta 15%-a nem tudja eldönteni, hogy ez jó lenne-e. Azt gondoljuk, hogy ezek között a gyermekek között vannak azok, akik még nem használták az MI-t, illetve azt valószínűsítjük, hogy ezek a diákok még csak kipróbálták ezt az új fejlesztést, de a célirányos használata még nem történhetett meg, ezért bizonytalanok abban, hogy a tanórákba ez mennyire építhető be. Érdekes eredmény, hogy vannak olyan tanulók, akik egyáltalán nem szeretnék használni az iskolai órákon az MI-t. Mivel

jelen kérdőívben nem kérdeztünk rá, hogy mi ennek az oka, ezért a mérőeszközünk továbbfejlesztése során a nemleges válasz hátterét érdemes lesz feltárni.

Következő lépésként azt vizsgáltuk meg, hogy milyen összefüggés van a háttérváltozók és a tanórákon való MI-használat között. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk szívesebben használnák az órákon az MI-t, mint a lányok ($\chi^2=20,38$ $p<0,01$). Az évfolyamok esetében a 10. osztályos tanulók szignifikánsan lelkesebbek, mint a 8. osztályosok, az ötödikesek között pedig nagyobb arányban vannak azok, akik a „nem tudom” választ adták, mint a 10. évfolyamosok között ($\chi^2=41,11$ $p<0,05$). Az iskolatípusnál a technikumban tanuló diákok számottevően szívesebben használnák az órákon a mesterséges intelligenciát az általános iskolásokhoz képest ($\chi^2=31,67$ $p<0,01$). A szülők iskolai végzettsége ($\chi^2_{\text{anya}}=19,57$ $p=0,24$; $\chi^2_{\text{apa}}=11,70$ $p=0,76$) nem mutat kapcsolatot a tanórákon való használattal.

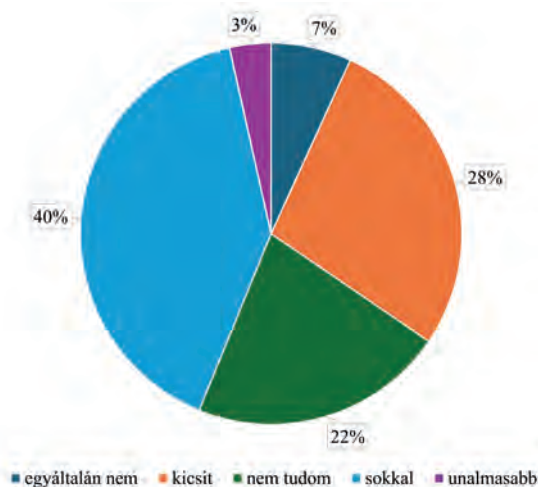


1. ábra: A tanórákon való MI-használat megítélése (%)

A következő kérdésünk az előzőhöz nagyon hasonlóan arra vonatkozott, hogy a diákok megítélése szerint érdekesebb lenne-e az óra, ha használnák a mesterséges intelligenciát. A válaszok megoszlását a 2. ábra mutatja. Ahogy látjuk, számottevően többen vannak azok a válaszadók, akik szerint érdekesebbek lennének a tanórák akkor, ha használnák közben az MI-t. Érdekes eredmény, hogy – bár csekély arányban – vannak olyanok, akik szerint unalmasabb lenne a tanításai óra, ha használnának közben MI-t. A kérdőív továbbfejlesztése során érdemes majd erre rákérdezni.

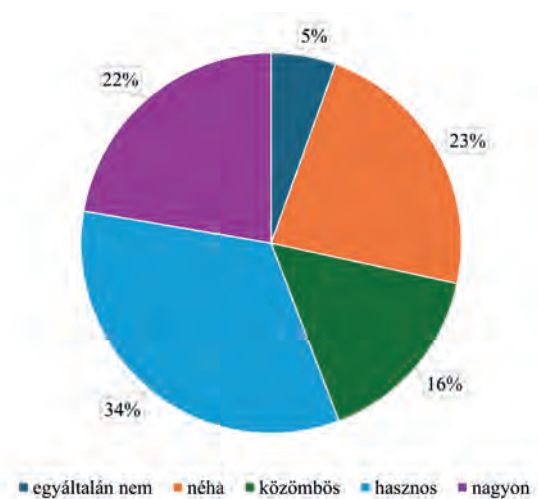
Megvizsgáltuk, hogy ennek a kérdésnek milyen kapcsolata van a háttérváltozókkal. Az eredmények hasonló képet mutatnak, mint az előző kérdés esetében. A lányokhoz képest szignifikánsan több fiú ($\chi^2=20,39$ $p<0,01$) szerint lennének érdekesebbek az órák, ha használnának közben MI-t. Az ötödikesek között jelentősen többen vannak azok, akik nem tudják ezt megítélni, mint a 10. osztályosok között, és a 10. évfolyamosok számottevően többen látják úgy, hogy érdekesebb lenne az MI

használatával az óra, mint a 8. osztályosok ($\chi^2=42$ $p=0,04$). Ezt megerősíti az iskolatípusok összehasonlítása is, ugyanis a technikumban tanuló diákok az általános iskolásokhoz képest szignifikánsan többen ($\chi^2=31,67$ $p<0,01$) gondolják úgy, hogy érdekesebbé tenné a tanórákat az MI használata. A szülők iskolai végzettsége ezzel a kérdéssel sem mutatott összefüggést ($\chi^2_{\text{anya}}=21,80$ $p=0,15$; $\chi^2_{\text{apa}}=8,87$ $p=0,92$).



2. ábra: A tanórákon való MI-használat érdekességének megítélése (%)

Rákérdeztünk arra is, hogy a diákok hasznosnak találják-e az MI használatát az oktatásban. A válaszok megoszlását a 3. ábra mutatja.

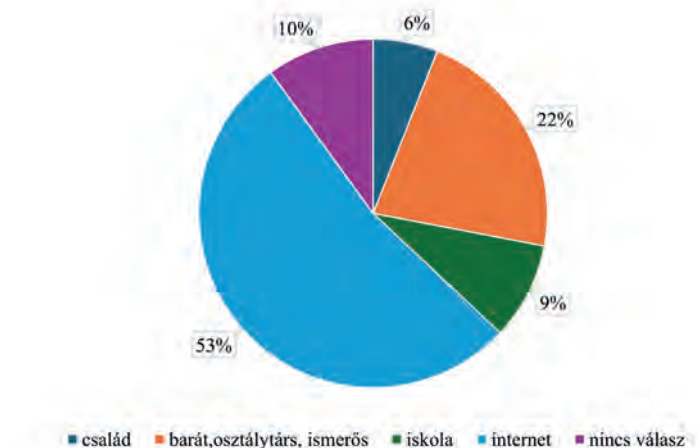


3. ábra: Az oktatásban való hasznosság megítélése (%)

A 3. ábra szerint a válaszadók több mint 50%-a hasznosnak ítéli az MI használatát az oktatásban. A „néha” válasz szintén értelmezhető úgy, hogy ezek a diákok is hasznosnak tartják az MI alkalmazását az oktatásban, csak mértékletesen. A „közömbös” választ bejelölők között azt valószínűsítjük, hogy egyrészt azok választották ezt, akik nem használták még az MI-t, illetve biztosan vannak olyan diákok is, akik számára ez teljesen mindegy.

A zárt kérdések elemzésének utolsó részeként ezt a kérdést is összevetettük a háttérváltozókkal. Az eredmények szerint a fiúk szignifikánsan többen tartják hasznosabbnak az MI alkalmazását az oktatásban, mint a lányok ($\chi^2 = 20,08$ $p < 0,01$). A többi háttérváltozó nem mutat kapcsolatot az oktatásban való hasznosság megítélésével.

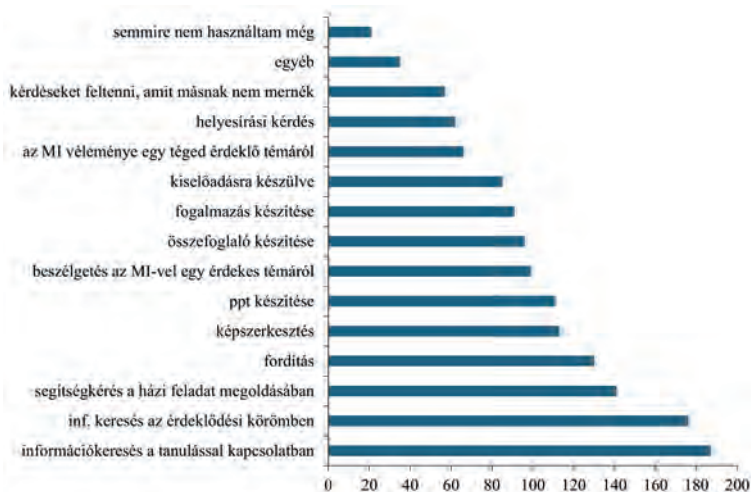
A következőkben a kérdőív nyílt végű kérdéseit elemezzük. A kutatás első nyílt végű kérdése arra irányult, hogy kitől vagy honnan szereztek tudomást a diákok a mesterséges intelligenciáról. A változatos válaszokat öt nagyobb kategóriába soroltuk, ahogy a 4. ábrán látható. A legnagyobb csoportba a válaszadók több mint fele (53%) tartozott, ők az interneten különböző forrásokból értesültek az MI létezéséről; aki nem szó szerint az internetet írta válaszként, a következőket jelölte meg pontosan: közösségi média, online, YouTube, videók, Tiktok. A következő csoport (22%) leginkább kortársaktól hallott a mesterséges intelligenciáról: barátoktól, osztálytársaktól, ismerősöktől. A megkérdezett diákok 9%-a viszont az iskolában tanáraitól informálódott, a családban mindössze 6%. Nem tudta, nem válaszolt, vagy nem emlékezett, még nem hallott az MI-ről a válaszadók 10%-a.



4. ábra: Milyen forrásból értesültek a diákok a mesterséges intelligencia létezéséről?

Annál a kérdésnél, hogy mire használták már a megkérdezett diákok az MI-t, több választ is megjelölhettek. Ha kimaradt valami a felsorolásból, az egyéb kategóriát is megjelölhették, azonban nagyon szembeötlő, hogy az információkeresés esetén fordultak legtöbbször az MI-hez, még hozzá a tanulással kapcsolatban némivel többen:

60%, mint az érdeklődési körükkel kapcsolatosan: 57%, ahogy az 5. ábrán látható. A megkérdezett tanulók közel fele, 45%-uk a házi feladat megoldása esetén fordult már az MI-hez, de sokan – 42% – fordításhoz, közel azonos arányban, azaz 36% pedig képszerkesztéshez és prezentáció készítéséhez is használta. Figyelemfelkeltő adat, hogy a tanulók 32%-a azt válaszolta, hogy egy érdekes témáról beszélgetett már az MI-vel, és ehhez kapcsolódik, hogy 21% egy számára érdekes témáról kikérte az MI véleményét, 18% pedig olyan kérdéseket tett fel ennek az eszköznek, amit másnak nem merne.



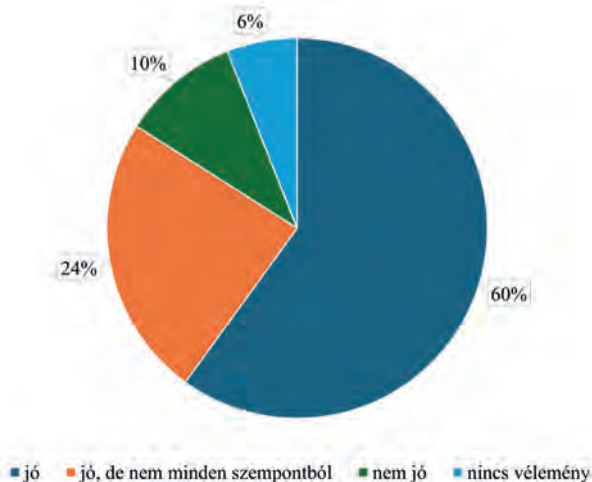
5. ábra: Mire használták már az adatközlők az MI-t? (fő)

Elgondolkodtató ez a három eredmény, hiszen mind emberi kommunikációt feltételez, legalábbis ez idáig azt feltételezte, tehát a család és a barátok helyett már sokszor az MI-vel társalognak. Összefoglaló készítésére 31%, fogalmazás írására 29% folyamodott az MI-hez, tehát közel azonos mértékben érkeztek válaszok erre a két lehetőségre. Kiselőadásra készülve már valamivel kevesebben, a megkérdezettek 27%-a vette igénybe ezt a lehetőséget, feltehetően eleve kisebb számban fordul elő iskolai feladatként a kiselőadások készítése. Helyesírási kérdésben viszont mindössze a válaszadók 20%-a kérdezte meg az MI-t, aminek az okát érdemes lenne a további kutatásban feltérképezni, hiszen több dolog is állhat a háttérben. Talán azzal is magyarázható ez a jelenség, hogy kissé körülményes az MI kérdezése ahhoz képest, hogy az interneten számos egyszerű módon lehet ellenőrizni a helyesírási problémát, például az MTA oldalán (helyesiras.mta.hu). Feltételezhető továbbá, hogy az MI-t esetleg nem tartja helyesírási kérdésben hiteles forrásnak a diák, tudván, hogy nem magyar nyelvű a fejlesztés eredetileg. Az egyéb kategóriát csak a megkérdezettek 11%-a választotta, és nem sok válasszal bővült a repertoár: megjelent még a „képgenerálás” (N 10. és F 8.), „programozás” (F 10.), „scriptelés” (F 10.), „könyvajánló” (N 5.), „projektmunka” (F 5.), „zene, társ keresése” (N5.) mint lehetőség. Egy ötödik évfolyamos fiú diák azt válaszolta: „brainrots”, amivel arra utalhatott,

hogy unaloműzőként használja, bár a kifejezést olyan tevékenységekre használják, melyeknek nincs sok értelme. Egy nyolcadikos lány szintén az unalomra hivatkozik: „Csak beszéltem vele, mert unatkoztam (és kíváncsi voltam)” (N 8.). Érkezett kreatív válasz is: „kedvenc játékaimhoz írjon történetet, amiben egy szereplő vagyok és döntéseket kell hoznom” (F5.) Végül érdemes megfigyelni, hogy legkisebb arányban (7%) azt a választ jelölték meg a válaszadók, hogy semmire sem használták még.

A megkérdezett diákok véleménye a mesterséges intelligenciáról igen színes képet mutat, a 6. ábra szemlélteti a változatosságot. A különböző válaszokat tanulmányozva négy kategória körvonalazódott: a diákok 60%-a, tehát jelentős részük teljes mértékben pozitívan nyilatkozott róla, 24% nem minden szempontból elégedett vele, mert a kedvező megnyilvánulást kiegészítette valamilyen feltétellel, mely általában arra vonatkozott, hogy nem minden esetben megbízható a válasza, mindössze 10% adott negatív értékelést, 6% pedig nem írt érdemleges választ.

A pozitív attitűd megnyilvánulásaira a következőkben szó szerinti idézetként olvasható néhány példa, melyek mögött a válaszadó évfolyama és neme látható: „Sokat segít nekem a MI, pl. házi feladat, érzelmek, és olyan kérdések, amiket nem merek feltenni az embereknek” (6. N); „Segítőkész” (6. N, 8. F, 9. F); „Jó, sokat segít, mindig kedvesen beszél” (6. N); „Hasznos lehet a hétköznapiakban akár, ha kérdésed van, akár, ha munka szempontjából, de akár csak egy egyszerű beszélgetésre is.” (6. N); „Segíthet, de nem szabad, hogy ő csináljon meg mindent. Apukám azt szokta mondani, hogy a mesterséges intelligencia kiegészítsen és ne helyettesítsen.” (5. F); „Hasznos, de a könyvek sokkal jobbak!” (7. N)



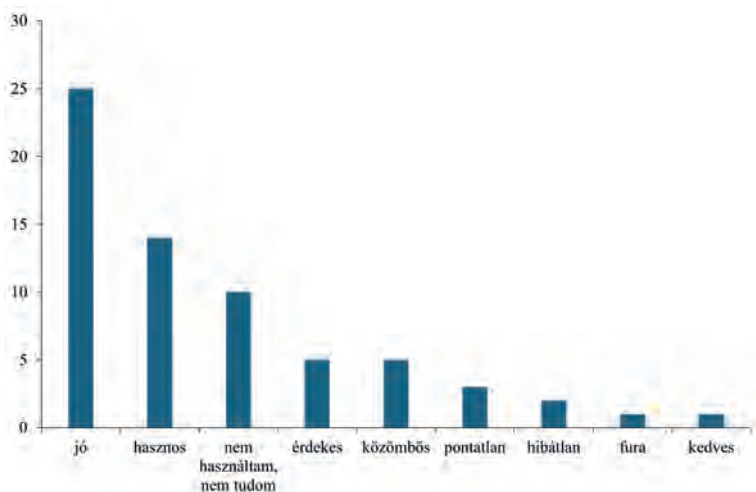
6. ábra: Mi a véleménye a diákoknak a mesterséges intelligenciáról?

A negatív vélemények jelentős részében megjelent a félelem valamilyen formában, többször is előfordult a válaszokban a *veszély* szó, néhányan ijesztőnek tartják, egy diáklány a „rémisztő” (12. N) jelzőt használta. A válaszok tükrözik azt az olykor

hallható vélekedést, miszerint veszélyt jelenthet az emberiség számára az MI: „én félek a robotinváziótól” (5. F), „jó vele beszélgetni, de veszélyes is lehet” (5. N), „Ijesztő, hogy milyen fejlett, de hasznos lehet, ha kordában tudjuk tartani.” (8. N); „rossz mert mindenben segít, amit mi is meg tudunk csinálni” (5. N); „Szerintem hasznos az oktatáshoz, de az internetes csalók ezzel sokkal jobban tudnak majd működni.” (8. F); „nem szeretem, mivel el fogják venni a munkánkat és elfoglalják a világot” (6. F).

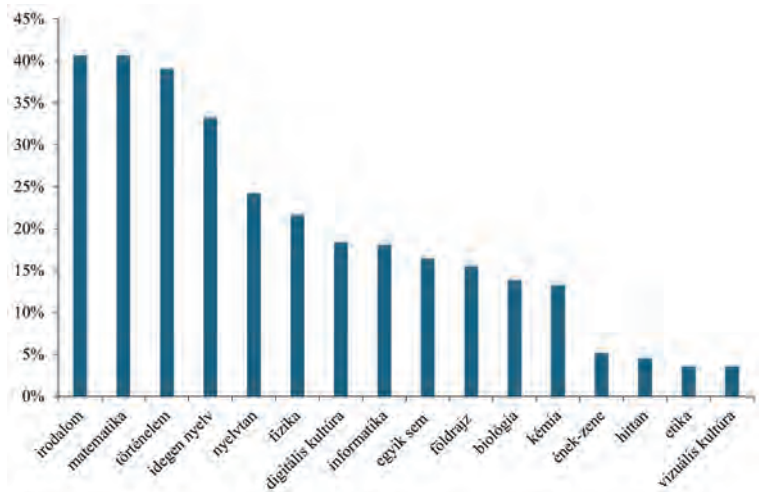
Egy érettségi előtt álló lány diák hosszabb választ is írt, melyet érdemes idézni, mert jól tükrözi a kutatás adatait, hiszen szintén ambivalens hozzáállást tükröz, számos előny mellett megjelennek a negatívumok is:

„Fordításhoz találok a leghasznosabbnak (angolról franciára a nyelvtani szerkezetük hasonlósága miatt), de még ilyenkor is van olyan alkalom, hogy bele kell javítanom. Használtam esszéíráshoz és témakifejtéshez töriből és angoltól – törinél, hogy kapjak egy kész összefoglalt szöveget egy adott tételhez, angolnál, hogy legyen egy egész szövegem, amit megtanulhatok szóbeli tételként – de általában túl hivatalos formában fogalmaz, ami nagyon eltér egy diák nyelvhasználatától, vagy pontatlan, és tartalmi hiba van benne. Mindig ellenőriznem kellett, hogy igaz-e, amit generált. Összességében hasznos, ha rövid idő alatt kell nagyobb terjedelmű szöveget írni, még akkor is, ha utána át kell nézni a tartalmát. Viszont egy kicsit megijeszt és elbizonytalanít, ha belegondolok, mi lesz a jövőben, hova fejlődhet ez az egész. A szüleimmel mindig azzal viccelődünk, hogy mire lediplomázom, addigra nem kell majd dolgoznom, mert az AI minden munkát el fog végezni, de ha komolyan elgondolkodunk rajta, már nem is lehet viccnek nevezni. Azért egyelőre még szeretnék kételkedni ebben a jövőképben, és nem ezen aggodni.” (12 N)

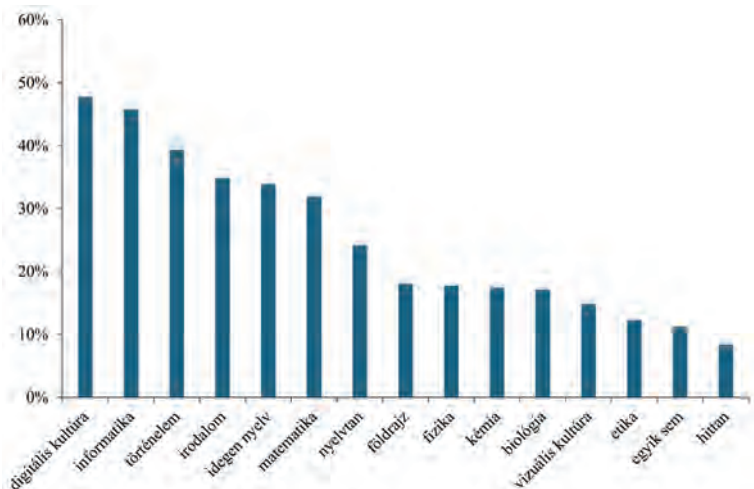


7. ábra: Az MI válaszairól alkotott vélemény (%)

Arra a kérdésre, hogy milyennek tartották eddigi kérdéseik során az MI válaszait, a 7. ábrát tanulmányozva kaphatunk választ. A diákok jelentős része – összesen 47%-uk – pozitívan válaszolt, legtöbbször jónak (25%), hasznosnak (14%), érdekesnek (5%), hibátlanak (2%) ítélték, de érkeztek negatív válaszok is: „pontatlan”, „fura”, és ahogy az MI-hez való viszonyulásnál is megfigyelhető volt, itt is számtalan olyan válasz érkezett, mely kettősséget mutatott, pozitív és negatív megítélést is tartalmazott, például, hogy „néha jó, néha nem”. Érdekes módon egy-egy válaszadó emberi tulajdonsággal is felruházta az MI-t, mint például: „intelligens”, „kedves”, „segítő-kész”, „kifinomult és értelmes”, „kicsit túlgondolja”.



8. ábra: Milyen tantárgy kapcsán jutott már eszedbe, hogy megkérded a mesterséges intelligenciát?



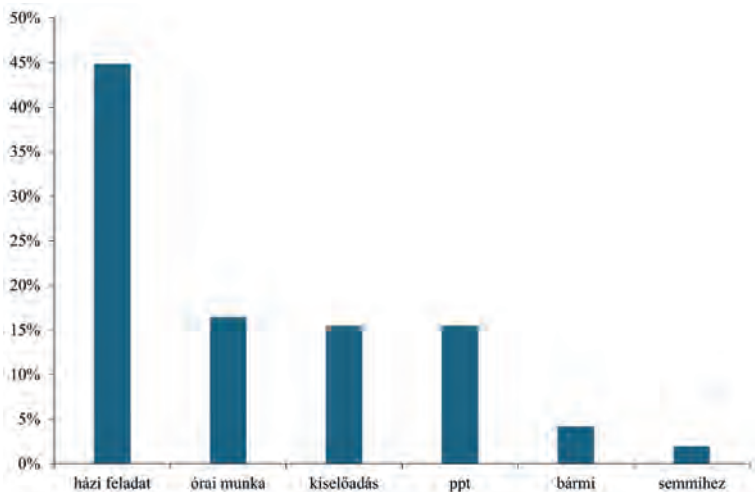
9. ábra: Milyen tanórán tudnád elképzelni, hogy a tanárod MI-vel kapcsolatos feladatot ad?

Ha a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepét vizsgáljuk, megkerülhetetlen kérdés, hogy leginkább mely tantárgyak esetén érdemes használni. A kérdőív választ keresett arra, hogy milyen tantárgyak esetén fordultak már ehhez az eszköz-höz, és arra is rákérdezett, hogy milyen tanórákon kaptak már MI-vel kapcsolatos feladatokat, valamint milyen tantárgyak esetén használnák szívesen a diákok.

Érdekes adatokkal szolgált a kérőív azon kérdése, hogy milyen tantárgy kapcsán jutott már a diákok eszébe, hogy megkérdezzék a mesterséges intelligenciát, ennek sorrendjét mutatja a 8. ábra. Meglepő módon a matematika mellett (41%) messze a humán tantárgyak szerepeltek legtöbbször a válaszokban, különösen is az irodalom (41%) és a történelem (39%), az idegen nyelv csak a negyedik leggyakoribb válasz volt (33%).

Egy másik megközelítésben arra kérdeztünk rá, hogy milyen órákon tudják elképzelni, hogy tanáruktól MI-vel kapcsolatos feladatot kapnak. A válaszok jelentős többségében, azaz 48 és 46%-ban a digitális kultúra és az informatika szerepel érthető módon. Igazából a két tárgy között sok az átfedés, általános iskolában digitális kultúra, középiskolában viszont informatika a neve, a válaszadók osztályfoka befolyásolhatta a választ. Majd ezeket a tantárgyakat ismét a történelem, irodalom, idegen nyelv és matematika követi, ahogy a 9. ábrán is megfigyelhető.

Látható, hogy az önálló tanulás esetében és az iskolai foglalkozásoknál is ezek a tárgyak jutottak a diákok eszébe.



10. ábra: Milyen feladathoz használnák szívesen a diákok az MI-t?

Az MI-vel kapcsolatban a tevékenységek tekintetében viszont a házi feladatot választotta a tanulók közel fele, 45%-uk, a többi lehetőség pedig messze elmaradt, hiszen órai munka kapcsán a válaszadók mindössze 16%-a, kiselőadáshoz és prezentációk készítéséhez 15%-a, bármilyen más feladathoz 4%-a használná szívesen a mesterséges intelligenciát. A támogató lehetőség használata viszont szinte minden megkérdezett diák számára elfogadható, sőt, kedvező a hozzáállásuk, hiszen

a legcsekélyebb mértékben csak 2%-uk nem szeretné semmilyen feladathoz sem igénybe venni. A különböző tevékenységek közötti eltérés viszont nem nevezhető kedvezőnek, hiszen a házi feladatot közel háromszoros mértékben jelölték meg.

7. Összegzés

Jelen kutatás felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy már a felső tagozatos gyermekek is gyakran fordulnak a mesterséges intelligenciához a tanulási folyamat során, a középiskolás tanulók pedig aktív használói. Ha a diákok ilyen mértékben felhasználókká váltak, érdemes a pedagógusoknak kihasználni motivációs tényezőként a mesterséges intelligenciát. Az órai munkát számos módon támogathatja, érdekesebbé teheti, egyes munkákat megkönnyíthet, hiszen szinte minden tantárgy kapcsán elképzelhető MI-vel színesített feladat. Néhány szempontra azonban fontos kitérni. Egyrészt a házi feladathoz, mint MI által támogatott tevékenységhez közel háromszoros mértékben érkeztek válaszok a megkérdezett diákoktól, félő tehát, hogy sokan saját erőfeszítés helyett a feladatok megoldását kérik az MI-től, ahelyett, hogy csak segítséget, magyarázatot igényelnének, vagy információk keresésére támogató eszközként tekintenének, és élnének az MI adta lehetőségekkel. A pedagógusok és a szülők közös érdeke és feladata lenne, hogy arról külön tájékoztassák a diákságot, hogy mire érdemes használni, és mire ne használják ezt az eszközt. Korábban az internet térnyerése idején hasonló tendencia volt megfigyelhető, számos diák a tudás birtokában érezte magát, mikor interneten utána tudott nézni bárminek, most ezt idézi a mesterséges intelligencia megjelenése is. Akkor is egy réteg számára megingott a tudás jelentősége, és teljes mértékben az interneten található információkra hagyatkoztak, mindent tényként elfogadva. Biztató azonban, hogy a megkérdezett diákok számos esetben utaltak arra, hogy nem lehet mindenben a mesterséges intelligencia válaszait kritika nélkül elfogadni, mert számtalanszor előfordul, hogy helytelen a válasza. Tanulmányunkkal az volt a célunk, hogy rámutassunk, mivel mindennapossá vált a diákság körében az MI használata, meg kell ismernie a pedagógustársadalomnak is. Továbbá hátrányai és veszélyei ellenére – az emberi józanság és bölcsesség által vezérelve – az oktatás szolgálatába állítva motiváló és rendkívül hasznos, valamint sokszínűen alkalmazható eszköz a mesterséges intelligencia, amely változatos módokon támogatja a tanári munkát.

Irodalomjegyzék

- Baditzné Pálvölgyi Kata – Jakab Levente 2023: A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei a tanításban: kezdeti tapasztalatok és jó gyakorlatok. *Anyanyelv-pedagógia* XVI. évf. 3. szám. 47–78. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Baker, Toby – Smith, Laurie – Anissa, Nandra 2019: *Educ-AI-Tion Rebooted?* Nesta. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Bartoletti, Ivana 2025: *The ethical dilemma of AI in classrooms: Who decides what we teach?* [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Bessenyei István 2023: Mire jó a mesterséges intelligencia? *Tanít-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma* 2023. május 6. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Chen, Lijia – Chen, Pingping – Lin, Zhjian 2020: „Artificial Intelligence in Education: A Review,” *IEEE Access* Vol. 8. 75264–75278. [Link](#)
- Coppin, Ben 2004: *Artificial Intelligence Illuminated*. Boston, MA, USA: Jones and Bartlett Publishers.
- Dietz Ferenc 2020: A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek. *Scientia et Securitas* I. évf. 1. szám. 54–63. [Link](#)
- Huang, Jian – Shen, Gang – Ren, Xiping 2021: Connotation Analysis and Paradigm Shift of Teaching Design under Artificial Intelligence Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* Vol. 16. No. 5. 73–86. [Link](#)
- Kamalov, Firuz – Santandreu Calonge, David – Gurrib, Ikhlaas 2023: New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability* Vol. 15. No. 16. 12451. [Link](#)
- Lameras, Petros – Arnab, Sylvester 2022: Power to the Teachers: An Exploratory Review on Artificial Intelligence in Education. *Information* Vol. 13. No. 14. 1–38. [Link](#)
- Őrsi Balázs – Lipták Marcell András – Csukonyi Csilla 2021: A robotokkal kapcsolatos negatív attitűd- és szorongásmérő eszközök vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia* XXI. évf. 4. szám. 77–100. [Link](#)
- Sacks, Isabel 2025: *The future is already here: AI and education in 2025* Stanford Accelerator for Learning [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Tegmark, Max 2017: *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. London, UK: Allen Lane.
- Tölgyes László András 2023: *A mesterséges intelligencia integrálása az oktatásba*. ICTGlobal. 2023. május 23. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)
- Vanzo, Alessandro – Chowdhury, Sankalan Pal – Sachan, Mrinmaya 2024: *GPT-4 as a Homework Tutor can Improve Student Engagement and Learning Outcomes*. Arxiv Preprint. [Link](#)
- (1) AI in Higher Education: A Meta Summary of Recent Surveys of Students and Faculty – Campbell Academic Technology Services [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 20.)

TEHETSÉGEK ÉS TÁRSAS KAPCSOLATOK

A kooperáció szerepe és lehetőségei a tehetséggondozásban

Az érzelmi intelligencia minden kooperáció alapja, amely a poszthumán korban is értéket képvisel. Ha az ember értékes társas kapcsolatokat hoz létre: az egyént elfogadják, sőt, kitűnik a tehetség a pozitív közösségben. A gyermek kreatív gondolkodása kibontakozik innovatív irányban az érzelmi nevelésekor, ahol a kötődési energiák kiteljesedhetnek. Kornéliusz kutatócsoportunk kutatja a gyermeki EQ-t, a tehetségek felismerését, érzelmi világát, a döntéseiket, így a gondolkodási módját a narratívák segítségével. A történetekben megjelenik a Teremtő, aki az eredendő bizalmat irányozza elő.

Kulcsszavak: tehetség, kooperáció, társas kapcsolat, kötődés, döntés

Tehetségek és társas kapcsolatok – A kooperáció szerepe és lehetőségei a tehetséggondozásban (Talented children and social relationships – The role and possibilities of cooperation in talent development). Emotional intelligence forms the basis of all cooperation, which is valuable even in our post-human era. If people build meaningful social relationships, they are accepted, and their talent is recognised within a positive community. A child's creative thinking can flourish in innovative way through emotional education, where social bonds can develop fully. Our (Kornéliusz) Cornelius Research Group investigates children's EQ, the identification of talents, their emotional world, their decision-making processes, and thus their way of thinking with the help of narratives. In these stories, the Creator is portrayed as the embodiment of inherent trust.

Keywords: talent, cooperation, social relationship, attachment, decision

1. A tehetség mint jelenség

A tehetség esélyt, lehetőséget jelent az ember számára arra, hogy a mindennapokban olyan módon teremtsen kapcsolatot társaival, amely értékes valamely emberi tevékenységi területen. A tehetséges ember kiemelkedő teljesítménnyel bír, s ennek elérése és kamatoztatása során a társadalom hasznára, javára lehet. A cselekvő ember megelégedettséggel végzi tehetséget eredményező munkáját, annak során sikerélményhez jut, s így boldog, sikeres életet élhet. A tehetség adta lehetőségeket ki kell használni, s ily módon értékes kapcsolatok hozhatók létre. A történelmi korok váltakozása, változása során mindig nehéz volt a tehetség fogalmának meghatározása. A tehetséges ember jellemzőit, személyiségjegyeit, a „tehetség kódját” megadva Harsányi István így definiálta a fogalmat:

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létre hozni.” (Falus 1998: 445–446)

A tehetséget az előző évszázadban több tudományág is megkísérelte meghatározni. A szakterület a mai napig próbálja több szempontot figyelembe véve pontosítani a fogalmat, a 21. században pedig a definíció kialakítását a mesterséges intelligencia is nagymértékben befolyásolja. A tehetséges egyének azok, akik kiváló adottságaik révén magas szintű teljesítményre képesek különböző területen. A tehetségek mindig kitűnnek a társadalomból, tevékenységük nem hasonlít más emberek képességeihez. A tehetséggondozás fontos feladata a tehetségek felkarolása és kiteljesítése.

2. Tehetséggondozás a 20. században – történeti áttekintés

A 19. században az intelligencia- és tehetségkutatás folyamán a tevékenységek főként arra irányultak, hogy az emberi agy funkcióit elkülönítsék. A kutatások alapján a tudósok meg szerették volna érteni az alig tehetséges vagy több területen tehetséges egyének közötti különbségeket.

A magyar neveléstörténet tehetséggel kapcsolatos kutatásai a 20. század elején kifejezetten sikeresnek voltak mondhatók: a diákok és a pedagógusok személyéhez kötődően egyaránt. A tehetséggondozás terén is jelentős és eredményes volt a kutatás és előrehaladás. Kiemelve említhető e folyamatból Dóczy Jenő (1881–1937) neve. A nagykőrösi születésű irodalomkritikus felfigyelt az emberek egyéni jellemére, jellegzetességeire, és felismerte az individualizáció fontosságát. Ezen alapuló új pedagógiai álláspontját ki is fejtette *Tehetség és iskola* című, 1910-ben megjelent könyvében. Ebben a korban az egyén pszichológiájának pedagógiai szempontú figyelembevétele hangsúlyos szerepet kap a gyermekek nevelése és oktatása folyamán. Dóczy Jenő Ady Endre baráti körébe tartozott, így személyesen is tanúja volt a század eleji egyéniségek kibontakozásának. Kritikusként pedig elemezni tudta az individuumok, tehetségek felismerésének folyamatát. Véleménye szerint eredményes csak az individualizáló nevelés lehet, amely figyelembe veszi az egyéni képességek jellemzőit (Dóczy 1910; Kattein-Pornói 2022). Lewis Terman (1877–1956) amerikai pszichológus az intelligenciával azonosította a tehetséges embert:

„A továbbiakban azon egytényezős modelleket mutatjuk be, melyek szerint az intelligencia a tehetség kizárólagos meghatározója. Charles Spearman brit pszichológus az 1900-as évek elején fejtette ki elméletét, mely szerint két faktor létezik: az egyik az általános képesség, melyet általános intelligenciának nevezett – ez a general szó alapján 'g' faktorként vált ismertté. A másik a speciális képességek faktora, amelyet a specific szó után 's' betűvel jelölnek. Véleménye szerint a „g” az a képesség, melyet minden intelligenciateszt mér, a speciális képességek viszont csak különböző tesztek használatával mérhetők. Spearman munkájának az volt a célja, hogy megragadja, mi a közös a különböző intellektuális képességekben. Empirikus és statisztikai vizsgálatokkal próbálta bizonyítani, hogy az emberi intellektust egyetlen képességgel le lehet írni.” (Kattein-Pornói 2022: 30)

Az egyén intelligenciájának hozzákapcsolása a tehetség kialakulásához már innovatív kapcsolat a személyiség fejlődésében. A tehetség fogalmának meghatározása

a század közepére már kialakulóban volt, de meghatározása közben számos pozitív emberi tevékenységet és negatív betegséget is hozzákötöttek a kor tehetséges emberei tanulmányozásakor.

„Lewis Terman célja az előző évtizedek negatív képét megváltoztatni, hiszen mind Lombroso, mind pedig Francis Galton (1822–1911) a tehetséget összekötötte az elmebetegséggel. Cesare Lombroso a *Lángész és örültség* és *A zseniális emberek* című könyveiben részletesen foglalkozott a tehetség kérdésével. Véleménye szerint: a tehetség öntudatos: tudja, miért és hogyan jut bizonyos elvekhez és következtetésekhez. A lángész öntudatlan: a miért és a hogyan ismeretlen előtte.” (Kattein-Pornói 2022: 29)

Az 1920–1930-as években a magyar szemléletű tehetséggondozás Sárospatakon kezdett igazi virágzásba. Révész Géza és Nagy László elsődlegesen a képességet, a jellemet és az akaratot tartotta fontosnak benne. A tehetségfejlesztés virágkorát élte, az egyéni képesség felszínre hozása és a pedagógus-diák együttműködés kiválóan működött 1948-ig. Ezután azonban a kooperációnak nem volt hivatalos útja az oktatásban 1985-ig. Az akkori politikai nézetekkel nem fért össze az individuummal való foglalkozás. Így a tehetséggondozás hivatalosan nem létezett Magyarországon, mert a szocialista elképzelés szerint minden ember egyenlő volt, egyforma tudással rendelkezett. Az egyének csak titokban fejleszthették magukat, mert a kiváló pedagógusok fenntartották a kooperációt.

1985-ben az oktatásról szóló I. törvény megfogalmazta a tehetséggondozás kiemelt feladatait. Ekkortól a nemzetközi tehetséggondozás munkamenetéhez kapcsolódott a magyar oktatásügy, s már vizsgálatokkal azonosították a tehetséges embereket (Balogh 2010). Elindultak a kutatások, helyet kaptak a kulturális-tudományos életben a nyilvános tudományos viták, amelyek mindig innovatív jellegűek voltak. A fejlődés kézzelfogható volt, a visszafogott, szunnyadó tehetségek pedig végre kibonthatták szárnyaikat, és megmutathatták magukat a világnak.

3. A fenomén személy – fenomenológia

A fenomén személy olyan egyén, aki valamely rendkívüli, kiemelkedő tulajdonságot, tehetséget vagy képességet birtokol, ez megkülönbözteti őt másoktól, és környezetében szokatlan, különleges jelenségnek számít. Ezért is nevezik *fenoménnak*: a szó jelentése *ritka*, a fenomén személy pedig tevékenységével kitűnik a többi ember közül, a társadalom többi tagjától eltérő képességekkel rendelkezik, így egyedinek számít.

A *fenomenológia* filozófiai kifejezés a *phainomenon*, azaz *jelenség*, *megjelenés* és a *logosz*, azaz *vélemény*, *tanulmány* görög szavakból származtatható. A fenomenológiai filozófiai irányzat megalapítója a német Edmund Husserl (1859–1938) volt, a 20. század első felének nagyhatású gondolkodója, akinek hamar követői lettek, és a fenomenológia módszere tudományos és filozófiai irányzattá, majd mozgalommá nőtte ki magát. A fenomenológia fontosnak tartja, hogy az ember a dolgokat előzetes ismeretei felfüggesztésével, csak a dolgok megjelenése alapján vizsgálja. Husserl és

követői egy mindent meghatározó alapszabályt hoztak létre, amely a vizsgált dolgoknál kiindulópont: *Magukhoz a dolgokhoz!*

„A fenomenológia nem keresett ősoket, nem keresett analógiákat, nem akart örökösödés jogán semmilyen kész vagyona beleülni. S mégis, önkéntelenül, éppen mert az emberi élet, emberi tudomány, emberi magatartás természetes témái keltették fel szókratészi kíváncsiságát és önzéstelen kérdezési elevenségét, egyszerre ott találta magát a filozófia örökre utolérhetetlen teljességénél, Aristotelesnél és Plátónnál, s megtalálta értelmét a filozófia egész történetének.” (Szilasi 1930)

A fenomén nem más, mint a dolog maga, a szakszerűen, előítéletek nélkül megragadott tárgy. Tehát úgy kell minden dolgot megvizsgálni és elméleti lényegét megfogalmazni, hogy az eredeti dolog mivoltát vizsgáljuk, úgy, amilyen. Husserl és követőit semmi sem tántorította el ettől a kiindulóponttól, még ha az logikátlannak is tűnt egy váratlan, a megszokott helyzettől eltérő esetben.

4. A tehetségek felfedezése: új módszer a 20. században

A fenomenológiai módszer alkalmazása során legfőképpen a tudatosuló tapasztalat struktúrájának elemzése történik meg. A filozófiai gondolkodók számára az alkalmazott módszer lényege, hogy a tapasztalati világ és a jelenségek megismerése célra törő és rövid időn belül eredményes legyen. A diszkurzusokban csak arról beszélünk, ami van és érvényes. Ez az alapja a 20. századi lényegkutatásnak, azaz a lényeg-elemzésnek. A módszer lépései:

- Első lépésként a *redukció* (csökkentés) során a vizsgált jelenséggel kapcsolatos minden előzetes tudás és feltételezés, előítélet hatályon kívül helyezése történik. A vizsgálat során arra kell figyelni, hogy a tisztán figyelésre ráállt tudat előtt mi jelenik meg. Kétséssel és bizalmatlansággal kell lenni minden előfeltételezéssel szemben, hiszen manipulálhatná a megfigyelést. 1903 után Husserl az adott dologhoz tartozó információk leszűkítését kezdeményezte a tudományágakban. Hangsúlyozta, hogy meg kell szabadítani a fenoméneket minden alanyi, elméleti, hagyományból származó mozzanattól. Továbbá meg kell vizsgálni, hogy a jelenségnek megfelel-e valamilyen, a tudatot meghaladó, azaz transzcendáló valóság.
- A második lépés az *intuíció*. Ez a jelenségek lényegi tulajdonságainak feltárása az azokra fókuszált, közvetlen tapasztalat alapján (belső megérzés).
- Végül a harmadik lépés következik, az *elemzés*. Az intuitív leírások segítségével azonosítjuk és elemezzük a jelenségek szerkezetét és lényegét. Husserl a tudatot intencionálisan fogta fel, mint valamire irányulást. Valaminek a tudata (a *noézis* mint aktus) egy, a tudaton belül maradó viszonyulási pontra (a *noémára*) irányul.

5. A tehetség azonosítása

Az értelem – észlelés – érzelem képessége az ember elsődleges értelmezési forrása. Minden más, fogalmi értelmezés ezekből következik, ilyen az ember, az élőlény kialakult, megformálódott személyisége is. A személyiség e három képesség egyéni domborzata: kialakult, egyénre szabott, amelyet pontosan nem lehet lemásolni. A sokszínű tehetség lehetőségeit az említett képességeink felől lehet megközelíteni.

A tehetségek azonosításában a megfigyelés a legjobb módszer. A megfigyelést csak hozzáértő, az egyénnel pozitív kapcsolatot ápoló egyén végezze, hiszen a cél, hogy a megfigyelt a legjobb tudása szerint, spontán teljesítsen. A tehetség nagy tudású egyén, aki nagyon nyitott a világra, viszont csak nyugodt körülmények között teljeseedik ki folyamatos tevékenységvágya. Felismerhető az erőteljes céltudatosságról, s a cél felé haladása során általában rendkívül sok, érdeklődő kérdést tesz fel a környezetének.

Az első tehetségmodell 1978-as, és Joseph Renzulli amerikai oktatáspszichológus nevéhez kötődik. Legáltalánosabban ő fogalmazza meg a tehetség felismerésének módszerét. Az évek során egyre jobban tökéletesítette tehetségelméletét, és 1984-re kidolgozta tudományos modelljét, a „Revolving Door Identification Model”-t, amely szerint a gyermek állandó fejlődésen, fejlesztésen keresztül tud tehetséggé válni. „Ez a modell négy összetevőjét emeli ki a tehetségnek: átlag feletti általános képességek, az átlagot meghaladó speciális képességek, kreativitás és feladat iránti elkötelezettség” (Balogh 2007). A háromkörös tehetségkonceptió a mai napig alapja a legkülönbözőbb tehetségelméleteknek.

6. A tehetséges egyén harca a poszthumán korszakban

Mivel a gépek velünk élnek a mindennapjainkban, aktuális kérdés, vajon az ember harcol-e a mesterséges intelligenciával (MI), vagy kooperál vele? A poszthumán korszakban az ember nagymértékben az MI felé hajlik, és a társas kommunikációs kapcsolatok, kapcsolódások néhol háttérbe szorulnak emiatt. Vajon fel kell venni a harcot az embereknek a gépekkel, vagy tudnak egymás mellett élni?

A válasz megtalálásakor mindenekelőtt a tehetségek érdekeit kell szem előtt tartani. Természetesen igénybe kell venni a modern világ információs technológiáját, s akár ennek segítségével is tehetsége fejlődése érdekében a legjobb minőséget szükséges kihozni az egyénből. Ezzel az új, innovatív iránnyal a poszthumanizmus új fejlődési lehetőséget hoz. De az MI el is veheti az egyén individuumát, így annak leleményesnek kell lennie ahhoz, hogy ki tudja használni a tehetség felkínált, MI-támogatott megvalósítását, miközben emberként egy mesterséges intelligenciával kooperál.

7. Az alapfokú oktatás

Az óvodai intézményes keretek után igazán kisiskolás korban kezdődik meg a tehetséges gyermekek felfedezése. A tanítók a tehetség észlelése után először alapozó

munkát végeznek. Az elsődleges cél a tehetség általános képességeinek hatékony fejlesztése. Az alsó tagozatban a speciális osztályok létrehozása még korai, hiszen ebben az életkorban a kiemelkedő teljesítmény alapja a magas szintű általános intellektuális képességrendszer, ekkor még nem a speciális képesség bontakozik ki. Ha a tanulók közül kiemelkednek a tehetségek, akkor a pedagógusnak kellőképpen tájékozódnia kell egy-egy felfedezett tehetség egyéni jellemzőiről. Ezután megkezdődik a tanuló tehetségének fejlesztése egy jól kidolgozott, egyéni programmal. Az egyéni fejlesztési program segít abban, hogy a felismert tehetség képessé váljon fejlődni a megfelelő tehetségterületen.

A hatékony, speciális tehetségfejlesztés már felső tagozatban valósul meg a szaktanárok pedagógiai segítségével: ez egy útmutató az adott tantárgyhoz és szakterülethez a tehetséges tanulók számára. A gyermekek ekkor már abban az életkorban vannak (12–14 éves kor), amikor képességeik alapján felismerhető a speciális tehetség. Ekkor már tudományosan alátámasztott a tehetség speciális területének meghatározása, amelyet a tehetséggutatók és a pedagógiai tapasztalatai igazolnak.

„A felső tagozat (illetve az ennek megfelelő gimnáziumi osztályok) már színtere lehet a hatékony speciális tehetségfejlesztésnek. Ez az a kor, amelyben a kutatások és tapasztalat szerint (12-13 éves kor körül) már többnyire megjelenik a speciális tehetség. Kettős itt az iskola funkciója: egyrészt a tehetséges gyerekek felderítéséhez kell folyamatosan működő, változatos – nemcsak az intellektuális szférában – programokat biztosítani, másrészt – ha megtaláltuk a tehetséget – speciális szervezeti formákban kell azt továbbfejleszteni. A középiskolás kor ad igazán teret a hatékony speciális tehetségfejlesztéshez. Sokféle szervezeti forma alakult ki ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, tagozatok, speciális osztályok, mentorprogram stb. Ezek mindegyike hatékonyan működhet. Fontos azonban, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről sem szabad megfeledkezni ekkor sem. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességének megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén.” (Balogh 2012: 40)

8. A kooperáció

A gyermek fejlődése során felmerülő kooperációs akadályok leküzdéséhez kifoghatatlan pszichés energiataralékokra van szükség.

„A nevelés a különböző erkölcsi és tudásbeli színvonalon álló emberek együttélésekor jön létre, akik bizonyos célok elérése érdekében munkálkodnak. Amikor ebből az együttélésből gondok keletkeznek, akkor idejüket, energiájukat ezek közös megoldására szánják.” (Szenczi 2012: 109)

A kreativitás minden emberben megtalálható, de eltérő mértékben és eltérő területen. Az iskolába lépő gyermekek kreativitása nagyságrenddel nagyobb, mint amire befejezik a tanulmányaikat a közép-, illetve a felsőoktatásban. A kreatív gyermek

felfedezése, tehetségének időbeli felismerése jelentőséggel bír az oktatási rendszer különböző szintjein. A tehetség mellé kell egy szakmai magabiztossággal rendelkező pedagógus, aki kooperálni tud a tanulóval. A felnőtt bizalmát elnyerve a tanulónak hajlandóságot kell mutatnia az együttműködésre, amely innovatív irányba fog vezetni az egyén tehetséggondozásában.

Goleman szerint: „a motiváción az iskolában a szorgalmat és akaratérőt, később a feladat iránti elkötelezettséget és megszállottságot értjük, vagyis azt az energiát, ami kell az adottságok képességgé válásához. Mindezt nagyon befolyásolja, hogy szeretjük-e azt, amit csinálunk, és ezt méri az újabban használatos emocionális quocienssel (EQ-val)” (Balogh 2011: 41). Az érzelmi intelligencia minden kooperáció alapja. Az ember akkor él teljes életet a társadalomban, ha a társaihoz illeszkedik, az embertársak felé irányított magatartása a társadalmi normáknak megfelel. Ezt a normát követve társas kapcsolatokat lehet létrehozni úgy, hogy az egyént elfogadják, sőt be is fogadják a kialakított közösségbe. A pozitív közösségi életérzés által az egyén egyén közötti kooperáció kialakul, az együttműködés aktív tevékenységgé válik.

9. A kooperáció egyik kommunikációs eszköze, a narratíva

A kötődési energia egyik szegmense a társaslelkületi viszony, amely a történet során érzelmek alapján alakul ki. Az ősérzelmek közül ismét a szeretetnek van nagy szerepe, amelynek akkor nyilvánul meg a jelenléte, ha a partnerek egyenrangú partneri viszonyban vannak. A tanulónak a szereplőkkel az adott szituációkban azonosulnia kell, érzelmeket fog táplálni feléjük. Ahhoz, hogy a gyermek biztonságban érezze magát, egyenrangú partneri viszonyban kell kialakulni. A diák a pedagógussal partneri kapcsolatban áll, akkor a bizalom mellett a szimpátia is kialakul, tehát a szorongás megszűnik, és a befogadás megtörténik. Kölcsönhatások között élünk, amely folyamat(ok) során a szeretet ősérzelem felé fordul a gyermek és a pedagógus egyaránt. A rezonancia, az érzelmi összhang kialakulásakor a narrációban lévő szereplők is partneri viszonyban viszik tovább a történetet, úgymint a diák a pedagógussal kooperálva, kommunikálva (Utasi 2024).

A Kornéliusz EQ-Kutató Intézet kutatócsoportja a kooperációt, a kooperáció minőségét vizsgálja: az ember–ember közötti kapcsolatokat, kötődéseket, amelyek nevelésfilozófiájának kutatásával elősegíti az emberi döntések sokaságának mintázatát. A kooperáció kutatása a narratív identitást, a narratívák által kiváltott érzelmi impulzus szintjét vizsgálja. A kutatás során a kutatócsoport a kognitív disszonancia széles eszköztárát bevonja a megfigyelésbe. A kutatás a kiváltó tényezőkre figyelve a vizsgálódások folyamataiban, a következő kérdésekre keresi a választ: valóban megkérdőjelezhető az identitás a poszthumanizmusban? Az új, modern korszakban feleslegessé válhat-e a belső meggyőződés?

A gyermek (5–9 éves korosztály) kísérleti programban a gyermekek a belső meggyőződések alapján kötődnek a választott, felmutatott képekhez, amelyek segítségével narratívákat alkotnak, amelyet „saját történetnek” élnek meg az adott

kommunikációs szituációban. A kutatás során a gyermek narratívája kialakul, és a kommunikációba kerül. A tehetséges gyermek kreatív módon hozza létre a maga narratíváját. Az adott kép jelentősége az, hogy a gyermek személyes életéhez mennyire köthető, illetve ő mennyire tud kötődni a képhez és az általa létrehozott történethez. A tehetség mindig más gondolatmenetet használ a maga kialakult szókincsével, amely kitűnik a többiek közül. A belső meggyőződés intenzitásának vizsgálata, az intenzitás szintje megalapozza a kooperációt. Ha a vizsgált egyén belső meggyőződésének intenzitási szintje erős, akkor azzal a személlyel lehet kooperálni.

A tehetséggondozásban, bármilyen oktatási szinten is legyen, mindig a gyermek egyéni képességeit kell figyelembe venni, sosem hasonlítva a tehetséges társaihoz. Minden individuum más és más, a vele tehetséggondozó kapcsolatban lévő személy is más, és más szakmai utat kell, hogy találjon az egyedülálló egyéniséghez. A tehetséget terhelni kell a szakmailag felkészült tehetséggondozó segítségével, hiszen a gyermek hatalmas teherbírású, és igazán kihívásokkal szembesülve, teher alatt derül ki, miben is tehetséges igazán. A tehetséggondozó felnőtt szakmai felelőssége, hogy a ritka tehetséges gyermeket ne rekessze ki a társadalom, mert az érzelmi intelligenciájában ez nyomot hagyhat. A kreatív „tehetséggondoskodás” mindig meghozza a szakmai sikert, és a géniusz felfedezését, akinek hatalmas jövőbeli teret nyújthat a magyar oktatási rendszer.

Irodalomjegyzék

- A tehetség. PTE Tehetséggondozó Iroda. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 07.)
- Balogh László 2007: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 09.)
- Balogh László 2010: A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai. *Pedagógiai Műhely* XXXV. évf. 4. szám. 5–20.
- Balogh László (szerk.) 2011: *A tehetség felismerése és fejlesztése*. – Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához. Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék.
- Balogh László 2012: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt.
- Dóczy Jenő 1910: *Tehetség és iskola: A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban*. Budapest: Nágel Ottó.
- Falus Iván (szerk.) 1998: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kattein-Pornói Rita 2022: Az empiria alapú tehetséggutató megjelenése hazánkban a 20. század első harmadában. *Opus et Educatio* IX. évf. 1. szám. 28–39. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 01.)
- Szilasi Vilmos 1930: Edmund Husserl. *Nyugat* XXIII. évf. 7. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 01.)
- Szenczi Árpád 2012: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy leetséges reformja*. Budapest: L'Harmattan.
- Utasi Eszter 2024: A kötődési kompetenciák értelmezése az érzelmi intelligencia kontextusában. *Collegium Doctorum* XX. évf. 2. szám. 221–223.

VALUES DRIVEN LEADERSHIP AND SPIRITUAL IDENTITY IN CHRISTIAN HIGHER EDUCATION

An innovative, collaborative inquiry

This paper examines how faith and spirituality can support leadership development within the context of Christian higher education. One way to support leadership is to draw on spiritual traditions and integrate the spiritual formation of beliefs into leadership development. The paper explores the relevance of Jesuit tradition and its leadership principles for teacher education, focusing on self-awareness, identity and spirituality. The Streitman–Szarka–Tóth model integrates Ruijters’ and Szarka’s professional identity frameworks with Jesuit pillars, modern ethical leadership traits and positive psychology tools. Empirical validation is underway using data collected from teachers participating in the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin.

Another way of strengthening leadership development is to relate leadership to identity and faith and beliefs as a form of spirituality. Reflecting on the concept of professional identity from an identity framework helps to focus on the identity of professionals and their identity work, including the identification focus of leadership or spiritual identity. Both approaches support students and teachers during this period of change, helping them to stand firm in faith and beliefs.

Keywords: leadership, development, identity, spirituality, professional

Values driven leadership and spiritual identity in Christian higher education – An innovative, collaborative inquiry (Értékalapú vezetés és spirituális identitás a keresztény felsőoktatásban – Innovatív kutatás nemzetközi együttműködésben). A tanulmány azt vizsgálja, hogyan ösztönzi a hit és a spiritualitás a vezetői készségek fejlődését a keresztény felsőoktatás kontextusában. Az egyik támogatási lehetőség, hogy a vezetést spirituális hagyományokra alapozzuk, és a hiten alapuló lelki formálódást beépítjük a vezetőfejlesztés folyamatába. A dolgozat a jezsuita hagyomány és annak vezetői alapelveinek szerepét tárja fel a tanárképzésben, különös tekintettel az önismeretre, az identitásra és a spiritualitásra. A Streitman–Szarka–Tóth-modell Ruijters és Szarka professzionális identitáselméleteit ötvözi a jezsuita alappillérekkel, a modern etikusz vezetői jellemzőkkel, valamint a pozitív pszichológia eszköztárával. A modell empirikus igazolása folyamatban van a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen részt vevő pedagógusok adatainak elemzésével.

A vezetőfejlesztés megerősítésének egy másik módja, ha a vezetést az identitáshoz, valamint a hithez – mint a spiritualitás megnyilvánulásához – kapcsoljuk. A szakmai identitás szemléleti keretén belül végzett reflexió segít a szakemberek identitására és identitásmunkájára fókuszálni, beleértve a vezetői identitást vagy a spirituális identitás formálódását is. Mindkét megközelítés támogatja a hallgatókat és az oktatókat ebben a bizonytalan, változásokkal teli korban, segítve őket abban, hogy megmaradjanak hitükben, és szilárd belső tartásuk legyen.

Kulcsszavak: vezetés, fejlesztés, identitás, spiritualitás, hivatás

1. Introduction

Christian higher education is widely recognised for its strong value-driven approach to student development. This approach underpins the calling of professionals and aims to strengthen their servant leadership (Broer et al. 2017). The ultimate goal is to encourage professionals to serve one another in their quest for a world of shalom (Wolterstorff 2004). Inspiring values such as being a servant of Christ, loving yourself and your neighbour, and bringing hope to a broken world are relevant for educational teacher leaders in their profession every day. However, the professional world is changing rapidly, and our workfield is becoming increasingly dynamic and complex, influenced by digital technology, globalisation, cross-cultural contexts, individualism, and secularisation. For Christian professionals, this represents a transformation and a calling to position themselves within society and organisations in a way that aligns with their beliefs and faith. It is becoming increasingly urgent for professionals to be resilient and wise. This is why concepts such as leadership, identity and values are emphasised in educational innovation processes, demonstrating the importance of a strong connection between the personal and professional dimensions of teacher professionals' identity (Everington et al. 2014), particularly in a religious institution context (Ter Avest et al. 2007).

Nevertheless, many teachers in our institutions still focus on professionalisation or professional development when teaching about leadership and identity, addressing knowledge, skills and values. While most learning and development in our institutions takes the form of cognitive learning or competence acquisition, which is valuable, this primarily enriches self-development and does not necessarily contribute to identity development. Working on identity requires experiential learning in professional practice, in this case among teacher leaders. This kind of learning bridges the gap between theory and practice. As practice is dynamic and complex, teacher leaders must have wisdom about how to apply knowledge, skills and values in their daily work. This gap between theory and practice can be understood as a gap between the ideal self and its normative voices (values and traditions), and the lived inspiration and spirituality of teacher leaders in their everyday lives. This calls for a more integrated teaching model, with the curriculum paying attention to coaching and taking a more holistic approach to concepts such as leadership, teacher leadership and leadership identity (Ruijters 2015).

A holistic approach emphasises the need for perspectives from sociology, psychology and narrative pedagogy, bringing them together within the concept of identity and making it possible to coach students in leadership identity development. The Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE) and Ede Christian University of Applied Sciences (CHE) added spirituality to the concept of leadership development and spiritual identity to the concept of professional identity due to the spiritual traditions and mission of Christian universities. KRE in Hungary and the CHE in the Netherlands joined a collaborative

inquiry on leadership development of teachers by bringing in two perspectives of spirituality: a spiritual tradition of Christians and the spiritual identity of professionals working at a Christian university.

The first perspective on spiritual formation is the development of leadership identity and the nurturing of teacher leaders. A group of researchers at the Faculty of Pedagogy at KRE developed an integrated model based on the Jesuit leadership approach for this kind of work. The second perspective on spiritual identity is to support and reinforce the identity of teacher leaders in their professional practice. CHE has developed a concept of spiritual identity based on theological action research which can be used to coach professionals through their identity development. This article aims to expand the dialogue on professional identity and leadership development by connecting spiritual traditions with the spiritual dimension of identity and contemporary challenges, based on our research.¹ The interplay of these models has led to the development of the Streitman–Szarka–Tóth model of leadership identity. Reflecting on this leadership identity model within the frameworks of professional and spiritual identity highlights the importance of an integrated approach to fostering the growth and resilience of leaders and educators. This builds on previous work that provides a solid basis for further exploration within the context of Christian higher education.

2. A spiritual tradition: the strenghts of Ignatian leadership

Chris Lowney, a former Jesuit who became an investment director and the author of *Heroic Leadership*, asserts that we are all leaders. As teachers, parents, colleagues, we are always leading – either well or poorly (Lowney 2003). Inspired by his experiences in corporate settings, Lowney revisited the “leadership secrets” (Lowney 2003; Loyola Szent Ignác 2015) that he had learned with the Jesuits. He realized that the 470-year-old Jesuit order had successfully addressed very similar challenges to those faced by modern organizations and educational institutions nowadays.²

In his work, Lowney examines the characteristics of the Jesuit “way of proceeding” that enabled the order to thrive. He poses the essential question: why have the Jesuits been so successful, and what can they teach modern leaders? (Neumayerné Streitman et al. 2024). While most leadership literature focuses on external tasks – such as providing direction, making decisions, motivating teams, and fostering change – the Jesuits emphasise the importance of leaders’ personal qualities and how they live. (Lowney 2010). According to them, leadership is not merely about actions but reflects one’s entire life, rooted in self-awareness, integrity, and continuous self-development (Lowney 2010). Values define both self-perception and identity; true leaders embody

¹ For further discussion, see Neumayerné Streitman et al. (2024), Neumayerné Streitman 2024a, 2024b, 2024c, 2024d and Neumayerné Streitman 2025 in press.

² After spending seven years as a Jesuit seminarian, practicing his vow of poverty, chastity and obedience, Chris Lowney became a corporate professional working as an investment banker at JP Morgan.

these principles authentically, shaping their leadership through lived conviction rather than strategy alone (Kelly 2012). Saint Ignatius believed that opportunities for leadership arise in everyday life, underscoring the importance of the whole person, particularly in teacher-leaders whose identity and relational presence are as crucial as their knowledge (Loyolai Szent Ignác 2015; Lowney 2003).

This approach closely aligns with contemporary **ethical leadership** theory. Brown et al. (2005) define ethical leadership as demonstrating normatively appropriate conduct through personal actions and promoting it among others within a social learning framework. Similarly, Ciulla emphasises that leadership must be grounded in moral purpose and authenticity, beginning with the question, 'What is the right thing to do?' (Ciulla 2004: 3). The Jesuit model, centred on self-awareness, a loving mindset, ingenuity, and heroic ambition, supports and extends these views by embedding ethical action within a lived vocation (Kiss 2017). Through inner transformation and reflective practices such as the **examen**, the Jesuit tradition offers a spiritually grounded foundation for leadership that is both inwardly reflective and outwardly responsible, enriching modern theories with its long-standing tradition of character formation. This approach bridges the gap between theory and practice, facilitating a dialogue between espoused and actual theories of leaders in practice. Schön and Argyris termed this a form of triple-loop learning for reflective practitioners, involving reflection on and in action (Argyris–Schön 1974; Kinsella 2010; Farrell 2022; Tan et al. 2023). From this perspective the Jesuit tradition offers not only a foundation for leadership, but also a relevant framework for reflection, which is helpful in coaching students and teacher leaders.

In her influential books, Brené Brown explores the transformative power of vulnerability, resilience, and courageous leadership in personal and professional life (Brown 2017). Her work on vulnerability, courage, and values-based leadership – particularly in her book *Dare to Lead* (Brown 2018) – resonates strongly with Jesuit leadership principles. Her emphasis on self-awareness, empathy, and integrity as prerequisites for courageous leadership mirrors the Ignatian pillars of reflection, love, ingenuity, and heroic ambition. Together, these principles promote an ethical leadership model that is both introspective and action-oriented, and is rooted in personal growth and service to others.

2.1. The significance of the spiritual exercises

Saint Ignatius' desire to help others inspired his book *Spiritual Exercises*, which became central to the Jesuit order and its subsequent practitioners (Bangert 2002; Burke 1978, 1987; O'Malley 2006; Nemes–Perczel Forintos 2013). Unlike his other writings, Ignatius initiated this work himself and considered its publication of utmost importance believing that its primary mission was "to help souls" (Loyolai Szent Ignác 2015; O'Malley 2016; Tellechea Idigoras 2022). Teaching others to pray, a key element of the *Exercises*, was essential to the apostolic work of the first Jesuits.

It remains one of the main goals and characteristics of Ignatian spirituality today (Ravier 1994; Patsch 2023). The Spiritual Exercises serve as a tool for all believers, promoting a deeper faith and self-awareness while fostering ingenuity, love, and heroism (Szabó–Bartók 2006; Worcester 2008). The practices developed by Ignatius are intended to inspire concrete actions rather than being theoretical rules to study (Robert 2010; De Dalmases 1995; Tellechea Idigoras 2022; Patsch 2023).

2.2. The four pillars

The Jesuits' "leadership secrets" and successes are based on four fundamental principles that are consistently evident in their historical narratives, activities, and writings (O'Malley 2006; Worcester 2008; Tellechea Idigoras 2022).

The principles of **self-awareness** and **reflexivity** are central to personal and professional development, enabling leaders to understand themselves, recognise internal obstacles, and respond effectively to external challenges. Complementing these is the principle of **love**, which fosters supportive and respectful relationships. As summarised by Lowney, "Leaders succeed when they become aware of who they are and what they value, recognize their flaws, and engage in continuous self-reflection and learning" (Lowney 2010).

Saint Ignatius emphasised leadership "with greater love than fear," (Lowney 2010) grounding his approach in respect for human dignity and relationships built on trust. This sharply contrasts with Machiavelli's contemporary 16th-century view, which focused on fear and manipulation (Lowney 2003). In Ignatian leadership, love guides action – leaders show care, encourage participation, and support the full development of each individual's potential (Goleman 2013). Loving leaders recognise and nurture the talents and dignity of others with courage and commitment, encouraging growth and striving for excellence (Lowney 2003).

The third pillar, **ingenuity**, integrates creativity, adaptability, daring boldness, and sound judgement. For the Jesuits, this means responding effectively to change, embracing diversity, and using resources wisely (Martin 2013). Two core attitudes underpin this: **indifference** – freedom from bias and fear – and **deep trust** in the world's potential. Leaders who embody these attitudes inspire trust and bring out the best in themselves and others. This is especially relevant in teaching, where adaptability and innovation are vital (Lowney 2003).

The fourth principle is **heroism**. Heroic leaders envision a better future and actively pursue it, seizing real opportunities rather than waiting for ideal ones. Derived from the Latin root of *excel* – to rise above – heroism entails elevating both oneself and others. Such leaders inspire through inner motivation, lead by example, and prioritise collective success over personal gain. Together, **self-awareness**, **love**, **ingenuity**, and **heroism** form a cohesive foundation for authentic, value-driven leadership (Lowney 2003).

2.3. The unified Streitman–Szarka–Tóth model

The unified Streitman–Szarka–Tóth model was developed through a synthesis of the leadership and professional identity frameworks discussed throughout this paper. It draws on Jesuit leadership principles, the Szarka model of professional commitment (Szarka 2004) and the Ruijters–Simons framework of the learning professional. The conceptual frameworks have previously been explored in both Hungarian and English publications (Kubanyiova 2009; Neumayerné Streitman et al. 2024; Neumayerné Streitman 2024a, 2024b, 2024c, 2024d). Their underlying structure is intended to reflect a holistic approach to leadership identity development, grounded in spiritual, relational, and professional dimensions. The next phase of our research will involve empirical validation of the model, using data from teachers preparing students for the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin (Tóth 2021a, 2021b), as part of the broader project *Language Competencies in Space and Time* (Tóth–Csontos 2024). Visually, the model adopts a sun-shaped design. The red outer ring evokes the Jesuit emblem, while the lighter orange rays are inspired by Szarka's model. The darker orange arrows reference Ruijters' dynamic conceptualization of professional growth (Ruijters–Simons 2020). The rays introduce new elements, including Brené Brown's leadership traits (2018), which have recently been integrated into the framework. These traits typically appear as the second word in the longer expressions on each ray (e.g., **integrity, vulnerability; excellence, vision; faith, values-based action**), emphasising the emotional and ethical dimensions of leadership. The model is structured around four core pillars – **self-awareness and reflection, caring mindset, ingenuity and innovation, and ambition and motivation** – with a total of 24 rays, six assigned to each pillar.

Importantly, I adapted the language of the pillars to make them more accessible and inclusive, particularly for non-religious or secular audiences. For example, **caring mindset** was chosen over **love**, and **ambition and motivation** over **heroism**, to reflect the same core values in terms that resonate with a broader public.

The Jesuit framework comprises four essential pillars – **self-awareness and reflexivity, a loving mindset, ingenuity, and heroic ambition**. Each pillar emphasises a reflective and value-oriented approach to self-leadership. The Szarka model, which emerged from research on preschool teacher commitment, identifies seven core traits: **faith, attachment, responsibility, acceptance, identification, autonomy and perseverance** (Szarka 2004). These dimensions highlight the relational and moral depth of professional identity. Ruijters and Simons (2020) complement this perspective by defining the learning professional as a dynamic integration of personal growth, expertise, and social responsibility.

To demonstrate more clearly how Brené Brown's secular leadership principles can enrich and complement Jesuit leadership in education, the following comparison explores their conceptual similarities and shared values in greater depth.

2.4. Intergrating Brené Brown's traits with the Jesuit pillars

Integrating Brené Brown's leadership traits into the Streitman–Szarka–Tóth model represents a novel extension, enriching it by aligning psychological research with spiritual and ethical leadership values. Brown's framework, as set out in her book *Dare to Lead* (Brown 2018), complements the Ignatian tradition by emphasising emotional intelligence, integrity, and moral courage. **Self-awareness** lies at the core of both approaches. Brown's insight – “you can't get to courage without rumbling with vulnerability” (Brown 2018: 13) – strongly resonates with the Jesuit practice of the **examen**, a daily spiritual exercise centred on humility and reflection. Her concept of “rumbling with vulnerability” is similar to Ignatian self-examination. In both traditions, self-awareness is not viewed as a weakness, but as a foundation for authentic leadership. This reflects Goleman's (1996) work on emotional intelligence as well as the understanding of ethical leadership as rooted in transparency and self-regulation by Brown, Treviño, and Harrison (2005).

Relational leadership is another area of strong alignment. Brown's notion of **wholeheartedness**, characterised by empathy, connection, and courage, closely resembles the Jesuit pillar of **love**, which encourages leaders to act from “greater love than fear” (Loyolai Szent Ignác 2019). Both traditions frame leadership as inherently relationship-centred and grounded in human dignity, echoing Ciulla's (2004) and Ciulla et al.'s (2013) ethics of care and the foundations of servant leadership.

Courage and moral ambition are also shared values. Brown defines brave leadership as the ability to initiate challenging discussions and act with integrity, even when it is uncomfortable. This aligns with the Ignatian pillar of **heroism**, which is rooted in moral vision and the pursuit of **magis** (Patsch 2023), the greater good. Brown redefines heroism as **moral resilience**, aligning with the Jesuit emphasis on value-driven action over personal achievement.

Regarding **innovation and imperfection**, Brown encourages leaders to embrace failure as a learning opportunity and to create psychologically safe environments. This corresponds with the Ignatian principle of **ingenuity**, which values creativity, openness to change, and adaptive thinking. Both traditions affirm a growth-oriented mindset (cf. Dweck 2006; Edmondson 1999).

Lastly, **value alignment** is central to both leadership approaches. Brown insists on identifying and living by core values, a concept directly mirrored in the Jesuit practice of **cura personalis**, which involves providing care for the whole person through intentional, discernment-based leadership (Loyolai Szent Ignác 2019; Tellechea Idigoras 2022). As Northouse (2022) affirms, ethical leadership requires consistency between belief and behaviour. Together, these parallels demonstrate that integrating Brown's secular, evidence-based framework with Ignatian leadership provides not only theoretical synergy but also practical tools for ethical, emotionally intelligent leadership development.

2.5. Innovative elements in the model

The model is enhanced by innovative elements that strengthen its psychological and practical dimensions. Brown's leadership traits of courage, vulnerability, and wholeheartedness support emotionally grounded and ethically resilient leadership. Her focus on empathy, tolerance of uncertainty, and embracing imperfection promotes relational leadership and psychological safety (Brown 2012). Values-based action ensures alignment between identity and professional practice. Additionally, self-help strategies from positive psychological coaching can enhance resilience, emotional literacy, and goal orientation.

Kubanyiova's (2009) theory of **possible selves** – ideal, ought-to, and feared – adds a forward-looking, motivational dimension to identity development. It invites teachers to reflect on and shape their evolving professional selves by setting meaningful goals for growth. This is further complemented by Ruijters's (2014) emphasis on the interplay of personal, social, and professional selves over time, which highlights the dynamic and contextual nature of professional identity development. The Jesuit values of daring boldness and ingenuity also emerge as defining traits of 21st-century leadership. These values encourage educators to approach professional practice with creativity and adaptive thinking, as well as the courage to challenge norms when necessary.



Figure 1: The unified Streitman–Szarka–Tóth model (own design)

Although the individual models – Jesuit leadership, Ruijters' learning professionalism, Szarka's commitment framework, and Brown's leadership traits – offer distinct insights into professional growth, together they illuminate different yet interconnected dimensions of leadership. The Streitman–Szarka–Tóth Model aims to unify these contributions into a coherent and contextually responsive structure. As

visualized in *Figure 1*, this integrated model combines **spiritual depth**, **relational commitment**, and **professional agency** within an understandable, albeit complex, framework for leadership identity development.

3. Identity and spiritual identity of teacher leaders

As Brown and Lowney emphasise, strong leadership in today's world requires reflection, concrete action and the courage to lead. In this context, the question of leadership identity becomes increasingly relevant. Tomorrow's leaders must stand firm on solid ground, especially in times of paradigm shifts, and demonstrate identity resilience. Studying spiritual traditions or theoretical rules alone is no longer sufficient. Integrating action and reflection is becoming increasingly relevant, making experiential learning vital in higher education. These experiences often take the form of stories, which not only narrate events, but also represent broader narratives, expressing the professional identity of professionals, such as teacher leaders (Clandinin–Caine 2013).

The stories that leaders live in can be understood as narratives, and the stories teachers live by serve as a relevant source of professional identity. These narratives reflect their values, faiths and beliefs in practice, forming a kind of lived spirituality. Such stories significantly influence how professionals act in practice (Argyris–Schön 1974). Drawing on years of research, Beijaard (2009) concluded that teachers' life stories strongly shape how they teach, especially during the early stages of their careers in schools and universities (Mommers et al. 2021) when they experience professional tensions (Pillen et al. 2013) and are confronted with their professional identity (Beijaard et al. 2004). Therefore, coaching future teacher leaders should focus on fostering reflection on and in action, based on the narratives that teachers live in and live by, to help bridge the gap between their spiritual formation and their professional practice.

3.1. Bridging the gap

CHE research is based on the stories that teachers live in and live by and explores whether action research can bridge the gap between theory and practice, and between spiritual tradition and lived spirituality. Our data suggest that CHE teachers are deeply value-driven, demonstrating strong commitment to preparing their students for today's and tomorrow's professional world. These values are closely related to spiritual sources and spiritual tradition of the Christian religion. However, while these values often remain implicit in classroom dialogue, particularly when addressing complex issues. Consequently, students may struggle to recognise what truly matters in relation to the good life or meaningful work (Van den Berg-Thomassen 2017).

Spirituality, as belief and faith, is deeply embedded in the personal domain of CHE teachers' professional identity. Yet it remains implicit, or even absent, in the collective dimension of that identity and is therefore less resilient at the core of

professional identity. This can be seen as a gap between espoused and operant voices: what professionals say about spirituality and how they live it out.

In order to bridge the gap between espoused and operant voices, i.e. between theory and practice, teacher leaders require a clear framework for reflecting on their own identity. It enables them to coach students to become more resilient future teacher leaders. Neymayerné Streiman et al. (2024) developed a framework to support teacher leaders in developing their leadership identity by linking key leadership qualities with spiritual traditions.

The framework highlights clear identity markers within an integrated model: the rays of the sun represent various leadership qualities, and the pillars of the Jesuit tradition serve as sources of spiritual formation. The framework includes four key elements: the profession of the leaders (teachers); the leaders' identity (learning and development); their role as leaders and innovators (leading others and themselves); and the importance of a spiritual foundation (wisdom).

In this article, Van den Berg-Thomassen reflects on this model through the lens of professional identity and identity work. These concepts provide a reflective tool for understanding the Streitman–Szarka–Tóth model of leadership identity. However, we first need to clarify the meanings of professional identity and identity work.

3.2. The concept of professional identity and identity work

Ruijters (Van Oeffelt et al. 2017) describes professional identity as the interaction between who you are, where you are, and your profession. Her concept emphasises the connection between profession, professional and personal elements of identity. From this perspective, identity can be understood as the collection of traits, characteristics, social relationships, roles and group memberships that define who we are as professionals in our everyday practice. Professional identity acts as a compass, guiding our actions and providing a framework for finding meaning in our work. It provides stability while also supporting openness to learning and identity development. This framework provides a structure for reflection, while remaining flexible in professional practice. As Van Oeffelt et al. (2017: 4) put it: “Professional identity emerges in the interaction between individuals and their contexts. It involves our relationships with ourselves, with others and with our profession. It connects these three relationships. It is what gives a particular professional a unique and indelible colour. It allows us to cope with changes and developments without losing ourselves”. The figure below shows the revised model of professional identity (Ruijters et al. 2023).

These three relationships lie at the heart of professional identity (Ruijters et al. 2023): our relationship with ourselves, our relationship with others, and our relationship with the profession. These relationships are reflected in the four layers of the model. The institutional frame relates to the contextual aspect of the self and refers to the organisation in which professionals work – essentially, the relationship between the professional and the institution. The professional frame relates to the

team or community of professionals to which an individual belongs, representing the collective aspect of the self. It highlights the relationship between professionals and their colleagues. The professional self focuses on the relationship with oneself and the profession, encompassing the knowledge, values, skills and tacit knowledge that are central to professional standards. Finally, the personal self relates to our inner self, including spiritual inspiration and connections to networks and social relationships, as well as our personal responsibilities in daily life.



Figure 2: Model Professional Identity, 3.6 (Ruijters et al. 2023)

Ruijters et al. (2023) emphasise the interactions between the different layers of the self. At the core of the model lies identity – a unique aspect of the self that is shaped by the dynamic interplay of relationships within it. The first dynamic that professionals need to reflect on is the relationship between the collective part of the self (above the centre of identity) and the personal part of the self (below the centre). The horizontal arrow running through the middle of the model from left to right symbolises professional development, specifically the professional's life journey through the past, present and future. This is the second dynamic that professionals are encouraged to consider. It enables them to explore their growth and learning throughout their career. As described by Van Oeffelt et al. (2017: 7), professional identity emphasises the importance of experiential learning in identity development:

“A strong professional identity shows four core qualities: self-regulation, resilience, wisdom and excellence. These qualities are useful to identify professional identity situations and questions. When they are hidden in organisational plans or recognisable in a development question, there is more to do than ‘regular professionalisation’ (such as training or coaching). Yet, there is this almost reflexive reaction to the necessity of learning and development of new content; it almost seems we overlook strengthening the foundations.”

The development of our identity is closely connected to the traditions that shape both students and professionals. It is not only necessary to develop a wise and resilient identity, but also to reinforce and repair the underlying traditions and sources that influence identity. This process of learning is circular and dynamic, rather than linear. It involves deductive and inductive elements that emerge through reflection on and in action. Ultimately, identity development can be understood as an abductive, evolving process that continues throughout one's professional life. This learning and development process is referred to as 'identity work', and Ruijters' model offers a reflective framework for understanding how professionals engage in it today (Ruijters et al. 2023).

Alvesson and Willmott (2002: 676) define identity work as "forming, repairing, maintaining, strengthening or revising their self-meaning". Alvesson (2010) underlines that "people being engaged in forming, repairing, maintaining, strengthening or revising the constructions that produce a sense of coherence and distinctiveness". Caza et al. (2018) also emphasise the role of identity in the context of professionals' occupations and organizations. Thus, identity is always embedded in time, place, history and context of the professionals.

For professional leaders, identity work involves not only formation, but also repairing and revision (Alvesson 2010). Ruijters et al. (2023) emphasise the wide range of activities that professionals need to undertake to create self-meaning and value-based work within their profession and organisation, in order to form, repair, maintain, strengthen or revise their identity. In this broader context, Neumayerné Streitman (Neumayerné Streitman et al. 2024; Neumayerné Streitman 2025) focuses specifically on leadership identity.

3.3. Five reflections on the Streitman–Szarka–Tóth model

This section provides five reflections on the Streitman–Szarka–Tóth leadership identity model, employing the concepts of professional identity and identity work as a normative framework. Within this framework, Van den Berg-Thomassen critically reflects on the model developed by Neumayerné Streitman (Neumayerné Streitman et al. 2024; Neumayerné Streitman 2025), as discussed earlier in this article. These reflections are made to strengthening and developing the model as it is implemented in the educational system and curriculum at the Faculty of Pedagogy of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

The first reflection highlights the importance of taking a holistic approach to identity development. The Streitman–Szarka–Tóth model combines the theoretical traditions of sociology, psychology and narrative pedagogy, integrating them into a comprehensive understanding of leadership identity. In this model, the outermost circle symbolises a sociological viewpoint rooted in the Jesuit spiritual tradition. A psychological perspective is situated in the middle circle of the model, known as the 24 rays of the sun, representing Ruiters' professional identity (2020), Szarka's

commitment (2004) and Brown's (2018) leadership concepts. At the centre of the model the identity of teacher leaders is constructed, which is conceptualised by a process of self-meaning. While this process is not explicitly illustrated, it is implied by the model's dynamic structure.

Identity is often considered the neglected core of professional development (Van Oeffelt et al. 2017). This core requires a holistic approach of identity (Ruijters et al. 2023). As Brown (2018) also observes, the **self** refers to the wholeness of a person. The wholeness of a professional is about knowledge, skills, competencies, values, beliefs and faith (Baumeister 2011). Situated at the centre of the model, identity is the unique, inalienable and socially part of the self, recognised by others – a narrative about who we are and who we want to become over time and in different contexts. Vignoles et al. (2006: 308) describe this as “the subjective concept of oneself as a person”. Neumayerné Streitman (Neumayerné Streitman et al. 2024; Neumayerné Streitman 2025) emphasises the role of self-awareness and self-meaning in shaping leadership identity, the wholeness of a person and a professional, but focus less on development.

Adopting a holistic approach to the development of teacher leaders as professionals requires a focus on their learning and growth of their professional identity. This process should extend beyond more shaping and include the continuous revision, renewal and maintenance of identity. This approach aligns with Neumayerné Streitman's (Neumayerné Streitman et al. 2024; Neumayerné Streitman 2025) concept of double-loop learning, which is a form of reflection that helps to bridge the gap between theory and practice. However, for this learning to be transformative, it must be connected to professional identity development.

In order to facilitate loop learning and more ways of identity work, a holistic approach must incorporate a focus on development over time – the lifeline of the past, present and future (Van Oeffelt et al. 2017). While the Streitman–Szarka–Tóth model strongly emphasises the first dynamic of professional identity – namely, the relationship between the **self** (leadership elements), tradition (collective frame), and leadership identity – the second dynamic of learning and development deserves further attention. This process involves bridging theory and practice, as well as connecting spiritual tradition with lived spirituality. Both of these require reflection in action. In addition to reflection, a triple-loop learning process is essential, one that allows for the ongoing exploration, refinement, and renewal of identity throughout a leader's life.

The second reflection concerns the relationship between the spiritual tradition and culture (the **collective-frame**) and the personal beliefs or faith (the **personal-frame**). Ruijters et al. (2023) highlights the significance of this dynamic connection between the collective domain and the personal domain of the self, which encompasses the leaders' subjective experience as well as their intersubjectivity. This intersubjectness is about bonding and belonging to groups, professional teams or network and form

the stories professionals live by (Van Oeffelt et al. 2017). Also teacher leaders live in and by stories (Clandinin 2013). In relation to spirituality and leadership development, identity is not only about self-meaning or self-awareness, but also refers to processes of bonding and belonging with others that are meaningful (Saroglou 2020). Teacher leaders are subject and intersubject as well. They do bond with others and belong to certain traditions and cultures, which is meaningful for their professional life and professional judgement. This raises crucial questions: Who am I as a leader within this group or relationship? What does this group represent to me? What does it reveal about who I am becoming as a teacher leader? This aspect of representation as part of development is related to the narratives professionals live in and live by. In the Streitman–Szarka–Tóth model, this dynamic of belonging and bonding is represented by some of the rays of the sun. However, when implementing the model in practice, teachers must pay close attention to this dimension of narratives leaders live by.

The third reflection focuses on the spiritual aspect of professional identity. Rooted in both collective and personal domains, this aspect reflects a vital aspect of identity – see the figure below.



Figure 3: Model Professional Identity, 3.3. (Ruijters et al. 2023)

In the Streitman–Szarka–Tóth model, the spiritual dimension is primarily represented in the outer circle through the Jesuit pillars, as a collective framework of tradition and culture. It is also visible in the middle circle, among the 24 rays of the sun, where elements such as faith and values are represented. However, the model's representation of the other dimensions of professional identity, i.e. the material and social dimensions, are less apparent within the rays. When exploring the material dimension, leaders must ask themselves questions such as “What is mine?” and “What do I want to take responsibility for?” Neumayerné Streitman et al. (2024) label this as ambition and responsibility. Similarly, the social dimension prompts questions such as: “Which groups or networks do I belong to?” and “Where do I feel at home and safe?” These questions help leaders recognise their need for belonging

and responsibility. When implementing the model, it may be helpful to cluster or categorise the 24 rays of the sun according to these three key identity dimensions, i.e. material, spiritual and social, especially in relation to identity and religion.

The fourth reflection also concerns spirituality. The focus of Neumayerné Streitman et al. (2024) is merely on spiritual tradition or personal faith and values, it is less on lived spirituality. Lived means reflected on and in practice. When supporting teacher leaders in bridging the gap between theory and practice, it is also important to bridge the gap between tradition, personal values, beliefs and everyday experiences. Cameron (2013) highlights the distinction between what professionals articulate (their espoused voices) and what they do in practice (their operant voices). This implies that **coaching future leaders** involves not only fostering their spiritual formation, but also facilitating **reflection on their lived spirituality**. This reflection becomes especially relevant in helping students, future teacher leaders, bridge the gap between value-driven spirituality and embodied spirituality (De Kock 2024). Embodied spirituality refers to lived spirituality. This concept should be critically examined and reflected on at the core of the Streitman–Szarka–Tóth model, particularly in relation to self meaning and identity.

The fifth reflection focuses on the implications for research of the Streitman–Szarka–Tóth model. If this model is implemented as a dynamic framework for coaching students and for reflection on leadership identity, there is also a need for a dynamic research approach to examine how it operates in educational practice.

This requires a shift in research paradigm, from a deductive to an inductive approach. Such an approach begins with real-life practices and reflection. This is based on experiential learning and development. The focus is on exploring theory in use and uncovering teachers' tacit knowledge by listening to their stories, struggles and insights, and identifying patterns and themes that can be connected back to theory again. In essence, this kind of reflection promotes an inductive research approach to help close the gap between theory and practice.

4. Conclusion

At the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary and at the Christian University of Applied Sciences in the Netherlands, the spiritual dimension of professional and leadership identity plays a key role in bridging the gap between tradition, worldview and spirituality. To cultivate resilience, meaning and wisdom as professionals, and grow in **faith, love, self-awareness, and reflexivity** as teacher leaders shaped by a spiritual tradition, this collaboration between the two universities has strengthened the inquiry into the role of spirituality in professional and leadership identity. This study further deepens this exploration by examining the proposed model through identity frameworks, paying particular attention to professional identity and the process of identity formation.

The five reflections presented in this study provide support for the implementation of the Streitman–Szarka–Tóth model of teacher leadership identity. This model aims to align personal growth within the two key dynamics discussed in this article. The first of these involves the tension and interaction between the collective frame ('We-frame') of tradition and the personal self (I-frame). This interplay is crucial for fostering an educational environment that supports both single-loop and double-loop learning, which are facilitated through the process of coaching and reflection.

The second dynamic relates to the narratives that teachers live in and live by, in relation to their personal life line – the continuum of past, present and future. Identity work in leadership involves the formation, strengthening, and continuous revision of both personal identity and tradition. Although we cannot remain anchored in the past, we can carry what truly matters forward into the future. Coaching students through the lens of the Streitman–Szarka–Tóth model necessitates an understanding of this developmental process as a dynamic pathway of learning and transformation.

Crucially, the integrated Streitman–Szarka–Tóth Model supports individual development and aligns closely with contemporary theories of ethical leadership. These theories emphasise authenticity, moral purpose and modelling values through everyday actions (Ciulla 2013). It provides ample opportunity for reflection on and in action, particularly in relation to identity and identity work. By embedding ethical conduct into the very fabric of leadership identity, the unified model offers a holistic, humanistic and sustainable approach to leadership and lifelong learning. The model aspires to develop leaders who are skilled practitioners, reflective individuals, and resilient, ethically grounded individuals capable of inspiring meaningful change within their communities.

References

- Alvesson, Mats – Willmott, Hugh 2002: Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies* Vol. 39. No. 5. 621–644. [Link](#)
- Alvesson, Mats 2010: Self-doubters, strugglers, storytellers, surfers and others: Images of self-identities in organization studies. *Human Relations* Vol. 63. No. 2. 193–217. [Link](#)
- Argyris, Chris – Schön, Donald A. 1974: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. [Link](#)
- Bangert, William V. 2002: *A jezsuiták története*. Budapest: Osiris – JTMR.
- Baumeister, Roy 2011: Self and identity: A brief overview of what they are, what they do, and how they work. *Annals of the New York Academy of Sciences* Vol. 1234. No. 1. 48–55. [Link](#)
- Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien – Verloop, Nico 2004: Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* Vol. 20. No. 2. 107–128. [Link](#)
- Beijaard, Douwe 2009: *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Broer, Nico – Hoogland, Jan – Van der Stoep, Jan 2017: Christian higher education in a changing context: Shifting from pillars to practices. *Christian Higher Education* Vol. 16. No. 1–2. 55–66. [Link](#)
- Brown, Brené 2012: *Daring Greatly*. New York: Gotham Books.

- Brown, Brené 2017: *Rising Strong*. New York: Random House.
- Brown, Brené 2018: *Dare To Lead*. New York: Random House.
- Brown, Michael E. – Trevino, Linda K. – Harrison, David A. 2005: Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 97. 117–134. [Link](#)
- Burke, Peter 1978: *Popular Culture in Early Modern Europe*. London: Temple Smith.
- Burke, Peter 1987: *The Historical Anthropology of Early Modern Italy: Essays on Perception and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press. 48–62.
- Cameron, Helen 2013: *Talking about God in Practice: Theological Action Research and Practical Theology*. London: SCM Press.
- Caza, Brianna – Vough, Heather – Puranik, Harshad 2018: Identity work in organizations and occupations: Definitions, theories, and pathways forward. *Journal of Organizational Behavior* Vol. 39. No. 7. 889–910. [Link](#)
- Ciulla, Joanne B. – Uhl-Bien, Mary – Werhane, Patricia H. 2013: *Leadership Ethics*. Los Angeles: Sage.
- Ciulla, Joanne B. 2004: *Ethics, the Heart of Leadership*. Santa Barbara: Praeger.
- Clandinin, Jean D. – Caine, Vera 2013: *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences*. London: Routledge. 166–179.
- De Dalmases, Candido 1995: *Loyolai Szent Ignác*. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya.
- De Kock, Jos 2024: Spirituality and Theological Formation: Seven Critical Considerations. *Journal of Spiritual Formation and Soul Care* Vol. 17. No. 1. 101–122. [Link](#)
- Everington, Judith – Ter Avest, Ina – Bakker, Ccook – Van der Want, Anna 2014: European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education* Vol. 33. No. 2. 241–256. [Link](#)
- Farrell, Thomas S. 2022: *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. [Link](#)
- Goleman, Daniel 1996: *Emotional Intelligence*. New York: Random House.
- Goleman, Daniel 2013: *Primal Leadership*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kelly, Brendan D. 2012: Contemplative Traditions and Meditation. In: Miller, Lisa J. (ed.): *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*. Oxford: Oxford University Press.
- Kinsella, Elizabeth Anne 2010: The Art of Reflective Practice in Health and Social Care. *Reflective Practice* Vol. 11. No. 4. 565–575. [Link](#)
- Kiss, Ulrich 2017: *Szolgáló vezető a tanuló vállalkozásban*. Budapest: Jezsuita Kiadó.
- Lowney, Chris 2003: *Heroic Leadership. Best Practices from a 450-Year-Old Company That Changed the World*. Chicago: Loyola Press.
- Lowney, Chris 2010: *Heroic Living. Discover Your Purpose and Change the World*. Chicago: Loyola Press.
- Loyolai Szent Ignác 2015: *A zárándok – Napló*. Budapest: Jezsuita Kiadó.
- Loyolai Szent Ignác 2019: *Lelkigyakorlatok*. Budapest: Jezsuita Kiadó.
- Martin, James 2013: *Jezsuita spiritualitás – Gyakorlati útmutatás a hétköznapi élethez*. Budapest: Ursus Libris.
- Mommers, Janine – Schellings, Gonny – Beijjaard, Douwe 2021: Professional identity assignments to support beginning teachers' growth into the profession. *Journal of Teacher Education and Educators* Vol. 10. No. 2. 157–178. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Nemes, Ödön – Perczel Forintos, Dóra 2013: *A lelkipétezés művészete*. Budapest: Jezsuita Kiadó.

- Neumayerné Streitman, Krisztina – Szarka, Júlia – Tóth, Etelka 2024: Spiritualitás, elkötelezettség és identitás. Az önségítő eszközök szerepe a vezetésben. In: Tóth, Etelka – Csontos, Tamás (eds.): *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. 53–68. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Neumayerné Streitman, Krisztina 2024a: Az énképek szerepe. In: Tóth, Etelka – Csontos, Tamás (eds.): *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. 33–42. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Neumayerné Streitman, Krisztina 2024b: Sikeres professzionális identitás a tanárképzésben. In: Tóth, Etelka – Csontos T. (eds.): *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. 43–52. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Neumayerné Streitman, Krisztina 2024c: Crafting a Professional Teacher Learner through Models of Learning and Positive Psychological Coaching Tools. *Argumentum* 20. 420–437. [Link](#)
- Neumayerné Streitman, Krisztina 2024d: Long-term teacher motivation, tools for creating a successful professional identity. In: Puskás, Andrea – Nagy, Melinda (eds.): *Promoting Tolerance: Encounters of Education, Literature and Culture*. Komárno: J. Selye University. 223–236. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Neumayerné Streitman, Krisztina 2025: The Lifelong Learner: Professional Identity in Leadership. In: *Ethical Leadership*. Budapest: L'Harmattan. (Forthcoming.)
- O'Malley, John W. 2006: *Az első jezsuiták*. Budapest: Szent István Társulat.
- O'Malley, John W. 2016: *A jezsuiták története*. Budapest: Jezsuita Kiadó.
- Patsch, Ferenc 2023: Működni hagyni Istent: A keresztyén kontempláció fogalma, története és mai újjáéledése. *Embartárs* XXI. évf. 4. szám. 397–414.
- Pillen, Marieke – Beijard, Douwe – Den Brok, Perry 2013: Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching* Vol. 19. No. 6. 660–678. [Link](#)
- Ravier, André 1994: *Loyolai Szent Ignác megalapítja Jézus Társaságát*. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya.
- Robert, Sylvie 2010: *Isten útjain Loyolai Szent Ignáccal*. Budapest: Vigilia.
- Ruijters, Manon – Van Luin, Gerritjan – Van Bentum, Niek – Bierlaagh, Désirée 2023: *Stevig leren staan. Aan de slag met professionele identiteit in beroep en opleiding*. Amsterdam: Boom.
- Ruijters, Manon 2015: *Je binnenste buiten: over professionele identiteit in organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan 2020: Connecting Professionalism, Learning and Identity. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* Vol. 8. No. 2. 32–56. [Link](#)
- Simons, P. Robert-Jan – Ruijters, Manon C. P. 2014: The Real Professional Is a Learning Professional. In: Billet, Stephen – Harteis, Christian – Gruber, Hand (eds.): *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer.
- Saroglou, Vassilis – Clobert, Magali – Cohen, Adam B. – Johnson, Kathryn A. – Ladd, Kevin L. – Van Pachterbeke, Matthieu – Adamovova, Lucia – Blogowska, Joanna – Brandt, Pierre Yves – Brandt, Çukur, Cem Safak – Hwang, Kwang Kuo – Miglietta, Anna – Motti-Stefanidi, Frosso – Muñoz-García, Antonio – Murken, Sebastian – Roussiau, Nicolas – Valladares, Javier Tapia 2020: Believing, bonding, behaving, and belonging: The cognitive, emotional, moral, and social dimensions of religiousness across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology* Vol. 51. No. 7–8. 551–575. [Link](#)
- Szabó, Ferenc – Bartók, Tibor 2005: *Jezsuiták Szent Ignác nyomdokain*. Budapest: Szent István Társulat.
- Szarka, Júlia 2004: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tan, Linus – Kocsis, Anita – Burry, Jane 2023: Advancing Donald Schön's Reflective Practitioner. *Design Issues* Vol. 39. No. 3. 3–18. [Link](#)
- Tellechea Idigoras, José Ignacio 2022: *Egyedül, gyalog*. Loyolai Szent Ignác élete. Budapest: Jezsuita Kiadó.

- Ter Avest, Ina – Bakker, Cok – Bertram-Troost, Gerdien – Miedema, Siebren 2007: Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system. In: Jackson, Robert – Miedema, Siebren – Weisse, Wolfram – Willaime, Jean-Paul (eds.): *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann. 203–219.
- Tóth, Etelka – Csontos, Tamás (eds.) 2024: *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Tóth, Etelka 2021a: Értékkörzés, hagyománytisztelet digitális keretekben. *Magyaróra* III. évf. 3. szám. 365–372.
- Tóth, Etelka 2021b: Új utakon a Simonyi-verseny. *Anyanyelv-pedagógia* XIV. évf. 1. szám. 122–125. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Van den Berg-Thomassen, Elly 2017: *Inspanning. Op zoek naar de dialogische beweging in de interactie tussen CHE-docenten en -studenten*. Ede: CHE – Jan Luiken Instituut, Centrum voor Bezieling en Professionaliteit.
- Van Oeffelt, Tom – Ruijters, Manon – Van Hees, Anouk – Simons, P. Rober Jan 2017: Professional identity, a neglected core concept of professional development. In: Black, Kate – Warhurst, Russell – Corlett, Sandra (ed.): *Identity as a foundation for human resource development*. London: Routledge. 237–252.
- Vignoles, Vivian – Regalia, Camillo – Manzi, Claudia – Golledge, Jen – Scabini, Eugenia 2006: Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 90. No. 2. 308–333. [Link](#)
- Wolterstorff, Nicholas 2004: *Educating for shalom: Essays on Christian higher education*. Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Worcester, Thomas (ed.) 2008: *The Cambridge Companion to the Jesuits*. Cambridge: Cambridge University Press.

VINCZE NIKOLETT

A KÖZÖSSÉG EREJE

Tehetségek útja a magyar csillagászatban

A tanulmány a magyarországi csillagászati tehetséggondozás és közösségformálás sajátosságait vizsgálja, különös tekintettel az *Athletica Galactica* verseny és a nemzetközi diákolimpiai felkészítő program fejlődésére és a közösség sajátosságaira. Az interjúalany életútján és tapasztalatain keresztül bemutatja a támogató közeg, a diverz készségfejlesztés, az empátikus mentorálás és a közösségi élmény szerepét a fiatalok szakmai kibontakozásában, motivációjában és lelki egyensúlyában. Az eredmények hasznos üzenettként szolgálnak a tehetséggondozás hatékony gyakorlatainak kialakításához a csillagászat területén túl is.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, csillagászat, közösség, motiváció, mentorálás

A közösség ereje – Tehetségek útja a magyar csillagászatban (The power of community – The journey of talents in Hungarian astronomy). This study explores the characteristics of talent development and community building in astronomy in Hungary. It focuses particularly on the *Athletica Galactica* competition, the preparatory programme for the International Student Olympiad and the community's unique features. Drawing on the life story and experience of an interviewee, the study highlights the role of a supportive environment, diverse skills development, empathetic mentoring and a strong sense of community in fostering the professional development, motivation and emotional well-being of young people. The findings will contribute to the improvement of effective practices in talent development.

Keywords: talent development, astronomy, community, motivation, mentoring

1. Bevezetés

A tehetséggondozás sokrétű területeinek köréből jelen kutatás középpontjában a csillagászati tehetséggondozás áll, különös tekintettel az *Athletica Galactica Kárpát-medencei Középiskolai Csillagászati és Asztrofizikai Versenyre* és a Nemzetközi, valamint a Közép-európai Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpiára felkészítő mozgalomra. E megmérettetéseken és magas szintű szakmai foglalkozásokon részt vevő fiatalok legjobb képességeinek kibontakoztatásában is jelentős szerepet játszanak a közösségben rejlő erőforrások és értékek, a közösség szerveződésének sajátosságai. A tanulmányban bemutatásra kerül, hogyan hat a közösség megtartó ereje a csillagászati tehetséggondozásra, és miként járul hozzá a nemzetközi diákolimpiai sikerekhez. Kalup Csilla, az ELTE TTK doktorandusza, a HUN-REN Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Konkoly Thege Miklós Csillagászati Intézet tudományos segédmunkatársa, korábbi diákolimpikon, a hazai felkészítő csapat szakmai vezetője személyes történetén és tapasztalatain keresztül mutatja be az *Athletica Galactica Kárpát-medencei Középiskolai Csillagászati és Asztrofizikai Verseny* tehetséggfejlesztő

tevékenységét, valamint azt, hogy hogyan segíti a támogató közeg, a sokféle egyéni képességrendszer elfogadó diverz készségfejlesztés, az empatikus mentorálás és a közösségi élmény a fiatalok szakmai kibontakozását, motivációját, és lelki egyensúlyát. Jelen tanulmány a 2025. május 16-i mélyinterjú feldolgozására épül.

A tehetséggondozás napjainkban fontos és központi téma az oktatási programok kialakítása során, továbbá különböző nemzetközi, valamint hazai pályázat szempontjából is. Számos hazai és külföldi kutatás folyik azzal kapcsolatban, hogyan ismerhető fel, ha egy gyermek tehetséges, és miként fejleszthető. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége is nagy energiát fektet ennek felkutatására, azzal kapcsolatban azonban nem talál ni információt, hogy csillagászokkal készítették volna ilyen felméréseket.

Kiss Albert (2014) a *Kreatív természettudományi tehetséggondozás* című könyvében említi, hogy a diákok annak ellenére, hogy a tantervből fokozatosan kikerülnek a természettudomány tárgyai, nagy érdeklődést mutatnak ezek iránt. Mégis, *A tehetség kézikönyve* 2019. évi kiadásában megjelent tanulmány a fizikával kapcsolatban arra az eredményre jutott, hogy a „nem szeretem” tantárgyak közé sorolják (Dudics–Kirsch 2019).

A csillagászat azonban sokakat vonz, mégsem tudják többen, hogy ez egy interdiszciplináris tudomány, ahol a fizikán túl a matematika, az informatika, a vizuális tárgyak, az angol nyelv és a technika ismerete is fontos. A szakma hazai képviselői kiemelt helyen állnak a nemzetközi palettán, de az eredményekhez és a szakmai elköteleződéshez vezető utat érdemes áttekinteni. A Kalup Csillával készített mélyinterjú válaszai révén jelen tanulmányban bemutatásra kerül, hogy milyen hosszú távú hatásai vannak annak, ha hasonló tudományos érdeklődésű, a szakterületen kiemelkedő tehetséggel rendelkező középiskolás diákok egy közösségbe kerülnek, ahol szakmai és egyéni támogatásban is részesülnek.

Az interjúkérdéseimmel főként arra kerestem a választ, hogy milyen hatással van az *Athletica Galactica* csillagász tehetségeinek közössége a csoportdinamika, az egyéni szociális készségek és tehetségesség fejlődésére. Valamint, hogy a későbbi szakmai előmenetelt, a szakmai kapcsolatok alakulását hogyan befolyásolja, ha a hasonló érdeklődésű tehetséges fiatalok felkészítése során nem a versenyszellemre helyezik a fókuszot, hanem közösséggé formálják őket, ahol az egyéni szakmai fejlesztések mellett a csapatszellem, egymás segítése, a közösség fejlesztése is egyenértékű.

2. A közösség szerepe

Mérei Ferenc (2006) a közösségek szerepéhez kapcsolódóan munkásságával több vonatkozásban is alapvető sajátosságokat emelt ki. Vallotta, hogy a közösség az egyén fejlődésében alapvető jelentőségű, hiszen a személyiség kibontakozása, formálódása elsősorban társas kapcsolatokban, közösségi élményekben valósul meg: az ember társas lény, akinek fejlődése nem képzelhető el közösségi tapasztalatok nélkül. A közösség nem csupán a szocializáció színtere, hanem aktív formáló erő, amely a tagjai

között kialakuló kapcsolatok, választások és elutasítások révén fejleszti az alkalmazkodóképesség és az együttműködési készségen túl az önismeretet, az önértékelést is. Hiszen a közösségben szerzett tapasztalatok – például a csoporton belüli szerepek, a szociális hálózatok, a kölcsönös elismerés vagy éppen a konfliktusok – hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén tudatosítsa saját képességeit, és lehetőséget találjon azok kibontakoztatására. A visszajelzések, a támogatás és a közös célokért végzett munka motiváló erőként hatnak, amelyek elősegítik a tehetségek felszínre kerülését és fejlődését. Mérei Ferenc (2006) kiemeli továbbá, hogy a közösségi élmények a társas viselkedést azáltal is formálják, hogy megtanítják a szabályokhoz való alkalmazkodást, a felelősségvállalást, a konfliktusok kezelését és a közös értékek elfogadását. A közösség tehát nemcsak a társas viszonyok színtere, hanem a személyiségfejlődés és a tehetséggondozás egyik legfontosabb tényezője.

A csillagászat iránt érdeklődő és magas szintű eredményeket elért fiatalokkal találkozáskor az elmúlt években én is hasonlókat tapasztaltam: a közösség építése pozitív hatással van a fiatalok szakmai fejlődésére, a szakma iránti elköteleződésükre. E diákok mindannyian a fizika és a matematika iránt érdeklődnek. Előfordul, hogy a téma iránti lelkesedésük okán nehezebben építenek kapcsolatot a tőlük eltérő érdeklődésűekkel, ami elvezethet egyfajta elszigetelődéshez, a magányosság érzéséhez is. Jellemzően speciális tehetségprofil jellemzi őket: a társas sajátosságokon túl speciális gondolkodási képesség, jellemzően logikai és analógiai gondolkodásmód, kiváló absztrakciós képesség, tér- és formálátás, jó memória, kitartás és szorgalom. Ugyanakkor Kirsch Éva, Dudics Pál és Balogh László (2010) utalnak, hogy a fizikus tehetségek azonosítása e jellegzetességek megléte esetén sem egyszerű, mivel csak a középiskolában rendelkeznek elegendő ismerettel ahhoz, hogy érdeklődésük középpontjába kerüljön ez a tudományág.

3. Fizikusok és csillagászok

Fontos tisztázni, hogy mi a különbség a fizikusok és a csillagászok között. A csillagászok fizikus diplomát szereznek az alapképzés (BSc) elvégzése után, majd ezt követően a mesterképzés keretében (MSc) van lehetőségük specializálódni, ekkor tudják megszerezni a csillagász végzettséget.

A két szakma annak ellenére, hogy vannak azonos találkozási pontjaik, mégis eltér egymástól szakmai és közösségi szempontokból is. A csillagász és a fizikus tehetségek közös sajátosságain túl irányultságuk, módszereik és kutatási tárgyaik eltérőek. Az asztrofizika területén a két tudományág jelentősen összefonódik, de a csillagász tehetségek inkább a megfigyelés és az univerzum értelmezése felé, míg a fizikusok a fizikai törvények általánosítása és kísérleti vizsgálata felé fókuszálnak. Mindkettő magas szintű matematikai, analitikus és természettudományos gondolkodással bír, és mindketten elméleteket, modelleket alkotnak a világ megértéséhez. Ugyanakkor a fizikusok inkább a laboratóriumi kísérletekkel, elméleti modellezéssel foglalkoznak általános fizikai törvények keresése közben, míg a csillagászok főként az égitestek

megfigyelésére, adatelemzésre és a világegyetem nagy léptékű folyamatainak értelmezésére szakosodnak. Mindkét terület szorosan kapcsolódik az asztrofizikához, de a módszerek és a fő kutatási fókusz jelentősen eltér.

A területek iránt érdeklődők és azokat magas szinten művelők világának közelebbi megismeréséhez, egyéni és kapcsolati sajátosságai feltárásához a jelen tanulmány egy közvetlenül érintett szakértővel készült mélyinterjúra építkezik.

4. A csillagászathoz szükséges készségek, képességek és a csillagász közösség jellemzői Kalup Csilla szemével

Kalup Csilla úgy látja, hogy a csillagászok segítőkészsége és összetartása elsősorban abból fakad, hogy számukra a csillagászat nem csupán munka, hanem életstílus, hiszen kutatásaik főként az esti időszakban tudnak megvalósulni, így túlmutatnak a hagyományos munkaidőn. A szakma sajátosságai – például az éjszakai észlelések, valamint azon túl a folyamatos tanulás, a nemzetközi együttműködések és a pályázati munka szerepe – miatt a csillagászoknak gyakran kell rugalmasan alkalmazkodni és extra energiát befektetni. Ez a különleges élethelyzet megkönnyíti, hogy egymásra találjanak és támogassák egymást, hiszen csak ők értik igazán, min mennek keresztül a többiek. Az összetartás tehát nemcsak abból ered, hogy egy szűk réteget alkotnak, hanem abból is, hogy a közös élmények, kihívások és az életvitel sajátosságai erős közösséget formálnak, amelyben természetes a segítőkészség és az empátia. Ugyanakkor felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a szakmai elkötelezettség mellett fontos mindenkinek odafigyelni a határokat is, hogy elkerülje a kiégést, hiszen a szakmai értékek mellett ez ugyancsak igénybe veheti a lelki erőforrásokat.

A jó csillagász sajátosságait átgondolva Kalup Csilla azt vallja, hogy a természet-tudományos – így a csillagászati – pályán elengedhetetlenek a biztos matematikai, fizikai, angol és programozási ismeretek, amelyekre később lehet építeni. A siker azonban elsősorban nem a veleszületett tehetségen, hanem a kitartáson, a szorgalmon és a folyamatos tanulási hajlandóságon múlik. A csillagászatban – más tudományterületekhez hasonlóan – a rendszeres gyakorlás, az önálló munka, a problémamegoldó és a kreatív gondolkodás nélkülözhetetlen, hiszen sokszor nincs egyértelmű válasz, hanem modelleket kell alkotni, új megközelítéseket keresni. E sajátosságok Kiss Albert (2014) kötetében ugyancsak megerősítésre kerülnek. A tehetség fogalmát a Renzulli-féle triász alapján tárgyalja, amelyben az átlag feletti képességek, a kreativitás és a feladatok iránti elkötelezettség (kitartás, érdeklődés, önbizalom, kritikai gondolkodás) egyenrangú tényezők. Kiemeli, hogy bár vannak, akiknek bizonyos dolgok könnyebben mennek, ám a szükséges képességek elsajátíthatók és fejleszthetők, amennyiben valaki elég elszánt, szorgalmas, és hajlandó időt, energiát fektetni a fejlődésbe.

A szerző részletesen kitér továbbá a kommunikációs és önmenedzselési készségek, a publikációs és pályázatírási tapasztalatok, valamint a szakmai kapcsolatok építésének jelentőségére, amelyek nélkül a tudományos életben ma kifejezetten nehéz

érvényesülni. A könyvben szereplő komplex tehetségfejlesztési programok e komplexitásra épülnek, céljuk, hogy a diákok ne csak szakmailag, tárgyi tudásukban, hanem személyiségükben is fejlődjenek. A kreatív természettudományi pedagógia hangsúlyozza az önálló tapasztalatszerzés, az empirikus megismerés, a problémamegoldás, a modellezés és az új megközelítések keresésének fontosságát. Interjúalanyom ugyancsak megerősítette: „a csillagászatban a szorgalom, a kitartás, a tanulás, a kreativitás és a jó kommunikáció legalább olyan fontos, mint a tehetség”.

5. *Athletica Galactica*, IOAA és CEOAA hazai története

Magyarországon a fizika és matematika diákolimpiák eléggé közismertek. Ezzel ellentétben azonban, annak ellenére, hogy az 1980-as évekre visszavezethető hazánkban a csillagászati versenyek szervezése, és immáron 2011 óta vesz részt magyar delegáció a *Nemzetközi Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpián* (IOAA), az emberek, a pedagógusok és a diákok körében sem közismert ez a rendezvény.

Kalup Csilla kiemeli, hogy az *Athletica Galactica Kárpát-medencei Középiskolai Csillagászati és Asztrofizikai Verseny*, régebbi nevén *Kárpát-medencei csillagászati verseny* kialakulása és a diákolimpiai felkészítés, tehetségazonosítás és tehetséggondozás története Hegedűs Tibor nevéhez kötődik, aki a Bajai Observatórium igazgatója. 2009-ben, a csillagászat nemzetközi éve alkalmából Thaiföldön rendezték a harmadik *Nemzetközi Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpiát* (IOAA). A szlovák diákolimpiai csapat vezetője, aki jól ismerte Hegedűs Tibort, kulcsszerepet játszott abban, hogy Magyarországot is meghívták a nemzetközi mezőnybe, ahová azonban a magyar csapat ekkor még nem tudott csatlakozni anyagi és humánerőforrás hiányában.

Ugyanebben az évben Szatmáry Károly és Hegedűs Tibor országos csillagászati versenyt szervezett középiskolások (Kepler-kategória) és általános iskolások (Galilei-kategória) számára, melynek döntőjét Kecskeméten tartották. Itt merült fel a nemzetközi szereplés lehetősége, de a csapat végül csak később tudott részt venni a megmérettetésen. Ugyanis 2010-ben még mindig nem volt lehetőség magyar delegációt indítani a kínai IOAA versenyen pénzhiány miatt. A szervezés ennek ellenére tovább folytatódott. Az országos versenyeken egy iskolai-pedagógusi kapcsolatrendszer alakult ki mindeközben, és egy motivált, szakmailag elkötelezett gárda kezdett összeállni.

Az első hazai válogató döntőt a Polaris Csillagvizsgálóban tartották, innen hívták meg az első öt diákot a nemzetközi megmérettetésre. A felkészítés ekkor még főként könyvekre, tippekre és önálló gyakorlásra épült. A 2011-ben a Lengyelországban szervezett IOAA során már az öt diák és a két csapatvezető által alkotott hazai csapat elutazott a nemzetközi megmérettetésre, melynek során Dálya Gergely dicséretben részesült. A következő években Brazíliában rendezett IOAA versenyen Udvardi Imre is csatlakozott a szervezőkhöz. Minisztériumi támogatás révén sikerült elérni, hogy a csapatok évről évre részt tudjanak venni a diákolimpián.

A siker után a következő évben már komolyabb felkészítés indult. A diákok motiváltak voltak, jó élménnyel tértek haza. Eleinte a döntő után néhány napos bajai

felkészítést, valamint Budapesten, a Könyves Kálmán Gimnáziumban szakkörszerű foglalkozásokat tartottak Udvardi Imre vezetésével, továbbá többnapos nyári tábor is szerveztek. A szakmai előadásokat a csillagászat elismert szakemberei, mint Bíró Imre Barna, Borkovits Tamás, Szakáts Róbert és Kovács József tartották. A felkészítések szervezése kezdetben Hegedűs Tibor, Udvardi Imre és Kovács József nevéhez fűződött leginkább.

A korábbi diákok bevonása a felkészítésbe diákkezdemenyvezésként indult. Dálya Gergely egyetemistaként már aktívan részt vett a felkészítésekben és a táborok szervezésében. Később Kalup Csilla vette át az észlelési, távcsöves felkészítéseket és a szférikus csillagászat oktatását. Bécsi Bence, Világos Blanka és Varga Vázsony a szakmai felkészítés és a szakkörhálózat szervezését vették át fokozatosan a későbbi években. Dálya Gergelynek különösen nagy hatása volt a felkészítésre. Fiatalos lendületével, a diákok szemszögéből új szint vitt a programba. Az ő nevéhez köthető a mentorprogram és az országos szakköri hálózat megalapozása, amely ma is meghatározza az *Athletica Galactica* felkészítéseit: a korábbi olimpikonok tapasztalataikkal, tanácsaikkal segítik az új generációt.

2013–2014 körül alakult ki a mai felkészítési rendszer. Szeptembertől a márciusi döntőig szakkörök, válogató versenyek, döntőt követően pedig heti feladatsorok, keretfelkészítő hétvégék (Baja, Budapest, Piskéstető), egy közel kéthetes intenzív nyári tábor táborzáró versennyel, valamint a *Közép-európai Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpián* – korábbi nevén *Miniolimpián* – való részvétel alkotja. Az *Athletica Galactica* felkészítő programja mára országos jelentőségűvé vált.

A magyar csapat a romániai olimpián kezdeményezte a *Miniolimpia* létrehozását, amelyet Hegedűs Tibor javaslatára szerveztek meg a horvát és a szlovén csapatok részvételével. Az első ilyen esemény 2015-ben Baja mellett, a Veránka-szigeten került megrendezésre minisztériumi támogatással, és az IOAA akkori elnökének, Greg Stachowskinak jelenlétében. Azóta rotációs rendszerben szervezik meg a részt vevő országok minden évben. A magyarországi rendezések során jellemzően több ország is csatlakozik a versenyhez, ezzel is elősegítve a nemzetközi kapcsolatokat, és hozzájárul ahhoz is, hogy a hazai diákok még inkább felkészülhessenek a rájuk váró nemzetközi megmérettetésre.

A hazai felkészítésnek és a felkészítők munkájának olyan jó híre van a többi delegáció körében, hogy két évvel ezelőtt felkérést kaptak a szaudi csapatvezetőktől az ottani csapat tréningezéséhez. Ez az együttműködés azóta is tart, Dálya Gergely, Varga Vázsony, Világos Blanka és Kalup Csilla vesz részt ebben jelenleg.

6. Kalup Csilla – a kezdetek

Kalup Csilla karrierje nem egy fővárosi elit gimnáziumból, hanem egy vidéki kisvárosból indult, a családi háttere nem mutatott csillagászati vagy tudományos példát. Elmondása alapján az első közösségi élménye az érdeklődési területe mentén a Jászberényi Városi Könyvtár csillagászati szakköre volt, melyet a sülysápi obszervatórium

csillagásza, Fodor Antal vezetett. Itt az elméleti és a gyakorlati tudás megszerzése mellett a közös tanulás, a kíváncsiság és a barátságok jelentették az első megtartó erőt. A közösség itt nemcsak tudást, hanem motivációt, kapcsolati hálót és önbizalmat is adott. A Kulin-versenyen 1 ponttal maradt le a csapata az első helyről, azonban sokkal értékeesebb volt az ajándék, amit kaptak, mintha megnyerték volna a versenyt: „Egy egész hetes nyári táborozás sokkal nagyobb kapcsolati hálót adott, mintha csak kaptunk volna egy távcsövet.”

6.1. A diákolimpiai keret közössége

Tizedik osztályos korában egyedüli lányként került be a csapatba, ahol közepes elméleti tudással, azonban kiváló égboltismereti és észlelési gyakorlattal rendelkezett. „Eleinte kicsit félttem tőlük, mert ők nagyobbak voltak és komoly gimnáziumokból érkeztek, hihetetlen tudással rendelkeztek. Az első évemben sokszor emlékeztettek arra, hogy nekem nem annyira jók a matematikai meg a fizikai képességeim, mint nekik, és azt is mondták, hogy egy lexikon vagyok.”

Ezért azt a stratégiát választotta, hogy több energiát fektet a tanulásba. Nem mutatta ki, ha nem értett valamit, nem kérdezett. Azt, hogy nem mert kérdezni, az egyetem második felében sikerült legyőznie. Egy ügyeletes csillagász szavai mai napig visszacsengenek a fülébe, miszerint, hogyha csillagász akar lenni, akkor muszáj lesz megtanulnia kérdezni. Ez a mondat segítette elindulni azon az úton, mely végül hozzájárult e képesség elsajátításához.

A diákolimpiai felkészülés során a közösség szerepe új szintre lépett. Az olimpiai csapatba kerülés nemcsak egyéni teljesítmény, hanem egy olyan támogató közegbe való bekerülést is jelent, ahol a diákok egymást segítik, motiválják, ahol együtt fejlődnek. Csilla kiemelte, hogy a közösségben mindenki megtalálhatja a helyét, legyen szó elméleti vagy gyakorlati tudásról, hiszen a csillagászati versenyek sokféle, tehát diverz készségeket igényelnek, vagyis szinte biztos, hogy azok nincsenek meg azonnal minden tekintetben mindenkiben. Nem úgy, mint például egy fizikaválogatón, ahol, ha valaki jól érti a fizikát, könnyen kiemelkedhet a tudásával. Itt mindig lesz egy olyan terület, amiben fejlődni kell, ezért még a legjobb elméleti tudással rendelkező diákoknak is meg kell tanulniuk a csillagképeket, vagy éppen a távcsövet kezelni. Ezért eleve szükséges kooperálni, hiszen nem lehet mindent egyedül megoldani, és ez adja ennek a közösségnek a szépségét is. Nemcsak arról van szó, hogy egész nap egy papír fölött dolgoznak, hanem kimennek a természetbe, a csillagos ég alá, és amit tanulnak, azt a saját szemükkel is láthatják, megtapasztalhatják, ezáltal könnyebben meg is érthetik. Így akaratlanul is olyan kapcsolatuk lesz a témával, ami nemcsak elméleti, hanem fizikai élmény is.

További értéke ennek a programnak, hogy az olimpiai közösséghez a korábbi versenyzők visszatérnek, mentorként segítik az újakat, ezzel folyamatosan öröklődik a tapasztalat és a tudás. „Azok, akik nemrég még maguk is versenyeztek, azonnal visszaforgatják a tapasztalataikat, és rögtön át tudják adni a tudásukat a többieknek.”

6.2. Egyetemi élet és a munka világa

Kalup Csilla tapasztalatai alapján elmondta, hogy az egyetemen belül gyakran különbséget tesznek például az elméleti fizikus szakirányosok és más hallgatók között; sokan úgy gondolják, hogy az elméleti fizikusok „magasabb szinten” vannak a nehezebb matematikai feladatok miatt. Azonban a diploma megszerzése után kiderül, hogy ezek a különbségek a való életben kevésbé fontosak, főként az akadémián kívül. A munkaerőpiacon sokkal nagyobb jelentősége van a problémamegoldásnak, a kommunikációnak és az együttműködésnek, mint a puszta matematikai tudásnak vagy az egyetemi jegyeknek, amelyek csak egy adott rendszerben mérik a teljesítményt, de nem feltétlenül jelzik előre a későbbi sikert.

7. Az *Athletica Galactica* tehetséggondozásának fejlődése, építése

A magyar csillagászati diákolimpiai mozgalom fejlődése Kalup Csilla elmondása alapján lépésről lépésre, személyes lelkesedésből és közös célokból indult. Kezdetben egyetlen ember, Hegedűs Tibor motivációja és szervezőkészsége indította el a folyamatot, majd fokozatosan csatlakoztak hozzá mások is, akik szintén elköteleződtek a mozgalom mellett, mint például Udvardi Imre.

Az első diákolimpikonok kialakították, hogy a lelkes korábbi versenyzők is csatlakozzanak a felkészítésbe észlelési feladatokkal, majd később szakkört is szerveztek. Dálya Gergely (2021) pedig megírta a *Bevezetés a csillagászatba* című könyvet, amely a felkészítésekhez nélkülözhetetlen tananyagot tartalmazza. Az első nagy mérföldkő az volt, amikor a csapat elhatározta, hogy Magyarország is saját olimpiát szervez 2019-ben, ehhez az egész hazai csillagász közösséget mozgósítani kellett. Ez a lépés új együttműködéseket hozott létre, például a Csillagászati Intézettel, és a mozgalom országos szintre emelkedett.

Az olimpia megszervezése után a résztvevők többsége úgy érezte, hogy ez egy rendkívül hasznos és értékes kezdeményezés, ezért mindenki igyekezett továbbfejleszteni a rendszert. A Csillagászati Intézet felajánlotta támogatását, hogy még hatékonyabb legyen a tehetséggondozás és az utánpótlás-nevelés. Ahogy nőtt a mozgalom presztízse, a szervezés is professzionálisabbá vált, végül a Csillagászati Intézet vette át a koordinációt, hogy biztosítsa a gyorsabb fejlődést és a minőség folyamatos javulását.

A személyes fejlődés is meghatározó volt Kalup Csilla számára. Mikor egyetemistaként csatlakozott a felkészítő csapathoz, „új szemszögből” látta a működést – emlékszik vissza. Friss ötletekkel, saját diákélményeiből merítve igyekezett fejleszteni a felkészítési rendszert, például bevezette a heti feladatsorokat és a többlépcsős válogatási rendszert, hogy mindenki számára több lehetőség nyíljon a bizonyításra. Ezek a változások hozzájárultak ahhoz, hogy a magyar csapat tagjai egyre sikeresebbek lettek a nemzetközi olimpiákon.

Az elmúlt években a felkészítés egyre szervezettebbé és hatékonyabbá vált, amit az is bizonyít, hogy szinte minden csapattag helyezést ért el az olimpiákon. Ugyanakkor felismerték a szakmai csapat további tagjaival, hogy a kiemelkedő tehetségek külön,

személyre szabott támogatást igényelnek, hogy a legmagasabb szintű eredményeket is elérhessék. Ezért egy újabb fejlesztési irány indult el: Varga Vázsony kezdeményezésének és befektetett munkájának köszönhetően az egész csapat támogatása mellett a legtehetségesebb diákok extra figyelmet és mentorálást kaphatnak, így már az aranyérem is reális céllá vált.

A rendszer fejlődésének egyik kulcsaként említi még Kalup Csilla, hogy az olimpiakonokat folyamatosan visszahívják a felkészítő csapatba. Ők új ötleteikkel és motivációjukkal továbbviszik a megkezdett munkát, így biztosítva a mozgalom folyamatos megújulását és sikerét.

7.1. Segítő-fejlesztő módszerek az *Athletica Galactica* közösségében a motiváció tükrében

A segítő, fejlesztő módszerek közé sorolja Kalup Csilla az „erős motivációs rendszert”, melynek során az olimpiai szereplés vagy a csapatba kerülés vágya ösztönzi a diákokat a kemény munkára. Kiemelkedő minőségű a közösségi támogatás, ugyanis a diákok egymást is segítik, együtt tanulnak, közösen próbálják kihozni magukból a legtöbbet: „A közös célok kitűzése során a csapatba kerülés vagy az olimpiai siker összetartó erőt ad, ösztönzően hat a tagokra.”

Az előadások és a közös munka során a diákok nemcsak szakmai, hanem egyéb, később is hasznosítható készségeket is elsajátítanak. A tehetséges diákok szempontjából az egyedi tényezők közé tartozik a motiváció típusa, hiszen nagyon eltérő lehet a csoporton belül, hogy ki mit szeretne elérni: egyeseket az olimpia, másokat a tudományos pálya, a közösséghez tartozás motivál. Mivel nem mindenki számára ugyanaz a cél fontos, ezt a tehetséggondozásban is szükséges figyelembe venni, a differenciálás nélkülözhetetlen a siker érdekében. Kalup Csilla is kiemeli a rugalmasságot, mint nagyon lényeges tényezőt: „A diákok különböző irányokba indulhatnak tovább, így a rendszernek ezt támogatnia kell.”

A személyes célok figyelembevétele tehát leginkább a közösségi élménnyel válhat teljessé: a közösséghez tartozás, a társasághoz való visszatérés és támogatásuk lehetősége hosszú távon is motiválóan hat, hozzájárul ahhoz, hogy a tehetséges diákok kihozhassák magukból a legtöbbet akár az olimpiai siker, akár más tudományos vagy közösségi célok érdekében.

A motivációs környezet fontosságáról több szakirodalom és kutatás is szól. Kopasz Gáborné (2022) tanulmányának központi üzenete az, hogy a motiváció a tehetség egyik alapvető összetevője, amely meghatározó szerepet játszik a tehetség kibontakozásában és fejlesztésében. A szerző bemutatja, hogy a modern tehetségmodellek (pl. Renzulli, Mönks, Czeizel, Tannenbaum) mind kiemelik a motiváció jelentőségét a kiemelkedő képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség szerepén túl. A motiváció fejleszthető, és szoros összefüggésben áll a környezeti tényezőkkel, különösen a család, az iskola és a kortársak támogató szerepével. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a motiváció hiánya gyakran alulteljesítéshez vezet a tehetséges gyermekeknél, ezért fenntartása és fejlesztése kulcsfontosságú a tehetséggondozásban.

A tehetségmodelleket figyelembe véve kiemelten tekinthetünk Renzulli gondolataira (Balogh–Révész 2019), aki szerint tehát nem elegendő csupán a magas intelligencia vagy képesség, hanem a kreatív gondolkodás és a kitartó, céltudatos munkavégzés is nélkülözhetetlen a tehetség kibontakozásához. Modellje kifejezi, hogy e tényezők egymással kölcsönhatásban, dinamikusan jelennek meg, és csak a metszetükben beszélhetünk valódi tehetségről, a tehetségfejlesztésnek tehát minden területet komplexen szükséges támogatni. Mönks tehetségmodelljében mindezekhez hozzáilleszti a környezet fontosságát is, nélkülözhetetlen szerepet ad a megfelelő támogató közegnek és a közösségi élményeknek. A természettudományos érdeklődű fiatalok tehetséggondozását tekintve is fontos szerepe van mindezeknek (Kiss 2014), szükséges tehát komplexen a személyes és környezeti tényezőket figyelembe venni, amelyek a tudományos egyéni és közösségi sikerek elérését is megalapozzák.

7.2. A diákolimpiai csapat közösségének megtartó ereje

A tehetséggondozás nemcsak szakmai, hanem érzelmi támogatást is fontos, hogy jelentsen. Kalup Csilla tapasztalataira támaszkodva azt mondja, hogy sok diák az olimpiai közösségben talál először olyan társakat, akikkel valóban azonos érdeklődésűek, ahol nem érzi magukat furcsának. Ez az élmény biztonságérzést, önbizalmat, identitást és hosszú távú barátságokat ad: „Jelentős számú diák ebben a csapatban találkozik hozzá nagyon hasonló emberekkel, és itt végre nem érzi magát kilógónak vagy magányosnak.”

Hozzáteszi, hogy a közösségi támogatás segít a nehézségek, kudarcok feldolgozásában is. A közös cél, a támogató légkör és az empátia mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok kitartsanak, ne adják fel, és a nehezebb időszakokat is átvészeljék. Mindenki szívvel-lélekkel teszi bele a munkáját ebbe az egészbe. Emiatt egy nagyon jó közösség alakult ki, ahol mindenkinek ugyanaz a célja: a diákok minél jobban szerepeljenek tudásukkal, és közben jól is érezzék magukat. A diákok empatikus, értő figyelemmel történő támogatása, a problémáik meghallgatása és az érzelmeiknek teret adó közeg jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy könnyebben kapcsolódjanak egymáshoz, az intézethez vagy a számukra érdekes területekhez. Ez a támogató légkör segíti a megküzdési képességüket is, különösen mivel a tehetséges, motivált fiatalokra nagy nyomás nehezedik, és hajlamosak saját értéküket, identitásukat a teljesítményükkel azonosítani. Az értő figyelem, az empátia és a stressz kezelésében való támogatás fontos, miközben a pszichológiai tanácsadás határait is tiszteletben kell tartani. Az érzelmi érettség más, mint a szakmai-tudományos intelligencia, ezért különösen fontos, hogy a diákok ilyen támogató közegben fejlődhessenek.

A közösségi támogatás hozzájárul a diákok lelki egyensúlyához, s ezáltal tehetségének megmutatkozásához. Bagdy Emőke és szerzőtársai (2014) is foglalkoznak a közösségi támogatás kérdésével. Kutatásaik alátámasztják, hogy az empátia, a közös célok és a támogató légkör segítséget jelent a diákok kitartásában és a nehézségek, kudarcok feldolgozásában. Támogató közegben a tanulók magabiztosabbá váltak, kevésbé adták

fel a céljaikat, és könnyebben dolgozták fel a kudarcokat vagy nehézségeket, míg az izoláció, a támogatás hiánya vagy a negatív közösségi hatások csökkentik a kitartást, és növelik a kudarcélmények feldolgozásának nehézségét. A modellkísérlet megerősíti továbbá: a közösségi támogatás és a csoportos fejlesztés jelentősen javította a részt vevő fiatalok megküzdési stratégiáit, csökkentette a szorongás és a depresszió szintjét, valamint növelte a pozitív gondolkodást, az önbecsülést és az énhatékonyságot. Azok a diákok, akik érzik, hogy nincsenek egyedül a kihívásokkal szemben, kitartóbbak, motiváltabbak és sikeresebbek a nehézségek leküzdésében.

Kalup Csilla kitért azonban arra is, hogy ma már számtalan kihívással néz szembe a felkészítő csapat, ami a fenntarthatóságot is veszélyeztetheti. Ide tartozik a túlzott terhelés, a kiegész veszélye, valamint az, hogy egyre több diák választ külföldi tanulmányokat. Ezek a tényezők csökkentik a hazai tehetséggondozás utánpótlását. A közösség ereje azonban abban is megmutatkozik, hogy képes alkalmazkodni, új tagokat bevonni és folyamatosan megújulni, a nehézségek ellenére az új helyzetekhez próbál kialakítani megoldásokat, felhasználva az összes forrását. Ilyen például a külföldön továbbtanulók alkalmi vagy online szerepe, a meglévő erőforrások átstrukturálása, optimalizálása.

7.3. Közös célok, közös siker – a diákolimpiai eredmények háttere

Az elmúlt évek olimpiai sikereit Kalup Csilla szerint elsősorban a közösség szívvel-lélekkel végzett munkája és a közös célok iránti elkötelezettség alapozta meg. A felkészítők között lévő korábbi kerettagok hatékonyabban hozzájárulnak a jelenlegi versenyzők támogatásához, mivel a korábbi tapasztalataik empatikusabbá teszik őket. Ez a közös munka, a folyamatos visszacsatolás és a rendszeres figyelem fejlesztő hatással van minden résztvevőre: „A felkészítés módszertana jó: a rendszeresség és a diákok irányába fordított figyelem fejlesztő hatással van mindenkire.”

A közösségi élmény nemcsak a versenyeken, hanem a mindennapi felkészülésben, a táborokban, a közös észlelésekben és a baráti kapcsolatokban is jelen van. Az együttműködés, a tudásmegosztás és a közös élmények mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok kihozzák magukból a legtöbbet, és nemzetközi szinten is eredményesek legyenek.

„Többféle archetípus jelenik meg a csoportokon belül. Van, aki az iskolai osztályában nem találja meg a helyét, de amikor belemerül ebbe az egy dologba – legyen az csillagászat, *Athletica Galactica* vagy az olimpiára való felkészülés, akkor rögtön kap maga mellé egy csapat embert, akik számára mindez teljesen természetes. Így nem kell rosszul vagy furcsán éreznie magát emiatt. Sőt, úgy érezheti, hogy jó helyen van, érdekes emberek között, izgalmas helyeken.”

Kalup Csilla kiemeli, hogy a csillagászati tehetséggondozó közösség különlegessége abban rejlik, hogy bár versenyről van szó, ám a diákok nem egymás ellen, hanem egymást segítve, támogató és összetartó légkörben készülnek. Ez a kooperáció abból fakad, hogy a verseny sokféle készséget igényel – elméleti és gyakorlati

tudást egyaránt –, amelyeket egyetlen diák sem birtokol teljes mértékben, így rá vannak utalva egymás segítségére. A közös tanulás, a gyakorlati élmények (például távcsöves észlelések) és a közös célok erősítik a csapatszellemet. Ez a támogató közeg részben a verseny formátumából, részben pedig abból ered, hogy a szervezők között sok korábbi versenyző van, akik empátiával fordulnak az új diákok felé. Így a közösségben egyáltalán nem elfogadott az önző, leuraló magatartás, hanem a segítőkész, együttműködő hozzáállás vált normává, és ez minden évben újra és újra megerősödik. Aki nem követi ezt az íratlan működési szabályt, le is morzsolódik, a közösség kivetí magából.

Kiss Albert (2014) is azt hangsúlyozza, hogy a természettudományos tehetséggondozásban a közös célok mentén szerveződő csoportos tevékenységek, a közös alkotás és a támogató közösségi légkör alapvető feltételei a kiváló eredményeknek. A szerző kutatásai alapján a kreatív önképzőkörök, diákkörök és nyári táborok során megvalósuló közös célkitűzések, a problémák együttműködésen alapuló megoldása, és a közösen átélt sikerélmények jelentősen növelik a diákok motivációját, kitartását és eredményességét. A közös munka során kialakuló támogató kapcsolatok és a csoporton belüli együttműködés hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók bátrabban vállalják a kihívásokat, és kevésbé adják fel nehézségek esetén. A közös célok elérésének folyamata során a diákok megtanulják egymást támogatni, ami nemcsak az önbizalmukat erősíti, hanem segíti őket a közös sikerélmények feldolgozásában is. A közös célok és a közös siker jelentősen meghatározó szerepet játszik a tehetséggondozásban, illetve a csoportos tevékenységek pozitív hatással vannak a diákok eredményességére.

Kalup Csilla tapasztalatai alapján a közösség az, ami a motivációt hosszú távon fenntartja, ami segít átvészelni a nehézségeket, és ami lehetőségeket, kapcsolati hálót és önbizalmat ad. A közösség nemcsak szakmai, hanem emberi szempontból is megtartó erő, amely nélkül a tehetséggondozás és az olimpiai sikerek sem lennének ilyen eredményesek. „A motiváció csak akkor tud igazán fennmaradni, ha az ember olyan közegben van, amely képes ezt megtartani és táplálni. Egy támogató közösségben viszont az ember sosem érzi magát egyedül, sem emberileg, sem szakmailag, nem szigetelődik el, mindig van, akihez fordulhat, akitől információt vagy segítséget kaphat. Ezért végig a közösség, illetve az általa teremtetett lehetőségek jelentik a legnagyobb értéket.”

8. Miért fontos a csillagász tehetségek támogatása és az utánpótlás-nevelés?

Kalup Csilla szerint a csillagászok fő feladata az alap kutatás, vagyis új tudományos kérdések megfogalmazása, módszerek kidolgozása, eredmények publikálása, a világ működésének mélyebb megértése. Munkájuk azonban ennél sokrétűbb: folyamatosan figyelemmel kell kísérniük a tudományterületük újdonságait, eredményeiket be kell illeszteniük a nemzetközi tudományos közegbe, publikálniuk kell, konferenciákon részt venni, kapcsolatokat építeni, pályázatokat írni, valamint diákokat mentorálni, oktatni és a tudományt népszerűsíteni.

A csillagászati kutatások gyakorlati haszna is jelentős, hiszen az alapkutatásokból számos technológiai újítás születik (például a WiFi is rádiócsillagászati fejlesztésből indult), és ezek a fejlesztések az iparra és a társadalomra is hatással vannak munkahelyeket és innovációkat teremtve. A csillagászat emellett hozzájárul a természettudományos gondolkodás terjedéséhez, motiválja a fiatalokat a tudományos pályára, és erősíti a kritikus, problémamegoldó szemléletet, ami a modern technológiák és a mesterséges intelligencia alkalmazásához is nélkülözhetetlen. A csillagászat tehát nemcsak tudományos, hanem társadalmi és gazdasági szempontból is hasznos és előremutató terület.

9. Összegzés

A tanulmány középpontjában a csillagászati tehetséggondozás és közösségformálás állt, különös tekintettel az *Athletica Galactica* verseny és a diákolimpiai felkészítő mozgalom fejlődésére és közösség szerveződésének sajátosságaira helyezve a fókuszot. Kalup Csilla csillagással, egykori diákolimpikonnal készített mélyinterjú által került bemutatásra egy olyan tehetséggondozó mozgalom, amely Magyarországon egyedülálló, hiszen a csillagászat iránt érdeklődő kiemelkedő tehetségű diákok sehol sem jutnak hozzá ilyen szintű és mértékű fejlesztéshez e szakterületen. Amellett, hogy országos szakköri hálózat és egy válogatóverseny során támogató közösségbe kerülnek, lehetőséget kapnak részt venni a *Nemzetközi Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpián*, mely a további tanulmányaik szempontjából is hasznos és fontos állomás, valamint olyan szakmai kapcsolatrendszer alakíthatnak ki, amely a későbbi karrierjük során is lényegesen meghatározó lehet. Az *Athletica Galactica* pályamodellt és karrierutat tár a középiskolás diákok elé, melynek során minden támogatást megkapnak, akárhonnan is érkezzenek.

A cél az volt, hogy rávilágítsak arra, hogy a támogató közeg, a diverz készségfejlesztés, az empátikus mentorálás és a közösségi élmény nélkülözhetetlen a fiatalok szakmai és lelki fejlődéséhez, s ezek tapasztalatai a hatékony tehetséggondozási gyakorlatok kialakításához is hozzájárulhatnak. A szakirodalom és az interjú is alátámasztotta azt, hogy a személyiség kibontakozása, formálódása elsősorban társas kapcsolatokban, közösségi élményekben valósul meg. A közösség nemcsak a szocializáció színtere tehát, hanem aktív formáló erő, amely fejleszti többek között az önismeretet, az önértékelést, az alkalmazkodóképességet és az együttműködési készséget. A közösségi tapasztalatok, a csoporton belüli szerepek, a szociális hálózatok, a kölcsönös elismerés vagy éppen a konfliktusok mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok felismerjék saját képességeiket, és lehetőséget kapjanak azok kibontakoztatására. A visszajelzések, a támogatás és a közös célokért végzett munka motiváló erőként hatnak, amelyek elősegítik a tehetségek felszínre kerülését és fejlődését.

A csillagászati tehetséggondozásban a közösség szerepe különösen hangsúlyos. A hasonló érdeklődésű diákok é különleges szakterülethez kapcsolódóan támogató közegben, egymást segítve és motiválva fejlődhetnek, ahol a csapatszellem legalább olyan fontos, mint az egyéni teljesítmény. Kalup Csilla története is szemlélteti, hogy a

csillagászati közösségben a segítőkészség, az empátia és a közös célok iránti elkötelezettség kiemelkedő és nélkülözhetetlen. A versenyek és a felkészítések során a diákok nem egymás ellen, hanem egymást támogatva dolgoznak, ami egyedülálló motivációs és fejlődési környezetet teremt. A közösséghez tartozás élménye segít leküzdeni a magányosságot, erősíti az önbizalmat, és hosszú távú barátságokat, szakmai kapcsolatokat alapoz meg. A közös élmények, a tudásmegosztás, a gyakorlati tapasztalatok és a mentorok jelenléte mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok kihozzák magukból a legtöbbet, és nemzetközi szinten is eredményesek legyenek. A tehetséggondozás sikerének kulcsa a megfelelő motivációs környezet, a közösséghez tartozás élménye és támogatása, a közös és személyes célok figyelembevétele amellet, hogy az elmélyülés, a feladatok iránti elköteleződés és a kreativitás is megmutatkozhat, fejlődhet. A magyar csillagászati tehetséggondozás példája komplexen fejezi ki és támogatja mindezeket.

A csillagászat mint interdiszciplináris tudomány nemcsak tudományos, hanem társadalmi és gazdasági szempontból is nagy jelentőséggel bír, hiszen hozzájárul a kritikus, problémamegoldó gondolkodás terjedéséhez, innovációkhoz, a fiatalok tudományos pályára való motiválásához. A közösség ereje így nemcsak az egyéni sikerek, hanem a tudományos utánpótlás és a társadalmi fejlődés szempontjából is kulcsfontosságú. Összességében a közösség nemcsak szakmai, hanem emberi szempontból is megtartó erőt jelent, ami nélkül a hazai csillagászati tehetséggondozás sikeressége és fenntarthatósága vélhetően nem lenne lehetséges ilyen szinten.

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsanna 2014: *Fény és árnyék. A tehetségerők fel-szabadítása*. Géniusz Könyvek 36., Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 02.)
- Balogh László – Révész György 2019: Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 44–79. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 02.)
- Dálya Gergely 2021: *Bevezetés a csillagászatba*. Budapest: ELKH Csillagászati és Földtudományi Kiadó.
- Dudics Pál – Kirsch Éva 2019: Tehetséggondozás a fizika tudományában a közoktatásban. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 366–380. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 02.)
- Kirsch Éva – Dudics Pál – Balogh László 2010: *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából*. Géniusz Könyvek 10., Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 02.)
- Kiss Albert 2014: *Kreatív természettudományi tehetséggondozás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Kopasz Gáborné 2022: A motiváció mint a tehetség egyik összetevője és a tehetségszűrtés egyik lehetséges tárgya. *OxIPO* I. évf. 1. szám. 21–34. [Link](#)
- Mérei Ferenc 2006: *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris.

Melléklet

Személyes interjú kérdései

1. Mesélj a gyermekkorodról? Honnan érkeztél, és hogyan indultál el a csillagászat irányába?
2. Milyen volt az olimpiás közösség? Tartottatok a kapcsolatot év közben is? Vagy csak a versenyeken, felkészítő alkalmakon találkoztatok?
3. Említetted, hogy nem volt könnyű egyedüli lányként a sokkal idősebb kiemelkedő gimnáziumokból érkező fiúkkal. Hogyan élted ezt meg? Hogyan sikerült ezen változtatnod, és ebből a helyzetből gyakorlatilag a felkészítő csapat élére állnod?
4. Hogyan nézett ki a felkészítés akkoriban, és kik vettek részt benne?
5. Évek óta vezeted a felkészítő csapatot. Mik a tapasztalataid, miben változott a működése a kezdetekhez képest, és milyen folyamatokon ment keresztül?
6. Mennyire nehéz megmozgatni a közösséget és becsatornázni az olimpikonokat a felkészítő csapatba?
7. A csillagászatban kiemelkedő diákok tehetséggondozásának szempontjából milyen segítő, fejlesztő módszereket emelnél ki? Milyen egyedi tényezők valósultak meg a tehetséges diákok kapcsán?
8. Miben látod most a jelenlegi sikereket az *Athletica Galactica* kapcsán? Szerinted milyen tényezők járultak hozzá ahhoz, hogy az olimpikonok például tavaly ilyen szép eredménnyel tértek haza? Mik azok a tényezők, amelyek a felkészítés során fontosak, vagy van esetleg valami plusz is, ami szerinted hozzájárult ehhez a sikerhez? Miben látod te azt a pluszt, amiben edzek a sikerek megmutatkoztak?
9. Mondtad, hogy visszatérnek és segítik egymást a közösség tagjai: szerinted a közösség húzóereje miben rejlik? Abban, hogy egyénileg is odafigyelnek rájuk, vagy inkább abban, hogy egy olyan közösségben vannak, ahol közös az érdeklődési kör? Esetleg az is közrejátszik, hogy itt megtalálják azokat a dolgokat, amik más-hol talán furcsának számítanak? A tudományos emberekre gyakran használják azt a kifejezést, hogy „furák”, mit gondolsz, mik azok a pontok, amelyek igazán erőssé teszik ezt a közösséget?
10. Minek köszönhető, hogy ebben a csillagászati diákközösségben a versenyhelyzet ellenére is ennyire támogató, empátikus és összetartó légkör alakult ki? Inkább a diákok személyes mentalitása, a kiválasztás szempontjai, vagy a közösség szervezésének sajátosságai játszanak ebben döntő szerepet? Mennyire volt ez jellemző a korábbi években is, és vajon mi az oka ennek a különleges közösségi élménynek?
11. Diverz készségek alatt pontosan mit értesz ezen a területen?
12. Hogyan jellemeznéd magát a csillagász közösséget általánosságban, és az *Athletica Galactica* közösségét szűkebb metszetében?
13. A csillagászok munkája hol jelenik meg a gyakorlatban, miért hasznos az emberi-ség számára? Miért fontos az utánpótlás-nevelés?

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI

A KETTŐS KÜLÖNLEGESSÉGŰ TEHETSÉGES GYERMEKEK SZÜLEINEK TÁMOGATÁSI LEHETŐSÉGEI A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATBAN

A modern tehetségszemlélet nemcsak a kiemelkedő képességek jelenlétét hangsúlyozza, hanem azt is figyelembe veszi, hogy a tehetség gyakran atipikus fejlődési mintázattal is társulhat. Ez különösen igaz a kettős különlegességű gyermekekre, akikben egyszerre vannak jelen kiemelkedő képességek és valamilyen tanulási, viselkedési vagy neuropszichológiai zavarok. A pedagógiai szakszolgálatok működésének egyik fontos területe a tehetséggondozás, amely az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet fordít a kettős különlegességű gyermekekre. E sajátos kettősség gyakran komplex nevelési és oktatási helyzetet teremt, amelyben a szülők kulcsszerepet játszanak. A pedagógiai szakszolgálat keretein belül tevékenykedő tehetséggondozó koordinátor tehát nem csupán a gyermek potenciáljának kibontakozását támogathatja, hanem komplex módon segítheti a Mönks–Renzulli-modell minden elemének harmonikus működését.

Kulcsszavak: pedagógiai szakszolgálat, kettős különlegességű gyermek, tehetséggondozás, Mönks–Renzulli-tehetségmodell, szülőcsoport

A kettős különlegességű tehetséges gyermekek szüleinek támogatási lehetőségei a pedagógiai szakszolgálatban (Support options for parents of twice-exceptional gifted children within pedagogical professional services). The modern approach to giftedness emphasises not only the presence of exceptional abilities, but also the fact that giftedness is often associated with atypical developmental patterns. This is particularly true for twice-exceptional children, who demonstrate both exceptional talents and learning, behavioural, or neuropsychological disorders. Talent development is a key focus of pedagogical professional services, and in recent years, there has been increasing attention given to meeting the needs of these children. Their dual nature often creates complex educational and developmental situations in which parents play a crucial role. Therefore, talent development coordinators working within these services can support both the integration of all elements of the Mönks–Renzulli talent model, and the growth of the child.

Keywords: pedagogical professional services, twice-exceptional children, talent development, Mönks–Renzulli talent model, parent groups

1. Bevezetés

A szakirodalomban a tehetség definíciói komplex, sokdimenziós megközelítéseket tükröznek, amelyek hangsúlyozzák a képességek, attitűdök, motiváció és környezeti tényezők eltérő arányú, de együttes szerepét.

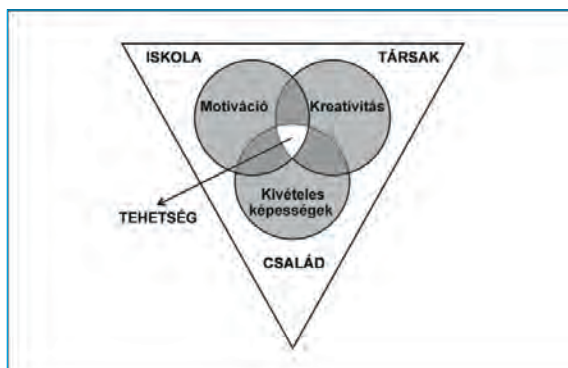
Gyarmathy Éva (2006) a tehetséget nemcsak kiemelkedő képességként, hanem sajátos attitűdként írja le, amely a kiemelkedő teljesítményhez vezető szokásostól eltérő észlelést és reakciómodot foglal magában. A kettős különlegesség komplexitása miatt különösen hasznosnak bizonyul a tehetség értelmezésében a Mönks–Renzulli-féle tehetségmodell, amely nemcsak a személyes adottságokat, hanem a társas-társadalmi

környezet meghatározó szerepét is hangsúlyozza. Mönks (2005) Renzulli hármását (magas intellektus, kreativitás, motiváció) egészítette ki a társas környezet három kulcstényezőjével: család, iskola, és kortárs csoport (1. ábra).

Család: elsődleges szocializációs közeg, ahol az érzelmi biztonság, elfogadás és a pozitív megerősítések segítenek a gyermek önbizalmának megalapozásában. A szülők gyakran ambivalens érzésekkel viszonyulnak gyermekük sajátos kettősségéhez: egyszerre élhetnek meg büszkeséget és szorongást, elismerést és kirekesztettséget.

Kortársak: az óvodás, illetve iskoláskor előrehaladtával egyre inkább erősödik az igény a társas elfogadásra, így a kortárs közösség visszajelzései és kapcsolatai kulcsfontosságúvá válnak az önértékelés és a motiváció szempontjából. A kortárs csoport különösen érzékeny pont lehet a kettős különlegességű gyermekek esetében, akik gyakran küzdenek társas beilleszkedési problémákkal.

Iskola: támogató pedagógiai környezet, amely felismeri, differenciáltan kezeli és fejleszti a gyermek képességeit. Az iskolai környezet szintén meghatározó. Sokszor előfordul, hogy az iskolai teljesítmény nem tükrözi a gyermek valós képességeit, mert a nehézségei elfedik az erősségeit.



1. ábra: Mönks tehetségmodellje (Bálint–Orsós é. n.)

E dinamikus, kontextusfüggő nézőpont szerint a tehetség csak egy támogató társadalmi és érzelmi környezetben fejlődhet. A kettős különlegesség esetében ezek az összetevők gyakran egyenetlenül vagy torzítottan jelennek meg, ezért a szülők és az őket segítő szakemberek támogatása kulcsfontosságú a gyermek harmonikus fejlődése érdekében. A tehetséggondozó koordinátor ebben az összetett rendszerben változatos módszertani eszközökkel tudja segíteni a szülőket, hogy megértsék: gyermekük tehetsége nem szűnik meg attól, hogy nehézségei is vannak – sőt, a kettő gyakran egymást árnyalja, elfedi vagy fel is erősítheti.

2. Pedagógiai szakszolgálatok szerepe a tehetséggondozásban

A pedagógiai szakszolgálatban dolgozó tehetséggondozó koordinátor végzettségi követelményeit a pedagógiai szakszolgálatok működéséről szóló 15/2013.

EMMI-rendelet (1) 6. sz. melléklete tartalmazza, mely szerint a tehetségkoordinátor munkakör pszichológusi alapidiploma és pedagógiai (óvoda-, iskolapszichológiai)/tanácsadó szakpszichológus; vagy pedagógus alapidiploma és tehetségfejlesztő szakirányú végzettséggel tölthető be.

A pedagógiai szakszolgálatokról szóló 15/2013. évi EMMI-rendelet (1) 30. § (1) pontja értelmében a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása az alábbi tevékenységeket foglalja magába:

„Korai tehetségfelismerés, tehetségazonosítás, [...] tehetséges gyermek személyiségfejlődésének támogatása, [...] önismereti csoport szervezése, [...] tanácsadás, támogatás a szülőknek; konzultáció a pedagógus részére; közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése; speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása; [...] szakmai kapcsolat tartása a tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal; javaslattevés a tanuló számára a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra; kimeneti mérések elvégzése.”

Látható, hogy elég széles az a tevékenységi kör, mellyel a pedagógiai szakszolgálatban dolgozó tehetséggondozó koordinátor rendelkezik, és ezen kívül a gyermeket körülvevő iskola-család-társadalom hármásával való együttműködés és munka ugyanúgy előírt feladat számára, mint a gyermek fejlesztése, támogatása (Kopasz–Erdei 2024).

3. A kettős különlegességű gyermekek sajátosságai

A „kettős különlegesség” fogalmát először Baum és munkatársai (2017) határozták meg olyan gyermekek leírására, akiknél egyidejűleg van jelen tehetség és valamilyen fogyatékoság vagy zavar. A tehetség és a nehézség egymást elrejthetik, így egyik vagy másik rejtve marad, vagy félreértelmezés áldozatává válik, illetve a tanulási problémák elfedik a tehetséget, így a gyermek „alulteljesítőnek” tűnhet (Silverman 2009; Silverman 2013; Reis et al. 2014). A kettős különlegességű gyermekeket gyakran „rosszul működő okosnak” vagy „problémás viselkedésű gyerekeknek” látják, miközben egyik címke sem tükrözi a valós fejlődési mintázatot.

A kettős különlegességű gyermekek egyszerre rendelkeznek kiemelkedő képességekkel, például intellektuális, kreatív vagy művészi területeken, valamint valamilyen fejlődési zavarhoz köthető nehézséggel, mint például: tanulási zavarok (diszlexia, diszkalkulia), figyelemzavar vagy hiperaktivitás (ADHD), autizmus spektrumzavar (különösen Asperger-szindróma esetén), érzelmi-szociális zavarok, szorongás, beilleszkedési nehézségek, szenzoros feldolgozási zavarok, finommotorikai problémák stb. (Harmatiné Olajos 2012).

Gyarmathy Éva (2012) az alábbi jellemzőkben foglalta össze a kettős különlegességű gyermekek sajátosságait:

- ♦ Kognitív jellemzők
 - Szokatlan érdeklődési kör, részletek iránti érdeklődés;
 - Eredeti gondolkodás, „felnöttes” kérdések;

- Kiugró teljesítmény egyes területeken (pl. matematika, zene), másokon viszont lemaradás, aszinkronitás;
- Frusztráció a saját képességek és iskolai elvárások közti szakadék miatt;
- ♦ Viselkedési sajátosságok
 - Impulzivitás, figyelmetlenség, szabálykerülés (különösen ADHD vagy autizmus esetén);
 - Motivációhiány vagy ellenállás az iskolai rutinnal szemben;
 - Gyakori „rosszalkodás”, amit félreérthetnek magatartási zavarnak;
 - Kiemelkedő memória, gyors tanulás meghatározott területen (pl. számolás, olvasás vagy enciklopédikus tudás);
 - Részletorientált gondolkodás, intenzív érdeklődés egy-egy téma iránt;
 - Az iskolai feladatokhoz való hozzáállás szélsőséges lehet: túlzott perfekcionizmus vagy teljes elutasítás;
- ♦ Érzelmi-szociális jellemzők:
 - Magas fokú érzékenység, gyorsan változó hangulatok;
 - Erős igazságérzet, de társas helyzetekben nehezen alkalmazkodik;
 - Gyakori visszahúzóds vagy dühkitörések – amit félreérthetnek „rossz magatartásnak”;
 - Nehézség a társas kapcsolatokban, különösen, ha a kortársak nem értik őket;
 - Érzékenység, szorongás, gyakori önkritika vagy visszahúzóds;
- ♦ Viselkedési jellemzők:
 - Szabálykerülés, unalom jelei, figyelemzavar;
 - A tanórákon passzív vagy túlzottan aktív, impulzív viselkedés;
 - Változó teljesítmény: egyik nap kiemelkedő, másnap visszahúzóds.

Látható, hogy a kettős különlegességű tehetséges tanulók azonosítása még a legtapasztaltabb szakemberek és pedagógusok számára sem olyan könnyű feladat. Gyarmathy Éva (2013) a kettős különlegességű tehetséges tanulók lehetséges hátrányait az alábbi csoportosításban fogalmazta meg, mely a beavatkozások tervezésénél is támpontokat adhat:

- Szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségek: Ha nincs időben hatékony beavatkozás, a szociokulturális hátrány az életkorral egyre súlyosabbá válik, ezért a tehetséggondozást már korán el kell kezdeni. A hátrányos helyzetű tanulók az iskolában is nehézségekkel küzdhetnek, mert az oktatás főként verbális-logikai képességekre épül, míg ők inkább vizuális és mozgásos tanulók. A család sokszor nem tud megfelelő fejlesztő háttérrel nyújtani, és az értékrendbeli különbségek áthidalása kulcsfontosságú a tehetséggondozásban. A kulturális eltérések kompenzálására, különösen szabadidős programokon keresztül, nagy hangsúlyt kell fektetni.

- Neurológiai alapú teljesítmény- és viselkedészavarok, magatartászavar: A neurológiai alapú teljesítményzavarok, mint a tanulási zavarok vagy figyelemzavar, veleszületett vagy szerzett idegrendszeri eltérésekből erednek, és nem feltétlenül akadályozzák a tehetség fejlődését, sőt, megfelelő környezetben előnyösek is lehetnek. Az iskolarendszer azonban főként a bal agyféltekei képességekre fókuszál, ami hátrányos lehet a jobb agyféltekés, kreatív tehetségek számára. A magatartászavarok inkább környezeti hatásokból alakulnak ki, és fontos a személyre szabott támogatás a fejlődés és a negatív következmények megelőzése érdekében.
- Érzékszervi, mozgásszervi fogyatékosággal élő tehetségek: A fogyatékosággal élő gyermekek, tanulók esetében a hiányosságokra fókuszál a környezet, ami gyakran nem támogatja a tehetség fejlődését. Ugyanakkor számos támogató módszer segíti beilleszkedésüket és teljesítményüket, amelyeket a tehetséggondozásban is alkalmazni kell. A hiányok mellett kialakulhatnak különleges képességek, amelyek kiemelkedő teljesítményekhez vezethetnek, akár fogyatékhöz nem kötődő, akár speciális területeken.
- Pervazív fejlődési zavarok és a tehetség: Az autizmus legfőbb jellemzője a mások állapotának megértését nehezítő zavar, ami egyszerre okoz nehézségeket és egyedi látásmódot. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tehetségek különleges észlelési képességeik és kitartásuk révén kiemelkedő teljesítményre képesek, de beilleszkedésük nagyban múlik a környezet elfogadásán. Az Asperger-szindrómás egyének például rendkívül érzékenyek, vizuális gondolkodók, akik intenzív érdeklődésükkel és jó memóriájukkal kiemelkedő eredményeket érhetnek el, ha megfelelő támogatást kapnak. Ugyanakkor az autizmushoz társuló társas és kommunikációs nehézségek gyakran akadályozzák őket, ezért fontos a korai fejlesztés és az inkluzív szemlélet.

A kettős különlegességű tehetségek felismerésében a holisztikus, erősségalapú szemlélet alkalmazása lehet az egyetlen hatásos mód, amely nemcsak a hiányosságokat, hanem a gyermek egyéni erősségeit, erőforrásait is feltérképezi. Ez különösen fontos az alsó tagozaton és az óvoda-iskola átmenetnél. A komplex tehetségazonosítás nem csupán tesztek alkalmazásából áll, hanem a megfigyelés, kreativitás, motiváció is része az azonosításnak, illetve multidiszciplináris team kialakítása szükséges, amelyben szerepet kap a pedagógus, pszichológus, gyógypedagógus és a szülő is (Harmatiné Olajos 2012).

A komplex tehetségazonosításhoz szükséges elemek:

- kreativitás, érdeklődés, motiváció figyelembevétele;
- multidiszciplináris csapatmunka (pedagógus, pszichológus, gyógypedagógus);
- szülők bevonása, akik gyakran látják a gyermek erősségeit a nehézségeken túl is;
- differenciált pedagógiai módszertan használata (Hanák 2011).

A tehetségígéretnek sorsa nagyban múlik azon, hogy a felnőttek milyen szemüvegen keresztül nézik őket. Ha kizárólag a nehézségeikre fókuszálnak, épp a bennük rejlő különlegességek veszhetnek el. A deficitszemléletű megközelítés helyett a komplex, erőforrás-alapú szemlélet vezethet oda, hogy ezek a gyermekek egyszerre kapnak támogatást és lehetőséget kibontakozásra – az ő érdekükben és a társadalom jövője érdekében egyaránt.

A kortársakkal való kapcsolatok gyakran diszharmonikusak, főként a kommunikációs különbségek miatt. Elszigetelődés vagy visszahúzódás jelenhet meg a társak érdeklődésének hiánya miatt, és emiatt erős igény jelenhet meg a felnőttekkel való kapcsolattartásra.

A kettős különlegességű gyermekek gyakran mutatnak hiperérzékenységet, „intenzitást” (Dabrowski-féle „overexcability”), amely megnyilvánulhat hangokra, zajokra, érintésre való túlérzékenységekben, és Dabrowski megfogalmazásában öt területen koncentrálódhat: pszichomotoros, szenzuális, értelmi, képzeleti és érzelmi. Attól függően, hogy mely területen mutatnak intenzitást pontos diagnosztikus vizsgálat nélkül, akár téves következtetések, diagnózis is generálódhat. A pszichomotoros overexcability könnyen összetéveszthető az ADHD-val, hiszen hasonló tüneteket mutathat a tehetséges gyermek, így könnyen félre is diagnosztizálhatják. Az intellektuális overexcability gyermek mindig gondolkodik valamin, és folyamatos kérdéseit gyakran félreértik és provokatívnak érzik a felnőttek. Az élénk képzeletük miatt előfordulhat, hogy álmodozónak, füllentőnek titulálják őket. A Dabrowski-féle megközelítést a tehetségdiagnosztikában nem alkalmazzuk, azonban a szülők edukálására jól használható (Tóth 2011). Ebből is látható, hogy a kettős különlegességű gyermekek diagnosztizálása, „tehetségfelfedezése” nemcsak a szülőknek, hanem még a szakembereknek is komoly kihívást jelent.

A komplex tehetségazonosítás elemei tehát a több forrásból származó adat (szülő, pedagógus, pszichológus); a kreativitás, a motiváció, az érdeklődés mérése, valamint a szociális és az emocionális tényezők vizsgálata (Sternberg 2005; Gyarmathy 2018). Elég gyakori, hogy a pedagógusok és a szakemberek elsősorban a hiányokra, problémákra koncentrálnak, és a cél az, hogy a gyermek „felzárkózzon” az átlaghoz. Ez a szemlélet komplex hatásokkal járhat, mint például az, hogy a gyermek tehetségígérete rejtve marad, mivel a nehézségek kerülnek előtérbe. A szakemberek csak a diagnózist látják, nem a személyiséget; a gyermek önértékelése romlik, ha csak a hiányosságait emelik ki; a tehetséggondozás kizárólag a „jó tanulók” kiváltsága marad. Silverman (2013) szerint a kettős különlegességű gyermekek az oktatási rendszer „elfeledett tanulói” – sem tehetséggondozásban, sem fejlesztésben nem részesülnek megfelelően, mert egyik kategóriába sem illenek be teljes mértékben. Abban az esetben pedig az, ha a tehetséget nem ismerik fel, alulmotiváltsághoz, beilleszkedési problémákhoz, önértékelési zavarhoz vezethet. Ha a „problémás” viselkedést büntetik vagy elutasítják, mert nem értik annak mélyebb okait, a gyermek beskatulyázódik, és a pedagógusok elvárásai is kezdenek ehhez igazodni.

A deficitszemlélet és a kettős különlegesség sokszor egymást erősítő körforgást hoz létre, mert a deficit-szemlélet a gyermek fejlődését elsősorban a hiányok, elmaradások és problémák alapján értékeli (Kovács 2021). A kettős különlegességű tehetséges gyermek esetében így előfordulhat, hogy a viselkedéskérdések és tanulási nehézségek miatt a tehetség észrevétlen marad; a fejlesztési fókusz kizárólag a „gyengeségek kompenzálására” irányul; ezzel a gyermek önértékelése sérül, mivel nem kap visszajelzést erősségeiről (1. táblázat).

Az erőforrás-alapú megközelítés lényege, hogy a gyermek fejlesztése nem a hiányosságok kompenzálásáról szól, hanem az erősségek kibontakoztatásáról. A nehézségeket nem „problémának”, hanem egyéni fejlődési mintának tekinti, a pedagógus pedig támogató környezetet teremt, amely lehetőséget ad az egyéni utakra. Figyelembe veszi a tehetség és a nehézség egymásra hatását, a gyermek egyéni fejlődési profilját, a családot, a pedagógus és a szakemberek közötti együttműködés fontosságát.

1. táblázat: A deficitszemlélet és a kettős különlegességű tehetség közötti közvetlen, kölcsönös torzító hatás. (Forrás: saját szerkesztés)

Jelenség	Deficitszemléletű értelmezés	Következmény	Erőforrás-alapú értelmezés lenne
Nagy tudású, de figyelmetlen gyermek.	Magatartási probléma.	Nem kap tehetségfejlesztést. Folyamatosak a büntetések.	Lehetséges ADHD vagy szenzoros túlterhelés.
Kiemelkedő memóriája van, de írásban gyenge. Rossz jegyeket hoz, nem tanul.	Lusta, nem tanul. Papíros, gyenge tanuló.	Beskatulyázás. Erősségei háttérbe szorulnak.	Intellektuális tehetség, de írási nehézséggel küzd. Alulteljesítő.
Visszahúzódság	Nem akar beilleszkedni.	Izolálódás, perifériára szorulás.	Érzékenység, szorongás, autisztikus jegyek.
Kreatív, de szabálykövetési nehézségei vannak.	Rendbontó, magatartászavaros.	Fegyelmezés, nem kap kreatív kihívást.	Divergens gondolkodás, kreatív személyiségjegyek.

4. Szülőkkel való együttműködés és szülőtámogató program

A szülők szerepe kulcsfontosságú a tehetséggondozásban, hiszen a gyermek tehetségigére csak akkor tud kibontakozni, ha otthonról is biztonságot, megértést és fejlesztő hatású támogatást kap. Az alábbiakban részletesen bemutatásra kerül a Heves Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Egri Tagintézményének tehetséggondozó koordinátora által kidolgozott komplex szülőtámogató program, amely szervesen illeszkedik a pedagógiai szakszolgálatban végzett tehetséggondozó programokhoz és a Mönks–Renzulli-tehetségmodellhez.

A szülőkkel megvalósuló együttműködés általános elemei, melybe szervesen beépül a lentebb részletesen bemutatásra kerülő *Szülői tehetség- és erőforrásfejlesztő program* (SZTEREÓ):

- ♦ Előkészítő szülői konzultáció (a program megkezdése előtt)
 - Egyéni beszélgetés minden szülővel, amelynek során megismerjük a gyermek képességeit, érdeklődését, szokásait, családi hátterét.

- Közösén alakítjuk ki a gyermek egyéni tehetségprofilját és céljait.
- Felmérjük a szülők elvárásait, félelmei, nehézségeit.
- ♦ Nyitott foglalkozások és bemutatók
 - Nyílt napok: évente egy-két alkalommal a szülők részt vehetnek a foglalkozásokon.
- ♦ Folyamatos információáramlás
 - Félévente egyéni visszajelzések személyes formában.
 - Kapcsolattartás e-mailen, telefonon, online vagy rövid konzultáció keretében.

A kettős különlegességű gyermekek szülei számára tervezett támogató csoport-foglalkozás specifikus témái és foglalkozási elemei célcsoport-specifikusan kerültek kidolgozásra (Gyarmathy 2015; 2018).

4.1. A tehetség komplex természete és a kettős különlegesség figyelembevétele

Segíteni kell, hogy a szülők átfogó képet kapjanak gyermekük sajátosságairól és támogatási szükségleteiről. A kreativitás fejlesztése és a feladat iránti elkötelezettség ösztönzése különösen fontos a kettős különlegességű gyermekeknél, főleg akiknél a motiváció fenntartása nehezebb lehet. A tehetséggondozás akkor hatékony, ha a gyermek saját érdeklődése és erősségei alapján történik, ha örömmel és motiváltan vesz részt a fejlesztő programokban. A szülők, akik megismerik és elfogadják gyermekük erősségeit, képesek támogatni azokat a területeket, ahol a gyermek kiemelkedő, miközben megértik és kezelik a nehézségeket is. Ez a megközelítés pozitív önkép kialakulásához, egészséges önértékeléshez és jobb tanulmányi eredményekhez vezethet (Coleman 2015; Siegle–McCoach 2005).

4.2. A kettős különlegesség pszichológiai és érzelmi aspektusai

Gardner (1983) többszörös intelligencia elméletének, illetve más tehetségtipológiai modelleknek bemutatása is lényeges elem, hogy a szülők könnyebben felismerhessék a gyermek egyéni erősségeit és fejlesztési irányait. A belső disszinkronitás tartalmának bemutatása, amikor a magas intellektus mellett a szociális kapcsolódások nehezítettek, és ez beilleszkedési problémákat generálhat. A szülőknek és a pedagógusoknak is fontos felismerni a Silverman (2013) által megfogalmazott aszinkronitásból fakadó nehézségeket. Az aszinkronitás miatt a tehetséges gyermekek fejlődése nem lineáris és egységes, hanem többdimenziós és dinamikus. Belső disszinkronia jellemző a gyermekre, ha eltérő fejlettségi szintekkel, például a magas kognitív képességek mellett érzelmi vagy pszichomotoros területeken tapasztalható elmaradással kell küzdenie. Külső disszinkronia is fennállhat, amennyiben a tehetséges gyermek mentális fejlődése szembetűnően eltér a társakhoz képest. Az aszinkron fejlődés nem állandó, hiszen az életkorral és az IQ-val együtt változik, és egy gyermek különböző

képességei eltérő ütemben fejlődhetnek, így kap egy dinamikus jelleget. Ezek az aszinkronitások komoly kihívások elé állíthatják a kortársakat, a pedagógusokat és a családot egyaránt. A hagyományos oktatási rendszer gyakran nem tudja megfelelően kezelni ezt a fejlődési egyenetlenséget, ami alulteljesítéshez, motivációvesztéshez vagy szociális problémákhoz vezethet. Az erősségeken alapuló tanulási megközelítés alkalmazása a legdominánsabb tényező a pozitív, növekedésfókuszú gondolkodásmód, az egészséges önbecsülés, az erős énhatékonyság és a magasabb tanulmányi teljesítmény kialakításában (Baldwin et al. 2015; Foley-Nicpon 2016).

4.3. A család, az óvoda, iskola és a szakemberek együttműködése

A támogató környezet kialakítása, a hatékony kommunikáció az iskolával, pedagógusokkal, pszichológusokkal, gyógypedagógusokkal, valamint a kortárskapcsolatok segítése. Információk a helyi és országos szolgáltatásokról, pályázatokról, szakemberekről, tehetséggondozó programokról és szülői hálózatokról. A közös kommunikáció és információcsere csökkenti a félreértéseket, konfliktusokat, és erősíti a család és az óvoda/iskola közötti bizalmat. Bean és Lillenstein (2012) tanulmányukban arra hívták fel a figyelmet, hogy a kettős különlegességű gyermekek sikeres támogatásához elengedhetetlen a pedagógusok érzékenysége, a differenciált nevelés és oktatás, valamint az egyéni szükségletekre szabott, rugalmas tanítási módszerek alkalmazása. Freeman (1993) szintén azt hangsúlyozza, hogy a tehetségfejlesztés hatékonysága nagymértékben múlik a család és az óvoda/iskola közötti együttműködésen, valamint a szülők aktív bevonódásán a gyermek fejlődési folyamatába.

4.4. Gyakorlati stratégiák a mindennapi támogatáshoz, szülői szerep és önreflexió

Otthoni „fejlesztési” lehetőségek, motivációs technikák, kreativitás ösztönzése, stresszkezelési és érzelmi támogatási módszerek a szülők számára. A szülők saját érzelmi és motivációs helyzetének kezelése, a családi dinamika és a gyermekkel való kapcsolat tudatosítása, valamint a szülői közösség építése. Joan Freeman (1993) rámutat, hogy a családi környezet, különösen a szülői támogatás és nevelés, alapvető jelentőségű a tehetséges gyermekek fejlődésében és sikerében. A család biztosítja az érzelmi biztonságot, a motivációt és az alapértékeket, amelyek nélkülözhetetlenek a tehetség kibontakoztatásához. Freeman (1993) kiemeli a szülők szerepét abban, hogy felismerjék és támogassák gyermekük egyedi képességeit, valamint segítsék őket a kihívások leküzdésében. Tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, hogy a tehetséges gyermekek családjai gyakran szembesülnek speciális nehézségekkel, például a gyermek szociális elszigeteltségével vagy az óvodai/iskolai elvárásokkal való szembenállással, ezért a családok támogatása és tájékoztatása elengedhetetlen a sikeres tehetséggondozáshoz.

5. LÁSS JÓL! – Szülői tehetségtámogató műhely

Célcsoport: 6–7 éves, kettős különlegességű tehetséges gyermekek szülei

Időtartam: 9 alkalom × 90 perc (havi rendszerességgel), így lefed egy tanévet

Alapmodell: a Mönks–Renzulli komplex tehetségmodell fő összetevőit (átlag feletti képességek, kreativitás, motiváció) és a támogató környezet (család, iskola, társak) szerepét hangsúlyozza (Balogh 2006).

Helyszín: pedagógiai szakszolgálat egri tagintézménye

Módszertan: élménypedagógia, pszichoedukáció, műhelymunka, csoportos esetmegbeszélés

Fókusz: szemléletformálás, kapcsolatépítés, otthoni támogatási stratégiák kialakítása

A program fő célkitűzései:

- Erősségalapú szülői attitűd fejlesztése, a gyermek tehetségigéretének, egyedi működésének megértése.
- A deficit alapú gondolkodás átformálása, a nehézségek mellett meglévő erősségek és erőforrások azonosítása, felismerése.
- Szülői kompetenciaérzés növelése, a gyermek egyéni fejlődésének támogatása otthon, együttműködésben a szakemberekkel.
- Támogató szülői közösség létrehozása, sorstársi kapcsolatok és informális segítség erősítése.

Lényeges, hogy a szülők képessé váljanak arra, hogy tudatosabban ismerjék fel és kezeljék tehetséges gyermekük viselkedését, igényeit, megértsék a tehetségpszichológiai sajátosságokat (pl. aszinkron fejlődés, érzékenység), képesek legyenek a nehéz helyzetekben (pl. szorongás, kudarcélmény, beilleszkedési probléma) támogatást nyújtani, együttműködő, nem nyomást gyakorló módon fejleszteni a gyermek erősségeit (Mönks 2000; Silverman 2009; Gyarmathy 2018). A kettős különlegesség fogalmának tisztázása segít a szülőknek a speciális nehézségek és a tehetség együttélésének megértésében (Balogh 2019; Reis–Peters 2020).

A szülői énhatékonyág fejlesztésére a csoportfoglalkozás keretei között különösen hatékony módszer, melyhez az alábbi elemeket terveztük beépíteni:

- Célzott ismeretátadás és készségfejlesztés: A szülők megismerik a gyermek fejlődésének alapvető pszichológiai és pedagógiai törvényszerűségeit, valamint a kettős különlegesség speciális igényeit, ami segíti őket abban, hogy reális, megvalósítható célokat tűzzenek ki és érjenek el.
- Önreflexió és tudatosítás: A szülők saját nevelési attitűdjeik, erősségeik és nehézségeik feltérképezése, valamint az énhatékonyág fogalmának megértése. Ez segít abban, hogy a szülők felismerjék, milyen hatással van saját viselkedésük és gondolkodásuk a gyermek fejlődésére és a családi légkörre.
- Problémafeltáró és megoldáskereső csoportmunka: A szülők közös helyzetmegosztása, tapasztalatcseréje és a nehézségek közös feldolgozása, amelynek során facilitált módon új megküzdési stratégiákat és nevelési attitűdöket

sajátítanak el. Ez erősíti az énhatékonyságot, mert a szülők megtapasztalják, hogy képesek hatékonyan kezelni a kihívásokat.

- Szociális készségek és kommunikáció fejlesztése: Gyakorlati megközelítése annak, hogy a szülők kommunikációjának hatékonysága fejlődjön, ne csak a gyermekükkel, hanem a pedagógusokkal és a szakemberekkel is. Ez növeli a kontrollérzést és a kompetenciaélményt (Kovács 2021).
- Pozitív visszacsatolás és megerősítés: A csoportban kapott elismerés és támogatás növeli a szülők önbizalmát és motivációját, ami az énhatékonyság egyik kulcseleme.
- Tapasztalati tanulás és szerepjátékok: A valós élethelyzetek szimulálása, szerepjátékok és interaktív gyakorlatok révén a szülők gyakorolhatják az újonnan tanult megküzdési és kommunikációs stratégiákat, így növelve hatékonyságukat és önbizalmukat.

Ezek a módszerek együttesen támogatják a szülői énhatékonyság fejlődését, mivel növelik a szülők kompetenciaérzését, fejlesztik problémamegoldó képességüket, és erősítik a támogató családi légkört, amely a gyermekek egészséges fejlődésének alapja.

2. táblázat: *LÁSS JÓL!*– Szülői tehetségtámogató műhely foglalkozásterve

Foglalkozás címe	Cél	Témák, tartalom	Módszerek
1. Mi is az a tehetség?	A gyermek sokszínű, nem lineáris fejlődésének megértése	A Mönks–Renzulli-modell ismertetése, tehetségigéret kisgyermekkorban Kettős különlegesség fogalma és típusai (gyakorlati példákkal) Mit látok otthon? – szülői tapasztalatok, első benyomások Erősség- és nehézségkártyák készítése gyermekről	Interaktív előadás, beszélgetőkör, erőforrástérkép, fotók, narratív történetmesélés
2. Tehetség vagy zavar? – Ne címkézz, érts meg!	Deficitalapú gondolkodás átalakítása erősségalapú szemléletté	Maszkolás: hogyan rejtje el az erősség a nehézséget és fordítva „Miért nem tud már végre rendesen viselkedni?” – értelmezési keretek	Eset történetek elemzése, szerepjáték, érzékenyítő gyakorlat
3. Érzékeny, okos és akaratos – mit kezdjek vele? Érzelemszabályozás és kapcsolatok otthon	Szülői megküzdés támogatása, érzelmi biztonság megteremtése	Érzelmi-intellektuális aszinkronitás, szorongás, érzékenység, düh, visszahúzóds: mit üzen a viselkedés? „Én vagyok a biztonsági zóna” – a szülő mint védőburok Otthoni szabályok és rugalmasság egyensúlya	Esetmegbeszélés, dramatikus helyzetgyakorlatok, szülői relaxáció, érzélempártyák, érzékeny válaszdási stratégiák

Foglalkozás címe	Cél	Témák, tartalom	Módszerek
4. Hogyan láthatom jól? – Erősségprofil és otthoni támogatás	Egyéni tehetségprofil és fejlesztési stratégia kialakítása	Fejlesztő játékok, otthoni ötletek, jutalmazás, motiváció Személyre szabható tehetségprofillap kitöltése Kognitív, érzelmi és társas erősségek azonosítása Mit jelent „fejleszteni”? – nem több gyakorlás, hanem más megközelítés	Játékbemutató, eszközismertető profilépítés, pedagógus-szülő együttműködés szimulációja
5. Kudarccs és siker – az önbizalom egyensúlya	Nevelési attitűdök tudatosítása	Dicséret, hibakezelés, a „jó elég” elve, perfekcionizmus	Szülői tapasztalatcsere, csoportos reflexió
6. Társas viselkedés – ha nehezen illeszkedik	Kommunikációs technikák fejlesztése, tudatosítása	Barátkozás, visszahúzózkodás, versengés, társas konfliktusok	Szociodráma, kérdés-felelet, gyakorlati tanácsok
7. Családi erőforrások – mindenki más, mégis együtt	Erőforrások tudosítása	Testvérfeltékenység, eltérő fejlődési utak a családban	Családfelemzés, egyéni konzultációs lehetőség
8. Együtt az iskolával – kommunikáció és érdeképviselet	Szülők hatékony bevonása a szakmai együttműködésbe	Mikor és hogyan szóljak? – konstruktív pedagógus-szülő párbeszéd A gyermek „bemutatása” az iskolának – profil, igények, lehetőségek Közös célok, közös nyelv: az inklúzió alapelvei	Kommunikációs gyakorlatok, konfliktuskezelési esettanulmányok
9. Jövőképek és ünneplés	Szülők megerősítése, támogatói közösség megalapozása	Mit viszek haza? – tanulságok és saját változások Szülői támogató csoport alapítása / mentorháló kialakítása Ünnepi zárás: „Az én gyerekeim erősségei” bemutatása	Személyes történetek, ajándék-, profilkészítés

A foglalkozás kapcsán használt mérőeszközök és visszajelzés:

- Elő- és utókérdőív a szülői szemléletváltás mérésére (pl. Likert-skálán: „gyermekem legfőbb problémája vs. legfőbb erőssége”).
- Szülői reflexió napló.
- Szakember visszajelzése a gyermek fejlődéséről.

Várható eredmények és társadalmi hasznosság:

- Tudatosabb, empatikusabb szülők, akik nem a hibák, hanem az erősségek mentén nevelnek.
- Jobb együttműködés az iskola, a szakszolgálat és a család között.
- A kettős különlegességű gyermekek önértékelésének és kibontakozásának segítése.
- Preventív hatás: kevesebb félrediagnosticsztizálás, „rossz tanuló” és „viselkedészavaros” megbélyegzés.

3. táblázat: Az együttműködés haszna a gyermek fejlődésének szempontjából.
(Forrás: saját szerkesztés)

Szülőnél várt fejlődés	Hatása a gyermekre
Elfogadó, fejlesztő hozzáállás erősödése	Önbizalom, nyitottság, belső motiváció nő
Aktívabb jelenlét a gyermek életében	Megerősödik a gyermek énképe, fontosságérzete
Otthoni kiegészítő „fejlesztés” végzése	A képességek mélyülnek, differenciáltan fejlődnek
Pozitívabb kapcsolat az óvodával/iskolával	A gyermek biztonságban érzi magát, együttműködőbb
Tudatos konfliktuskezelés	Kevesebb szorongás, jobb társas viszonyok

További szülőtámogató elemek, amelyek az utánkövetést és a további mentorálást segítik:

- Egyéni szülői tanácsadás, amely a tanév során bármikor igényelhető.
- Egyéni beszélgetések, szakszolgálati tanácsadással együtt például nevelési dilemmák, viselkedésproblémák, iskolaválasztás, tehetségprofil értelmezése e témákban.
- Cikkek, szakmai anyagok elérhetővé tétele (pl. „10 otthoni játék tehetséges gyermekeknek”, „A szorongó tehetség kezelése”).
- Könyvek, weboldalak, videók ajánlása.
- Pályázatírási támogatás.

6. Összegzés

A fentiekben részletezett együttműködés túlmutat az oktatás keretein: a tehetségek támogatása révén komoly, hosszú távú társadalmi értékteremtés történik. A tehetséggondozás társadalmi szempontból is kiemelkedően fontos terület, mivel hozzájárul egy olyan generáció felneveléséhez, amely képes kreatív, problémamegoldó és innovatív gondolkodással részt venni a társadalmi és gazdasági élet alakításában. A pedagógiai szakszolgálatban dolgozó koordinátor szerepe e folyamatban kulcsfontosságú. A jól működő tehetséggondozási rendszer hosszú távon hozzájárul a társadalmi mobilitás erősítéséhez, a regionális különbségek csökkentéséhez, valamint a leszakadó térségek felzárkóztatásához. A tehetséges fiatalok fejlesztésének elősegítése révén nő a jól képzett, magas szintű tudással rendelkező szakemberek száma, ami a munkaerőpiac és az innovációs szféra számára is komoly erőforrást jelent.

Irodalomjegyzék

- Bálint-Orsós Andrea é. n.: *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. [Link](#) (Letöltés: 2015. 03. 15.)
- Balogh László 2006: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Könyvkiadó. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 01.)
- Baldwin, Lois – Baum, Susan – Pereles, Daphne – Hughes, Claire 2015: Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today* Vol. 38. No. 4. 206–214. [Link](#)
- Baum, Susan – Schader, Robin – Owen, Steven 2017: *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. [Link](#) (Letöltés: 2015. 03. 15.)
- Bean, Rita – Lillenstein, Jennifer 2012: *Response to Intervention and the Changing Roles of Schoolwide Personnel*. [Link](#)
- Coleman, Mary Ruth – Gallagher, Selagh 2015: Meeting the needs of students with 2e. It takes a team. *Gifted Child Today* Vol. 38. No. 4. 252–254. [Link](#)
- Foley-Nicpon, Megan 2016: The social and emotional development of twice-exceptional children. In: Neihart, Maureen – Pfeiffer, Steven I. – Cross, Tracy L. (eds.): *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* 2nd ed. Waco, TX: Prufrock Press. 122–138. [Link](#) (Letöltés: 2025. 01. 15.)
- Freeman, Joan 1993: Parents and families in nurturing giftedness and talent. In: Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Passow, Harry (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. 669–683. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 22.)
- Gardner, Howard 1983: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gyarmathy Éva 2006: *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 02.)
- Gyarmathy Éva 2012: Egyenlő hozzáférés biztosítása az SNI-s, BTM-es, és alulteljesítő fiatalok esetében. In: H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Gényusz könyvek 29. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 35–38. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 02.)
- Gyarmathy Éva 2013: Sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő tehetségek legfőbb érintett csoportjai. In: H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Gényusz könyvek 29. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 39–42. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 02.)
- Gyarmathy Éva 2015: A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségessége. *Magyar Pszichológiai Szemle* LXX. évf. 2. szám. 371–393. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 02.)
- Gyarmathy Éva 2018: A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés* VI. évf. 3. szám. 77–82. [Link](#) (Letöltés: 2024. 08. 02.)
- Hanák Zsuzsanna 2011: Differenciált munkaformák alkalmazása. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 31–51. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 02.)
- Harmatiné Olajos Tímea 2012: *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt. [Link](#) (Letöltés: 2025. 01. 03.)
- Kopasz Gáborné – Erdei Róbert 2024: *Kettős különlegességű tehetségek ellátása a köznevelési intézményekben, a pedagógiai szakszolgálatok szerepe*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)
- Kovács Karolina Eszter 2021: *Különleges bánásmód a köznevelésben*. Debrecen. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 05.)
- Mönks, Franz – Katzko, Michael 2005: Giftedness and Gifted Education. In: Sternberg, Robert J. – Davidson, Janet E. (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. New York: Cambridge University Press. 187–201. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 04.)

- Mönks, Franz – Mason, Emanuel 2000: Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In: Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Passow, Harry (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. 141–157. [Link](#)
- Reis, Sally M. – Baum, Susan M. – Burke, Edith 2014: An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly* Vol. 58. No. 3. 217–230. [Link](#)
- Reis, Sally M. – Peters, Pamela M. 2020. Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International* Vol. 37. No. 2. 1–33. [Link](#)
- Siegle, Del – McCoach, Betsy D. 2005: Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children* Vol. 38. No. 1. 22–27. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)
- Silverman, Linda Kreger 2009: The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International* Vol. 25. 115–130. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)
- Silverman, Linda Kreger 2013: *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Silverman, Linda Kreger 2013: Asynchronous development: theoretical bases and current applications. In: Neville, Christine S. – Piechowski, Michael M. – Tolan, Stephanie S. (eds.): *Off the charts: asynchrony and the gifted child*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press. 18–47. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)
- Sternberg, Robert 2005: The WICS model of giftedness. In: Sternberg, Robert J. – Davidson, Janet E. (eds.): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 327–342. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)
- Tóth László 2011: Dabrowski érzelmi fejlődéselmélete. *Tehetség* XIX. évf. 1. szám. 3–4. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)
- (1) 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 21.)

COMPLEX, INCLUSIVE, AND INNOVATIVE APPROACHES TO EARLY CHILDHOOD TALENT DEVELOPMENT

This paper introduces a complex pedagogical approach to early childhood talent development based on models proposed by Renzulli (2021), Gagné (2023) and Subotnik et al. (2011). Best pedagogical practices are presented and analysed using the success criteria of Rogers's (2003) theory of innovation diffusion. The integration of the ClassDojo digital platform and the LEGO® Education STEAM-based learning methodology supports the intentional development of soft skills in public education. The result is a new complex, innovative, and inclusive framework and methodology for early talent development.

Keywords: early talent development, inclusive approach, complexity, innovation success criteria, life skills

Complex, inclusive, and innovative approaches to early childhood talent development (Komplex, inkluzív és innovatív megközelítések a koragyermekkorai tehetséggondozásban). A tanulmány olyan komplex szemléletű pedagógiai megközelítést mutat be, amely az aktuális koragyermekkorai tehetségfejlődési modellekre (Renzulli 2021; Gagné 2023; Subotnik et al. 2011) alapozva, Rogers (2003) innovációelméleti sikertényezői mentén, elemző módon ismertet pedagógiai jógyakorlatokat. A ClassDojo digitális platform használatával és a LEGO® Education STEAM-alapú tanulásmódszertan alkalmazásával a köznevelés gyakorlatában is megvalósítható az életvezetési kompetenciák (soft-skills) tudatos fejlesztése, és kialakítható a korai tehetséggondozás új komplex, innovatív és inkluzív szemlélete és módszertára.

Kulcsszavak: korai tehetséggondozás, inkluzív megközelítés, komplexitás, innovációs sikertényezők, életvezetési kompetenciák

1. Introduction

Talent development plays a crucial role in 21st-century pedagogy. During the kindergarten and primary school years, children's development is still flexible, which makes them particularly responsive to their educational environment. It is therefore essential to support their development in a well-planned and holistic way.

Hungarian public education frameworks, such as the National Core Curriculum for Kindergarten Education and the National Core Curriculum, encourage an inclusive approach to talent development. Rather than focusing solely on selecting gifted students, these frameworks promote providing all children with opportunities that are tailored to their individual abilities. The kindergarten curriculum highlights the integration of emotional, social and cognitive skills, while the National Core Curriculum emphasises developing key competences such as creativity, cooperation, and problem-solving.

However, the everyday implementation of complex talent development faces several challenges. Kindergarten and primary school teachers often lack the time, tools and training necessary for supporting diverse learners effectively. The introduction of innovative pedagogical approaches can be hindered by a lack of technical knowledge, insufficient digital skills, and uncertainty about innovations. Furthermore, many institutions still primarily view talent development as a selection process rather than as an opportunity to help all children reach their full developmental potential. This perspective can significantly limit the effective implementation of inclusive approaches.

The aim of the present study is to introduce a complex pedagogical framework that supports early childhood talent development by combining digital technologies and experiential learning. This framework is grounded in three well-known theoretical models – Renzulli (2021), Gagné (2023), and Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell (2011). These are complemented by Rogers's (2003) theory of innovation diffusion, which helps to understand how pedagogical innovations can be adopted in school environments. The study explores two examples – the digital platform ClassDojo and the LEGO® Education STEAM-based system – which support the development of emotional and social skills (soft skills) and nurture talent in early education.

2. Theoretical background

The concept of talent has changed significantly in recent decades. New theoretical approaches offer different views on its various components, developmental processes, and the role of environmental influences. This section outlines three influential models that shape current thinking about talent.

2.1. Renzulli's three-ring model

According to Renzulli's (2021) three-ring model, talent manifests itself in productive behaviour that arises when a child possesses above-average abilities, creativity and strong commitment to the task. One of the fundamental principles of the model is that these components do not operate in isolation, but rather interact to activate the processes underlying creative performance. What distinguishes Renzulli's approach is that it views talent not merely as intellectual excellence, but it also emphasises the importance of creative thinking and intrinsic motivation. This approach is particularly well suited to early childhood education, where children's natural curiosity, playfulness and participation in joint activities often bring together all three factors. From a pedagogical point of view, the model is also valuable because it helps to recognise hidden talents, enabling teachers to identify gifted children based not only on their academic results, but also on motivational and creative dimensions that often remain invisible with traditional assessment tools.

2.2. Gagné's differentiated talent model (DMGT 2.0)

Gagné's (2023) theoretical model clearly distinguishes between inherited abilities, i.e. natural aptitudes and purposefully cultivated talent. The central idea of the model is that our innate abilities do not in themselves constitute the realisation of talent; they are merely starting points from which true, high-level performance can emerge only if their development is supported by appropriate personal and environmental factors.

The model places particular emphasis on the multifactorial nature of this developmental process. Factors such as personal motivation, practice, teacher support, family background and the social environment can either foster or hinder the emergence of talent. In addition, Gagné (2023) points out that chance events, e.g. an inspiring encounter or an unexpected opportunity, can also influence a child's development.

A key pedagogical insight of the DMGT 2.0 is that teachers play an active role in shaping children's talent development, rather than being passive observers. Purposeful, targeted interventions, recognition of individual learning pathways and the application of inclusive educational principles are all essential. According to this perspective, talent identification is not merely a diagnostic task, but a developmental process with long-term implications.

2.3. The Subotnik–Olszewski-Kubilius–Worrell development-based talent model

According to the development-based concept of talent, it is not a static gift, but rather a dynamic potential that can be constantly shaped and transformed into outstanding performance within the right educational and social environment. A core message of the model is that talent development is a long-term, structured process that begins with early identification, leading to professional excellence through intentional development and goal-oriented support (Olszewsky-Kubilius et al. 2020). The authors emphasise that talent is an evolving construct and requires different support strategies at various life stages. The role of the teacher therefore extends far beyond mere recognition: teachers actively shape a child's development by providing feedback, creating opportunities and helping learners to achieve their individual goals (Olszewsky-Kubilius et al. 2016).

The model also places a strong emphasis on psychosocial factors such as intrinsic motivation, perseverance and goal-oriented thinking. Without strengthening these factors, existing abilities rarely result in long-term excellence. According to the authors, talent development requires cooperation between educational institutions and other social actors, such as mentors, professional communities and institutional networks.

Importantly, this approach is not confined to childhood: the early foundations of talent development also pave the way for further targeted growth. In this process,

teachers play a key role in creating a future-oriented, supporting environment that caters to the child's current developmental stage (Subotnik et al. 2011).

3. Rogers's theory of innovation in the context of pedagogical practice

Rogers's (2003) theory of innovation diffusion explores the conditions under which new ideas, technologies or methods are adopted by a given community. Although the theory was originally developed to examine technical and economic innovations, it has now become highly relevant in education, especially when applying new pedagogical tools and approaches. According to the theory, the successful adoption of an innovation depends primarily on how it is perceived by the relevant community. A new solution is more likely to be embraced if it offers clear advantages over existing practices, is easy to implement, and aligns with the community's existing values and attitudes. It is also important that the innovation allows for gradual, risk-free testing. It is also crucial that the positive outcomes of the innovation are visible, as these foster motivation and commitment.

In educational institutions, innovation means not only the introduction of new tools or methods, but also a shift in mindset. To achieve this, it is essential that teachers must be open-minded, willing to engage in continuous learning and that there must be a collaborative professional culture that values innovation. New methods cannot be adopted mechanically; they will only be sustainable and effective if the institution integrates them thoughtfully, in line with its educational goals.

The following chapters use Rogers's theory of innovation diffusion to explore two pedagogical tools in depth: the ClassDojo digital platform and the LEGO® Education construction learning system. This dual analysis aims to demonstrate how these good practices can support early talent development and the enhancement of soft skills in pre-school and primary education. It also examines the key factors that either facilitate or hinder the integration of these tools into everyday teaching practice.

4. The ClassDojo digital platform through the lens of Rogers's success criteria

In 21st-century education, digital tools that provide technical support and encourage fundamental changes in mindset have become indispensable. The ClassDojo platform is a prime example of this kind of tool, offering both technological innovation and pedagogical support to help shape attitudes. With integrated features for digital communication, student feedback and social-emotional learning, ClassDojo can be effectively implemented in everyday school life.

What sets ClassDojo apart is its focus on fostering a positive classroom culture, strengthening intrinsic motivation in children and promoting inclusive, developmental teaching practices. Rather than imposing a fixed method of use, the platform offers teachers flexible, customisable options that align with their specific educational goals, whether that involves implementing a motivation system, supporting portfolio-based learning, or maintaining partnership-based communication with parents.

Following Rogers's diffusion of innovation theory (2003), this chapter examines how the platform corresponds to the model's five key success factors for educational innovation. By analysing these criteria, we can better understand how a digital tool can become part of a sustainable educational system that supports intrinsic motivation, and has pedagogical value.

4.1. Relative advantage

One of ClassDojo's key pedagogical strengths is its ability to shape student behaviour and foster the development of intrinsic motivation in the long term. It achieves this by incorporating elements that address students' basic psychological needs for autonomy, competence and social connection (Deci–Ryan 2000). The platform communicates to students that their developmental process is meaningful, trackable, and pedagogically valuable through immediate feedback, a point-based system linked to performance, and personalised goals and reflections.

Thus, the platform functions not only as a behaviour management tool, but also as a means of creating a self-reinforcing learning environment in which intrinsic motivation – i.e. the driving force that comes from the joy of learning – can thrive (Deci–Ryan 1985). This is particularly important in early childhood, when children's self-esteem and attitudes toward learning are developing. A digital learning environment that emphasises positive reinforcement and emotional safety helps to develop the basic skills required for self-regulated learning (Zimmerman 2000). ClassDojo creates an emotionally engaging learning space for children, where customisable avatars, symbolic rewards linked to achievement, community recognition and the visual progress tracking reinforce desired behaviours and positively influence children's self-image and learning identity.

Another relative advantage of ClassDojo is that it provides structured and systematic feedback that is more consistent than traditional paper-based or verbal methods. The platform integrates classroom behaviour dynamics, parent communication and individual learning progress, helping teachers work more efficiently and transparently.

The platform's pedagogical flexibility is particularly important in institutions where teachers have autonomy to facilitate differentiated learning and active student participation. ClassDojo supports more targeted teaching both in school and at home: parents receive real-time feedback and can therefore respond immediately to reinforce learning at home (Bahçeci 2019). Finally, ClassDojo offers benefits for talent development. Its motivation system encourages intrinsic motivation, promotes self-reflection and feedback, and reinforces goal orientation and perseverance – all of which are essential components in nurturing talent (Renzulli 2021; Gagné 2023).

4.2. Compatibility

The ClassDojo digital platform aligns well with the educational goals outlined in Hungarian public education documents, including the key competence development

goals specified in the National Core Curriculum and the National Core Curriculum for Kindergarten Education. It strongly supports the development of emotional and social competencies, self-regulation, creative problem-solving and collaboration skills – all key elements of both talent development and inclusive education.

The ClassDojo system is also highly compatible with the promotion of personalised learning. Its features allow for differentiated assessment and feedback, supporting children with special educational needs, as well as those with other educational needs or outstanding talents. The platform's flexibility enables teachers to personalise the learning environment and respond sensitively to student diversity. This helps strike a meaningful balance between inclusive education and early talent development (Tirri–Laine 2017). In terms of compatibility, it is also important that ClassDojo respects and reinforces pedagogical autonomy by providing an adaptable framework that teachers can shape according to classroom needs and educational goals. This supports differentiated teaching methods and allows teachers to create a unique classroom culture.

Another key strength of the platform is that it can be easily integrated with existing elements of Hungarian educational practice – particularly those focused on parent-teacher collaboration. ClassDojo facilitates regular, two-way communication, which fits within the educational partnership approach that is increasingly emphasised in Hungary (Kocsis et al. 2024; Pusztai et al. 2025). Daily contact with parents, collaborative rule-setting, transparent monitoring of development goals, and continuous feedback contribute to building a strong, supporting educational network around each child. Therefore, ClassDojo's compatibility can be understood not only in technological and content-related terms, but also in terms of educational philosophy. It is a flexible and adaptable system that is well matched to the objectives of the Hungarian public education system. It supports early childhood development and respects individual learning paths.

4.3. Complexity

One of ClassDojo's most important advantages is its low complexity, i.e. it is easy to use from both technical and pedagogical perspectives. According to Rogers's (2003) theory of innovation diffusion, low complexity is a key factor in the adoption of new tools. When an innovation is straightforward to learn and requires minimal effort, it is more likely to be accepted by its intended users. This is particularly relevant in public education, where teachers' levels of IT training and digital literacy can vary widely.

The platform's intuitive and user-friendly interface means that teachers can typically learn the basic functions within a few hours, students can quickly become familiar with the points system, and parents are presented with a transparent and logical structure. This significantly contributes to the platform's smooth integration into the daily routines of kindergartens and primary schools, particularly in early

childhood education, where technological tools are expected to be both user-friendly and educationally meaningful.

From a pedagogical point of view, ClassDojo's low complexity also means that no special methodological training is required for its implementation. Teachers can adopt it gradually, introducing features step by step rather than having to use the entire system immediately. This is particularly valuable for practising teachers, who often face time constraints and competing demands, making it challenging for them to invest time in learning how to use new digital tools alongside their regular responsibilities.

4.4. Trialability

Another advantage of ClassDojo is its trialability, which, according to Rogers' Diffusion of Innovations theory (2003), refers to the extent to which an innovation can be tested on a limited basis before a full commitment is made. Rogers argues that trialability reduces uncertainty by allowing potential adopters to experience the innovation's benefits and drawbacks first-hand. For example, offering free trials or pilot periods allows users to assess a product's value, supporting more informed decision-making. Similarly, educators are more likely to adopt new teaching methods or technologies if they can implement them gradually, such as in a single classroom or lesson, before committing fully. This controlled approach allows for feedback and adjustments, increasing the likelihood of successful adoption (Rogers 2003).

The ClassDojo platform does not require full-scale implementation across a whole school or teaching staff to be tested. Its design supports partial use and allows for immediate trial. Teachers can experiment with the tool based on student responses, parent feedback and their own professional judgement. This gradual approach helps to alleviate anxiety associated with implementing new innovations, reduces resistance to pedagogical change and ensures that adopting the system does not demand excessive time or energy. In practice, a teacher might start by using a single feature, such as providing feedback on positive behaviour, and then gradually incorporate other elements, such as portfolios, messaging, teamwork rewards, mood meters and short films, as they become more comfortable with the platform.

Another advantage of the trial version of ClassDojo is that it does not require any specialised technical equipment or extensive training. Registering, creating a class and providing initial feedback can all be done in a matter of minutes. This enables teachers to swiftly experience the benefits of positive reinforcement, which can motivate them to continue using the tool and promote its long-term integration into teaching practice.

4.5. Observability

By observability, we mean the extent to which potential users can see the results and impact of an innovation through the practices of others. ClassDojo is an excellent

example of this: it generates easily visible and understandable outputs that enhance the transparency and interpretability of learning and teaching processes – for teachers, students, and even parents. Its visual tools – such as student avatars, points earned, behaviour icons and digital portfolios – make student progress more tangible. This encourages self-reflection among children and provides teachers and parents with a more objective basis for giving feedback and planning future development (Bahceci 2019).

ClassDojo makes the learning process both tangible and transparent – not only through grades or verbal feedback, but in real time and in a way that is accessible to everyone involved. This level of transparency plays a particularly important role in strengthening the partnership with parents. Rather than being passive recipients of information, parents can become active participants in motivating their children, supporting learning goals and providing positive feedback. Observability also helps other teachers recognise the impact of innovation. The platform not only tracks student progress but also helps showcase the success of educational innovation, which plays a key role in bringing about sustainable pedagogical change.

ClassDojo is more than a digital platform; it is a comprehensive and innovative pedagogical tool that is relevant in early childhood education, where building intrinsic motivation, promoting positive learning attitudes and developing social and emotional skills play an essential role. A detailed analysis based on Rogers's (2003) innovation theory reveals that ClassDojo meets all key criteria for successful innovation.

As a system, ClassDojo opens up new possibilities for developing student motivation and modernising communication with parents. In summary, ClassDojo cannot simply be regarded as a technical innovation: it is a complex educational system based on intrinsic motivation, talent development and parent engagement that could contribute to the renewal of public education in Hungary.

5. LEGO® Education STEAM-based learning methodology as a pedagogical innovation

In the 21st century, early talent development has become an increasingly complex challenge in education. Learning is not just about transferring knowledge, but it is also about creating personalised learning pathways, fostering creativity and experiential development and nurturing social skills from an early age. In this context, LEGO® Education is more than just a tool; it is a pedagogical system based on building blocks that supports STEAM-based learning. It promotes genuine engagement, motivation and personalised growth opportunities. This chapter explores how LEGO® Education aligns with the key elements of Rogers's innovation diffusion model illustrating how the programme provides a playful learning experience, makes learning processes visible and helps identify children's interests and strengths.

5.1. Relative advantage

LEGO® Education demonstrates a clear relative advantage in several key areas of teaching and learning, which can lead to its widespread adoption in educational settings. First and foremost, it enhances student engagement. Compared to traditional lecture- or worksheet-based instruction, its hands-on, exploratory activities are more likely to capture students' interest and motivation. This is particularly advantageous in subjects such as STEM, where abstract concepts can be made tangible through construction and experimentation. The playful, interactive nature of LEGO® materials allows for deeper involvement and promotes active learning, which is widely recognised as being more effective for knowledge retention and skill development.

Secondly, LEGO® Education supports the development of 21st-century skills such as critical thinking, creativity, collaboration and problem solving. These competencies are increasingly emphasised in educational policy and practice, giving LEGO® a clear advantage over more passive or content-focused teaching methods. The integration of robotics and coding also establishes LEGO® Education as a forward-looking tool that prepares students for a technology-rich world.

5.2. Compatibility

The play-based approach aligns well with the requirements outlined in national educational frameworks. Both the National Core Curriculum for Kindergarten Education and the National Core Curriculum emphasise creativity, experiential learning, and social skill development. LEGO® Education supports these goals while respecting the professional autonomy of teachers. The approach can be adapted to specific topics, the needs of diverse student groups, and local characteristics. LEGO® Education is consistent with widely accepted pedagogical principles, such as constructivism and inquiry-based learning. This makes it a natural fit for teachers who already emphasise student-centred approaches. Using it supports STEM education goals, which are increasingly prioritised in national and international educational frameworks. This ensures that LEGO®-based activities are perceived as integral to achieving mandated learning outcomes, rather than as add-ons. Furthermore, it is highly adaptable to different age groups, subjects and learning environments, making it compatible with a wide range of school contexts, from early childhood education to secondary school STEM programmes.

5.3. Complexity

According to Everett M. Rogers, the complexity of an innovation – defined as the extent to which it is considered difficult to understand or use – can significantly impact its adoption rate. In the case of LEGO® Education, the perceived complexity is relatively low, enhancing its appeal as an educational innovation. Although the kits may initially appear intricate, particularly the robotics and programming ones,

the user-friendly design and clear instructional materials help to reduce the cognitive load for both teachers and students. LEGO® Education provides scaffolded learning experiences, beginning with basic constructions and gradually introducing more complex tasks, including coding and engineering challenges. This incremental structure supports differentiated instruction and accommodates varying levels of teacher expertise and student ability.

5.4. Trialability

LEGO® Education offers significant trialability, making it an accessible and appealing pedagogical innovation for educators. A key advantage is the opportunity for low-risk experimentation: teachers can incorporate LEGO® kits into a single lesson or module without overhauling the entire curriculum. Many schools start with pilot programmes, using LEGO® robotics or STEM kits for short periods to evaluate student engagement and measure learning outcomes. Thanks to their modular and flexible design, LEGO® kits can be gradually or partially integrated into existing teaching practices, enabling educators to adapt at their own pace. Teacher training workshops provide hands-on experience with the materials and methods, enabling educators to explore the approach before committing fully. The student-centred design further enhances trialability, as real-time feedback from learners helps teachers to refine their practice and build confidence. Additionally, educators can assess how well LEGO® activities align with national or local educational standards, ensuring curricular relevance while experimenting with innovative and engaging teaching tools.

5.5. Observability

LEGO® Education's learning outcomes are visible and tangible: children's creations represent their developmental process in a concrete, documentable and presentable way. This also strengthens the relationship between teachers and parents, as they can share in the learning process and its results. Exhibitions, photo documentation and joint family projects all contribute to acceptance of the programme, fostering a stronger sense of cohesion within the educational community.

LEGO® Education is an innovative approach that meets the requirements of modern, inclusive education. It provides structured learning opportunities in a playful way, promoting intrinsic motivation without creating performance pressure. This approach can easily be adapted while maintaining educational goals. The programme enables children to discover the world at their own pace with the support of a teacher, thereby establishing a foundation for an educational approach in which talent is not viewed as the privilege of a select few, but rather as the potential within every child that is worth nurturing.

6. Opportunities for developing life skills in early childhood talent development

One of the greatest challenges of 21st-century education is to improve students' cognitive performance and intentionally support the development of life skills, also known as soft skills. These include social, emotional and self-regulatory skills that are vital for academic and career success, as well as social integration (OECD 2019; CASEL 2023).

While the concept of soft skills is broad, they include communication, collaboration, self-regulation, creativity, problem-solving, perseverance and empathy. These competencies are particularly important in early childhood, when emotional and social development is taking place. Studies have demonstrated that life skills acquired in early childhood can have a long-term positive impact on academic performance, well-being, and social inclusion (Zins et al. 2004; Zsolnai–Kasik 2014).

In early childhood talent development, life skills and cognitive abilities are deeply interconnected. According to Renzulli's (2021) model of talent, exceptional performance is not solely determined by intellectual ability; motivation, creativity and personal commitment are also required. Similarly, Gagné's (2023) differentiated model highlights the importance of intrapersonal and interpersonal catalysts in transforming potential into actual achievement. In this respect, soft skills are integral part of the talent development process, not supplementary.

Incorporating ClassDojo and LEGO® Education into educational practice offers a structured and intentional way to support targeted soft skills development. Whether used independently or together, these platforms can contribute to children's personal and social growth, particularly in early childhood when play and experiential learning have an essential role.

ClassDojo is a digital platform that functions not only as a reward system but also as a complex, feedback-based educational tool. It enables teachers to monitor and provide real-time visual feedback on students' behaviour, cooperation, empathy and perseverance. In addition, the platform facilitates immediate communication with parents via visual elements, making students' social development transparent and part of a common frame of reference. This parent-teacher-child relationship is particularly important for intentionally nurturing soft skills (CASEL 2023).

On the other hand, LEGO® Education supports the development of the skills that are crucial for social learning, cooperation, problem solving and creative thinking through cognitive and hands-on activities. As children work together to solve symbolic and practical problems, they naturally practise communication, compromise, empathy and responsibility. Activities often include reflective discussions, group presentations and self-assessments, which help to build intrinsic motivation, self-reflection and self-direction (Bers 2020).

When using LEGO® Education tools, students develop the skills that are required in modern society through collaborative situations, problem-solving tasks and

creative projects. Working together, emotional engagement, recognition and reflective feedback all promote the development of self-assessment, empathy and responsibility (Bers 2020). While each system takes a different approach, ClassDojo and LEGO® Education complement each other in making the development of soft skills an integral part of everyday teaching. The role of the teacher in this process is crucial: they are not merely mediators, but also facilitators and evaluators of meaningful learning experiences. Tools like ClassDojo enable teachers to continuously monitor the development of soft skills, provide feedback and set goals. Meanwhile, LEGO® Education's playful and creative activities help children to practise social and cognitive skills and understand how these function in everyday life.

Integrating soft skills development into talent development is more than just a pedagogical trend: it represents a shift in thinking. A successful talent journey is no longer seen as purely performance-based, but as one that requires balanced development from emotional, social and self-reflective perspectives. Using ClassDojo and LEGO® Education together creates opportunities for a more holistic, complex and inclusive talent development process, even in preschool and early primary education.

7. Summary and next steps in early childhood talent development

As we develop a new framework for early childhood talent development, it is becoming increasingly clear that modern pedagogy can no longer rely solely on measuring and developing cognitive performance. Providing purposeful support for life skills alongside playful, experience-based learning and the thoughtful use of digital tools opens up new possibilities for recognising and nurturing learner diversity. The theoretical models (Renzulli, Gagné, Subotnik et al.) examined in this paper clearly confirm that talent is not an innate, static trait, but rather a dynamic system that evolves in response to environmental, emotional and motivational factors.

Rogers's innovation theory, particularly its criteria of relative advantage, compatibility, complexity, trialability and observability, provides an excellent framework to assess the integration of ClassDojo and LEGO® Education into pedagogical practice. The present study found that these tools support the development of intrinsic motivation, self-regulated learning and promote stronger parent-teacher partnerships. The latter is particularly important for inclusive talent development, as collaboration between parents, children and teachers helps to create a more personalised and enriching learning environment.

Looking ahead, it is essential that teachers develop a toolkit that integrates technology and experience-based methods rather than treating them as separate. Teacher training and ongoing professional development should prioritise methods and digital best practices that develop soft skills. At the institutional level, a paradigm shift is needed to support talent development through inclusive, personalised learning pathways. Collaborating with families and enhancing clear, transparent

communication between teachers and parents benefits children's development and fosters trust within the community.

Using ClassDojo and LEGO® Education means more than just adopting new tools; it reflects a change in the educational mindset towards child-centred, inclusive and future-oriented teaching. These platforms offer the opportunity to redefine successful learning, not only in terms of cognitive performance, but also in terms of self-knowledge, social skills, and collaboration. In early childhood education, this complex approach is a cornerstone of true pedagogical innovation, particularly in talent development and personalised learning support.

References

- Bahçeci, Ferhat 2019: CLASSDOJO: The effects of digital classroom management programme on students, parents and teachers. *International Online Journal of Educational Sciences* Vol. 11. No. 4. 160–180. [Link](#)
- Bers, Marina Umaschi 2020: *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom* (2nd ed.). Routledge.
- CASEL. 2023: *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [Link](#) (Downloaded: 22. 05. 2025.)
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer. [Link](#)
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 2000: The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* Vol. 11. No. 4. 227–268. [Link](#)
- Gagné, Francois 2023: Differentiated model of giftedness and talent: DMGT 2.0. In: Pfeiffer, Steven I. – Shaunessy-Dedrick, Elizabeth – Foley-Nicpon, Megan (eds.): *APA handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Kocsis, Zsófia – Markos, Valéria – Fazekas, Elek – Fényes, Zsuzsanna Hajnalka – Pusztai, Gabriella 2024: “Won’t be enough to invite parents to school events”: Results of a systematic literature review of parental volunteering. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education* Vol. 19. No. 2. 133–153.
- OECD 2019: *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Olszewski-Kubilius, Paula – Subotnik, Rena – Worrell, Frank 2016: The role of domains in the conceptualization of talent. *Roeper Review* Vol. 39. No. 1. 59–69. [Link](#)
- Olszewski-Kubilius, Paula – Worrell, Frank – Subotnik, Rena 2020: Identifying and Serving Gifted and Talented Students. In: Worrell, Frank C. – Hughes, Tammy L. – Dixon, Dante D. (eds.): *The Cambridge Handbook of Applied School Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 598–612. [Link](#)
- Pusztai, Gabriella – Bacskai, Katinka – Ceglédi, Tímea – Kocsis, Zsófia – Megumi, G. Hine. 2025: “Mission Possible?” Institutional Family-School-Community Partnership Practices and Parental Involvement in Hungarian Majority and Minority Schools in Three Central and Eastern European Countries *Social Sciences* Vol. 14. No. 2. 107. [Link](#)
- Renzulli, Joseph S. 2021: The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity in young people. *Roeper Review* Vol. 43. No. 1. 5–19. [Link](#)
- Rogers, Everett M. 1983: *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Rogers, Everett M. 2003: *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

- Subotnik, Rena – Olszewski-Kubilius, Paula – Worrell, Frank 2011: Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest* Vol. 12. No. 1. 3–54. [Link](#)
- Tirri, Kirsi – Laine, Sonja 2017: Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. In: Forlin, Chris – Gajewski, Agnes (eds.): *International Perspectives on Inclusive Education* 9. 239–257. Emerald Group Publishing. [Link](#)
- Tomlinson, Carol Ann 2014: *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Zimmermann, Thomas Ede 2000: Free choice disjunction and epistemic possibility. *Natural Language Semantics* Vol. 8. No. 4. 255–290. [Link](#)
- Zins, Joseph E. – Weissberg, Roger P. – Wang, Margaret C. – Walberg, Herbert J. 2004: *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. [Link](#)
- Zsolnai, Anikó – Kasik, László 2014: Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education* Vol. 6. No. 2. 54–68. [Link](#) (Downloaded: 22. 05. 2025.)

IGAZÁBÓL SEMMI SEM VALAMI, ÉS MINDENKI CSAK ÚGY CSINÁL, „MINTHA”

Három dán szerző létértelmező műve és a reziliens pedagógus

Søren Aabye Kierkegaard 19. századi, Janne Teller és Thomas Vinterberg 21. századi alkotásait nemcsak a közös dán származás, de a létezéssel kapcsolatos provokatív kérdésfelvetések is összekötik. A tanulmány azt vizsgálja, hogy e szerzők műveinek olvasása, elemzése miként állítható a pedagógusképzésbe érkező, az önreflexivitás különböző szintjein álló világ- és emberképpel rendelkező hallgatók rezilienciafejlesztésének szolgálatába.

Kulcsszavak: Søren Aabye Kierkegaard, Janne Teller, Thomas Vinterberg, létértelmezés, reziliens pedagógus

Igazából semmi sem valami, és mindenki csak úgy csinál, „mintha” – Három dán szerző létértelmező műve és a reziliens pedagógus ('Nothing really matters, and everyone just pretends to' – The existential interpretations of three Danish authors and the resilient educator). The works of the 19th-century Danish philosopher Søren Aabye Kierkegaard and the 21st-century Danish authors Janne Teller and Thomas Vinterberg are connected not only by their shared origin, but also by their thought-provoking questions concerning existence. This study explores how reading and analysing these authors can help to build the resilience of students starting teacher training, who have different levels of self-reflection, worldviews and understanding of humanity.

Keywords: Søren Aabye Kierkegaard, Janne Teller, Thomas Vinterberg, interpretation of existence, resilient educator

1. Bevezető

Søren Aabye Kierkegaard szorongáselmélete köztudottan nagy hatást gyakorolt a 20. századi filozófiára (Heideggerre, Sartre-ra, Hamvas Bélára, Karl Jaspersre, a teológus Paul Tillichre) és szépirodalomra (Camus-re, Pilinszky Jánosra). A század közepén egyes egzisztencialista pszichológusok (pl. May 2014) integrálták a pszichoterápiába Kierkegaard szorongáselméletét (részben Freud kritikájaként, aki a szorongást kizárólag patológiás állapotként értelmezte). Hasznos tehát a kierkegaard-i „alapfogalmak továbbéléséről”, valamint „az ontológiai és lélektani bűn- és szorongáskonceptiók interpretációs különbségeiről” (Horváth–Balázs 2013: 107) is tudomást venni, amikor e témakört vizsgáljuk. Kierkegaard 19. századi, Janne Teller és Thomas Vinterberg 21. századi alkotásait nemcsak a közös dán származás, de a létezéssel kapcsolatos provokatív kérdésfelvetések is összekötik. E tanulmány azt vizsgálja, hogy a három szerző egy-egy művének „egymásra olvasása”, elemzése miként állítható a pedagógusképzésbe érkező, az önreflexivitás különböző szintjein álló világ- és emberképpel rendelkező hallgatók rezilienciafejlesztésének szolgálatába.

Az emberi létezéssel együtt járó, nem betegségként felfogott szorongás Kierkegaard számára az ember szabadságának, lehetőségeinek és felelősségének tudatosulása, amely egyszerre félelmetes és felemelő. Ontikus tapasztalat, amely – ha nem menekülünk előle – elvezethet az önazonossághoz, a személyes döntések erkölcsi súlyának felismeréséhez és a hithez. Noha kétségtelen, hogy a kierkegaard-i szorongásfogalom szorosan kapcsolódik a bűn, az eredendő bűn, a hit és az örökkévalóság teológiai fogalmaihoz (Lengyelne Püsök 2010) – éppen ezért, aki mindezt szét akarja szálazni, csonka értelmezéshez jut –, tanulmányunkban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy mind Teller könyvében, mind pedig Vinterberg filmjében a szorongásnak a transzcendenciához való viszonya explicit módon nem jelenik meg, sokkal inkább annak a hiánya érzékelhető. Így ezen írás keretei között eltekintek a fenti fogalmak összefüggéseinek ismertetésétől, egyúttal jelezve azt is, hogy izgalmas elemzési irány lehet e hiány szöveg- és filmbeli rétegeinek kibontása.

2. A meg nem szüntethető szorongás

„Az ártatlanság állapotában béke és nyugalom honol; de ugyanakkor ott van még valami más is, amely nem békétlenség és küzdelem; hiszen itt semmi sincs, amivel küzdeni lehet. Mi van akkor? Semmi. De mi a semmi hatása? Szorongást szül” – írja *A szorongás fogalma* című munkájában Kierkegaard (1993: 51) az eredendő bűn értelmezésének összefüggésében.

Egy 2017-es konferencián Teller vékonyka ifjúsági regényéről, a *Semmiről* azt állítottam, hogy az évek alatt nem veszített provokatív erejéből (Váradi-Kusztos 2017). Nos, a könyv első kiadása óta eltelt huszonöt év után is igaz ez az állítás. Tanító szakos hallgatók gyermeki irodalmi kurzusának keretében, a műre adott hallgatói reakciók tekintetében, mindenképp. Az elmúlt évek szemesztereinek mindegyikében akadt olyan hallgató, aki értetlenségének és megbotráncolásának adott hangot amiatt, hogy egy ilyen szöveg nem csupán megjelenhetett, de több nyelvre lefordították, elismerésekben részesült, és kötelező vagy ajánlott irodalomként világszerte taníthatják köznevelési intézményekben. A mű hatástörténetének vizsgálata nem e tanulmány feladata, de annyit érdemes megemlíteni, hogy ugyanezen hallgatók mély megdöbbenéssel fogadták azt a Tellertől (2023) származó információt, mely szerint a regény a sajátos katolicizmusú Latin-Amerika-szerte igen népszerű lett, sőt „Santiagóban élő nehéz sorsú lányok [...] azt a visszajelzést adták, hogy a *Semmi* segített nekik megküzdeni olyan dolgokkal, amelyek eddig is nyomasztották őket, csak nem tudták [...] megfogalmazni”.

A kötelező olvasmányok körül olykor-olykor fellángoló – részben pedagógiai, részben irodalmi ízlést érintő, közérdeklődésre is számot tartó – vitákban időnként magyartanárok is részt vesznek, tapasztalataikat megosztva, akár éppen a *Semmi* általános vagy középiskolai irodalomórai taníthatóságával kapcsolatban (magyartanárok 2015). E viták jól illusztrálják az irodalom intézményes oktatásával kapcsolatos szakmai és társadalmi elvárások heterogén voltát.

A regény három kezdőmondata – Pierre Anthon kijelentése – egyben a cselekmény kiindulópontja is: „Semminek sincs értelme, ezt régóta tudom. Ezért semmit sem érdemes csinálni. Erre most jöttem rá” (Teller 2024: 7). E kinyilatkoztatást követően a fiú elhagyja az iskolát, és egy szilvafára vonul vissza, ahonnan rendszeresen és kéretlenül hangoztatja a felismerését alátámasztó gondolatait, nem kis bosszúságot okozva ezzel a fa alatt elhaladó osztálytársainak. Ők – hogy elhallgattassák az ijesztő gondolatsor forrását – megkísérlik cáfolni Pierre Anthon igazságát, és az élet értelmének bizonyíthatósága érdekében szimbolikus jelentőségű tárgyak gyűjtésébe fognak. Ez a kollektív igyekezet azonban gyorsan átalakul egymást kontrollálni vágyó mechanizmussá, amelynek során az önkéntes felajánlás helyét a kényszerítés és nem ritkán a megtorlás veszi át. A tárgyak között egyéni és közösségi identitásszimbólumok is feltűnnek – Rikke-Ursula kék copfjai mellett a dán nemzeti lobogó, muszlim imaszőnyeg, keresztény templomból ellopott feszület – amelyek beszolgáltatóik számára éppen azáltal nyerik el fontosságukat, hogy elvesztésük fájdalommal jár. A fájdalom így válik az értelmesség/értelmes lét performatív igazolásává.

A fenti rövid cselekményismertetés is jelzi, hogy a regény narratív struktúráját az értelem és értelemnélküliség filozófiai kérdésfelvetésének gyakorlati megközelítése határozza meg. A nyolcadik osztályos diákok a Pierre Anthon-i kijelentés nyomán elnémíthatatlanul megszólaló egzisztenciális kérdésre – „Mi az élet értelme?” – nem elméleti síkon, hanem a létezés konkrét – bár korlátozott – szabadságfeltételei között igyekeznek választ adni. A válaszadás kísérlete azonban félresiklik: talán épp amiatt, mert a kérdés nyomán megjelenő alaktalan szorongást megkísérlik térben és időben jól körülhatárolható félelemmé, fájdalommal transzformálni. E regény gyermekszereplői nem tudják még, hogy a patológiástól különböző, ún. egészséges szorongás a véges létezés sajátossága, és így „a nemlét fenyegetése miatt nem szüntethető meg” (Tillich 2000: 48). Mint ahogyan azt sem tudják, hogy a bizonyosság illúziójának erőszakos építése helyett szembenézni a szorongással, és azt a „létbátorság részévé” tenni (Tillich 2000: 85) – a felnőtté válás lehetséges, egészséges útja.

Nem tudhatják, hiszen e regény felnőtt szereplői (szülők, pedagógusok) gyermekeik, tanítványaik számára nincsenek hitelesen jelen, létezésük e tekintetben súlytalan, „nem akarják hallani, hogy tudjuk, hogy igazából semmi se valami, és mindenki úgy csinál, »mintha«” (Teller 2024: 20). Ezen a ponton érdemes Vinterberg 2020-ban bemutatott, többek között Oscar-díjjal is jutalmazott *Még egy kört mindenkinek* (eredeti címén: *Druk*) című filmjére áttérnünk, hiszen e film központi szereplői nem mások, mint a *Semmiben* fókuszon kívül elhelyezkedő középkorú felnőttek: szülők és egyben pedagógusok.

Thomas Vinterberg neve a (többek között) Lars von Trierrel közösen elindított *Dogma 95* alkotói csoport kiáltványa és a csoporthoz köthető filmeknek köszönhetően vált ismertté az európai filmkedvelők körében. A kortárs filmkritikai és tudományos diskurzusokban a Dogma-jelenség ugyan ambivalens fogadtatású, de abban konszenzus mutatkozik, hogy jelentősége nem redukálható egyetlen filmes irányzatra vagy

történeti periódusra. Mette Hjort (2006) szerint olyan metakulturális gyakorlatként értelmezhető, amely lehetőséget teremtett egy kis nemzet számára, hogy újradefiniálja önképét a globális kulturális nyilvánosságban. A *Dogma 95* így nemcsak filmes paradigmaváltást, hanem a kulturális önreprezentáció alternatív formáját is jelenti.

Vinterberg a *Dogma 95* első (legmeghatározóbb) évtizedét követően is képes volt nemzetközi érdeklődést és jelentős szakmai reflexiókat kiváltó alkotásokkal hozzájárulni a világ filmművészetéhez. A szociothrillerként számontartott, 2012-ben bemutatott *A vadászat* (eredeti címén: *Jagten*) pedofiliával ártatlanul megvádolt pedagógus főszereplőjének kálváriája igen látványosan illusztrálja a hétköznapi emberekből álló közösség bűnbakképző igényét, amellyel kontrollálni próbálja saját, a bűn lehetőségével kapcsolatban felszínre törő szorongását.

A nyolc évvel később bemutatott, műfajhatárokon mozgó, leginkább mégis vígjátékként emlegetett *Még egy kört mindenkinek* középpontjában a szorongás és a nyomában tátongó „semmi” mint életközépi válság manifesztálódik. Teller könyvéhez hasonlóan az alaphelyzetben itt is akaruk ellenére szembesülnünk a szereplők a kikerülhetetlen „Mi az élet értelme?” kérdéssel. Ám ez esetben tanárként, férjként, apaként kellene megválaszolni ezt – még konkrétabban: hogy véges szabadságuk keretei között azzá váltak-e, amivé potenciálisan válhattak volna?

Tillich szóhasználatával élve, „az ontikus szorongás” csökkentése érdekében a négy középiskolai férfi tanár egészen abszurd kísérletet hajt végre. Egy norvég pszichiáter, író és egyetemi oktató „elméletére” rátalálva elhatározzák, hogy a következő meglepő teóriát a gyakorlatban is kipróbálják: eszerint az ember véralkoholszintje természetes módon 0,05%-kal alacsonyabb a kelleténél, és egy kis adag napi alkohol elfogyasztása valójában oldottságot eredményez, javítja a kreativitást és a teljesítményt (Velev 2021). A szereplők tehát ellenőrzött és rendszeresen dokumentált módon elkezdnek inni, tapasztalataikat pedig írásban rögzítik. – Bár természetesen nem ténylegesen megalapozott tudományos elméletről van szó, hanem egy 19. századból származó olasz könyv fordításához írt előszó félreolvasásáról (Minnaar 2021), mégis a bizarr alapötlet a forgatókönyvíró-rendező munkája nyomán alkalmassá válik arra, hogy életszerű emberi történeteket indítson útjára. – A magyar filmajánlók és -kritikák hangsúlyozzák, hogy az alkohol hatásainak humorral és mélységgel történő tematizálása kerüli a moralizálást, a film mindvégig a karakterábrázolás és történetmesélés elsődlegességét tartja szem előtt (ebben a *Dogma 95* szellemiségét idézve) (Monori 2021).

A *Semmi* gyermekkorú szereplőinek erőszakossá váló értelemkeresése, egy valójában hamis bizonyosság felépítése és a film tanár szereplőinek tragikomikus alkohol-kísérlete ugyanazon érzelmi képlet két különböző életszakaszban történő megnyilvánulásaként értelmezhető: a szorongás tagadásaként és a hamleti kérdéssel történő valódi szembenézés elodázásaként. Ugyanakkor Kierkegaard megfogalmazásában a szorongás „a szabadság szédülete”, amelyben ott rejlik az ember lehetőségeinek felismerése is. A filmben alig néhány másodperces jelenet a vizsgadruktól előbb teljesen lebénuló, majd tanára és némi alkohol segítségével vizsgázni képes diák Kierkegaard

szorongáselméletét felvázoló felelete. „El kell fogadnod önmagad esendőségét, hogy szerethess másokat és az életet” – összegzi a diák a dán filozófustól tanultakat. Mint ha ez a mondat nyitna teret – diákoknak és tanároknak egyaránt – a szorongással történő szembenézésre, a létbátorság gyakorlására. Hogy mindezt megteszik-e a film szereplői, különösen a főszereplő – erre a zárójelenet nem ad egyértelmű választ. Nem tudhatjuk, „hogyan Martin a mámort és felszabadultságot választja-e, vagy tánca egy életszakasz lezárása a visszaszürkülés, ne adj isten, a reményteljes új kezdet előtt?” (Gyenge 2021). A zárókép – a főszereplő ugrása – viszont egyértelmű utalás Kierkegaard filozófiájának egyik legismertebb metaforájára, amely mind az eredendő bűn megjelenésének módjára (Kierkegaard 1993), mind pedig a hit aktusára is utalhat (Kierkegaard 2014). Teller regényének implicit és Vinterberg filmjének explicit Kierkegaard-utalásai jól mutatják, hogy további elemzési potenciál rejlik a három mű közös értelmezésében.

3. Kapcsolat a reziliencia fejlesztésével

Ezen a ponton azonban érdemes feltennünk a kérdést, hogy Teller regényének és Vinterberg filmjének Kierkegaard szorongáselméletén alapuló értelmezése miként állítható a pedagógusreziliencia fejlesztésének szolgálatába?

A reziliencia manapság divatosná vált kifejezése a latin *salire* (ugrani) / *re-salire* (hátra-/visszaugrani) igékből származik, és eredetileg elsősorban a mérnöki fizikában alkalmazott fogalom volt (Kis 2020). Bár a pszichológia területén sem egységes a kifejezés használati módja, leginkább az alkalmazkodás, a kitartás és a különböző élethelyzetek ellenére is bekövetkező fejlődés képességét értik rajta: lelki ellenálló képességként, újabban pedig lelki helyreálló képességként fordítják (Urbán–Kovács 2016).

A téma gazdag hazai és nemzetközi szakirodalmának pedagógusokat és pedagógusképzőket érintő rezilienciakutatásairól az egyik legfrissebb és legátfogóbb ismertetés Bordás Andreától (2020) származik. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a reziliencia kontextus- és helyzetfüggő jelenségként nem csupán egyéni tulajdonság, hanem a társadalmi és az intézményi környezet kölcsönhatásában alakul ki. „Személyes jellemzők, kompetenciák, a megélt életesemények és a társas környezet pozitív hatása egymástól függetlenül és együtt is hozzájárulnak a reziliens viselkedés kialakulásához és fejlődéséhez” (Bordás 2020: 8). Ezért fontos a rendszerelméleti megközelítés, amely figyelembe veszi az egyén, a közösség és az intézmény közötti dinamikus interakciókat. Mind a pedagógusképzésben, mind pedig a pedagóguspályán történő fejlesztése hosszú távú előnyökkel jár, ugyanis „csökkenti a stresszt és a kiegészítés lehetőségét, viszont fejleszti a szakma iránti elkötelezettséget, a motivációt, a munkával való elégedettséget, a jóllétet, a kompetencia, a szakmai autonómia és az énhatékonyság érzését, ezek pedig hosszú távon kihatnak a tanítás minőségére és közvetve a tanulók tanulás iránti elkötelezettségére, motivációira és eredményességére, valamint rezilienciájára is” (Bordás 2020: 15).

A szerző több külföldi kutatás eredményére hivatkozva kiemeli, hogy a pedagógusképzésben is megvalósítható rezilienciafejlesztés olyan területekre vonatkozik, mint az „önismeret, a reflektivitás, a kommunikációs, stresszkezelési, problémamegoldási stb. készségek és képességek” (Bordás 2020: 16). A fejlesztő programok annál hatékonyabbak, minél inkább a rendszerszemléletű megközelítések talaján épülnek fel, és egy-egy program létrehozásakor vagy éppen adaptálásakor figyelembe veszik az adott képzési intézmény és pedagógus kulturális, társadalmi, szakmai, oktatáspolitikai stb. rendszerek általi meghatározottságait.

Ha nincs mód teljes körű, rendszerszemléletű program megvalósítására, akkor sem kell lemondanunk a pedagógusjelöltek rezilienciafejlesztéséről. Akár (a Bordás által is ismertetett) ingyenes elérhető online BRITE-program (1) egyes moduljaihoz kapcsolódó területek, akár Reivich és Shatté (2003) által felsorolt készségek (= skills) vagy Kis Viktor (2020) szóhasználatára szerint kompetenciák (érzelmekek szabályozása, impulzuskontroll, realista optimizmus, rugalmas gondolkodás, empátia, személyes hatékonyság érzése, nyitottság a külvilág felé) közül választunk, lehetőséget biztosíthatunk hallgatóink számára például filozófia, irodalom, mentálhigiéné vagy éppen szabadon választható kurzusok keretében arra, hogy a rezilienciához szorosan kapcsolódó területeken gyakorlati ismeretekhez jussanak.

4. A szorongással való találkozás mint tanulási helyzet

Mind Teller, mind pedig Vinterberg alkotása bemutatja a szorongás üresség és értelmetlenség miatti ontikus formáját. Szereplőik (akár gyermekek, akár felnőttek) a szorongástól részben menekülve, részben maladaptív viselkedésmódokat kipróbálva igyekeznek kapaszkodót, biztonságot találni. A művek feldolgozása során a hallgatók lehetőséget kaphatnak arra, hogy csoportmegbeszélésre alkalmas esettanulmány formájában saját elsősorban szakmával kapcsolatos belső szorongásaikat, bizonytalanságaikat reflektáltan megvizsgálhassák, felismerve azok normatív, emberi mivoltát (Kierkegaard vagy Tillich értelmezése szerint). A magánéletükben szorongást okozó eseményeket akár formába is önthetik, például Pennebaker gyógyító írástechnikájának legegyszerűbb, négynapos írásgyakorlata segítségével (Pennebaker–Evans 2018). Mindkét esetben az érzelmek tudatosítása, megélése, megnevezése, kifejezése az elsődleges cél. (Mindemellett fény derülhet arra is, ha a csoportban klinikai szintű szorongással küzdő hallgató van: ilyen esetben tapintattal és szakmai kompetenciahatárainak ismeretében javasolja a kurzusadó szakmai segítség igénybevételét.)

Pierre Anthon szembesítő attitűdje (*Semmi*) és a tanárok önkeresése (*Még egy kört mindenkinek*) arra készítheti a hallgatókat, hogy saját értékrendjüket, szakmai motivációjukat és identitásukat is újraértelmezzék. A kérdések – „Mi számít?”, „Mi tart meg a hivatásban?” – elvezethetnek a belső erőforrások tudatosításához, amely folyamat szorosan kapcsolódik a pedagógusrezilienciához. Az önreflexív feladatok és csoportos beszélgetések a szorongással való találkozást tanulási helyzetté alakíthatják át. Mindkét mű kiválóan alkalmas további csoportos feldolgozásra (drámapedagógiai

eszközökkel, vitával, szerepjátékkal stb.), ezáltal a közösségi tanulás célját is szolgálhatják. A hallgatók kommunikációs készségük fejlesztése mellett gyakorolhatják a nézőpontváltást, ezzel erősítve empátiájukat és a rugalmas gondolkodást (Kis 2020).

A kontrollálhatatlan elfogadásában – a létbátorság körvonalazódásában is segíthet az előbbieken tárgyalt művek közös értelmezése. A pedagógushivatásban gyakran jelen van az élmény, hogy bizonyos tényezőkön nem áll hatalmunkban változtatni: például nem tudjuk megváltoztatni a rendszer korlátait, egy diák családi hátterét, a transzgenerációs traumákat. A *Semmi* elbeszélője nyolc évvel az események megtörténte után meséli el a történetét, gyakran többes szám első személyben. Elbeszélői stílusának redukált eszközkészlete, affektivitástól mentes, humor nélküli hangvétele traumatizált narrátort sejtet, aki talán épp e narratív rekonstrukció révén lép a gyógyulás útjára. A forgatókönyvíró-rendező Vinterberg pedig saját lányának ajánlja a filmet, aki a forgatás előtt tragikusan elhunyt – így a film egyfajta gyászmunkának is tekinthető.

A *Semmi* és a *Még egy kört mindenkinek* nem tananyaggá szelídített példatár, hanem olyan alkotások, amelyek az emberi létezés határhelyezeteiben az élet drámaiságát mutatják meg. A veszteség feldolgozásában, a kontrollálhatatlan elfogadásában az alkotómunka a létbátorság egyik megjelenési formájává válhat – üzeni a mi pedagógushallgatóinknak is a három dán alkotó: a filozófus, az irodalmár és a filmrendező.

Irodalomjegyzék

- Bordás Andrea 2020: A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés* XIX. évf. 47. szám. 3–4. [Link](#)
- Gyenge Zsolt (2021): *Kiisszák magukat a gödörből? Thomas Vinterberg: Még egy kört mindenkinek*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Hjort, Mette 2006: *Dogma 95: A Hollywoodra adott dán válasz globalizálódása*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Horváth Lajos – Balázs Katalin 2013: Szorongás és énhasadás a kierkegaard-i bűn és szorongás modern lélektani interpretációi. *Magyar Filozófiai Szemle* LVII. évf. 3. szám. 106–126. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Kis Viktor 2020: Mitől vagy Te golyóálló? A reziliencia a mentálhigiénében. *Embertárs* XVIII. évf. 1. szám. 45–53.
- Kierkegaard, Søren 1993: *A szorongás fogalma*. Budapest: Göncöl.
- Kierkegaard, Søren 2014: „Félelem és reszketés.” In: Kierkegaard, Søren: *Søren Kierkegaard művei*, 5. kötet. Pécs: Jelenkor. 83–187.
- Lengyelne Püsök Sarolta 2010: *Søren Kierkegaard teológiájának súlypontjai*. Kolozsvár: Egyetemi műhely.
- magyartanarok 2015: *Fellángoló vita az iskolai olvasmányok körül*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- May, Rollo 2024: *A létezés felfedezése*. Budapest: Park.
- Minnaar, Melvyn 2021: *Another Round and thoughts on sensible drinking*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Monori Szabolcs 2021: „Gondold meg és igyál! – Még egy kört mindenkinek” – *KULTer.hu* [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Pennebaker, James W. – Evans, John F. 2018: *Gyógyító írás – Ha fáj a történeted*. Budapest: Kulslyuk.

- Reivich, Karen – Shatté, Andrew 2003: *The Resilience Factor, 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. New York: Crown Publishing Group – Random House LLC.
- Teller, Janne 2023: *A kultúra olyan, mint egy kabát, amit magunkra öltünk – Maczák Orsolya Rita interjúja*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Teller, Janne 2024: *Semmi*. Budapest: Sclar.
- Tillich, Paul 2000: *Létbátorság*. Budapest: Teológiai Irodalmi Egyesület.
- Urbán Nóra – Kovács László 2016: A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédtörvos* LXVIII. évf. 3–4. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- Váradi-Kusztos Györgyi 2017: Mindent és Semmit. In: Erdélyi Erzsébet – Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni: Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. 223–229.
- Velev, Martin 2021: *Another Round: A Darwinian Study of Alcohol*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)
- (1) BRITE. [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 01.)

NEVELŐDÉS, ÖNNEVELÉS, NŐNEVELÉS

Veres Pálné karakterfejlődésének pedagógiai olvasata

A kutatás fókuszában Veres Pálné (1815–1895) személyes életútja és a nőnevelés ügyéért folytatott tevékenysége áll. A tanulmány feltárja a reformkori és a dualizmus kori társadalmi változásokat, valamint azok hatásait a nőnevelés ügyére. Vizsgálat alá kerülnek a korabeli nőképek és női szerepértelmezések és a lányok számára elérhető tanulási lehetőségek, valamint Veres Pálné családtörténete, életútja és szakmai eredményei. Külön figyelmet érdemel a Madách Imrével való rokon kapcsolatának felfedezése, valamint a transzgenerációs hatások értelmezése és elemzése.

Kulcsszavak: 19. századi női szerepkörök, női társadalmi szerepvállalás, Veres Pálné, Országos Nőképző Egyesület (ONE), dualizmus kori lánynevelés

Nevelődés, önnevelés, nőnevelés – Veres Pálné karakterfejlődésének pedagógiai olvasata (Education, self-education, women's education – A pedagogical reading of the character development of Pálné Veres). This research focuses on Veres Pálné's (1815–1895) personal life and efforts to promote women's education. It investigates social changes during the Reform Era and the Dual Monarchy and explores their impact on women's education. This study investigates contemporary attitudes towards women and their roles, the educational opportunities available to girls at the time, as well as Veres Pálné's family background, life and professional achievements. Particular attention is paid to revealing her family ties to Imre Madách and analysing transgenerational influences of her legacy.

Keywords: 19th-century female roles, women's social participation, Veres Pálné, the National Association for Women's Education (ONE), girls' education during the Dual Monarchy period

1. A kutatás elméleti kerete

Veres Pálné életének és munkásságának kutatása alapvetően az iskolatörténet-, valamint a nőkérdés-kutatóit foglalkoztatja. A témában a 20. század elejétől születtek összefoglaló jellegű munkák. A biográfiaírás két alapvető forrása M. Bagossy Éva (1996) *Veres Pálné* című monográfiája és Rudnay Józsefné Veres Szilárda (1922) *Emlékeim* címmel megjelent naplója. M. Bagossy műve a történeti eseményeket Veres Pálné nézőpontjából követi végig, hangsúlyt fektetve az életút fontosabb állomásaira, valamint a Madách Imréhez fűződő kapcsolat elemzésére. A szerző röviden, összefoglaló módon vázolja azokat a társadalmi és személyes hatásokat, amelyek befolyásolták Veres Pálné közéleti és pedagógiai tevékenységét, külön kitérve Madách azon társadalmi megnyilvánulásaira, amelyek hatást gyakoroltak rá. Veres Szilárda *Emlékeim* című életrajzi műve ezzel szemben személyes, családtörténeti megközelítésű visszaemlékezés. A szerző családi történetekkel teszi képszerűvé gyermek- és ifjúkorát, valamint neveltetését. Személyes megélései, érzelmekkel átszőtt élményeinek értelmezése során

bontakozik ki a korszak társadalmi miliője és édesanyja munkássága. Bár kitekintést tesz társadalmi és politikai eseményekre, végig a Veres család szemszögéből tekint rájuk, annak értékrendjére és szellemiségére helyezi a hangsúlyt. Rudnayné visszaemlékezései számottevően hozzájárultak Veres Pálné karakterének megrajzolásához és a kutatás elmélyítéséhez. E két, alapvetően szubjektív forrás segített abban, hogy közelebb kerüljünk Veres Pálné személyiségének megértéséhez, valamint ahhoz a szereprepertoárhoz, amely őt a 19. századi női értelmiségi és közélet egyik meghatározó alakjává tette. Ugyanakkor az élethivatása mögött húzódó motivációk, valamint hitvallása és célkitűzéseinek következetes megvalósítására tett törekvései további kérdéseket vetettek fel, és újabb vizsgálatok irányába terelték a kutatást.

E műveken túlmutat Rudnayné és Szigethy Gyuláné 1902-ben megjelent kötete, a *Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése*, amely összegyűjti és rendszerezi Veres Pálné munkásságát és a neveléssel kapcsolatos gondolatait. A mű egyik fő értéke, hogy betekintést nyújt Veresné Pálné pedagógiai elképzeléseibe és azok gyakorlati megvalósítási módjaiba, elsősorban egyleti beszédein, valamint magán- és iskolaügyi levelezésein keresztül. A kötet záró fejezete különösen figyelemre méltó, hiszen a korszak kiemelkedő személyiségei – így Kiss Áron, Vadnay Károly, Mikszáth Kálmán – emlékeznek meg Veresné munkásságáról. A művet jelen tanulmányban elsősorban Veres Pálné nevelésről alkotott elképzeléseinek és célkitűzéseinek elemzésére hasznosítottuk.

M. Bagossy Éva és Veres Szilárda munkáiban számos alkalommal felbukkan Madách Imre neve. Jelen kutatásunkban Veres Pálné és Madách Imre kapcsolatának természetét igyekeztünk feltárni. E témához kapcsolódva két releváns monográfiát elemeztünk részletesebben: Andor Csaba (2015) *Madách Imre és Veres Pálné*, valamint Horváth Károly (1984) *Madách Imre* című művét. Andor Csaba elsősorban a Madách és Veresné között vélt romantikus kapcsolatot állítja vizsgálatának középpontjába, és ennek igazolására tesz kísérletet. Horváth Károly irodalomtörténész megközelítése ezzel szemben Madách írói és költői életművére, annak társadalmi és eszméletörténeti vetületeire összpontosít.

A dualizmus kori nevelés kérdésköre több kutató érdeklődésének középpontjában állt, különféle megközelítésekben vizsgálva a korszak társadalmi és pedagógiai folyamatait. Kiemelkedő szakirodalmi alapot jelentett számunkra Kéri Katalin (2018) *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon* című munkája, amely a 17–18. század fordulójától a 20. századig terjedő időszak nevelési tendenciáit tárgyalja. A szerző részletesen elemzi a női szerepek alakulását, a leányok iskoláztatásának lehetőségeit, valamint a nevelés intézményi és tartalmi kereteit. Munkájában külön fejezetben tekinti át az adott korszak demográfiai, politikai, gazdasági és kulturális kontextusát, illetve olyan sajátos területeket is bemutat, mint a pedagógiai sajtó, az egészségügyi szokások változása vagy a családszerkezet- és működés alakulása. A mű elemzése révén átfogó képet kaptunk a dualista társadalom alakulásáról és a neveléshez kapcsolódó pedagógiai vívmányokról.

Érdekes színfoltja a Veres Pálné-életműhöz kapcsolódó feldolgozásoknak Kertész Erzsébet (1987) *Zöldfa utcza 38.* című leányregénye, mely prózai formában dolgozta fel Veres Pálné életének egyes momentumait. Bár a regény jelentős része fikciós elemeket tartalmaz, több személy és esemény vonatkozásában felismerhető a valóság-hűségre törekvés, ami értékes narratív kiegészítéssel szolgálhat a történeti-biográfiai rekonstrukcióhoz.

A Veres Pálné Gimnázium saját történetének részeként két olyan szakdolgozatot is őriz, melyek szintén hozzájárulnak a Veres Pálné-életmű árnyaltabb megértéséhez. Turcsi (2010) szakdolgozatában Veres Pálné kapcsolatrendszerét dolgozta fel, baráti és szellemi köreinek bemutatásán keresztül a kapcsolati hálójából adódó előnyöket vizsgálja, s arra a következtetésre jut, hogy Veresné közéleti és nevelésszervezői eredményességében fontos szerepet játszott kiterjedt kapcsolati hálózata. Ráczkevi (2009) dolgozata az Országos Nőképző Egyesület (továbbiakban ONE) létrejöttét és működését elemzi, valamint bemutatja az intézményhez kötődő jelentősebb tanárokat és növendékeket. Mindkét szakdolgozat hangsúlyozza Veres Pálné személyének és életpályájának sikerességét és jelentőségét, kitér a Madách Imréhez fűződő kapcsolataira, valamint gyermekkorára és neveltetésének körülményeire is.

2. A kutatás célja és kérdései

Vizsgálatunk célja volt Veres Pálné személyiségének és értékrendjének mélyebb megértése, különös tekintettel azokra a nevelő hatásokra és személyes mintákra, amelyek életútját formálták. Megközelítésünkben abból a feltételezésből indultunk ki, hogy Veres Pálné pedagógiai és közéleti tevékenysége szorosan összefüggött az általa vallott hagyományos női szerepkörök értelmezésével, valamint a keresztényi erkölcsi normákkal. Életpályájának eredményessége nem kizárólag tehetségének vagy műveltségének volt köszönhető, fontos szerepet játszott benne az édesanyjai minta követése, a tudás gyakorlati alkalmazásának képessége, valamint a keresztényi erkölcsiség következetes megtartása is.

Kutatásunk egyik kiemelt célja volt a személyiségalakulás szempontjából meghatározó nevelő személyek és hatások feltárása, valamint annak vizsgálata, miként járultak hozzá ezek a hatások Veres Pálné karakterének és értékrendjének formálódásához. Emellett arra törekedtünk, hogy Veres Pálné munkásságát és pedagógiai örökségét olyan módon mutassuk be, amely hidat képezhet a 19. századi és a mai társadalmi-nevelési diskurzusok között. Úgy véljük, hogy a történeti példák kortárs újraértelmezése hozzájárulhat a nevelői pályára készülők szemléletformálásához, és új perspektívát kínálhat a pedagógusi identitás megértéséhez is.

A kutatás során a következő kérdések vezettek bennünket: Mely személyes és társadalmi hatások játszottak szerepet Veres Pálné személyiségének alakulásában, és ezek miként formálták jellemét? Kimutatható-e a családi háttérben a női társadalmi szerepvállalás generációkon átívelő mintázata? Milyen természetű kapcsolat fűzte Veres Pálnét Madách Imréhez, és ez a kapcsolat milyen módon hatott közéleti és társadalmi szerepvállalására?

3. A kutatás módszertani keretei

A történeti megközelítésben a szinkrón elemzés irányába haladtunk, amely során azonosítottuk a problémátörténeti csomópontokat (Kéri 2001). Kiemelt figyelmet fordítottunk a női szerepek értelmezésére, a modern nőkép megjelenésére, a nők számára elérhető tanulási lehetőségekre és az önfenntartás formáira. E szempontok mentén gyűjtöttünk elsődleges és másodlagos forrásokat, amelyeket tematikusan és kronológiailag rendeztünk. A Veres Pálné személyéhez és munkásságához kapcsolódó dokumentumokat kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk.

A kutatás előrehaladtával figyelmünket különböző sajtóorgánumokra irányítottuk: a *Nemzeti Nőnevelés*, a *Magyar Pedagógia*, a *Magyar Pedagógiai Szemle*, a *Vasárnapi Ujság*, a *Borsszem Jankó*, és a *Divat-Nefelejts* című folyóiratok 1876 és 1914 között megjelent, releváns cikkeire. Az első három lapban Veres Pálné életútjára, családi hátterére és pedagógiai munkásságára vonatkozó forrásokat tártunk fel, az utóbbi lapokban a dualista társadalomra, annak értékítéletére, a pedagógiai és nőneveléssel kapcsolatos közéleti diskurzusokra helyeztük a hangsúlyt. Mindezek révén árnyaltabb képet alkothattunk a korszak társadalmi elvárásait tükröző női szerepkörökről és családmoddellről. Másodlagos forrásokként az előzőekben bemutatott monográfiákat használtuk fel.

A Veres Szilárda által megörökített családi történetek irányították a figyelmünket Veres Pálné családjá felé. Ennek hatására Kollega Tarsoly István (2015) genealógiai módszertana alapján családfakutatást végeztünk. Ehhez elsődleges forrásként személyes és családi feljegyzéseket, anyakönyvi adatokat, gyászjelentést, genealógiai táblázatokat, valamint Tahy Sándor (1904) és Nagy Iván (1857; 1860) családtörténeti értesítőit, helytörténeti monográfiákat, a *Budapesti czim és lakjegyzéket* (1896–1897) tanulmányoztuk. A személyi és családi adatok feldolgozásában M. Bagossy Éva és Rudnay Józsefné forrásaira támaszkodtunk. E dokumentumok alapján állítottuk fel az őstáblát, mely Veres Pálné apai és anyai ágon lévő felmenőit, valamint oldalági és egyenes ági rokonait rendszerezi. A kutatás során online adatbázisokat is igénybe vettünk, továbbá a Veres Pálné Gimnázium könyvtárában őrzött magánkiadásokat. A kutatás előrehaladását segítette Makkai Lászlóné Bagossy Éva összeállítása (1995), amelyben Veres Pálné magánlevelezését és fényképeket közöl, valamint Peresztegi Mária munkája (1961) az intézmény történetéről.

4. Az emancipáció és a feminizmus térhódítása a dualizmus kori Magyarországon

E fejezetben áttekintjük azokat a 19. század közepén létrejövő nőmozgalmakat, melyek hozzájárultak Veres Pálné leányiskolájának társadalmi elfogadottságához, és formálták a nők tanuláshoz és önállósághoz való jogának fejlődését a dualizmus korában. Az emancipáció (a nők jogi és anyagi önállóságának megteremtésére irányuló mozgalom) és a feminizmus (tágabb, szellemi és társadalmi egyenlőséget célzó eszmerendszer) kiharcolták a nők tanuláshoz és önálló életvitelhez való jogát. Bár legjelentősebb eredményeiket – pl. a szavazati jog vagy az egyetemi tanulmányok jogának kivívása – a századfordulón, Veres Pálné halála után érték el, megjelenésük

már legitimálta Veres Pálné iskoláját. Noha közvetlenül nem hatottak Veres Pálné nézeteire, hozzájárultak munkássága továbbviteléhez.

A liberalizmus jegyében kialakuló szólás- és sajtószabadság lehetővé tette, hogy férfiak és nők egyaránt nyilvánosan véleményt formáljanak a női szerepkörökről. Az 1850-es évektől két nőkép rajzolódott ki: a hagyományos és az emancipált nő eszménye. A feleség, anya és háziasszony hármas szerepkört Kéri Katalin (2018) a hagyományos női szerepek fogalmával írja le. E modell hívei szerint a nők hivatása a családi térben teljesedik ki, s a keresztény erkölcsi keretek elég szabadságot nyújtottak a nők számára, így nincs szükségük további felszabadításra. Beniczky Irma író nő úgy vélte: „a nő leghelyesebben teljesíti ezen hivatását, ha azon körben marad, melyet a természet és az alkotó számára kijelölt” (idézi Kéri 2018: 364). Hasonló véleményt fogalmaz meg Rosenberger Fanni, aki a női szerepeket a természet és a vallás határai közé helyezte: „Lehet a nő a maga hivatásában, a maga feladatai és kötelességei teljesítésében nagyszerű és magasztos, emelkedhetik szellemben, érzelmekben, műveltségben a tökéletesség legmagasabb fokáig, de hivatását, önmagát meg nem tagadhatja, az Isten, a természet törvényeit meg nem változtathatja soha” (Rosenberger 1895: o. n.).

Az emancipációval kapcsolatos kritikák is megjelentek a közéleti diskurzusban. Paulik János (1866–1939) evangélikus lelkész bírálta az emancipációs törekvéseket, mondván, hogy a modern nő „minden életpálya” előtt nyitottságot követel, és a „férfiakéval egyenlő jogokat” kíván (Paulik 1914: 79). Ez a nézet jól példázza azt a széles körben elterjedt álláspontot, mely az egyenjogúsági törekvéseket a társadalmi rend bomlásának veszélyeként értelmezte. Hasonló vélekedett Andor József (1871–1918) aki vallási alapon utasította el a feminizmust, szerinte „az igazi nőiség” elengedhetetlen feltétele a hit (Andor 1907: 603). Ebben az értelmezésben a vallás nem csupán erkölcsi iránytű, hanem a női identitás lényegi eleme.

Ugyanakkor a kor publicisztikája árnyaltabb álláspontokat is tükröz. 1876-ban a *Divat-Nefejejts* hasábjain Borostyáni Nándor kifejtette, hogy a művelt nő nemcsak a házaseletet gazdagítja, hanem gyermekeiben kamatoztatja tudását (Borostyáni 1876: 185). A cikk kiemeli, hogy a házasságok számának csökkenésével az egyedülálló nők növekvő aránya szükségessé teszi önálló egzisztenciájuk biztosítását. Borostyáni az emancipációt a műveltséghez való jogként értelmezte, de hangsúlyozta, hogy a nőknek nem szabad elfelejteniük „Istentől rendelt” szerepüket. E vélemények nyomán láthatóvá válik, hogy az emancipáció nemcsak intellektuális és gazdasági, hanem kulturális és morális kérdés is volt. Az elutasítók a női identitás elvesztésétől, a család intézményének meggyengülésétől és a társadalmi normák felbomlásától tartottak.

A 19–20. század fordulójára a modern nőkép jegyében a nők tanultak, dolgoztak, politizáltak. Az emancipáció és a feminizmus fogalma korszakonként változott, ezért a kutatók különböző szempontok alapján bontották fel e mozgalmak történetét. Kéri (2018) a következő megközelítéseket emeli ki. Madarassy Klotild (1854) a művelődéshez való jogot hangsúlyozta, de politikai vagy társadalmi szerepvállalást nem engedélyezett a nők számára. Somogyi Géza (1879) földrajzi szempontból vizsgálta

a női emancipációt. Nancy Cott (1987) a nők céljainak változásai alapján korszakolt, Szegvári Katalin (2001) politikai nézőpontból elemezte a törekvéseket.

A feminizmus kifejezés a latin *femina* szóból ered. Hubertine Auclert francia íróő használta az 1880-as években. Magyarországon 1894-ben, a *Fővárosi Lapok*ban a *Nők a politikában* című vezércikkben jelent meg, majd 1897-ben az *Uj Idők* hasábjain különvált az emancipációtól: „Az emancipáció hívei az anyagi egyenjogúságot követelik, a feministák a szellemi” (idézi Kéri 2018: 144).

A modern nőkép szerint a nőket ugyanolyan jogok illetnek meg, mint a férfiakat. Máday Andor (1877–1958) jogász és szociológus 1913-ban publikálta a nők család-, magán-, házassági-, vagyoni, és örökjogáról végzett kutatásának eredményeit, melyben a feminista mozgalmat négy korszakra osztotta, és kiemelte annak célját: „a társadalom minden tagját nemi különbség nélkül [...] egy boldogabb társadalomban egyesítse” (idézi Szlávik 1913: 599). Ezzel szemben Szlávik Mátyás a keresztény világnézetet hiányolta Máday írásából, s úgy vélte, a női egyenjogúság kérdését nem lehet csupán jogi alapon megoldani (Szlávik 1913: 599–600). A társadalmi vita a 20. század elején tudományos keretek között folytatódott.

A feminizmus hazai képviselői – többek között Glücklich Vilma, Rosenberg Augusztina, Perczelné Kozma Flóra és Bedy-Schwimmer Rózsa – a nők munkavállalási és politikai jogaiért küzdöttek. Bedy-Schwimmer (1877–1948) 1905-ben megalapította a Feministák Egyesületét, 1907-ben elindította *A Nő és a Társadalom* című folyóiratot. Békeparti aktivistaként több előadásán szót emelt az anyák védelme mellett (Jóba 1918).

A korabeli társadalom előítéletekkel fogadta az emancipációs és feminista eszméket. A tanuló, olvasó és dolgozó nőt gyakran nevetség tárgyává tették, s karikatúrákban jelenítették meg a „modern nő” figuráját. 1913-ban a nemzetközi szüfrazsettmozgalom budapesti kongresszusa alkalmából a *Borsszem Jankó* című politikai élcslapban gúnyversben támadták a feminista nőket, míg Molnár Jenő elbeszélésében forró teát és limonádét öntöttek a feminizmus zászlaja alatt felsorakozó nők a huszárok és rendőrök fejére (Molnár 1913; Fedeles 2023). A *Veréb Jankó*, a *Borsszem Jankó* vagy az *Uj Idők* gúnyrajzai férfias tulajdonságokkal ruházták fel az emancipált nőt, aki parancsolgat, cigarettázik, kártyázik, újságot olvas, vagy iszik. Kritikusan szembe állították a modern és a hagyományos nő szerepköreit és élettereit, és úgy vélték, hogy a tanulásra fordított figyelem a gyermeknevelés rovására megy. A tanuló vagy a dolgozó nőket nevetség tárgyává tették, illetve elítélendőnek mutatták be (Kéri 2018: 376–382).

A 20. század elejére a feminizmus és az emancipáció új női ideált eredményezett. Jánossy Gábor (1870–1945) *A feminizmus Magyarországon* című művében amellett érvelt, hogy a nők a családban, társadalomban és a politikában se legyenek alárendelt személyek. Véleménye szerint a mellérendeltség elérésének kulcsa a tanulás. E mozgalmak hatására a nők megjelentek a közigazgatásban, az oktatásban, a gyermekvédelemben, és csökkent a prostitúció (Jánossy 1911: 50–52). A feminizmus és az 1868. XXXVIII. tc. hatására 1910-re nőtt az írni és olvasni tudó nők száma, ami megalapozta gazdasági önállóságukat (Kéri 2018).

5. Veres Pálné családi öröksége

Családtörténeti kutatásunkat családfa-összeállítással és -elemzéssel kezdtük, Kollega Tarsoly István genealógus történész módszertana alapján. Kollega Tarsoly (2015) kézikönyvsorozata részletesen ismerteti a genealógiai kutatás eszközeit és eljárásait. A genealógiai egyik fő területe a származástan, amely „az emberek közötti leszármazáson alapuló rokonsági kapcsolatokat vizsgálja, alapvető eleme a családfák kutatása, összeállítása” (Kollega Tarsoly 2015: 22). A családfakutatás során több ősi nemesi családfát tártunk fel és elemeztünk, forrásainkat *A kutatás módszertani keretei* című fejezet részletezi.

Veres Pálné, született Beniczky Hermin Karolina felső-magyarországi nemesi családból származott. Felmenői között anyai ágon a Sturmman, Sembery, Bene, Madách, Egry és a Fáy családokat azonosítottuk rokoni kapcsolatban. Apai ágon a Beniczky és a Kubinyi, valamint az Okolicsányi és a Merwald családokkal fonódott össze a családfa (Tahy 1904). Édesapja, Beniczky Pál származása az Árpád-korig vezethető vissza. A család eredetét Thuróczi Imréhez kötik, aki 1269-ben IV. Bélától kapta Benicz vagy Bene községet (Nagy 1857). A Beniczky család több kiemelkedő személyiséget adott a hazának, köztük Beniczky Mártont, aki Luxemburgi Zsigmond idején harctéri sikereket ért el, Beniczky Ferencet, Vác kapitányát (1627), Beniczky Péter költőt, valamint Beniczky Gáspárt, II. Rákóczi Ferenc titkárát, akinek naplója 1866-ban jelent meg Thaly Kálmán kiadásában (Rudnay–Szigethy 1902).

Veres Pálné desanyja Sturmman Karolina, Sturmman Márton gömöri földbirtokos és Sembery Anna leánya volt. A Sturmman-családfa Svédorszáig vezethető vissza, egyik ősük Gusztáv Adolf marsalljaként szolgált, aki katonai érdemeiért gömöri javadalmaikat nyert (Rudnay–Szigethy 1902). Sturmman Márton jelentős gazdasági és társadalmi kezdeményezései közé tartozott egy szalmakalap-fonógyár Budán, ahol szegény nők számára biztosított megélhetést. Az ipar és a kereskedelem fellendítésén is fáradozott, ennek érdekében részvénytársaságot alapított a gömöri hegységek vasércbányászatának finanszírozására, melynek első részvényeit József főherceg vásárolta meg (Geöcze 1904). Sturmman a főherceggel jó kapcsolatot ápolt, melyet a *Nemzeti Újság* 1806-os tudósítása is megerősít (Kultsár 1806). Sturmman nevéhez fűződik a Pesti Hazai Első Takarékpénztár Egyesület és a Nemzeti Színház megalapítása (Tahy 1904), valamint Cházár András támogatásával 1802-ben részt vett az első siketnéma intézet létrehozásában. Felesége, Sembery Anna is jelentős adományozóként lépett fel, és buzdított az ügy támogatására (Komoróczy 1916).

Sturmman Karolina művelt és társadalmilag aktív asszonyként közeli kapcsolatot ápolt Hermine főhercegnővel. Férjével együtt – a főhercegnő támogatásával – létrehozták az első Országos Budai Nőegyletet. Szoros kapcsolat fűzte Brunszvik Terézhez is, akinek intézetalapító törekvéseit lelkesen támogatta. Ezzel összefüggésben levelet írt Mária Dorottya királyi hercegnő pesti lelkészének, melyben a gyermeknevelés és a gyermekvédelem fontosságát hangsúlyozta. Kalchbrenner lelkész közvetítésével a levél Mária Dorottya-hoz és József nádorhoz is eljutott, akik pártolásukba vették az

ügyet. Brunszvik Teréz révén Karolina megismerkedett Pestalozzi pedagógiai elveivel, amelyek hatására maga tanította írni, olvasni és számolni béresei gyermekeit. Szüleitől örökölt haladó szellemiségét továbbadva arra ösztönözte gyermekeit, hogy közösségi értéket képviselő tetteket hajtsanak végre. Nem meglepő tehát, hogy lánya, Hermin életének egyik legfontosabb ügyévé vált a leányok oktatása. Édesanyja példája révén világosan láthatta: a jövő nemzedékeinek nevelése és tanítása az anyák előjoga és kötelessége (Vayk 1899; Geöcze 1904; Sebestyén Stetina 1916).

6. Veres Pálné karakterfejlődése

Kutatásunkban a karakterfejlődés fogalmát az alábbi módon értelmezzük és alkalmazzuk. A „karakter” szó a 19. századi irodalmi művekben (például Kölcsey Ferencnél, Mikszáth Kálmánnál) a jellemet, erkölcsi minőséget jelentette (ÉKsz. 2003). Ezt alapul véve a karakterfejlődést olyan lelki és erkölcsi érési folyamattal azonosítjuk, amelyben az egyén személyisége és jellemvonásai a külső és belső hatások következtében gazdagodnak. A fejlődés eredményeként az illető erkölcsi és etikai többlettartalommal bír, pozitív, átlagon felüli személyiségjegyeket hordoz. A kutatás során a „karakter” helyett néhol az alábbi szinonimákat használjuk: jellem, egyéniség, alaptermészet, lelkialkat – melyek tartalmi szempontból azonos vagy hasonló jelentésű kifejezések.

Veres Pálné Beniczky Hermin 1815. december 13-án született a Nógrád (akkor Pest-Pilis-Solt-Kiskun) vármegyei Láziban Sturmann Karolina és Beniczky Pál gyermekeként. Négy testvére volt: Márton, Adolf, Mária és Karolin (Tahy 1904). Édesapját egyéves korában veszítette el. Férje halála után édesanyja, Sturmann Karolina életét gyermekei nevelésének szentelte, ám az 1831-es kolerajárvány áldozatává vált ő is, amikor Hermin 16 éves volt (Rudnay–Szigethy 1902).

Édesanyja jellemvonásai jelentős befolyással voltak Beniczky Hermin személyiségének formálódására. Karaktere már az édesanyával töltött évek során fejlődésnek indult. Egész életét végigkísérte az anyjától tanult felelősségtudat a gyermekek nevelése és oktatása iránt. Édesanyja iránti szeretete és tisztelete egy naplórészletben is kifejeződik: „segíts nekem Istenem, hogy az én gazdag anyámat követhessem” (M. Bagossy 1996: 15).

Az édesanya halála után a lánytestvérek Sturmann Márton (Sturmann Karolina édesapja) gyámsága alá kerültek. Sturmann Márton azonban kevésbé törődött unokái taníttatásával. Mária, Hermin és Karolin szabadon olvasgathattak nagyapjuk könyvtárában (Sebestyén Stetina 1916). Hermin céltudatos, határozott jelleme már ekkor megmutatkozott. Naplóírásba kezdett, amelyben így fogalmazott: „a naplóírásból különösen azt a hasznot akarom húzni, hogy szigorú önismeret által nemesbítem kedélyemet” (Rudnay–Szigethy 1902: 29). Már fiatal lányként fontosnak tartotta az önfejlesztést és a tanulást, amit naplójában is kifejtett: „már fiatal koromban forró vágyódás égett keblemben, ismeretek és tudás után; legszebb óráim azok voltak, mikor tudásomat komoly tudományos olvasmány vagy tanulságos társalgás által

bővíthettem” (Rudnay–Szigethy 1902: 364). „A cselekvésben és a beszédben csak magasabb felé akarok törekedni” (M. Bagossy 1996: 14).

Hermint és lánytestvéreit apai nagynénjük, Beniczky Teréz vezette be Pesten egy olyan szellemi közegbe, ahol számos kiemelkedő személyiséggel találkozhattak. Hermin itt ismerkedett meg Toldy Ferencsel (író), Szontágh Gusztávval (filozófus, az MTA tagja), Tóth Lőrincsel (író, ügyvéd, az MTA tagja) és Nendtvich Károllyal (orvos, kémikus, az MTA tagja). E szellemi társaság tagjai Hermin érdeklődéséhez illeszkedő világot képviseltek, amelyben fokozatosan megkezdődött a neveltetéséből fakadó hiányosságainak pótlása (Badics 1882; Nagy 1892; Geőcze 1904). Itt tudatosult benne, hogy csekély ismerettel rendelkezik a magyar irodalomról, költészetről és a nyelvről. Ugyanebben a környezetben ismerkedett meg Veres Pál nógrádi föld-birtokossal, főjegyzővel és alispánnal, akivel 1839-ben házasságot kötött.

A házasságkötést követően a házaspár Vanyarcra, a Veres család birtokára költözött. 1844-ben megszületett lányuk, Szilárda. Veres Pálné nagy gondot fordított lánya nevelésére, nem bízta azt idegen nevelőkre. Szilárda szigorú és következetes nevelést kapott szüleitől. Veres Pálné mindennap írásban rögzítette lánya viselkedését és fejlődését, majd e feljegyzéseket férje íróasztalára helyezte. Amikor Szilárda elérte az iskoláskort, magyar tanítókat fogadott – Dalmady Győzöt és Győry Vilmost. Miközben jelen volt lánya óráin, ráébredt saját hiányosságaira is. E felismerést megosztotta férjével: a magyar lányok számára nem áll rendelkezésre iskola, holott az oktatásban mindenkinek részesülnie kell, társadalmi hovatartozástól függetlenül. Veres Pálné célul tűzte ki az általános műveltség terjesztését és népszerűsítését a nők körében (Vadnai 1869).

Lánya 1861-es házasságkötése után kezdte megvalósítani a nőneveléssel kapcsolatos elképzeléseit, amelyek részletes bemutatására a későbbiekben térünk ki. Madách Imre 1864-es akadémiai székfoglalója jelentős hatást gyakorolt rá: ekkor lépett a nyilvánosság elé, és kezdte meg tudatos társadalmi szerepvállalását (ld. a következő fejezetben). 1868-ban megalapította az Országos Nőképző Egyesületet, majd annak támogatásával 1869-ben létrehozta leányiskoláját.

Nemzetközi szakmai kapcsolatainak köszönhetően 1869-ben meghívást kapott a frankfurti filozófiai kongresszusra, ahol bemutatta nőnevelési célkitűzéseit, valamint részletesen ismertette az iskola tantervét és tantárgyi rendszerét. Előadása hatására a németországi leányiskolák tanterve a magyar mintával bővült. Egyesületében évente közgyűléseket tartott, melyeken az aktuális intézeti és társadalmi kérdéseket vitatták meg (M. Bagossy 1996).

Veres Pálné magánéletében is kiteljesedés következett: három leány-, és egy fiú-unokája született. Ilona, Lenke és Margit a nagymamájuk által életre hívott iskolában tanultak. Veres Pálné aktívan részt vett unokái nevelésében, levelezéseiből mély szeretete és kötődése világosan kirajzolódik. 1880-ban elveszítette fiúunokáját, Józsefet, majd 1886-ban férje, Veres Pál is elhunyt. Férje halála után ő maga irányította a vanyarci birtok ügyeit.

Idősödve, 1889-ben lemondott az ONE elnöki tisztségéről, de élete végéig tiszteletbeli elnökként tevékenykedett. 1893. március 25-én elismerésben részesült: megkapta a koronás érdemkeresztet. 1895-ben jelentette meg összegző munkáját *Tapasztalati lélektan* címmel, amelyben a női lélek folyamatait igyekezett megértetni és értelmezni. Ugyanebben az évben, szeptember 28-án hunyt el Váchartyánban (Zelenka 1910; Rudnay 1922).

A 19–20. század fordulóján egyre nagyobb figyelem irányult a női példaképekre, különösen bibliai nőalakokat vagy történelmi személyiséget bemutató publicisztikákban (Sárai Szabó 2001). Kertész Erzsébet *Zöldfa utca 38.* című, 1987-ben megjelent leányregényének központi alakja is Veres Pálné lett. Az életrajzi adatok tanulmányozása alapján megállapítható, hogy a szerző hitelesen mutatta be a főhős ifjúkorát, férjével való kapcsolatát, lánya nevelését, Madách Imréhez fűződő viszonyát és közéleti szerepvállalását. A regényben előforduló bibliográfiai adatok hitelesek, ám Veres Pálné karaktere a lányregények idealizmusát tükrözi. Kertész határozott, kitartó és alázatos asszonyként ábrázolja főhősét, akit döntéseiben mindig az erkölcsi helyesség vezérel. A regénybeli Veresné karaktere már olyan női jellemvonásokat és lehetőségeket hordoz, amelyeket a nőmozgalmak vívmányait testesítenek meg – ezek azonban saját korában még az arisztokrácia köreiben sem voltak általánosak.

Veres Pálné jellemfejlődésére több tényező gyakorolt hatást, személyiségfejlődését öt szakaszra bontottuk (1. táblázat). Az egyes korszakokat egyrészt életkora, másrészt a formáló személyiségek jelenléte határozza meg. Az első szakasz 1815–1830 közé esik, születésétől 15 éves koráig tart; ezt az időszakot az anyai minta határozza meg. Ebben a korszakban vált személyiségjegyévé az elköteleződés és a felelősségvállalás, melyek a későbbi nőnevelés alapját képezték. A második szakasz 1830–1839 között zajlott, amikor nagyapjánál élt. Ezt az időszakot az önismereti fejlődés és az önképzés jellemezte. Naplófeljegyzései alapján látható, hogy fiatal korában magas életideált állított maga elé, és olyan értékeket vallott – alázat, őszinteség, hűség, megbízhatóság, kitartás –, amelyekhez következetesen ragaszkodni kívánt. A harmadik korszak 1839–1841 közé tehető, Beniczky Teréz otthonához és szellemi köréhez kötődik. Ebben az időszakban vált meghatározóvá számára a magyar női identitás, férje, Veres Pál személyében pedig legfőbb szellemi társára talált. A negyedik szakasz 1841–1861 között zajlott, sarkalatos pontját lánya születése és nevelése jelentette, amely során új ismeretek elsajátítására nyílt lehetősége. E gondolatébresztő időszak során fogalmazta meg nőneveléssel kapcsolatos céljait: felismerte, hogy a nőket nemcsak a háztartás vezetésére, hanem átfogóbb tudásra kell felkészíteni. Eszméjét intézményes keretek között látta megvalósíthatónak. Egy magyar női iskola gondolata körvonalazódott benne, amely az általános műveltség terjesztését és az önálló egzisztencia megalapozását célozta (Rudnay–Szigethy 1902). Az ötödik szakaszt Madách Imre 1864-es akadémiai székfoglalója indította el, amely a közéleti szerepvállalásra ösztönözte. A leánya nevelése során formálódott célkitűzéseket immár intézményes keretek

között valósította meg. Az ONE és a leányiskola megalapításával nézetei ismertté és követendő példává váltak tanítványai körében.

1. táblázat: Veres Pálné jellemfejlődését meghatározó tényezők (saját szerkesztés)

Időszakok	Életkor	Meghatározó személyek	Módszerek / nevelő hatások	Kialakult jellemvonások
1815–1830	0–15 év	édesanya	mintakövetés	elköteleződés, felelősségvállalás
1830–1839	15–24	nagyapa	önnevelés, önképzés	önismeret, magas életideál, idealizált jellemvonások
1839–1841	24–26	Beniczky Teréz társasága	kiemelkedő személyek, eszmék	magyar női identitás formálódása
1841–1861	26–46	Veres Pál Veres Szilárda nevelői	önművelés, kitekintés	céltudatosság (nőnevelési célok és elvek)
1864–1895	49–haláláig	Madách Imre beszéde, az arisztokrácia befolyásos tagjai	társadalmi igény, visszhangok	bátorság, véleményformáló és vezetői képességek

7. Veres Pálné és Madách Imre kapcsolata

A Veres család gyakori látogatói közé tartozott Szontagh Pál politikus és Madách Imre költő és író is, aki idővel közeli barátságba került a Veres házaspárral (M. Bagossy 1996). Kutatásunk kezdetén találkoztunk azzal a feltételezéssel, miszerint Madách Imre romantikus érzelmeket táplált Veres Pálné iránt. Horváth Károly (1984) Madách-monográfiájában felveti, hogy *Az ember tragédiája* nőalakját, Évát, Veres Pálnéről mintázta, utalva arra, hogy Madách a mű első példányát 1862-ben Veres Pálnénak dedikálta. Andor Csaba (2015) könyvében részletesen vizsgálja a kapcsolatot alátámasztó lehetséges tényeket Madách lírájában és műzsái biográfiájában. Fő bizonyítéka, hogy Madách élete végén, verseinek tervezett kötetbe rendezésekor egy máig azonosíthatatlan címzettnek szóló, szerelmi témájú verscsoportba utólag beiktatta *A rab, virágaihoz* című művét. Erről pedig Veres Szilárda közlése alapján is bizonyosra vehető, hogy Madách pozsonyi bebörtönzésének idején írta abból az alkalomból, hogy a Veres házaspár meglátogatta őt, és Veres Pálné virágot vitt neki (Andor 2015).

Saját kutatásunk során a romantikus kapcsolatra utaló bizonyítékot nem találtunk. Veres Pálné naplója, életrajzi adatai, valamint Madáchról szóló naplóbejegyzései alapján úgy látjuk, kapcsolatuk nem lépte át a személyes tisztelet és barátság határait.

A kutatás nem várt eredményeként új adata bukkantunk: Madách Imre és Veres Pálné családfája közös gyökerekre vezethető vissza. Bizonyítható, hogy Sturmman Karolina oldaláról távoli rokonságban álltak egymással. Madách egyik felmenője, Madách Péter három gyermeke (György, Gáspár és Zsófia) közül György ágán született Veres Pálné, míg Gáspár leszármazottja Madách Imre (Nagy 1860; Tahy 1904),

így távoli unokatestvéri kapcsolatban álltak egymással. Arra azonban nem találtunk utalást, hogy tudtak volna erről a rokoni szárlól.

Barátságuk ellenére Madách 1864-es akadémiai székfoglalója feszültséget okozott közöttük. A beszédben elhangzó degradáló kijelentés – miszerint „a női nem teljes férfiúi érettségre sosem juthat” – Veres Pálnéból nyilvános ellenvéleményt váltott ki (Vadnai 1869). Kertész Erzsébet regénye Madách és Fráter Erzsébet kapcsolatát állítja középpontba, bemutatva a ketjük közötti intellektuális különbséget. A jellem- és mentalitásbeli különbséget erősíti meg Horváth Károly (1989), aki Fráter Erzsit csapongó és érzéketlen, míg Madáchot megfontolt és érzékeny jellemnek festi le. Házasságuk válással végződött, részben Fráter Erzsébet társasági életvitele miatt. Fábíán Ernő (2012) a ketjük között tatóngó szellemi szakadékot emeli ki, valamint Fráter érdektelenségét férje irodalmi munkássága iránt – „tapsoló közönség: csak ennyi voltam számára” (Fábíán 2012: 23). Ez az élmény minden bizonynyal hozzájárult Madách női nemről alkotott sztereotip véleményének kialakulásához, melyet akadémiai székfoglalójában is megfogalmazott.

Veres Pálné válaszként magánlevélben adott hangot döbbenetének: „tudományos képzettségét, humorát éppen az emberiség elnyomott része ellen használta fel” (Rudnay–Szigethy 1902: 130). E levél egyszerre tükröz személyes elismerést és határozott véleménynyilvánítást – először szólal meg nyilvánosan a nők érdekében, és veszi fel a harcot elveiért. Kiemeli, hogy a női műveltség hiánya nem születésből következő adottság, hanem az elhanyagolt oktatás következménye. Madách válaszában viszszakozott, s elismerte, hogy ha korábban konzultált volna Veres Pálnével, másként fogalmazta volna meg beszédét (Rudnay–Szigethy 1902: 49). A nézeteltérésük nem árnyékolta be barátságukat. Palágyi Menyhért 1900-ban megjelent, Veres Szilárdával készült interjúira alapozott művében kiemeli, hogy Veres Pálné éveken keresztül vitázott Madáchcsal, „mesterével”, a hazai nőnevelés ügyének érdekében. Bár a vita nem zajlott nyilvánosan, mégis példaértékű szellemi kapcsolat volt, amely egészen Madách haláláig fennmaradt (Palágyi 1900).

Veres Pálné 1865-ben a *Hon* hasábjain nyíltan szólt a nők műveltségének hiányáról, sürgette a leányok oktatásának reformját, hogy elkerüljék a „külső fényes piperésben való versenyt” (Rudnay–Szigethy 1902: 139). Megállapíthatjuk azonban, hogy Veres Pálné nem akart szakítani a hagyományos nőképpel, a nőt továbbra is elsősorban családanyai szerepben látta. Ugyanakkor meggyőződéssel vallotta, hogy a nők felemelkedése elképzelhetetlen a műveltség és az oktatás nélkül. E cél érdekében következetesen dolgozott a nőnevelés intézményes feltételeinek megteremtésén.

8. Egyesület- és iskolaalapítás

Az 1800-as évek közepéig a lányok oktatása háttérbe szorult. Az iskoláztatás rendi alapon működött, a nevelés színterei eltértek a különböző társadalmi rétegekben. A szegény családok leányainak nevelésideálja a vallásos, hűséges, takarékos, szorgalmas feleség és édesanya volt (Kéri 2018: 268). Az 1806-os *II. Ratio Educationis*

társadalmi helyzet szerint különböztette meg a lányok alsófokú oktatását. A kevésbé tehetősek lányai hittant, olvasást, írást, anyanyelvet, számtant és a társadalmi helyzetükhöz illő munkatantervet tanultak (Kéri 2018: 385). 1845-ben a Helytartótanács rendelete kötelezővé tette mindkét nem számára az elemi iskola alsó két évfolyamát (Mészáros et al. 2003: 299). A 19. század első felében a jómódú családok lányait apácázárdákba vagy magánintézetekbe küldték, míg a szegényebb családoknál a gyermekeket otthon tartották háztartási vagy erkölcsi megfontolásból (Kéri 2018: 386). A dualizmus létrejötté és a nőmozgalmak térhódítása megteremtette a körülményeket a lányok oktatásának megreformálására. Ebben a politikai, gazdasági, társadalmi környezetben válhattak valóra Veres Pálné pedagógiai elképzelései.

Kutatásunkban az 1879–1891 között megjelent értesítőket elemeztük, valamint összehasonlítottuk az iskola tantervét a népoktatási törvényben megfogalmazott előírásokkal. Kiemelt figyelmet fordítottunk a tantárgyi eltérésekre, a továbbtanulási és az elhelyezkedési lehetőségekre.

Veres Pálné 1867-ben *Buzdító szózat* című cikkében a nők szellemi ébredésére szólított fel. Írásában hangsúlyozta, hogy a művelt nő boldogabb, hiszen szellemi gazdagsága révén önállóan is képes kiteljesedni (Rudnay–Szigethy 1902: 141). Személyesen keresett támogatókat az arisztokrácia köreiből, ennek eredményeként 1868. május 23-án megalapította az Országos Nőképző Egyesületet (ONE), amely a nők képzését és az önálló egzisztenciát biztosító pályákra történő felkészítést tűzte zászlajára (Rudnay–Szigethy 1902: 55).

Veres Pálné terveit Kiss Áron (1845–1908) is támogatta. 1889-ben megjelent cikkében kifejti, hogy a nem magyar szellemiségben történő nevelés a társadalom hanyatlásához vezethet. Kiss Áron és Veres Pálné egyaránt nélkülözhetetlennek tartották a nők magasabb képzését, mely a társadalom felemelkedésének alapja. Kiss 1891-ben, *A nőnevelésről* címmel publikált tanulmányában hangsúlyozta a lányok továbbképzésének fontosságát, és a hagyományos szerepekre való felkészítést tartotta a nevelés céljának. Kiss 1889-ben megjelent cikke évekkel később bekerült a Rudnay–Szigethy (1902) készített összeállításba, ami arra enged következtetni, hogy nagyra becsülték véleményét és támogatását.

1868 novemberében az ONE kérvényt nyújtott be mintafőtanoda felállítására. Ebben az időszakban született meg az 1868. évi XXXVIII. törvény, amely előírta a tankötelezettséget 6–12 éves kor között, és lefektette az elemi, az ismétlő, a felső népiskola, a polgári népiskola és a tanító- és tanítónőképzők rendszerét, valamint rendelkezett az egyházi és magánfenntartású iskolákról (Mészáros et al. 2003: 355–358). A felsőbb leányiskola nem tartozott a népoktatási törvény által szabályozott intézménytípusok közé, így működésének elveit és tantervét az alapítók határozták meg. Céljuk az általános műveltséghez jutás biztosítása volt, elvégzésük ugyanakkor továbbtanulási lehetőséggel nem járt.

A kérvény elfogadása után 1869. október 17-én megnyílt az ország első felsőbb leányiskolája Országos Nőképző Egyesület Veres Pálné Leányiskolája néven, Veres

Pálné vezetésével. Az iskola három fokból – elemi, polgári, felső osztályból – állt. Az elemi és a polgári osztályok a törvény szerinti tanterv alapján működtek, a felsőbb szinten önálló tantervet alkalmaztak. Az iskola profiljához tartozott a kézimunkák (kötés, horgolás, hímzés, varrás) és a nyelvek gyakorlása (német, francia), továbbá a mindennapos testmozgás. A tanítás módszertanát tekintve az első osztályban a bátorság, a bizalom és rend iránti érzék kialakítása volt a cél, a későbbiekben az emlékezőképesség, valamint az erkölcsi és érzelmi fejlődés érdekében versikéket tanultak a lányok (Mészáros et al. 2003: 35–39). Ezek a módszertani elemek egyediek voltak a kor iskoláihoz képest, és tükrözték Veres Pálné nevelési elveit.

A két felső osztály elvégzésével a diákok tanítónői képesítővizsgát tehettek a pesti állami képezdében (ONE 1879: 4; ONE 1880: 5). A tanterv tartalmazta a pszichológia, fejlődéslélektan, egészséges étkezésre és életmódra nevelés, művelődéstörténet, magyar irodalomtörténet, valamint a neveléstörténet tárgyakat.

Az iskola növekvő népszerűsége szükségessé tette bentlakásos intézetek felállítását. A kollégiumban az igazgatónő és a nevelőnők anyai gondoskodást biztosítottak. Veres Pálné célja az volt, hogy a magas szintű tudományos képzés mellett a családi életre való felkészítés is megvalósuljon. A tandíjmentesség révén a nem vagyonos családok leányai számára is hozzáférhetővé vált a tanulás, minden tizedik diák mentesült a tandíj fizetése alól.

A polgári és felsőbb leányiskola elvégzése után a lányok megszerezhették a tanítónői képesítő vizsgát, mellyel tanítónőként vagy nevelőnőként helyezkedhettek el, vagy családanyaként hasznosították a megszerzett tudást (ONE 1879–1891).

Az iskola számos ismert diákot és tanárt adott. Miller Anna növendékéből lett az iskola tanítónője, majd igazgató és az ONE jegyzője (Safáry 1912: 25). Hugonnai Vilma, az első magyar orvosnő 1900-ban biológiát tanított az iskolában. Rosenberg Augusztia 1905-ben a Magyarországi Nőegyesületek Szövetségének alapító tagjaként vált ismertté (Bátor 1908: 175–176; Kéri 2018: 163). A leányiskola lehetőséget teremtett arra, hogy a lányok egyetemi tanulmányok elvégzése nélkül is értelmiségi pályára lépjenek.

A korábban részletezett, Jánossy Gábor által segítő környezeti tényezőknek nevezett eszmék (feminizmus, emancipáció) járultak hozzá, hogy Veres Szilárda továbbvige édesanyja munkásságát. 1889-től az ONE alelnöke, majd 1895-től elnöke lett. Ugyanebben az évben a nők előtt megnyíltak egyes egyetemi karok is. Szilárda 1896-ban megnyitotta az ország első leánygimnáziumát, mely az általános ismereteken túl kitörési lehetőséget nyújtott minden olyan nőnek, aki a tanulás és az önszorgalom által kívánt felemelkedni. Ezzel új szakasz kezdődött a hazai nőnevelés történetében.

9. Összegzés

Kutatásunk fókuszában Veres Pálné személyes útja és a nőnevelés ügyéért folytatott tevékenysége állt. A vizsgálat kezdetén áttekintettük a téma tudományos előzményeit, a reformkor és a dualizmus időszakának társadalmi jellemzőit, a női modellképeket,

szerepköröket és tanulási lehetőségeket, különös tekintettel arra, hogyan hatottak mindezek Veres Pálné személyiségére és munkásságára. Feltártuk karakterfejlődésének főbb állomásait, valamint iskolája pedagógiai sajátosságait. Célunk az volt, hogy új elemzési szempontokkal és eddig nem tárgyalt tartalmi elemekkel bővítsük a Veres Pálnéről szóló kutatásokat.

A történeti háttér elemzése során megállapítottuk, hogy a 19. századi modern nőkép kialakulása jelentős hatással volt Veres Pálné társadalmi szerepvállalására. Vizsgáltuk Madách Imréhez fűződő kapcsolatát is, különös tekintettel a feltételezett romantikus viszonyra, melyre vonatkozóan nem találtunk megalapozott bizonyítékot. Ezzel szemben új kutatási eredményként rokoni kapcsolatot tártunk fel kettejük között. Kapcsolatuk jól példázza, hogy a nyílt és kritikus párbeszéd a társadalmi haladás eszköze lehet.

Kutatásunk másik kérdése Veres Pálné jellemfejlődésének útja volt. Karakterisztikáját életkor és külső-belső nevelő hatások alapján korszakoltuk, és megállapítottuk, hogy társadalmi szerepvállalása transzgenerációs folyamat része. A női társadalmi felelősségvállalás mintázata három generáción átívelően mutatható ki Beniczky Pálné Sturmann Karolina, Veres Pálné Beniczky Hermin és Rudnay Józsefné Veres Szilárda esetén. E női élettörténetek közös célokat szolgáltak, egyrészt a nőkérdést, másrészt az iskolaügy előmozdítását a családi örökségként értelmezett közéleti aktivitás jegyében.

Vizsgálatunk során kiemelt célként határoztuk meg, hogy feltárjuk Veres Pálné közel 200 éve megfogalmazott pedagógiai törekvéseinek máig érvényes elemeit, melyek a nevelői hivatás jelenkori gyakorlata számára is iránymutatást nyújthatnak. A bátorságra, rendre és bizalomra nevelés elvei továbbra is érvényesek. Különösen kisgyermekkorban, az önállósulási törekvés időszakában fontos ezek tudatos fejlesztése, az önállóság támogatása, a mintaadás és a strukturált pedagógiai környezet által.

Veres Pálné munkásságából kiemelhető az önismeret és az önképzés, melyek alapját képezték személyes fejlődésének és pedagógiai szemléletének. E tapasztalatokat naplózás, tájékozódás, vallásgyakorlás révén építette be. A leendő vagy már végzett pedagógusoknak javasolható az önismereti tréningeken való részvétel, amely elősegítheti a tudatos viselkedés kialakítását, valamint segíti megfogalmazni a jövőbeli jellemfejlődési célokat és a pedagógusi eszményképet. Hiszen a hiteles pedagógiai működés alapfeltétele a reális önismeret és a tudatosság.

Végül hadd álljon itt két személyes tanulság. Veres Pálné házasságát vizsgálva megerősödtünk abban, hogy az egyenrangú kapcsolati dinamika a kiegyensúlyozott együttélés alapja. Másrészt bizonyosságot nyert, hogy az önképzés sosem csupán egyéni út, hanem minden esetben mások javát is szolgáló közösségi érték.

Irodalomjegyzék

- Andor Csaba 2015: *Madách Imre és Veres Pálné*. Szeged: Madách Irodalmi Társaság.
- Andor József 1907: A keresztény feminizmusról. *Katolikus Szemle* XXI. évf. 6. szám. 596–605.
- Badics Ferenc 1882: Tóth Lőrinc élete. *Figyelő* XIII. évf. 70–74.
- Baros György 1929: Özv. Rudnay Józsefné. *Napkelet* VII. évf. 17. szám. 310–311.
- Bátor István 1908: Rosenberg Auguszt. *Nemzeti Nőnevelés* XXIX. évf. 4. szám. 175–176.
- Borostyáni Nándor 1876: A nők társadalmi emancipációja. *Divat-Nefelejts* II. évf. 24. szám. 185–186.
- Fábián Ernő 2012: *Az élet értelme. Madách filozófiája*. Kolozsvár: Kriterion.
- Fedeles-Czeferner Dóra 2023: *Nőmozgalom, nemzetköziség, önreprezentáció. Feministák az Osztrák-Magyar Monarchia alkonyán*. Pécs: Kronosz.
- Geöcze Sarolta 1904: Veres Pálné és a magyar társadalom evolúciója. *Magyar Pedagógia* XIII. évf. 321–341.
- Horváth Károly 1984: *Madách Imre*. Budapest: Gondolat.
- Jánossy Gábor 1911: *A feminizmus Magyarországon*. Szombathely: Vasvármegye Nyomdavállalat.
- Jóba Ernő 1918: Bedy Schwimmer Rózsa Nyíregyházán. *Nyírvidék* XXXIX. évf. 37. szám. 2.
- Kéri Katalin 2001: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kéri Katalin 2018: *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Pécs: Kronosz.
- Kertész Erzsébet 1987: *Zöldfa utca 38*. Budapest: Móra Ferenc Kiadó.
- Kollega Tarsoly István 2015: *Genealógia 3. – A történelem segétdtudományai I*. Budapest: Tarsoly.
- Komoróczy Márton 1916: Jólétsi Cházár András. *Magyar Siketnéma-Oktatás* XVIII. évf. 1–3. szám. 12–15.
- Kozma Andor 1913: Nő-kongresszus. *Borsszem Jankó* XLVI. évf. 24. szám. 2.
- Kultsár István 1806: Hazai tudósítások. *Nemzeti Újság* 21. szám. 174–175.
- M. Bagossy Éva 1996: *Veres Pálné*. Budapest: Veres Pálné Gimnázium.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2003: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris.
- Molnár Jenő 1913: Nagy emberek, ha feltámadnak... *Borsszem Jankó* XLVI. évf. 2363. szám. 6–7.
- Nagy Iván 1857: *Magyarország családai. Címerekkel és nemzékrendi táblákkal*. 1. Budapest: Friebeisz István.
- Nagy Iván 1860: *Magyarország családai. Címerekkel és nemzékrendi táblákkal*. 7. Budapest: Ráth Mór.
- Nagy Márton 1892: Dr. Nendtvich Károly. *Vasárnapi Újság* XXXIX. évf. 29. szám. 506–507.
- ONE 1879: *Értesítő 1878/79*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1880: *Értesítő 1879/80*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1884: *Értesítő 1883/84*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1885: *Értesítő 1884/85*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1886: *Értesítő 1885/86*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1887: *Értesítő 1886/87*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1888: *Értesítő 1887/88*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1889: *Értesítő 1888/89*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1890: *Értesítő 1889/90*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- ONE 1891: *Értesítő 1890/91*. Budapest: Fanda József Könyvnyomdája.
- Palágyi Menyhért 1900: *Madách Imre élete és költészete*. Budapest: Az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. T. Kiadása.
- Paulik János 1914: A feminizmusról. In: *Életképek a keresztényen szeretet munkamezejéről*. Budapest: Luther Társaság Könyvkereskedése. 78–84.
- Pusztai Ferenc (szerk.) 2003: *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Ráczkevi Ilona 2009: *Veres Pálné és az Országos Nőképző Egyesület*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. Szakdolgozat.
- Romsics István 2005: *Magyarország története a XX. században. Harmadik, javított és bővített kiadás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Rosenberger Fanni 1895: Női emancipáció. *Kolozsvár IX. évf. 73. szám. o.n.*
- Rudnay Józsefné – Szigethy Gyuláné 1902: *Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése*. Budapest: Országos Nőképző Egyesület.
- Rudnay Józsefné – Veres Szilárda 1922: *Emlékeim 1847–1917*. Budapest: Légrády Testvérek Kiadása.
- Safáry Irma 1912: *Az Országos Nőképző Egyesület Veres Pálné leányiskolájának értesítője*. Budapest: Pallas Részvénytársaság Nyomdája.
- Sárai Szabó Katalin 2001: Nőkép a református sajtó tükrében. 1867–1918. *Egyháztörténeti Szemle* II. évf. 2. szám. 3–34.
- Sebestyén Stetina Ilona 1916: Veres Pálné Beniczky Hermin. *Nemzeti Nőnevelés* XXXVII. évf. 1. szám. 23–38.
- Szlávik Mátyás 1913: Dr. Máday Andor: A magyar nő jogai a múltban és jelenben. *Protestáns Szemle* 599–600.
- Tahy István 1904: *Tahyak és azokkal rokon családok*. Budapest: Pátriai Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvény-társaság.
- Turcsi Eszter 2010: *Veres Pálné kapcsolatrendszere*. Budapest: ELTE TÓK. Szakdolgozat.
- Vadnai Károly 1869: Veres Pálné szül. Beniczky Hermin. *Magyarország és a Nagyvilág* V. évf. 50. szám. 549.
- Vayk Sándor 1899: Brunswick Teréza és Veress Pálné. *Uj Idők* V. évf. 37. szám. 227–228.
- Veres Pálné 1895: *Tapasztalati lélektan*. Budapest: ONE.
- Zelenka János 1910: Veres Pálné és a magasabb nőnevelés. *Polgáriskolai Közöny* XIV. évf. 17–18. szám. 623–629.

AZ ALKOTÁS ÉS A BEFOGADÁS MOTIVÁCIÓI A MŰVÉSZETEK TALÁLKOZÁSÁBAN

A tanulmány röviden áttekinti a komplex művészetpedagógiai törekvéseket, majd bemutatja ezek megjelenését a pedagógusképzésben, szűkebben a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán folyó alkotási gyakorlataiban. Célkitűzése a művészetek találkozásában az élménybe ágyazott ismeretközvetítés lehetőségeinek keresése, valamint az alkotási és a befogadási folyamatokban, gyakorlati tevékenységek során megjelenő komplex motivációk és inspirációk bemutatása. A gyakorlatok keretében az alkotás és a befogadás együttes képességformálása valósulhat meg az esztétikum széles körű alkotótevékenységben való megtapasztalásával. A példák forrásai a művészetek komplexitására építő programok, amelyek a képzőművészeti és kiemelten az irodalmi és zenei ágak közötti kölcsönös inspirációk eredményei.

Kulcsszavak: az esztétikum tapasztalata, alkotási és befogadási folyamatok, komplex művészeti tapasztalat

Az alkotás és a befogadás motivációi a művészetek találkozásában (Creation and reception – motivations at the intersection of the arts). The study presents the trends in complex art pedagogy and their role in teacher education, more specifically in the creative arts seminars at the Faculty of Pedagogy of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Our objective is to explore the possibilities for experience-based knowledge transfer at the intersection of the arts. It also aims to present complex motivations and inspirations that emerge in the processes of creation and reception and during practical activities. Within this framework, creative and receptive skills can be developed jointly through experiential engagement with aesthetic creation. Examples are drawn from programmes based on the complexity of the arts which result from mutual inspiration between the visual arts and, in particular, literary and musical branches.

Keywords: experience of aesthetics, creative and receptive processes, complex artistic experience

1. Bevezető

Az első innovációs törekvések alapjai a vizuális nevelésben fél évszázadra vezethetők vissza. Az első *Nemzeti alaptanterv* bevezetése (1995) szemléleti és módszertani paradigmaváltást jelentett a tárgy műveltségterületi sajátosságainak és célkitűzéseinek megalapozásával (1).

A megújulás szándéka már korábban megfogalmazódott, s kiadásra került a ma is aktuális szakmódszertani kötet: Bálványos Huba és Sánta László vizuális nevelés könyve, amely először 1991-ben jelent meg oktatási jegyzetként, kiadásra először 1997-ben került (Bálványos–Sánta 1997). Sándor Zsuzsa akkor így írt a kötetről: „olyan anyagról van szó, amely végre oszlatni kezdi a vizuális nevelés körüli homályosságot és bizonytalanságokat, amely megváltoztathatja azt a pedagógiai gondolkodást, amely hozzá nem értésre hivatkozik, és a képzőművészeti kötődés miatt óvatoskodva nyúl a területhez” (Sándor 1998: 73).

A kötet megjelenése egybeesett és szemléletileg összecsengett a kialakulófélben lévő *Nemzeti alaptanterv*vel és a benne körvonalazódó vizuális kultúra követelményeivel, amelyek kidolgozásában Bálványos Huba jelentős szerepet játszott. Az ő munkásságának is köszönhető az, hogy az első, 1995. évi *Nemzeti alaptanterv*be (1) bevezették a korábbi „rajz” helyett a „vizuális kultúra” tantárgyat. Ennek eredményeként a vizuális nevelés témaköreiben helyet kapott a képzőművészet mellett a tárgy és környezeti kultúra, valamint a vizuális kommunikáció.

Alapvető jelentősége, hogy – évfolyamok bontásában, óraszámok ajánlásával – hangsúlyt kap az önkifejezés – a személyes élményfeldolgozás –, az egyéni alkotói folyamat és a problémamegoldó vizuális nyelvi kifejezőképesség kibontakoztatása a közlésformák objektív és szubjektív tevékenységeiben. Összességben elmondható, hogy az 1995. évi NAT célkitűzéseivel a vizuális nevelésben megvalósulni látszott az alkotás és a befogadás egységben kezelésének szemlélete, az alkotás közben szerzett befogadói élmények hangsúlyozása (1).

A 2012. évi NAT a korábbi, 2007. évi NAT szövegéből ismert fejlesztési területek mentén strukturálja az egyes életkori szakaszokra adott tanulási eredményeket, megnevezi a fő témaköröket, illetve általános tanulási eredményeket is megfogalmaz (2; 3). A vizuális kultúra tanításának célja:

- hozzásegíteni a tanulókat a látható világ jelenségei, valamint a sajátos képi közlések, vizuális művészeti alkotások mélyebb átéléséhez, értelmezéséhez;
- azon képességek, készségek fejlesztése, ismeretek átadása, amelyek a vizuális kommunikáció magasabb szintű műveléséhez, a látható világ használatához, alakításához, a kreativitás fejlesztéséhez szükségesek (3).

Az „aktív tanulói munkán alapuló gyakorlatközpontúság”, az „alkotva befogadás elve” és a „művészettel mint eszközzel történő nevelés” fontos alapelve mindkét dokumentumnak.

A 2020. évi NAT a kompetenciák rendszerében határozza meg a fejlesztési követelményeket, amelyek részletezésére jelen tanulmányban nem vállalkozunk, csak kiemeljük a korábbi alapelvekkel összecsengő hangsúlyokat (4).

A „vizuális kultúra” tantárgy fő célját tekintve nem tér el közvetlen elődjétől: a művészettel „való” nevelés útját kívánja követni. Kimeneti eredményként nem célja a művészképzés, a művészetre tehát inkább eszközként tekint, mintsem célként. Az emberképet a fő célok és a kulcskompetenciák válogatása jelzi, a fejlesztési területek pedig tantárgytól függően tagolják a pedagógiai folyamatokat. Komplex személyiségfejlesztő lehetőségeit adott célok teljesülése érdekében fejt ki. Az általános, átfogó fejlesztési célok tanulói tevékenységeken keresztül, a tantárgy sajátos fejlesztési területein végzett alkotva befogadással valósulhatnak meg, és a tanulási eredményekben szerepelnek (Nyitrai 2020).

Az áttekintésben láthatjuk, hogy a rendelkezésre álló szakmai anyagok milyen mélységben tárják fel a tárgy specifikus, összetett tartalmait és módszertani sajátosságait, segítve szakmai bevezetését a gyakorlatban. Azonban megállapítható, hogy

sajnálatosan ebben a folyamatban még mindig törés érzékelhető elmélet és gyakorlat között. Erre a problémára mutat rá Nyitrai Péter művésztpedagógus is a NAT 2020-hoz írt *Útmutató* bevezetőjében. „A bevezetőben hosszan említett példák azt mutatják, hogy a több évtizede megindult tantárgyszemléleti változás a realitásban nem mindig mutatkozik meg. Ezt világosan láthatjuk, ha az ország számos iskolájának képanyagát, tanulói munkáit nézegetjük” (Nyitrai 2020: 9).

Ebből a szempontból tanulságosak Szabados Árpádnak, a GYÍK műhely alapítójának az 1970-es években megfogalmazott gondolatai, amelyek már akkor tantárgyszemléleti változás szükségességére mutattak rá, és amelyet a pedagógusképzésben még ma is hangsúlyos feladatnak tekintünk.

„Az átlagos képességű gyermekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztesse meg az alkotó – nem feltétlenül művészi – tevékenység motivációit úgy, hogy ez a rendszeres és folyamatos oktató-nevelő munka során egész életre szóló élményt nyújtson, segítve a harmonikus felnőtt személyiség kialakulását. Tudatosítani kell, hogy a képzőművészeti látás a valósághoz való viszonyuk tisztázására alkalmas eszköz, az önismeret, az egyéni és társadalmi önértékelő folyamatok minőségileg magasabb szintű formáihoz vezet el. A művészet nem csodálni való, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáikra (érzelmi, múlt, jellem) választ adó nyelv, ha élünk az eszközeivel.” (Kalmár 1997: 13)

Hasonlóképpen fogalmazta meg, szintén az 1970-es években Lantos Ferenc a művészet eszközeivel való nevelés céljait: célnak nem a művészetet, és nem is a művészeti nevelést tartja, hanem a teljes ember formálását. Megfogalmazza a művészet általi **emberművelés** célkitűzését (Lantos 2011).

Az új NAT (4) a feni gondolatokkal összhangban a kreativitás fejlesztéséhez szükséges célok és követelmények kifejtésével, valamint a kapcsolódó kézikönyvek (Kárpáti 2019; Bakos et al. 2022) és útmutatók alapvető iránymutatást jelentenek a művészet eszközeinek az alkotóképesség fejlesztésében betöltött szerepét illetően. Mindezekre alapvető segédletekként tekinthetünk úgy a pedagógusképzésben, mint a köznevelésben való alkalmazásban.

2. A koragyermekkorai alkotóképesség sajátosságai és motivációi

A kisgyermeknevelésben a művészeti nevelés céljairól, eszközeiről és a problémáinkra választ adó nyelvi sajátosságairól érdemes néhány főbb összefoglaló gondolatot kifejtenünk. Köztudomású, hogy a művészet a szabadság nyelve, a művészeti tevékenység az alkotó gondolkodás kibontakoztatását segítő szabadság megélésének közege, amely a kísérletező kedvet támogató tevékenységben való kiteljesedés lehetőségét hordozza. Lényege a kreatív alkotófolyamat megélésének élménye, a kreatív problémamegoldás, a szabad kísérletezés, amely a hibázás lehetőségének megtapasztalását is magában hordozza.

A művészet eszközeivel való nevelésben az alkotóképesség, az alkotó képzelet kisgyermekkorai fejlesztésének abból az elméleti megfontolásból kell kiindulnia, mely szerint az aktivitás, a felfedezési vágy és az alkotásra való hajlandóság a gyermekek meghatározó sajátossága és veleszületett szükséglete. Teremtettségünk következménye, hogy minden gyermek genetikailag meghatározott potenciális kreatív erőforrásokkal születik a világra, alkotó képzelettel, amelynek kibontakoztatása pedagógiánk alapvető feladata. A kisgyermek spontán alkotási tevékenysége ebből a kreativitási késztetésből, mondhatjuk, hogy belső szükségletből fakad.

Napjainkban azonban óvodapedagógusi tapasztalatok igazolják, hogy a digitális eszközök által elárasztott világunkban a készen és gyorsan tárolt élmények elnyomják ezeket a spontán alkotó késztetéseket. A spontán firkálgatás és alkotási késztetések hiánya sajnos a későbbi fejlődési szakaszokra is negatív hatással van. A rajzfejlődés kutatóinak megállapítása szerint a spontán alkotási korszak megalapozza a későbbi expresszív alkotási szakasz kiteljesedését, e szakasz hiánya pedig az érett képi ábrázolás kialakulását is akadályozhatja (Kárpáti 2001: 26).

A digitális eszközök használatának alkotásra nézve is káros hatásaival szembeesülve kiemelten hangsúlyoznunk kell az alkotásra ösztönző motivációk megvalósításának fontos pedagógiai feladatát kisgyermekkorban.

3. Belső motivációk az alkotásban

A motivációs lehetőségek közül kisgyermekkorban elsősorban a játék, a játékos alkotás lehetőségét kell kiemelnünk. A kisgyermekkorai alkotótevékenységben jelentős szerepe van a játékoságnak, a kíváncsiság által vezérelt kísérletező megoldáskeresésnek, ezért fontos, hogy változatos alkotási folyamatokhoz kapcsolódóan valósulhassanak meg aktivitási lehetőségek, amelyekben az alkotási folyamat a hangsúlyos. A művészeti nevelés lényege olyan tevékenységek megvalósítása, amelyekben a művészet eszköze a fejlesztési folyamatnak (Trencsényi 2000: 12).

A művészet általi fejlesztési folyamatban fontos még kiemelnünk az alkotás folyamatjellegét, a szabad és rugalmas, egyéni képességeket is figyelembe vevő időkeretek biztosítását, amelyben összekapcsolódhat és kiteljesedhet a játék és a kreatív kísérletezés.

A játékos tevékenységhez kapcsolódó erős belső motiváció teremti meg az alkotásban való elmélyülés lehetőségét, biztosítja a kíváncsiság és a felfedezési vágy szükségletének kielégítését. Kutatások igazolják, hogy a kíváncsiság és a felfedezési vágy az elsajátítási motivációval kapcsolatos aktivitás húzóerő, pszichológiai mozgatóerő, amely önálló kísérletezésre, próbálkozásra ösztönöz abban az esetben, ha a feladat, a probléma legalább kismértékben kihívás a gyermeknek. A kihívás kisgyermekkorban is olyan húzóerőt jelent, amelyből az aktivitási késztetés ered, mondhatjuk, hogy a belső motiváció ebből a szükségletből fakad (Csíkszentmihályi 2001: 116).

Az aktivitási szükséglet kielégítésére irányuló késztetés tehát kihívást és életszerű problémafelvetést kíván, amelyben személyes érintettség rejlik. A felmerülő valós

szükséglet és annak betöltése aktivitásra készlet – *képes vagyok magam betölteni* –, kompetenciaszükséglet – *meg tudom csinálni* –, ebből fakad többek között az elégedettség élménye és az önértékelés is. Értelmetlen, valós szükségletet nem betöltő tárgykészítések esetében ez a tapasztalat nem valósulhat meg, a folyamatos semmit sem díszítő, sablonos tárgyak készítése romboló hatású, a kreatív problémacentrikus gondolkodás ellen hat.

A kihívás és a kíváncsiság vezethet el alkotás közben és annak eredményeképpen a tárgy használhatóságának, a játékban való öröm megélésének megtapasztalásához. Mindez kisgyermekkorban és kisiskoláskorú gyermekeknél is újabb alkotási készletet, motivációt jelent az élmény ismételt átélésére (Bakos et al. 2003/2001). Az alkotási szükségletek ilyen mély tapasztalata és betöltése húzóingerként van jelen a tevékenységeinkben. Csíkszentmihályi Mihály, a kreativitás és a tökéletes élmény pszichológiájának elismert nemzetközi kutatója az „áramlat”, a *flow* fogalmával határozta meg e motiváció működéseit, több kutatásában rámutat, hogy a tevékenységbe való teljes belefeledkezés (*flow*-élmény) szorosan összefügg a motivációval. Megállapítja, hogy vannak alkalmak, amikor az ember elmélyül valamiben, s az alkotásba való belefeledkezésben megszűnik az idő, a feloldódásban a teljes boldogság érhető el. Kifejti, hogy a *flow*-élményben átélt öröm és sikerélmény nemcsak az adott pillanatban jelent motivációt, hanem hosszú távon is megerősítheti a tanulási, alkotási vágyat és a pozitív énképet (Csíkszentmihályi 2001: 13).

A kreativitás fejlesztésével kapcsolatban megállapítja, hogy a „képes vagyok rá, én csinálom” tapasztalata, élménye tartós ösztönzést jelent, s az alkotókedv a kreativitás megalapozója kisgyermekkorban is. A kreativitás a kisgyermek életkori szükséglete, az aktivitásban átélt öröm az egészséges személyiség formálásának alapvető feltétele, mely a rácsodálkozás, az alkotófolyamatba való belefeledkezés, a tevékenységek közbeni kísérletezés, felfedezés eredménye által valósulhat meg. A *flow*-élmény tapasztalatának feltétele, hogy egyensúlyban legyenek a kihívások és a képességek. A folyamatos alkotókedv fenntartásához, megvalósulásához fontos, hogy az egyéni adottságoknak megfelelő legyen a célkitűzés, de a jelenlegi képességeihez mérten legyen benne kihívás. A sikeres feladatmegoldások megerősítik az önbizalmat, az önbizalom pedig fokozza a próbálkozási kedvet, önkifejező készséget (Csíkszentmihályi 2011; 2001).

Csíkszentmihályi kreativitáselméletével összecsengő a NAT (3) általános képességfejlesztési elve, miszerint minden képesség csakis az általa meghatározott aktivitási formák alapján, illetve azok gyakorlásának folyamatában fejlődhet. Az alkotóképesség fejlesztése cselekvés-központúságot igényel, célja a játékos tevékenységek általi önkifejezés és/vagy értelmes produktum létrehozása.

A belső motivációk – többek között a játékos tevékenységekben való elmélyült alkotás öröme, az értelmes életszerű célkitűzések, a szabad problémamegoldó készletések – mellett az alkotásba való bevonódást segítő motivációs tényezőként ki kell emelnünk még a külső motivációk fontosságát is: mindenekelőtt az inspiratív légkör és a környezet hatásait. Nagyon lényeges, hogy a környezet milyen mértékben hat

ösztönzőleg az alkotó képzeletre, mennyire segíti a zavartalan elmélyülést, valamint az is, hogy melyek a kreatív tevékenységet gátló tényezők, pl. zavaró színdinamikai hatások, képileg ingerszegény, zsúfolt tér. Jelentős szerepe van többek között a tér tágasságának, a megvilágításnak és a színhatásoknak, az inspirációt segítő, fantáziát serkentő érdekes eszközöknek, anyagoknak, a különböző méretű, ábrázolásra alkalmas felületeknek. A témának bővebb kifejtését láthatjuk a *Kisgyermeknevelés a 21. században* c. kötetben (Somodi 2024).

A külső tárgyi feltételek, eszközök, terek mellett az alkotó képzeletet támogató környezet jellemzői között említhetjük a támogató légkört, amely megmutatkozik többek között a játékoság, a szabadság, a nyitottság, a bizalom légkörében, a segítségnyújtás, a bátorítás kifejeződésében, a hibázás lehetőségének támogatásában, az elfogadás és az empátia biztosításában.

4. Alkotó pedagógusi kompetenciák sajátosságai

Az alkotás motivációi mellett ki kell emelnünk a pedagógus kulcsszerepét a kreatív képességek kibontakoztatásában. Sikerességének feltétele a pedagógus alkotó kompetenciáinak kiművelése, amely jártasságot jelent az alkotás élményhelyzeteinek megvalósításában, valamint szakmai tudást az alkotási folyamatok tervezésében és kísérésében.

Az alkotó pedagógusi kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódóan – akárcsak általában az alkotóképességek fejlesztésében – kiemelhetjük három alapvető pszichológiai szükséglet biztosítását a gyakorlati tevékenységekben: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás lehetőségének szerepét (Katona 2009). Az autonómia, a szabadság biztosítása az alkotásban rejlő kreativitás és öröm megtapasztalását segíti. A „képes vagyok rá” kompetenciaszükséglet betöltése az elégettség élményét nyújtja, a kompetenciatudat helyes önértékelést eredményez. A kapcsolódás biztosításával az alkotáshoz megteremtett légkör és a társas kapcsolatok építő jellegét emelhetjük ki, melyeknek a csoportmunka adhat leginkább keretet. Mindezek együttesen elősegítik az érdeklődés fenntartását, a kreatív képességek kibontakoztatását.

A bemutatott szakirodalom, szakmódszertani ajánlások, az alapprogramban megfogalmazott képességfejlesztési célok, követelmények alátámasztják, hogy a vizuális nevelési célok gyakorlatban való megvalósulása speciális pedagógusi tudást, kompetenciát, szemléletet kíván. Ismereteket feltételez a kreativitás fejlesztéséhez, az alkotási folyamat általános és személyes vonásaihoz, jellegéhez kapcsolódóan, valamint jártasságot és tudatosságot az alkotás motivációinak, az alkotási folyamatokba való bevonódás lehetőségeinek megteremtésében.

A megfogalmazottak értelmében a pedagógusképzésben törekednünk kell a gyakorlati és az elméleti feladatok megoldásaival kialakítani a vizuális alkotás és befogadás, a kisgyermekkori vizuális nevelés gyakorlásához szükséges ismeretek, jártasságok, képességek rendszerét. Mindezen képzési követelmények a jelenlegi képzési struktúrában nem kis feladat elé állítanak, és az oktatás hatékonyságát

tekintve elgondolkodtató. Hivatkozhatunk a kevés művészeti kurzusra, az alkotási gyakorlatok minimális óraszámára, az alkotási folyamatokban megtapasztalható, elmélyülést nem támogató szűkös időkeretre, de az alkotás élményének tapasztalata nélkül nem valósulhat meg a speciális módszertani fejlesztés, az alkotóképességek, -kompetenciák megalapozása.

Közismert, hogy működőképes kompetenciáról akkor beszélünk, ha az egyes kompetenciák koherensen funkcionálnak. A kompetenciafejlesztés elveit támasztják alá Bodóczy István művészetpedagógus komplex művészeti neveléssel kapcsolatos gondolatai. Hangsúlyozza, hogy a komplex vizuális nevelés „problémacentrikus”, vagyis a feladatok nem a „begyakorlást” vagy egy tétel illusztrálását szolgálják. A gyakorlati feladatok célja a problémamegoldó gondolkodás, a tapasztalatszerzés kapcsán olyan tapasztalatokhoz, ismeretekhez, készségekhez, jártasságokhoz juttatni a diákokat, amelyek az adott probléma megoldását szolgálják, elgondolkodtatnak, szellemi erőfeszítésre és önálló alkotómunkára készítetnek (Bodóczy 2003).

Mindezek alátámasztják és hangsúlyozzák az alkotótevékenységbe ágyazott problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének szükségességét, akár a szűkös időkeretek közé szorított alkotási lehetőségek ellenére is. A szűkös időkeretek kapcsán hangsúlyoznunk kell, hogy az alkotótevékenység, amelyben kibontakozhat a kreativitás, folyamatjellegű: belemerülés, elmélyülés, átélés jellemzi, amelyek időkeretét nehéz meghatározni. Az alkotófolyamat önmagáért való élvezetének lehetősége kívánja az odaszánt időt. A belefeledkezés, az elmélyülés, az alkotás örömeinek megtapasztalása képesség, amelynek fejlesztése megfelelő körülmények megteremtését kívánja. A feltétele természetesen nem csupán az eszköz, a tér és az időkeret, hanem szükséges emellett az inspiráció, a hangoltság, a koncentráció, az együttműködési képesség és a megfelelő pedagógiai támogatás.

Mindezek alapján a pedagógusképzésre is vonatkozó megállapításként emelhetjük ki: a művészeti nevelés nem művészetre nevelés, tehetséggondozás, hanem személyiségfejlesztés. Az esztétikai nevelés mint művészeti, vizuális nevelés emberi minőségeket formál – hangsúlyozza Bálványos Huba tanulmánykötetében, melyet a pedagógusképzésben is alapozó szakirodalomnak tekinthetünk (Bakos et al. 2003/2001: 11–13).

5. A vizuális nevelés mint komplex személyiségfejlesztés

A vizuális nevelés mint személyiségformálás az alkotó pedagógusi kompetenciák fejlesztésében is két összetevőre épít: a műveltséganyagokra (látás útján elsajátítható ismeretek, információk és képességek) és a látás útján működő képességekre, készségekre. A vizuális nevelés alkotótevékenységek által gyakoroltatja és tudatosítja a vizualitást, miközben vizuális műveltséget és ismereteket nyújt, valamint képességeket fejleszt (Bakos et al. 2003/2001).

6. Alkotási gyakorlatok bemutatása

Válogatásunk a gyakorlati képzéseink anyagából kíván a pedagógusoknak ízelítőt adni az alkotási folyamatokba való bevonódás komplex motivációinak megvalósításában. A gyakorlatok alapvető célja a művészettel való nevelés, ezáltal szemléletformálás és ismeretközvetítés, az alkotó személyiség kibontakozásának segítése a pedagógusképzésben is. A gyakorlatokban az alkotás örömeinek tapasztalatát, az alkotói attitűd formálásában betöltött szerepét hangsúlyos feladatnak tekinthetjük.

Célunk olyan témák és vizuális nyelvi feladatok, feladatsorok bemutatása, amelyekben a hallgatók tapasztalatot szerezhetnek a feladatmegoldásban, az alkalmas nyelvi anyag és a kapcsolatos vizuális problémák (kompozíciós kérdések, továbbá a szín, a plasztika, a folt, a vonalfaktúrák kérdései) kreatív megvalósításában.

A gyakorlatok kiemelt sajátossága a vizuális kultúra közlésformáin átívelő alkotási folyamatokban a sajátos kommunikációs célokhoz való legalkalmasabb vizuális nyelvi eszközrendszer és technika bemutatása. Az alkalmazott vizuális nyelvi eljárások és technikák sokféle lehetőségét bemutatva kívánunk betekintést nyújtani a kisgyermekek alkotását segítő kreatív inspirációk megvalósításába, valamint a komplex fejlesztés módszereibe. Az alkotási gyakorlatok témái a kisgyermekkorai alkotás sajátos fejlődési szakaszainak és fejlesztési helyzeteinek, tartalmainak modellezését valósítják meg.

7. A hallgatói gyakorlatok közös jellemzői

- A gyakorlatok célja az egyéni és közösségi tevékenységekben megélt alkotás folyamataiban való elmélyülés, az önkifejezésre épülő képalkotó tevékenység ösztönzése, valamint az alkotás élményébe ágyazott ismeretközvetítés.
- Az alkotási folyamatokban az irodalmi műélmény, mese, vers, novella élményhelyzeteinek sokirányú aktivitásra ösztönző motivációi alapozzák meg a tevékenységek kiteljesedését.
- A témafeldolgozás komplexitása több, kreatív egyéni és csoportos megoldási lehetőséget kínál.
- Az alábbi gyakorlatok a játékoság, a játék és az alkotás élményét, valamint az alkotási folyamatokban való kiteljesedés, szabadság megtapasztalásának lehetőségét hordozzák.

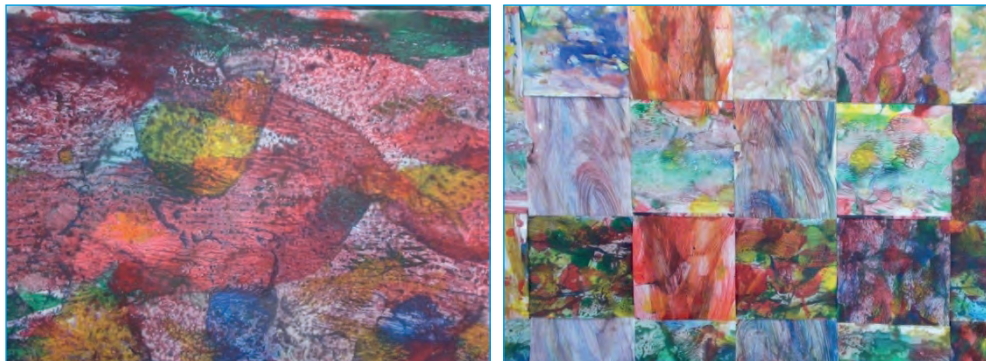
7.1. I. gyakorlat

Téma: versfeldolgozás – Petőfi Sándor születésének 200. évfordulója

A feladat célja Petőfi Sándor verseinek mélyebb megismerése, átélése, valamint születésének 200. évfordulóján a méltó megemlékezés segítése.

Az alkotási folyamat szakaszait tekintve az első, kezdő szakaszt a versek válogatása, megismerése, versrészletek által inspirált hangulatok megjelenítése jelentette.

A hangulatok kifejezéséhez a spontán színkeverés bármely technikáját, így monótiát, a viaszkarcot és vegyes technikákat is alkalmazhattak és gyakorolhattak a hallgatók, amely biztosította a felszabadult önkifejezés lehetőségét (1. ábra).



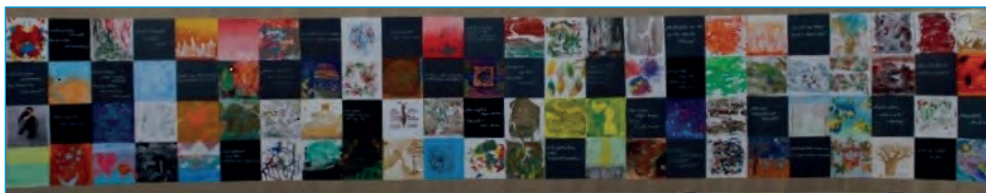
1. ábra: Példák a spontán színkeverésekre, hangulatok, érzelmek kifejezésére



2. ábra: Kürtösi Janka illusztrációja, kollázstechnika



3. ábra: Vajda Kamilla illusztrációja, viaszkarctechnika



4. ábra: Az elkészült közös alkotás (méretei: 100 cm x 500 cm).
Az alkotásban részt vettek az első és másodéves óvopedagógus és tanító szakos hallgatóink és oktatóik (Górnagy Gyula, Tóth Alisa, Somodi Ildikó).

A hangulati képek segítségével a következő lépésben kollázstechnikával a vers, versrészlet üzenetének képi megjelenítésére törekedtünk (2. ábra).

A kollázstechnika mellett a grafikai vagy vegyes technikák alkalmazása ösztönző szabadságot jelentett a felszabadult alkotótevékenységben (3. ábra).

Az alkotási folyamat eredményeképpen a személyes élményfeldolgozásokból született, illusztrációk felhasználásával készült el csoportmunkában a nagy „Petőfi-tekerescské” (4. ábra; 5–6. ábra).



5. ábra: Részlet a tekerescskéből



6. ábra: Részletek a tekerescskéből – a versidézetekkel

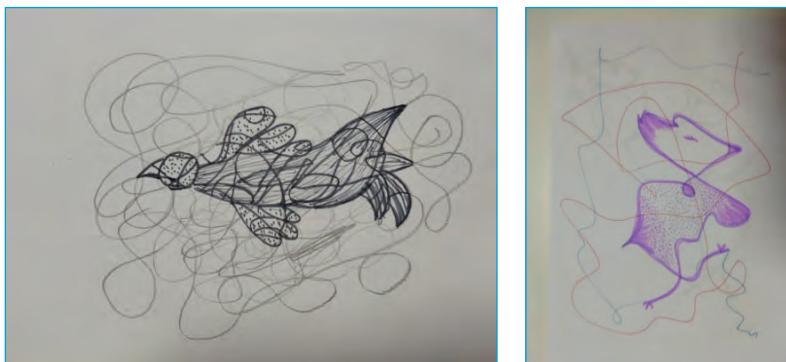
7.2. II. gyakorlat

Téma: Kányádi Sándor *Táltosmadár* című novellájának feldolgozása

A komplex gyakorlat megvalósításában részt vevő kollégák: Tóth Etelka, Szarka Júlia, Kovács Tibor. A komplex tevékenységben az alkotófolyamat a novella

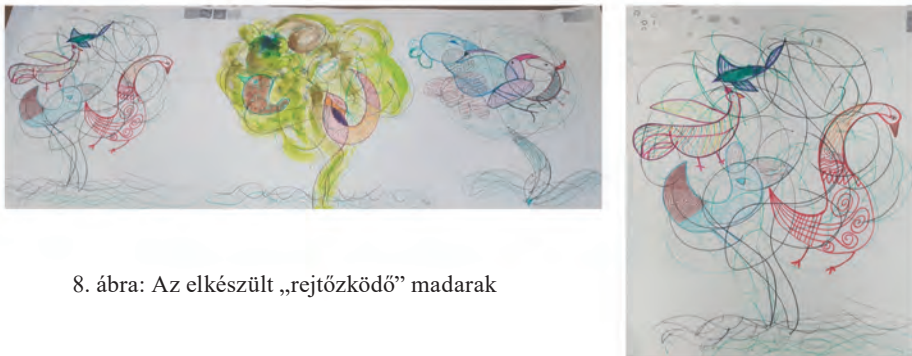
elemzésével, megbeszélésével, a különböző tartalmi rétegének jelentésfeltárásával, hermeneutikai értelmezésével kezdődött. Ezt követte a novella üzenetének kiscsoportos dramatizálása zenei motívumok alkalmazásával, majd a képkalkítás ösztönzése, a személyes élmények alkotásban való feldolgozása.

Az alkotó képzelet mozgósítása az előre elkészített firkák inspirációi alapján történt.



7. ábra: A fírka és a rejtőzködő csodamadarak

A képi inspiráció a nagy csomagolópapírra előre elkészített vagy közösen firkálgatásból kiinduló felület is lehet. A spontán firkarajzok az alkotó fantáziát mozgósíthatják, egyben a felszabadult kísérletezés és játék a vonallal, valamint a faktúrákkal képzetgazdagító, kreatív megoldásokra ösztönzött (7–8. ábra).



8. ábra: Az elkészült „rejtőzködő” madarak

7.3. III. gyakorlat

Téma: Mesefeldolgozás az alkotásban

A kóro és kismadár – bábjáték és alkotás ötvözése

Helyszín: Viola utcai óvoda, gyakorlat kiscsoportos gyermekekkel

Az óvodai gyakorlat célja a játékos firkálgatás és alkotás ösztönzése, az alkotás örömeinek megtapasztalása.

A nagy méretben elkészített, kórón ülő madár mesélni kezdi a mesét. Elkezd keresni a kecskét, a csomagolópapíron látja a nyomát, és kéri a gyermekeket, hogy segítsenek, rajzolják meg a firkákban elrejtőzött kecskéket, farkast, kakast stb. Motivációt jelent a gyermekeknek a segítségnyújtás, a mesélő báb ösztönzi a gyermekek bekapcsolódását, kérésére segítenek a gyermekek megtalálni az állatot. A keresett állat megtalálása kihívást jelent, rajzos felfedezése szintén alkotásra indító lehet (9–10. ábra).



9. ábra: A láncmese útvonala – firka és állat lábnyomok inspirációival



10. ábra: Az alkotás folyamata

A gyermekek bevonódását a mese és a játékos felfedezés motivációi mellett képi inspirációk is segítették. Az előre elkészített nagy méretű csomagolópapíron való alkotási, firkálgatási lehetőség kihívást jelent a legkisebbeknek is. A firka útvonala – a láncmese eseményeinek tere – állatokra utaló, inspiratív firkagomolyagokkal,

melyek kapcsán az állati lábnyomok szintén érdeklődést és kíváncsiságot felkeltőek (11–12. ábra).



11. ábra: Az elkészült állatok: farkas, kakas



12. ábra: A tűz és az állatkák

A bemutatott alkotási gyakorlatok eredményei betekintést nyújtanak a társművészetek élményhelyzeteire épített alkotótevékenységek gazdag lehetőségébe. A hallgatói munkákban láthatjuk, hogy az irodalmi művek inspirációi segítik az elmélyült alkotást, az alkotás élményének megtapasztalását, miközben változatos technikákat és alkotási folyamatokat ismerhetnek meg a résztvevők.

A kisgyermekkel végrehajtott alkotási gyakorlat legfőbb tanulsága, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő képi inspirációk és élményhelyzetek megvalósításával, önállóan, sablon nélkül képesek rajzban megalkotni történeteket, állatokat, s élményeiket színben és formában is ki tudják fejezni ilyen módon.

Irodalomjegyzék

- Apagyi Mária – Lantos Ferenc 2011: Integratív, komplex művészeti nevelés. *Parlando* LXVI. évf. 2. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preizinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa 2003/2001: *Vizuális nevelés pedagógiája*. Budapest: Balassi.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska: *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához 1–8. osztály*. Budapest: Oktatási Hivatal. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Bálványos Huba – Sánta László 1997: *Vizuális megismerés, kommunikáció*. Budapest: Balassi.
- Bodóczy István 2012: *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. Budapest: Vizuális- és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány.
- Bodóczy István 2003: A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Bodóczy István (szerk.) 2002: *Vizuális művészeti projektek az oktatásban*. Budapest: MIE.
- Csikszentmihályi Mihály 2001: *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- Csikszentmihályi Mihály 2008: *Kreativitás – A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- Csikszentmihályi Mihály 2011: *A fejlődés útján. A harmadik évezred pszichológiája*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Kalmár István 1997: A Gyík Műhely húsz éve In: Hegedűs Miklós – Kalmár István (szerk.): *A Nagy Gyík könyv: Kézikönyv a vizuális neveléshez*. Budapest: Aula.
- Katona Nóra 2009: Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés* VII. évf. 2–3. szám. 129–158. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Kárpáti Andrea 2001: *Firkák, formák, figurák*. Budapest: Dialóg.
- Kárpáti Andrea 2019: *Kézikönyv a vizuális kommunikáció tanításához*. Budapest: MTA – ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Nyitrai Péter 2020: *Útmutató a vizuális kultúra tárgy tanításához*. Budapest: Oktatási Hivatal. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Sándor Zsuzsa 1998: Értelemmel és szívvel... *Iskolakultúra* VIII. évf. 9. szám. 73–76. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Somodi Ildikó 2024: A kisgyermekkori vizuális nevelési feladatokról. In: Tóth Etelka – Kovács Tibor (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században. Második, bővített kiadás*. Budapest: L'Harmattan – Károli Gáspár Református Egyetem. 193–202.
- Trencsényi László 2000: *Művészetpedagógia*. Budapest: Okker.
- (1) 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- (2) 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- (3) 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- (4) A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* XXVIII. évf. 17. szám. 290–446. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)

SOMOGYI ÉVA

A „BŐVÜL A PALETTA” ÓVODAI TEHETSÉGPROGRAM ÉS TAPASZTALATAI

Jelen tanulmány egy óvodai tehetségprogram bemutatásával kiemelten téri-vizuális tehetségterületen tűzi ki célul a tehetségigéretek gondozását, képességeik fejlesztését. A gyermekek alkotásai-
kon keresztül megismerhetik a vizuális nyelv gazdag eszköztárát, s ezen túl a vizuális kommunikáció, a tanulási képességek és a szociális készségek fejlesztése is megvalósul. A módszertani
gyökök az Igazgyöngy Alapítvány által kifejlesztett művészeti programhoz kapcsolódnak, ám
jelen célcsoporthoz adaptálásra kerültek. E tanulmány a komplex személyiségfejlesztés tartalmi
pontjait és hatásmechanizmusát, eredményeit mutatja be a téma elméleti pilléreire is építve.

Kulcsszavak: téri-vizuális tehetség, komplex személyiségfejlesztés, óvoda

A Bővül a Paletta óvodai tehetségprogram és tapasztalatai ('Expanding the Palette': an early
childhood talent development programme and its outcomes). This study presents a kindergarten
development programme designed to nurture promising children and enhance their spatial-visual
abilities. Through creative activities, children can explore the rich toolkit of visual language,
while also developing their visual communication, learning and social skills. The methodological
foundations of the programme are linked to the art education programme developed by the
Igazgyöngy Foundation, but have been adapted to suit the present target group. This study outlines
the content, mechanisms and results of the complex personality development programme based
on the theoretical pillars of the field.

Keywords: spatial-visual talent, complex personality development, kindergarten

1. Bevezetés

A *Bővül a Paletta* vizuális gazdagító program 2021 óta működik a Szolnok Városi
Óvodák Manóvár Tagintézményében a mesterprogramomhoz kapcsolódó belső
szakmai innováció eredményeképpen. Tanulmányomban a program fejlesztési fo-
lyamatát és megvalósításának tapasztalatait mutatom be.

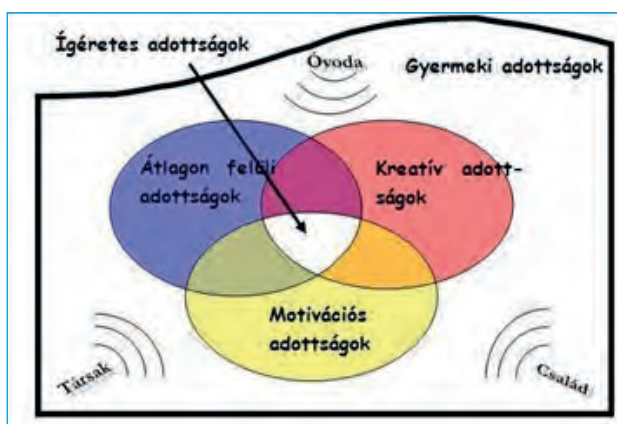
A program kezdeményezésében az a cél vezérelt, hogy az óvodai csoporton belüli
tehetséggondozás gyakorlatát gazdagítsam, bővítsem téri-vizuális területen. Ehhez
legteljesebb illeszkedésként a tartalmi, módszertani fejlesztés fókuszában az Igaz-
gyöngy Alapítvány és L. Ritók Nóra nevéhez fűződő „igazgyöngyös” vizuális mód-
szertan adaptív alkalmazása állt.

2. Téri-vizuális tehetségterület az óvodában

A tehetség összetett fogalom, amelynek sokféle szakirodalmi meghatározása ismert.
Közös vonása a különböző értelmezéseknek, hogy a már felismert és kibontakozás-
nak indult tehetséget jelölik, s feltételezik, hogy a tehetség kiemelkedő teljesítmény
vagy produktum létrehozásában realizálódik. Ebben az értelemben óvodáskorban

még nem beszélhetünk tehetségről. Felfedezhetünk viszont olyan tehetségajlamra utaló személyiségjegyeket, átlagosnál jobb adottságokat, képességeket és motivációt bizonyos területeken, amelyek alapján tehetségígéretnek nevezhetjük a gyermekeket. „A tehetségígéret reményt, esélyt, lehetőséget hordoz magában, a személyiség valamelyik képességében, tevékenységi körében” (Nagy 2012: 18). A gyermekekben tehát már ekkor olyan potenciális lehetőségek mutatkozhatnak meg, amelyeket ha megerősítünk, és fejlesztés által tovább bontakoztatunk, a későbbiekben kiemelkedő teljesítmény válhat belőle.

A tehetségígéret meghatározóit Nagy Jenőné (2012) tehetségmodellje alapján értelmezzük, amely Mönks–Renzulli többtényezős tehetségmodelljének óvodai adaptációja. Az eredetihez hasonlóan a modell személyiségen belüli adottságok és külső környezeti tényezők közös szerepét emeli ki, amelyek egymással szoros kölcsönhatásban befolyásolják a tehetség megjelenését és kibontakozását (1. ábra).



1. ábra: Nagy Jenőné tehetségmodellje

A modell kiemelt eleme az átlagon felüli adottságok területe. Ide tartoznak többek között azok az általános értelmi és a valamely, pl. kiemelten a téri-vizuális területen megmutatkozó speciális adottságok, képességek, amelyek az életkori fejlődési mutatókhoz viszonyítva magasabb szintűek (Nagy 2012). Óvodai gyakorlatunkban gyakran tapasztaljuk, hogy azok a gyermekek, akiknek rajzi fejlődése kiemelkedő, az általános értelmi fejlettségük szempontjából is előbbre vannak társaiknál. Ezt a mentális érettséget a tehetségígéret gyermekek kognitív jellemzői is megerősítik, többek között pl. a környezet megismerése iránti nyitottság, kíváncsiság, tanulási vágy, koncentrációs kapacitás, kiváló memória (Harmatiné Olajos 2011).

„Amennyiben egy gyermek valamelyik adottsága átlagosnál lényegesen jobb, és azon a területen végzett tevékenységek során a gyermek egyértelműen kreativitást és motivációt mutat, akkor ígéretes az adott adottság, vagyis a gyermeket bizonyos területén tehetségígéretnek tekinthetjük” – állapítja meg a szerző a belső összetevők vonatkozásában (Nagy 2012: 18). A tehetség rendszerszemléletű megközelítése alapján azonban a belső rendszerben lévő lehetőség önmagában nem elég a tehetség

kibontakozásához. A belső részek rendszere szoros kölcsönhatásban van környezetének rendszerével: a külső környezeti rendszer elemei jelentősen segíthetik vagy hátráltathatják az egyén fejlődését (Orosz 2010).

Az óvodás gyermek számára a világ felfedezésének, megismerésének elsődleges forrása a vizuális információ, amelynek feldolgozásán, értelmezésén keresztül történik a vizuális nyelv elsajátítása a vizuális képességrendszer segítségével. A vizuális képességrendszer elemei: az alkotói és befogadói képességek pedig a gyermek életének minden területére kihatnak (Kárpáti, 2019).

E képességrendszert vizsgáló hazai kutatások (Kárpáti 2019: 21) a vizuális kompetencia négy fő területét határozták meg:

- vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés);
- problémamegoldó képesség (absztrakció, tervezés);
- vizuális alkotó- és kifejezőkészség;
- vizuális kommunikációs képesség (tér-, színérzékelés, szimbólumképzés).

Olyan sokoldalúan használható képességelemek ezek, amelyek segítik a világ megértését, mindeközben megkönnyítik az érzések kifejezését, ismeretek és gondolatok pontos közlését. A négy képességelem hatékony fejlesztésével tehát nemcsak a vizuális nyelv elsajátítását támogatjuk, hanem a környezet megismerését, az ismeretszerzés folyamatát és a teljes személyiség fejlődését. Vizuális képességeket tanulmányozó kutatások megállapításai szerint a vizuális művészi tehetség nem függ össze az általános intelligenciával, ám egyes kutatók mégis alátámasztják, hogy a kiemelkedő alkotó gondolkodás és a művészi teljesítmény egyben az intellektuális érettségnek is velejárója (Gyarmathy 2002: 53).

Az óvodás tehetségígéretek további kiemelt sajátosságaként tekinthetünk a kreatív adottságok megmutatkozására. A kreatív potenciál kisebb-nagyobb mértékben minden gyermekben megtalálható, de nincs mindenkinek bátorsága ahhoz, hogy aktivizálja. Kreativitáskutatások rámutattak arra, hogy a kudarctól való félelem, a megszokás, a többséghez való alkalmazkodás gátolja a kreatív megnyilvánulásokat, míg a felszabadult, fantáziadús játék, a szabad választási lehetőségek és a kreatív modell (szülő, pedagógus) pedig pozitívan befolyásolják a kreativitás megjelenését és fejlődését (Gyarmathy 2006).

Ebből kiindulva a *Bővül a Paletta* tehetségprogramban is a kreatív adottságok fejlődését örömteli, élményalapú vizuális játékokkal, tevékenységekkel, kísérletezési, próbálkozási lehetőségek biztosításával támogatjuk. Emellett nagy szerepe van saját pedagógusi kreatív attitűdünknek és tevékenységeinknek, amellyel pozitív példát és megerősítést adhatunk a gyermekeknek a kreatív folyamatban ötleteik megvalósításához.

Az óvodai tehetséggondozó gyakorlatban alapvető, hogy a gyermekek kezdeményező-készségét, erőfeszítéseit pozitívan megerősítsük, bátorítsuk, hiszen ez motivál majd újabb hasonló tevékenységekre. Kommunikációnkban az odaforduló, igenlést közlő megnyilatkozásokat és a teljesítményre vonatkozó pozitív visszajelzéseket használunk.

Az alkotómunka során teret engedünk az önálló döntéseknek, a hibázásoknak és azokból való tanulásnak, az újrapróbálkozásoknak. Ez a támogató, ösztönző pedagógusi attitűd az intellektus, a vizuális képességek és a kreatív adottságok fejlődését, valamint a belső motiváció, a kitartás megmutatkozását is pozitívan befolyásolja.

Mindezek mellett a téri-vizuális tehetségterületre sajátos kettősség is jellemző az óvodai tehetséggondozás szempontjából. Egyrészt a képzőművészeti tehetség megnyilvánulása és kiteljesedése általában jóval későbbi időszakra, általában ifjú- és felnőttkorra tehető. Másrészt viszont az óvodáskor az ún. szenzitív periódus a gyermek életében. A kora gyermekkorban történő vizuális megfigyelések, tapasztalások, élmények, felfedezések és az élményszerű gyakorlás szerepe meghatározó a képzőművészeti adottságok fejlődése és a terület iránti érzelmi elkötelezettség alakulása szempontjából. Ebből eredően az óvodának értékes „alapozó” szerepe van a térbeli-vizuális területen (Mező et al. 2010). Ez a szerep tehát a vizuális nyelv kialakítását, élményszerű gyakorlását és célzott tehetségfejlesztő módszerekkel történő gondozását jelenti számunkra.

A *Bővül a Paletta* programja a tehetségígéretetek tevékenységekben megvalósuló, fejlesztéssel történő felismerésére, azonosítására lehetőséget biztosít az óvodai csoportban. A programba jellemzően azok a tehetségígéretetek kerülnek, akik kiemelkedő érdeklődést mutatnak téri-vizuális területen. A gyermekek általános jellemzői (Gyarmathy 2006):

- nyitottak, kíváncsiak, érzékenyek a körülöttük lévő jelenségekre;
- jó megfigyelők, gyakran más megközelítésben látják a dolgokat;
- tudnak lelkesedni a feladatok iránt, alkotási vágyuk erős;
- keresik a kihívást jelentő helyzeteket, problémákat, amelyet elmélyült, kitartó munkával képesek megoldani;
- nehezen tűrik a monotonitást, aktívak, fáradhatatlanok, rengeteg energiájuk van.

Mindezen általánosabb jellegzetességeken túl a gyermekek a téri-vizuális terület irányában megmutatkozó érdeklődése kifejeződik abban, hogy sok időt töltenek rajzolással és egyéb vizuális tevékenységekkel. Rajzaik kifejezők, részletesek. Könnyen és szívesen ismerkednek új technikákkal. Fejlett a finommotoros koordinációjuk. Az átlagosnál jobb a vizuális emlékezetük. Ötletgazdagság, színes fantázia jellemzi őket.

3. A tehetségprogram tartalmi meghatározói

A gyermekek alapvető kifejezőeszköze a vizuális nyelv, amelyet ösztönösen használnak érzéseik, gondolataik megjelenítésére. Az ösztönös érdeklődés és az ábrázolási szándék tudatosabbá válásához segítséget jelent, ha megismerhetik a vizuális nyelv gazdag eszköztárát. Ehhez nyújt újszerű, komplex lehetőséget az Igazgyöngy Alapítvány vizuális nevelési módszertana.

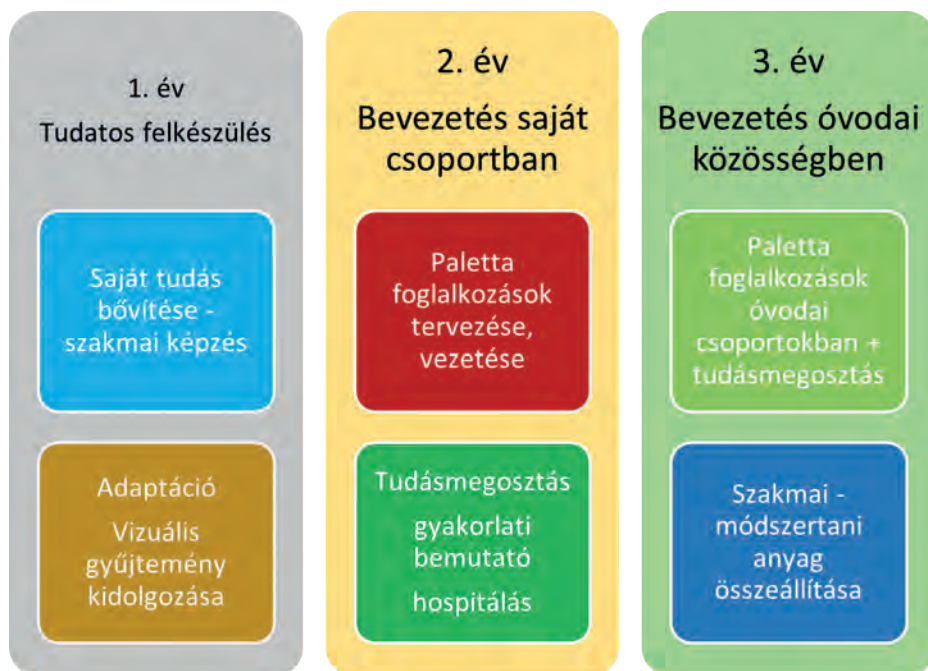
A módszertan hármas célt szolgál: a vizuális kommunikáció, a tanulási képességek és a szociális készségek fejlesztését. Lényege, hogy a gyermekek saját élményű

tapasztalatszerzéssel, kísérletező, kreativitást serkentő feladatokon keresztül fedezik fel az alkotás lépéseit, az eszközök és technikák újszerű használatát, ezáltal ráéreznek a vizuális kifejezés örömére. A gyermekek a gyakorlati feladatok során irányítottan, lépésről lépésre ismerkednek meg a vizuális kifejezés és hatáskeltés eszközeivel. Az így megszerzett gyakorlat teszi lehetővé, hogy később önállóan, saját elképzeléseik szerint is alkalmazni tudják azokat (1).

A módszertant több éve alkalmazom tehetséggondozó gyakorlatomban, valamint az óvodai csoportomon belüli vizuális alkotótevékenység tartalmi gazdagításához. Pozitív tapasztalataim hatására úgy gondoltam, hogy érdemes minél több gyermek számára elérhetővé tenni ezt a gazdagítási lehetőséget. Ezért indítottam el a *Bővül a Paletta* tehetségprogramot, és dolgoztam ki a program megvalósítását segítő szakmai anyagot azzal a céllal, hogy óvodapedagógus társaimnak motivációt és gyakorlati útmutatást nyújtsak a módszer alkalmazásához, s ezzel bővítsem az óvodai vizuális kultúra színes palettáját.

4. A fejlesztési folyamat lépései

A fejlesztési folyamat tevékenységei által az eltelt időszakban fokozatosan bővült a *Paletta* tartalma, formája és közössége. A megvalósult lépéssorokat az 1. ábra foglalja össze.



1. ábra: Lépéssorok

A folyamat első szakaszában történt a módszertani innováción alapuló gyakorlat kialakítása és bevezetése a helyi nevelési gyakorlatba. Első lépésben kidolgoztam a program adaptációs hátterét, és vizuális ötletgyűjteményt állítottam össze a helyi, óvodai kontextusra történő alkalmazáshoz. Az ötletgyűjtemény olyan technikai megoldások leírását tartalmazza, amelyek sikeresen alkalmazhatók óvodás (5–6 éves) korosztályban a vizuális nyelv alapelemeinek megismerésére, a vonalakkal, foltokkal, formákkal, színekkel, nyomhagyó eszközökkel és hatásokkal való tapasztalatszerzésre. A módszertani-technikai megoldások változatos témák megjelenítéséhez alkalmasak, amelyekre példákat is nyújt a gyűjtemény.

Második lépésben saját óvodai csoportomon belül próbáltam ki a kidolgozott innovatív tartalmakat: *Paletta* foglalkozásokat terveztem és tartottam a nagycsoportos gyermekeknek heti rendszerességgel. A foglalkozásokhoz az „igazgyöngyös” metodikának megfelelő részletes leírásokat készítettem az aktuális tématervekhez kapcsolódó és azon túli gazdagító tartalommal. A próbaidőszak eredményeként felépítettem az éves programtervet.

A programterv összeállítását követte harmadik lépésben az innovatív gyakorlat bevezetése az óvodai közösségben. Ezzel a gazdagító tartalmak és a *Paletta* foglalkozások az egész óvodai gyermekközösség 5–7 éves korosztálya számára elérhetővé váltak. A fejlesztés iránti pozitív beállítódás megalapozásához szükségesnek tartottam, hogy a gyermekek és a pedagógusok egyaránt a megfelelő szinten és minőségben részesüljenek a gazdagító tartalmakban. Mivel a program mind a négy óvodai csoportunk gyermekeit és óvodapedagógusait érintette, ezért a feltételrendszer, valamint a tudásmegosztás szempontjából is hatékony, ún. „vándor” szervezési megoldást alkalmaztam. A gyermekeknek a saját csoportjukon belül tartottam foglalkozásokat. A foglalkozások októbertől májusig, csoportonként 15 alkalommal valósultak meg. A tematika az éves programterv moduljait követte, valamint alkalmazkodott a csoportok igényeihez és az aktuális tanulási tartalmakhoz.

Ebben az időszakban nagy hangsúlyt kapott a gyakorlati tudásmegosztás. Szerettem volna elérni, hogy a nevelőközösség nyitottá, befogadóvá váljon a szakmai fejlesztés alkalmazására. A foglalkozásokon a csoportok óvodapedagógusai is közvetlenül, aktív, cselekvő résztvevőként voltak jelen, a gyermekekkel együtt fedezték fel a vizuális hatáskeltés eszközeit. Az így megszerzett gyakorlati tapasztalatok hozzájárultak módszertani tudásuk, vizuális kompetenciájuk fejlődéséhez, és megalapozták jelenlegi önálló tevékenységüket.

A program jelenleg működő második szakaszában a megszerzett gyakorlati tapasztalatok és a rendelkezésre álló módszertani anyag alapján minden csoportban a saját óvodapedagógus vezeti a foglalkozásokat. A program hatása így közvetett módon, az azt alkalmazó pedagógusokon keresztül érvényesül. A program sikerességét meghatározó környezeti tényező a részt vevő pedagógusok pedagógiai szemlélete, módszertani kultúrája. Az eredményességet nagymértékben befolyásolja, hogy ők mennyire képesek a módszertani technika alkalmazására és a benne rejlő lehetőségek kihasználására (Halász 2012: 4). Ezért a fejlesztési folyamat szerves része volt

az eredményes alkalmazáshoz nélkülözhetetlen, pedagógusoknak nyújtott szakmai támogató szolgáltatás. A támogatás megvalósult formái: hospitálás, gyakorlati bemutató, csoportos gyakorlatok, csoportos és egyéni módszertani-technikai-szervezési és további egyéni igényekre hangolt tanácsadás, valamint a *Bővül a Paletta* c. módszertani segédanyag.

5. A program tartalma, felépítése

A program egyaránt szolgálja a gyermekek fejlődését és a szakmai közösség támogatását. Többtellehetőséget és -tartalmat kínál a pedagógusok számára a tehetségigerek óvodai mindennapokban történő fejlesztéséhez, ugyanakkor a kibontakozást segítő gazdagító tartalmak óvodai csoportokon belüli, szélesebb körű alkalmazását is lehetővé teszi. Ezáltal biztosított a gyermekközösség számára az esélyegyenlőség és az egyenlő hozzáférés megvalósulása.

Az éves programterv az óvodai és az életkori sajátosságokat figyelembe véve illeszkedik a módszertan hármass pedagógiai céljához. Központi eleme a vizuális kommunikáció fejlesztése, amely koncentrikusan bővülő három nagyobb egységben történik. A fejlesztési tartalmak segítik a gyermekeket eljutni a véletlenszerű vonalvezetéstől a tudatos kompozícióig. Mindezek lépéseit az 1. táblázatban látható tartalmi egységek szemléltetik.

1. táblázat: Tartalmi egységek

Vonal	Folt	Kompozíció
Tartalma: véletlenszerű és tudatos vonalvezetés különbféle nyomhagyó eszköz- zök és vonalminőségek felületképzés és formaképzés vonallal	Tartalma: formák folttal való megjelenítése színfoltok, színárnyalatok, színkontrasztok színválasztás, színhangulat nyomhagyó eszközök és hatások	Tartalma: formák képmezőn belüli elhelyezése kiemelés, tekintet vezetése a formákkal képkivágás, adott képlelem beépítése illusztráció, lényegmegragadás papírok különbözősége, különféle felületek kiemelő hatása

Az alkotótevékenységhez kapcsolódóan a program másik hangsúlyos eleme azon képességek, készségek fejlesztése, amelyek a sikeres tanulás meghatározói: finommotorika, vizuális memória és megfigyelőképesség, gondolkodási képességek, figyelemkoncentráció, szabálykövetés, lényegmegragadás, fantázia. Mindezeket túl a szociális készségek támogatásához kapcsolódóan: önértékelés, reális énkép, döntési képesség, érzelmek kifejezése, társas kompetenciák.

A programterv követi a nevelési év rendjét, részletesen jelen tanulmány melléklete mutatja be. Az évszakokhoz, aktuális témakörökhöz illeszkedve, egyéb intelligencia-területek bevonásával nyújt gazdagítási lehetőséget vizuális területen. A tanévhez igazodva a teljes program szeptembertől májusig 16 foglalkozást/feladatot tartalmaz, valamint olyan kiegészítő feladatokat, amelyek a gyermekek érdeklődésétől, fejlettségétől függően lehetőséget nyújtanak technikai és témavariációra a modulokon belül. Az egyes feladatok, technikai megoldások részletes és gyermekrajzokkal szemléltetett leírása segíti a sikeres megvalósítást. A feladatok megoldásában célszerű a leírt

lépések alapján haladni, a kipróbált folyamat így biztosítja a gyermekek számára a sikerélményt. A feladatgyűjtemény módszertani ajánlásokat is tartalmaz a foglalkozásokon alkalmazható eszközökre, anyagokra, illetve szervezési módokra és motivációs lehetőségekre vonatkozóan.

6. A program megvalósulásának tapasztalatai

A programba való bekapcsolódás lehetősége valamennyi nagycsoportos korú gyermek részére biztosított volt. Az elmúlt évben összesen 34 gyermeket érintett, közülük 6 fő tehetségígéretként volt azonosítható. Jelenleg 32 gyermek vesz részt a programban, közülük 9 főt tekinthetünk tehetségígéretnek. Tapasztalataim alapján a gazdagítási lehetőség valamennyi gyermek esetében kedvező hatással volt a képességek, az érdeklődés és motiváció fejlődésére, valamint ezzel összefüggésben az önértékelés folyamatának alakulására.

A foglalkozásokon a gyermekek örömmel vettek részt. Élvezettel próbálták ki az eszközöket és a technikai megoldásokat. Aktívan és kitartóan végezték el a modulok vizuális feladatait. Általában megfelelően követték a feladatok menetét, a bemutatott lépéseket, amely biztosította számukra a sikerélményt. A vizuális kommunikációhoz köthető képességeik – finommotoros koordináció, vizuális memória és megfigyelőképesség, képalkotói és komponáló készség, szín- és formaérzék, arányérzék, mintakövetés – látványosan fejlődtek.

A vizuális területen bátoralanabb, kevésbé motivált gyermekek is szívesen próbálkoztak, bátorító, támogató segítséggel sikerélményhez jutottak. A folyamat során egyre önállóbban, pontosabban dolgoztak, bátrabban alkalmazták a vizuális alapelemeket, amelyek által saját sikerességüket is megtapasztalva erősödött érdeklődésük és önértékelésük. A vizuális téren erősebb érdeklődést mutató gyermekek esetében a kreativitás kibontakozására gyakorolt pozitív hatást. A technikai jártasság és tudatosság fejlődésével párhuzamosan sikerebben jelenítették meg érzelmeiket, gyakrabban szerepeltek alkotásaikban kreatív egyéni elképzelések, ötletes megoldások.

7. Eredmények értékelése

A program hatásvizsgálata a három nevelési évben megvalósult gyakorlati kipróbálás során szerzett tapasztalatok elemzésére, eredményeinek összegző értékelésére irányult. Adatgyűjtés a fejlesztési folyamat során három alkalommal valósult meg. A vizsgálat egyik eleme a gyermekek fejlődésében bekövetkezett pozitív változások kimutatása, másik eleme kitér a háttértényezőkre, a megvalósíthatóság és a működés során nyújtott támogató tevékenység értékelésére.

♦ Folyamatindikátorok:

- minden óvodapedagógus kipróbálja csoportjában a módszertant;
- csoportonként legalább 15 foglalkozás megvalósul az éves programterv alapján;
- valamennyi nagycsoportos korú gyermek számára biztosított a részvétel a foglalkozásokon.

- ♦ Eredményindikátorok:
 - vizuális képességek csoportátlag-eredményei pozitív irányban (legalább 10%) változnak;
 - erősödik a gyermekek vizuális terület iránti érdeklődése, motivációja;
 - az alkotások tükrözik a módszer újszerűségét;
 - a pedagógusok módszertani-technikai tudása bővül.

7.1. A hatásvizsgálat módszerei

A program hatásainak vizsgálata és elemzése kombinált módszertan használatával történt. Kvantitatív módszerek alkalmazásával vizsgálok a fejlesztés mennyiségileg meghatározható tényezőit: képességek, érdeklődés, működési, elégedettségi mutatók. Kvalitatív módszereket használok a nem számszerűsíthető, de értékes információkat adó változók elemzéséhez: motiváció, alkotási kedv, viselkedés változás, pedagógiai kultúra, szemlélet. Fő módszerek: megfigyelés, kérdőív, interjú. A vizsgálati megközelítésben összekapcsolódik az azonosítás, a fejlesztés és a hatásvizsgálat, a gyermekek egyéni fejlődésének nyomon követése, amely két fázisra bontható: bemeneti és kimeneti eredményváltozók összehasonlítása (Dávid–Dávid 2019).

Az első szakaszt záró hatásvizsgálat összesített eredményei igazolják a program hatékonyságát.

- ♦ A gyermekek fejlődésének vizsgálata területén a következő eredmények váltak megerősítetté:
 - téri-vizuális képességek bemeneti mérése: 63%
 - téri-vizuális képességek kimeneti mérése: 87%
- ♦ A program működésének vizsgálatához kapcsolódóan további értékek is megmutakoztak:
 - foglalkozások megvalósulása: 100%
 - gyermekek elégedettségmérése: 99%
 - szülői elégedettségmérés: 91%
 - pedagógusok elégedettségmérése: 100%
- ♦ A folyamat során elért eredmények:
 - a *Paletta* foglalkozások rendszere beépült a helyi nevelési gyakorlatunkba, ezáltal esélyegyenlőség, elérhetőség valósulhatott meg;
 - a gazdagító tartalmak jól hasznosíthatók a mindennapi tehetséggondozási gyakorlatban;
 - a belső tudásátadás, együttműködés hatékonysága kimutatható a nevelőközösségben;
 - az innováció sikere bizonyított a gyermekek fejlődésében.

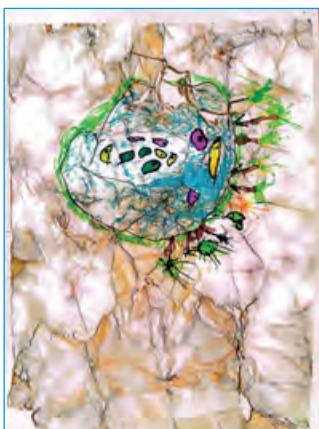
A mérhető eredményeken túl fontosnak tartom a gyermekek, a pedagógusok és a szülők szubjektív véleményét. Visszajelzéseik alapján a gyermekek örömmel várják a *Paletta* foglalkozásokat, és büszkék alkotásaikra. Szabadidőben is szívesebben

végeznek vizuális tevékenységet az óvodában és otthon is. Használják és kombinálják a megismert technikákat, gyakran újraalkotják a feladatokat. „Tanítják” és alkotásra ösztönzik kisebb társaikat. Mindez számomra azt jelenti, hogy a módszertan alkalmazásával valóban ráéreztek a gyermekek az alkotás örömére.

Zárógondolatként egy egészen friss élményemet osztom meg, amelyet kollégám mesélt lelkesen a napokban. Csoportjában az egyik kislány így reagált a „Lepkeszárnynon” feladat kapcsán: „öröm költözött a szívembe”. Azt gondolom, nem is kell ennél többet nyújtania a programnak, hiszen az örömmel végzett tevékenység és a sikerélmény magában hordozza a fejlődést. A gyermekek élményeit hűen tükrözik alkotásaik is, amelyekből zárásként néhány rajz (2. ábra) közelebből is megmutatja a programban résztvevők készségeit.

Irodalomjegyzék

- Dávid Mária – Dávid Imre 2019: A komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálata. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 595–609. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Gyarmathy Éva 2006: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Gyarmathy Éva 2002: Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle* LII. évf. 6. szám. 50–55. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Halász Gábor 2012: *A pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálatának rendszere*. Budapest: Kézirat. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Harmatiné Olajos Tímea 2011: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Kárpáti Andrea 2019: A vizuális nyelv szerepe a tanulási hátrányok csökkentésében. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális kommunikáció az oktatásban. Mindenki iskolája*. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem. 17–47. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Mező Ferenc – Kiss Papp Csilla – Subicz István 2010: *Képzőművész tehetségek gondozása*. Géniusz könyvek 11. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- L. Ritók Nóra 2008: *Rajzolni jó! Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 13*. Debrecen: Educatio. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- Nagy Jenőné 2012: *Tehetségígéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata – Módszertani könyv óvodapedagógusoknak. „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel”* Szolnok: Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete.
- Orosz Róbert 2010: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In: Ináncsy-Pap Judit et al. (szerk.): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 49–69. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- (1) Szociális kompetenciafejlesztés vizuális neveléssel. Berettyóújfalu: Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola. 2021. [Link](#)



2. ábra: Gyermekek alkotásai

Melléklet

A tehetségprogram éves programterve

Modul	Fogl.	Időp.	Technika	Téma	Kapcsolódó intelligenciaterület
Vonal	1.	szept.	Vonalháló filctollrajz	Pókháló	Természeti: pókok életmódja, szerepe
	2.	okt.	Filctollrajz színfoltos felületen	Őszanyó	Természeti: őszi jelenségek Nyelvi/zenei: versek, dalok Őszanyóról
	3.	okt.	Filctollrajz, háttér színezése hengerezéssel	Az alma	Nyelvi: <i>Az alma</i> c. mese (Szutyjev)
	4.	nov.	Felületkitöltés firka-vonalakkal és foltfestéssel	Gesztenyefalevél	Nyelvi: <i>Gesztenyefalevél</i> (Nemes Nagy Ágnes verse) Természeti: őszi falevelek Matematikai: relációk
	5.	nov.	Sávokban történő színezés ecsettel, formarajz filctollal	Libasorban	Zenei: <i>Száz liba egy sorba</i> c. dal (Molnár Orsi) Matematikai: számlálás
Folt	6.	dec.	Filctollrajz oldása, forma színezése temperafestéssel	Mikulás	Nyelvi/zenei: versek, dalok a Mikulásról
	V	dec.	Filctollrajz, háttér színezése foltfestéssel	Télapó	Nyelvi/zenei: versek, dalok a Mikulásról
	7.	dec.	Kiemelés színes papírral	A három fenyő	Nyelvi: <i>A három fenyő</i> c. mese (B. Radó Lili)
	8.	jan.	Ecsetrajz fekete tussal	Hóember	Nyelvi/zenei: versek, dalok a télről, hóemberről
	V	jan.	Krétarajz, háttér színezése foltfestéssel	Hóbarátok	Nyelvi: versek, mesék a télről, hóemberről
	9.	jan.	Viaszkarc egyszínű felületre	Jégvirág–jégvilág	Természeti: hópihék formája, szerkezete
	10.	febr.	Formaképzés ecsetfestéssel, háttér színezése porpasztellel	Téli álom	Természeti: medve életmódja
	11.	febr.	Krétarajz, háttér kitöltése csíkozással	Cirkuszban	Nyelvi: cirkuszi élmények

Modul	Fogl.	Időp.	Technika	Téma	Kapcsolódó intelligenciaterület
Kompozíció	12.	márc.	Felületkitöltés firka-vonalakkal, formaképzés ecsetrajzzal	Teknősbéka	Természeti: teknősbéka életmódja Zenei: <i>Teknősbéka</i> c. dal (Gryllus V.)
	13.	márc.	Filctollrajz, háttér színátmenetes színezése	Kacsák a tóban	Természeti: víz élővilága Nyelvi: <i>Tó vize</i> (Weöres S. verse)
	V	márc.	Viaszkarc	Vizek világa	Természeti: a víz élővilága
	14.	ápr.	Formák kiemelése temperával foltfestéssel színezett lapon	Kémény tetején	Természeti: költöző madarak Zenei: <i>Gólya</i> (Gryllus V.)
	15.	ápr.	Gyűrt hatású felület létrehozása	Földünk a magasból	Természeti: Föld védelme, földfelszín
	V	ápr.	Visszamosás	Földünk	Természeti: Föld jellemzői, földfelszín, lakóhely
	V	ápr.	Filctollrajz, felület kitöltése foltokban történő színezéssel	Kedvenc háziállatom	Természeti: háziállatok életmódja, gondozása
	16.	máj.	Filctollrajz, háttér színezése szivacsos festéssel	Lepke szárnyon	Természeti: tavasz, virágok, lepkefajták

SZUBJEKTÍVEN AZ OBJEKTÍVEN KERESZTÜL

A vizuális tehetség felismerése és gondozása leendő pedagógusok körében

A tanulmány célja, hogy bemutassa a 2021-ben elindított kari fotópályázat fontosabb állomásait, amelynek ötletgazdája és szervezője a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszéke. A fotópályázat célja, hogy a gyakorlatban is megmutassa a leendő pedagógusoknak, hogy a vizuális tehetséget szélesebb körben értelmezzék, mint amilyen az ábrázolási képesség fejlettsége. A pályázat lehetőséget ad a kreatív meglátások, egyedi ötletek kibontakoztatására, ezáltal is motivációt nyújtva a leendő pedagógusoknak az alkotáshoz, amely nélkülözhetetlen mindennapi nevelői-oktatói munkájukhoz.

Kulcsszavak: vizuális nevelés, vizuális tehetség, fotópályázat, tehetséggondozás, kreativitás

Szubjektíven az objektíven keresztül – A vizuális tehetség felismerése és gondozása leendő pedagógusok körében (Subjectively through the photographic objective: identifying and nurturing visual talent among future teachers). This study presents the key stages of the photo contest launched in 2021, which was initiated and organised by the Department of Arts, Physical Education and Lifestyle Management at the Faculty of Pedagogy, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. The photo contest aims to demonstrate to future teachers that visual talent should be understood more broadly than just the development of representational skills. The contest provides an opportunity for future primary school teachers, kindergarten teachers, and infant and early childhood educators to develop their creative thinking and generate unique ideas, which is an essential part of their everyday pedagogical practice.

Keywords: visual education, visual talent, photo contest, talent nurturing, creativity

1. Bevezető – Az ötlet

A Covid-19 vírus okozta világjárvány felbolygatta, és átszervezésekre, az online oktatás alkalmazására kényszerítette a felsőoktatási intézményeket. Ez a fajta oktatási platform egyes esetekben meglepő sikert is aratott, ugyanakkor annak feltételezett mozgatórugója a bezártság okozta korlát volt. Deés Szilvia (2020) a sikert azzal is magyarázta, hogy a hallgatóknak nem volt más lehetőségük, mivel minden közösségi tér be volt zárva, így nem volt alkalom az otthon falain kívül tölteni az időt. Ugyanakkor voltak olyan szakemberek is, akik azt mérték fel, hogy a bezártság hogyan hat a hallgatók mentális jóllétére. Di Blasio és Szigeti (2022) a mentális állapot fejlesztését hangsúlyozták a pszichoedukációs intervenciókkal. Joó és munkatársai (2022) leendő pedagógusokat vizsgáltak. Eredményeik szerint a hallgatók többsége jól viselte a Covid-járvány okozta bezártságot, felhívták azonban a figyelmet a minta azon részére is, akiknél a szorongás komoly jeleit, sőt, szuicid gondolatokat fedeztek fel. A minta

jelentős része kezelni tudta a problémát, ami a krízishelyzetek megoldását illetően különösen fontos későbbi, pedagógusként végzett munkájukban (Joó et al. 2022).

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszékének oktatói a Covid-válság időszakában olyan céllal indították el az azóta évente megrendezésre kerülő fotópályázatot, hogy a hallgatók a művészet eszközeivel fejezhessék ki érzelmeiket a bezártsággal kapcsolatban, ugyanakkor legyenek képesek meglátni a szépséget akár közvetlen környezetükben. A pályázat célja az volt, hogy a hallgatókban csökkenjen a szorongás, valamint hogy a gyakorlati jellegű alkotási kurzusok elmaradását kompenzáljuk ilyen jellegű, sikerélmény lehetőségét biztosító pályázattal. Akkoriban még nem születtek meg a fentebb említett tanulmányok, és bár mint a tanszék oktatói, nem végeztünk ilyen jellegű felmérést, ennek a gyakorlatnak a megvalósítását módszertani ismereteink és tapasztalataink tükrében képzeltük el. Egyfajta kísérlet volt, amellyel arra próbáltunk választ keresni, mennyire képesek a hallgatók a művészet eszközeivel kezelni és feldolgozni a 2019 óta húzódoó válságot.

Ismert, hogy a szorongás a stresszre adott természetes válasz, amely gyakran okoz problémát a feladatokra való összpontosításban (Guzman 2024). A súlyos szorongás képes pánikrohamot is előidézni, ha azonban az egyén képes felismerni a szorongás szintjeit, arra is képes lesz, hogy megértse az érzelmeket, azok különböző formáit, és ezáltal a szorongás is kezelhetővé válik. A művészetterápia gyakran alkalmazza a fotózást mint médiumot, de a páciensek a képekből általában fotókollázst állítanak elő (Guzman 2023). Jelen pályázat a hallgatói mentális jóllét javítása mellett alkalmat adott egymás nézőpontjainak, vizuális gondolkodásmódjának a megismerésére, de emellett sok más pozitív meglepést is tartogatott: olyan hallgatók is jelentkeztek, akikre nem volt jellemző a művészeti irányú érdeklődés.

A továbbiakban bemutatásra kerül a fotózáshoz mint műfajhoz kapcsolódó „vizuális tehetség” fogalma, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara Művészeti, Életviteli és Testnevelési Tanszéke által megálmodott fotópályázat egy-egy állomása, amelyet hallgatói munkák illusztrálnak. A pályázat évente kerül meghirdetésre, amelyre az intézmény hallgatói jelentkezhetnek. Jelen tanulmány áttekintés az eddig meghirdetett fotópályázatok történetéből, amely egyfajta tárlatvezetésként is értelmezhető.

2. A vizuális tehetség

A kortárs vizuális műveltség modelljei szerint a pedagógus a vizuális nevelés által nemcsak az affektív és bizonyos kognitív területeket fejleszt gyermekkorban, hanem felkészíti a gyermekeket a sikeres kommunikációra, amely által képesek lesznek arra, hogy felnőttként sikeresen boldoguljanak a munka világában. A klasszikus, ún. lineáris rajzfejlődési modell értelmezésében a tehetséges gyermek az alaktalan firkáktól jut el a realista ábrázolásmódig. A vizuális képességfejlődéssel kapcsolatos kutatások ugyanakkor már empirikusan is alátámasztották, hogy a kiváló ábrázolóképeség nem egyenlő a későbbi kiemelkedő művészeti teljesítménnyel. A vizuális tehetség,

amely jelen korunk digitális képalkotás-korszakának tükrében már nem kapcsolódik kizárólag a művészeti területhez, egy vagy több tehetségjeggyel megáldott személyre vonatkozik (Kárpáti–Gaul–Ács 2019). Ennek okán a tehetség kiindulási pont, kibontakoztatásában jelentős szerep jut a pedagógusnak.

A fotópályázat kiemelt célja és küldetése, hogy a gyakorlatban is megmutassa a leendő pedagógusoknak, hogy a vizuális tehetséget szélesebb körben értelmezzék, mint amilyen az ábrázolási képesség fejlettsége. A pályázat lehetőséget ad az egyedi vizuális gondolkodás kibontakoztatására, ezáltal is motivációt nyújtva a leendő pedagógusoknak az alkotáshoz, amely nélkülözhetetlen mindennapi munkájukban. A továbbiakban bemutatásra kerülnek a 2021-től 2023-ig meghirdetett fotópályázatok, amelyeknek témái a következők voltak: *Képek–be–zárva* (2021), *Sötétség és világosság* (2022), *Egy időutazó fotónaplója* (2023).

3. Képek–be–zárva (2021)

Fotópályázatunk első témája a Covid-járvány okozta bezártsághoz kapcsolódóan a *Képek–be–zárva* címet kapta. Célunk volt: a válságos helyzetben a hétköznapiok szebb, emberibb oldalának bemutatása; figyelemfelhívás a környezetben fellelhető apró csodákra, hogy a világunk több annál, mint ami hangosan és zajosan körülölel, lehúz. A pályázatra 60 pályamunka érkezett. A feldolgozható témák a következők voltak: 1. életképek – keretek között kitekintve, 2. épített tereink nélkülünk, 3. fények – árnyak – hangulatok, 4. rejtett csodák (makrofotó). A beérkezett fotók alapján elmondható, hogy hallgatóinknak mindegyik meghirdetett kategória izgalmasnak bizonyult. A továbbiakban a díjazott pályamunkák kerülnek szemléltetésre.



1. ábra: Elvágódás (Buri Dóra felvétele)

Az utazás iránti vágy és az azt korlátozó bezártság okozta depresszív hangulat jellemzi az 1. ábrát. A szerző a teret a két téma köré építve osztotta ketté: a szabadságot,

a szünidőt, a pihenést jelképező bal oldal kontrasztban áll a talpig beöltözött, maszkkal eltakart személy távolba merülő tekintetével. Ugyanezt a hangulatot tükrözi a 2. ábra is, amelyen a tekintet egy diagonális vonalat ír le. Mögötte fényes, elmosódott háttér látható, amely a tér felét tölti ki: ez a háttér a reményt szimbolizálja.

A pályázati anyagban szerepeltek olyan munkák is, amelyek az üres terekben rejlő esztétikumot hangsúlyozták. Ilyen a 3. ábra, amely egy elhagyatott épületet ábrázol, ennek közepén egy emberi alak látható. A 3. ábra különlegességét a centrális kompozíció adja, valamint a nappali fények üvegeken keresztül ható reflexiója, amely egyedi hangulattal gazdagítja a fénykép magányos jellegét.

A 3. ábrához hasonlóan egy romos épületet mutat, de másfelől közelíti meg a 4. ábra. Az omladozó fal struktúrája különleges színjátékot kölcsönöz az egész képmezőnek, amely makrofotó jellege révén kiemeli az omladozó falak esztétikumát. A felrepedezett rétegek az e falak között élt generációk nyomait hordozzák, amelyek összeérnek: egy-egy szürkének tűnő élet jelei, amelyek az idő múlásával feledésbe merülnek. Az enyészet az, ami mindent felemészt, de nyomai olykor különlegesnek tűnnek a fényképész szemében.

A bezártság okozta megtört, szomorkás hangulatú képeken túl pályázatunk olyan kategóriát is hirdetett, amely kifejezetten a természet vagy környezetünk apró csodáira hívja fel a figyelmet, olyan részletekre, életjelenségekre, amelyekre a hétköznapiakban nem, vagy csak ritkán figyelünk fel. Ezért érkeztek olyan pályamunkák is, amelyek a természet apró teremtményeiben találták meg a szépséget. A párzó bodobácsokat ábrázoló 5. ábra a *Szerelem* címet viseli. Az elsőre patetikusnak tűnő cím mögött tudatosan komponált képi struktúra húzódik. A rovarok a képmező arany metszésében láthatók, a képi felbontás, valamint a fókusz éles, kiemelve a kép két főszereplőjét. A bodobács rovar a hétköznapiakban gyakran merül feledésbe, annak ellenére, hogy hasznos szerepet tölt be az ökoszisztémában: mindamellett, hogy nem kártevő és ragadozók tápláléka, ő az a rovar, amely úgymond a takarítói szerepet is betölti, ami a legtöbb rovarnak is alapfeladata. Általában undorodva elmegyünk mellettük, mert a rovarok nem azok az állatok, amelyek szépségükről ismertek. Ugyanakkor a különböző élethelyzetek hozta kétségbeesés tanítja meg az embert újra és újra rácsodálkozni a természet apró csodáira, elgondolkodva pótolhatatlan szerepükről és az ember felelősségéről abban, hogy ezek a teremtmények még sokáig az ökoszisztéma részét képezzék.

Az e kategóriában beérkezett pályaművek közül kiemelendő a 6. ábra, amely keretbe helyezi az arany metszésben megjelenő férfi figurát. A kép különlegességét a keretszerű komponálás adja a férfialakkal az árnyékban, amely fény-árnyék kontrasztban rajzolódik ki a színes, napsütötte panorámával szemben. A férfi helyzete, fejének, tekintetének iránya diagonálisan metszi a keret jobb belső sarkát. A szerző ezekkel a fény-árnyék hatásokkal célozta hangsúlyozni a sötétségből fénybe való átmenetelt. A férfialak, ezáltal a befogadó előtt feltárt látkép a lehetőségek tárházaként jelenik meg, mintegy szimbolizálva az új lehetőségeket.



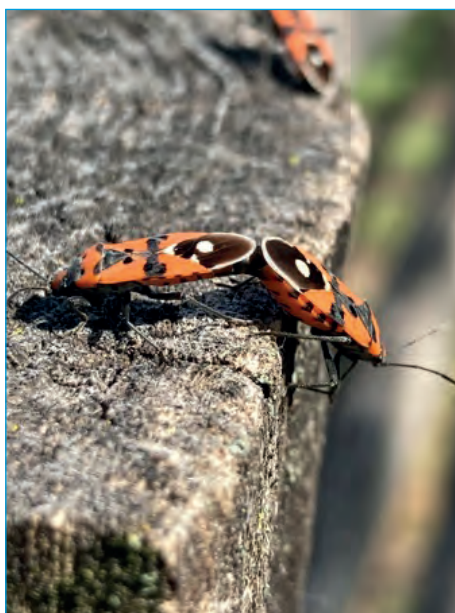
2. ábra: Kilátástalanság I.
(Buri Dóra felvétele)



3. ábra: Nézőpont
(Buri Dóra felvétele)



4. ábra: Enyészet
(Furdan Dániel felvétele)



5. ábra: Szerelem
(Furdan Dániel felvétele)

Az első pályázatra érkezett fotóanyagokból online tárlatot és eredményhirdetést szerveztünk, amelynek megnyitója a Microsoft Office Teams felületén került megrendezésre. A tárlatot a KRE Pedagógiai Kar Művészeti, Életviteli és Testnevelési Tanszékének oktatója, Tóth Alisa egyetemi adjunktus nyitotta meg, online tárlatvezetést Górnagy Gyula művésztanár tartott.



6. ábra: Beláthatatlan (Sárosi Fanni felvétele)

4. Sötétség és világosság

A 2022-ben meghirdetett pályázaton az alkotók négy témakör közül választhattak: 1. tavasz, újjászületés (természetfotózás), 2. mesterséges környezet és a napszakok kölcsönhatása: egyéb kültéri objektum más-más napszakban (fotósorozat), 3. a múlt értékei, emlékeink (tárgyfotó, portré), 4. a szelfi lehetőségei, esztétikai értéket közvetítő műfaj (önarckép, portré). A pályázatra 41 pályamunka érkezett, lefedve az összes meghirdetett kategóriát. Ezekből kerül ismertetésre egy-egy alkotás.

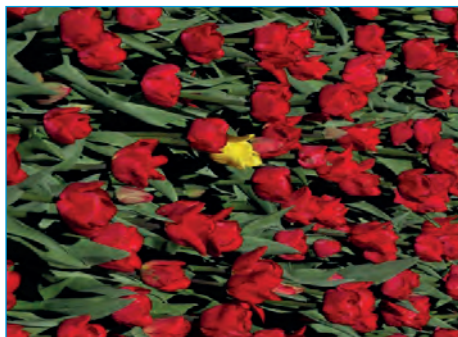
A *mesterséges környezet és a napszakok kölcsönhatása* témára beérkezett pályaművek közül egy színház belterében készült fotósorozat egyik jelenete látható a 7. ábrán. A mesterséges fények tükröződnek az eklektikus épület plafonjának neo-barokk ornamentikáján. A sötétből elővillanó részletek misztikus hatás keltenek, amelynek drámáját a mesterséges sötétség-világosság kontraszt fokozza.

Különleges természetfotót ábrázol a 8. ábra: a vörös és zöld színek, valamint a tulipánformák szabályos ritmusát a kompozíció közepén előbukkanó napsárga színű tulipán töri meg. A kép egyfajta forma-szín-játékként is értelmezhető, amelynek

egyesedését a virágok ritmikus sokasága adja. Az *Eltévedtem* cím utal a zöld-vörös komplementer színpárok ismétlődését megtörő, árvának tűnő sárga tulipán elveszett helyzetére.



7. ábra: Aranyfűst (Jáki-Tóth Mónika felvétele)



8. ábra: *Eltévedtem*
(Baksa Izabell felvétele)



9. ábra: Antik vekkeróra
(Sánta-Ézsias Dóra felvétele)

A tárgyfotókat illetően is érkeztek be pályamunkák. A 9. ábra egy régi vekkerórát ábrázol, ahol a háttér teljesen eltűnik. Az óra lebeg a levegőben, amivel a szerző üzeni: az idő nem kiszámítható, változik, az azonban tőlünk függ, hogy meg tudjuk-e tartani azt az örökséget, amelyet elődeink hagytak ránk.

A negyedik kategória ötletét a kíváncsiság motiválta: miként látják magukat hallgatóink a szelfi mint esztétikai értéket közvetítő műfaj mentén? Látják-e a szelfiben

az önkifejezési lehetőséget, egyben a felelősséget? A szelfik trendje a 2000-es évek óta nyert teret magának. A legtöbb ember az önazonosság kifejezéseként használja, élményeket oszt meg a közösségi platformon. Ez a fajta online identitás a saját magunkat ábrázoló kép, amellyel üzenünk a külvilágnak (Galántai 2015). A fényképészet születése 1839-hez köthető, amikor a Francia Tudományos Akadémián bemutatták a dagerrotípiás eljárást, amelynek valódi története jóval korábban, a 19. század első két évtizedében kezdődött. A fényképészet megjelenése előtt a portrétémájú festmények és grafikák dokumentációként is szolgáltak, de voltak művészek, akik hangulatsorozatot készítettek a tükörben. Ilyenek Rembrandt van Rijn flamand művész önarcképei is, amelyeket 1626–1648 között készített önmagáról (1). A 10. ábra a szelfiket mint hangulatábrázolásokat célozza bemutatni. Az alkotó, ismerve a híres grafikus- és festőművész munkáit, ebben a témában látta meg a lehetőséget. Parafrázisként a Rembrandt-sorozat szolgált, amelyet azonban kortárs elemekkel színezett át. A hangulatokat színekhez társította, így a mozaikfotó mindegyik eleme egy-egy színhangulatként tekinthető. A színek szimbólumai három szinten értelmezhetők: archetipikus, kultúrközi és egyéni (Vass 2006; Tóth 2017).



10. ábra: Színek és hangulatok (Jobbágy Krisztina felvétele)

Az archetipikus színszimbólumok azok, amelyek az ember legősibb tapasztalataihoz vezethetők vissza; a kultúrközi szimbólumok a tanultak, míg az egyéni

szimbólumok azok, amelyek minden ember számára mást jelentenek (Vass 2006). A színek percepciója évszázadok óta vita tárgyát képezte a különböző tudományágakban, ugyanakkor a történelem azt erősítette meg, hogy a sok ellentmondás, paradigmaváltás ellenére az embernek szüksége van a színre. Térképező funkcióján túl a szín képes befolyásolni érzeteinket, amelyet a marketing szakemberei kiválóan ismernek. A szintani szabályokat a környezetpszichológia, valamint a belsőépítészet is sikeresen alkalmazza. A művészetekben évezredek óta jelentős szerepet tölt be a legbelsőbb érzelmek kifejezésére. Az alkotó a színeket tanult és egyéni szimbólumként is használja: a sárgát mint az öröm színét, a szürkét mint a megunt hétköznapi szimbólumát, a lilát mint a szellemi elmélyültség szimbólumát.

A pályamunkákból 2022 októberében nyílt kiállítás a Pedagógiai Kar nagykörösi székhelyének aulájában, amelyet Pap Ferenc dékán nyitott meg.

5. Egy időutazó fotónaplója

A 2023-ban meghirdetett fotópályázat célja az „alkotva befogadás” elvének érvényesítése volt. Hallgatóink az alkotáson keresztül dolgozták fel Madách művét, ami által újraértékelhették a művel kapcsolatos gondolataikat és annak fontosabb tanulságait. A feldolgozható témák a következők voltak: 1. színek a *Tragédiában* (egy-egy jelenet megörökítése kortárs szemmel), 2. az ember interpretációja a *Tragédiában*, 3. Madách gondolatai a világmindenség működéséről. A pályázatra 50 pályamű érkezett. A továbbiakban két kiemelkedő pályaművet mutatunk be.



11. ábra: 6. szín: Róma (Erdős Nóra felvétele)

A 11. ábra tipikus példája a pazarló, laza erkölcsű emberi viselkedésnek, amelyre a szerző rámutat. Az előtérben kirajzolódó édes gyümölcsök az élvezetek korlátok nélküli habzsolását szimbolizálják, a háttérben meghúzódó női alakok pedig a hiúságot, amely a kárhozat útjára vezeti az embert. A gyümölcsök szimbolizálják egyben azt a tiltott gyümölcsöt, amelynek leszakításával Ádám és Éva kiűzettek a Paradicsomból, miután ettek belőle. A szerző vélhetően azért helyezte a gyümölcsöket előtérbe, hogy párhuzamot vonjon a bűnös Rómával, hiszen Ádám és Éva tanúi lesznek a város pusztulásának, a dögvész megjelenésének. A 6. színben a nőket nem tisztelik, ők csak a vágyak kielégítését szolgálják, Ádámnak azonban nem tetszik ez a fajta élet, és visszavágyik a Paradicsomba.

A 12. kép felvételének elkészítéséhez a spontán pillanat megörökítése kulcsfontosságú volt. Misztikus hatású sötétlila árnyalatokban rajzolódik ki a villám, amelyet az ember a monoteizmus megjelenése előtt isteni haragként értelmezett. Ebben a kontextusban Isten villámcsapással sújtja a bűnös életet élő embert: „Ne álljatok bosszút önmagatokért, szeretteim, hanem adjatok helyet az ő haragjának, mert meg van írva: »Enyém a bosszúállás, én megfizetek« – így szól az Úr” (Róm 12,19).



12. ábra: Isteni harag (Kanizsainé Pataki Tímea Terézia felvétele)

A hallgatói pályamunkákból 2024 márciusában kiállítást és díjátadót rendeztünk a Pedagógiai Kar kecskeméti képzési helyén (2). A kiállítást a Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszék tanszékvezetője, Somodi Ildikó, valamint oktatói Górnagy Gyula és Tóth Alisa nyitották meg (13–14. ábra). A kiállításmegnyitóról készült további képek és a beszámoló a (2) linken érhetők el.

6. Összegzés

A tanulmányban bemutatott hallgatói munkák mindegyike más-más módon, de ötletesen közelítette meg az adott témát. A felvételeken egyértelműen megmutatkoznak az ötletes megoldások, a nem szokványos kompozíciók, a minőségi alkotásra való igényesség, amelynek révén érvényesül a vizuális tehetség kortárs megközelítése.



13–14. ábra: Egy időutazó fotónaplója. Pillanatképek a kiállítás megnyitóról. Kecskemét, 2024. március 22. (Saját felvételek)

Elmondható továbbá, hogy volt több olyan hallgatónk, akik miután először nyújtottak be pályamunkát, visszatérő pályázók lettek akkor is, ha az előző pályázaton nem részesültek kiemelkedő elismerésben. Ez a fajta motiváció pozitív megerősítése a megküzdési stratégiáiknak is, hiszen újra szerepelve a pályázaton, egyúttal fejlődhettek, tanulhattak is. Továbbá azt is elmondhatjuk, hogy a hallgatók, akik korábban benyújtottak pályamunkát a fotópályázatra, azok sikeresen teljesítették a vizuális neveléshez kapcsolódó szabadon választható kurzusok követelményeit. Ezeket a kurzusokat részben a fotópályázatra való felkészítés céljából hirdettünk meg, és nagy létszámban mutatkozott irántuk érdeklődés.

Hallgatóink sikerélményei kulcsfontosságúak, mivel ezeket a motivációkat és pozitív megerősítéseket adják majd tovább a gyermekeknek, akikkel mindennap foglalkoznak pedagógusi pályájuk során. Mindezek kapcsán fotópályázatunk bemutatott rövid története folytatódni fog, és reményeink szerint hagyománnyá válik a Pedagógiai Kar történetében, hiszen a vizuális nevelés kutatásával foglalkozó oktatók és művésztanárok lelkes tehetséggondozó kezdeményezésnek tekintik a pedagógusképzésben.

A tanulmányban szereplő pályamunkák alkotói:

- ♦ Baksa Izabell
- ♦ Buri Dóra
- ♦ Erdős Nóra
- ♦ Furdan Dániel
- ♦ Jáki-Tóth Mónika
- ♦ Jobbágy Krisztina
- ♦ Kanizsainé Pataki Tímea Terézia
- ♦ Sánta-Ézsiás Dóra
- ♦ Sárosi Fanni

Irodalomjegyzék

- Deés Szilvia 2020: Hallgatói vélemények a Covid-19 világjárvány hatásaként bevezetett online oktatásról. *Acta Periodica (Edutus)* 20. 26–39. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 12.)
- Di Blasio Barbara – Szigeti Mónika Veronika 2022: Hallgatói kiegészés szindróma a poszt-Covid-19 időszakban. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról* II. évf. 1. szám. 5–17.
- Galántai Orsolya 2015: Profilkép: többet mond minden szónál. *Médiakutató* XVI. évf. 3. szám. 67–79. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 12.)
- Guzman, Leah 2023: *A művészetterápia esszenciális gyakorlatai*. Budapest: Édesvíz.
- Joó Anikó – Molnár-Tamus Viktória – Kiss János – Kádár Annamária 2022: Tanító szakos hallgatók mentális egészségi állapotának vizsgálata a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen 1. *Mediárium* XVI. évf. 2–3. szám. 5–17.
- Kárpáti Andrea – Gaul-Ács Ágnes 2019: A vizuális tehetség. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 429–473. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 12.)
- Tóth Alisa 2017: A színpercepció és színértelmezés mérésnek tartalmi keretei általános iskolás diákok körében. *Iskolakultúra* XXVII. évf. 1–12. szám. 34–47. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 12.)
- Vass Zoltán 2006: *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest: Flaccus.
- (1) RÉZKARCFITNESS. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 12.)
- (2) *Egy időutazó fotónaplója*: kiállításmegnyitó és díjátadó. Kecskemét: KRE Pedagógiai Kar. 2024. 03. 22. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 04.)

RÁBAINÉ KOVÁCS KATINKA

TELJESÍTMÉNYSZORONGÁS ÉS A ZENE SEGÍTŐ SZEREPE A KODÁLY-KONCEPCIÓ TÜKRÉBEN

A teljesítményszorongás egyre gyakoribb jelenség a gyermekek körében, különösen az iskolai környezetben, ahol a tanulási teljesítményhez kapcsolódó elvárások hatással vannak az önértékelésre és a tanulási motivációra. A tanulmány a teljesítményszorongás jelenségét vizsgálja, különös tekintettel annak pszichológiai, biológiai és pedagógiai összetevőire, valamint bemutatja a zene, különösen a Kodály-koncepció és Kokas Klára zenepedagógiai megközelítésének szerepét a szorongás enyhítésében. Központi kérdése: milyen módon járulhat hozzá a zenei nevelés a szorongás csökkentéséhez, valamint hogyan válhat a Kodály Zoltán által kidolgozott zenepedagógiai koncepció az érzelmi és közösségi fejlődés eszközévé. A tanulmány bemutatja a Kokas Klára által kidolgozott módszert is, amely a zenehallgatást, a mozgást, az önkifejezést és az improvizációt ötvözi játékos formában. Végső következtetése, hogy a zenei nevelés nem csupán művészeti, hanem mentálhigiénés és nevelési eszközként is értelmezhető, amely különösen hatékony lehet a mai iskolarendszerben tapasztalható pszichés terhelés csökkentésében.

Kulcsszavak: teljesítményszorongás, Kodály-koncepció, Kokas-módszer, zenei nevelés, érzelmi fejlődés

Teljesítményszorongás és a zene segítő szerepe a Kodály-koncepció tükrében (Performance anxiety and the supportive role of music in the light of the Kodály concept). Performance anxiety has become an increasingly common phenomenon among children, particularly in schools where expectations related to academic performance can affect self-esteem and learning motivation. This study examines the phenomenon of performance anxiety, focusing on its psychological, biological, and educational components. It also explores how music, particularly the Kodály concept and Klára Kokas's approach to music education, can alleviate anxiety. Central to the study is the question of how music education can contribute to reducing anxiety, and how the pedagogical concept of Zoltán Kodály can serve as a tool for emotional and social development. The study presents a method developed by Klára Kokas that combines music listening, movement, self-expression and improvisation in a playful way. It concludes that music education can be understood as both an artistic discipline and a means of supporting mental health, and as an effective pedagogical tool for mitigating the psychological stress commonly observed in today's school systems.

Keywords: performance anxiety, Kodály concept, Kokas method, music education, emotional development

„Senki se túlságosan nagy arra, hogy kicsinyeknek írjon,
sőt igyekeznie kell, hogy elég nagy legyen rá.”
(Kodály Zoltán: Gyermekkarok, 1929)

1. Bevezetés

A teljesítményszorongás a gyermekek körében egyre gyakoribb jelenség. Különösen iskolai környezetben jelentkezik, ahol már rendszeres minősítés érkezik az egyéni feladatvégzéshez kapcsolódóan, ám a feladathelyzetekben való helytállás kisebb életkorban is szerepet kaphat. A teljesítményhez való viszonyulás pedig nemcsak közvetlenül magához a produktumhoz kapcsolódik, hanem a teljesítőképesség megélése alapjaiban is meghatározza az egyéni önértékelést és a tanuláshoz való viszonyt.

A zene szerepéről – különösen a magyar zenepedagógiában meghatározó Kodály-módszer tükrében – egyre több kutatás mutatja ki pozitív hatását nemcsak kognitív, hanem érzelmi, pszichés szempontból is. A zene nem csupán művészet, hanem eszköz is, amely támogatja a lelki egyensúlyt és a személyiségfejlődést. A Kodály-örökség a magyarság, de a világ számára is felmérhetetlen kincs, mely a zenei értékátadást, nevelést tűzi célul.

Az írás célja, hogy bemutassa, miként segítheti a zene, illetve a Kodály-módszer a teljesítményszorongás csökkentését az iskolai környezetben, kiegészítve mindezt a szerző személyes gondolataival.

2. Teljesítménymotiváció – teljesítményszorongás

A teljesítményhelyzetekhez való viszonyulás a személyiségfejlődés folyamatában a gyermek felnövekedését kísérő család, majd a pedagógusok közvetítésével érkező megmérettetések által mutatkozik meg. A gyermekek reakciója különböző lehet mindezekre: egyesek örömmel, lelkesedéssel néznek szembe a nehezebb feladatokkal is, mások már kezdetben megállnak, s inkább kerülni töreksenek próbatételeiket.

„Aki belülről elkötelezett a teljesítés irányában, azt hajtja előre a megvalósítás vágya. A teljesítménymotiváció olyan lendületet is nyújt számára, ami az eredményességet közvetlenül támogatja, ezzel pedig újabb belső erőforrásokat tesz elérhetővé. Maga a feladat hajt előre, és határozza meg a személy figyelmét, aki felelősséget érez a megoldás megtalálásában és a kitartásban az addig vezető úton. Nehézség esetén is izgalmasnak találja a helyzetet, nem adja fel azt, így a magas elvárásoknak való megfelelés is könnyebben valósulhat meg. Mindez elvezethet bonyolultabb megoldások megtalálásához, magasabb szintű sikerélményekhez, ismét újabb eredményességhez is. A teljesítménymotivált személy tudatosan kíséri figyelemmel, hogy milyen célokat szeretne megvalósítani, mi szükséges ehhez, és hogyan érheti el azokat.” (Pap–Fehér 2021: 8)

A teljesítményhelyzetekkel való találkozás, az azokban való helytállás ugyanakkor nem mindig tud pozitív üzenetként megmutatkozni, s a családnak, valamint a pedagógusoknak még fontosabb ilyenkor segítséget nyújtaniuk.

A teljesítményszorongás olyan szorongásfajta, amely iskolai, munkahelyi vagy társadalmi helyzetekben is jelentkezhet. Fontos ismertetőjele: olyan helyzetekhez kapcsolódik, amikor az egyén úgy érzi, hogy értékelik vagy megítélik. Ha a gyermek számára a teljesítmény túlzottan fókuszba kerül, túlságosan fontossá válik, folyamatosan és állandóan maximálisan szeretne teljesíteni, amihez nagyfokú szorongás párosul. Ez abból ered, hogy mi történik akkor, ha nem elég jól, ha „rosszul” teljesít egy-egy feladathelyzetben az iskolában. Ennek bekövetkeztekor az esetleges negatív következményeket misztifikálja, felnagyítja, katasztrófaaként értékeli. Ahhoz, hogy e negatív hatásokat megelőzze, nagyon sok időt fordít a tanulásra, ám mégis elképzelhető, hogy ennek ellenére sem tud jól teljesíteni. Ennek hátterében az a nagyfokú, mindent átszövő félelemérzet állhat, mely blokkolja, hogy egy-egy számonkérés, felelés alkalmával valós tudásának megfelelő teljesítményt, eredményt nyújtson. Ez a fajta szorongás olyan mértéket is ölthet, hogy a gyermek nem akar iskolába járni, sőt szomatikus tüneteket is produkálhat, mint például fej-, hasfájás, hasmenés, székrekedés, hányinger, hányás (Dudás 2020).

A biológiai meghatározók közül a szorongás kialakulásában szerepe lehet az amigdala (latinul amygdalae) diszfunkcionális működésének, ami az emlősök agyának az érzelmi működésért és legfőképpen az érzelmi töltöttségű tapasztalatok tanulásaért felelős része. Az amigdala dönti el például a korábbi ismeretekre támaszkodva, hogy egy ingernek milyen érzelmi reakciót kell kiváltania bennünk, illetve más élőlényekben.

Egy másik nézőpont a szorongás okát a központi idegrendszer működésében, illetve különböző biokémiai markerek elégtelen működésében látja, melyet neurofizikai és klinikai farmakológiai vizsgálatok igazolnak. Továbbá a genetikai tényezők szerepét is hangsúlyozzák, egyes családokban halmozottan jelenik meg a szorongásra való hajlam, valamint a környezeti tényezők szerepét is kiemelik (Füredi–Harmatta 1998; Trixler 1998; Vizi 1998). A modern orvostudomány fejlődésével az agyi képpalkotó eljárásokat is használják a szorongás vizsgálatára. CT-, MRI/PET-, SPECT-eszközök segítségével a központi idegrendszerben zajló folyamatok vizsgálhatók, megjeleníthetők (Degrell 2015).

Más szakemberek a szorongás okait a személyiségjegyekben keresik. A következőkben ehhez kapcsolódóan mutatunk be egy megközelítést.

3. A szorongás főbb személyiségbeli meghatározói

Peurifoy (1998) az emberi személyiséget hét tényező kombinációjában, mátrixában írja le:

- ♦ családban megjelenő, elfogadott, legitimált érték- és véleményrendszer;
- ♦ szocializáció folyamán alkalmazott fegyelmezési, nevelési módszerek;
- ♦ példaképek az egyén életében;
- ♦ testvérek esetén a családon belüli születési sorrend;

- ♦ a társadalom és a kultúra hatásai;
- ♦ biológiai, genetikai öröklés, valamint hogy
- ♦ mindezek a tényezők milyen fontosak a családi rendszerben.

E tényezők önmagukban is meghatározók tehát a személyiség formálódásában, ám több tényező kombinációja még hangsúlyosabb szerepet játszik többek között a szorongásos tüneteket alakításában is (Peurifoy 1998). Látható, hogy a megközelítés egyaránt számításba vesz testi-szervi alapokat, s ezeken túl legfőképpen társas kapcsolatokon keresztül formálódó szempontokat is megjelöl, amely személyes élmények tehát mind az egyén jólléte, mind belső feszültségei, akár szorongásélménye szempontjából közvetlen szerepet játszanak.

Hasonló összetett meghatározókat mutat be Oatley és Jenkins a szorongásokhoz kapcsolódóan: a kisgyermekkori élmények, az attribúciós stílusok, az önértékelésen, értékelésen alapuló gondolkodás, a szociális támogatás, a genetikai hatások, valamint a társadalmi környezet hatása (Oatley–Jenkins 2001).

A társas kapcsolatok szerepét tekintve az érzelmi fejlődésben többféle további pontosítás is megfogalmazódik, amelyek a szorongásnak, ezen belül a teljesítményszorongásnak kialakulása szempontjából is meghatározók.

Többféle elgondolás a múltra, a kisgyermekkori élményekre fókuszál a szorongás hátterében. Tringer (1966) szerint a szorongásos zavarok kiváltó okai elsősorban az egyén múltjában keresendők. Véleménye alapján a szocializáció szenved zavart, ami szorongásra való hajlamot indukálhat. Ezt erősíti az is, hogy a szorongásos zavarok családi halmozódása is alátámasztható.

E családi halmozódásban genetikai tényezők szintén meghatározók, s ennek nyomán a szorongások patogenezisében a központi aktivációszabályozás gyengesége, kiegyensúlyozatlansága állhat. E szabályozási éretlenség, gyengeség miatt az egyén gyakran kerül alul- vagy túlaktivált állapotba, amikor a kognitív mechanizmusai nem képesek ezt az egyensúlyt helyreállítani. Ezért olyan magatartási formákat alkalmaz, mellyel a homeosztázis helyreállítására törekszik: túlaktivált állapotban ingerkerülő, míg az optimális szinthez képest csökkent aktiváció esetén ingerkereső magatartás figyelhető meg. Az ingerkerülés jellemző a szorongásos kórképekre, állapotokra, valamint tetten érhető hangulatzavarok esetén is. Az ingerkeresés elsősorban a személyiségzavarok kategóriájára jellemző (Tringer 1966; Füredi–Harmatta 1998).

A gyermekek felnövekedését kísérő nevelők számára a szorongás belső folyamatnak megértését teljesebbé tevő elméletek legfőképpen azt üzenik, hogy fontos kellő érzékenységgel, türelemmel, megértéssel kísérni a gyermekek reakcióit. Hiába szeretnénk segíteni a mihamarabbi megnyugvásukat, látni szükséges, hogy milyen út, milyen személyes történet állhat a reakciók hátterében, ami elvezetett a tünetekig. Maga a szorongás inkább tekinthető jelzésként, amelynek üzenetét hasznosítanunk fontos, az érintett számára már ez is kapaszkodóul szolgál (Pap–Fehér 2021). E ráhangolódo, segítő bizalmi légkör teljesebbé tételében a zene szerepe kiemelkedő. A következőkben ennek mentén építkezünk.

4. A zenével való nevelés mint értékes ember- és személyiségformáló erő

A szorongás megmutatkozhat testi és kognitív tünetekben is, mint például: szívdobogás, izzadás, remegés, szédülés, körömrágás, hajtépés, szájtépés, negatív önértékelés, önbizalomhiány, túlzott félelem a kudarctól, figyelemzavar, tanulási blokk. Az iskolai intézményi környezetben előfordulhat teljesítményromlás egy adott tantárgyból vagy minden tárgyból, visszahúzódás, tanárokkal, illetve kortársakkal való társas kapcsolat gyengülése (Degrell 2015; Peurifoy 1998; Tringer 1966). A láthatóan kiterjedt reakciók megnyugtató csillapítása fontos értéket jelent, ám ez kevésbé valósítható meg önmagában a szavak erejével: a zene ugyanakkor eredendő mélységekhez is elér.

A zene terápiás hatásáról Kodály Zoltán (1974: 295) is megemlékezett: „A zene felszabadít, gátlásokból kigyógyít, testi-lelki diszpozíciót javít”. A magyar orvos-tudós Czeizel Endre (2014) is nagy bizonyossággal állította azt, hogy „az ének és a zene az emberi önmegismerés eszköze is. [...] Emiatt alkalmas az éneklés a lelki problémák csitítására”.

A zene, a dallam, a ritmus sokrétű hatásmechanizmusát számos vonatkozásban alátámaszthatjuk. Hatással van többek között az egyén érzelmi szabályozására, mert a zene csökkenti a kortizolszintet, segít az ellazulásban. A közösségi élményekre: az együttes éneklés, muzsikálás közösségépítő erejű. Flow-élményre: a zenei tevékenységbe való belemerülés csökkenti a szorongást, növeli a belső motivációt. Illetve az önbizalom növekedésére is: a sikeres zenei élmények megerősítik az önértékelést (Barkóczi–Pléh 1977).

E lelki rezdülések, a zene pozitív hatásmechanizmusa támogatásához kapcsolódóan alapértékként tekinthetünk Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójára, ami a 20. század közepén alakult ki, és mára a magyar zenei nevelés alapja. Kodály Zoltán (1882–1967; zeneszerző, népzene gyűjtő és zenetudós) az 1930-as évektől fordította figyelmét egyre inkább a zenei nevelés felé. Írásaiban, beszédeiben körvonalazódnak azok a gondolatok, melyek útmutatásul szolgálnak a teljes személyiség zenével történő formálásához, s melyek a mai magyar zenetanítás alapjainak tekinthetők. Zenei írásainak jelentős részében hangsúlyozza Kodály az iskolai énektanítás fontosságát, általános színvonalának javítását (Kelemen 2019: 22).

Az alábbiakat tekintjük a Kodály-módszer alapelveinek. A zene mindenki számára legyen elérhető! „Legyen a zene mindenkié!” (Kodály 1974: 295) – indítja útjára a *Visszatekintés I.* című kötetét Kodály. Már-már szólásnak számító óhaját számtalanszor idézzük, megvalósulásáért sziszifuszi munkával küszködünk az iskola falain belül. Talán eszünkbe sem jut, hogy a szervezett keretek közt működő iskolai énekoktatás nem volt mindig magától értetődő, ám Kodály szorgalmazásának köszönhetően a zenetanítás kiépítése az állam feladata lett (Kelemen 2019: 22).

Közismert a történet, amely szerint Kodály arra kérdésre, hogy mikor kell megkezdeni a zenei nevelést, így válaszolt: „kilenc hónappal születése előtt” (Kodály 1967: 246). E mondásnak egyik lehetséges olvasata csak, hogy minél korábban kezdődik, annál jobb, emellett azonban a szülők szerepének fontosságát is tartalmazza.

A történet folytatásában Kodály még hozzátette: „az anya születése előtt kilenc hónappal” (Kodály 1974: 246). E folytatás még nyilvánvalóbbá teszi a család felelősségét, de ugyanakkor túl is lép azon: kifejezi az általános értelemben vett zenei kultúra hatását is, amelynek kialakítása több nemzedék munkája (Kelemen 2019: 22).

5. A zenével való nevelés Kodály Zoltán üzenetei alapján

A művészetek – ezen belül a zene – a nevelés nélkülözhetetlen eszköze; jelentőségét már az ókori kultúrákban felismerték (Kelemen 2019: 22). A következőkben Kodály Zoltán koncepciója mentén tekintjük át meghatározó szerepét.

Élményszerű zenetanítás, tapasztaláson alapuló ismeretszerzés és aktív zenélés vezet zeneértéshez

A passzív zenehallgatással szemben a tanulók aktív zenei közreműködésére van szükség ahhoz, hogy zeneértővé, zeneszeretővé váljanak. A zenei ismeretek, elméleti tudnivalók megtanítása mellett az iskola elsődleges feladata a muzsika varázsának megéreztetése, a zenével kapcsolatos élményszerű légkör megteremtése. A Kodály-koncepció lényeges eleme az is, hogy a megtanítandó ismeretanyag először mindig hangzó (énekel, tapsolt), tehát tapasztalati úton kerüljön bemutatásra, a gyermekek aktív közreműködésével (Kelemen 2019: 23).

Zeneoktatásunk alapja az éneklés

Pedagógiával foglalkozó szakemberek jól tudják, hogy a gyermek életében az óvodáskor sokkal fontosabb a következő éveknél. Amit ebben az életkorban a gyermek elmulaszt vagy elront, később már nem biztos, hogy tudja pótolni, vagy helyre tudja hozni (Kelemen 2019: 23).

Csak értékes zenét tanítsunk!

A „jó zene” megszerettetése az iskola feladata. Kodály a zenei anyanyelven túl a zeneirodalom műveinek megismertetését is nagyon fontosnak tartja. Az iskola feladata e zeneművek közvetítése. Egyetlen kritériumot szab csupán ezzel kapcsolatban: tananyag csak művészi értékkel bíró zene lehet (Kelemen 2019: 24).

Legjobb, ha minden nap van énekóra

„[...] minden nap egy kis zene, ami épp oly fontos a gyerekeknek, mint az, hogy minden nap egyék. Helyesen táplálni sem lehet úgy a gyereket, hogy hetenként egyszer adunk csak neki enni. A zenét is úgy kell fogyasztani: minden nap egy keveset” (Kelemen 2019: 24).

A zenei analfabetizmust meg kell szüntetni – ennek legmegfelelőbb eszköze a relatív szolmizáció

Hogy a zene birodalmában önállóan is képesek legyünk tájékozódni, el kell tudnunk igazodni e sajátos nyelvezet írott képében. A kottaolvasás, kottaírás a (zenei) műveltség szerves része, ennek megtanítása szintén az énekórákon történik. A zenei olvasás-írás legmegfelelőbb eszközének Kodály a relatív szolmizációt tekinti. Az abszolút rendszerrel szemben ez a módszer hatékonyabban biztosítja az énektanítás sikerét, gyorsabban és eredményesebben vezet a hangjegyekről való énekléshez, hisz a hangok tonalitáshoz való viszonyát is ábrázolja (Kelemen 2019: 23).

Karénekléssel tömegeket lehet megismertetni az értékes zenével

A kóruséneklés – akár iskolai keretek közt működik, akár felnőttekről van szó – még a zeneileg kevésbé képzett tagjai számára is lehetővé teszi a művészi előadásban való közreműködés élményét. Közösségformáló erővel bír, ahol az egyén felelőssége is megjelenik: ha egy kórustag rossz helyen lép be, pontatlanul énekel, a többiek fáradtságos munkáját veszélyezteti. A produkció sikere mindenkié, figyelmetlenséggel senki sem teheti tönkre (Kelemen 2019: 24).

A ritmuskészség fejlesztésének nagyobb hangsúlyt kell kapnia.

A készségfejlesztés széles skáláján a ritmikai készség jelenti azt a területet, amellyel a legkorábban eredményesen foglalkozhatunk. A többi zenei készség – így az éneklés is – csak jóval később lesz alkalmas a tudatos fejlesztésre. Kodály számos alkalommal hangsúlyozta a ritmuskészség fejlesztésének primátusát (Kelemen 2019: 25).

A pentatónia hangjaival kezdődjön a zenei nevelés!

A hétfokú hangsorokkal szemben az ötfokúságot – pentatóniát – ajánlja Kodály a zenetanulás elemi fokán. A magyar gyermekjátékdalok pillérhangjait, népdalaink egy bizonyos csoportjának hangkészletét az ötfokúság jellemzi. Azon túlmenően, hogy zenei anyanyelvük jellegzetes vonása, Kodály úgy véli, a tiszta intonálást is nagyban segíti a félhangok nélkül való éneklés (Kelemen 2019: 25).

Minél korábban kezdjük a kétszólamú éneklést!

Az egyszólamú éneklés „támogatására” semmi sem alkalmasabb, mint egy második énekszólam. Minél hamarabb alkalmazzuk az ének-zene órákon, annál jobban fejleszti a tiszta éneklést, intonációt (Kelemen 2019: 26).

Az élőzenét részesítsük előnyben a gépzenével szemben!

A médiából kontroll nélkül folyamatosan áradó, meglehetősen kétes színvonalú zenedömpinggel nap mint nap találkozhatunk (Kelemen 2019: 26).

6. A zenével való nevelés Kodály-tanítványok üzeneteivel

Nem volna teljes e fejezet, ha nem ejtenénk szót arról a Kodály-tanítványról, aki a 1940-es években kidolgozta, és a gyakorlati megvalósítás útján elindította e nemzet-nevelő programot. **Ádám Jenő** (1896–1982) – zeneszerző, karnagy, zenepedagógus, Kodály zeneszerzés-növendéke – az 1920-as évektől kísérte nagy figyelemmel az iskolai zeneoktatást. Kodály kérésére, az ő támogatásával ültette gyakorlatba azokat az elveket, melyeket Kodály megfogalmazott. 1944-ben jelent meg *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című könyve, mely mind a mai napig az énekoktatás alapját képezi (Kelemen 2019: 29).

A Kodály-módszer gyakorlati alkalmazása során a fókusz az örömteli tanuláson van: nem a hibakeresésen, hanem az élményen van a hangsúly. A közös éneklés megjelenik úgy, hogy mint támogató közeg: a csoportélmény enyhíti a megítéltség érzését. Átélik a zenei sikerélményt: már fiatal korban elérhető, ami megerősíti az önbizalmat. Érzelmi biztonság élménye alapozódhat meg: ismétlődés, ritmus, dallam – mind hozzájárulnak a strukturált, megnyugtató tanulási környezethez.

Kokas Klára (1929–2010) – Kodály Zoltán egyik legtehetségesebb tanítványa, a 20. század második felének meghatározó, újító zenepedagógusa volt.

„A Mester így dedikálta *Visszatekintés* című könyvét: »Kokas Klárának, előretekintésül«. A Kodály-koncepció elhivatott nagykövete a világban, aki kísérleteivel elsők között igazolta a zenei transzfer hatást. Tanított alsófokon, középfokon és egyetemi szinten, pszichológiából doktorált. Újításaival évekkel megelőzte korát, tartott gyerekfoglalkozást, indított felnőttképzést, foglalkozott családokkal, hátrányos helyzetűekkel, sérültekkel, könyveket írt, filmeket rendezett.” (1)

Kokas Klára személyisége érezhetően kiemelkedett a Kodály-tanítványok közül: sokrétűségével, személyre hangolt érzékeny figyelmével formálta, sajátjává tette a zene segítségével való foglalkozásait. A Kokas-módszernek erős személyiségformáló hatása van, hiszen játékos zenei foglalkozásként észrevétlenül fejleszti többek közt a gyermekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját, önértékelését és kreativitását.

„Ennek a játékos zenei foglalkozásnak az alapja az ének, a mozgás, a komolyzene-hallgatás, mely során a gyermekek zenéhez kapcsolódó egyéni megnyilvánulásai jutnak felszínre. A módszer észrevétlenül fejleszti a gyermekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját, önértékelését, képzeletvilágát, kreativitását és figyelem-összpontosítását. [...] A módszer alapelve az egyén tisztelete. A zene befogadását, a zenei elmélyülést spontán mozdulatok segítik. Ezekből mozdulatkompozíciók, megjelenítések születnek, melyeket a gyermekek egyénileg vagy szabadon választott társakkal alkotnak. Az éneklés örömeinek köszönhetően, valamint a zenéhez kapcsolódó mozgás során kialakul a kreativitás, az önkifejezés biztonsága és a kapcsolatteremtő képesség. A foglalkozások alatt elhangzó daloknak a magyar népdal az alapja, ezekre épülve fejlesztik a gyermekek zenei hallását és dallamalkotó improvizációját. [...] A módszer komplexitása abban áll, hogy a zenei mozgást a gyermek kifejezi táncban, ábrázolásban, szavaiban, miközben

érzelmeiben együtt él e kifejezősmódokkal. Mikor a gyermekek megtapasztalják a képzeletükben fellendülő mozgás örömet, mikor eltáncolják örömeiket, fájdalmukat, sőt álmaikat is, akkor valóban katarzisz élményben részesülnek. Hogy az újdonság erejével ható élmények mellett biztonságban is érezhessék magukat a gyermekek, a foglalkozásoknak rendszeresen visszatérő elemei vannak, mint például a bevezető dal, a névéneklés, a dramatizálás, a zenehallgatás, a tánc vagy a búcsúdál.” (2)

Kodály Zoltán munkássága értékes üzeneteket hordoz mindannyiunk számára a zene sokrétűségéről, különleges hatásmechanizmusairól. Kodály a zenével való nevelés által nemcsak zenei képességeket fejleszt, hanem jelentős pszichológiai hatásokat is megtámogatott: elősegítve többek között az önbizalom növekedését, az érzelmi biztonság élményét, a közösségbe való beágyazódást. Mivel a felnövekvő gyermekek számos helyzetben megmérettetnek, teljesítőkéességük igen meghatározó, így nevelőként fontos feladatunk segítséget nyújtani a képességeik minél teljesebb és pozitívabb kibontakoztatásában. Kodály Zoltán szellemisége a zenével való nevelés által hatékony eszköze lehet a teljesítményszorongás csökkentésének.

Irodalomjegyzék

- Barkóczi Ilona – Pléh Csaba 1977: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Petőfi Nyomda.
- Czeizel Endre 2014: *Zeneszerzők, gének, csodák*. Budapest: Galenus.
- Degrell István 2015: *Pszichiátria*. Budapest: Medicina.
- Forrai Katalin 2024: *Ének az óvodában*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Füredi János – Harmatta János 1998: *A pszichiátria alapjai*. Budapest: Medicina.
- Kelemen Judit 2019: *Ének-zene tantárgy-pedagógia*. Budapest: Líceum.
- Kodály Zoltán 1974: *Visszatekintés I. kötet*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Oatley, Keith – Jenkins, Jennifer M. 2001: *Understanding Emotions*. Blackwell Publishing.
- Pap Ferenc – Fehér Ágota 2021: Teljesítménymotiváció és megerősítésének lehetőségei az új tanév küszöbén. *Katedra – a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja* XXIX. évf. 1. szám. 7–9. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 15.)
- Peurifoy, Reneau 1998: *Szorongás, pánik, félelem?* Budapest: Háttér.
- Tringer László 1966: *Bevezetés a pszichiátriába*. Budapest: Medicina.
- Trixler Mária 1998: *A pszichiátria tankönyve*. Budapest: Medicina.
- Vizi E. Szilveszter 1998: *Az agy és a tudat biológiája*. Budapest: Medicina.
- (1) Kokas Kláráról [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 15.)
- (2) Kokas-módszer: Személyiségfejlesztés zenével. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 15.)

CSONTOSNÉ BUZÁS ZSUZSA

INNOVATÍV TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSAINAK LEHETŐSÉGEI A KOTTAOLVASÁS VIZSGÁLATÁBAN

Jelen tanulmányban azok az új digitális technológiai eszközök kerülnek ismertetésre, amelyeket a szerző alkalmazott zeneiskolás tanulók kottaolvasási képességeinek mérésére és értékelésére, beleértve az online diagnosztikai tesztelést, a szemmozgáselemzést, valamint a hordozható EEG-készüléket. Az eredmények alapján mindhárom módszer alkalmas a kottaolvasás vizsgálatára, elősegítve a zenei és a nyelvi készségek közötti lehetséges kapcsolatok feltárását.

Kulcsszavak: kottaolvasás, zenei műveltség, szolfézs, technológiaalapú mérés-értékelés, Kodály-konceptió

Innovatív technológiák alkalmazásainak lehetőségei a kottaolvasás vizsgálatában (Application of innovative technologies in music reading research). This paper presents the digital technology tools used to measure and assess music reading skills among music school students. These tools include online diagnostic testing, eye tracking analysis, and a portable electroencephalogram (EEG) device. The results suggest that these methods can effectively evaluate music reading abilities and may reveal correlations between musical and language skills.

Keywords: music reading, music literacy, solfège, technology-based assessment, Kodály concept

„A zene is a nyelvhez hasonló megnyilvánulása az emberi léleknek.
Nagyjai olyant mondanak az emberiségnek,
amit semmilyen másik nyelv nem tud kifejezni.
Ha nem akarjuk, hogy ez holt kincs maradjon,
minden erőnkkel azon kell lennünk,
hogy nyelvét mennél többen értsék.”
(Kodály 1954: 5)

1. Bevezetés

Az olvasás tudományos igényű vizsgálata, amely több mint egy évszázaddal ezelőtt kezdődött, az elmúlt ötven év során interdiszciplináris kutatási területté vált. Az olvasástanítás módszereinek empirikus vizsgálatai szintén előtérbe kerültek az utóbbi évtizedekben, elősegítve a pedagógiai gyakorlat tudományos megalapozását és folyamatos megújulását (Józsa–Steklács 2012). A mai iskolákban az olvasástanítás és a szövegértés fejlesztése jellemzően megbízható mérőeszközökön alapul, standardizált adatgyűjtésre és eredményekre támaszkodik (Csapó–Csépe 2012). Ezzel ellentétben a kottaolvasáshoz kapcsolódó neveléstudományi vizsgálatok még hiányosak, mind hazai, mind nemzetközi szinten jelentősége ellenére kevés kutatás foglalkozik ezzel

a területtel (Buzás 2017). A kottaolvasás tanításának, mérés-értékelésének tehát érdemes lenne az olvasáshoz hasonlóan, objektív, validált mérőeszközökre és módszerekre épülnie.

Az elmúlt évtizedekben a hazai zenepedagógiai kutatások jelentős mértékben bővültek a zenei képességmérések, transzferkutatások vagy a motivációs vizsgálatok területein, ugyanakkor a kottaolvasás a zenei nevelés területén belül is aránytalanul kevés figyelmet kapott. A kottaolvasás fejlesztése az általános, a zeneiskolai és a zeneművészeti szakoktatás alapvető része. A zenei nevelés Magyarországon Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójára épül, amelynek központi elemei a magyar népdalkincs és a relatív szolmizáció alkalmazása. Kodály mintegy 1500 művet komponált a kottaolvasás elősegítésére, amelyek ma is meghatározók a zenei nevelésben (Buzás 2013). A zenei írástudás előfeltétele az énekkarokban, zenekarokban való részvételnek, az aktív zenélés pedig hatékonyan fejleszti a kognitív, affektív, metakognitív és szociális képességeket.

A technológiaalapú mérés-értékelés, a digitális eszközök új lehetőségeket kínálnak a zenei nevelésben is. A tanulmányban a kottaolvasás elméleti háttérének áttekintése után részletezem azokat az innovatív mérési módszereket, az online diagnosztikus tesztelést, a szemmozgás-követéses módszert, valamint az EEG-alapú figyelemvizsgálatot, amelyeket zeneiskolás tanulók kottaolvasásának tesztelése során alkalmaztam. A kottaolvasás tantárgyi dimenziójára épülő adatgyűjtés az elektronikus diagnosztikus mérés-értékelési rendszer – eDia – felületén valósult meg. A nemzetközi kutatásokban a szemmozgáskövetés (eye-tracking) kiemelt szerepet kap a kottaolvasás vizsgálatában mind kutatási, mind fejlesztési célokhoz kapcsolódva. Az EEG-mérések során hangszeres zeneiskolás tanulóknak a kottaolvasás folyamatában történő figyelemszintjeit vizsgáltam. Az eredmények alapján mindhárom technológiaalapú innovatív mérési módszer alkalmas a kottaolvasási képességek vizsgálatára zeneiskolai környezetben, és hozzájárulhatnak a kottaolvasás részletesebb megismeréséhez.

2. A kottaolvasás- és írás történeti és pedagógiai aspektusai

Míg az írásbeliség kezdete körülbelül 5000 évvel ezelőttre tehető, a zenei notáció története megközelítőleg 1300–1400 éves. Az ókori civilizációk – Kína, India, Görögország – már rendelkeztek hangjelölési rendszerekkel, a zenei notáció első komplex formája azonban az i. e. 4. századi görög kultúrában jelent meg, ahol az ábécé betűivel jelölték a vokális és a hangszeres zenei hangokat is. A görögök hangjegyírását az ekkor élt Alüpiosz írásai nyomán ismerjük (Kelemen 2003). A kottaírás fejlődésével a görög hangnemek és hangsorok rendszere egyre összetettebbé vált, és ekkor jelentek meg a ma is ismert elnevezések, mint a dór, a frig vagy a líd hangsorok (Hagel 2009).

A gregorián ének a római katolikus egyház latin nyelvű, hangszerkíséret nélküli, egyszerű liturgikus éneke (Kovács 2003). A 6. században Nagy Szent Gergely (Gregorius) pápa (540–604) liturgiai és énekrendező tevékenysége során jelentősen megnőtt a zenei notáció iránti igény. A 9. század első harmadából származnak a

gregoriánnum legkorábbi zenei írásos emlékei, amelyek a szöveg fölé írt jelekből, úgynevezett neumákból álltak. A neumaírás emlékeztetőül szolgált az énekeseknek, utalt a kórusvezető, a kántor kézmozdulataira (Kelemen 2003). A neumák ellenére az énekeseknek szükséges volt a liturgikus zenei repertoárt kívülről, hallás után megtanulni, amelyben jelentős változást és segítséget a vonalrendszeres kottaírás kidolgozása jelentett (Kovács 2003). A nyugati kottaírás alapjait Guido d'Arezzo bencés szerzetes fektette le a 11. században, aki bevezette a négy vonalból álló terc-távolságú kottarendszert, amelyhez különböző színeket használt. A színeket később elhagyta, de azonos értelemben, zenei kulcsként megjelentek a *c* vagy *f* betűk. A hangközjelző neumaírás formáit diasztematikus írásmódnak nevezzük, amely a hangok időmértékét, ritmikáját még nem jelölte (Kelemen 2003). Az énektanítás központjai a Schola Cantorumok voltak. Guido d'Arezzo dolgozta ki a hexachord rendszert, amelyben a zenei hangokat a Szent János-himnusz sorkezdő szótagjairól nevezte el. Módszerével jelentősen megkönnyítette a gregorián énekek tanítását és tanulását is. Guido az *Epistola de ignoto cantu* című írásában hangsúlyozta, hogy új zenepedagógiai módszerével a nem ismert és nem hallott dallamok is megfelelően énekelhetők, illetve gyorsan lejegyezhetők. A hexachord hangsor hétfokúvá bővítése és a *si* hang bevezetése valószínűleg Ramos de Pareja nevéhez fűződik, aki a 15. században elsőként írt a kromatikáról (Sagrillo 2016). A többszólamúság megjelenésekor a modális hangjegyzés a 12. század közepén jelent meg, ekkoriban hat ritmusmodust alkalmaztak, amelyek a latin és a francia verslábaknak feleltek meg (Kelemen 2003). Az ütemvonalak, a zenei kifejezőmódok, valamint a tempót és dinamikát jelző olasz szakkifejezések a 17. században jelentek meg. A ma ismert ötvonalas notációs rendszer körülbelül 1700-ra terjedt el Európában.

A kottaolvasás tanításához kapcsolódó szolfézs tantárgy Olaszországból ered, célja a zenei képességek fejlesztése, valamint kulcsszerepet játszik a zenei hallás fejlesztésén túl a zenei gondolkodás, a zeneértés, a zenei kifejezőképesség és a kreativitás fejlesztésében is. Az európai zeneiskolai oktatás gyökereit jelentő első konzervatóriumokat a 16. században eredetileg árvák számára alapították, ahol a szolfézs a fő tantárgyak közé tartozott. A nápolyi konzervatóriumok sikerének és népszerűségének köszönhetően a szolfézs egész Európában elterjedt. Párizsban 1782-ben alapították az első konzervatóriumot, illetve az első szolfézs tankönyvet *Solféges d'Italie* címmel 1784-ben itt adták ki (Sagrillo 2016). Angliában a kottaolvasás elsajátításának megkönnyítése érdekében Sarah Ann Glover (1785–1867) angol énektanár dolgozta ki a Norwich Sol-fa rendszert, munkája, *A norwichi szolfézs kézikönyve: iskolai énektanítás* címmel 1835-ben jelent meg. John Curwen (1816–1880) tovább módosította a relatív szolmizációt alkalmazó rendszert, nevéhez fűződik a Tonic-Sol-fa módszer, valamint ő alkalmazta elsőként a szolmizációs kezdőbetűket a vonalrendszer elhagyásával (Fehér 2012). A módszernek – Kodály Zoltán ösztönzésére – a magyar zenei nevelésben első jelentős alkalmazója Ádám Jenő volt, akinek szintén Kodály útmutatása nyomán született meg *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című kötete 1943-ban (Dalos 2019).

John Curwen alkalmazta elsőként a szolmizációs kézjeleket is, amelyek később Kodály módszerében központi helyet kaptak. Az angol rendszert Fritz Jöde (1887–1970) és Agnes Hundoegger (1858–1927) Tonika-Do-Methode néven népszerűsítette Németországban, ami később Ausztriában, majd Csehországban is elterjedt. A német zenei neveléssel kapcsolatban szükséges megemlíteni Leo Kestenberg (1882–1962) zenepedagógiai munkásságát, aki az ISME (International Society of Music Education) első díszelnöke volt (Funkhauser 2015). Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) svájci francia zeneszerző, zenepedagógus a hagyományos szolféztanítás merevségét kívánta oldani az érzelmekre történő hatással, az ún. Dalcroze-euritmia, a ritmikus torna és mozgás módszerének segítségével. Émile-Joseph-Maurice Chevé (1804–1864) francia zenepedagógus a ritmusértékeket ritmusszótagokkal jelölte, amelyet Kodály szintén átvett pedagógiai rendszerébe (Kelemen 2019).

A magyar ének-zene oktatás Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójára épül, az általa komponált olvasógyakorlatok kisiskoláskortól a zenei felsőoktatásig biztosítják a zenei képességek, a kottaolvasás intenzív fejlesztését. A Kodály-koncepció folyamatosan alakítható és megújítható, akár a digitális eszköztár segítségével is. Erre a módszertani megújításra tett kísérletet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja. Az MTA – SZTE Ének-zene Szakmódszertani Kutatócsoport vizsgálatainak alapját a Kodály-módszer jelenti, amelyet a 21. századi információs technológia nyújtotta lehetőségekkel egészítettek ki. A *Zene-sziget* applikáció hatékonyan alkalmazható a kisiskolások komplex zenei fejlesztésére. Egyik kutatásukban a zenei képességek fejlettségének kapcsolatát vizsgálták az angol nyelvi szókincs és a hallás utáni szövegértés fejlődésével kapcsolatban ($n=30$). A zenei képességek és az angol nyelvi szókincs fejlettsége között szignifikáns korrelációt kaptak ($r=0,38$, $p=0,04$), valamint a zenei képességek és a végrehajtó funkció kapcsolatának vizsgálatakor is szignifikáns kapcsolatot találtak ($p<0,001$). Szintén a Kodály-koncepció alapján végezte összefüggés-vizsgálatát Buzás és Maródi (2018). Kutatásukban 124 zeneiskolás, 4–6. évfolyamos tanuló vett részt. Eredményeik szerint az egymást követő zeneiskolai évfolyamok közötti eltérések nem szignifikánsak, a kottaolvasási teljesítmény kétévente javul, amelynek eredménye, illetve valamennyi vizsgált zenei képesség teszteredményei szignifikánsan korreláltak a téri, tájékozódási képességet mérő teszt eredményeivel ($p<0,001$).

Az elmúlt évek zenepedagógiai kutatási tendenciái alapján látható, hogy a Kodály-koncepció elveire és eszköztárára számos vizsgálat épített, amelyek a zenei képességek és egyéb intellektuális képességek összefüggéseinek feltárására irányultak. A hazai vizsgálatok zöme ugyanakkor kevés kivétellel az alsó tagozatos kisgyermekek képességeinek vizsgálatára irányult, illetve a kottaolvasásra jellemzően nem tért ki. Innovatív, digitális eszközökkel folytatott vizsgálatainkkal ezt a hiányt is szeretnénk pótolni.

3. A kottaolvasási képesség jellemzői

Hodges és Nolker (2011) meghatározása szerint a kottaolvasás folyamatában speciális vizuális szimbólumokat alakítunk át zenei hangokká, ritmusokká, amelynek jellemzően kétféle előadásmódját különböztetjük meg: a hangszeres játék, amely a vizuális szimbólumok motoros kódba transzformálását jelöli, illetve az éneklés, amely a vizuális szimbólumok vokális kódba transzformálása (Schön et al. 2002). Ahogyan az olvasás is komplex kognitív folyamat, ugyanez vonatkozik a kottaolvasásra is. A kottaolvasás és -írás elsajátítása egymással szorosan összefüggő tevékenységeket, stratégiákat, képességeket foglal magában, melyeket fokozatosan sajátítunk el, alkalmazunk és tökéletesítünk (Schnotz–Molnár 2012). Lehmann és McArthur (2002) szerint a kottaolvasás olyan folyamat, amely több alképességet is tartalmaz, ilyen például a zenei minta felismerésének képessége, valamint a minta hozzárendelése az elsajátított zenei szókincshez vagy a megismert zenei stílushoz. A kottaolvasás folyamatában elsődleges a tömbösítési folyamat, amely az emlékezetben tárolt, korábban megismert és megtanult zenei szókincs és zenei mintázat aktivizálódását jelenti a kottaolvasás során. Schoonen és Verhallen (1998) szerint az olvasás alapfeltétele, hogy az olvasott szöveg szavainak minimum 95%-a jelentését ismerje az olvasó. A tanulók nem fognak tudni kottát olvasni vagy írni, ha nem ismerik meg jól a zenei jelrendszert, a zenei szimbólumokat (Buzás 2017). A zenei kommunikáció egyik legösszetettebb tevékenységét jelenti a kottairás. A diákoknak számos ismeretanyagot kell elsajátítaniuk a kottairáshoz, például a különböző ütemtípusokat, a metrum és metrikus súlyokat, a ritmuselemeket, a tonalitást, a hangok egymástól való távolságát, a zenei formákat és számos egyéb zeneelméleti ismeretet. Ahhoz, hogy a gyermekek megfelelő szinten elsajátítsák a kottairást, fontos, hogy ismerjék a kottairás technikáját is (Asztalos 2021).

Gromko (2005) kutatása során egy egyszerű dallam és ritmus segítségével a kottairás fejlődését figyelte meg. A kutatásban részt vevő gyermekeknek úgy kellett ábrázolniuk egy dallamot, hogy annak segítségével el is tudják majd tapsolni vagy énekelni azt. Az eredmények szerint a 4–5 éves gyermekek balról jobbra elsősorban a ritmust jelölték, és már próbálták a hangokat is csoportosítani a zenei értelmezés korai formája szerint. Az 5–6 éves korosztály már a dallamot is megpróbálta kifejezni, míg a 6–8 éves gyermekek esetében szintén megjelent a dallam kifejezésére irányuló szándék, ám a hangok csoportosítása ekkor már a ritmus alapján történt. Összességében megfigyelhető, hogy az egyes korcsoportokban a dallami és a ritmikai képességek azonos fejlődési szakaszokat jelölnek. Az első és a hatodik általános iskolai évfolyamok közötti igen szenzitív zenei időszakban jelentős lehet a kottairás és -olvasás fejlődése, ami célzott zeneoktatás nélkül megreked. A zenei képességek közül a dallamírás központi jelentőségűvé válik a 2–4. évfolyam fejlődése során, amelynek teljesítményszintjéből a többi zenei képesség színvonalára is következtetni tudunk (Turmezeyné–Balogh 2009).

Edwin Gordon (1989) szerint a zenei képességek alapja az, amikor valaki a zenei hangok fizikai jelenléte és megszólaltatása nélkül is érti és magában hallja is a zenét. Ezt a zenei képességet az audiáció (audition) fogalommal jelölte. A kottaolvasás során speciális vizuális szimbólumokat alakítunk át zenei hangokká, amelyeket lehet magunkban némán, belső hallással vagy hangoztatva (énekléssel, hangszeres játékkal) olvasni. Az ismeretlen énekes zenei anyag olvasását „lapról olvasás”-nak, míg a hangszeres zene első látásra történő olvasását „lapról játék”-nak nevezzük.

A zenei képességek nem mindenkinél egyformák, de a legtöbb ember képes valamilyen szinten részt venni zenei tevékenységekben vagy megérteni a zenét, még akkor is, ha nem tartja magát tehetségesnek. A veleszületett amúzia egy ritka, genetikai eredetű rendellenesség, amely a populáció körülbelül 2%-át érinti, és a zene megértése mellett a kottairás és a kottaolvasás képességének elvesztését jelenti. Ez az állapot az agy bizonyos területeinek eltéréseivel függ össze, amelynek különböző formái lehetnek. Van, aki a zene auditív észlelésében (receptív amúzia), más pedig a zenei előadásban (expresszív amúzia), például éneklésben vagy a hangszerjátékban ügyetlenebb, továbbá nehézkessé válhat a ritmus észlelése és reprodukálása is (aritmika) (Grabovoj 2016).

4. A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a kottaolvasás kutatásában

Az eye-tracking, vagyis a szemmozgáskövetés olyan korszerű, objektív mérési eljárást jelent, amely lehetővé teszi a vizuális percepció, a kognitív feldolgozás és az információszerzés vizsgálatát a különböző tudományterületeken, így a pszichológiában, a nyelvészetben, az olvasáskutatásban vagy a zenei nevelésben (Steklács 2014). A szemmozgáselemzésnek kiemelt szerepe van a kottaolvasás vizsgálatában, ahol a fixációk és szakkádok (gyors szemmozgások) jellemzői szoros összefüggést mutatnak a zenei előadói képességgel és tapasztalattal, a zenemű, a zenei szöveg jellemzőivel, összetettségével, illetve a feldolgozott információ mennyiségével. A kottaolvasás során a fixációk – amelyek átlagos időtartama 200–400 ms – a teljes olvasási idő mintegy 90%-át teszik ki, és döntően ezek alatt történik a kottakép vizuális információinak dekódolása. A tapasztaltabb zenészek szemmozgásai rendezettebbek, fixációikat jellemzően zeneileg központi szerkezeti pontokra (például akkordokra, motívumokra) irányítják, míg a kevésbé gyakorlott kottaolvasók inkább az egyes hangjegyeket figyelik meg. A kottaolvasás során a szem és a hang (eye-voice span), illetve a szem és a kéz (eye-hand span) távolsága jelöli azt, hogy az olvasó mennyivel előzi meg előadását (éneklését, hangszeres játékát) a vizuális dekódolás folyamatában. Ez a távolság a gyakorlott kottaolvasóknál általában öt-hét zenei hangra, illetve akár két ütemre is kiterjedhet, míg a távolság összetettebb vagy ismeretlen zenei rész esetében csökken (Sloboda 1974). A tapasztalt kottaolvasók előre tekintő, úgynevezett tömbösítési (chunking) stratégiát alkalmaznak, vagyis nem egyes zenei hangokat, hanem nagyobb zenei egységeket, motívumokat dolgoznak fel egy fixáció alatt. Fixációik gyakran a hangjegyek közötti fehér területre, illetve a zenei frázisok

határaitra esnek, valamint a dallamkontúr szélső pontjain (legmagasabb, legmélyebb hangok) is több fixáció figyelhető meg. Goolsby (1994) szerint a jó kottaolvasónak a hangközök fontosabbak, mint az aktuális hangjegyek, ezért elsősorban ezt a relációt értelmezik (Truitt et al. 1997). Ez a megfigyelés egybevág Kodály Zoltán elképzelésével, aki szerint a biztos intonáció és a kottaolvasás elsajátításához a hangközök belső hallásban történő rögzítése szükséges (Dalos 2019). Amennyiben a kottaolvasó nem tud jelentést alkotni egy adott zenei részletből, regressziós szemmozgásokat hajt végre, vagyis visszaugrik egy korábbi motívumhoz, melynek gyakorisága összefügg a zenei tapasztalattal, a motivációval és a zenei anyag összetettségével (Buzás 2017).

5. A kutatás módszerei

Az elmúlt években több szemkamerás vizsgálatot folytattunk nem csupán Magyarországon, hanem Németországban és Luxemburgban is. A kutatásaink során általános iskolás és zeneiskolás tanulók ($n=93$) ritmus- és dallamolvasási képességeit vizsgáltuk elsősorban Kodály Zoltán olvasógyakorlatainak segítségével. A vizsgálatokat Tobii T120 műszerrel és a TobiiStudio 2.2.7. szoftver segítségével végeztük el, amellyel videó- és hangfelvételeket is készítettünk. A vizsgálat során a diákok a számítógép képernyőjén megjelenő kottákat előzetesen egy percig néma olvasással tanulmányozták, majd énekelve vagy tapsolva mutatták be azokat. Szemmozgásaik követése a néma olvasás során is megvalósult (1. ábra).



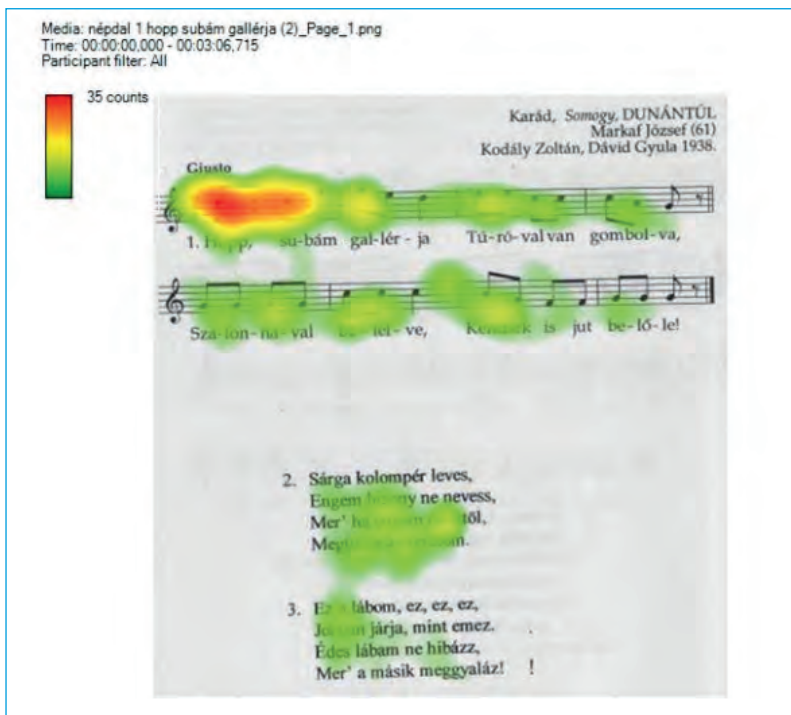
1. ábra: A szemmozgáskövetéses vizsgálat körülményei (saját kép)

A zenei példák ritmus- vagy betűkottával, illetve ABC-s hangjegyekkel voltak lejegyezve. A tanulók fokozatosan nehezedő ritmusgyakorlatokat, valamint Kodály által gyűjtött és komponált darabokat szólaltattak meg. Az eredményeket a szoftver többféle módszerrel jeleníti meg, amelyek közül a leggyakoribb a hőtérkép.

A kottaképen a nézésgyakoriságot színskála jelzi, a kevesebb fixációt igénylő területek zölddel, ahová a legtöbbet fixáltak az olvasók, pirossal jelöltek (Steklács 2013).

6. Eredmények

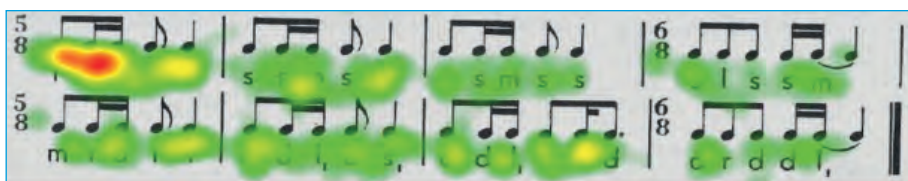
A vizuális információfelvétel, a fixáció során történik a zenemű értelmezése, a kottaolvasás folyamata. A vizsgálatok során feltártuk azt, hogy a tanulók különböző kottaolvasási stratégiákat használnak, és egy magasabb – konzervatóriumi – szinten memorizálják a dallamot annak rövid átnézése után. Mivel az adott népzenei stílusban jártasak voltak, így a népdal versszakainak éneklése már kívülről, azaz kotta nélkül történt, amelyre a fixációk alacsony száma utal (2. ábra).



2. ábra: A három versszakos népdal hőterképe (saját kép)

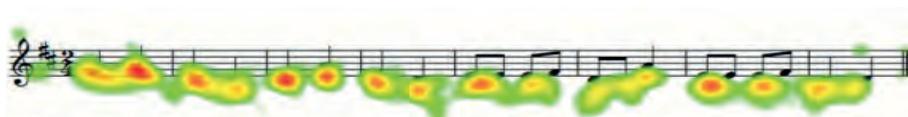
Kodály Zoltán olvasógyakorlatait speciális elemzési területekre (AOI-kra) osztottuk, pontosabban kétszer négy ütemre, illetve további kétütemes zenei motívumokra. Az olvasógyakorlatokra jellemző, hogy a fixációk száma közel kétszer annyi volt a kotta első felében, mint a másodikban. Mivel a tanulók számára a kotta már ismerős volt mind szerkezetben, stílusban, mind ritmikában és a dallamban, a zenemű szerkezete hatékonyan segítette a kottaolvasást. A betűkottával lejegyzett zenei idézet elemzése során szintén megfigyelhető volt, hogy a tanulók az olvasógyakorlattal való fokozatos ismerkedés során egyre magabiztosabbá és pontosabbá váltak az éneklésben, amit a kotta végéhez közeledve a fixációk számának csökkenése is alátámasztott.

Jellemzően a tanulók több időt töltöttek a szolmizációs lejegyzés megfigyelésével, mint a ritmussal, ugyanakkor a bonyolultabb ritmikai struktúrák esetén a fixációk időtartama is megnőtt. Az ütemvonalakon nem történt fixáció, a tanulók az ütemek középpontjára koncentráltak. Ez a jelenség ismert a szöveges olvasásban is, ahol szintén a szavak közepén történik a fixáció. A váltakozó ütemmutatókat a 4. és 5. ütemek elején figyelmesen vizsgálták a tanulók, ugyanakkor az utolsó ütemben – ahol 6/8-os ütemmutatójává válik a dallam – ez a fixáció nem jelentkezett. Ennek oka feltételezhetően az, hogy Kodály olvasógyakorlatának zenei szerkezete a régi stílusú népdalokéhoz hasonló, így amennyiben a tanulók ismerik a zenei stílus jellemzőit, kevesebb időt igényel számukra a kottaolvasás (3. ábra).



3. ábra: A betűkottával komponált olvasógyakorlat hőtérképe (saját kép)

A hőtérképek segítségével látható, hogy a tízéves zeneiskolás korosztályra jellemzőbb volt a hangról hangra történő kottaolvasás (4. ábra), míg az idősebbek, a 14 éves tanulók jellemzően nagyobb egységeket olvastak egyszerre (5. ábra).



4. ábra: Tízéves tanulók kottaolvasásának hőtérképe (saját kép)



5. ábra: 14 éves tanulók kottaolvasásának hőtérképe (saját kép)

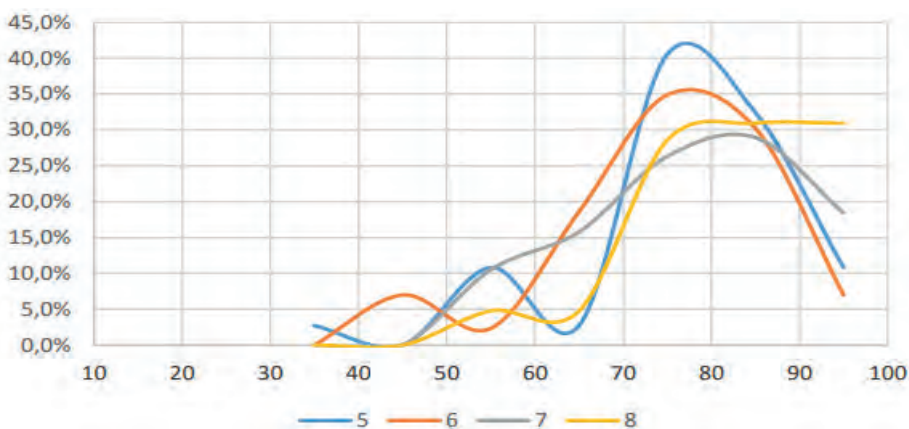
Szemmozgáskövetéses vizsgálataink eredményei alapján az eltérő zenepedagógiai módszerek – Kodály-koncepció és Dalcroze-euritmia – ellenére a szemmozgásvizsgálatok eredményei hasonlóak a vizsgált magyar, német és luxemburgi zeneiskolás tanulók körében. Tehát a két zenepedagógiai módszer különbségei nem vezetnek ahhoz, hogy az egymást követő fejlődési fázisokban eltérő kognitív funkciók vonódnának be a kottaolvasásba. Csapó és Csépe (2012) eredményei alapján az olvasásfejlődés meghatározó faktorai szintén univerzálisak, illetve az olvasási teljesítményt előjelző faktorok (prediktorok) szintén univerzális fejlődési mintát követnek.

7. A kottaolvasás online vizsgálatai

A zeneiskolás, felső tagozatos tanulók kottaolvasásának további vizsgálatára az elektronikus diagnosztikus mérési rendszer (eDia) felületén került sor. Az elektronikus rendszerben a képekkel, hangokkal, zenével, animációkkal vagy videókkl színesített feladatok és a változatos válaszadási formák motiválónak tehetik a tesztek kitöltését a tanulók számára. A kutatásunk során ugyanakkor szembesültünk azzal a problémával, hogy kevés zeneiskola rendelkezik kellő számú számítógéppel, így a vizsgálatokat a helyszínen, személyes segítséggel, általában táblagépekkel folytattuk. A kottaolvasási teszt kitöltése körülbelül 50 percet vett igénybe, míg a háttérkérdőív 20 percet. A kutatásban arra kerestünk válaszokat, hogy milyen szintű a tanulók kottaolvasási képessége, van-e összefüggés a kottaolvasási készségek és a téri tájékozódási képességek, valamint a vizsgált háttérváltozók között. A minta öt magyarországi zeneiskola 10–14 éves diákjaiból állt ($n = 160$, lány = 60%). A kutatásunkban a kottaolvasási teszt négy altesztje 55 feladatából állt, amelyhez kapcsolódott egy háromtemes térképolvasási teszt is.

8. Eredmények

A vizsgálat eredményei szerint a kottaolvasási teszt reliabilitása jó (Cronbach-alfa=0,832). A teszt az ötödik évfolyamon bizonyult a legmegbízhatóbbnak (Cronbach-alfa=0.865). A teszt megfelelt a vizsgált évfolyamok fejlettségi szintjének, a felső tagozatos zeneiskolás tanulók átlagteljesítménye a teszten 76,69% volt 12,35-ös szórásértékkel. Szignifikáns különbséget találtunk a hatodik és a nyolcadik évfolyamos diákok teljesítménye között ($F = 4,206$, $p = 0,007$), tehát a kottaolvasási képesség intenzíven fejlődik ez időszak alatt. A teszten egy tanuló sem ért el maximális eredményt. Az egyes évfolyamok gyakorisági eloszlási görbéi az átlagtól jobbra helyezkednek el (6. ábra), tehát a kottaolvasási teszt könnyű volt a zeneiskolás tanulók számára. 35%-nál gyengébb eredményt senki nem ért el a teszten.



6. ábra: A felső tagozatos évfolyamok gyakorisági megoszlása a teszten elért teljesítmény alapján (saját szerkesztésű ábra)

A G-, F- és C-kulcsok, a hangnevek, a tiszta hangközök ismerete és azonosítása nem okozott nehézséget a tanulók számára, míg a legnehezebb feladatot a 6/8-os metrum felismerése jelentette, ami kevésbé jellemző a magyar népzénre. A dúr, moll, szűkített és bővített hármashangzatok azonosítása szintén nehezebb feladatot jelentett a zeneiskolások számára. Várakozásunknak megfelelően szignifikáns összefüggést találtunk a kottaolvasási teszt és a térképolvasási teszt eredményei között ($r=0,364$, $p<0,01$).

9. A teszten elért teljesítmény összefüggése néhány háttérváltozóval

A zeneiskolás tanulók többsége (43,1%) közepesen nehéznek találta a kottaolvasási tesztet, míg 31,9%-uk könnyűnek. Korrelációt találtunk a tanulók saját teljesítményükre vonatkozó szubjektív megítélése és a kottaolvasási teszten elért tényleges teljesítményük között ($r=0,214$, $p<0,05$). Nem találtunk összefüggést a kottaolvasási teszten elért teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége között. A kottaolvasási teszten a fiúk teljesítménye 76,90%, (szórás = 13), míg a lányoké 76,56%, (szórás = 11,9) volt. Amíg nem találtunk szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok zenei teljesítményszintjei között, a térképolvasási teszten szignifikánsan jobban teljesítettek a zeneiskolás 10–14 éves fiúk (67,69%), mint a lányok (56,49%).

Szintén szignifikáns kapcsolatot találtunk a kottaolvasási teszten elért eredmény és a szolfézsoktatásban eltöltött évek száma között ($r=0,239$, $p<0,01$). A zeneiskolás tanulók többféle hangszeren játszottak; legtöbben zongoráztak (35,63%), de hegedűsök, gitárosok, csellisták, fúvósok, ütösök és népi hangszeresek is szerepeltek a mintában. Számos kutatás világít rá arra tényre, hogy összefüggés található a tanulók iskolai teljesítménye és motiváltsága között (Revákné 2003). A tanulók szolfézs tantárgy iránti motivációját ötfokozatú Likert-skálán vizsgáltuk. Összefüggést találtunk a ritmusolvasás ($r=0,286$, $p<0,01$), valamint a zenehallgatás ($r=0,245$, $p<0,01$) iránti motiváció és a kottaolvasási teszten elért teljesítmény között. Az éneklés iránti attitűd szintén szorosan korrelált a kottaolvasási teljesítménnyel ($r=0,305$, $p<0,01$), ami a variancia 9,3%-át jelentette a kottaolvasási teljesítmény magyarázatában.

A zeneiskolás tanulók különböző zenei tantárgyakat tanulnak. A 6. évfolyamon valamennyi zenei tantárgy félév végi érdemjegye korrelált a kottaolvasási teszt eredményével, így a szolfézs mellett a zenetörténet, a zenekar és a főtárgy (a választott hangszer) érdemjegyei is. A mintában szereplő zeneiskolások 27%-a énekel kórusban, 37%-uk pedig zenekari tag. A diákokat megkérdeztük, milyen gyakran lépnek fel zenekarral, kórusral vagy szólístaként. A legtöbben (34,1%) szólístaként lépnek fel koncerteken. Összefüggés rajzolódott ki a ritmusolvasás teljesítményszintje és a tanulók motivációja a kórusban való éneklés iránt ($r=0,236$, $p<0,05$), a zenekarral való fellépés ($r=0,176$, $p<0,05$) és a szólístaként való fellépés ($r=0,233$, $p<0,05$) tekintetében is. Szignifikáns összefüggéseket találtunk az egyes metakognitív aspektusok és a kottaolvasási teszten elért eredmények között. A kottaolvasás sebessége szoros összefüggést mutatott a teljesítménnyel ($p<0,01$). A metakognitív szempontok a teljesítmény varianciájának 30,1%-át magyarázták.

10. A kottaolvasás vizsgálata a NeuroSky MindWave mobileszköz alkalmazásával

A NeuroSky MindWave egy egyszerűsített EEG-eszköz, amelyet az agyhullámok detektálására fejlesztettek ki. Elsőként a matematikai feladatok, a memória és a mintafelismerés területein használták a koncentráció szintjének megfigyelésére (Devosa et al. 2019). Az eszköz az agyhullámokat digitális információvá alakítja, majd vezeték nélkül WiFi-technológiával továbbítja azokat a számítógépnek.

Az EEG-készülék az alfa-, béta-, és théta-tartományú agyhullámokat érzékeli, valamint a kottaolvasás közbeni figyelem (Attention) és a nyugodtság (Meditation) mértékeit pontosan jelzi úgy, hogy egy kezdeti értéket generál, amelyet 1-től 100-ig terjedő skálán jelenít meg. A figyelem természetes szintje 40 és 60 közé esik. A 20–40 közötti érték kissé alacsony, a 60–80 között enyhén magas, míg 80 és 100 között nagyon magas koncentrációs szintet jelez. Pilotvizsgálatunkban felső tagozatos zeneiskolás tanulók agyi aktivitásának különböző jellemzőit, elsősorban a figyelem szintjeit mértük a hangszerjátékuk közben a tanulók fejére elhelyezett EEG-készülék segítségével (7. ábra).



7. ábra: A figyelem szint mérése EEG-készülékkel (saját kép)

Öt 12–14 éves fúvós hangszeres kottaolvasását hasonlítottunk össze hét azonos korú hegedűn tanulóéval egy vidéki zeneiskolában. A diákok egy nyolcütemes művet szólaltattak meg hangszereiken Szilvay Géza *Színes Húrok Hegedűiskola* III. kötetéből, amelynek címe *Holland népdal* volt. Vizsgálatunk a következő kérdésekre irányult: milyen a zeneiskolások figyelemszintje kottaolvasás közben, befolyásolhatja-e hangszer típusa a koncentrációt, illetve található-e a nemek között szignifikáns eltérés kottaolvasás során a koncentrációt tekintve.

11. Eredmények

A figyelemszintet és a meditációs adatokat 1-től 100-ig terjedő skálán értékeltük. Minden tanuló figyelemszintje megfelelő volt kottaolvasás közben, amelynek átlaga 52,55 lett. A hegedűsök figyelemszintje a kottaolvasás során a kissé magasabb tartományba esett (61,53), míg a fúvósoké a kissé alacsonyabba (39,98). Szignifikáns különbség mutatkozott tehát a két hangszeres csoport kottaolvasás közbeni figyelemszintje között ($t=2,656$; $p=0,026$). Vizsgáltuk a 12 és 14 éves tanulók koncentrációs különbségeit is; a 14 évesek szintje magasabb volt (54,47), mint a 12 éveseké (51,19). Azt is vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a néma olvasás és a hangszeres játék közbeni figyelemszintek között. Az eredmények szerint a figyelemszint magasabb volt a hangszerjáték közben. Szignifikáns különbséget találtunk a fiúk és a lányok néma olvasás közbeni figyelemszintjei között is: a lányok átlaga (37,41) szignifikánsan alacsonyabb volt, mint a fiúké (66,78). Az eredmények alapján tehát szignifikáns különbség mutatkozott a figyelemszintben a néma olvasás és a hangszeres játék során, valamint a különböző hangszeres csoportok, nemek és korosztályok tekintetében is.

12. Összegzés

A 21. századi digitális technológia elterjedése és alkalmazása sokszínű lehetőséget kínál a zenei neveléshez kapcsolódó mérés-értékelés területein is, amelyek lehetővé teszik a zenepedagógusok számára, hogy egyszerű és kreatív módon értékeljék és vizsgálják a tanulók zenei ismereteit, képességeik fejlődését. A technológialapú vizsgálatok tesztjei és feladatai nem csupán visszacsatolást nyújthatnak a diákok zenei képességeivel kapcsolatban, hanem változatos és játékos tanulási tevékenységi formákat is jelenhetnek számukra, egyben fejleszthetik kreativitásukat, képzelőerejüket, esztétikai érzéküket és akár a digitális kompetenciáikat is.

További kutatási lehetőség lehet a hordozható EEG-eszköz és a Tobii szemmozgáskövető módszer együttes alkalmazása, amellyel megválaszolható lehet az a kérdés, hogy a kottaképen történő fixációk során valóban koncentrált figyelemmel telik-e az idő, a tanuló gondolkodik, vagy csak pihenteti a szemét. A kottaolvasási stratégiákat és fluenciát vizsgáló felmérések tervezését és lebonyolítását szintén elősegíthetik az említett technológiai eszközök. Az online felület lehetőséget teremt a földrajzi távolságok áthidalására, általa a kottaolvasás vizsgálata megvalósítható lehet más országokban is, amely tovább növelné az eredmények általánosíthatóságát. E célból elkészültek a kottaolvasási teszt német és angol nyelvű változatai is.

Tanulmányomat Kodály Zoltán (1954: 3) idézetével zárom: „A zenei írás-olvasás előmozdítása ma éppoly sürgető, mint volt 100-200 éve a nyelvi. Tótfalusi Kis Miklós elképzelése, hogy mindenki megtanulhat írni-olvasni, 1690-ben legalább olyan mérsékelt volt, mint ma az, hogy mindenki tanuljon meg kótát olvasni. Mégsem lehetetlen.”

Irodalomjegyzék

- Asztalos Andrea 2021: *A zenei képességek és készségek fejlesztése az ének-zene órákon*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Buzás Zsuzsa 2013: Kodály Zoltán zenepedagógiai célú zene műveinek felhasználása a zeneművészeti szakoktatásban. *Parlando: zenepedagógiai folyóirat* XIII. évf. 2. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Buzás Zsuzsa – Steklács János 2019: A kottaolvasási képesség szemkamerás vizsgálata felső tagozatos tanulók körében In: Steklács János (szerk.): *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban. Tanulmánykötet*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 133–148.
- Buzás Zsuzsa 2017: *Testing the music reading skills of 10- to 14-year-old students*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Buzás Zsuzsa – Maródi Ágnes 2018: A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat* VI. évf. 2. szám. 49–63. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Csapó Benő – Csépe Valéria 2012: Bevezetés. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 9–16.
- Dalos Anna 2019: Kodály szolmizál. A Kodály-módszer létrejöttének első időszakáról. *Magyar Zene* LVII. évf. 1. szám. 46–55. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Devosa Iván – Maródi Ágnes – Steklács János 2019: A NeuroSky Mindwave mobil eszköz alkalmazása a szemmozgáskövetéses kutatások során a tanulók mentális terhelésének vizsgálatára In: Steklács János (szerk.): *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban. Tanulmánykötet*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 173–186. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Fehér Anikó 2012: A Kodály-módszer. *Parlando: zenepedagógiai folyóirat* LIV. évf. 6. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Funkhauser, Matthias 2015: Fritz Jöde 'Tonika-Do' Szemináriuma Budapesten 1938-ban. Történelmi háttér – tartalom – módszer – kihatásai. *Parlando: zenepedagógiai folyóirat* LVII. évf. 4. szám [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Goolsby, Thomas 1989: Computer applications to eye movement research in music reading. *Psychomusicology* Vol. 8. No. 2. 111–126.
- Gordon, Edwin 1989: *Advanced measures of music audiation*. Chicago: GIA.
- Grabovoj, Grigorij 2014: *A pszichológiai normalizálás számsorai*. Budapest: Örökkévalóság.
- Gromko, Joyce Eastlund 2005: The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 53. No. 3. 199–209.
- Hagel, Stefan 2013: *Ancient Greek Music. A New Technical History*. Wien: Universität Wien.
- Hodges, Donald – Nolker, Brett 2011: The acquisition of music reading skills. In: Colwell, Richard – Webster, Peter (eds.): *MENC handbook of research on music learning, Volume II: Applications*. Oxford: Oxford University Press. 61–91.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2012: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.
- Kelemen Imre 2003: *A zene története 1750-ig*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Kelemen Judit 2019: *Ének-zene tantárgy-pedagógia. Tanító alapszakos hallgatók számára*. Eger: Líceum.
- Kodály Zoltán 1954: Előszó. In: Szőnyi Erzsébet: *A zenei írás-olvasás módszertana*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Kovács Andrea (szerk.) 2003: *A gregorián ének*. Budapest: Harmat Artúr Központi Kántorképző.
- Lehmann, Andreas – McArthur, Victoria 2002: Sight-reading. In: Parncutt, Richard – McPherson, Gary (eds.): *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 135–150.

- Revákné Markóczi Ibolya 2003: *A természettudományos problémamegoldás és befolyásoló tényezőinek összefüggései a középiskolában. PhD-értekezés.* Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Sagrillo, Damien 2016: Solfège and Musical Sight Reading Skills in a European Context. In: Brusniak, Friedhelm (ed.): *Würzburger Hefte zur Musikpädagogik* 8. Weikersheim: Margraf.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Schön, Daniele – Anton, Jean Luc – Roth Muriel – Besson, Mireille 2002: An fMRI study of music sight-reading. *Neuroreport* Vol. 13. 2285–2289. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Schoonen, Rob – Verhallen, Marianne 1998: *Aspects of vocabulary knowledge and reading performance* [előadás]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, 1998. április 13–17.
- Sloboda, John 1974: The eye-hand span – an approach to the study of sight reading. *Psychology of Music* Vol. 2. 4–10. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Steklács János 2013: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest: Nemzedékek Tudása Kiadó.
- Steklács János 2014: A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia* VII. évf. 3. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Truitt, Frances E. – Clifton, Charles – Pollatsek, Alexander – Rayner, Keith 1997: The perceptual span and the eye-hand span in sight reading music. *Visual Cognition* Vol. 4. No. 2. 143–161. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László 2009: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés.* Debrecen: Kocka Kör. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 22.)

PÉTER ÉVA

TEHETSÉGGONDOZÁS – KÉPESSÉGEK DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉSE A ZENETANÁRKÉPZÉSBEN

Bebizonyosodott, hogy a zenei oktatás területén a differenciált fejlesztés nyújt megfelelő eredményt, hiszen a zenei tehetség sokszínűsége, változatossága ezt követeli meg. Sokéves tapasztalat, hogy a zenetanárképző szakra jelentkező fiatalok különböző típusú zenei tehetséggel rendelkeznek tanulmányaik elkezdésekor. Kognitív, percepció és motorikus képességük, érzelmi érzékenységük, kreativitásuk más-más szinten van. Kodály elveit követve, célkitűzés a „kiművelt hallás, kiművelt értelem, kiművelt szív, kiművelt kéz” egységének megvalósítása (Kodály 1953/1982: 283). Ezt a zenei tehetség speciális komponenseinek differenciált fejlesztésével lehet biztosítani.

Kulcsszavak: zenetanárképzés, tehetséggondozás, képességfejlesztés, differenciált oktatás, elmélet és gyakorlat kapcsolata

Tehetséggondozás – képességek differenciált fejlesztése a zenetanárképzésben (Talent development – differentiated skills development in music teacher education). It has been demonstrated that differentiated instruction is particularly effective in the field of music education, as the diversity and complexity of musical talent necessitate individualised approaches. Longstanding experience indicates that students starting music teacher education programmes have a wide range of musical aptitudes from the outset of their studies. Their cognitive, perceptual and motor abilities, as well as their emotional sensitivity and creativity, vary considerably in nature and level. In line with Zoltán Kodály's pedagogical principles, this programme aims to foster the integrated development of the “trained ear, trained intellect, trained heart and trained hand” (Kodály 1953/1982: 283). In order to achieve this goal, differentiated pedagogical strategies are used to nurture the various components of musical talent.

Keywords: music teacher education, talent development, skills development, differentiated instruction, integrating theory and practice

1. Bevezetés

A BBTE Református Tanárképző és Zeneművészeti Karon 2003-ban indult a magyar tannyelvű, felsőfokú zeneoktatás. Az indulás éveiben a valláspedagógia szakos diákok figyelmébe ajánlottuk a lehetőséget, a kétszagos képzés keretében. Ma egy-szagos formában, alap- és magiszteri képzés keretében működik a zene szak. Végzős hallgatóink tevékenysége hiánypótló a református egyházban, mert nagy szükség van szakképzett, alapos zenei ismeretekkel és hangszeres gyakorlattal rendelkező kántorokra a gyülekezeti szolgálat hiánytalan betöltésére. Ugyanakkor fontosnak tartjuk azt, hogy az erdélyi magyar tannyelvű osztályok, iskolák leendő zenetanárai jól ismerjék a magyar néphagyomány gazdag dallamkincsét, a magyar zenetörténet és kórusirodalom remekeit, értékeit, a Kodály-koncepció elveit, azok gyakorlati megvalósításának módszereit. Mindezekhez megfelelő képzést – Kolozsváron, magyar

nyelven – jelenleg csak karunk biztosít. A román nyelven oktató társintézményben mások a fókuszpontok.

Karunkon a zene szakra felvételt nyert hallgatók tanulmányaik elkezdésekor különböző típusú zenei tehetséggel rendelkeznek. Kognitív, percepciós és motorikus képességük, zenei készségeik, érzelmi érzékenységük, kreativitásuk más-más fejlettségi szinten van. Heterogén, de érdeklődő, lelkes diákcsoport verbuválódik minden évben. Kihívásnak számít az oktatásuk. A tehetséggondozás feladata a kar jelenlegi zenetanárait, a folyamatosan alakuló, változó, gazdagodó pedagóguscsoportra hárul, amely a differenciált fejlesztés gyakorlatát alkalmazza a zenetanárképzésben. A differenciálás szükségességéről, megvalósításának módjáról a tanulmány második felében írok, előbb a zenei tehetség felismerésének, speciális komponenseinek kérdését tárgyalom.

2. A zenei tehetség speciális komponensei

A zenei tehetség meghatározásakor több specifikus képesség vizsgálatára van szükség, melyek a zenei tevékenységekben együttesen vesznek részt (Osvay 2007). Ilyen képesség a zenei hallás, amely összetett képesség lévén, a dallam érzékelése mellett biztosítja a zenei hang más tulajdonságainak (időtartam, hangszín, hangerő) felfogását, elemzését, feldolgozását is. Az emlékezőtehetség mint képesség az akusztikus, vizuális, motorikus-kinesztetikus, emocionális memória elemeit kombinálja. Ezek aktiválódásának foka, részvétele az emlékezés folyamatában egyéni különbségeket mutat. A zenei tevékenységekhez feltétlen szükséges motorikus képesség a hangadó szerv, amely a hangapparátus izmait vagy hangszeres előadás esetében a kar, a kéz és ujjak (orgonajáték esetében láb) különböző izomcsoportjainak egymással összekapcsolódó tevékenységét biztosítja. Ezek mobilitása, gyors reakciója elengedhetetlen a kifejező, érzelmeket közvetítő, átélést tükröző előadói tevékenységben. A specifikus zenei képességek eredményes, egyedi együttműködéséhez olyan szellemi képességek is szükségesek, mint a képzelőerő, a gondolkodás, amelyek a kompozíciók tartalmának felfogását, a zeneszerző zeneműben kialakított gondolatmenetének megértését irányítják. A szellemi képességek közé sorolható a sajátosan zenei intelligencia is, amely a zenei összefüggésekben és törvényszerűségeken való jó tájékozódást alapozza meg.

A zenei tehetség fogalmát azonban nem szűkíthetjük le a fentiekben jelzett képességek meglétére. A zenei tehetség magas szintű megnyilvánulásakor szükséges a különböző képességfajták eredményes összekapcsolódása, együttműködése, egymásra való hatása. Az intenzív zenei tevékenységek során megfelelő motiváltság, szorgalom, nevelői ráhatás mellett a képességek minőségileg változnak, fejlődnek, egyre magasabb szintet érnek el. A zenei tehetség esetében látható a képességek magas szintű mennyiségi és minőségi fejlettsége. A zenei tevékenységek előfeltételként elvárt egyéni pszichikai tulajdonságok megléte, valamint elengedhetetlen az agy legkülönbözőbb részeinek és a teljes idegrendszernek a részvétele, összekapcsolódása a zenei tevékenységekben (Michel 1974; Turmezeyné Heller–Balogh 2009).

Arra a kérdésre, hogy a zenei tehetség velünk született adottság-e, vagy a környezet, a nevelés hatására alakul ki, többféle elmélet ismert.¹ Elsőként a biológiai meghatározottság elméletét említem, amely szerint a zenére születni kell. E felfogás igen elterjedt, a speciális adottságok szükségességét hangsúlyozza, különösen a hangszerjáték és az énekítés, tehát az előadóművészet területén. Francis Galton (1822–1911), angol polihisztor családfakutatás nyomán bizonyította a zenei tehetség örökölhetőségét. Háromszáz családban vizsgálta a zenei tehetség öröklődésének törvényszerűségét. Czeizel Endre (1935–2015), magyar orvos-genetikus, a Bach-család 11 generációját vizsgálta ugyanabban a tekintetben. Megállapításai erősítik a biológiai meghatározottság elméletét. Utóbbi esetben azonban bizonyítottan hozzájárul a tehetség fejlődéséhez a környezet, a család is. A koragyermekkorban meglévő zenei hatás, az intenzív zenei nevelés, a gyermek környezetében rendkívüli motiváló erővel ható zenei tevékenység meghatározó. Amram Scheinfeld (1897–1979), az Egyesült Államok ismert tudományos írója, aki a genetika területével is behatóan foglalkozott, az amerikai előadóművészek felmenőit vizsgálva számszerű adatokat is közöl az öröklődés százalékos arányáról. A magyar zenepedagógusok közül Varró Margit (1881–1978) véleményét emelem ki, melynek értelmében nemcsak a veleszületett hajlam megléte a döntő a zenei tehetség kérdésében, hanem fontos a fejlesztő zenei oktatás is. Hozzá hasonlóan vélekedik Edwin Gordon (1927–2015) amerikai zenepszichológus. Véleménye szerint a zenei tehetség a veleszületett képességre támaszkodik, ám kibontakoztatását koragyermekkorban kell elkezdni. A Kodály-koncepcióban is a korai fejlesztés kap hangsúlyt. Kodály Zoltán véleménye szerint a zenei nevelést legfiatalabb korban kell elkezdni, és célja a „kiművelt hallás, kiművelt értelem, kiművelt szív, kiművelt kéz” teljes egységének megvalósítása (Kodály 1953/1982: 283).

A zenei tehetség fajtái kérdésében a pszichológia korai alapmunkái csupán két kategóriát különböztetnek meg: reprodukív és produktív tehetség. Révész Géza 1952-ben megjelent szakmunkájában² e két tehetségtípus közé még kettőt ékelt: applikatív és interpretatív tehetség (Michel 1974: 21). Karunk diákjai között leggyakoribb a reprodukív tehetség. Hangszeres zeneművek előadásakor kezdő diákként a zenei jelek pontos leolvasására törekednek. Ezzel szemben népdaléneklő diákjaink, akik a falu nótafájától tanulták el a hagyományos repertoárt, és elsajátításkor megannyi változatot hallhattak az előadótól, már ráérzésből is képesek értelemszerűen módosítani a zenei anyagon, szükség szerint a szövegtartalomhoz alkalmazkodva gazdag vagy éppen nagyon gazdag ornamentikával díszítve azt. Ez az applikatív tehetség szintje. A sok tapasztalattal rendelkezők jutnak el eddig, a zenei fejlesztés magas szintjére, amelyben már a tolmácsoló személyes látásmódja is helyet kap a hosszas munkának, előadói tevékenységnek köszönhetően. A több éven keresztül nyomon követett tehetséges diákjaink között ez a szint, az interpretatív szint, már ritkább. Sokáig úgy gondoltam, hogy a zenetanár szak hallgatói ennél messzebb nem juthatnak

¹ Az összefoglalót Turmezeyné Heller–Balogh (2009) munkájára alapozom.

² Az 1952-ben Münchenben megjelent szakmunka címe: *Talent und Genie*.

el. Karunkon végzett diákjaink között azonban nemrég felfigyeltem egy produktív, alkotó tehetségre, aki a könnyűzene területén alkot, saját műveket ír együttesének, és jelenleg lemez kiadására készül. Hat éve végzett karunkon, folyamatosan tanul, céltudatos, kreatív. Alapos zenei tudása, a művészet iránti alázata, kitartása, céltudatos munkája bizonyára meghozza gyümölcsét.

3. Differenciált fejlesztés

A tanári tevékenység során megtapasztalható, hogy a zenei tehetség nem sablonszerű. A fentiekben felsorakoztatottak értelmében is mintázata megannyi árnyalatot mutat. Összetevőinek sokszínűsége számos kombinációs lehetőséget rejt, amelyet az oktának kell felismernie. Ez teszi szükségessé a differenciált fejlesztést.

A pedagógusi munkában felfigyelhetünk a személyiségjellemzők változatosságára, egyéni másságára is. Az egyén megfigyelőképessége, képzelete, esztétikai érzéke változatos fejlettségi szinten állhat, ugyanakkor gondolkodási képességének hatékonysága a tevékenységre, a gyakorlásra, a munkára való pszichikai felkészültsége is különböző fokon lehet. Ez utóbbiakat számításba véve szintén differenciált fejlesztés ajánlott.

A zenei tevékenységek irányításakor a zenei hallás különböző típusait észleljük. Az abszolút és a relatív hallástípus esetében más-más jellemzőkkel kell számolnunk (Varró 1980). Az abszolút hallású egyén képes pontosan meghatározni, megnevezni bármely hangmagasságot viszonyítási alap nélkül (passzív abszolút hallás), vagy képes kiénekelni bármely kért hangmagasságot (aktív abszolút hallás). A parciális, azaz részleges abszolút hallás esetében csupán az általánosan használt hangmagasságok megfejtésére képes az egyén viszonyítási hang nélkül, a totális abszolút hallású ember azonban bármely hangmagasságot könnyedén felismer. Egy bizonyos hangszerezen való intenzív gyakorlás speciális abszolút hallás kialakulását eredményezi, hiszen egy bizonyos hangszín folyamatos érzékelése bevésődik az emlékezetbe. Ezzel szemben a hangszíntől független hangmagasság-felismerő készség a nagyon ritka, általános abszolút hallás meglétét bizonyítja (Michel 1974: 59).

A zenetanárképzés során eddig nem volt szerencsém abszolút hallású egyént tanítani. A relatív hallás megléte a megszokott. A zenei nevelés ennek fejlesztését tűzi ki célul aktív éneklés és aktív zenehallgatás által. Kezdő szinten a hangközök hallás útján történő elemzését, felismerését, reprodukálását gyakoroljuk, összekapcsolva azt különböző nehézségű szolfézsgyakorlatok dallamának és ritmusának kiolvasásával, amely már a melodikus hallás fejlesztését és a harmonikus hallás megalapozását biztosítja. A tonális érzék fejlesztése, azon belül az akkordsorok, kadenciák, modulációk érzékelése, meghatározása, tudatosítása egy-egy magasabb lépcsőfokot képviselnek a hallásfejlesztésben.

A differenciált készségfejlesztés akkor válhat sikeressé, ha kis csoportban történik a képzés. Legeredményesebbnek az egyéni fejlesztés, egyéni gyakorlás bizonyul. A testre szabottság elve, az egyén képességszintje szerint megválogatott gyakorlatok alkalmazása döntő fontosságú, hiszen például a hallásfejlesztésben a hangközök, hármas- és négyeshangzatok felismerésének, megnevezésének sebessége más-más

szinten lehet egy-egy tanuló esetében. A felismerési gyakorlatok eredményességének és tempójának fokozása a zenediktálás írásának könnyedségét, precizitását biztosítja. A megnevezett gyakorlatok a belső hallás fejlesztését is szolgálják, hiszen a hangzó zene és a kottakép kapcsolatát teremtik meg (Szenik–Péter 2009). Szintén e kettő kapcsolata képezi a szolmizáció alapját is. Ez utóbbi esetben kiindulópont a kottakép szemlélése, amelyet azonnal követ a zenei anyag gondolati elemzése, belső hallással történő előrevetítése, elképzelése, majd végül következhet a hangzószerzővel történő reprodukálás (Pappné–Spiegel 2012). E komplex folyamat sohasem folyik le azonos módon különböző diákok esetében. Ezért szükséges a differenciálás.

A tehetséggondozás általános stratégiai között lehetőségként szerepel a tanulás ütemtervének felgyorsítása, amelyet indokoltta tesz a tehetséges tanulók gyorsabb haladása a tananyagban. A sikeres tehetséggondozás nem akadályozhatja a kiugró tehetségek továbbfejlődését a csoporttársa lassúbb ütemű munkája miatt. A kiugró tehetség elveszítheti érdeklődését, motivációját a számára túl könnyű feladatok megoldása során. Nem véletlen, hogy a tehetséggondozás három pillére az egyéni differenciálás, a gazdagítás és a gyorsítás (Turmezezné Heller–Balogh 2009: 107).

A készségfejlesztés során párhuzamosan kell haladnia minden területnek, így a zenei idő- és metrumérzék fejlesztése is az alapfeladatok közé tartozik. Ez a terület gyorsabban fejleszthető, hiszen ebben a mozgásösztön természetes működése is segít. Az időtartamok közti különbséget érezzük, még mielőtt azt zenei jelekkel rögzíteni tudnánk. A gyakorlás történhet egyetlen szólamban, de igen hamar fokozni lehet a feladatot két vagy több csoport ritmussorának összekapcsolásával. A figyelem megosztása, a párhuzamosan haladó csoportok egymáshoz való alkalmazkodása, a tempótartás alapvető fontosságú (Pappné–Spiegel 2012). A differenciált fejlesztés során a fejlettségi szintnek megfelelő zenei anyagon dolgozva megvalósítható a felzárkóztatás. Ugyanúgy a hang minőségének és a hang színének felismerésére szánt gyakorlatok kiválasztásában is differenciálnunk kell, bár a zenei hang ezen tulajdonságait képesek vagyunk érzékelni különösebb előképzettség nélkül is.

A készségfejlesztéssel párhuzamosan, a tehetséggondozás keretében a zenei gondolkodásra, a zenei struktúrák, formák és stílusok vizsgálatára való felkészítés is fontos célkitűzés. Ez külön tantárgyak keretében történik. A formatani, összhangzattani, stílusismereti tanulmányok felkészítenek a zeneművek elemzésére, értelmezésére, esztétikai értékelésére, ugyanakkor megalapozzák a kreativitást is, amelynek magas fokán az egyén új kompozíciók alkotására is képessé válik. A műelemzés mint folyamat történhet kottakép alapján a zenei nyelv elemeinek, a harmónia, a zenei struktúra vizuális megtekintésével. Ezt a szintet tapasztalatom szerint akár különböző halláskészséggel rendelkező diákok is elérik megfelelő elméleti tudás megléte mellett. Ellenben a zenei audíció alapján történő megfigyelés és műelemzés a zenei készségek és gondolkodási folyamatok összehangolását, komplex együttműködését feltételezi. Ez magas szintű zenei képzettséget igényel. Kihívást jelentő feladat lehet a tehetséges diák számára, ugyanakkor gazdagítási elem, amelynek megvalósítása

motiválja a diákot újabb komplex feladatok elvégzésére, és egyben függetlenséget is biztosít számára az önálló irányítású tanulásra.

A zenei gondolkodás segítője a memória. A memorizálás olyan komplex pszichikai folyamat, amely a megértett, belsővé vált elméleti és gyakorlati tudáson nyugszik, tehát a zenei memória a felhalmozott zenei tudás tükre (Turmezeyné Heller–Balogh 2009: 216). Feltehető a kérdés: miként segítheti a pedagógus a hangszeres vagy vokális előadó memorizálókészségének fejlesztését? A válasz egyszerű: előtérbe helyezi a zenei elemek sajátosságainak elemzésére támaszkodó memorizálást. Emellett megmarad a háttérben a gyakorlás folyamatával összefüggő mechanikus bevésés is, de nem ez utóbbi kapja a hangsúlyt. A tudatos zeneműelemzés, a formai felépítés meghatározása, a dallami és ritmikai elemek, a hangnemi és harmóniai történések vizsgálata, vizuális elemekkel történő szemléletes ábrázolása segíti a tudatos zenemű-memorizálás kialakítását. Hozzáadható a munkafolyamathoz a hangszeres művek énekes megszólaltatása vagy a mű egyes szólamainak zongorázása mellett más szólamok szolmizálása. Végül a mű többféle tempóban való kipróbálása, majd gondolatban, belső hallással való megszólaltatása is következhet, amely elvezet a kottakép teljes rögzítéséhez. A memorizálási folyamat is differenciált megközelítést igényel. A felsorolt elemek nem minden egyén számára elfogadhatók, de azok között válogatva egyénre szabott kombinációkat lehet kialakítani.

Napjainkban egyre hangsúlyosabb probléma a csökkenő tanuláskedv. A felsőfokú oktatásban való aktív részvételt is folyamatosan motiválni kell. A differenciált motivációs bázist modulok, választható és fakultatív tantárgyak felajánlásával lehet biztosítani. A BBTE Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar az ének-zene tanárképzés mellett intenzív hangszeroktatást is felajánl a diákoknak, amely egyrészt biztosítja a korábban megszerzett hangszeres gyakorlat továbbfejlesztését, másrészt új hangszeropciók lehetőségét kínálja. Hangsúlyt fektetünk az orgona oktatására, így módon a koráljáték, valamint az orgonatechnika elsajátításával végzett diákjaink felekezettől függetlenül alkalmasak az egyházzenei szolgálat elvégzésére is. A korábbi években kiemelt hangszeres tanulmányokat folytatók közül néhányan ma hegedű-, zongora-, blockflötetanárként tevékenykednek, orgonista-kántorként dolgoznak. Az egyéni vokális képzést folytatók az Állami Magyar Opera kórusában kamatoztatják képességeiket, vagy könnyűzenei együttesekben énekelnek akár szólístaként is. Művészetről és színpadi szereplésről lévén szó, kiemelten fontos az önbizalom erősítése, a sikerorientáltság növelése. A képzés során biztosítottuk a hallgatók pozitív szituációkban való részvételét (hangszeres előadóesteken, zenés áhítaton, koncerteken, versenyeken való megmérettetést) azzal a céllal, hogy megerősítést nyerjen a képzésben való haladás jó iránya. Az értékelés kiemelten fontos a kortársak részéről, de a pozitív megerősítésben a tanárok szerepe a legfontosabb.

Jelen tanulmányban a tehetséggondozás lévén középpontban, ki kell térnünk a kreativitás kérdéskörére is. A kreativitást a tehetség részeként, annak összetevőjeként határozza meg Gyarmathy Éva pszichológus. A kreatív egyén jellemzői között felsorolható a változásra való törekvés, a nyitottság az új elképzelések iránt, a gyors,

rugalmas reagálás új helyzetekben, de negatív jellemzőként megjelenik az impulzivitás, a szabályszegés az általa elképzelt cél megvalósításának érdekében (Gyarmathy 2006). A tehetségfejlődésben fontos az úgynevezett kreatív klíma jelenléte (Gyarmathy 2014). E támogató klíma a tehetségek erősségeinek és gyenge oldalainak figyelembevételével lehetőséget ad az egyéni szakmai életút megtervezésére. E kreatív klímát biztosíthatja egy olyan tanár-tanítvány munkaközösség, amelyet nem a tekintélyelv irányít, hanem a problémafelvetés és a megoldások kialakítása. Karunkon a hallgató egyéni fejlesztési tervének kidolgozásakor párbeszédet kezdeményezünk, amelyben kiderül, mi az erőssége, érdeklődésének központi eleme, mihez ért a legjobban, mely területen akar fejlődni. Az elméleti kutatás megtervezésekor, az egyéni szakdolgozatok előkészítésekor az érdeklődési körének megfelelő témát választjuk, törekszünk az egyén kreatív ötleteinek beépítésére, háttérből kísérve a munkát. Az oktatásban tevékenykedő tehetséges hallgatók esetében új tanulási-tanítási programok kialakítását, azok továbbfejlesztését tartjuk fontosnak.

4. Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy a tehetséggondozásban jó stratégiának bizonyul a képességek differenciált fejlesztése. E megállapítást nemcsak a szakirodalomra támaszkodva emelem ki, hanem saját tapasztalatom alapján is. A BBTE Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar oktatójaként minden nap nyomon követhetem a hallgatók fejlődését. A hallgatók zenei tehetsége sokféle, ezért a képzésben kiemelt szerepet kap az egyénre szabott fejlesztési mód. A kar hangsúlyt fektet a kreatív, motiváló tanulási környezet kialakítására, amelyben a hallgatók erősségeire építve tervezünk egyéni fejlődési útvonalat. A képzés során biztosított hangszeres és vokális szereplési lehetőségek, valamint a tanári támogatás erősítik az önbizalmat, elősegítve a diákok művészi és pedagógusi pályán való kibontakozását.

Irodalomjegyzék

- Gyarmathy Éva 2006: *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 13.)
- Gyarmathy Éva 2014: Stratégia a tehetséggondozásban. *Tanít-tani Online*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 13.)
- Kodály Zoltán 1953: Ki a jó zenész? In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés*. I. kötet. 1982. Budapest: Zeneműkiadó.
- Michel, Paul 1974: *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Osvay Károlyné 2007: *Az ének-zene tanítás módszertana*. Nyíregyháza: Krúdy.
- Papp Károlyné – Spiegel Marianna 2012: *Alapfokú szolfézsztanítás a gyakorlatban*. Kecskemét: LFZE Kodály Intézet.
- Szenik Ilona – Péter Éva 2009: *Ének-zene módszertan*. Kolozsvár: Egyetemi Kiadó.
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László 2009: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 13.)
- Varró Margit 1980: *Tanulmányok, előadások, visszaemlékezések*. Budapest: Zeneműkiadó.

ÚJABB LEHETŐSÉGEK A ZENEI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉHEZ A FELSŐOKTATÁSBAN

A pedagógia és a pszichológia tudományterületei egyaránt kiemelten foglalkoznak a figyelem-felkeltés stratégiáival, valamint a tartós figyelem kialakításának lehetőségeivel. A pedagógus-hallgatók számára akkor válik igazán meggyőzővé egy adott módszer hatékonysága, ha azt saját élményen keresztül tapasztalhatják meg – különösen, ha később kisgyermekkel kell azt a gyakorlatban alkalmazniuk. Ebből kiindulva indokolt a felfedezettő tanulás elvének integrálása a képzésbe.

Kulcsszavak: szemléltetés, sikerélmény, kreativitás, felfedezettő tanulás élménye

Újabb lehetőségek a zenei készségek fejlesztéséhez a felsőoktatásban (New opportunities for developing musical skills in higher education). Both pedagogy and psychology place a strong emphasis on strategies for capturing attention and improving sustained attention. For student teachers, the effectiveness of a particular method becomes truly convincing when they experience it first-hand, especially if they are expected to apply it later in practice when working with young children. This supports the integration of discovery-based learning into teacher education programs.

Keywords: demonstration, sense of achievement, creativity, experience of discovery-based learning

1. Bevezetés

Tanulmányomban a felsőoktatási tanítóképzés innovatív lehetőségeire kívánok összpontosítani, különös tekintettel az ének-zene tantárgypedagógia oktatására. A NAT 2020 ének-zene kerettanterve meglehetősen nagy és komoly elvárásokat fogalmaz meg az alsó tagozatos tanulók zenei nevelésével kapcsolatban. Tapasztalataim alapján a tanító szakos hallgatók többsége azonban nehezen vagy egyáltalán nem képes megfelelni ezen követelményeknek. Különösen az ének-zene tantárgy tanításának módszertana jelent számukra komoly kihívást, mivel az alapismeretek és képességek hiányoznak: a hallgatók jelentős része nem rendelkezik kottaolvasási készségekkel és hangszerjátékot sem tanultak korábban. Sőt, vannak olyanok is, akiknek már az alkalmassági vizsgán meggyűlik a bajuk a legegyszerűbb gyermekdalok eléneklésével, kezdőhangok visszaéneklésével. Az egyetemi énekórákon nagyon nehezen boldogulnak az énekléssel és szolmizálással, pedig a köznevelésben elvileg az ének-zene tantárgyat is legalább tíz éven át gyakorolhatták. Ezt az elkészerítő helyzetet úgy írhatnám le, mintha olyan hallgatóink lennének, akik a magyar nyelvet úgy akarnák később tanítani, hogy az egyetemre való belépésükkor még olvasni sem tudnak. Amennyiben a tanítójelölt nem rendelkezik azzal az alapvető zenei kompetenciával, amelyet a későbbiekben oktatni szeretne, az komoly nehézségeket okoz a pedagógiai

gyakorlatban. A hallgatók által adott válaszok alapján az okok között gyakran szerepel, hogy általános iskolai tanítójuk nem tartott énekórákat, ami egyfajta csapdahelyzet teremt, és amelynek kezelése elengedhetetlen, azonnali változtatást igényel. Felnőttkorban ezeknek a hiányosságoknak a pótlása rendkívül nehéz, különösen egy olyan tantárgy esetében, amely folyamatos gyakorlást igényel. Továbbá kihívást jelent az is, hogy a tanítójelöltek számára nehéz elfogadni és megérteni, hogy egy adott dalt a tankönyvben rögzített kotta alapján kell pontosan előadniuk, még akkor is, ha a néphagyományban vagy személyes emlékeikben attól eltérő változatok is élnek. Ezt a feszültséget tovább növeli, hogy az alsó tagozatos gyermekek legalább negyede alapfokú művészeti iskolába (régi nevén zeneiskolába) is jár valamilyen hangszerjáték elsajátítása céljából, így ők értik és értelmezni is tudják azt a kottát, amiből a tanítójuk tanít. Ez tehát egy disszonáns helyzetet teremt, vagyis hogy a gyermek zenei képzettsége meghaladja a tanítóét. Véleményem szerint a hiányos zenei tudással és készségekkel érkező tanítójelöltek akkor válnak magabiztos oktatókká az énekórakon, ha megtanulnak kottát olvasni és énekelni.

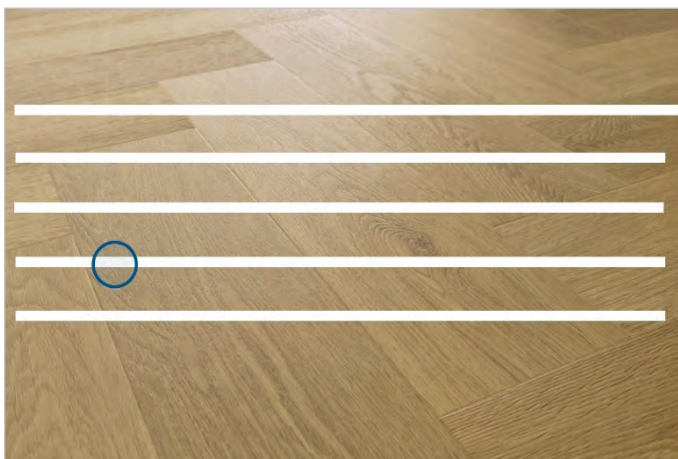
Jelen tanulmányomban azokat az innovatív módszereket kívánom bemutatni, amelyek segítségével még a legkevesebb előzetes zenei kompetenciával rendelkező hallgatók is jelentős fejlődést érhetnek el. Az alábbiakban saját felsőoktatási tanítási gyakorlatom néhány alkalmazott módszerét szeretném megosztani.

2. Zenei alapismeretek oktatása

A képzés során nem a relatív szolmizációs hangrendszerből indulunk ki, mivel a szolmizációs hangok helye a kottairásban folyamatosan változik, és a hallgatók számára nehezen átlátható és érthető ezen szabályrendszer alkalmazása. Ehelyett az ábécés hangok elhelyezkedésével kezdünk megismerkedni, mivel ezek helye az ötvonalas rendszerben rögzített. Kezdetben két, majd három hangú motívumokat énekeltek ábécés hangokkal, amelyek esetében a hallgatóknak az általam furulyán megszólaltatott hangokat kell átvenniük és visszhangszerűen reprodukálniuk; először az *a'* *g'* majd az *f'* hanggal kiegészített dallamokat szólaltatjuk meg. Ezt követően bemutatom, hogy az ötvonalas kottában pontosan hol helyezkednek el ezek a hangok.

Az egyenletes lüktetés megéreztetésére különböző mozgásos gyakorlatokat alkalmazunk, úgymint: menetelés, testritmus, padtárral tapsolás, „lábpacsi”. Ezt követi a negyed és nyolcad értékek megkülönböztetésének bevezetése (*tá* és *titi*) – továbbra is az egyenletes mérőzés mellett. Először kizárólag ritmusnév alkalmazásával, majd tapssal, végül lábmérővel és ritmusnévvel együttesen hangoztatva. Párhuzamosan megtanuljuk ezen ritmikai elemek írásmódját is. Mivel fontosnak tartom a felnőtt hallgatók esetében is a szemléltetést, ahol csak lehet, használok. Így például az ötvonalas kottarendszer értelmezésének elősegítésére az oktatás során öt fehér zsinórt feszítünk ki a padlóra – ezek szimbolizálják az ötvonalas kottarendszer vonalait (1. ábra). E modell segítségével a zsinórokon és az azok közötti terekben lépkedve gyakoroljuk az ábécés hangok helyét, valamint a kottarendszer tulajdonságait.

Tekintettel a hallgatói csoportok heterogén tudásszintjére, differenciált oktatási stratégiát alkalmazok. A jobb képességekkel rendelkező, tehetséges hallgatók számára adott a lehetőség, hogy társaikat tanítsák, vagyis ők adják ki az utasításokat, és ellenőrizték a gyakorlati feladatokat – mintegy szimulálva a későbbi valódi tanítási órát.



1. ábra: Vonalrendszer tulajdonságainak gyakorlása a padlón (saját szerkesztés)

3. Hangszerjáték oktatása

Amikor a gyermekdalokban leggyakrabban használt három ábécés hang ismerete stabilan rögzült, megkezdjük a furulyajáték alapjainak elsajátítását. A folyamat első lépéseként a hangszert szétszedjük, majd kizárólag a felső síprészt fújjuk meg úgy, hogy az ajkak éppen hogy csak érinthetik a hangszert. Ezt követően a furulyát összeszereljük, és megvizsgáljuk az ujjak kényelmes pozícióját a lyukakon.

Kiemelten hangsúlyozzuk, hogy minden ujj egy meghatározott lyuk felett helyezkedik el. Gyakori nehézséget okoz a hallgatóknak annak megértése, hogy az ujjak helyzete nem változtatható szabadon, és minden egyes ujjhoz egyetlen lyuk tartozik.

A következő szakaszban légzés és fúvás gyakorlatokat végzünk, hiszen a hangszín és a hang minősége nagymértékben függ a levegőadás mennyiségétől és minőségétől. Utána gyakoroltatjuk a háromféle hangot (f' g' a'), majd az ötvonalas kottában is megnézzük ezeket. Kezdetben kizárólag egyenletes negyed értékű ritmusokkal, később nyolcadokkal kombinálva gyakoroltatjuk az egyszerűbb dallamokat. Fontos, hogy a hallgatók megértsék: ha a kotta alacsonyabb hangot jelöl, akkor a furulyán több lyukat kell bezárni – vagyis lefelé haladva több ujjunkat tesszük le a hangszer lyukaira. Ezzel ellentétesen: ha a kotta magasabb hangokat mutat, akkor kevesebb lyuk bezárására van szükség. A tankönyvi dalokkal nem sorban, hanem előre kiválogatva haladunk: először azokkal a kis ambitusú dalokkal foglalkozunk, melyek az f' g' a' hangokra épülnek.

Ezzel elérkezünk a tanítás egyik legnagyobb kihívásához: hogyan lehet tisztán énekelni a hangokat, ha a furulyajáték közben nem tudunk énekelni? Miként lehet érzékelni, hogy az adott hangot pontosan énekeltük-e?

A 19. és 20. század elején a tanítók képzésében még nem a napjainkban elterjedt furulyát, hanem a hegedűt használták kötelező hangszerként. Ez az instrumentum ugyanakkor költséges és technikai szempontból is kihívást jelent használója számára, mivel ritkán juttatja el a játékost gyors sikerélményhez. A hangszerhasználat átalakulásában döntő szerepet játszott az az igény, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára olyan olcsó és könnyen tanulható hangszert biztosítsanak, amely jól illeszkedik az autentikus magyar népdalkincshez: így került előtérbe a furulya. A hallgatóknál azonban problémát jelent, hogy a hangja egy oktávval magasabban szól, mint az énekhang, ami különösen megnehezíti a dallam vagy a kezdőhang átvételét, elsősorban a férfi hallgatók számára. Felmerülhetett volna a citera alkalmazása is népies karaktere miatt, azonban technikai sajátosságai – úgy mint a nehézkes hangolhatóság, nagyobb méret, valamint a harmóniai kíséretből fakadó komplexitás – akadályt jelenthetnek a zenei alapképességek fejlesztésének kezdeti szakaszában, különösen azoknál, akik még az egyszólamú éneklés terén is bizonytalanok. Bár a furulya megfelelő választásnak bizonyult a népzenei hagyomány megőrzése és az oktatás gyakorlati szempontjai közötti egyensúlyt keresve, nem nyújt hatékony segítséget azok számára, akik nem rendelkeznek biztos hallással. Számukra célszerűbb lehet egy olyan hangszer használata, mely mellett énekelni is tudnak, és a hangszer hangja helyes mederbe tereli bizonytalan hangadásukat. Bár a zongora és annak digitális változatai nem népi hangszerek, mégis biztosabb fogódzó azok számára, akik nem tudnak énekelni. Az órákon a furulyát használjuk, otthoni gyakorlásra azonban a zongorát vagy annak telefonos applikációit, mivel ezek – tapasztalatom szerint – hatékony eszköznek bizonyulnak a hallásfejlesztés támogatásában.



2. ábra: Perfect Piano alkalmazás (saját szerkesztés)

A digitális technológiai fejlődésnek köszönhetően ma már számos alkalmazás elérhető (pl. *Perfect Piano*), amelyek „okoseszközöket” „zsebzongorává” alakítanak (2. ábra). Bár ezek hangminősége vitatható, gyakorlati szempontból mégis hasznosnak mondhatók, és sok hallgató számára ösztönzést jelentenek a valódi, akusztikus

hangszeres tanulás megkezdéséhez. Fontos megjegyezni, hogy a digitális eszközök használata során nem cél a klasszikus értelemben vett zongorajáték tanítása, hanem olyan területeken nyújtanak segítséget, mint: hangindítás, hangmagasságok felismerése és reprodukálása, dallaméneklés pontosítása, valamint a zenei hangközök (pl. fél és egész hang) logikai rendszerének megértése. Talán megbocsátja ezen eszközök használatát Kodály Zoltán és Bartók Béla, akik maguk is írtak zongorakíséretet népdalainkhoz.

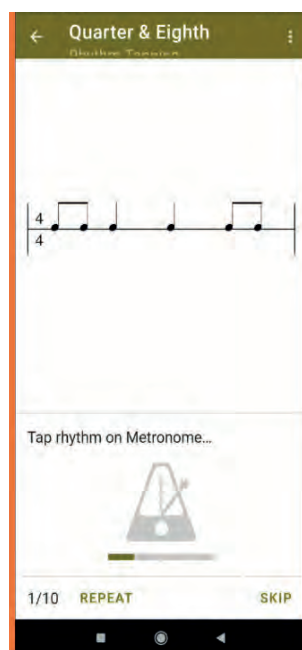
Tanítványaim többsége olyannyira megkedveli ezen alkalmazások használatát, hogy utána saját hangszeret is vásárolnak, mi több, szeretnének megtanulni valódi zongorán is játszani. Az általuk használt applikációkkal magát a hangszerjátékot és a hozzá énekelt hangokat is fel lehet venni, így mindezek az önellenőrzést támogatják.

4. A tiszta intonációt és ritmikai készségeket segítő alkalmazások

A pontos éneklés elsajátítása során gyakori hiba, hogy a hallgatók ismerősnek vélt daloknál úgy gondolják, képesek helyesen előadni az éneket, de ehelyett más variánsokból próbálják összeszerkeszteni, kitalálni a dallamfordulatokat. Ennek következményeként gyakran hibásan rögzülnek a zenei motívumok, dallamtöredékek, amelyek később már csak nehezen korrigálhatók. A zongora – mint referencia hangszer – alkalmazásával megelőzhető ez a torzított zenei memória, és segíthet a pontos dallaméneklés kialakításában, lerövidíti a tanulási folyamatokat, általa elkerülhető a téves dallamok éneklése.



3. ábra: Tuner Pitch applikáció (saját szerkesztés)



4. ábra: Perfect Ear alkalmazás (saját szerkesztés)

Azok számára, akik még a furulyáról vagy zongoráról sem képesek pontosan intonálni, hasznos segítséget jelenthetnek a hangmagasság-érzékelő alkalmazások, mint például a *Tuner Pitch* (3. ábra). Ezek az applikációk valós időben jelzik az aktuálisan énekelt hangot ábécés hangnévvel, valamint vizuális formában mutatják az eltérést a kívánt hangmagasságtól – ezáltal lehetőséget adva az önálló, interaktív gyakorlásra. A ritmikai készségek fejlesztését támogató alkalmazások (pl. *Perfect Ear*) (4. ábra) a ritmushallás és a ritmusreprodukció fejlesztését célozzák. A programok metronóm-kísérettel jelenítenek meg ritmusképleteket, amelyeket a felhasználónak vissza kell tapsolnia. Az alkalmazás ezután visszajelzést ad a pontosságáról, és szükség esetén a hibás ritmusokat újra lejátszza, ezáltal lehetőséget biztosít a folyamatos gyakorlásra, bármilyen tudásszinten is van a használó. Az applikáció ennek fordítottját is tudja gyakoroltatni, vagyis az alkalmazás csak „tapsol”, majd a felhasználónak ugyanazt kell visszatapsolnia, amit hallott.

5. Kottaolvasási készségek fejlesztése

A Kodály-koncepcióra épülő általános iskolai ének-zene oktatás az első osztályban a szó-mi relációval vezeti be a magasabb-mélyebb hang fogalmát és a tonális tudatosítását. Mivel a legtöbb gyermekdal e relációra épül, és a tankönyvi kották leggyakrabban az *a'-fisz'* fordulatot követik, a következő logikus lépés a módosító jelek használatának megtanítása. A módosító jelek oktatásában alapvető cél, hogy azok felismerését ne csupán kottaképi formában sajátítsák el a tanulók, hanem hangszerjátékban is. Először a furulyán, majd a zongorán demonstráljuk az *f'* hang *fisz'*-re való módosulását, végül énekhangban is megszólaltatjuk – lehetőséget adva a hallgatóknak az auditív összehasonlításra.

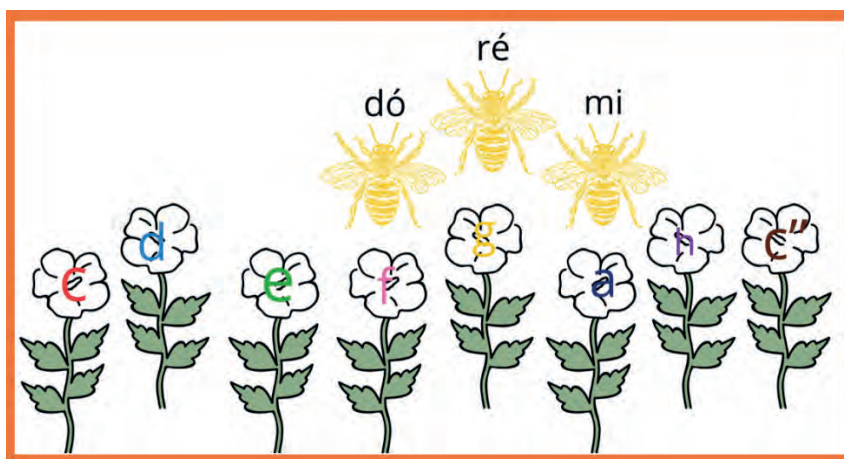
Amint a módosított hang értelmezése stabilizálódik, bevezethetjük az előjegyzés fogalmát is – hangsúlyozva annak kottakép-egyszerűsítő funkcióját. A kottaolvasási ismeretek bővítésének következő lépése az *f' g' a' fisz'* hangok gyakorlása után a *h' e' d' c'' c'* hangok megismertetése. A hallgatók mindezeket furulyán, zongorán, valamint éneklésben is elsajátítják. A hangnevek rögzítésének elősegítésére célszerű az ábécés hangokat különböző irányokban oda-vissza, játékos formában is gyakoroltatni.

A hangnemek biztos ismerete teremti meg az alapot a relatív szolmizációs rendszer értelmezéséhez. A hallgatók számára is fontos, hogy szemléltetőeszközökön keresztül érthessék meg a különbséget a kétféle rendszer között: míg az ábécés hangok abszolút hangmagassághoz kötöttek – azaz bármely hangszer esetén ugyanazon hangot jelentik –, addig a szolmizációs hangok ide-oda mozgathatók, miközben egymáshoz viszonyított relációik állandóak maradnak. A kétféle rendszer közötti különbség megértését segítheti például a következő szemléletes példa (5. ábra): az ábécés hangok olyanok, mint a házak (helyhez kötöttek, állandók), míg a szolmizációs hangok inkább a sátrakhoz hasonlíthatók (mozgathatók, de szerkezetük és belső viszonyaik változatlanok). Egy másik példa szerint az ábécés hangok a virágok, a

szolmizációs hangok pedig a méhek, amelyek egyik virágról a másikra szállnak – nem önmagukban, hanem hangfűrként (6. ábra).



5. ábra: Az ábécés hangok és a relatív szolmizáció viszonyának szemléltetése 1. (saját szerkesztés)



6. ábra: Az ábécés hangok és a relatív szolmizáció viszonyának szemléltetése 2. (saját szerkesztés)

A következő fontos elméleti ismeret a fél és egész hang lépések megkülönböztetése. Ez nemcsak az alapfokú zeneelméleti tájékozottsághoz nélkülözhetetlen, hanem a pontos éneklés és a beéneklő gyakorlatok kivitelezésének is feltétele. Mivel a furulyán nem látványos a fél és egész hangok különbsége, legalkalmasabb eszköz ennek szemléltetésére a zongora, ahol a fehér és fekete billentyűk elrendezése vizuálisan és támogatja a hangköztávolságok megértését. A fehér és fekete billentyűk közötti lépéseknél érthető meg legegyszerűbben a fél hang lépés gyakorlata; két fél hang lépés pedig egy egészet ad ki. Az egész hang lépéseknél feltétel, hogy legalább egy

fekete billentyű is legyen közben. A zongorán azonban nem minden fehér hang között van fekete billentyű. Ha ilyen helyekre lépünk pl. e' -ről f' -re vagy h' -ről c'' -re, akkor is fél hang lépés távolságról beszélhetünk. A relatív szolmizációs rendszerben ezeknek a megfelelői a *mi-fá* és a *ti-dó* lépés, melyek szintén fél hang távolságokat jelentenek. E két-két szomszédos hang fontos lesz annak megértésében, hogy milyen a hangok egymáshoz való viszonya. Célszerű ekkor még nem hangoszlopként, hanem a 7. ábra látható módon felírni a szolmizációs hangokat.

dó	ré	mi fá
szó	lá	ti dó'

7. ábra: Szolmizációs hangok elrendezése a táblán (saját szerkesztés)

A relatív szolmizációs hangrendszer oktatásakor kiemelt figyelmet érdemel a *mi* és *ti* hangok sajátos szerepe. Ezek elnevezésükkel is arra utalnak (egyedüli *-i* végződésűként), hogy fél hang távolságra vannak az utánuk következő *fá* és *dó* hangtól. Ezt a szabályt, vagyis hogy a *mi-fá* és *ti-dó* hangok között fél hang lépés van, tudatosítani, gyakoroltatni kell.

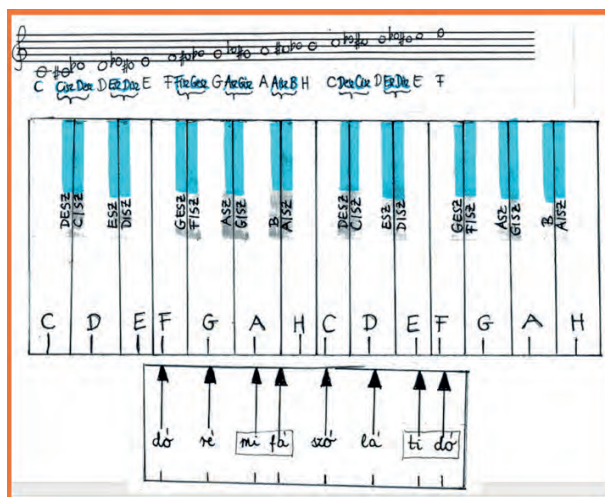
A következő lépésben célszerű a hallgatókat a hangszeres szemléltetés segítségével aktívan bevonni. A zongora billentyűzetén kerestethetjük meg azokat a hangpárokat, amelyek között fél hang lépés található: mint például az $e'-f'$ vagy $h'-c''$ – ezzel párhuzamba állítva a *mi-fá* és *ti-dó* relációkat (8. ábra). Ezután nyílik lehetőség arra, hogy a $c'-c''$ hangtartományban sorra vegyük, milyen lépéseket tehetünk a fehér billentyűkön: hol találunk fél, hol egész hangot. A tapasztalatokat leszűrve a szolmizációs hanglépcsővel is megtörténhet az összevetés: ha $c' = dó$, akkor a két hangrendszer tökéletesen fedi egymást, vagyis nincsen szükség módosított hangokra, minden hang megszólaltatható a fehér billentyűkön.



8. ábra: A zongora billentyűzetével való szemléltetés (saját szerkesztés)

A hallgatók többsége ilyenkor rákérdez arra, hogy miért nem lehet minden dalt ebben az egyetlen és egyszerű hangnemben, vagyis módosított hangok nélkül lejegyezni. Erre a következőképpen felelhetünk: ez korlátozná a hangok és a hangnemek változatosságát, vagyis zeneileg beszűkítené a kifejezés lehetőségeit. Ha csak $c' = d\acute{o}$ rendszerben gondolkodnánk, olyan lenne, mintha csak fekete-fehér színekkel festenénk le a világot, miközben lehetőségünk lenne a festőpalettán minden színárnyalat használatára. Ezt követően gyakorlati úton is kipróbálhatjuk a különböző hangnemekben való éneklés, furulyázás, zongorázás gazdag lehetőségét: például a *Zsipp-zsupp* kezdetű gyermekdalt szólaltathatjuk meg más-más kezdőhangokról.

A hangnemváltás elméletének elmélyítését szolgálhatja egy zongora billentyűzetet ábrázoló sematikus rajz, valamint egy szolmizációs „csúszka”, amelyen a hallgatók gyakorolhatják a relatív szolmizációs hangrendszer különböző ábécés kezdőhangokra történő átcusztatását (pl. $d' = d\acute{o}$). Ezen – a házilag elkészíthető – eszközön a szolmizációs hangokon lévő nyilak mutatnak az adott – akár módosult – ábécés hangra (9. ábra).



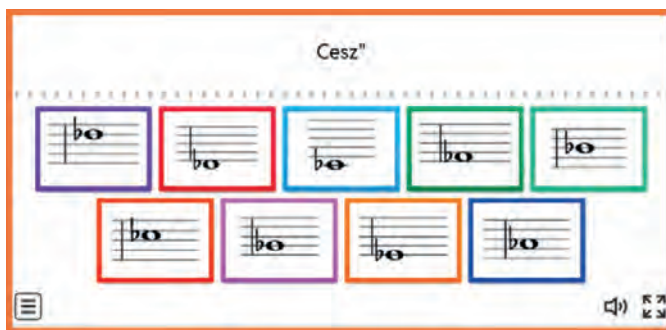
9. ábra: Hangnemek meghatározását segítő eszköz (saját szerkesztés)

Használata során azt észlelhetik a tanulók, hogy bizonyos abszolút hangok már nem fehér, hanem fekete billentyűn szólalnak meg, vagyis módosulnak. A gyakorlat természetesen visszafelé is elvégezhető: ha adott egy ábécés kezdőhang, meghatározható, hogy a további hangokat milyen szolmizációs hangokkal nevezhetjük el. Ezzel ismét a módosított hangok témakörébe léptünk át.

A módosított hangok rendszerének megértését követően visszatérhetünk a módosító jelek (# és b) használatához. A kereszt (#) egy adott hang fél hanggal való megemelését jelöli, az így létrejött hang neve pedig -isz végződést kap (pl. $f \rightarrow f\acute{i}sz$). Fontos kérdésfelvetés lehet például: mi történik, ha az e' hangról fél hangot lépünk felfelé? A válasz: a kottában # kerül az e' hang elé, de a hang valójában azonos lesz az

f' hanggal, hiszen e hangok között már eleve fél hang távolság van. Ugyanez a logika alkalmazható a lefelé történő hanglépés esetén is: ekkor a *b* módosító jel lép érvénybe, és a hang neve többnyire *-esz* végződést kap (*cesz, desz, esz, fész, gesz, asz, b*). A hallgatók számára érdemes ezeket az elnevezéseket rendszerezni és gyakoroltatni, hogy a módosított hangok felismerése, értelmezése és megszólaltatása hangszeres és énekes formában is rutinná váljon.

A módosított hangok gyakorlását játékos, interaktív formában célszerű megvalósítani. Az egyik lehetséges módszer, hogy a tanulók egymásnak mondanak ábécés hangneveket, vagy egy kalapból húzzák ki, míg a kijelölt felelő a megnevezett hangot az ötvonalas rendszerben táblára írja, és ezalatt zongorán is megszólaltatjuk és énekeljük. Ezt követően fordított irányban is végezhető a feladat: a táblán megjelenített hangról kell a hallgatóknak megnevezni, hogy mely hangot látják. További változatosságot biztosíthat az ábécés hangok szerencsekerék-szerű kiválasztása – erre az interneten kereshetünk alkalmazást (pl. *Wordwall* lásd 10. ábra).



10. ábra: Wordwall – tanulást segítő internetes oldal (saját szerkesztés)

Ezek az eszközök hatékonyan ösztönzik a vizuális felismerést és a hallás utáni hangazonosítást is. A digitális taneszközök, mint például a *LearningApps* platform, számos, módosított hangokra épülő feladatvariációt kínálnak, amelyek elősegítik a készségek differenciált fejlesztését (11. ábra).



11. ábra: LearningApps – internetes oldal pl. az előjegyzések gyakorlására (saját szerkesztés)

6. Tankönyvi dalok kottaképének problematikája

Az alsó tagozatos ének-zene tankönyvek egyik metodikai hiányossága, hogy bár a dalok szolmizációs kezdőhangját megadják, az előjegyzések nem a zenei hangnem szabályainak megfelelően szerepelnek, vagyis csak azok az előjegyzések kerülnek be a kottába, amelyek ténylegesen előfordulnak a dallamban. Ez sajnálatosan megnehezíti a hangnem fogalmának megértését – mind a zeneiskolába járó kisdíákok, mind a tanítóképzésben részt vevő hallgatók számára. Éppen ezért célszerűnek tartanám a klaszszikus kottairás szabályainak betartását a tankönyvek esetében is: minden előjegyzést fel kellene tüntetni. Ez elengedhetetlenül szükséges a dal hangnemének, szolmizációs kezdőhangjának meghatározásához. Csak ekkor lesz a hallgatók számára érthető az az általánosan ismert szabály, hogy az utolsó # a *ti*, az utolsó b a *fá* szolmizációs hangot jelöli. A pontos kottairás hozzájárul a zenei rendszer koherens megértéséhez, amelyre a későbbi tanulmányok is építenek, ráadásul a zeneiskolás gyermekek ezt eleve így tanulják, ezért számukra is zavaró az előjegyzések elhagyása.

A hallgatóknak azt a szabályt is el kell magyarázni, hogy az előjegyzések szigorú sorrendben követik egymást, nem válogathatunk belőlük aszerint, hogy mire van szükségünk. A #-ek sorrendje: *fisz*, *cisz*, *gisz*, *disz* *aisz*, *eisz*, *hisz*. A b-k sorrendje: *b*, *esz*, *asz*, *desz*, *gesz*, *cesz* *fesz*. A *LearningApps* alkalmazás erre vonatkozóan is tartalmaz gyakorló feladatokat: egyszerű kétütemes dallamok különböző előjegyzésekben való leírását, illetve a különböző előjegyzések ábécés hangjainak szolmizációs hangokkal történő azonosítását.

7. Többszólamúság bevezetése

A Kodály-koncepció egyik alappillére a többszólamúság korai, már első osztályban való bevezetése. Ha meghalljuk azt a szót, hogy többszólamúság, akkor általában csak a kánonénekésre gondolunk, pedig számos egyéb formában is megvalósítható. Például kétszólamú ritmusgyakorlatok váltott kezes megszólaltatása, egyszólamú ritmusgyakorlatok egyszerre történő oda-vissza hangoztatása, két különböző dal ritmusának „egybeolvasztása”, quodlibetek éneklése, osztinátók használata, illetve különféle kísérszólamok, pl. dudabasszus alkalmazása. Az osztinátó technikával történő többszólamúság bevezetése során érdemes a hagyományos tapsoltatás helyett testritmusokat vagy a padtárrsal együttesen végzett hangoztatási formákat kitalálni. A szólamok elkülönítésénél különösen is figyelni kell arra, hogy minden szólam más-más hangszínnel szólaljon meg a ritmusgyakorlatok esetében. A tehetségesebb tanulók számára már magasabb szintű kihívást jelenthetnek a kétütemes osztinátók, ellenritmusok, illetve az ellenszólamok dallamainak megalkotásai. Kereshetnek olyan tankönyvi dalokat, melyek quodlibet-szerűen összeénekelve, többszólamú kórusműként is előadhatóak (pl. *Szegény legény vagyok én – Komáromi kisleány*).

A kétszólamú kórusműveket – a fenti gyakorlatokon kívül – a kánonéneklésekkel készíthetjük elő. A kétszólamú éneknek „alig felbecsülhető a fejlesztő értéke minden irányban, nemcsak a polifon hallás, hanem az egyszólamú ének tisztasága

szempontjából is” – figyelmeztet Kodály Zoltán az *Énekeljünk tisztán!* gyakorlatok előszavában (Kodály 1941a: 83). Ugyanezt a gondolatot viszi tovább a *Tizenöt kétszólamú énekgyakorlat* című kötetében: „A többszólamú éneklés, s a vele párhuzamosan fejlődő halló- és felfogóképesség olyanok számára is megnyitja a világirodalom remekeit, akik semmiféle hangszeren nem játszanak. S a művek csak akkor tölthetik be létük célját, ha milliók lelkében keltenek visszhangot” (Kodály 1941b: Előszó). A több szólamban való éneklés elősegíti a tiszta intonációt, a belső hallás fejlődését, az egymáshoz való igazodást, a metrum tartását, valamint a zenei szövetek iránti érzékenységet.

A tankönyvi dalok néhány esetben mellőzik azt a fontos szempontot, hogy furulyán is megszólaltathatók legyenek. Ezért fontos megtanítani a hallgatóknak, hogyan lehet egy-egy dallamot magasabb vagy mélyebb hangnembe transzponálni. A transzponálás során fő szempont, hogy a dallam kevés előjegyzést tartalmazzon, valamint jól énekelhető hangmagasságban maradjon. A korábban említett „csúszka” ennek az új hangnemnek a kikeresésére is kiválóan alkalmas.

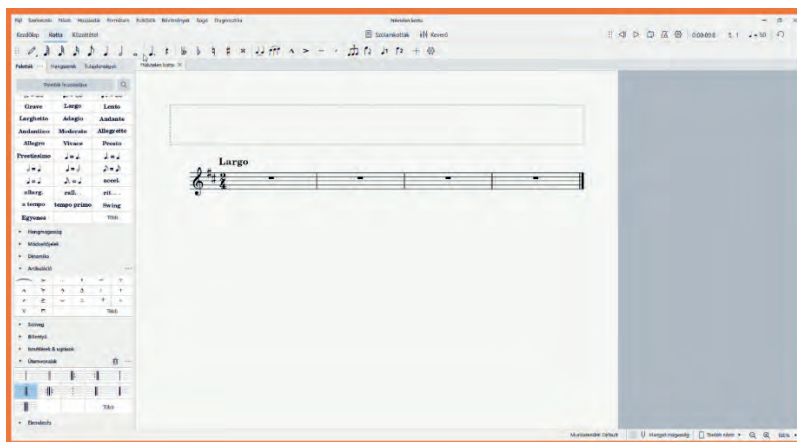
8. Tehetséggondozás

Ha a csoport nyitott a digitális eszközök használatára, érdemes megismertetni velük az egyszerűbb kottairó programokat is – ilyen például a *Muse Score*, mely egyszerű kezelőfelülete révén, a kottával még csak most ismerkedők számára is könnyen használható. A felületen megjelenő ritmusértékeket elegendő az ötvonalas rendszerbe áthúzni, a program automatikusan rendezi utána a kottát. Azért is szoktuk ennek használatát bemutatni, mert a tanítási tervezetek írása során szükség van kottakivágatokra, és ezzel a programmal ezeket egyszerűbb elkészíteni, mint hagyományos fénymásolás vagy egyéb technikával.

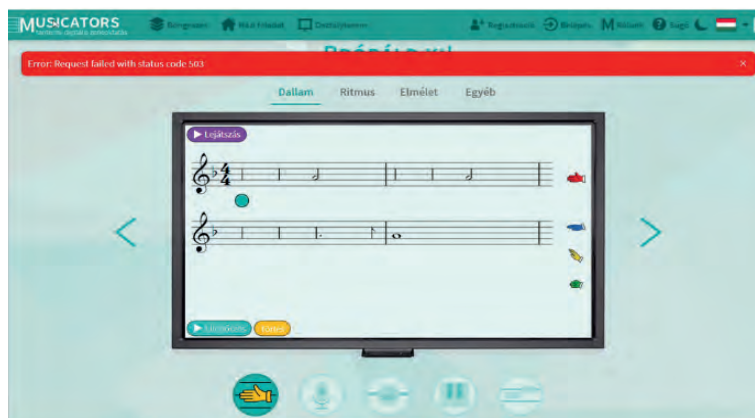
A *Muse Score* szoftver alkalmazásának további előnye, hogy nemcsak szerkeszthető, hanem le is játszható a megírt kotta, így a dalok gyakorlásához is hasznos lehet (12. ábra). A kotta tempója szabadon állítható, és bár a lejátszó program nem természetes hangot ad, bármilyen hangszer hangját be lehet állítani rajta. A kottatranszponálás néhány kattintással elvégezhető, ezáltal megtapasztalhatják a hallgatók, hogyan változik egy dal hangneme. Tapasztalatom szerint mindig akad olyan hallgató, akinek annyira megtetszik az alkalmazás, hogy önállóan kezd elmélyülni benne, és később saját kompozíciókat is ír, melyeket a csoporttársaknak is bemutat. A szoftver használata praktikus lehet tankönyvi hibák javítására is: a hallgatók aktív részvételével elemezhetjük a hibásan lejegyzett dalokat. Feladatként adhatjuk ki a hibák felismerését, valamint azt, hogy ezeket hogyan lehet a legegyszerűbb módon kijavítani (pl. hanghiba, előjegyzés hiánya, rossz előjegyzés vagy ritmus használata).

Az interneten több olyan alkalmazás is elérhető, amely kifejezetten zeneiskolai tanulóknak készült, de a tanítóképzésben részt vevő tehetségesebb hallgatók számára is hasznos lehet. A *Musicators* szoftver például lehetőséget kínál különböző tanulási módszerek kipróbálására: a megtanulandó dal meghallgatása után felismertethetjük

annak ritmusát, szolmizációs és ábécés hangjait, zongorán is eljátszhatjuk az alkalmazásban, vagy lekottázhatjuk digitálisan nemcsak ötvonalas rendszerben, hanem betűkottával is (13. ábra). A szoftverfejlesztők arra is törekedtek, hogy a valós emberi hanghoz közelítsen a megszólaló dal és kotta, a szolmizációs hangokat is úgy éneklí ki, mint ahogyan mi magunk is szolmizálnánk. További pozitívuma, hogy a feladatokat zeneiskolai tanárok is beküldhetik, így a felület folyamatosan frissül, új, gyakorlatias ötletekkel gazdagodik.



12. ábra: Muse Score – kottairó program (saját szerkesztés)



13. ábra: Musicators – zeneiskolásoknak szóló internetes oldal (saját szerkesztés)

Szintén ajánlható a tehetségesebb hallgatók számára a zeneiskolásoknak készült Dobszay László *A hangok világa* című sorozat digitális változata (Dobszay 2021). Ez a klasszikus tankönyvsorozat kibővített verziója, amely a zenei alapismereteken túlmenően kreatív feladatokat, hangszeres játékkal kiegészülő dalokat, zenehallgatási anyagokat tartalmaz; a zenei idézeteket a legjobb előadókkal mutatja be. Szinte

minden, az általános iskolai tananyagban előforduló dal megtalálható benne többféle feldolgozási formában, mélyebb zenei elemzéssel.

9. Összegzés

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a tanító szakos hallgatók számára ma már számos korszerű és játékos eszköz áll rendelkezésre az ének-zene órák színesítésére. Az innovatív módszerek és digitális platformok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók differenciált módon, saját képességi szintjükön és érdeklődési körükhöz igazodva mélyedhessenek el a zenei nevelés világában. A kérdés csupán az, hogy élnek-e ezekkel a lehetőségekkel, és felismerik-e az énekórákban rejlő sokoldalú fejlesztési potenciálokat.

Irodalomjegyzék

- Dobszay László 2021: *A hangok világa I–VI*. Budapest: Editio Musica. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 25.)
- Kodály Zoltán 1941a: Énekeljünk tisztán! In: Bónis Ferenc (szerk.) 1982: *Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat. 83.
- Kodály Zoltán 1941b: *Tizenöt kétszólamú énekgyakorlat*. Budapest: Editio Musica 1960. Előszó.

**Nyelvi képességek
fejlesztése különböző
tudományágak
metszetében**

TÓTH ETELKA

NYELVI KÖZÖSSÉG – DIGITÁLIS MINŐSÉG – SIMONYI-VERSENY

A tanulmány középpontjában a nagy múltú Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny áll, amelynek innovatív szervezése saját fejlesztésű digitális platformon ötödik éve kapcsolódik a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karához. A magas minőségű digitális tartalmat közvetítő verseny évről évre több tízezer magyarországi és határon túli általános iskolai évfolyamokon tanuló diákot mozgósít, és teremt közösséget a tudatos nyelvhasználat, az anyanyelv értékeinek megőrzése jegyében. A versenyeredményekből épülő adatbázis lehetőséget ad különböző kutatási kérdések (ilyen például az -e partikula írásmódja) felvetésére.

Kulcsszavak: helyesírás, verseny, nyelvi közösség, Simonyi Zsigmond, digitális, tehetségfejlesztés

Nyelvi közösség – digitális minőség – Simonyi-verseny (Language community – digital quality – The Simonyi competition). This study focuses on the long-standing Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin, which has been organised the Faculty of Pedagogy at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary on a self-developed digital platform for the fifth consecutive year. The competition delivers high-quality digital content and mobilises tens of thousands of primary school students from Hungary and the neighbouring counties every year, building a community dedicated to conscious language use and to preserving the values of the mother tongue. The database built from the competition results provides opportunities to explore various research questions (e.g. the use of the particle -e).

Keywords: orthographic competition, language community, Zsigmond Simonyi, digital, talent development

1. Az anyanyelvi versenyek tágabb megközelítésben

A hazai tehetséggondozás gyakorlatában fontos szerepük van a tanulmányi versenyeknek, amelyek az elhivatott pedagógus támogató közreműködésével biztos sikerélményhez juttatják a tanulókat, miközben egy-egy tudományterület mélyebb megismerése közepette lehetőséget adnak a személyre szabott fejlesztésre, differenciálásra (Bacsa 2009; Fülöp–Pressing 2011). Az anyanyelvi versenyek hozzáadott értéke az anyanyelvvel való közvetlen foglalkozás, az anyanyelvről, annak működéséről, szabályszerűségeiről vagy éppen szabályokba nem foglalhatóságáról, változásairól való gondolkodás. Ezek a műveletek tudatosabbá teszik a nyelvhasználatot, nem beszélve arról, hogy a versenyzők a nyelvvel való találkozás folyamatában lélekben – ami az érzelmi intelligencia szempontjából különösen fontos – akár meg is élhetik Kosztolányi (1927/1940) gyakorta idézett vallomását: „Az a tény, hogy anyanyelvem magyar, és magyarul beszélek, gondolkozom, írok, életem legnagyobb eseménye. [...] Mélyen bennem van, a vérem csöppjeiben, idegeim dúcában, metafizikai rejtélyként. Ebben az egyedülvaló életben így nyilatkozhatom meg igazán.”

A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen 28. éve vesznek részt magyarországi és határon túli diákok tízezrei. A mind inkább globalizálódó jelenünkben ennek a nagy számú részvételnek a jelentősége megnő, hiszen a nyelv közösséget formál, közösséget tart össze (vö. Tolcsvai 2004; Hódi 2014; Tolcsvai 2017: 22–27). A tanulmány címében jelzett „nyelvi közösség” arra a kapcsolatra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a tehetségfejlesztés céljával szervezett anyanyelvi verseny olyan közösséget alakít ki és formál, amelynek tagjai – diákok és tanárok egyaránt – fontosnak tartják az íráskultúra¹ részét képező és az írásbeli kommunikáció egységét támogató helyesírási rendszer ismeretét és szabályainak alkalmazását. A verseny egyfajta cselekvő reflexió arra vonatkoztatva, hogy a Kárpát-medencei magyarság – az oktatásban is megjelenően – elkötelezett az anyanyelv használata mellett. Ez a fajta „cselekvő elkötelezettség nem közvetlenül ideologikus, hanem a szakmai etika és a közösségi morál találkozása; egyszerre érvényesíti a tárgytudományos leírást és a közösség önalkotásának folyamatát” (Tolcsvai 2017: 21).

A tárgytudományos megközelítésből adódóan további szakmai értéke a megfelelő anyanyelv-pedagógiai alapokra épülő anyanyelvi versenyeknek, így a helyesírási versenynek is: lehetőség a nyelvi rendszer, a nyelvi folyamatok menedzselésére (vö. Domonkosi–Ludányi 2020a; Domonkosi–Ludányi 2020b). A versenyzők ugyanis a nyelvi problémát középpontba helyező feladatok megoldása közben magáról a nyelvi problémáról hoznak egyéni döntéseket magas fokú koncentráció és gondolkodási műveletek közepette. E döntéseknek a vizsgálata pedig további lehetőségeket rejt magában úgy szakmódszertani (Bárdos–Tóth 2023; Bárdos–Tóth 2024), mint speciálisabb nyelvészeti, illetve tágabban értelemben vett pedagógiai, társadalmi-gazdasági megközelítésben (Tóth–Csontos 2024b).

Mindemellett nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a mindennapjainknak többszörösen lett meghatározója a mesterséges intelligenciával átítatott, nem egyszer vitatható tartalmat közvetítő digitális környezet. Alkalmazkodva a társadalmi és technológiai változásokhoz, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán folyó elkötelezett fejlesztőmunkának köszönhetően, a Simonyi-verseny ötödik éve zajlik digitális felületen, és közvetít többszörösen ellenőrzött, lektorált, minőségi nyelvi tartalmat a több mint húszéves hagyományainak teljes mértékű tiszteletben tartása mellett. Bár a váltás nem volt zökkenőmentes, az öt év távlatában elmondható, hogy a verseny iránti érdeklődés lényegében töretlen.

2. Helyesírásunk társadalmi támogatottsága és jelenléte az oktatásban

A fentiekben jelzett érdeklődésnek egyfajta magyarázata lehet a magyar társadalom nagy múltra visszavezethető helyesírás iránti érzékenysége. Bár jelen tanulmánynak nem célja a történeti áttekintés, de tény, hogy az íráskultúra egysége iránti igény megfogalmazódásának hosszú, gyakorlatilag a könnynyomtatás megjelenését megelőző korokig visszanyúló története van (vö. Kniezsa 1952; Fábíán 1967; Szemere 1974).

¹ A nyelvi norma és a helyesírás viszonyáról lásd: Szathmári 1995: 11–22.

Az új-, illetve legújabb kori helyesírásunk történetében ezt bizonyítja a nyelvújításhoz kötődő jottista–ipszilonista vita (Fábián 1985: 28–66; Szathmári 1995: 30–32), és ezt igazolja az akadémiai helyesírási szabályzat 1. kiadása is, amelyet a Magyar Tudós Társaság (1832/1913) *Magyar helyesírás' és szóragsztás' főbb szabályai* címmel adott ki úgynevezett „különös”, azaz akadémiai körökben való belső használatra, és amely alig tíz évvel az első kiadás megjelenését követően lényegében közkinccsé vált. Ezt az állítást támasztja alá az Akadémia 1840. március 8-ával dátumozott jelentése is, amely az addigra négy kiadást megért szabályzattal kapcsolatban „az íróknak az academia által vallott elvekhez majd egyértelmű csatlakozását”-t említi, és örömmel üdvözli a „nyelvformák' így mind inkább megállapodását”-t (AkÉvk. 1842: 56). 1846-ban pedig a „Nyelv körüli munkálatok”-ról így ír:

„Örömmel tapasztalta a' társaság, miszerint azon kisdéd munkálata, melyet, a' helyesírás és szóragsztás' főbb szabályaira szorítkozva, ez előtt [...] tagjai' számára készített és kiadott, hogy legalább az academiai munkálatok mutassanak nyelv' dolgában egységet, 's egyszersmind ez úton az akkor még vég nélküli különbözősékek' kiegyenlítésére hasson: a' vártnál szerencsésb sikerrel koronáztatott. Ugyanis azóta nemcsak a' nagy számmal megjelent nagyobb kisebb nyelvtanokban jobbra elfogadva látjuk az academia által vallott elveket, hanem követve, eszmélve 's eszméletlenül, az íróktól is úgy, hogy, ha a' helyesírásban keletkezett némelly részintes eltéréseket mellőzünk, írás és ragsztásban meglehetősen egység és határozottság bélyegzik jelenkori irodalmunkat.” (AkÉvk. 1846: 60)

A helyesírási egység kialakulásának történetében vitathatatlan szerepe volt a verseny névadójának, Simonyi Zsigmondnak (1853–1919), aki „iskolai helyesírás”-ként emlegetett munkájának megjelentetésével szembe helyezkedett több kérdésben is az akadémiai szabályzattal (Simonyi 1903), aminek eredményeként az újabb, következetesebb rendszer – befogadva Simonyi javaslatait is – 1922-ben született meg akadémiai gondozásban (Szemere 1971: 134–137). A rendszer társadalmi közmegegyezésen alapuló állandóságát az 1954-ben megjelent 10. kiadás teremtette meg. E kiadás szerkesztési folyamatának ugyanis az volt a sajátossága, hogy a tervezetet még a megjelenés előtt mintegy száz, szakmailag hiteles intézmény (szerkesztőség, nyomda, iskola) véleményezte, és a relevánsnak számító javaslatok be is épültek a szabályzat szövegébe (Szemere 1971: 141). Az 1954 óta megjelent 11. (1984) és a jelenleg érvényben lévő 12. kiadás (2015) egyike sem tekinthető reformkiadásnak. Ugyanakkor – a szélesebb nyilvánosságot továbbra is bevonva a szerkesztés folyamatába – mindkét kiadvány a nyelvi változások függvényében és azokat követve tartalmaz módosításokat. Az „új szabályok” [azaz szabályzatok] – egyetértve Simonyival (1903: 18) – továbbra sem „dogmák”, hanem azt „éreztetik, hogy a helyesírás természetes okok eredménye, hogy szoros kapcsolatban van a nyelvérzékeléssel is, és [az a tény] hogy módosul és fejlődik, magának a nyelvnek fejlődésével” van összefüggésben.

A helyesírás társadalmi megközelítésével és a szabályok alkalmazásának rugalmasságával kapcsolatban ugyancsak érdemes Simonyit idéznünk:

„Egy szellemes ember azt szokta mondani: Isten a szívet nézi, nem pedig a helyesírást. Mindazáltal nem tagadhatni, hogy az embernek helyesírását műveltsége fokmérőjének tekintik általában. S ennek bizonyos tekintetben meg is van a jogosultsága. Mert [...] szabályul állapíthatjuk meg azt a tapasztalatot, hogy helyesírásunk pontossága egyenes arányban áll olvasottságunkkal. Mennél többet olvasunk, annál jobban bevésődik az egyes szóknak képe az emlékezetünkbe. Aki tehát a szók képét írás közben hibásan jeleníti meg, ezzel maga állítja ki a bizonyítványt arról, hogy nem elég gyakran látja a szókat leírva vagy nyomtatva, tehát: hogy nem eleget olvas. És csakis ilyen szempontból vagyunk feljogosítva helyesírásáról megítélni az embert, nem pedig olyan szempontból, hogy vájjon ismeri-e apróra a hivatalos szabályokat. Ha pl. egy-egy harminc évesnél idősebb kortársunk még most is *roszat* ír egyszerű *sz-szel*, holott mai akadémiai és iskolai szabályaink kettős *sz-szel* *rosszat* követelnek: ebből nem szabad az illetőknek csekély olvasottságára következtetnünk. Ez a szabály ugyanis csak tizenkét év óta érvényes, ők ellenben iskolai és nagyrészt egyéb olvasmányaikban is még az egy *sz-es* *rosz* írásmódot látták. Az ilyenek megeshetnek a legműveltebb emberen is, és ezek az esetek azt mutatják, hogy az egyénnek olvasottságát csak bizonyos főntartásokkal ítéldhetjük meg írása módjából.” (Simonyi 1903: 9)

Az „iskolai helyesírás”-ra való fentebbi hivatkozásból kitűnik, hogy a helyesírás fontos helyet foglalt el a műveltségközvetítés egyik legfőbb színterének tekinthető oktatási rendszerben, amely már a 20. század elején alapelvnek tekintette a rendszeren belüli egységet. Ennek adott hangot Vlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter, amikor az új – „Országos Közoktatási Tanács hosszas és lelkiismeretes tanácskozások eredményeképp” elkészült – helyesírási szabályzat és szójegyzék bevezetéséről tájékoztatta az iskolákat: „A döntést [...] didaktikai szempontból szükségesnek találom, hogy egy és ugyanazon intézet egy írásmód mellett foglaljon állást” (Simonyi 1903: 5–6). A helyesírás oktatásban betöltött szerepét követi nyomon Hunyadi Györgyné (1972) *Hagyományok és újabb törekvések a helyesírás-tanításban* munkája is, amely 1922-től, az újabb egységet jelentő szabályzat megjelenésétől tekintti át az 1970-es évekig a témát a polgári, illetve az általános iskolákban. A kutatók és módszertani szakemberek között itt kell megemlítenünk Pásztor Emil (1925–2004) nevét is, akinek kutatói pályája összeforrott az anyanyelv művelésével, amelyben elméleti és gyakorlati megközelítésben egyaránt központi helyet kapott a helyesírás és a helyesírási versenyek szervezése (Szecskó 2018: 9–63).

Jelenkori alaptantervünk és kerettanterveink a nyelvi műveltség és kompetenciák szerves részének tekintik a helyesírást, amely szorosan kapcsolódik az írás-olvasás elsajátításához, és rendszerének megismerése, illetve szabályainak alkalmazása párhuzamosan bővül az anyanyelvi ismeretekkel (vö. Tóth 2024: 11). Ebben az összefüggésben értelmezhetők és kapnak hangsúlyt a helyesírási versenyek is, amelyek oktatásunk minden szintjén – a felsőoktatásban a Nagy J. Béla; a köznevelési intézmények 10–12. évfolyamain az Implom József; az 5–8. évfolyamokon a Simonyi Zsigmond nevét viselő versenyek – mintegy három évtizede kerülnek megrendezésre.

3. A digitális Simonyi

A 2024/25. tanév a Simonyi-verseny történetében a 28. versenyévad volt. Bár nem ke-
rek évforduló ez a szám, a különlegességét mégis az adta, hogy a verseny ötödik éve
zajlik digitális platformon, amelynek kialakítása és fejlesztése a Károli Gáspár Re-
formátus Egyetem Pedagógiai Karához fűződik. A 2020/21. tanévben ez az egyetemi
közösség vette át – a Magyar Nyelvtudományi Társaság folytatólagos partnereként –
a verseny szervezését az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi
Kara Mai Magyar Nyelvi Tanszékén működő, Antalné Szabó Ágnes vezette mun-
kacsoporttól, amely sok tízezer diákot mozgósítva, évtizedekben mérhető, elhivatott
és fegyelmezett munkával teremtette meg a rendezvény eszmei értékét és szakmai
kereteit (Antalné Szabó 2017; Antalné Szabó 2020; Tóth 2021).

A digitális verseny szervezői ennek ismeretében nem kis feladatot vállaltak, amikor
átvették a rendezést, amelyet jelentősen nehezített az akkor zajló koronavírus-járvány
és az oktatást (vár)megyei szinten támogató infrastruktúra feladatkörének átalakulá-
sa. Ezért 2020-ban az a döntés született, hogy az objektíve létező akadályok miatt a
verseny fenntarthatósága csak és kizárólag digitális keretek között valósítható meg
a továbbiakban. Az új szervezők számára ez azt jelentette, hogy nagyon rövid idő
alatt, egy versenyévaon belül, kellett létrehozniuk egy olyan digitális keretrendszert,
amely képes arra, hogy tízezres nagyságrendben egyidejűleg biztosítson a különbö-
ző technikai felszereltséggel és különböző technológiai felkészültséggel rendelkező
magyarországi és a határon túli iskolákból nevezett diákok számára versenyzési lehe-
tőséget, azaz biztosítsa a *Nemzeti alaptanterv* követelményeivel harmonizáló, magas
szinten összeállított és többszörösen ellenőrzött feladatsorok elérhetőségét, fogadja,
értékeli és tárolja a tanulók válaszait és eredményeit, továbbá adjon lehetőséget a
javított feladatsorok megtekintésére, elemzésére. E digitális keretrendszer támoga-
tására mindemellett meg kellett teremteni a versenyfordulókhoz kapcsolódó, azokat
kiszolgáló kommunikációs teret is (többek között jelentkezési felület, adatvédelem,
eredménykimutatások, levelezés), amely lehetővé teszi a személyre szóló kitérőnyű
kommunikációt a felkészítő pedagógusokkal és a nevező intézményekkel.

A komoly fejlesztőmunkával létrehozott új rendszer a korábbi években kialakult,
hagyományosan papíralapon zajló és a versenyfeladatokat helyi szinten javító, il-
letve értékelő versenyfolyamathoz képest tartalmában nem vagy csak korlátozott
mértékben jelentett változásokat, ám az új, digitális környezet mindenképpen jelen-
tős szemléletváltást igényelt a felkészítő pedagógusoktól és a tanulóktól. A digitális
tanulásnak, tanításnak ugyanis a 2020/21. tanévben országos méretekben még nem
voltak komoly előzményei (a digitális platformon zajló kompetenciamérések is csak
később kezdődtek meg). A simonyis közösség nyitottságát dicséri, hogy a többség
elfogadta a fejlesztők által kialakított digitális környezetet, és a folyamatosan bővülő
feladatbank, illetve a hozzá kapcsolódó adatbázis az eltelt öt év alatt bebizonyította,
hogy valóban megfelelő alapot nyújt a verseny lebonyolításához.

A nevezések és a feladatsorokat értékelhetően kitöltő versenyzők száma változatlanul tízezres nagyságrendben mérhető, és folyamatosan növekszik. A digitális verseny indulásának évében, 2021-ben 794 magyarországi és határon túli intézményből 11 227 tanuló lépett be a digitális versenyfelületre, és töltött ki értékelhető tesztet. 2025-re ez a szám megduplázódott. A 2024/25. tanévben a jelentkezők száma 1348 intézményből elérte a 30 000 főt, az értékelhető feladatsort kitöltő versenyzők száma pedig megközelítette a 24 000 főt (a pontos jelentkezési adatok megtalálhatók a verseny honlapján: simonyi.kre.hu).²

Mint arra már fentebb történt utalás: 5–8. évfolyamos magyarországi és határon túli diákok vesznek részt a háromfordulós – helyi, vármegyei, illetve területi, valamint Kárpát-medencei döntő – versenyen. A tanulók minden egyes fordulóban a rendelkezésükre álló maximum 45 perc alatt olyan feladatsort oldanak meg, amely az egyszerűtől az összetettig tartalmaz helyesírási kérdéseket, vet fel helyesírási problémákat az adott évfolyam tantárgyközi diszciplináris és általános nyelvi ismereteinek, illetve az adott forduló szintjének megfelelően. (A helyesírási kérdések alapjául szolgáló tananyag tematikája elérhető a verseny honlapján.) A megoldásokból épülő versenyadatbázisban tárolt eredmények nyomon követése lehetőséget ad arra, hogy lássuk, hogyan változik évről évre a versenyfordulókban az egyes évfolyamok teljesítménye a nehézségi fokukat tekintve megközelítőleg azonos szintű feladatsorok megoldása esetében (1. táblázat).

1. táblázat: Versenyeredmények

2020/21. tanév 1. forduló		
Évfolyamok átlaga	Továbbjutók átlaga	Legmagasabb pontszám
5. évf.: 64,6%	84,1%	100 pont
6. évf.: 63,1%	81,6%	100 pont
7. évf.: 68,8%	87,4%	99 pont
8. évf.: 60,2%	77,6%	98 pont
2024/25. tanév 1. forduló		
Évfolyamok átlaga	Továbbjutók átlaga	Legmagasabb pontszám
5. évf.: 71,9%	77,5%	100 pont
6. évf.: 70,2%	75,7%	100 pont
7. évf.: 65,9%	72,8%	99 pont
8. évf.: 60,9%	66,8%	100 pont

² A jelentkezési adatok értelmezését illetően az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a versenyszabályzat szerint intézményenként az egyes évfolyamokról 10-10 tanuló (intézményenként maximum 40 fő) nevezhető be a helyi válogatók után a Kárpát-medencei verseny 1. fordulójára.

A 2020/21. tanévben például – összevetve a 2024/25. tanév eredményeivel – az 1. fordulóban, amelyben a legnagyobb a versenyzők száma, minden évfolyamon jobb eredmények kellettek a továbbjutáshoz a 2. fordulóba, ahol a vármegyéenként legjobban teljesítő tanulók 25%-a folytathatja a versenyzést. A fejlesztők és a felkészítő pedagógusok számára módszertanilag fontos információ lehet a miért?-re megtalálni a választ annak a statisztikai ténynek a számbavételével, hogy a 2024/25. tanévben a versenyzőknek már 33%-a juthatott tovább a 2. fordulóba. Mivel a feladatsorok tematikája évfolyamokra bontva igazodik a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek követelményeire, a részeredményekből – akár tanévekre vetítve – arra is lehet következtetni, milyen tartalmú és típusú feladat megoldása okoz vagy éppen nem okoz problémát a versenyzőknek.

A feladattípusokat, azok funkcióját, nyelvhasználati problematikáját, illetve logikai vontkozásait (pl. egy-, illetve többváltozós logikai művelet, negáció, diszjunkció, konjunkció, implikáció, ekvivalencia, halmazok létrehozása) több tanulmányban érintettük már, ezért azok bemutatására jelen esetben részleteiben nem térünk ki (vö. Tóth 2024; Tóth–Csontos 2024a). Fontos azonban, hogy a feladatok megoldása – az esetleges játékoságuk mellett is – komplex nyelvi tudást, magas fokú szövegértést és kreativitást igényel igen nagy figyelemösszpontosítás mellett (komoly korlátokat jelent ugyanis az időtényező, és legalább annyira fontosak a digitális készségek).

Mindezen túl, ha valamilyen probléma megoldása olyan tendenciát mutat, amely tartósan vagy esetleg egyre erősödően eltér a hozzá kapcsolódó helyesírási szabályban foglaltaktól, felvetődhet az adott nyelvi jelenség mozgásának, változásának a kérdése is. A továbbiakban erre mutatunk be példát.

4. Az *-e* partikula írásáról

A mondatfajták, illetve a mondatvégi írásjelek alapvető használatának kérdéseivel már a 3. évfolyamon megismerkednek a tanulók. A kérdő mondat kapcsán tárgyalják a kérdésekben megjelenő „*-e* szócska” funkcióját és írásmódját (Bartháné et al. 2022: 25). Mégis egyre gyakrabban tűnik fel az egyetemisták szakdolgozataiban és más írásbeli munkáikban, hogy nem követik a szabályos helyesírást: „Az *-e* kérdőszócskát kötőjellel kapcsoljuk az előtte álló szóhoz, például: *Nem tudom, hogy írjunk-e ide példát*” (AkH.¹² 263. pont).

Ebből kiindulva vettük górcső alá a Simonyi-verseny öt éve formálódó, tanulói válaszokból épülő korpuszát, és néztük meg, hogy a különböző évfolyamokon milyen eredménnyel oldottak meg a diákok egy olyan problémát, amely elsajátítandó ismeretanyagként már az alsó tagozat tantárgyi követelményeiben is jelen van.

A korpuszból a következő mondatokat emeltük ki az 5–6–7. évfolyamok feladatsoraiból:

- ♦ 2020/21. tanév 5. évf. 2. forduló: *Vajon el tudták-e küldeni a feladatmegoldást a versenyfeladatokhoz?* (1. ábra)

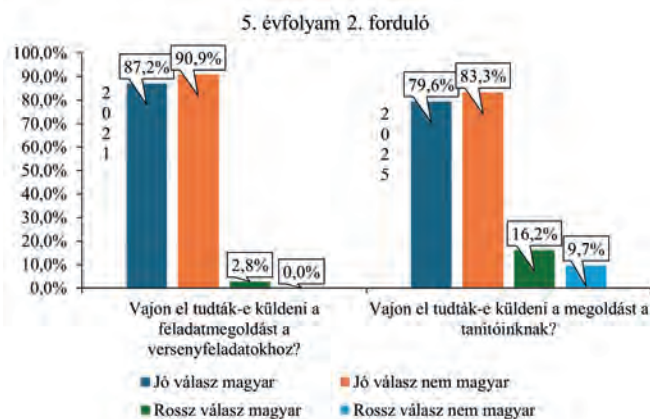
- ♦ 2024/25. tanév 5. évf. 2. forduló: *Vajon el tudták-e küldeni a feladatmegoldást a tanítóinknak?* (1. ábra)
- ♦ 2023/24. tanév 6. évf. 1. forduló: *Tudod-e, körülbelül hányféle nefelejcs nyílik a legelőkön?* (2. ábra)
- ♦ 2023/24. tanév 6. évf. 1. forduló: *Meg tudod-e adni ma a kölcsönt?* (2. ábra)
- ♦ 2023/24. tanév 6. évf. 1. forduló: *Meg tudjátok-e oldani a feladatot?* (2. ábra)
- ♦ 2022. és 2025. tanév 7. évf. 1. forduló: *Ki tudja, nem holmi majomkenyérfa-féleség volt-e?* (3. ábra)

A kapcsolódó feladat jellemzően az ún. mondattagolás feladattípusba tartozik (példánkban az 1–5. mondatok). Ez azt jelenti, hogy a szóközök nélküli, kényeszerűen egybeírt mondatot a megadott szerkezeti egységeknek megfelelően tagolva kell helyesen újraírni. A feladat nehezített formája, amikor a mondatkígyó hibásan írt nyelvi elemeket is tartalmaz. Ez a feladattípus azért tekinthető komplex feladatnak, mert nem mindig egyszerű szerkezeti tagolással egybekötött másolásról van szó. Miközben a teljes szövegegységet újra kell írnia a tanulónak, döntenie kell az esetleg hibásan előforduló elemekről is. A rendszer a megoldást szerkezeti egységenként javítja, és ebben a szerkezeti tagolásban kitüntetett helye van az *-e* kérdőszócska helyes leírásának, tehát az alább bemutatott eredmények vizsgálatánál valóban az *-e* partikulával kapcsolatos problémára fókuszálunk. A 6. mondat esetében a helyes választ lenyíló menüből kell kiválasztania a tanulónak, ami a válaszok elemzése szempontjából ugyancsak az *-e* kérdőszócska írásának problematikusságát, bizonytalanságát veti fel.

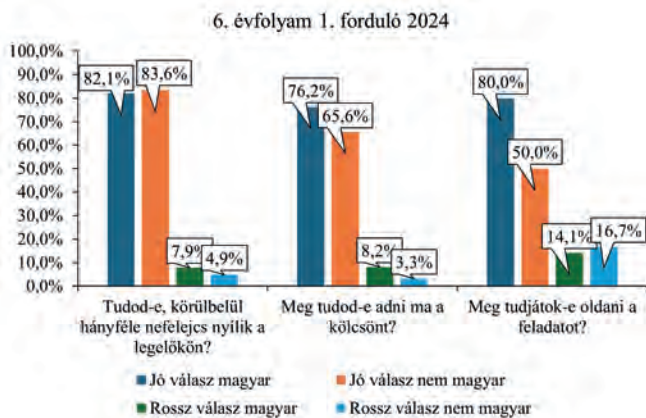
Az ábrákon külön szerepelnek a magyarországi és a határon túli diákok értékelhető megoldásai, százalékos arányban megadva a helyes és a hibás válaszokat. Az 5. évfolyam válaszai esetében az 1. ábrán látható, hogy 2021-ben úgy a magyarországi, mint a határon túli versenyzők kiválóan oldották meg feladatot (válaszadók száma összesen: 698 fő), ellentétben a 2025-ös eredményekkel. Utóbbi esetben a mondatban ugyanolyan pozícióban szereplő *el tudták-e küldeni* szerkezeti egység a magyarországi versenyzőknél 16,2%-ban (válaszadók száma: 1718 fő), a határon túli tanulók esetében 9,7%-ban (válaszadók száma: 72 fő) mutatott hibás megoldást.

A 2. ábra a 6. évfolyam 2024-ben adott 1. fordulós válaszait mutatja az A és B feladatsorokban. A mondatot nyitó *tudod-e*, illetve *meg tudod-e adni* szerkezetek megoldása nem okozott problémát. A hibás válaszok aránya úgy a magyarországi, mint a határon túli versenyzők esetében 10% alatt maradt (válaszadók száma összesen szerkezeti egységenként: 4390 fő). A *meg tudjátok-e oldani* ugyancsak mondatot nyitó szerkezet esetében (válaszadók száma³ összesen: 410 fő) azonban a megoldások a magyarországi diákoknál 14,1%-ban, a határon túli diákoknál 16,7%-ban mutattak hibás válaszokat. Utóbbi csoportban sokan ki is hagyták ezt a feladatelemet, azaz nem írtak be semmit.

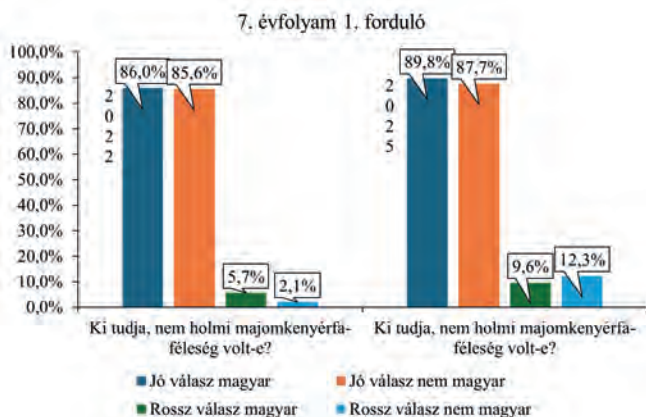
³ A nagy létszámbeli eltérés magyarázata, hogy a B feladatsort jóval kevesebben töltötték ki a pótversenynapon.



1. ábra. Az -e partikula az 5. évfolyam megoldásaiban (saját szerkesztés)



2. ábra. Az -e partikula a 6. évfolyam megoldásaiban (saját szerkesztés)



3. ábra. Az -e partikula a 7. évfolyam megoldásaiban (saját szerkesztés)

A 3. ábra megoldásai is jól érzékelhető különbségeket mutatnak a 7. évfolyamon a 2022-es (válaszadók száma összesen: 4077 fő) és a 2025-ös év (válaszadók száma összesen: 4705 fő) adatai között. Bár a feladat csak a helyes megoldás egyszerű kiválasztását várta el a tanulóktól, mégis azt látjuk, hogy az alárendelő összetett mondat mellékmondatában utolsó elemként megjelenő *volt-e* szerkezet 2025-ben nagyobb kihívás elé állította a tanulókat. Arányaiban megduplázódott 2022-höz képest a hibás válaszok aránya. Külön figyelmet érdemel a határon túli diákok eredménye: náluk a 2022-es 2,1%-ról 12,3%-ra emelkedett a hibás válaszok aránya.

Nyilvánvaló, hogy ezekből az adatokból nem lehet messzemenő következtetést levonni, ám úgy véljük, hogy a fejlesztők és a felkészítő pedagógusok számára egyaránt elgondolkodtatóak ezek az eredmények. Anyanyelv-pedagógiai oldalról a felkészítő pedagógust arra ösztönözik, hogy nagyobb figyelmet fordítson az írásjelek témakörre. A helyes központosítás, illetve annak funkcionális alkalmazása támogatja ugyanis a szöveg értelmezését, megértését. A kutató számára további kérdések vetődnek fel. Tény, hogy ennyi adatból nem derül ki, mi lehet a magyarázata a jelenlegi normával ellentétes, enyhe arányban emelkedő megoldásoknak: van-e például összefüggés az elváló igekötős szerkezet, az igealak szám-személye vagy a mondatbeli pozíció között, vagy éppen regionális sajátosságról, esetleg az újmédia hatásáról van szó. Ehhez újabb korpuszadatokra, további célzott kutatásokra van szükség, amelyhez egyfajta megközelítésben jó alapul szolgálhat a versenyzők nyelvi kompetenciája és a tanulói válaszokból épülő Simonyi-adatbázis.

5. Összegzés

A tanulmány az anyanyelvi versenyek – kiemelten a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny – közösségépítő szerepét és jelentőségét helyezte új nézőpontba. Bizonyította, hogy a verseny jó értelemben lehet színtere a modern kori nyelvművelésnek, sajátosan pozitív megnyilvánulása a nyelvi menedzsment folyamatának. A digitális keretrendszer újszerű megközelítésre ad lehetőséget. A tanulói válaszokból ötödik éve épülő korpusz alkalmas anyanyelv-pedagógiai, módszertani ajánlások megfogalmazására, valamint bizonyos típusú nyelvi jelenségek, esetleges tendenciák azonosítására, további vizsgálatára. A kutatói közösség számára az eltelt öt év egyúttal azt is jelenti, hogy a tapasztalatok birtokában még tudatosabban kell építeni a verseny feladatbankját, és még tervezettebben kell feltenni azokat a kutatási kérdéseket, amelyekre szeretne rövid és hosszú távon választ kapni.

Irodalomjegyzék

- AkÉvk. 1842: *A' magyar Tudós Társaság' Évkönyvei* V. Buda: Magyar Királyi Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- AkÉvk. 1846: *A' magyar Tudós Társaság' Évkönyvei* VII. Buda: Magyar Királyi Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 12.)
- AkH.¹² 2015: *A magyar helyesírás szabályai*. Budapest: Akadémiai.
- Antalné Szabó Ágnes 2017: A húszéves Simonyi-verseny mint lehetőség. *Anyanyelv-pedagógia* X. évf. 3. szám. 118–137. [Link](#)
- Antalné Szabó Ágnes 2020: A megújuló Simonyi Zsigmond helyesírási verseny. *Anyanyelv-pedagógia* XIII. évf. 3. szám. 96–103. [Link](#)
- Bacsa Éva 2009: Tanulmányi versenyek tanári szemmel. *Iskolakultúra Online* 3. 52–69. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 20.)
- Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.) 2023: *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben – XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*. Nagykőrös: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. [Link](#)
- Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.) 2024: *Helyesírás a bitek birodalmában – XXVII. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*. Nagykőrös: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 20.)
- Bartha Jánosné – Fukkné Fukász Enikő – Szalay Mária 2022: *Édes anyanyelvem. Nyelvhasználat – szövegalkotás. Munkatankönyv* 3. I. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a: A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 41–50.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b: Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. Komárom: Selye János Egyetem. 177–192.
- Fábián Pál 1967: *Az akadémiai helyesírás előzményei*. Budapest: Akadémiai.
- Fábián Pál 1985: *Nyelvművelésünk évszázadai*. Budapest: Gondolat.
- Fülöp Márta – Pressing Zsuzsanna 2011: A tehetséges gyerekek és a versengés. *Fordulópont* XIII. évf. 1. szám. 94–103.
- Hódi Sándor 2014: A nyelv mint személyiségformáló közösség. *Nyelvünk és kultúránk* XLIV. évf. 1–4. szám. 54–59.
- Hunyadi Györgyné 1972: Hagyományok és újabb törekvések a helyesírástanításban. In: Hajdú Mihály (szerk.): *ELTE Nyelvtudományi Dolgozatok* 11. Budapest: ELTE.
- Kniezsa István 1952: *Helyesírásunk története a könyynyomatás koráig*. Budapest: Akadémiai.
- Kosztolányi Dezső 1927/1940: Erős várunk, a nyelv. Ábécé a nyelvről és lélekről. In: Illyés Gyula (szerk.): *Kosztolányi Dezső hátrahagyott művei* I. Budapest: Nyugat. 57–58.
- Magyar Tudós Társaság (1832/2013): *Magyar helyesírás' és szóragsztás' főbb szabályai*. Budapest: MTA-Akadémiai.
- Simonyi Zsigmond 1903: Az új helyesírás szövege és magyarázata bővített szójegyzékkel. In: Simonyi Zsigmond (szerk.): *Nyelvészeti füzetek* 5. Budapest: Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)
- A Simonyi-verseny honlapja. [Link](#)
- Szathmári István 1995: *A magyar helyesírás alapjai*. Budapest: Tinta.
- Szecksó Károly 2018: *Pásztor Emil tanár úr*. Sátoraljaújhely–Széphalom: Kazinczy Ferenc Társaság – A Magyar Nyelv Múzeuma Alapítvány.
- Szemere Gyula 1971: Az akadémiai helyesírás eseménytörténete. *Magyar Nyelvőr* XCV. évf. 2. szám. 129–141.
- Szemere Gyula 1974: *Az akadémiai helyesírás története*. Budapest: Akadémiai.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2017: Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat. 19–31.
- Tóth Etelka 2021: Új utakon a Simonyi-verseny. *Anyanyelv-pedagógia* XIV. évf. 1. szám. 122–125. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)
- Tóth Etelka 2024: A digitális Simonyi-verseny. In: Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. 10–31. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)
- Tóth, Etelka – Csontos, Tamás 2024a: Simonyi competition in the teaching of Hungarian as a first language in the Carpathian Basin – variation in the results. *Argumentum* Vol. 20. 406–419. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)
- Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.) 2024b: *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 10.)

AZ ANYANYELVOKTATÁS ÉS A NYELVI TEHETSÉGGONDOZÁS MEGÚJÍTÁSI LEHETŐSÉGEI

A tanulmány összefoglalja az utóbbi két évtizedben a szakirodalomban megjelent problémafelvetéseket a magyar anyanyelvoktatással kapcsolatban. Összegezi a 21. században megszületett reformjavaslatokat, bemutat néhány reformelképzelést, kiemelten a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tevékenységét és reformelképzelésük fő pilléreit, amelyek a kutatás- és problémaalapú oktatás és tanulás, a nyelvmenedzselés-elmélet, valamint a 21. századi problémákra adott válaszok.

Kulcsszavak: az anyanyelvoktatás problémái, reformjavaslatok, kutatásalapú tanítás és tanulás, problémaalapú tanítás és tanulás, válaszok a 21. századi problémákra

Az anyanyelvoktatás és a nyelvi tehetséggondozás megújítási lehetőségei (Innovative approaches to first language education and supporting linguistically talented students). This paper summarises the issues raised in the literature over the past two decades regarding first language education in Hungary. It reviews reform proposals that have emerged in the 21st century and presents several reform concepts, with a focus on the activities of the PeLi Educational Linguistics Research Group and the main pillars of their reform ideas, which include research- and problem-based teaching and learning, language management theory, and responses to 21st-century challenges.

Keywords: problems of the teaching of Hungarian as a first language, reform proposals, research-based teaching and learning, problem-based teaching and learning, responses to 21st-century challenges.

1. Az anyanyelvoktatás problémái

Anyanyelvoktatásunk problémáiról nemcsak a 21. században írtak, jelen tanulmány azonban arra vállalkozik, hogy az ezredforduló óta eltelt negyedszázadban megszületett kritikákat és javaslatokat tekintse át. Ebben az időszakban is számos elemző írás született, ezek mindegyike egyetért abban, hogy reformok szükségesek mind az elméleti, mind a módszertani alapokat illetően (Tolcsvai Nagy 2015; Kugler 2017; Kádár 2018; Jánk 2021; Kontra 2023a; Kontra 2023b). Több korábbi felmérés rámutat arra, hogy a nyelvtan az egyik legkevésbé kedvelt tantárgy a közoktatásban (Csapó 2000; Csikos 2012). A reformokat sürgető írások egyetértenek abban, hogy az anyanyelvoktatásban a gyermekek számára egyébként eleven, hétköznapi tapasztalatként átélt jelenségről, a saját anyanyelvükről idegennek ható, elvont, nehezen meg- és felfogható szabályokkal találkozunk. A nyelvtanórákon a gyermekek meglévő tudása és a tananyag nem találkozik, ugyanis a nyelvi képességük, a nyelvről alkotott, azzal kapcsolatos elképzeléseik jelentősen különböznek attól az elvont fogalomrendszerrel, amelyet nyelvtanként próbálunk tanítani az iskolában. Ennek eredménye pedig az, hogy nemcsak az anyanyelvi nevelés sikertelen, hanem a diákok meglévő nyelvi tudása is reflektálatlan marad.

Tolcsvai Nagy Gábor szavai jól foglalják össze a lényegét:

„Mintha a nyelv olyan dolog lenne, mint a toll vagy a kilincs a kézben, a mikrofon a száj előtt, a kabát rajtunk: eszköz, amelyet készen kapunk, és amelyet használunk. A nyelvről való beszélgetést e ponton érdemes a helyére igazítani: a nyelv tudás, aktív tudás, amely összefügg a világról való megismeréssel, az emberi elme műveleteivel és alkotókészségével, az ismeretek létrehozásával, az érzelmek, értékek kialakításával, vagyis megkonstruálásukkal, a közösségi cselekvésekkel, diszkurzusokkal és viselkedéssel, és mindennek sokféle szóba öntési lehetőségével. A nyelv dologszerű kezelése elidegeníti a beszélőtől és így a diáktól a nyelvet, holott a legszemélyesebb közük van hozzá. A nyelv kreatív tudásként való funkcionális szemlélete visszaadja a nyelv emberi lényegét, és lehetővé teszi a nyelv, első helyen az anyanyelv iskolai oktatásának motiválttá, érdekessé tételét.” (Tolcsvai Nagy 2015: 18)

A kritikai észrevételek közül érdemes kiemelni a leggyakoribbakat:

- A standard norma túlságosan nagy szerepe, ennek következményeként a tanulók által ismert és használt változatok felcserélésére irányuló implicit törekvés (vö. Jánk 2021; Kontra 2023a).
- A nyelvi rendszer elvont elemeinek a túlsúlya a valós közlési szituációk és a kommunikáció-központúság rovására (vö. Tolcsvai Nagy 2015; Jánk 2021).
- A szövegértési és szövegalkotási kompetenciákra koncentrálo tananyag alacsony aránya, ennek eredményeként ezen kompetenciák alacsony szintje (vö. Jánk 2021).
- A módszertani felkészületlenség, a megfelelő tananyagok, segédletek hiánya (vö. Kádár 2018; Jánk 2021).

A problémák megoldására természetesen javaslatok is születtek. Mivel a tanulmány a későbbiekben bemutat néhány reformmühelyt a megoldási kísérleteikkel együtt, itt csak a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport második konferenciájának az előadásait tartalmazó kötetéhez írt bevezető tanulmányából idézek: „Az anyanyelvi nevelés megújításához ezért nagymértékű átalakulásra, a nyelvi tevékenységet rugalmasan értelmező és értékelő, a nyelv társas és kognitív vonatkozásaira hangsúlyt fektető, a tanulói nyelvi tapasztalatokból kiinduló szemlélet és gyakorlatok bevezetésére van szükség” (Domonkosi et al. 2022: 13).

2. Reformprogramok a határainkon túl

A határainkon túli anyanyelvoktatás helyzete érthető okokból más, mint hazánkban. A reformtörekvések egyik hajtóereje a kisebbségi helyzet, valamint ennek nyelvi következményei: elsősorban a regionális magyar nyelvváltozatok eltérése más magyar nyelvváltozatoktól és a nemzeti standardtól. Az ennek megoldására adott válaszok találkoztak a korábbi tantervek és tananyagok hazaihoz hasonló problémáira vonatkozó javaslatokkal Kárpátalján és Romániában.

2.1. Kárpátalja

A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelési reformprogramról átfogó képet adnak Beregszászi Anikó (2012; 2021) könyvei. A fő célt ekképpen jelöli ki: „A kárpátaljai magyar közösség megfogalmazta nyelvi tervezési, azon belül oktatástervezési céljait, melynek lényege az anyanyelvdomináns kétnyelvűség kialakítása az államnyelv és egy idegen nyelv megfelelő szintű ismerete mellett, az anyanyelvű iskolahálózat, a magyar nyelv és kultúra értékének, helyi sajátosságainak és presztízsének megőrzésével” (Beregszászi 2012: 11). A reformprogram lényeges eleme volt, hogy jól átgondolt, stratégiai döntéseket hoztak az alábbi kérdésekben: Milyen volt? – Miért akarunk változtatni? – Hogyan lehet ezt elérni? – Milyen legyen? Az utóbbi kérdésre adott válaszok talán a legfontosabbak:

- felcserélő helyett hozzáadó szemlélet alkalmazása;
- egynormájúság helyett a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégia;
- a kárpátaljai magyar nyelvhasználat valós lehetőségeinek és elemeinek a figyelembevétele az oktatás során;
- a kétnyelvűségnek és összes nyelvi velejárójának mint természetes állapotnak az elfogadása és megjelenítése az oktatásban;
- hozzáadó szemlélet alkalmazása a nyelvi jelenségek megítélésében;
- a valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudás közvetítése kommunikáció-központú oktatás segítségével (vö. Beregszászi 2012: 11–12).

A szerző az alábbiakban foglalja össze a megvalósíthatóság feltételeit: a tudományos alap kutatások megléte, a magyar szakos tanárképzés, az ideológia- és szemléletváltás kodifikálása: tantervek, tankönyvek, oktatási segédletek, módszertani útmutatók készítése az „új” szemléletnek megfelelően, a szakmai továbbképzések és konferenciák, amelyek a szemléletváltás lépéseit, lehetőségeit, módszereit és eredményeit közvetítik a tudós- és pedagógustársadalom felé, a tudományos utánpótlás nevelése (vö. Beregszászi 2012: 14).

Bár a program az Ukrajnában korábban tervezett és részben kivitelezett oktatási reformhoz csatlakozott, amelynek keretében a magyar anyanyelvi neveléshez is készültek tantervek és tankönyvek, végül a 2017-es oktatási kerettörvény és a 2019-es államnyelvi törvény akadályokat gördített a teljes megvalósítás elé (l. Beregszászi 2021), a háborús helyzet pedig természetesen semmiféle oktatási reformnak nem kedvez.

2.2. Románia

Kádár Edit, a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen működő *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* vezetője 2018-as cikkében összefoglalja programjuk létrejöttének alapvető mozzanatait (Kádár 2018). Romániában 2013-ban indult egy tantervi reform,

amelynek keretében az elemi oktatást ötévesre terjesztették ki, a nulladik, előkészítő évet az iskolai oktatáshoz csatolták. 2013-tól felmenő rendszerben elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveknek az újragondolási folyamata. A kidolgozott tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetencterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezte, és valóban igazodott a gyermekek életkori sajátosságaihoz, valamint támaszkodott nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire. Ezt folytatta a III–IV. osztályos tanterv, amely a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett expliciten is a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezte előtérbe. Ezt a szemléletet folytatta a 2017-ben jóváhagyott V–VIII. osztályos magyar nyelv és irodalom tanterv is, amely a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendelte alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztotta a nyelvi illetlen és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől, valamint tematizálta a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozta.

Kádár Edit munkacsoportja arra vállalkozott, hogy a kibontakozó reformprogramhoz tankönyvekkel (Bartalis et al. 2017; Bartalis et al. 2018) és feladatgyűjteményekkel (Kádár et al. 2017; Kádár et al. 2018) járuljon hozzá. Tankönyveikben, ahogyan Kádár Edit megfogalmazza: „az explicit nyelvi-nyelvtani ismeretek strukturált rendszerének átadása helyett gazdag nyelvi környezetet, a releváns nyelvi változatokkal kapcsolatos strukturált tapasztalatszerzést kínálunk, a nyelvtan (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása pedig sem nem kiindulópont, sem nem cél, hanem a szövegértési-szövegalkotási kompetencia részképességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik” (Kádár 2018: 122–123). A feladatbankjaik elsősorban a tanár számára kínálnak a tantervi tartalmak feldolgozásához olyan lehetséges módot, amely nem ismeretátadásra van berendezkedve, hanem főként a nyelvérzék, a nyelvi megformálásra való érzékenység fejlesztésére összpontosít. A feladatok vállaltan a pedagógiai konstruktivizmus jegyében készültek.

3. Hazai reformműhelyek a 21. században

3.1. SuliNova kompetenciaalapú oktatási programcsomagok

A 2000-es évek elején indult egy nagyszabású kompetenciaalapú tananyagfejlesztés, amelynek kezdeteiről a SuliNova Kht. akkori igazgatója így írt:

„Az oktatási programcsomagok fejlesztésének koncepciója 2002 nyarán fogalmazódott meg először a *Modernizáció és programfejlesztés* című dokumentumban. A szerzők az elmúlt időszak kutatási és mérési eredményeire alapozva fogalmazták meg a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét: a jelentős mértékben megváltozott kulturális környezet kihívásaira választ adó új tudáskonceptióra épülő innováció igényét.

2002 őszén az Oktatási Minisztérium által felkért szakértői csoport dolgozta ki az oktatási programcsomag koncepcióját és specifikációját. A munkacsoport által megfogalmazott dokumentumok képezték a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló kormányrendelet (243/2003. Korm. rendelet) programfejlesztésről és tartalmi szabályozásról szóló definícióinak alapját.

Ezek a fogalmak és meghatározások szolgáltak a sulinova Kht.-ban elinduló programfejlesztési munka alapjául, amely az *Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája* című dokumentumban foglalt fejlesztési irányok érvényesülését, valamint a *Nemzeti Fejlesztési Terv* (NFT) részeként megfogalmazott *Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program* (HEFOP) oktatási céljainak megvalósítását szolgálja. A fejlesztés szervezeti keretétől jött létre 2004 tavaszán a sulinova Kht.-n belül a Programfejlesztési Központ, amelynek fő feladata a meginduló programfejlesztő tevékenység ösztönzése, szakmai irányítása és koordinálása.” (Pála 2009)

A fejlesztés egyik célja a kompetenciaalapú oktatás elterjesztése volt a közoktatásunkban. Kulcskompetenciákat határoztak meg, és ezekhez egy-egy programcsomag tartozott. Az anyanyelvoktatással összefüggő kompetencia- és programcsomag: a szövegértés-szövegalkotás. A fejlesztés irányítója Kálmán László volt. Pála (2009) idézett munkájában részletesen lehet tájékozódni az első négy évfolyamra kidolgozott csomag tartalmáról. Itt csak a legfontosabb jellemzőket emelem ki: kommunikáció-központúság, tevékenységcentrikusság, rendszeresség, differenciáltság, partnerség, kutatószemlélet. A csomag egyedülálló a tekintetben, hogy a korábban döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan tanítása helyébe az integrált nyelvi-irodalmi-kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló magyartanítást állította.

3.2. ELTE DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ

A DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetében, a Mai Magyar Nyelvi Tanszék keretében működik 2005 óta (1).

„A műhely külön figyelmet fordít a funkcionális nyelvészet és a kognitív szemantika anyanyelv-pedagógiai jelentőségére és hasznosíthatóságára. A funkcionális kognitív szemlélettel megszűnhet vagy csökkenhet a nyelvtani rendszer elvontsága és a diák mindennapi nyelvhasználata, nyelvi gyakorlata közötti szakadék, a diák értheti a nyelvtanítást indokoltságát, mert érezheti és tudhatja, hogy a nyelvtanórán az őt legszemélyesebben és közösségében is legközvetlenebbül érintő kérdésekről van szó. A funkcionális alapú anyanyelvoktatás közelíti a tudományos leírást, az eredményeként kidolgozott elvont rendszer és a gyakorlati tapasztalat közötti rést is, szintén könnyítve a tanulást és a tanítást. A funkcionális alapú anyanyelvoktatás a rendszer és a használat közötti szoros összefüggésekre való jó rámutató képességével valóban anyanyelvi nevelés is lehet.” (Tolcsvai Nagy 2013)

A funkcionális anyanyelvpedagógiai alapelveiket Tolcsvai Nagy Gábor az alábbiakban foglalja össze a Vančo Ildikó által szerkesztett szöveggyűjteményükben:

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek (Vančo szerk. 2014: 7).

Az anyanyelv-pedagógiával kapcsolatos munkásságuk fontos eredményei közé tartozik a Korona Kiadónál megjelent *Magyar nyelv tankönyv 10–11 éveseknek* (Kugler et al. 1998), valamint a hozzá tartozó tanári kézikönyv (Kugler–Tolcsvai 1999), funkcionális szemléletű munkafüzetek (Kugler 2018a; Kugler 2018b), továbbá egy funkcionális és kognitív nyelvpedagógiai szöveggyűjtemény (Vančo 2014).

3.3. A Pécsi Tudományegyetem anyanyelvi nevelési műhelye

A Pécsi Tudományegyetem (PTE) Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékén régi és gazdag hagyománya van az anyanyelvi nevelés kutatásának már az 1959-es *Anyanyelvi műveltségünk* c. konferenciától kezdve. A hagyományokat folytatva a 21. században generatív nyelvészeti és modern pedagógiai elvekre építő tananyagokat fejlesztenek, amelyekről a 2005 óta megjelenő *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* köteteiben és a 2013 óta megrendezett *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciasorozaton számolnak be.

Kidolgozott tanári segédanyagok és tankönyvek (Alberti–Medve 2005; Alberti et al. 2005; Alberti–Medve 2006; B. Nagy–Farkas 2005; Medve et al. 2010) segítik a generatív szemléletű nyelvtan (elsősorban mondattan) tanítását a közoktatásban (elsősorban a középiskolai szinten). A kiindulópont az, hogy a tanulók nyelvi képességeik birtokában képesek feltárni a nyelvi törvényszerűségeket, ahogyan B. Nagy Ágnes fogalmaz a *Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben* c. tanulmányában:

„A nyelvet mint független objektumot és egyben mint a bennünk rejlő valóságot célszerű megismertetni a tanulókkal, és mindezt leghatékonyabban a generatív nyelvészet szellemében tehetjük. Ez a szemlélet ugyanis a nyelvi képességet »mentális szervként« tartja számon, az anyanyelv nyelvtanáról pedig úgy vélekedik, hogy azt az egyén maga veszi birtokba a nyelvelsajátítás során. A »talált anyag« alapján »önerőből« felépített kompetencia pedig egyszerre jelent képességet a nyelv használatára és illetékességet a jól formáltsági ítéletek alkotására.” (B. Nagy 2005: 52–53)

A további alapelveket az alábbiakban foglalja össze: problémacentrikusság és problémaérzékenység, heurisztikus megközelítés, holisztikus szemlélet, hipotetikus-deduktív módszer.

3.4. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarstanári Tagozatának Szemere Gyula Anyanyelv-pedagógiai Kutatócsoportja

A kutatócsoport 2002-ben alakult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Magyar Nyelvtudományi Társaság keretében. A kutatócsoport tagjai a tanító- és tanárképző intézmények és a gyakorlóiskolák pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberei, valamint meghívott kutatók, oktatók és pedagógusok. Ellátja a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarstanári Tagozatának szakmai védnökségét is. Tagjai rendszeresen közreműködnek az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratban szerzőként és szerkesztőként, illetve 2009 óta a Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencia szakmai programjának megszervezésében. Megalakulása óta a kutatócsoport az anyanyelvi nevelés különféle területeivel foglalkozott: az anyanyelvi nevelés módszereivel és munkaformáival, a szövegértés fejlesztésének elméletével és gyakorlatával, a funkcionális szemléletű grammatikatanítás és a fogalmazástanítás kérdéseivel, digitális magyar nyelvi tananyagok kidolgozásával (2).

A Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencia szekciói jól mutatják a kutatócsoport szakmai tevékenységének széleskörűségét: anyanyelvi nevelés online környezetben, kommunikáció és társas tanulás, iskola és nyelvhasználat, szövegértés-fejlesztés és olvasás, nyelvi tudatosság, digitális kommunikáció, beszédfejlesztés stb. A kutatócsoport vezetőjének, Gonda Zsuzsának (2014; 2015; 2018; 2019; 2020; 2023) a munkássága kiemelkedő az IKT-eszközök anyanyelvi nevelési felhasználása területén.

4. A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tevékenysége

A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tevékenységével nem csupán a személyes érintettség okán foglalkozom külön fejezetben, hanem azért is, mert úgy gondolom, hogy ez a koncepció ötvözi a legkoherensebben, konkrét javaslatokra, kipróbált módszerekre támaszkodva a korábban említett reformelképzelések legfontosabb elemeit: a nyelvet aktív tudásként fogja fel, nem választja el a társas és kognitív vonatkozásaitól, a tanulók nyelvi tapasztalatára és tudására épít, probléma- és kutatáscentrikus, fontosnak tartja az IKT-eszközök bevonását.

A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport eredetileg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos munkaközössége volt. Az intézményben régi hagyománya van az anyanyelv-pedagógiai, oktatásnyelvészeti kutatásoknak. Ezekre építve 2009 őszén alakult meg a kutatócsoport, akkor még a Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Magyar Nyelvészeti Tanszékének közösségeként. A csoport működésének első éveiben elsősorban tankönyvkutatással, tankönyvelemzésekkel foglalkozott. 2017 őszén egy megújulási folyamat részeként felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet, az elnevezés mozaikszavába építve a *pedagógia* és a *lingvisztika* szavak kezdő szótágjait. 2018 őszén hagyományteremtő szándékkal elindította a PeLiKon konferenciasorozatot Egerben, amely 2020-ban online, 2023-ban Jászberényben folytatódott. 2021 szeptemberétől a PeLi a Magyar Nyelvészeti Tanszékről leválva, megújult

formában, szélesebb körben, intézményközi kutatócsoportként folytatta tevékenységét (3). Egyik programadó tanulmányuk megjelöli elképzelésük főbb elemeit:

„A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport módszertani kezdeményezése szerint (bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020) az anyanyelvi nevelésben eredményesen hangolható össze a konstruktivista pedagógia szemléletéhez illeszkedő problémaalapú tanulás modellje (Marra et al. 2014), a nyelv használatalapú leírásának törekvései (Barlow–Kemmer 2000), illetve a nyelvmenedzselés-elmélet nyelvi problémák feldolgozására irányuló szemléletmódja (Jernudd–Neustupný 1987; Nekvapil 2006).” (Domonkosi et al. 2022: 13)

Fontos pontja ennek a koncepciónak, hogy az anyanyelvi tananyag feldolgozásának olyan módszertani lehetőségeit kívánja alkalmazni, amelyek során a valós életből vett problémák, nyelvi adatok értelmezése indítja el a tanulás folyamatát.

4.1. Kutatás- és problémaalapú oktatás és tanulás, nyelvmenedzselés-elmélet

A kutatásalapú szemlélet a 2010-es évektől jelent meg a magyar köznevelésben, elsősorban a természettudományos tantárgyak oktatására vonatkozóan (Nagy 2010). A köznevelés alapidokumentumaiban elsőként a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* tematizálja a kutatásalapú szemléletet, ezt viszont a NAT az anyanyelvi nevelésre nem vonatkoztatja. A II. PeliKon egyik panelje ezzel a témával foglalkozott. A résztvevők egyetértettek abban, hogy a mai hagyományos nyelvtanoktatásban még mindig nem szerepel a nyelv természettudományos szemléletű vizsgálata, a nyelvvel való kísérletezés. A résztvevők a kutatásalapú anyanyelvtanítást úgy látták megvalósíthatónak, ha a tanuló a tanórákon nem egy (valamilyen szempontok szerint lefektetett) rendszerrel találkozna, hanem a nyelvvel (lehetőleg annak minél többféle megjelenési formájában), és ezeknek a nyelvi adatoknak és mintázataiknak a megfigyeléséből maga tárna fel összefüggéseket, vonna le általánosításokat (Kádár et al. 2022).

A kutatócsoport a fentebb említett tanulmányában így indokolja a problémaalapúság mint alapelv alkalmazását:

„A problémaközpontú oktatási stratégiában a tanulók nem reproduktilan sajátítják el a tananyagtartalmat, hanem megoldandó problémákkal szembesülnek (Csoma 2000). A problémaalapú tanulás modellje kontextusként használja a különböző problémákat ahhoz, hogy a diákok az ismereteket és a problémamegoldó képességet is elsajátítsák (Vernon–Blake 1993), a tananyag olyan strukturálását valósítva meg, amelynek során a valós életből vett problémák indítják el a tanulás folyamatát (Armstrong 1991; Boud–Feletti 1991).” (Domonkosi et al. 2022: 14)

Fontos elem még a nyelvmenedzselés-elmélet alkalmazása, amelynek központi fogalma a nyelvi és a kommunikációs probléma. A hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből indul ki, értelmezése szerint ugyanis a nyelvhasználók döntik el, hogy mi számít nyelvi problémának (Jernudd–Neustupný 1987: 75). „Az anyanyelvi nevelés egyrészt a nyelvi problémák intézményes kezelőjeként, másrészt pedig a nyelvi problémákra, nyelvi vonatkozású helyzetekre való felkészítés (anticipálás)

miatt tekinthető a nyelvi menedzselés sajátos válfájának (1. bővebben: Domonkosi–Ludányi 2020)” (Domonkosi et al. 2022: 14).

5. Lehetőségek a nyelvi tehetséggondozásban

A nyelvi tehetséggondozás az anyanyelvoktatás kereteibe illeszkedik, annak eredményessége alapvetően meghatározza lehetőségeit. Ugyanakkor – mivel a közoktatásban használható, részletesen kidolgozott programcsomag, valamint főként tananyag nem áll rendelkezésre – a nyelvi tehetséggondozás lehet az egyik terepe a reformtörvények megvalósításának, ugyanis a pedagógus kezét itt kevésbé kötik a tantervi korlátok. Az anyanyelvi tehetséggondozó műhelyek – például szakkörök, délutáni foglalkozások vagy fakultatív műhelymunkák – kulcsszerepet játszhatnak az anyanyelvoktatás megreformálásában, mivel a formális tantervi kereteken kívül működve lehetőséget adnak új pedagógiai megközelítések kipróbálására, sokkal inkább alkalmazhatják a fentebb vázolt módszertan elemeit (kutatás- és problémaalapúság, közös, interaktív tudás- és tartalomlétrehozás, kollaboratív kutatómunka). A tanórán kívüli kollaboratív kutatómunka során sokkal inkább alkalmazhatók a digitális eszközök, megnövekszik a motivációs erejük, önszabályozó tanulásra ösztönöznek, a kreativitást támogató szerepük jobban előtérbe kerülhet. A konstruktivista pedagógia elvei szerint a tudás nem passzívan átvett ismeretek halmaza, hanem a tanuló által aktívan konstruált értelmezés, amelyhez elengedhetetlen a személyes élmény, a felfedezés, a társas tanulás és a reflektív gondolkodás. E műhelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy saját tapasztalataikra építve, kooperatív tanulási helyzetekben, párban vagy csoportban dolgozva sajátítsák el az anyanyelvi kompetenciákat. A tanárok facilitátorként működhetnek, nem csupán ismeretátadók, hanem tanulási utak megtervezői és segítői. IKT-eszközökkel (interaktív táblák, kollaboratív szövegszerkesztők, hang- és videórögzítő alkalmazások, digitális történetmesélő platformok stb.) a tanulók komplex, több műveltségterületet érintő projektmunkákban vehetnek részt: például nyelvi játékokat fejleszthetnek, podcastot készíthetnek egy nyelvi jelenségről, vagy digitális könyvet írhatnak kortárs témákban. Az ilyen típusú műhelymunka nemcsak az anyanyelvi készségeket (szövegértés, szövegalkotás, nyelvi tudatosság) mélyíti, hanem az együttműködés, a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az önálló tanulás kompetenciáit is fejleszti. Ezáltal a tehetséggondozó műhelyek kísérleti terepként is szolgálhatnak az innovatív nyelvpedagógiai megoldások bevezetéséhez, és hatásuk hosszú távon visszacsatolható a formális oktatás egészének megújulásába.

6. Összegzés

A tanulmány áttekintette az anyanyelvoktatás megreformálására irányuló legfontosabb 21. századi elképzeléseket. A reformprogramokban sok közös, hasonló, ám esetenként akár egymásnak ellentmondó elem is van. A nyelvészeti műhelyek természetesen alapvetően nyelvtudományi szempontokat érvényesítenek, a legtöbb esetben azonban figyelnek a pedagógiai megalapozottságra is. Ugyanakkor összességében van egy olyan szempont, amely ritkán jelenik meg a különböző elképzelések alapelvei

között: milyen válaszokat adhat egy anyanyelvoktatási reformjavaslat a 21. századi kihívásokra? A tankönyv-, illetve hagyományos szövegközpontúság helyett hogyan tud teret adni a 21. századi nyelvhasználati-kommunikációs formáknak (pl. az előszó, az internetes és más digitális kommunikációs formák), ezzel összefüggésben mit kezd a szövegbefogadás és -alkotás megváltozásával, illetve újabb formáival? A digitális (IKT-) eszközök használata ugyan divatos téma, de tovább kell dolgozni az oktatási felhasználásuk módszertanán, kihasználva az anyanyelvoktatás számára kínált lehetőségeiket (pl. korpuszok használata az adatgyűjtésre, a nyelvi jelenségek adataalapú vizsgálata internetes vagy adatbáziskeresések segítségével, online nyelvi források felhasználása a jelenségek illusztrálására stb.). Az infokommunikációs technológiák használata önmagában nem elégíti ki a 21. századi igényeket, nem helyettesíti a személyközi interakciókat, és nem garantálja az aktivitást sem. A legfontosabb szempontok: ki lehet-e használni a segítségükkel a tanulói kreativitást, megvalósítható-e az önszabályozó tanulás, és ösztönöznek-e a másokkal való együttműködésre, a közös tudás és tartalom létrehozására.

A tanulmány szándékosan nem tért ki az anyanyelvoktatási reformprogramok valószínűleg legnagyobb kerékkötőjére, az oktatáspolitikai szempontokra.

Irodalomjegyzék

- Alberti Gábor – Medve Anna 2005: *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Budapest: Janus/Books.
- Alberti Gábor – Medve Anna 2006: *A magyar mondatelmélete és gyakorlata generatív megközelítésben III. A háttérelmélet*. Budapest: HEFOP Bölcsész Konzorcium.
- Alberti Gábor – Medve Anna – Balogh Kata 2005: *Generatív grammatikai gyakorlókönyv II. Ágrajzok*. Budapest: Janus/Books.
- Armstrong, Elizabeth G. 2008: A hybrid model of problem-based learning. In: Boud, David – Feletti, Grahame (eds.): *The challenge of problem-based learning*. London: Routledge. 137–150. [Hivatkozva: Domonkosi et al. 2022]
- Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne 2000: Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-based models of language*. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information. XII–XXVIII.
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szöcs Hedviga – Tamás Adél 2017: *Magyar nyelv és irodalom. V. osztály*. Marosvásárhely: Kreatív–Norand.
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Pataki Enikő – Szöcs Hedviga – Tamás Adél 2018: *Magyar nyelv és irodalom. VI. osztály*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Beregszászi Anikó 2012: *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a Kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta.
- Beregszászi Anikó 2021: *Alkalmi mondatok zongorára. A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben. A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás lehetőségeiről, céljairól*. Törökbálint: TERMINI Egyesület.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit 2005: Hogyan érdemes generatív mondatant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás* 2–3. szám. 50–56. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Boud, David – Feletti, Grahame (eds.) 1991: *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's Press. [Hivatkozva: Domonkosi et al. 2022]

- Csapó Benő 2000: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* C. évf. 3. szám. 343–366. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Csikós Csaba 2012: Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszerével. *Iskolakultúra* XII. évf. 1. szám. 3–13. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Csoma Gyula 2000: Tanuláselméletek és tanítási stratégiák. In: *Esély 2000 konferencia*. [Link](#) (Letöltés: 2022. 01. 24.) [Hivatkozva: Domonkosi et al. 2022]
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020: Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. 177–192.
- Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Hulyák-Tomesz Tímea 2022: Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum. 13–34. [Link](#)
- Gonda Zsuzsa 2014: Az IKT alkalmazásának lehetőségei a magyartanárképzésben. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan.
- Gonda Zsuzsa 2015: Digitális szövegek a Nemzeti Alaptantervben, a tanárképzésben és az osztályteremben. In: Károly Krisztina – Perjés István (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös. 252–262.
- Gonda Zsuzsa 2018: Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* XI. évf. 2. szám. 66–77. [Link](#)
- Gonda Zsuzsa 2019: A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Raáts Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit: *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Budapest: ELTE. 92–126.
- Gonda Zsuzsa 2020: Anyanyelv-pedagógia és kommunikáció online tanulási környezetben. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum. 10.
- Gonda Zsuzsa 2023: Információfeldolgozás és tanulástámogatás az anyanyelvi órán online tanulási környezetben. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 48. 111–130. [Link](#)
- Jánk István 2021: A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csörlátású magyarországi magyarok. In: Csernicskó István – Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 129–138.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav 1987: Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84. [Hivatkozva: Domonkosi et al. 2022]
- Kádár Edit 2018: A tudománykommunikáció az iskolai oktatásban kezdődik. Egy kísérletről. *Jel-Kép* 4. szám. 119–125. [Link](#)
- Kádár Edit – Bartalis Boróka – Tamás Adél 2017: *Feladatbank az anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban. I. kötet*. Kolozsvár: Ábel.
- Kádár Edit – Bartalis Boróka – Tamás Adél 2018: *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban. 2. kötet*. Kolozsvár: Ábel.
- Kádár Edit – Kocsis Ágnes – Szabó Veronika – Viszket Anita – Zs. Sejtes Györgyi 2022: A kutatásalapú anyanyelvi nevelés. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.):

- A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból.* Eger: Liceum. 69–83. [Link](#)
- Kontra Miklós 2023: Iskolai anyanyelvi nevelésünk két fő baja és a kiút. In: Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Kalcsó Gyula – Bús Ágnes (szerk.): *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban. Válogatás a Pelikon 2023 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* [Megjelenés alatt] 46–59.
- Kontra Miklós 2023: Jövőt formáló nyelvi nevelés. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* II. évf. 1. szám. 9–25. [Link](#)
- Kugler Nóra – Lengyel Klára – Tolcsvai Nagy Gábor 1998: *Magyar nyelv tankönyv 10–11 éveseknek.* Budapest: Korona.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999: *Magyar nyelv tanári kézikönyv a Korona Kiadó 10–11 évesek számára készült tankönyvéhez.* Budapest: Korona.
- Kugler Nóra 2017: A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat. 336–356.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018a: *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv.* Budapest: Tinta.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018b: *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára.* Budapest: Tinta.
- Marra, Rose M. – Jonassen, David H. – Palmer, Betsy – Luft, Steve 2014: Why problem-based learning works: Theoretical foundation. *Journal on Excellence in College Teaching* Vol. 25. No. 3–4. 221–238. [Hivatkozta: Domonkosi et al. 2022]
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010: *4 x 12 mondat.* Veszprém: Iskolakultúra.
- Molnár Gyöngyvér 2005: A problémaalapú tanítás: az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra* XV. évf. 10. szám. 31–43. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Nagy Lászlóné 2010: A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* XX. évf. 12. szám. 31–51. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Nekvapil, Jiří 2006. From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica* 20. 92–104. [Link](#) [Hivatkozta: Domonkosi et al. 2022]
- Pála Károly 2009: *Kompetenciaalapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon.* [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013: A DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely. *Anyanyelv-pedagógia* VI. évf. 1. szám. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015: Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* XV. évf. 7–8. szám. 18–27. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014: *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény.* Nyitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre.
- Vernon, David T. – Blake, Robert L. 1993: Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 7. 550–563. [Hivatkozta: Domonkosi et al. 2022]
- (1) A DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ honlapja. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- (2) A Szemere Gyula Anyanyelv-pedagógiai Kutatócsoport honlapja. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)
- (3) A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport honlapja. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 23.)

BÁRDOS DÓRA

SZÁJTRÓL SZÁJTRA

Klasszikus gyermekköltészeti művek szövegének 21. századi popularizálódása, variánsai és felhasználhatóságuk a pedagógusképzésben

Napjainkra a kortárs folklór elsődleges lelőhelye az internet. Az elektronikus folklór különleges szeletét jelentik a klasszikus műköltészeti alkotások, amelyek bekerültek Web 2.0-s szöveggyűjteményekbe, popularizálódtak, különféle variánsaik jöttek létre, téves szerzőnek tulajdonítva vagy szerző nélkül hagyományozódtak tovább, sőt, újabb, valóban népköltészeti alkotások fejlődtek ki belőlük. A jelenség különösen érdekes a jeles gyermekköltészeti alkotások szövegeivel dolgozó pedagógusképzés szemszögéből: vajon milyen hatással lehet a mediális környezetváltás a gyermekköltészet darabjaira?

Kulcsszavak: magyar gyermekköltészet, elektronikus folklór, popularizálódás, variánsok, pedagógusképzés

Szájtról szájtra – Klasszikus gyermekköltészeti művek szövegének 21. századi popularizálódása, variánsai és felhasználhatóságuk a pedagógusképzésben (By word of screen – The 21st-century popularisation, variants and applications of classical children's poetry in teacher education). Today, the internet is the primary source of contemporary folklore. A distinctive segment of computer-mediated folklore is formed by classical literary works that have found their way into Web 2.0 text collections, gained new popularity and appeared in various versions, often misattributed or circulating without an author's name. In some cases, these works have evolved into creations that can truly be regarded as modern folk poetry. This phenomenon is particularly interesting from the perspective of teacher education engaging with well-known children's poetry. What effects might the change in media environment have on children's poetry?

Keywords: Hungarian children's poetry, computer-mediated folklore, popularisation, textual variants, teacher education

1. Gyermekköltészet az interneten

A 21. században, különösen a legutóbbi mintegy tizenöt évben a Web 2.0-nak köszönhetően jelentős mértékben alakult át az irodalomhoz való eljutás (Bókay 2006: 37) mikéntje. Az értékrendszerek érvényessége rendre megkérdőjeleződik, a literációs tudatosság kialakulása pedig részben egy minden eddiginél szubjektívebb módon felépülő, hipertextuális környezetben valósul meg (Bókay 2006: 33, 34, 42; Szűts 2014b: 52–53).

A befogadók ma már rendszeresen az interneten találkoznak azokkal az irodalmi szövegekkel, amelyeket egy-két olvasógenerációval korábban még kizárólag literációgazdag fizikai környezetben, motiváló, ösztönző könyves miliőben, könyvtárban,

könyvesboltban lehetett megismerni (Juhász 2017: 39–40). Különösen feltűnő ez a változás a gyermekirodalom, a gyermekköltészet esetében. Bár a magyar gyermekkönyvek palettáján számtalan értékes és aktuális, klasszikus és modern verseskötet és antológia szerepel, a kézzel fogható kötetek mellett mára rendkívüli mértékű lett az interneten elérhető gyermekköltészet népszerűsége. Legyen szó MEK-en olvashatóvá vált klasszikusokról, szerzőik által megosztott kortárs versekről, és leginkább a világhálókra feltett művekről, amelyekkel mint „kalózszovegek” e tanulmány is foglalkozik.

A jelenség két, egymással fontosságban versengő oka az ingyenesség és a korlátlan elérhetőség. A nyomtatott gyermekkötetek szöveges tartalmuk mellett élményadó, művészi megformáltsággal, minőségi illusztrációkkal tudnak hatni, versengve a digitális világgal. Nyomtatott formában azonban a minőségi gyermekirodalom nem olcsó. Számos esetben tehát az ingyenes hozzájutás a fő szempont, ami miatt valaki az interneten keres és talál gyermekversszövegeket.

A másik ok viszont: a képernyőn kutatva, jó keresési stratégiákkal, nagy szövegbázisban, gyorsan juthatunk célzott eredményre. Kifejezetten érinti ez a pedagógusokat és a pedagógusjelölteket, akik gyakran keresnek egy bizonyos témában, formában vagy szerzőtől műveket, néha kifejezetten az idő szorításában, és sokszor pontosan tudják azt is, mely szöveget akarják megtalálni, csak nyomtatásban nem áll rendelkezésükre. Ez az igény természetes velejárója az újmédia-használatnak (Tószegi 2019: 228–229).

Ahhoz azonban, hogy a keresés minél nagyobb sikerrel járjon, szükség van elérhetővé tett szövegekre is. Ezekből pedig hiány van: nemcsak a kortárs kiadású gyermekkönyvek magasabb ára miatt. Oka lehet a hiánynak a példányszámok csökkenése – amellyel a nyomtatott versantológiák gyorsan kifogynak a kínálatból –, a gyermek-e-bookok és digitális könyvek szűkebb palettája – ezek feladata úgysem a nyomtatott gyermekkönyvek pótlása, hanem kiegészítése –, a könyvtártámogatás és -használat változása – kérdés, van-e pénz minőségi gyermekirodalmi kötetek beszerzésére, beletartozik-e a verskereső literációs gyakorlatába a könyvtárlátogatás –, vagy a közlések és jogok összetett problémaköre, amely odavezethet, hogy például az olyan életművek, mint Weöres Sándoré, legálisan csak korlátozottan érhetők el, s elsősorban csak nyomtatásban, míg a digitális közeget elárasztják a dilettáns költők versei. Mindenesetre a hiány tény.

Itt kerülnek a képbe azok a sajátos gyermekvers-szöveggyűjtemények, amelyek az utóbbi években létrejöttek az internet magyar nyelvű szejletén. Ezek a szerzői és kiadói jogokat alapvetően figyelmen kívül hagyják, az élményadó, művészi vizuális megformáltságot általában szintén. Ám nagyfokú elérhetőséget és szinte kitörölhetetlen digitális létezészt biztosítanak egyes gyermekköltészeti műveknek. Tanulmányomban azt mutatom be példákkal, mi történik, történhet e versek szövegével a Web 2.0 világában történő popularizálódásuk során. Majd a jeles gyermekköltészeti alkotások szövegeivel dolgozó pedagógusképzés szemszögéből véve szemügyre a mediális környezetváltást, ötletlista következik, vajon miként használhatók fel e variánsok a pedagógusképzésben.

2. Új népköltészet? – Az elektronikus folklór és a versgyűjtemények

A *Magyar néprajzi lexikon* szerint a népköltészet „a folklorisztika kategóriája, esztétikai és folklorisztikai értelemben egyaránt a *nép* költészete” (Voigt 1980). Elemeinek keletkezésével és variációival kapcsolatban a 19. század óta újra és újra elhangzik a „szájról szájra terjedés” gondolata, ahogyan Arany János is írja *Rege a csodaszarvasról* című költeményében: „Száll a madár, ágrul ágra, / Száll az ének, szájrul szájra...” (Radóczné 2020: 69).

Az érzékletes szókép speciális kontextusban is megjelenik, amikor Jókai Mór egy versében Petőfi Sándort köszönti. Arra utalva, hogy Petőfi számos népies műdala popularizálódott, így ír: „Most népdal üdvözöl szabad népek ajkán, / Kik dalaid zengik, szájról-szájra szállva...” (Jókai 1899: 510). Ahogyan a Petőfi-bicentenárium alkalmából többen is számba vették (Köncse 2024; Tari 2023), a „szájról szájra terjedés” eredményeképpen Petőfi verseinek szövegei valóban számos különböző variánsban, számos dallammal kezdtek el létezni a nép ajkán: továbbhagyományozódtak úgy, hogy szövegük átíródott, vagy kiegészítésre került, sőt, számos esetben már szerzőjük neve nélkül, népdalként sikerült szövegüket visszagyűjteni a 20. században. Mindez azért izgalmas, mert egyes műköltészeti szövegekkel kapcsolatban ma hasonló jelenségek rögzíthetők. Ám e variánsok kialakulásának jellemző színterei már nem a szóbeliség különböző fórumai, a paraszti világ jellegzetes helyzetei (Domokos 2013), hanem sokkal inkább a Web 2.0, a közösségre épülő internetes alkalmazások, a digitális írásbeliség szituációi.

A modern magyar folklorisztikának már az ezredfordulón szembe kellett néznie azzal, hogy a paraszti világ, amelyet a klasszikus *Magyar néprajzi lexikon* megszerkesztése idején még vizsgálni lehetett, szinte teljesen eltűnt. Ezzel párhuzamosan a népköltészet hagyományos fogalma is átalakításra szorult, összhangban azzal, hogy klasszikus műfajok kerültek perifériára, új műfajok (pl. mém, graffiti, reklám) viszont megjelentek (Szemerkenyi 2013). A tervezett *Magyar népköltészeti lexikon*ban ezért szerepel az *elektronikus folklór* (*computer-mediated folklore*) fogalma:

„**elektronikus folklór:** valamennyi modern, elektronikus tömegkommunikációs eszközön keresztül létrejött és/vagy módosított, továbbított folklóralkotás, kezdve a fénymásoló megjelenésével a faxon keresztül a telefonon át a számítógépig (→városi folklór, →internet-folklór, →sms-folklór). Az említett technikai eszközök segítségével megjelenő képi és szöveges folklóralkotások terjedése a →folklór hagyományos, szájról szájra megvalósuló átadási sebességéhez képest összehasonlíthatatlanul felgyorsult, ezzel párhuzamosan az alkotók és felhasználók köre kiszélesedett, az egyes jelenségek élettartama lerövidült. Az ~ legfőbb terepévé napjainkra a számítógép és az internet vált („computer-mediated folklore”; „computer folklore”; „computer and Internet folklore”, [...]). Az interneten terjedő folklóralkotások szerzői ismeretlenek, felhasználóról felhasználóra terjednek, hagyományos elemekből építkeznek és formulaszerűsége törekednek, a technikai lehetőségeknek köszönhetően könnyen változtathatóak, emiatt variánsokban élnek.” (Mutatvány 2013: 384)

A Domokos Mariann alkotta szócikkben felsorolt jellemzők közül kiemelendő az elektronikus folklóralkotások felhasználóról felhasználóra, „szájtról szájtra” terjedése, a variánsok kialakulása, a könnyű változtathatóság, szerkeszthetőség és az, hogy a szerzők ismeretlenek. Ezek a tulajdonságok az internetes gyermekversgyűjtemények darabjait is jellemzik, kivéve az utolsót: hiszen a verscsokrok összeállítója, a változatképződés elindítója és továbbgörgetője itt nem szerző, hanem feltöltő, megosztó. Tevékenységét azonban sokszor ugyanúgy anonim módon végzi, illetve a szövegek megállíthatatlan terjedése azt is okozza, hogy ha egy variáns (elírás, átírás, átköltés) egy bizonyos személyhez lenne is köthető, az ő kilétének azonosítása általában lehetetlen.

A modern folklorisztikában a hangsúly a kontextus(ok) kutatására, a medialitás vizsgálatára esik (Szemerényi 2013: 26). A magyar gyermekköltészetnek gyökereken új kontextusa az internet: az erre feltöltők a digitális tárhelyek szinte korlátlanul válásával a minden eddiginél nagyobb felhasználói szövegegséget csillapítva új módon viszonyulnak az irodalmi szövegekhez, hiszen egy új (továbbá egyértelműen illegális, sem etika, sem fenntarthatóság szempontjából nem helyeselhető, de alapvető) gondolkodásmód mentén osztják meg őket. Eszerint az online elérhető szellemi tulajdon ingyenes, s a Web 2.0-as „kontextus alapvető jellemvonásai az azonnaliság, a populáris tartalom, és a »copy+paste magatartás«” (Szűts 2014a: 27).

A Web 2.0 a passzív jelenléttől az aktív részvétel felé tolja a felhasználót. E folyamatnak **négy** fontosabb jellemzője határozható meg (Szűts 2014a: 23–24; Szűts 2014b: 60), amelyek az internetes gyermekirodalmi szövegválogatásokra is igazak.

- ♦ **A Web 2.0-s nethasználó már nemcsak letölt és tartalmat fogyaszt, de tartalmat is hoz létre.** A számítógép és az internet használatának egy korábbi szakaszában a felhasználók (többnyire) megelégedtek a világhálón található szövegek felhasználásával, és saját közvetlen, szűkebb, sokszor személyes környezetükben gondolkodtak (pl. anyák napi verseket kerestem az osztályműsorhoz). Mára viszont alapvető, hogy a megszerzett tudás, a jól összeállított gyűjtemény megosztható, továbbadása idegeneknek, a neten böngésző bármely személynek, dicsőség, de egyben hasznos, segítő aktus is (pl. a blogomra/Facebookra feltettem az anyák napi versgyűjteményem, használjátok!).
- ♦ **A Web 2.0 végtelen lehetőségeket rejt az információkeresésre és információcserére, az önreprezentációra és a véleményezésre, tartalma azonban rizomatikus és decentralizált.** A netes, vegyes gyermekversgyűjteményeket létrehozhatja pl. pedagógusközösség (iskolák, óvodák joggyakorlat-megosztása), könyvtár, pedagógus vagy szülő. Céljuk a tudás, a már megszerzett szövegek megosztása, továbbadása, csoportosítása, ilyen módon egyéni halmazok, rendek és rendszerek kialakítása, amelyek segítik a keresést, és hasznosak másoknak. Együttal azonban a feltöltő személyt is jellemezhetik, vagy közösséget építhetnek szűkebb és tágabb körben. Például szolgálhat egy keresés a *nyuszis mondókák* témakörben. A *Családunk gyűjteménye* családi bloghonlap, ahol egy lelkes feltöltő a maga számára fontos tartalmait jelennek meg több

soron rendszerezve. A *Nagyszülők Lapja* a gyermekverset kereső idősebb generációt kovácsolja közösségbe. Egyúttal keveri is a tartalmakat, multimediális környezetbe helyezve, amikor a versek mellé Youtube-versfilmeket linkel. A *Picibaba.hu* oldal az anyaság felől közelít a költészethez, más aloldalain a terhességről, babaápolásról, bébiételekről lehet olvasni. A *Spirituális Anya* blogon a verses tartalmakat „az anyaságot spirituális szemszögből” bemutatva osztják meg. A *Kőbányai Egyesített Bölcsődék* versoldala csak egy az intézmények versgyűjteményei közül. A *Mondókák.hu* oldalon már feltűnő, ahogyan mindenki „csak tölti a magáét”, vagyis akár közvetlenül egymás után is szerepel ugyanaz a szöveg (vagy hasonló), minden kommentár nélkül. Végül a *Poet.hu* oldalra bárki felteheti saját szerzeményét, amelyek azután rendre előfordulnak más, már klasszikus verseket, eredeti népköltéseket is tartalmazó oldalakon (1).

- ♦ **Használói elé, különösen, ha digitális írástudásuk foka alacsonyabb, vagy keresési, kritikai ítéleteket hozó kompetenciáik foka nem elég magas, a Web 2.0 véletlenszerűnek tűnő információmintázatot terít.** Minden versgyűjtemény használata esetében kérdésként kellene felmerülnie, mi a célja a gyűjteménynek, ki hozta létre, mennyire lehet igényes vagy megbízható a tartalma. Ez azonban számos esetben nem így történik. Mivel tendencia, hogy maguk a jóindulatú összeállítók, megosztók a minőség helyett a mennyiséget tartják fontosnak, gyakran azon igyekezve, hogy az ő gyűjteményükben mindaz benne legyen, ami másoknál, máshol is megtalálható, és még új tartalmakkal is szolgáljanak, értékítélet vagy válogatás nélkül „gyűjtenek” mindent, az önjelölt költők és a Facebookon olvasóközönséget toborzó versgyárosok munkáitól a torzult szövegű klasszikusokig. Ráadásul nemcsak jóindulatú gyűjteményszerkesztők léteznek, hiszen egyes reklámodalak is látszólagos versgyűjteményekkel hívogatják az olvasót.
- ♦ **A használó, laikus értelmező közösség igényli a szakmai tudást és hitelességet, közben azonban hatályon kívül helyezi a kapuőrök, szerkesztők, kiadók, hivatkozások megszokott, hierarchikus, megbízhatóságra, lektoráltságra, kiegyensúlyozottságra és teljességre törekvő mechanizmusait.** Talán a legfontosabb jellegzetesség ez, amely egyben a szájról szájra vándorló klasszikusok szövegének folyamatos átalakulását és változását is magyarázza. Egy nyomtatásban, hivatásos kiadó által megjelentetett, szerkesztővel (esetleg lektorral és korrektorral) is rendelkező antológia vagy verseskötet esetében elvárt, hogy a gyűjtemény megbízható és ellenőrzött legyen kifogástalan helyesírással és nyelvhelyességgel; továbbá műköltés esetén a szerző által, népköltés esetén a hagyományok és a nyelvi logika által meghatározott formájú, tagolású szövegeket tartsa magában. Egy jó gyermekkönyvkiadó, ismert szerkesztő neve is garancia lehet, hogy igényes, minőségi gyermekirodalmat vehet kézbe az olvasó. Az internetes gyűjtemények keletkezése azonban mentes és független ettől a hierarchiára és tekintélyre, de tapasztalatra és a modern

irodalomtudományra és pedagógiára is épülő (valamint mindenképpen anyagi ráfordítást igénylő) rendszertől. A gyűjtésnek, terjesztésnek, megosztásnak a neten jelenleg nem szabhat gátat sem jogdíj, sem munkadíj, sem közlési tilalom vagy kizárólagosság, sem a megfizethetőség, sem a módszertani megfontolás, sem az értékítélet, sem az ízlés. Ez azonban azt is jelenti, hogy a szövegromlás és -változás mértéke elképesztő módon felgyorsul, az írásbeli terjedésre tulajdonképpen a szóbeli, „szájtról szájtra” terjedés szabályai lesznek érvényesek.

A bárki által szabadon írható és szerkeszthető világháló új publikációs környezete tehát arra biztosít lehetőséget, hogy „az évszázadokon át, a nyomtatott sajtó, könyvek, az elektronikus média hivatásos tartalom-létrehozó rendszerével szemben új típusú tartalomelőállítási-publikációs paradigma” jelenjen meg (Szűts 2014b: 46), vagyis egy vagy több szerző új módon juthasson el az olvasóihoz. A szülőknek/pedagógusoknak/gyermeknek szóló versantológia műfaja is különös változáson ment keresztül az utóbbi tíz-tizenöt évben. E változás alapvető, és e pillanatban is folyamatosan működő hatást gyakorol a gyermeklíra kánonjának alakulására, a gyermekköltészet egyes darabjainak szélesebb körben való megismerhetőségére, s végül, de nem utolsósorban az elektronikus folklorra.

3. A popularizálódás és a variánsképződés leggyakoribb típusai

A szájtról szájtra vándorló klasszikus versek esetére *beszédművelés* és a *vers és gyermek* szemináriumaimon figyeltem fel, köszönhetően annak a több mint négyszázötven hallgatónak, akikkel együtt tanulmányozhattuk a magyar gyermeklírát. A popularizálódás és variánsképződés egyes formáit csoportosítva a következő négy típus tekinthető a leggyakoribbnak.

A Web 2.0-ás szöveggyűjteményekbe bekerülő versek és mondókák legegyszerűbb változása, ha **egyszerű variánsuk keletkezik** valamely okból. Bonyolultabb a helyzet, ha eredeti szöveggel, vagy sokkal gyakrabban már variánsszöveggel **a mű úgy terjed tovább, hogy megváltozik a szerzője**. De az is előfordul, hogy **a mű a szerző neve nélkül, már nem mű-, hanem népköltészeti alkotásként hagyományozódik tovább**, szinte mindig kisebb-nagyobb szövegváltozással. Végül ritka, s ez már az elektronikus folklór, az internetes népköltészet egyértelmű esete, amikor **a műköltés újabb, már valóban népköltészeti alkotássá fejlődik tovább**.

Alább e fő típusokra hozok példákat. Ehhez rögzítem, hogy a *vers, gyermekvers* fogalmát e tanulmányban népszerű definíciója szerint használom, amelyet a 2013-tól érvényes óvodai nevelési alapprogram is körvonalaz. Eszerint három óvodai „műfaj” létezik: a mese, a mondóka és a vers, utóbbi kettő verses formájú szöveg. De míg a mondóka (dajkarigmus) általában a népköltészet alkotása, és nevéhez illően rövidebb „mondogatnivaló”, addig a verskategóriába számít a gyermekeknek szóló műköltészet nagy része, vagyis a líra műnemébe tartozó művek, és a már epikus elemeket tartalmazó, de még mindig verses formájú, hosszabb alkotások is (ÓNOAP 2013; Zilahi 1998).

3.1. Különféle variánsok kialakulása

A szövegvariáns-képződés legegyszerűbb esete, amikor a vers központosítása, helyesírása változik meg az eredetihez képest. E jelenséget magyarázhatja a fejből tudott szöveg pontatlan leírása, a félreértés, de az is, ha különböző kötetek vagy kiadások ugyanazt a klasszikus műköltészeti szöveget enyhén eltérő központosással, helyesírással tartalmazzák.

Gyermekkorom Weöres-kötetében, egy 1976-os kiadású *Ha a virág rigó lennében* például a *Forgós-ropogós* című versben külön írásjel nélkül szerepelnek a *-ban/-ben* köznyelvi határozóragok helyett használt *-ba/-be* formák:

Sej-haj, folyóba
sok a hal valóba

A 2024-es kiadás viszont aposztróffal helyettesíti az elhagyott köznyelvi záróhangot:

Sej-haj, folyóba’
sok a hal valóba’

Ugyanott a *Varázslók* 1976-os szövegváltozatában:

A jeges Pác mondja: – Vj!
A tüzes Pác mondja: – Hú!

2024-ben a párbeszéd írása megváltozik:

A jeges Pác mondja: „Vj!”
A tüzes Pác mondja: „Hú!” (Weöres 1976: 55; Weöres 2024: 55)

Logikus, hogy attól függően, hogy valaki melyik kiadásból tölti fel a netre a versek szövegét, eleve eltérő írásváltozatokat fog létrehozni. Így a központoszási, helyesírási változások inkább csak akkor érdemelnek figyelmet, ha értelemzavaró vagy jelentésváltoztató szerepük lesz, amelyre a 3.4. részben hozok példát.

Jellegzetes variáns, amikor a vers több címen fut a netes gyűjteményekben. Ennek egyik oka, ha különféle kiadásokban is eltérően szerepel. Gazdag Erzsi *A kiskakas rézgarasa* című verse a *Mesebolt* kötet régebbi kiadásaiban *A kis kakas rézgarasa* címváltozattal szerepel (Gazdag 1984: 10; Gazdag 2020: 14). Az internetes gyűjteményekben mindkét változat feltűnik, s mivel eltérő, de mindkét esetben a vershez illő a jelentés, a váltott címhasználatban semmi meglepő nincsen. Kissé más eset, hogy a költőnő „Itt a farsang, áll a bál...” kezdetű versének címe a *Mesebolt*-nál sokkal kevésbé ismert, *Ringató* szerzői kötetben kezdettől (1974-től) fogva *Konyhai bál*, a ma is változatlanul nagyon népszerű, és először még 1969-ben megjelent antológiában, a *Cini-cini muzsikában*, azonban *Itt a farsang* (Gazdag 2020: 37; T. Aszódi 2022: 56). Ezek után nem csoda, hogy a neten mindkét változat feltűnik, és az *Itt a farsang* a sokkal gyakoribb. Az már azonban a pontosítás igényét tükrözi, hogy megjelenik a

teljes kezdősor címként való alkalmazása is: *Itt a farsang, áll a bál.* (2). Weöres Sándor *A tündér* című verse a *Bóbita* kötet cím és Halász Judit dalcíme hatására nagyon sokszor kap *Bóbita* címet a neten (Weöres 2022). Megjelenik azonban a névelőtlen *Tündér* címváltozata is, ahogy a kötet más műveinek címrása is ingadozik például:

A kutya-tár – Kutya-tár, Kutyatár;

Galagonya – A galagonya;

Buba éneke – Ó(.) ha cinke volnék (3).

Szövegvariáns azonban úgy is létrejöhet, hogy az eredeti versszöveg jelentős átíráson megy keresztül. Ennek az oka lehet a magyarázat, pontosítás igénye, a ritmus, rím, verselés félreértése, „javítása” vagy a tájszavak, különleges szavak „helyesbítése”. Ezek nemcsak a szerzővel rendelkező verseket, de a népköltészeti alkotásokat is érintik. Utóbbiak esetében azonban tekinthetők úgy a különböző variánsok, mint a (nemcsak elektronikus) folklór alkotásai. Hiszen függetlenül attól, hogy már Kiss Áron (1891) *Magyar gyermekjáték-gyűjteményének* megjelenése óta szokás a mondókák közül preferált változatokat kiválasztani, s ezek a nyomtatott gyűjtemények korában még sokszor „az egyetlen helyes”, „a valódi” szövegváltozat státuszába kerülhettek, ma nyugodtan mondható, hogy bármely (akár rím vagy ritmus szempontjából romlott) variánsnak ugyanakkora a létjogosultsága (ha esztétikai minősége el is tér). A fentiekre jó példát jelent a következő ismert mondóka:

Nyuszi fülét hegyezi,

a bajuszát pödöri.

Répát eszik, ropp-ropp-ropp,

nagyot ugrik: hopp-hopp-hopp!

Míg az első sor a gyűjteményekben általában érintetlen marad, az írásjelezésben, a tagolásban, és abban, miként íródna a hangutánzó szavak, már igen sok eltérés tapasztalható. Találni variánst, amely két kétsoros versszakként tekint az egyébként általában négysoros mondókaként közölt szövegre. Sőt, szétagolható a vers úgy is, hogy egyes gyűjtemények a sorok közé írják a javasolt kísérő játékokat, így akár öt egységet is elkülönítenek:

Nyuszi fülét hegyezi

[Tenyerünket a fülünkhöz tesszük]

A legérdekesebb azonban, hogy a nyuszinak „a bajusza” vagy „nagy bajusza” van-e (ritmikailag a második variáns jobb, bár szót ismétél), s hogy milyen ige vonatkozik rá. A jól formált, de ritka *pödöri* igealakon ugyanis több továbbhagyományozó fennakadhatott, helytelennek ítélte, és ezzel elindult egy *megpödri*vel helyettesítő változás, amely „a bajuszát megpödri” és „nagy bajuszát megpödri” formában is szerepel a neten. Innen pedig már csak egy lépés, amikor valaki nemcsak a régies vagy tájnyelvi szóalakot, de a ritmust is kiigazítja, rosszul:

Nyuszi fülét hegyezi

A bajuszát megpödöri

Szintén különös, pedig az internetről már nyomtatott kötetbe is bekerült a következő változat:

*Nyuszi fülét hegyezi,
a bajuszát pödöri.
Sárgarépát ropogtat.
Ropp-ropp-ropp,
nagyot ugrik,
Hopp-hopp-hopp! (sic!) (Hatvani 2024: 34).*

Itt egyértelműen a magyarázó, kommentáló szándék (értessük meg, mi ropog) terheli meg a verset, elrontva nemcsak a ritmikát, de a logikus tagolást is (4).

Hasonló történik az interneten rendkívül népszerű, már említett Gazdag Erzsébet-vers, *A kiskakas rézgarasa* szövegével. Az 1. táblázatban az eredeti szöveg és a leggyakoribb „kalózváltozat” egymás mellett olvasható.

1. táblázat: *A kiskakas rézgarasa* és elektronikus folklórvariánsa

Gazdag Erzsébet: <i>A kiskakas rézgarasa</i> (2020: 14)	<i>Elgurult egy rézgaras mondóka</i> (Mondókák.hu, 5)
Elgurult egy rézgaras. Fölkapta egy kiskakas. Ha fölkapta, jól tette, a bögyébe betette. De a bögye kidobta, mérge lett a kakasra. Összeszidta a kakast: „Búzá adjál, ne garast!” Kiskakas a piacon búzá vett a garason. Ezt adta a begyének, most már békén megélnék.	Elgurult egy rézgaras, felkapta egy kiskakas. Ha felkapta jól tette, a begyébe betette. De a begye kidobta, mérge lett a kakasra. Búzá adjál, ne garast! Kiskakas a piacon, búzá vett a garason, azt adta a begyének, most már vígan megélnék.

Számos különbség azonnal látható. Az eltérő központosítás és az eredeti *fölkapta* és *bögy* szóalak helyett következetesen a *felkapta* és *begy* sokkal köznyelvibb formájának alkalmazása mellett szembevető az eltérő tagolás is. Míg az eredeti vers 6 két-soros versszakból áll, a feltöltő egyetlen, 11 soros versszakká konvertálta a szöveget (ráadásul a rövid mondókák közé illesztette be). A 11 sor nem tévedés: Gazdag Erzsébet hetedik sora egyszerűen eltűnik e folklórváltozatból, valószínűleg a gondolatfolyam túl gyors előretörése miatt. S itt érhető tetten a netes terjedés egy jellemző sajátossága. Aki feltöltötte, valószínűleg (az eltérő tagolás és szóalakok is ezt sugallják) emlékezetből írta le a verset, s eközben „ugrott” egy sort. Akik azonban átveszik a gyűjteményeikbe a variánst, nem olvassák fel maguknak a szöveget versként: különben azonnal feltűnne, hogy a *garast*-nak nincsen párrímszáva. Márpedig a neten, ha a *felkapta* és *begy* alakot alkalmazó, fenti versváltozat szerepel, akkor abból mindig

hiányzik a hetedik sor. Hiába hasonlít tehát sokban a netes gyűjtemények tartalmának terjedése és alakulása a szóbeliség korának szövegterjedéséhez és -alakulásához, itt egy, kifejezetten az írásbeliségből adódó jellemzőre találunk.

Megjegyzendő még három dolog. Az első, hogy a mondókává váló „kalózváltozat” a kihagyással megbontja az eredeti vers ismétlésre épülő rendjét (ahol a második sortól a páratlan sorok új kontextusban mindig megismétlik a páros sorok egy kulcsfogalmát: *fölkapta, bögy, kakas*, egészen a csattanóig, ahol egy kulcsszóátvetéssel, késleltetéssel zárul a vers: *búzá*t). A második, hogy a *békén megélnék* kifejezés határozói eleme az ismerősebb *víganra* változik. Az utolsó érdekesség pedig, hogy *A kiskakas rézgarasa* nemcsak szövegében lesz folklórvariáns, de elveszíti szerzőjét is, s ettől kezdve a vonatkozó gyűjteményekben népi mondókaként, népköltésként szerepel. Ez azonban már továbbvezet a szerzők kérdéséhez.

3.2. Továbbhagyományozódás téves szerzővel

Amikor egy versszöveg továbbhagyományozódik az internetes gyűjteményekben, a feltöltők általában igyekeznek feltüntetni szerzője nevét. Ez olykor hiperkorrekcióval jár: ezért lesz Sebesi Erzsébetből, aki költői pályája kezdetétől Gazdag Erzs néven írt, túlhelyesbítve Gazdag Erzsébet – bár valójában nem létezik ilyen nevű költő. És a félreértés terjed, hiszen sok tartalomkészítő már csak mások weboldalait nézi meg, s azokból „okulva” maga is igyekszik „teljes”-nek gondolt névvel megtisztelni a művészt (6).

Előfordul azonban, hogy a szerzőnévvel valami más történik. Ha a feltöltők nem tartják fontosnak a szerzőt, vagy nem emlékeznek rá, akkor a művét népköltészeti darabként is továbbterjeszthetik. Sokszor megtörténik azonban, hogy ha a (talán emlékezetből feltöltött) szöveg mellett nincs szerzőnév, akkor az internet elkezd egy általánosan elismert, nagy művésznak tulajdonítani az adott művet.

Így járt a *Pille, pille, pillangó* kezdetű vers is: ennek 2012-ből még van Szabó Lőrinchez kapcsolt változata is, ám mára az internet egybehangzó véleménye róla, hogy Petőfi Sándor dala. Ilyen szerzőséggel különböző oldalakon megtalálható négy és három versszakkal is. A Petőfi-bicentenárium pedig különösen népszerűvé tette, hiszen rövid és kedves szöveg. 2023 folyamán számtalan óvodással és kisiskolással elszavaltatták könyvtárak és iskolák rendezte szavalóversenyeken is, amelyről Youtube-felvételek sokasága tanúskodik, sőt, az állítólagos Petőfi-mű egy, a költőt ünneplő, az M2 csatornán leadott gyermekműsorba is bekerült.

Csakhogy a „Pille pille, pillangó (sic!) / Szállj le a kezemre, [az interneten mindenhol „kezembe”] / Szívárvánnak színeit / Fesd a tenyerembe” kezdetű, ténylegesen négy versszakos szöveg modern gyermekköltészeti alkotás. *Pille pillangó* címen Karsai Gizella *Bocsoda* című albumának egyik dalszövege, és az előadóművész albumkísérő verseskönyvében és kifestőkönyvében is megjelent 1996-ban (Karsai 1996a; Karsai 1996b). Bár az nem állapítható meg, ki lehetett első netes feltöltője, aki nagy valószínűséggel emlékezetből írta le a verset, de az internetes gyűjteményekben

azóta sokszorozódó, Petőfinek tulajdonított variánsoknak biztosan egyazon szöveg a forrása: a második versszak „Hogyan lettél olyan szép” sora helyett ugyanis mindben következetesen „Mitől lettél ilyen szép?” szerepel.

Az pedig kifejezetten elgondolkodtató, miként árasztotta el a csak netes gyűjtésekben felbukkanó apokrif Petőfi-mű az egyébként hagyományosan kapuőrnek, megbízhatónak, hierarchikusan intézményesültnek tekintett művelődési és oktatási intézmények, sőt, a Magyar Televízió bicentenáriumi ünnepét is. Úgy tűnik, a felkészítő pedagógusok, szervezők, irodalmi szerkesztők közül senki sem észlelte a szöveg modernitását, és senki sem lapozott fel egy digitális vagy nyomtatott Petőfi-összest sem, mondjuk, ellenőrzésként, egy pontos, nem az interneten hányódó szövegváltozatt – akkor ugyanis megállapíthatta volna, hogy a vers nem is a nagy költő műve (7).

3.3. Továbbhagyományozódás szerző nélkül, népköltésként

A *Pille pillangónak* is van „népköltészeti”, vagyis szerző nélküli változata. Ami ugyanis a közkedvelt versekkel szintén gyakran megtörténik, az a szerző neve nélküli továbbhagyományozódás. Mivel a feltöltők vagy restelik, hogy nem emlékeznek szeretett szövegük írójára, vagy egyszerűen nincs kategória a gyűjteményükben az elfelejtett szerzőjű műköltészeti alkotásoknak, a műköltés ilyenkor egyszerűen népköltéssé változik.

Ez történt Pósa Lajos *Jár a baba, jár* című versével is, amelyet a közismert „Jár a baba, jár” kezdetű, valóban népi gyermekmondókákra reflektálva, a magyar gyermekköltészet hajnalán írt meg. Munkája beemelése a műköltészetbe és reflexió: a népi helyett a polgári életmódra utal, enyhén didaktikus, különösen a vers keretversszakjaiban. A népdalok időtlenségével szemben kerete időbeli változásra, fokozatosságra is utal.

*Jár a baba, jár,
Mint egy kis madár,
Édes anya karosszéke
Nem messze van már!*

– indul a vers, a népköltés formájában maradván, de műköltészeti tartalommal telve (Pósa 1891: 14–15). Az *Énekeljünk együtt!* oldalon azonban a versszak már (minimális szövegváltozással):

*édesanyja karosszéke
nincs is messze már!*

úgy szerepel, mint autentikus népköltés, magyar népdal (8). Egy Gazdag Erzsi-vers esete másra is példa: ennél ugyanis a dallam is szerzőnév nélkül hagyományozódik tovább az interneten. Az *Árkot ugrott a szúnyoghoz* Kodály Zoltán kapcsolt daltalmot. A kottás verset Forrai Katalin közkedvelt könyve, az *Ének az óvodában* is tartalmazza (Forrai 2024: 251/271. kotta), természetesen szerzőnevekkel. A vers és

a dal internetre való felkerülése azonban azzal a következménnyel járt, hogy immár (a netet forrásul használó) nyomtatott antológiákban is megtalálható a szöveg népköltésként. Az egyik legújabb mondókáskönyv még a kottáját is tartalmazza: ám immár sem Kodály Zoltán, sem Gazdag Erzsí neve nem szerepel a kötetben, csak annyi: „népköltés” (Tóth 2024: 22).

3.4. Egy példa komplex változásokra

Tapasztalatom szerint Gazdag Erzsí versszövegei rendkívül népszerűek: az internetes gyűjteményekben azonban neve rendre elvész a legközkedveltebb művei mellől. Ezért a popularizálódás és variánsképződés eddig bemutatott fő típusainak illusztrációjaként *A vidám trombitások* című Gazdag Erzsí-mű netes variánsait vetem össze (2. táblázat). A szöveg komplex változásai között ugyanis gyakorlatilag minden eddig felsorolt jelenség együtt szerepel.

2. táblázat: A *Vidám trombitások* és elektronikus folklórvariánsa

Gazdag Erzsí: <i>Vidám trombitások</i> (1984: 64)	<i>Egy kis malac</i> (Énekeljünk együtt!, 9)
Egy kis malac, rőf-rőf-rőf, trombitálgat: tőf-tőf-tőf. Trombitája, víg ormánya, földet túrja, dőf-dőf-dőf.	Egy kis malac rőf-rőf-rőf, trombitálgat tőf-tőf-tőf. Trombitálja víg ormánya, földet túrja dőf-dőf-dőf.
Jön az öreg, meglátja. Örvendezve kiáltja: „Rőf-rőf-rőf, csak rajta, fiam! Apád is így csinálja.”	Jön az öreg meglátja, örvendezve kiálltja: Rajta fiam rőf-rőf, dőf-dőf, apád is csinálja!
Most már együtt zenélnék. Kukoricán megélnék. „Tőf-tőf,-tőf-tőf, rőf-rőf-rőf-rőf...” Ezek ám a legények!	Most már együtt zenélnék, kukoricán megélnék. Rőf-rőf, tőf-tőf, rőf-rőf, dőf-dőf, ezek ám a legények!

A 2. táblázat egy fejlődési folyamat (szinte) első és (egyik) utolsó állomását ábrázolja. A vers gyermekek számára először a *Mesebolt* szerzői kötetben jelent meg 1967-ben (Gazdag 1967: 62). Ez a szöveg olvasható a táblázat bal oldalán (egy 1984-es kiadásból). A jobb oldalon egy gyakran használt, zenei szempontból szakszerű kottás/MIDI-zongorakíséret-fájlos/verses internetes gyűjtemény szövegváltozata szerepel 2011-ből. Ez tartalmazza a leginkább megváltozott, de még felismerhető versszöveget a még későbbi internetes szövegváltozatokat is figyelembe véve.

A Gazdag Erzsí-kötetben a műnek nem a kezdősora alkotja a címét, hanem rendelkezik önálló címmel (*A vidám trombitások* – érdekesség, hogy ez a nyolcvanas években elveszti névelőjét, ahogyan a táblázatban is látható, a legfrissebb *Mesebolt*-kiadásokban azonban ismét birtokolja: Gazdag 2023: 64). A költőnő e műve benne volt már legelső, 1938-ban megjelent könyvében, az *Üvegcsengőben* is: ott is *A vidám trombitások* címen (Gazdag 1938: 45). E könyv még vegyesen tartalmazott gyermekeknek és felnőtteknek szóló műveket, Weöres Sándor azonban nagy lelkesedéssel

üdvözölte. A *Nyugatra* írt recenziójában külön megemlíttette *A vidám trombitásokat* (és az *Árkot ugrott a szúnyogot*), így méltatva őket:

„Gyerekdalaiban fürge trochaeusok ugra-bugrálnak. Csupa kecsesség, csupa aranyos jókedv valamennyi. Állat, növény, természeti jelenség egyaránt antropomorffá lesz a ceruzája alatt, akár Petőfinél. »Árkot ugrott a szúnyog, – kitörött a lába. – Szaladtak a szunyogok – szunyogpatikába.« – Vagy: »Egy kis malac... rőf-rőf-rőf – trombitálgat... tőf-tőf-tőf. – Trombitája, víg ormánya – földet túrja... dőf-dőf-dőf.« – Tudtommal magyarul ezelőtt még senkisé is írt ennyire bűbajos gyerekdalokat.” (Weöres 1939: 192)

Egy másik tanulmány témája lehetne, hatott-e Gazdag Erzsike néhány játékos gyermekversének olvasmányélménye Weöres Sándor teremtő fantáziájára, aki 1940-től kezdte majd közölni későbbi *Rongyszőnyeg* ciklusa első, kísérleti darabjait. Ami viszont biztos, hogy a *Nyugat* hasábjain a klasszikus magyar gyermekköltészet talán legfényesebb leendő csillaga emelte ki Gazdag Erzsike alkotásának értékét és esztétikumát. Ezek után igazán különös, hogy épp ez az a vers, amelyet napjainkra a véletlen és az internet a leginkább népköltésszé akar változtatni szerzői műköltésből, egyedi alkotásból.

1938 után a szöveg először is elveszítette a címét. Az 1954-ben megjelent *Óvodások verseskönyve* nyomtatott gyűjteményébe ugyanis felvették a verset, de *Egy kis malac* címen, amely a kezdősor részlete (*Óvodások* 1954: 38). Nagy valószínűséggel ez szerkesztői döntés volt, hiszen 1967-ben Gazdag Erzsike saját kötetébe ismét *Vidám trombitások* néven illesztette be a művet. Napjainkra azonban e döntés is hozzájárul ahhoz, hogy a vers mellől elmarad a szerző: a népköltések, népi mondókák ugyanis általában nem bírnak saját címmel, ehelyett címük vagy annak részlete a kezdősoruk.

Az *Óvodások verseskönyve* 1969-ben átalakult *Cini-cini muzsikává*, s napjainkig kisebb átdolgozásokkal folyamatosan így jelenik meg. Gazdag Erzsike verse állandó darabja, s mindvégig megőrizte nemcsak kezdősor-címét, de azt is, hogy második versszakában eltér a szerzői kötetek szövegétől. Az 1954-es antológia szerkesztőjét nem tüntették fel, de 1960-as változatában már megjelent a később a *Cini-cini muzsikát* is jegyző, a Móra gyermekantológiáinak összeállítását mindvégig meghatározó T. Aszódi Éva neve (T. Aszódi–Tóth 1960). Elképzelhető tehát, hogy az ő döntése volt, hogy annak ellenére, hogy a *Mesebolt* első kiadása 1967-ben jött ki a Móránál, a két évvel később, 1969-ben átszerkesztett és átkeresztelt óvodás versgyűjtemény, a *Cini-cini muzsika* versének szövegállapotán nem változtattak az 1967-es szerzői akaratnak megfelelően, hanem maradtak az eltérésnél. Így a második versszakot a gyűjtemény ma is ebben a formában adja: „Jön az öreg, meglátja, / örvendezve kiáltja: / „Rajta, fiam, rőf-rőf-rőf, / apád is így csinálja” (T. Aszódi 1982: 29).

Így a versszövegből már eleve két közismert, nyomtatott forrással is igazolható változat létezik, amely sokkal többen tér el, mint központosítási kérdésekben. Míg a *Mesebolt* változata (amelyre érvényes volna a szerzői *ultima manus* fogalma) a második versszakban szándékosan megtöri a hangutánzásos sorok monotonitását, a „rőf-rőf-rőf” szósort a sor elejére helyezve, a *Cini-cini-muzsika* variánsa visszarendezi ezt

a „fegyelmetlenséget”, eltörölve a műköltés grammatikai innovációját. Ráadásul pontatlan is: a ritmika alapján itt nem hármas, hanem négyes „röf-röf-röf-röf”-re lenne szükség, hogy a vers szerkezete következetes (dalszöveggént pedig a dallamra énekelhető) maradjon (vagy kellene egy – nagyon ügyetlen – „csak röf-röf-röf” kiegészítés). Tulajdonképpen érthetetlen, hogy sok-sok gondos átszerkesztgetés után hogyan élhet túl ez a tényleg „romlott” változat a *Cini-cini muzsikában* fél évszázadon át napjainkig (T. Aszódi 2022: 25).

A fent olvasható „kalózváltozatra” azonban nemcsak ez a már a kizárólag nyomtatott verseskötetek korában kialakuló, párhuzamosság hatott. A vers Kodály Zoltán észrevételének köszönhetően énekelhetővé vált egy cseremis (mari) népdal dallamára, már Forrai Katalin (2024: 240/243. kotta) kötete is tartalmazta, ma pedig Wikipédia-oldala is van. A lap azonban *Egy kismalac* címen említi magát a népdalt, holott valójában csak a dallamról ír (a szöveg Gazdag Erzsé). Az ehhez hasonló hozzáállásnak köszönhetően a neten egyes (kotta nélküli) közlésekben már maga a vers változik át cseremis népdallá, egy idő után a költő nevének említése nélkül. Sőt, *Egy kismalac, röf-röf-röf* kezdősorral, látszólag tájnyelvi írásmóddal (zárt ë-kkel) is elérhető kottája, amely még inkább hiteles, de ezúttal már magyar, nyelvjárási népdalszöveg hatását kelti.

Eltekintve most a helyesírástól (pl. itt fentebb: *kiálltja*, vagy máshol: *ormány*), vagy attól, hogy a *röf*, *töf*, *döf* szavak hány *f*-fel írandók és íratnak a neten, megfigyelésre érdemes a folklórváriánsban a hangutánzó vagy annak tűnő részletek összekeveredése, valamint a központozás értelemzavaró vagy új értelmet adó átalakulása is. Az eredeti versben egyértelmű, hogy a *röf* a malacok beszéde, a *töf* a trombita hangja, a *döf* pedig nem hangutánzó szó, hanem gyakorítás céljából hármas-ikerített ige: a kismalac a földet túrja és döfködi. A 2. táblázatban olvasható folklórváltozatban a második és harmadik versszakban azonban mindez összekeveredik, kizárólagosan a hangutánzás változatossága válik uralkodóvá: „Röf-röf, töf-töf, röf-röf, döf-döf...” E sornak számos további kevert változata lelhető fel az interneten. Hasonlóképpen a nyomtatott szövegekben az írásjelezés alapján egyértelmű, mikor szólal meg a vers valamely szereplője (mikor szól a trombita, mikor örvendezik két soron át az öreg malac, s mikor zenél röfögve diadalmasan együtt a trombitáló kismalaccal). A variánsokban viszont ezek az összefüggések elvesznek.

Az utolsó érdekes variánssal bíró részlet a harmadik sor, amelyik „Trombitálja víg ormánya...” vagy „Trombitálja, víg ormánya...” formában is gyakran megjelenik. Nem tudom, az eredeti, értelmezői részlet – „Trombitája, víg ormánya / földet túrja...” – írásos vagy szóbeli hatás miatt romlott-e el így. A *Nyugat* Weöres-kritikájának szövegét ugyanis elképesztően pontatlanul sikerült felvinni az EPA felületére. Bár az eredeti, nyomtatott lapban Weöres kifogástalan írásmóddal idézte Gazdag Erzsit, a digitális rögzítésben a sor mégis eltorzult, épp így: „Trombitálja víg ormánya...” (Weöres EPA 1939). Lehetséges tehát, hogy az első ilyen Web 2.0-s gyűjteményvariánsok a neten megtalálható *Nyugat*-részlet elgépelése miatti szöveg-túlkorrekciónak köszönhetőek.

De a hatás lehetett szóbeli is, hiszen a versnek csak részleteket teljes versként tartalmazó, nyilvánvalóan a hiányos emlékezetre támaszkodó reprodukciói is fellelhetők netes gyűjteményekben. Egy helyen például ez a közlés olvasható:

„Én így ismerem:

*Egy kis malac rőf-rőf rőf
Trombitája töf-tőf-tőf
Trombitája, víg orrmánya
Kilenc kismalac között :)” (sic!)*

Ezzel a vers tulajdonképpen eljutott a valóban népköltéssé válás, a teljes folklorisztázó szintjére az internetes folklór darabjaként (10).

3.5. További fejlődés új népköltészeti alkotássá

A tanulmány utolsó példája egy másik hasonló, de jóval teljesebb jelenséget mutat be: miként fejlődhet tovább önálló, modern népköltészeti alkotássá egy egyértelműen azonosítható szerzőjű, című népköltés. Ez Zelk Zoltán *Tavaszi dala*, amely értve a gyermekköltészet egyik jeles hagyományát, felidézi a jellegzetes kiszámoló-kérdegető népköltések formuláját. Szövege a 3. táblázatban olvasható.

Már Kiss Áron *Magyar gyermekjáték-gyűjteményében* 11 mondóka szerepelt

*Egy, kettő, három, négy
[ti-ti-ti-ti / ti-tá-ti-tá]
hová mégy?*

kezdettel, többségében csúfolók. Az üres helyen a *kopasz barát*, *Kopasz Péter*, *német asszony*, *német gyerek*, *bolond zsidó*, *ökör bika*, *tarka malac* mellett azonban már nála is megjelent a *te kis kutya* (Kiss 1891: 37–39). E mintára később gyermekeknek szóló, kedves, állatos népköltések tucatja várt ismertté: leggyakoribbnak talán a *te kis leány*, *te kis legény* és *te kis nyuszi* megszólításúak tekinthetők. Ezeket idézte meg Zelk Zoltán (1964: 3) költeményében, amely 1964-es, első igazi gyermekverskötetének nyitóverse lett. Az ekkor még *Erdőben-berdőben* címen kiadott, később *Száll az erdő* címre keresztelt kötet később kapott egy testvérkönyvet: ebben az 1970-es *Békabánatban* a *Hová futsz, te kicsi őz?* című mű szerepelt, mint a *Tavaszi dal* bájos párverse (Zelk 1970: 4–5).

Köszönhetően azonban annak, hogy a költő a népköltészetre reflektált, és verse ritmikájában, formájában, formuláiban is – látszólag – követte a mintául szolgáló népköltéseket, műve popularizálódása gyorsan összekapcsolódott folklorizációjával. Gágyor József 1971-es felvidéki népi gyűjtésében az

*Egy, kettő, három, négy,
Te kis tücsök, hová mégy?
Nem megyek én messzire,
Csak a világ végére*

kezdetű népköltéssel kapcsolatban Vága községben két alternatív sorváltozat is feltűnt: a 2. sorhoz az „Őzike, hová mégy?“, a 4. sorhoz pedig a „Csak az erdő szélére.” került kiegészítésként. A *Tavaszi dal* első és második versszakának keresztezését szintén sikerült orosházi népköltésként „visszakapni”:

*Egy, kettő, három, négy;
– Kis őzike, hová mégy?
– Sem erdőbe, sem rétre:
A szép tavasz elébe! (11)*

Mindez arról tanúskodik, hogy – talán iskolai emlékek alapján – Zelk Zoltán verseinek részleteit már a hetvenes-nyolcvanas években népköltési szöveggként lehetett visszagyűjteni.

Egy 2001-es antológia, amely a Zelk-verset is tartalmazza, így őrzi meg a szerkesztői előszóban a 20. század végének digitalizáció előtti állapotát: „Ebben a könyvben 444 magyar verset gyűjtöttem össze. Csupa olyan verset, amelyeket eddigi tapasztalatom szerint óvodákban többnyire ismernek, óvónők adogatják át egymásnak kézzel írottan vagy fénymásolva” (Kovács 2001: 5). E két mondat a tanulmányban szereplő internetes szöveggyűjtemények még fizikai formában létező elődeinek állít emléket, s egyben mutatja, hogy a Zelk-vers mindig is, ekkor is az ismert és kézzel írt adogatott gyermekversek között volt. Ez arra is utal, hogy akár ezekben a gépelt, kézzel írt gyűjteményekben, illetve a pedagógusok memóriájában is megkezdhetette népköltéssé válását a műköltés.

3. táblázat: A *Tavaszi dal* és a nyomán létrejövő modern önálló népköltés

Zelk Zoltán: <i>Tavaszi dal</i> (1983: 3)	Cím nélküli mondóka az <i>Egy kismadár kettőt lép</i> kötetből (Tóth 2019: [8–9])
Egy, kettő, három, négy, kis őzike, hová mégy? Elég, hogyha tudom én: tavasz elé futok én!	Egy, kettő, három, négy, egy kis mackó vígan lép. Két kis mackó ugrál, fordul, úgy nevet, hogy könnye csordul.
Egy, kettő, három, négy, te kis nyuszi hová mégy? – Se erdőbe, se rétre: a szép tavasz elébe!	Egy, kettő, három, négy, egy kismadár kettőt lép. Három szem a búza ott, abból egyet bekapott.
Egy kettő, három, négy, te kis madár: vígan légy: olyan szép dalt daloljál, szebb legyen a tavasznál!	Egy kettő, három, négy, egy kisnyuszi jaj, de szép! Kettő füle, négy kis lába, puha fehér a bundája. Egy, kettő, három, négy, ez egy mese, vígan légy.

A folklorizációs történet „végére ugorva” egy alig öt éve kiadott, Nagy Diána innovatív, infografikákat idéző képeivel illusztrált mondókáskönyvet, a Tóth Emese által szerkesztett *Egy kismadár kettőt lép* című válogatást szeretném a Zelk-kötet mellé

állítani. Ebben a gyűjteményben csupa számláló mondóka szerepel, a fülszöveg szerint hangsúlyozottan is népköltések, a „Kárpát-medence különböző tájairól származó rigmusok”. A könyvet tanulmányozva azonban egyértelmű (12), hogy (éppúgy, mint a szerkesztő már említett másik munkája, Tóth 2024) valószínűleg kizárólag internetes források alapján állt össze, ami ötletes tematikája, szerkesztési módja és pompás illusztrációi ellenére különös helyzetbe hozza. Bár elvileg csak népi mondókákat tartalmaz, mégis a szerző megjelölése nélkül, népköltésként benne van a *Tavaszi dal* kétharmada rontott szöveggel, mégpedig egyértelműen a netről „visszagyűjtve” (Tóth 2019: [42–43]). Mivel épp a vers csúcspontját jelentő záró versszak marad el, elmondható, hogy a műalkotás biztosan sérül, s nemcsak azért, mert elveszítette a szerzőjét.

Ám ugyanebben a kötetben szerepel egy olyan három és fél versszakos vers is, amely egyértelműen modern keletkezésű, majdhogynem kortárs munka, a neten feltűnik egy, két, három, négy versszakkal, ám ezek sorrendje sem mindig állandó. Viszont igen gyakran a *Tavaszi dal* népköltésként számontartott, olykor hiányos foslányaival, darabjaival szerepel együtt az internetes gyermekversgyűjteményekben. Ami nem csoda, hiszen népköltések és a Zelk Zoltán-vers továbbálmódása, továbbbszövése, amelynek a kismadárról szóló versszaka őrzi a legtöbb archaikus, népi elemet, a legkevésbé autentikus része pedig a záró két sor, amely nemcsak nehezen érhető (ez a vers nem is vers), de funkciótlan és didaktikus is. Szövegében azonban még mindig erősen Zelk Zoltán „utánérzése” („te kis madár, vígan légy”) (13). Ezt illesztettem a 3. táblázatban a *Tavaszi dal* mellé.

Így elmondható, hogy Zelk Zoltán műve a popularizáció és a variánsképződés, valamint a szerzőnév nélküli népköltéssé válás mellett egy teljesen új, az elektronikus folklór halmazába tartozó népköltészeti alkotássá is továbbfejlődött. Az új mű szerkezete és szövegegyezései miatt egyértelmű, hogy a frissen keletkező népköltéshez nem pusztán az akár hatvan-száztíz éves népköltészeti szövegek, hanem kifejezetten a *Tavaszi dal* adott mintát, nyomán azonban egy teljesen új vers jött létre. Ha esztétikai minősége esetleg meg is kérdőjelezhető, mindenképpen a kortárs népköltészet létezését, működését szemlélteti. Létrejötté pedig összefüggésben van az interneten terjedő gyermekversgyűjtemények megszületésével.

Az *Egy kismadár kettőt léphez* (ha már a könyv erről a versről kapta a címét, talán a vers címének is ezt kellene tekinteni) minden igyekezetem ellenére sem sikerült még csak tulajdonított szerzőt sem fellelnem. De ha egyszer, utólag esetleg fény is derülne egy (első) szerző, alkotó kilétére, a vers már most is évtizedes népköltészeti múlttal rendelkezik, azaz az elektronikus folklór darabja.

4. A popularizálódott szövegek felhasználhatósága a pedagógusképzésben

Zárásként fel kell tenni a kérdést, körvonalazva a tanulmány tárgyát képező jelenséget: vajon mi a teendő? Lehetne berzenkedni, miért elégszik meg az internet szakmaiatlanságával láthatóan még irodalmi szerkesztő, televíziós műsorszerkesztő, könyvtár és iskola is. Lehetne érvelni a nyilvános könyvtárak további fejlesztésének,

a könyvtárhasználat újra-népszerűsítésének, a pedagógusok számára ingyen hozzáférhető, jogtisztá digitális versgyűjtemények létrehozásának, esetleg a (gyermek) könyvek általános forgalmi adója csökkentésének szükségessége mellett.

A kutatás azonban nem ítélkezik, hanem megfigyel és rögzít: az elektronikus folklór kutatása, annak ez a kis szelete ráadásul hihetetlenül érdekes. Hiszen olyan digitális nyomokat, befogadói lenyomatokat talál és értelmez, amelyek sajátos, töredékes referenciapontjai lehetnek a klasszikus gyermeklíra recepciótörténetének egy olyan nézőpontból (a „felhasználóiból”), amely ugyan korábban, más formában is létezett, ám sokkal nehezebb volt megismerni.

A pedagógusképzés szempontjából pedig rendkívül tanulságos, és az érdeklődés felkeltésére is alkalmas egyes ilyen popularizálódott szövegek feldolgozása a szemináriumokon. Megfigyelésük fejlesztheti a komplex elemzőkészséget, segítheti a nyelvi képességek terén kifejeződő tehetség megértését, s hozzájárulhat a hallgatók értékválasztásainak biztosabbá tételéhez.

A központosítás, esetleg helyesírás szempontjából eltérő variánsokat és az eredeti műveket összehasonlítva kézzelfogható, gyakorlati érveket kaphatunk az értelem-tükröző helyesírás és a pontos írásjelhasználat (pl. vesszők szerepe) fontosságának bizonyításához. Beláttatva, milyen jelentésváltozást okozhat egy logikátlan központosítású szövegvariáns, a művek bemutatás előtti értelmezésének szükségessége is szemléltethető.

A szövegváltozással járó variánsok, kibővítések, népetimológiás, hiperkorrekciós, magyarázó javítások kigyűjtése alkalmas a szókincs bővítésére, a rím, ritmika jelentőségének megtapasztaltatására. Az eredeti művel történő összehasonlítások segíthetik e jeles műköltészeti alkotások szerkezeti, nyelvi, képi sajátosságainak elemzését, egyúttal adott esetben az esztétikai, poétikai, tematikai, grammatikai érték és minőség is felismerhetővé, gyakorlati szempontból definiálhatóvá válhat a példa segítségével. Egy-egy jól megválasztott, téves szerzőnek tulajdonított alkotás stíluselemzése segíthet azonosítani korstílusokat, illetve rávilágít a tekintélyszemélyekhez való ragaszkodás tévességére.

Végül: a jelenség megismerése önmagában felhívja a figyelmet arra is, hogy az oktatásban mindenképpen csak értékes, minőségi és pontos műköltészeti szövegekkel érdemes dolgozni. Bár az internet nagyban segíti minden pedagógus és -jelölt munkáját, a szavaláshoz, órához, foglalkozáshoz gyűjtött szövegek megbízható forrásból történő ellenőrzése nemcsak a pedagógiai munka alapvető velejárója, az igényes pedagógus kötelessége, de jó esetben új világokat is megnyithat.

Az internetes gyűjtemények alapján megtett szövegválasztások és meghozott pedagógiai döntések élnek a web végtelen lehetőségével. Ám az internetet és a nyomtatott könyveket együtt használni még végtelenebb szabadság. Mégpedig olyan, amelyben nemcsak a szkennelő, hálózatszerű, nonlinearis olvasási módokkal lehet közelíteni a gyermekköltészethez (Szűts 2012: 72–73), s nemcsak azt lehet befogadni, ami könnyen, gyorsan, különösebb erőbefektetés nélkül, véletlenszerűen elénk került

(bár természetesen ennek is kihasználhatjuk minden előnyét). Ehelyett e szabadságban járatan utakon is elindulhatunk, felfedezhetünk „az internet népe” által kissé elfelejtett klasszikusokat vagy jól használható nyomtatott antológiákat és minőségi verseskönyveket, s a „nézelődő rátalálás” során alkalom nyílhat a részletező, belefeledkező olvasásra is. Márpedig éppen ezek azok a tevékenységek és stratégiák, amelyeket a tehetséges gyermekek literációs fejlődése során nekik is javasolni, tanítani szeretnénk. Kell-e ennél több?

Források és jegyzetek

Valamennyi itt szereplő internetes oldal letöltése: 2025. 09. 13.

- (1) A *Nyuszis mondókák* keresés forrásai. A *Családunk honlapja* egy mondókás bejegyzése: [Link](#) (Feltöltve: 2015. 03. 19.) A *Nagyszülők Lapja* gyűjteménye: [Link](#) (F: 2016. 03. 11.) A *Picibaba.hu* gyűjtése: [Link](#) (F: év nélkül.) A *Spirituális Anya* gyűjtése: [Link](#) (F: 2010. 09. 29. Érdekesség, hogy itt a feltöltő neve is szerepel: Petre Veronika perinatális szaktanácsadó, gyászcsoporthoz vezető.) A *Kőbányai Egyesített Bölcsődék* aloldala: [Link](#) (F: 2023. 03. 28.) *Nyuszis mondókák, versek, gyerekdalok* a *Mondókák.hu* oldalról: [Link](#) (F: év nélkül.) A *Poet.hu* oldalról Takács Mária verseit (*Nyuszi mondókák*) választottam: [Link](#) (F: 2015. 04. 01.) Nem sokkal később már a *Network.hu* oldalon is megtalálhatók: [Link](#) (F: 2015. Még szerepel a szerző neve, de csak a versek alatt, a feltöltő Lang László.) Ezután a vers megkezdte vándorlását. Tíz évvel később a második mondóka már szerzőnév megjelölése nélkül, népköltésként szerepel a *Nyugdíjban.sk* oldal gazdag gyűjtésében: [Link](#) (F: 2024. 04. 01. A feltöltő, azaz a gyűjtemény publikálója Haraszti Mészáros Erzsébet.)
- (2) Példák a *Konyhai bál* címváltozataira. *Konyhai bál*: [Link](#) (*Borsóka Baba-Mama Klub*, f: é. n.) *Itt a farsang*: [Link](#) (*Gyerekversek.hu*, f: 2025. 02. 26. Megjegyzendő, hogy itt a szerző Gazdag Erzsébetként szerepel.) *Itt a farsang, áll a bál*: [Link](#) (*Okosjáték.hu*, f: 2025. 02. 13.)
- (3) Az *Ó ha cinke volnék* címalakot a jelenlegi ötödikes tankönyv is támogatja (Radóczné 2020: 14).
- (4) A legismertebbként idézett szövegváltozat, ezúttal két versszakra tagolva, például megtalálható itt: [Link](#) (*Manóprogram.hu*, f: é. n.) Utasításokkal széttagolt változat például ez, *megpödri* és *nagy bajusz* szövegváltozattal: [Link](#) (*Áron meseboltja*, f: 2017. 01. 13.) Szintén utasításokkal széttagolt, már nem is négysoros változat, *pödöri* szövegváltozattal, de *rop, rop, rop* alakkal: [Link](#) (*Kölyökfoglalkoztató.hu*, f: 2022. 03.) A *bajuszát megpödöri* alakot tartalmazó szövegváltozat a tanulmány írása idejére eltűnt az internetről, lelőhelye a [Link](#) volt.
- (5) A variáns egy lelőhelye: [Link](#) (*Mondókák.hu*, f: é. n.)
- (6) A Gazdag Erzsébet névhasználatra a (2) jegyzetben is található példa.
- (7) Példa a mű négy versszakos feltűnésére: [Link](#) (*Gyerekversek.hu*, f: 2023. 11. 27.) Három versszak: [Link](#) (*Versekgyerekeknek.hu*, f: 2023. 11. 09.) Egy „Petőfi-szavaltat” az Amaped Egyesület szavaltóversenyéről: [Link](#) (F: 2023. 04. 21.) Az M2 Petőfi-műsora: [Link](#) „Népköltési” változat: [Link](#) (*Szép versek*, f: 2019. 07. 31.)
- (8) Kotta és felvétel: [Link](#) (F: 2011. 11. 05.)
- (9) Kotta és felvétel: [Link](#) (F: 2011. 12. 14.)
- (10) Példák a főszövegben említett változásokra. A *Wikipédia*-oldal: [Link](#) Cseremiszt népdal kotta nélkül: [Link](#) (*Facebook*, f: 2019. 01. 04.) A magyar népdallá alakított, zárt *é-s*, kottás változat, kezdősoros címmel: [Link](#) (*Magyar Iskola.sk*, f: 2022. 11. 27. feltöltő: HGY.) Megjegyzendő, hogy a zárt *é* utalhatna autentikus mari szövegre is, de mivel a Gazdag Erzsébet-vers sokkal előbb keletkezett, mint hogy Kodály összekapcsolta a dallammal, nem igazán van értelme a

- szombathelyi költőné szövegét „cseremiszesíteni”. Az utolsó folklorizációs lépcsőfok: [Link](#) (*Gyakorikérdések.hu*, f: 2010. 01. 27.)
- (11) A felvidéki gyűjtés megtalálható a *Csemadok.sk*-n: [Link](#) (Az adatközlő Dudás Sándor volt.) A Zelk-vers első és második versszakának visszagyűjtése orosházi népköltésként: [Link](#): (*Olvasni jól*, f: é. n.)
- (12) Ilyen árulkodó jel például a helyesírás, amely a netes szövegváltozatokból származó hibákat mutatja: „Mátyás király dobbantóra”, „kisőzike”. Egyes modern részletek, amelyek nyomtatott forrásokban nem hozzáférhetőek: „Három csillag van az égen / három pajtásom van nékem.”, hasonlóan: „csillagmintás kendő”, „tejbegríz”, de közben „sikáld üstököd”. (Tóth 2019: [34, 42, 46, 56])
- (13) A modern népköltés versszakai külön versekként: [Link](#) (*Családinét.hu*, f: 2021. 01. 11., feltöltő: Martincsevicsné Jenei Gizella.) Ebben a gyűjteményben egymás után található meg a Zelk Zoltán-vers két versszakkal, s a modern népköltés első két versszaka (a nyomtatott kötethez is ez, vagy egy hasonló internetes oldal adhatta a szöveget): [Link](#) (*Mondókák.hu*, f: é. n.)

Irodalomjegyzék

- Bókay Antal 2006: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova. 29–42.
- Domokos Mariann 2013: Az elektronikus folklór gyűjtéséről. In: Berta Péter – Ispán Ágota Lídia – Magyar Zoltán – Szemerényi Ágnes (szerk.): *Ethno-Lore. A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve*. 30. Budapest: MTA BTKK. 292–320.
- Forrai Katalin 2024: *Ének az óvodában*. Budapest: Móra.
- Gazdag Erzsi 1938: *Úvegcsengő. Gazdag Erzsi versei*. Szombathely: A Vasi Szemle kiadása.
- Gazdag Erzsi 1967: *Mesebolt*. Budapest: Móra.
- Gazdag Erzsi 1984: *Mesebolt*. Budapest: Móra.
- Gazdag Erzsi 2020: *Ringató*. Budapest: Móra.
- Gazdag Erzsi 2023: *Mesebolt*. Budapest: Móra.
- Hatvani Zsófia (összeáll.) 2024: *Gyerekmondókák. 550 dajkarím, kiolvasó, kiszámolódsdi, csúfoló, nyelvtörő és köszöntő*. Budapest: Tinta.
- Jókai Mór 1899: Apotheosis. Petőfi Sándor halálának félévszázados évfordulójára. *Vasárnapi Ujság* XLVI. évf. 31. szám. 510–511.
- Juhász Valéria 2017: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* XXVI. évf. 12. szám. 38–44.
- Karsai Gizella 1996a: *Bocsoda*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés.
- Karsai Gizella 1996b: *Bocsoda* (kifestő). Debrecen: Tóth Könyvkereskedés.
- Dr. Kiss Áron (szerk.) 1891: *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest: Hornyánszky.
- Kovács Mária (szerk.): *Szeret engem a világ. Versek mondogatásra óvodásoknak, kisiskolásoknak*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Köncse Kriszta 2024: Petőfi Sándor népdallá vált költeményei. In: Tóth Etelka – Bárdos Dóra – Vallent Brigitta (szerk.): *Petőfi-mozaikok*. Nagykovács: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. 73–91.
- Mutatvány 2013: Mutatvány a Magyar Népköltészeti Lexikonból. In: Berta Péter – Ispán Ágota Lídia – Magyar Zoltán – Szemerényi Ágnes (szerk.): *Ethno-Lore. A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve*. 30. Budapest: MTA BTKK. 360–431.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) (kormányrendelet). Érvényes: 2013-tól. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 13.)
- Óvodások 1954: *Óvodások verseskönyve*. Budapest: Ifjúsági.

- Pósa Lajos 1891: *Kis Arany Kert*. Budapest: Singer és Wolfner.
- Radócné Bálint Ildikó 2020: *Irodalom tankönyv 5*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Szemerényi Ágnes 2013: Miért írunk Magyar Népköltészeti Lexikont? In: Berta Péter – Ispán Ágota Lídia – Magyar Zoltán – Szemerényi Ágnes (szerk.): *Ethno-Lore. A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve*. 30. Budapest: MTA BTKK. 9–36.
- Szűts Zoltán 2012: Az internetes források használata az irodalomtudományban, *Irodalomismeret* 4. szám. 71–76.
- Szűts Zoltán 2014a: *Egyetem 2.0. Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- Szűts Zoltán 2014b: Irodalmi hálózatok, hálózati irodalom. Az új publikációs paradigma és a közösség által létrehozott tartalom. *Századvég Új folyam.* 72. szám. 45–61.
- Tari Lujza 2023: Petőfi verseinek zenei kapcsolatai. *Irodalmi Magazin* XI. évf. 1. szám. 94–99.
- T. Aszódi Éva – Tóth [=Tótfalusi] István (szerk.) 1960: *Óvodások verseskönyve*. Budapest: Móra.
- T. Aszódi Éva (szerk.) 1982: *Cini-cini muzsika. Óvodások verseskönyve*. Budapest: Móra.
- T. Aszódi Éva (szerk.) 2022: *Cini-cini muzsika. Óvodások verseskönyve*. Budapest: Móra.
- Tótszegi Zsuzsanna 2019: Digitalizált kortárs szépirodalom az interneten. Húszéves a Digitális Irodalmi Akadémia. *Magyar Tudomány* CLXXX. évf. 2. szám. 215–230. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 13.)
- Tóth Emese (vál.) 2019: *Egy kismadár kettőt lép. Számoló, kiszámoló, hintáztató népi mondókák*. Budapest: Naphegy.
- Tóth Emese (vál.) 2024: *Egy zsák mák. Mondókáskönyv*. Budapest: Naphegy.
- Voigt Vilmos 1980: *Népköltészet* szócikk. In: Ortutay Gyula – Nagy Olivérné (szerk.): *Magyar néprajzi lexikon*. 3. Budapest: Akadémiai. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 13.)
- Weöres Sándor 1939: Üvegcsengő. Gazdag Erzsi versei – Vasi Szemle kiadása. *Nyugat* XXXII. évf. 3. szám. 192–193.
- Weöres Sándor EPA 1939: Üvegcsengő. Gazdag Erzsi versei – Vasi Szemle kiadása. *Nyugat* XXXII. évf. 3. szám. Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 13.)
- Weöres Sándor 1976: *Ha a világ rigó lenne*. Budapest: Móra.
- Weöres Sándor 2022: *Bóbita*. Budapest: Móra.
- Weöres Sándor 2024: *Ha a világ rigó lenne*. Budapest: Móra.
- Zelk Zoltán 1964: *Erdőben-berdőben*. Budapest: Móra.
- Zelk Zoltán 1970: *Békabánat*. Budapest: Móra.
- Zelk Zoltán 1983: *Száll az erdő*. Budapest: Móra.
- Zilahy Józsefné 1998: *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József.

SZEGI CYNTHIA

NYELVTAN TANÍTÁSA MÉMEKKEL AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁKON

Lehetőségek és kihívások

A tanulmány az internetes mémek oktatási lehetőségeit tárgyalja, különösen az idegen nyelvi nyelvtan elsajátításának támogatásában. A mémek humoros képeket és szövegeket ötvöző tartalmak, amelyek főként a pandémia alatt kerültek előtérbe. A Web 2.0 révén a felhasználók passzív befogadókból aktív tartalomgyártókká váltak. Olyan mémek kerülnek bemutatásra, amelyek jól használhatók az idegen nyelvi órákon. A szerző tárgyalja ezek alkalmazásának előnyeit és hátrányait, illetve a nyelvtanítás kontextusában szemlélteti alkalmazásuk didaktikai lehetőségeit is.

Kulcsszavak: mém, didaktikai potenciál, idegen nyelv tanítása, digitális média, multimodális tartalmak

Nyelvtan tanítása mémekkel az idegen nyelvi órákon – Lehetőségek és kihívások (Teaching grammar with memes in the foreign language classroom – Opportunities and challenges). The present study explores the educational potential of internet memes, with a particular focus on grammar acquisition in foreign language teaching. Memes – humorous combinations of images and text – became especially popular during the pandemic. The rise of Web 2.0 has seen users shift from being passive consumers to active content creators. This study presents a selection of memes that demonstrate high potential for integration into foreign language teaching. It also highlights the advantages and limitations of these materials, illustrating their didactic potential through grammar teaching.

Keywords: meme, didactic potential, foreign language teaching, digital media, multimodal content

1. Bevezetés

Az elmúlt évek technikai fejlődése jelentős mértékben alakította át a társadalmi kommunikáció formáit és vele együtt a tanulási szokásokat is. A Web 2.0 megjelenésével az emberek hétköznapijaiba beleivódtak a szociális média különböző platformjai. A digitális eszközök és platformok a fiatalabb generáció körében szinte nélkülözhetetlenül vannak jelen. Ahogyan Prensky (2001) is rámutat tanulmányában, a mai tanulók teljesen máshogyan dolgozzák fel az információkat, és máshogyan gondolkodnak, mint az előző generáció. Mi sem mutatja ezt jobban, minthogy a mai generáció számára az információ gyors elérése, a folyamatos online jelenlét és az audiovizuális tartalmak fogyasztása és kreálása alapvető életformává vált. Az oktatás egyik legnagyobb kihívása, hogy képes legyen hatékonyan reagálni a tanulói attitűdök és tanulási elvárások változásaira. A pandémia során tapasztalható volt, hogy a tanároknak és egyben a diákoknak is egy új, szokatlan platformon kellett az online oktatás kihívásaira reagálni. A multimodális tartalmak egyre népszerűbbé váltak, és a pandémia utáni offline térben is egyre gyakrabban jelennek meg ezek a tartalmak.

A nyelvtan tanítása gyakran vált ki ellenállást a tanulók részéről, mivel a hagyományos, deduktív megközelítés nehezen illeszkedik a digitális világ gyorsaságához, vizualitásához és játékosságához. A nyelvtani szerkezetek bemagolása és megtanítása egyre inkább demotiváló, különösen azoknál a tanulóknál, akik számára az elvont logikai folyamatok kevésbé érthetők.

2. Célkitűzés

Jelen tanulmány célja, hogy feltérképezze, miként illeszthetők be az online mémek az idegen nyelvi nyelvtanításba, különös tekintettel a német és angol nyelv oktatására. A tanulmány azt vizsgálja, milyen módon támogatható ezekkel a digitális tartalmakkal a tanulók nyelvtani tudatosságának fejlődése, a szabályok önálló felismerése, illetve milyen szerepet játszhat a humor és a kreativitás a tanulási folyamatban, valamint hogy milyen pedagógiai előnyökkel és nehézségekkel jár a mémek tanórai alkalmazása a tanárok és a tanulók szemszögéből.

3. Az (online) mémek

A „mém” kifejezés a görög „mimema” (utánzás) szóból ered, amely Richard Dawkins (1976) *The Selfish Gene* című műve révén került be a köztudatba. A mémeket Dawkins olyan információegységnek tekinti, amelyek utánzás és másolás révén terjednek egyik emberi elméből a másikba, hasonlóan a génekhez, amelyek biológiai úton öröklődnek. A mémek „fertőzőképessége” kulcsfontosságú: azok a tartalmak maradnak fenn és terjednek tovább, amelyek érzelmileg vagy intellektuálisan megragadják az embereket. E kulturális egységek az emberi agyban rögzülnek, mivel a tanult viselkedésformák, hiedelmek vagy kifejezések idegi kapcsolatként jelennek meg. Így az ember maga is a mémek továbbadója, egyfajta „replikátorként” működik. Az internet és a közösségi média környezete fokozza ezt a folyamatot. Eszerint a felhasználók nemcsak továbbítják, hanem módosítják, újraértelmezik a tartalmakat, ami lehetővé teszi a mémek gyors alkalmazkodását és sokféle változatának létrejöttét.

A mémek továbbgondolásaként számos szerző vizsgálta a mémek terjedését, köztük Osterroth (2015; 2020) is, aki már a mémek sajátosságaira fókuszál az online térben. Az online környezet nemcsak felgyorsítja a mémek eljutását emberről emberre, hanem lehetővé teszi azok folyamatos átalakítását. A köznyelvben a mémek leggyakrabban képből és rövid szöveges elemből álló tartalomként jelennek meg, amelyek jellemzően a közösségi médiában terjednek. Ezek a digitális alkotások egyesítik a humor, a nyelv és a vizualitás elemeit, és gyakran reagálnak aktuális társadalmi, kulturális vagy oktatási helyzetekre.

Wiggins és Bowers (2014) szerint a mémek fejlődése két nagy szakaszból áll: az első az „emergent meme” szakasz, amikor egy tartalom potenciálisan memmé válhat, a második pedig az „iterációs” szakasz, ahol a tartalom újra és újra megszületik, változik, adaptálódik. Ez a folyamat határozza meg a mémek életképességét. Az

internetes mémek működését Osterroth (2020) több szakaszra bontja: először kreatív módon megszületik egy ötlet vagy kép, majd terjedni kezd a felhasználók között, akik nemcsak továbbítják másoknak, hanem gyakran át is alakítják azokat. Idővel bizonyos képi minták meghonosodnak a közösségi platformokon, ezek szolgálnak majd alapul újabbnál újabb változatokhoz. Így alakulnak ki azok a jól ismert mémformák, amelyek könnyen felismerhetők, mégis folyamatosan új tartalommal jelennek meg.

3.1. A (online) mémek jellemzői és típusai

Osterroth (2015) szerint az internetes mémek egyszerre képi, nyelvi és szöveges struktúrák, melyek jelentése ezeknek az elemeknek az együttes hatásából alakul ki. A mémek gyakran szándékosan torzítottak vagy nyelvileg hibásan szerkesztettek, épp azért, hogy megragadják a néző figyelmét, és előhívják a nyelvi-kulturális tudását.



1. ábra: Az internetes mémek felépítése (Forrás: Osterroth 2015: 31)

Az online mémek többsége ismert filmjelenetekre, híres karakterekre, popkulturális utalásokra vagy hétköznapi élethelyzetekre épül, amelyeket kreatív, csattanóval ellátott szöveggel kombinálnak. Osterroth (2015) szerint ezek a mémek gyakran háromrészes felépítést követnek: egy nyelvi nyitó elemmel kezdődnek, ezt követi egy kép, majd egy csattanóval a záró rész.

Az 1. ábrán szereplő Yoda-mém közkedvelt alapja a mémkészítőknek, mivel a *Star Wars* című filmből kiragadott karakter nyelvi készségeit parodizálja ki. Ez a karakter képezi a mém képmakró (image macro) alapját. Az első nyelvi rész: *Dull and boring, grammar is.* A csattanó a második nyelvi részben van a: *Made my school grammar teacher mad, I have.*¹

¹ Yoda az angol nyelvnek sajátos változatát beszéli. Az angol nyelvre jellemző alany-állítmány-tárgy (SVO) szórend helyett a tárgy-alany-állítmány (OSV) szerkezetek határozzák meg különös beszédstílusát (ami a mémekben is jelen van). Mivel a magyar nyelv szórendje jóval szabadabb, magyarul még szójátékkal is nehéz visszaadni Yoda szavait. A Yoda-mém mondatainak szabad fordítása a következő lehet: *Uncsi volt a nyelvtanóra. Fel én bosszantottam a nyelvtanótanárom.*

Az ilyen típusú képmakróképek népszerűsége abban rejlik, hogy jól felismerhető vizuális alapra épülnek, amelyhez a felhasználók könnyen társíthatnak új szövegeket. Ennek köszönhetően ugyanaz a képi keret számtalan nyelvi és kulturális kontextusban is újraértelmezhető, ami jól szemlélteti a mémek sokoldalúságát. Jó példa erre is a Yoda-mém, amelynek ikonikus képei az interneten számos változatban elérhetők: angolul, németül és más nyelveken jelennek meg, gyakran az adott nyelv sajátosságait, szórendjét parodizálva (2. ábra).

A Yoda-mém nemcsak nyelvi játékosága miatt vált ismertté, hanem azért is, mert vizuálisan állandó formája ellenére számos nyelvi és tematikus változatban létezik – ez pedig jól példázza a mémek sokféleségét és újraértelmezhetőségét. Hasonló módon számos más mém is létezik, amelyeket a felhasználók különböző kontextusokban eltérő nyelveken és célokkal variálnak tovább.



2. ábra: A Yoda-mém változatai (Forrás: www.google.com)

4. A humor didaktikai potenciálja és a mémek szerepe a nyelvtanulásban

A humor az emberi kommunikáció egyik alapvető eleme, amely az idegen nyelv tanításában is szerepet kaphat (Neff–Dewaele 2023). A humor lehetséges előnyei és kihívásai az idegen nyelvi órák keretében Deneire (1995) hívta fel a figyelmet, kiemelve, hogy az interkulturális kompetenciák fejlesztésében is kulcsfontosságú szerepet játszik. Azóta számos kutatás alátámasztotta, hogy a humor hatékony oktatási eszköz lehet. Például Askildson (2005) szerint a tanulók és a tanárok egyaránt hasznosnak ítélik meg a humor alkalmazását az idegen nyelv tanulásában. Abraham és szerzőtársainak (2014) kutatásai rávilágítanak arra, hogy a humor integrálása az

oktatásba a tanulók véleménye szerint jelentős mértékben hozzájárul a tananyag jobb megértéséhez és elsajátításához. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a humor alkalmazása nemcsak az oktatási tartalmak könnyebb feldolgozását segíti elő, hanem a tanár-diák kapcsolat építésében is kiemelt szerepet játszik. A kutatás eredményei szerint a tanulók többsége úgy véli, hogy a tanári humorérzék a hatékony pedagógus alapvető tulajdonsága, amely hozzájárul a pozitív osztálylégkör megteremtéséhez.

A humor jelentősen javíthatja az órák hangulatát, élményét, a tanulók eredményeire is kedvező hatással lehet a tanév során. Ez különösen olyan oktatási környezetben lehetséges, ahol az intézmény helyzete nem tudja maradéktalanul biztosítani a motiváció fenntartásához szükséges feltételeket.

Forman (2011) kutatása azonban rámutatott arra, hogy az idegen nyelvi humor megértéséhez a tanulóknak el kell érniük egy bizonyos nyelvi szintet. Véleménye szerint a haladó szint megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek humorral és humoros tartalmakkal dolgozni az órákon. Ez a megállapítás kérdéseket vet fel a kevésbé tapasztalt, kezdő nyelvtanulók esetében: vajon ők kizárhatók-e az ilyen tanulási formákból? Az utóbbi évek kutatásai arra utalnak, hogy a nyelvtanulók gyakran azért nem képesek megérteni az idegen nyelvű humort, mert hiányos a társadalmi normákról, kommunikációs stratégiákról és a diskurzusszabályokról szerzett tudásuk. Bell és Attardo (2010) tanulmányukban hasonló következtetésre jutottak: pragmatikai és lexikai ismeretek nélkül a tanulók gyakran kudarcot vallanak az idegen nyelvi humor értelmezésében. Ezen kudarcok ugyanakkor nem kizárólag a nyelvtanulók sajátosságai, hiszen az anyanyelvi beszélők is hibázhatnak, csupán kisebb arányban.

A humor és a nyelvi jártasság kapcsolata különböző megközelítéseket tesz lehetővé. Schmitz (2002) három fő kategóriát azonosított: nyelvi vagy szóalapú humor, kulturális alapú humor és univerzális, valóságalapú humor. Ezek a kategóriák azt sugallják, hogy még az alacsony nyelvi készségekkel rendelkező tanulók is képesek lehetnek bizonyos humorformák megértésére, ha a tanár megfelelő, a nyelvi szintjükhez igazított humorstratégiákat alkalmaz. Az ilyen megközelítés nemcsak a humor megértését teszi könnyebbé, hanem növeli a tanulók önbizalmát és motivációját, miközben a tanulási folyamat élvezetesebbé válik. Az a felismerés, hogy a humor sikerélményekhez és bátrabb részvételhez vezethet, rávilágít arra, hogy a humor hatékonyan támogathatja az idegen nyelv tanulását, függetlenül a tanulók kezdeti nyelvi szintjétől.

4.1. A humor alkalmazásának előnyei és hátrányai az idegen nyelvi órákon

A humornak számos előnyös tulajdonsága van, különösen az oktatás területén. Neff és Dewaele (2023) tanulmányukban rámutattak arra, hogy a humor kulcsfontosságú szerepet játszik az osztálytermi légkör javításában. Egy kellemes, támogató környezetben a diákok nemcsak könnyebben tanulnak, hanem szívesebben is vesznek részt az órákon. Tarone (2000) kiemeli, hogy a humor különösen hatékony eszköz lehet a szorongás csökkentésében, ami gyakran jellemző az iskolai helyzetekre, különösen a vizsgák közeledtével. Ezt támasztja alá Swanson (2013) tanulmánya is, amely szerint

a vizsgákra való felkészülés során a humor alkalmazása csökkentheti a stresszt, és jelentősen növelheti a diákok motivációját, ami jobb eredményekhez vezethet.

A humor további előnye, hogy segíti a közösségépítést. Az osztálytermi humor erősítheti a diákok közötti összetartást, miközben létrehozza a „mi” érzést, amely a csoporthoz tartozás érzetét kelti a tanulóknál. Ezzel szemben az „ők” mindenki más jelképez, akik nem tartoznak ehhez a közösséghez. Ez a dinamika elősegíti, hogy az osztály belső kapcsolatai erősebbé váljanak, és a tanár is a csoport részévé váljon. A humor ilyen módon hidat képez a tanár és a diákok között, amely szorosabb és harmonikusabb tanár-diák kapcsolatot eredményez (Matthews 2011).

A humor tanításban betöltött pozitív szerepét már Highet (1950) is hangsúlyozta. Szerinte az 55 percnél komoly tanulást követő 5 percnél nevetés kétszer hatékonyabb lehet, mint egy teljes óra monoton munka. A humor egyfajta „pihenőként” funkcionál a tanulási folyamatban, amely új lendületet és motivációt adhat az óra további szakaszához.

A humor nemcsak pozitív hatással lehet a tanórák menetére, hanem bizonyos esetekben negatív következményekkel is járhat. Az egyik legjelentősebb probléma a szarkazmus, amellyel a tanár él a tanórákon. Ilyenkor a tanár „hatalmi pozícióba” kerül, míg a vicc célpontja, általában egy diák, „áldozattá” válik (Matthews 2011). Ez a helyzet gyakran alábecsültség érzetét keltheti a diákoknál, ami nemcsak az önbizalmát rombolja, hanem az osztály összetartó közösségét is megrendítheti, sőt, a tanár és a diák közötti kapcsolatot is károsíthatja. A humor további negatív hatása, ha az egyik osztálycsoport egy másikat kigúnyolja, vagy vicc tárgyává teszi. Ez felerősítheti a kulturális különbségeket, még inkább hangsúlyozhatja azokat, ami akadályozhatja az elfogadó és befogadó légkör kialakulását. Emellett a humor túlzott alkalmazása is problémát jelenthet a tanteremben. Ha a tanár nem képes az órát visszaterelni a tananyaghoz, a humor könnyen elvonhatja a figyelmet a tanulási folyamatról. Ilyen esetekben a tanulás háttérbe szorul, a rendelkezésre álló idő pedig fegyvermeléssel és az osztály irányításával telik el (Sudol 1981).

4.2. A mémek szerepe a nyelvtanulásban

Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy a humor különféle formái támogathatják a tanulást – így a nyelvtanulást is, különösen akkor, ha az oktatásban használt tartalmak reflektálnak a tanulók nyelvi szintjére és kulturális háttértudására. Az internetes mémek mint vizuális és verbális humorhordozók ilyen szempontból különösen érdekesek a nyelvpedagógia számára. Ezek a multimodális szövegek gyakran szándékosan tartalmazzak nyelvi hibákat, torzításokat, szójátékokat vagy más nyelvi sajátosságokat, amelyek nemcsak szórakoztató hatást keltenek, hanem alkalmat adnak a tanulóknak, hogy a nyelvi szabályszerűségeket könnyebben tudatosítsák és értelmezzék. Poddubnaya és szerzőtársai (2022) tanulmányukban megerősítik ezt a felvetést, hiszen szerintük a mémekkel való tanítás legfontosabb didaktikai előnye az, hogy segítik a nyelvtani hibák felismerését és kijavítását, és ezzel együtt fejlesztik a tanulók nyelvi tudatosságát is. A mémekkel való különböző feladatok, mint például

a hibakeresés vagy a helyes forma megindoklása, nemcsak a nyelvtani struktúrák megértését szolgálja, hanem egyúttal a reflexív gondolkodás elősegítésében is kulcsfontosságú szerepet tölt be.

Ezen felül a mémek bevonása az idegen nyelvi órákba lehetőséget ad arra is, hogy a diákok a különböző tanulási stílusaik szerint kihasználhassák azok előnyeit, hiszen a kép-szöveg alapú tananyag ezt biztosíthatja számukra. A vizuális tanulók a képi elemekből nyerhetnek megerősítést a tanulási folyamatban, az auditív típusúak a szövegre koncentrálnak. A kinezetikus típusú tanulók számára ugyancsak számos előnnyel járhat, hiszen az ő esetükben a mémkészítés folyamata válhat emlékezetessé.

Mára már sok mód van arra, hogy mémeket készítsünk. Számos mémgenerátor áll rendelkezésre, amelyeket a tanárok beépíthetnek az óráikba: különböző weboldalak, applikációk mobil eszközökre – ilyen az *Imgflip* például (1) – vagy akár a kevésbé kreatív tanulók számára a mesterséges intelligencia alapú – például a *Supermeme* (2) – mémgenerátorok.

Mindezek fényében a mémek deduktív és induktív tanítási módszereket is támogathatnak. A deduktív tanulás során a tanulók előbb megismerik a nyelvtani szabályokat, majd alkalmazzák azokat különböző feladatokban, például a saját mém készítése során. Az induktív módszer a nyelvtani szabályok felfedezését helyezi előtérbe, amelynek során a tanulók különböző mémekből következtetnek a mögöttes nyelvtani szerkezetekre. A mémek szerkezete említésre került a fentiekben, ennek értelmében a diákok számos esetben találkozhatnak nemcsak szabályos, de szabálytalan szerkezetekkel is, amelyek az induktív tanulást ugyancsak támogathatják. Például egy rosszul ragozott ige vagy hibás szórend felfedezése a mém szövegében nemcsak figyelemfelkeltő, hanem hozzájárulhat a gondolkodás és a tudatos nyelvhasználat fejlődéséhez is.

Poddubnaya szerzőtársai (2022) kutatásukban megemlítik, hogy a tanárképzős hallgatók olyan feladatokon dolgoztak, ahol hibás angol nyelvű mémeket kellett kijavítani és magyarázatot fűzni a javításukhoz. Ez a módszer is jól tükrözi, hogy a humoros kontextusba ágyazott nyelvi példák elősegítik a tanulók hibafelismerési készségeit, érvelési képességeit, valamint szabálytudatos gondolkodását is.

5. Tanórai példák és feladatötletek a mémek alkalmazására az idegen nyelvi nyelvtanórákon

Az előző fejezetek alapján láthatóvá vált, hogy a humor és az internetes mémek együttes alkalmazása hatékonyan támogathatja a nyelvtan tanítását és tanulását. Ebben a fejezetben különböző feladatötletek kerülnek bemutatásra, amelyek segíthetnek a tanároknak abban, hogy célzottan és tudatosan építsék be a mémeket a nyelvtani szabályok és jelenségek feldolgozásába. Az alábbi feladatok a tanulók különböző nyelvi szintjeihez igazíthatók, valamint adaptálhatók más feladatokhoz is. A feladatok lényege, hogy a tanulókat gondolkodásra sarkallja, kreativitásukat fejlessze, együttműködésre és a nyelvi tudatosságuk fejlesztésére ösztönözze. A feladatokban megjelenik az induktív és a deduktív oktatási módszer, valamint támogatják a vizuális, auditív és kinezetikus tanulási stílusokat.

5.1. Keresd a hibát!

A feladat célja a tanulók nyelvtani tudatosságának, valamint hibafelismerési készségeinek fejlesztése. A tanulók olyan mémeket kapnak a tanártól, amelyek szándékosan tartalmaznak nyelvtani hibákat (pl. igeidők, szórend, helyesírási hibák). Feladatuk a hibák felismerése és kijavítása, valamint annak megindoklása, miért tekinthető az adott forma helytelennek.

A feladat deduktív és induktív módon egyaránt használható. Deduktív módon akkor működik, ha a tanulók már előzetesen tanulták az adott nyelvtani szabályt, és ezt alkalmazva felismerik a hibás részeket. Induktív módon akkor alkalmazható, ha a tanulók a mémekben látott példák alapján próbálják önállóan felfedezni a szabályszerűséget vagy épp a hibát, majd ezeket közösen megbeszélik, és megfogalmaznak egy nyelvtani elvet, amelyet a tanárnak bemutatnak. A tanár szükség esetén kijavítja a tanulókat. A 3. és 4. ábrán látható mémek példaként szolgálnak arra, hogyan jelenhetnek meg nyelvtani és stilisztikai hibák a német és az angol nyelvben, és hogyan használhatók ezek didaktikai célra.

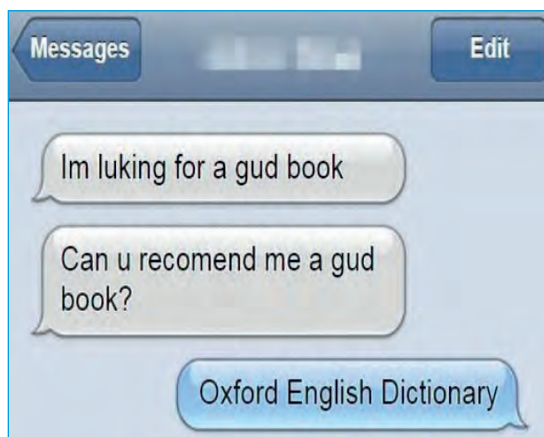


3. ábra: Német nyelvű szám hibája (Forrás: www.instagram.com)

A fenti ábra hibája a német nyelven leírt 555-ös szám, mivel a *fünfhundertundfünfzig* forma helytelen, a helyes alak pedig *fünfhundertfünfundfünfzig* lesz.

A 4. ábrán látható mém is jól mutatja, hogyan jelenhet meg egyszerre több nyelvtani és stilisztikai hiba egy szövegben. A mémekben szereplő (feltételezhetően barátok) két fél informális üzenetváltásban van. Ennek fényében az egyik fél rengeteg hibát

vét: *Im, lukiing, gud, recomend, u*. Ezek helyesen *I'm, looking, good, recommend, you* fordulnak elő.



4. ábra: Helyesírási hibák angol nyelven (Forrás: www.google.com)

5.2. Helyes vagy helytelen?

Ezen feladat célja, hogy egyrészt a tanulók kommunikációs készségeit fejlessze, másrészt pedig a helyes nyelvtani szabályok felismerésére és alkalmazására ösztönözze. A tanulók számára a tanár olyan mémeket készít elő, amelyek kétértelműek, hiszen első ránézésre akár helyesnek is vélhetők. A tanár emiatt az osztályt két részre osztja: az egyik csoportnak meg kell találnia a ténylegesen hibás részt a mémben (5. ábra).



5 ábra: Nyelvtanilag helyes vagy helytelen? (Forrás: www.reddit.com)

Több jó válasz is lehetséges, mint például: *Crocodiles! Do not swim here!* vagy *Do not swim here. Crocodiles*. Mindkét változat azt fejezi ki, hogy a turistáknak jelezzen, mivel a vízben krokodilok tartózkodnak, és ezért a vízben tilos az úszás. Ez a mém azért humoros, mivel ebben az értelemben a *Crocodiles do not swim here* azt jelenti, hogy *Krokodilok nem úsznak itt*. A tanulók másik csoportjának épp emellett kell érvelnie, hogy ebben a formában miért lehet nyelvtani szempontból elfogadni.

5.3. Mémverseny – Alkoss egy mémet!

A feladat célja, hogy a tanulók mémgenerátorok segítségével mémet készítsenek egy adott nyelvtani jelenségről. A tanulók kis csoportokban vagy akár párokban is dolgozhatnak. Ezzel a feladattal nemcsak a nyelvi tudatosság fejlesztése és nyelvtani szerkezetek tudatos használata a cél, hanem az is, hogy fejlessze a tanulók kreativitását, IKT-kompetenciáit, valamint kooperációs és kommunikációs készségeit is. Fontos, hogy a tanár az ilyen feladatokat mindig kontextusba helyezze (például a Past Simple igeidő nehézségei). Így a tanulók egy és ugyanazon nyelvtani problémával fognak foglalkozni, és számukra is könnyebb, ha konkrét a feladat. A csoportok viszont szabadon választhatnak ismert mémformátumok közül, vagy kitalálhatnak teljesen új mémet is. A feladat végén minden csoport vagy pár bemutatja az elkészített mémet, és az osztállyal közösen megvitatják azt. Végezetül pedig szavazással eredményhirdetés következik különböző kategóriákban, például: Melyik mém volt a leghasznosabb? Melyik mém volt a legviccesebb?

6. Diszkusszió

Az elméleti háttérből és a különböző feladatok bemutatásából megállapítható, hogy az internetes mémek hatékonyan építhetők be a tanórai munkába, alkalmazásuk pedig számos előnnyel járhat. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni alkalmazásuk nehézségeiről sem. A tanároknak előnyt jelenthet, hogy a mémek segítségével fejleszthetik IKT-kompetenciájukat, és új módszertani eszközökhöz juthatnak. Ugyanakkor, különösen az idősebb tanárok esetében, jelentkezhet a sikeres alkalmazáshoz szükséges technikai tudás vagy eszközök hiánya. Az iskola felszereltsége is döntő, hiszen nem minden intézmény rendelkezik megfelelő infrastruktúrával (például korlátozott a hozzáférés az internethez, nem elegendő vagy hiányzó digitális eszközök).

A tanulók részéről a legnagyobb előnyt a humor és az interaktív, vizuális tartalmak jelentik, amelyek élményszerűbbé tehetik a tanulási folyamatot, és csökkentve a szorongást, elősegítik a nyelvtani szerkezetek elsajátítását. Hátrányként felléphet, hogy a mémek gyakran nyelvileg hibás formákat tartalmaznak, amelyeket a tanulók nem mindig tudnak helyesen értelmezni, valamint fennáll annak a veszélye is, hogy a tanulóknak a hibás szerkezetű mém marad meg. Ezért a tanárnak nagyon tudatosan kell eljárnia és mérlegelnie, hogy az adott osztály „érett-e” a mémekkel való munkához.

A tanár oldaláról hátrányként említendő, hogy kiválassza a témához, az osztály tagjainak életkorához, valamint nyelvi szintjéhez illeszkedő mémet. A világhálón rengeteg mémrel találkozhatunk, emiatt időigényessé válhat azok szortírozása. Viszont különböző hashtagek (például *#grammarfails*, *#grammarerrors*), valamint számtalan idegen nyelvekkel foglalkozó oldalak segíthetnek a megfelelő mémek kiválasztásában is. Fontos kiemelni továbbá a mémgenerátorokat, hiszen nemcsak a diákok használhatják mémek létrehozására, hanem a tanárok is.

További kérdést vet fel a humor interkulturális és személyes értelmezése, mivel mindenki számára eltérő lehet. Ezért a mémek tanórai felhasználásának hatása

nehezen kiszámítható. Megeshet, hogy nem minden tanuló fogja ugyanúgy értékelni azt a humoros tartalmat, amit a tanár vagy diáktársa készít. Ez igaz a tanárookra is, akiknek szintén eltérő lehet a humorhoz való hozzáállásuk. Az előző fejezetben bemutatott feladatok azonban azt mutatják, hogy a mémek tudatos, célorientált és kontextusba helyezett használata lehetővé teszi ezeknek a hátrányoknak csökkentését. Ha a pedagógus világossá teszi a hibákat, és megbeszéli a nyelvi szabályokat a diákokkal, akkor a humor és a digitális eszközökkel való tanulás nemcsak elfogadható, hanem akár hatékony digitális eszközzé válhat.

7. Összegzés

A tanulmány elsődleges célja az volt, hogy bemutassa az internetes mémek idegen nyelvi nyelvtanításban való alkalmazhatóságát, különös tekintettel az angol és a német nyelvre. A bemutatott elméleti háttér és gyakorlati feladatötletek alapján következtethető, hogy a mémek alkalmazása hatékonyan támogathatja a tanulók nyelvtani tudatosságának fejlődését. Ez különösen a mémek multimodális és humoros jellege miatt jöhet létre, hiszen a tanórán való aktív és céltudatos alkalmazásuk stresszoldó, motiváló és élményszerű tanulási környezetet teremt. A mémekkel való munka közben ugyan a pedagógus leginkább a facilitátor szerepét tölti be, de annál nagyobb jelentősége van annak, hogy milyen irányba tereli a tanulási folyamatot, és hogyan támogatja az osztályt a feladatok során.

Az internetes mémek nemcsak korszerű, hanem játékos és vizuálisan vonzó eszközökké válhatnak a tanulási folyamatban. Ezért szükség van a jövőbeli kutatásukra, hogy felmérhetővé váljon a pedagógusok és a tanulók véleménye, beállítódása a mémekhez kapcsolódóan. További kutatások céljául szolgálhat a mémalapú tanulás hosszabb távú alkalmazásának hatékonysága különböző nyelvi szinteken és különböző korosztályú tanulóknál.

Irodalomjegyzék

- Abraham, Reem Rachel – Hande, Varsha – Sharma, Maria Elena Jude – Wohlrath, Sonia Kaur – Keet, Chee Chen – Ravi, Siyamala 2014: Use of Humour in Classroom Teaching: Students' Perspectives. *Thrita* Vol. 3. No. 2. 1–4. [Link](#)
- Askildson, Lance 2005: Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching* Vol. 12. 45–61. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 11.)
- Bell, Nancy – Attardo, Salvatore 2010: Failed humor: Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor. *Intercultural Pragmatics* Vol. 7. No. 3. 423–447.
- Dawkins, Richard 1976: *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 11.)
- Deneire, Marc 1995: Humor and foreign language teaching. *Humor: International Journal of Humor Research* Vol. 8. No. 3. 285–298. [Link](#)
- Forman, Ross 2011: Humorous Language Play in a Thai EFL Classroom. *Applied Linguistics* Vol. 32. No. 5. 541–565. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 22.)
- Hight, Gilbert 1950: *The Art of Teaching*. New York: Alfred A. Knopf.

- Matthews, Melissa Lee McCartney 2011: *A Funny Thing Happened on the Way to the Hippocampus: The Effects of Humor on Student Achievement and Memory Retention*. Tempe: Arizona State University.
- Neff, Peter – Dewaele, Jean-Marc 2023: Humor Strategies in the Foreign Language Class. *Innovation in Language Learning and Teaching* Vol. 17. No. 1. 567–579. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 28.)
- Osterroth, Andreas 2015: Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* Vol. 11. No. 2. 26–46. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 28.)
- Osterroth, Andreas 2020: Internet-Memes als multimodale Sprechakte in öffentlichen Diskursen anhand von Beispielen aus Antwortthreads von @realDonaldTrump. *Linguistik Online* Vol. 101. No. 1. 115–137. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 11.)
- Poddubnaya, Yana Nikolaevna – Kotov, Konstantin Sergeevich – Slukina, Anastasia Alekseevna – Martynova, Anastasia Sergeevna – Timofeeva, Tatiana Viktorovna 2022: Using Internet-Memes in Teaching English Grammar to Students of Pedagogical Programs. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* Vol. 13. No. 4. 436–440. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 22.)
- Prensky, Marc 2001: Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* Vol. 9. No. 5. 1–6.
- Schmitz, John Robert 2002: Humor as a Pedagogical Tool in Foreign Language and Translation Courses. *Humor: International Journal of Humor Research* Vol. 15. No. 1. 89–113. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 18.)
- Sudol, David 1981: Dangers of Classroom Humor. *English Journal* Vol. 70. No. 6. 26–28. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 18.)
- Swanson, Peter B. 2013: Spanish Teachers' Sense of Humor and Student Performance on the National Spanish Exams. *Foreign Language Annals* Vol. 46. No. 2. 146–156. [Link](#)
- Tarone, Elaine 2000: Gettin Serious about Language Play: Language Play, Interlanguage Variation, and Second Language Acquisition. In: Swierzbins, Bonnie – Morris, Frank – Anderson, Michael E. – Klee, Carol A. – Tarone Elaine (eds.): *Social Cognitive Factors in Second Language Acquisition. Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville: Cascadia Press. 31–54.
- Wiggins, Bradley E. – Bowers, G. Bret 2014: Memes as Genre: A Structural Analysis of the Memescape. *New Media & Society* Vol. 17. No. 11. 1–21. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 18.)
- (1) *Imgflip*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 10.)
- (2) *Supermeme*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 06. 10.)

AZ ÉLŐSZAVAS MESEMONDÁS PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁNAK HAGYOMÁNYA

Az óvodai nevelést szabályozó dokumentum 2025. április 15-én életbe lépett változata kulcsfontosságúnak tartja az élőszavas mesét. Jelen kutatás célja, hogy a hazai kisdedóvas és az óvodai nevelés történetében az 1891 és 2025 között keletkezett, óvodai nevelést szabályozó dokumentumok és módszertani segédanyagok áttekintésével egy olyan szempontrendszert állítson fel, amely elősegíti a mesemondás jelenkori praxisának értelmezését és elemzését.

Kulcsszavak: élőszavas mese, neveléstörténet, óvodai nevelést szabályozó dokumentumok, módszertani segédanyagok, pedagógiai célú mesemondás

Az élőszavas mesemondás pedagógiai gyakorlatának hagyománya (The tradition of oral storytelling in educational practice). The version of the document regulating preschool education that came into effect on 15 April 2025 considers oral storytelling to be of key importance. This research aims to develop a set of criteria for interpreting and analysing contemporary storytelling practices by reviewing methodological manuals and legal documents that have regulated early childhood education in Hungary between 1891 and 2025.

Keywords: oral storytelling, history of education, documents regulating preschool education, methodological manuals, storytelling for pedagogical purposes.

1. A kutatás előzményei és célja

Lassan 100 éve annak, hogy az első magyar kisdedóvó centenáriumának emlékére 1928-ban megjelent *A magyar kisdednevelés vezérkönyve*. A Bardócz Pál (1928) által szerkesztett vezérkönyv célja az volt, hogy az akkor érvényes, a kisdedóvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk (1) tárgyában, az óvodai nevelést szabályozó 1892. évi miniszteri rendeletet módszertani segédlettel és foglalkozástervekkel egészítse ki. A szakszerű és magas színvonalú pedagógiai munka megvalósításának elősegítése érdekében született írás különlegessége, hogy az abban foglalt keresztény értékrendre épülő irányelvek és módszertani tanácsok érintették a mesék óvodai feldolgozását és a népmesék könyv nélkül, élőszóval történő elmondását. Bardócz Pál (1928: 126–132) külön fejezetet szánt a mesének, melyben gyakorlati útmutatást nyújtott mesemondás területén kezdő és gyakorlott pedagógusok számára egyaránt. Bardócz Pál munkásságát azért tartom fontosnak kiemelni, mert a rendelkezésemre álló források között az óvodai nevelés történetében elsőként foglalta össze az élőszóval történő mesemondás módszertani alapjait, egyszerű, érthető, gyakorlati tanácsokat nyújtott kora mesemondó pedagógusai számára.

A mesemondó óvodapedagógus fogalmának kérdése ismét aktuális, hiszen az élőszavas mese kifejezés megjelenik a 2025. február 14-én *Magyar Közlönyben* kiadott ÓNOAP 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet módosítási tervezetében (2)

a „Verselés, mesélés” tevékenységek leírásánál, majd a *Magyar Közlöny* 2025. április 15-én közzétett jelenleg érvényes Korm. rendelet dokumentumában (3) hatályra emeli a következőket: „Az óvodai élet megszervezése során törekedni kell a személyes interakciókra élőszavas mese és közösségi játékélmény biztosításával.” (ÓNOAP IV. Az óvodai élet megszervezésének elvei. Az óvodai élet megszervezése, 4. pont) „Az élőszavas mese különösen alkalmas az óvodás gyermek szemléletmódjának és világképének alakítására.” (ÓNOAP V. Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai. Verselés, mesélés, 2. pont) Láthatjuk tehát, hogy az élőszavas mese fogalmát a fenti, hatályos óvodai nevelést szabályozó dokumentum (3) a személyes interakció megteremtésének eszközeként kezeli, szerepét a gyermeki gondolatrendszer, vagyis a világnézet és a szemléletmód formálásában látja hangsúlyosnak. Az élőszavas mese fogalmát a módosított, óvodai nevelést szabályozó dokumentum nem definiálja, gyakorlati útmutató, segédanyag nem egészíti ki a hatályos jogi szabályozót.

A fenti konkrét és aktuális kérdéskör inspirálta jelen tanulmány fókuszát és a kutatási módszer kijelölését. Munkám során a kisdedóvó és az óvodai nevelés történetében keletkezett releváns források áttekintését tartottam a leghasznosabbnak, hiszen mindez hozzásegített ahhoz, hogy az óvodai mesemondás hagyományának kérdését megragadhassam. Arra szerettem volna választ kapni, hogy létezik-e az óvodai mesemondáson belül egy olyan egységes módszer, technika, amelyet az óvodapedagógusok közösségként hagyományoznak a következő generáció pedagógusaira. A tanulmány célja, hogy feltárja az 1891 és 2025 között keletkezett kisdedóvó és óvodai nevelést szabályozó dokumentumokban lefektetett irányvonalakat, módszertani útmutatást, melyek az élőszavas mesemondásra vonatkoznak.

Az élőszavas mesemondás elméletével és gyakorlatával szakdolgozati kutatás keretében kezdtem foglalkozni, majd kutatásom eredményeit tudományos diákköri konferencián prezentáltam. Az akkor rendelkezésemre álló források narratív elemzése kifejezetten arra koncentrált, hogy *Az óvodai nevelés programja* és az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* dokumentumokat vizsgálja. A kutatási időintervallum tágításával a vizsgálandó dokumentumok száma növekedett, a kutatási kérdés keretei szűkebb elméleti kontextusba szorultak. Az áttekintett dokumentumok közül azokat vontam be az elemzésbe, amelyek a beszéd- és értelemgyakorlatok kapcsán, az anyanyelvi fejlesztés területén és az általános óvodai fejlesztés során a népmesékre épülő élőszavas mesemondásra, mesék feldolgozására vonatkozóan tartalmaztak információt a kutatási fókusz szempontjából. Természetesen a kronológiai sorrendet betartva érintettem olyan dokumentumokat, amelyek jelentősége éppen abból adódik, hogy a népmesék pedagógiai célú alkalmazását és/vagy az élőszóban történő mesélést nem preferálják. A kutatási fókusz mentén fogalmakat, elméleti keretet igyekeztem feltárni, illetve meghatározni azokat a szempontokat, amelyek a pedagógiai célú mesemondás fogalmának körülírását segítik.

2. A kisdédóvó és óvodai nevelés történetén belül vizsgált periódusok (Molnár et al. Nagy 2015; Kerekes 2017)

- A két világháború közötti időszak.
- Az államosítás időszaka.
- A rendszerváltás előtti periódus.
- A rendszerváltást követő szakasz.
- Az autonómia időszaka.

3. A kutatás fókuszába eső dokumentumok

- *A magyar kisdédnevelés vezérkönyve, A foglalkoztatás anyagának felosztásával, fokozatos menetekkel és a kivitelre vonatkozó módszeres útmutatókkal* (1928);
- *Módszertani levelek, Óvodai foglalkozások, Az oktatásügyi miniszter rendeletére* (1953);
- *Fegyajevszkaja: Mit és hogyan meséljünk óvodában?* (1950);
- *Nevelőmunka az óvodában* (1957);
- *Az óvodai nevelés programja* (1971);
- *Az óvodai nevelés programja* (1989);
- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996; 2010; 2012; 2018; 2024; 2025).

4. Az élőszavas mesemondás a pedagógiai praxis nézőpontjából

A két világháború közötti időszak legjelentősebb dokumentuma Bardócz Pál (1928) által szerkesztett módszertani segédanyag. A kiadvány *A mese* című fejezete hangsúlyozza, hogy az óvónőnek szépen kell tudnia mesélni. Összefoglalja a fejből, könyv nélkül történő mesemondás alapjait, és gyakorlati útmutatást ad arra vonatkozóan, hogyan lehet felkészülni a mesemondásra, mi a szerepe, funkciója ebben a nonverbális eszközöknek és audiovizuális elemeknek, a meseválasztás során milyen pedagógiai szempontok a meghatározóak, milyen funkciója van az illusztrációknak, és miért fontos, hogy a népmesék mellett saját meséket is tudjon mondani az óvodapedagógus a csoportjának (Bardócz 1928: 126–132).

Bardócz Pál (1928) a mesemondás nyelvezetét a hétköznapi nyelvezettől megkülönbözteti, kiemeli annak ritmikus, dallamos természetét. Az esztétikai élményt nyújtó mesemondás alapja a lendületes, természetes, hitelesnek ható előadásmód, valamint a szegmentális, szupraszegmentális nyelvi jelek és extralingvális jelek megfelelő használata. Az esztétikai, értelmi nevelés részeként funkcionáló mesemondás során hangsúlyos a gyermek és a pedagógus közötti interakció megvalósulása, mely a bináris oppozíciókon alapuló világkép láttatásával egyúttal az erkölcsi nevelés részét

képezi. Az élőlészavas mesemondás gyakorlatán felül Bardócz a kisdédóvó és óvodai nevelés történetében elsőként hívja fel pedagógusok figyelmét a népmesei anyag pedagógiai értékére.

Bardócz Pál vezérkönyvének születését követően, az 1930-as évek második felében a népi-nemzeti irányzat, így a magyar népmesék szerepe is megerősödött. Az 1948. évi államosítás az óvodák életében azonban jelentős változásokat okozott: a magyar népi-nemzeti irányzat átörökítése helyett a szovjet pedagógiai elvek, módszerek adaptálása történt meg (Molnár et al. 2015). Az óvodai nevelés történetén belül ez az időszak a szocialista óvoda formálódásának ideje (Kóger 2023). Ennek a periódusnak a szellemiségében a világháborút követő időszakban, 1953-ban jelent meg a *Módszertani levelek – Óvodai foglalkozások* címet viselő dokumentum (6), mely a „tervszerű óvodai nevelés első hivatalos dokumentuma” (Kerekes 2017: 281).

A dokumentum a kötelező foglalkozásokat a nevelés különböző területeinek megfelelően differenciálja az életkori sajátosságok figyelembevételével. A mese, ezen belül a népmese az esztétikai és az anyanyelvi nevelés része. Természetesen az adott kor oktatáspolitikai elvárásainak megfelelően az útmutató az orosz népmeséket helyezi előtérbe. A szövegben a mese felolvasása egy alkalommal sem szerepel, a mesét az óvodapedagógusnak „színesen” kell elmondania, mely irányelvet nem részletezi az Oktatásügyi Minisztérium Óvodai Osztálya által kiadott útmutató. A dokumentum az 1892. évi miniszteri rendelethez képest lényegesen több információt tartalmaz a mesemondásról, azonban a mese előadásának technikájáról nem ír, az élőlészavas mese kifejezés nem szerepel a kiadványban.

Forrásaim szerint a mesemondás gyakorlatával a kor óvodapedagógusai Fegyajevszkaja által összeállított *Mit és hogyan meséljünk az óvodában* című segédanyag segítségével ismerkedhettek meg. Az 1950-ben kiadott, Moszkvában szerkesztett könyvet az akkori közoktatásügyi miniszter rendeletére a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki Budapesten, azonban a hazai kiadás pontos éve nem ismert. A könyv eredetileg a szovjet pedagógiai főiskolák számára készült azért, hogy hatékony segítséget nyújtson a hallgatóknak abban, hogy eredményesen fel tudjanak készülni a mesemondásra, és megfelelően tudják közvetíteni a gyermekirodalmon kívül eső irodalmat. Az óvodai mesélés eszköztáráról és a mese óvodai nevelésben betöltött szerepéről a Fegyajevszkaja által összeállított módszertani segédanyagban részletesen olvashatunk.

A szovjet kiadvány erősíti azt a már Bardócz Pál által is megfogalmazott nézetet, mely szerint a pedagógiai célú, élőlészóban, könyv nélkül történő mesemondás elsajátítható technika, s szorosan kötődik a népmese műfajához. Ennek szellemében Fegyajevszkaja módszertani segédanyaga elkülöníti egymástól az olvasott és az elmondott mese fogalmát. A műmese és a népmese között műfaji különbséget tesz. A szóban elhangzó történeteken keresztül szerzett meseélmény a családi szájhagyományban élő történeteket is érinti.

A könyv szerzője hangsúlyozza, hogy a népi kultúra szóbeli alkotásai részét képezik a gyermekek irodalmi nevelésének, de pedagógiai környezetben az adott

pedagógiai célhoz szükséges igazítani a mese szövegét. A meseélmény megvalósulása szempontjából kulcsfontosságúnak tartja, hogy a mesét a gyermek korához, fejlettségi szintjéhez igazítsa a pedagógus, hiszen ezáltal elősegíti, hogy a mesehallgató gyermek a mesei hőssel azonosulni tudjon.

Az óvodapedagógus feladata, hogy az élőszavas mesemondás során képszerű, látató előadásmódra törekedjen. A mesemondás nyelvezetét illetően Fegyajevszkaja azt vallja, hogy a pedagógusnak kora irodalmi nyelvére szükséges átstilizálni a szóbeli, népi kultúra történeteit, az elmondott mese során törekednie kell a gyermeknyelvhez igazodó irodalmi nyelvezet alkalmazására és a helyes, tiszta beszédre. A beszéd- és légzéstechnika, illetve a prozódia helyes használatának alkalmazását elengedhetetlennek tartja a szovjet szerző.

A módszertani útmutató szerint a népmese élőszóban történő előadása során a mesehallgató gyermek esztétikai élményt él át, mely az irodalmi nevelés mellett a gyermek belső képzeletvilágát fejleszti, az irodalom iránti érdeklődését is serkenti. Az óvodai mesemondás a gyermek erkölcsi, érzelmi, értelmi fejlődését szolgálja. A szerző a néprajzilag hiteles források használatának mellőzését javasolja. A felnőtt-mesék átalakítását, rövidítését és aktualizálását preferálja annak érdekében, hogy saját repertoárt tudja összeállítani a mesemondó pedagógus.

A *Módszertani levelekben* (6) foglalt rendeletek az 1957. július 27-től életbe lépő *Nevelőmunka az óvodában* című kiadvány (7) megjelenésével hatályukat veszítik. Az új dokumentumban foglalt irányelvek a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele mellett nagy hangsúlyt fektetnek a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés hatékonyságára. Az anyanyelvi fejlesztés legalapvetőbb módszereként a mesélés kerül megerősítésre. Az útmutató szerint a mesefoglalkozások anyagának kiválasztása az óvónő feladata, a gyermekirodalmi alkotások közül szabadon választhat. A népmese és az élőszavas mesemondás fogalma nem jelenik meg a dokumentumban, a műmesék óvodai környezetben való alkalmazása válik hangsúlyossá. Az útmutató szerint a középső és a kiscsoportban alkalmazott szabad, saját vagy közös élményen alapuló, fejből, óvónő és gyermek által elmondott elbeszélések nem tartalmazhatnak „meseelemet”, a történetnek a valósághoz kell kapcsolódnia. A mese az esztétikai nevelés részeként, az irodalmi nevelésen belül tölt be fontos szerepet.

Az irodalmi mesék korszakát az 1971-ben megjelent óvodai nevelést szabályozó *Óvodai nevelés programja* váltotta fel, mely „igazi áttörés” az óvodai mesélés történetében (Kerekes 2017). A kiadvány számos pontján a Bardócz Pál által korábban lefektetett irányelvek éledtek újjá: a pedagógiai célú mesemondást elsajátítható beszédtechnikán alapuló módszerként kezelte, alapja egy sajátos, népmesékre jellemző mesei nyelvezet, melynek alkalmazása során a köznyelv és a tájnyelv használata egyaránt megfelelő.

Az irodalmi mesék helyett az 1970-es évektől a középső és nagycsoportos gyermekek fejlesztése során helyet kapnak a népmesék, a magyar népmesekincs ismét központi szerepet tölt be az óvodai nevelés során. A mesélés az esztétikai és az

irodalmi nevelés része, amellet, hogy a beszédképesség kiváló fejlesztő eszközeként szerepel, illetve a kognitív képességek fejlesztését szolgálja, és az ún. mesetudat kialakulásában segíti a gyermekeket. A foglalkozásokba beépített és alkalmasszerűen mondott mese fejlesztő hatása mellett annak szórakoztató, élményt nyújtó funkciója is szerepet kap. Az óvónő és a gyermekek által ismételt mesét és az új mesék feldolgozását egyaránt hasznosnak tartja a dokumentum.

Az 1971-től érvényes program továbbfejlesztett változatát az Országos Pedagógiai Intézet adta ki, és 1990. szeptember 1-től lépett életbe. A dokumentummal új korszak kezdődött az óvodai mesemondás történetében. A dokumentum a „csak hallgatott mesét” az irodalmi nevelés részeként kezelte. Az *óvodai nevelés programja* (1989) hangsúlyozza, hogy a mese az érzelmek kezelésében és a belső képalkotás képességének kialakulásában segíti a gyermeket. Kiemeli, hogy az irodalmi nevelés lényege, hogy a mesehallgatás olyan örömforrás legyen, melyre a korábbi élmények hatására várakozással tekint a gyermek. A dokumentum pontosan meghatározza, hogy a népmese nyelvünk sajátos törvényeit tükrözi, önismeretre, a világ megismerésére tanít. Szimbolikus jelentése van, így több a pusztá cselekmény megértésénél. Az erkölcsi tartalom mellett egységes világképet közvetít, amely segíti a gyermekeket élményeik feldolgozásában és a belső képteremtésben, és az olvasóvá válás egyik legfontosabb tényezője. A dokumentum szintén utal az élőszavas, élményszerű mesélés fontosságára, mely képek láttatásával, nonverbális eszközök alkalmazásával az óvodapedagógus feladata, felelőssége. A mesemondás különleges mivoltának érzékeltetésében a szertartásos jellegű, „ismétlődő szokások” alkalmazását emeli ki. A mesemondáshoz szorosan kapcsolódik a meseválasztás témaköre, melyen belül hangsúlyos a gyermek korához igazodó mesetípusok megválasztása. A dokumentumban foglalt irányelvek azt tükrözik, hogy az óvodapedagógusnak törekednie kell arra, hogy a gyermekeknek legyenek kedvenc meséik, melyeket kérésükre szívesen ismételi a pedagógus, illetve kitér a helyi, családi szájhagyományban élő mesék szerepére is. Az élőszavas mesélés és a népmesék óvodai feldolgozásának jelentőségéről és módjáról a program megfogható, részletes, gyakorlatias és érthető támpontokat nyújt.

Forrásaim szerint Az *óvodai nevelés programja* című dokumentum kidolgozásában aktív szerepet játszott Bauer Gabriella (Sarkady 2002). Az általa szerkesztett tankönyvhöz gyermekirodalmi szöveggyűjtemény is tartozott, melyek kiválóan egészítették ki a jogi szabályozót. A Nemzeti Tankönyvkiadó által megjelentetett tankönyv és szöveggyűjtemény az óvónőképző intézetek számára készült. A tankönyv a következő fejezeteken keresztül nyújtott átfogó képet a népmesékről:

- Mondanivaló;
- Mesehősök;
- Színhely;
- A csodák;
- A mese optimizmusa;

- A népmese kultikus és történelmi vonatkozásai;
- A népmese epikus jellegzetességei;
- Szerkezete;
- Motívumok;
- Tartalmi és formai elemei;
- A népmese nyelve;
- A népmese stílusa;
- A népmese műfajai;
- A tréfás mese;
- Az állatmese;
- A gyermekmese (Bauer 1995).

A tankönyvben a magyar népmese rövid történeti áttekintését követően a keleti mesegyűjteményekről és az európai népmesékről is találhatunk leírást. A szöveggyűjtemény a tankönyv tematikájához illeszkedve korcsoportos felosztásban tartalmazza a magyar és külföldi népmeséket. Jelenleg hasonló típusú tankönyvről és szöveggyűjteményről nincs tudomásom. Az *óvodai nevelés programja*, Bauer Gabriella által szerkesztett tankönyvvel (1994) és szöveggyűjteménnyel (1995) együtt szakszerű és egyértelmű segítséget nyújtott az óvodapedagógusoknak, illetve a pedagógushallgatóknak a népmesékre épülő foglalkozások megvalósításában. A következő szakaszban tekintem át, hogy a jelenleg hatályos óvodai nevelést szabályozó legfontosabb dokumentum ebből a szempontból miben tér el elődjétől.

A hazai óvodai nevelés történetén belül az óvodák a rendszerváltást követően az 1990-es években érték el a centralizált szabályozás megszüntetését. Az 1990-es évek végére saját arculat kialakításának lehetősége mellett önálló nevelési programot (helyi óvodai program) határozhattak meg (Kerekes 2017). Mindezt az 1996-ban érvénybe lépő dokumentumban, az ún. *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (továbbiakban: ÓNOAP) foglalt irányelvek tették lehetővé. Az ÓNOAP által biztosított nagyobb autonómia a mesére épülő foglalkozások megtervezése során is érvényesül, mely érinti a meseválasztás kérdését, a mesemondás mikéntjét, a foglalkozások gyakoriságának, körülményeinek megválasztását (Kerekes 2017). Mesemondásra vonatkozó útmutatást ebben a dokumentumban és a később megjelent módosításokban (2012; 2018) sem olvashatunk. Az élőszavas mese funkcióját, pedagógiai célját a jelenleg hatályos, *Magyar Közlönyben* kiadott módosított *Korm.rendelet* (3) pontosan meghatározza, annak megvalósításában azonban a pedagógus autonómiát élvez.

Amennyiben az óvodapedagógus mesemondást szeretne tanulni, az Oktatási Hivatal hivatalos weboldalán található *Pedagógus továbbképzések jegyzékében* (8) kereshet rá a mesemondás kifejezésre, ahol két lehetőség jelenik meg. Mindkettő a budapesti Hagyományok Háza által legutóbb 2019-ben akkreditált, de 2008-ban indított, és azóta folyamatosan meghirdetett *Magyar népmese – hagyományos mesemondás*

– A szövegfolklor tanulása és tanításának módszertana, valamint a 2023-ban meghirdetett *Meseszó az óvodában és iskolában – Bevezető a hagyományos mesemondás gyakorlatába* képzéseket találjuk. Mindkét tanfolyam ugyanazt a módszertant oktatja, mely szerepel *A szellemi kulturális örökség megőrzését szolgáló programok, projektek és tevékenységek jó gyakorlatok regiszterében* (9). A tanfolyamokon a hagyományos (élőszavas) mesemondás módszertanával, a néprajzi gyűjtésekből származó kiadványokkal és a néprajzkutatók mesegyűjtő tevékenységével ismerkedhet meg a pedagógus. Az elsajátított ismereteket saját képességeinek, készségeinek megfelelően építheti be önállóan tervezett foglalkozásaiba. A mesemondásnak különböző típusa, műfaja létezik, s a tanfolyamok mellett a történetek mesélése intuitív módon is megtanulható (Papp 2023).

5. Kutatási eredmények, innovatív javaslat

Az 1891 és 2025 között keletkezett kisdédóvást és óvodai nevelést szabályozó dokumentumokban lefektetett irányvonalak, módszertani útmutatók feltárását követően felállítottam egy olyan szempontrendszert, amelyet az élőszavas mesemondás pedagógiai célú gyakorlatának meghatározása során relevánsnak tartottam. Ezeket a szempontokat a következő hat pontban foglalom össze.

5.1. A mesemondás nyelvezete

Az elemzésből kiderül, hogy a dokumentumok többsége a mesemondás nyelvezetét a hétköznapiétól eltérő, sajátos, speciális nyelvként írja körül, azonban nem létezett egységes nézet, definíció a mesei nyelvezet meghatározására. A két világháború közötti időszakban Bardócz Pál a mesemondás nyelvezetét az őszember beszédéhez hasonlítja, kiemelve annak egyszerűségében rejlő szépségét, különleges mivoltát. Az 1950-es évekből ismert, Fegyajevszkaja által összeállított útmutató a mesélés során stilizált, irodalmi nyelvhez közelítő gyermeknyelv használatát javasolja. Az államosítás időszakán túl, a rendszerváltást megelőző években az óvodai nevelést szabályozó dokumentum a tájnyelv használatát megengedettnek tartja, s a mesélés során alkalmazott nyelvet a társalgási stílus fölé emeli. A rendszerváltást követő autonómia a nyelv használatának esetében is érvényes, mely irányelv a mai napig megmaradt. A gyermeknyelv meghatározásáról részletesen az elemzett dokumentumokban nem olvashatunk. A mesemondás nyelvezetére vonatkozó eredményeimet az 1. mellékletben foglalom össze.

5.2. A mesemondás gyakorlata, mesemondó kompetenciák

A mesemondásra való készülés során a mesemondó kompetenciák jelentőségére Bardócz Pál hívja fel a figyelmet, aki hangsúlyozza, hogy a mesemondásra való készülés során fontos a gyakorlás, a mesei történettel való azonosulás. A mesélés technikájának elsajátítása során a mesélő pedagógusok és más irodalmi műveket előadó művészek megfigyelését tartotta leghasznosabbnak. Az államosítás időszakát követő

periódusban az elemzett dokumentumok nagyobb hangsúlyt fektettek a szabad, improvizatív előadásmódra: a helyes előadás-technika nagyobb prioritást élvez, mint a szöveghűség. A saját történetek élőszóval történő előadása és a mesemondás során alkalmazandó rítusok szerepe is előtérbe került, s a rítusszerű mesemondás az autonómia időszakában is hangsúlyos maradt. A mesemondás gyakorlatára, mesemondó kompetenciák jelentőségére vonatkozó kutatási eredményeimet a 2. mellékletben foglalom össze.

5.3. Nonverbális eszközök, audiovizuális elemek alkalmazása

A szegmentális, szupraszegmentális nyelvi jelek és extralingvális jelek megfelelő használatát a két világháború és a rendszerváltás közötti időszakban született dokumentumok egyaránt fontosnak tartották, az élményszerű előadásmód egyik kulcsfontosságú eszközének tekintették. Az autonómia időszaka alatt született ÓNOAP nem foglalt állást a nonverbális eszközök alkalmazásának szerepéről, mely irányvonal ma is jellemző.

5.4. A mesemondás pedagógiai funkciójának prioritása

A kisdédóvó és óvodai nevelés történetében a mesélés során valamennyi elemzett dokumentum az erkölcsi, értelmi, érzelmi nevelés egységére helyezi a hangsúlyt. A két világháború és a rendszerváltás közötti időszak dokumentumai a mesemondást az esztétikai-irodalmi nevelés területéhez sorolják. A mesélés amellett, hogy a művészeti nevelés része, a nyelvi, anyanyelvi fejlesztés elengedhetetlen eszköze. A rendszerváltást követően a mesélő és a mesehallgató között kialakuló érzelmi, a gyermek számára biztonságot nyújtó kapcsolódás hangsúlyosabbá válik, e folyamatban a belső képalkotás szerepe kerül előtérbe. Ez az irányvonal érezhető az ÓNOAP legfrissebb hatályos változatában, mely a személyes interakció aktiválódását helyezi előtérbe.

5.5. A népmese műfaji meghatározása

A népmese műfaji sajátosságairól, pedagógiai környezetben történő alkalmazásának pozitív hatásairól a különböző korszakok jogi szabályozói, a *Módszertani levelek* és az *ÓNOAP* kivételével állást foglalnak. A kutatás eredményeit a 3. mellékletben foglalom össze.

5.6. A meseválasztás kérdése

A meseválasztás kérdése meglehetősen komplex. A népmesék és a műmesék műfaji sajátosságainak pontos meghatározása nélkül a szóbeli kultúrák történeteiben rejlő lehetőségek kiaknázása akadályokba ütközik. A legfontosabb kritérium, amelyet valamennyi dokumentum megerősít, hogy a választott mese igazodjon a gyermek korához, fejlettségi szintjéhez.

A dokumentumok áttekintése rávilágított arra, hogy az általam felállított szempontrendszer elemei nem definiálhatóak egyértelműen. Nyitott kérdés marad tehát, hogy a mesemondás során az archaizmus és a tájnyelvek használata prioritást élvez-e, az irodalmi nyelvet vagy a köznyelv használatát helyezze-e előtérbe a pedagógus. A folklorizmus keretein belül élő, revitalizált mesemondás a „tisztá forrásból” való merítkezés lehetőségét átértelmezi. A szóbeli kultúrák szájhagyományozó alkotásainak adaptációjával, a revival mesemondók átstilizálják a népmesék szövegét, mellyel a pedagógiai környezetben történő mesemondásra készülés körülményeire is hatással vannak. A kortárs népmesék megjelenése mellett a megváltozott mediális közeg és a gyermekek multikulturális közösségekben való szocializálódása is számos kérdést vet fel, mely a személyes interakció gyakorlati megvalósításában kulcsfontosságú lehet. A kutatás eredménye alapján megállapítható, hogy időszerű egy olyan módszertani útmutató, segédanyag összeállítása, amely a jogszabályi háttérben előírt irányelveknek megfelelően, korunk óvodapedagógusait segítik a szakszerű, színvonalas pedagógiai munka megvalósításában és a fenti nyitott kérdések tisztázásában.

Irodalomjegyzék

- Bardócz Pál 1928: *A magyar kisdiednevelés vezérkönyve*. Budapest: Székesfőváros Házinyomdája.
- Bauer Gabriella 1994: *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bauer Gabriella 1995: *Gyermekirodalom*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dankó Ervinné 2016: *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest: Flaccus.
- Fegyajevszkaja é. n.: *Mit és hogyan mesélünk óvodában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Földesi Klára 1957: *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gósy Mária 1997: *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk.
- Kerekes Valéria 2017: A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapkódokumentumokban és módszertani ajánlásokban. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálgva, nem tündökölve – Trencsényi 70*. Budapest: Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely. 278–288.
- Kóger Yvetta 2023: A „szovjet minta” egyedi értelmezés az 1950-es évek óvodai nevelését meghatározó dokumentumokban. *Képzés és Gyakorlat* II. évf. 21. szám. 30–48. [Link](#)
- Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó 2015: Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio* XXIV. évf. 3. szám. 121–128. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 21.)
- Papp Melinda 2023: Hogyan mesélünk az óvodás korosztálynak? A mesemondás hatékony módszerei óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* XVI. évf. 3. szám. 4–26. [Link](#)
- Raffai Judit – Dala Sára 2004: *Napjaink mesemondása*. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 21.)
- Sarkady Sándor 2001: *Aranykönyv*. Quint Reklámügynöksége.
- (1) 1891. évi XV. törvény cikk a kisdiedóvásról. [Link](#) (Letöltés: 2025. 01. 10.)
- (2) Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról szóló tervezet. Belügyminisztérium: Jogszabálytervezet. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 14.)
- (3) 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. *Magyar Közlöny* XXVIII. évf. 44. szám. 2128–2130. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 21.)
- (4) Az óvodai nevelés programja 1971. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (5) Az óvodai nevelés programja 1989. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

- (6) Módszertani levelek – Óvodai foglalkozások 1953. Budapest: Tankönyvkiadó.
 (7) Nevelőmunka az óvodában 1957. Budapest: Tankönyvkiadó.
 (8) Pedagógus továbbképzések jegyzéke. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 21.)
 (9) A szellemi kulturális örökség megőrzését szolgáló programok, projektek és tevékenységek. Jó gyakorlatok regisztere. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 21.)

Mellékletek

1. melléklet: A mesemondás nyelvezetére vonatkozó összevetés (saját szerkesztés)

Periódusok	Nyelvezet	Dialektusok
Két világháború között	hétköznapiól eltérő nyelvezet	egyszerű báj, ősember beszédéhez hasonló
Államosítás	stilizált, irodalmi nyelvezethez közelítő gyermeknyelv	népies kifejezések, melyek a gyermekhez közel állnak
Rendszerváltás előtt (1971–1989) és után (1989–1996)	hétköznapiól eltérő nyelvezet	társalgási stílus fölé emelt beszédmód, tájnyelv használata megengedett
Rendszerváltás után 2025-ig	autonómia	autonómia
2025. április 15.	autonómia	autonómia

2. melléklet: A mesemondás gyakorlatára, a mesemondó kompetenciákra vonatkozó összevetés (saját szerkesztés)

Periódusok	Előadásmód	Történet, story	Szöveghűség
Két világháború között	készülést, gyakorlást igényel	át kell élni a népmesei szűzsét	jellemző
Államosítás	előadók megfigyelése, irodalmi alkotások olvasása	szelektálást követően át kell alakítani a népmesei szöveget, rövidíteni, stilizálni	szelektálás, stilizálás, szabad előadásmód
Rendszerváltás előtt (1971–1989) és után (1989–1996)	szabad előadásmód, helyes előadástechnika alkalmazása	népmese és saját történet elmondása	a szöveghűség nem releváns, rítusszerűség (ismétlődő szokások)
Rendszerváltás után 2025-ig	autonómia	autonómia	autonómia
2025. április 15.	az élőszavas mese kifejezés megjelenik	autonómia	autonómia

3. melléklet: A népmese műfaji meghatározására vonatkozó összevetés (saját szerkesztés)

Periódusok	Népmese műfaja
Két világháború között	legértékesebb mesei műfaj
Államosítás	a népi kultúra, szóbeli alkotásai részét képezik a gyermek irodalmi nevelésének (Fegyajevszkaja), <i>Módszertani levelek</i> 1957-ben kizárja a népmese alkalmazását a pedagógiai gyakorlatból
Rendszerváltás előtt (1971–1989) és után (1989–1996)	a népmese, az anyanyelv sajátos ritmusát, dallamát őrzi
Rendszerváltás után 2025-ig	nincs állásfoglalás, a népmesékről és a kortárs népmesékről, a műmese és a népmese műfaji határai elmosódnak
2025. április 15.	nincs állásfoglalás a népmesékről és a kortárs népmesékről a műmese és a népmese műfaji határai elmosódnak

GALUSKA LÁSZLÓ PÁL – SZINGER VERONIKA

A VESZTESÉGÉLMÉNY FELDOLGOZÁSÁNAK SEGÍTÉSE SZÖVEGGYŰJTEMÉNNYEL – (NEMCSAK) GYERMEKEK SZÁMÁRA

Az Árnyak kertje című könyv¹ bemutatása

Az *Árnyak kertje* szövegggyűjtemény 2025-ben jelent meg a Móra Könyvkiadó gondozásában, jelen írás szerzői válogató szerkesztőként vettek részt a munkafolyamatban. A kötet létrejöttét elsősorban az indokolta, hogy a felnőttek gyakran szembesülnek azzal a problémával, hogy nehezen találnak szavakat, amikor a veszteséggel szembesülő gyermeknek kellene vigaszt, lelki támaszt nyújtani. A klasszikus és kortárs magyar szerzők műveit, valamint népmeséket egyaránt tartalmazó gyűjtés a veszteség élményének verbalizálását teszi lehetővé, segít a „kimondhatatlan” megfogalmazásában. A könyvben a veszteségélmény fogalma tágan értelmezett: az elvesztett dolgok, lehetőségek, egészség, család, állatok, emberek, az elvesztett harmónia miatt érzett fájdalom egyaránt megjelenik benne.

Kulcsszavak: veszteségélmény, tabu, biblioterápia, gyermekirodalom

A veszteségélmény feldolgozásának segítése szövegggyűjteménnyel – (nemcsak) gyermekek számára – Az Árnyak kertje című könyv bemutatása (Supporting the processing of the experience of loss through a collection of texts – presenting the book *Garden of Shadows*). The book *Garden of Shadows*, a collection of texts was published in 2025 by Móra Publishing House. The authors of this article participated in the project as editors. The creation of the volume was primarily motivated by the fact that adults often struggle to find the right words when they need to offer comfort and spiritual support to children facing loss. The collection includes works by both classical and contemporary Hungarian authors, as well as folk tales, and allows the experience of loss to be verbalised, helping to formulate the “unspeakable”. In the book, the experience of loss as a term is interpreted broadly, including topics such as lost things, opportunities, health, family, animals, people, and the pain felt due to the loss of harmony.

Keywords: experience of loss, taboo, bibliotherapy, children’s literature

1. Veszteségélmény a gyermekirodalomban

A gyermekirodalommal való foglalkozásunk során egy fontos hiátust fedeztünk fel a hazai tematikus gyermekkönyvkiadásban. A felnőttvilág a saját immanens világlátása alapján hajlamos arra, hogy veszteségként csak az emberi élet elmúlását jelölje meg. A veszteségélmény és a gyászreakció ennek fényében csak akkor elfogadható, ha családtagjaink, barátaink, ismerőseink elvesztése kapcsán éljük meg.

¹ *Árnyak kertje. Veszteségfeldolgozás mesékkel és gyermekversekkel* 2025. Válogató szerkesztők: Galuska László Pál és Szinger Veronika. Szerkesztő: Hollósi Nikolett. Illusztráció: Szabó Imola Julianna. Budapest: Móra.

De a gyermek még ösztönösebb és őszintébb lény: belőle még erős gyászreakciókat válthat ki egy felnőtt számára banális, netán triviális életsituáció: kedves tárgyak, épületek elvesztése, kapcsolataik felbomlása vagy egy kedvenc háziállat pusztulása. A felnőtt is megélheti ezeket a szituációkat veszteségként, de a környezeti értékrendnek megfelelően a nyíltan kimutatott veszteségreakciókkal szemben elutasítón reagálhat. A felnőttvilág gyakran nem vigasztalja vagy nyugtatja meg a gyermeket a veszteségélmény kapcsán, hanem elítéli, elfojtásra készíti, esetleg bünteti is. Pedig a veszteségélmény feldolgozása fontos folyamat, amely során az egyén megküzd a fájdalomával, és igyekszik adaptálódni az új helyzethez. Ez a folyamat érzelmek széles skáláját foglalhatja magában, mint a kétségbeesés, a harag, a félelem, a szomorúság, de akár a pozitív érzelmek is megjelenhetnek. Fontos annak felismerése, hogy a veszteségélményeket nem szabad elfojtani, elnyomni, hanem meg kell élni, feldolgozni, és ezáltal az egyén képes lehet továbblépni és elfogadni az új helyzetet.

Az alábbi szituációk válhatnak ki veszteségélményeket:

- a kapcsolatok vége: szakítás, válás, barátságok megszakadása, a szülői háztól való elköltözés;
- életszakaszok vége: a gyermek kirepülése, nyugdíjba vonulás, munkahely elvesztése, vagy akár az óvoda, iskola, egyetem befejezése is jelentős veszteség lehet;
- álmok, remények feladása: egy meg nem valósult cél vagy az elveszett bizalom is gyászhoz vezethet;
- testi és lelki traumák: egyéni és kollektív megrázkódtatások, balesetek, súlyos betegségek is kiválthatnak gyászreakciókat;
- fizikai és lelki változások: az egészségi állapot elvesztése, vagy egy korábbi önmagunk elvesztése is gyászhoz vezethet;
- kedves ismerősök, családtagok, barátok és háziállatok elvesztése: szintén a veszteségélmény forrása lehet.

A veszteség elfogadása olyan folyamat, amelynek során feldolgozzuk a fájdalmat, és megtanulunk együtt élni azzal a ténnyel, hogy valami hiányzik az életünkből. Ez egyéni és személyes út, amelynek során megengedjük magunknak az érzelmek megélését, és lassan adaptálódunk az új helyzethez. Ez azonban csak akkor működhet hatékonyan, ha az egyén megküzdési stratégiákkal rendelkezik, illetve ha a körülötte lévőktől megfelelő segítséget kap ehhez.

A gyermekek veszteségekkel való megküzdése különbözik a felnőttektől, mivel a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődése még nem fejeződött be, ezért másként értelmezik és dolgozzák fel a szomorú vagy fájdalmas eseményeket. A veszteség, legyen az egy szeretett családtag, háziállat, válás vagy akár a költözés, koruktól, érettségi szintjüktől és személyiségüktől függően különböző módon hat a gyermekekre.

John Bowlby (1980) *Attachment and Loss* című háromkötetes sorozatának III. kötetében, amely *Loss: Sadness and Depression* (Veszteség: szomorúság és depresszió)

címmel jelent meg, a kor és az érzelmi fejlődés kérdése több helyen is előkerül. A kötetben Bowlby elsősorban a veszteség feldolgozását és a gyász pszichológiai hatásait tárgyalja, ugyanakkor számos részben kitér arra, hogyan befolyásolja a gyermekek érzelmi fejlődését a kötődés és a veszteségek, illetve hogyan reagálnak minderre különböző életkorban.

Az alábbiakban néhány általános szempontot említünk abban a megközelítésben, hogyan élhetik meg a gyermekek a veszteségeket:

- Kisgyermek (2–6 év): Ebben a korban a gyermekek még nem teljesen értik, hogy mi a veszteség. Előfordulhat, hogy úgy érzik, hogy a személy vagy dolog, amit elveszítettek, egyszerűen eltűnt, és remélik, hogy vissza fog térni. A gyermekek ebben a korban hajlamosak arra, hogy a saját cselekedeteik következményeként értelmezzék a veszteséget (pl. „rossz voltam, ezért hagytak el engem”).
- Iskoláskorú gyermekek (7–11 év): Ebben a korban a gyermekek már jobban értik a veszteség fogalmát, és a felnőttekhez hasonlóbb formában jelenhet meg bennük a büntudat, a szomorúság vagy a düh. Lehet, hogy próbálják megérteni, miért történt a veszteség, és mi lesz a jövőben az elvesztett dolog nélkül. A gyermekek még nem biztosak abban, hogyan kell kezelni az érzelmeiket, és szükségük van a felnőttek támogatására.
- Serdülők (12+ év): A prepubertáskorban a serdülők gyakran mélyebb és összetettebb módon dolgozzák fel a veszteségeket. Ebben az életkorban a gyermekek már képesek érzelmileg és kognitívan összetettebb reakciókat adni, és hajlamosak a veszteséget az identitásuk részének tekinteni. Felerősödhet a düh, a szomorúság, az elutasítás és a szorongás (Bowlby 1980: 112–124).

A felnőttek és a környezet támogató jelenléte mellett a szépirodalom jelentős segítséget nyújthat a gyermekeknek a veszteségfeldolgozásban. Az irodalmi művek – különösen azok, amelyek a halálról, elválásról, gyászról vagy más veszteségélményről szólnak – képesek olyan biztonságos érzelmi teret teremteni, ahol a gyermekek találkozhatnak saját benyomásaikkal, kérdéseikkel és félelmeikkel. A lírai szövegek, mesék és egyéb, a korosztálynak megfelelő történetek segíthetnek megnevezni azokat az érzelmeket (szomorúság, harag, büntudat, hiányérzet), amelyeket a gyermek talán még nem tud szavakba önteni. Ha az irodalmi szereplő hasonló érzéseken megy keresztül, a gyermek azonosulhat vele, és megértheti, hogy amit érez, az természetes. A főszereplőkkel való azonosulás révén a gyermekek nem érzik magukat egyedül a veszteséggel. Látják, hogy más is él át hasonló, sőt, a szereplő történetén keresztül példát kaphatnak arra, hogyan lehet megküzdeni a fájdalommal. A felnőttel való közös olvasás, szöveghallgatás lehetőséget ad a kommunikáció megindítására, a beszélgetésre. A gyermek talán nem tudja, hogyan hozza fel a témát, de egy könyv kiindulópont lehet ahhoz, hogy a szülő vagy pedagógus beszélgessen vele az érzéseiről. A művek gyakran nemcsak a fájdalomról, hanem az abból való kilábalásról is szólnak. Segíthetnek abban, hogy a gyermek lássa: a fájdalom idővel enyhülhet,

és a veszteséggel együtt is lehet teljes életet élni. A szépirodalom gyakran szimbolikus módon beszél a halálról és a veszteségről (pl. elrepülő madár, őszi levél), ami segíthet a gyermekeknek megérteni a felfoghatatlant anélkül, hogy túl direkt módon szembesülnének a traumával.

A megfelelően kiválasztott szépirodalom nemcsak gyógyító lehet, hanem segít a gyermekeknek feldolgozni, megérteni, sőt kifejezni saját veszteségélményeiket. A felnőttek – szülők, pedagógusok, könyvtárosok – szerepe ebben kulcsfontosságú: ők választhatják ki az adott korosztálynak megfelelő művet, és segíthetik a feldolgozási folyamatot az olvasmány megbeszélésével.

A korábban kifejtett okok miatt a szülők és az óvodapedagógusok gyakran szembesülnek azzal a problémával, hogy nem találnak szavakat a veszteséggel küzdő gyermek megvigasztalására és érzelmi támogatására (Galuska–Szinger 2021). A gyermekirodalom ebben is segíthet. Czomba Magdolna remek példái arra világítanak rá, hogy a veszteségélmény feldolgozását hogyan segíthetik a gyermekirodalmi alkotások, a veszteségélmény fogalmát a lehető legtágabban értelmezve (Czomba 2015). Az ilyen művek különösen fontosak, mert általuk közelebb kerülhetünk egy – a halál esetében – meg nem tapasztalt, meg nem élt jelenséghez, amelynek ismeretlen volta mind a gyermekekben, mind a felnőttekben szorongást eredményezhet, ugyanakkor a szépirodalom eszközeivel esély van legyőzni vagy legalábbis megszelídíteni az idegenségből fakadó frusztrációt. A szöveggyűjteményünk összeállításánál is ez a szándék vezérelt bennünket.

2. Az *Árnyak kertje* kötet

Az *Árnyak kertje* kötetben a veszteségélményt tágan értelmezzük, egyaránt megjelenik benne az elvesztett dolgok, lehetőségek, állatok, emberek, a harmónia elvesztése miatt érzett fájdalom. Az *Egyszervoltak* fejezet szélesebb perspektívából közelíti meg a témát, az elveszett kedves tárgyakra, az ismerősök és barátok elköltöztetésére, valamint a hosszú távollét élményére fókuszálva. A gyermekek számára az idő homályos és nehezen megragadható fogalom, amely teljesen eltér a felnőttek időérzékelésétől. Az öröklét és az ideiglenesség fogalmát különbözőképpen élik meg: ami végleg elveszett, az számukra visszatérhet, ugyanakkor a gyászhangulat is megjelenhet azon fontos személyek és tárgyak esetében, amelyek hosszabb ideig nem elérhetők. A gyermek animisztikus világnézete alapján a fontos tárgyak személyiséget és lelket kapnak, így elvesztésük olyan élményeket idézhet elő, mint az élőlények elmúlása. Különböző témái révén talán ez a fejezet a legszínesebb: az otthonos környék házainak – a kommunizmus éveiben „szanálásnak” nevezett – lerombolása, az elutazót visszaváró egyre kétségbeesettebb remény, valamint a kultúrák eltűnéséhez kapcsolódó nosztalgikus melankólia mind megjelenik a kortárs, közelmúltbeli és klasszikus szerzők műveiben.

– József Attila: *Indiában, hol éjjel a vadak*

– Kiss Ottó: *Csillagszedő Mária; Kívül és belül*

- Lackfi János: *Kölcsönkenyér*
- Pokorny Szilárd: *Kóbor lovagok*
- Rigó Béla: *Városmese*
- Szabó Imola Julianna: *Zsilike kabátja*
- Szabó T. Anna: *A változás*
- Tandori Dezső: *Az asztal; Rögtön jövők*

A *Levelek hullása* fejezet az idő haladásának és az elmúlásnak egy szenzitív, szelíd aspektusát tárja fel, kiemelve a természet változásának és körforgásának fontosságát, valamint a megújulás szimbolikáját. A szimbólumok gyakran jobban érthetők a gyermekeknek, mint a felnőttek magyarázatai. Az idő múlása nemcsak az évszakok változását tükrözi, hanem az emberi életkorok változását is. E változásokat szerzőink hol lírai gyermekversek, hol a mesék örökérvényű nyelvén fejezik ki.

- Barak László: *Időbolt*
- Csoóri Sándor: *Ha elmész*
- Kovács András Ferenc: *Amikor még kicsi voltam...; Nekeresdország királya vagyok*
- Lackfi János: *Vaslovag*
- Lázár Ervin: *Nagyapa meg a csillagok*
- Miklya Zsolt: *Össze*
- Reményik Sándor: *Addig nézegetted*
- Schein Gábor: *Hét piros hal*
- Tandori Dezső: *Doboz és tulipán*
- Weöres Sándor: *Ballada három falevélről*
- Zalán Tibor: *Rózsa a holdon*

Az *Állatmennysország* fejezetben tekintetbe vesszük, hogy az elhunythoz kapcsolódó gyász nem következetes a gyermek esetében: egy szeretett háziállat halála olyan reakciót válthat ki, amely hasonló vagy akár elemibb is, mint egy közeli hozzátartozó halála. Egy gyermek számára az állat érdeklődés tárgya: a felnőttek ijesztő, kifürkészhetetlen világával ellentétben sokkal nagyobb együttérzéssel közeledik az állatokhoz. A háziállat valóban családtagként, „testvérként”, inkább társként jelenik meg számára, talán azért is, mert hozzá hasonlóan az állatnak is gyakran szüksége van gondoskodásra és figyelemre, viselkedése pedig – akárcsak egy gyermeké – gyakran ösztönös, nem konform és elutasító egy felnőttek által uralt és ellenőrzött világban. Fiatalabb korban a játék, a testvér és a háziállat fogalmai nem is válnak el lényegében egymástól, és a felnőttek gyakran büntudattal veszik észre, hogy kutyájuk, macskájuk, hörcsögük vagy aranyhaluk életére és halálára sokkal tisztábban emlékezhetnek, mint a gyermekkorukban elvesztett családtagjaikra. Ez a fejezet vigasztaló, revelatív élményeket kínál az elvesztett állatok miatt érzett fájdalmat kifejező szövegeken

keresztül: nemcsak a gyermekekhez szól, hanem a felnőttek emlékezetét is megnyitja gyermeki önmaguk felé.

- Ijjas Tamás: *Ahogy a kutyaház ölel*
- Kiss Ottó: *Vers*
- Romhányi József: *Sírfeliratok*
- Tamási Áron: *Mákodi nagy vitéz*

A *Szívemben visszafelé hull a hó* című fejezet a válást mutatja be, amely a veszteségélmények között is megjelenhet, és manapság a gyermekek sokaságát érinti a nyugati társadalmakban. A válás szinte globális sokkhatás egy gyermeknek: az egység, a rend, a harmónia felbomlása (Urbanik 2021), gyakran még azokban az esetekben is, amikor a válást a szülők kapcsolatának megromlása, állandó feszültsége előzte meg. Egy család szétesésének fázisait mutatják be Kiss Ottó versei a *Csillagszedő Márió* című kötetből. Gimesi Dóra *Csomótündér* című meséjének témája szintén a válás, a kapcsolat létrejötte és megszakíthatósága. A szerző az óvodás és kisiskolás gyermekek szintjén, rendkívüli tapintattal, és természetesen a mese nyelvén beszél a tévedés gyakran elkerülhetetlen voltáról, a mozaikcsaládról, az újrakezdés lehetőségeiről (Bereczkiné Záluszkai et al. 2024).

- Gimesi Dóra: *Csomótündér*
- Kiss Ottó: *Csillagszedő Márió*

A *Sehol – soha* fejezet a halál témáját járja körül. Egy közeli hozzátartozó (nagy-szülő és különösen a szülő) elvesztése intenzív, gyakran ellentmondásos érzelmeket vált ki a gyermekből, és a gyász folyamatában a harag és a neheztelés felváltva vagy akár egyszerre van jelen a szeretet és a szomorúság mellett. A halált gyakran az átalakulás szimbólumával hozzák összefüggésbe a gyermekirodalomban. Az átalakulás megbékélést célzó motívuma azonban bármely életkorban jelen lehet, hiszen mind a fiatalokat, mind az időseket foglalkoztatja a kérdés, hogy hová kerül valaki, és mi történik vele, amikor meghal. Az átalakulás vigaszt nyújthat, és elviselhetőbbé teheti a veszteséget (Galuska–Szinger 2021).

- *A halhatatlanság országa* (magyar népmese, Benedek Elek gyűjtése)
- Dezső Andrea: *A búcsú; Az árvíz* (fordította Szabó T. Anna)
- *Jávorfából furulyácska* (magyar népmese)
- Kiss Judit Ágnes: *Visszaszámoló*
- Kiss Ottó: *Ati és a holdvilág; Csillagszedő Márió; Élet*
- Náadori Livia: *Sárkány a lépcsőházban*
- Szabó Lőrinc: *Lóci elalszik*
- Tóth Krisztina: *Altató*

Válogatásunkban klasszikus és kortárs magyar szerzők művei, valamint népmesék egyaránt megtalálhatók. Amikor a kötet megjelenésének lehetősége felmerült,

tekintetbe vettük a kortárs gyermekirodalom főbb jellemzőit. Ezen belül a gyermekversek megközelítése a legsajátosabb.² A költő beleképzei magát valaki más helyébe, és megpróbálja alaposan átgondolni, hogyan viselkedne ez a másik személy egy bizonyos helyzetben. Ezek a szituatív versek nagyon gyakran egyes szám első személyben íródnak epikus elemekkel. A kortárs gyermekvers szerzője az ábrázolt gyermek helyébe gondolja magát, de nem tagadja, hogy már felnőtt, azaz már rendelkezik tapasztalattal és tudással a világról. Ettől függetlenül megpróbálja magát egy gyermek nézőpontjából szemlélni, és a gyermek érzelmeit, világnézetét és hozzáállását ebből az aspektusból, a gyermek szavaival kifejezni. A kortárs gyermekköltészet egyik jellemzője, hogy megkérdőjelezi a tematikus és nyelvi tabukat, és lehetségesnek tartja helytelenül, nyelvi hibákkal „csúnyán” beszélni. A kortárs gyermekköltészet álarcos identitást teremt, az emberek békaperspektívából látják a dolgokat, a szerző pedig „leguggol”, és gyermeknek tettei magát. Ezen szövegek jellemzője a töredezett nyelvtan, gyakori a nagy klasszikus gyermekversek paródiája és ironikus felidézése (Petres Csizmadia 2016). Természetesen mindez jellemző lehet azon kortárs gyermekversekre is, amelyek az elmúlással, a veszteség megtapasztalásával foglalkoznak.

3. A kötet üzenete – Miben segíthet?

A kötetben található szövegek fontos szerepet játszanak az érzelmi intelligencia fejlesztésében. A történetekben bemutatott érzelmi helyzetek – kapcsolódnak azok az öröm, a szomorúság, a félelem vagy a harag érzéséhez – lehetőséget adnak a gyermekeknek arra, hogy megtanulják felismerni és kezelni saját emócióikat. Az ilyen történetek növelik az empátiát, és segítenek a társas kapcsolatok fejlesztésében.

Az irodalom általában véve organikus, élő entitás; a kortárs művek kétségtelen előnye, hogy aktuális, mindannyiunkat közvetlenül érintő problémákkal foglalkoznak, miközben alkalmazkodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A jelenkori nyelvállapot, amely ezekben a művekben értelemszerűen immanens módon jelen van, a magyar nyelvben rejlő gazdag lehetőségekre is felhívja a figyelmet. A kortárs irodalmi művek kiválóan alkalmasak arra, hogy a gyermekközösségek aktuális kérdéseket tegyenek fel, válaszokat kapjanak rájuk, érdemben elmélkedjenek a körülöttük lévő világ problémáiról, és megismerjék az őket foglalkoztató etikai dilemmák alternatíváit.

A népmese pedig időtlen: évszázadok óta áll mellettünk, van jelen a kultúránkban, önti a szimbólumok nyelvén szavakba érzéseinket, vágyainkat, szorongásainkat. A népmesét nem kell a gyermeki gondolkodáshoz adaptálni, mert a kollektív alkotás folyamatában – életkortól függetlenül – hozzáidomult az emberi megértéshez. A népmese öttől százöt éves korig teljesen érthető, befogadható és feldolgozható az emberek számára.

Használati útmutatóként az alábbiakat fogalmaztuk meg kötetünkhöz: a benne található szövegeket legjobb értelmezés és magyarázat nélkül olvasni és mondani,

² A témáról bővebben Galuska–Szinger (2021).

lehetőséget adva a spontán, ösztönös értelmezésre a gyermek számára. Ne vonjunk le tanulságokat a mesékből, hagyjuk, hogy a színvonalas irodalmi szövegek közvetlenül hassanak a gyermek érzelmeire. Miközben teret hagyunk a belső folyamatoknak, ha a gyermeknek kérdése van, ne hagyjuk azt figyelmen kívül, beszéljünk vele az érzéseiről, gondolatairól, az őt foglalkoztató dilemmáiról. A szövegek krízishelyzetekben, de preventív célokra is felhasználhatók, ami azt jelenti, hogy a kiválasztott művek nemcsak a gyermek jelenlegi állapotában, hanem egy esetleges későbbi veszteség során is vigaszt nyújthatnak.

Bruno Bettelheimre (1988) hivatkozva, a kötet összeállításával elsősorban az volt a célunk, hogy a szépirodalmi alkotások mind a gyermeket, mind a felnőttet eligazítsák az érzelmeikben, megbékítsék félelmeikkel. Ezek a művek, miközben elismerik az élet nehézségeit, segítségül is szolgálhatnak a kínzó problémák megoldásában.

Irodalomjegyzék

- Bereczkiné Záluszkai Anna – Galuska László Pál – Szinger Veronika 2024: *A Mondjad még! – Irodalmi szöveggyűjtemény és családi olvasókönyv* meseanyaga. In: Daróczy Gabriella – Gaál-Horváth Krisztina – Gönczöl Andrea – Lócsi Tamás – Merényi Hajnal – Tóth M. Zsombor (szerk.): *Színes mesekincsünk. Tanulmányok a mesék világáról*. Budapest: MNYKNT – IKU – ELTE TÖK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék. 11–18.
- Bettelheim, Bruno 1988: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat.
- Bowlby, John 1980: *Attachment and Loss III, Loss Sadness and Depression*. New York: Perseus Books.
- Czomba Magdolna 2015: Vigasztaló gyermek(irodalom) – A veszteségélmény feldolgozásának lehetőségei kortárs gyermekirodalmi alkotások segítségével. In: Gombos Péter – Vörös Klára (szerk.): *Könyv és lélek, Biblioterápiás tanulmányok*. Budapest: Magyar Olvasástársaság. 56–63.
- Galuska László Pál – Szinger Veronika 2021: *Árnyak kertje*. A halál és az elmúlás témája a kortárs és közel-kortárs gyermeklírában. In: Varga Emőke – Pusztai Virág – Turcsányi Enikő (szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban*. Budapest: Magyar Gyermekirodalmi Intézet. 29–45.
- Petres Csizmadia Gabriella 2016: Kortárs sokszínűség az irodalomórán. A kortárs gyermeklíra törzsanyagba történő illesztésének dilemmái. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. Komarno: International Research Institute. 83–88. [Link](#) (Letöltés: 2021. 04. 12.)
- Urbanik Tímea 2021: Tabu és életigenlés Gimesi Dóra tündérmeséiben. In: Varga Emőke – Pusztai Virág – Turcsányi Enikő (szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban*. Budapest: Magyar Gyermekirodalmi Intézet. 71–83.

H. TÓTH ISTVÁN

INNOVÁCIÓ AZ ANYANYELV-PEDAGÓGIAI TANESZKÖZFEJLESZTÉSBEN

Intellektuális kihívás

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy ha vázlatosan is, de számot adjon arról, milyen céltételezéssel és szempontok előtérbe állításával készült el Kárpátalján (Ukrajnában) *A minőségi helyesírásért* című tanítás- és tanulásszervezést támogató tanári kézikönyv és feladatgyűjtemény. A helyesírási készségeket és képességeket fejlesztő mű a nyelvi, irodalmi, kulturális és anyanyelv-pedagógiai kölcsönhatások színes, innovatív összehullámzásának eredménye. A szerzők tekintettel voltak az oktatáskutatók által is előtérbe helyezett interperszonális képességek és készségek összességét adó „puha” képességek és készségek fontosságára; valamint a kognitív pszichológia és idegtudomány idekapcsolódó kutatási eredményeire, az olvasás, az írás, a számolás, a szövegértés alapkészségekre, amelyek középpontjában a problémamegoldó képességek állnak; továbbá a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalomtanítási stratégiára; az ukrainai *Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára (5–12. osztály)* című dokumentumra; a kárpátaljai magyar nyelvhasználatot bemutató *A mi szavunk járása* tanulmánykötetre; a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályai számára készített, a társasnyelvészeti attitűdöt közepontba állító *A lehetetlent lehetni* című tantárgy-pedagógiai útmutatóra és feladatgyűjteményre.

Kulcsszavak: tanítás- és tanulásszervezést támogató tanári kézikönyv és feladatgyűjtemény; a puha képességek és készségek fontossága; a hangsúlyos alapkészségek: olvasás, írás, számolás, szövegértés; szemlélődés (kontempláció) – feladatépítés (additivitás) – hasznosság (funkcionalitás)

Innováció az anyanyelv-pedagógiai taneszközfejlesztésben – Intellektuális kihívás (Innovation in the development of teaching tools in first language pedagogy – An intellectual challenge). This paper outlines the aims and guiding principles behind the development of a teacher's manual and its accompanying exercise book *A minőségi helyesírásért* (“For Quality Orthography”) created in Transcarpathia (Ukraine). The publication is designed to support the development of orthographic skills and related competencies. It is the result of a dynamic and innovative combination of different approaches in linguistics, literature, culture and first language pedagogy. Several important considerations were taken into account in developing this material: the growing importance of soft skills, which are increasingly emphasised in educational research; findings from cognitive psychology and neuroscience concerning foundational skills such as reading, writing, arithmetic and reading comprehension, all of which are closely linked to problem solving; the application of contemplative, additive and functionally oriented strategies in teaching language and literature; the Curriculum for Hungarian Schools in Ukraine (Grades 5–12) as a central framework; the study collection *A mi szavunk járása* (“The Way We Speak”), which examines Hungarian language use in Transcarpathia; the pedagogical guide and workbook *A lehetetlent lehetni* (“Making the Impossible Possible”) developed for Grades 5–9 in Hungarian schools in Ukraine, with a special focus on sociolinguistic attitudes.

Keywords: teacher's manual and exercise book supporting teaching and learning organization; the importance of soft skills; key foundational competencies: reading, writing, arithmetic, and text comprehension; contemplation (reflective pedagogy) – task construction (additivity) – practicality (functionality)

1. Figyelemfelhívás

Jelen összegzésben arra vállalkozom, hogy legalább vázlatosan, de számot adjak arról, milyen céltételezéssel és mely szempontok előtérbe állításával készítettük el Ukrajnában, közelebbről: Kárpátalján *A minőségi helyesírásért* című tanítás- és tanulásszervezést támogató tanári kézikönyvet és feladatgyűjteményt. Szakmai-pedagógiai munkaközösségünk számára magas hőfokú intellektuális kihívás volt ezt az előzmény nélküli kötetet elkészítenünk.

Tekintettel arra, hogy rendkívül sokoldalú és több évig tartó összehangolt szakmai-pedagógiai tevékenységről adhatunk számot, ezért munkánkról a kölcsönhatások különös értékeire tekintettel az Ungvári Nemzeti Egyetem és az Ungvári Hungarológiai Központ *Nyelvi, irodalmi és kulturális kölcsönhatások a Kárpát-medencében* témakörben meghirdetett nemzetközi konferencián is hírt adtunk.

2. A pedagógiai kereteink

Elöljáróban arról kell szólni, milyen pedagógiai keretek világában végeztük az évekig tartó, bevételezésre is figyelő tevékenységeinket.

Az oktatáskutatók egyre gyakrabban hívják fel figyelmünket az interszónális képességek és készségek összességét adó puha képességek és készségek (soft skillek) fontosságára (Németh 2024), vagyis

- a kommunikációs készség;
- a csapatmunka;
- a problémamegoldó képesség;
- a rugalmasság és alkalmazkodóképesség;
- a kreativitás;
- az időmenedzsment és szervezethez;
- az érzelmi intelligencia és
- a kritikus gondolkodás jelentőségére.

De ez még kevés, ha csak szemlélnénk a puha képességek és készségek körét, több kell: ezek erősítésének az iskolai megvalósítása. Ebben a radikális átalakulásban a gyermek, a tanuló mindenképp felett álló érdekének kell érvényesülnie, ezért korunkban a jó diák egyáltalán nem lehet csupán befogadó, ismeretmorzsoló. A kérdés az, hogyan tudnánk nevelni korunk internethasználó ifjúságát

- a céltételezés jelentőségére;
- a tanulás iránti belülről vezérelt érdeklődés kimunkálására;
- a kérdés – kutatás – elemzés önállóságon alapuló kifejlesztésére?

Nekünk, a ma és a holnapok pedagógusainak is ezzel a felvértezethez (képes-ségekkel, készségekkel, kompetenciákkal és rendszerszemlélettel) kell rendelkez-nünk, hiszen az önismeret, az önreflexió is része a világ folytonos megismerésének.

Tanítványaink esetében el kell érniük, hogy elsődlegesen a társaikkal működjenek együtt az eredményes tanítás- és tanulásszervezés folyamányaként csoportmunkákban, differenciált projektmunkákban, mivelhogy a munkaerőpiac is ezt várja: az aktív részvételt a tanulásban, a munkaszervezésben, a munkavégzésben.

Mik lehetnek az oktatás, vele párhuzamosan a diákok fejlődésének mai feladatai? Van olyan stratégiai álláspont, miszerint az olvasás, az írás és a számolás alapkészségek mellett fontosabb lett a szövegértés alapkészsége. A kognitív pszichológia és idegtudomány kutatója, Csépe Valéria (2016) kutatási eredményeiből tudjuk: a kognitív fejlődést a természettudományos gondolkodás határozza meg, amelynek induktív struktúráján kell alapulnia, mivel ezáltal fejleszthetjük a problémamegoldó képességeket, hisz ezek adják az egész életen át tartó tanuláshoz az alapokat. Az irodalom, a nyelv, a történelem, a művészetek a személyiség és a műveltség formálói.

3. Intellektuális kihívás innovatív eredménye: *A minőségi helyesírásért*

Mit tettünk eddig, és mit tehetünk a továbbiakban az innováción alapuló anyanyelv-pedagógiai taneszközfejlesztésért? Az ukrainai II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola a (mai nevén: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem) kutatási és oktatási eredményeire figyelve a tanulói helyesírási készségek alapozása, fejlesztése és erősítése érdekében belső fejlesztésű taneszközöket, munkafüzeteket, feladatgyűjteményeket, tanítói-tanári kézikönyveket készítettünk, segítettő a magyar nyelvű, kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalomtanítást.

A fejlesztő csoport munkájában Bárdos Nóra (Beregszász), Fakász Valéria (Barkaszo), Huszti-Kacsur Andrea (Beregszász), Iván Éva (Dercen), Kovács András (Nagybereg), Punykó Mária (Beregszász), Hnatik-Riskó Márta (Beregszász) és Snicer-Pobránszky Gabriella (Jánosi) magyartanárok vettek részt jelen írás szerzője, H. Tóth István (Beregszász–Prága–Kecskemét) vezetésével.

Alapvető tájékozási pontnak tekintettük az ukrainai magyar tanítási nyelvű iskolákban az akkor hatályos, Kótyuk István (2005) nevével fémjelzett *Tanterv a magyar tananyelvű iskolák számára (5–12. osztály)* című dokumentumot, amelynek a megalkotásában több gyakorló pedagógus és iskolai közösség is részt vett. Ezért is lett sokszínű, rétegzett tudástartalmú, a nyelvi kompetenciák vonatkozásában árnyalt szemléletű.

Szakmai munkaközösségünk abból indult ki, hogy egy-egy nyelvelméleti problémának mennyi és milyen természetű a nyelvalkalmazási hozadéka, a nyelv alkalmazását segítő járuléka, értéke. Állásfoglalásunk: anyanyelv-pedagógiai gondolkodásunk középpontjában kell állnia annak, hogy a grammatikát sosem öncélúan tanítjuk, s öncélúan sosem taníthatjuk (H. Tóth 1997). A grammatikai tudás felvértez a kiejtésünk tudatosabb megformálásában éppúgy, ahogyan gyakorlati helyesírásunk a gondolataink akadálytalan megértésében, azok befogadásában, mivel rendkívül jelentős károkat képesek okozni az értelmet megzavaró, a gondolatok szabad áradását gátló kisebb-nagyobb, nem egyszer durva helyesírási hibák (H. Tóth 2008).

Megkerülhetetlenül fontosnak tartottuk Adamikné Jászó Anna gondolatait: a helyesírás ismerete nemcsak a műveltség, hanem a jó modor és az illem kérdése is, ugyanis embertársait tisztelő egyén nem ad ki a kezéből rendetlenül írt, nem továbbít a számítógépéről hibáktól hemzsegő dokumentumot (Adamikné Jászó 2004).

Így jutunk el az innováción alapuló anyanyelv-pedagógiai taneszközfejlesztés eredményéhez, *A minőségi helyesírásért* című szakmunkánkhoz. Ez a kötet tanári kézikönyv és a helyesírási készségeket fejlesztő feladatgyűjtemény, amelynek a *Helyesírási gyakorlatok* című ötkötetes munkafüzet-sorozatunk az alapja. Kötetünket először Huszti-Kacsur Andrea beregszászi magyartanár lektorálta a bemeneti elvárások és a kimeneti követelmények, valamint a két pont közötti felzárkóztató, fejlesztő, tudásmegerősítő feladatok minősége, sajátos szakkifejezéssel: jósága alapján. Látnunk kellett, hogy tárgyilagosak-e és megbízhatóak-e ezek a minőségi helyesírást alapozó, fejlesztő és erősítő feladataink. Ekként került előtérbe az objektivitás és a validitás aspektusa.

Ezt a szakmai korpuszt Ukrajna, közelebbről Kárpátalja magyar tanítási nyelvű iskoláinak készítettük el. A helyesírási készségeket és képességeket kondicionáló tanári kézikönyvünk és feladatgyűjteményünk – másképp: feladatbankunk – cél- és kompetenciafejlesztő rendszerét, a kérdéseket, a feladatokat és a kapcsolódó példaanyagot a kárpátaljai szaktanárokból alakult anyanyelv-pedagógiai munkaközösségünk vette górcső alá a fokozatosságra, a tanulói életkori jellemzőkre és a tanításmódszertani alapelvekre és eljárásokra tekintettel.

A helyesírási kompetencia fejlesztése szempontjából mind a *Helyesírási gyakorlatok* ötkötetes sorozatában (H. Tóth 2013; 2014; 2015a; 2016; 2017), mind az egységes és kiegészített formátumú, *A minőségi helyesírásért* című kézikönyvünkben jelentős szerepet kaptak a tollbamondások (H. Tóth 2006). E hangsúlyos helyesírás-tanítási célra, a diktálendő korpusz terjedelmére és az anyanyelv-pedagógiai szempontokra is figyelve különös gondossággal szerkesztettük meg a 256 tollbamondás szövegét. Alapvetés volt, hogy a helyesírási képesség fejlesztése mellett az ismeretterjesztés fontossága is helyet kapjon, szüntelenül szem előtt tartva a fokozatosság elvét, valamint az életkori sajátosságok kritériumát és a tanulók nyelvi-nyelvtani ismereteit, vagyis háttértudását.

A nyelvi, anyanyelv-pedagógiai háttértudásunkat erősítő szakmunkának Csernicskó István (2003) kárpátaljai magyar nyelvhasználatot feltérképező kiadványát tekintettük. Egyöntetű állásfoglalásunk nyomán tüzetesen tanulmányoztuk Beregszászi Anikó (2012) *A lehetetlent lehetni* című, a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályai számára készített tantárgy-pedagógiai útmutatóját és feladatgyűjteményét. Ezt a kutató-elemző és összehasonlító eljárást azért végeztük el, mert nyilvánvalóvá vált számunkra, hogy készítendő könyvünknek Csernicskó István a kárpátaljai nyelvhasználatot bemutató kötete és Beregszászi Anikó szocilingvisztikai alapállású kézikönyve erős szakmai háttérrel biztosít. Az utóbbi, társasnyelvészeti szempontú

kötet hívta fel a figyelmünket az anyanyelv-pedagógia terén is szükséges hozzáadó attitűdre. Ebben az időszakban az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi docenseként alakítottam ki a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégiát (H. Tóth 2015b). A konkrét nyelvhasználati probléma sokoldalú szemlélését, elemzését követően, a hasznosságra figyelve megközelítem következetesen kamatoztatja a Beregszászi Anikó által kidolgozott társasnyelvészeti attitűdöt, a hozzáadó, továbbvivő feladatépítés elméletét és gyakorlatát (Beregszászi 2012). Punyó Mária magyartanár, az *Irka* című kárpátaljai gyermeklap főszerkesztője szintén új szemponttal egészítette ki tanításszervező és tanulásirányító szakkönyvünket, a lakóhelyhez való kötődés problémájának feldolgozásával. Ő mutatta be munkánkat – kiadandó tanulási-tanítási kézikönyvnek nevezve – Kovács Andrásnak, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa elnökének is. Így végül a nyelvi, irodalmi, kulturális és anyanyelv-pedagógiai kölcsönhatások színes, innovatív összehullámszásának eredményeként készült el *A minőségi helyesírásért* című kötetünk, amely a 2018/2019-es tanév óta áll az ukrainai-kárpátaljai magyartanár-társadalom rendelkezésére (H. Tóth 2018).

Ezt a tanári kézikönyvet, valamint a helyesírási készségeket és képességeket fejlesztő feladatgyűjteményünket úgy építettük fel, hogy a nyelv és a beszéd szintjei egymásra épülve, mindig egy-egy magasabb egység felé bővülve szolgálják a helyesen írás gyakorlatát változatos feladattípusokkal, támogatva a kreatív-produktív megoldásokat is.

Amikor a beszédhangok és a betűk kapcsolatát látatjuk, akkor a fonetikai és a fonológiai ismeretek mozgósításával a szótagok világa felé mutatnak a feladataink.

A szótagok és a szavak helyesírási kérdései a morfológiai problémák irányába vezetnek a tanulókat. A szövszerkezetek kapcsolódási szabályai diákjaink szintaktikai tudását élesítik. Az egyszerű és az összetett mondatok egymásba szövődésével a mikro- és a makroegységek szerkesztését kondicionáljuk, és ezeknek a kreatív-produktív újjáalkotásával az interpunkciók komplex felhasználási, elemzési lehetőségeire világítunk rá, ekképp erősítjük a kapcsolódó grammatikai tudást a sikeres nyelvhasználat érdekében.

A minőségi helyesírásért kézikönyv *Nyelvünk és népi kultúránk* című fejezetét akár anyanyelv-pedagógiai innovációnak nevezhetjük (H. Tóth 2018). Komplexitás jellemzi, mivel a szókincset, a kifejezőkészséget, a szövegalkotási kompetenciákat bővítő-erősítő, a műfaji sokszínűség megismerését és a kapcsolódó ismereteket gyakoroltató feladatköröket az 5–9. évfolyamokra következetesen alakítottuk ki. Benne pedig a saját településen őrzött-gondozott tárgyi népi kultúrával kapcsolatos tárgyleíró, figyelemfelhívó, tájékoztató célú rövidebb-hosszabb szövegek készítésére, majd riportok, interjúk, kiselőadások, kiállításmegnyitó szövegművek kreatív-produktív alkotására készítjük fel a tanulókat. Eközben mindig tekintettel voltunk a nyelvtani ismeretek korrekt alkalmaztatására, e tudnivalókat sosem hanyagoltuk el.

4. Összegezés

Összegezésül elmondható, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszdköztanácsa, valamint pedagógiai-szakmai munkaközösségünk együttműködése sikeres volt. Az eredményes, innovatív taneszközfejlesztő koncepciónak köszönhetően, egy jeles, intellektuális kihívás nyomán tanulságos és sokoldalú nyelvpedagógiai szakkönyvet készíthettünk.

Alapvetésül kamatoztattuk *A mi szavunk járása* tanulmánykötetet (Csernicskó 2003) és *A lehetetlent lehetni* tantárgy-pedagógiai útmutatót (Beregszászi 2012). Ezek felhasználásával fejlődött ki a *Helyesírási gyakorlatok* ötkötetes sorozatunk, ebből építettük tovább összegező, rendszerező céllal *A minőségi helyesírásért* kézikönyvünket (H. Tóth 2018).

Mindezek mellett napvilágot látott Iván Éva „*Magyar nyelv! Sarjadsz és egy vagy velünk...*” című szöveggyűjteménye a 10–11. évfolyamos tanulók helyesírásának magasabb szintű fejlesztéséhez, a tollbamondást és a tartalomírást állítva középpontba (Iván 2016).

A „*Nem fecske módra...*” (H. Tóth 2015c) és a *Barangolás a stílus és a stilisztika világában* (H. Tóth 2021) című kézikönyvek pedig a **kontemplatív** (szemlélődő), az **additív** (hozzáadó) és a **funkcionális** (az eredményességre figyelő) **nyelv- és irodalomtanítási koncepció** alapján a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport cél- és feladatrendszerének érvényesülését támogatják, segítve az ukrainai-kárpátaljai magyar nyelvű diákok nyelvhasználat-minőségének szinten tartását.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (főszerk.) 2004: *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor.
- Beregszászi Anikó 2012: *A lehetetlent lehetni (Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában)*. Budapest: Tinta.
- Csépe Valéria 2016: *A 21. századi iskola feladatai – Kihívások és lehetőségek*. [Link](#) (Letöltés: 2024. 09. 10.)
- Csernicskó István (szerk.) 2003: *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- H. Tóth István 1997: *Magyar nyelv (Az általános iskola 8. osztálya számára)* (Alkotószerkesztő: Zsolnai József). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- H. Tóth István 2006: *Mások javára (Javaslatok – gondolatok az irodalom- és az anyanyelv-pedagógiai tevékenységekhez)*. Kecskemét: Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház.
- H. Tóth István 2008: Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához. *Módszertani Közlemények* XLVIII. évf. 2. szám. 56–72.
- H. Tóth István 2013: *Helyesírási gyakorlatok 5*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszdköztanácsa.
- H. Tóth István 2014: *Helyesírási gyakorlatok 6*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszdköztanácsa.

- H. Tóth István 2015a: *Helyesírási gyakorlatok 7.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2015b: A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról. In: Gazdag Vilmos – Karmacs Zoltán – Tóth Enikő (szerk.): *Értékek és kihívások II.* Ungvár: Autdor-Shark. 211–221.
- H. Tóth István 2015c: „Nem fecske módra...” *Az olvasmánymegértés fejlesztése – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2016: *Helyesírási gyakorlatok 8.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2017: *Helyesírási gyakorlatok 9.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2018: *A minőségi helyesírásért (Feladatgyűjtemények és tollbamondások az 5–9. évfolyamok számára).* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2021: *Barangolás a stílus és a stilisztika világában (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához).* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Iván Éva 2016: „Magyar nyelv! Sarjadsz és egy vagy velünk...” – *Szöveggyűjtemény tollbamondáshoz és tartalomíráshoz 10–11. évfolyamos tanulók számára.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Kótyuk István (szerk.) 2005: *Tanterv a magyar tananyelvű iskolák számára (5–12. osztály).* Csernyivci: Bukrek.
- Németh Anna 2024: *Én matektanár vagyok...* [Link](#) (Letöltés: 2024. 09. 10.)

H. TÓTH ISTVÁN

SZÁRNYPRÓBÁLÓ MŰFORDÍTÓK TEHETSÉGGONDOZÁSA AZ INNOVÁCIÓ JEGYÉBEN

A magyar mint idegen nyelv tanításának világában kézenfekvően megjelenhet az ötödik idegen nyelvi készség, ami nem más, mint a fordítás. Ha erről a nyelvhasználat-fejlesztő lehetőségről nem mondunk le, akkor nyilvánvalóan megtámogatjuk a fordításnak az idegen nyelvi, ez esetben a magyar mint idegen nyelv kommunikációjában zajló realizációját. Jelen tanulmány a nyelvtudomány, a műfordítás-tudomány, a nyelvpedagógia és a szépirodalom találkozásait mutatja be a tehetségmentésre, a tehetségfejlesztésre, illetőleg a tehetséggondozásra tekintettel. Célunk nemzetközi eredményekre építve öt egyetemi hallgató műfordítói-kultúraközvetítői tevékenységeinek bemutatása, akik a prágai Károly Egyetem Filozófiai Fakultásán tiszteletre méltó eredményességgel tűntek fel, és emelkedtek ki szárnypróbáló, műkedvelő, elsősorban kedvtelésből végzett, vagyis amatőr műfordítói tevékenységük folyamányaként.

Kulcsszavak: az idegen nyelvi sejtés, a fordítás mint nyelvhasználati tevékenység, a kvázi helyes szövegek, a kommunikatív fordítás folyamatközpontú oktatása, műkedvelő: amatőr műfordítói tevékenység

Szárnypróbáló műfordítók tehetséggondozása az innováció jegyében (Nurturing aspiring literary translators in the spirit of innovation). In the field of teaching Hungarian as a foreign language, integrating translation as a fifth language skill is a natural progression. Embracing this opportunity to develop language proficiency through translation supports its use as a communicative practice in the context of Hungarian as a foreign language. This paper explores the intersection of linguistics, literary translation studies, language pedagogy and literature, focusing particularly on talent identification, development and support. The aim is to present achievements and results at an international level. It highlights the translation and intercultural mediation work of five university students who achieved remarkable success at the Faculty of Arts at Charles University in Prague. Initially pursued as a personal interest and amateur activity, their accomplishments in literary translation have positioned them as emerging talents in the field.

Keywords: linguistic intuition in foreign languages, translation as a language use activity, quasi-correct texts, process-oriented teaching of communicative translation, amateur literary translation practice

1. Mit jelent a folyamatközpontú kommunikatív fordítás oktatása?

A magyar mint idegen nyelv tanításának világában kézenfekvő, hogy megjelenhet az ötödik idegen nyelvi készség, ami nem más, mint a fordítás. Ha erről a nyelvhasználat-fejlesztő lehetőségről nem mondunk le, akkor nyilvánvalóan megtámogatjuk a fordítás realizációját, jelen esetünkben a magyar mint idegen nyelvű kommunikációban.

Az ún. idegen nyelvi sejtést (Budai 2013) pozitívvá növeszthetjük, segítve diákjainkat nyelvi tudatosságuk fokának erősítésében a szükséges mértékű fordítás mint nyelvhasználati tevékenység kamatoztatásakor.

A szakirodalomban létezik olyan álláspont is, miszerint azok a szövegszerkesztési eljárások, amelyek nyomán „kvázi helyes” szövegeket (Klaudy 1987) konstruálnak diákjaink, gyakran idegenszerűek, mivel eltérhetnek a természetes anyanyelvi szerkezetektől, ezáltal félre is vihetik a jelentést, ugyanakkor körültekintő, a tanulást segítő korrekciókkal a tanulók célnyelvi kommunikációját tudjuk támogatni.

Azt is állíthatjuk, hogy helyénvaló a kommunikatív fordítás folyamatközpontú oktatása, tulajdonképpen annak a nyilvánvaló megtanítása, hogy a fordítás állandó keresés, átalakítás, kiegyenlítés (Makkos 2018), mindezekkel együtt: a nyelvhasználati kompetencia fejlesztése. Ennek sikeressége is megkívánja annak a mindig helyénvaló elvárásnak a szem előtt tartását, hogy a magyar nyelvet idegen nyelvként tanító óráinkon életszerű és aktuális témák, kétségtelenül nyelvhasználat-központú feladatok legyenek, ekképpen is motiválva diákjainkat a magyar mint idegen nyelv még sikeresebb elsajátításában.

Óráink eredményességének egyik fokmérője, hogy mennyire tudnak a diákok együttműködő partnereink lenni abban, hogy lépésről lépésre tevékenyen hozzá is járulnak a saját nyelvtudásuk fejlődéséhez; vagyis nemcsak elfogadják az egyes feladatokat, hanem lehetőleg megfelelő szinten meg is oldják azokat, amikkel mi magunk felkészültünk az aktuális órára (H. Tóth 2024).

2. Kik ők, a szárnypróbáló műfordítók?

A szeretet nem csupán egy emberi érzés, hanem cselekedetekben megvalósuló jószág. Azok az emberek, akikről ezúttal legalább jelzésül, de az értéküket semmiképpen sem kurtítva szólok, nemcsak szerelmesen szeretik a magyar nyelvet és a magyar kultúrát, hanem mindezt tetteikben is igazolták.

Akikről szólok, ők a prágai Károly Egyetem Filozófiai Fakultásán bűvópatakként, de tiszteletre méltó eredményességgel tűntek fel és emelkedtek ki szárnypróbáló, műkedvelő, elsősorban kedvtelésből végzett, amatőr műfordítói tevékenységük folyományaként (ECL é. n.) 2006–2010 között, amikor vendégprofesszorként taníthattam őket kétoldalú államközi szerződés keretében a Balassi Intézet és az Oktatási Minisztérium kiküldöttjeként.

Tudományos és művészeti kapcsolódási pontokkal, a nyelvtudomány, a műfordítás-tudomány, a nyelvpedagógia és a szépirodalom találkozásait mutatom be a tehetségmentésre, a tehetségfejlesztésre, illetőleg a tehetséggondozásra tekintettel. Célom, hogy nemzetközi és államközi térfélen elért nem hivatásos műfordítói eredményekről szójak.

A szlovákiai szülőfaluja csendes, békés családi tűzhelyénél tanult magyarul **Kecskés Katalin**. Mivel nem volt más lehetősége, szlovák nyelvű óvodába és iskolákba járt, majd a sikeres érettségi után, Fazekas Mihály ízes kifejezésével élve: a „dalma-hodó hegyeken túli” Prágába érkezett, hogy közép-európai tanulmányokat végezzen. Itt találkoztunk, hogy azután valamennyi nyelvgyakorlattal összefüggő órán jelen lehessen, és szakszerűen fejlessze a magyar nyelvi és magyar nyelvészeti tudását.

Kecskés Katalinnak magyar kultúrát gondozó tevékenységéből kiemelkedik az, hogy Prágában színjátszó kört hívott életre kortársai részvételével. Ez a közösség a Gulyás Színház nevet vette fel, és karácsonyváro műsorral mutatkoztak be költésztünk ünnepköszöntő szemelvényeiből a saját összeállításában. Ezután Radnóti Miklós *Naptár* című kötetét szerkesztette zenei és képzőművészeti alkotások füzérébe, ekképpen tisztelegve költőnk emléke előtt.

Régi igazság, miszerint egy nyelvet használata közben lehet tartósan és sikeresen tanulni, így minden alkalmat megragadtam, hogy Kecskés Katalin ne csak a Prágai Károly Egyetem falai között töltekezzék a magyar nyelvészeti tudnivalókkal. Tehetősége kibontakoztatásában biztos segítője lett a Cseh- és Morvaországi Magyarok Szövetsége civil szervezetnek, amelynek kéthavi folyóirata, a *Prágai Tükör* jelentette meg írásait. Cikkei a csehországi hungarológia értékeit tárták fel lírai érzékenységgel lapszámról lapszámra, egyetemista szemszögéből kiindulva.

Javaslatomra a *Prágai Tükör*-ben Kokes János főszerkesztő új rovatot nyitott a magyarországi kortárs irodalomról szóló közlemények közreadására. Ezeket a rövidebb-hosszabb, de mindenkor alapos kutatást és szemelvényolvasást elváró írásokat két éven át **Radek Patloka** egyetemi hallgató készítette, majd a sorozat folytatója az ugyancsak egyetemi hallgató **Alžběta Vaculíková** lett. Időközben Grecsó Krisztián *Isten hozott* és Ficsku Pál *Gyerekgár* című írásainak csehre fordítását **Ana Okrouhlá** egyetemi hallgatóm végezte el. Ezt az intellektuális, egyben tehetségfejlesztő tevékenységet a rendkívül rétegzett grecsói és ficskui szövegvilágokra tekintettel anyanyelvi lektorként támogattam. A következőkben az ő fordítói munkásságukat foglalom össze témánk szempontjából.

A cseh–morva gyökerekkel és identitással bíró **Radek Patloka** kapcsolata igen érdekesen alakult a magyar nyelvvel és kultúrával. Végzős zeneiskolai zongora tanszakos növendékként a magyarországi koncertjei közötti szabadidejét budapesti sétákkal töltötte, mert lenyűgözte a számára teljesen ismeretlen magyar nyelv harmóniával telt melódiája. Azért jelentkezett a Károly Egyetem Filozófiai Fakultására, hogy magyar filológus lehessen. A magyar nyelvű kortárs irodalom témavilága, szövegkonstrukciói és stílusbravúrai iránti érdeklődésére tekintettel mindvégig támogattam Radek Patloka nemzetközi műfordítói pályázatra való felkészülését. A Magyar Könyv Alapítvány ösztöndíjakkal ismerte el két próbafordítását – Balog Robert *Elveszett és Kertész Ákos Aki mer, az nyer* című írásainak cseh nyelvű változatait –, továbbá Babits Mihály műfordító ösztöndíjjal támogatta Tokaji Zsolt *Hová mennek a kacsák* teljes regényfordítását. A *Kettős tükrök – A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan* című egyetemi tankönyvet Radek Patloka szerzőtársammal közösen írtuk meg. Ezt a kötetet a prágai Károly Egyetem Szláv és Kelet-európai Nyelvek Intézete a magyar nyelv éve alkalmából 2009-ben meg is jelentette (H. Tóth – Patloka 2009).

Alžběta Vaculíková, amikor egyetemi hallgató lett, még nem beszélt magyarul. Ugyanakkor erősen kötődött, igaz, még csupán érzelmeiben, a magyar nyelvű, magyar gyökerű kultúrához, és példás szorgalommal tanulta a magyar nyelvet. A mondattani,

szövegtani és stilisztikai speciális szemináriumi tanulmányai kezdetétől határozottan képviselte a korszerű fordítástudomány napjainkra vitathatatlanul teret nyert filozófiáját, miszerint a célnyelvre ültetendő alkotás művelődéstörténeti háttérét is be kell vonni a fordítói szemléletbe. Közreműködésemmel a Magyar Könyv Alapítvány műfordító pályázatára Kuncz Aladár *Fekete kolostor* című regényét fordította, majd Hamvas Béla *Scientia Sacra* munkáját ültette cseh nyelvre. Mindezekért a jelentős elméleti és gyakorlati felvértezettséget is igénylő színvonalas fordításaiért kaphatta meg a kitüntetésnek is számító műfordítói ösztöndíjat a magyar államtól, melynek folyományaként a balatonfüredi alkotóházban dolgozhatott.

Kezdetől foglalkoztatták a magyar és a cseh irodalom kapcsolatai, ezért ízig-vérig cseh anyanyelvű hungarológusnak és tiszteletre méltó műkedvelő műfordító-nak tekinthető. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán Richly Gábor témavezetése mellett a *Kosztolányi Dezső Čapek-fordítása* című diplomamunkájában foglalkozott Kosztolányi Dezső műfordítói jelentőségével. Kolos Ernő és Polák József fordítótársak munkáját összevetve azt világította meg, hogy Kosztolányi milyen változtatásokat tett annak érdekében, hogy Čapek műve élvezetesebb magyar szöveg legyen.

A Radnóti Miklós életműve előtt tisztelgő *Szabad szerettem volna lenni* című centenáriumi oratorikus műsorunkat Prágában, Ostravában és Brünnben is bemutattuk 2009-ben magyar ajkú, szórványban élő nemzetársainknak. A jeles évfordulóra tekintettel készítettük el a *Kiálts rám, barátom – Hej, Postúj, Kamaráde* című magyar és cseh nyelvű versösszeállításunkat.

Az alkalmi versfüzetünkbe Radnóti Miklóstól az eklogákat és a razglednicákat válogattuk, ezeket a műfordításban szárnyukat próbálgató **Erdélyi Veronika, Kecskés Katalin, Alžběta Vaculíková és Radek Patloka** hallgatóim ültették cseh nyelvre. Ennek a verskötetünknek a lektora **Ana Okrouhlá** többkötetes sikeres műfordító volt (H. Tóth 2009).

Az előadásom végén magam is igazolom azt a régi igazságot, miszerint a pedagógus mindig is pedagógus marad, ha lehetősége volt rövidebb-hosszabb ideig tanítani. A moszkvai Lomonoszov Egyetem Filológiai Fakultásán tíz, a prágai Károly Egyetem Filozófiai Fakultásán négy tanévig erős eltökéltséggel tevékenykedtem annak érdekében, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításakor elméleti és gyakorlati óráimnak szerves része legyen az ötödik idegen nyelvi készség, a fordítás. Erről a nyelvhasználat-fejlesztő lehetőségről sosem mondtam le, hiszen nyilvánvaló számomra, hogy a magyart mint idegen nyelvet tanulók, használók kommunikációját támogatatom a fordításokon keresztül, akár csak azok ujjgyakorlataival is.

A fentiekben – a prágai négy tanévemről szólva – talán sikerült érdeklődést felkeltő vázlat erejéig szólnom az ottani, volt egyetemi hallgatóimmal közös erőfeszítésben elért eredményeinkről. A moszkvai tíz tanévemben általam szervezett-növesztett újgenerációs műfordítói iskola eredményei külön számadásra érdemesek.

És mi van ez idő tájt?

A budapesti és kecskeméti székhelyű Coventry House – NovoSchool Nyelviskola óraadó tanáraként is keresem-figyelem a műfordítási stratégiák iránt nyitott tehetség-ígéretek felbukkanását.

Arizonából érkezett Budapestre **Ryan Lane** informatikus. A magyar irodalom iránt feltűnően érdeklődő, műfordítói tevékenységekben is megmutatkozó fiatalember számára lelkiekben életmentő volt a magyar irodalom. Úgy érezte, hogy vár még rá a nagy találkozás. Ez be is következett Örkény István egyperceseinek köszönhetően.

Ryan Lane annak a felfedezéséhez jutott el, hogy Örkény ama különleges, népes osztályhoz tartozik, amelynek tagjait *nagy polihisztor zsenik*nek, és ebben a formában *különös magyaroknak* nevezett el. Örkény ugyanúgy, mint Hamvas, Ady, Neumann János, Krasznahorkai, Csontváry és mások kortalanul gondolkodtak, fáradhatatlanul dolgoztak, és olyan jelentős műveket hoztak létre, hogy az arizonai fiatalember ógörögkori hősöknek nevezi mindannyiukat. Örkény a zseniségével az akkor uralkodó történelmi körülmények között létrehozott egy új műfajt. Ryan Lane úgy véli, hogy az ógörög zsenik nagysága helyett Örkény az eszesebb, a tömörítettebb, az alázatosabb magyar hagyományokhoz tartozik, és egyben ezek a jellemvonások inspirálták őt az életében, a munkájában és a saját zeneművészeti és műfordítói tevékenységeiben is. Ezért mindig hálás lesz a magyar zseniknek, mint például Örkénynek (Lane 2020).

Professional Pride by István Örkény

I come from sturdy stock! I can control myself. My face showed nothing, but long years of diligent work, acknowledgement of my talent, my entire future hinged on a roll of the dice. „I am an animal artist,” I said. „What can you do?” asked the director. „I imitate bird sounds.” „Unfortunately”, with a dismissive wave, „that’s no longer in fashion.” „What do you mean? The humming of a dove, the chattering of a reed sparrow? The pittering of a quail? The squawking of a seagull? The singing of a skylark?” „Passé,” said the director, bored. That hurt. But I don’t think my face showed anything. „Goodbye,” I said politely, and I flew out the open window. (Fordította: Ryan Lane)

És mi lesz a továbbiakban?

Tanítom továbbra is a magyar nyelvet, közvetítem minél sokoldalúbban a magyar kultúrát, és éberem figyelem a műfordítás iránt érdeklődő hallgatók felbukkanását, mert lélektől lélekig ívelve akarom ezután is ráébreszteni a velem tanuló hallgatóimat *A teljesség felé* vivő Weöres Sándor-i bölcsesség igazára: „Alattad a föld, fölötted az ég, benned a létra”.

Irodalomjegyzék

- Budai László 2016: *A magyar mint idegen nyelv grammatikája. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- ECL (é. n.): European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages – *Szóbeli vizsgázatok kézikönyve*. Pécs: Az ECL Konzorcium Titkársága, Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárság.
- H. Tóth István 2024: Aktuális kérdések a magyar mint idegen nyelv tanítása köréből. In: Beregszászi Anikó (főszerk.): *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці I – II*. Beregszász: Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 28–43.
- H. Tóth István (szerk.) 2009: *Hej, Postuj, Kamaráde*. Výtvarné album Při příležitosti 100. výročí narození Miklóse Radnótiho. Grafik: Lőrincz Zsuzsa malířka – grafička, Praha. Překladatel: Erdélyi Veronika, Kecskés Katalin, Alžběta Vaculíková, Radek Patloka. Prága: Cseh- és Morvaországi Magyarok Szövetsége.
- H. Tóth István – Patloka Radek 2009: *Kettős tükrök. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan*. Egyetemi tankönyv. Prága: Károly Egyetem Filozófiai Fakultása.
- Klaudy Kinga 1987: Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések* 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lane, Ryan 2020: *Mit adott nekem Örkeny?* [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)
- Makkos Anikó 2018: A fordítási feladatok megújítása az idegen nyelvek oktatásában. *Modern Nyelvoktatás* XXIV. évf. 1. szám. 19–30. [Link](#) (Letöltés: 2025. 05. 06.)

DEVELOPING PRACTICAL LANGUAGE SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND VIRTUAL REALITY

This paper investigates how the ImmerseMe platform can use artificial intelligence and virtual reality to enhance practical language skills in foreign language learning. By simulating real-life situations, ImmerseMe supports immersive language practice and promotes learner autonomy. While it helps learners overcome the challenges associated with traditional role-play activities, it presents drawbacks, such as technical issues, a limited number of supported languages and the lack of social interaction. When used effectively, ImmerseMe can be a useful supplement to traditional classroom instruction.

Keywords: artificial intelligence, virtual reality, ImmerseMe, role-plays, practical language skills

Developing practical language skills in the foreign language classroom with the help of artificial intelligence and virtual reality (A gyakorlatias nyelvtudás fejlesztése idegen nyelvi órákon a mesterséges intelligencia és a virtuális valóság segítségével). A tanulmány célja annak feltérképezése, milyen módon járulhat hozzá az ImmerseMe platform a mesterséges intelligencia és a virtuális valóság segítségével a gyakorlatias nyelvtudás fejlesztéséhez. Bizonyos korlátok között hétköznapi beszédhelyzetek szimulálásával az ImmerseMe lehetőséget nyújt az immerzív nyelvtanulásra. Megfelelő módon alkalmazva hasznos kiegészítője lehet a hagyományos nyelvóráknak.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, virtuális valóság, ImmerseMe, szerepjátékok, gyakorlatias nyelvtudás

1. Introduction

Practising everyday conversations through role-plays, such as checking in at the airport, ordering a meal in a restaurant, or opening a bank account, is an integral part of foreign language teaching. Although elementary to intermediate coursebooks typically include dialogues that model real-life communication, such activities are frequently underutilised in traditional classrooms due to time constraints and curricular priorities. In addition, Bacsa-Károlyi and Fehérvári (2024) reveal that in-service teachers often view game-based practices, including role-plays, as time-consuming or as distractions from the curriculum. They also report that a focus on exam results limits the integration of playful methods into formal education. As a result, role-play activities are marginalised. Consequently, students might not always have enough opportunities to enhance their practical language skills, which are essential for real-life communication. To address these challenges, the present paper explores how artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR), with a specific

focus on the ImmerseMe language learning platform, can develop these skills by offering immersive, authentic, and flexible learning opportunities both inside and outside the classroom.

2. Role-plays in foreign language teaching

Advocates of communicative language teaching (e.g. Krashen) claim that foreign language speaking proficiency is best developed through meaningful interactions in authentic contexts, rather than through isolated repetition and memorisation of linguistic forms (Yudintseva 2023). In accordance with this view, Lee (2015) observes that there has been a shift in language pedagogy from a focus on linguistic competence to an emphasis on communicative competence – with learners being encouraged to use the target language in real-world situations. Role-playing activities are particularly effective in this respect, as they allow students to develop their communication skills via contextually rich language use in simulated situations (Porter Ladousse 2009).

Role-playing activities can be categorised as fully scripted, semi-scripted and unscripted (Idham et al. 2022). Fully scripted role-plays are most appropriate for lower-proficiency learners who need to memorize or read out pre-written dialogues. Semi-scripted role-playing activities are better suited to pre-intermediate or intermediate students who are expected to complete dialogues using contextually appropriate expressions. Unscripted role-plays, on the other hand, are ideal for advanced learners who are given key words, contexts or communicative objectives to create spontaneous dialogues. This classification demonstrates that role-playing tasks can be adapted for learners at different proficiency levels.

Such activities have further benefits: they can motivate language learners by introducing creativity and engagement to the foreign language classroom. In addition, Al-Senaidi's (2009) study reveals that role-playing can contribute to the development of oral fluency. According to Porter Ladousse (2009), role-plays enable learners to practise a wide range of language structures, functions, and vocabulary items, providing a large variety of experience and training in speaking related to different situations. Moreover, he suggests that role-playing activities foster collaboration and social interaction, both of which are essential components of communicative competence. Idham et al. (2022) claim that by simulating real-life scenarios in a safe environment, role-playing can help students overcome their fear of speaking and boost their confidence in communication, which can reduce anxiety. They also emphasise that role-plays support learner autonomy by encouraging students to take greater responsibility for their learning, express themselves, share their knowledge with peers, and decide what and how to communicate. Note, however, that this is particularly true for learners with high proficiency.

Nevertheless, there are many limitations to role-playing activities, such as time constraints within the classroom and limited teacher availability (Porter Ladousse 2009). In addition, some students may be reluctant to perform in front of their peers

(Blatner 2002). Thompson et al. (2022) remark that organising a role-playing task requires substantial time, resources, careful planning, and classroom management. Additional challenges include creating a sense of authenticity in simulated situations, assessing students' speaking skills and encouraging them to reflect on their performance. Integrating emerging technologies such as AI and VR into the teaching process can help overcome many of these obstacles, allowing teachers to fully exploit the potential of these activities.

3. Virtual reality-assisted language learning

According to Lamb (2023: 1), virtual reality is defined as "a three-dimensional digital environment which allows multiple degrees of freedom for the user to interact with the environment and engage in immersive interactions". Sherman and Craig (2019: 8) define VR as "immersion into an alternative reality or point of view", where alternative reality is defined as "a representation of an actual space that exists elsewhere, or a purely imaginary environment" (Sherman–Craig 2019: 10). They claim that immersion in language learning, i.e. sensation of being in an environment, can refer to mental immersion and physical (or sensory) immersion. Mental immersion is understood as a feeling of being deeply engaged in an experience, whereas physical immersion is the experience of entering a virtual environment through technology that stimulates the senses and creates a realistic synthetic experience. This is a defining property of VR technologies, which allow users to feel completely immersed in the simulated environment, to the extent that they may temporarily forget that they are interacting with a computer (Sherman–Craig 2019). Krashen (1982) confirms that learners in immersion programmes acquire high levels of foreign language proficiency. While they may not reach native-level proficiency, they outperform peers who have received traditional foreign language instruction.

The broader adoption of virtual reality in education began in the 2020s, driven by advances in educational software and artificial intelligence technologies (Yudintseva 2023). VR can be used effectively in second language teaching, as it offers many pedagogical advantages. Sherman and Craig (2019) argue that it helps to create authentic learning environments in which students can develop their communication skills through immersive experiences while interacting with peers, or computer-based agents in different situations and using their creativity. They also highlight the fact that learners receive instant feedback and scaffolding. Piccardo et al. (2019) note that VR encourages real-life language use through role-plays, simulations and games. It also promotes peer collaboration as well as social interaction. They emphasise that it can help learners build socio-cultural competence, since students must express themselves appropriately in various social and cultural contexts. In addition, VR can boost motivation and decrease learner anxiety, fostering more positive attitudes towards language learning (Huang et al. 2020). Li and Song (2018) point out that using mobile tools in support of interactive, goal-based VR activities can promote

student engagement, confidence and commitment to learning among students. Also, real-time interactions with AI-powered chatbots and immersive features improve authenticity, which supports the effective transfer of knowledge and skills from the virtual world to real-life settings (Wang et al. 2017). Finally, Lin et al. (2021) suggest that using multi-sensory input, incorporating visual, auditory, and textual elements can enhance learners' speaking accuracy, retention and fluency.

Despite the growing popularity of virtual reality in education, its integration into the foreign language classroom presents multiple challenges. Tokutake et al. (2021) argue that complex multimodal user interfaces, i.e. processing multiple types of sensory input, immersive 360-degree navigation, and simultaneous engagement in language tasks can increase cognitive load. Consequently, some students may become distracted from learning, resulting in limited improvement in their second language skills (Gao et al. 2021). Hoang et al. (2022) report that students with low-level proficiency may struggle to understand audio narrations. They also note that smooth virtual reality interactions require high-performance devices and high-speed internet which may be inaccessible to underprivileged learners.

Moreover, technical issues – such as mobile device incompatibility, screen freezing, unreliable functionality, hardware or connectivity problems, and difficulty interacting with virtual objects – can negatively affect the learning experience, participation, and motivation (Huang et al. 2020). Yang et al. (2020) remark that using virtual reality applications can cause discomfort for some students, including disorientation, eye fatigue, headaches, and nausea. Khukalenko et al. (2022) report that many teachers lack the training needed to successfully implement VR technologies in their lessons. Also, due to the lack of alignment with the curriculum, it is difficult to integrate them. Finally, subscribing to VR language learning platforms, purchasing VR equipment, and maintaining VR infrastructure can be expensive, which may hinder their adoption by institutions.

4. ImmerseMe: integrating VR and AI in language learning

ImmerseMe is a language learning platform that integrates VR and AI to simulate everyday situations immersing users in realistic conversational scenarios. Lower-proficiency learners can interact with virtual characters using pre-written phrases, or sentences, while more advanced students can engage in unscripted role-plays with AI-powered agents. In addition, the application offers opportunities to develop listening skills and expand vocabulary.

The platform is compatible with multiple devices, including desktop computers, tablets, mobile phones and VR headsets, which makes it easily accessible anytime and anywhere. Thus, ImmerseMe can be used both in formal classroom settings and for independent practice at home, supporting greater learner autonomy. ImmerseMe currently supports 12 widely spoken languages, including English, German, French, Spanish, and Italian, which are among the most commonly taught foreign languages in Hungary.

4.1. Key features

The platform has a user-friendly interface that makes it easy to navigate. After logging in, learners can select their target language by clicking on an icon. Filters at the top of the interface allow users to customize their search criteria. The **Levels** filter helps to find lessons that correspond to specific proficiency levels. The **Units** filter enables students to view all available topics – ranging from basic themes, such as body parts and colours, to more advanced ones, like environmental pollution and immigration. Users can also search for specific lessons using the dedicated search field.

Each lesson includes a script of the dialogues along with alternative versions that can be downloaded. Moreover, key vocabulary items and grammar points are listed as well, which is an extremely useful feature, as it allows students to review and consolidate language structures, while also supporting learner autonomy.

ImmerseMe provides five learning modes, guiding users from structured practice to spontaneous interaction. These modes are designed to support the progressive development of language skills through pronunciation, typing, spelling, translation and conversation. Note that users can skip any of these modes if they wish.

In pronunciation mode, students interact with characters by selecting from a range of grammatically correct and contextually appropriate response options. However, only the first one is supported with native-speaker audio – a current limitation of the platform.¹ Users can set a target accuracy level (easy, medium or fluent), which determines the extent to which pronunciation inaccuracies are tolerated. Selecting **easy** is particularly suitable for those lower-level learners performing the dialogue for the first time, as it allows for greater flexibility – their responses are accepted as long as they are generally intelligible. In contrast, the **fluent** setting requires precise and clear pronunciation. This feature offers a practical solution to the pedagogical challenge of supporting learners' confidence while promoting correct articulation.²

The typing mode prepares students for the spelling mode. It involves structured written production with scaffolding, which makes it ideal for consolidation. In this mode, learners are expected to correctly type sentences displayed in grey text. In the spelling mode, learners write down what they hear, reinforcing listening and writing skills simultaneously.

In the translation mode, students translate given sentences from any of the languages available on the platform into their target language. Although translation should not be used as a learning, or testing technique, it can serve valuable pedagogical functions in the teaching process due to its linguistic and pedagogical advantages (Becher Costa 1988). Harbord (1992) claims that translation can improve the understanding of grammar in context. In addition, Huang (2023) points out that translation activities can enhance vocabulary acquisition, develop writing skills, foster intercultural

¹ This is due to server capacity constraints, according to Scott Cardwell – Co-founder and CEO of ImmerseMe – as explained in an online meeting with the author of the present article.

² as explained by Scott Cardwell.

awareness, and encourage both learner interaction and classroom engagement. However, Hungarian is not among the languages supported by the platform, which limits the applicability of this mode in Hungarian schools.

In the conversation mode, users can engage in spontaneous, free-flowing audio dialogues by responding to AI-generated questions independently. Students can enjoy complete autonomy and spontaneity, both of which are important aspects of language learning. This feature boosts confidence with the help of real-life interactions, providing a safe and supportive environment. This mode is especially beneficial for shy students who may feel uncomfortable speaking in front of their classmates, as it enables them to develop their practical language skills free from fear of judgement or negative feedback.

Some lessons on the platform are designated as *Sentence Builder* (SB) lessons³, in which learners can modify specific units/chunks (e.g. subjects, adverbs of time and place) within the sentences by selecting from different variations. This feature is based on sentence builders, which are instructional input tools presenting language chunks in a visually organized and accessible format. This allows students to construct sentences by combining lexical and grammatical elements (Conti 2025). According to Conti (2020), sentence builders support pattern recognition, reduce cognitive load through clear layout, as well as enhance memory and fluency via chunking. They are effective for learners at different skill levels, as well.

ImmerseMe offers an additional sixth mode for SB lessons: vocabulary mode, which includes pre-test, revision and post-test options. In this mode, users have to select the correct translation of a highlighted word or phrase from a list of options. While it is essential to check, revise, and assess students' vocabulary knowledge, using visual aids such as images or illustrations might be more effective for lower-level learners, whereas advanced learners may find definitions more helpful.

The other SB modes are similar to the 'regular' modes. However, SB lessons include a special element that allows learners to select from variations of specific chunks. The pronunciation mode for SB lessons gives instant feedback on which units were pronounced correctly or incorrectly, supporting accurate articulation and promoting self-correction.

Another notable feature of ImmerseMe is the teacher dashboard zone, which enables teachers to assign tasks and remotely monitor the progress of both groups and individual students. Teachers can review students' accuracy sentence by sentence as well as track overall completion and performance. This allows them to provide personalised feedback to learners. The dashboard also includes filtering options by language, mode, level, start date, and end date. Additionally, teachers can organize a task schedule, arranging assignments throughout a course, to support systematic and structured learning.

³ As explained by Scott Cardwell, the next version of the platform will feature all lessons functioning as Sentence Builder lessons.

4.2. The advantages and limitations of ImmerseMe

ImmerseMe is a pedagogically effective tool that can develop all four language skills – listening, speaking, and to a lesser extent, reading and writing – through various learning modes. The platform also supports scaffolded learning by guiding students from controlled practice to spontaneous conversation. ImmerseMe promotes learner autonomy since students can use it independently outside the classroom on their smartphones. In addition, customisable features, such as pronunciation tolerance levels, can promote individual pacing and confidence. Similarly, the conversation mode offers a safe space for reserved learners to practice speaking without pressure. Sentence Builder lessons help students to form grammatically correct and contextually appropriate sentences using visual scaffolding and the “chunking technique” – strategies which can improve retention and fluency.

In addition to its student-centred features, ImmerseMe also benefits teachers. The teacher dashboard facilitates effective classroom management, as it allows for remote monitoring, task assignment, progress tracking and personalized feedback. Lastly, the platform eliminates the need for teachers to design each role-playing activity in detail, because they can select from a wide range of pre-designed scenarios, saving valuable preparation time.

Despite its advantages, ImmerseMe has several limitations that affect its implementation in the foreign language classroom. A primary concern is the absence of Hungarian language support, which limits the usefulness of the translation and vocabulary modes for SB lessons in Hungarian schools. Technical issues also pose potential challenges: in the pronunciation mode, for instance, only the first response option is supported by native-speaker audio, which affects the effectiveness of pronunciation practice. While teachers can partially address these problems, for example by providing native input or guiding learners through translation tasks, this requires additional effort. Moreover, the platform lacks a social interaction component, as it relies on pre-recorded interactions. In contrast, some other VR language learning platforms, such as Immerse and Language Lab VR, incorporate live human teachers and offer real-time communication with other learners, providing more dynamic and authentic conversational experiences. Finally, the cost of a six-month subscription (300 NZD)⁴ may limit access for individual users, suggesting that the platform is primarily designed for institutional use.

5. Conclusion

Incorporating artificial intelligence and virtual reality into foreign language teaching offers beneficial opportunities for developing students’ practical communication skills. As this paper has demonstrated, platforms like ImmerseMe give learners access to immersive, authentic, and scaffolded language practice. In spite of the limitations

⁴ As of June 22, 2025, this amount is approximately equivalent to 160 euros, 180 US dollars or 64,000 Hungarian forints.

discussed above, ImmerseMe can serve as a useful supplement to traditional instruction when integrated thoughtfully. As a result of further development, for example expanded language options, VR technologies could play an even more significant role in foreign language teaching.

6. Further research directions

While this paper has highlighted the key features, benefits and limitations of ImmerseMe, further research is required to better understand its impact on foreign language teaching. One area for future research could be the effect of ImmerseMe on long-term retention, particularly compared to more traditional classroom methods. It would also be useful to investigate how VR-supported language learning influences learners' speaking-related anxiety and self-confidence.

As motivation is an essential factor in successful language learning, research should explore whether VR-based language learning affects learner motivation differently across age groups, for example adolescents and adults. Finally, given the technical and pedagogical challenges of VR-based lessons, it would be a fundamental task to examine what training and support language teachers would require to efficiently implement VR tools. Addressing these questions through classroom-based studies and longitudinal research could significantly contribute to both theory and practice in foreign language teaching.

References

- AlSenaidi, Ahmed 2009: *Using role play to promote oral fluency*. [Link](#) (Downloaded: 20. 05. 2025.)
- Bacsakárolyi, Beáta – Fehérvári, Anikó 2024: Inservice teachers' gameful practices. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* Vol. 17. No. 3. 235–250. [Link](#)
- Becher Costa, Silvia B. 1988: Adding variety to translation courses. *English Teaching Forum* Vol. 26. No. 1. 9–12.
- Blatner, Adam 2002: *The Art of Play: The New Genre of Interactive Theatre*. Routledge.
- Conti, Gianfranco 2020: The art and science of creating sentence builders – key factors to consider in creating your sentence builders. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Conti, Gianfranco 2025: *BEYOND sentence builders: the process, the research and principles underpinning Extensive Processing Instruction*. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Gao, Lei – Wan, Bo – Liu, Gang – Xie, Guojun – Huang, Jiayang – Meng, Guanglan 2021: Investigating the effectiveness of virtual reality for culture learning. *International Journal of HumanComputer Interaction* Vol. 37. No. 18. 1771–1781. [Link](#)
- Harbord, John 1992: The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal* Vol. 42. No. 4. 350–355. [Link](#)
- Hoang, Diem Thi Ngoc – McAlinden, Maggie – Johnson, Nicola 2022: Extending a learning ecology with virtual reality mobile technology: Oral proficiency outcomes and students' perceptions. *Innovation in Language Learning and Teaching* Vol. 16. No. 4. 1–14. [Link](#)
- Huang, Xiuli – He, Juhou – Wang, Hongyan 2020: A case study: Students' perception of a collaborative gamebased virtual learning environment. In: *2020 6th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)*. 46–53. [Link](#)

- Huang, Xin 2023: A Review of Research on the Role of Translation in Second Language Acquisition. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* No. 27. 201–205. [Link](#)
- Idham, Shebli Younus – Subramaniam, Ilango – Khan, Alla Baksh Bin Mohamed Ayub – Mugair, Sarab Kadir 2022: The Effect of Role-Playing Techniques on the Speaking Skills of Students at University. *Theory and Practice in Language Studies* Vol. 12. No. 8. 1622–1629. [Link](#)
- Khukalenko, Iuliia Sergeevna – KaplanRakowski, Regina – An, Yunjo – Iushina, Vera Dmitrievna 2022: Teachers’ perceptions of using virtual reality technology in classrooms: A large-scale survey. *Education and Information Technologies* Vol. 27. No. 8. 11591–11613. [Link](#)
- Krashen, Stephen D. 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Lamb, Richard 2023: Virtual reality and STEM education. In: Tierney, Robert J. – Rizvi, Fazal – Ercikan, Kadriye (eds.): *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*. Elsevier. 189–197. [Link](#) (Accessed: 29. 06. 2025.)
- Lee, Siulun 2015: Revisit RolePlaying Activities in Foreign Language Teaching and Learning: Remodeling Learners’ Cultural Identity? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* No. 12. (Suppl. 1). 346–359. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Li, Xiangming – Song, Shuqiang 2018: Mobile technology affordance and its social implications: A case of “rain classroom”. *British Journal of Educational Technology* Vol. 49. No. 2. 276–291. [Link](#)
- Lin, Vivien – Barrett, Neil E. – Liu, Gi Zen – Chen, Nian Shing – Jong, Morris 2021: Supporting dyadic learning of English for tourism purposes with scenery-based virtual reality. *Journal of Computer Assisted Learning* Vol. 36. No. 4. 906–942. [Link](#)
- Luo, Heng – Li, Gege – Feng, Qinna – Yang, Yuqin – Zuo, Mingzhang 2021: Virtual reality in K12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning* Vol. 37. No. 3. 887–901. [Link](#)
- Martin, Carol 2011: Theatre of the Real. In: Szabó, Attila (ed.): *Theatre After the Change 1*. Budapest: Creativ Média. 147–153.
- Piccardo, Elena – North, Brian – Goodier, Tim 2019: Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of ELearning and Knowledge Society* Vol. 15. No. 1. [Link](#)
- Porter Ladousse, Gillian 2009: *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, William R. – Craig, Alan B. 2019: *Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design*. Morgan Kaufmann. [Link](#)
- Thompson, Meredith – Leonard, Griffin – Mikeska, Jamie – LotteroPerdue, Pamela – Maltese, Adam 2022: Eliciting Learner Knowledge: Enabling Focused Practice through an Open-Source Online Tool. *Behavioral Sciences* Vol. 12. No. 9. 324. [Link](#)
- Tokutake, Hayato – York, James – Nakayama, Hiroshi 2021: The effect of modality on oral task performance in voice, video, and VR-based environments. *Teaching with Technology*. 128–149. [Link](#)
- Wang, Yi Fei – Petrina, Stephen – Feng, Francis 2017: VILLAGE – virtual Immersive language learning and gaming environment: Immersion and presence. *British Journal of Educational Technology* Vol. 48. No. 2. 431–450. [Link](#)
- Yang, Fang Chuan Ou – Lo, Fang Ying Riva. – Hsieh, Jun Chen – Wu, Wen Chi Vivian 2020: Facilitating communicative ability of EFL learners via high-immersion virtual reality. *Journal of Educational Technology & Society* Vol. 23. No. 1. 30–49. [Link](#) (Downloaded: 26. 05. 2025.)
- Yudintseva, Anastassiya 2023: Virtual reality affordances for oral communication in English as a second language classroom: A literature review. *Computers & Education: X Reality* 2. Vol. 2. No. 2. 1–17. [Link](#)

MILYEN TÍPUSÚ FELADATOK LEHETNEK MOTIVÁLÓK ELSŐÉVES ALAPSZAKOS HALLGATÓK SZÁMÁRA?

A glosszázás kiemelkedően fontos készség az idegen nyelveket tanuló hallgatók számára. Ez a módszer lehetővé teszi a nyelvészeknek a nyelvi példák nyelvtani szerkezetének feltüntetését. A lipcsei glosszázási szabályok (LGR) követése ennek nemzetközileg elfogadott, konvencionális módja. A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem egy projektjét mutatja be, amelynek célja, változatos gyakorlatok kidolgozása az LGR szerinti glosszázás gyakorlására különböző nyelveken digitális eszközök bevonásával. A hallgatók reflexiói azt tükrözik, hogy érdekesnek találták a Mentimeter- és a Moodle-feladatokat, és azok növelték motivációs szintjüket.

Kulcsszavak: interlineáris glosszázás, lipcsei glosszázási szabályok, digitális eszközök, motiváció, érdekesség

Milyen típusú feladatok lehetnek motiválók elsőéves alapszakos hallgatók számára? (What types of tasks can motivate first-year BA students?). Glossing is a highly important skill for students majoring in foreign languages. It is an analytical method used by linguists to represent the grammatical structure of language examples. The Leipzig Glossing Rules (LGR) provide a standardised, internationally recognised framework for this process. This article presents a project carried out at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. It aims to develop engaging exercises for practising glossing according to the LGR in various languages using digital tools. Student reflections show that Mentimeter and Moodle tasks were particularly engaging and enhanced students' motivation.

Keywords: interlinear glossing, *Leipzig Glossing Rules*, digital tools, motivation, engagement

1. Bevezetés

A glosszázás mint nyelvészeti eljárás jelentős szerepet játszik a nyelvi szerkezetek értelmezésében, különösen a morfológiai és szintaktikai viszonyok feltárásában. Az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap a glosszázás didaktikai lehetőségeinek vizsgálata, különösen az online tanulási környezetekben. A tanulmány célja, hogy bemutassa, milyen típusú feladatok lehetnek motiválóak elsőéves, alapszakos hallgatók számára a Károli Gáspár Református Egyetemen. A vizsgálat magyar anyanyelvű hallgatókkal készült, akik holland, német, angol, koreai vagy japán nyelvet tanulnak. Az interlineáris glosszázás módszerének ismertetését követően a tanulmány első része általánosságban ismerteti a digitális eszközök alkalmazási lehetőségeit a glosszázás tanításához, majd a második része a keleti nyelvek (japán és koreai) hallgatóinak projektjét mutatja be mint esettanulmányt. A kurzus során alkalmazott

glosszázási gyakorlatok (interlineáris morféma-glossza a lipcei szabályok alapján) nemcsak a nyelvi szerkezetek jobb megértését segítették elő, hanem a hallgatók reflektív gondolkodását is fejlesztették. A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Néderlandisztika Tanszékének jelenleg is folyó oktatásfejlesztési projektjén, valamint Tóth Etelka és Csontos Tamás (2024) munkáján alapul.

2. Az interlineáris glosszázás alapjai

A glosszázás (angolul *interlinear glossing*) a nyelvészetben alkalmazott analitikus módszer, amelynek célja, hogy egy idegen vagy kevésbé ismert nyelv nyelvtani szerkezetét morféma- vagy szószintű bontásban világosan bemutassa. A glosszázás kiemelten hasznos eszköz a nyelvreírásban, nyelvoktatásban és fordításban, valamint alapvető szerepet játszik a nyelvtipológiai és összehasonlító nyelvészeti kutatásokban.

A módszer alkalmazása során a nyelvészek a nemzetközileg elfogadott lipcei glosszázási szabályok (*Leipzig Glossing Rules* – LGR) szerint járnak el. Ezeket a szabályokat a Max Planck Evolúciós Antropológiai Intézet Nyelvészeti Osztálya (Comrie et al. 2015; Dryer–Haspelmarh 2013) dolgozta ki, együttműködve a Lipcei Egyetem Nyelvészeti Tanszékével. Ezek a szabályok 10 pontban határozzák meg az interlineáris glosszázás szintaxisra és szemantikára vonatkozó szabályait, valamint a nyelvtani kategóriák rövidítéseit is tartalmazzák egy mellékletben, pl.: 1SG = egyes szám, első személy; PRES = jelen idő.

Ezek szerint a szabályok szerint a glosszázott mondatok a következő, három sorból álló mintát követik a latin betűs írású nyelvek esetén:

- Az eredeti mondat – a vizsgált nyelv nyelvtani szerkezetét mutatja be, például hollandul. (Nem latin betűs írású nyelv esetén transzkripció szükséges a második sorban.)
- Morféma- vagy szószintű glossza – a szavakat morfémaakra bontva, rövidítésekkel jelölve a grammatikai kategóriákat (személy, szám, igeidő stb.).
- Szabad fordítás – a teljes mondat értelmezett fordítása a célnyelven (itt magyarul), idézőjelek között.

Itt láthatunk egy példát a holland *werken* „dolgozni” igével:

Ik	werk	elke	dag
én-1SG	dolgozik-PRS.1SG	minden	nap

‘Minden nap dolgozom.’

Az 1. táblázat a holland gyenge igék ragozását mutatja be, szintén a *werken* ige példáján, amelynek alakjai morfémaszintű bontásban szerepelnek. A glosszázás során a tölmorfémát és a toldalékokat különítjük el, és a megfelelő nyelvtani értelmezést rövidítésekkel látjuk el. A harmadik sor minden esetben a magyar megfelelő, idézőjelben.

1. táblázat: Holland gyenge igék ragozása

Személy	Jelen idő	Múlt idő
1SG	werk dolgozik.PRES.1SG 'dolgozom'	werk-te dolgozik.PST.1SG 'dolgoztam'
2SG	werk-t dolgozik.PRES.2SG 'dolgozol'	werk-te dolgozik.PST.2SG 'dolgoztál'
3SG	werk-t dolgozik.PRES.3SG 'dolgozik'	werk-te dolgozik.PST.3SG 'dolgozott'
1PL	werk-en dolgozik.PRES.1PL 'dolgozunk'	werk-ten dolgozik.PST.1PL 'dolgoztunk'
2PL	werk-en dolgozik.PRES.2PL 'dolgoztok'	werk-ten dolgozik.PST.2PL 'dolgoztatok'
3PL	werk-en dolgozik.PRES.3PL 'dolgoznak'	werk-ten dolgozik.PST.3PL 'dolgoztak'

A glosszázásban gyakran alkalmazzuk a kötőjelet a morféma elválasztására. Ez különösen fontos az ige- és toldalékok (pl. személyrag, időjel) elkülönítéséhez, mivel ezen szegmentálás révén a szó grammatikai szerkezete átláthatóvá válik. Az alábbi példa mutatja a *werken* ige múlt idejének kötőjeles szegmentálását:

werk-te
dolgozik-PST.1SG
'dolgoztam'

Összességében láthatjuk, hogy a glosszázás módszere lehetővé teszi a nyelvtani szerkezetek részletes és rendszerezett elemzését. A módszer szigorú formázási szabályokra támaszkodik, mint a lipcsei glosszázási szabályok, amelyek biztosítják a következetes és nemzetközileg is érthető nyelveírást. A glosszázás nem csupán a nyelvstanulók számára hasznos, hanem alapvető módszertani eszköz a leíró és alkalmazott nyelvészet területén is.

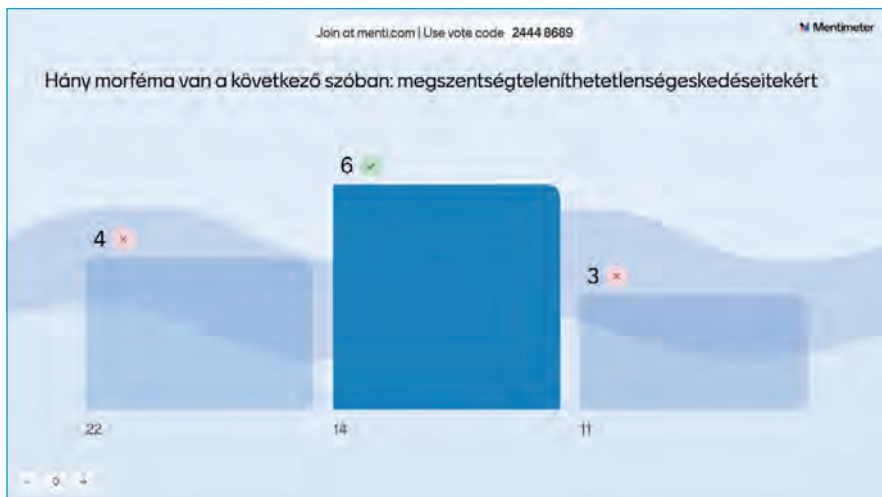
3. A projekt rövid bemutatása

Az itt bemutatott projektben a Károli Gáspár Református Egyetem elsőéves, nyelvi alapszakos hallgatói vettek részt a *Bevezetés a nyelvtudományba* kurzus keretében, amelyet minden évben 100-200 hallgató végez el. A Mentimeter felületén készített gyakorlatok kipróbálása már a Covid-19 előtt elkezdődött, míg az első, japán nyelvhez kapcsolódó glosszázási feladatok 2023-ban váltak a hallgatók számára elérhetővé a Moodle-rendszerben. Ezek a japán nyelvi gyakorlatok, később koreai példákkal kiegészülve (Sohn 1999), Ekker Viktória, majd Pecsénya Éva hallgatókkal együttműködve készültek. Ezután, 2024 tavaszán 15 német és holland szakos hallgató vett

részt az MI-vel automatikusan létrehozott, a vizsgakövetelmények között szereplő glosszázási gyakorlatok kifejlesztésében, amelyek az angol, a német, a holland és a magyar nyelvre irányultak. Végül pedig 2025 tavaszán egy holland morfológiai kurzus keretében differenciálás céljából kerültek kifejlesztésre további feladatok két magasabb szinten lévő hallgató számára. Ezeknek egy része a holland, másik része pedig az afrikaans nyelvhez kapcsolódott, amelyek az utóbbi nyelvnek régi, arab betűkkel írt példáit is tartalmazták.

4. Digitális oktatási eszközök alkalmazása a glosszázás tanításában

Amint a fenti elméleti részben láthattuk, a glosszázás, amelynek során a nyelvi elemeket szó szerinti fordításukkal és nyelvtani funkcióik jelölésével látjuk el, hozzájárulva a nyelv mélyebb szerkezeti megértéséhez, rendkívül hasznos eszköz a nyelvészek munkájához. Ezért ennek a szabályrendszernek a megismertetése az idegen nyelvi szakokon tanuló hallgatókkal elengedhetetlen, a tanítási gyakorlatban azonban a glosszázás sokszor túlságosan elméleti és száraz, különösen kezdő hallgatók számára. A digitális tanulási környezetek – mint a Mentimeter vagy a Moodle – lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók aktívan, fokozatosan és önállóan sajátítsák el a glosszázás technikáit. Az interaktív feladatok pedig motiváló erőként működhetnek, különösen, ha kezdetben egyszerű, majd fokozatosan nehezedő feladatsorokkal találkoznak.



1. ábra: Magyar szavak szerkezetének megfigyelésére irányuló Mentimeter-gyakorlat

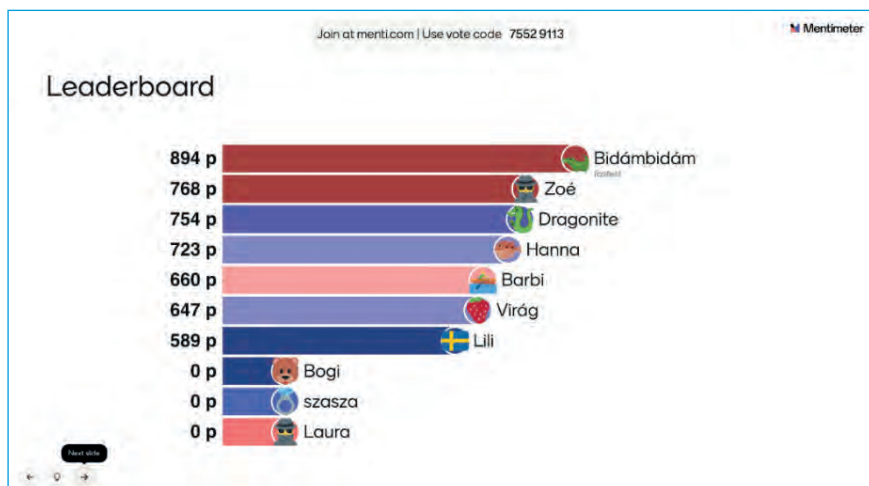
A projekt során először a Mentimeter-rendszerben került kipróbálásra a „feleletválasztós feladatok több elem alapján” típus. Az első feladatok még nem a glosszázáshoz kapcsolódtak, csupán a szavak szerkezetének megfigyelésére irányultak. Egy példa erre az a magyar nyelvhez kapcsolódó gyakorlat (1. ábra), amelyben a hallgatóknak ki kellett választaniuk, hogy a *megszensteleníthetelenségeskedéseitekért*

szóalak 22, 14 vagy 11 morfémat tartalmaz-e. Az ábrán láthatjuk, hogy a felület azonnali ellenőrzésre is lehetőséget ad, zölddel kiemelve a helyes választ, és azt is láthatjuk, hogy hány hallgató válaszolt helyesen. Egy ilyen játékos feladat, amelyhez még zenei aláfestést is kínál a felület, vonzó módon tudja gyakoroltatni az egyébként sokak számára unalmasnak tűnő tananyagot.

A következő, 2. ábrán látható, szintén Mentimeter feladat már a glosszázás gyakorlásának céljából készült. Ebben azt kellett kiválasztani, hogy melyik a helyes, a magyar *székeket* szóalakhoz tartozó glossza. Hasonló feladatok készültek holland szavakhoz is. A feladat alatt található 3. ábra pedig a játékban részt vevő hallgatók pontjainak rangsorát mutatja, ugyanis a Mentimeter játékos versenyek lebonyolítására is alkalmas, ami a felület vonzó megjelenésén túl tovább fokozhatja a hallgatók motiváltságát.



2. ábra: Magyar szavak glosszázására irányuló Mentimeter-gyakorlat



3. ábra: Versenyzők rangsora a Mentimeter-rendszerben

A projekt során használt másik digitális felület a Moodle volt, amelyen az elérhető, a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny feladataihoz hasonló szerkezeti logikával készített gyakorlatok három típusba sorolhatók: feleletválasztós, beírós és csoportalkotó feladatok. Ezen típusok mindegyike más-más kognitív és pedagógiai célt szolgál, és *A digitális Simonyi-verseny* című tanulmány (Tóth 2024: 17–27) által inspirált feladatok többféle módon járulhatnak hozzá a morfológiai tudatosság és a nyelvtani reflexió fejlesztéséhez.

A feleletválasztós (Tóth 2024: 17) feladatok különösen a kezdő hallgatók számára alkalmasak. A hallgatóknak több lehetőség közül kell kiválasztaniuk a helyes toldalékolási vagy glosszázási formát, ami segíti a rendszeres gyakorlást, miközben az azonnali visszacsatolás révén motiválttá is teszi őket. Ilyen feladat például az alábbi:

Japán példa (glosszázás, feleletválasztás):

子供	が	学校	に	行った。
<i>kodomo</i>	<i>ga</i>	<i>gakkou</i>	<i>ni</i>	<i>itta</i>
child	nom	school	dat	go.PST

‘The child went to school.’

Ebben a feladatban a tanulónak a PST (past tense) rövidítést kell kiválasztania a megfelelő igeidő jelölésére. A feleletválasztós típus alkalmas tehát a funkcionális glosszák (pl.: PST, TOP, NM) gyakorlására, valamint kiválóan fejleszti az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását.

A beírós típusú (Tóth 2024: 27) feladatokban a hallgatók aktívan hozzák létre a glosszákat, így mélyebb megértést alakíthatnak ki a nyelvi struktúrákról. A hallgatóknak egy adott glosszába vagy mondatrészbe kell beírniuk a helyes morfológiai elemet (pl.: igeő + toldalék).

Magyar példa:

dolgoztam → dolgoz-ST-PST-1SG
‘I worked’

Itt a hallgató az ige szótövéhez (*dolgoz-*) kapcsolódó toldalékokat (szuffixumokat) morfológiai sorrendben elemzi. Ezenkívül pedig ezzel a feladattípussal gyakoroltatható az írásjelek helyes használata is (pl. „-”, „,”, „.”, „:” különbségei).

A csoportalkotás típusú (Tóth 2024: 23, 25) feladatok célja, hogy a hallgatók megtanulják felismerni a szavak belső szerkezetét, valamint a glosszázás során használt rövidítéseket, mint az **ACC** (accusative), **PRS** (present), **1SG** (first person singular). A hallgatóknak különböző nyelvi elemeket kell csoportosítaniuk (pl.: tö – toldalék,

tő – toldalék – toldalék). A csoportalkotó feladat különösen hasznos lehet a toldalékolás és az alaktan tudatosításában is. Például:

dolgozom → dolgoz-PRS-1SG

dolgoztam → dolgoz-PST-1SG

Ez segíti a morfológiai szerkezetek elemzését, és felkészíti a hallgatókat a teljes glosszázási feladatok megoldására. Ezenkívül pedig ezek a feladatok vizuálisan is segítenek megszerezni a hallgatók alaktani tudását.

A Moodle-alapú oktatás lehetővé teszi, hogy a glosszázás tanulása strukturált, interaktív és önálló módon történjen (Tamm n. d.). A hallgatók fokozatosan sajátítják el a grammatikai rövidítések és az elemzési eljárások használatát. Emellett a rendszer biztosítja az azonnali visszajelzést, amely elősegíti az önellenőrzést és a motiváció fenntartását. A glosszázás tanításában a digitális tananyagok és feladatbankok, mint amilyeneket a Simonyi-verseny Moodle-alapú feladattípusai inspiráltak, hatékony eszközök lehetnek a nyelvészeti elemzés készségeinek fejlesztésére. A feleletválasztós, beírós és csoportalkotó feladatok kombinációja lehetővé teszi, hogy a hallgatók lépésről lépésre sajátítsák el a glosszázás technikáját, ezáltal nemcsak nyelvi, hanem analitikus gondolkodásuk is fejlődik.

5. A glosszázás alkalmazása keleti nyelveken: oktatási tapasztalatok és példák a koreai szakos hallgatók projektjeiből

A glosszázás a nyelvészeti elemzés egyik kulcsfontosságú eszköze, különösen akkor, ha kevésbé ismert nyelveket szeretnénk bemutatni tudományos kontextusban. A keleti nyelveket – mint például a koreait vagy a japánt – tanuló egyetemi hallgatók számára a glosszázás nemcsak nyelvészeti, hanem kulturális betekintést is nyújthat. A Károli Gáspár Református Egyetem elsőéves japán és koreai szakos hallgatói a 2024-es tavaszi félév során saját poszterprojektek és glosszázási feladatok elkészítésével vizsgálták meg, hogyan lehet hatékonyan alkalmazni a glosszázást a koreai nyelv példáin keresztül.

A koreai agglutináló nyelv, amelyben a szavak jelentése a szóalakok toldalékos szerkezetével épül fel (Sohn 1999). A nyelv szórendje alapvetően alany–tárgy–ige (SOV), és a mondat szerkezet komplex morfológiai jellemzőket mutat. A glosszázás során különösen fontos a morfémák pontos szegmentálása, valamint a grammatikai funkciók egységes jelölése. Ezért alkalmazzák a hallgatók a nemzetközileg elfogadott *Leipzig Glossing Rules* (LGR) rendszerét, amely lehetővé teszi a morfológiai és szintaktikai viszonyok átlátható bemutatását.

A hallgatók poszterkészítésén és példamondatok glosszázásán keresztül sajátították el a glosszázás alapjait. A koreai szakos diákok körében népszerű volt az a feladattípus, ahol saját példamondatok alapján készíthettek glosszát. Egyes hallgatók a tanár által javasolt forrásokból, például a *Glossa* folyóiratból (Sauerland–Yatsushiro

2017; Shin 2017) vagy a *wals.info* nyelvészeti adatbázisból választottak példákat. Bár a japán szakos hallgatók körében kevésbé bizonyult vonzóknak ez a feladat, a koreai szakos hallgatók kreatívan dolgoztak, gyakran saját színekkel vagy sablonokkal szemléltetve a morféma szerepét.

Az egyik hallgató a kínai helyesírási versenyek példáit glosszázta, míg mások ófrancia példák feldolgozásával bővítették munkájukat. A posztterek és glosszázott mondatok elemzése során megfigyelhető volt, hogy a hallgatók törekedtek a nyelvészeti pontosságra, ugyanakkor vizuálisan is kreatív módon ábrázolták a nyelvi elemeket.

A glosszázási feladatok alapját képező lipcsei glosszázási szabályok (LGR) biztosították, hogy minden morféma szigorú, nemzetközi sztenderdek szerint kerüljön jelölésre. A koreai példák esetében ez különösen fontos volt, hiszen a morfológiai elemek – például a politeness marker (POL), inferential (IN), vagy realis (RL) – pontos megértése szükséges a grammatikai szerkezetek helyes értelmezéséhez.

Például egy glosszázott koreai mondat:

ni pap mek-ess-nya? ‘Ettél (már)?’ → *te étel enni-PST-POL*.

A példában jól látható, hogyan tükrözik a glosszák a múlt idő (PST) és az udvariassági forma (POL) nyelvtani jelenlétét.

A projekt során több hallgató visszajelzést adott a feladattal kapcsolatban. Egyikük kiemelte, hogy bár az adatgyűjtés nehéz és időigényes volt, a feladat mégis élvezetesnek bizonyult, mivel lehetőséget adott a szövegfordításra és a nyelvi kreativitás kibontakoztatására. A hallgatók visszajelzései szerint a fenti Moodle-feladatok érdekessé és motiválónvá tették az órákat. A Simonyi-verseny logikája alapján strukturált feladatok hozzájárultak ahhoz, hogy ne csupán passzív befogadóként találkozzanak a nyelvelirással, hanem aktív alkotóként dolgozzák fel a tananyagot. A hallgatók elsajátították a glosszázás gyakorlati lépéseit, valamint a különböző nyelvi jegyek – például birtokos eset, témakijelölés vagy alanyi tisztelet – pontos használatát is. A glosszázás tanítása a keleti nyelvek oktatásában hatékony módszernek bizonyult. A poszterkészítéssel és a példamondatok glosszázásával a hallgatók nemcsak nyelvészeti ismereteket sajátítottak el, hanem gyakorlati készségeik és nyelvi tudatosságuk is fejlődött. A lipcsei glosszázási szabályok (LGR) alkalmazása lehetővé tette az egységes és tudományosan megalapozott nyelvi elemzéseket, melyek egyúttal a nyelvészeti publikációk formai követelményeinek is megfelelnek.

6. Összegzés

A cikk egy oktatási projektet mutat be, amelynek célja a glosszázás tanulásának és gyakorlásának motiválóbba tétele volt a nyelvszakos egyetemisták számára. A lipcsei szabályok (LGR) szerint történő interlineáris glosszázás megtanulása nemcsak a leendő nyelvészek számára fontos, hanem nyelvtanulók estében is, ugyanis fejleszti a

morfológiai és szintaktikai tudatosságot. A projekt a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny feladattípusait követve vizsgálta, hogy a digitális felületeken (Mentimeter és Moodle) történő gyakorlás mennyiben motiválja a hallgatókat ennek az elsőre száraznak tűnő tananyagnak az elsajátításában. A hallgatók által utólag adott reflexiók azt mutatják, hogy a cikkben bemutatott feladatok valóban érdekesek és motiválóak voltak a célszemélyek számára.

Irodalomjegyzék

- Comrie, Bernard – Haspelmath, Martin – Bickel, Balthasar 2015: *The Leipzig Glossing Rules: Conventions for Interlinear Morpheme-by-morpheme Glosses*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 01.)
- Dryer, Matthew S. – Haspelmath, Martin. (Eds.) 2013: *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 01.)
- Leipzig Glossing Rules 2008 (revised): *Leipzig Glossing Rules*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 01.)
- Sauerland, Uli – Yatsushiro, Kazuko 2017: Two nouns in partitives: Evidence from Japanese. *Glossa: A Journal of General Linguistics* Vol. 2. 13. [Link](#)
- Shin, Keun Young 2017: Partitive descriptions in Korean. *Glossa: A Journal of General Linguistics* Vol. 2. 5. [Link](#)
- Sohn, Ho-min 1999: *The Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamm, Anne n. d.: *Glossing Exercises for Moodle: Japanese*. [Unpublished manuscript].
- Tóth Etelka 2024: A digitális Simonyi-verseny. In: Tóth Etelka – Csontos Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem [online kiadás]. 10–31. [Link](#) (Letöltés: 2025. 09. 01.)
- Tóth Etelka – Csontos Tamás 2024: Simonyi competition in the teaching of Hungarian as a first language in the Carpathian Basin. Variation in the results. *Argumentum* Vol. 20. Special issue. 406–419. [Link](#)

LINDSEY RICHTER

DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCY THROUGH SHORT-TERM STUDY ABROAD

This article proposes a framework for pre-departure training for short-term international programs, integrating existing models of cross-cultural competency, most notably, Erin Meyer's (2014a) work on culture mapping, with ancient Christian values of hospitality and humility. While most existing research on cultural competency focuses on semester-long programs, the theoretical framework developed here equips leaders of short-term experiences to prepare students for ability and personality development while abroad.

Keywords: cross-cultural, ability, faith, short-term, study abroad

Developing cross-cultural competency through short-term study abroad (Interkulturális kompetencia fejlesztése rövid távú külföldi tanulmányutak során). Jelen tanulmány egy kiutazás előtti felkészítő keretrendszert mutat be rövid távú nemzetközi programokhoz, amely a vendégszeretet és az alázat ősi keresztény értékeit integrálja az interkulturális kompetencia meglévő modelljeivel – mindenekelőtt Erin Meyer (2014a) munkájával, amely a kulturális különbségeket különböző dimenziók mentén térképezi fel. Habár az interkulturális kompetenciáról szóló kutatások többsége egy teljes szemesztert felölelő programokra fókuszál, az itt kidolgozott elméleti keret a rövid távú programok vezetőit segíti abban, hogy a hallgatókat felkészítsék képesség- és személyiségfejlődésük támogatására külföldi tartózkodásuk alatt.

Kulcsszavak: kultúrákőzi, képesség, hit, rövid távú, külföldi tanulmányút

In the United States and beyond, short-term study abroad programs are growing at a faster pace than any other form of study abroad.¹ Many educators who value the transformative nature of overseas education celebrate this development, because it expands access to study abroad for a greater number of students. Short-term programs also allow more faculty to incorporate cross-cultural learning in their curricula, and provide unique opportunities for internationalization and collaboration between institutions.

However, scholars have raised questions about the efficacy of short-term programs for expanding global fluency and intercultural competence. In recent years, both qualitative and quantitative studies have established the potential of short-term programs for developing cross-cultural competence (Fong 2020; Reynolds-Case 2013; Servi et al. 2023). In this paper, the vital role of pre-departure training for short-term study abroad will be shown. While students can and do develop cross-cultural competence from short-term study abroad (Przytuła et al. 2024; Nolan–Hickman 2024), pre-departure training significantly enhances their ability and personality development during the immersion experience.

¹ See the latest data from the *Open Doors* report: [Link](#)

In particular, I theorize that faith-based institutions can equip future study abroad students with both practical cultural tools and spiritual dispositions drawn from their own faith traditions. A theoretical model will be developed integrating Erin Meyer's (2014a) culture mapping to promote self- and other-awareness with the Christian disposition of hospitality to motivate students prior to travel.

While recent methodological approaches frequently emphasize post-study-abroad reflection, fewer scholars have theorized or studied the importance of pre-departure training. Some studies classify the cultural learning approaches of many study abroad programs as "laissez-faire" (Lemmons 2023: 130). For example, the 2017 book *Passport to Change: Designing Academically Sound, Culturally Relevant, Short-Term, Faculty-Led Study Abroad Programs* includes a chapter about guiding student reflection on cultural experiences. However, most models in that chapter focus on reflection during and after travel, not before (Pasquarelli et al. 2017).

Relatively few studies have investigated the role of pre-departure training in students' acquisition of cross-cultural knowledge and skills. However, articles about short-term study abroad have increasingly underscore the necessity of pre-departure training for students' growth while overseas (Paras et al. 2019; Hanada 2015; Root–Ngampornchai 2012).

One recent quantitative study compared two short-term study abroad programs, one with and one without pre-departure training in culture, worldview, and reflection. Students who received training scored significantly higher on the Intercultural Development Inventory than those who did not (Lemmons 2023). Another quantitative study similarly showed significantly greater growth among students who completed cultural training prior to departure (Dunlap–Mapp 2017). The authors argue that "providing a framework to help students understand perceptions of, and interactions with, culture, including their own" allows them to maximize development during the experience (Dunlap–Mapp 2017: 902), a crucial element that the framework developed here will address. There is a growing consensus that international educators cannot assume that studying abroad automatically enhances cross-cultural competence. Preparation before the program can significantly shape students' personal and professional development during immersion.

Studies of short-term programs also highlight the variability in the length and quality of pre-departure training, and acknowledge logistical challenges in such an endeavor (Kosman et al. 2023; Brewer–Solberg 2010). However, study abroad remains an established high-impact pedagogical practice (Kuh 2008), and educators should increase efforts to incorporate cross-cultural immersion and provide intentional training before students depart.

The studies cited above and cultural competence frameworks consistently emphasize two core categories that should be the focus of pre-departure training: first, knowledge or understanding; and second, attitudes. Students need some understanding of the culture they will encounter. Equally important, they must be shaped to **value** cultural learning from the outset. This paper proposes a framework for cultural understanding

that combines Erin Meyer's (2014a) culture mapping tool with Christian traditions of hospitality to address both prerequisites for travel-based learning.

For students to develop cross-cultural understanding, they must first gain a lens through which they can "see" culture, which is notoriously difficult to define. Much of culture is invisible and deeply embedded, even though it shapes our outward behavior. According to (Meyer 2014a: 17), "It is quite possible, even common, to work across cultures for decades and travel frequently for business while remaining unaware and uninformed about how culture impacts you". As she observes, cultural awareness does not arise automatically from exposure. Meyer (2014b) developed the culture map framework to help professionals work and lead effectively in cross-cultural environments. Her model draws out the complexity of culture in eight scales that sometimes combine in complex ways to challenge national stereotypes. For example, Germans are more hierarchical in leadership, yet more consensual in decision-making.

While Meyer's work is primarily intended for business professionals, her approach serves several important functions for study abroad preparation. First, it introduces basic cultural differences in digestible, visual formats. Second, it helps students recognize core values and behaviors they are likely to encounter – many of which are unspoken yet appear in behavior, speech, and preferences. Finally, it encourages students to recognize the outward expression of these internal values and beliefs.

Recently, several articles about cross-cultural learning in study abroad have focused on the act of *noticing*, with studies exploring journaling (Cunningham 2019) and photography (Lemmons 2014) as ways of scaffolding student's cultural noticing and awareness. This framework requires the use of a tool like Meyer's culture mapping in pre-departure training to similarly prepare students to notice and recognize the cultural values they encounter, a prerequisite to developing cross-cultural competence.

Another important aspect of pre-departure training would be the use of Meyer's Personal Profile tool. Meyer provides a self-evaluation quiz², a series of questions that students can answer to determine their position on eight scales in comparison to the general population of their home country. This tool allows students to gain a better understanding of their home cultures by identifying and describing some of the dominant values that surround them, which are often taken for granted in society and exist in the form of unstated assumptions and beliefs. Educators and researchers of intercultural competence consider this form of cultural self-awareness to be essential to cultural competence (Deardorff 2006: 247).

An extensive study of internal and external stakeholders in international education ranked "an understanding of one's own cultural norms and expectations" as one of the most important skills for cultural competence (Hunter et al. 2006). Meyer's personal profile tool also allows students to recognize that individuals may fall outside cultural norms, because it graphs the individual's answers against national norms. This

² Personal Profile tool [Link](#)

visualization of variation within a single national culture can help students anticipate the diversity they may encounter within any one country or group. Research into studying abroad has shown that this is vital for cross-cultural competence. Drawing on a study by Beck and Sznaider, Lemmons argues that one common set of student misconceptions stems from methodological nationalism, which “has led to an understanding and overuse of stereotypes, where students see all people from a certain nation as the same” (Lemmons 2023: 134). Therefore, study abroad training programmes must avoid perpetuating national stereotypes, and an examination of students’ home cultures prior to departure could help reduce the tendency to view national cultures as monolithic.

Although Meyer’s tools allow us to recognize and adapt to significant differences between cultures, they do not compass the full array of abilities that constitute cross-cultural competence. Most definitions and measurements of cross-cultural competence or global fluency include knowledge, as well as attitudes, values, and beliefs. For example, Byram’s model of intercultural competence includes “valuing others’ values, beliefs, and behaviors” (Byram 1997: 34), whereas Deardorff’s more recent work in defining intercultural competence emphasizes attitudes such as respect, openness, and curiosity (2006: 256).

A systematic review of studies on short-term study-abroad programs found that about 20% of the learning outcomes identified in these studies fell into the “attitude” category (Ishakova–Bradly 2022). According to Fink’s (2013) taxonomy of significant learning, we might say that students need to develop foundational knowledge and application, as well as the caring and human dimensions. It is unlikely that we will make significant progress in facilitating students’ acquisition of cross-cultural competence if they do not value these skills and dispositions. Students’ intentions and goals play a key role: a 2004 study of 232 students offers strong evidence that individuals who aim to develop cross-cultural competence while studying abroad are significantly more likely to grow in their cross-cultural competence and global fluency. Thus, as educators we should not only focus on equipping students with practical tools for understanding culture, but with a deep appreciation for cross-cultural competence and a drive to develop it.

Faith-based institutions may have an advantage in this. By tapping into the institution’s religious heritage, educators can motivate students to care about culture, both theirs’ and others’. Within a Christian context, educators can draw from the Christian practice of hospitality and its rich theological meaning. Christians throughout history have placed a high priority on the imperative to welcome the stranger, a value repeatedly encouraged in scripture: “Do not neglect hospitality to strangers, for by this some have entertained angels without knowing it” (Hebrews 11,2). Hospitality requires a willingness to consider the other as equal in importance to the self, or even as potentially an angel, a messenger from God. Indeed, the Greek word for hospitality, *philoxenia*, simply means “love of the stranger,” a call that goes far beyond cultural competence skills, but certainly includes them.

In her book *Fragile Identities: Towards a Theology of Interreligious Hospitality*, Marianne Moyaert describes the biblical call to “[make] room for the stranger in one’s own place” as stemming from two primary motivations: “On the one hand, Israel is called to receive strangers because the Jewish people were themselves strangers (Lev 19,33–34). On the other hand, God reveals himself among strangers (Genesis 18).” (Moyaert 2011: 262). Therefore, Christians should recognize that the call to hospitality is deeply interwoven with both the identity of God and our own identities, as evidenced by the repeated use of the terms **strangers**, **exiles**, and **aliens** to describe God’s people in both the Old and New Testaments.

Hospitality may seem like an unexpected concept for those leaving their home country. We tend to associate hospitality more with the figure of the host welcoming in a traveler, rather than with the travelers themselves. However, hospitality is no less vital a disposition when we find ourselves in an unfamiliar culture surrounded by strangers. Meaningful interaction with strangers requires an understanding and respect for others’ worldviews (Deardorff 2006: 248). In this context, the concept of **entertainment** can help bridge the gap between physical hospitality and the mental or spiritual world: those who travel may not be entertaining strangers in their houses, but it’s incumbent on travelers to **consider** or **entertain** new ideas: the perspectives, practices, and ultimately worldview of the other. This kind of hospitality can be more challenging than cooking a meal, or even serving someone in need. Moyaert challenges Christians in this way: “it is sometimes easier to fill the mouth of the other than to listen to what the other has to say” (Moyaert 2011: 265). To seriously **entertain** the beliefs of others, students must practice hospitality towards cultural values that may feel uncomfortable at best, and hostile at worst.

A hospitality-infused framework can prepare students for the challenges of the acculturation process. In short-term programs, students often lack the time to adjust to the new culture beyond the point of discomfort. As a result, students in shorter programs will benefit particularly from learning a disposition that allows them not only to manage distress but even to ascribe meaning to it. Mezirow’s (1997: 7) widely cited Transformative Learning Theory considers a willingness to place oneself in uncomfortable situations as a prerequisite for transformation, because “we do not make transformative changes in the way we learn as long as what we learn fits comfortably in our existing frames of reference,” a concept that has influenced many scholars and researchers of cross-cultural learning. In their quantitative study of “intercultural wonderment,” Engberg and Jourian (2015: 1) argue that a “willingness and capacity to deal with discomfort and disequilibrium” is key for students encountering a new culture. Hospitality offers a helpful framework for managing the negative affective experiences while studying abroad because, for the Christian, welcoming the stranger is a sacred duty. Hospitality, as Moyaert (2011: 266) puts it, asks the host, “to make room in his own identity for the strange”.

In summary, it has been demonstrated that faith-based institutions should provide pre-departure training for short-term study abroad programs. This training should

equip students with cultural knowledge using a tool such as Erin Meyer's culture mapping and personal profile, as well as fostering an appreciation for other cultures and the ability to thrive in challenging situations. While a similar tool could be used instead of Meyer's culture mapping, it should fulfil the same three functions: (1) introducing students to the cultural values they are likely to encounter; (2) helping them to understand the values of their own culture; and (3) showing them the variations within any national culture. Hospitality is an important practice in several faith traditions, including Judaism and Islam. However, other faith-based institutions could consider equivalent practices in their own traditions. Optimal training would incorporate short readings and discussions introducing students to both Meyer's culture mapping and the Christian tradition of hospitality.

In order to challenge students' stereotypical views of national culture and increase their self-awareness, they would complete a personal profile and compare their results, noting any aspects of their past that might set them apart from others in their home culture. They would also complete short practical exercises such as identifying national cultural values in their home environment before traveling and choosing an embodied form of hospitality to practise before departure. They would then write reflections on these experiences.

Lastly, under the guidance of the trip leader, students would set a personal goal relating to cross-cultural competence. This recognizes the need for training in setting goals, monitoring progress and reflecting on it (Kitsantas 2004). Additional interventions before and after the trip would build on the goals, skills and values developed during the preparatory training. A holistic framework that integrates spiritual traditions with cultural learning could prepare students at faith-based institutions for personal and professional development overseas. In particular, it could encourage them to recognize and appreciate other cultures as well as their own.

References

- Brewer, Elizabeth – Solberg, Jan 2010: *Integrating Study Abroad into the Curriculum*. Rutledge. [Link](#) (Downloaded: 24. 05. 2025.)
- Byram, Michael 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cunningham, Heather B. 2019: Responding to What We Notice: International Student Teaching as a Pathway to Cultural Responsiveness. *Urban Education* Vol. 54. No. 9. 1262–1289. [Link](#)
- Deardorff, Darla K. 2006: Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* Vol. 10. No. 3. 241–266. [Link](#)
- Dunlap, Andy – Mapp, Susan C. 2017: Effectively Preparing Students for International Field Placements through a Pre-Departure Class. *Social Work Education* Vol. 36. No. 8. 893–904. [Link](#)
- Engberg, Mark E. – Jourian, T. J. 2015: Intercultural Wonderment and Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* No. 25. 1–19. [Link](#)

- Fink, Dee L. 2013: *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fong, Jennifer 2020: An Evaluation of an Education Abroad Program on the Intercultural Learning and Cross-Cultural Adaptability Skills of University Undergraduates. *Higher Education Evaluation and Development* Vol. 14. No. 2. 55–68. [Link](#)
- Hanada, Shingo 2015: *Assessing Intercultural Competence: A Comparative Study of Japanese Students in Study Abroad Programs*. PhD Dissertation. [Link](#) (Downloaded: 24. 05. 2025.)
- Hunter, Bill – White, George P. – Godbey, Galen C. 2006: What Does It Mean to Be Globally Competent?. *Journal of Studies in International Education* Vol. 10. No. 3. 267–285. [Link](#)
- Iskhakova, Marina – Bradly, Andrew 2022: Short-Term Study Abroad Research: A Systematic Review 2000–2019. *Journal of Management Education* Vol. 46. No. 2. 383–427. [Link](#)
- Kitsantas, Anastasia 2004: Studying Abroad: The Role of College Students' Goals on the Development of Cross-Cultural Skills and Global Understanding. *College Student Journal* Vol. 38. No. 3. 441. [Link](#) (Downloaded: 19. 05. 2025.)
- Kosman, Bronwyn A. – Castro De Jong, Daniela – Knight-Agarwal, Catherine R. – Chipchase, Lucy – Etzebarria, Naroa 2023: Study Abroad: Exploring the Pre-Departure Preparation Provided to Students, Staff and Host Communities. *International Journal of Work-Integrated Learning* Vol. 24. No. 4. 477–489. [Link](#) (Downloaded: 23. 05. 2025.)
- Kuh, George D. 2008: High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. Association of American Colleges & Universities. [Link](#) (Downloaded: 23. 05. 2025.)
- Lemmons, Kelly K. – Brannstrom, Christian – Hurd, Danielle 2014: Exposing Students to Repeat Photography: Increasing Cultural Understanding on a Short-Term Study Abroad. *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 38. No. 1. 86–105. [Link](#)
- Lemmons, Kelly K 2023: Study Abroad Academic Pre-Departure Course: Increasing Student's Intercultural Competence Pre-Sojourns. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. 35. No. 3. 128–150. [Link](#)
- Meyer, Erin 2014: *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. New York: PublicAffairs. [Link](#) (Downloaded: 19. 05. 2025)
- Meyer, Erin 2014: Navigating the Cultural Minefield. *Harvard Business Review*. [Link](#) (Downloaded: 06. 05. 2025.)
- Mezirow, Jack 1997: Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74. 5–12. [Link](#)
- Moyaert, Marianne 2011: *Fragile Identities: Towards a Theology of Interreligious Hospitality*. Amsterdam: Rodopi. [Link](#)
- Nolan, Margaret Arrison – Hickman, Peggy 2024. Developing Intercultural Competence Through Short-Term Study Abroad Programs: A Qualitative Case Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. 36. No. 1. 596–623. [Link](#)
- Paras, Andrea – Carignan, Michael – Brenner, Ashley – Hardy, Jane – Malmgren, Jodi – Rathburn, Melanie 2019: Understanding How Program Factors Influence Intercultural Learning in Study Abroad: The Benefits of Mixed-Method Analysis. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. 31. No. 1. 22–45. [Link](#)
- Pasquarelli, Susan Lee – Cole, Robert A. – Tyson, Michael J., (eds.) 2017: *Passport to Change: Designing Academically Sound, Culturally Relevant, Short-Term, Faculty-Led Study Abroad Programs*. Oxford: Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. (Downloaded: 06. 05. 2025.)
- Reynolds-Case, Anne 2013: The Value of Short-Term Study Abroad: An Increase in Students' Cultural and Pragmatic Competency. *Foreign Language Annals* Vol. 46. No. 2. 311–322. [Link](#)

- Root, Elizabeth – Ngampornchai, Anchalee 2012: I Came Back as a New Human Being: Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired Through Education Abroad Experiences. *Journal of Studies in International Education* Vol. 17. No. 5 513–532. [Link](#)
- Servi, James – Butz, Nikolaus T. – Davis, Jason R. – Brewbaker, Brooke E. – Galewski, Andrea K. 2023: U.S. Undergraduate Business Students and Short-Term Study Abroad: An Exploratory Study on Cross-Cultural Development. *Journal of Teaching in International Business* Vol. 34. No. 1–2. 33–59. [Link](#)
- Sylwia, Przytuła – Barzykowski, Krystian – Krupa, Katarzyna Tracz – Cassar, Vincent – Said, Emanuel 2024: Developing Cross-cultural Competence of Students through Short-term International Mobility Programme. *International Journal of Training & Development* Vol. 28. No. 2. 169–188. [Link](#)

Kutatások kivonatai

A hit szerepe a képességek kibontakoztatásában

ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

HITBŐL ÉPÍTETT EGZISZTENCIA

Victor Gabriella naplójának tanúsága

A kutatás célja az egodokumentumokon keresztül a tudományos női elit tagjaként önálló egzisztenciát teremtő nő önreprezentációjának megismerése, keresve ugyanakkor annak lehetőségét is, hogy a mikrotörténeti vizsgálattal bővüljön a Kecskeméti Református Tanítónőképző intézmény-története. Az eredmények bepillantást engednek a 20. század elejének pedagógus szerepértelmzésébe, valamint egyháztörténeti érdekességekkel szolgálnak.

Kulcsszavak: Victor Gabriella, református tanítóképzés, egodokumentum, Imre Sándor, református belmisszió

Hitből épített egzisztencia. Victor Gabriella naplójának tanúsága (A life built on faith: insights from the diaries of Gabriella Victor). The aim of this research is to explore the self-representation of a woman who, as a member of the female academic elite, created an independent life, as revealed through her autobiographical writings. By examining ego-documents, the study also seeks to expand our understanding of the institutional history of the Reformed Women's Teacher Training College in Kecskemét from a microhistorical perspective. The findings provide deeper insight into the role of teachers during this period and offer valuable contributions to the history of the Reformed Church.

Keywords: Gabriella Victor, Reformed teacher training, ego-documents, Sándor Imre, Reformed internal mission

* A *Kutatások kivonatai* fejezet szakfordítója és társszerkesztője: Csontos Tamás.

BARTÁNÉ JÁRÓ ANITA

Arany János Református Általános Iskola és Óvoda, Nagykőrös

A KERESZTYÉN NEVELŐ SZEREPE A KÉPESSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN AZ EMPÁTIÁS ÉRZÉKENYSÉG TÜKRÉBEN

Életünket számos kihívás veszi körül, amelyek a gyermekeket kísérő pedagógusok számára további üzeneteket rejtnek. Ezért napjainkban még fontosabb olyan támaszt nyújtaniuk a felnővekedő generáció számára, amely biztonságot, lelki erőforrásokat jelent, egyúttal társas és érzelmi készségeiket is gazdagítja. A keresztyén református szellemiségű oktatási intézmények küldetése: még inkább kitartani a bibliai értékek mellett, egyúttal a személyre hangolt oktató-nevelő hivatás mellett.

Az előadás a keresztyén köznevelési intézmények üzenetét állítja középpontba, és törekszik a kapaszkodóul is szolgáló empátia értékének megerősítésére, valamint a köznevelési intézmény életében is megmutatkozó hatásának megragadására. Az egymás személye irányában hangolt figyelem, ezáltal egymás megértésére és elfogadására törekvés segítő forrást nyújt mind a pedagógus-gyermek kapcsolat, mind a gyermekek egymás között formálódó közösségének lelki gyarapításához, képességeiknek kibontakoztatásához.

Kulcsszavak: tehetség, empátia, keresztyén, pedagógus, gyermek

A keresztyén nevelő szerepe a képességek kibontakoztatásában az empátiás érzékenység tükrében (The role of the Christian educator in nurturing abilities through empathic sensitivity). Children – and the educators who guide them – face a wide range of challenges nowadays. Therefore, it is more important than ever for teachers to provide support that fosters a sense of security, provides spiritual strength and enhances students' social and emotional development. Christian Reformed schools have a mission: to remain rooted in biblical values while embracing an individualized, nurturing approach to teaching.

This presentation focuses on the message of such institutions, emphasising the role of empathy as a source of support. It explores how empathy shapes the life of school communities. Person-centred awareness – an effort to understand and accept one another – strengthens both the teacher–child relationship and the peer community. In doing so, it supports the spiritual growth of each child and helps their individual talents to flourish.

Keywords: talent, empathy, Christian, educator, child

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

AZ ISTEN KÜLÖNÖS KEGYELMÉBŐL VALÓ TYPUS**Kiss Áron példája és szolgálata a református tanítóképzés ügyéért,
különös tekintettel a nagykőrösi igazgatói szolgálata idejére**

Török Pál felfedezettjeként állt az 1870-es évtized első felében a KRE Pedagógiai Kara jogelődjének kormányrúdjá mellé Kiss Áron. A praeparandisták sokoldalú fejlesztése, oktatásuk feltételeinek megújítása, az önképzőtársulat és az ifjúsági segélyező pénztár szervezése mellett keresztyén hitben meggyökerezett személyisége és példája állt a tanítványok szakmai és hitbeli elkötelezettségének kibontakoztatása szolgálatában.

Kulcsszavak: Kiss Áron, Nagykőrös, református, tanítóképzés, példa

„Az Isten különös kegyelméből való typus” – Kiss Áron példája és szolgálata a református tanítóképzés ügyéért, különös tekintettel a nagykőrösi igazgatói szolgálata idejére (“A Type of God’s Special Grace” – the example and service of Áron Kiss in Reformed teacher education, with a special focus on his tenure as director in Nagykőrös). In the early 1870s, Áron Kiss – discovered and mentored by Pál Török – took on a leadership role at the predecessor of the Faculty of Pedagogy at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE). He played an important role in developing pre-service teacher training and improving educational conditions, supporting a self-education society and a student aid fund. Rooted in a deep Christian faith, he had a profound impact on his students’ professional and spiritual commitment through his character and example.

Keywords: Áron Kiss, Nagykőrös, Reformed Church, teacher education, role model

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

A SZENT JÁNOS-I IRATOK ETIKAI VONATKOZÁSAI

Szent János apostol személyéhez az újszövetségi szentírástudomány három írást kapcsol: az evangéliumot, a leveleket és a *Jelenések könyvét*. A jelen tanulmány ezeket az írásokat használja fel, és ezekből von le következtetéseket a korai kereszténység etikájának a jánosi közösség általi megalapozásához. Az apostol célja a hitébresztés és a szeretetre való meghívás. A jánosi teológiában a hit (πίστις) és a szeretet (ἀγάπη) elválaszthatatlan egységet alkot, amihez hozzákapcsolódik a megtérés (ἐπιστροφή) és a Jézus Krisztus követésére (ἀκολούθησις) való felhívás követelménye. E négy fogalom valós megélése Jézus Krisztus személyében minden kor minden ember számára követendő mintaként szolgál. Az előadás rámutat arra is, hogy ezek a teológiai fogalmak pedagógiai intencióval is bírnak, amelyek a keresztény nevelés etikai vonatkozásában a szeretetteljes szolgálatot alapozzák meg.

Kulcsszavak: kereszténység, hit, szeretet, megtérés, követés, nevelés

A Szent János-i iratok etikai vonatkozásai (Ethical Dimensions of the Johannine Writings). According to New Testament scholarship, three texts are attributed to Saint John the Apostle: the Gospel, the Epistles and the *Book of Revelation*. The present study uses these texts and draws conclusions to establish the ethics of the early Christian Johannine community. The apostle's aim is to awaken faith and invite people to love. In Johannine theology, faith (πίστις) and love (ἀγάπη) constitute an inseparable whole, complemented by the call to conversion (ἐπιστροφή) and the requirement to follow Jesus Christ (ἀκολούθησις). The genuine realisation of these four concepts in the person of Jesus Christ serves as a model for all people in every age to follow. The presentation also highlights that these theological concepts have a pedagogical purpose, laying the foundation for loving service in the ethical dimension of Christian education.

Keywords: Christianity, faith, love, conversion, discipleship, education

PÜSÖK SAROLTA

Babeş–Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar

A JÉZUS KRISZTUS TULAJDONA VAGYOK ÉLETFORMÁLÓ EREJE

A nevelés szerepe vitathatatlan a tehetség, a képességek kibontakoztatásában, de túl a hatékony módszereken, a jól felépített képzési stratégiákon, létfontosságú, hogy az ember miben látja léte értelmét, miként kapcsolódik Istenhez. Az előadás rámutat az önmagát Isten tulajdonának tekintő ember és az adottságai iránti felelősségteljes viszonyulás közötti összefüggésekre. A fentieket többek között a karizmák értelmezésével szemlélteti.

Kulcsszavak: nevelés, kapcsolat Istennel, felelősség, karizmák

A „Jézus Krisztus tulajdona vagyok” életformáló ereje (The life-changing power of *I belong to Jesus Christ*). Education undoubtedly plays a key role in developing talent and abilities. However, alongside effective methods and well-designed training strategies, it is important to consider people's understanding of the meaning of their existence and their relationship with God. This presentation explores the connection between seeing ourselves as belonging to God and our attitude towards our talents. It also illustrates these ideas through the interpretation of charisms.

Keywords: education, relationship with God, responsibility, charisms

Tehetséggondozás mint képesség- és személyiségfejlesztés

BARANYINÉ KASZÁS ILDIKÓ – FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

TEHETSÉG, HIVATÁS, KIBONTAKOZÁS

Komplex szociális- és mozgáskompetencia-fejlesztő továbbképzések gyakorlati megvalósítása óvodai és bölcsődei nevelőközösségekben

Az előadás a KRE Pedagógiai Kara által megvalósított két továbbképzést elemez. Mindkettő helyszíne a hallgatói gyakorlat terepe, ahol a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok mind pedagógusi, mind gyakorlatvezetői kultúrájukat is tudatosan fejlesztik. Az óvodai nevelőközösségben a továbbképzés a korábban bemutatott oktatási segédanyagoknak egy kifejezetten az adott közösségre adaptált eszközével fejlesztette a „pedagógusi tehetséget”, míg a bölcsődében a mozgásfejlődés elméleti keretére épített komplex program adott teret a fejlesztéshez.

Kulcsszavak: továbbképzés, hallgatók gyakorlata, pedagógusi tehetség, mozgásfejlesztés, komplexitás

Tehetség, hivatás, kibontakozás – Komplex szociális- és mozgáskompetencia-fejlesztő továbbképzések gyakorlati megvalósítása óvodai és bölcsődei nevelőközösségekben (Talent, vocation, growth: the practical implementation of complex social and motor skills development in-service training in preschool and nursery educator communities). This presentation analyses two in-service training programmes conducted by the Faculty of Pedagogy at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Both programmes were implemented in practical training settings, where early childhood educators and preschool teachers worked to develop their pedagogical and mentoring practices. In the preschool educator community, the training focused on nurturing pedagogical talent through educational resources adapted to the community's needs. In the nursery setting, a complex programme based on the theoretical framework of motor development formed the basis for professional growth.

Keywords: professional development, practical training, pedagogical talent, motor development, complexity

ELLY VAN DEN BERG THOMASSEN

Christelijke Hogeschool Ede

NARRATIVES TEACHERS LIVE BY AT THE CHRISTIAN UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES EDE

This presentation focuses on how the lived faith narratives of teachers at the Christian University of Applied Sciences Ede (CHE) influence students' professional and spiritual identities more profoundly than formal Christian policies or traditional professional standards. Using *Participatory Narrative Inquiry* (PNI), the teachers reflected on their faith journeys and professional experiences during two collaborative sessions. These personal narratives reveal a lived faith that strengthens faith-based education, offering students powerful inspiration and a sense of connection. Sharing such narratives fosters deeper identity exploration for both teachers and students within a diverse academic setting.

Keywords: faith development, spirituality, professional development, identity, abilities.

Narratives teachers live by at the Christian University of Applied Sciences Ede (Az oktatók életét meghatározó narratívák az Alkalmazott Tudományok Edéi Keresztény Egyetemén). Az előadás azt mutatja be, hogy Alkalmazott Tudományok Edéi Keresztény Egyeteme (CHE) tanárainak megélt hitbéli narratívái miként gyakorolnak nagyobb hatást a hallgatók szakmai és lelki identitására, mint a hagyományos keresztény elvek vagy szakmai normák. A *Participatory Narrative Inquiry* (PNI) (részvételi narratívaelemzés) módszerét alkalmazva a tanárok két közös műhelymunka alkalmával számoltak be hitbéli útjukról és szakmai tapasztalataikról. Ezek a személyes történetek egyfajta megélt hitéletről szólnak, amely megerősíti a hiten alapuló oktatást, és a hallgatók számára inspirációt, valamint kapcsolódási lehetőséget nyújt. Az ilyen narratívák megosztása lehetőséget ad a mélyebb identitásvizsgálatra mind a tanárok, mind a hallgatók számára egy sokszínű egyetemi közegben.

Kulcsszavak: hitfejlődés, spiritualitás, szakmai fejlődés, identitás, képességek

BETHLENFALVYNÉ STREITMANN ÁGNES – PALKÓNÉ TABI KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

TALENT SUPPORT IN KINDERGARTEN TEACHER EDUCATION WITH REAL-LIFE RESULTS

The presentation centres around the processes and outcomes of a project that promotes the use of traditional English folk tales with young learners of English, and highlights the potential benefits of using the kamishibai storytelling technique in early English language development. By inviting the third-year students from the English-language Kindergarten BA programme at Apor Vilmos Catholic College, the Csimota Publishing Company and an illustrator, Krisztina Kállai Nagy to participate in a joint project, we have a bilingual kamishibai tale entitled *The Little Red Hen* and supplementary teaching materials, i.e. an activity bank accompanying the tale. In addition to providing teachers with a comprehensive tool for applying the tale in a playful and experiential way, our aim was to engage our students in collaboration with professional partners and enable them to experience the benefits of UBC (University-Business Collaboration), a European Union initiative designed to promote innovation in higher education. In our presentation, we will discuss how this project has developed the participating preschool teacher students in several ways, enhancing their professional, communication, cooperation and personal skills.

Keywords: storytelling, kamishibai, folk tale tradition, early second language development, UBC (University-Business Collaboration)

Tehetséggondozás az óvodapedagógus-képzésben – valós eredményekkel (*Talent support in kindergarten teacher education with real-life results*). Az előadás egy olyan projekt folyamataira és eredményeire összpontosít, amely az angol nyelvet tanuló kisgyermekek körében népszerűsíti a hagyományos angol népmesék alkalmazását, és kiemeli a kamishibai (papírszínház) mesemondási technika használatának előnyeit a korai angol nyelvtanulásban. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus-képzésén tanuló harmadik évfolyamos hallgatókat, a Csimota Kiadót és Kállai Nagy Krisztina illusztrátort közös vállalkozásba hívtuk, és elkészítettük a kétnyelvű kamishibai mesét *A kis piros tyúk* címmel, valamint a meséhez tartozó kiegészítő tananyagot, egy tevékenységgyűjteményt. A cél az volt, hogy a mesét játékos és tapasztalati alapú módon alkalmazni tudó átfogó eszköz biztosítása mellett a hallgatóinkat bevonjuk egy szakmai partnerrel való együttműködésbe, hogy megtapasztalják az UBC (University-Business Collaboration) előnyeit, amely az Európai Unió kezdeményezése a felsőoktatásban az innováció előmozdítására. Az előadás bemutatja, hogy ez a projekt hogyan fejlesztette a részt vevő óvodapedagógus hallgatókat több szempontból is, javítva szakmai, kommunikációs, együttműködési és személyes készségeiket.

Kulcsszavak: mesemondás, kamishibai, népmese-hagyomány, korai második nyelvtanulás, UBC (egyetemi-üzleti együttműködés)

HOSSZU TIMEA

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Vitéz János Tanárképző Kar

TANÁR SZAKOS HALLGATÓK TEHETSÉGES TANULÓKKAL KAPCSOLATOS ATTITÜDJÉNEK JELLEMZŐI

Az iskola egyik fontos feladata, hogy valamennyi tanulója eltérő egyéni szükségleteit megértse. Az előadásban bemutatott kérdőíves vizsgálat (Cronbach- $\alpha = 0,822$) célja, hogy feltárja a tanár-szakos hallgatók ($N = 58$) tehetséges tanulók sajátos igényeire vonatkozó attitűdjét. Az adatok elemzése az IBM SPSS programmal történt, leíró statisztikával és korrelációvizsgálattal állapítva meg attitűdjük jellemzőit. Az eredmények alapján a hallgatók közepes mértékben (65,96 százalékpont) tartják fontosnak, hogy a jövőben tanárként pozitívan viszonyuljanak a tehetséges tanulók igényeihez.

Kulcsszavak: tehetség, egyéni szükséglet, tanár szakos hallgatók, kérdőív, statisztikai elemzés

Tanár szakos hallgatók tehetséges tanulókkal kapcsolatos attitűdjének jellemzői (Pre-service teachers' attitudes towards gifted students). One of the core responsibilities of schools is to understand the diverse individual needs of their students. This presentation introduces the findings of a questionnaire-based study (Cronbach's $\alpha = 0.822$) which examined the attitudes of 58 pre-service teachers towards the needs of gifted learners. IBM SPSS was used to analyse the data, with descriptive statistics and correlation analysis determining the characteristics of the respondents' attitudes. The results suggest that the participants consider responding positively to the needs of gifted students in their future teaching practice to be moderately important (65.96%).

Keywords: talent, individual needs, teacher training students, questionnaire, statistical analysis

JÓZSA GABRIELLA – SZONTAGH PÁL

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

HALLGATÓI FÉLELMEK A MESTERSÉGES INTELLIGENCIÁTÓL

A mesterséges intelligencia (MI) használata egyre gyorsabb ütemben növekszik. A közelmúltban végzett kutatások pozitív és negatív attitűdök széles skáláját mutatták ki az MI-vel kapcsolatban. Egyes kutatások kifejezetten a félelmekről számolnak be az oktatás területén. A kutatás célja, hogy feltárja a mesterséges intelligenciával kapcsolatban megjelenő attitűdöket, félelmeket. Mintáját a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói alkotják. A vizsgálat alapja: saját készítésű kérdőív, amely több részből áll. Egyik jelentős magját az MI-használati motívumok (Yurt–Kasarci 2024) magyarra adaptált kérdőívétel adja. A kérdőív és annak alszkálái megfelelő jóságmutatókkal rendelkeznek (Cronbach- $\alpha > 0,82$). Az előzetes eredmények azt mutatják, hogy a mesterséges intelligenciától való hallgatói félelmek valószínűségére jelentős hatással vannak az MI-használati motívumok.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, félelmek, motiváció, felsőoktatás

Hallgatói félelmek a mesterséges intelligenciától (Student fears surrounding artificial intelligence). The use of artificial intelligence (AI) is growing at an accelerating pace. Recent studies have revealed a wide range of both positive and negative attitudes towards AI. Some research has specifically highlighted fears in the field of education. This study aims to explore students' attitudes and fears surrounding AI. The sample comprises students from Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. The research is based on a custom-designed questionnaire consisting of several sections. A key component is the Hungarian adaptation of the Questionnaire of AI Use Motives, an instrument developed by Yurt and Karasçı (2024). The questionnaire and its subscales demonstrate strong reliability (Cronbach's $\alpha > 0.82$). Preliminary findings suggest that students' fears about AI are significantly influenced by their AI use motives.

Keywords: artificial intelligence, fears, motivation, higher education

JUHÁSZ KOVÁCS CINTIA – HALASI SZABOLCS – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT –
PINTÉR KREKITY VALÉRIA

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

TEHETSÉGGONDOZÁS OKTATÁSTECHNOLÓGIAI ESZKÖZÖKKEL

A tehetséggondozás nemcsak a kreativitást, hanem a tanulók egyéni képességeit és személyiség-fejlődését is fejleszti. Az elmúlt években nőtt a digitális technológiák szerepe ezen a téren, noha az empirikus kutatások még korlátozottak. Periathiruvadi és Rinn szerint a technológia a tehetséges tanulók programjaiban több szinten is megjelenik (pl. diagnosztika, differenciálás, értékelés). A digitális portfóliók és együttműködő hálózatok holisztikus fejlődéskövetést és személyre szabott visszajelzést biztosítanak. A Google Drive és a Padlet nemcsak az eredményeket, hanem az önreflexiót és a mentorálási folyamatokat is dokumentálja, erősítve a tanulói önszabályozást. Az előadás gyakorlati példákon keresztül (pl. Socrative, Redmenta, Edpuzzle, Zoom, Teams) mutatja be, hogyan építhetők be ezek az eszközök a tehetséggondozásba.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, oktatástechnológia, önszabályozás

Tehetséggondozás oktatástechnológiai eszközökkel (Supporting talent development with educational technology). Talent development not only fosters creativity but also nurtures students' individual abilities and personality development. In recent years, digital technologies have played an increasingly important role in this area, despite the fact that empirical research remains somewhat limited. According to Periathiruvadi and Rinn, technology is integrated into talent development programmes at multiple levels, including diagnostics, differentiation, and assessment. Tools such as digital portfolios and collaborative platforms offer holistic ways to track progress and provide personalised feedback. Google Drive and Padlet, for example, help to document not only results, but also self-reflection and mentoring processes, thereby supporting the development of learner self-regulation. This presentation uses practical examples, such as Socrative, Redmenta, Edpuzzle, Zoom and Teams, to demonstrate how these tools can be effectively incorporated into talent development programmes.

Keywords: talent development, educational technology, self-regulation

KORMÁNYOS KATONA GYÖNGYI

Vajdasági Magyar Művelődési Intézet

A HUNGARIKUMOK, NEMZETI ÉS HELYI ÉRTÉKEK

Jelentőségük az oktatásban és a lokális identitástudat erősítésében

A fiatalok bevonása az értékőr programba az anyaországban már évek óta jelen van. A Vajdaságban a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet és a Vajdasági Magyar Értéktár Bizottsága által életre hívott, értékmentéshez kapcsolódó vetélkedőket emelhetjük ki a vajdasági értékek és a hungarikumok témájában. Az ilyen jellegű vetélkedők megszervezésével a külföldi magyar fiatalok nemcsak ismereteiket gyarapítják, hanem az oktatási intézményeken keresztül a tanulók közelebb kerülhetnek saját helyi és regionális kulturális, néprajzi, népművészeti és egyéb magyar értékeikhez, emlékhelyeikhez, kiemelkedő munkát végző személyekhez. Az előadás egy kutatás kapcsán általános helyzetképet ad arról, hogyan lehet az általános iskolás, felső tagozatos fiatalokat ösztönözni az értékgyűjtő munkára az oktatásban egy kistérségben, és ez az ösztönzés hogyan alakítja a tanulók nemzeti és lokális identitástudatát.

Kulcsszavak: lokális identitás, nemzeti-kulturális identitás, vidéki örökség, helyi érték, települési értéktár

A hungarikumok, nemzeti és helyi értékek jelentősége az oktatásban és a lokális identitástudat erősítésében (The importance of Hungarikums, national and local heritage in education). For several years, young people in Hungary have been actively involved in preserving local heritage. In Vojvodina, initiatives such as heritage-focused competitions organised by the Vajdasági Magyar Művelődési Intézet (Hungarian Cultural Institute of Vojvodina) and the Vajdasági Magyar Örökség Bizottsága (Hungarian Heritage Committee of Vojvodina) support this effort. These events, centred on local cultural heritage and Hungarikums, aim to promote cultural preservation. By participating in these competitions, young ethnic Hungarians living outside Hungary can deepen their knowledge and build stronger connections to their local and regional cultural heritage, folk traditions, heritage sites and the legacy of notable local figures, with the support of local educational institutions. This presentation, based on a recent study, explores ways to encourage upper primary school students in small rural communities to participate in heritage-related activities. It also explores how this engagement can shape and strengthen their sense of national and local identity.

Keywords: local identity, national-cultural identity, rural heritage, local heritage

KOVÁCS JUSZTINA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

SERDÜLŐK AZ IDENTITÁS ÚTJÁN

Erik H. Erikson pszichoszociális fejlődési elméletében rejlő lehetőségek

Mai világunkban egyre nagyobb figyelmet kap a személyiségfejlesztés és annak lehetőségei. Erik H. Erikson pszichoszociális modellje hangsúlyozza a tinédzserkori identitás élményének jövőt meghatározó szerepét. Ebben az időszakban a személyiségfejlődés, a társadalmi szerepek kipróbálása és a jó élmények szerzése nemcsak az egészséges identitás kialakításában, hanem a fiatalok képességeinek kibontakoztatásában is kulcsfontosságú. A pedagógusok példaképként és támogatóként jelentős szerepet játszanak az önazonosság erősítésében, valamint abban, hogy a serdülők saját erőforrásaikra építve bontakoztathassák ki tehetségüket. Az előadás bemutatja, miként alkalmazható Erikson elmélete a fiatalok fejlődésének érdekében.

Kulcsszavak: identitás, pszichoszociális modell, serdülők, személyiségfejlődés, tehetséggondozás

Serdülők az identitás útján – Erik H. Erikson pszichoszociális fejlődési elméletében rejlő lehetőségek (Adolescents on the path of identity – opportunities in Erik H. Erikson's psychosocial development theory). In today's world, there is an increasing focus on personality development and its opportunities. Erik H. Erikson's psychosocial model emphasises the future-shaping role of identity development during adolescence. During this period, personality development, exploring social roles and acquiring positive experiences are crucial for developing a healthy sense of identity, as well as for nurturing young people's talents and abilities. Teachers play a vital role as role models and supporters, helping to strengthen adolescents' self-identity and encouraging them to use their own resources to fulfil their potential. This presentation explores how Erikson's theory can be applied to support the development of adolescents.

Keywords: identity, psychosocial model, adolescence, personality development, talent development

LADÁNYI ÉVA

Eötvös József Főiskola, Baja

TEHETSÉGGONDOZÁS, KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

Az Eötvös József Főiskola Miskolczi Szakkollégiumának bemutatása

A szakkollégiumok kulcsszerepet töltenek be a hazai felsőoktatás tehetséggondozó rendszerében, működésük azonban számos kihívással néz szembe. Az előadás a Miskolczi Szakkollégium felvételi eljárásának szerepére, módszerére és az ahhoz kapcsolt tehetségazonosítási rendszer kiépítésére helyezi a kihívások körének hangsúlyát. Ehhez kapcsolódva mutatja be azokat a célokat (a közösség profiljához igazított szakmai programok szervezése, az önálló hallgatói tudományos munka támogatása) és a hozzájuk rendelt koncepciókat, amelyek a pedagógusképzésben fontos szerepet játszanak a szakkollégiumi munkában.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, tehetségazonosítás, szakkollégium, pedagógusképzés, felsőoktatás

Tehetséggondozás, közösségépítés a felsőoktatásban – Az Eötvös József Főiskola Miskolczi Szakkollégiumának bemutatása (Talent development and community building in higher education – introducing the Miskolczi College for Advanced Studies at Eötvös József College). Colleges for advanced studies play a key role in the Hungarian higher education system for talent development; however, they face numerous operational challenges. This presentation will focus on the role and methodology of the admissions process at the Miskolczi College for Advanced Studies, as well as the development of a talent identification system connected to it. In this context, I will also present the college's main objectives, such as organising professional programmes aligned with the community's profile and supporting independent student research. I will also discuss the underlying concepts that play a significant role in teacher education in my job at the college for advanced studies.

Keywords: college for advanced studies, higher education, teacher education, talent development, talent identification

PETRIKNÉ ZSENI ANDREA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

TANULMÁNYI KIRÁNDULÁSOK TERVEZÉSE ÉS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A tanulmányi kirándulások óvodás és alsó tagozatos gyermekek számára kiemelt szerepet játszanak a tapasztalati tanulásban és a közösségformálásban. A kirándulások megvalósítása összetett folyamat a tervezéstől a szervezésen és lebonyolításon át a visszacsatolásig. Az előadás bemutatja *A tanulmányi kirándulások szervezése* című szabadon választható kurzus pedagógiai szempontjait, tapasztalatait.

Kulcsszavak: tanulmányi kirándulás, módszertan, programterv, korosztálynak megfelelő kapcsolódás

Tanulmányi kirándulások tervezése és szerepe a tehetséggondozásban (Planning study trips and their role in nurturing talent). Study trips play an important role in experiential learning and community building for pre-school and lower primary school children. Organising these trips is a complex process involving planning, coordination, execution and feedback. This presentation introduces the pedagogical aspects and experience of the elective course *Organising Study Trips*.

Keywords: study trip, methodology, programme plan, age-appropriate engagement

SZIGETHI ZSÓFIA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

A PEDAGÓGUSOK ADHD-VAL KAPCSOLATOS TUDÁSA ÉS ANNAK HÁTTÉRTÉNYEZŐI

Összefüggések a tehetséggondozással

Az ADHD tünetei – figyelemzavar, hiperaktivitás, impulzivitás – mellett az egyedi kognitív folyamatok támogatják a kreatív problémamegoldást. A tehetség és az ADHD tünetei átfedésben lehetnek, ami megnehezítheti a két állapot elkülönítését. Az ADHD korai felismerése kulcsfontosságú a tehetség kibontakoztatásához, ehhez pedig elengedhetetlen a pedagógusok megfelelő tudása. Az előadás keretében bemutatott kérdőíves vizsgálat tanárok ADHD-val kapcsolatos ismereteit és azok háttérváltozóit elemzi.

Kulcsszavak: ADHD, pedagógusok ismeretei, tehetséggondozás, KADDS, oktatási támogatás

A pedagógusok ADHD-val kapcsolatos tudása és annak háttértényezői – Összefüggések a tehetséggondozással (Teachers' knowledge of ADHD and its background variables – Implications for talent development). Alongside the core symptoms of ADHD, such as inattention, hyperactivity, and impulsiveness, individuals often exhibit cognitive processes that can support creative problem-solving. As there is considerable overlap between the symptoms associated with ADHD and the traits linked to talent, it can be challenging to distinguish between them. Early identification of ADHD is crucial for nurturing talent and depends on teachers' understanding of the condition. Our questionnaire-based study examines teachers' knowledge of ADHD and explores the background variables.

Keywords: ADHD, teachers' knowledge, talent development, KADDS, educational support

TAJTI EMMA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

POSSIBLE HUNGARIAN ADAPTATIONS OF AN AWARENESS-RAISING PROGRAM FROM DENMARK

One of the main goals of 21st-century education is to embrace children's diversity and to support differentiated development. Inclusive education is emphasised at the preschool stage, where fairy-tale pedagogy can effectively develop social sensitivity, empathy, and acceptance. This presentation aims to demonstrate how fairy-tale pedagogy contributes to shaping inclusive attitudes in preschool children and how it supports the individual development of children with different abilities, including the exceptionally talented. The programme presented is a Hungarian adaptation of a programme developed in Denmark. Through the world of fairy tales, differences can be presented naturally, talent can be identified subtly, and emotional and social competencies essential for forming inclusive communities can be developed. Furthermore, I will demonstrate how fairy tales can become a tool not only against exclusion, but also an innovative and complex supporter of talent development in preschool practice.

Keywords: inclusive education, attitude formation, fairy-tale pedagogy, talent development, kindergarten

Possible Hungarian adaptations of an awareness-raising program from Denmark (Egy dán szemléletformáló program lehetséges magyar adaptációi). A 21. századi nevelés egyik kiemelt célja a gyermekek sokszínűségének elfogadása és a differenciált fejlesztés biztosítása. Az inkluzív nevelés már az óvodai életszakaszban hangsúlyos szerepet kap, ahol a mesepedagógia hatékony módszerként szolgálhat a társadalmi érzékenyítés, az empátia és az elfogadás fejlesztésében. Az előadás célja annak bemutatása, miként járulnak hozzá a mesepedagógiai módszerek az óvodáskorú gyermekek szemléletformálásához az inklúzió jegyében, valamint hogyan segítik a különböző képességszinteken lévő gyermekek – beleértve a kiemelten tehetségeseket is – egyéni fejlődését. A bemutatott program egy Dániában kifejlesztett program magyarországi adaptációja. A mesék világán keresztül lehetőség nyílik a különbségek természetes bemutatására, a tehetségazonosítás finom támogatására és olyan érzelmi-szociális kompetenciák fejlesztésére, amelyek elengedhetetlenek a befogadó közösségek kialakításához. Az előadás bemutatja, hogyan válhat a mese nemcsak a kirekesztés elleni eszközzé, hanem a tehetséggondozás egyik innovatív, komplex támogatójává is az óvodai gyakorlatban.

Kulcsszavak: inkluzív nevelés, szemléletformálás, mesepedagógia, tehetséggondozás, óvoda

TOLNAI ÁGNES – JÁKOB HANNA – MITEV JANKA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

A PEDAGÓGIAI KAR HALLGATÓINAK ÉRTÉKAZONOSSÁGA

A KRE Pedagógiai Karának jogelőd intézményeként a Nagykőrösi Református Tanítóképző évszázados hagyományokra és értékrendszerre tekint vissza. Az újrainduláskor ezek határozták meg a képzés szellemiségét, amelyeket a Pedagógiai Kar kiemelten kezel napjainkban is oktatási és kutatási, illetve harmadik missziós tevékenységében. A hallgatói populáció folyamatos változása, a globális trendek megjelenése közepette kérdés, hogy a mai hallgatók számára mit mondanak ezek az értékek, az intézményválasztást befolyásolja-e az értékazonosság.

Kulcsszavak: értékazonosság, hagyomány, intézményválasztás, Nagykőrösi Református Tanítóképző

A Pedagógiai Kar hallgatóinak értékazonossága (Value identity among students at the Faculty of Pedagogy). As the predecessor of the Faculty of Pedagogy at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, the Reformed Teacher Training College of Nagykőrös had a long-standing tradition and set of values that had endured for centuries. These values played a defining role in shaping the ethos of the college when it was re-established, and they continue to play a key role in defining its approach to teaching, research and mission work today. In an era of changing student population and the influence of global trends, a key question arises: how relevant are these traditional values to modern students? To what extent does a shared sense of values influence their choice of institution?

Keywords: value identity, tradition, Reformed Teacher Training College of Nagykőrös, choice of institution

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Vitéz János Tanárképző Kar

A BESZÉDJAVÍTÁS MÚLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE A DADOGÁSTERÁPIÁK TÜKRÉBEN

Reflexió egy kutatótanári program margójára

A kutatóprogram a pedagógus életpályamodellben a 2021–2025 közötti öt éves ciklusban valósult meg. Középpontjában a dadogás, a dadogó emberek terápiájával kapcsolatos fejlesztés áll. A szerző több évtizede foglalkozik gyógypedagógusként, logopédusként ezzel a beszédzavarral, amelynek tünetei nemcsak a beszédtevékenységet érintik, hanem hatással vannak a dadogó ember iskolai pályafutására, munkavállalására, társadalmi elfogadására. A közösségi együttműködésben megvalósult kutatás átfogó célja a logopédiai ellátás eredményességének javítása a múlt eredményeire építő hatékony terápiás program kidolgozásával és közreadásával. Az előadás bemutatja a dadogás jelenségét, kezelésének kihívásait, majd ismerteti a kutatótanári program eredményeit.

Kulcsszavak: kutatótanári program, logopédia, dadogás, beszédfolyamatossági zavarok, terápia

A beszédjavítás múltja, jelene és jövője a dadogásterápiák tükrében – Reflexió egy kutatótanári program margójára (Speech correction: past, present and future through the lens of stuttering therapies – a reflection on a teacher-researcher programme). This research project was carried out as part of the teacher career model between 2021 and 2025, focusing primarily on developing therapies for stuttering and supporting individuals who stutter. The author is a special education teacher and speech therapist with decades of experience who has long been dedicated to working with this speech disorder, which affects not only speech itself, but also a person's academic progress, employment opportunities and social acceptance. The project was developed through collaborative efforts, with the primary aim to improve the effectiveness of speech therapy by designing and sharing a therapeutic programme that builds on past achievements. This presentation explores the characteristics of stuttering, the challenges involved in its treatment and the key results of the teacher-researcher programme.

Keywords: teacher-researcher programme, speech therapy, stuttering, fluency disorders, therapy

VINCZE VIRÁG

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

TELJESÍTMÉNYHELYZETEK: MEGFELELÉS ÉS SZORONGÁS

Felső tagozatos gyermekek spontán és félig spontán beszédének vizsgálata

Az általános iskolai tanulmányok időszaka számos területen értékes lehetőségeket tartogat a legjobb képességek megmutatkozása, fejlődése szempontjából. A teljesítményhelyzetek azonban megpróbáltatást, szorongást is jelenthetnek, és megakaszthatják az eredményes helytállást. A kutatás 5–6. évfolyamos tanulók szóbeli megnyilatkozásait elemezi különböző kommunikációs helyzetekben (nyelvtanórai szóbeli felelés, irodalomórai versmondás, kötetlen beszélgetés). Mintázatokat keres a szabad és a teljesítményhelyzetbeli megnyilatkozások sajátosságaiban (pl. megakadások, beszédhibák, mondatszerkesztés) annak érdekében, hogy a későbbiekben a szorongás oldásával hatékonyan segíthessen a diákoknak.

Kulcsszavak: teljesítményszorongás, kommunikációs helyzetek, beszédbeli mintázatok

Teljesítményhelyzetek: megfelelés és szorongás – Felső tagozatos gyermekek spontán és félig spontán beszédének vizsgálata (Performance situations: Compliance and Anxiety – Exploring Spontaneous and Semi-Spontaneous Speech in Upper Primary School Children). The upper primary school years offer valuable opportunities for students to demonstrate and develop their abilities in many areas. However, performance situations can also be challenging, triggering anxiety that may hinder students' ability to perform well. This study examines the verbal expressions of 10- to 12-year-old children in various communication situations, such as answering questions in grammar lessons, reciting poetry in literature classes and engaging in informal conversations. The study looks for patterns in spontaneous and performance-based speech (e.g. hesitations, speech errors and sentence structure) in order to provide better support for students in these situations by reducing anxiety.

Keywords: performance anxiety, communication situations, speech patterns

**Nyelvi képességek fejlesztése
különböző tudományágak
metszetében**

ANTALINÉ MISS LILLA

Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum

TABLET ÁLTAL HOMÁLYOSAN

A digitális módszertan alkalmazása az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésében

A Z és alfa-generáció az ébren töltött ideje jelentős részét a digitális térben éli. A pedagógus által alkalmazott digitális módszertan hidat képezhet a diákok világa és az anyanyelvi kultúra között. Az előadás bemutatja, hogy a szerző által vezetett tantárgyi projektek (ARany200, Jókai startup, Petőfi200, MI, MIkor, hogyan?) miként támogatták a tanulók kompetenciafejlődését, a tehetségazonosítást és a hátránykompenzációt.

Kulcsszavak: digitális pedagógia, projektalapú tanulás, kompetenciafejlesztés, anyanyelvi és irodalmi kultúra, generatív mesterséges intelligencia

Tablet által homályosan – A digitális módszertan alkalmazása az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésében (Dimly through a tablet: using digital methodologies to develop first language competencies). Generations Z and Alpha spend much of their waking hours in the digital world. Digital methodologies can play a crucial role in bridging the gap between students' lives and their first language culture. This presentation showcases a series of subject-based projects led by the author, including ARany200, Jókai startup, Petőfi200, MI, MIkor, hogyan?, demonstrating how these initiatives have supported students' skills development, talent identification, and mitigated educational disadvantages.

Keywords: digital pedagogy, project-based learning, first language and literary culture, skills development, generative AI in education

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

A NYELVI KÉPESSÉGEK EGYIK FEJLESZTÉSI MÓDJA: A VERBÁLIS KREATIVITÁS

A kreativitás területeinek bemutatása a vizuális, az akusztikus és a motoros szinteken bőséges szakirodalomra épül, és a folyamatos megújítás jellemzi. Ugyanakkor a verbális kreativitásról nincs önálló magyar szakirodalom. Sok a visszajelzés arról, hogy a mai gyermeki generáció az internet világában elmélyülve inkább recesszíven használja a verbalizációt, és az expresszív szint elmarad ettől. A verbális kreativitás egy sokszínű játék a szavakkal, fogalmakkal, ilyen módon akár a tehetség jele is lehet. Az előadás bemutatja a verbális kreativitást, és kitér a fejlesztés lehetőségeire.

Kulcsszavak: kreativitás, tehetség, flexibilitás, mérés, verbalitás

A nyelvi képességek egyik fejlesztési módja: a verbális kreativitás (Developing language skills through verbal creativity). While creativity in the visual, auditory and motor domains is well documented in the literature and is characterised by continuous renewal, there is a noticeable lack of Hungarian research dedicated to verbal creativity. It is often observed that children today, immersed in the digital world, tend to use verbal expression passively, with their expressive language skills falling behind. Verbal creativity, essentially the playful and imaginative use of words and concepts, may also indicate talent. This presentation will explore the nature of verbal creativity and discuss ways in which it can be developed.

Keywords: creativity, talent, flexibility, measurement, verbal expression

HRENEK ÉVA – TERBE ERIKA – P. TÓTH TEODÓRA –
SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

TUDOMÁNYOS ÍRÁS AZ EGYETEMEN

A bölcsészhallgatók írásbeli szövegalkotását akadályozó tényezők két kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében

Általános tapasztalat, hogy számos egyetemi hallgatónak problémát jelent a tudományos szövegalkotás. Az ELTE BTK-n alakult kutatócsoport a *Nyelvhasználat felsőfokon* projekt keretében vizsgálja a diákok tudományos írással összefüggő problémáit. Az előadás – a tágabb kutatás ismertetését követően – egy oktatói és egy hallgatói kérdőíves felmérés eredményeit elemzi arra fókuszálva, hogy az ELTE BTK oktatóinak, illetve hallgatóinak véleménye szerint mely tényezők akadályozzák a hallgatók sikeres írásbeli produkcióját. A felmérés eredményei egy olyan oktatási program kidolgozását alapozzák meg, amely a valós igényekre reagálva járul hozzá a tudományos íráskészség fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: tudományos írás, írásbeli szövegalkotás, felsőoktatás, bölcsészképzés, attitűdvizsgálat

Tudományos írás az egyetemen – A bölcsészhallgatók írásbeli szövegalkotását akadályozó tényezők két kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében (Academic writing at university – Factors hindering the written text production of arts students – results of two questionnaire surveys). Many university students commonly struggle with academic writing. As part of the ELTE *Language Use at the Highest Level* project, our research group is investigating these challenges. In this presentation, we first provide an overview of the broader research, before focusing on the findings from a questionnaire survey conducted with teachers and students at ELTE BTK (the Faculty of Humanities). We examine the factors that hinder students' success in written production, as identified by both groups. The results of the survey will serve as a basis for the development of an educational programme designed to address these needs and improve academic writing skills.

Keywords: academic writing, written text production, higher education, attitude survey

HUSZÁR-SAMU NÓRA

Eötvös József Főiskola, Baja

TÖBB MINT OLVASÁS

Főiskolai hallgatók felkészítése a szakirodalmi szövegek feldolgozására

A szövegértési képesség fejlesztése és a stratégiaalapú olvasás elsajátítása nem csupán az általános és a középfokú oktatás kiemelt feladata, hanem a felsőoktatásé is. Az élethosszig tartó tanulás és a hazai, valamint a nemzetközi kutatási novumok megismerése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a pedagóguspályán elhelyezkedő hallgatók lépést tartsanak a változó társadalmi elvárásokkal, a megújuló pedagógiai kultúrával és a módszertannal. Az előadás a bajai Eötvös József Főiskola Miskolczy Szakkollégiumában folyó tehetséggondozó műhelymunkát mutatja be, amelynek fő célja a szakirodalmi szövegek eredményes feldolgozása volt.

Kulcsszavak: olvasás és szövegértés, olvasási stratégiák, tehetséggondozás, szakirodalmi szövegek feldolgozása

Több mint olvasás – Főiskolai hallgatók felkészítése a szakirodalmi szövegek feldolgozására (More than just reading – Preparing college students to work with academic texts). Developing reading comprehension skills and strategy-based reading is a priority not only in primary and secondary education, but also in higher education. For future teachers, lifelong learning and staying informed about national and international research developments are essential for meeting changing societal expectations and adapting to evolving pedagogical approaches and methodologies. The presentation introduces a talent development workshop of the Miskolczy College for Advanced Studies at Eötvös József College in Baja. The programme aims to help students work effectively with academic texts.

Keywords: reading and reading comprehension, reading strategies, talent development, academic texts

KOVÁCS TIBOR

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

SZEMANTIKAI TUDATOSSÁG 3–4. OSZTÁLYOSOK KÖRÉBEN

Egy kísérleti kutatás tapasztalatai

A többjelentésű szavak értelmezésével sikeres olvasásértés és -fejlesztés valósítható meg. A találos kérdésekkel való foglalkozás hatékony eszköz lehet a szövegértési készségek fejlesztésére, mivel mintákat ad a tanulóknak a nyelvi információk feldolgozására. Zipke a találos kérdések fejlesztési hatásairól végzett kutatásokat iskolai környezetben. Véleménye szerint bizonyos találos kérdések „elmagyarázása” szemantikai, metanyelvi tudatosságnak tekinthető. Az előadásban bemutatott kutatásban 3–4. osztályos tanulók adták meg népi találos kérdések magyarázatát, majd egy ezekhez hasonló találos kérdést alkottak meg. Az előadás a kapott eredményeket értékeli.

Kulcsszavak: anyanyelvi nevelés, szemantikai tudatosság, találos kérdések, szövegértési készségek, olvasásértés és -fejlesztés

Szemantikai tudatosság 3–4. osztályosok körében – Egy kísérleti kutatás tapasztalatai (Semantic awareness among 8- to 10-year-old students – Insights from a pilot study). Understanding polysemous words (words with multiple meanings) is essential for successful reading comprehension and the development of reading skills. Riddles can be an effective tool for this, as they provide students with useful strategies for processing linguistic information. Zipke's research has demonstrated that integrating riddles into classroom activities can enhance reading abilities. She suggests that explaining certain riddles reflects a form of semantic and metalinguistic awareness. In the pilot study, 8- to 10-year-old students were asked to explain traditional folk riddles and then create similar ones. This presentation explores and evaluates the results of the study.

Keywords: first language education, semantic awareness, riddles, reading comprehension, reading skills development

NAGY NATÁLIA

Ungvári Nemzeti Egyetem

25 ÉV A HELYESÍRÁS SZOLGÁLATÁBAN

Az anyanyelvi műveltség fejlesztése érdekében Kárpátalján is számos kezdeményezés történt az elmúlt időszakban. A kisebbségben élők számára fokozottan fontos anyanyelvük megőrzése, helyes használata. A nyelvi kulturáltság színvonalának egyik fontos jellemzője a helyesírás, amely alpműveltségünk része. Az ELTE BTK által elindított Simonyi Zsigmond helyesírási versenyt 1997 óta rendezik meg. Kárpátalján 2000-től vannak elődöntők. Az előadás rávilágít arra, milyen jelentősége van a versenynek Kárpátalján, feleleveníti az elmúlt 25 év eseményeit, az elért eredményeket, a szervezést és a megvalósulást.

Kulcsszavak: Kárpátalja, nyelvi kisebbség, nyelvi kultúra, helyesírás, Simonyi-verseny

25 év a helyesírás szolgálatában (25 years of service to orthography). In recent years, many initiatives have been launched in Transcarpathia, Ukraine, to support the development of first-language competence. For minority communities, preserving and using their mother tongue properly is of great importance. Orthography is a vital part of language competence and a fundamental aspect of education. The Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin, which was first organised by the Faculty of Humanities at Eötvös Loránd University (ELTE BTK) since 1997, has been held annually, with first stages (preliminary rounds) having taken place in Transcarpathia since 2000. This presentation highlights the importance of the competition in Transcarpathia, reflecting on the organisation process and the results over the past 25 years.

Keywords: Transcarpathia, language minority, language competence, orthography, the Simonyi competition

A tanulmányok szerzői

Ábrahám Zsolt

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
abrahamzyolti2003@gmail.com

Ackermanné Kelő Kamilla

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
kelo.kamilla@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0003-7441-7765>

Baranyiné Kaszás Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
kaszas.ildiko@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0001-3976-1742>

Bárdos Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
bardos.dora@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0006-2803-1724>

Brdar Teréz Mirjam

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
brdar.terez@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-2464-8401>

Csontos Tamás

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
csontos.tamas@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0008-3175-2092>

Csontosné Buzás Zsuzsa

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu
<https://orcid.org/0000-0001-7275-5822>

Fazekas Gyöngyvér

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
fagyongy79@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-7428-2003>

Fehér Ágota

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
feher.agota@kre.hu
<https://orcid.org/0000-0002-6671-8563>

Fülöpné Kantor Judit

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
fulopne.kantor.judit@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0000-3461-5861>

Galuska László Pál

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
galuska.laszlo.pal@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0005-7383-0464>

Gorbai Gabriella Márta

Babeş–Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar

gabriella.gorbai@ubbcluj.ro

<https://orcid.org/0000-0002-9598-6110>

Górnagy Gyula

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

gornagy.gyula@kre.hu

H. Tóth István

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága

Coventry House Nyelviskola – NovoSchool, Budapest

david228@freemail.hu; moszkva228@gmail.com

Halvax Julianna

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

halvaxjuli@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9348-7001>

Heverdle Péterné Köncse Kriszta

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

koncse.kriszta@kre.hu

<https://orcid.org/0009-0004-9434-9816>

Józsa Gabriella

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

jozsagabriella@kre.hu

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

Kalcsó Gyula

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus

kalcsogyula@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0000-0002-1167-2350>

Kissné Zsámboki Réka

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

<https://orcid.org/0000-0002-5759-1740>

Kocsis Emőke

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

emokocsis98@gmail.com

Kozma Gábor

Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Központ

kozma.gabor@btk.ppke.hu

<https://orcid.org/0009-0005-4988-7954>

Lehel Dorottya

University of Santiago de Compostela

lehel.dorottya@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0807-4959>

Neumayerné Streitman Krisztina

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

streitman.krisztina@kre.hu

<https://orcid.org/0009-0004-7436-2837>

Ottrok Evelin

Pécsi Tudományegyetem BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
szevelin21@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3734-391X>

Pap Ferenc

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
pap.ferenc@kre.hu
<https://orcid.org/0000-0003-0040-1827>

Péter Éva

Babeş–Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar
evapeter65@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2300-0575>

Rábainé Kovács Katinka

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
drkovacsKatinka@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-0992-4254>

Richter, Lindsey

Grace College, Winona Lake, Indiana, USA
lindsey.richter@grace.edu
<https://orcid.org/0009-0003-5813-4220>

Somodi Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
somodi.ildiko@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0005-3857-1866>

Somogyi Éva

Szolnok Városi Óvodák Manóvár Tagintézmény
evasom70@gmail.com

Szabari Erika

Arany János Református Általános Iskola és Óvoda, Nagykőrös
szabariErika@gmail.com

Szegi Cyntia

Univerzita J. Selyeho Komarno
cyntia.szegi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5008-8825>

Szetey Szabolcs

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
szetey.szabolcs@kre.hu
<https://orcid.org/0000-0002-4294-5251>

Szinger Veronika

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
szinger.veronika@kre.hu
<https://orcid.org/0009-0000-7463-6480>

Tajtiné Lesó Györgyi

Heves Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Egri Tagintézménye
tajtine.lesogyorgyi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7649-6482>

Tamm Anne

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

tamm.anne@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0002-5804-0174>

Tolnai Ágnes

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

tolnai.agnes@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0001-6036-6731>

Tóth Alisa

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

toth.alisa@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0003-1070-2017> (Tóth Alisa)

Tóth Etelka

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

toth.etelka@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0002-3942-0024>

Utasi Eszter

Nagykőrösi Petőfi Sándor Általános Iskola

Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola

utasieszter@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3449-1077>

Vallent Brigitta

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

vallent.brigitta@kre.hu

<https://orcid.org/0009-0006-8269-8589>

Van den Berg-Thomassen, Elly

Christelijke Hogeschool Ede

evdberg@che.nl

Váradi-Kusztos Györgyi

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

kusztos.gyorgyi@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0002-4865-0796>

Varga Tímea Eszter

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

timea.varga0610@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6564-2749>

Vincze Nikolett

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

colett913@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0621-7377>

