

Szerkesztette: Medovarszki István

# Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021



Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok



Szerkesztette:  
Medovarszki István

# **Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021**

Pedagógiai,  
neveléstudományi és  
szakmódszertani tanulmányok

Békéscsaba, 2021

Magánkiadás, minden jog fenntartva.  
A mű egyetlen részlete sem használható fel és nem sokszorosítható  
a szerzők előzetes, írásbeli engedélye nélkül.

**Szerkesztette:**  
Medovarszki István

**Az előszót írta:**  
Pukánszky Béla, DSc, az MTA doktora

***A tanulmányok szerzői és a szakmai lektorok  
a megjelenés sorrendjében:***

Szűts-Novák Rita	<i>Pukánszky Béla</i>
Hegedűs Renáta Ildikó	<i>Schwendtner Tibor</i>
Czemmel Antónia Mária	<i>K. Nagy Emese</i>
Majtényi Laura	<i>Kelemen Judit</i>
Doktorcsik Noémi	<i>Szentesi Zsolt</i>
Herédi Rebeka	<i>Kusper Judit</i>
Kiss Dávid	<i>Kusper Judit</i>
Szabó Orsolya	<i>Szűts Zoltán</i>
Győrössy Krisztina	<i>Földes-Leskó Gabriella</i>
Kraker Anna	<i>Varga Attila</i>
Molnár Anita	<i>Vajda Ildikó</i>
Horváth Cintia	<i>Révész László</i>
Kiss Zoltán	<i>Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella</i>
Gógh Előd	<i>Kővári Attila</i>
Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland	<i>Schwendtner Tibor</i>
Balogh Evelin	<i>Lampert Bálint</i>
Medovarszki István	<i>Virág Irén</i>
Kopasz Gáborné	<i>Mező Ferenc</i>

Békéscsaba, 2021  
© Szerzők

A kötet a Nemzeti Tehetség Program  
NTP-INNOV-21-0201 számú pályázat támogatásából készült.

A címlapon látható kép forrása: <https://pixabay.com/>

ISBN 978-615-01-4121-3



# Tartalomjegyzék

<b>Pukánszky Béla</b> Előszó: Tanulmánykötet az iskola világáról	7
---	---

## *NEVELÉSTÖRTÉNETI KITEKINTÉS*

---

<b>Szűts-Novák Rita</b> A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában	15
--	----

<b>Hegedűs Renáta</b> Fajnesesítési gondolatok kezdeményei a Néptanítók Lapjának 1933. évi számában	31
---	----

## *MŰVÉSZETEK*

---

<b>Czettel Antónia Mária</b> Kodály Zoltán zenepedagógiájának megvalósulása Békés-Tarhoson (1946-1954)	43
--	----

<b>Majtényi Laura</b> Többszólamú éneklés az általános iskolában	53
---	----

<b>Doktorcsik Noémi</b> A kortárs dráma köznevelési szereplehetőségeiről	59
---	----

## *IRODALOMTANÍTÁS*

---

<b>Herédi Rebeka</b> Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi	71
---	----

<b>Kiss Dávid</b> A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I.	81
--	----

<b>Szabó Orsolya</b> Az ifjúsági irodalom nevelő-érzékenyítő funkcióinak bemutatása, Janne Teller: Semmi című regényén keresztül	93
--	----

## *KÖRNYEZETI NEVELÉS*

---

<b>Győrössy Krisztina</b> Az Országos Kéktúra, mint környezeti nevelési lehetőség	103
--	-----

<b>Kraker Anna</b> Egy környezeti nevelési oktatócsomag gyakorlati lehetőségei	115
---	-----

## EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS SPORTPEDAGÓGIA

### **Molnár Anita**

Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül 129

### **Horváth Cintia**

A hazai középiskoláskorú tanulók egészségműveltségi szintjének vizsgálata a HELMA-H kérdőív alkalmazásával 147

### **Kiss Zoltán**

Utánpótláskorú labdarúgók akadémiai neveléséhez köthető tényezők vizsgálata edzők véleményének tükrében: országhatár és végzettség a fókuszban 161

## SZAKKÉPZÉS ÉS FELSŐOKTATÁS

### **Gógh Előd**

„Miért kell ezt tanulnom, hol fogom én ezt használni?” 173

### **Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland**

Erkölcsei nevelés és jellemfejlesztés egy budapesti szakképző centrumban 189

### **Balogh Evelin**

A különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatos ismeretek megjelenése a győri tanítóképzésben 203

## FINN FÓKUSZ

### **Medovarszki István**

A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből 215

### **Kopasz Gáborné**

Oktatáspolitikai és tanárképzési Finnországban a tehetséggondozás aspektusából 225

## Előszó

### *Tanulmánykötet az iskola világról*

*Pukánszky Béla*

Tizennyolc fiatal tudós-jelölt, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának tizennyolc hallgatója mutatja be kutatásának eredményeit a tanulmánykötetben. Az egri doktori iskola ars paedagogicája a kötet címadásában is jól tetten érhető: a vizsgálódások és a kutatási eredmények elsősorban az iskola világról, a gyakorlati pedagógiára koncentrálnak, ezeket a gyakorlatközeli kutatásokat alapozzák meg széleskörű történeti, elméleti és komparatív pedagógiai tudásanyaggal. A kötet szerzőinek itt közölt tanulmányai a nevelés és oktatás számos olyan kérdésére keresik a választ, amelyek az iskola történeti múltjában fogalmazódtak meg, de a válaszok ma is aktuálisak és fontos pedagógiai tanulságokat hordoznak.

A kötet nyitó tanulmánya *Szűts-Novák Rita* műve, tárgya *Gyertyánffy Istvánnak*, a budai tanítóképző egykori igazgatójának a nőnevelés és a feminizmus kérdéseire vonatkozó gondolatainak rekonstruálása, értelmezése. Fontos pedagógiatörténeti új eredményekkel szolgál ez az írás, hiszen mindeddig a hazai neveléstörténeti köztudatban *Gyertyánffy* elsősorban szervezőként, iskolateremtőként volt közsímet, aki 1873 és 1898 között irányította a budai elemi iskolai és polgári iskolai tanítóképzés komplex intézményét, a *Paedagogium*-ot. A tanulmány szerzője színekben gazdagabbá teszi a róla kialakított lépünket.

Hasonlóképpen érdekes és tanulságos *Hegedűs Renáta Ildikó* írása, aki – a ma már inkább más szövegösszefüggésben használt – „fajnevelés” hazai pedagógiai recepciójával foglalkozik *A Néptanítók Lapjának* 1933. évfolyamában az eugenika témakörében cikkek tartalmát elemezve. A tanulmány harmincas években felerősödő „fajnevelés” törekvéseknek a magyar pedagógiai sajtóban való megjelenését mutatja be, miközben tájékoztatja az olvasót az eugenika történetének jelentősebb manifesztumairól, az „új”-nak az „ideális”-nak aposztrofált embertípus” nevelésének torz eszméjét magukévá tevő régi és újabb szerzők gondolatait idézve. (Az ijesztő szellemi „kórképhez” a magunk részéről még egy adalékkal szolgálunk: a kör a tengerentúli gondolkodók, pedagógusok, pszichológusok és gyógypedagógusok egyes képviselőivel is bővíthető lett volna. A galtoni eszmék jól kimutathatók például az amerikai *Samuel Gridley Howe*, *Alexander Graham Bell*, *Gardiner Green Hubbard* és *Henry Goddard* gondolataiban is.)

A kötet következő fejezete – a pedagógiatörténeti bevezető után – a művészeti, illetve művészetközvetítő nevelés múltjával és jelenével foglalkozik – jelen esetben az ének-zene tanításának történetéből és jelenéből kiragadott két érdekes példán keresztül. *Czettel Antónia Mária Kodály Zoltán* zenepedagógiai koncepciójának a békés-tarhosi bentlakásos énekiskolában történt megvalósítását rekonstruálja az 1945-1954 közötti időszakban. *Tarhos* neve a pedagógia köztudatban mára egybekapcsolódott a szegénysorból származó tehetséges gyerekek professzionális zenei nevelésével. Az eredeti koncepció a zenei tehetségmentés és a zenei népnevelés jegyében fogant: az iskola alapítója, *Gulyás György* karnagy ének-zenei téren kiválóan képzett tanítókat akart nevelni. Az is köztudott, hogy a korabeli szakmai köztudatban „Énekiskola”-ként ismertté vált intézmény hivatalos neve a magyar közoktatási rendszer radikális átalakulását nyomon követve többször módosult: 1946 és 1948 között líceum és tanítóképző intézetként, 1949 és 1951 között zenei szakirányú gimnáziumként, majd végül 1952-1954 között zeneművészeti szakközépiskolával párosított zenei gimnáziumként működött. A korabeli centralizált és ideológiailag erősen átítatott oktatáspolitikai véleményformáló személyiségei azonban nem sokáig túrték a hazai tehetségevelésnek ezt a példátlanul sikeres kezdeményezését. 1954. szeptember 1-jén az iskolát az Oktatásügyi Minisztérium megszüntette. Felszámolása akár az egyre türelmetlenebbé, intoleránsabbá váló totalitáriánus (iskola)politika jelképe is lehetne. *Czettel Antónia Mária* elsősorban a tarhosi zenepedagógia szakmai összetevőit vizsgálja – a mai zenepedagógus szemével. Az ott folyó ének-zene és szolfézsoktatás tartalmát rekonstruálja, az ott alkalmazott új módszerekről kíván újabb részleteket bemutatni. Ez a törekvése sikeresnek mondható.

*Majtényi Laura* ízig-vérig szakmódszertani-tantárgypedagógiai ihletettségű tanulmánya a többszölamú éneklés fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja az iskolai ének-zene órák keretei között. A gyakorlat számára is fontos tanulságokkal szolgáló írás szerzője avatott kézzel használja fel *Kodály Zoltán* énekpédagógiájának elemeit is tanulmányában.

A művészetközvetítő nevelés tematikáját taglaló fejezet harmadik tanulmánya a kortárs dráma köznevelési szereplehetőségeivel foglalkozik. Szerzője, *Doktorcsik Noémi* széles spektrumú és egyben példásan megalapozott drámaelméleti-irodalomelméleti alapozással fog hozzá témája kifejtéséhez. Külön értéke ennek a tanulmánynak ez a szofisztikált elméleti alapozás, amelynek révén nemcsak a témához szorosan kapcsolódó klasszikus drámaelméleti fogalmak kerülnek reflektorfénybe, hanem olyan viszonylag újabb keletű koncepciók is, mint például a performativitás elmélete, amely már a transzdiszciplinaritás horizontja felé is tágítja a tanulmány látókörét. (Közismert tény, hogy a „performative turn” milyen termékenyen hatott egyebek között az újabb társadalomtörténeti és ezen belül is főleg a pedagógiatörténeti kutatások elméleti-módszertani alapozására.)

Az irodalomtanítás módszertanával foglalkozó fejezet első tanulmányában *Herédi Rebeka* a vonatkozó szakirodalom széleskörű feldolgozására támaszkodva fejti ki elemző gondolatait az olvasóvá nevelés céljairól, eszközeiről, a kötelező olvasmányok szerepéről. A téma aktualitása kétségtelen, ugyanakkor a Szerző az irodalmi nevelés helyzetét történeti kontextusba helyezve szemléli, amely nézőpont még hitelesebbé és megalapozottabbá teszi okfejtéseit. *Kiss Dávid* témája is az olvasóvá nevelés. A népszerű fantasy-regények – és általában a populáris irodalom műveinek – beemelése az irodalomtanítás kánonjába ma már olyan toposz, amely már nem lepi meg a témával foglalkozó szakembereket. A Szerző érdekes és jól megalapozott érveléssel indokolja a görög mitológiai tanegység fantasy-regényekre épülő alternatív megközelítésének hasznát, amelynek során az irodalomtanár a gyerekek érdeklődését figyelembe véve írja át a klasszikus irodalomtanítási kánon kötelező olvasmányainak repertoárját. *Szabó Orsolya Edit* témája az irodalmi nevelés érzékenyítő funkciójának elemzése egy konkrét mű (*Jane Teller: Semmi*) elemzésének segítségével. A dán író nő kamaszregénybestsellere hatalmas vihart váltott ki: Dániában előbb betiltották, majd kötelező olvasmánnyá tették. A tabukat döntögető mű megosztja a közvéleményt, de empátiafejlesztő, érzékenyítő szerepének tételezése az olvasóvá nevelés folyamatában olyan állítás, amely kétségtelenül hihető és ezért megfontolandó a mű beemelése a korszerű irodalmi nevelés átalakulófélben levő kánonjában. Szabó Orsolya Edit témával kapcsolatos érvelései szakmailag megalapozottak és megfontolandóak.

A környezeti nevelés tematikájával foglalkozó fejezetben két tanulmány szerepel. *Győrössy Krisztina* az Országos Kéktúra környezeti nevelési lehetőségeit elemzi meggyőzően, *Kraker Anna* pedig egy konkrét környezeti nevelési oktatócsomag tartalmának bemutatásával és elemzésével mutatja be meggyőzően ennek az eszköznek a szerepét a gyermeki intelligencia fejlesztésében. Mindkét tanulmány hiteles és megfontolandó adalékokkal szolgál e kiemelkedően fontos nevelési területen végzett nevelői munka gyakorlatában részt vevő pedagógusok számára is.

Az egészségneveléssel és sportpedagógiával foglalkozó tematikus egységben a sportpedagógusi munka elméletének elemzése mellett, annak gyakorlatát is hatékonyan segítő elemző tanulmányok kaptak helyet. *Molnár Anita* a testnevelőtanári példaadás szerepét elemzi a gyermekek egészségtudatos magatartás fejlesztésének kontextusában. A téma elméleti háttérének gondos bemutatása mellett a Szerző empirikus vizsgálatának érdekes és megfontolandó eredményeit is megosztja olvasóival. A tanulságos mű gyakorlati haszna kétségtelen. *Horváth Cintia* ehhez hasonló témában fejti ki gondolatait: a hazai középiskolások egészségműveltségének szintjét vizsgálja egy konkrét eszköz, a HELMA-H kérdőív alkalmazásával. A témakifejtés igényes elméleti megalapozása mellett e tanulmány különleges erénye a Szerző bemutatott kutatásának rendkívül magas szintű metodikai kiforrottsága. Okfejtése meggyőző, következtetései hitelesek és figyelemre méltóak. Sportpedagógiai szempontból igen érdekes

gondolatokat fejt ki tanulmányában *Kiss Zoltán* is, aki az utánpótláskorú labdarúgók sportakadémiai nevelésének tényezőit és eredményeit hasonlítja össze egy komparatív kutatás eredményeit bemutató írásában. A hét magyar és három határon túli (romániai, szlovákiai és szerbiai magyarlakta területeken működő) akadémiák sportpedagógiai nevelői gyakorlatát feltáró és bemutató kutatás eredményei érdekesek és meggyőzőek lehetnek a téma gyakorlati szakemberei számára is.

A szakképzéssel és felsőoktatással foglalkozó fejezet első tanulmányában *Gógh Előd* egy pedagógiatörténeti aspektusban is klasszikus, sokszor feltett kérdések megválaszolására törekszik. Amióta létezik az iskola intézménye, újra és újra felvetődik az iskolában elsajátításra „felkínált” ismeretek hasznosságának kérdése. A Szerző a *Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Technikumának* nyolc osztályában folytatott vizsgálódást e témakörben az ott tanuló fiatalok körében. A kutatás eredményei talán nem meglepők, de mindenképpen megfontolandóak lehetnek a képzési tartalmak kialakítását, a humán és reál ismeretkörök arányának definiálását végző tantervfejlesztő szakemberek számára is. *Beck-Zaja Mónika* és *Zaja Roland* az erkölcsi nevelés és a jellemfejlesztés lehetőségeit vizsgálták egy budapesti szakképző centrumban. Az erkölcsi nevelés elméleti hátterét a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom fényében hitelesen mutatja be a szerzőpáros. Az empirikus kutatás pedig egy hazánkban manapság kevésbé vizsgált területen fókuszál az értékek áthagyományozására törekvő erkölcsi nevelés gyakorlati lehetőségeire. A fejezet következő tanulmányának szerzője, *Balogh Evelin* egy speciális téma feldolgozására vállalkozott. A különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatos ismeretek reprezentációját tárja fel a győri *Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán* folyó tanítóképzés tartalmában. A fontos és aktuális téma elméleti hátterének igényes feltárása után a Szerző a képzést orientáló dokumentumok (képzési és kimeneti követelmények, tantervek, tematikák) tartalmi elemzésére vállalkozik. *Balogh Evelin* meggyőző érveléssel mutat rá arra, hogy az adott intézmény konkrét képzésorientáló dokumentumai jobban fókuszálnak a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési igényeivel kapcsolatos ismeretek elsajátíttatására, mint a különleges bánásmódot igénylő – tehát beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő – tanulók segítségét célzó tudáselemek feldolgozására. A képzéstartalmak közötti kívánatos egyensúlyi helyzet megteremtése érdekében a Szerző bemutat egy általa kidolgozott speciális tartalmú kurzust is.

A *Kaleidoszkóp* utolsó tematikai egységét egy „örökzöld” témának, a finn oktatási-nevelési rendszer bemutatásának szentelték a szerkesztők. *Medovarszki István* a finn oktatási rendszer sajátosságait mutatja be a tanári szakma, tanári professzió szemszögéből vizsgálva, *Kopasz Gáborné* pedig a finn oktatáspolitikai és tanárképzés tehetséggondozó irányultságát és eredményeit elemzi meggyőzően. „*Finnországban az oktatásra mint az esélyegyenlőség zálogára tekintenek, az iskolát egy olyan helynek képzelik el, ahol minden tanuló eljuthat a saját képességének csúcsára*” – írja tanulmányában *Medovarszki István*. Bár a „finn csoda” filozófiája közismert, tanulságait mindenkinek érdemes újra és újra megfontolnia. Az esélyegyenlőséget szolgáló köznevelés érdekében folyó pedagógiai munka elmélete és gyakorlata számára az e kötetben helyet kapó tanulmányok is érdekes és tanulságos új szempontokkal szolgálhatnak. Ezekkel a gondolatokkal ajánlom doktori iskolánk hallgatóinak itt közzétett műveit az érdeklődő *Olvasó* figyelmébe.

Pukánszky Béla  
DSc, az MTA doktora  
*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*





**NEVELÉSTÖRTÉNETI  
KITEKINTÉS**



## A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában<sup>1</sup>

*Szűts-Novák Rita*

*A nőnek hivatása: „az emberiség erkölcsi regenerálása.”*

### **„Gyertyánffy István nem a múlté” – Szakirodalmi kontextus; Gyertyánffy István-kutatások hazánkban**

Érdeklődésünk természetyszerű kíváncsisággal fordult a millenniumi Magyarország népoktatásának általánosan elismert vezetőjének, *Gyertyánffy Istvánnak* pedagógiai tevékenysége felé, amikor kezünkbe vettük *Frank Antal Gyertyánffy István nem a múlté* című, 1932-es kiadású vékony kötetét egy antikváriumban. A szerző hangsúlyozta a pedagógus elfeledett nemzetmentő szerepét, gyakorlati fontosságát. A könyv megírása óta eltelt csaknem kilencven év, de még ma is nagyon szűk azoknak a neveléstudósoknak a köre, akik világosan látják *Gyertyánffy* századfordulós tevékenységét, és a jelenre kifejtett jelentőségét. Véleményünk szerint *Gyertyánffy* nőneveléssel kapcsolatos megállapításai hiánypótlónak számítottak a maga korában, még ha a mai olvasó számára időnként tartalmaznak elavult nézeteket is. Gondolatait egyértelműen a századfordulós hazai törekvések és mozgalmak kontextusában érdemes vizsgálni, és mikrotörténeti elemzéssel felfedni, hogy milyen személyek voltak tekintélyes hatással a pedagógusra.

Nem kis feladatot vállalunk magunkra, amikor neveléstörténeti kutatásunk tárgyának a pedagóguskutatás keretén belül egy tanulmány keretein belül tervezzük a nemzetnevelő pedagógus, *Gyertyánffy István* nőneveléssel kapcsolatos gondolatait görcső alá venni. Írásunkat egy rövid *Gyertyánffy*-receptióval és arasznyi életrajzi áttekintéssel kezdjük, majd megvizsgáljuk, hogy a nyugatról hazánkba érkező reformpedagógiai irányzat jellemző elemei miként jelentek meg gondolkodásában és tanári gyakorlatában. Meggyőződésünk, hogy modernebb nőnevelési gondolatait és feminizmusát ezek is befolyásolták.

---

<sup>1</sup> Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

1834. december 24-én Tibódon<sup>2</sup>, örmény eredetű családban született *Gyertyánffy István*, a Budai Állami Tanítóképezde, majd a budai Paedagogium (továbbiakban Pedagógium) egykori igazgatója, a Néptanítók Lapjának húsz éven át működő szerkesztője, illetve a népoktatási pedagógiai irányzat egyik legkiemelkedőbb hazai képviselője volt.

Már korai éveiben inspirálták az önálló, intelligens nők, köztük leginkább édesanyja. *Kovács Cecília*, aki bár soha nem vált el, de mivel férje elhagyta a családját, az asszony, hogy fenntartsa két gyermekét, kézimunka iskolát vezetett. Anyja gondoskodó szeretete és nővére szorgalma és kitartása sokat jelentett *Gyertyánffy István* nőkről alkotott képének kialakításában (*Droppánné*, 2003).

Anyja gyermekeinek neveltetésére nagy gondot fordított, *Gyertyánffy István* Tarcsafalván, *gróf Pálffy Dénes* fiai mellett tanulta meg az elemi ismereteket, és rövid időn belül *Kovács Antal* nevelő felügyelete alatt mentora is lett nekik. Gimnáziumi tanulmányait később Székelyudvarhelyen végezte.

A család anyagi gondjai miatt, az 1853-as sikeres érettségi után kisebb kitérőt tett a kolozsvári orvos-sebész főiskolára, ahol azonban a kórházi rossz állapotok és a boncolás elvették kedvét a pályától. Ebben az időben ismerte meg másik női ideálját, amikor a *Bornemissza családnál* segédnevelőként kezdett tevékenykedni. A „nagyműveltségű és rendkívül energikus úrinő”, a báróné volt rá nagy hatással, hiszen miközben lenyűgözte *Gyertyánffyt* intellektusával, az asszony férje folyamatos távollétében kormányozta a család ügyeit, nem kis időt és energiát fordítva a gyermekek taníttatására.

Székelyudvarhelyen volt tanár, ahol korát meghaladva a reformpedagógiához hasonló megközelítéssel tette élvezetessé természettudományi óráit. Később Svájcban és Németországban tanulmányozta a tanítóképzőket és a népiskolákat. Tanítóképző intézeti igazgató Székelykeresztúron lett 1870-től három évig. Ezt követően 1873-ban *Trefort Ágoston* kultuszminiszter megbízásából a budai népiskolai tanítóképzőben létrehozta a Pedagógiumot. 1898-ig állt az intézet élén, 1899-ben vonult nyugalomba. 1874-1895 között a Néptanítók Lapját szerkesztette, 1878-tól 1898-ig az Országos Közoktatási Tanács tagja volt. Eötvösi fogantatású pedagógiai elveket hirdetett, mely szerint az emberi és állampolgári szabadság

---

<sup>2</sup> Település az egykori Udvarhely vármegyében. Udvarhely vármegye közigazgatási egység volt Magyarországon erdélyi részében 1876 és 1918, majd 1940 és 1944 között.

biztosítása a széles körű népoktatáson és művelődési egyenlőségen alapul.<sup>3</sup>

A magyar pedagógusok koronként, leginkább különböző alkalmak és évfordulók kapcsán megemlékeztek Gyertyánffyról. Kivételes módon a legemelkedettebb ünneplésre és méltatásokra 1881-ben, pályája csúcán, tanári tevékenységének negyedszázados évfordulóján került sor. Nemcsak a kultúrkormányzat és a korabeli pedagógiai sajtó becsülte kiemelkedő érdemeit, utóbbi alapos részletességgel beszámolt a Pedagógiumban rendezett ünnepségről is, hanem egyéb lapok, többek között a Vasárnapi Ujság is, amely 1881. évi június 12-i számában vezércikket szentelt Gyertyánffynak. A cikk üzenete talán ma is aktuális, leírja az oktatás mindenkori nehézségeit: „*Társadalmunk még mindig sokat ad arra, a mi fénylik. A népnevelés pedig nem fénylik, ott nem csinál senki carriert, ott csak dolgozni lehet. S népiskolai tanítóink dolgoznak, végzik mind több-több erővel és értelemmel azt a munkát, melynek célja: a nemzeti demokrácia. Akadémiák, egyetemek nem civilizáltak még egy népet sem s demokráciát meg soha sem fognak alkotni, az emberek közt az egyenlősítést a népnevelés fogja meghozni. Mindehhez azonban erős és szilárd tanítói kar kell.*” (Gyertyánffy István és a Budai Állami Tanítóképezde, 1881. 1. old.)

A következő évben még a Budapesti Szemle recendense ugyancsak méltatta „Gyertyánffy igen becsülendő s hasznos” munkáját, a vezetése alatti intézetet, s annak kapcsán a tanítóképzést és azzal kapcsolatos fontos kulturális kérdéseket tárgyilagossággal és „subjectiv lelkesedéssel” írt beható dolgozatát, A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene című írást (Gyertyánffy, 1882).

Azonban ezután rohamosan csökkent az érdeklődés a sajtóban a pedagógus munkássága iránt. Nem kapott visszahangot pedagógiai teljesítménye, amikor lemondott a Néptanítók Lapjának szerkesztői tisztjéről, és 1898-as váratlan nyugdíjazása után sem. Halála utáni években a kor szellemének megfelelően *Emhő Gyula* és *Sztankó Béla* Gyertyánffy emlékezete, 1933-ban pedig születési jubileuma előtt *Sólyom János* Emlékezés Gyertyánffy Istvánra című könyvében elsősorban szubjektív emlékezést olvashatunk régi kollégáitól és volt tanítványaitól, mellőzve a megérdemelt, szakmailag hiteles méltatást. Míg Gyertyánffy István tevékenységét a dualizmus korának pedagógusai, a néptanítók, a polgári iskolai, - és a tanítóképző intézeti tanárok ismerték és elismerték, a század utolsó éveitől már csak a Pedagógium utódintézményeiben: a budai férfi

<sup>3</sup> Főbb munkái: *Emlékirat a m. kir. tanítóképezdek reformja ügyében*, Székelyudvarhely, 1872.; *A népiskola módszertana*. (Dittes nyomán, Kiss Áronnal.), Budapest, 1876.; *A budapesti m. kir. állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene*, Budapest, 1882.; *A polgári iskola helye iskolai szervezetünkben*, Budapest, 1894.; *A Paedagogiumról*, Budapest, 1897.; *A tanítóképző intézeti tanárok képzésének és képezésének kérdéseiről*, Budapest, 1898.; *A Paedagogium. Adatok múltjának ismeretéhez*, Budapest, 1913.; *Levelek a feminizmus és nőnevelés kérdései köréből*, Budapest, 1917.; *Theano három részben. I. Theano, Wielandnak „Die Pythagorischen Frauen” című értekezése. II. Elmélkedések, eszmetöredékek a hazai nőnevelés ügye felett. III. Egy magyar theano rövid élet- és jellemrajza*, Budapest, 1915.

tanítóképzőben, a polgári iskolai tanárképző főiskolán és az Apponyi kollégiumban becsülték. Személyes ismerősei számának csökkenésével a 20. század közepén nevének és emlékének mellőzése tovább folytatódott, mígnem köszönve elsősorban a felsőfokúvá vált tanítóképzők oktatóinak és kutatóinak és nem utolsósorban a szocialista *Zeitgeist*-nak, a hatvanas években ismét a neveléstörténet érdeklődési körébe került ő és az általa képviselt népnevelő pedagógia. Ezeknek az éveknek voltak a termései *Magyarfalvy Lajos* vonatkozó írásai is, amelyek, ha ideológiailag nem pártatlan, de legalább objektivitásra törekvő, és a munkásságára fókuszáló képet alkottak róla, amely hiánypótló volt a korban (*Magyarfalvi*, 1968; 1984). *Gyertyánffy István* életútjának bemutatására az utóbbi években néhány jelentősebb (pl.: *Kelemen*, 2009), azon belül is két, már a témába vágó, a pedagógus feminizmussal kapcsolatos megközelítéséről szóló munka született, amelyeket írásunk alapjául véve, tanulmányunk vonatkozó részeinél mutatunk be (*Droppánné*, 2003; *Dombi*, 2003).

A két szerző megközelítése sokat tett azért, hogy Gyertyánffy nevét és munkásságát ma már ne csak a neveléstörténészek és a tanítóképzős szakemberek szűk köre ismerje, hanem a tág pedagógiai és gyógypedagógia szakma számára nagy jelentőséggel bírjon (*Magyarfalvi*, 1984).

### ***A nő hivatása a közgondolkodásban***

A nő hivatását a korabeli közvélemény ekkor még mindig a keresztény elvekre és régi hagyományok alapján a „honleányság” mellett a háztartással való foglalatosságban határozta meg. *Ellen Key* művei a 20. század első éveiben csak németül voltak elérhetőek, egészen a 20-as évekig, amikor az első fordítások megszülettek. Gondolkodása radikális és újszerű irányt képviselt gyermeknevelésről, szerelemről és házasságról, és végső során a modern nőről. A jövő nőalakjáról írt esszéjében jól érzékeltette a különbséget az általa ideálisnak tartott – tökéletesen egyszerű, természetes, képzett, önmagával és a világgal harmóniában élő nő, és a férfiaknak a nőkről alkotott gyakran irreális női eszménye között. A végső problémát abban látta, hogy a jövő nője a valóságban nem létezik, csak a férfi álmaiban, de a nők megfelelési vágyból mégis megpróbálják az álomképre szabni magukat (*Key*, 1905).

*Key* neve a magyar sajtóban már életében is megjelent, írásai foglalkoztatták a magyar közvéleményt is. Ezt igazolja *Neményi Erzsébet* újságíró *Ellen Key*ről németül írt könyve 1904-ből (*Neményi*, 1904). Az író a Budapesti Napló, A Hét és a Pester Lloyd munkatársa volt. Ő írta az első elismerő bírálatot Magyarországon 1901-ben *Thomas Mann*ról. Politikai publicisztikáját és irodalmi kritikáit széles körű műveltség jellemzi. Külön figyelemre méltók feminista cikkei. Ő a kezdeti feminizmus képviselője, *Mary Wollstonecraft* követője: „*Egy alapjában értékes és igazságos eszme felváltódott csörömpölő, lármás frázisokra, amiket most már úton-útfélen árulnak olyanok, akiknek az igazi nőmozgalomhoz semmi közük a világon. Annyira jutottak már, hogy a „feminizmus” valósággal divatos szóvá lett, mint*

*amilyen volt például nemrég a secessió.*” (Neményi, 1910. 208. old.) Tőle származnak az alábbi sorok is: „*A mai feminizmus – ki kell végre mondani az igazságot – megrontja a családi életet. Elégedetlenséget teremt, beteg ambíciót, nagyzási lázat és nyughatatlanságot. A leányok lekicsinylik a nő természetadta családi hivatását és az asszonyok otthonukat feláldozzák mindenféle intellektuális foglalkozásnak.*” (Neményi, 1910. 208. old.) Az általa meghatározott hamis feminizmus fogalmát számtalanszor dolgozta fel témaként munkáiban, ahogy Key is.

Történeti érdekesség, hogy Neményi tervezte Key legsikeresebb könyvének korai fordítását is, ugyanis 1905-ben a következő, vonatkozó beszámoló olvasható: „*a fordítási jog védelmére Neményi Erzsébet, Ellen Key svéd íróő »Das Jahrhundert des Kindes« című művére jelentette be kizárólagos tulajdonjogát*” (Központi értesítő, 1905.) Mint tudjuk, a terve meghiúsult, elképzelhető, hogy az ez évben Mezei Pál budapesti ügyvéddel kötött házassága vagy az engedélyeztetési procedúra miatt. Utóbbi valószínűsíthető abból a körülményből, hogy Neményi Erzsébet férjhezmenetelét követően is tevékeny tagja maradt viszont a Művészet és Művelődés Nőegyesületnek. Az ő meghívásukra 1906-ban egy kiállítás megnyitón olvasott fel A nők ügyeiről. Ebben az évben írt recenziót Ady Endre frissen megjelent kötetéről, az Új versekről is A hét-nek (Neményi, 1906, 126. old.), ami azért különösen érdekes momentum, mert Kiss József felelős szerkesztőnek szakmai konfliktusa volt akkoriban a költővel, mégis engedélyezte a megjelenést.

A kritikusok által tehetségesnek tartott Neményi 1908-ban férjét és kisfiát maga után hagyva, tragikusan fiatalon, tüdővészben halt meg (Kenyeres, 2001). Ignotus kritikus Neményi Erzsébet nekrológiájában a következőket írta róla: „*A nők társadalmi bátortalanságával függhet össze [...], hogy a nőírók közt nincs elég újságíró*”, és mint újságírót a következőképp jellemezte: „*friss, mindig kész, a nap dolgain hevülő, az örökkévalóságokat az események csapjára ütő, s okos és józan*”. (Beck, 2009)

Neményi Erzsébet irodalmi hagyatéka első és egyben utolsó kiadásban két évvel halála után jelent meg; 1910-ben. Előszavában Ágai Adolf méltatja Key első magyar felfedezőjét, akinél Ágai szerint: „*természetes, hogy elsőben is a mind sűrűbb hadoszlopokban sorakozó feminizmus szólaltja meg*”, ám „*egy csöppet sem suffragette, akit elítél, hanem inkább enyhe, méltányos asszony, aki nem akarja megkorrigálni a természet háztartását, nem kijebb tolni azokat a határokat, melyeken túl boldogság nem virul.*” Jól látható Neményi Erzsébet és Ellen Key női hivatásról szóló gondolatai egyértelmű hasonlósága. Mindketten úgy tartották: nem érdemes mindent alárendelni az olykor túlhajszolt feminista törekvéseknek; a munka és az anyaság összeegyeztethető (Neményi Erzsébet irodalmi hagyatéka, 1910).

Magyarországon a 20. század első éveiben gyakori volt az az interpretáció, amit a Női foglalkozásokról című újságcikkben is olvashatunk. E felfogás szerint a haladó korban a nők életében a munka valójában csak az életviszonyok kényszere

miatt, szükséges rosszként játszhat szerepet, hiszen a „nőnek igazi hivatása a család, az otthon körében van”. Az újságíró a feministák hirdette egyenjogúság mellett szóló érveket idealizált, hamis indokkal támadja, sugallva a gondolatot, hogy az önállósodni kívánó nők elhagyva „a legmagasztosabb hivatás, a hitvesi és anyai kötelességek teljesítésének békés birodalmát, amit védelmet jelentenek neki az élet durva, kíméletlen élet-halálharcának küzdelmei között” nem lehetnek boldogabbak a jelennél. Véleménye szerint a nő, a család és a társadalom javának az a foglalkozási ág felel meg, amely a nőt nem kényszeríti a családi otthon elhagyására, vagy legalábbis nem huzamosabb ideig, vagy állandóan. A szerző került a szellemi hivatások és a nők tanulásának lehetőségének hangsúlyozását, de alternatívával szolgált az otthoni munka gyakorlására, a háziipari termékek létrehozásával, hivatkozva arra, hogy az ilyen típusú termékeknek nagy keletje van Ausztriában. Az ideális nő munkájával hozzájárul az ipar fejlesztéséhez is, de a családot sem hanyagolja el (*Vajna*, 1907).

Magyarországon a nőnevelés is sokáig a feleség, anya, és gazdasszony szerepre való felkészítésre korlátozódott, és a közvélemény egy része helytelenül a keresztény hagyományokkal példálódzva sokáig helytelenítette a nők érettségi vizsgára való bocsájtását és egyetemre kerülését is (*Kéri*, 2008). Éppen ezért fontos *Neményi Erzsébet* szellemi hagyatéka, mert bár a 21. századi ember számára már egyáltalán nem, vagy alig ismert, korai halála után még számos követője akadt. A nőmozgalom egy kérdéséről című tanulmányában *Perczelné Kozma Flóra* szintén elődjét méltatta. A szerző *dr. Kenedi Géza* cikkére volt kénytelen reflektálni írásával, amely szerint a nők mint anyaságra predesztinált lények oly szerencsétlen testi szervezettel és egészségi viszonyokkal rendelkeznek, amelyek időnként lelki világukban abnormális és diszharmonikus állapotokat szülve, 45 év körül pedig már nagyobb fokú bomlottságot teremtve, alkalmatlanokká teszik őket úgy a kitartó fizikai, mint a logikus és következetes szellemi munkára (*Boldogság*, 2016).

*Perczelné Kozma Flóra* korát meghaladva hangsúlyozta, hogy „*az egyéniségnél nem az dönt véglegesen, hogy erős-e a szervezet vagy gyenge, férfi-e az illető vagy nő, hanem hogy működő és teremtő-e a benne élő gondolat vagy sem.*” (*Boldogság*, 2016. 30. old.) *Perczelné* kiállása azért is egyedülálló volt, mert hívő keresztényként egyszerre vallott konzervatív, és reformgondolatokat a nők egyenrangúságával kapcsolatban: „*nagyon merész dolog az emberiséget nem szerint két külön kategóriába osztani, és határozottan kimondani, hogy az egyiknek ez, a másiknak pedig amaz a hivatása, lévén a szabad fejlődésre predesztinált egyéniség az egész emberiség számára adva. Ezen isteni törvény alól joggal az asszonyt sem mentheti fel semmiféle emberi határozat.*” (*Boldogság*, 2016. 18. old.) Írásaival és határozott véleményével kivívta *Gyertyánffy* figyelmét is, aki *Levelek a feminizmus és nőnevelés kérdései köréből* című 1917-es könyvében méltatta *Perczelné Kozma Flóra*, nőíró *Felolvasások és közlemények* című könyvét, amely feminizmusát a saját, vonatkozó művei; a „Theano” és „Epilógus” feminizmusához viszonyítja (*Perczelné*, 1908; 1915).



## ***Ki volt Perczelné Kozma Flóra, akinek a „Levelek” első fejezetét dedikálta Gyertyánffy?***

*Perczelné* neve ugyancsak nem sokat mondhat azoknak, akik nem hivatásszerűen foglalkoznak vele, mint például *Szász Adrienne* teológus, aki 1998-ban őt választotta szakdolgozata témájául, vagy A Bartók Béla Unitárius Egyházközség Nőegylete, aki a nevét viseli. Munkásságát és életének fontos állomásait az ő írásaik segítségével végezzük el az alábbiakban (*Szász*, 1998).

*Kozma Flóra* 1864-ben született *Kozma Ferenc* és *Domokos Judit* gyermeként. Apja hosszasan harcolt a szabadságharcban, majd bujdosni kényszerült a Fejér megyei Baracsán, ahol feleségül vette egy ottani földbirtokos lányát, *Domokos Juditot*, majd országosan ismert és elismert személyiség lett a lótenyésztéssel, nevéhez kötődik a bábolnai, kisbéri, mezőhegyesi, fogarasi ménesek kitenyésztése, a szakemberek kiképzése.

Férje felmenői, a bonyhádi *Perczel-család* nemzedékeinek ágaival számtalan neves személyiséggel gazdagította nemzetünket. Akadtak köztük királyhű-konzervatív, liberális, és republikánus szemléletű politikusok egyaránt, de *Vörösmarty Mihály* műzsája, *Perczel Etelka* is innen származott. Flóra férje, *Perczel Ferenc* is ebből a családból származott, aki a kor szokásainak megfelelően nyolc évvel volt idősebb Flóránál, akivel annak huszadik születésnapján, 1884. június 22-én kötött házasságot, és négy leánygyermekük született.

1893-ban csatlakozott családjával együtt az Unitárius Egyházhoz, és annak legaktívabb tagjai közé tartozott. 1901-től a budapesti Dávid Ferenc Egylet alelnökévé nevezték ki, majd 1902 és 1909 között a kéthavonta megjelenő *Nők Világa* folyóirat fő munkatársaként és szerkesztőjeként számos újságcikk és felolvasás szerzője volt. Az 1910-ben létrejött Unitárius Nők Országos Szövetségének fővárosi elnökeként, valamint számos társadalmi és érdekvédő szervezet vezetőségi tagjaként, a felekezeti és nemzetközi kapcsolatok feltétlen híveként, fáradhatatlanul ontotta magából a nyilvános felolvasásra, a legkülönbözőbb egyházi vagy világi lapokban való közlésre szánt, időnként prófétai szellemiségű esszéket, máskor tudományos igényű, recenzió jellegű írásokat. Közben elkötelezte magát a női emancipációért folytatott harcban, *Neményi Erzsébethez* és *Gyertyánffy Istvánhoz* hasonlóan elkerülte a szélsőséges feministává válást.

*Kozma Flóra* 1914 januárjában hosszú betegség után veszítette el az őt mindenben folyamatosan támogató, és családjának tisztességes, polgári életszínvonalat biztosító férjét. Ekkor rendszeres jövedelemforrás nélkül, egyedül maradt négy lányával. Helyzetét nem segítette, hogy bár pacifistaként cikkeivel küzdött ellene, de hamarosan kitört az első világháború. Ötven éves korára már sokat betegeskedett, de a tragédiák ellenére is tartotta magát, nem panaszkodott. Maradék energiáját az írásnak és felolvasásnak szentelte, majd összegyűjtötte írásait, saját költségen kiadta, és azok bevételét felajánlotta a háborúban megsérült,

megvakult katonák javára. Előfordult az is, hogy asszonytársaival meleg fül- és térvédőket kötött fronton harcoló honfitársainak.

Rendszeresen kijárt a Kerepesi (ma Fiumei úti) temetőbe férje sírjához, és közben sok, számára ismeretlen és elhanyagolt sírt is gondozott. Egy városi anekdota is közszájon forog, amely jótékony tevékenységéről, nemzetnevelő szerepéről ad tanúbizonyságot. Egy alkalommal szóba elegendett a temetőben egy szerény anyagi körülmények között élő emberrel, aki a letehetősebb sírokról levette a virágokat, és rátette a kopár nyughelyekre, így próbálva „orvosolni” az általa vélt társadalmi igazságtalanságokat. *Kozma Flóra* rendszeres találkozásai során megértette vele azt az ő általa vélt jézusi igazságot, hogy „*a mások iránti szeretetnek halálunkat is túlélő érzete biztosítja számunkra az örök létezést.*” (Chehadé-Boér Judit, *Ki volt P. Kozma Flóra?* = Perczelné Kozma Flóra Nőegylet. A Bartók Béla Unitárius Egyházközség Nőegyletének honlapja) A találkozás segített neki is a férje elvesztésével járó gyászfeldolgozásban.

Írásait két vaskos kötetben jelentette meg 1908-ban és 1915-ben. Az utóbbi kiadvány bevételeit az első világháborúban megvakult katonák megsegítésére ajánlotta fel. A háborús idők alatt mind kevesebbet írt, inkább a kiszolgáltatott embertársai védelmében tevékenykedett. Például prostitúcióra kényszerített lányok megmentésén munkálkodott, vagy meleg térvédőket varrt a fronton harcoló katonáknak. Női imakönyvet terjesztett „Szívemet hozzád emelem” címmel, melyet összeállítója, *dr. Boros György* püspök neki ajánlott. Trianon után, 1922-ben megszervezte a budapesti Unitárius Nőközösséget és Kis Bibliát állított össze kisiskolások számára. Élete végéig másokért dolgozott, 1925-ben tüdőgyulladásban hunyt el (*Rövid leírás Perczelné Kozma Flóráról*).

Halála után hozzátétőleg tíz évig még élt *Kozma Flóra* példája. 1927-ben alakult meg a Perczelné Kozma Flóra Leányegyesület, és 1929-ben róla nevezték el a magyarkúti leányotthont. 1935-ben, halálának tizedik évfordulóján emlékünnepelet tartottak tiszteletére a Rákos-utcai (ma: Högyes-utcai) misszióházi templomban. Később legkisebb lánya, az 1964-ben elhunyt *Perczel Olga*, egyedülálló nő befogadására ajánlotta fel végrendeletében a baracskai református egyháznak családi házukat, kívánsága azonban nem teljesült.

Nem túlzás állítani, hogy *Kozma Flóra* apostolává vált választott egyházának, és ha az nem is felejtkezett el róla teljesen, de semmit sem tesz emlékének fenntartásáért, időtálló eszméinek terjesztéséért. A nevét viselő Nőegylet elkötelezett tagjai ezért tüzték ki egyik céljuknak, hogy havi önképzőköri összejöveteleiken felolvasással, kommentálva írásait emlékezzenek meg *Kozma Flóráról*. Például az erkölcs, a szociális munka, a feminizmus, a nők és az egyház, a divat és az egyetemes béke témakörében idézték fel gondolatait, és vetették össze saját 21. századi tapasztalataikkal. Elindítottak egy Flóra-füzetek című időszakos kiadványt is, amelynek első száma a Perczelné Kozma Flóra és a Nyitottság, második a Boldogság alcímet viseli.

Egész életében arra törekedett, hogy írásain, szónoklatain és személyes példáján keresztül, kezdve a saját lányaival, nem formálisan, hanem tudatosan erényes és erkölcsi személyiségeket, neveljen, védje őket attól, hogy rossz útra térjenek, segítse őket, de ha bajba jutnak, biztosítsa számukra a tanulás, munka és szabad párválasztás lehetőségét, ahol kiteljesedhetnek maguk és mások szolgálatában.

### ***A reformpedagógia, a nőkép és a nőnevelés aspektusai Gyertyánffy István munkáiban és kézírataiban***

Kortársai is úgy vélték, hogy *Perczel*néhez hasonlóan *Gyertyánffy István* is a gyakorlat embere volt. Azonban ez nem azt jelenti, hogy nem volt érzéke az elmélethez, hanem azt, hogy tiltakozott minden olyan teória ellen, amely a világgal és valósággal elvesztette a kapcsolatot. Szerinte minden esetben a tapasztalatból kell az elméletet levezetni. Az elmélet és gyakorlat értékét velősen fejezte ki: „*Barátom Plátó, barátom Aristoteles is, de legközelebbi barátom az öntapasztalat és az öngondolkodás.*” (*Gyertyánffy*, 1876. 4. old.)

Hozzáállásával csaknem fél évszázaddal megelőzte *Ellen Key*t, aki szerint „*Az elszigetelt reformok semmit sem érnek [...] Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni.*” Ugyancsak ő az, aki az általa elképzelt „álomiskolát” szellemi étteremnek festi le, ahol a gyerekek szabadon választhatnak az érdekes, izgalmas tanulnivalók között (*Key*, 1976., 145. old.; id. Pukánszky, 2002. 28. old.)

Tanítványait könnyen megnyerte magának és a tudománynak természetközeli látásmódjával. Diákjaihoz koruknak megfelelően közelített, tanítását inspiratívvá tette, miközben ragaszkodott a realitáshoz. Oktatási módszerének fókuszában rousseau-i természetközelség és a későbbi reformpedagógiára jellemző nyitottság állt. Szerette a természetet és azt tanította diákjainak, hogy azok törvényeinek megismerése megoldást jelenthet sok kérdésükre. Gyakran történt olyan is, hogy diákjaival együtt bejárta Székelyudvarhely környékét, miközben tanulmányozták a növény- és állatvilágot. Otthonában is számtalan növény kapott helyet, kedvenc elfoglaltságai közé tartozott azok gondozása. Zenekedvelő volt, ebben is hasonlított a jövődő, reformpedagógiával karöltve hazánkban is teret nyert életreformmozgalmak művészetpártolóihoz. Klasszikus darabokat játszott, fuvolázott, diákjai körében énekkart szervezett, amelyet ő vezetett (*Dombi*, 2003). Nem volt tehát meglepő, hogy amikor leköszönt gimnáziumi posztjáról, a gyulafehérvári püspök szívhez szóló levélben búcsúzott tőle: „*Vajha mindegyik gymnasiumhoz egy Gyertyánffyt tehetnék!*” (*Rohn*, 1889. 143. old.)

Pedagógiai nézeteire nagy hatással voltak a Svájcban és Németországban tett tanulmányútjának tapasztalatai. Személyesen *Eötvös József* küldte nyugatra a pedagógust 1869-ben, hogy megvizsgálja a népiskolák ottani helyzetét. *Gyertyánffy* mély elragadtatással tért haza útról, leginkább a svájci népoktatási rendszer, a népiskolák és tanítóképzők derűs légköre, és a kézimunka- és

műhelyoktatás fejlettsége varázsolta el. Ez utóbbi alapos szervezettségét és nevelő hatását tartotta legtöbbré. Németországban megismerkedett *Diesterweggel*, és szemináriumával. Az erkölcsi nevelés kérdése kapcsán, *Diesterweg*-hez, és *Perczelné*hez hasonlóan az „erkölcsi önállóságot és öntudatosságot” helyezte előtérbe. Nézeteiben is előbbi, illetve *Comeniust*, *Pestalozzit* és *Dittest* követte, anélkül, hogy olyan izmusok szüklátókörű hívévé vált volna, mint a herbartizmus, zillerizmus, fröbelizmus, liberalizmus. Egyik példakép rendszerét sem vette, és ültette át gyakorlatába egy az egyben, de a rá ható irányzatok között következetesen válogatott, és azok hazai megvalósításán munkálkodott (*Droppánné*, 2003).

Tanulmányunk címében felvetett dilemma, tulajdonképpen csak elsőre tűnik feloldhatatlan konfliktusnak. Hogyan fér meg *Gyertyánffy* elméletében a kor által népszerűsített anya és feleség szerep a feminizmus és női munka elfogadásával? Kérdésünkre a pedagógus válasza átlátható logika mentén halad. A nőnevelés kérdése fontos részét képezi *Gyertyánffy* pedagógiájának, mégis kevesen foglalkoztak vele. Azért is jelentős ez nála, mert a nők társadalomban betöltött szerepének kulcsfontosságát tulajdonított, hiszen véleménye szerint a nőnek hivatása: „*az emberiség erkölcsi regenerálása.*” (*Gyertyánffy*, 1915. 54. old.; 1916. 10. old.) Továbbá joggal úgy gondolta, hogy a nőképzés a 20. század elején méltatlanul alacsony szinten volt, és háttérbe került mind oktatáspolitikai, mind társadalmi szempontból is.

*Gyertyánffynak* vitathatatlan érdeme, hogy e kérdésre felhívta a figyelmet, több tanulmányban és könyvben is foglalkozott a témával. Korában kevés híve volt hazánkban a feminizmusnak, különösen a férfiak körében. Valójában *Gyertyánffy* sem sorolható a követők táborába, de foglalkoztatta a női egyenjogúság ügye, amelyet ő szorosán kezelte a nőnevelés kérdésével. *Droppánné Debreczeni Éva* szerint *Gyertyánffy* úgy látta, hogy a feminizmus rossz irányba halad. Nem tudott azonosulni azzal a szemlélettel, amely alapján a nők háttérbe helyezik a családot, hogy elsősorban a munkájuknak éljenek. Az önmagában divatból való, tehetséget nélkülöző nőiroi tevékenységgel nem értett egyet, mindazonáltal a nőnevelés megreformálását hirdette teljes mellszélességgel. Szükség van ugyanis a nők számára egyenlő jogok biztosítására, ezek azonban a művelt anya és feleség szerep erősítését eredményezhetnék: „*Én köznevelésünkben a férfi és a nő között a szellemi műveltség terén teljes egyenjogúsítást követelek; olyant, amely kellőképpen áthidalja azt a roppant űrt, mely most a két nem műveltsége között tátong. Ezt az egyenjogúsítást nem a nőieség rovására, hanem éppen őérette kívánom; épp annak az eszményi kifejlesztését akarom általa megközelíteni.*” (*Gyertyánffy*, 1915. 51-52. old.) Aggodalmát fejezte ki azzal kapcsolatban, miszerint a családok szétesését eredményezhetik a feminista törekvések, de emellett lehetőséget szeretne biztosítani a nőknek, hogy választhassanak pályát, ha nem alapítanak családot, és egyedül maradnak. Ilyen helyzetekre kell felkészíteni őket a megfelelő képesítésekkel: „*Életpályákat kell nyújtani azon nők számára, kik a családi életből bárminő okoknál fogva, kiszorulnak.*” (*Gyertyánffy*, 1915. 52. old.)

Gyertyánffy átfogó pedagógiai érzékét bizonyítja, hogy felismerte, milyen nagy jelentőségű társadalmunkban – még ha ma pejoratív jelentést hordoz is a kifejezés – a „jólnevelt nő”. A Theano című művéből kapunk képet arról, hogy melyek a nőneveléssel kapcsolatos fő vezérmotívumok gondolatrendszerében, amelyek között központi helyet foglal el az a kevésbé modern gondolat, hogy elsődleges a nők visszavezetése a családi életbe. Gyertyánffy itt sorra veszi, skatulyázza a női típusokat, köztük gunyoros elnevezéssel illeti az általa Pató Pál-féle asszonyoknak ítélt nőket: „és ha (a szándékos önámítás, a lelki tunyaság s a többi ellenére) mégis nagyon megfekszi lelküket az a gondolat, hogy jó volna már kissé többet törődni gyermekeik nevelésével, átalakulnak Pató Pálnékká: Eh, ráérünk arra még! Hiszen oly kicsinyek és gyöngédek még a lelkeink!” (Gyertyánffy, 1915. 85. old.)

A pedagógus a könyv harmadik részében hazai példát is hozott Csik Bánfalvai Kováts Cecília személyében, akit édesanyjáról mintázott. A főhős mindenben megfelel a kor által támasztott női ideálnak, életrevaló, hűséges, hívő, türelmes, szeretettel teli, hasonlóan az ez idáig kiadatlan naplójegyzeteiben az édesanyjáról vázolt képhez. Cecília küzdelmes életéről naplójában is beszámolt, ahogy a Theano Cecíliájával kapcsolatban tette.

Bevezetőnkben már utaltunk rá, hogy kutatásaink során másik személyes női példaképet fedeztünk fel Gyertyánffy Országos Széchényi Könyvtárban található kéziratában, akivel segédnevelői tevékenysége során került szakmai kapcsolatba. A pedagógus időskorában írt visszaemlékezéseit, ahogy ő hívta, naplóját elemezve a Bornemissza-család belső dinamikájával és a gyerekek, köztük a bárókisasszony tanításának rendjével kapcsolatban is számos érdekes pedagógiai adattal lettünk gazdagabbak. Bornemissza Ignác báró ugyanis „Falstaff”-i alakként csak időnként fordult meg a házi tűzhelynél, nem törődve a család ügyeivel és a gyerekek nevelésével, még kevésbé a nevelőkkel, így Gyertyánffy szerint Katona Klára báróné volt a bárói család életében „minden”:

„Meg is maradt mind a mai napig emlékezetemben, e szellemes, de többnyire komoly, sőt komor és zárkózott asszonynak a képe. Előttünk, nevelők előtt valódi Sphinx-alak. Elzártan titokszerű és ismeretlen. Mindig csodáltam később is, hogy még nem akadt életírója e Sphinx-nek. Nem könnyű feladat bármely írónak. Valamint az arcképének megfestése sem, akármely festőművésznek. Mint ő maga, épp oly elzárt és ismeretlen volt előttünk e család belső lakása is. A báróné csak naponta egyszer, a közös, emeleti ebédlőteremben lett előttünk láthatóvá. És leereszkedően beszédes, néha még velem is. Paál F-nek<sup>4</sup> több alkalma volt behatolni az emeleti lakás belső szentélyeibe, mivel feladata volt órát adni Zsuzsika b. (szerk. = báró) kisasszonynak a történelemből. Az ebédnél többnyire angolul folyt a társalgás. És – ha lehetett – még a vendégekkel is. A Zsuzsika k. a. (szerk. = kisasszony) nevelőnője Miss Richardson igen előkelő szerepet játszott már ezért is a családban. Főleg velünk, a nevelőkkel szemben volt a Miss utolérhetetlenül nagy előnyben.” (Gyertyánffy István naplójegyzetei)

<sup>4</sup> Paál Ferenc magántanár, Gyertyánffy István barátja.

A pedagógus egyébként nem csak maga vezetett naplót, hanem előszeretettel ajánlotta másoknak is. Írásunk tematikájához kapcsolódva különösen fontos, hogy a lányok számára is követendő példaként állítja a naplóírást, mint az informális oktatás; az önevelés és önművelés legfőbb eszközét. Unokahúgának, Pólinak a következő tanácsokat adja:

„[...] a napló életed tükré, amelynek az a rendeltetése, hogy ismerd meg belőle lelkedet [...] Tavaly végképen elhagytak iskola, tanítók és tanítónők. Azt tanácsolnám, hogy ezentúl önmagadat tedd iskolává; a tankönyved is magad fogná megírni, címe: Napló... [...] Szerencsés az, ki önvizsgálódás útján fel tudja fedezni magában a hibát. A hibafelismerés vezet az önismeretre, mely pedig minden emberi tökéletesség alapja, kezdete.” (Kiss, Komáromy és Péterffy, 1880. 241. old.)

A Theano-nevelés gondolatait (a lányoknak jó feleséggé, háziasszonyokká, gazdasszonyokká, egyszerűen jó családanyákká történő nevelése) még részletesebben fejti ki az „Epilogus a Theanohoz, gondolatok a Theano nevelési eszmék gyakorlati megvalósításáról” című munkájában. Ezt a könyvet *Berta Ilona*, az Erzsébet Nőiskola egykori igazgatónőjének, a Theano-filozófia lelkes hívének ajánlotta. Tanulmányunkban ezúttal ezekről nem szólnunk, a Theano nőkéről részletesen beszámolt *Dombi Alice* vonatkozó dolgozatában (*Dombi*, 2003). Írásunkban a továbbiakban a *Perczelné* könyvére reflektáló „Levelek a feminizmus és a nőnevelés kérdése köréből” című művére fókuszálunk, amely az említett, korábbi nőnevelési munkák sikere után a Magyar Pedagógiai Társaság könyvtárának második köteteként jelent meg.

### **„Levelek a feminizmus és a nőnevelés kérdése köréből”**

*Gyertyánffy* és *Perczelné* szakmai kapcsolatára és nézeteik rokonságára a pedagógus a „Levelek”-ben tér ki (*Gyertyánffy*, 1917). Teljes mértékben egyetértett a nőróval abban, hogy nőneveléssel és a feminizmus térhódításával kapcsolatos gondolataik nem ellentétben állnak, hanem csak árnyalatnyi különbségek merülnek fel köztük. Bár a pedagógus tartotta magát a nők egyenjogúságával kapcsolatban számos diszkriminatív, és napjainkra számos oldalról megcáfolt megállapításhoz, legfőbb érdemei közé tartozott, hogy harcolt a nők mindazon életpályákra történő felkészítéséért, amelyek eddig a köznevelésben csak a férfiak számára voltak elérhetők. Ezzel párhuzamosan azonban végig kiállt azon radikális elképzelése mellett is, hogy a nők képzésének továbbra is a családi életre felkészítő, de minden eddiginél pedagógiaileg átgondoltabb oktatásnak kell lennie. Nem javasolta továbbá a nők tudományos életpályára való áttérését, hivatkozva a „női természet” sajátosságainak, testi-lelki organizmusainak figyelembevételére, amelyek átlépésére a nő hosszú távon sem biológiailag sem társadalmilag nem lehet alkalmas.

*Gyertyánffy Perczelné* könyvének fejtegetései és saját tapasztalata alapján a feminizmusnak kétféle formáját különböztette meg. Az egyik csoport hívei amellet, hogy saját életkörükből teljes mértékben betöltik a nekik szánt

feladatokat (anyai- és feleség szerep), altruisztikus törekvéseiket kibontakoztathatják még a szociális élet és hazai közügyek egyéb területein is, amelyek összhangban vannak egy művelt, lelkes és önérzetes magyar nő számára hozzáférhető tevékenységi körrel. A pedagógus ennek a formának az őszinte híve, ezt tartja valódi feminizmusnak, ahogy *Perczelné Kozma Flóra* és *Neményi Erzsébet* is ennek volt lelkes képviselője.

Ezzel ellentétes a feminizmus másik fajtája, amelyet *Gyertyánffy* elképzelése szerint a külsőségek, a szereplési vágy jellemez. A harcias feminizmusnak a követői azok az „erősen férfias természetű” ambiciózus nők, akik nem elégednek meg azzal, hogy a férfiak kiváltságába tartozó munkaköröket elhódítják, hanem a női szavazati jog és a parlamenti képviselői státuszért is harcba szállnak.

Ezen a ponton eltérést tapasztalhatunk *Gyertyánffy* és *Perczelné* között, hiszen a *Gyertyánffy* által elutasított női szavazati jog benne foglaltatik a feminizmus minden ágának munkaprogramjában, így az amúgy harcias feminizmus ellen tiltakozó *Perczelné*nél is megtalálható. A pedagógus szerint a szavazati jog semmiképpen nem képezheti a valódi feminizmus lényegét, amelynek gondolatrendszere alig különbözik az övétől, így a Theano-pedagógiájától:

„A valódi feminizmusnak, lényegesebb, nemcsak eszményi, hanem gyakorlati szempontból is magasabb rendű céljai kell, hogy legyenek annál, hogy: legyen-e a nőknek képviselőválasztási joguk vagy ne legyen. Mindezekből azt következtetem, hogy ez az ily érdelemben vett feminizmus nemcsak igen jól beilleszthető, hanem határozottan be is illesztendő a magyar nemzeti nőnevelés céljainak a rendszerébe.” (*Gyertyánffy*, 2017. 17. old.)

## Összegzés

*Gyertyánffy* esetében szét kell választani a nőnevelés és a feminizmus gondolatát, mert a nőnevelés fontosságát ő is erősen hangsúlyozta. Már a 1876-os kiadású, *Kiss Áronnal* együtt *Dittes*ből lefordított népiskolai módszertanában külön rész foglalkozott a lányok képzésével. Bár *Friedrich Dittes* az osztrák iskolarendszeren belüli reformtörekvéseiről volt ismert, még szintén a „gondos, házias, takarékos nő és édesanya” szerepkört szánta a lányoknak. Mivel a német-osztrák pedagógus nagy hatással volt *Gyertyánffy*ra már fiatal tanárként tanulmányútja során, elképzelhető, hogy ez a befolyás a későbbiekben is hatással volt nőképre. Következtethetünk erre a megállapításra abból is, hogy pedagógiáját a végsőkig kísérte az a meggyőződés, hogy a nők csak alig léphetnek ki az anya-feleség szerepkörből, de ha mégis megteszik, akkor ezt a haza szolgálatában tegyék.

Ahogy a századfordulón számos közméltóság felszólalt és óvatosságra intette a reformpedagógiával kapcsolatos változtatást sürgető hangokat, így a nőnevelés ügyével kapcsolatban is voltak, akik bár nem zárkóztak el a feminista törekvések megvalósításától, de felkészülési időt kértek. Ezekhez tartozott *Gyertyánffy* is, aki türelmet kér a nőktől politikai szerepvállalásuk gyakorlása ügyében. Felhívja a

figyelmet arra, hogy a nőnevelés kérdése egybevág a nemzetnevelés elképzelésével, és ez esetben fontos, hogy a feminizmus eszméinek minél gördülékenyebb megvalósítása érdekében, szükséges a magyar nőnevelési rendszert is átalakítani.

Amennyiben elfogadjuk, hogy Key volt a reformpedagógia egyik jelentős képviselője volt, akkor a női munka kérdésével kapcsolatban is el kell fogadnunk azokat a felvetéseit, amelyek a még megoldandó problémákra keresik a választ. A meg nem született nemzedék és a női munka című tanulmányában *Ellen Key* a nők munkavállalását a gyermekvállalással összefüggésben taglalja. A feminista narratívákra válaszolva ő felhívta a figyelmet a női munka társadalmilag megoldatlan, családot érintő veszélyeire, többek között a várandósság alatti egészségkárosító munkavégzésre, a nyolc órát meghaladó munkaidőre, a férfiakétól megkülönböztetett alacsony fizetésre (*Key, 1976*).

Mindezek ellenére a *Gyertyánffy* által említett nőnevelési átalakulás ekkor már elkezdődött. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a *Donáth Péter* által bemutatott statisztika, amely a *Dittes* módszertana szerint is megengedett női állásra való felkészítés, a tanítónőképzés terén bekövetkezett változást írja le. A magyar tanító(nő)képzősök nemi összetételének alakulásáról szóló vizsgálat kimutatta, hogy a lányok aránya a hazai tanítónőképzésben az 1868-1869-es évfolyamon a kezdeti 8%-ról, 1917-re, a *Levelek a feminizmus és nőnevelés kérdései köréből* című mű megjelenésének idejére 59,3%-ra növekedett (*Donáth, 2008*).

## Irodalom

- Á. R. (1881). Gyertyánffy István és a Budai Állami Tanítóképzede. *Vasárnapi Újság*. 24 sz. 1.
- Beck András (2009). N. E., mint Neményi Erzsébet. *Beszélő*. 14. 3. sz. 62-68.
- Chehadé-Boér Judit (2016, szerk.). *Boldogság: tematikus válogatás Perczelné Kozma Flóra írásaiból*. Bartók B. Unitárius Egyházközség Perczelné Kozma F. Budapest Nőegylete, Budapest.
- Chehadé-Boér Judit (é. n.). *Ki volt P. Kozma Flóra?* = Perczelné Kozma Flóra Nőegylet. A Bartók Béla Unitárius Egyházközség Nőegyletének honlapja. (blogbejegyzés). [http://missziohaz.hu/Noegylet/?page\\_id=774](http://missziohaz.hu/Noegylet/?page_id=774). 2021.10.31-i megtekintés
- Dombi Alice és Oláh János (2003, szerk.). Dombi Alice. Gyertyánffy István nevelői működése, a Theano-pedagógia. In: *A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula. 163-172.
- Donáth Péter (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868-1958*. Trezor, Budapest.
- Droppáné Debreczeni Éva (2003). *Gyertyánffy István*. OPKM, Budapest.
- Gyertyánffy István naplójegyzetei*. OSZK, Budapest, Kt, fol Hung 2253/1. 87-88.
- Gyertyánffy István (1882). *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképzede múltja és jelene: 1873/74-1880/81*, Egyetemi Ny., Budapest.
- Gyertyánffy István (1876). *Az ellenzéki szellem az iskolában*, Egyet. Ny., Budapest.



- Gyertyánffy István (1917). *Levelek a feminizmus és nőnevelés kérdései köréből*. Lampel, Budapest.
- Gyertyánffy István (1915). *Theano három részben*. Lampel, Budapest.
- [http://intezet.nori.gov.hu/nemzeti-sirkert/perczelne\\_kozma\\_flora/](http://intezet.nori.gov.hu/nemzeti-sirkert/perczelne_kozma_flora/). 2021.10.31-i megtekintés
- Írói és művészeti művek szerzői jogának védelmére szolgáló bejelentések jegyzéke (1905). *Központi értesítő* 72. 1416.
- Kelemen Elemér (2009). Gyertyánffy István, a tanítók tanítója (1834-1930). *Tanító*. 10. 1-3.
- Kenyeres Ágnes (2001). *Magyar életrajzi lexikon: 1000-1990* [elektronikus dok.]. Arcanum, Budapest.
- Kéri Katalin (2008). *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867-1914*. Pro Pannónia, Pécs.
- Key, Ellen (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Key, Ellen (1905). Das Weib der Zukunft. In: *Aus drei Essays von Ellen Key*, Fischer, Berlin. 10-15.
- Kiss Áron, Komáromy Lajos és Péterffy Sándor (1880). *Olvasókönyv a tanító- s tanítóképző intézetek első osztálya számára*. Dobrowsky - Franke, Budapest.
- Magyarfalvi Lajos (1968). *Gyertyánffy István és a budai Pedagógium*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Magyarfalvi Lajos (1984). Gyertyánffy István emlékezete Születésének 150. évfordulójára. *Pedagógiai Szemle*. 11. sz. 1092-1098.
- Neményi Erzsébet irodalmi hagyatéka* (Porzó előszavával). (1910). Pallas Ny., Budapest.
- Neményi Erzsébet (1910). A feminizmusról (Társadalmi ismeretterjesztő cikkek, genreképek, leírások). *Új Idők*. 16. 1-26, 208-210.
- Neményi Erzsébet (1906). *Ady Endre: Új versek*. A hét. 8. 126.
- Neményi Erzsébet (1904). *Ellen Key (Moderne Essays)*. Gose – Tetzlaff, Berlin, 1904.
- Perczelné Kozma Flóra (1908). *Felolvasások és közlemények a modern vallásbölcsezet és sociológia terén*. Pátria, Budapest.
- Perczelné Kozma Flóra (1915). *Felolvasások és közlemények. 2. kötet, 1909-1915*, Neumann Ny., Ipolyság.
- Pukánszky Béla (2002). A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*. 2 sz. 14-29.
- Rohn József (1889). Gyertyánffy István. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 143.
- Szász Adrienne (1998). *Perczelné Kozma Flóra élete és egyházi munkássága (szakdolgozat)*, Egyetemi Fokú Protestáns Teológiai Intézet Unitárius fakultása, Kolozsvár. <http://missziohaz.hu/Noegylet/wp-content/uploads/2015/02/SzaszAdrienne-PerczelneKozmaFlora-elete-munkassaga.pdf>. 2021.10.31-i megtekintés
- Vajna Géza (1907). Női foglalkozásokról. *Szamos*, 39.



## Fajnemesítési gondolatok kezdeményei a Néptanítók Lapjának 1933.évi számában

*Hegedűs Renáta Ildikó*

### **Absztrakt**

Jelen tanulmányunk célja, hogy röviden bemutatásra kerüljenek azok a gondolatok és nézetek, amelyek jelen voltak és később hatást gyakoroltak a hazai pedagógiai gondolkodásra és kapcsolatba hozhatók a szelekcióval és kontraszelekcióval – vagyis az eugenika alapfogalmaival. Kutatásunk elsősorban az 1933. évi hazai pedagógiai szakajtó – Néptanítók Lapja – vizsgálatára fókuszál. Eredményeink bemutatásán túl az eugenikára vonatkozó legfontosabb történeti események és elemek bemutatására is törekszünk. Végül a nemzetiszocialista népesedéspolitika fogalmának a létezését és társadalomban elfoglalt helyét próbáljuk felderíteni a vizsgált korban.

Kulcsszavak: *eugenika, szelekció, kontraszelekció, fogyatékoságtörténet, neveléstörténet, sajtóelemzés*

### **Bevezetés**

Jelen tanulmányunk és a kutatási témánk egy korábbi tanulmányunk (*Hegedűs, 2021*) folytatásaként is értelmezhető. Ennek alapján jelen kutatásunk is interdiszciplináris alapozású: a gyógypedagógia történet, a fogyatékoságtörténet, filozófiatörténet és ezek egymást átfedő területén helyezkedik el. A vizsgálat fő témája a nemzetiszocialista népesedéspolitika, eugenika, szelekció, kontraszelekció gondolatának megjelenése a hazai pedagógiai szakajtóban. Vizsgálatunkba az 1933. évi Néptanítók Lapját vontuk be. Ennek oka, hogy számos olyan történelmi esemény indult el melyek jelentős mértékben elősegítették az eugenika szélesebb körben való népszerűsítését a vizsgált korban. Elsőként említhetnénk *Adolf Hitler* kancellárrá való kinevezését, a nemkívánatos szerzők könyveinek elégetését az *Opernplatz*-on, vagy azt, hogy a német birodalmi kormány elfogadja az örökletes betegségekben szenvedők utánpótlásának megelőzéséről szóló törvényt (*Németh, 2016b*). A kutatás során – a rendelkezésre álló forrásanyagok jellegének és tartalmának megfelelően – alapvetően a klasszikus forrásfeltáró, -elemző, -értelmező és interpretáló módszer alkalmazására kerül sor. A forrásszövegek analitikus, forráskritikai elemzése és komparatív értelmezése után szintetizáló összefoglalásra térünk ki. Tanulmányunk célja, hogy a neveléstörténet szinkronisztikus megközelítésével a vizsgálat alá vont korszak elérhető dokumentumait – jelen esetben a Néptanítók Lapját – elemezve tárjuk fel

a nemzetiszocialista népesedéspolitikája megjelenését a hazai pedagógiai szakajtó tekintetében. Jelen tanulmányunkban elsőként egy rövid történeti kitekintésre térünk ki, amelyben alátámasztjuk, hogy a fajnemesítés gondolata – bár korábban más szóval címkézték – az emberek életének szerves része már kezdetek óta. Ezekre az eugenikával rokonságot mutató törvényekre, rendelkezésekre és szokásokra példákat is hozunk a különböző korokból. Jelen tanulmányunkban a hazai és külföldi történelmi események részletezésére azonban nem térünk ki. Bemutatjuk az eugenika „úttörőit”, ezután kitérünk az eugenika alap gondolataira és ezekhez kapcsoljuk a szelekciót és kontraszelekciót. A kutatásunk fő egységében az 1933. évi Néptanítók Lapjának tartalmát elemezzük a korábban bemutatott témakörökben. Végül a kapott eredmények összegzésével zárjuk a munkánkat.

### ***Fajnemesítést célzó törvények, rendelkezés és szokások a múltból***

Ahogy az korábban ígértük, teszünk egy rövid történeti kitekintést, amelyben bemutatjuk és alátámasztjuk azt a feltevésünket, hogy a fajnemesítés gondolata szerves része az emberek életének és társadalmának már kezdetek óta. Összességében az is elmondható, hogy ez a vélhetően jobbító szándék egyidős az emberiséggel. Ennek elsődleges okát *Bíró* (1935) fogalmazta meg. *Bíró* (1935) véleménye szerint az elvesztett Paradicsom állapotába való visszatérés az ember állandó célja. Igényt formál a boldogulásra és a vágyainknak megvalósulására. Ezek az igények és törekvések hajtották az összes emberi tett indítékát a történelem során. A törekvések és tettek tekintetében a kiválogatás és a szelekció jelenik meg. Most a régmúltban megjelent szokások bemutatására térünk ki. Ahogy arra *Hegedűs* (2021) is utal az ókori kultúrnépeknél és természeti népeknél egyaránt fellelhetők a faj és a néptörzs tudatos megőrzésére irányuló gondolatok és tettek. Számos olyan példával találkozhatunk a hindu vallás szent ősi könyvében is, amelyek a „hibás” tulajdonságokkal rendelkezők genetikai állományának átörökítésének csökkentését célozza meg. A „hibás” vagy rendellenesnek is nevezhető tulajdonságokkal rendelkezők közé sorolhatók azok a családok, ahol nem születik fiú gyermek vagy azok a családok ahol a leszármazottak között vannak sorvadásban, elefánt betegségben, gyomor bajban vagy bőr betegségben szenvedők. Ezen betegségek felsorolásán túl szabályozza a leánygyermek házasságát is a „vörös” tiltás révén. Ez a tiltás rendelkezik arról, hogy vörös hajú vagy vörös szemű férfifhoz nem mehet a leány. *Hammurapinak* a négyezer éves ősbabiloni törvénykönyvéből is hozhatunk példát. Ebben a törvénykönyvben leírtak szerint népének fajtisztaságát endogám kasztrendszerrel kívánja megvédeni. A zsidó nép történetében közismert tényként jelent meg a családon belüli, vérkonok által kötetett házasságok. Mózes azonban határozottan elutasította ezt a szokást. Ezek szabályozására törvényeket írt le, amelyek az alábbi esetekben tiltották a házasságkötést: az epilepsziásokkal, belpoklosokkal, tüdőbajosokkal, vérkonokkal és iszákosokkal. A Talmud a zsidó irodalom legnagyobb és egyértelműen legfontosabb, tematikus rendszerbe foglalt gyűjteménye, amely tartalmazza a jogi és vallási alapvetéseket és szokásjogokat is, számos olyan

előírást tartalmaz, mely a fajtisztaság állapot elérésére tesz törekvéseket. A Szentírásban is fellelhetünk erre utaló példákat (Bíró, 1935). Bíró (1935) korábban idézett munkássága mellett érdemes kitekinteni a görögök szokásaira. Mivel a görögök erőteljesen hatottak az európai kultúra fejlődésére és ezen szokások és törvények viszonylag ismertek napjainkban is. Itt azonban kicsit érdemes kitérni Nietzsche gondolataira. Ahogyan arra utal Pukánszky és Németh (1997) és Hegedűs (2021) idézi Nietzsche gondolatmenetét az antik görögök szerepe rendkívül kimagasló az európai kultúra fejlődésének történetében.: „A görögök fokozatosan megtanulták szervezni a káoszt [...] s látszatszükségeiteiket hagyták elhalni. Így vették ismét birtokba önmagukat; nem maradtak sokáig az egész Kelet túlhalmozott örökösei és epigonjai; sőt ők lettek, önmagukkal vívott súlyos küzdelem árán [...] az öröklött kincs legboldogabb gazdagítóivá és gyarapítóivá, s minden eljövendő kultúrnép elsősülötteivé és mintaképeivé” (Nietzsche, 1989. 98. old.). A tanítómesterek által átörökített fajnesítő öntudat figyelhető meg a görög világban. A tanítómesterek felfedezték és tanulmányozták az alkohol negatív hatásait az ivarsejtekre. Hippokratész is kiemelhető e téren, mivel behatóan tanulmányozta az alkohol fogamzásra gyakorolt negatív hatásait. A legismertebbnek és talán elterjedtebbnek tekinthető eljárás azonban mégis az a spártai szokás, amely a Taigetoszról való ledobást dicsőítette a rendellenesek és vagy életgyengék esetében. Ahogyan Plutarkhoszra utal Kálmán és Könczei (2002), Magyar (2017) és Hegedűs (2020, 2021) is, Spártában kialakult az a hagyomány, amit a különböző szerzők a fogyatékosan született gyermekek intézményes segítésének szöges ellentétéként fogalmaztak meg: „Az újszülött csecsemővel apja nem rendelkezett, hanem karjába vette és elvitte a Leszkhé nevű helyre, ahol a törzsek vénei összegyülekeztek, és megvizsgálták a kiseddet. Ha egészséges alkatú és erőteljes csecsemő volt, utasították az apát, hogy nevelje fel, egyben pedig kijelöltek neki egyet a kilencezer spártai parcellából. De ha idéltlen vagy nyomorék volt, bedobták a Taigetosz Apothetai nevű szakadékába – azzal a meggyőződéssel, hogy nem előnyös sem a gyermeknek, sem az államnak, ha egy születésétől kezdve gyenge és életképtelen ember életben marad. Ezért fűrdették meg az asszonyok az újszülöttet borban és nem vízben, hogy kipróbálják szervezete állóképességét. Ha ugyanis epilepsziás vagy gyenge, beteges szervezetű volt a gyermek, görcsöt kapott az erős bortól, és elpusztult, de ha egészséges volt, még izmosabb lett.” (Lükurgosz, 16, 1-3. – Máthé Elek ford.) (Kálmán és Könczei, 2002). Azt azonban fontos megjegyezni, hogy az elterjedt nézetekkel szemben ledőlt a mítosz. Ugyanis a nem kívánt csecsemőket nem dobták le a szakadékba. Csupán a Taigetosz hegy Apothetai nevű helyén kitétték, ahol különböző sors várt a gyermekekre, akik gyakran és jobb esetben gyermektelen családokhoz, míg rosszabb esetben rabszolgakereskedőkhöz vagy kerítők kezébe is kerültek (Hoffmann, 2009). Kálmán és Könczei (2002), Magyar (2017) és Hegedűs (2020, 2021) művében Platón és Arisztotelész szavaira is utal. Platón elképzelése alapján az ideális államban az emberek szaporodását az állam saját felügyelete alá vonná. Ez alapján a kiváló adottságokkal rendelkező nőknek és férfiaknak gyakori közösülést fogalmaz meg, míg az általa silányabbnak vagy gyengébbnek vélt

személyeknek épp az ellenkezőjét. *Platón* az állami felügyelet mellett beavatkozott volna a születés utáni szabályozásba is. Szavait idézve: „*akik csenevésznek születtek egy megközelíthetetlen, titkos helyen annak rendje és módja szerint eltüntetik*” (Állam, 460c). *Arisztotelész* műveiben is megfigyelhető erre a példa, vagyis *Arisztotelész* maga sem utasítja el ezt a gyakorlatot, vagyis a burkolt gyilkosságot és kitevést. *Arisztotelész* szavait idézve: „*semmilyenféle korcszülöttet nem szabad fölnevelni*” (*Politika*, 1335b).

Ezek alapján alátámasztható, hogy Európa kultúrtörténetében korán megjelentek az eugenika alap gondolataihoz kapcsolható rendelkezések és szokások. Ezek a cselekedetek a fajnevelés gondolatát hordozzák magukban. A kereszténység ezeket a nézeteket azonban nem vette át. Az egyház a „rendellenes korcsok” megszerethetővé válását próbálta elősegíteni a nép körében, melyekre *Szent Ágoston* műveiben találhatunk példákat. A történeti kitekintés által bizonyítottuk, hogy az eugenika alap gondolatai nem újkeletűek, mivel megjelenik minden korban. Igaz, hogy eltérően, de hatást gyakorol a társadalom különböző rétegeire. Erre az összegzésre azért volt szükség, hogy könnyebben megérthessük miként is érett meg az eugenika szó megalkotása és definiálása. A következő részben ennek történeti bemutatására térünk ki.

### ***Az eugenika úttörői***

Ahogy az korábban a bevezetésben ígértük, tanulmányunkat az eugenika rövid történeti ismertetésével kezdjük. Mit is jelent a mai világban az eugenika szó és annak tartalma? Ahogy az korábbi tanulmányunkban (*Hegedűs, 2021*) prezentáltuk, valószínűleg sokak számára még ma is ismeretlenül hangzik. Ellentétben az 1880 és 1945 közötti időszakkal, amikor is – körülbelül 65 éven keresztül – az ember biológiai megjavításával, jobbításával és fejlesztésével fémjelzett elmélet széles körben terjedt el, amelynek hatására aktívan a közhasználatban is megjelent (*Kevles, 2001*). *Jean Baptiste de Lamarck* (1803) nevéhez kapcsolható a modern természettudományokban elindított fejlődésemélet. A „szerezett tulajdonságok örökölhetőségét” vette kiindulásnak a munkájában. *Lamarck* mellett nem kisebb nevet említhetünk, mint az angol *Charles Darwin*. *Darwin* (*Fajok keletkezése, 1859*) műve, melyben megjelenik a „kiválasztás elve” indított el természettudományos forradalmat. *Darwin* nevéhez fűződik a „provizórikus pángenezis elmélet”, amely az öröklésre alapszik. E szerint az ember létének első pillanatától fogva öröklött hajlamai miatt meghatározott, a szülők tulajdonságaikat már fogamzáskor átadják gyermekeik részére. A környezet nevelő hatását nem ismeri és fogadja el. Gondolataiban egyértelműen kifejti, hogy a derék ember nemesítésére, más szóval „kitenyésztésére” csak az átörökítést tartja elfogadhatónak. *Darwin* gondolta azonban egyáltalán nem számított újkeletűnek. *Louis Leveque de Vilmorin* híres kertész és természettudós korábban felfedezte a cukorrépák cukortartalmának fokozásra tett kísérletei során az egyes cukorrépák öröklött cukorosságát. Ahogy az korábbi tanulmányunkban (*Hegedűs, 2021*) is kifejtettük a darwini magyarázatok közül ehhez kapcsolódik

„az utódok egyenként való megbírálásának elve”. Ehhez kapcsolódóan nem született magyarázat és a kérdés továbbra is fenn állt; hogyan lehet két cukorbó cukorrépának egy cukor és egy cukorszegény sarjadéka. *Vilmorin* felismerte, hogy ami „öröklődik” az inkább valamiféle ismeretlen konstitúció, adottság. Ez lappang a szülőben, de a különböző utódokon másképp jelenhet meg. Az emberiség nemesítésének jövője e megközelítés szerint attól függ, hogy ezen adottságok szerkezetét és struktúráját sikerül-e feltárni és az átörökítést sikerül-e kedvezően manipulálni. E kérdés alapján időben szinte egymással párhuzamosan három felől indult meg a tudományos kutatás. Elsőként említhetjük *Mendel Gergely Jánost* (1822-1884), majd *Darwin* unokaöccsét *Francis Galtont* (1822-1911) és a harmadik vonal képviselőjeként *Carl von Naegelit* (*Bíró*, 1935). Jelen tanulmányunkban először *Francis Galton* munkásságának bemutatására térünk ki. Ennek oka, hogy őt tekintik az eugenika elméleti megalkotójának. Vizsgálódások az Emberi Képességekről és Kialakulásáról című 1883-ban publikált művében használta először az eugenika kifejezést és annak magyarázatát. „Az állomány (*stock*) feljavításának tudománya – nem csak a megfontolt párzáson keresztül, hanem bármin, ami nagyobb esélyt ad az alkalmasabb fajok vagy vérvonalak elterjedéséhez a kevésbé rátermettekhez képest” (*Galton*, 1907). Következésként említhetjük az öröklődés törvényszerűségeinek kutatócsoportját Németországban. A kutatócsoport vezetője *Carl von Naegeli* fedezte fel elsőként, hogy a fogamzásnál öröklődő csíra is megered. A „*Naegeli* idioplazma” és a „csíraplazma kontinuitás” *August Weismann* nevéhez fűződik. Felfedezése, hogy a megtermékenyült csíra sejtek differenciálódása által indul életnek minden élőlény. Az eredeti sejtnek egy része azonban nem differenciálódik; ezt a folyamatot nevezzük *Naegeli* idioplazmának. Ez változatlanul kerül át abba az embrióba, amely ettől az egyedtől születik, ezáltal a szülők és leszármazottjaik egy összefüggő és megkapó életteni tulajdonságbeli egységet alkotnak, ezért ezt a folyamatot nevezte el *Weismann* „csíraplazma kontinuitásának”. *Darwin* és *Weismann* tanai nyomán *Wilhelm Schallmayer* és *Alfred Ploetz* német természettudósok célzottan fajhigiéniai szempontok alapján folytatták kutatásaikat. *Schallmayer* és *Ploetz* szerint az elsődleges cél az egyes egyedek és emberek fajtisztaságának kivizsgálása, majd ezt követi a fajtisztá ember példányoknak a megsokszorozása. *Schallmayer* szerint a kvantitatív népesedéspolitikai rendszerébe integrálni kell a tudatos fajvédő politikát. A fajnemelési mozgalom már korán a tudományos és világnézeti harcok középpontjába került. Washingtonban 1912-ben külön katolikus fajnemelési kongresszust tartottak és számos egyetemi kollégium, társaság és szakfolyóirat állt a fajnemelés mellé ugyancsak ebben az évben (*Bíró*, 1935). A fentiekben bemutatásra kerültek az eugenika alap gondolatai, melyek hatást gyakoroltak és beszívárogtak a vizsgálatunkba bevont szaksajtóra. Jelen esetben az eugenika további fejlődésmenetének bemutatásától eltekintünk. Ennek bemutatására a további tanulmányaink adnak majd lehetőséget. A következő részben magával az eugenikával foglalkozunk és a hozzá kapcsolható szelekcióval és kontraszelekcióval.

### ***Az eugenika alap gondolata és kapcsolata a szelekcióval vagy kontraszelekcióval***

A rövid eugenika történeti bemutatás után érdemes körbejárni az eugenikát, vagyis a fajnemesítő eljárásokat, amelyek kapcsolhatók a szelekció és kontraszelekció kérdésköréhez. *Bíró* (1935) véleménye szerint a természetben már a kezdetek óta jelen van a fajegészségügyi intézkedés. A különböző biológiai törvényszerűségek kivétel nélkül érvényesülnek az embernél és az állatvilágban egyaránt. Ahogyan a *Hegedűs* (2021) is kitért arra az ismert tényre, hogy az állatvilágban számos példát találunk a különböző állat „korcsok” kitesztására és megőlésére. A modern társadalomban kétféle kiválasztási módot tudunk megkülönböztetni; az egyik kiválasztás mód a szelekció, míg a másik mód a kontraszelekció. A szelekció esetben beszélhetünk némiképp a pozitivitásról, mivel a derekasabb és életképebb példányokat termeli és a korcsot próbálja kiküszöbölni, míg a kontraszelekció során az ellentétes kiválasztás mód mutatkozik meg, vagyis a „gyatrát” és gyengébbet védi, míg a derekasabbat teszi tönkre. Ebben az esetben azonban egyértelműen a negativitásról beszélhetünk. *Bíró* (1935) szerint az emberi fajtörténeti elkorcsosulás már szemmel látható. Ezeket elsősorban a környezeti hatásokra vezeti vissza. Gyakori – főleg a zsidók körében – a különböző szembetegségek és szemgyengeségek, míg a rövidlátás a városlakók között. Városlakók esetében a különböző bőrérzékenységek, kopaszság, süket és süketnémaság is magas számokat produkál. A faji egészség teherpróbájának tekinthető a tüdővész is. A város szennyezett levegője a gyengébbet elpusztítja és a szűk szobák ezek tüneteit is felerősítik. Azonban mindenképpen faji hajlam tehet a tüdővészről és ezen felül a nemi betegségeket különösen figyelemreméltónak tartja fajtisztasági szempontból. Divathóborként tekint a gyermektelenségre és a fogamzástámasztásra; fajtipró és osztály szelektáló érdekeltsége van (*Bíró*, 1935). Az általunk tanulmányozott évfolyamban a szelekció és kontraszelekció gondolata egyaránt megjelenik. Ennek okán beszélhetünk pozitív és negatív eugenikai gondolatokról. A tanulmányunk ezen eredmények bemutatásával folytatódik.

### ***Fajnemesítési gondolatok kezdeményei a Néptanítók Lapjának 1933. évi számában***

A tanulmányunk ezen részében bemutatjuk a vizsgálat alá vont 1933. évi Néptanítók Lapjának cikkeit. Egy korábbi tanulmányunkban már a Szelekciót! című cikk elemzésre és bemutatásra került. Az ott kapott eredményeket nem kívánjuk teljes mértékben ismét bemutatni, de törekszünk szintézisbe hozni a most kapott vizsgált eredményekkel.

A korábbi tanulmányunkban *Hegedűs* (2021) megfogalmazása által az alábbiakat olvashattuk: egyre gyakrabban találkozhatunk az alábbi szavakkal; szelekció, kiválasztás és kiválogatás. Legyen szó akár kormánynyilatkozatokról, hírlapok hasábjairól vagy akár magánbeszélgetésekről. Ennek okai visszavezethetők a nemzet egészséges életösztönére és az emelkedéshez vezető irány iránti igényre. A nemzet létének és jövőjének érdekében, valódi és reális



értékeket kell termelni, valamint a fejlődésében elő kell segíteni. Ezek tekinthetők a kormányhatalom és a társadalom közös céltudatos akaratának. Fontos kiemelni, hogy miket is tart értéknek; itt lehet szó egyénről, intézményről vagy bármi egyébről, ami a nemzetet és annak érdekeit szolgálja. A cikk utolsó részének bemutatása jelen tanulmányunkban is nélkülözhetetlen, mivel ez a rész kapcsolható leginkább az eugenikához. Ezt idézi Hegedűs (2021) is. *„Azt mondják, az élet önmaga szelektál, elejti a gyengét, előtérbe tolja az erőset.”* (Néptanítók Lapja, 614. old.) A dilettantizmus törli össze a nagy nemzeti értékeket. A nagy szelekció következtében, mindenkinek legyen érvényesülési lehetősége szellemi és erkölcsi értéknek megfelelően. *„[...] mindenkit oda, arra a helyre kell állítani, ahol s nemzet egészének a legértékesebb, mert erejének legmegfelelőbb szolgálatokat teljesítheti.”* (Néptanítók Lapja, 614. old.) Ennek fontosságára hívja fel a figyelmet Bíró (1935) művében is. *„Right man on the right place!”* Ez az eugenika előrettekintő alapgondolata is, amelynek elsődleges célja, hogy a szellemileg és erkölcsileg derék, nemzet számára hasznos emberek a legkitűnőbb helyre kerüljenek és ne ragadjanak nyomoréktanyákon vagy éjjeli menedékhelyeken.

A Sugár Béla által írt Az iskolaudvar tervszerű befásítása című cikkben arra találunk példát, hogy célként tekint a rendellenességek kialakulásának megelőzésére. Jól látható, hogy az új korszakot nyitó pedagógiai áramlat hatására három fő irányban indult meg a népoktatás rendszerének változása. Elsőként jelenik meg az új emberidál. *„Új emberideált és új életstílust igyekezett kialakítani s a korszerűtlenné vált individuális-liberális életeszmény helyébe a szociális, nemzeti emberideált s az öntevékenység és összetevékenység iskoláját állította.”* (Néptanítók Lapja, 10. old.) A második változás a tanítás és nevelés technikájára vonatkozik. *„Új alapokra fektette a tanítás és nevelés lélektani technikáját. A gyermeket a tanítás és a környező világ történelmi középpontjába helyezte s élmények, cselekvési gyakorlatok s az élet valóságainak érzékeltetése útján akarja fölépíteni a harmonikusan fejlett erkölcsi és alkotó embert.”* (Néptanítók Lapja, 10. old.) Utolsóként említi az iskolaépületek korszerűsítését. *„Végül az iskolaépületek és tartozékainak, valamint azok bebútorozásának kényelmetlen, barátságtalan és sokszor egészségtelen formáit törekszik megváltoztatni, azaz a mult század primitív s a jelenkor bérházszerű iskoláit ki akarja cserélni az élet levegős, napfényes, otthon- és kertszerű munka iskoláival.”* (Néptanítók Lapja, 10. old.) Kutatásunk szempontjából ez a rész a releváns. Az alábbi hivatkozásunk igazolja a rendellenességek kialakulására irányuló megelőző tevékenységet, vagyis az épületek korszerűsítését. *„Benn, az iskola falai között komoly hivatásszeretettel végzi munkáját a tanító, de 60—80 tanuló szorong a padokban s a levegő a gyakori szellőztetés mellett is ernyesztően nehéz. A vérszegény, rosszul táplált gyermekek nagyrésze már április közepén kábultan ül a tűző nap hevében. Napirenden vannak a fejfájási esetek, apró rosszulletek. A figyelmetlenség, az érdeklődés hiánya és a korai kifáradás oka többnyire az állandó padhoz kötöttség állapotában található meg. A tüdő és szív munkája, az anyagcsere-folyamat stb. mind kisebb-nagyobb rendellenességet mutat, ami végezetül kedvezőtlenül befolyásolja ezer és ezer gyermek testi-lelki fejlődését.”* (Néptanítók Lapja, 11. old.)

A következő *Kemény Ferenc* által írt *Lelki edzés* című cikkben olvashatunk fajnemesítő gondolatokról. Ebben a részben *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi miniszter egyik felszólalását idézi „*Az iskola földadata az új nemzedék egészséges és egyöntetű világnézetének kialakítása, a beteg magyar lélek meggyógyítása, hogy az iskolából kikerülő fiatalság majdan a nagy világnézeti harcban meg tudja állani a helyét. Hóman Bálint dr. vallás- és közoktatásügyi miniszter a képviselőház 1933 május 31-iki ülésén.*” (*Néptanítók Lapja*, 617. old.) *Kemény* (1933) *Seneca* bölcs tanácsát idézi fel, amelyben kitér a testi, értelmi és érzelmi (lelki) nevelés együttes alkalmazásának fontosságára. *Kemény* (1933) szerint „*A gyermek struktúrájának, összalkatának kivizsgálása és megállapítása azonban hosszabb és bonyolult eljárásokat igényel, amelyekben az orvospszichológusnak, gyógypedagógusnak és pedagógusnak karöltve kell eljárnia. Már itt rá kell mutatni arra a szomorú tényre, hogy aránylag kevés az egészséges lelkű ember (gyermek) és túlnyomó a beteges lelkű.*” (*Néptanítók Lapja*, 617. old.) A szerző kijelentése alapján érdemes elgondolkodni azon, hogy hol a határ vagy van-e egyáltalán az egészséges és beteges lelkű és értelmű emberek között. A szerző, *Bérillon*, párizsi csodadoktor és a modern pszichoterápia (lelki gyógy mód) megalapítójának kérdését is bemutatja: „*Kicsoda normális manapság? Hiszen az egész kultúremleriség meg van fertőzve valamennyi ideológiájában!*” (*Néptanítók Lapja*, 617. old.) Ennek a kérdésnek a mai korban is van létjogosultsága. Olyan értékek szerint élünk, melyek változhatnak. Kérdésként azonban felmerül ennyire érdemes ezt a kérdéskört feszegetni. *Kemény* (1933) szerint a lelki válság végigvonul az egész világon. A lelki anomáliák, rendellenességek a gyermekeket is megtámadták, akiknek javarésze ideges szülők leszármazottja. Fontos és értékes gondolata, amely szerint „*Nincs két teljesen egyenlő ember (gyermek) és nincs abszolút normális sem.*” (*Néptanítók Lapja*, 617. old.)

### Összefoglalás

A tanulmányunkat egy rövid bevezetéssel kezdtük, melyben felvázoltuk a tanulmányunk struktúráját. Ezt követően összefoglaltuk azokat a történelemben megjelent szokásokat, cselekedeteket, amelyek fajnemesítési szándékhoz kapcsolhatók. Bemutattuk az eugenika irányvonalait és jeles képviselőit, majd a szelekció, kontraszelekció és eugenika kapcsolatára is kitértünk. A tanulmányunk végén kerültek bemutatásra a *Néptanítók Lapjának* 1933. évi tanulmányai, ahol elemeztük azokat a cikkeket, amelyek fajnemesítési gondolatok csiráit rejtették. Tanulmányunkat végül egy rövid összeggzéssel zártuk. Bízunk benne, hogy a kutatásunk további kutatási ötleteket és kérdéseket generál a jövő nemzedéke számára.

## Irodalom

- Arisztotelész (hazai kiadás: 1994). *Politika*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Bíró Bertalan (1935). *Eugenika*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- Galton, F. (1907). *Inquiries into Human Faculty and its development*. 2nd edn. Dent, London (Everyman), (1883). <http://galton.org>. 2021. 06. 28-i megtekintés
- Hegedűs Renáta Ildikó (2020). Az európai kultúra bölcsőjénél megjelenő nevelés bemutatása kiemelt figyelmet szentelve a testi fogyatékosok nevelésére. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/2, 9-20. doi: 10.35405/OXIPO.2020.2.9
- Hegedűs Renáta Ildikó (2021). Szelekció, kontraszelekció - avagy a rejtett eugenika a Néptanítók lapjának 1933.évi számában. In: *Korszakok, sorsok, törekvések. Fejezetek a huszadik századi Magyarország oktatási, kulturális és társadalmi életéből*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged.
- Hoffmann Zsuzsanna (2009). *Antik nevelés*. Iskolakultúra-könyvek 35. Veszprém.
- Kálmán Zsófia és Könczei György (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kevles, D. J. (2001). *In the Name of Eugenics. Genetics and the Uses of Human Heredity*. Harvard University Press, MA, Cambridge. 4. kiadás
- Magyar Adél (2017). *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh István (1995): Németországi alternatívák. 1918–1933. In: Szabolcs Ottó (szerk.). *A történelem alternatívái. Forrásfüzet az iskolai oktatáshoz*. Korona Kiadó, Budapest.
- Németh István (2016a): Hitler útja a hatalomig. Párton belüli harcok a Führer-elv jegyében. In: *Rubicon. XXVII. évf.* 292. (2016/3.) sz., 38.
- Németh István (2016b): Antiszemitizmus a Mein Kampfban... és megvalósítása a Harmadik Birodalomban. In: *Rubicon. XXVII. évf.* 292. (2016/3.) sz., 56-57.
- Néptanítók Lapja (1933). [https://adt.arcanum.com/hu/view/NeptanitokLapja\\_1933/](https://adt.arcanum.com/hu/view/NeptanitokLapja_1933/)
- Nietzsche, F. (1989): *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Platón (hazai kiadás: 1983): Az állam. In: *Platón válogatott művei*. Európa Kiadó, Budapest.
- Plutarkhosz (hazai kiadás: 1978): *Párhuzamos életrajzok*. Magyar Helikon, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1997). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



# MŰVÉSZETEK



## Kodály Zoltán zenepedagógiájának megvalósulása Békés-Tarhoson (1946-1954)

*Czettel Antónia Mária*

### **Bevezetés**

A zene és ének közösségteremtő funkciójáról sokszor és sokat írtak, elég ha csak *Szabolcsi Bencére* hivatkozom, aki a „zene varázslatáról” vagy „a zene világot változtató hatalmáról” írt. (*Szabolcsi, 1964. 79. old.*) *Kodály Zoltán* munkássága nyomán láthatjuk, számos törekvése volt a zene társadalomban betöltött szerepének kiszélesítésében, harcot folytatva a zenei műveltség megalapozásáért. A zene funkciójának a vizsgálata kiemelt helyet kapott nevelési, pedagógiai és pszichológiai tekintetben egyaránt. Számos kutatás mutatott rá, hogy a zenei nevelésnek lehetőségei vannak az emberré válás útján az általános nevelési tevékenységben, az emberformálásban. Ezáltal a zene személyiségformáló hatásáról beszélhetünk, továbbá a közösségek kialakulásában és kialakításában a zene mint egy segítő eszköz jelenik meg.

*Gulyás György* – aki a kodályi-koncepció nemzetnevelő zenei elvét vallotta és egyben az egyik leghívebb tanítványa volt *Kodály Zoltánnak* – létrehozott a semmiből egy egyedülálló élményiskolát a „tarhosi csodát...” Hogy mitől volt ez csoda, egyedülálló? *Gyarmath Olga* tarhosi tanár szavai szóljanak: „A „tarhosi szellem”, amely az egész gondolkozásunkat, közösségi életünket, munkaszeretetünket áthatotta, a lélek melegét árasztja ma is. Nagyon erős kötelék! Sokan próbálták meghatározni a tarhosi szellemet. Azt hiszem, a zene sokat adott hozzá. A muzsikálás öröme.” (*Gyarmath, 2001. 78. old.*)

*Kodály* zenei nevelési koncepciója, álma az éneklő Magyarország megteremtése volt, és ebbe beletartozott az új zenei nyelv megteremtése, az analfabétizmus felszámolása, vagy akár egy népnek a zenei műveltség magas színvonalára való emelése is. Amikor a huszadik század elején *Kodály Zoltán* és *Bartók Béla* megfogalmazták programjukat, arról szóltak, hogy a magyar közönség, a magyar nép zenei tudatában milyen zenei tartalmak kapnak szerepet és hogy hogyan kell, hogyan lehet azon változtatni. Ezen látásmódba beletartozott az iskola, a koncertélet, a család és a mindennapi zenei tevékenység.

A tanulmány célja bemutatni a „jelenséget”, a „csillagórát”, ami *Kodály* zenei nevelési ideáljának egyik első gyakorlati megvalósítása volt, amit *Gulyás György* a debreceni tanítóképző intézeti ének-zenetanára megálmodott, kiharcolt és nyolc éven át vezetett mint a vidék és magyarság iskolájaként. (*Szokolay, 2017*)

### **Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója**

A magyar zenei nevelés gyakorlatával – Kodály munkássága és koncepciója –, amivel jobbra zenetörténeti és zenepedagógiai munkák foglalkoztak, (többek között: Dalos, 2005; Dobszay, 1991; 2009; Eősze, 1956; 1977; 1982; 2000; Gönczy, 2009; Itzész, 2004; Stachó, 2008; Szőnyi, 1984; 1988) viszonylag kevés tanulmány született, ami a kodályi zenei nevelési elveket a pedagógiatörténet (Mészáros, 1967; 1982a; 1982b) és iskolatörténet szempontjából vizsgálta (Csende, 1976; Szögi, 1983; 1994; K. Udvari, 2000).

Jelen tanulmány a fő tendenciák és reformgondolatok bemutatására vállalkozhat, amelyek a zeneoktatással kapcsolatos gondolatokat taglalja, mivel a különféle vélemények és elgondolások bemutatása túlnőne e tanulmány keretein.

Kodály pedagógiai tevékenységéhez kétféleképpen lehet közelíteni: az egyik, mint a Zeneakadémia tanára, ahol a szakzenészképzéssel foglalkozott, ez 1907-től 1942-ig, nyugalmazásáig tartott, míg a másik, az ifjúság zenei nevelése – közönség nevelés – valamint az iskolai zeneoktatás, mely 1925-ben kezdődött és 1967-es halálával ért véget. (Eősze, 2000) Kodály már 1929-ben a Gyermekek c. írásában az alapelveit lefektette, ezt Szögi Ágnes a kodályi koncepció alappontok vázlatos „kérdés-válasz” formájában fogalmazta meg:

- „Miért? (Cél) A teljes emberi életnek múlhatatlan része a zene.
- Mikor? A zenei nevelést a legkisebb korban kell kezdeni, s végig vinni az iskolán.
- Hol? Az alapok lerakása az óvodában történik. A közönségnevelés színtere az iskola.
- Ki? Legfontosabb a generációkat fölnevelő vidéki tanító személye. [...]
- Mit? Csakis értéket. Előbb a népzene, különös tekintettel a magyar népzene ötfokú rétegére, hogy utána a világirodalommal is megismerkedjenek a gyerekek.
- Hogyan? Naponkénti énekléssel. Előbb saját hangján énekeljen a gyermek, s ha hangszer is választ, annak tanulása csak utána következzen. A többszólamú ének hallásfejlesztő ereje, a kórusmunka közösségnevelő műhelye nélkülözhetetlen. Mindez a zenei írás-olvasás készségének elsajátításával, a relatív szolmizáció alkalmazásának segítségével, élményt adón történjen.” (Szögi, 1994. 18. old.)

A kodályi elvek által egy egységes zenei nevelés jöhetett létre, ami egyben a tömeges zenei nevelés céljának eléréséhez adott eszközt: „Nekünk tömegeket kell a zenéhez vezetni. A hangszerkultúra sohasem lehet tömeg-kultúra” (Kodály, 1964, 1982. 42. old.) „Tömegek” nevelési eszköze a népdal, ami az ún. zenei anyanyelv, amit az anyanyelv tanításával egyidőben kell megkezdeni. Kokas Klára emlékeztet, hogy „a zenei anyanyelv szorosan kapcsolódik az anyanyelvhez ritmusában, hangsúlyaiban, agogikájában, szerkezetében, képalkotásában. A zenei anyanyelv első és biztos felépítésével – éppúgy mint az anyanyelvvel – a gyermek személyiségében igen fontos alapokat rakunk le” (Kokas, 1972. 19. old.) Egy másik



fontos elv a zenei „táplálék” minősége: „*Csakis művészi érték való a gyermeknek*” [...] „*Vitaminús*” zenei táplálék kell a gyermeknek.” (Kodály, 1964; 1982. 41. old.) Kodály többször hangsúlyozta, hogy a zene nem a szórakozás örömforrása, hanem mindennapi minőségi táplálék, lélek ápoló, gyógyító szükség.

A reformok részét képezte, hogy minden általános iskolában biztosítva legyen az alap zeneoktatás, amit az egységes tanterv, tananyag és metódus által lehetett elérni, lehetőleg úgy, hogy az „*ne győtrelem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak*, s egész életre beleoltsa a nemesebb zene szomját.” (Kodály, 1964; 1982. 39. old) A koncepció részét képezi az emberközpontú zenetanítás, aminek része az ember intellektuális nevelése. A zenei nevelés ugyanakkor egyfajta esztétikai ízlésformálás is, amit a zene írás és olvasás elsajátítása által a gyermek egy tudatos zenei műveltséget képes megszerezni.

A kodályi koncepció, „*a szisztéma - egy nép zenei műveltségének színvonal-emelését tűzte ki célul*”, amit Kodály 1953-ban a békés tarhosi zenei pavillon avatásakor úgy fogalmazta meg a célt, hogy „*egy népet a zenei műveltség színvonalára kell emelni*”, vagyis „*a népek zenei műveltséget kell adni, azaz a társadalmi zenei művelődés igényét is figyelembe kell venni*” (Gulyás, 1972. 134-135. old; Gulyás, 1988. 86. old.) Ehhez az iskolai énektanítás általános színvonalát kell javítani, régi görög elképzelésnek megfelelően – amire Kodály többször is hivatkozott – a zenének központi szerepe volt a nevelésben és Platón sorait idézve: „*azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett emberré teszik*” (Kodály, 1964; 1982. 182. old.)

Kodály az egységes zenei anyanyelvvel, énekléssel és zenei írás-olvasással létrehozott az iskolai zeneoktatásban egy egységes nevelési koncepciót, amely részben az antik világból (*Arisztotelész, Platon*), a középkorból (*Arezzoí Guido*), a humanizmusból (*Comenius*), a felvilágosodásból (*Rousseau, Pestalozzi*) majd a XIX-XX. századból (*Curwen, Galin-Paris-Chevé, Jøde és Hundoegger*) vett módszerek összegző tanulmányozása.

### **Tarhos mint a kodályi zenei nevelés példája**

„*Szent Gergely doktornak, híres tanítónak az ő napján. Régi szokás szerint, menjünk Isten szerint iskolába [...] az Alföld csendjében, nagy hőesésében „Énekiskola” indult a régi magyar iskolásfiúk nótájával.*” Ezen sorok Gulyás Györgytől származnak, 1947. február 15-ei iskolaavató köszöntőjéből. (Gulyás, 1988. 43. old) Tarhos a tehetségmentés, a vidék és a magyarság iskolája volt. Gulyás György a Debreceni Dóczy Tanítóképző Intézet ének-zenetanára 1945. augusztus 3-i keltezéssel fordult Békéscsaba város polgármesteréhez a „Magyar Állami Énekiskola” létesítésére vonatkozó beadvánnyal. Az iskola leendő igazgatója nem is annyira a kodályi zenepedagógia elveiben látta a biztosítékát a zenei tehetségek megmentésének, hanem egy intézményben, melyben a kodályi

elvek eszközül szolgálnak a nevelésben. (Szögi, 1994) Az intézmény a zenei környezet, a magyar zenei nyelv tudatosítását, a zenei művelődés alapjait rakta le, és gyakorlatában igazolta a Kodály-megálmodta új iskolatípus lehetőségét. Éppen ezért a beadvány mottóját *Ádám Jenő*: „Módszeres énektanítás” című munkájából vette *Gulyás György*, – amit maga *Kodály* írt „útravalóként” – „[...] *Új korszak hajnalán vagyunk. A felszabadult magyarabb gyermek, emberkort érve, megteremti a magyarabb és boldogabb Magyarországot. És ebben az éneknek is lesz része.*” (Ádám, 1944. 4. old.) A beadvány reformtervében az ének-zenei nevelés új alapokra helyezése mellett úttörő és egyben korszerű, célt és a feladatokat reálisan létrehozott intézményt eredményezett, ami nem a meglévő iskolai keretek közt próbálkozott, hanem ezzel új iskolát hozva létre azzal a céllal, hogy a falvak, tanyák lakói számára intézményesen biztosítsák a zenei nevelők képzését. Maga *Gulyás György* az alakuló értekezleten vázolta ezzel kapcsolatos gondolatait: „*Új iskola indul, amelynek célja az éneken és zenén keresztül magyarabb gyermeket, magyarabb embert nevelni. [...] Itt nem urakat akarunk nevelni! Itt hűséges embereket akarunk nevelni akik oda mennek vissza, ahonnan eljöttek, a falura, a tanyára, hogy amit kapnak, azt tovább terjesszék azoknak, akiknek szükségük van rá.*” (Csende, 1976. 35. old.) Ezen gondolatokat folytatta *Nagy Miklós* 1947. február 15-i avató beszédében így fogalmazva: „[...] *A nép kultúrkinccsei halhatatlanok és ennek az iskolának az a célja, hogy a magyar népkultúrát ápolja és keltse életre a magyar életben.*” (Csende, 1976. 38. old.) Az intézmény pártfogásában, véleményezésében *Ádám Jenő* kezdetektől fogva részt vett.

Az ő életrajzi visszaemlékezéséből kiderül, hogy voltaképpen ő volt az, aki fantáziát látott – *Gulyással* együtt – egy ilyen intézmény életre hívásában, hiszen maga a Művészeti Tanács elnöke *Kodály Zoltán* is „*egy kicsit viszolyogva, délibábosnak gondolva*” tartott a tarhosi paraszt iskola ötletétől, újításától. (Székely, 2008) Ez az elutasító hozzáállása a Mesternek külön érdekes, mivel még 1945. július 27-én jelent meg a Fényszóró folyóirat számára egy cikk, amiben a múltat ostorozza: „*Az Iskola verte el a művészettől a nép nagy tömegét. S az élet sem tudta hozzávezetni. Más magyar iskola, más magyar élet kell ahhoz.*” (Eősze, 1977. 201. old.) Ezt a gondolatot folytatta a „*Merjünk magyarok lenni a zenében is*” nyilatkozatában: „[...] *zenei közművelésünk hetven esztendő tévelygést jelent, azért nem volt semmi eredménye. A népet úgy akarták zenére nevelni, hogy mellőzték, félredobták, amit magától is tudott. Holott építeni csak a meglévőre lehet...*” (Kodály, 1964; 1982. 172. old.) Ezen gondolatokat a „*Zenei köznevelés*” című cikkével zárja, amiben már utalás is történik a módszerre, a teljes ember nevelésére: „*A zenei köznevelés, ma már tisztára tanerők kérdése. [...] nem újság az „Énekgyűjtemény” alapelve, hogy egy népet zenei öntudatra csak saját zenei ösztöne alapján lehet nevelni. [...] Egészséges állapot az lesz, amikor a dalkincs teremti meg a közlésére legalkalmasabb módszert, ami az körvonalaiiban az Énekgyűjteményben, részletében a „Szó-Mi” füzetekben található.*” (Kodály, 1964; 1982. 165. old.) Ezen kodályi gondolatok után – amelyek a zenei nevelésre és az ahhoz szükséges tanerőkre, tananyagra tesznek utalást – a tarhosi iskolakoncepció vonatkozásában még a Mester sem feltételezte, hogy lehetséges

intézményesülési szinten létrehozni egy ilyen intézményt. Ezzel szemben viszont *Ádám Jenő* képzett elméleti és gyakorlati pedagógusnak látta *Gulyás Györgyöt*, akit alkalmasnak talált az énekiskola megszervezésére és vezetésére.

Így 1946-ban a Magyar Vallás- és Köznevelési Minisztérium a zenei oktatás és nevelés korszerű átszervezési elképzelésével egyetemben létrejött az ország első Énekiskolája, pontosabban az Országos Állami Ének- és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet és a vele kapcsolatos Ének- és Zenei Gyakorló Általános Iskola és Kollégium.

Az 1946. november 13-án felvételi tájékoztatót küldtek szét az egész országban, amiben részletezék, hogy mi a gyakorló általános iskola feladata (103.420) 1946. III. sz. V.K.M. rendelet szerint: „*A magyar, elsősorban paraszti származású, kiváló ének és zenei tehetségű tanulók egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttatása, ezek mellett az ének és zenei képességek kifejlesztése és előkészítésük az ének és szakirányú líceumban, illetve tanítóképző intézetben való továbbtanulására.*” Az intézmény két tagozattal indult, úgy mint alsó tagozat nyolcosztályos alapiskolával. Ezen tagozatok elsősorban paraszti származású tanulók számára jöttek létre, akik az Országos Állami Ének- és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézetben szándékoznak majd továbbtanulni. Az ott szerzett tudással pedig majd a falura, vidékre visszatérve a „*magyar zenei anyanyelvvel rendelkező közvetítők*” lesznek. Az alapiskolára középfokú szakiskola, mint négyosztályos középiskola épült, amely „*vezető, szervező és irányító embereket*”, énekes néptanítókat képezne a falvak számára. (*Gulyás, 1988. 24. old.*) Vitathatatlan tény, és Tarhos elvülhetetlen érdeme, hogy a zeneileg tehetséges, hátrányos helyzetű munkás és paraszt származású gyermekeknek adott otthont, és lehetőséget a zenei és közismereti tudás megszerzésére.

A korábban gróf *Wenckheim László* tulajdonában álló tarhosi major kastélyában kezdte meg működését az iskola 1947. január 7-én, melybe a növendékeket az ország egész területéről válogatták be – zenei képesség-vizsgálat sikeres megtétele után.

A Békés Megyei Levéltár VIII. 68. 1. dossziéban olvasható maga az eljárás, amit most változtatás nélkül közlünk:

*„I. A gépies tanulás képességének vizsgálata*

*Diktált 3X kettős, vagy háromszor hármás betű és számcsoportok ismétlése (pl. cf, kg, kmg, vagy 38-95-13) Eredménye:*

*II. A felfogóképesség vizsgálata. Verssorok, vagy könnyen megjegyezhető – lehetőleg népi dallamok elismétlése. Iránydó az elismételt verssorok, illetőleg dallamok mennyisége. Ha zene, csak dallamok. Eredmény:*

*III. A ritmusérzék vizsgálata. Kopogtatott ritmusképletek elismétlése. (A ritmusok a népdal ritmusvonalát ne haladják túl.) Eredmény:*

*IV. A kéz ügyesség vizsgálata. A második, harmadik, negyedik és ötödik ujj folyamatos tempóban, majd diktált sorrendben összeűt a hüvelykujjal.*

*Fekvő ujjakból a második, negyedik, stb. ujj felemelése, a többi ujj fekve marad. Eredmény:*

*V. Az emlékezőképesség vizsgálata. A gépies (I.) és értelmes (II.) tanulás képességének megállapítása fentebb szolgált szám, illetve verssorok és dallamok emlékezetből való felidézése (Irányadó a megjegyzett anyag mennyisége) Eredmény:*

*VI. A hallás vizsgálata. a) Énekelt, vagy hangszeresen lejátszott c1 és c2 közötti hangok éneklése 'lá'-val. b) Hangszeresen megütött akkordokból egy hang kiéneklése. c) Magasabb és mélyebb hangok megkülönböztetése. c) Rövid 2,3,4, stb. hangnyi motívumok utánéneklése (Mennyit bír?) Eredmény:*

*VII. Hangjegy utáni éneklés (hangsorjátszás)*

*VIII. Az előadási érzék vizsgálata. a) Egy mondat, illetve fogalmat (pl. "muzsika szó") mondja a növendék felkiáltva, kérdezve, vígan, ujjongva, bánatosan, csodálkozva, elragadtatva, hangosan, figyelve, távolról hallgatva stb. b) egy zenei motívumot a növendék énekeljen el erőlyesen, tréfásan, magasztosan, bánatosan, keccsesen, büszkén, régiesen, ujjongva stb. Eredmény:"*

Az intézmény megszervezéséhez a minisztérium sajnos nem nyújtott anyagi támogatást, de Békés község hatvanezer forintot adott az induláshoz. A csonka tanévet 63 általános iskolás és 10 líceumi diák kezdte meg sikeres felvételi vizsga után, amit 75 tanulóól a 90% 35-45 pontot ért el a maximális 45-ből. 1947. február 15-vel került megnyitásra az iskola, *Gulyás György* idézve: „*Most már rajtunk a sor: az iskola tanerőin, nevelőin, hogy itt az Alföld falvaitól is távol eső tanyavilágban kultúrát teremtsünk. És nem csak ének- zenében, hanem az iskolai tanulmányok mindegyikén keresztül – szokásaiban, nyelvében, hagyományaiban, történelmi élet-szemléletében éppúgy, mint életformáiban, szellemiségében, mindennapi élete gondjaiban.*” Ezen gulyási szavakból is érződik, hogy az iskola sokra volt hivatott, az intézményben tanítóknak ott volt a bizonyítási vágy, hogy nem csak a kodályi elvek első iskolai gyakorlati megvalósítója legyen, hanem egyfajta népfőiskolai szellemet is meghonosítsanak sárospataki és grundtvigi mintára. (*Gulyás, 1988. 45. old.*)

„*Az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk [...] kevés az olyan tanár, aki a hallást és az általános zenei műveltséget fejlesztené [...] jó irodalom is szükséges, amely a gyermekeknek és a hallásgyakorlásban kezdőknek hozzáférhető.*” E tekintetben Kodály Zoltán intelmei megvalósultak Tarhoson, hiszen már 1947 nyarán ének szaktanítói továbbképzésre is sor került. (*Kodály, 1964; 1982*)

Az 1947/48. tanévtől további tanárokkal bővült a tanári kar, de ezzel nem oldódtak meg a problémák. Az intézménnyel szemben a pénzühiány érezhető volt, amit a szülők általi beszolgáltatásokkal igyekeztek megkönnyíteni. Az ott tanuló diákok nem csak zenei képzésben részesültek, hanem saját maguk is tevélegesen

hozzájárultak az intézmény működéséhez kétkezi munkájukkal. Tanáraikkal együtt alakították ki az iskola „profilját.” Például a zongora gyakorlót az istállóból alakították ki, az elbontott omladozó épületek tégláiból iskola-épületet készítettek. A kastély melletti földeken pedig bolgár kertészet mintájára kis mintagazdaságot hoztak létre.

1948 tavaszától az „isten háta mögötti tündérország” kitartó zenepedagógiai tevékenység sikert és elismerést hozott Tarhosnak. Országos és nemzetközi hírévé nőtte ki magát az intézmény.

*Kerényi Sándor* egykori tarhosi diák szavaival élve Tarhos aranykora az 1950-es évekre tehető. Ekkor tette tiszteletét *Kodály Zoltán* is, aki *Anatolij Novikov* orosz-szovjet zeneszerző elragadtatása után utazott le Tarhosra. A Mester próbára tette a gyerekek tudását és meglegedettségét fejezte ki, aminek későbbi írásaiban is többször hangot adott.

*Friss Antal* gordonkaművész kezdeményezését követve az 1951-es tanévtől több neves budapesti zenepedagógus ment Tarhosra tanítani, többek között *Teőke Mariann* zongoratanár, *Banda Márton*, *Vig Árpád* hegedűtanár és *Hernádi Ferenc* klarinétművész. Sajnos azonban az intézmény körül gyülekeztek a viharfelhők, amelyeket politikai és szakmai viták okoztak.

Ezt az iskola névváltoztatásain is észre lehet venni:

- 1946. Országos ének-és zenei szakirányú líceum és tanítóképző intézet és vele kapcsolatos ének és zenei gyakorló általános iskola
- 1948. Országos Állami Ének és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet és vele kapcsolatos Ének- Zenei Általános Iskola
- 1952 Állami Zenei Gimnázium és Konzervatórium, Zenei Általános Iskola
- 1954. Zenei Gimnázium és Zeneművészeti Szakiskola

A Zenepavilon, – amit 1953. május 1-én személyesen *Kodály Zoltán* avatott fel – ennyi évtized távlatából is azt sugallja, hogy „Tarhos sokra volt hivatott”. Egy különlegesség tárul elénk a tarhosi parkerdő közepén, az osztrák *Kaufmann Oszkár* tervei alapján 1951-53. között készült Zenepavilon *Gulyás Györgynek* nagyszabású gondolata, mert nem csak a minőségi zenei nevelés volt számára fontos, hanem egy úgynevezett pavilon-rendszerű iskolát szeretett volna létrehozni, – „*úgy gondoltuk, hogy pavilon rendszerű együttest építünk. Lett volna itt irodalmi- történelmi, természettudományi, testedzési pavilon, úgy berendezve, ha belép az ember valamelyikbe, egy önmagában tökéletes világba lép. Csak a sorrendiség kérdése volt, hogy először a zenepavilont építettünk fel, mert ez a terület véglegesen a zenéé marad. Nagyszabású álmaink voltak.*” (*Farkas, Béres és Márkusné Natter-Nád*, 2016. 27. old.; Békés Megyei Levéltár VIII. 68., 1946-1954) A „tündérországot” egy tollvonással, egyik pillanatról a másikra megszüntették 1954. augusztus 26-i határozattal. Hiába szólalt fel *Kodály Zoltán* a bezárás ellen, – „*ez az iskola mutatja eddig a legtisztábban, mit lehet elérni az új módszerrel*” –, ő sem tudott semmit tenni. (*Kodály*, 1964; 1982. 258-260. old.)

És akkor mi is volt az az új módszer, amire egy új iskolamodellt alapozott meg és hívott életre Békés megyében *Gulyás György*?

*Kodály Zoltán* zenei nevelési koncepciója. Az alapelvek fokozatosan alakultak ki, fogalmazódtak meg és mentek át a gyakorlatba, azután, hogy a zeneszerző figyelme 1925. táján a zenepedagógia felé fordult. *Kodály* soha nem írt módszeres összefoglalást, hanem ezt a feladatot, a gyakorlati alkalmazás kidolgozását munkatársaira, jórészt volt tanítványaira – *Ádám Jenőre, Bárdos Lajosra, Kerényi Györgyre* – hagyta.

Az Élet és Irodalom főszerkesztője még 1968-ban kérte fel egy interjú sorozat elkészítésére *Feuer Máriát*, aki az akkori kor meghatározó zenei szakembereivel folytatott beszélgetést. Közöttük volt *Gulyás György* is, akit a „*tanyasi Sängerknebenről*” kérdezett, hogy „*milyen zenepedagógiai eredménnyel büszkélkedhet Tarhos?*” Lényeges megemlíteni, hogy amikor az iskolát megalapították még nem beszélhettünk *Kodály-szisztémáról* „*egyszerűen elfogadtuk útravalóul azt, hogy minden zenélés alapja az éneklés, és hittünk abban, hogy hangszert is csak az vegyen a kezébe, aki énekelni tud.*” (*Feuer*, 1972. 153. old.)

*Kodály* elképzelésének eleget téve olyan iskolát hozott létre *Gulyás* amely az énekes alapra támaszkodott, s ebből kiindulva teremtette meg a tradíciót – „*Tarhoson akkoriban mi az „énekes alapon” magát az éneklést értettük.*” (*Feuer*, 1972) Az „Emlékiratot” végig elemezve az a *kodályi*-elveket képviseli:

- az intézmény gerincét a népdal képezné, „amelynek a nyelve igazán magyar”
- felszámolni az eredménytelen énektanítást –

Fontos megjegyezni, hogy 1945. augusztus 15-én jelent meg a 6650/1945. M.E. számú rendelet az általános iskola szervezése tárgyában, ami a legnagyobb hazai iskolareformnak számított, melynek során létrejött a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos gimnázium. (*Mészáros, Németh, és Pukánszky*, 2005) Az ének tanítást heti két órában szabták meg, s a magyar népdal képezte az alapját a relatív szolmizáció alkalmazásával együtt. Az ekkor használatos tankönyvek *Kerényi György* és *Rajeczky Benjamin*: Énekes Ábécé-i voltak, amelyet az általános iskola V. osztályától lehetett használni.

3. a zenei gondolkodás kialakítása, a közösség kialakítása, az iskolai csoportos éneklés, kóruséneklés ál-tal, zenei önképzőkörök létrehozása
4. a zenei anyanyelv „a magyar gyökérre akarnánk építeni”

Tarhos egyik célja az volt, hogy az énekes-alapot megalapozzák, de volt egy másik cél is, mégpedig a *kodályi* pedagógiai művek teljes bevonása az oktatásba. A tananyag gerincét a magyar népdalok, a 333 olvasó gyakorlat, Ötfokúzene füzetei, a Biciniák, a 15 kétszólamú gyakorlat és a Bertalotti képezte. És egy érdekesség: 1952. nyarán *Gulyás György* azzal a kijelentéssel kereste meg a Mestert Galyatetőn, hogy „*befejeztük a szolfézst Tarhoson*”. (*Gulyás*, 1988. 13.

old.) Ez annyit jelentett, hogy az imént felsorolt szolfézs tananyagot bevégezte az iskola.

### Összegzés

A tanulmány szándékosan *Gulyás György* magyarázó gondolataival kíván élni, ez által is hiteles képet nyújtva az intézmény egyedüliségéről: „*A tarhosi iskola fő jellemzői a körülményekből adódtak, amelyek egyrészt az ottani nevelési gyakorlat révén váltak lényegessé, másrészt abból, hogy Kodály pedagógiai műveinek első csoportja adottak voltak számunkra.*” (*Gulyás György: A békéstarhosi zenei nevelés tanulságai Debreceni Kodály Zoltán Emléknepok 1971. február 2-3. 13. old.*)

Tarhos rövid, nem egész nyolc éves működése megteremtette az énekléssel nevelés, a közösségi nevelés és munkára nevelés összhangját. A kodályi zenei koncepció nem csupán az iskolai zenei nevelésre törekedett, hanem a teljes emberré nevelésre. Ez tükröződött az intézményben folyó szakmai munkában, ami a kodályi-nevelési elvekre épülő feladatrendszer: ének központúság, az értékes tananyag, a relatív szolmizáció módszere és a „léleknevelés”, amit eszközként illeszt az iskolai nevelésbe. „*Az Énekiskola (1946-1954) egyedülálló alkotás. Életmű. Sem előzménye nem volt, sem utóda nincsen. Legendának sem legenda: szelleme folyatható.*” (*S. Turcsányi, 2010. 92. old.*)

### Irodalom

- Ádám, J. (1944). Módszeres énekkoktatás a relatív szolmizáció alapján. Budapest: Turul Békés Megyei Levéltár VIII.68. (1946-1954). Országos Állami Ének és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet (Békés-Tarhos Iratai), Békés.
- Csende, B. (1976). Békés-Tarhos. Kner Nyomda, Gyoma
- Dalos, A. (2005). Kodály és a történelem. Tizenkét tanulmány. Rózsavölgyi és társa, Budapest.
- Dobszay, L. (2009). *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról.* Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete, Kecskemét
- Dobszay, L. (1991). *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról.* Kodály Intézet, Kecskemét
- Eöszse, L. (1956). *Kodály Zoltán élete és munkássága.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Eöszse, L. (1977). *Kodály Zoltán életének krónikája.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Eöszse, L. (1982). *Kodály Zoltán élete képekben és dokumentumokban.* Zeneművállalat, Budapest.
- Eöszse, L. (2000). *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Farkas, L., Béres, K., és Márkusné Natter-Nád, K. (2016). 100 éve született Gulyás György Békés-Tarhosi Kalendárium. *Magyar Kodály Társaság Hírei. XXXVII., 27.*
- Feuer, M. (1972). *88 muzsikus műhelyben.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Peagógia, 2. sz. (109), 169-185.*
- Gulyás, G. (1972). In G. Kroó, & M. Feure, *Vita a zenepedagógiáról.* (old.: 134-136). Budapest: Zeneműkiadó.

- Gulyás, G. (1978). Új Tükör. XV. évfolyam 36. szám 6-7. oldal.
- Gulyás, G. (1988). *Bűneim...bűneim?* Kner Nyomda, Békés
- Gyarmath, O. (2001). *Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?* Békés Város Önkormányzata, Békés.
- Ittész, M. (2004). Zoltán Kodály 1882-1967: Honorary President os ISME 1964-1967. *International Journal of Music Education*, 2.sz. (22), 131-147.
- K. Udvari, K. (2000). *"Psalmus Humanus". Ének-Zenei Általános Iskola Kecskemét*, 1950. Püski Kiadó, Budapest
- Kodály, Z. (1964, 1982). *Visszatekintés I-II*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Mészáros, I. (1967). Kodály és az "Éneklő Ifjúság" - mozgalom. *Pedagógiai Szemle*, 6.sz. (17), 521-536.
- Mészáros, I. (1982a). Kodály és a neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle*, 11.sz. (32), 963-980.
- Mészáros, I. (1982b). Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia* (4.), 307-322.
- Mészáros, I., Németh, A., és Pukánszky, B. (2005). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest
- S. Turcsányi, I. (2010). Emlékezés a Békés-Tarhosi Énekiskolára. *Békési Újság Kalendárium*, 92-99. Forrás: regikorok.
- Stachó, L. (2008). Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando* (50), 21-28.
- Szabolcsi, B. (1964). *A művész és közönsége*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Székely, M. (2000). *Ádám Jenő élete és munkássága*. Püski Kiadó, Budapest.
- Székely, M. (2008). *Ádám és Kodály*. Carbocomp Kft., Nyomda, Pécs.
- Szokolay, S. (2017). *Hogyan is kezdődött? Levelek a diákévekből*. Legend Art, Győr.
- Szögi, Á. (1983). „...Van itt egy iskola...” *A kecskeméti ének-zenei iskola története a kezdetektől 1973-ig*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Szögi, Á. (1994). „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Szőnyi, E. (1984). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.



## Többszólamú éneklés az általános iskolában

*Majtényi Laura*

### **Bevezetés**

Tanulmányom témájának az ének-zene oktatás egy kiemelten fontos területét választottam. Legtöbbünk emlékei az iskolai énekórákról a népdalcsokrok éneklésére, a jeles alkalmakhoz készülő műsorok próbájára, esetleg hangjegyek füzetbe való írására korlátozódnak. Akik szerencsések, azok énekkari foglalkozáson vettek részt, talán énekelhettek kánonokat, polifon kórusműveket. Meggyőződésem, hogy a többszólamban való éneklésnek az általános iskolai ének-zene órákon is kiemelt szerepet kellene betöltenie, megfelelő előkészítéssel nem csak a fejlesztő hatás valósul meg, hanem zenei élményhez is juttathatjuk tanulóinkat, motiválhatjuk őket. Egyszerre számos készséget fejleszthetünk egy jól felépített pedagógiai folyamattal.

Környezetünkben örökösen megosztjuk a figyelmünket, egyidőben észlelünk (és szelektálunk) különböző hangokat. Emellett tanulóinkat a mindennapokban igyekszünk arra nevelni, hogy figyeljenek egymásra, együttműködjenek, közösen hozzanak létre egy produktumot. Ezen ének-zenétől eltérő kompetenciák fejlesztése is megvalósítható a többszólamban való énekléssel. A feladat azonban nem bizonyul egyszerűnek a mindennapokban.

Arra szeretnék ötleteket adni ezzel a tanulmánnyal, hogy a mai oktatásban, amikor az ének-zene órák és a klasszikus zene iránt is erősen csökkent az érdeklődés, hogyan tud mégis megjelenni a zenetanulás egyik legélményszerűbb formája iskolai keretek között. A kérdés tehát az, mi szükséges ahhoz, hogy egy átlagos képességű osztály is tudjon több szólamban énekelni, mit tehet heti egy órában a csoporttal találkozó ének-zene tanár azért, hogy mielőbb eljuttassa tanítványait a (többszólamú) éneklés öröméhez.

### **Módszertani összefoglaló**

A Nemzeti Alaptanterv<sup>1</sup> ének-zene tantárgy fejlesztési követelményeinél a többszólamúságra való törekvés az 5-6. évfolyamban szerepel a fejlesztendő területek között. Egyszerűbb kétszólamú művekkel és kánonokkal azonban már alsó tagozatban is találkozhatunk sőt, implicit módon már óvodás kortól készülünk a többszólamú éneklésre.

<sup>1</sup> Oktatási hivatal: A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.

[https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat.2021.11.02-i\\_megtekintés](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat.2021.11.02-i_megtekintés)

A következőkben ezeket a „valódi” többszólamúságot megelőző didaktikai fokozatokat szeretném sorra venni.

### 1. Előkészítés

„Az egyszólamú tiszta éneket csak kétszólamban lehet egészen megtanulni; a két szólam igazítja, egyensúlyozza egymást.” (Kodály, 1964. 83. old.) A többszólamúság bevezetése előtt azonban érdemes az unisono éneklésnél a tiszta intonációra, helyes hangképzésre, magabiztos éneklésre törekedni, illetve fontos bizonyos érzeteket kialakítani a gyerekekben. A hangközök észlelése (pl. tercek, kvint, oktáv) a tonalitás-érzet kialakításában segíthet. A konszonancia és a disszonancia érzékelése egészen kisgyermekkoról kezdve fejleszhető. A közös alaphang, az ahhoz való viszonyítás és az arra való megérkezés érzékeltetése is a tonális hallást fejleszti. Mindez helyet kaphat a zenehallgatásnál, de már akár az óra eleji beéneklésnél is.

A második fontos módszertani lépés az énekes többszólamúság előkészítésére a belső hallás fejlesztése. Ez elengedhetetlen a továbblépéshez – könnyen gyakoroltatható dallambújtató feladatokkal, felelgetős játékokkal.

Az előkészítés kardinális eleme a jelrendszerek ismerete, a többszólamú kottakép értelmezésének képessége. Akár homofon, akár polifon szerkesztésű művet szeretnénk kotta alapján megtanítani, meg kell, hogy mutassuk a tanulóknak, mely írott sorok tartoznak össze, végig kell őket vezetni egy-egy szólam követésének útján. A cél minden esetben az, hogy a növendékek akár többszólamú kottában is otthonosan tudjanak tájékozódni, ismerjék a zenei jeleket, előadói utasításokat.

Az első többszólamú megnyilvánulás vélhetően az osztály és a pedagógus között jön majd létre. Ez akkor lesz szerencsés, ha már ezt megelőzően is rendszeresen „magukra hagyjuk” az egyszólamban éneklő csoportot, így a tanári hang hiánya nem lesz szembetűnő. A pedagógus énekhangja mellett fontos megemlítenünk a hangszerek szerepét. A kodályi alapelvek egyike az, hogy a temperált hangú hangszerek kevés szerepet kapjanak az oktatási folyamatban. A gyakorlat sokszor mást mutat: főként az osztály zenei képessége és a pedagógus személye, valamint hangszeres tudása határozza meg az instrumentumok használatát. A hangszerek megjelenésével kapcsolatban is a mértékletesség a mérvadó. Véleményem szerint egyik véglet sem szerencsés: ha egy nehezebb harmóniára való megérkezést vagy egy kezdőhangot a zongora mellett ülve, meghallgattatva helyre tudunk billenteni, támogatható a hangszerhasználat. Viszont a rossz állapotban lévő, elhangolódott zongora mellől irányítani az énekes csoportot nem célszerű, emellett pedig nagy a kontraproduktivitás veszélye.

## 2. A többszólamúság típusai és tanítása

Első és legelemibb többszólamú megnyilvánulás az éneklés egyenletes mozdulatokkal való kísérése (pl. menetelés, lépegetés, taps, játékos munkamozdulatok stb.), melyet már óvodás kortól igyekszünk gyakoroltatni. Ezt követi, ha az énekelt dallamhoz tapsoljuk annak ritmusát, majd egy más ritmuskíséret (pl. ritmososztinató) társítása. A felelgetős, a ritmusvisszhang és a ritmososztinató nem két szólam egyidejű éneklése, de a másik szólam követésének képességével kiváló alapot ad a folytatáshoz: az orgonapontos, nyugvópontos és dudakvintes „valódi” többszólamú gyakorlatokhoz. Hasznos, ha ezeket szólamcserével, majd kisebb csoportokban, ügyesebb gyermekeknél esetenként párokban is énekeltejtjük.

A következő pont lehet a kézjelről történő kétszólamú éneklés. Az egyszólamnál már megismert, jól begyakorolt kézjelek a kétszólamú éneklést is nagyban segítik. A tanulók térben elhelyezve látják maguk előtt a hangokat, azok egymáshoz való viszonyát, elhelyezkedését. A kézjelről történő kétszólamú éneklés a pedagógus részéről is fokozott koncentrációt igényel, hiszen a megszólaló hangok korrigálása mellett a két kezét egymástól függetlenül, térben pontosan elhelyezve kell a tanulókat instruálni. (E vonatkozásban is kiemelt szerepet kap, *Kodály Zoltán Énekeljünk tisztán!* című kiadványa).

A következő lépcsőfok a kánonok éneklése. Meglehetősen egyszerű feladatnak tűnik, mégis alapos előkészítést igényel. Az átlagos képességű csoportok véleményem szerint mindössze eddig jutnak el, a további fejlesztés már nem fér az általános tantervű osztályok heti egy óráinak feladatai közé. Azonban, ha tudunk tovább haladni, mert a tanulók képességei, a körülmények, a tanterv és a rendelkezésre álló idő ezt engedi, áttérhetünk az önálló szólamokból felépített művek elsajátítására. Érdekes lehet azokkal a művekkel kezdeni, melyekben a dallam jól ismert népdal vagy gyermekdal. Ezt követhetik az egyéb kétszólamú művek. A cél az, hogy a diákok is meghallják az együtthangzást, tudjanak figyelni a másik szólamra, illetve a kettőre egyszerre.

*„Háromszólamú művek tanítása már nem az általános iskola feladata, nem azért, mert három szólamban nehezebb énekelni, hanem mert e művek hangterjedelme, dallami és ritmikai nehézségi foka meghaladja az általános képzésben résztvevő tanulók készségeit.” (Osvay Károlyné, 2007. 146. old.)*

A módszertani rész összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy mint minden újdonság bevezetésénél, itt is a legfőbb pedagógiai szempont a fokozatosság. A tanári felkészülés ebben a helyzetben is döntő jelentőségű, hiszen a többszólamúság nagy ugrás az egyszólamú éneklés után. Több szakirodalomban is megjelent az a kép, ahol a gyermekek fülüket befogva "fújják" a saját szólamukat, vagy esetleg azon versenyeznek, hogy melyik szólam tudja hamarabb, hangosabban elnyomni a másikat. A harmóniák meghallása, az egymásra történő odafigyelés és az esztétikai érzék kialakítása is a fejlesztendő kompetenciák közé tartozik. A gyakorlat azonban sajnos mást mutat, hiszen az általános iskolákban a

többszólamú éneklésre igen kevés lehetőség adódik. Minden esetben a szaktanár megítélésén múlik, hogy a felvázolt lépcsőfokokon meddig jut el különböző adottságú, összetételű csoportjaival.

### **Többszólamú művek - Műjegyzék**

A fenti módszertani áttekintés után joggal merül fel a kérdés, hogy milyen műveket énekeltsünk, milyen kiadványokból válogassunk.

Első és legkézenfekvőbb a mindenkor tankönyv példáinak áttekintése. Érdekes általános iskolában *Kodály* biciniumaiból válogatni, illetve jónéhány többszólamú művet találhatunk *Szabó Helga* ének-zene tagozatos tankönyveiben.

Ezen felül jó szívvel ajánlom az alábbi, általam létrehozott műjegyzéket. Célom az, hogy a felsorolt módszertani pontokra néhány (a tankönyvekben nem feltétlen megtalálható) példát mutassak be, főként a 20. és 21. századi magyar zeneszerzők kifejezetten gyermekkarokra írt művei közül.

Az alábbiakban látható rövid felsorolás a tanítási folyamat egy-egy fázisához csatlakozik, így az egyszerűbbtől halad a bonyolultabb felé.

Felelgetős gyakorlatok közül választhatjuk például *Kerényi György*: A faragószék nótája, vagy *Kodály Zoltán*: Angyalkert-játékdalok című szerzeményeket. Orgonapontos, nyugóponos szerkesztésű egyszerű, kétszólamú műveket találunk *Szónyi Erzsébet* Biciniumok között (Zöld kendő, Gyí, te pejko, Maranoa bölcsődala). Dudakvint jelenik meg az egyik szólamban szintén *Szónyi Erzsébet*: Cicajáték, Indián és Régi kalapács című műveiben. Dallamosztinátós kétszólamúságra találhatunk példát *Bárdos Lajos* két darabjában (Tót dudások, Elszaladt a kemence).

Kevésbé ismert kánonokat fedezhetünk fel *Kerényi György*: Kétágú síp kétszólamú kórusok című kötetében, vagy *Bárdos Lajos*: Hetven kánon című kiadványában.

Egyszólamú, hangszerkíséretes műveknél ajánljuk *Balázs Árpád* munkásságát, valamint a Felhő táncol – mai magyar zeneszerzők kíséretes kórusművei című kiadványt.

Egyszerű (főként komplementer ritmusban írt) kétszólamú kórusművekhez javasoljuk pl. *Papp Lajos*: Bolygó zápor, *Szónyi Erzsébet*: Vörösbegy, *Beischer-Matyó Tamás*: Madár a télben című műveit. Kétszólamú kórusművek esetén *Bárdos Lajos*: Kicsinyek kórusa című kiadványa mellett válogathatunk *Papp Lajos*: 35 könnyű kétszólamú egyneműkar, vagy *Beischer-Matyó Tamás*: Játék két szólamban című köteteiből.

## **Záró gondolatok**

Meggyőződésem, hogy a többszólamú éneklés, majd a kóruspróbák, a közös szereplések izgalma és élménye életre szóló zeneszeretethez, a zene jobb, mélyebb megértéséhez vezet. Ének-zene tanárként arra is törekednünk kell, hogy a kiválasztott gyakorlatok, szemelvények, kórusművek színesek, értékesek legyenek és a gyerekek örömmel tanulják őket. Ennek érdekében pedig érdemes a tanórákon is tudatos lépéseket tenni.

## **Irodalom**

- Bárdos Lajos (1938). *Kicsinyek kórusa I.* Magyar kórus, Budapest.
- Bárdos Lajos (1970). *Hetven kánon.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Beischer-Matyó Tamás (2015). *Játék két szólamban.* Kontrapunkt Zeneműkiadó, Budapest.
- Kerényi György (1965). *Kétágú síp kétszólamú kórusok.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1941). *Énekeljünk tisztán! Magyar Kórus Művek,* Budapest.
- Kodály Zoltán (1964). *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. I. kötet.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1972). *Gyermek- és nőikarok.* Editio Musica Budapest.
- Mindszenty Zsuzsánna (2008, szerk.). *Felhő táncol - mai magyar zeneszerzők kíséretes kórusművei.* KÓTA, Budapest
- Oktatási Hivatal: *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.* Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat-2021](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat-2021). 11. 02-i megtekintés
- Osvay Károlyné (2007). *Az ének-zene tanítás módszertana;* Harmadik, átdolgozott kiadás. Krúdy könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Papp Lajos (1969). *35 könnyű kétszólamú egyneműkar II.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Szőnyi Erzsébet (1974). *Biciniumok I. japán dalok.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Szőnyi Erzsébet (1974). *Biciniumok II. amerikai és kanadai népdalok.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Szőnyi Erzsébet (1974). *Biciniumok III. ausztrál népdalok.* Zeneműkiadó, Budapest.



## A kortárs dráma köznevelési szereplehetőségeiről

*Doktorcsik Noémi*

### **Bevezető**

Jelen módszertani irányultságú, a hazai kutatások egy részének közreadott eredményeit is tekintetbe vevő tanulmány négy, egymással átfedésben lévő területet igyekszik körüljárni. Elsőként azt, hogy általánosságban mi jellemző napjaink kortárs magyar drámájára. Másodsorban a performativitás konceptuális apparátusa segítségével arra igyekszem koncentrálni, melyek azok a tényezők, amelyek a drámatanítás módszertana szempontjából relevánsak. Harmadszor, ezzel összefüggésben, azt vizsgálom, hogy a Nemzeti Alaptanterv 2020 dokumentumának vonatkozó szakaszaiba hogyan illeszthető be a teatralitás módszertani eszköztára. Végül néhány olyan úttörő kezdeményezés ismertetése következik, melyek felismerték a kortárs dráma és színház és a köznevelés kapcsolódási pontjait, és különböző programsorozatokon keresztül igyekeznek közelebb hozni a tanulókhöz a kortárs színházi miliőt. Fontos megemlíteni, hogy a tanulmány elsősorban nem a drámapedagógiát mint reformpedagógiai eljárást veszi alapul, ugyanakkor kétségtelen, hogy annak metódusai remekül beilleszthetőek a dráma és színház tantárgy keretrendszerébe (is). Ebből kiindulva tehát a tanulmány szerzője a kortárs dráma szereplehetőségeit a 2020-as Nemzeti Alaptantervben új névvel megjelenő (párhuzamosan új szemléletet is igénylő) dráma és színház tantárgy keretein belül vizsgálja. A nemzetközi szinten is ismert és elismert magyarországi dráma- és színházpedagógia lehetővé teszi a dramatikus élményen alapuló tanulási formák más tantárgyakba történő hatékony bevonását (*Novák, 2016*), azonban „*a dráma mint módszer természetesen nem váltja ki a dráma és színház önálló tantárgy keretében megfogalmazott fejlesztési tartalmakat*” (*Eck, Golden és Kaposi, 2020. 33. old.*)

### **A kortárs magyar dráma helyzete**

Az 1990-es évek volt az az időszak (egyebek mellett a rendszerváltás hozta felszabadultság érzete, illetve a korábbi [kulturál]politikai ellenőrzöttség és presszió megszűnte okán), amely feltehetően a leginkább kedvezett a független társulatok létrejöttének és működésének, melyek közül jó néhány még ma is sikeres előadásokat hoz létre, klasszikus és kortárs szövegeket egyaránt színpadra állítva. A legismertebb alternatív társulat többek között a kecskeméti *Universitas Együttes*, melynek rendezője a „*kegyetlen színház hazai apostola*”-ként (*Mészáros, 2004. 32. old.*) emlegetett *Ruszt József* volt, ill. a kaposvári vagy a szolnoki egyetemi színpad *Zsámbéki Gábor* és *Székely Gábor* rendezői munkássága alatt. A magyar alternatív színházi szcénában tevékenykedő rendezőkről és társulatokról összeállított

nagyszerű tanulmánykötet, az *Alternatív színháztörténetek* néhány tanulmánya betekintést kínál e társulatok működési rendszerébe, s részletesen tárgyalja a sikeresebb előadások elő- és utóéletét (Imre, 2008). E független teátrumok működése mellett a nagyobb „vidéki” kőszínházak egy része sok esetben, a 20. századi hagyományoknak megfelelően, a magyar drámatörténetet hosszú évtizedek óta meghatározó társadalmi és történelmi drámákat tűz műsorra, amelyek sokszor „könnyeden szórakoztató”-ak (Bécsy, 2008. 50. old.), azaz részlegesen elhatárolódnak az egyidejűség reflektáltságától, és ma (is) inkább a független társulatok foglalkoznak aktuális kérdésekkel és problémákkal.

A kortárs drámairodalom, szűkebben a 21. századi magyar dráma érdemtelenül szorul az irodalom(olvasás) perifériájára, hiszen rengeteg nagyszerű szöveg méltán válhatna az irodalmi (és oktatási) kánon részévé. Az utóbbi évtizedek dinamikus társadalmi és erkölcsi transzformációinak feldolgozására a dráma és a színház világa nyújt(hatna) segítő kezet, hiszen a dráma – természetéből fakadóan – mindig érzékenyebben reagál az aktuális közéleti változásokra, mint a líra vagy az epika, hiszen a drámai megjelenítés arra készíti, hogy jelenlévőként reflektáljunk a történésekre, egy ún. „örök jelenvaló létet” teremtsünk. A drámaelméleti diskurzusokban tendenciózusan vita tárgyát képezi, hogy a politikai, társadalmi kérdésekre történő reflektálás inkább tematikai, sem mint érték szempont. Ha azonban visszatekintünk korábbi korokra, nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a mindenkor színház és dráma egyik „feladata” az aktuális jelenségekre és anomáliákra való reagálás volt. Nem véletlen, hogy a mai olvasó számára nem minden nehézség nélkül értelmezhetőek például *Arisztophanész* vígjátékai, melyekben olyan aktuálpolitikai és közéleti utalások olvashatók, amik csak saját kontextusukban nyernek valódi értelmet. Már az ókorban sem volt ismeretlen az az elképzelés, mely szerint „*a világ bizonyos aspektusai színházként, és a társadalmi cselekvések performanszként értelmezhetők*”, hiszen „*már előkerült olyan görög gondolkodóknál, mint például Pitagorasz, Platón, Arisztotelész és Cicero, illetve közhelynek számított a reneszánsz és barokk művészetben és mindennapi életben is*” (Imre, 2008. 20. old.). Az olvasó vagy a néző (befogadó) önmagára ismer, miközben a drámai hős felfokozott lelki állapotban reflektál a dráma fiktív világának tapasztalataira. A drámaértelmezés lehetőségeihez, a klasszikus és kortárs drámák „élővé tételének” feltételeihez nagyban hozzájárul(hat)(na) egy olyan drámatanítási rekanonizációs stratégia, amely nem vitrinbe zárt múzeumi tárgyaknak tekinti a drámákat, azaz nem csupán egy értelmezési kánonnal bezárt struktúrát lát bennük, hanem az (újra- és át)értelmezés serkentő alpanyagaiként használja azokat.



### ***A performativitás elméleti háttere és módszertani vonatkozásai***

A nyelvfilozófia területéről ismert *J. Austin* beszédaktus-elméletéből származtatható performativitás-koncepciók napjainkra transzdiszciplináris jelentőségűvé váltak, jelen írás pedig a színház- és irodalomtudomány által adaptált fogalmaira fókuszál elsősorban. A színház performansz-jellegét tárgyaló szakirodalom a színházat egy olyan mediális performatívumként definiálja, amely nem művészetként, hanem egyfajta közösségi játékként létezik, melyben maga a résztvevő is cselekvővé válik, így a történés eseményjellege, performanszszerűsége válik meghatározóvá (*Fischer-Lichte*, 2009; *Lehmann*, 2009). Bár az elmúlt évtizedekben zajló fordulat (performative turn) következtében az újfajta megközelítésmódok a szövegről az előadásra helyezték vizsgálódásaik fókuszát (*Kotte*, 2015), az irodalmi szöveg performatív aspektusát tárgyaló elméletirők (*Bourdieu*, *Butler*, *Felman*) is jelentős szakirodalmi háttérrel gazdagították az irodalom- és kultúratudomány kutatásait. A beszédcselekvés-elmélet dekonstrukciós kritikáját illusztrálja *Derrida* megközelítése (*Derrida*, 1994a; 1994b), aki *J. Hillis Miller* (2016) szerint kései írásaiban a performativitás egy előzőektől eltérő elméletét dolgozta ki. *Paul de Man* (2006) pedig a szemiólogia és retorika felől tárgyalja a szóban forgó fogalom elméleti távlatait.

Ahogy a fentiekből is látható, a fogalom több tudományterület felől is megközelíthető, s ez alól a neveléstudomány sem kivétel. Napjainkban a dráma<sup>1</sup> létjogosultsága a köznevelésben nem képezheti tudományos vita tárgyát. Az elmúlt évek kutatási eredményei alátámasztották a dráma és színház (korábban: dráma és tánc) tantárgy kulcskompetenciákra vonatkozó eredményességét, és számos olyan gyakorlatorientált módszertani segédlet és kézikönyv látott napvilágot, melyek a pedagógus munkáját megkönnyítendő, a külföldi gyakorlatot is integrálva olyan eszköztárat biztosítanak, mellyel az élményközpontú tanulás nem válik elképzelhetetlenné azokban az iskolákban sem, melyeket a „herbarti terek” (*Eck*, 2015a) uralnak (lásd: *DICE*, 2010; *Eck*, 2020; *Eck*, *Golden* és *Kaposi*, 2020; *Golden*, 2019; *Kaposi*, 2013). A következő definíció a *KÁVA Kulturális Műhely* programleírásában olvasható:

*A performatív (dráma és színház alapú) beavatkozások sajátossága, hogy egy fiktív történet szimbolikus világát, illetve a szerepbe lépés és a szerepben való cselekvés eszközeit használva, olyan kritikai nyilvánosságot (fórumot) teremtenek, amelyben a résztvevők kisebb vagy nagyobb közösségének tagjai meg tudják fogalmazni az őket körülvevő világról szóló értelmezéseiket, meg tudják jeleníteni saját tapasztalataikat, ki tudják próbálni az alternatív valóság lehetőségeivel kapcsolatos elképzeléseiket, ezen keresztül pedig újszerű egyéni és közösségi cselekvési lehetőségeket ismerhetnek föl (KÁVA Kulturális Műhely: Az emlékezés drámái, programleírás).*

<sup>1</sup> Eck Júlia, a hazai drámapedagógia egyik kiváló tanulmányozója és művelője felhívja a figyelmet a fogalom megnevezésének és definiálásának többirányúságára. Lásd: (*Eck*, 2015b; 2020).

A következő alfejezetek néhány olyan pedagógiai és módszertani vonatkozású irányelv mentén szerveződnek, melyek a kortárs dráma közoktatásban elfoglalt státuszának emelését is szorgalmazzák.

### ***A 2020-as Nemzeti Alaptanterv dráma és színház tantárgyának keretei***

Ezen alfejezet a Magyar Közlöny 2020. évi 17. száma alapján, a Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról<sup>2</sup> (továbbiakban: rendelet) nevű dokumentumára építkeznek elsősorban, ezen belül is a dráma és színház tantárgyra vonatkozó megállapításait vizsgálja.

#### *A dráma és színház tanulásterület óraszámai*

A pedagógiai szempontból hatékony módszertani eszköztár összeállítása, valamint a kulcskompetenciákra irányuló készségfejlesztés eredményessége tekintetében fontos (meg)ismerni a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: Nat) dráma és színház tanulásterület alapóraszámait, korosztályi bontásban. A rendelet szerint „[a] dráma és színház a felső tagozat valamely évfolyamán kötelezően választandó, valamint a 11. évfolyamon a művészetek tantárgy keretében önálló tárgyként is választható”,<sup>3</sup> továbbá „a dráma és színház vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy a 12. évfolyamon kötelezően választandó”.<sup>4</sup> Az említett tanulásterület nem kötelező érettségi tárgy, így „a 11–12. évfolyamra meghatározott érték egy tanórát tartalmaz”,<sup>5</sup> ebből adódóan egy tanévben a dráma és színház tantárgy alapóraszámja: 30 óra (*Kerettanterv*, 2020. 3. old.).

A tanmenet kialakításánál lényeges tekintetbe venni a 2020-as Nat-hoz tartozó tartalmi szabályozók közül a kerettantervet, mely iskolatípustól függően változhat. Annak érdekében, hogy ne legyenek túl szerteágazóak a kerettanterv tartalmából kiinduló következtetések, a dolgozat további részében a gimnáziumok 9-12. osztályára vonatkozó dokumentumot követjük, ezen belül pedig a 12. évfolyam számára előírtakat. Attól függően, hogy az adott tanulócsoport fog-e érettségi vizsgát tenni a dráma és színház tantárgyból, a pedagógus az óraszámok alakulását tekintve A és B változat közül választhat, melyben az érintett témakörök nem különböznek, de az egyes témakörök feldolgozására ajánlott óraszám igen. A kortárs dráma témakörre mindkét változatban kettő a javasolt óraszám,<sup>6</sup> emellett

<sup>2</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

<sup>3</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 298.

<sup>4</sup> Uo.

<sup>5</sup> Uo.

<sup>6</sup> Emellett a szabad órakeret terhére további óraszámokban, illetve más tantárgyakba, tanulási területekbe integráltan, esetleg moduláris formában is tanulható. (*Kerettanterv...*, 2020, 3)

azonban „[a] dráma és színház tantárgy szervezése megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is”.<sup>7</sup>

### *A dráma és színház tanulásterület tartalmi felépítése*

A rendelet dráma és színházra vonatkozó része<sup>8</sup> alapelvei között említi, hogy „a dráma ebben az összefüggésben nem az irodalom harmadik műnemét, hanem a »cselekvő« megismerést”<sup>9</sup> jelenti, azaz azt a performatív aktust, mely során valamilyen jelentésteremtési folyamat megy végbe a performatív tevékenységet végző tanuló személyében.” A rendelet e tekintetben kimondja ugyan, hogy elhatárolódik a dráma irodalmi vonatkozásaitól, ugyanakkor nem zárja ki a dráma mint írott szöveg anyagként történő felhasználását.

Némi ellentmondás lelhető fel a 12. évfolyamra vonatkozó tantárgyspecifikus megállapításokban, hiszen míg az egyik bekezdés szerint „a dráma és színház tantárgy teljes egészében gyakorlatközpontú”,<sup>10</sup> addig néhány sorral lentebb az olvasható, hogy a „gyakorlati tevékenységek mellett hangsúlyosan megjelennek a dráma- és színház történet, dráma- és színházelmélet, kortárs dráma és színház területei”,<sup>11</sup> melyek inkább elméleti fókuszálásra megközelítésmódot igényelnek. Ugyanakkor ez a kettősség feloldódik a Nat 2020-hoz tartozó Útmutatóban, ahol részletezőbb leírását olvashatjuk az egyes témakörök tanítási javaslatainak. Eszerint ugyanis fontos, hogy ne „ismeretközlő oktatással” (Eck, Golden és Kaposi, 2020. 26. old.), hanem a konstruktív pedagógia és az önszabályozó tanulás elemeit integrálva ismerkedjenek meg a tanulók a dráma és színház izgalmas elméleti és történeti összefüggéseivel. Az imént idézett részben, majd később a fő témakörök ismertetésénél<sup>12</sup> is megjelenik a „kortárs dráma” mint témakör.

A kerettanterv az alábbiak mentén határozza meg a kortárs dráma témakör fejlesztési feladatait és ismereteit:

- Napjaink egy-két fontos színházi irányzata és/vagy egy-két választott példa a kortárs drámairodalomból;
- A kortárs színházra vonatkozó meglévő ismeretek és élmények értelmezése, rendszerezése megbeszélések és/vagy dramatikus tevékenységek segítségével;
- Összművészeti sajátosságok felismerése: a művészeti ágak viszonya, hierarchiája a látott előadásban;
- A mai magyar színházi élet néhány jelentős alkotója (egy-két színész, rendező, díszlet- és jelmeztervező, zeneszerző, koreográfus, kritikus megnevezése/szakmai bemutatása);

<sup>7</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 298.

<sup>8</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 413–416.

<sup>9</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 413.

<sup>10</sup> Uo.

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, 414.

- A mai magyar színházi élet műhelyei (egy választott társulat, együttes, alkotóközösség bemutatása);
- A mai magyar színházi struktúra jellemzői.

A kerettantervben meghatározott tematikus és gyakorlati anyagrészek, valamint az ezek feldolgozására javasolt időkeret a gyakorlottabb csoportok esetében a szaktanár megítélése szerint bővíthető vagy szűkíthető – az egyéb tantárgyakhoz képest jóval szabadabban szervezhető (*Eck, Golden és Kaposi, 2020*). A tanulócsoporthoz tagjainak kompetenciáit és szociális viszonyait ismerő, a fejlesztési területeket autonóm módon meghatározni képes pedagógus számára ez rendkívül értékes lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulócsoporthoz fejlettségi szintjéhez, igényeihez mérten alakítsa ki a tantárgy tartalmi kereteit.

### ***A kortárs dráma szereplehetőségei a közoktatásban***

A dráma- és színházalapú beavatkozások köznevelésbe történő beemelésére hazánkban is számos kezdeményezés indult. Az alábbiakban ezek közül említünk néhány úttörőnek tekinthető vállalkozást.

#### *Rakpart3.*

A *Székény Színház* jóvoltából a *Rakpart3.* nevű közösségi program a középiskolások számára szervez többek között íróműhelyeket, a digitális oktatás ideje alatt (más egyéb izgalmas tevékenység mellett) közös történetalkotáson alapuló online játékokat, és nem utolsósorban a *Mindenki.ért* háromlépcsős programsorozatának keretein belül olyan kortárs előadások megtekintését teszi lehetővé, melyekhez hozzátartozik egy – az előadást megelőző, drámapedagógiai módszereket alkalmazó – felkészítő foglalkozás, illetve a színházi élményt követő feldolgozó foglalkozás, melyben az érvelés és konstruktív vita gyakorlata közben nyílik lehetőség a különböző értelmezésmódok diskurzusára. Ebben az ifjúsági programban kapott helyet többek között *Pintér Béla* *A Démon Gyermek* című darabja is, melyben „[a] befejezés továbbgondolást igényel, és kiváló vitaindítónak ígérkezik a feldolgozó foglalkozáson” (*Szász, 2019. o.n.*), ahol lehetőség nyílik a közös gondolkodásra, véleményütköztetésre, a színházi élmények közösségben történő feldolgozására. A programsorozat bármely középiskola számára elérhető, és a dráma és színház tantárgy tartalmi kereteibe hatékonyan beilleszthető.

### *Az emlékezés drámái*

A *Káva Kulturális Műhely* 2013-ban induló foglalkozássorozata, Az emlékezés drámái egy olyan színházi, drámapedagógiai és képzőművészeti projekt középiskolások számára, melynek célja a társadalmi emlékezet kereteinek újraalkotása.<sup>13</sup> A kezdeményezés a magyar történelem egy-egy epizódjának többszemponútú megközelítésmódját teszi lehetővé, azonban nem pusztán a történelem módszertana felől, hanem az assmanni terminológiára építő egyéni és kollektív kulturális emlékezet, az emlékezés mint társadalmi cselekvés jelenségének bevonásával összhangban történik. Ehhez kapcsolódik egy képzőművészeti workshop, melynek során a partneriskolák résztvevői élményeik és emlékeik alapján közösen alkotnak. Az alkotási folyamat és az elkészült képzőművészeti produktum is segít a tapasztalatok feldolgozásában, az interpretáció kiszélesítésében és egy lehetséges egyéni „olvasatot” reprezentál.

### *Színházi nevelés*

A „Színházi nevelés” komplex programjába számos olyan kőszínház, független társulat, kulturális szervezet és alkotóműhely becsatlakozott, melyek fontosnak tartják a dráma és színház közneveléssel való kapcsolódási pontjainak további gondozását, bővítését.<sup>14</sup> Ennek missziója, hogy az ún. utaztatható színházon keresztül különböző társadalmi kérdéseket felvető, beavató, készségfejlesztő vagy prevenciós célú előadásokat mutasson be az egyes korosztályok számára, amik által közösségi szinten válnak feldolgozhatóvá a társadalmunkat érintő főbb problémakörök. Fontos vállalása a programnak, hogy a pedagógusok számára is biztosít továbbképzéseket, s kutatókkal, szakemberekkel és gyakorló pedagógusokkal közösen határozzák meg a működési alapelveket.

A dolgozatban említett három színházi nevelési program mindössze egy szeptet képezi annak a széles repertoárnak, ami ma Magyarországon létezik. A *Cziboly Ádám* és *Bethlenfaly Ádám* által szerkesztett Színházi nevelési programok kézikönyvében olvasható 119 szervezet 171 programjáról készült objektív, komparatív leírás, illetve 250 kapcsolódó program annotációját tartalmazza (*Cziboly–Bethlenfaly*, 2017). A kézikönyv széles célközönséget kíván megszólítani: a színházi nevelésben dolgozó szakemberektől a pedagógusokon, szülőkön át a(z) (ön)kormányzati döntéshozókig bárki számára elegendő bizonyítékkal szolgálhat arra, hogy a színházi nevelés egyfajta kitörési pont lehet a megüresedett színházi nézőterek feltöltésére, a színházak és az iskolák közötti szorosabb együttműködés kiépítésére, és a köznevelés felől a színházi nevelés fogalmának újragondolására.

<sup>13</sup> Online: <https://kavaszhaz.hu/az-emlekezes-dramai/> (2021. 04. 22.)

<sup>14</sup> Online: <https://www.szhazineveles.hu/> (2021. 04. 22.)

## Összegzés

E tanulmányban megkíséreltünk rávilágítani arra, hogy a köznevelés, szűkebb értelemben a dráma és színház tantárgy szaktanárai számára az elmúlt években számos olyan módszertani segédlet látott napvilágot, ehhez kapcsolódva, vagy ezt kiegészítve pedig néhány olyan jeles kezdeményezés, melyek a dráma és színház tanórai (vagy tanórán kívüli) keretei közé történő integrálásával létre jöhetne egy olyan alternatív élményalapú tanulási környezet, melyben a tanulók a (dráma)játékon és a színház performatív világán keresztül szereznek tapasztalatot, s amelyre a mai iskolásoknak talán minden eddiginél nagyobb szüksége van. Mindenekelőtt a szaktanárnak szükséges felismernie a dráma és színház tantárgy fontosságát a kompetenciafejlesztés, az élethosszig tartó tanulás, a művészeti nevelés és a szocializáció elősegítése szempontjából, épp ezért a szaktanár felelősségvállalása (és nem utolsósorban szaktudása) hiányában a fejlesztési területekre irányuló törekvések hatékonysága is csökken. Megítélésünk szerint a 2020-as Nat módosításai kedvezően hatottak a dráma és színház tantárgy tematikai felépítésére, nem pusztán az által, hogy a korábban dráma és táncként jegyzett műveltségi részterület középponti elemeinél szorosabb konceptuális kapcsolat szervezi a két egymás mellé sorolt tagot (dráma és színház), hanem mert ez által lehetővé válik olyan színház- és drámaalapú foglalkozások köznevelésbe történő bevonása, melyek során a tanuló maga válhat egy fiktív esemény szereplőjévé, amelyben alkalma nyílik kipróbálni azt, hogy milyen másnak, másmilyennek lenni. Ez által komplex, mégis játékos módon mehet végbe az attitűdformálás, érzékenyítés bizonyos társadalmi csoportok irányában,<sup>15</sup> a beleérzőkészség és az empátia fejlesztése, melyek elengedhetetlenek a felnőtt élet egyéni és közösségi színterein történő érvényesüléshez.

## Irodalom

- Bécsy Tamás (2008). A magyar színházról és elméletéről. In: Imre Zoltán (szerk.). *Alternatív színház történetek*, Balassi Kiadó, Budapest. 47-51.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- De Man, P. (2006). *Az olvasás allegóriái*. Fogarasi György (ford.), Magvető Kiadó, Budapest. 323-351.
- Derrida, J. (1994a). *Korlátolt felelősségű társaság abc... (részletek)*. Kovács Sándor (ford.), Helikon 1-2, 174-184.
- Derrida, J. (1994b). *Utószó: egy vita-etika felé*. Jávorcsik Zsuzsa (ford.), Helikon 1-2, 185-190.

<sup>15</sup> A Horváth Kata és Oblath Márton által végzett 2015-ös kutatás egyik víziója az volt, hogy a dráma és színház eszközeit használják társadalmi változások eléréséhez.

- DICE–a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban* (2010), DICE Konzorcium, Budapest  
[http://www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf). 2021.04.22-i megtekintés
- Eck Júlia (2015a). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin*. 52. 2. sz., 5.
- Eck Júlia (2015b). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben - NAT, kerettantervek, OKTV, ODTV, dráma érettségi vizsga. In: *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért. Összegző tanulmányok*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 3-26.
- Eck Júlia (2020). *Dráma-és színházismeret az oktatásban*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 21-28.
- Eck Júlia, Golden Dániel és Kaposi László (2020). *Útmutató a dráma és színház tantárgy tanításához. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport*, Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-drama-es-szinhaz-tantargy-tanitasahoz.pdf>. 2021.04.22-i megtekintés
- Fischer-Lichte, E. (2009). *A performativitás esztétikája*. Kiss Gabriella (ford.), Balassi Kiadó, Budapest. 36-47.
- Golden Dániel (2019, szerk.). *A színjáték pedagógiája. Módszertani füzetek 3*, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. [https://szfe.hu/wp-content/uploads/2020/12/EFOP-3\\_online.pdf](https://szfe.hu/wp-content/uploads/2020/12/EFOP-3_online.pdf). 2021.04.22-i megtekintés
- Horváth Kata és Oblath Márton (2015). *A performatív módszer*. Real Press Stúdió, Budapest. <http://www.sajatszinhaz.org/wp-content/uploads/2017/04/A-performati%CC%81v-mo%CC%81dszer.pdf>. 2021.04.22-i megtekintés
- Imre Zoltán (2008, szerk.). *Alternatív színháztörténetek*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Imre Zoltán (2008). Színházak – történetek – alternatívák. A színháztörténet-írás és -kutatás lehetőségei és problémái. In: Imre Zoltán (szerk.): *Alternatív színháztörténetek*, Balassi Kiadó, Budapest. 15-46.
- Kaposi László (2013, szerk.). *Játékkönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
- Kotte, A. (2015). *Bevezetés a színházstudományba*. Edit Kotte (ford.), Balassi Kiadó, Budapest.
- Lehmann, H.-T. (2009). Performansz. In: Lehmann: *Posztdramatikus színház*, Kricsfalusi Beatrix, Berecz Zsuzsa és Schein Gábor (ford.), Balassi Kiadó, Budapest. 157-173.
- Novák Géza Máté (2016). Kortárs útjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (szerk.). *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 273-279.
- Mészáros Tamás (2004). Kegyetlenül? In: Ruszt József (szerk.). *A Föld lapos és négy angyal tartja. 42 év – 42 megszólalás*, Veszprémi Petőfi Színház – Zala megye Önkormányzata, Veszprém.
- Miller, J. H. (2016). Performativitás mint performansz / performativitás mint beszédaktus: Derrida sajátos performativitás-elmélete. Antal Éva (ford.), In: Vajda Mihály (szerk.) *Performa 3*. Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Kara, Eger. o.n.
- Szász Emese (2019.11.26.). *Mit mond a gimiseknek egy Pintér Béla-előadás? – A Szkéné beavató programján jártunk*. Fidelio. Letöltés: <https://fidelio.hu/szinhaz/mit-mond-a-gimiseknek-egy-pinter-bela-eloadas-a-szkene-beavato-programjan-jartunk-150514.html>. 2021.04.22-i megtekintés

***Jogi dokumentumok, jogszabályok***

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók – Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Dráma és színház 12. évfolyam.

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf),  
2021.04.22-i megtekintés



# IRODALOMTANÍTÁS



## **Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi**

*Herédi Rebeka*

### ***Bevezető***

Az emberi közösségek természetes törekvése az állandó fejlődés produkálása. A fejlődési folyamat mindig egy ismert keretből indul ki, és alapvető tulajdonsága a változás iránti igény, amit legtöbbször a keretbe tartozó elemek módosulásaival ér el. A változás éppen emiatt a rész-egész viszonyában értelmezhető, vagyis a részrendszerben történt kisebb változások a nagy minőségét, összetételét is módosítják. Továbbá minden egyes fejlődési folyamat fókuszában célítúezések állnak, a változási folyamat sajátossága, hogy ezen célok a módosulásoknak köszönhetően feltehetően könnyebben elérhetőbbé válnak. Az irodalomtanítás területére ugyanezek a szabályszerűségek vonatkoznak. Az irodalomtanítás rendszerbéli sajátosságok egyvelegeként írható le, amelyek egyrészt lefedtetik a célokat (például Nemzeti alaptanterv), másrészt eszközöket (módszerek, osztályterem, tankönyv stb.), szereplőket (tanár, tanuló) írnak le a tanítási-tanulási folyamatban.

A pedagógia fejlődéstörténetében vannak időtálló nevelési-tanítási célok és értékek. *„Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.”* (Bábosik, 2004. 3. old.) Az irodalomtanítás területén az utóbbi időben több olyan változás történt, amelyek alapjaiban módosítják az osztályterekben folyó munka súlypontjait, módszereit, célkitűzéseit.

Jelen tanulmány célja a 21. századi irodalomtanítás jellegzetességeire való rákérdezés, figyelembe véve a kötelező olvasmányokat, a tanulásszervezési módokat, valamint ezek lehetséges módosulásait a bevezetőben tárgyalt új külső szabályozó dokumentumok és érettségikövetelmények számbavételével.

### ***Az irodalomtanítás jellegzetességei***

Az irodalom mint műveltségterület és mint tantárgy előítéletekkel övezett, az irodalomtanítással kapcsolatos módosítások, új rendelkezések mindig hatalmas visszhangot kapnak a médián keresztül, ahonnan egyenes út vezet a köztudatba való megjelenéshez, éppen ezért a szakmát érintő kérdések médiaalapú tárgyalása kirívóan magas szintet ért el más tantárgyakhoz képest. Különösen sok figyelem

szegeződik az irodalomtanításra akkor, amikor új külső szabályozó dokumentumok jelennek meg. A rendszerváltás óta több olyan szakirodalom látott napvilágot, amelyek az irodalomtanítás megreformálását célozták meg, megvalósítással kapcsolatos lehetséges utakat jelöltek ki, számot vetettek az irodalomtanítás lehetséges funkcióival. (vö. *Arató*, 1996; *Fenyő D. György*, 1992; *Pethőné*, 2005; *Sipos*, 1998) Egy 1992-ben született tanulmány több ilyen funkciót sorakoztat fel, mint például: irodalomtörténet legyen-e az irodalomtanítás, mi legyen az aránya a világirodalomnak és a magyar irodalomnak, és ha a nemzeti irodalom tanítására fektetjük a hangsúlyt, akkor az hozzájárulhat-e a nemzeti identitás erősítéséhez, továbbá bekerülhetnek-e a klasszikusok mellé kortárs, jelenleg még bizonytalan megítélésű szerzők, a tanár igazodjon egy, a tanítás mikéntjét meghatározó dokumentumhoz, vagy előnyösebb volna, ha szabadkezetet kapna. (*Karlovit*, 1992)

„A fenti viták egyébként nem csupán nálunk, hanem - mint ahogy újabban különféle külföldi tankönyvelméleti, módszertani munkákból megtudtuk – szerte a világon zajlottak és folynak ma is, a hazánkban sem a legújabb gimnáziumi tankönyvek emlékezetes vitájával kezdődtek – a nyolcvanas évek elején, hanem már a századfordulón javában zajlottak.” (*Karlovit*, 1992. 10. old.)

A nyolcvanas évek második felére tehető az alternatív programok, illetve különböző kísérletek megjelenése, mint például Zsolnai József NYIK (Nyelvi-irodalmi-kommunikációs) programja és a Bánréti Zoltán által vezetett Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek program. (*Kerber*, 2002) *Sipos Lajos* és munkatársai a 80-as években elkezdték kidolgozni az Egy alternatív irodalomtanítási koncepció nevet viselő programot, melynek célja a tantárgy megújítása. A teljesség igénye nélkül kiemelek néhány alapelvet, ami jól tükrözi az elgondolás módszertani és az irodalomtanítás elvi irányultságát: műértő olvasók nevelése, kifejezőképesség fejlesztése, nemzeti hagyományok ismertetése az irodalomórákon, emellett fontosnak vélik a tanulói aktivitásra és kreativitásra épülő metodika jelenlétét az oktatási környezetben. Az Alternatív esztétikai koncepció című kötet „konkrét terveket és tananyagokat ad az érdeklődők, kísérletezők kezébe, amelyek segítségével kipróbálhatják a komplex esztétikai tantervi koncepció használhatóságát, eredményességét. Különösen érdekes (és használható) a kötet végén található szemelvényanyag a barokk bemutatására, sokrétű tanításának segítésére.” (*Karlovit*, 1992. 12. old.)

A változást sürgető szakirodalmak listája jól láthatóan folyamatosan bővül. Megalapult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1996-ban a Magyar tanárok Egyesülete. A Magyar Drámapedagógiai Társaság pedagógusi továbbképzési programjaival elősegíti a drámapedagógia megjelenését a hazai közoktatásban, a Magyar tanárok Egyesülete szintén hozzájárul(t) a szakmai megújuláshoz programjaival, továbbképzéseivel. Azonban a gyakorlatban a változás iránt igény kevésbé tűnik fel, megmarad az elmélet szintjén, vagy pedig részleges módszertani módosulásokat eszközöl újabb tanulószervezési módok, tevékenységformák bevonásával, mint például az előbb említett drámapedagógia, dramatikus

tevékenységformák megjelenése az RJR-modell egy-egy tanítási szakaszában, projektmódszer, kooperatív technikák és a többi.

Az újonnan kiadott külső szabályozók a 20-30 évvel ezelőtti változtatási folyamatot megakaszthatják, ami azért is problémás, mert a tanulók igényeihez való igazodás nem valósult meg, holott számos olyan esemény, társadalmi-gazdasági folyamat történt a 21. században, ami alapjaiban módosítja a tanulóban lévő elváráskészlet minőségét, amelynek, ha nem teszünk eleget, segítjük az irodalommal, olvasással kapcsolatos negatív attitűdök létrejöttét. A magyartanítást érintő társadalmi-gazdasági folyamatokat a következőképpen foglalhatjuk össze: globalizáció, internet- és mobilhasználatot ért változások, a kultúra, azon belül az irodalom szerepének módosulása, az irodalom presztízsvesztése (Gordon Győri, 2003) vizuális tartalmak magas szintű preferenciája a közösségi platformokon (pl. Instagram, TikTok, Pinterest). (vö. *Bednatics és Bengi*, 2002)

A magyar oktatási rendszerben a 19. század közepétől beszélhetünk klasszikus értelemben vett irodalomtanításról. Célja az analfabetizmus megszüntetése, és a társadalom irodalommal (irodalomtörténettel) való megismertetése, ami egy önreflexív társadalmi folyamat eredményeképpen jött létre, és a nemzeti tudat erősödésével járt együtt. (Sipos, 2012; Fűzfa, 2002) A klasszikus irodalomtanítás körülbelül másfél évszázadig alapvetően az irodalom történetének tanítására alkotta meg önmagát, s ezt tartotta feladatának. „*Holott 2000 után minden társadalmi réteg számára nyilvánvalóvá kellett volna válnia, hogy a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakítja azt. A poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra eleve nem volt alkalmas arra, hogy egy ilyen paradigmaváltást véghez vigyen, sőt, ideológiai-politikai megosztottsága miatt nem is tartott szükségesnek egy effajta átalakítást.*” (Fűzfa, 2016. 89. old.) Az igényekhez történő igazodás nem jött létre, mint ahogy az irodalomtanítás paradigmaváltása sem következett be 2021-re.

A középiskolai irodalomtanítás jelenlegi, elsődleges céljai a kerettanterv és a Nemzeti alaptanterv szerint a kompetenciafejlesztés, a kultúráközvetítés, a személyiségformálás, a nemzeti identitás alakítása, elemzési stratégiák ismerete és megfelelő módon történő alkalmazásuk. (Nat, *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv*, 2020)

A nemzeti identitás formálása és a kultúráközvetítés kiemelt pozíciója erősen összefügg egymással, mivel az adott nemzet kulturális hagyománya és öröksége, majd annak a közoktatási intézményekben történő átadása egy befogadási és bevonási rituálét jelent a társadalom részéről. A tanár pozíciója ebben a kultúráátörökítési procedúrában a közvetítő, aki egyrészt már jól bevonódott a társadalom kulturális hálójába (magáénak érzi azt), másrészt meg is van hozzá a szakmai tudása, ami egyben lexikális és egyben módszertani jellegű, vagyis ismeri azokat az elemeket, amiket át kell adni, és tisztában is van az eredményes átadás lehetséges módszereivel, azokat megfelelően tudja alkalmazni. Az irodalomóra ebben az esetben tehát a kultúráközvetítés helyszíne, aminek eredményeképpen létrejön az általános humán műveltség, a tanulók megismerkednek a magyar

kultúra jellegzetes vonásaival, mérföldköveivel, egy-egy korszak fontos szerzőivel, azok műveivel. Fontos vonás a teljességre való törekvés, amit a kronologikus tananyagelrendezés kiválóan szemléltet, a műveltséganyag legnagyobb hányadát pedig a kánon szabályozza, aminek révén a tanulók képessé válnak arra, hogy „megismerjék kultúrájukat, annak gondolati, erkölcsi tartalmait, esztétikai értékeit. Ennek révén szellemileg és érzelmileg is kötődjenek ahhoz. Ismerjék és értsék múltjukat, jelenüket, benne önmagukat.” (Kerettanterv, 2020. 1. old.) „A kronologikus irodalomtanítás egyik jellemző vonása, hogy az irodalmat annak történetileg elgondolt teljességében, ezen belül pedig mindig a legmagasabb esztétikai csúcokra összpontosítva kívánja a gyerekeknek felmutatni, s így is igyekszik mintegy mimetikusan, másolva-visszatükrözve végigjárni – pontosabban: újrakísérni, újraélni – velük az egészet.” (Gordon Györi, 1998. 103. old.) Az irodalmiságot két részre tudjuk bontani, mely részek szoros kölcsönhatásban állnak egymással (Bókay, 2002; 1998): annak két artikulált, intézményesített gépezete, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás. „A kultúra, benne kiemelten az irodalom a modern ember számára betölti azt a szerepet, amellyel transzcendentális alapú ember-formálásával korábban a vallás birt. Az irodalom tanára ettől a szereptől lett valamiféle prófétává, pappá, a műveltség felelősvé.” (Bókay, 2002. 79. old.) A kultúrákövetítés fontosságának hangsúlyozása feltehetőleg erőteljesebben jelen lesz a következő években a megváltozott érettségi feladattípusoknak köszönhetően.

Az irodalomtanítás következő sarokköve az olvasásügy. Az 1970-80-as évek fordulójától az irodalomoktatással, olvasással összefüggő irodalompedagógiai kérdések foglalkoztatják mind a szűkebb és a tágabb szakmai közvéleményt, mind az úgynevezett civil szférát. Több szemléletbeli változást sürgető és megalapozó tanulmány, cikk került publikálásra, majd ezekkel összefüggő tantervi és metodikai koncepciókra került sor, amelyek nyomán kisebb-nagyobb hangsúlytolódás következett be a mindennapi irodalomtanítási gyakorlatban. Bár nem beszélhetünk az oktatásba bevont irodalmi kánon vagy a módszertani paletta, összefoglalva az irodalomtanítással kapcsolatos szemléletváltás teljességéről. Sőt, az olvasás tevékenységformája háttérbe szorult más szabadidős tevékenységekkel szemben, az irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdök romlottak a korábbi évekhez képest. Az irodalomtanítás nem tudja ellátni azt a funkcióját, amiért létezik, több nemzetközi felmérés tükrözi például a kompetenciák nem kielégítő működését, mely kompetenciáknak a fejlesztése a magyar nyelv és irodalomórákon kellene megvalósulnia. A mérések visszajelzés-értékűek: jelzik a szakma számára, hogy az órákon lévő rendszerbeli elemek nem látják el funkciójukat, eszközölt fejlesztéseik nem elégségesek, nem tudnak kiugró fejlődést produkálni a tanulóknál. A nemrég beharangozott változások (Nat, kerettanterv, érettségi) támogatják a negatív vélekedések létrejöttét, az elutasítást a tanulók részéről. A szabályozókban rögzített célok (leginkább a nemzeti kultúra átadása, a ránk hagyományozódott nemzeti örökség tudásalapú kikérdezése) a tananyag mennyisége, a választott rendezési elv (kronológia) miatt nem tud megvalósulni. Lehetetlen küldetés ilyen sok tananyag minőségi, tudásrendszerbe mélyen ágyazott átadása, az irodalomtanárok valószínűleg arra fognak törekedni, hogy a lehető legfontosabb információkat,

fogalmakat, stílustörténeti jellemzőket ismertessék, amik, nagyjából az érettségi idejére rögzülnek a tanulók fejében, ám korántsem alkalmasak arra, hogy az irodalom, a nemzeti kultúra vagy az olvasás iránt felkeltsék az érdeklődést, mivel a tanulók fantáziáját nem a tényalapú információk mozgatják meg. A tudásátadás és ezzel együtt az érettségire való felkészítés olyan területektől veszi el az időt, mint például a kompetenciafejlesztés. Így a Nemzeti alaptanterv ellentmondásba keveredett saját magával, mivel a célrendszer és a megvalósítás módja eleve kizárja egymást.

A humán műveltség alap és az irodalomra felszínes szinten működne, ha túlnyomóan a lexikális tudásra támaszkodna. Természetesen fontos a nemzeti értékek, a kulturális örökség átadása a tanulók számára, ám az irodalom tantárgy lényegéből fakadóan sokkal több lehetőséget rejt magában, mint például a drámapedagógián keresztül megvalósuló szociális érzékenyítés, személyiségformálás, a kutatási folyamatba való betekintés a több tanórán átívelő projektmódszerrel. Ezen célok ilyen jellegű követelményrendszerrel összeférhetetlenek, az irodalom valódi jellegétől eltekintenek, a módszertani paletta leszűkülését hozzák magukkal, az irodalomban (és az irodalomtanításban) rejlő sokszínűség csökkenését.

A sokat vitatott kérdéskör „hogyan tanítsunk” problematikája metodikai irányultságot ölt. Kérdésfeltevésével szorgalmazza az irodalomtanítás hogyanjának a megújulását, amire többen tettek kísérletet, dolgoztak ki programot, alkottak szervezetet és rendeznek konferenciát, módszertani alapvetésű szakirodalmat vagy kifejezetten tanároknak szánt kézikönyveket adnak ki, amik elsősorban a tanárok módszertani palettájának a megújulását célozzák új gyakorlatok összegyűjtésével, ismertetésével (mint például *Pethőné, Fűzfa* gyakorlatorientált könyvei)

*Bókay Antal* 2002-ben így fogalmazott:

*„Pontosan az iskola szükségszerűen lassúbb megújulási módjából következően ennek még csak az igénye érezhető. Azért sem vagyunk egyszerű helyzetben, mert mint alább jelezni fogom, a magyar irodalomtanítás kultúra-közvetítő stratégiája tradicionálisabb, régebbi, mint sok más országé, és úgy vagyunk, hogy most kettőt kellene ugranunk, mikor egyet se szeretnénk.” (81. old.)*

### **Kötelező olvasmányok, kánon**

A paradigmaváltás elmaradásának az egyik velejárója egyszerre mind tünete a kánon, és azon belül a kötelező olvasmányok merevsége. A kötelező olvasmányok a Nat és a kerettanterv alapján kronologikus rendben kerülnek ismertetésre, amely együtt jár műfaj történeti, lexikális, irodalomelméleti ismeretek, valamint műelemzési stratégiák elsajátításával. A kronologikus rendezési elv linearitása növeli a távolságot a művek és a tanulók között, mivel az adott irodalmi alkotás nyelvezete (például archaizmusok), témához való közelítése, hosszabb leírásai távol állnak a gyerekek ízlésvilágától. *„A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja*

gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. *A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság.*” (Gyarmathy, 2012, internetes tartalom) Ahogy az irodalomoktatás minőségével, úgy az eszközölt módszereivel és az irodalomtanítással kapcsolatos nézetrendszerrel összhangban megfogalmazható egyfajta stagnálás, amely növeli a tantárgy sikertelenségét, mindakkor, ha a kedveltségi szintjét, mindakkor, ha az olvasásszeretetet vagy a kompetenciák fejlettségi szintjét tekintjük. *„A nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások, mint például a PISA-vizsgálatok Magyarországra nézve szinte mindig kedvezőtlen olvasáseredményességi mutatói mögött is többek között a kötelező olvasmányok nem megfelelő mivolta érhető tetten.*” (Gordon Győri, 2009, 27. old.)

Az irodalomtanítás középpontjában szépirodalmi alkotások, klasszikusok állnak, vagyis a magyarországi irodalomtanítás elve szerint az olvasás egy olyan tevékenység, amely elsősorban szépirodalmon kell, hogy alapuljon, amely elképzelés eleve kizárja különböző szövegtípusok érvényesítését irodalomórán. Nem jellemzi azonban minden ország olvasástanítását a klasszikus irodalmi művek dominanciája. (Józsa, Fiala és Józsa, 2017; Greenfield, 2009)

Jelentősen eltér ettől például Finnország olvasástanítása. *„A finn csodaként emlegetett kiváló szövegértési teljesítmény elsősorban a kilencvenes években bekövetkezett paradigmaváltásnak köszönhető. A finn oktatáspolitikai felismerte, hogy a hétköznapi életben használt szövegeket kell bevinni az iskolába. A gyermekek otthoni olvasási célja az információszerzés és a szórakozás, így ezt jelölték meg az iskolában is olvasási célként.*” (Józsa, Fiala és Józsa, 2017. 19-20. old.) A Nemzeti alaptanterv hivatkozik a fentebb jelölt képesség fejlesztésére, a magyar nyelv és irodalom tantárgy egyik fő céljaként kezeli azt, ugyanakkor hangsúlyozza a kronológiaelvű irodalomtanítást, épít a kánon merevségére, a klasszikusok dominanciájára és a kultúraátadás holisztikus jellegére. A célok között (szövegértés fejlesztése, olvasási kedv kialakítása, kulturálisan érett szerzők és műveik bemutatása) ellentmondás fedezhető fel. Először is a finn példa alapján látnunk kell, hogy a szövegértés fejlesztését gátolja a klasszikusok túlsúlya az olvasmánylistában. Másodsor nyilvánvaló tény, hogy a tanulói ízlésvilágtól távol állnak ezek a művek, így az olvasási kedv kialakításának a potenciálja csökken. Harmadszor pedig a hatalmas tananyagmennyiség miatt gyakorlatilag kivitelezhetetlenné válik a felhalmozott kulturális örökség átadása, és ha még ki is tér a pedagógus az ebbe a körbe tartozó művek többségére, a tudásanyag nem rögzül mélyen a tanulók tudatában, mivel a tudásszerzés folyamata nem volt elég hosszú, az ismertetés felületes, így (az emlékezetben) maradandó lexikális tudáselemekről aligha beszélhetünk, holott a hazai irodalomtanítás egyik fő céljaként tekinti a lexikális tudás átadását és tudatban való rögzülését. Összességében elmondható, hogy az irodalomtanításnak vannak fő céljai, kijelölt fejlesztési területei, a célkitűzések azonban kevés eséllyel érhetőek el, mivel az ellentmondásos alapokon nyugszik. A célok egymás útjait keresztezik az



alkalmazott módszerek, a tananyagmennyiség és a kötelező olvasmányok hálójában.

A nemzetközi felmérések által vizsgált, irodalomtanítást érintő kompetenciák leginkább akkor tudnak eredményesen fejlődni, ha egyrészt az irodalomtanítás holisztikus módszertani, valamint elvi-szemléletbeli megújulása bekövetkezik, ami kéz a kézben járja az irodalmi kánon merevségének a fellazításával. A rendszer teljes egészének a megváltozása valószínűleg maga után vonná (például) a szövegértési, szövegalkotási kompetenciák fejlődését. Elsősorban azért, mert a tanórákon jutna idő a megfelelő mértékű és minőségű kompetenciafejlesztésre, amelyek a megújult módszertani palettának, a hagyományos tantervi berendezkedés felbontásának, a megváltozott tanár-diák szerepek köszönhető, másodsorban a rendszer teljes (!) megújulása megszüntetné a kánonba beállt merevséget, olyan művek bevonását segíthetné, amelyek igazodnak a tanulók érdeklődéséhez, vagy az általuk preferált nyelvezet megjelenéséhez az irodalmon belül. Az olvasás, az irodalom (és a magyar nyelv és irodalom tantárgy) kedveltségi foka pozitív irányba tolná el, a tanulók várhatóan többet olvasnának.

Az irodalomtanítás elsődleges célja elsősorban nem a magas kultúra közvetítése, hanem a kultúra sokszínűségének a felmutatása, így például a klasszikusok mellett elkerülhetetlen volna a populáris regiszter bevonása az olvasmánylistába, amelyek egyes nézetek szerint alkalmasabbak arra, hogy felkeltsék az érdeklődést a kultúra vagy leszűkítve, az irodalom iránt. *„A tömegkommunikáció rohamos fejlődésének köszönhetően a gyerekek szubkultúráját egyre nagyobb mértékben uralja a populáris kultúra. Nem lehet őket elzárni a tömegkultúra hatásaitól, minden ilyen törekvés csak ellentétes hatást váltana ki. A megoldást inkább az jelentheti, ha megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanulási-tanítási folyamatba. Az elképzelés szerint tanulók könnyebben meglátják a nemzeti vagy világkultúra szépségében rejlő potenciált, ha elsőként hozzájuk közelebb álló kultúraréteget mutatjuk be.”* (Manxhuka, 2016. 67. old.)

### ***Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, érettségi***

A kilencvenes években megjelent Nemzeti alaptanterv általános követelményei hangsúlyeltolódásokat jelölnek ki a célrendszer, fejlesztési területek tekintetében. A társadalomban való működés sikerességét a szemléletmód alapján a nyelvi-kommunikációs szint fejlettsége határozza meg, ezért a kommunikációs kompetenciák, a szövegértés, szövegalkotás megfelelő mértékű fejlesztését tűzték ki célul, továbbá az erkölcsi, illetve esztétikai érzék, ítéloképesség, önálló tanulásra való képesség, az olvasás szeretete is célként fogalmazódik meg az 1995-ös Natban. (Kerber, 2002) *„Az első három Nemzeti alaptanterv (1995, 2003, 2007) viszonylag gyors egymásutánban jelent meg lényegében egymás korrekciójaként, a szintén gyorsan változó nemzetközi (elsősorban uniós) és hazai szakmai, szakmapolitikai környezet szintén gyors változásaihoz alkalmazkodva.”* (Horváth, 2019. 126. old.)

2020-ban napvilágot látott az új Nemzeti alaptanterv, amely lefektette az irodalomtanítás céljait, fókuszpontjait, a kerettantervek évfolyamokra lebontva rögzítik a szerzők, művek, stílustörténeti korszakok óraszámait kronologikus rendben (a tanulók kilencedikben megismerkednek az antikvitással és aztán fokozatosan érünk el a 20. századig), a kortárs irodalomra tizenkettedik végén mindössze öt óraszámot szánva. (Kerettanterv, 2020) Az érettségi követelményrendszer a közoktatásban eltöltött évek eredményességét méri mind a tanár, mind pedig a tanuló részéről. A vizsga súlypontjai a 2024-es évtől kezdődően a következőképpen alakulnak: kompetenciamérés (írásbelin szövegértési-nyelvi kompetencia mérése), a műveltségterületre vonatkozó tudástartalmakra történő rákérdezés az irodalmi feladatlap segítségével. A második egységben pedig a műértelmező szövegalkotás (műértelmezés vagy témakifejtő dolgozat vagy esszé írása) minőségét méri fel az érettségi.

Az új Nemzeti alaptanterv és az ahhoz illeszkedő új kerettanterv, tankönyvek, új érettségi követelményrendszer, 2021 októberében pedig a negatív kritikákkal illetett irodalmi feladatlap mintafeladatSORA is napvilágot látott, ami még borúsabbá tette az irodalomtanítás kilátásait. A tárgyi tudás számonkérése oly módon, hogy az a saját kontextusától leválva jelenik meg, több problémát szülhet: eleve nem szerencsés semmilyen műveltségi területet leválasztani a saját anyagáról (például a természet megismerése, kutatása is akkor eredményes és élménnyel teli, ha a természetet tanulmányozhatjuk saját közegében, és úgy készítünk megfigyeléseket): az irodalmi mű vagy műrészlet mellőzésével az irodalom és a tudásanyag közötti távolság nő, és az irodalom ilyen kontextusban lecsupaszított tudásrendszeré válik. Másrészt a tudáselemek időlegesen épülnek be a tanulók tudásrendszerébe, vagyis, ha az a célunk, hogy a nemzeti „tudástárunkat” átörökítsük az újabb nemzedék részére, ennek a követelésnek az új érettségi követelményrendszer teljesen ellentmond, mivel a tanulók nem fognak tartósan emlékezni ezekre az információelemekre. A tanárok tudásátadási kényszerét növeli, ami már eleve magas szintet ütött meg a hazai irodalomtanítás jellegéből adódóan, de egy ilyen feladatlap beemelése tovább fogja növelni azon tanórák összességét (különösen tizenkettedikben), aminek a célja a négyéves tananyag összesűrítése, felelevenítése, bemagoltatása. A tanárok oldaláról jelen van tehát egyfajta megfelelési kényszer a külső szabályozók és az érettségi felé, hogy minél inkább eleget tegyenek ezen dokumentumok kritériumrendszerének, illetve az érettségi követelésének, ami mindig kéz a kézben jár a tanárookra nehezedő egyéni felelősségtudattal. A tanulók esetében úgyszintén jelen van a megfelelési kényszer, viszont nem a tudásátadó, hanem a tudást birtokló oldaláról, aki megfelelőképpen elsajátította a tömörített műveltséganyagokat, és erről számtal tud adni. A tudáselsajátítás energiát és időt vesz igénybe, ezért a lexikális tudáselemek tanulása viszont olyan, a magyar oktatási rendszer szerint is fontos területtől veszi el az időt, mint például a kompetenciafejlesztés.

## Összefoglalás

Az irodalomtanítás számos igénynek próbál eleget tenni. E szerint számolnia kell a tanulók, a tanárok és különböző dokumentumok elvárásaival. Kitértem azokra a súlypontokra, ahol lecsapódnak ezen elvárásrendszerek: az irodalomtanítás súlypontjai markánsan jelen vannak az osztálytermek mindennapjaiban, és alapjaiban határozzák meg az oktatásra vonatkozó nézeteket mind a tanulók, mind a pedagógusok részéről. A külső szabályozó dokumentumok, az érettségi követelményei, feladatai automatikusan kijelölik az irodalomórák megközelítésmódjait, fókuszait, egyszersmind hatást gyakorolnak az olvasmányok rendszerére. Az osztályteremben folyó tanítási-tanulási folyamat mindezen elemek együtteseként működik: az egyik elem jellegzetessége meghatározza a másik minőségét. Jelenlegi tanulmány arra mutatott rá, hogy ezen elemek összefüggésrendszere milyen jellemzőkkel rendelkezik, és hogy ezek milyen problémákat vehetnek föl a tanítási gyakorlatban, a fejlesztésben, az irodalommal és az olvasással kapcsolatos attitűdrendszerben.

## Irodalom

- Arató László (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, **6.** 2. sz. 20-28.
- Bábosik István (2004). *Nevelésemélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bednáninc Gábor és Bengi László (2002). *In rebus mediorum... Prae*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/prae/pr/200206/11.html>. 2021. 11. 03-i megtekintés
- Bókay Antal (1998). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73-104.
- Bókay Antal (2002). Posztkultúra és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, **12.** 11. sz. 79-86.
- Fenyő D. György (1992). Az irodalomtanítás ellentmondásai III. *Iskolakultúra*, **1.** 7-8. sz. 18-22.
- Fűzfá Balázs (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Fűzfá Balázs (szerk.) *Élményközpontú irodalomtanítás*, Savaria University Press, Szombathely. 9-43.
- Fűzfá Balázs (1998). Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 334-346.
- Gordon Győri János (2003). A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. Elektronikus Könyv és Nevelés. [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj\\_0604.htm](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm). 2021. 11. 10-i megtekintés
- Gordon Győri János (2006). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100-112.
- Greenfield, P. (2009). Technology and informal education. What is taught, what is learned. *Science*, 323. 5910. sz. 68-71.
- Gyarmathy Éva (2012). *Ki van kulturális lemaradásban?* Letöltés: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018>. 2021. 11. 04-i megtekintés
- Horváth Zsuzsanna (2019). Színe és visszája. A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*, **28.** 1. sz. 121–134.

- H. Tóth, I. (1998). Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai. *Módszertani Közlemények*. **38.** 5. sz. 201-205.
- Józsa Krisztián, Fiala Szilvia és Józsa Gabriella (2017). A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia*. **10.** 1. sz. 19-27.
- Kerber Zoltán (2002). A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html>. 2021. 11. 02-i megtekintés
- Kerettanterv (2020). [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat) 2021.11. 09.
- Nemzeti alaptanterv (2020)  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/>  
2021. 11. 09-i megtekintés
- Manxhuka Afrodita (2016). Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. **26.** 6. sz. 67-75.
- Pethóné Nagy Csilla (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2012). Címszavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről In: Finta Gábor és Fűzfa Balázs (szerk.) *Az irodalomtanítás innovációja*. Savaria University Press, Szombathely. 7–18.

## **A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I.**

### ***Fantasy regények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában***

*Kiss Dávid*

*„Aki nem gyakorlott olvasó, nem olvas szívesen, hiszen akinek a szövegeket betűzni kell, az általában nem érti vagy nem biztonságosan érti meg, amit olvas. [...] A nem-olvasás terjedése óhatatlanul előtérbe tolta azokat a »beavató« szövegeket, amelyektől a [...] szülők azt remélik, hogy alkalmasak a »bevetésre«, és elvezetnek a gyermekek olvasásra való rászokásához.” (Hansági, 2020. 214-215. old.)*

*„Nincs bennük semmi varázs, a varázs abban van, amit a könyvek mondanak, ahogy a világmindenség darabjaiból ruhát varrnak nekünk. [...] Ennek a könyvnek is pórusai vannak, arca van; ha nagyító alá tesszük, végtelenül gazdag életet fedezünk fel benne. Minél több pórusa van, minél több életszerűen megragadott részlet kerül egy arasznyi papírra, annál inkább irodalom.” (Bradbury, 2020. 78. old.)*

*„[...] fikciót olvasni annyit tesz, hogy játszunk egy játékot, s ezáltal értelmet adunk annak a rengeteg dolognak, ami a létező világban történt, történik vagy történni fog. [...] ez volt mindig a mítosz legfőbb funkciója: alakot, formát találni az emberi létezés zűrzavarában.” (Eco, 2007. 122. old.)*

### **Bevezetés**

Napjaink irodalomoktatása az olvasás megszerettetésének, a diákok (értő, rendszeres, felnőtt korában is aktív) olvasóvá nevelésének, egyáltalán irodalom- és szövegközpontú tantárgyi létének egyre jobban elmélyülő válságával néz szembe. Ahogy arra *Hansági Agnes* is utalt a gyermekirodalmi kánonok működését feltáró írásában, az „*egyáltalán nem olvasók tömegének a növekedésével ugyanis az elmúlt két évtizedben megnövekedett a funkcionális analfabéták és a kifejezetten rosszul, lassan olvasók részaránya. Az olvasás olyan rutint, rendszeres gyakorlást igénylő képesség, amelyben jártasságunkat nem-gyakorlása esetén el is veszíthetjük.*” (*Hansági, 2020. 214. old.*) Mivel ma a böngészésre, nagyfelbontású kép- és videórögzítésre és játékokra egyaránt alkalmas mobiltelefonok, a social media platformjai és alkalmazásai már egyre kisebb korban uralni kezdik a gyerekek szabadidejét, a *Hansági-írásban* szereplő olvasási rutin meglétét a korábbi évtizedekhez képest már kevésbé feltételezhetjük az iskolások otthoni szocializációban kialakított és kellőképpen megszilárdított képességeként. Ez a tendencia azonban oly mértékben reflektálatlan az oktatásban, hogy az általános iskola utolsó, középfokú oktatásra felkészítő éveiben és a gimnáziumban e

képesség megléte látens módon, (a tantervi szabályzók célrendszerébe impliciten kódolt) előfeltételként jelentkezik, nem pedig fejlesztendő és formálendő területként, hiszen ebben a képzési szakaszban már nem olvasást, hanem irodalmat (műértelmezést, szövegeken végzett, összetett műveleteket) tanítunk. Ez azonban, ahogy arra *Hansági* is rámutat, olvasási rutin nélkül nem megy. „*Minél komplexebb egy szöveg, a bizonytalan olvasó számára annál inkább hozzáférhetetlen. A rutintalan olvasó tehát olyan »negatív spirálba« kerül, amelyben az olvasási kedv csökkenése egyre inkább eltávolítja az olvasás gyakorlásától*” (*Hansági*, 2020. 214. old.). A spirálból a kiutat a tanulmány első mottójában „beetetőnek”, „beavatónak” nevezett szövegek, a populáris irodalom alkotásai jelenthetik. Írásunkban a görög mítosz- és mondavilág népszerű művekkel kiegészített tanításának tapasztalatait értékelve kívánunk bekapcsolódni a kötelező olvasmányok és az irodalomtanítás tantárgypedagógiája, szorosabban az olvasóvá nevelés témái köré szerveződő tudományos és szakmai diszkurzusba.

Két részesre tervezett tanulmányunk első blokkjában feltárjuk a fantasy művek és az olvasóvá nevelés összefüggéseinek tantervi hátterét, áttekintő képét adjuk a görög mitológia tanegység hagyományos, klasszikus korpuszát fantasy művekkel kiegészítő elgondolásunknak, majd a fantasy műfaját a mítoszok felől értelmezzük, elhelyezzük a tanegységbe válogatott populáris alkotásokat a műfaj rendszerében, végül részletesen tárgyaljuk az e művekben konstruált másodlagos világok mitikus motívumait, belső logikáját, így jutunk el a műfaj népszerűségének értékeléséig.

### ***A tantervi szabályozás és a fantasy***

A Nemzeti alaptanterv tavalyi módosításhoz (2020 - *a szerkesztő*) illesztett új kerettantervek a négyévfolyamos gimnáziumi képzésben a kilencedik, míg a hatosztályos gimnáziumi tagozaton a nyolcadik évfolyamon teszik kötelezővé a görög mitológia tárgyalását (vö. *Kerettantervek*). A két képzési formában a mítoszokat tárgyaló tanegység felépítése egyébiránt mindenben megegyezik, az ajánlott óraszamtól kezdve a tananyag struktúráján át az olvasandó korpuszig, melyben a tananyag színesítéseként, tartalmi dúsításként sem tűnnek fel mai, populáris alkotások. A mai diákbefogadóktól a keletkezésük idejét tekintve legtávolabb lévő szövegekkel (a szóbeli mítosz hagyomány antikvitás korában vagy később lejegyzett változataival) tehát épp abban a korban találkoznak a tanulók, amikor amúgy is rengeteg fiatal olvasót elveszítünk (vö. *Tóth*, 2020). Bár az iskolai tankönyvekben és a Nemzeti Köznevelési Portálon szereplő mítoszváltozatok szövegének megértése (nyelvi megformálásuk hétköznapiabb volta miatt) nem okozhat jelentősebb gondot a diákoknak, mégis úgy véljük, hogy az olvasási kedv felkeltésének és a téma aktuálissá tételének célkitűzéseit a népszerű fantasy művek, a modern mítoszok hatékonyabban szolgálhatják.

Ebben a képzési szakaszban a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési területként jelöli meg az olvasóvá nevelést, ahol a magyar nyelv és irodalom tantárgy összetett célrendszerének megvalósítása, „*az irodalmi ismeretek*

*elsősorban az olvasás öröméhez” kapcsolódnak (Nemzeti alaptanterv, 2020. 302. old.). Ezt a célkitűzést a tantárgyak tartalmát részletesen közvetítő Kerettanterv is megerősíti, a hatosztályos képzési szakaszra vonatkoztatva megállapítja, hogy „az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak mint művészetnek megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése” (Kerettanterv, 2020a). Középiskolában a 9-12. évfolyamon az élethosszig tartó tanulás előfeltételeként hivatkozik a szabályozó dokumentum arra, hogy a diákokat „olvasó emberekké neveljük [...], akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek” (Kerettanterv, 2020b).*

Azonban, ahogy arra előttünk már számos szakember rámutatott, a közoktatás klasszikus korpusza már egyre kevésbé nevel olvasóvá (vö. *Arató*, 2013; *Kusper*, 2019), a diákok elenyésző része olvassa szívesen a kötelező olvasmányokat, a magyartanárok jelentős része mégis kizárólag klasszikus szövegeket olvasat (vö. *Gombos*, 2019). Ezáltal a kánon szövegeinek értő befogadása, a diákok olvasáshoz fűződő attitűdje, olvasási kedve és szövegértése között szakadék képződik. Véleményünk szerint ezt a hiástust a fentebb bevető, beavató jelzőkkel illetett, egyszerűbb narratív technikákat, kevésbé kidolgozott nyelvi kódot alkalmazó populáris művek tölthetnék ki (vö. *Manxhuka*, 2016). Írásunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a tantervi háttér részletesebb vizsgálatát, az olvasóvá nevelés, kötelező olvasmányok és a szabályozó dokumentumok összefüggéseinek mélyebb megértéséhez korábbi munkáink nyújthatnak további támpontokat (vö. *Kusper*, 2019; *Kiss*, 2020; *Kiss*, 2021).

A populáris alkotások tanórai feldolgozásának tantárgypedagógiai hasznosságát saját görög mitológia tanegységünk bemutatásával és értékelésével kívánjuk érzékeltetni, amelyet a hatosztályos tagozat nyolcadik évfolyamára optimalizáltunk, s amelyet – a klasszikus mítoszok mellett – ismert, népszerű fantasy szövegek szerveznek (1. ábra).

1. ábra: A görög mitológia tanegység a hatosztályos gimnáziumi képzés nyolcadik évfolyama számára

Kezdő óra	Végző óra	Óra anyaga
2.	6.	Népszerű irodalom/A fantasy C.S. Lewis: Narnia Krónikái 1-2.
7.	7.	Szemelvények a magyar hitvilágból 1. Hoppál Mihály: Sámánok. Lelkek és jelképek (részletek)
8.	8.	Szemelvények a magyar hitvilágból 2. Irodalom és film – Jankovics Marcell: Ének a csodaszarvasról (részlet)
9.	9.	Bevezetés a görög mitológia világába – Az istenek születése és harca
10.	10.	Az olümposzi istenek
11.	11.	A görög mitológia híres történetei 1. (Hermész, Héraklész, Dionüszosz)
12.	12.	A görög mitológia híres történetei 2. (Daidalosz és Ikarosz)
13.	13.	A görög mitológia híres történetei 3. (Thészeusz és Ariadné, a Minótaurusz)
14.	14.	A görög mitológia a populáris irodalomban Rick Riordan: Villámtolvaj - Percy Jackson és az olimposziak
15.	15.	Modern kori mítoszok J.R.R. Tolkien: A Gyűrűk Ura

*Forrás: Saját szerkesztés*

A modult valójában a Népszerű irodalom és A görög mitológia tanegységek egymás mellé illesztéséből, összefonásából hoztuk létre annak érdekében, hogy összekapcsoljuk az antik szövegvilág tárgyalását az olvasóvá nevelés célkitűzéseinek megvalósításával, mégpedig a népszerű modern mítoszok, fantasy alkotások közös, tanórai feldolgozása által, így az irodalomelméleti és -történeti tananyag megtanítása és az olvasóvá nevelés egymást erősítve valósítható meg a pedagógiai folyamatban.

A tanegység tartóoszlopa három populáris irodalmi alkotás: mitológiai kalandozásunk során, ahogy azt írásunk címe is sejteti, *C. S. Lewis* Narnia Krónikái regényciklusának első két darabján (a Ruhásszekrényen) át jutunk el (egy kis középföldei kitéréssel) a görög mitológia és az olümposzi istenek tárgyalásáig, *Rick Riordan* Percy Jackson sorozatának A villámtolvaj című kötetéig. A görög mítoszok mellett két tanórában az ősi magyar hitvilág mondái is megjelennek, mivel azonban dolgozatunk témájának szempontjából ezek a szövegek és témák irrelevánsak, így tanórai feldolgozásukra sem reflektálunk.



### **Fantasy művek A görög mitológia tanegységben**

Írásunknak nem célja a magyar fantasy-irodalom áttekintése, ezt ugyanis *Végh Dániel* már elvégezte átfogó munkájában (vö. *Végh*, 2007), vizsgálódásunk középpontjában a műfaj népszerűsége és aktualitása áll. A legfrissebb olvasásfelmérések eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a fiatal magyar olvasók (különösen a 14-17 évesek) között a fantasy a legnépszerűbb műfajok egyike (*Gombos*, 2019; *Tóth*, 2020), az oktatásban mégis méltatlanul mellőzött, hozzá gyakran az alacsonyabb esztétikai érték és a szórakoztató irodalom degradáló címkéi kapcsolódnak. „*Ugyanis – bár egyre szélesebb rétegek számára népszerű az irányzat – a »magas« irodalomkutatás fensőbbesegen és érdektelenséggel kezelte/kezeli a területet, illetve szinte egyáltalán nem hajlandó tudomást venni róla.*” (*Galuska és Feleky*, 2015a. 65. old.) Hasonló tendenciákat figyelhetünk meg az angolszász irodalomoktatásban, ahol az utóbbi évtizedekben számos munka született a fantasy tanításáról (vö. *Carroll*, 2008; *Paulson*, 2011; *Fabrizi*, 2012; *McDaniel*, 2017; *Sunde*, 2020).

A tanegységben szerepeltetett művek is a legolvasottabbak közül kerülnek ki, népszerűségük hazánkban is megkérdőjelezhetetlen. Ahogy arra *Feleky Mirkó* néhány éve rámutatott, „*a tolkien világ rajongóinak száma fokozatosan növekszik, egyelőre úgy tűnik, Középfölde megunhatatlan*” (*Feleky*, 2013. 66. old.), s A Gyűrűk Ura, mely a fantasy kánonteremtő alkotásának tekinthető (vö. *Stemler*, 2003) hosszúsága ellenére a 14-18 éves korosztály körében a 6. legnépszerűbb regény volt 2017-ben (vö. *Gombos*, 2018). A fantasy művek több olyan jellemzővel bírnak, melyek hasznossá és a klasszikus alkotásokhoz képest hatékonyabbá tehetik őket az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában, különösen az antik mitológia tárgyalásakor, mely sajátosságokról a továbbiakban részletesen is értekezünk.

Mediatizált környezetünkben, melyre az írásunk elején megidézett *Bradbury*-regény kultúrafogyasztásának technológia által meghatározott és a „*társadalmi/közösségi boldogság, kiegyensúlyozottság és megelégedettség illúziójával kecsegtető*” víziójában is ráismerhetünk (*Beke*, 2021), újra és újra értelmeznünk és értékelnünk kell a könyv mint médium helyét és szerepét a mindennapokban éppúgy, ahogy az oktatásban. A könyv ereje *Bradbury* regényének mottóinkban megidézett szereplője szerint nem annak anyagságában rejlik, hanem abban, ahogy a könyv lapjain aprólékosan, részleteiben megrajzolt világok kelnek életre, s ez egyike a fantasy művek legfőbb erőnyeinek. A ma fiataljait a realista ábrázolásmód jegyében készült művek helyett sokszor inkább olyan alkotások vonzzák, melyek új világokat teremtenek, többek között ez is magyarázata lehet a képregényfilm-univerzumok (Marvel-filmek), monumentális sci-fi opuszok (*Dűne*, *Alkotmány-sorozat*) és a több évadon keresztül felvázolt fantasy történetek (*Trónok harca*, *Vajak*) népszerűségének. A mai filmtechnika oly módon teszi lehetővé a populáris irodalmi művek adaptálását, hogy e fiktív világok szemképrázttató képeken tárulnak elénk, s ezek a filmek számos nézőt vezethetnek vissza a forrásművek élvezetéig. A Gyűrűk Ura, a Trónok harca vagy akár a Narnia Krónikái filmváltozatainak lelkes nézői közül ugyanis vélhetően többen is

vállalkoznak a regények elolvasására annak érdekében, hogy teljes terjedelmükben (nemcsak a film által megszabott keretek között) járhassák be ezeket a kimunkált regénytereket. Így az átlépés film és szöveg között nem az olvasás ellen ható erőként, hanem az irodalmi alkotások értelmezésének multimediális megközelítését elősegítő tényezőként értékelhető, olyan, a digitális kultúrából fakadó erőforrásként, melyre a magyartanár építhet a tananyag feldolgozásakor. A fantasy művek esztétikai és pedagógiai értékességének tárgyalását éppen ezért mi is e másodlagos világok bemutatásával kezdjük.

### **Másodlagos világok, a fantasy mint mítosz**

A mítosz műfaja és funkciói köztudottak: a mítoszok naiv világmagyarázó történetek, az antikvitás korának kollektív tudást hordozó hagyományai az ésszel fel nem mérhető, az emberek életére mégis hatást gyakorló jelenségekről, tudományos megismerés előtti teóriák az embert körülvevő természetes világról. *„Az imaginárius históriák az emberiség korával egyidősek. Már a kezdetektől megjelennek a világot magyarázó történetek, melyek ismeretanyagok, és a tudomány fejlettségének hiányában fikcionálisak.”* (Feleky, 2017. 60. old.) Ahogy Feleky fogalmaz, *„az ember mindig is törekedett arra, hogy fantáziájával pótolja ki hézagos ismereteit, és gyakran előfordult, hogy elődeink ismeretlen jelenségeket, felderítetlen területeket, világrészeket rajzoltak és töltöttek meg élettellel, ám később [...] egész élő, lélegző világegyetemeket alkottak a képzeletük segítségével.”* (Feleky, 2013. 66. old.)

A tanegységbe válogatott populáris művek tanításában izgalmas lehetőségnek tartjuk a helyszínek és a fantasztikus világalkotások tárgyalását, mivel ezek a fantasy-k több szállal is kötődnek az antik mitológiák teremtménymítoszaihoz, ám egymástól és a mítoszagyománytól is különböznek a tekintetben, hogy a mi világunk és a másik, a fantasztikus univerzum között milyen viszonyt feltételezhetünk. *„A fantasy-művek helyszíne általában valamely lokalizálhatatlan, nem létező vagy »másodlagos« világ, mely a miénkre emlékeztet, de a valóság elemeket kalandosan eltülozza. Ugyanakkor az univerzum törvényszerűen épül fel (belső logikája van), s akár térképen is ábrázolható.”* (Galuska és Feleky, 2015b. 36. old.) C. S. Lewis a Narnia Krónikái első kötetében (A varázsló unokaöccse) a bibliai genezisztörténetet, Istennek a szó performatív erejével, kimondás által való teremtését megidézve alkotja meg Narnia világát, melyet Aslan, az oroszlán, énekekkel hoz létre:

(Lewis, 2018): *„Végre, mintha történe valami a vak sötétben. Egy hang énekelni kezdett. [...] Szövege nem volt. Dallama is alig. De gyönyörűen zengett, felülmúlta mindazt a muzsikát, amit valaha is hallottak. [...] a hanghoz hirtelen újabb hangok is társultak; megszámlálhatatlanul sokan. Vele teljes összhangban, de egy egész oktávval magasabban: hűs, csilingelő, ezüstös hangok. [...] A magányos hang folyamatosan erősödött, míg nem a teljes levegőég belerezdült.*

*Mikor a leghatalmasabbra és legmagasabbra ért a hang, egyszerre fölkel a nap.”* (122-125. o.)

A teremtésnek a Narnia Krónikáihoz hasonló mozzanatát találjuk A Gyűrűk Ura eredetmítoszában, A szilmarilokban, ahol a főisten, *Eru* kérésére az ainuk szintén egy közös dalt dalolva teremtik meg a világot, *Eä-t*. *Tolkien* regénye (amelynek teremtésmítoszat korábbi munkánkban részletesebben is tárgyaltuk) azonban nemcsak a semmiből valamit létrehozás situációja és a teremtő dicsőséges ábrázolása által idézi meg a bibliai genezist, hanem a nyelvi megformálás segítségével is, melyben a Biblia archaikus szóhasználatára és mondatszövéseire ismerhetünk.

(*Tolkien*, 1996): „Kezdetben volt *Eru*, az Egyetlen, akit *Ardán Ilúvatarnak* neveznek; s először az ainukat teremtette, a szentségeseket, akik gondolatának szülöttei voltak, s vele voltak, mielőtt bármi mást teremtett volna. S ő szólt hozzájuk, dallamokat dalolt nekik; s azok énekeltek előtte, s ő boldog volt. Am hosszú időn át mindegyikük csak egyedül énekelt [...] s a testvérek csak lassan ismerték meg egymást. Am ahogyan hallgatták, egyre jobban megértették egymást, s összhangjuk és harmóniájuk növekedett. [...] Ekkor *Ilúvatar* így szólt hozzájuk: »Parancsolom, hogy a dallamból, amelyet nektek daloltam, közös harmóniában Nagy Muzsikát formáljatok. [...]« S ekkor az ainuk hangja – mint megannyi hárfa és fuvola, tilinkó és trombita, hegedű és orgona és számtalan szavakkal szóló kórus – Nagy Muzsikává kezdte formálni *Ilúvatar* dallamát; s a vég nélkül váltakozó, harmóniába szőtt melódiák a hallás határán túl leszálltak a mélybe és fül a magasba, csordulásig megtöltötték mindazokat a helyeket, ahol *Ilúvatar* lakozott, majd a muzsika meg a muzsika visszhangja kiáradt a Semmibe, s az immár nem volt semmi.” (10. old.)

További azonos vonás a két műben, hogy mindkettő odahelyezi a teremtés pillanataiba a kísértőt, a *Fehér Boszorkány* és *Morgoth* személyében, akik *Lucifer*hez hasonlóan szembeszegülnek a teremtő elgondolásaival, ezzel is tovább erősödik a bibliai párhuzamosság érzése. A két regény világteremtése közötti lényegi különbség a fantasztikus világba kerülés módjában van: míg a Narnia Krónikái ún. portálfantázia, amelyben „az elsődleges világból portál (kapu, átjáró) nyílik a másodlagos világba” (*Galuska és Feleky*, 2015b. 52. old.), addig *Tolkien* regényében az „elsődleges világ nem létezik, csak [az] alternatív (másodteremtett) világ.” (*Galuska és Feleky*, 2015b. 52. old.).

Tanegységünk harmadik könyve, A villámtolvaj (melyből hiányzik a teremtés aktusa) a betolakodófantáziák műfaji alkategóriájába tartozik, ahol „az »elsődleges« (normál) világ keretein belül – egy bűvös tárgy bemutatása vagy egy természetfeletti lény megjelenése – bomlasztó, végső soron kaotikus hatást eredményez.” (*Galuska és Feleky*, 2015b. 49. o.). A *Percy Jackson*-sorozat alapötlete az, hogy az antik mitológia alakjai napjainkban is élnek, és a mitikus gondolkodás szerint hatást gyakorolnak az életünkre, ezáltal erre az alkotásra különösen igaz *Feleky* megállapítása, miszerint „a nagy mese-fantasy mítoszszakasztók újjáértelmezik s aktualizálják a nagy ősi világmítoszokat.” (*Feleky*,

2013. 66. old.) A mítoszok újraalkotása, a mitikus hagyomány elemeinek újbóli felhasználása azonban szervesen beépül az írói fantáziában konstruált világba, melynek így az antik mintákhoz kötődése mellett éppen az azoktól megkülönböztető egyedisége válik értékké. „*A modern és posztmodern mítoszok – ahogyan a klasszikusok is – a populáris regiszter elemei, úgy akarnak egyediek lenni, hogy közben folyamatosan a közös helyekre (loci communes) és a kollektív emlékezetre támaszkodnak.*” (Kusper, 2017. 118. old.)

A három fantasy-mű közül a *Riordan*-regény világképe áll közelebb az antikvitás mítoszaihoz, hiszen itt napjaink valóságában jelennek meg a fantasztikum elemei, a mitológiai alakok (istenek, hőszok, varázslények). *Tolkien* és *Lewis* alkotásának példáján azonban a modern mítoszeremtés mintázatai mutathatók meg a diákoknak, a bibliai motívumok és párhuzamok felvonultatása pedig a tanmenetben később következő Biblia irodalmi műként való olvasásának és értelmezésének előkészítését segíti elő.

A népszerű fantasy regények mint modern mítoszok tanmenetbe emelése elmozdítja a pusztán klasszikus szövegeken nyugvó, kronologikus meghatározottságot mutató és főként kánonközvetítő szerepű görög mitológia tanegységet a történeti rögzítettség pozíciójából, hogy a mítosz műfajának (ma is ható és termékeny) működésére irányíthassa a figyelmet. Ahogy *Kusper Judit* megállapítja, „*a mítoszeremtés egyik kitüntetett terepe magának a mítosznak a közvetítése, befogadása, azaz az a performatív aktus, mely létét is biztosítja. A mítosz ez esetben éppen működése közben válik jelentéssé, folyamatosan alakul magának a befogadásnak és a közvetítettségnek köszönhetően.*” (Kusper, 2017. 117-118. old.) Ezáltal a kanonikus, hagyományos értelmezése mellett a mítoszt mint újratерemthető, újratерemtdő, új világokat létrehozó, performatív műfajt ismertethetjük meg a diákokkal, s ez véleményünk szerint a mítosz fogalmának és működésének olyan szemléletbeli különbségét hordozza magában, melynek megértése a tanulók számára a konstruktivista pedagógia elméleti keretében elgondolt magasabb szintű tanulással, a konceptuális váltással egyenértékű (vö. *Nahalka*, 2003).

## Összegzés

Írásunk első részében rámutattunk az irodalomtanítást meghatározó szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv és Kerettantervek), olvasóvá nevelés és népszerű irodalom összefüggéseire, a populáris alkotások alulreprezentált voltára a tantervben. Több kutatóval egyetértésben állapítottuk meg, hogy az irodalomoktatásnak olyan művekre van szüksége, „*amelyek elolvasását a gyerekek önként vállalják, vagy amelyeket ők maguk választanak, ajánlanak. Az iskolán kívüli olvasmányok beemelése az irodalomóra az olvasóvá nevelés alapfeltétele.*” (*Manxhuka*, 2016. 68. old.) A szinte kizárólag kanonikus szövegekre épített, hagyományos irodalomtanítási gyakorlatot részben felülíró és a népszerű alkotások olvasást megszerettető funkcióját hangsúlyozó modell

elkövetezett követőiként felvázoltuk A görög mitológia tanegység egy alternatív megközelítését, mely modern és kortárs fantasy-művek feldolgozásán keresztül közelít a mítoszok fogalmához. Elhelyeztük a tanegységbe választott három regényt (C. S. Lewis: *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény*; J.R.R. Tolkien: *A Gyűrűk Ura*; Rick Riordan: *A villámtolvaj*) a számos műfaji alkategóriával operáló fantasy rendszerében, az alkotásokból vett idézetekkel alátámasztva mutattuk be a másodlagos világok teremtésének különbözőségeit és hasonlóságait, feltártuk ezek mitikus gyökereit és motívumait, beemelve az értelmezésbe a bibliai genezistörténetet is. Végezetül a fantasy regények teremtésmítoszként való olvasásából kiindulva jutottunk el a mítosz fogalmának (újra)értelmezéséig, a hagyományos mitológiákat újrateemtő és új fantáziavilágokat létrehozó mítosz performatív működéséig.

A következő részben folytatjuk a populáris regények bemutatását, fókuszba helyezzük a műfaji konvenciókból és a zsánerekből előbukkanó, mégis egyedi színezetet kapó szereplőket és a hozzájuk kapcsolódó fantasztikumot, a diákok szemszögéből vizsgáljuk a szereplőkkel való azonosulás lehetőségeit, majd a taníthatóság felől tárgyaljuk a regények témáit, a szereplők közötti konfliktusokat, a problémákat, a művek stílusát és nyelvezetét, majd saját megfigyeléseink és tanulói reflexiók segítségével értékeljük a tanegységet.

## Irodalom

- Arató László (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, **15**. 4. sz. 89-98.
- Beke Ottó (2021). Ray Bradbury: Fahrenheit 451. A technodiktatúra aktuális víziója. *Szabad Piac*. **3**. 1. sz. 23-30.
- Bradbury, Ray (2020). *Fahrenheit 451 és más történetek*. Agave Könyvek, Budapest.
- Carroll, Shiloh R. (2008). *Fantasy and Pedagogy: the Use of Fantasy in College Classrooms*. Master's Thesis, Radford University.  
[https://www.radford.edu/scarroll21/Shiloh\\_Entire\\_Thesis.pdf](https://www.radford.edu/scarroll21/Shiloh_Entire_Thesis.pdf). 2021. 11. 14-i megtekintés
- Eco, Umberto (2007). *Hat séta a fikció erdejében*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Fabrizi, Mark (2012). *Teaching critical literacy skills through fantasy literature: Case studies from three Connecticut high schools*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Hull. <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:6902a/content>. 2021. 11. 14-i megtekintés
- Feleky Mirkó (2013). Aki újra visszavezet bennünket Fantáziába. A modern irodalmi fantasy szülőatyja: J. R. R. Tolkien. *Könyv és Nevelés*. **15**. 2. sz. 66-76.
- Feleky Mirkó (2017). A Másodlagos Teremtés Kulturális Hátere - A Kezdetektől Platónig. *Gradus*. 58-64.
- Galuska László és Feleky Mirkó (2015a). Typologia Phantastica. A fantasztikum rendszertana I. rész. *Könyv és Nevelés*. **17**. 3. sz. 63-82.
- Galuska László és Feleky Mirkó (2015b). Typologia Phantastica. A fantasztikum rendszertana II. rész. *Könyv és Nevelés*. **17**. 4. sz. 34-56.

- Gombos Péter (2018). *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. <https://docplayer.hu/105321257-A-digitalis-generacio-olvasasi-szokasai-a-2017-es-reprezentativ-olvasasfelmeres-tapasztalatai.html>. 2021. 11. 14-i megtekintés
- Gombos Péter (2019). Olvasóvá nevelés felső tagozaton? In: Gombos Péter és Péterfi Rita (szerk.). *Együtt az olvasóvá nevelésért!* Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest, 32-38.
- Hansági Ágnes (2020). *Láthatatlan limesek*. Tempevölgy könyvek 30., Balatonfüred.
- Kiss Dávid (2017). Mítoszok és mesék határán. Bevezetés A Gyűrűk Ura teremtésmitológiájába. In: Zimányi Árpád (szerk.). *A Magyar Tudomány Ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 135-141.
- Kiss Dávid (2020): Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében. In: Fodor József Péter, Mizera Tamás és Szabó P. Katalin (szerk.). *„A tudomány ekként rajzolja világát” Irodalom, nevelés és történelem közös metszetei II*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38-58.
- Kiss Dávid (2021). Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*. **32**. 2. 66-72.
- Kusper Judit (2017). Továbbéllő mítoszok, modern eposzok. Allegorikus és szimbolikus mintázatok J. K. Rowling *Harry Potter* és J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* című művében. In: Zimányi Árpád (szerk.). *A Magyar Tudomány Ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 115-125.
- Kusper Judit (2019). Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.). *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Eger, 31-38.
- Lewis, C. S. (2018). *A varázsló unokaöccse*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára. (2020a) Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimm\\_7\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimm_7_12_evf) 2021. 11. 14-i megtekintés
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. (2020b) Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimm\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimm_9_12_evf) 2021. 11. 14-i megtekintés
- Manxhuka, Afrodita Meritta (2016). Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*, **26**. 6. sz. 67-75.
- McDaniel, Michael (2017): *Legitimization of Fantasy using Cultural Issues*. <https://uafs.edu/sites/default/files/Departments/symposium/winners/2017/Michael%20McDaniel.pdf>. 2021. 11. 14-i megtekintés
- Nahalka István (2003). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. sz., Budapest. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/> 2021. 11. 14-i megtekintés
- Paulson, Kristin L. (2011). *Overcoming the Stigma of Science Fiction and Fantasy in the Classroom*. Master's Thesis. University of Florida. Letöltés: <https://ufdc.ufl.edu/UFE0043172/00001>. 2021. 11. 14-i megtekintés

- Sunde, Åsne Hovden (2020). *The possibilities of YA fantasy literature in upper secondary subject English when teaching the interdisciplinary topic "health and life skills"*. Master's Thesis. Inland Norway University. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2764696/Sunde.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 2021. 11. 14-i megtekintés
- Stemler Miklós (2003). *A világteremtés poétikája*. PRAE. <https://www.prae.hu/journal/43-fantasy/>. 2021. 11. 14-i megtekintés
- Tolkien, J. R. R. (1996). *A szilmarilok*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth Máté (2020). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 Az én könyvtáram. [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668). 2021. 11. 14-i megtekintés
- Végh Dániel (2007). *A magyar fantasy-irodalomról. Holmi*. <https://www.holmi.org/2007/09/vegh-daniel-a-magyar-fantasy-irodalomrol-jegyzetek>. 2021. 11. 14-i megtekintés





## **Az ifjúsági irodalom nevelő-érzékenyítő funkcióinak bemutatása, Janne Teller: Semmi című regényén keresztül**

*Szabó Orsolya Edit*

### ***Bevezetés***

Jelen tanulmány célja, hogy közelebbről megvizsgáljuk a pedagógus szabad mozgásterének felhasználási lehetőségeit, valamint kitérjünk arra, miért is az egyik legfontosabb nevelői funkció a 21. század irodalom tanításában az olvasóvá nevelés.

Az irodalom tantárgy tanítására meghatározott órakeret 80%-át a törzsanyag feldolgozására kell fordítani, a megmaradt 20%-kal a pedagógus kvázi szabadon gazdálkodhat. Bár ennek a 20%-nak a megvalósíthatósága kérdéseket vet fel, - mint arra *Herédi Rebeka* is utal az irodalomtanítás aktuális kérdéseiről szóló tanulmányában. „*Felmerülhetnek olyan problémák, hogy a leadni kívánt mennyiség meghaladja az éves óraszámot, ezért rendszerint a következő év első néhány hónapja pótlással telik.*” (*Herédi, 2020. 45-46. old.*)

Mindezek ellenére elkerülvén a kötelező olvasmányok körül kialakult parázs vitákat, tanulmányomban az időkeret optimális esetben fennmaradó részének kitöltésére teszek javaslatot. Az irodalomtanítás nevelő-érzékenyítő funkcióit, egy provokatív ifjúsági regény tananyagba történő beemelésével kívánom bemutatni.

### ***Olvasóvá nevelés***

Általános iskola 5-8., valamint gimnázium 9–12. évfolyamán a magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési céljai az alaptantervben meghatározott hat fő fejlesztési területből áll, melynek egyike az olvasóvá nevelés. (*Nat, 2020*). Ennek ellenére a *Nat* szinte teljesen kiszorítja felső tagozaton és gimnáziumban a kortárs és populáris ifjúsági regényeket, mely összefüggésben állhat a tanulók labilis szövegértésével is. Megdöbbentő tény, hogy a magyar tanulók igen rosszul teljesítenek az olvasási és a szövegértési készséget is tesztelő kompetenciaméréseken. A legutóbbi *PISA* felmérés (Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) eredményei azt mutatják, hogy 15 éves tanulóink szövegértésben elmaradnak a nemzetközi átlagtól. Az országok rangsorában hazánk a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet<sup>1</sup>. A szövegértés a magyar közoktatás egyik leggyengébb láncszeme.

<sup>1</sup> A felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte a 2018-as vizsgálatban.

A 2016-os PIRLS<sup>2</sup> (nemzetközi vizsgálat, melynek célja a 4-es tanulók szövegértési képességének felmérése) eredmények szerint „*egyértelmű kapcsolat mutatható ki az olvasásra szánt idő és a diákok szövegértési teljesítménye között. Minél többet olvas a tanuló, annál jobb a szövegértési képessége.*” (Erdős és Lak, 2019. 31. old.) Sajnálatos módon, számos olvasási felmérés kimutatta, hogy a legkritikusabb időszakban, általános iskola felső tagozatán sokan leszoknak az olvasásról. A 2019-es adatfelvétel is ezt tükrözi vissza. „*Az egyáltalán nem olvasók aránya nagyon hasonló valamennyi korosztály esetében, de a gimnazisták felé közelítve egyre nő azok aránya, akiknek nincs napi vagy heti szinten igénye a szabadidős olvasásra.*” (Tóth, 2019. 18. old.)<sup>3</sup> Ebből következik, hogy 5–8. évfolyamon jelen pillanatban az értő olvasóvá nevelés célja előnyt kell, hogy élvezzen a kánonközvetítéssel szemben. Dr. Szűts Zoltán, az online média és digitális pedagógia kutatója és szakértője szerint: „*Tévhit, hogy az internet mindennapi rutinunkban történő térnyerésének hatására olvasunk kevesebbet, ezért nincs szükség a könyv „haláláról” beszélni; azonban éppen a megnövekedett információmennyiség kezeléséhez nem kaptunk kulcsot, meg kell tanulnunk szelektálni, olvasási prioritásokat kialakítani.*” (Szűts, 2013. 140. old.) A XXI. századi iskolában tehát kiemelkedően fontos diákjainkat hozzásegíteni olvasmányaik tudatos kiválasztásához. A könnyebben érthető kortárs szöveg könnyebben elérhető sikereket okoz, mely kulcsfontosságú lehet a kiskamaszoknál, ugyanis felső tagozaton dől el a legtöbb diák esetében az olvasás iránti hosszú távú elköteleződés. PIRLS eredmények összefoglalójából továbbá az is kiderül, hogy az olvasás szeretetét egyértelműen befolyásolja az, hogy a tanár milyen olvasnivalót ad a tanulóinak: „*minél érdekesebb olvasnivalót kapnak, annál magasabb az olvasásszeretet-indexük.*” (Erdős és Lak, 2019. 32. old.)

Így tehát ha ebben a szenzibilis időszakban, az iskolában kizárólag a hagyományos kötelezőket tanítjuk, azzal valószínűleg nem teszünk meg mindent annak érdekében, hogy irodalomszerető, értő olvasókat neveljünk. Végeredményben távolabb kerülünk a klasszikusoktól, összességében pedig a hagyományközvetítéstől is.

### **„Betiltott regényből, kötelező olvasmány”**

Janne Teller 2001-ben megjelent *Semmi (Intet)* című regénye a kortárs kamaszirodalom egyik legprovokatívabb darabja, mely mindeközben megkapta a legjobb ifjúsági regénynek járó francia és amerikai díjakat. Korábban az ENSZ

<sup>2</sup> (Progress in International Reading Literacy Study). Segítségével nemcsak az országon belüli szövegértési képesség jellemzői követhetők nyomon, hanem az is, hogy az egyes országok tanulóinak képessége miben tér el egymástól. A vizsgálat része az otthoni olvasási szokások, az olvasás iránti attitűd és az iskolai olvasástanítási gyakorlat feltérképezése is.

<sup>3</sup> A tanulmány a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár felkérésére az EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt számára készült.

politikai és gazdasági munkájában is aktívan résztvevő dán író nő bestsellere óriási port kavart Európa szerte. Hazája iskoláiban betiltották, majd a megjelenést követő évben váratlanul elnyerte a dán Kulturális Minisztérium Gyermekkönyv-díját, így kötelező olvasmánnyá tették. Magyarországon tíz évvel később a Scolar kiadó jelentette meg *Weyer Szilvia* fordításában.

Miről is szólhat egy kamaszregény, ami betiltása után végérvényesen beköltözött az osztálytermekbe? Önmagunk és a világ megismeréséről.

„*Semminek sincs értelme, ezt régóta tudom. Ezért semmit sem érdemes csinálni. Erre most jöttem rá*” (Teller, 2011. 9. old.) – közli *Pierre Anthon*, majd kisétál a teremből, felmászik az iskola előtti szilvafára, hogy onnan kürtölje világgá az élet értelmetlenségét. Társai ezt nem hagyhatják szó nélkül, mindenáron be akarják bizonyítani, hogy az élet nem hiábavaló. Elkezdik megépíteni a „*Fontos Dolgok Halmát*”: minden olyan tárgyat bedobálva, amiért érdemes lehet élni. A mókának induló gyűjtögetés, azonban hamar kontrollálhatatlanná válik. A diákok habzó szájjal követelnek olyan ereklyéket, melyek megszerzése egymás testi és mentális épségét veszélyezteti (imaszönyeg, koporsó, emberi testrészt). A tanulók a legfontosabb kincseiket kérik el egymástól, és minél nagyobb fájdalommal jár megválni az adott tárgytól, az annál többet ér *Pierre Anthon* állításának megcáfolásában.

### ***Kollektív élettől az egyéni lét felé***

A magyar nyelv és irodalom tantárgy egyik legfőbb célja 5-8. évfolyamon, a korosztály általános kognitív, érzelmi, érdeklődési sajátosságainak figyelembevételével megvalósuló irodalmi fogalomtár folyamatos bővítése (Kerettanterv, 2020). A választható irodalom beemelésékor elsődlegesen ezen célkitűzésnek kell megfelelnünk.

*Teller* regénye gyerekszájjal elmesélt történet. A vélt olvasók és a történet szereplőinek kora megegyezik, így könnyen értelmezhető a tanulók számára. A diáknyelv érzékeltetése gyanánt a szöveg, a nyelvezet, a mondat szerkezet leegyszerűsödik. A kiskamaszok a felszínen feltárják a mindennapi diákélet apró, mégis olykor fájó pillanatait közérthető módon, azonban a dialógusok mögött, pontosan megfogalmazott, szofisztikált gondolatok rejlenek, (mély történelmi traumák) mindenféle pátosz vagy álszemérem nélkül. A regény provokációjának lényegi eleme a gyermeki nézőpont és a gyermekek szájába adott tabudöntögetés. A homodiegetikus narráció teszi lehetővé, hogy az olvasó diák közvetlenül *Pierre Anthon* osztálytársaként élje át a létezésért folytatott harcot. *Agnes* szemszögéből követi a történéseket, vele siratja el ötödikként beadott gyönyörű zöld szandálját és vele együtt jön rá arra, hogy túl késő leállni. A határokat feszegető kegyetlenkedést a befogadó azzal próbálja feloldani, hogy kitalálja, vajon mi a saját életének az értelme, majd megkönnyebbülve zökken vissza, azzal a felismeréssel, hogy szerencsére ő kívül esik ezen a szörnyű játékon. De kívül maradhat-e igazán, ha a

narrációval azonosulva olyan mondatokkal találja szembe magát, melyek túl közel kerülnek az saját valóságához?

*„Mindenki azt várta tőlünk, hogy vigyük valamire az életben. Valamire vinni, pedig azt jelentette, hogy lesz belőlünk valaki.”* (Teller, 2011. 10. old.)

Ezek fájdalmas mondatok. De közös, minden ember által átértett mondatok, melyeket egy kamasznak a kollektív élettől az egyéni lét felé vezető úton egyre ritkább alkalma van közösségben értelmezni. A 21. században, a szubjektív narratívák korában magunk mögött hagyjuk közös meséinket. A korábban idézett *Szűts Zoltán* a világháló korának sajátosságait vizsgálva rámutat arra a fontos tényre is, hogy, az online térben *„egyik pillanatról a másikra szögellentétes felfogású szövegközegben találhatjuk magunkat, és a teljes átjárhatóságból kifolyólag képtelenek vagyunk egy eszmerendszernek alávetni magunkat.”* (Szűts, 2011. 66. old.) Többek között ezért kiemelkedően fontos legalább a közoktatásban közösen elsajátított történeteket ajándékozni a jövő generációjának, az órakeret megmaradó részét az irodalom által felismerhető közös viszonyítási pontok megismerésére szentelni. Óriási változást okozott a 20. században a korábbi médiumok mellett megjelenő hálózati kommunikáció. A premodern korban a legtöbb felmerülő szükségletek elsődleges kielégítésére a korabeli ember a háztartásokban fellelhető könyveket választotta. *„Nem volt szükség személyes találkozásra ahhoz, hogy hasonló módon gondolkozunk a világról, elég volt ugyanazt olvasni hozzá. A gyerekek ma olyan családokban születnek, ahol napi több órán át be van kapcsolva a televízió. A belőle áradó történetek nem a családtól, iskolától, egyháztól vagy a szomszédától származnak, hanem idegenektől, azaz: 1. Nem is a saját kultúránk. 2. Valamit el akarnak nekünk adni.”* (Andok, 2015. 114. old.)

*Herbert Marcuse*, a modern médiakutatás egyik neomarxista követője szerint így könnyen egydimenziós emberekké sorvadunk. Ez persze jót tesz a fennálló rendszer logikájának, hiszen kevesebbet művelődünk, érintkezünk művészetekkel, olvasunk, nem gondolkozunk el azon, hogy ki és mi korlátoz. Ez választ el attól, hogy saját autonómiánkból érdemben reflektáljunk a világra. Ki vagyok én? Mi az én dolgom? Ahelyett, hogy ezekről a kérdésekről elmélkednénk, önmagunkkal találkozni, a reklámok hatására az anyagai javak megszerzése vált fontossá. Nem válaszoljuk meg életünk nagy kérdéseit, így emberi komplexitásunk megszűnik (Marcuse, 1990).

Teller regénye pont ezen olykor megválaszolhatatlannak tűnő kérdéseket igyekszik megválaszolni.

### ***Stabil értékrendszer kialakulása***

Az osztály egy tanéven át tartó gyűjtögetése, nem más, mint egy sűrített idejű identitáskeresés, fejlődési krízis, az egyén belső és külső világának összehangolása, olyan értékek és célok mentén bemutatva, mint kulturális és szociális azonosulások, elhatárolódások, hovatartozás, családi gyökerek és jövőorientáció. Bizonytalan, épülő identitásukat kézzel fogható tárgyakkal próbálják kifejezni.

*Pierre Anthon* keveredik elsőként identitáskonfliktusba saját magával, és száll szembe a teljes osztályával a szilvafa ágáról. A kiskamasz szimbolizálja diáktársai szuperegóját. A gyerekek, ellenérvekkel, gúnyolódással, fontos tárgyakkal, majd később mikor ezen indokok kevésnek bizonyulnak, fizikai erőszakkal próbálják észhez téríteni. Ennek ellenére a tanulók önkéntelenül az ő kezébe adják a cselekedeteik feletti ítélkezés jogát. Neki engedélyezik az erkölcsi és morális normák megszábasát, ugyanis tőle várják a *Halom*, és ezáltal az élet értelmének legitimizálását. A fiú egzisztenciális nihilizmusának nézőpontjából azonban ez lehetetlen. Feloldhatatlannak tűnő ellentét húzódik tehát a két fél között, ami magában hordozza az elkerülhetetlen tragédiát, ugyanis a konfliktus addig nem tud feloldódni, amíg a tanulók nem szembesülnek azzal, hogy egy külső személy képtelen ellátni egyéni, belső kontrolljuk funkcióját. Ennek apropóján a kiskamaszokat érintő egyik legaktuálisabb témát – az önmegvalósítást – is könnyedén beemelhetjük a tanóra keretébe. A könyv elemzésének végére a diákok eljutnak ahhoz a felismeréshez, hogy *Pierre Anthon* nem lehet diáktársai világnézetének és értékrendszerének manipulátora. Az individualizációs folyamat eredménye az önbecsülés megszilárdítása. Ezen aspektus középpontba emelésével lehetőségünk nyílik arra, hogy kitágítsuk tanári szerepkörünket és a szaktárgyi ismeretek átadásán felül, a pedagógus hivatás legfontosabb célját, a tanuló személyiségfejlesztését konkrétan érintsük.

### ***Kritikák***

Az író a könyv végén előrevetíti a saját recepcióját. „*Mindenesetre tény, hogy a felháborodás és a sok érv meg ellenérv igencsak megnövelte a Fontos Dolgok Halmának jelentőségét [...] Mellette! Ellene! Mellette kontra Ellene [...] Persze, hogy akadtak ellendrukkerek, de az a hév, ami a Fontos Dolgok Halmának jelentőségéért folytatott harcot jellemezte, biztos jele volt az úgy rendkívüli fontosságának.*” (Teller, 2011. 132. old.)

A *Halmot* egyesek elszörnyülködve nézik, mások pedig műalkotásként tekintenek rá, épp úgy, mint *Janne Teller* *Semmi* című regényére. A könyvvel kapcsolatban nem csak pozitív, de számos negatív kritika is megfogalmazódott. *Tarján Tamás* irodalomtörténész a külvilág szerepének hiányát emeli ki. „*Ha a felnőtt társadalom vak passzivitását hivatott kifejezni, akkor is képtelenség az olykor ímmel-ámmal megrökönyödő városka közönye, a különlegesen akciózó (temetőt, templomot rongáló) gyerekek szüleinek majdnem teljes tunyasága, a stupid tanári nemtörődömség, az általános hiszékenység.*” (Tarján, 2012. online).

Ezen írói koncepció azonban teret enged az irodalomtanítás értékközvetítő funkciójának és morális aspektusának érvényesítésére, ugyanis a tanórán, sugalmazott értékítélet nélkül kezdhethetjük elemezni hőseinket. A regény ellenzői között találunk felháborodott írókat, tanárokat és szülőket egyaránt, akik nem értenek egyet azzal, hogy a könyv ifjúsági irodalomként került a boltokba. Állításuk szerint a regény pusztán csak perverz kegyetlenkedés, ami felerősítheti a diákok esetleges depresszív, szuicid hajlamát is. Hadd idézzek egy levélből, mely kétesen digitalizált volta miatt lényegében csupán illusztrációja, s nem tételes bizonyítéka ennek az álláspontnak. Több, kommersz vagy magasabb irodalmi és hírportálon is megjelent néhány évvel ezelőtt egy magyar anyuka és egyben tanárnő, nyilvános levele a könyvről: „*A könyv elolvasása után kötelességemnek tartom, hogy a leghatározottabban tiltakozzam eme mű – amely még irodalmilag se jelentős – olvastatása ellen. Az író nő hihetetlen leleménnyel merítget és tocsog a kamaszlélek (vagy az emberi lélek?) sötét és félelmet keltő bugyraiban, hogy mindezt irgalmatlanul a képünkbe, illetve a gyerekek! képébe vágja.*”<sup>4</sup>

A diákok valóban kíméletlenek egymással. Szoros ismeretségük révén jó érzékkel tapintanak rá egymás gyenge pontjaira, ezáltal állandó félelem és ítélkezés uralkodik az osztályban. A könyvben kifejtett erőszak azonban nem csak morális síkon értelmezhető, segíthet a diák irodalmi fogalomtárának bővítésében, ugyanis könnyen összekapcsolható a szöveg dinamikai váltásaival. A történet a realitástól halad az irreális felé. Ez adja a cselekmény feszes tempóját, így egyenes út vezet a végkifejletig. Az ismétlődő mechanizmusok (egy tárgy beszolgáltatása) de a különböző, egymástól eltérő érzelmi reakciók fokozzák az olvasóban a feszültségérzetet. Ezen szövegvariációk fűzik egybe a művet. De valóban szükség van a lét elviselhetetlen könnyűségének ilyen brutális eszközökkel történő bemutatására? A regény sajátos logikáját követve, azt kell mondjuk, hogy igen. A brutalitás, a teljes érték megsemmisülés a játékba van kódolva. Ha a *Fontos Dolgok Halma* egyszer létrejött, abban a világban, azokkal a szereplőkkel, akkor ezt a játékot csak így lehet játszani. A regény szervező elve legitimálja a brutális erőszakot.

A fentiekben említett tanárnő így zárja levelét: „*Az az óriási felelőtlenség, hogy ilyen képet mutatunk fel a gyerekeinknek. A történelem és az egyéni tapasztalat is azt mutatja, hogy a szeretet, az áldozat, az ebből fakadó alkotás nem pusztul el az időben, hanem sok-sok nemzedék számára erőt, vigaszt, örömet ad.*” A regény kitűnő lehetőséget kínál arra, hogy diákjainkkal az irodalom szimbolikus funkciójára is kitérhesünk. Ezek a tárgyak halomra kerülésükkor

<sup>4</sup> Móricz klasszikusa helyett Janne Teller Semmi című regénye lett kötelező olvasmány az egyik budapesti általános iskolában. Az idézett levelet Gál Magdolna, a IX. kerületi Patrona Hungariae Gimnázium egykori magyartanára írta az iskola igazgatójának, illetve elküldötte Czunyiné Bertalan Judit köznevelési államtitkárnak is.

A teljes levél itt olvasható:

<https://www.magyarmegmaradasert.hu/kiletunk/kuturank/item/4396-iskolabotr%C3%A1ny-m%C3%B3ricz-helyett-ez-lett-a-k%C3%B6telez%C5%91-olvasm%C3%A1ny>

materializálódnak, szövetté, faszilánkká válnak. A játékba bekerülő tárgyakat valóban megfosztják a tiszteletteljes bánásmódtól és az azt körbelengő áhítat is megszűnik a beszolgáltatás pillanatában. Azonban a szimbolikus funkció értelmezése által a regény gyönyörűen rávezeti a diákokat arra, hogy életünk értelme és a tárgyakat felruházó szentség is bennük lakozik. Azzal, hogy a diákok megválnak a tárgyaiktól, pont hogy megerősödik a hozzájuk fűződő kapcsolatuk, hiszen többé már nem a tárgyhoz kötődnek, hanem ahhoz, amit az szimbolizált. És ez pont azt bizonyítja, hogy a szeretet nem pusztul el.

Ezzel a lemondással identitásuk megszilárdul. Megtörténik belső és külső világuk integráltsága. A gyerekek felnőnek.

### Összegzés

Az irodalomtörténet nagy része nehezen illeszthető be a közoktatás keretébe, ugyanis „az iskolába ilyesmiről nem illik beszélni” besoroláshoz tartozik. A regény oktatásba történő beemelésével kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy mi is az irodalomtanítás szerepe? Válaszul hadd idézzem Dr. Kusper Judit, kiváló irodalmár és egyetemi intézetigazgató szavait: „*A fiatalok nem attól lesznek műveltebbek, ha megismerik Berzsenyi vagy Kazinczy nevét és néhány versét, hiszen ezen ismeretekhez ritkán kapcsolódik revelatív élmény, nagy felismerés vagy éppen katartikus befogadás [...] Az irodalomoktatás célja (különösen az első nyolc osztályban) a világ allegorikus és szimbolikus megismerésének felismer(tet)ése, a poétikai olvasás megszerettetése, a narratívák sokféleségének dekódolása lehetne. [...]*” (Kusper, 2019. 11. old.)

A megváltozott tanári szerepünket szem előtt tartva, az irodalomtanítás értékközvetítő funkcióját és morális aspektusának érvényesítését, bátran a populáris irodalmon keresztül emeljük be pedagógiai munkánkba, hiszen ezen választásunk nem zárja ki a történeti és a történelmi sémák bevonását. A kortárs irodalom, külső társadalmi elvárásokat lerázva magáról őszinte és friss diskurzust képes kezdeményezni olvasóival erkölcsi, filozófiai, vallási és minden egyéb-emberi lelket mélyen érintő problémákról.

Bár Teller regénye elsősorban kamaszoknak szól, a problémafelvetése, nekünk tanárok számára is gondolatébresztő lehet. A társadalmi erkölcsök tiszteletben tartásánál talán fontosabb a megelőzés, még ha ez tabuk megdöntésével is jár. A *Semmivel* kapcsolatban tehát nem az a fő kérdés, hogy létezik e értékpusztulás a világban, és még csak nem is az, hogy egy kamasz olvashat e erről. A fő kérdés az, hogy mi felnőttek szembe tudunk e nézni ezekkel a problémákkal a közoktatás szűkös keretein belül.

## ***Irodalom***

- Andok Mónika (2015). Médiahatások. In: Aczél Petra (szerk.). *Műveljük a Médiaát!* Wolters Kluwer Kft., Budapest. 114.
- Erdős Attila, Lak Ágnes Rozina (2019). *Olvasási szokások a PIRLS- eredmények tükrében*. 31. o. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/KEJ/Olvasasi\\_szokasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/KEJ/Olvasasi_szokasok.pdf). 2021.10.12-i megtekintés
- Herédi Rebeka (2020). Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp - 2020*, Magánkiadás, Békéscsaba. 45-46.
- Kusper Judit (2019). Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.). *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum*, Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 11.
- Magyar Közlöny (2020). *Nemzeti alaptanterv*. 17. sz.
- Marcuse, Herbert (1990). *Az egydimenziós ember*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA2018 Összefoglaló jelentés*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf). 2021.10.12-i megtekintés
- Oktatási Hivatal (2020). *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) 2021.10.12-i megtekintés
- Tarján Tamás (2012.09.13). *Halom. Revizor*. <https://revizoronline.com/hu/cikk/4119/janneteller-semmi/>. 2021.10.12-i megtekintés
- Teller, Janne (2011). *Semmi*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Szőnyi Szilárd (2016. 01. 18). Iskolabotrány: Móricz Helyett Ez Lett A Kötelező Olvasmány. *Magyar Megmaradásért*. <https://www.magymegmaradasert.hu/kiletunk/kuturank/item/4396-iskolabotr%C3%A1ny-m%C3%B3ricz-helyett-ez-lett-a-k%C3%B6telez%C5%91-olvasm%C3%A1ny>. 2021.10.12-i megtekintés
- Szűts Zoltán (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2011). Torlódott galaxisok. *Egyenlítő*. 7-8. szám. 60-66.
- Tóth Máté (2019). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. 18.o:[http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668). 2021.10.24-i megtekintés



# KÖRNYEZETI NEVELÉS



## Az Országos Kéktúra, mint környezeti nevelési lehetőség

Győrössy Krisztina

### Bevezetés

Az ember a Föld felszínét szinte teljesen benépesítette, alig létezik oly talpalatnyi hely, ahol érintetlen természettel találkozhatnánk. A bolygót ért pusztítás mértéke már évtizedekkel ezelőtt felkeltette az emberek figyelmét, s már akkor megfogalmazták, hogy az antropogén tevékenységek hatására „a természet nem létezik többé” (Giddens, 1994; McKibben, 1990). Napjainkban, egyre inkább az emberi szükségletek kielégítése a legfőbb cél, ezzel kimerítve a természet adta adottságokat és erőforrásokat. *Rachel Louise Carson*, könyvében már 1962-ben felhívta a figyelmet az akkori káros környezeti hatásokra (Carson, 1962), mely első kézből változtatta meg az emberek viszonyulását környezetükhöz. Az 1970-es évektől számos ENSZ és UNESCO által szervezett világkonferencia kezdte el hirdetni, hogy csak akkor tudunk a természettel újra harmóniában élni, ha megértjük és elfogadjuk annak működését (Palmer, 2003). Ehhez az oktatás-nevelés teljes folyamatában olyan szakemberekre, környezeti nevelőkre van szükség, akik képesek a természeti adottságok és az emberi környezet összhangjának megteremtésére. A környezeti nevelés első hivatalos definícióját 1977-ben, az UNESCO által Tbiliszi-ben tartott Környezeti Nevelési Kormányközi Konferencián fogalmazták meg, amely a következőként foglalható össze: „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén.” (Vásárhelyi, 2010. 34. old.). Yang (2015) szerint a környezeti nevelés megjelenhet mind a tanórán, mind pedig tanórákon kívüli tevékenységként. *Nahalka* (1997) alapján környezetünk megismerését s a tapasztaltak alkalmazását a mindennapokban nem csak tananyag szinten kell elsajátítani, hanem a szemléletformálás módszerének kell tekinteni. *Schróth* (2004) számos olyan készséget és kompetenciát fogalmazott meg, melyek a környezeti nevelés során fejleszthetők különböző módszerek és javaslatok alkalmazásával. Ezen kívül, számtalan tanulmány hangsúlyozza, hogy a szabadban végzett tevékenységeket magába foglaló környezeti nevelési programok, pozitív tanítási-tanulási eredményt vonnak maguk után (Mónus, 2020). Ennek megvalósulásának egyik módja, hogy a természetet járva, rövidebb túrák során hívjuk elő a diákok természetszeretétét (Győrössy és Földes-Leskó, 2021), megadva nekik a lehetőséget, hogy felismerhessék a természet adta értékeket és azt, hogy érdemes tenni azok megóvásáért.

## ***A természetjárás fogalma és nevelési lehetőségei***

*Vosátka (1978) a következőképpen fogalmazta meg a természetjárását: „A természetjárás valamely terület természeti és társadalmi viszonyainak megismerésével egybekötött aktív tartózkodás a természetben, melynek lényeges része a testmozgás, a kulturális ismeretek gyarapítása és a gyakorlati ismeretek elsajátítása. Lehet rövid időtartamú, (séta, kirándulás) és hosszú időtartamú (táborozás, körutazás, mozgótáborozás stb.)” (Vosátka, 1978. 342. old.). Fülep (2009) szerint a természetjárás számos nevelési lehetőséget rejt, melyet környezeti nevelőként érdemes lenne kihasználni tanórán kívüli tevékenység keretében, s melyek a 2012-es Nemzeti Alaptantervben is megjelennek, mint fejlesztési területek és nevelési célok.*

A természetjárás adta ismeretek, közösen átélt élmények hatására a diákok világról alkotott nézőpontja gyökeresen megváltozhat, s nemcsak az egyén magatartását, hanem embertársaihoz és a társadalomhoz való viszonyát is meghatározza (*erkölcsi-világnézeti nevelés*). Mivel egy-egy túra alkalmával tartós fizikai munkára, fokozott odafigyelésre van szükség, érdemes tudatosan előre felkészülni, s egymással együttműködni (*munkára nevelés*). A természetjárás elsődleges célja a hazai természeti és kulturális értékek megismerése, s csak a közösen átélt élményeket követően lesznek képesek a diákok arra, hogy lépésről-lépésre, egyfajta érzelmi kötődést alakítsanak ki hazájuk és a természet iránt (*honismereti-hazaftias nevelés*). A kötetlen beszélgetések, az írott és íratlan szabályok betartása egy közös cél érdekében olyan emberi tulajdonságokat hozhatnak felszínre, melyek egy hosszú távú együttműködést alapoznak meg, egymás erősségeit és gyengeségeit figyelembe véve (*közösségi nevelés*). A természetben történő nevelés fontos eszköze, hogy a körülöttünk lévő élő és élettelen környezet kapcsolatát egészében láthatjuk át és tapasztalhatjuk meg. A természet- és környezetvédelem példái mind hozzájárulnak ahhoz, hogy helyi szinten megtapasztaljuk a természeti környezet virágzását és pusztulását (*ökológiai nevelés*). Mivel az embert természetétől fogva a kíváncsiság vezérli, így az önálló felfedezés és megismerés, empirikus módszerek elsajátítása olyan nevelési-oktatási lehetőségeket rejt, mely alkalmazható tudásra ad szert (*értelmi-tudati nevelés*). Már régóta tudjuk, hogy az embereknek igényük van a széppel és harmóniával való közvetlen találkozásra, melyekre a városban és a mindennapok során nem mindig figyelünk. A természetet járva, számos olyan emberi alkotással találkozhatunk, melyeknek közös értékelése, megbeszélése hozzájárul egy szebb világkép kialakulásához (*esztétikai nevelés*). Ezen kívül, a természetjárásnak nagy szerepe van mind a testi, mind a lelki egészségünk fenntartásában. A folyamatos mozgás, fizikai erőfelfejtés az egész testünket átjárja, a szabad levegőn végzett tevékenységek „gyógyító” hatással vannak az emberek mindennapjaira és hozzájárulnak az egészséges, káros szenvedélyektől mentes életmód fenntartásához (*egészséges életmódra nevelés*).

### ***Az Országos Kékkör, mint környezeti nevelés***

Az Országos Kékkör (OKK) elsődleges célja, hogy az országot három területre osztva (Országos Kéktúra, Alföldi Kéktúra és Dél-dunántúli Kéktúra) az emberek egy közös mozgalom hatására ismerjék meg hazánk természeti szépségeit a különböző kultúrák találkozásával, a helyi történelem felfedezésével. 2015-ben az Országos Kékkör útvonalán számos munkálatot végeztek: pihenőhelyek, hidak, kilátók és turistaházak épültek újjá, mely még inkább vonzóvá tette a természetjárást. Így, napjainkban ezen túraútvonalakon előszeretettel barangolunk kikapcsolódás céljából, mely az utóbbi időben igen népszerű tevékenységgé vált, főként a városi lakosság körében.

Ugyanakkor érdemes felhívni a figyelmet, hogy az egyes szakaszok szintén kiváló lehetőséget kínálnak az iskolás diákoknak is, mint tanórán kívüli környezeti nevelési program, mely a tanév közben is megvalósítható alternatívákat kínál a pedagógusoknak, például egy-egy témanap vagy epochális rendszer keretén belül. Az Országos Kéktúra honlapján számos háttéranyag és leírás áll rendelkezésre az egyes szakaszok jellemzőiről, így a diákoknak, akár a túrákat megelőzően is lehetőségük van utánanézni a bejárni kívánt területeknek. Mivel a környezeti nevelés interdiszciplináris jellegénél fogva nemcsak a természettudományos ismeretek között jelenhet meg, így pedagógusként rendkívül fontos kihasználnunk ezt a természet-adta oktatási-nevelési lehetőséget. Annál is inkább, hiszen a Kékkör az egész országot átszeli, így esélyt adva az ország bármely pontján élő diákoknak és pedagógusoknak. További előny, hogy tömegközlekedés segítségével a kezdő-, és végpontok könnyen elérhetőek, s a lakóhelytől távolabbi részek bejárása is megoldható. A diákok motivációját elősegíti, hogy a túraútvonalak igen változatos terepen haladnak végig, melyeken könnyű a tájékozódás, s egy olyan magyarországi összefüggő szakasz részeit teljesíthetik, melyet eddig csak viszonylag kevesen tettek meg. Az Országos Kékkör során a pecsételő helyek megtalálása és felfedezése, a pecsétek gyűjtése igazi kalanddá varázsolhatja a túrákat s közben olyan helyekre juthatnak el, ahová érdemes ellátogatni legalább egyszer. A gyerekek azt érezhetik, hogy ők is részesei lehetnek annak az országos mozgalomnak, mely segítségével magyarországi tájakat, csodás természeti értékeket ismerhetnek és védhetnek meg. Továbbá, az iskolán belül is, a résztvevő diákok egy közösség tagjaivá válhatnak, melyet együtt építenek fel és ápolnak a közös túrák segítségével. Láthatják, hogy érdemes odafigyelni a körülöttük lévő környezetre, s ezáltal, talán valamennyivel közelebb hozhatjuk őket a természethez.

### ***Célkitűzés***

Az Országos Kéktúra (OKT) 16. szakaszának bejárása során az volt a kitűzött célom, hogy felmérjem, hogy egy ismert túraútvonal mennyire alkalmas a középfokú oktatásban túrázni vágyó diákoknak, illetve a diákcsoportokat vezető pedagógusoknak, mint iskolán kívüli környezeti nevelési lehetőség. Ehhez szerettem volna készíteni egy, a természettudományokból kiinduló,

pedagógusoknak szóló terepi módszertani segédanyagot, melyben olyan javaslatokat fogalmazok meg, amelyek elősegítik a környezeti nevelés során fejlesztendő képességek, készségek és kompetenciák kibontakozását, illetve egyéb tantárgyakkal való kapcsolatot is.

### ***Anyag és módszer***

A Visegrádi-hegységben található, Dobogókő és Visegrád közötti 16. OKT szakasz bejárása, az egyes tevékenységek és módszertani javaslatok megalkotása során szem előtt tartottam a diákok legfontosabb szempontjait, mint a pihenőhelyek, kilátások, változatos környezet és az útvonal hossza. A szakaszt a pecsételőhelyek alapján öt rövidebb egységre osztottam fel, melyek hossza, menetideje és szintemelkedése igen változatos. Az általam készített javaslatok és tevékenységek, a túrák sikeres kivitelezése érdekében előzetes szakmai felkészülést igényelnek a pedagógus részéről az adott helyszín adottságait figyelembe véve. Továbbá, kiemelt figyelmet szenteltem a korábban említett természetjárás adta nevelési lehetőségeknek, a környezeti nevelés során fejlesztendő készségeknek és kompetenciáknak. A segédanyag elkészítése során a természettudományos megközelítésből indultam ki, figyelembe véve a lehetséges tantárgyi kapcsolatokat. A terepbejárás augusztus hónapban történt, két egymást követő napon.

### ***Eredmények***

#### *1. Dobogókő – Sikárosi erdészház*

Túránk kezdetén érdemes körülnézni Dobogókőn, megtekinteni a nem mindennapi, természetes anyagokból épült Zsindelyes-, és Jurtaszállásokat is, így elődeink hagyományos életstílusába is betekintést nyerhetünk. Természetesen nem szabad kihagynunk a csodálatos panorámát sem a Rezső-kilátóból, az ehhez kapcsolódó javaslatok az 1. táblázatban láthatóak. Mivel Dobogókő igen nagy népszerűségnek örvend, számos alkalmas helyet találunk pihenésre és étkezési lehetőségre is, ha esetleg máshonnan érkezünk a helyszínre a túracsoporttal. Dobogókőről feltöltődve keleti irányban haladunk tovább a hegygerincen, amíg egy hatalmas rétig el nem érünk Sikáros előtt (Sikárosi-rét északnyugati része), amely alkalmas lehet növény és rovarvizsgálatokra is.

1. táblázat: Dobogókő és a Sikárosi erdészház között

<b>Szakasz</b>	Dobogókő - Sikárosi erdészház	
<b>Szakasz hossza</b>	6,4 km	
<b>Szintemelkedés</b>	35/405	
<b>Helyszín leírása</b>	<i>Rezső-kilátó</i> Gyönyörű kilátás: Dunakanyar Zebegény felőli részére a Prédikálószékre, a Rám-szakadék keskeny vonulatára, s a Csóványosra a távolban.	
	<i>Sípálya közelében</i> A diákok felismerhetik a természetes anyagokból épült Zsindelyes-, és Jurtaszállásákat, így betekintést nyerhetnek elődeink vándorló, nomád életstílusába, s megízlelhetik egy ősi életforma emlékét.	
<b>Nevelési tevékenység</b>	<i>Rezső-kilátó</i>	esztétikai nevelés
	<i>Sípálya közelében</i>	honismereti-hazafias nevelés
<b>Fejlesztendő kompetenciák és készségek</b>	<i>Rezső-kilátó</i>	megfigyelés
	<i>Sípálya közelében</i>	ismeretszerzés, kommunikáció
<b>Tevékenység, módszertani javaslat</b>	<i>Rezső-kilátó</i>	A Rezső-kilátóból készítsenek fényképet, majd próbálják papír térkép alapján beazonosítani, hogy mely tájakat, településeket láthatják maguk előtt.
	<i>Sípálya közelében</i>	Párban készítsenek interjút a jurtaszálláson tartózkodó vendégekkel, az ott tartózkodás mivoltjáról.
<b>Tantárgyi kapcsolat</b>	<i>Rezső-kilátó</i>	földrajz, művészet
	<i>Sípálya közelében</i>	történelem, hon- és népismeret, magyar nyelv

*Forrás: saját szerkesztés*

## 2. Sikárosi erdészház - Pilisszentlászló

Sikarostól Pilisszentlászló felé, ahogyan a völgybe egyre inkább leereszkedünk, érdemes betekinteni a Bükkös-patak élővilágába. Sáros, esős idő után e szakasz csúszós lehet, így ebben az esetben óvatos haladás javasolt. A Sikárosi erdészház egyik pillanatról a másikra tűnik fel a viszonylag széles, szederbokrok szegélyezte útszakasz után, s el is jutunk a következő pecsételő helyig, mely a kerítéskapuhoz közeli fán található. A Bükkös-patak völgyében érjük el Pilisszentlászló települését. Ez a terület több szempontból is ideálisnak tekinthető a diákok és pedagógusok szemszögéből, számos lehetőség kínálkozik e gyönyörű szakasz bejárása során (2. táblázat).

2. táblázat: A Sikárosi erdőszház és Pilisszentlászló között

<b>Szakasz</b>	Sikárosi erdőszház - Pilisszentlászló	
<b>Szakasz hossza</b>	4 km	
<b>Szintemelkedés</b>	125/85	
<b>Helyszín leírása</b>	<i>Sikárosi-rét</i> Még mielőtt elérnénk az erdőszházat, utunk keresztezi a Sikárosi-rét északnyugati oldalát, kiváló lehetőséget kínálva faunisztikai felmérésre.	
	<i>Bükkös-patak</i> A patak egészen Pilisszentlászlóig keresztezi utunkat, így bőven van lehetőség kisebb szakaszokra felbontani.	
<b>Nevelési tevékenység</b>	<i>Sikárosi-rét</i>	ökológiai nevelés, értelmi-tudati nevelés
	<i>Bükkös-patak</i>	
<b>Fejlesztendő kompetenciák és készségek</b>	<i>Sikárosi-rét</i>	problémamegoldás
	<i>Bükkös-patak</i>	konfliktuskezelés, együttműködés
<b>Tevékenység, módszertani javaslat</b>	<i>Sikárosi-rét</i>	Kis csoportokban mérjék fel a rét területét, keressenek három különböző állatfajt, próbálják meghatározni őket, készítsenek fotót!
	<i>Bükkös-patak</i>	Kis csoportokban válasszanak ki a patak mentén egy területet, készítsenek hulladékgyűjtési tervet!
<b>Tantárgyi kapcsolat</b>	<i>Sikárosi-rét</i>	ökológia, biológia-egészségtan
	<i>Bükkös-patak</i>	biológia-egészségtan, környezet-, és természetvédelem

Forrás: saját szerkesztés

### 3. Pilisszentlászló – Pap-réti erdőszház

Pilisszentlászló központjától egy meredek kaptatón folytathatjuk utunkat a Rózsa-hegyen (549 m), kiválóan alkalmas pulzusszámláló feladatok elvégzéséhez (3. táblázat). A Szent-László-hegy gerincét elérve, már egy kevésbé fásasztó, ereszkedő szakasz következik a Pap-réti erdőszházhoz. A bicikliút a közelben halad, emiatt néhol zavaró lehet a biciklisek állandó mozgása. Az erdőszház 3,2 km után hirtelen bukkan fel egy rövidebb, egyszemélyes haladást kívánó szakaszt követően. Az erdőszház előtt lehetőség van pihenni és étkezni a kihelyezett asztaloknál és padoknál, viszont maga az erdőszház és annak épületei erősen elhanyagolt állapotúak, inkább nem javasolt diákokkal ott sok időt tölteni. Utunkat érdemesebb tovább folytatni, mivel egy hosszabb szakasz kezdődik az erdőszháztól, lesz sokkal alkalmasabb pihenő és étkezési pont.



## 3. táblázat: Pilisszentlászló és a Pap-réti erdőszház között

<b>Szakasz</b>	Pilisszentlászló - Pap-réti erdőszház
<b>Szakasz hossza</b>	3,6 km
<b>Szintemelkedés</b>	190/75
<b>Helyszín leírása</b>	Pilisszentlászló központjából egy meredek kaptatón folytatjuk utunkat a Rózsa-hegyen (549 m), amint elértük a nyeret, kicsit enyhül. Ezen a szakaszon érdemes néhányszor párperces pihenőket tartani.
<b>Nevelési tevékenység</b>	munkára nevelés, egészséges életmódra nevelés
<b>Fejlesztendő kompetenciák és készségek</b>	elemzés
<b>Tevékenység, módszertani javaslat</b>	Mielőtt nekifutunk a kaptatónak, minden diák mérje meg saját pulzusszámát (kézzel) egy percen keresztül és jegyezze meg/fel! Miután vége a kaptatónak, ismételjék meg! Közösen beszéljünk meg, az iskolában elemezhetjük.
<b>Tantárgyi kapcsolat</b>	biológia-egészségtan, matematika

Forrás: saját szerkesztés

## 4. Pap-réti erdőszház - Nagy-Villám

Az erdőszháztól vezető szakasz diákok szempontjából lehet, hogy kicsit egyhangúnak tűnhet, mivel egy kilátó ponton kívül elsöre nem sok látnivalót rejt magában. A fokozottan védett területen átívelő útszakasz 8,4 km-en keresztül halad a következő állomásig, így viszonylag sokat kell várni, hogy újabb pecsételő helyhez érkezzünk. Éppen ezért lehet alkalmas különböző, rövidebb terepi megfigyelések, vita levezetésére is (4. táblázat). Az út mentén rengeteg fali gyíkot (*Podarcis muralis*) és zöld gyíkot (*Lacerta viridis*) láthatunk, ha résen vagyunk. A Molnár Lajos emlékmű (Moli-pihenő) kiváló pihenőhely, dél körül pont oda süt a nap, közben élvezhetjük a hangulatos kilátást a Dunára. Ezt követően érdemes megtekinteni a kék háromszöggel jelzett kis kilátópontot Borjúfőn, mely kicsit meredeken lejt, porban és sárban is igen csúszós terep, így célszerű felhívni a diákok figyelmét, hogy csak fokozott óvatossággal közelítsék meg, ha megoldható inkább tanári kísérettel. Ugyanakkor a sziklás peremről csodás panorama nyílik a Dunára, ezért mindenképpen érdemes leküzdeni magunkat. Egy rövidebb emelkedő után elérjük a Sóstói-rétet, mely tele van szegfűfélékkel és közönséges gyújtóvanyfűvel (*Linaria vulgaris*), menet közben érdemes megemlíteni a gyógynövény jótékony hatásai közül néhányat. A Nagy-Villám étteremhez megérkezve igazi turistaközpontot láthatunk, az étterem előtt kis büfé ad lehetőséget étkezésre. Ezen kívül egy kalandpark és egy bobbpálya is található, a korábbi hosszú, erdőben kanyargó útszakasz után kicsit vissza kell térni az emberi forgatagba. A bélyegzőhely megtalálása lehet a diákoknak önálló kihívás, ugyanis

nem egyszerű feladat (az étterem előtt lévő lépcsőn, egy oszlopon található). Innen van lehetőség egy kis kitérővel a Zsitvay-kilátóhoz felmenni, de mivel egy viszonylag hosszabb utat tettünk meg idáig, bízunk a diákok választására.

4. táblázat: A Pap-réti erdészház és a Nagy-Villám között

<b>Szakasz</b>	Pap-réti erdészház - Nagy-Villám	
<b>Szakasz hossza</b>	8,4 km	
<b>Szintemelkedés</b>	250/385	
<b>Helyszín leírása</b>	<i>Fokozottan védett természeti területen</i> haladunk, számos védett és gyógynövényfajjal találkozhatunkpl. őszi kikerics ( <i>Colchicum autumnale</i> ), közönséges gyújtóványfű ( <i>Linaria vulgaris</i> ). Említsük meg ezek pozitív és negatív hatásait!	
	<i>Borjűfő kilátópont (kék háromszög)</i> A Visegrádi-hegység andezitvulkáni tevékenysége által megmaradt kőzet alkotta sziklaorom csodálatos panorát nyújt a Dunakanyar egy részére és Nagymarosra.	
<b>Nevelési tevékenység</b>	<i>Fokozottan védett természeti terület</i>	közösségi nevelés
	<i>Borjűfő kilátópont</i>	esztétikai nevelés, értelmi-tudati nevelés
<b>Fejlesztendő kompetenciák és készségek</b>	<i>Fokozottan védett természeti terület</i>	konfliktuskezelés
	<i>Borjűfő kilátópont</i>	A megfigyelték alapján közösen beszéljük meg a diákokkal, hogy Magyarországon is volt egykor vulkanikus tevékenység, melynek egyik eredményét éppen itt láthatjuk.
<b>Tevékenység, módszertani javaslat</b>	<i>Fokozottan védett természeti terület</i>	A diákokat két csoportra osztjuk, az egyik csoport képviseli a természetvédelmi terület és a nemzeti park érdekeit, a másik csoport pedig a turistaközpont érdekeit, akik a terület beépítését tervezik.
	<i>Borjűfő kilátópont</i>	megfigyelés, elemzés
<b>Tantárgyi kapcsolat</b>	<i>Fokozottan védett természeti terület</i>	biológia-egészségtan, természetismeret, környezettan, magyar nyelv
	<i>Borjűfő kilátópont</i>	földrajz, művészet

Forrás: saját szerkesztés

### 5. Nagy-Villám-Visegrád

A parkolóból a kék jelzést követve a visegrádi fellegrárat hamar el tudjuk érni. Ha fel is szeretnénk menni a várba, belépőt kell fizetni. Ezt érdemes a túra előtt elmondani a diákoknak, hogy legyen náluk költőpénz és diákigazolvány. Említsük meg a fellegrár elhelyezkedésének előnyeit és a diákok egy szituációs játék keretén belül keltsék életre a visegrádi királytalálkozót (5. táblázat). A vártól lefelé egy viszonylag meredek gyalogösvény vezet le Visegrádra, száraz poros vagy sáros időben figyelni kell, mert rendkívül csúszik, erre a diákokat is figyelmeztessük kellő időben. Mivel egy kiadós túra után érkezünk meg Visegrádra, érdemes úgy számolni, hogy még egy kompút beleférjen a napba, így a jól megérdemelt pihenés sem marad el, amíg Nagymarosra átjutunk, ahonnan akár tovább is folytathatjuk túránkat.

5. táblázat: A Nagy-Villám és Visegrád között

<b>Szakasz</b>	Nagy-Villám - Visegrád	
<b>Szakasz hossza</b>	2,5 km	
<b>Szintemelkedés</b>	20/255	
<b>Helyszín leírása</b>	<i>Visegrádi-fellegrár</i> Említsük meg a fellegrár földrajzi fekvésének előnyeit. Érdemes a vár történetéről és középkorban betöltött szerepéről mesélni és megtekinteni az erre létrehozott kiállítást.	
<b>Nevelési tevékenység</b>	<i>Visegrádi-fellegrár</i>	erkölcsi-világnézetű nevelés
	<i>Szakaszok alatt folyamatosan</i>	értelmi-tudati nevelés
<b>Fejlesztendő kompetenciák és készségek</b>	<i>Visegrádi-fellegrár</i>	együttműködés
	<i>Szakaszok alatt folyamatosan</i>	önálló ismeretszerzés
<b>Tevékenység, módszertani javaslat</b>	<i>Visegrádi-fellegrár</i>	Egy rövid szituációs játék keretén belül mutassák be, valamely területet érintő politikai vagy hadászattal kapcsolatos probléma tárgyalását, tanácskozást, így átélhetik a visegrádi királytalálkozó eseményét.
	<i>Szakaszok alatt folyamatosan</i>	A Pedometer, vagy más lépésszámláló alkalmazással állítsák be, hogy a szakaszok alatt mérje a lépésszámot. Az iskolában ebből tudnak majd készíteni ábrákat, diagramokat, saját méréseiket elemezni.
<b>Tantárgyi kapcsolat</b>	<i>Visegrádi-fellegrár</i>	hon- és népismeret, magyar nyelv, földrajz
	<i>Szakaszok alatt folyamatosan</i>	matematika, statisztika

Forrás: saját szerkesztés

## Összegzés

Kutatásom alapján elmondhatjuk, hogy a természettudományos ismeretekből kiindulva, az Országos Kéktúra 16. szakasza kiváló lehetőségeket rejt a környezeti neveléshez. Ahogyan *Frölich Dávid* már a XVII. században a természetjárást és túrázást rendszeresen alkalmazta oktatási-nevelési eszközként (*Jellinek*, 1939), úgy ma a XXI. században még nagyobb szükség van rá tanárként, melyet mindenképpen érdemes lenne kihasználnunk annak érdekében, hogy a természet adta lehetőségeket első kézből tapasztalhassák meg a diákok. *Nahalka* (2002) szerint a felfedezés olyan önálló folyamat, melyben a diákoknak aktívan kell részt venniük. A környezetről és természetről való oktatás-nevelés nemcsak az ismeretszerzést foglalja magába, hanem azt, hogy a diákok megértsék ezen rendszer komplexitását, s ezáltal olyan értékekre, attitűdre és viselkedésre tegyenek szert, melyek elősegítik a környezet és természet megóvásához szükséges empirikus cselekedetek kibontakozását (*Palmer*, 2003). Kutatásom alapján szintén alátámasztható az a felfogás, miszerint nem csak a természettudományos órák keretén belül foglalkozhatunk környezeti neveléssel, hanem kellő kreativitással valamennyi tantárgyba integrálható (*Major*, 2014), illetve akár egyéb tantárgyak is lehetnek a környezeti nevelés központi szervező elemei. Ezáltal egy olyan generáció tud majd felnőni, akik érzelmi kötődéssel, pozitív környezeti attitűddel, tisztelettel és felelősséggel tartoznak a természet és környezet iránt, s mely segítségével maguk is aktívan tenni szeretnének azok megóvásaért. További kutatási terv lehet egy hasonló módszertani segédanyag kidolgozása akár az Országos Kéktúra teljes területére, a pedagógusok számára hozzáférhető formában. Ennek segítségével remélhetőleg sokkal több pedagógus szívesebben tervezne iskolai túrákat, s építené be akár a szabadon felhasználható órakeretekbe.

## Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf).  
 2021. 11. 05-i megtekintés
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Fülep Teofil (2009). *A túravezetés mestersége*. Holocén Természetvédelmi Egyesület, Miskolc. 8-67.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right: The Future of Radical Politics*. Polity Press, Cambridge. 1-11.
- Győrössy Krisztina és Földes-Leskó Gabriella (2021). Nature wandering as a means of environmental education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. **11**. 2. sz., 36-58.
- Jellinek János (1939). *A magyar természetjárás története*. Budapesti Turista Egyesület, Budapest. 16-17.
- Major Lenke (2014). A környezeti nevelés módszertana. *III. Nemzetközi Módszertani Konferencia*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

- McKibben, B. (1990). *The end of nature*. Viking, London. 3-7.
- Mónus Ferenc (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban*. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.
- Nahalka István (1997). Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. 7. 2. sz., 21-33.
- Nahalka István (2002). Pedagógiai háttér: környezeti nevelés – a fenntarthatóság pedagógiája. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, MKNE, Budapest. 23-27.
- Palmer, J. (2003). *Environmental Education in the 21st century*. Taylor & Francis e-Library. 131-149.
- Schróth Ágnes (2004). *Környezeti nevelés a középiskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Vásárhelyi Judit (2010, szerk.). *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Vosátka, M. (1978). „*Természetjárók enciklopédiája*”. Madách Könyv- és Lapkiadó, Pozsony. 342. <https://vdocuments.net/mirko-vosatka-termesztjarok-enciklopediaja.html>. 2021. 11. 01-i megtekintés
- Yang, C-P. (2015). Education for Appreciating Environment – An Example of Curriculum Design of Natural Aesthetic Education in Taiwan. *International Education Studies*. 8. 5. sz., 88-100.



## **Egy környezeti nevelési oktatócsoomag gyakorlati lehetőségei**

*Kraker Anna*

### ***Bevezetés***

Munkámban célom bemutatni, milyen környezeti nevelési lehetőségek vannak a gyakorlati életben egy oktatócsoomag segítségével, hogyan könnyítheti meg egy segédeszköz alkalmazása a pedagógus dolgát.

Gyakorló pedagógusként egyre gyakrabban tapasztalható, hogy a diákok a mai felgyorsult világban nem találják a sikeres tanuláshoz vezető megfelelő módszert. Sokakat kudarcként ér a tanórai foglalkozás és a számonkérés egyaránt. Ez abból ered, hogy minden gyermek egyéni, sajátos képességekkel rendelkezik, különböző dolgokban kiemelkedő és tehetséges. Ezért, ha a pedagógus mindenkitől ugyanazt az eredményt várja el, gyakran tapasztalhatja azt, hogy diákjai demotiváltak, nem veszik ki a részüket az osztály közös munkájából, valamint a környezetükkel szemben is elutasítónak válhatnak.

A pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt segíthetnek az intelligencia tesztek abban, hogy gyerekek saját képességeiket jobban megismerjék, felfedezzék erősségeiket, melyekre a tanulás során támaszkodhatnak.

A pedagógusok munkáján is könnyíthet, ha már az óraszervezéskor tudják, hogy melyik diáknak milyen készségeire lehet támaszkodni, mit kellene erősíteni, ezzel segítve a differenciált oktatás megvalósulását, akár egyénileg, akár csoportmunka során.

Ebben a munkában a Gardner-féle intelligencia típusok által szeretném bemutatni a környezeti nevelést egy környezeti nevelési oktatócsoomag segítségével. Először az alapfogalmakat tisztáznám, majd kitérnék a módszer gyakorlatban történő megvalósítására.

### ***Alapfogalmak bemutatása***

#### ***Intelligencia***

A Pszichológiai Értelmező Szótár (1981) szerint az intelligencia egy olyan képesség, amely segít az új körülményekhez és helyzetekhez megfelelően alkalmazkodni. Épít az előzetes tapasztalatokra, a helyzet egyéni megítélésére (Bartha, 1981).

Platón az ókorban úgy gondolta, az intelligencia azt jelenti, ha valaki képes az igazságosságra és a tanulásra. Charles Darwin szerint mindenki egyenlő intellektussal rendelkezik, csak a lelkesedés és a szorgalom az, ami

megkülönbözteti az embereket. Ezzel szemben *Francis Galton* a *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences* című munkájában arról írt, hogy az emberek természetes képességei már a születésüktől fogva sajátosak (*Mackintosh*, 2011).

1904-ben *Spearman* volt az, aki a manapság is elfogadott intelligencia fogalmat megalkotta. Véleménye szerint, minden embernek van egy általános mentális energiakészlete, amit general factor-nak hívott, ezt a leggyakrabban *g*-vel jelölik. Az ő elmélete segítette, hogy az intelligencia mérések eredménye egy pontszám legyen, ez volt a globális IQ (*Willis és mtsai*, 2009).

Ő járult hozzá ahhoz is, hogy 1916-ban *Lewis Terman* átdolgozza a Binet tesztet (*Mackintosh*, 2011).

*Harald Havas* a következőképpen fogalmazta meg az intelligencia fogalmát:

„Az intelligencia fogalmának máig nincs elfogadott magyarázata. Maga a szó a latin *intellego* igéből eredeztethető, jelentése megismer, felfog, megért. Az intelligencia egyfajta értelmezési helyzet-felismerési képesség. A megfelelő viselkedés megválasztásának képessége” (*Havas*, 2003. 7. old.).

A 19. század óta az intelligencia fogalma többször formálódott. Manapság két fő irányzatot különböztethetünk meg. Vannak a szingularisták, akik úgy tartják, hogy minden embernek van egy általános intelligenciája, amely meghatároz minden képességünket. A másik irányzat a pluralisták gondolkodói, akik szerint több intelligencia területe van egy embernek, amelyek egymástól függetlenek (*Thorne és Henley*, 1997; *Cianciolo és Sternberg*, 2007).

### *Gardner-féle intelligencia teszt*

*Howard Gardner* a pluralisták eszmerendszerét képviselte. 1983-ban írt először a többszörös intelligencia elméletéről. Úgy gondolta, hogy az iskolákban nem csak a kommunikációs és matematikai készségek fejlesztése a fontos.

Elmélete szerint az lenne a legjobb, ha mindenki olyan oktatásban részesülne, amely során a saját intelligenciájának megfelelő módszereket alkalmaznának, így segítve a képességek megfelelő fejlődését és a különböző intelligencia területek fejlesztését (*Dezső*, 2014).

Az 1983-as publikációjában még hét intelligencia típust mutatott be, majd később egy nyolcadik intelligenciáról is írt (*Gardner*, 1985; *Gardner*, 2006).

Ezek az intelligencia területek az alábbiak:

- verbális-nyelvi intelligencia
- matematikai-logikai intelligencia
- térbeli-vizuális intelligencia
- zenei intelligencia
- testi intelligencia
- interperszonális intelligencia



- intraperszonális intelligencia
- természeti intelligencia (*Gardner, 2006*)

*Gardner* szerint a tehetségnek a területét és a fokát is meg lehet különböztetni. Ezek alapján négyféle tehetségípust különített el. Úgy véli, hogy érdeklődés alapján a tehetség lehet mester vagy teremtő. A mester az, aki teljes mértékben el tudja sajátítani a tudást, amelyre legjellemzőbb példa *Wolfgang Amadeus Mozart*. A teremtő már nem csak megtanulja a szakterületét, hanem új elméleteket alkot a saját témával kapcsolatban. Ebbe a tehetségípustba tartozik *Charles Darwin* és *Sigmund Freud*. A tehetségek másik nagy csoportját az emberekkel való kapcsolatok határozzák meg, ez alapján lehet valaki befolyásoló tehetség vagy önmegfigyelő tehetség.

A befolyásoló tehetségre az interperszonális intelligencia jellemző, amelyre *Gardner* szerint az egyik jellemző példa *Mahátma Gandhi*. Az önmegfigyelő tehetség olyan személy, aki a lelki állapotáról, az érzelmeiről, élményeiről jól tud másokkal beszélni (intrapersonális intelligencia), ebbe a kategóriába sorolta *Gardner Marcus Proustot* (*Gardner, 1997*).

### *Környezeti nevelés fogalma*

A környezeti neveléssel kapcsolatban 1977-ben Tbilisizben tartottak egy környezeti nevelési konferenciát, ahol úgy fogalmaztak, hogy a környezeti nevelés egy olyan folyamat, amelynek során nélkülözhetetlen, hogy az emberek ne csak az őket körülvevő közvetlen környezetről legyen információjuk, hanem megismerjék azt is, hogy máshol milyen problémák adódnak. Fontosnak tartották, hogy a környezeti nevelés során olyan motivációval találkozzanak a gyermekek, amelynek segítségével önállóan és közösségben is tudjanak gondolkodni a természeti, környezeti problémákon, azok megelőzésein, illetve a már meglévő problémák megoldásain (*Czippán, Havas és Victor, 2010*).

*„Az iskolai környezeti nevelés az a pedagógiai folyamat, melynek során a gyermekeket felkészítjük környezetük megismerésére, tapasztalataik feldolgozására, valamint az élő és élettelen természet érdekeit is figyelembe vevő cselekvésre”* (*Czippán, Mathias és Victor, 2004, 9. old.*).

A pedagógusok fontos feladata, hogy a megfelelő motiváltság megteremtése után ne csak ismereteket adjanak át a diákjaik számára, hanem fejlesszék a késégeiket, képességeiket, ezzel segítve a megfelelő környezeti attitűd kialakulását, formálódását (*Leeming, Dwyer és Bracken, 1995; Shepardson és mtsai, 2003*).

## **Módszertani lehetőségek bemutatása**

A következőkben az *Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez* című környezeti nevelési oktatócsomag feladatain keresztül kerül bemutatásra, hogy a Gardner-féle intelligencia típusokat ismerve, hogyan lehet a tanulókat a saját intelligencia területüknek megfelelően fejleszteni.

Az *Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez* nevű oktatócsomag hatásvizsgálata már 2013 óta tart minden tanév elején és tanév végén. Az eredmények bebizonyították, hogy az oktatócsomag hozzájárult a diákok jobb környezeti attitűdjéhez (Krakker, 2020a) és segíti a digitális ismeretek alkalmazásával a környezeti nevelési munkát (Krakker, 2020b).

Az oktatócsomag két részből épül fel, amely során az elhangzott audiovizuális információkat a foglalkoztató füzet feladatai segítik elmélyíteni játékos módon. A füzet felépítését tekintve tartalmaz rengeteg differenciált feladatot, így a környezeti nevelési munka során is meg tud valósulni a tehetséggondozás, a diákok érdeklődési körének megfelelő feladatválasztás. A könnyebbtől az elgondolkodtató feladatokon át, a matematikai, logikai kompetenciákat is alkalmazó feladatokig sokrétűen építhető be a környezeti nevelési segédanyag a pedagógiai mindennapokba.

Ebben a munkámban gyakorlati példákat szeretnék hozni, mind a hagyományos, mind pedig a digitális térben való környezeti nevelési munka lehetőségére. Az új online térben sem kell lemondani a környezeti nevelés lehetőségéről. Maga a környezeti nevelés egy nem tantárgyspecifikus egységet alkot, ezzel elérve, hogy valamennyi tantárgy tudásanyagába beépíthető legyen. Azonban a megszerzett tudás nem elég, fontos, hogy gyakorlati lehetőségek is legyenek az információk, tudásanyag elmélyítésére, hiszen hosszútávon nem a passzív tudás megszerzése a célunk. Az aktív tudáshoz játékos, elgondolkodtató, gyakorlati és saját tapasztaláson alapuló feladatok is vezetnek.

A környezeti nevelés során elengedhetetlen, hogy a diákok olyan tudást szerezzenek, amely a gyakorlatban is alkalmazható, tapasztalható, így segítve a szokásrend átültetését a mindennapokba. A környezeti nevelési oktatócsomag célja, hogy megismertesse a diákokat a természet értékeivel, a fenntarthatóság gondolataival, a néphagyományokkal, népszokásokkal úgy, hogy játékos feladatokon keresztül, saját tapasztalataik segítségével fejlesszék képességeiket, készségeiket.

A Gardner-féle intelligencia teszt lehetőséget nyújt a képességek feltárására. Segíthet a pedagógusnak megismerni, hogy tanulóinak milyen intelligencia területük erősebb és gyengébb, ezzel hozzájárulva a képességeik megfelelő fejlesztéséhez, valamint ahhoz, hogy a tudásmegszerzés ne kudarcélmény legyen, hanem pozitív visszacsatolás a gyermek számára.

A feladatoknál fontos, hogy különféle képességeket, készséget is használjanak a gyerekek, így biztosítva, hogy az erősebb és gyengébb képességeik is fejlődni tudjanak. Az ilyen feladatok segítik a tanulókat abban, hogy tehetségüket,

ügyességüket, problémamegoldó képességeiket, stratégiáikat megmutathassák és tovább fejleszthessék. Amennyiben a feladatokat csoportosan oldják meg, akkor szükséges lehet többféle intelligencia típus és az alapképességeik gyakorlatban történő alkalmazása, így a készségeik még inkább fejlődhetnek, valamint a szocializációval kapcsolatos helyzet is javulhat egy osztályközösségen belül. Mivel minden gyermek más készségekkel rendelkezik, fontos, hogy valamilyen formában differenciált feladatokat kapjanak, ezzel segítve a fejlődésüket és a sikerélmény érzésének megszerzését. Az a tanuló, aki nehezebben olvas, lehet, hogy a logikai összefüggésekre hamarabb rájön. Aki szóban nehezen tudja magát kifejezni, az lehetséges, hogy a zenei hallás segítségével hamarabb elsajátít új információkat, vagy éppen a vizuális megjelenítés segíti őt.

A továbbiakban bemutatásra kerül, hogy az említett oktatócsomag milyen feladatokkal igyekszik a különböző intelligencia felhasználásával elérni a fenntarthatósági, környezetvédelmi, életmódszokással kapcsolatos tudás bővülését.

### ***Az Oktatócsomagban található feladattípusok a Gardner-féle intelligencia tükrében***

#### *Verbális-nyelvi intelligencia (word smart)*

Ennél a területnél kiemelten fontos a beszéd, írás, olvasás képessége, hogy megértsük a másikat.

- évszaknapló készítés
- időjárás naplókészítés
- szövegértelmezési feladat (időjáráshoz, évszakokhoz, élőlényekhez kapcsolódva)
- szókeresők
- keresztrejtvények
- ismeretterjesztő olvasmányok
- lexikonkészítés

#### *Matematikai-logikai intelligencia (number smart)*

A számok, a szabályok, minták felismerése, a csoportosítás, összefüggés keresés, az általánosítás készsége nagyon fontos.

- diagramértékelés
- kalóriatáblázat
- gyümölcs-zöldség súly (becslés, mérés, arány)
- különbségek és hasonlóságok felismerése
- csoportosítások

#### *Térbeli-vizuális intelligencia (picture smart)*

A megfelelő vizualizáció, a jó tájékozódó-képesség, a térlátás jellemzi.

- modellkészítés
- makettkészítés
- képek, videók készítése
- térképolvasás
- lakóhelytérkép készítés
- madáretető tervezés
- alaprajz értelmezés (kicsinyítés, nagyítás)
- állatnyom értelmezés

### *Zenei intelligencia (music smart)*

A zenei hallás, ritmus, a dallamok felismerése segítheti a tanulás folyamatát.

- madárhangok megismerése
- madárhangok felismerése
- állathangok
- természeti zajok
- természet hangjai, ritmusa

### *Testi intelligencia (body smart)*

A jó térbeli koordináció, a finom-motorika megfelelő fejlettsége, a kézügyesség jellemző erre az intelligenciára.

- természeti kincsek gyűjtése (madártoll, levél, termés stb.)
- modellkészítés
- természetnaptár készítés
- madáretető készítés
- madárkalács készítés

### *Interperszonális intelligencia (people smart)*

Erre a típusra az jellemző, hogy saját gondolataink kifejezése, megértetése másokkal egyszerűen megy. Könnyen megérti az érzelmeket, jól tud másokkal együtt dolgozni.

- természeti játékok (állatok, ciklikusságok, viselkedések)
- érzelmekre ható plakátkészítés

### *Intrapersonális intelligencia (self smart)*

Jellemző saját magunk ismerete, gyors döntéshozatal. Könnyen kezelik hangulatváltozásait, a stresszt, céltudatosak.

- kisfilm készítés

*Természeti intelligencia (nature smart)*

A természetben töltött idő, a növény és állatvilág megismerése, a környezetünk megfigyelése ennél az intelligencia típusnál különösen fontos.

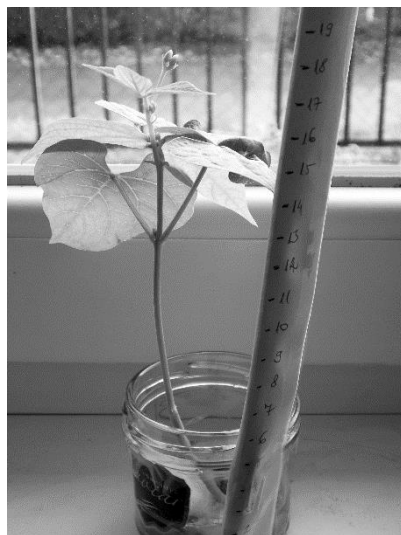
- mikroszkóp, távcső használat
- kísérletek
- természeti megfigyelések
- hónap madara
- kertészkedés – dombágyás
- rovarhotel

Az említett tapasztaláson alapuló feladatok mind megvalósíthatók digitális térben is. Ez a jelenlegi oktatási helyzetben különösen fontos, hiszen a diákok motiváltságának fenntartása, a differenciált, tehetségdonozó feladatok biztosítása elengedhetetlen. Ehhez és az élményalapú környezeti neveléshez is jó alapot biztosítanak a különböző környezeti nevelési oktatócsomagok, az általuk biztosított feladatok. Az előzőekben bemutatott oktatócsomaghoz kapcsolódó figyelemfelhívó, gondolkodtató, aktív tudást biztosító tevékenységek biztosítani tudják a megfelelő tudás és motiváltság megszerzését.

**Bab-projekt**

Szeretném egy konkrét példán keresztül is bemutatni a Gardner-féle intelligencia típusok szerinti hosszú távú projektmegvalósítás lehetőségét.

A projekt több hetet vett igénybe, amely során előre tisztáztuk a szükséges eszközöket, a feladat menetét, a tapasztaltak rögzítését, így a kisiskolás gyerekek tisztában voltak a projekt menetével. Előzőleg már tanultak a csírázásról, növényfejlődésről, életfeltételekről, így a szükséges tudásuk megvolt a projekt megvalósításához, de a szülőket is tájékoztattam, hiszen a projekt megvalósulása otthon történt.



A feladat kezdetén kiosztásra kerültek a babszemek, majd ezt követően az intelligencia típusuknak megfelelően megkapták a feladatukat, amelynek lényege, hogy olyan képességeik segítségével valósítsák meg a feladatokat, küszöböljék ki a felmerülő akadályokat, amelyekben erősek. Bár egyféle intelligencia típusra jellemző feladatot kaptak, a képességek, amelyekre szükségük volt, nem csak

ahhoz az intelligencia fajtához tartoznak, így észrevétlenül fejlődtek más készségeik, képességeik is, gyakorlatban alkalmazhatták az előzetes tudásukat.

A babok elültetéséhez a szükséges eszközök előre meg voltak határozva, a feladattípusokból választhattak, de újat is kitalálhattak, ugyanakkor a feladatok megoldása, rögzítése egyéni kivitelezést igényelt.

A projekt ideje alatt az alábbi feladattípusok közül választhattak:

#### *Verbális-nyelvi intelligencia*

- blogbejegyzéshez hasonló írás készítése
- interjúkészítés a növekvő babbal
- babfejlődés elmesélése
- tények leírása
- többnyelvű képes szótár készítése
- poszter készítés

#### *Matematikai-logikai intelligencia*

- a mért növekedési adatokból táblázat készítése
- grafikon készítése
- kérdések az ábrázolt megjelenítés alapján

#### *Térbeli-vizuális intelligencia*

- babmodell készítés
- folyamatábrák
- vizuális ábrázolás
- fényképes ábrázolás
- természeti kalendárium készítés

#### *Zenei intelligencia*

- a babok különböző természeti vagy környezeti zajban történő fejlődésének megfigyelése
- a bab fejlődéséről ének írása, megzenésítése

#### *Testi intelligencia*

- a bab fejlődésével kapcsolatos sportjátékok kitalálása

#### *Interperszonális intelligencia*

- bab báb segítségével interjú készítése
- társasjáték készítés csoportoknak

*Intrapersonális intelligencia*

- videó készítése, az alkalmazott életfeltételek bemutatása

*Természeti intelligencia*

- összefüggések meglátása, életfeltételek szükségessége
- a bab növekedéséből általánosítás más növények környezeti igényeire
- környezetvédelem

A projekt több hétig tartott. Először mindenki a saját típusának megfelelő feladattal kezdett, de hamar kiderült, hogy más tevékenység is érdekli őket, így természetesen nyugodtan dolgozhattak többféle feladaton. A projekt során motiváltságuk magas volt és gyakran megfigyelhető volt az egymást segítő magatartás. Amikor valaki elakadt vagy számára nem az elvártak alapján alakult a növény fejlődése (pl.: nem csírázott ki egy bab), sokszor saját ötleteiket megosztva próbálták motiválni, segíteni társaikat. A csíráztatás végére minden gyermek egyéni sikert érhetett el. Ez azért is volt fontos, mert nem csak az adott téma ismeretét sajátíthatták el a gyakorlati tapasztalataik segítségével, hanem az elért eredmények hatására sokkal motiváltabbá váltak az új ismeretek elsajátítása terén. Jól megfigyelhető volt a különböző gyerekek egyéni intelligencia típusa. Volt, aki folyamatosan beszámolt arról, hol tart a projektben, volt, aki a társainak mesélte a növény fejlődését és a dokumentálás módját, de akadt olyan is, aki csak a projekt végén számolt be az elért eredményekről. Nagyon jó volt látni, hogy a projekt alatt saját maguk által tanult információkat beépítették a mindennapokba is. Ilyen új ismeret volt az életfeltétel, a növények növekedésének befolyásolhatósága, az üvegházhatású gázok alatt növekvő babok fejlődésének megfigyelése vagy az



egész osztály számára elkészíthető bab-modell megvalósítása. A projekt megvalósításakor fontos volt számomra, hogy olyan feladatokat kapjanak a gyerekek, ahol a differenciálás megvalósul. Nagy meglepetéseket okoztak a különböző dokumentálási módok, a növekvő hatalmas babok bemutatása. A megvalósult projektmunkák között volt egyéni és páros kivitelezés is. A bemutatott munkáknál észrevehető volt, hogy nagyon sok átfedés lett az intelligenciaterületek között. Szóbeli kifejezőképességük fejlesztése érdekében folyamatosan beszélünk a babok fejlődéséről, kiselőadások is készültek ebben a témában.

Sajnos volt, akinek a babja nem csírázott ki, így mielőtt újra próbálkozott volna, közösen megbeszéltük a tényeket, hogy vajon ennek mi lehetett az oka.

A természeti és környezeti hatások közül a növények fejlődésének zenével történő befolyásolhatóságáról több előadás is készült. A babok fejlődésével kapcsolatban készült társasjáték, sorversenyfeladat és átírt népdal is. A társasjáték tervezése és vizuális megvalósítása is a gyerekek munkája volt. A sorversenyek során a babokkal és növényekkel kapcsolatos találókérdések megoldása után kellett mozgásos feladatokat végezniük a gyerekeknek, ahol a cél az volt, hogy minél gyorsabban legyőzzék a többi versenyző csapatot.

A babok növekedésének dokumentálását legtöbbször fényképes és rajzos megoldással oldották meg, kiegészítve folyamatábrákkal, diagramokkal. Jól láthatóvá tették, hogy melyik nap mennyit nőtt a csírájuk és egyértelműen látszott, hogy milyen életfeltételek mellett, hogyan reagál a növény.

A mérési adatokból közösen készítettünk óriás diagramot. A babmodell készítése is tanórai keretek között zajlott, annak érdekében, hogy az új ismeretek, amelyek a csíráztatás folyamata során előfordultak, manuális, kreatív tevékenység közben rögzüljenek.

Fontos lépés volt, hogy a tanulók a kezdeti fázisban részt vehettek az ötletelésben, a módszerek kiválasztásában, saját gondolataikat megoszthatták társaikkal. Az iskolán belül megvalósítható tevékenységek során lehetőségük volt arról dönteni, hogy tanórán vagy napközis foglalkozások során foglalkozzunk-e inkább a játékos feladatokkal. Érdeklődési körük meghatározta, hogy milyen feladattípusokat oldottak meg, de egyéni döntésük volt a nehézségi fok kiválasztása, az idő meghatározása is. Sokszor készültek előre, így az ismeretszerzést otthon készített szemléltetőanyagokkal egészítettük ki. Az oktatócsomag feladatainak megoldása során lehetőség nyílik arra is, hogy projektek, tematikus egységek szerint dolgozzuk fel az új anyagokat, ilyenkor különösen fontos a diákok szervezőképességének, ötleteinek felhasználása.

A folyamatok során az záró fázisban az ellenőrzésre, értékelésre koncentráltunk, amely folyamatosan történt. Az elkészült munkákat, produktumokat, beszámolókat, előadásokat közösen hallgattuk meg, előre meghatározott értékelési modell alapján jutalmaztuk őket. A projekt megvalósítása több helyszínen zajlott. Mindenki otthon csíráztatta a növényét, de a hozzá



kapcsolódó feladatok többször tanórán valósultak meg, így az időbeosztást, a módszereket, eszközöket és az értékelést is közösen a diákok határozták meg.

### **Összefoglalás**

Ahogy a bemutatott feladatok, játékok és a projekt folyamata is mutatja, a diákok képesség szerinti fejlesztése a környezeti nevelési munka során is megoldható. Ezeknél a feladatoknál nem csak egy intelligencia területet alkalmaznak a diákok, hiszen a sikeres ismeretszerzéshez legtöbbször más-más képességeiket is fel kellett használni. A pedagógiai munka során nélkülözhetetlen a gyerekek motiválása, a tudásmegszerzési ismeretek elsajátítása, amelyre jó módszer lehet a képességek szerinti tudáselsajátítás.

A környezeti nevelési oktatócsomag kiemelt figyelmet fordít a tanulók környezettel, helyes életmóddal kapcsolatos tudásának gyakorlatban történő elsajátítására, hiszen a mindennapok során csak akkor fogják alkalmazni ezeket az ismereteket, ha előtte saját tapasztaláson alapulva ismerték meg. A mindennapok során a különböző képességű gyermekekben erősíteni kell azt, hogy mindenki jó valamiben és mindenki fejlődhet abban, amiben gyengébbnek érzi magát, így érve el, hogy minden gyermek egyéni fejlesztést kaphasson. Ezért is tartom hasznosnak a környezeti nevelési oktatócsomagok változatos feladatait, amelyek mindenki számára készség- és képességfejlesztési lehetőséget nyújtanak.

Az olyan környezeti neveléssel kapcsolatos óraszervezési és projektmegvalósítási módok, ahol a gyermekek intelligencia típusuk szerint választhatnak feladatot, segítheti őket a kreativitásuk, a problémamegoldó képességük fejlesztésében és abban, hogy a környezetük megóvása iránt is motiváltak legyenek.

### **Irodalom**

- Bartha Lajos (1981). *Pszichológiai Értelmező Szótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Cianciolo, A. T. és Sternberg, R. J. (2007). *Az intelligencia rövid története*. Corvina, Budapest.
- Czippán Katalin, Mathias Anna és Victor András (2004). *Segédlet az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Czippán Katalin, Havas Péter és Victor András (2010). Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest. 33-61.
- Dezső Renáta Anna (2014, szerk.). *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books, New York
- Gardner, H. (1997). *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Havas, Harald (2003). *Az intelligencia nagykönyve*. Cser Kiadó, Budapest.

- John O. Willis, Ron Dumont, and Alan S. Kaufman (2011). Factor-Analytic Models of Intelligence. In: *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, New York. 39-57.
- Kraker Anna (2020a). Investigation of the effect of an environmental education package at school age. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat*. 2020/3. 45-59.
- Kraker Anna (2020b). Egy környezeti nevelési oktatócsomag és IKT lehetőségei. In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 - Tanulmányok a csoportos tanulás-szervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás, Békéscsaba
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. és Bracken, B. A. (1995). Children's environmental attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. In: *The Journal of Environmental Education* **26**.
- Mackintosh, N. J (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence In: *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, New York. 3-18.
- Shepardson, D. P. et al. (2003). ENVISON Teacher's Environmental, Scientist. In: *The Journal of Environmental Education*, Vol 34. Num
- Thorne, B. M. and Henley, B. T. (1997). *Connections in the History and Systems of Psychology*. Houghton Mifflin, Boston

**EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS  
SPORTPEDAGÓGIA**



## Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül

*Molnár Anita*

### **Bevezetés**

A helyes egészségmagatartás kialakításában fontos szerepe van az intézményes nevelésnek, amely az egészség fenntartásához szükséges ismeretet és aktivitást alakítja, emellett a jövő generációjának tudás- és szokásrendszerét formálja (Fügedi, 2018). Kiindulópontja a közoktatási intézményekben a pedagógusok által megvalósuló fizikailag aktív egészséges életmódra nevelés, amely körütekintő, pontosan megtervezett nevelési stratégián keresztül válik a személyiség részévé (Csányi, 2010). A pedagógusok mintaadó személyiséggé válhatnak, és meghatározó módon befolyásolhatják generációk életmódját és életminőségét (Pinczés és Pikó, 2017).

A testnevelés tantárgy cél, érték- és hatásrendszere, valamint a tantervek mellett a testnevelő tanárok nézetei, példamutatása, életminősége és életmódja nagymértékben befolyásolja az általuk közvetített értékeket, egyben a tanuló ifjúság egészségmagatartását és szemléletmódját is (Bognár, 2019). A testnevelő tanároknak fontos szerepe van a személyiségfejlődésben, amely megfelelő alapot ad az élethosszig tartó egészségmagatartásnak és a szokásrendszer kialakulásának. A tanórai foglalkozások során ezeket differenciálással, példamutatással, következetességgel, motiválással és a megfelelő módszerek kiválasztásával tudják elérni (Bognár, 2020). A testnevelő tanári képességek és készségek közül azonban nem egyszerű meghatározni, hogy a mintaadásban és a pozitív egészségmagatartás kialakításában melyik kapjon nagyobb szerepet, és ezek mely módszerekkel valósíthatók meg (Révész, 2019).

### **Elméleti háttér**

Elengedhetetlen, hogy napjainkban a képzett testnevelő tanárok egészségtudatosan éljenek, ebből kifolyólag képesnek kell lenniük a tanulók számára megfelelő iránymutatást nyújtani az egészséges életmód tekintetében (Bíró, 2007; Christodoulou, 2011).

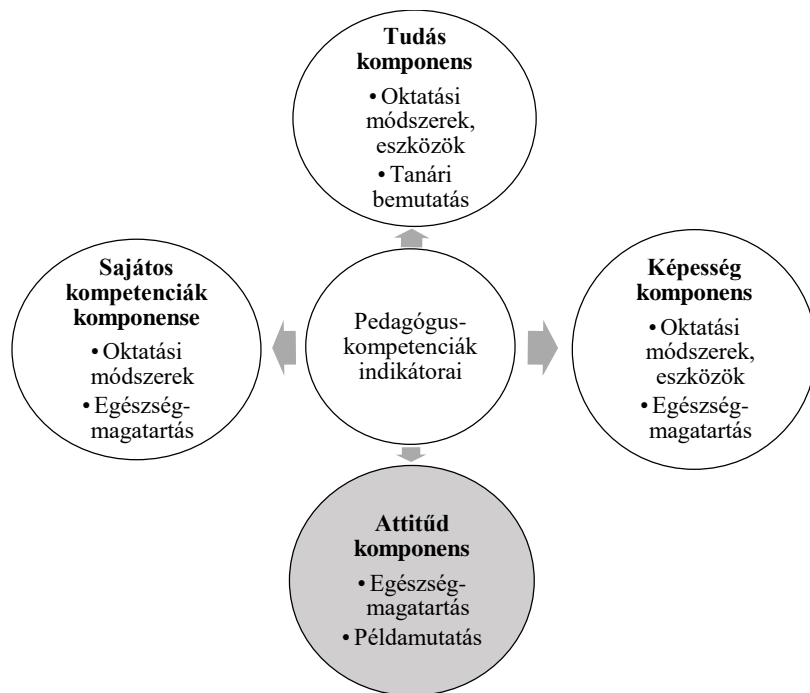
A testnevelő tanárok és sportszakos hallgatók egészségmagatartását vizsgálták hazai és nemzetközi szinten (Bíró, 2007; Christodoulou, 2011; Pino-Juste, Gutierrez-Sanchez és Alvarinas-Villaverde, 2013; Laudanska-Krzeminska, 2014; Ferry és Romar, 2020; Láng, Bíró és Kopkáné, 2012; Vajda és mtsai, 2018; Simkó és Uvacsék, 2021), amely változatos képet mutat. Megállapítható, hogy egészségtudatosabban élnek az átlagpopulációhoz, valamint más szakos

pedagógusokhoz képest, ugyanis a felmért testnevelők és testnevelő tanár szakos hallgatók többsége rendszeresen sportol és egészségesen táplálkozik. A hallgatók körében azonban sokkal gyakoribb a dohányzás megjelenése, mint a gyakorlott testnevelő tanárok körében. A hosszantartó oktatási-nevelési folyamatban a testnevelő tanárok életminősége és életmódja nagymértékben befolyásolja az általuk közvetített értékeket, egyben a tanuló ifjúság egészségmagatartását és szemléletmódját is. A tanítási folyamat során azonban nem kap elég hangsúlyt a specifikus képzés mellett az egészségtudatos magatartás közvetítése.

Az egészségnevelés folyamatában fontos, hogy a pedagógusok hogyan értelmezik a saját szerepüket, a feladat végrehajtójaként vagy együttműködőként (Meleg, 2006). A szerepvállalásuk és feladataik pontosítása azért elengedhetetlen, mert ez alapozza meg az önreflexiót, amely befolyásolja az egészséggestudatos életre nevelés hatékonyságát és a tanulók belső kontrolljának kialakítását. A testnevelő tanárok egyik fontos feladata ezáltal a példamutatás és az értékek közvetítése, amely megjelenik a NASPE (2008) kezdő pedagógusokra vonatkozó standerdek között, valamint *Bíróné és mtsai* (2011) is hangsúlyozzák az erkölcsi követelmények között a pedagógusok mintaadó szerepét. *Balogh és Kiss* (2016) kutatásában egy tapasztalt testnevelő tanár értékelte a testnevelő tanár-képzés jövőjét, mely szerint a leendő egyetemistáknak meg kell érteniük, hogy tanítani csak olyan „példakép” tud, aki hiteles, aki nagyon komoly elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkezik és azt át is tudja adni a diákjainak [...], ehhez rendelkezni kell 5-6 éves sportolói múlttal, annak érdekében, hogy hitelesen tudják bemutatni a gyakorlati elemeket.

*Bognár* (2020) a testnevelő tanárookra vonatkozó képzési és kimeneti követelményeket négy komponens alapján mutatja be, amely tükrözi a követelményeket, elvárásokat és kompetenciákat, mellyel a képzés végén rendelkezni kell egy testnevelő tanárnak. Ezek meghatározzák a későbbiekben a testnevelő tanárok munkáját és gyakorlatát. Az egészségmagatartás közvetítése, a példamutatás és az erre irányuló oktatási módszerek azonban együttesen nem találhatók meg egyetlen komponensben sem. Vizsgált területeink összességé leginkább az attitűd komponensre jellemző, mely alapján a testnevelő tanár rendelkezik szakmai tudományos, műveltségi és kulturális tudással a sport általi személyiségfejlesztés érdekében; példamutató és ösztönző személyiséggel, mely segítségével az egészségtudatos szokásrendszer kialakítását és fenntartását biztosítja, tudatos és felelősségteljes magatartással, nyitottsággal és érdeklődéssel (1. ábra).

1. ábra: Testnevelő tanári kompetenciák indikátorai



Forrás: saját szerkesztés, Bognár, 2020 alapján

Az oktatói-nevelői munka során a testnevelő tanár saját képességei mellett figyelembe veszi a gyermekek sajátosságait ahhoz, hogy a megfelelő tanítási-tanulási folyamat kiválasztásra kerüljön a minőségi testnevelés oktatás érdekében (Révész, 2019).

A testnevelés tanítás módszertana a korábbi időszakban szűk értelmezést jelentett, amely leginkább a tanártól a tanuló felé áramló egyirányú információt jelentette, kiindulópontja a bemutatás és az azzal kiegészülő magyarázat. A látottak és hallottak alapján a legfőbb cél a tananyag megtanulása volt, nem pedig a tevékenység következtében kialakuló sokoldalú fejlődés. A változást az 1950-es évek hozta el, amikor az élettani, pedagógia, pszichológiai kutatások kiterjedtek a sportra. A mozgásfeladatokat ekkor már nem formájuk, hanem tartalmuk alapján értékelték. A mozgásos cselekvés folyamán nem csak a megvalósult fázisokat vetjük össze a mozgásképzettel, hanem azt is vizsgáljuk, hogy az eltervezett célból mi valósult meg. Az oktatás folyamatosan intellektualizálódik, hiszen a mozgás elvégzése közben törvényszerűségek, megoldási lehetőségek, összefüggések alakulnak ki a tanulóban. A „forma” tanulás közben is szerepe van az értelemnek és gondolkodásnak, azonban a cselekvéstanulás feladatmegoldó tanulás is, ami az elvonatkoztatás és általánosítás magas szintjét veszi igénybe. A módszertannak

ezért kell igazodnia a tanulók saját tapasztalataihoz, amely alapján szabályszerűségeket és feladatmegoldási algoritmusokat építenek fel (*Iosif*, 2009).

Mindezek alapján a direkt mozgásoktatásnál legfőbb cél a helyes végrehajtás, míg az indirekt oktatási stratégia során a bemutatások korlátozzák a tanulók problémamegoldó képességét és kreativitását, mert egyetlen lehetséges megoldást mutatnak a mozgás elsajátítására (*Csányi*, 2015; *Maleki, Nia, Zarghami és Neisi*, 2010; *Mercier*, 2015). Emellett a tanórán alkalmazott metodikai eljárások lehetnek verbális és nonverbális módszerek. A nonverbális módszerek közül a leelterjedtebb a tanári bemutatás és a tanulói bemutattatás, amely az elsajátítandó mozgásról nyújt vizuális képet és a megfigyeléses tanulásra épít (*Csányi és Révész*, 2015). A testnevelés órán alkalmazott módszerek – azon belül is a tanári bemutatás – gyakoriságát az interakciós jelenséget vizsgáló kutatások mutatják be. A vizsgálatok megállapítják, hogy a testnevelés órán és sportfoglalkozásokon gyakrabban jelennek meg a verbális módszerek, a nonverbális módszerek mellett (*Svoboda*, 1977; *Anderson és Barette*, 1980; *Bíró*, 2007; *Simon*, 2009).

A tanári bemutatás során a testnevelő motorikusan végrehajtja az adott gyakorlatot, ezáltal motiválja a tanulókat és példaképpé válhat tanítványai számára. E folyamat során egyértelművé válik a tanár tudása és szakértelme. Ennek két jelentéstartalma van: az elvégzendő feladat bemutatása, mint példa, amit a tanulóknak végre kell hajtani, valamint az emberi vonatkozású tartalma, hogy a bemutatás kézzelfogható és bizonyítja a szakértelmet, ezért a mintaadó szerep megvalósul. A tanári bemutatás fontosságával azonban nem minden szakember ért egyet, ugyanis a különböző testnevelő tanárképző intézményeinek oktatásfilozófiája más-más alapokon nyugszik (*Makszin*, 2014).

A mozgástanulással foglalkozó kutatók eredményei alapján a megfigyeléses tanulás a bemutató készségintéjtől független, néhány esetben a tanulás még eredményesebb a hibák megfigyelése miatt (*Pollock*, 1992; *McCullagh*, 1997). *Horn és mtsai* (2007) megállapítása alapján a sikeres tanulási folyamatban a felfedezés útján történő tanulási módszer kedvezőbb, mint az utasításon alapuló módszerek. Kísérletük igazolja, hogy a bemutatás csupán viselkedésbeli változást eredményez. *Breslin és mtsai* (2009) szerint a gyakorlás rendszeressége a kritikus változó a mozgástanulás során, nem pedig a bemutatás és az általa közölt információ. Emellett több kutatás igazolta, hogy a videófelvétellel történő bemutatás eredményesebb módszer, mint a tanári bemutatás, ezért szükségszerű a gyakoribb alkalmazása a testnevelés tanítása során (*Lhuisset és Margnes*, 2014; *Potdevin és mtsai*, 2018).

Mindezekből az eredményekből kiindulva fogalmaztuk meg a kérdést, hogy a testnevelő tanárok és a testnevelő tanár szakos hallgatók szerint a testnevelőknek milyen céljuk és feladataik vannak a gyermekek pozitív egészségmagatartásának kialakításában, valamint az egészséges életmódot milyen módszerekkel, eszközökkel tudják közvetíteni a hosszantartó oktatási – nevelési folyamatban? Emellett a példamutatásuk és a mintaadó szerepük hogyan nyilvánul meg a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon? Mindezeket mely oktatási módszerekkel tudják



megvalósítani, továbbá ehhez a feladathoz mennyire szükséges a tanári bemutatás módszere?

Kutatásunk célja ezáltal, hogy összegezzük a testnevelő tanárok feladatait, valamint bemutassuk mintaadó szerepük megnyilvánulási formáját a módszerek kiválasztásában. Emellett vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy mennyire szükséges a testnevelő tanárok mintaadó szerepének megvalósításához és az egészségmagatartás közvetítéséhez a tanári bemutatás módszere.

### ***Anyag és módszerek***

Vizsgálatunk során nem strukturált, egyéni interjúkat végeztünk nyíregyházi testnevelő tanárokkal és a *Nyíregyházi Egyetem* tanárjelöltjeivel. A válaszadó mozgástere szerint nyílt kérdéseket alkalmazunk, ezek a kérdezett saját nézeteinek, viszonyulásának, véleményének feltárására törekszenek. Ezekben megjelennek egyértelmű, rövid válaszokat inspiráló ténykérdések és terjedelmesebb kifejtést igénylő esszékérdések. Az eredményeinket 4 kérdéskör mentén csoportosítottuk:

1. Egészségmagatartás kérdései,
2. Testnevelő tanári példamutatás,
3. Oktatási módszerek általánosságban
4. Oktatási módszerek speciálisan.

A vizsgált személyek között 8 alcsoportot hoztunk létre, amelyek a következők: mentortanárok, gyakorló iskolai szakvezető tanárok, egyetemi szakmódszertant oktatók, pályakezdő testnevelő tanárok, gyakorlott testnevelő tanárok, összefüggő szakmai gyakorlatát végző testnevelő tanár szakos hallgatók, szigorlat előtt álló, tanítási gyakorlatot végző negyedéves hallgatók és harmadéves testnevelő tanár szakos hallgatók. Nemi összetétel alapján mindegyik csoportba két nőt és két férfit kérdeztünk meg, kivéve az egyetemi szakmódszertant oktatók körében, ahol két női oktatóval végeztük el az interjút (1. táblázat).

1. táblázat: A vizsgált minta csoportosítása és jellemzése

	Lét- szám	Átlag életkor	Nemek	Oktatás- ban eltöltött átlag évek száma (testneve- lők esetében)	Szak (hallgatók esetében)	Sportág
Mentor- tanárok	4 fő	50,5 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő	27,25 év		Kézilabda: 1 fő Aerobic: 1 fő Úszás: 1 fő Atlétika: 1 fő
Gyakorló iskolai szakvezető tanárok	4 fő	48,5 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő	23,25 év		Torna: 1 fő Atlétika: 1 fő Kajak-kenu: 1 fő Röplabda: 1 fő
Egyetemi szakmódszer- tant oktatók	2 fő	49 év	Nő: 2 fő	25 év		Kézilabda: 1 fő Atlétika: 1 fő
Pályakezdő testnevelő tanárok	4 fő	26 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő	1,5 év		Kerékpár: 1 fő Kézilabda: 2 fő Torna: 1 fő
Gyakorlott testnevelő tanárok	4 fő	51,5 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő	26,25 év		Atlétika: 2 fő Röplabda: 1 fő Kézilabda: 1 fő
Összefüggő szakmai gyakorlatát végző ötödéves hallgatók	4 fő	24,75 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő		testnevelés- történelem: 2 fő testnevelés- környeztetan: 1 fő testnevelés- biológia: 1 fő	Atlétika: 1 fő Lovaglás: 1 fő Röplabda: 1 fő Úszás: 1 fő
Tanítási gyakorlatukat végző negyedéves hallgatók	4 fő	22,5 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő		testnevelés- angol: 2 fő testnevelés- történelem: 1 fő testnevelés- környeztetan: 1 fő	Labdarúgás: 1 fő Tánc: 1 fő Kosárlabda: 1 fő Atlétika: 1 fő
Harmadéves hallgatók	4 fő	21,5 év	Nő: 2 fő Férfi: 2 fő		testnevelés- környeztetan: 1 fő testnevelés- történelem: 2 fő testnevelés- angol: 1 fő	Kosárlabda: 1 fő Labdarúgás: 2 fő Tánc: 1 fő

Forrás: saját szerkesztés

### **Kutatásunk legfőbb kérdései**

- A megkérdezetteket milyen egészségmagatartási szokás jellemzi, valamint milyen lehetőségeket látnak a helyes egészségmagatartás közvetítésére?
- Milyen pedagógus attitűd szükséges ahhoz, hogy példamutatóvá váljon a testnevelő tanár?
- Milyen oktatási stratégiákat, metodikai eljárásokat/módszereket alkalmaznak a testnevelés órán?
- Tanári bemutató módszer szükséges-e a mintaadáshoz és a pozitív egészségmagatartás kialakításához?

### **Eredmények**

#### *Vélemények a helyes egészségmagatartásról és annak közvetítéséről*

Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg, hogy a testnevelő tanárokat milyen egészségmagatartási szokás jellemzi, ezáltal milyen hasonlóságokat és különbségeket tudunk felfedezni a hallgatók és a testnevelő tanárok véleménye között. Emellett szeretnénk néhány lehetőséget kiemelni, amelyet a megkérdezettek fontosnak tartanak a helyes egészségmagatartás kialakítása során és példamutatásukat a gyakorlatban hogyan tudják megvalósítani.

A megkérdezetteknek az alábbi kérdéseket tettük fel: *Milyen szerepet és feladatot tulajdonítanak a testnevelő tanároknak a helyes egészségmagatartás kialakításában tanórán és tanórán kívül? Milyen életmódot folytatnak (sportolási gyakoriság, étkezési szokások, káros szokások) és azt hogyan közvetítik a tanulók felé? Milyen eszközökkel, módszerekkel, feladatokkal vagy programokkal lehet pozitív változást elérni a gyermekek egészségmagatartásában?*

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a testnevelő tanároknak kiemelt feladata az egészségtudatos életmód kialakítása. A hallgatók és a testnevelő tanárok többsége kiemelte a sport megszerettetését, a személyes példamutatást és a motiválást:

*„A testnevelő tanároknak fontos feladata, hogy motiválják és a mozgás öröme rávezessék a gyermekeket, valamint a változatos étkezésre felhívják a figyelmet, ugyanis a jövő generációját nevelik. Az nem követendő út, ha csak élsportolót akarunk nevelni a gyermekekből. Minél több sportággal és mozgásformával kell megismertetni a tanulókat ahhoz, hogy később legyen lehetőségük választani, mely sportág áll hozzájuk közel.” (Ötödéves hallgató, nő)*

*„Mindig is fontos szerepe és feladata volt, van és lesz a testnevelőknek, de úgy gondolom minden pedagógusnak kötelessége, hogy a jövő nemzedékének olyan egészségmagatartás mintát mutasson, ami teljesíthető, követhető. Függetlenül attól, hogy az tanórán vagy tanórán kívül zajlik.” (Gyakorlott testnevelő, nő)*

Ezek mellett az egyetemi szakmódszertant oktatók szerint fontos a sokoldalú mozgásfejlesztés, a folyadékfogyasztási-táplálkozási-higiéniái szokások kialakítása, a kezdő és gyakorlott testnevelők szerint a helyes testtartás kialakítása, a mentortanárok pedig a szakmai önképzést és a folyamatos megmérettetést hangsúlyozták.

Mindegyik interjúalanyunk egészségesen étkezik és rendszeresen sportol. A hallgatók negyedénél káros egészségmagatartásként megjelent a dohányzás, azonban a dohányzó negyed- és ötödévesek a gyermekek előtt ezt nem teszik, ugyanis nem akarnak rossz példát mutatni. A testnevelők közül csupán egy férfinál jelent meg a dohányzás káros szokásként.

Az egészséges életmódot a testnevelő tanárok és hallgatók tanóra keretén belül személyes példamutatással, a sport megszerettetésével, sportos öltözettel, természetben üzött sportokkal és folyamatos kommunikációval közvetítik:

*„A legfontosabb, hogy a testnevelő példát mutasson! Mi alapján szeretne elérni változást, ha ő maga nem sportol? A gyerekeknek motivációt jelent, ha a testnevelő együtt mozog, játszik és csinálja a feladatot velük.”*  
(Egyetemi szakmódszertant oktató, nő)

*„Legjobb, ha példamutatással közvetítenek a testnevelők. Napi rendszerességgel kell sportolnia, étkezésről, pihenés fontosságáról, regenerációról tudnia kell beszélni pontosan, objektíven, napra készen.”*  
(Mentortanárr, férfi)

*„Egészségesen élek, káros szenvedély nincs. Minden nap kerékpárral közlekedek, melyet a gyerekek is látnak. Életmódom közvetítése szempontjából a legfontosabb a személyes példamutatás. Ha rám néznek a gyerekek, akkor látják, hogy mai napig sportolok. Úszok heti kétszer-háromszor, túrázok, korcsolyát oktatok, sítábort szervezünk.”* (Szakvezető, férfi)

*„Ha kommunikálok a gyerekekkel, egy bizonyos bizalmi szint után tudok tanácsot adni életmódjukkal kapcsolatban vagy a vitaminpótlás szempontjából. Különböző problémák esetén orvoshoz tudom irányítani a gyermekeket. Ahol tanítok ott a szülők figyelmét is szívesen felhívnom, hogy nem táplálkoznak helyesen a gyerekek.”* (Ötödéves hallgató, nő)

A hallgatók és a kezdő testnevelő tanárok szerint napjainkban a közösségi média szerepe felértékelődött, ugyanis meghatározó, hogy a gyermekek mit látnak a tanáraik mindennapjáról. A harmadévesek közül két hallgató is kiemelte, hogy korábban volt súlyproblémájuk, amit a tanulóknak is el szeretnének mondani és tanácsot adni, ezt hogyan lehet megelőzni.

A testnevelő tanárok és hallgatók is nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanórán kívüli sporttevékenységeknek és témnapoknak. A testnevelő tanárok leginkább egészségnappal, témahetekkel, családi napokkal, kirándulásokkal próbálják fejleszteni a gyermekek egészségmagatartását. A szülők hatása és bevonása az

iskolai sporttevékenységekbe elengedhetetlen, ugyanis több korábbi kutatás is bizonyítja, hogy a szülői példamutatásnak és sportolási szokásoknak meghatározó szerepe van és motivációt nyújt a gyermekek életében a mozgástevékenységek rendszerességének alakulásában (Herpainé és mtsai, 2017; Nagy és mtsai, 2018; Fügedi és mtsai, 2019; Tamás, 2020).

*„Szerintem a különböző közösségi rendezvényeknek nagy jelentőségük van, például családi napnak vagy több osztállyal megszervezett sportos kirándulásoknak. Fontosnak tartom a szülők bevonását, ugyanis ha a gyerekek együtt sportolnak velük, a későbbiekben pozitív hatást eredményez.” (Kezdő testnevelő, férfi)*

A mentortanárok, gyakorlott testnevelők és szakvezetők között megjelent az a szemléletmód a férfiak és a nők körében is, hogy a testnevelés órán nem a sportág specifikus képzésre kell fókuszálni, hanem általános sokoldalú mozgásfejlesztésre, az élményalapú oktatásra, amely a 21. századi gyermekek érdeklődéséhez alkalmazkodik:

*„Úgy gondolom a szülők felelőssége is egyre nagyobb, de nekünk, pedagógusoknak, testnevelőknek törekedni kell az élményalapú testnevelés órák megtartására, színes, kreatív, mozgalmas, sportos programok szervezésével, a 21. századi gyerekek érdeklődésének megfelelő kihívásokkal.” (Gyakorlott testnevelő, nő)*

A szakvezetők és mentortanárok kiemelték a természetben űzött sportágak szerepét, a hallgatók és a kezdő testnevelő tanárok pedig a relaxáció és a jóga jelentőségét, az online diákolimpia feladatait és az online kihívásokat.

Az iskolai feladatokra és programokra a hallgatók számos alternatívát látnak, amellyel a tanulókat az egészséges életmódra tudják nevelni. Jó lehetőség szerintük az egészségnap, ahova szakembereket (orvos, sportoló, dietetikus, edző) hívnának, emellett a sportnap és rekreációs jellegű órák és kirándulások jelentek meg. Véleményük szerint szükség lenne elméleti órákra, és stresszkezelésre is:

*„Fontosnak tartom nem csak a gyakorlati órákat, hanem az elméleti órákat is, ahol az egészséges életmód megvalósításáról kötetlenül lehet beszélgetni a tanulókkal. Emellett jó lehetőségek az egészségnapok, sportrendezvények, ahol újabb ismereteket kapnának a sportolási lehetőségekről, vagy felhívhatjuk a figyelmüket arra, hogy az étkezésnél mire érdemes odafigyelni. A tanóra keretén belül nagy jelentőséget szeretnék tulajdonítani a relaxációra és a stresszkezelésre.” (Harmadéves hallgató, nő)*

A harmadéves hallgatók szívesen járnának együtt a gyermekekkel reggelente az iskolába kerékpárral. A negyedéves hallgatók a sportágválasztót, videó bemutatást, játékos vetélkedőket és a versenyhelyzetek megvalósítását emelték ki. Az ötödéves hallgatók szintén tartanának sportágválasztót, valamint minél több tanár-diák mérkőzést, délutáni sportfoglalkozásokat és egészségnapokon a gyermekekkel közös főzést, ahol a tanárok együtt készítik el az egészséges ételeket a tanulókkal.

### *Vélemények a testnevelő tanári példamutatásról*

Vizsgálatunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy mely tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a testnevelő példamutatóvá váljon, és ezzel elősegítse a pozitív egészségmagatartás attitűd kialakulását. Ebben a témakörben az alábbiakra voltunk kíváncsiak: *Milyen pedagógus attitűd szükséges ahhoz, hogy példamutatóvá váljon a testnevelő tanár?* A testnevelő tanári mintaadás és a tanári bemutatás módszerének összekapcsolódásához tartozó eredményeket a „Vélemények a tanári bemutatás módszeréről” című alfejezetben mutatjuk be.

A megkérdezett testnevelő tanárok és hallgatók szerint a helyes egészségmagatartás kialakításához a testnevelőknek példamutató attitűddel kell rendelkezni. A hallgatók szerint ehhez szükség van felkészültségre, empátiára, gyerekcentrikusságra, határozottságra. A negyed- és harmadéves hallgatók kiemelték a szakmához hű megjelenést is. A kezdő testnevelők, a gyakorlott testnevelők és az egyetemi szakmódszertant oktatók emellett fontosnak tartják a segítőkészséget, a következetességet, az őszinteséget, a szakvezetők pedig a szorgalmat és a kitartást.

*„Hitelesnek kell lenni az a legfontosabb! A testnevelőre fel kell, hogy nézzen a tanuló, aminek őszintének kell lenni. Ehhez szükséges a gyerekcentrikus attitűd, mert érezniük kell, hogy szereted és tiszteled őket, ezáltal a gyerekek is szeretnek majd veled dolgozni.” (Kezdő testnevelő tanár, férfi)*

*„Céltudatos, következetesnek, felkészültnek, megértőnek kell lenni. Szükség van arra, hogy tudjon több irányba figyelni, és a gyerekek igényeit szem előtt tartani.” (Harmadéves hallgató, férfi)*

Az egyik szakmódszertant oktató kolleganő rendszeresen megfigyeli, hogy a hallgatók hogyan próbálnak alkalmazkodni gyakorlatuk alatt a gyermekek igényeihez és a tantestület elvárásaihoz, ez a kettőség nehézségek elé állítja őket. Próbálnak a gyerekek körében a megfelelő szinten baráti szerepet betölteni, azonban az idősebb testnevelőknél már nem jellemző ez a tendencia. Az idősebb és fiatalabb generáció között megfigyelhető az ellentét a vezetői szerep tekintetében. Az idősebb pedagógusokra direkt, utasításra történő irányító attitűd jellemző, a hallgatók és kezdő pedagógusok pedig az indirekt és direkt módszereket próbálják alkalmazni és hagyják a gyerekeket kibontakozni, felfedezni.

### *Vélemények az oktatási stratégiákról és módszerekről*

Az interjúalanyoknak az oktatási stratégiákról és alkalmazott metodikai eljárásokról az alábbi kérdéseket tettük fel: *Az oktatás során milyen oktatási stratégiákat alkalmaznak? A tanórán legtöbbször milyen metodikai eljárásokat alkalmaznak? Van-e olyan sportági technikai elem, ahol elengedhetetlen a szemléltetés alkalmazása? Van-e összefüggés a gyakorlatok sikeres elsajátítása és a metodikai eljárások között?*

A hallgatók fele és a testnevelő tanárok többsége mindkét oktatási stratégiát alkalmazza, azonban az indirekt oktatási stratégiát jobban preferálják az élményalapú, kooperatív oktatás érdekében. A direkt oktatási stratégia leginkább a férfi testnevelő tanárookra jellemző. A testnevelő tanárok egyetértettek abban, hogy a megválasztott stratégia függ az óra céljától, az osztály összetételétől és az életkori sajátosságoktól.

*„Élményközpontú oktatásra törekszem, indirekt oktatási stratégiával, kooperatív oktatással, a teljesítmények értékelése a tanulók egyéni adottságaihoz mértek, nem pedig átlagosak és személytelenek”*  
(Mentortanár, nő)

*„Arra törekszem, hogy mindegyiket próbálok alkalmazni, de inkább az indirekt spektrumból választok többet. A gyerekekre igazítottan próbálok stratégiát választani.”* (Gyakorlott testnevelő tanár, férfi)

*„Tanárközpontú stratégiát alkalmazok, ugyanis sok diskurzusra nincs lehetőség. Beszélgetni kell emellett a gyerekekkel óra után, de a tanórán a tanárnak kell megszabni a feltételeket. Így működik a közös munka.”*  
(Szakvezető, férfi)

A hallgatók közül a nők és férfiak körében megosztottság tapasztalható az alkalmazott oktatási stratégiák között. A megkérdezettek fele direkt oktatási stratégiát alkalmaz szívesebben, a válaszadók másik fele pedig mind a kettőt használja, azonban az indirekt oktatási stratégiát jobban preferálja. Ez a megosztottság a férfiak és a nők körében és minden évfolyamon tapasztalható volt. A direkt oktatási stratégia alkalmazásának az oka leginkább az, hogy az osztályban a gyerekek képességei ezt megkövetelik, a hallgató is direkt stratégiával nevelkedett, személyiségéből adódik ennek a stratégiának az alkalmazása, könnyebb a szervezés és fegyelmezés, a tanulóknak még irányításra van szükségük, valamint még félnek az indirekt módszert alkalmazni.

*„Frontális módszernek vagyok a híve, mert én is abban nevelkedtem. Könnyebb megszervezni és ezzel lehet a leginkább egy órát kézben tartani. Csoportmunkánál a gyerekek jobban kihasználják a lazaságot.”* (Ötödéves hallgató, férfi)

*„Megpróbálok nagyon nyitni az indirekt módszerek felé, mert azt veszem észre, hogy sokkal hatékonyabb és a mai gyerekek nem érdekeltek a direkt stratégia iránt. Inkább a játékos és új módszerek válnak be. Most inkább a direkt stratégiát alkalmazom, a biztonságérzet miatt, de elkezdtem a tanításomba az indirekt stratégiát is beépíteni.”* (Negyedéves hallgató, nő)

A vegyes vagy indirekt oktatási stratégia alkalmazásának az oka, hogy a gyermekek igénylik a változatos feladatokat és az általuk megoldott feladatokat, fejlődik a gyermekek gondolkodása és problémamegoldása. Feladatkártyát több hallgató is alkalmaz.

A testnevelő tanárok és a hallgatók többsége összetett metodikai eljárást alkalmaz, azonban a negyedévesek jobban preferálják a verbális módszereket, a harmadévesek és a szakvezetők a nonverbális módszereket.

A megkérdezett testnevelő tanárok és hallgatók egyetértettek abban, hogy van összefüggés a gyakorlatok sikeres elsajátítása és az alkalmazott metodikai eljárások között, ahol kiemelték, hogy a megválasztott módszereknek mindig alkalmazkodni kell a gyerekek képességeihez és életkorához.

### *Vélemények a tanári bemutatás módszeréről*

A tanári bemutatással kapcsolatban interjúalanyaink eltérő véleményeket fogalmaztak meg. A megkérdezetteknek az alábbi kérdéseket tettük fel: *A nonverbális módszerek közül a tanári bemutatást vagy a tanulói bemutattatást alkalmazzák gyakrabban? Szükséges-e a testnevelő tanárnak bemutatni a gyakorlatot? Jó sportszakember-e az a testnevelőt, aki nem alkalmazza a tanári bemutatás módszerét? Mennyire hatékony a tanári bemutatás a többi metodikai eljárással szemben?*

A hallgatók zöme a tanári bemutatást részesíti előnyben, míg a testnevelő tanárok főleg tanulói bemutattatást alkalmaznak, azonban a hitelesség és példamutatás érdekében fontosnak tartják a bemutatást is. Azok, akik a tanulói bemutattatást alkalmazzák kiemelték, hogy a tanulók nagyobb motivációt éreznek egy feladat elvégzésénél, ha azt látják, hogy a társuk be tudja mutatni a gyakorlatot, emellett a testnevelők a bemutattatás alkalmával a hibákat jobban tudják javítani.

*„Szerintem nagyon fontos, hogy egy helyes kép alakuljon ki a gyerekekben arról a végrehajtásról a fejében, ezért a tanári bemutatást tartom az elsődlegesnek. Ha nincs fogalmunk a helyes mozgásról, akkor ne kísérletezzünk, hanem egy pontos magyarázattal kiegészített bemutattatás is célravezető lehet, főleg ha van ismeretünk a gyerekek képességeiről.”* (Gyakorlott testnevelő tanár, férfi)

*„A bemutattatást alkalmazom gyakrabban, azonban sokszor mutatom be a feladatot. Ha van olyan tanuló, aki be tudja mutatni, akkor vele mutattatom be. Ez a tanuló számára motiváló. Ha nincs ilyen, akkor én mutatom be, ennek oka a példamutatás, amit mindig taps követ. Minden osztályban van legalább egy ügyes tanuló, aki az adott mozgásformát végre tudja hajtani. A pedagógus általi bemutatás jó, de ha az nem megfelelő, akkor az nagyobb baj, mintha csak szóban mondja el. Tehát azt gondolom, ha van más módja a bemutatásnak (tanári bemutatás mellett), vagyis a pedagógus meg tudja oldani optimálisan, akkor nem szükséges.”* (Egyetemi szakmódszertant oktató, nő)

A tanári bemutatás hatékonysága a többi metodikai eljárással szemben a negyed- és ötödéves hallgatók körében eltérő képet mutat. A hallgatók fele úgy gondolja, hogy maga a szemléltetés a fontos, ami teljesen mindegy milyen módon



történik, a hallgatók másik fele a harmadévesekkel együtt a leghatékonyabbnak gondolja.

*„Szerintem van hasznosabb módszer is, viszont néha szükséges bemutatni a gyakorlatot. A tanulói bemutatást célravezetőbbnek tartom, mert a tanulók saját maguk látják, hogy végre tudják hajtani a gyakorlatot, ezáltal motiváltabbak. A hibákat is egyszerűbben tudom javítani. Lehet a személyiségéből adódik, hogy ritkábban alkalmazom a bemutatást, nem vagyok az a szereplős típus. Ennek ellenére néha én mutatom be a feladatot” (Ötödéves hallgató, férfi)*

*„Szerintem az egyik leghatékonyabb, mert én biztosan jól mutatom be a feladatot. A helyes mozgásképp kialakulása miatt pedig fontos a szemléltetés. Ha a diákkal mutattatom be, több hiba előfordul.” (Harmadéves hallgató, nő)*

A testnevelő tanárok szerint mindenképp példaértékű, fontos a pontosan bemutatott gyakorlat. Ezáltal az egyik leghatékonyabb módszernek tartják a tanári bemutatás módszerét. Ha nem tudja a gyakorlatot bemutatni, alkalmazzon más szemléltető módszert. Megállapítható, hogy az interjúalanyok egyetértenek abban, hogy a szemléltetés meghatározó szerepet kap a tanítási folyamatban.

A megkérdezettek többsége szerint lehet jó sportszakember az a testnevelő, aki nem alkalmazza a tanári bemutatás módszerét. Az egyetemi szakmódszertant oktatók, szakvezetők közül a nők, mentortanárok, kezdő pedagógusok, gyakorlott testnevelők többsége jó szakembernek tartják, ugyanis kor és egészségi állapot függő, valamint megfelelő előkészítő és rávezető gyakorlatok alkalmazásával taníthat jól.

*„Lehet jó sportszakember az is, aki nem mutatja be a gyakorlatot, ha ezt képes ellensúlyozni a szakmai tudásával, és a jó kommunikáció készségével. Akadnak olyan pedagógusok, akik szakmailag toppon vannak, viszont az élet közbeszólt, mert egy balesete/sérülése volt, így nem tudja alkalmazni a tanári bemutatást. Ellenben lehet, hogy nagyon jól tud magyarázni, mely segítségével egy jó képességű tanulót megkér, hogy mutassa be. Ha ez nem működik, akkor sincsen semmi veszve, mert vizuálisan is tudja szemléltetni, hiszen a neten már sokféle sportág technikával kapcsolatos videók elérhetők.” (Kezdő testnevelő tanár, nő)*

*„Vannak egyéb módszerek a tanári bemutatás mellett, tehát lehet jó sportszakember. Korosztályfüggő. Inkább emberi vetülete van a bemutatásnak. Mozgástanulás szempontjából teljesen mindegy hogyan mutatjuk be a gyakorlatot. Ha pedagógiai értelemben szeretném megközelíteni a kérdést, akkor van jelentősége a tanári bemutatásnak.” (Gyakorlott testnevelő, férfi)*

*„Attól lehet valaki jó szakember, hogy fizikálisan nem tudja végrehajtani. Sokat fejlődik a sportági technika, például szertornánál ember legyen a lábán, aki a mai top szinten végre tudná hajtani a gyakorlatokat. Maga a*

*sportági technika nagyon gyorsan fejlődik. Tehát van, amit nem tudok megcsinálni, de megtanítani meg tudom. Az a fejlődés lényege, hogy a tanítvány sokkal többet tudjon. Az egy gát lenne, ha a tanítványom csak annyit tudna, amennyit én tudok.” (Szakvezető, nő)*

*„Jó sportszakembernek tartom, csak tudjon segítséget adni a gyerekeknek. Egy testnevelő tanárnak minden sportági technikai elemet kitűnően kell bemutatnia? A testnevelő tanár is ember, tudja alapszinten elvégezni a gyakorlatot, de mindent senki nem tud tökéletesen bemutatni. Fontosabb, hogy minden sportágban tudjon segítséget adni és a gyerekek biztonságban érezzék magukat.” (Ötödéves hallgató, nő)*

A szakvezetők közül a férfiak, egy gyakorlott testnevelő, a harmadéves hallgatók többsége és a megkérdezett negyedéves hallgatók fele nem tartja jó sportszakembernek, mert a hitelesség, példamutatás, baleset elkerülése és a motiválás miatt szükséges bemutatni a gyakorlatot.

*„Egyáltalán nem tartom jó szakembernek. Mi nélkül nem tudunk élni. Matekórán lehet nem fontos ez, de egy mozgás elképzelésénél elengedhetetlen, hogy a gyerek lássa, hogy mi az, amit szeretnénk megtanulni. Ha látja és bemutatom, más a tanulási hozzáállás.” (Szakvezető, férfi)*

*„Lehet jó szakember, de nagyon ritka. E nélkül nem tudom, mennyire tud hitelessé válni. Muszáj, hogy a gyerekek felnézzenek rá. Ezt leginkább a bemutatással lehet elérni.” (Gyakorlott testnevelő, férfi)*

*„Nem tartom jó szakembernek, mert a tanáré a felelősség. Ha csak elmondja, nem biztos, hogy azt fogják csinálni a diákok, ezáltal sokkal nagyobb a baleset- és sérülésveszély. Elengedhetetlen a tanári bemutatás.” (Harmadéves hallgató, férfi)*

*„Nem, mert szerintem nem lehet ezt a felelősséget elengedni, hogy helyes mozgáskép alakuljon ki a gyermekek fejében, emellett mi is sokkal hitelesebbek vagyunk.” (Negyedéves hallgató, nő)*

### **Testnevelő tanárok és hallgatók javaslatai**

A testnevelő tanárok javaslatai közül a leggyakoribb, hogy a sokoldalú, szakmailag hiteles és friss információkat tartalmazó képzés elvégzése után, gyakori szakmai konzultációk mellett folytassanak hiteles és kitartó oktatói-nevelői munkát. Legyenek képesek szakmailag megújulni és változatos módszereket alkalmazni, amelyek illeszkednek az életkori sajátosságokhoz, a gyerekek igényeihez. Legyenek kreatívak, alkalmazzanak olyan játékos feladatokat, ahol a tanulók észre sem veszik, hogy éppen erősítenek vagy képességet fejlesztenek. Emellett elengedhetetlen, hogy a tornatermen kívüli alternatív mozgásformákkal megismertessék a gyerekeket. A testnevelők továbbá tanácsolják a leendő testnevelő tanároknak, hogy merjék az indirekt oktatási stratégiát alkalmazni,

sokszínű metodikai eljárásokkal. Mindenkinnek meg kell találni azt a módszert, amely illeszkedik a saját személyiségéhez és az éppen aktuális osztályhoz, ezáltal fontos a gyermekek személyiségének megismerése.

A hallgatók számára fontos szempont, hogy szemléltetést mindig alkalmazzanak a testnevelő tanárok, a megválasztott módszerek alkalmazkodjanak a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A zene alkalmazását a tanórán több ötöd- és harmadéves hallgató is kiemelte. Az attitűd szempontjából elengedhetetlen a tanítás során a határozottság, a kölcsönös tisztelet és a motiváló, pozitív kisugárzás. Az élménypedagógiáról megoszlanak a vélemények, azonban mindenki fontosnak tartja a játékok alkalmazását és a pozitív tanulási környezet kialakítását. A negyed- és ötödéves hallgatók közül többen kiemelték, hogy tapasztalatuk alapján az idősebb testnevelő tanárok többsége ragaszkodik a régi bevált direkt stratégián alapuló módszereikhez, azonban tanácsolják, hogy merjenek megújulni és új módszereket alkalmazni, a régiek közül pedig a jót megtartani.

### **Megbeszélés**

Eredményeink alapján megállapítható, hogy több tényező befolyásolja a testnevelő tanárok példamutatását és az egészséges életmódra nevelését. A megkérdezettek szerint elengedhetetlen feladat a pozitív egészségmagatartás közvetítése és a sport megszerettetése munkájuk során, ugyanis már a mérsékelt mennyiségű többlet fizikai aktivitásnak is pozitív hatásai vannak a gyermekek egészségére (*Vajda és mtsai, 2008*). Az egészségnevelés folyamatában az első és legfontosabb tényező, hogy a testnevelő tanárok és leendő testnevelő tanárok hogyan vélekednek a saját egészségmagatartásukról, valamint milyen életmódot folytatnak. A hosszantartó oktatási-nevelési folyamatban viselkedésük és az általuk közvetített értékek befolyással vannak a gyermekek egészségmagatartására és szokásrendszerére is (*Bognár, 2020*).

A testnevelő tanári és hallgatói vélemények azt mutatják, hogy a testnevelő tanárok és a hallgatók egészséges életmódot folytatnak, azonban a hallgatók körében a dohányzás nagyobb mértékben figyelhető meg, amelyet a gyermekeknek nem szeretnének mutatni. A hallgatók körében előforduló egészségkárosító szokások gyakoribb előfordulását korábbi kutatások eredményei is alátámasztják (*Láng és mtsai, 2012*). A pozitív egészségmagatartási szokásokat azonban személyes példamutatásukkal és a sport megszerettetésével közvetítik. Ebben lényeges szerepet kap a hiteles munka, az empátia és a tanulóközpontúság. Az egészségmagatartás pozitív változása érdekében a testnevelő tanárok és a leendő testnevelő tanárok is az iskolai feladatokra és programokra számos alternatívát látnak tanórán és tanórán kívül.

A hallgatók fele és a testnevelő tanárok többsége indirekt oktatási stratégiát alkalmaz, a férfiak és a nők körében pedig megosztottság tapasztalható. A testnevelő tanárok és a hallgatók többsége összetett metodikai eljárást alkalmaz, azonban a negyedévesek jobban preferálják a verbális módszereket, a

harmadévesek és a szakvezetők a nonverbális módszereket. A testnevelők véleménye alapján az általuk alkalmazott módszerek és eljárások hatással vannak a gyakorlatok sikeres elsajátítására és a gyermekek életstílusára. Javaslataik között szerepel, hogy a hallgatók és a kezdő testnevelő tanárok legyenek képesek megújulni, ismerjék az újabb oktatási módszereket és merjék alkalmazni az indirekt oktatási stratégiát összetett metodikai eljárásokkal. Ez azért lényeges, mert a testnevelés során a legeredményesebb tanulói fejlődés a tanulókörzpontú, felfedezésre épülő tanítási-tanulási folyamaton keresztül érhető el (Csányi és Révész, 2021).

Egyetértés mutatkozott abban, hogy a szemléltetés meghatározó szerepet kap a tanítási folyamatban. A nonverbális módszerek alkalmazásának gyakoriságánál ellenben megosztottság tapasztalható. A hallgatók zöme a tanári bemutatást részesíti előnyben, míg a testnevelő tanárok főleg tanulói bemutatást alkalmaznak, azonban a hitelesség és példamutatás érdekében fontosnak tartják a bemutatást is. A tanulói bemutatást a motiváció felkeltése és a hibajavítás érdekében alkalmazzák.

A megkérdezettek többsége szerint (egyetemi szakmódszertant oktatók, szakvezetők közül a nők, mentortanárok, kezdő pedagógusok, gyakorlott testnevelők többsége) lehet jó sportszakember az a testnevelő, aki nem alkalmazza a tanári bemutatás módszerét, ugyanis függ az életkortól és az egészségi állapottól, valamint megfelelő előkészítő és rávezető gyakorlatok alkalmazásával sikeres lehet a tanítás. A szakvezetők közül a férfiak, a gyakorlott testnevelők, negyedévesek és a harmadéves hallgatók többsége nem tartják jó sportszakembernek a hitelesség és példamutatás miatt. A testnevelő tanárok és a hallgatók többsége szerint a tanári bemutatás módszere fontos, azonban nem elengedhetetlen összetevője a mintaadásnak.

Mindezek alapján érdemes további kutatásokat folytatni a testnevelő tanárok példamutató szerepének megnyilvánulási formájáról, az egészség értéként történő közvetítéséről és az általuk alkalmazott módszerekről, ugyanis a vélemények különbözőségei lehetőséget adnak módszertani ajánlásokra és a testnevelő tanárképzés fejlesztésére.

## **Irodalom**

- Anderson, W.G., Barrette, G., T. (1980). Teacher behaviour in physical education classes. In: Schillong G, Baur W (eds). *Audiovizuelle Medien im Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual means in sports*. Birkhauser Vertag, Basel. 255-276.
- Balogh, L., Kiss, M. (2016). Merre tovább testnevelőtanár-képzés? In: Kovács Klára (szerk.). *Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Bíró, M. (2007). *Tanítási-tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre*. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem.

- Bíró, M., Fügedi, B., Révész, L. (2007). The Role of Teaching Swimming in the Formation of a Conscious Healthy Lifestyle. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 1:3 269-284.
- Bíró, N., E., Bognár J., Farkas J., Gombocz, J., Hamar, P., Kovács, A., T., Mészáros, J., Ozsváth, K., Rétsági, E., Rigler, E., Salvara, I., M., Szabó, B., Tinyahiné, H., Á., Vináné, K., Á. (2011). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Campus Kiadó-Nordex Kft., Budapest-Pécs.
- Bognár J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle* **69**. 100-108.
- Bognár, J., (2020). *A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén*. Líceum Kiadó, Eger.
- Breslin, G., Hodges, N. J., Williams, A. M (2009). Effect of Information Load and Time on Observational Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **80**. 3. sz. 480-90.
- Christodoulou, D. (2011). *Végzett testnevelő tanárok társadalmi státusza Cipruson*. Semmelweis Egyetem Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest. Doktori tézisek.
- Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 3. sz. 115-128.
- Csányi, T. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi, T., Révész, L. (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Ferry, M., Romar, J-E. (2020). Physical education preservice teachers' physical activity habits and perceptions of the profession and subject: development during teacher education. *Journal of Physical Education and Sport*, **20**. 422. 3108-3119.
- Fügedi, B. (2018). *Az egészségnevelés tudományterületi szintézise*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Egyetem.
- Fügedi, B., Bognár, J., Kovács, T., L. (2019). A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban a testnevelés megítélésében. In: *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (46. köt.) Tanulmányok a sporttudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 47-55.
- Herpainé, L., J., Simon, I., Á., Nábrádi, Zs., Müller, A. (2017). Családok sportolási szokásainak szocioökonómiai háttere. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* **15**. 4, 37-52.
- Horn, R., R., Williams, A., M., Hayes S. J., Hodges, N., J., Scott, M., A., (2007). Demonstration as a rate enhancer to changes in coordination during early skill acquisition. *Journal of Sports Sciences*, **25**. 5. sz. 599-614.
- Iosif, S. (2009). *Az iskolai testnevelés és sport oktatásának módszertana*. Kézirat. Universitatea „Babes-Bolyai”, Kolozsvár.
- Laudanska-Krzeminska, I. (2014). Health behaviors and their determinants among physical education and pedagogy students as well as school teachers – a comparison study. *Acta Universitatis Carolinae, Kinanthropologica* **50**. 2, 69-87.
- Láng, P., F., Bíró, M., Kopkáné, P., J. (2012). A leendő testkulturális szakember dohányzási szokásainak, dohányzással kapcsolatos nézeteinek vizsgálata. In: *Acta Academiae paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport*. 13-30.
- Lhuisset, L., Margnes, E. (2014). The influence of live vs. video-model presentation on the early acquisition of a new complex coordination. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **20**. 5. sz. 1-13.
- McCullagh, P. – Meyer, K. N. (1997). Learning versus correct models: Influence of model type on the learning of a free-weight squat lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. **68**. 1. sz. 56–61.

- Makszin, I., (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Maleki, F., Nia, P. S., Zarghami, M., Neisi, A. (2010). The Comparison of Different Types of Observational Training on Motor Learning of Gymnastic Handstand. *Journal of Human Kinetics*, **26**, 13-19.
- Meleg, Cs. (2006). Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In: *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (Bárdossy-Forray-Kéri szek.), Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Nagy, Zs., Laoues-Czimbalmos, N., Müller, A. (2018). A szocioökonómiai háttérváltozók szerepe a NETFIT mérésben. *Különleges Bánásmód*, **4**, 4. sz. 33-44.
- NASPE (National Association for Sport and Physical Education). (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*.
- Révész, L. (2019). *A testnevelés tanításának néhány kérdése*. Habilitációs értekezés, Eger.
- Pinczés T. és Pikó B. (2017). Társas háló és a társas támogatás szerepe leendő pedagógusok sportolási szokásaiban. *Testnevelés, sport, tudomány*, **2**, 1-2.
- Pollock, B. J. – Lee, T. D. (1992). Effects of the model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. **63**, 1. sz. 25–29.
- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastic Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **23**, 6. sz. 559-574.
- Pino-Juste, M., Gutierrez-Sanchez, A., Alvarinas-Villaverde, M. (2013). Trainee teachers' habits of healthy physical activity. *Journal of Human Sport and Exercise*. **8**, 2. sz. 458-468.
- Silverman, S., Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional desing and PETE. *Journal of Sport and Health Science*. **85**, 2. sz.
- Simkó G., Uvacsek M. (2021). Fizikai aktivitás és táplálkozás vizsgálata női egyetemi hallgatók körében szorgalmi és vizsgaidőszakban. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **22**, 44-49.
- Simon, I., Á. (2009). *A gyógytestnevelés tantárgy vizsgálata az új típusú tanár-diák kapcsolatrendszerben*. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem.
- Svoboda, B. (1977). *Didactic Studies in Physical Education*. Universita Karlova, Praha, 21-126.
- Tamás, B., A. (2020). A szülői példamutatás szerepe a sportolás tekintetében, s ennek hatása a kisgyermekkorú mozgástevékenységekre. *Képzés és Gyakorlat, Training and Practice*, **18**, 3. sz. 331-344.
- Vajda, I., Kiss, K., Mavroudes, M., Prókai, A., Zsidegh, M., Mészáros, Zs. (2008). Az állóképesség fejlődése alsó tagozatos lányoknál. *Magyar Sporttudományi Szemle* **9**, 34-37.
- Vajda, I., Major, Zs., Moravec, M., Pásztorné, B., K., Vajda, T., Vajda, F., V., Oláh, D., Nagy, A. (2018). Study on physical activity and health behaviour among students at the University of Nyíregyháza. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **19**, 2 (74), 22-26.

## A hazai középiskoláskorú tanulók egészségműveltségi szintjének vizsgálata a HELMA-H kérdőív alkalmazásával

*Horváth Cintia*

### **Absztrakt**

Hazánkban kevésbé elterjedt, azonban a nemzetközi szakirodalomban széles körben foglalkoznak a serdülők egészségműveltségének jellemzőivel, mely feltárára számos validált eszköz áll rendelkezésre. Vizsgálatunk célja volt feltárni a hazai középiskoláskorúak egészségműveltségi szintjét egy magyar nyelven először alkalmazott, validált kérdőív alkalmazásával, továbbá az egészségmagatartási szint és a demográfiai, szocioökonómiai jellemzők közötti kapcsolatnak a vizsgálata. A vizsgálatban részt vevő diákok (N=273) az adatfelvétel során a HELMA-H kérdőívet töltötték ki tanórán, anonim módon. A kitöltők 27,5%-a fiú, 72,5%-a lány, az átlagos életkoruk 16,2 (SD: 1,3) év volt. A HELMA-H érték, mely az egészségműveltségi jellemzőit mutatja 4 kategóriában (kiváló, megfelelő, problémás, nem megfelelő), a megkérdezett középiskolás tanulók 18,0%-ának kiváló, 53,1%-ának megfelelő, 21,2%-ának problémás és 7,7 %-ának nem megfelelő eredményt mutat. Összességében tehát a megkérdezett középiskolás tanulók 71,1 %-ának kívánatos mértékű az egészségműveltsége, míg 28,9 %-ának korlátozott. Az egészségműveltségi szint és az egyes tanulói jellemzők közötti különbségeket vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget a nemek, az iskolatípus, a régió és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét tekintve, azonban az évfolyamok (F=1,986 p<0,049) és az édesapa iskolai végzettségét (F=2,674 p<0,048) tekintve igen. Eredményeink alapján a tanulók egészségműveltségi szintje kedvező képet mutat korábbi hazai, valamint nemzetközi kutatások eredményeihez képest.

*Kulcsszavak: egészségműveltség, HELMA-H, középiskolás tanulók, egészségnevelés, egészségfejlesztés*

### **Bevezetés**

Napjainkban az egészségnevelés, egészségfejlesztés területén meghatározó fogalom az egészségműveltség, mint az egészség kulcsfontosságú meghatározó tényezője (WHO, 2013; Tehrani Banihashemi és mtsai, 2007). A kutatók úgy vélik, hogy az egészségműveltség határozottabban előre jelzi az egyének egészségét, mint a különböző változók, úgymint az életkor, a nem vagy a jövedelem (Wharf Higgins, Begoray és MacDonald, 2009; Williams és mtsai, 1995), így kiemelten fontos annak fejlesztése mind társadalmi, mind gazdasági szempontból. Az egészségműveltség olyan személyes erőforrás, amely magába foglalja az egyén

tudását, motivációját és kompetenciáját az egészséggel kapcsolatos információk eléréséhez, megértéséhez, értékeléséhez és alkalmazásához oly módon, hogy az egyén képes legyen egész életében döntéseket hozni az egészséggel kapcsolatban, a betegségek megelőzéséről és az egészségfejlesztésről az egész életen át tartó életminőség javítása érdekében (Nutbeam, 2008; Pirdehghan és mtsai, 2014; Sørensen és mtsai, 2012).

A nemzetközi szakirodalom széles körben foglalkozik az egészségműveltség fogalmának meghatározásával és mérésével. Az egészségműveltség fogalom az 1970-es években jelent meg először (Simonds, 1974), majd 2012-ben készült egy angol nyelvű, szisztematikus áttekintés az egészségműveltség definícióiról és modelljeiről, amelyben multidimenzionális fogalomként említik azt, 17 különböző meghatározással (Sørensen és mtsai, 2012). Magyar nyelven Csizmadia (2016) foglalta össze először az egészségműveltség definícióit. Leggyakrabban az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) fogalmát idézik, mely megfogalmazás szerint az egészségműveltség (health literacy) „*az emberek kognitív és szociális készsége (skills), amely meghatározza az egyének motivációját és az egyének képességét (ability), amely segítségével hozzáférnek, megértik és felhasználják azokat az információkat, amelyek elősegítik és fenntartják jó egészségüket*” (Csizmadia, 2016. 41. old.). Történt kezdeményezés az egészségműveltség fogalmának és elméleti keretének az iskoláskorúakra való kiterjesztésére, azonban ez napjainkig nem megoldott (Nagyné és mtsai, 2015).

Az egészségműveltség jelentőségét azok a vizsgálatok támasztják alá, amelyek kimutatták, hogy annak szintje alapvetően befolyásolja az egyének különböző, egészséggel kapcsolatos jellemzőit (Massey és mtsai, 2012). Az alacsony szintű egészségműveltség rosszabb egészségi állapottal, több egészségügyi problémával, valamint kevésbé hatékony egészségügyi ellátórendszerrel jár együtt. Az egészségműveltség fejlesztése az egyének egészséggel kapcsolatos képességeinek (capacities for health) növelésével javítja az egészséget, továbbá az egészségügyi ellátórendszer hatékonyságát. (Rowlands és mtsai, 2018). Annak ellenére, hogy nemzetközi szinten a kutatók körében egyre nagyobb az érdeklődés a serdülők egészségműveltsége és annak mérése iránt (Brown, Teufel és Birch, 2007; Manganello, 2008), a legtöbb tanulmány mégis a felnőtt lakosságra összpontosít, hiszen a felnőtteknél magasabb az egészségügyi szolgáltatások igénybevételi aránya, ezért nagyobb prioritást élveznek az egészségműveltség vizsgálatok. Az egészségműveltségi szint jellemzéséről nem áll rendelkezésünkre adat az Egészségügyi Világszervezet Európai Régiójának minden tagállamából, azonban egy 2015-ben lezajlott kutatás, melyben nyolc európai uniós országban mérték az egészségműveltséget (European Health Literacy Survey), az eredményei alapján a kutatásban résztvevő országok lakosságának 47,6 %-a rendelkezik problémás vagy elégtelen egészségműveltségi szinttel (Sørensen és mtsai, 2015). Magyarországon ugyanezen felmérés eredménye azt mutatta, hogy a felnőtt lakosság 52 %-ának nem elegendő mértékű az egészségműveltsége (Koltai és Kun, 2016).



Bár az alacsony egészségműveltségi szint minden korcsoportban megjelenhet és problémát okozhat, azonban különösen fontos ennek meghatározása és fejlesztése a diákok körében. A diákok kritikus fejlődési szakaszban vannak a serdülőkorban a felgyorsult biológiai, pszichológiai, társadalmi és érzelmi változások miatt (Khajouei és Salehi, 2017). A serdülőkor az az időszak, mely az egészséges életmód kialakításában meghatározó, így felértékelődnek az egészséges életmóddal kapcsolatos beavatkozások. Mivel az egyéni egészség garantálja a közösség egészségét, fontos, hogy minden olyan hatást és változást megpróbáljunk megállapítani, amelyek elősegítik a fiatalabb generáció egészségét (Najafi, Mozafari és Mirzaee, 2012). Annak érdekében, hogy az egészségműveltség képes legyen pozitív befolyással lenni az egészségre egy életen át (Bröder és mtsai, 2017; Bröder és mtsai, 2019), egyre nagyobb jelentőséggel bír a gyermekkori és serdülőkori egészségműveltség mérése és fejlesztése (WHO, 2013). Az iskoláskorúak körében az egészségműveltséget fejlesztő eredményes intervenciók kidolgozásához mélyreható ismeretekre van szükség az ebben a korcsoportban meglévő egészségműveltség szintjéről. A rendelkezésre álló adatok és eredmények azonban még mindig korlátozottak nemzetközi és hazai szinten is, ugyanis az eddigi kutatások jellemzően a felnőtt lakosságra, a felnőtt lakosság egészségműveltségének feltárására összpontosítottak (Nagyné és mtsai, 2015; Okan és mtsai, 2018).

Hazánkban az iskolai egészségnevelés során az egészségi állapot javítása érdekében végzett oktatói-nevelői munka folyamatában az egészségműveltség egyre nagyobb hangsúlyt kap, melyben a testnevelésnek és a testneveléshez kapcsolódó attitűdnek is szerepe van (Kaj és mtsai, 2015). Tuza és mtsai az egészségműveltség és az alkoholfogyasztás összefüggéseit vizsgálva megállapították, hogy a vizsgálatukban résztvevő tanulóknak több mint a fele nem megfelelő egészségműveltségi szinttel rendelkezik az NVS (Newest Vital Sign) teszt alapján. A kutatók nem találtak összefüggést az egészségműveltségi szint és az alkoholfogyasztási szokások tekintetében (Tuza és mtsai, 2020a). Tuza és mtsai egy másik kutatásukban a fiatalok egészségműveltségi szintjének és táplálkozási szokásainak összefüggéseit vizsgálták. A kutatás eredményei alapján a vizsgált szakgimnáziumi tanulók fele nagy valószínűséggel megfelelő egészségműveltséggel rendelkezik, illetve az egészségműveltség és a táplálkozás minősége közötti összefüggéseket vizsgálva a rostos üdítőital tekintetében találtak jelentős összefüggést, miszerint azok a tanulók, akik magasabb egészségműveltségi kategóriába tartoznak a rostos üdítőitalokkal kapcsolatos ajánlásokkal jobban tisztában vannak, ezért kerülnek azok fogyasztását (Tuza és mtsai, 2020b). Ezen korábbi hazai kutatások eredményeivel szemben a nemzetközi felmérések jobb eredményeket mutatnak, mely alapján a vizsgált személyek több, mint 60 %-ának megfelelő az egészségműveltségi szintje (Driessnack és mtsai 2014; Linnebur és Linnebur, 2018).

Vizsgálatunk célja volt feltárni a középiskolás korosztály egészségműveltségi szintjét egy magyar nyelven először alkalmazott, validált kérdőív (HELMA-H)

alkalmazásával (Horváth, Csányi és Révész, 2021). További célunk volt a kutatásban részt vevő tanulók egészségmagatartási szintje és demográfiai, szocioökonómiai jellemzői közötti kapcsolatnak a vizsgálata, fókuszba helyezve a szüleiik legmagasabb iskolai végzettségét.

## **Anyag és módszer**

### *Minta és mintaválasztás bemutatása*

Az iskoláskorúak egészségműveltségét mérő eszközt, a HELMA-H (Horváth, Csányi és Révész, 2021) kérdőívet alkalmazva tártuk fel a hazai középiskolás tanulók egészségműveltségi szintjét, jellemzőit. A populációt a hazai középiskolás tanulók alkották, melyből a mintába nem valószínűségi, kényelmi mintavételi eljárás során kerültek a diákok (N=273). A vizsgált tanulók osztályfőnöki óra keretein belül töltötték ki az anonim, online kérdőívet.

### *A kérdőív bemutatása*

A HELMA-H kérdőív az iskolai egészségnevelés területén alkalmazható eszköz, amellyel a tanulók egészségműveltsége, az információkhoz való hozzájutásának és megértésének képessége, azok alkalmazása, valamint énhatékonyságuknak és az egészséggel kapcsolatos információk kommunikációjának képessége is mérhető (Ghanbari és mtsai, 2016). A kérdőív 8 skálát tartalmaz, melyek az Énhatékonyság, a Hozzáférés, az Olvasás, a Megértés, az Értékelés, az Alkalmazás, a Kommunikáció és a Számítás kérdéscsoportok, skálánként 3–10 kérdéssel, kérdésenként 5 fokú Likert-skálán elhelyezkedő, illetve rövid válaszlehetőséggel. A kérdőív 15 perc alatt megválaszolható.

A kérdőív kiértékelése során az első 41 állítás esetében a Likert-skálához tartozó válaszlehetőségek pontozása a következőképpen alakul: soha 1 pont, ritkán 2 pont, néha 3 pont, általában 4 pont, mindig 5 pont, míg a Számítás skála feladatainál a jó válaszáért 5 pont adható, rossz válaszáért pedig 1 pont. Így a minimálisan összegyűjthető nyers pontszám 44, a maximálisan összegyűjthető nyers pontszám pedig 220. A kérdőív alapján az egyénre vonatkozó pontszám, az úgynevezett „HELMA-H érték” (egészségműveltség-szint) kiszámítása az alábbi képlet szerint végezhető el.

$$\text{Pontszám} = \frac{\text{Nyers pontszám} - \text{minimum lehetséges pontszám}}{\text{Maximum lehetséges nyers pontszám} - \text{minimum lehetséges pontszám}} \times 100$$

*Forrás: Saját szerkesztés*

A végső pontok alapján négy kategóriába sorolhatók a vizsgált személyek: kiváló (84,01–100 pont között), megfelelő (66,01–84 pont között), melyek együtt kívánatos mértékű egészségműveltséget határoznak meg, valamint problémás (50,01–66 pont között) és nem megfelelő (0–50 pont között), melyek együtt korlátozott egészségműveltséget határoznak meg.

A HELMA-H kérdőívet kiegészítettük a demográfiai jellemzőkre fókuszáló kérdéscsoporttal, melyben a kitöltők nemére, életkorára, lakóhelyére, évfolyamára, az iskolájuk típusára, valamint az édesapjuk és édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettségére voltunk kíváncsiak. Ezt követte a HELMA-H kérdőív 44 kérdése.

### ***Statisztikai eljárások***

A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS Statistics 23.0 program segítségével végeztük el. A minta általános jellemzésére és egyes paramétereinek meghatározására leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, továbbá az egyes tanulói jellemzők és az egészségműveltségi szintjük közötti kapcsolatot matematikai statisztikai eljárásokkal tártuk fel, úgymint kétmintás t-próba, varianciaanalízis és  $\text{Khi}^2$  próba az adatok értékészletétől függően. Az eredmények közötti eltérést akkor tekintettük szignifikánsnak, ha az adott statisztikai eljárásból származó p-érték kisebb volt, mint 0,05 ( $p < 0,05$ ).

### ***Eredmények***

#### *A minta jellemzői*

A kitöltők ( $N=273$ ) 27,5%-a fiú, 72,5%-a lány volt, az átlagos életkoruk 16,26 (SD: 1,37) év volt. A kitöltők 61,5%-a észak-magyarországi, 19,8%-a nyugat-dunántúli, 13,9%-a közép-magyarországi, 3,3%-a közép-dunántúli, míg 1,1%-a észak-alföldi és 0,4%-a dél-dunántúli középiskola tanulója volt. A kérdőívet kitöltők 9,9%-a nulladik, 28,2%-a kilencedik, 24,9%-a tizedik, 21,6%-a tizenegyedik, 11,7%-a tizenkettedik és 3,7%-a tizenharmadik osztályos tanuló volt. Gimnáziumban tanult a vizsgált személyek 78,4%-a, szakközépiskolában a 12,8%-a, szakközépiskolában a 8,4%-a, míg szakiskolában a 0,4%-a.

1. táblázat: A minta jellemzése

Nem							
	Fiú	Lány	Összesen				
N (Fő)	75	198	273				
%	27,5	72,5	100				
Régió							
	Észak-Magyarország	Nyugat-Dunántúl	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Észak-Alföld	Dél-Dunántúl	Összesen
N (Fő)	168	54	38	9	3	1	273
%	61,5	19,8	13,9	3,3	1,1	0,4	100
Évfolyam							
	Nulladik	Kilencedik	Tizedik	Tizenegyedik	Tizenkettedik	Tizenharmadik	Összesen
N (Fő)	27	77	68	59	32	10	273
%	9,9	28,2	24,9	21,6	11,7	3,7	100
Iskolatípus							
	Gimnázium	Szakkimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Összesen		
N (Fő)	214	35	23	1	273		
%	78,4	12,8	8,4	0,4	100		

Forrás: Saját szerkesztés

Az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét tekintve 46,9%-uk egyetemi vagy főiskolai végzettséggel, 33%-uk érettségivel, 16,5%-uk szakmunkásképző, míg 3,7 %-uk alapfokú végzettséggel rendelkezett. Az édesapák legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva megállapítható, hogy 41%-uk egyetemi vagy főiskolai végzettséggel, 29,7%-uk érettségivel, 24,5%-uk szakmunkásképző, míg 4,8%-uk alapfokú végzettséggel rendelkezett.

2. táblázat: Az édesanya és édesapa legmagasabb iskolai végzettsége

Édesanya iskolai végzettsége					
	Egyetem / Főiskola	Érettségi	Szakközépiskola	Általános iskola	Összesen
N (Fő)	128	90	45	10	273
%	46,8	33,0	16,5	3,7	100
Édesapa iskolai végzettsége					
	Egyetem / Főiskola	Érettségi	Szakközépiskola	Általános iskola	Összesen
N (Fő)	112	81	67	13	273
%	41,0	29,7	24,5	4,8	100

Forrás: Saját szerkesztés

### A hazai iskoláskorúak egészségműveltsége

A HELMA-H kérdőív kitöltése által nyert adatok elemzése alapján megállapítjuk, hogy a HELMA-H érték a megkérdezett középiskolás tanulók 18,0%-ának kiváló, 53,1%-ának megfelelő, 21,2%-ának problémás és 7,7 %-ának nem megfelelő eredményt mutat. Összességében tehát a megkérdezett középiskolás tanulók 71,1 %-ának kívánatos mértékű az egészségműveltsége, míg 28,9 %-ának korlátozott.

3. táblázat: A HELMA-H egészségműveltségi érték kategóriák szerint

	Kiváló	Megfelelő	Problémás	Nem megfelelő	Összesen
N (Fő)	49	145	58	21	273
%	18,0	53,1	21,2	7,7	100

Forrás: Saját szerkesztés

A tanulók HELMA-H értékét megvizsgáltuk a különböző változók esetében is, úgymint a nem, évfolyam, iskolatípus és régió. A nemek szerinti vizsgálat alapján a legnagyobb különbségek a kiváló és megfelelő egészségműveltségi szint esetében vannak, ugyanis míg a lányok 20,7 %-a kiválóan teljesített, addig a fiúk csupán 10,6 %-a érte el ezt a szintet. A megfelelő kategóriában hasonló arányok mutatkoznak, azonban a nemeket tekintve ellenkezőleg. A problémás és nem megfelelő kategóriákat tekintve hasonló eredményeket kaptunk.

4. táblázat: A HELMA-H egészségműveltségi érték a nemek szerint

HELMA-H érték						
Nem		Kiváló	Megfelelő	Problémás	Nem megfelelő	Összesen
Fiú	N (Fő)	8	46	16	5	75
	%	10,6	61,4	21,4	6,6	100
Lány	N (Fő)	41	99	42	16	198
	%	20,7	50,0	21,2	8,1	100

Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgált tanulók HELMA-H egészségműveltségi értékét megvizsgáltuk az évfolyamok szempontjából is. Az eredmények alapján a megkérdezett tanulók közül a kiváló kategóriába a 9. évfolyamos tanulók kerültek legkisebb arányban, míg legnagyobb arányban a 11. évfolyamos tanulók. A nem megfelelő kategóriába legnagyobb arányban a megkérdezett 0. évfolyamos tanulók kerültek, míg legkisebb arányban a 12. évfolyamos tanulók.

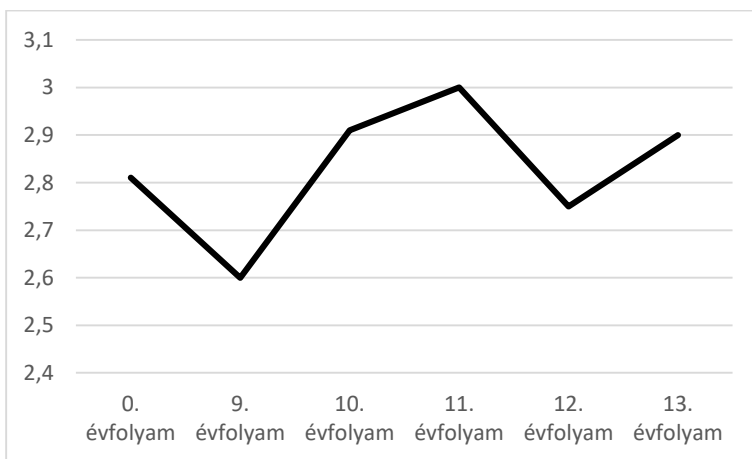
5. táblázat: A HELMA-H egészségműveltségi érték az évfolyamok szerint

HELMA-H érték						
Évfolyam		Kiváló	Megfelelő	Problémás	Nem megfelelő	Összesen
0. évfolyam	N (Fő)	6	13	5	3	27
	%	22,2	48,2	18,5	11,1	100
9. évfolyam	N (Fő)	6	40	25	6	77
	%	7,8	51,9	32,5	7,8	100
10. évfolyam	N (Fő)	11	45	7	5	68
	%	16,2	66,2	10,3	7,3	100
11. évfolyam	N (Fő)	18	28	8	5	59
	%	30,5	47,4	13,6	8,5	100
12. évfolyam	N (Fő)	5	16	9	2	32
	%	15,6	50,0	28,1	6,3	100
13. évfolyam	N (Fő)	3	3	4	0	10
	%	30,0	30,0	40,0	0,0	100

*Forrás: Saját szerkesztés*

Megállapítottuk továbbá, hogy szignifikáns különbség van a HELMA-H átlag érték és az egyes évfolyamok tekintetében. A 9. és 11. évfolyamon tanulók között a HELMA-H átlag egészségműveltségi értéket elemezve jelentős különbséget találtunk ( $F=1,986$   $p<0,049$ ).

1. ábra: A HELMA-H átlag érték az évfolyamok szerint



*Forrás: saját szerkesztés*

A vizsgálatban résztvevő tanulók legnagyobb arányban gimnáziumi tanulók ( $N=214$ ), míg a szakgimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában tanulók aránya elenyésző. Az alábbi táblázat összefoglalja az iskolatípusok szerinti

HELMA-H érték megoszlást, azonban kutatásunk korlátjaként tudjuk említeni az iskolatípus kiegyensúlyozatlanságát.

1. táblázat: A HELMA-H egészségműveltségi érték az iskola típusa szerint

HELMA-H érték						
Iskolatípus		Kiváló	Megfelelő	Problémás	Nem megfelelő	Összesen
Gimnázium	N (Fő)	42	116	43	13	214
	%	19,6	54,2	20,1	6,1	100
Szakgimnázium	N (Fő)	6	14	8	7	35
	%	17,1	40,0	22,9	20,0	100
Szakközépiskola	N (Fő)	1	15	7	0	23
	%	4,3	65,3	30,4	0,0	100
Szakiskola	N (Fő)	0	0	0	1	1
	%	0,0	0,0	0,0	100	100

Forrás: Saját szerkesztés

A régiók szerinti eloszlást tekintve megvizsgáltuk azon régiókat, ahonnan a legtöbb adatot gyűjtöttük. Ez alapján elmondható, hogy a nyugat-dunántúli régió kiemelkedik, hiszen a megkérdezettek 22,2 %-a kiváló, 63,0 %-a pedig megfelelő egészségműveltségi szinttel rendelkezik, mely összesítve megállapítható, hogy a megkérdezett nyugat-dunántúli tanulók 85,2 %-a kívánatos egészségműveltséggel rendelkezik.

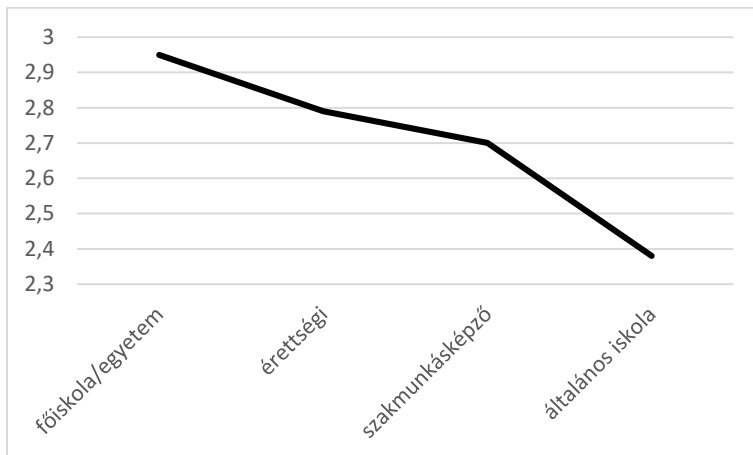
7. táblázat: A HELMA-H egészségműveltségi érték a régiók szerint

HELMA-H érték						
Régió		Kiváló	Megfelelő	Problémás	Nem megfelelő	Összesen
Észak-Magyarország	N (Fő)	35	77	41	15	168
	%	20,8	45,8	24,5	8,9	100
Nyugat-Dunántúl	N (Fő)	12	34	4	4	54
	%	22,2	63,0	7,4	7,4	100
Közép-Magyarország	N (Fő)	1	10	25	2	38
	%	2,6	26,3	65,8	5,3	100

Forrás: Saját szerkesztés

Megvizsgáltuk a tanulók átlag HELMA-H értékét a szüleik legmagasabb iskolai végzettségének szempontjából. A vizsgálat során megállapítottuk, hogy az édesapa legmagasabb iskolai végzettségét tekintve szignifikáns különbség van, miszerint minél magasabb az édesapa iskolai végzettsége, annál magasabb szintű a gyermek egészségműveltsége ( $F=2,674$   $p<0,048$ ).

2. ábra: A HELMA-H átlagérték az édesapa iskolai végzettségének tükrében



Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgálatban részt vevő tanulók HELMA-H egészségműveltségi értékét vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget a nemek, az iskolatípus, a régió és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét tekintve.

### Megbeszélés

A tanulmány célja az volt, hogy feltárjuk a magyar középiskoláskorú diákok egészségműveltségi szintjét és az ahhoz kapcsolódó tényezőket. Az iskoláskorúak egészségműveltségének vizsgálatára nemzetközi szinten számos mérőeszköz a rendelkezésre áll, azonban hazai vonatkozásban először alkalmaztuk a magyar nyelven validált HELMA-H (Serdülőkorúak Egészségműveltsége kérdőív) kérdőívet, amely alkalmas a magyarországi iskoláskorúak egészségműveltségének mérésére. A HELMA-H kérdőív egyik jellemzője, hogy a funkcionális mellett megragadja az egészségműveltség egyéb dimenzióit is, úgymint az interaktív és a kritikai egészségműveltséget, így a HELMA-H faktorstruktúrája változatosabb, és mivel minden tényezőnek legalább három kérdése van, a HELMA-H kérdőív megbízható felépítésű, ezáltal megbízható adatokat és eredményeket nyújt a serdülők egészségműveltségi jellemzőinek tekintetében.

A HELMA-H egészségműveltségi kategóriák szerinti HELMA-H-érték a megkérdezett középiskolás tanulók 18,0%-ának kiváló, 53,1%-ának megfelelő, 21,2%-ának problémás és 7,7 %-ának nem megfelelő eredményt mutat, mely alapján összességében megállapítható, hogy a kutatásunkban megkérdezett középiskoláskorú tanulók 71,1 %-ának kívánatos mértékű az egészségműveltsége, mely eredmény kedvező képet mutat korábbi hazai, valamint nemzetközi kutatások eredményeihez képest. *Tuza és mtsai* hazai kutatási eredményeihez képest, melyben a NVS teszt alapján megállapították, hogy a vizsgálatban résztvevő



fiatalok 45,83%-a rendelkezik nagy valószínűséggel megfelelő egészségműveltségi szinttel (*Tuza és mtsai*, 2020a), míg egy nagyobb mintájú felmérésük során a vizsgált tanulók már 50,49%-a került a nagy valószínűséggel megfelelő egészségműveltségi kategóriába (*Tuza és mtsai*, 2020b), elmarad a jelen kutatási eredményektől. *Dehghankar és mtsai* (2019) a HELMA kérdőívet alkalmazva azt az eredményt kapták, hogy a tanulók 36,6%-a rossz egészségműveltséggel (alacsony és nem megfelelő egészségműveltséggel) rendelkezett, és a diákok 63,4%-ának jó az egészségműveltségi szintje (megfelelő és magas szintű egészségműveltség), míg *Saeedi és mtsai* (2016) tanulmányában szintén a HELMA kérdőívet alkalmazva megállapították, hogy a diákok 74,5%-a korlátozott, nem megfelelő egészségműveltséggel rendelkezett.

A vizsgálatban részt vevő tanulók HELMA-H egészségműveltségi értékét vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget a nemek, az iskolatípus, a régió és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét tekintve, mely eredmények megerősítik *Tuza és mtsai* (2020b) kutatási eredményeit, mely során szintén nem találtak szignifikáns különbséget a tanulók egészségműveltsége és a nem, életkor, évfolyam, lakóhely tekintetében, azonban kutatásunkban szignifikáns különbséget találtunk az évfolyamok, illetve az édesapa legmagasabb iskolai végzettségét tekintve, mely eredmények ellentétesek *Tuza és mtsai* (2020b) kutatási eredményeivel, hiszen nem volt a kutatásban kimutatható különbség a szülők iskolai végzettségét vizsgálva.

Kutatásunk korlátjaiként tudjuk felsorolni a mintavételi eljárás gyengeségeit, nem reprezentatív a minta, továbbá a nemek aránya és a gimnáziumban tanulók nagyobb arányú részvétele miatt nem kiegyensúlyozott. Ezen korlátokat a további kutatásainkban igyekszünk feloldani.

## ***Irodalom***

- Brown, S. L., Teufel, J. A. & Birch, D. A. (2007). *Early adolescents perceptions of health and health literacy*. *Journal of School Health*, 77, 7-15. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00156.x
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Bruland, D., Schlupp, S., Bollweg, T. M., Saboga-Nunes, L., Bond, E., Sørensen, K. & Bitzer, E. M. (2017). *Health literacy in childhood and youth: A systematic review of definitions and models*. *BMC Public Health* 17, 1-25. doi: 10.1186/s12889-017-4267-y
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Schlupp, S. & Pinheiro, P. (2019). *Advancing perspectives on health literacy in childhood and youth*. *Health Promotion International* 1-11. doi: 10.1093/heapro/daz041
- Csizmadia, P. (2016). Az egészségműveltség definíciói. *Egészségfejlesztés*, 57. (3). 41-44. doi: 10.24365/ef.v57i3.68
- Dehghankar, L., Panahi, R., Yekefallah, L., Hosseini, N. & Hasannia, E. (2019). *The study of health literacy and its related factors among female students at high schools in Qazvin*. *Journal of Health Literacy*. 4. (2). 18-26. doi: 10.22038/jhl.2019.40390.1055

- Driessnack, M., Chung, S., Perkhounkova, E. & Hein, M. (2014). *Using the „Newest Vital Sign” to assess health literacy in children.* *J Pediatr Health Care* **28**. (2). 165-171. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.05.005>
- Ghanbari, S., Ramezankhani, A., Montazeri, A. & Mehrabi, Y. (2016). *Health Literacy Measure for Adolescents (HELMA): Development and Psychometric Properties.* *PLoS ONE* **11**. (2). e0149202. doi:10.1371/journal.pone.0149202
- Horváth, C., Csányi, T. és Révész, L. (2021). Serdülők egészségműveltségét mérő kérdőív hazai adaptációja. *Egészségfejlesztés*, **62**. (4). Doi: 10.24365/ef.v62i3.749
- Kaj, M., F Saint-Maurice, P., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z. és Révész L. (2015). Associations Between Attitudes Toward Physical Education and Aerobic Capacity in Hungarian High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. **86** (S1). S74-S81.
- Khajouei, R. & Salehi, F. (2017). Health literacy among Iranian high school students. *American Health Behavior Journal*. **41**. (2). 215-22.
- Koltai, J. A. és Kun, E. (2016). A magyarországi egészségértés nemzetközi összehasonlításban. *Egészségfejlesztés*, **3**. doi: 10.24365/ef.v57i3.62
- Linnebur, L. A. & Linnebur, S.A. (2018). Self-Administered Assessment of Health Literacy in Adolescents Using the Newest Vital Sign. *Health Promot Pract* **19**. (1). 119-124. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524839916677729>
- Manganello, J. A. (2008). Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research. *Health Education Research*. **23**. 840-847. doi: 10.1093/her/cym069
- Massey, P., Prelip, M., Calimlim, B. M., Quiter, E. S. & Glik, D. C. (2012). Contextualizing an expanded definition of health literacy among adolescents in the health care setting, *Health Education Research*, **27**. (6). 961-974. doi: 10.1093/her/cys054
- Nagy, L., Korom, E., Hódi, Á. és B. Németh, M. (2015). Az egészségműveltség online mérése. In.: Csapó, B. és Zsolnai, A. (2015). *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában.* 147-177. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Najafi, F., Mozafari, S. & Mirzaee, S. (2012). *Assessment of 3rd grade junior school girl students' knowledge and attitude toward puberty age sanitation.* *Guilan Univ Med Sci J*. **21**. (81). 22-8.
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social science & medicine* **67**. (12), 2072-2078. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.09.050
- Okan, O., Lopes, E., Bollweg, T. M., Bröder, J., Messer, M., Bruland, D., Bond, E., Carvalho, G. S., Sørensen, K. & Saboga-Nunes, L. (2018). Generic health literacy measurement instruments for children and adolescents: A systematic review of the literature. *BMC Public Health*. **18**. 1-19. doi: 10.1186/s12889-018-5054-0
- Rowlands G., Russell S., O'Donnell A., Kaner E., Trezona A., Rademakers J. & Nutbeam D. (2018). *What is the evidence on existing policies and linked activities and their effectiveness for improving health literacy at national, regional and organizational levels in the WHO European region.* World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326251>. 2021. 10. 17-i megtekintés
- Saeedi, F., Panahi, R. & Osmani, F. (2016). The Survey of Health Literacy and Factors Influencing It among High School Students in Tehran. *Health Education and Health Promotion (HEHP)* **4** (2)
- Simonds, S. K. (1974). Health education as social policy. *Health Education Monograph*. **2**. 1-25. doi: 10.1177/10901981740020S102

- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Brand H., Doyle G., Pelikan J. & Slonska Z. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*. **12**, 80. doi: 10.1186/1471-2458-12-80
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agraftotis, D., Uiters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., van den Broucke, S. & Brand H. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU), *European Journal of Public Health*. **25**, (6), 1053-1058, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- Tehrani Banihashemi, S-A., Amirkhani, M. A., Haghdoost, A. A., Alavian, S. M. & Asgharifard, H. H. B. (2007). Health literacy and the influencing factors: a study in five provinces of Iran. *Strides Dev Med Education J*. 2007. **4**, (1). 1-8.
- Tuza, A., Barth, A., Szőnyi, K. és Szöllősi, G. J. (2020b). Egészségműveltség és alkoholfogyasztás összefüggésének vizsgálata szakgimnáziumban tanuló fiatalok körében. *Acta Medicina et Sociologica*. **11**, (31)
- Tuza, A., Szöllősi, G. J., Szőnyi, K. és Barth A. (2020a). Az egészségműveltség és a táplálkozási szokások közötti összefüggés vizsgálata serdülők körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/3, 19-29. doi: 10.35405/OXIPO.2020.3.19
- Wharf Higgins, J., Begoray, D. & MacDonald M. (2009). A social ecological conceptual framework for understanding adolescent health literacy in the health education classroom. *American Community Psychol J*. 2009. **44**, (3-4):350-62.
- Williams, M., Parker, R., Baker, D., Coates, W. & Nurss, J. (1995). The impact of inadequate functional health literacy on patients' understanding of diagnosis, prescribed medications, and compliance. *Acad Emerg Med J*. 1995. **2**, (5). 386.
- World Health Organization Regional Office for Europe (WHO Europe) (2013). *Health Literacy. The Solid Facts*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/128703/e96854.pdf>. 2020. 09. 09-i megtekintés



## Utánpótláskorú labdarúgók akadémiai neveléséhez köthető tényezők vizsgálata edzők véleményének tükrében: országhatár és végzettség a fókuszban

*Kiss Zoltán*

### **Bevezetés**

A magyar labdarúgó válogatott elmúlt néhány évben elért eredményei már bizakodásra adhatnak okot, hogy az elkövetkező időszakban sikeres és még népszerűbb sportágként tekinthetünk a labdarúgásra. A közelmúltban a magyarországihoz hasonlóan a többségében magyarok által lakott területeken is alakultak labdarúgó akadémiák, melyek működését az anyaország támogatja szervezetileg és szakmailag. A tervek szerint így színvonalasabbá válhat az utánpótlás nevelés, és idővel a magyar felnőtt labdarúgó válogatottban is szerepet kapnak a határon túli magyar tehetségek. Ahhoz, hogy ez hosszú távon megvalósulhasson, elengedhetetlen, hogy az utánpótláskorú fiatalokkal foglalkozó edzők ne csak sportszakmai tudásukat fejlesszék, hanem belsővé váljon számukra a pedagógiai szerepvállalás jelentősége is (*Vincze és mtsai*, 2011). Az edzők sportszakmai felkészültsége mellett a pedagógiai felkészültség is az edzőkkel szemben támasztott követelmények közé tartozik (*Gombocz*, 2004a; *Biróné*, 2004). *Kiss és mtsai* (2015) kiemelik, hogy a labdarúgó akadémiák sajátos környezetében a sportszakmai és pedagógiai hatások egyaránt jelentősen befolyásolják az utánpótláskorú sportolók sikerességét.

### **Elméleti háttér**

A fiatal labdarúgók felkészítését egy egységes folyamatként és egymásra épülő rendszerként érdemes felfogni 6–21 éves korig. Ennek lényege, hogy a játékos 20–21 éves korára közelítse meg vagy akár érje el a teljesítmény optimumát és egyúttal legyen a legmagasabb követelményeknek megfelelni akaró és tudó labdarúgó. A legfőbb mérce a felnőtt labdarúgásba történő beilleszkedés, tehát az, hogy a játékosok keresettek legyenek a hazai és nemzetközi játékos piacon, kapjanak profi szerződést saját nevelő egyesületüktől vagy más kluboktól (*Vincze és mtsai*, 2008). Ebből a szempontból a mérkőzések elsősorban a felkészítés fontos eszközeként, speciális gyakorlásként tekintendők. Vagyis a játékosokat arra kell nevelni, hogy minden mérkőzésen – függetlenül az eredménytől – maximális hozzáállással és akarattal törekedjenek a csapat érdekében tudásuk legjavát nyújtani.

## ***Az edző szerepe és tevékenysége***

A tehetséggondozás folyamatában a fiatal tehetségek fejlesztésében a tudatosságnak kiemelt szerepe van, ahol a pedagógiai elvek alkalmazása megkerülhetetlen tényező (Csáki, Bognár, Révész és Géczy, 2013). Az edzők által megfogalmazott elismerő szavak és a teljesítménnyel kapcsolatos vélemények komoly hatást gyakorolnak a fiatal sportolók feladat iránti elkötelezettségére és motivációjára (Budavári, 2007). A sportolók komplex fejlesztése nem éri el a kívánt szintet a megfelelően kiválasztott és alkalmazott nevelői stílusok és módszerek hiányában (Szatmári, 2009). Caselmann két fő irányt különböztet meg, amely az edzők pedagógiai gondolkodására is kitér. A logotrop típusú edzők a sportág felé fordulnak, komolyan veszik a sportolók képzési feladatait, azonban kevés figyelmet fordítanak a nevelői munka feladataira. A paidrotrop edző tevékenységének fókuszában értékéként a fiatal sportoló viselkedése áll, háttérbe szorítva a sportszakmai követelményeket. Fontos kiemelni, hogy az edző képes legyen a másik típus erényeinek az elsajátítására. Vizsgálatok támasztják alá, hogy az idősebb korosztályok felé haladva inkább a szakmai munkát előtérbe helyező edzőket találunk (Gombocz, 2004a).

Gyömbér és mtsai (2016) az edzők szemléletében megmutatózó kettőséget két irányvonalnak tekintik. A „nyerni mindenáron”-típusú edző attitűdjének a középpontjában csak a végcél, vagyis a győzelem helyezkedik el, míg a „nyerni a fejlődés által”-típusú edző attitűdjét a cél felé vezető út és a fejlődési folyamat jelentősége is gazdagítja.

Kis (2004) kiemeli azt a fontos összekapcsolódást, miszerint a tehetséggondozás folyamata egyúttal nevelési folyamat is. A hosszútávú eredményesség jegyében kiemelt jelentőséggel bír a gyakorlatban is megvalósuló tudatos edzői nevelői szemlélet és attitűd (Bognár és mtsai, 2009). Gombocz (1994) az edzők nevelői tudatosságát és a neveléssel kapcsolatos ambícióit vizsgálta edzők és sportolók véleménye alapján. Az edzők közel hetven százaléka gondolja úgy, hogy tanítványaik értékelik a nevelői erőfeszítéseiket, míg a sportolók nem érzik az edzők neveléssel kapcsolatos tevékenységeit olyan eredményesnek, mint a tanárok esetében.

## ***Az iskola mint a sport mellett egy kiemelt tevékenységszféra***

Az iskola mint a sport mellett egy kiemelt tevékenységszféra szerves részként van jelen a fiatal labdarúgók életében. A fiatal labdarúgók napi szinten sok időt töltenek el az oktatás rendszerében, így a sporttevékenység mellett párhuzamosan lehetőség nyílik a sportolók erkölcsi magatartásformáinak oktatási intézményi keretek közötti fejlesztésére. A labdarúgó akadémiák nemcsak a sportszakmai képzésre és versenyeztetésre teremtik meg a feltételeket, hanem lehetővé teszik az iskolai követelmények teljesítését és az élsport összehangolását.

Az utánpótláskorú sportolókkal foglalkozó edzők számára fontos, hogy belsővé váljon az az összefüggés, amely kiemeli az iskolai oktatás, a sportolói tevékenység

és a nevelés területeinek összekapcsolását, ezáltal elősegítve a tehetséggondozás sikerességét (Kiss és Bognár, 2018). Az iskola mint oktatási intézmény olyan övezet, ahol lehetőség kínálkozik a teljesítmény megnyilvánulására, mely erőfeszítést és a pillanatnyi egyéni érdektől való elszakadást igényel az adott egyénektől (Kozéki, 1987). Budavári (2007) úgy véli, hogy az edzők olyan helyzetben vannak az edző és tanítvány viszonyban, hogy az iskolai feladatok elvégzését is komolyabban veszik a gyerekek, amennyiben az edző erre a területre is nagy hangsúlyt helyez.

### ***Az eltérő szintű végzettség szerepe***

Kevés olyan kutatás létezik, ami az eltérő szintű végzettséggel rendelkező labdarúgó edzők neveléssel kapcsolatos nézeteinek elemzésével foglalkozik. Ezek közül két, a hazai szakirodalmat gazdagító írás eredményeibe szeretnénk betekintést nyújtani. Varga (2017) tanulmánya labdarúgó edzők pedagógiai nézeteit foglalja össze a mester és tanítvány kapcsolatán keresztül. A kutatás szerint az alacsonyabb végzettségű edzők jelentősebb hányada, megközelítőleg 75 százaléka érzi azt, hogy nem ideális a viszonya a tanítványaival szemben a magasabb végzettségűekkel, azonban az edzés folyamán megnyilvánuló fegyelmetlenséget mindkét csoport hasonló mértékben ítéli el. Varga és munkatársai (2018) korábbi kutatásukat folytatva, a magyar labdarúgó akadémiákon tevékenykedő utánpótláskorú sportolókkal foglalkozó magasabb és alacsonyabb végzettségű edzők pedagógiai nézeteit tárták fel. A nevelő és nevelt között meglévő kapcsolat minőségét tekintve a csoportok tagjai egyaránt a bizalom faktort helyezték a legmagasabb szintre. Jelentős különbség mutatkozott az edző és a tanítvány között kialakult rossz viszony tekintetében. A magasabb végzettségű edzők kiváltó okként a szülőket jelölték meg, míg az alacsonyabban kvalifikált kollégáik a sportolók mentalitásában látták a kialakult helyzet forrását.

### ***Cél***

Jelen kutatás célja – a kérdőív és az interjú módszerét alkalmazva – a fiatal labdarúgókkal foglalkozó akadémiai edzők véleményének alapján bemutatni azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak az edzők döntéseire a fiatal játékosok mérkőzésen való szerepeltetésének tekintetében, ezzel is hozzájárulva az ifjú tehetségek személyiségének pozitív irányú alakításához.

A kutatás során lényeges megkülönböztető tényezőként tekintettünk a hazai és határon túli labdarúgó akadémiák edzőire, valamint a felső- és középfokú végzettségűekre. A vizsgálat középpontjába hangsúlyos sportszakmai és a pedagógiai faktorok kerültek. Korábbi kutatási eredményekre és saját tapasztalatainkra támaszkodva úgy véltük, hogy elsősorban a sportszakmai tényezők dominálnak, illetve, hogy a hazai és határon túli, illetve az eltérő szintű iskolai végzettséggel rendelkező edzők között ebben a kérdéskörben kevésbé tudunk különbségeket feltárni.

## Módszer

### Minta

A vizsgálatba Magyarország hét kiemelt akadémiaját, valamint három határon túli: Románia, Szlovákia és Szerbia magyarlakta területein működő akadémiaát vontunk be. A kutatás során hazai  $n=79$  és határon túli  $n=21$ , ebből felsőfokú végzettséggel rendelkező  $n=49$ , felsőfokú végzettséggel nem rendelkező  $n=51$  edzőt, akik valamennyien férfiak, szólítottunk meg. Az edzők minden intézményben négy azonos korosztály (u-15, u-16, u-17, u-19) mellett végzik a feladatukat. A vezetőedzők, az asszisztens edzők, az erőnléti edzők és videó elemzők kerültek a vizsgálat fókuszába, akik napi kapcsolatban vannak szinte minden labdarúgóval. Az adatfelvétel időpontjában nem minden akadémianál volt korosztályonként a négy munkakör betöltve. Így a hazai akadémiaikon  $n=96$  edző közül  $n=79$  válaszait tudtuk feldolgozni. A határon túliak vonatkozásában a teljes minta  $n=21$ , itt a magyar nemzetiségű edzők vettek részt a kutatásban és ők mindannyian kitöltötték a kérdőívet.

A vizsgálatban szereplő hazai és határon túli edzők életkora jelentősen nem különbözik egymástól (Mhazai= $38,50 \pm 6,52$ ; Mhatáron túli= $35,71 \pm 4,82$ ). A hazai edzők közül szakirányú felsőfokú végzettséggel (szakedző; szakedző MSc; testnevelő egyetemi, főiskolai oklevél; testnevelő-edző BSc, MSc) a megkérdezettek 68,29%-a ( $n=28$ ), míg nem szakirányú felsőfokú végzettséggel 31,71%-a ( $n=13$ ) rendelkezik. A határon túli edzők 75%-a ( $n=6$ ) szakirányú, míg 25%-a ( $n=2$ ) nem szakirányú felsőfokú végzettséget szerzett (1. táblázat).

Az adatfelvételi helyszíneken az intézményeket irányító testület jóváhagyta a kutatáshoz tartozó etikai és módszertani tényezőket. Az adatfelvétel 2019 tavaszán hétköznapokon, a délutáni edzések előtt történt a felkészülési, illetve a versenydőszakban.

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő személyek végzettség szerinti megoszlása (fő)

hazai edzők felsőfokú végzettséggel	hazai edzők középfokú végzettséggel	határon túli edzők felsőfokú végzettséggel	határon túli edzők középfokú végzettséggel	$\Sigma$
41	38	8	13	100

Forrás: saját szerkesztés

### Eszközök

A vizsgálat során kérdőív, valamint félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk. Az írásbeli kikérdezés arra irányult, hogy mely sportszakmai és szakmán túli tényezők bírnak befolyásoló erővel az edzőkre csapatuk mérkőzésekre való összeállításánál. A sportszakmával összefüggő állításokat



tekintve a játékosok edzésmunkához való hozzáállása, az edzéseken nyújtott teljesítménye és az ott megnyilvánuló magatartás, a sportszakmán túli szférára vonatkoztatva a sportolók képességeikhez mérten gyenge tanulmányi eredménye, valamint az iskolai, kollégiumi és szabadidős tevékenység alatti magatartásbeli problémák kerültek a vizsgálat fókuszába.

A kérdőív zárt jellegű kérdéseket tartalmazott. Az edzőknek 1-től 4-ig terjedő attitűdskálán kellett meghatározni, hogy mennyire értenek egyet az adott kijelentéssel: az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való teljes egyet nem értést, az 4-es érték pedig a kijelentéssel való teljes egyetértést.

Az interjúk során megpróbáltunk még több információt gyűjteni azzal kapcsolatban, hogy az u-15-ös korosztályok vezetőedzői (nhazai=3; nhatáron túli=3) a kérdőívben szereplő állításokon túl milyen elvek mentén hozzák meg döntéseiket a játékosok mérkőzésen való szerepeltetésének vonatkozásában. Az interjúk, melyek során négy kérdést tettünk fel a legfiatalabb csapatok edzőinek, telefonon zajlottak és 15-20 percet vettek igénybe.

### *Eljárás*

A kérdőív adatainak elemzéséhez az SPSS 25.0 statisztikai programot alkalmaztuk. A minta jellemzéséhez leíró statisztikát, az alminták közötti különbségek bemutatásához kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A félig strukturált interjúk során a manuális adatfeldolgozás mellett a priori kódolást használtuk kialakított kódstruktúrával. Szignifikancia szintnek a társadalomtudományokban leggyakrabban alkalmazott 5%-os hibahatárt vettük alapul.

### *Eredmények*

#### *A kérdőív eredményeinek bemutatása*

A fiatal labdarúgók mérkőzésen való játéklehetőségét befolyásoló tényezőket elemezve megállapítható (2. táblázat), hogy a két csoport az „Edzésmunkához való hozzáállás” ( $M=3,65\pm 0,48$ ), ( $M=3,52\pm 0,51$ ), valamint az edzésen nyújtott teljesítmény ( $M=3,59\pm 0,56$ ), ( $M=3,43\pm 0,50$ ) és magatartás ( $M=3,37\pm 0,53$ ), ( $M=3,37\pm 0,53$ ) állításokat emelte ki, míg legalacsonyabb pontszámmal a képességekhez mérten gyenge tanulmányi eredményt ( $M=2,02\pm 0,76$ ), ( $M=2,05\pm 0,66$ ) jellemezte. Nem található szignifikáns különbség a vizsgálatban szereplő alcsoportok álláspontjai között.

2. táblázat: A fiatal labdarúgók mérkőzésen való játéklehetőségét befolyásoló tényezők – a hazai és határon túli edzők véleménye tükrében

	<b>hazai edzők</b>	<b>határon túli edzők</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<i>M±SD</i>	<i>M±SD</i>		
Edzőmunkához való hozzáállás	3,65±0,48	3,52±0,51	1,066	0,289
Edzésen nyújtott teljesítmény	3,59±0,56	3,43±0,50	1,182	0,24
Edzésen nyújtott magatartás	3,37±0,53	3,29±0,64	0,585	0,56
Kollégiumi magatartásbeli probléma	2,52±0,81	2,71±0,78	-0,982	0,328
Szabadidős tevékenység alatti magatartásbeli probléma	2,51±0,73	2,57±0,67	-0,354	0,724
Iskolai magatartásbeli probléma	2,41±0,85	2,33±0,79	0,354	0,724
Képességekhez mérten gyenge tanulmányi eredmény	2,02±0,76	2,05±0,66	-0,164	0,87

*Forrás: saját szerkesztés*

A felső- és középfokú végzettségű edzők véleményét tekintve elmondható, hogy szinte azonos magas értékkel jellemezték a játékosok edzőmunkához való hozzáállását ( $M=3,63\pm0,48$ ), ( $M=3,63\pm0,48$ ) és az edzésen nyújtott teljesítményüket ( $M=3,58\pm0,50$ ), ( $M=3,57\pm0,57$ ), valamint hasonlóan fontosnak vélik még a fiatal labdarúgók edzésen nyújtott magatartását ( $M=3,29\pm0,58$ ), ( $M=3,41\pm0,53$ ), míg a képességhez mérten gyenge tanulmányi eredményt ( $M=2,05\pm0,75$ ), ( $M=2,00\pm0,74$ ) gondolják leginkább befolyásoló tényezőnek. A csoportok nézetei között ebben az esetben sem fedezhető fel statisztikailag kimutatható különbség.

3. táblázat: A fiatal labdarúgók mérkőzésen való játéklehetőségét befolyásoló tényezők – a felső- és középfokú végzettségű edzők véleménye tükrében

	<b>felsőfokú végzettségű edző</b>	<b>középfokú végzettségű edző</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
	<i>M±SD</i>	<i>M±SD</i>		
Edzőmunkához való hozzáállás	3,63±0,48	3,63±0,48	0,074	0,941
Edzésen nyújtott teljesítmény	3,58±0,50	3,57±0,57	0,064	0,949
Edzésen nyújtott magatartás	3,29±0,58	3,41±0,53	-1,068	0,288
Szabadidős tevékenység alatti magatartásbeli probléma	2,63±0,73	2,41±0,69	1,497	0,138
Kollégiumi magatartásbeli probléma	2,58±0,81	2,53±0,80	0,334	0,739
Iskolai magatartásbeli probléma	2,44±0,88	2,35±0,79	0,51	0,611
Képességhez mérten gyenge tanulmányi eredmény	2,05±0,75	2,00±0,74	0,325	0,746

*Forrás: saját szerkesztés*

### ***Az edzőkkel készített félig strukturált interjúk elemzése***

A hazai és határon túli edzők válaszai alapján megerősítést nyert a szakmai terület prioritása, azonban eltérő szemléletekkel is találkozhatunk. A hazai edzők közül az egyik álláspont az, hogy ha nem jön közbe sérülés, akkor ő a legjobb 10-12 játékosnak adja a legtöbb játékpert, a többiek a kisebb presztízsű mérkőzéseken kapnak lehetőséget: „*Úgy vélem, a csapatomban csak 10-12 olyan futballista van, aki ezen a szinten tud kiemelkedőt nyújtani.*” Akad olyan tréner, aki az előző mérkőzésen nyújtott teljesítmény és az edzőmunka együttes eredménye alapján hozza meg a döntését. Olyan választ is kaptunk azonban, miszerint az utolsó két meccsen megmutatkozott nivó hetven százalékkal, míg az edzésen mutatott produkció harminc százalékkal esik latba a további játéklehetőség meghatározásában. Emellett megjelenik az a tényező is, miszerint az edzésen a nem az elvártaknak megfelelő magatartásforma megnyilvánulása mérkőzéskihagyást von maga után, míg a gyenge tanulmányi eredményt tulajdonképpen senki nem veszi számításba. Egy másik hazai edző álláspontja erre a kérdésre vonatkoztatva: „*A rossz iskolai eredményeket ne a futballal büntessük.*” A pályán kívüli különböző magatartásbeli problémák megoldásában a meggyőzést, mint nevelési módszert rendszeresen alkalmazza mindegyik megkérdezett edző.

A határon túli edzők közül ketten is elsősorban a játéktudást, az adottságot, míg másodsorban egyikőjük az edzőmunkát, a másik edző pedig a kognitív képességet emelte ki. A harmadik személy a hozzáállást, a mentalitást helyezte az első helyre,

majd ezt követi a sorban a technikai tudás: „*Én a mentális dolgokat tartom a legfontosabbnak, akinek a hozzáállásával nem vagyok elégedett, az nem játszik.*” Mindannyian úgy gondolják, hogy a fegyelem fontos része a tehetséggondozásnak, de van, aki a taktikai fegyelmet külön megemlíti. Olyan vélemény is megfogalmazódott, miszerint a szakmán túl történő deviáns magatartás edzésmegvonást nem, de mérkőzéskihagyást eredményezhet. Csak egy edző említette, hogy a gyenge tanulmányi eredmény bizonyos esetekben edzéstől és mérkőzéstől való eltiltással is járhat, melyet a szülőkkel is megbeszélnek: „*Fontosnak tartom az iskolai munkát, mert nem tudjuk mi sem garantálni egyetlen gyereknek sem a sikeres focikarriert.*” Az előforduló viselkedési problémákra mindhárom edző első körben a verbális kommunikáció adta lehetőséggel próbál megoldást találni.

Az interjúalanyok által megformált vélemények alátámasztják a kérdőív sportszakmai részéhez köthető eredményeit: az edzéshez való hozzáállás és az ott megnyilvánuló teljesítmény és magatartás minden edző számára elsődleges tényező. Azonban a szakmán túli tevékenységszférát érintő nézetek között találunk olyan álláspontot (pl.: gyenge iskolai teljesítmény mérkőzéskihagyást von maga után), mely árnyaltabbá teszi a kérdőív idevonatkozó kérdéseinek eredményét.

### **Összegzés, diszkusszió**

Jelen vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a hazai és határon túli különböző végzettséggel rendelkező edzők hasonló és eltérő véleményt is megfogalmaznak azzal kapcsolatban, hogy mely tényezőket helyezik előtérbe, amikor kiválasztják a gyerekeket a mérkőzéseken való szereplésre.

Az írásbeli kikérdezés során nem találtunk szignifikáns különbséget. Mindegyik csoport az edzéshez köthető tevékenységformákat nevezte meg a leginkább befolyásoló tényezőnek. A sportszakmával kapcsolatos megnyilvánulások (hozzáállás, edzésen mutatott teljesítmény, magatartás) hatásai találhatók a döntéseik középpontjában. A képességhez mérten gyenge tanulmányi eredményt mind a négy alcsoport az utolsó helyre jelölte. Az edzővel szembeni követelmények között első helyet foglalja el a szakmai rész (*Gombocz, 2010*), mely tükröződik a gyerekekkel szembeni elvárásokban. Ezzel szemben *Bognár és Csáki (2020)* tanulmányukban kiemelik, hogy a fiatal labdarúgók fele büszke a tanulmányi eredményére, ami alátámaszthatja azt, hogy fontosnak tartják a rendszeres sporttevékenységgel párhuzamosan megvalósuló civil életre való felkészülést.

A fiatal sportolók képzése során érdemes a rövidtávú sikerek mellett már a hosszútávú eredményességet is célba venni, amihez szükség van a sportági képességgel párhuzamosan zajló nevelési feladatok megvalósulására. A nevelési cél alapján érdemes a feladatok egymás közti viszonyát úgy létrehozni, amelyben olyan rövid és hosszútávú célok kapnak helyet, melyek elérése kétségessé válik erőfeszítés és áldozathozatal nélkül (*Bognár és Kiss, 2020*). A hosszútávú szemléletről úgy fogalmazott *Pataki (1989)*, miszerint az utánpótlásban dolgozó

edzők ritkán kapnak dicséretet a sportolók felnőttkori sikerei után, így elég nagy kísértésnek vannak kitéve a rövid távú sikerek végett.

Az interjúk eredményeit elemezve megállapítható, hogy a megszólított edzők első helyre egyöntetűen a szakmai kritériumokat helyezik, azonban részletesen megvizsgálva a válaszokat találunk eltéréseket. Két hazai edző is az előző mérkőzés, illetve mérkőzések teljesítményeit, valamint az edzőmunka minőségét veszi először számításba, és az edzésen megnyilvánuló fegyelmezetlen magatartás mérkőzésről való eltiltást eredményezhet. Ezt a nézetet támasztják alá *Gombocz* (2004b) szavai is, hogy nevelt személyiség képes csak hosszútávon kiemelkedő sikereket elérni. A harmadik edző viszont szinte minden esetben a legjobb játékosokat szerepelteti és az edzésen történő magatartásbeli probléma sem jelenti a mérkőzés automatikus kihagyását.

Számos kutatási eredmény azt támasztja alá, hogy az edzők elsősorban a teljesítményelvű tervezést és az eredményességet preferálják a neveléssel összefüggő tevékenységekkel szemben (*Kiss és mtsai*, 2019). A különböző akadémiaikon alkalmazásban álló edzők eltérő pedagógiai nézeteire intézményeiknek nevelési feladatokhoz való viszonya is hatással van. Ezt támasztja alá *Fenyő és Rábai* (2020) vizsgálatának az eredménye, hogy néhány akadémiai vezető a saját pedagógiai programjáról is kevés információval rendelkezik, így nehéz az edzőket a tudatos nevelői attitűd irányába terelni.

Két határon túli edző is a játéktudást emelte ki, míg harmadik személy a mentális tényezőknek tulajdonít fontos szerepet. Ebben a csoportban találunk egy esetben olyan véleményt, hogy a gyenge tanulmányi teljesítmény akár mérkőzéskihagyást is maga után vonhat.

Napjainkban egyre több tudományos tanulmány foglalkozik a labdarúgó akadémiaik pedagógiai hátterével, amelyben az edzők neveléssel kapcsolatos véleményei kerülnek a kutatás fókuszába, azonban az edzők eltérő iskolai végzettségének a szerepét még kevés publikáció elemezte. A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a különböző edzői csoportok döntéseiben kiemelten a sportszakmai tényezők jelentősége mutatkozik meg, melyben szerepet játszhat a hazai és határon túli intézmények között meglévő szakmai kapcsolat. A sport mint önként vállalt tevékenység nevelőhatása bizonyított, így további kutatásra érdemes, hogy milyen mértékben érvényesül és fejleszthető az edzők pedagógiai szemlélete a fiatalok sporttevékenységében és egyéb tevékenységszféráiban.

## Irodalom

- Biróné Nagy E. (2004 szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Bognár J. és Csáki I. (2020). Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgójának véleménye a sportág-választásról, sikerességről és az edzői szerepekről. *Magyar Pedagógia*, **120** (3). 229-246.
- Bognár J. és Kiss Z. (2020). Nevelés a labdarúgásban. In: Csáki I. és Takács M. (szerk.). *Labdarúgás és tudomány*. PRO-KVÓTA 2004 Nonprofit Kft., Puskás Akadémia, 319-366.
- Bognár J., Géczai G., Révész L., Trzaskoma-Bicsérdy G., Koltai M. és Vincze G. (2009). Magyarországi csapatsportok tehetségkiválasztásának összehasonlítása. In: Bognár J. (szerk.) *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest, 237-248.
- Budavári Á. (2007). *Sportpszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Csáki I., Bognár J., Révész L., és Géczai G. (2013). Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és bevalásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **14.1** (53) 12-18.
- Fenyő I. és Rábai D. (2020). Labdarúgó akadémiai pedagógiai programjának elemzése. *Neveléstudomány*, **3**. 3. 55-75.
- Gombocz J. (1994). *Sportedzők nevelőmunkája Magyarországon – a szakirodalom és egy empirikus vizsgálat tükrében*. [Kézirat.] 168-170.
- Gombocz J. (2004a). A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné Nagy E. (szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 147-171.
- Gombocz J. (2004b). Sport és erkölcsi nevelés. *Mester és Tanítvány*, **1**. 115-125.
- Gombocz J. (2010). *Sport és nevelés*. Balaton Akadémia Kiadó, Keszthely
- Gyömbér N., Kovács K. és Ruzits É. (2016). *Gyereklélek sportcipőben*. Noran Libro Kiadó, Bp.
- Kis J. (2004). *A testnevelés és sporttudomány pedagógiai alapjai*. Fitness Kft., Budapest
- Kiss Z., Főzer-Selmeci B., Csáki I. és Bognár J. (2015). Bentlakó labdarúgó-korosztályok pszichés-mentális jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, **16**. (4) 331-347.
- Kiss Z. és Bognár J. (2018). Fiatal labdarúgók bevalását befolyásoló nevelési tényezők: egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai. In: Endrődy-Nagy O. és Fehérvári A. (szerk.). *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatatók Egyesülete, Budapest, 103-119.
- Kiss Z., Csáki I. és Bognár J. (2019). Magyar és határon túli bentlakásos labdarúgó akadémia sajátosságai az edző szerepe és jellemzői tekintetében. *Különleges Bánásmód*, **5** (2). 7-18.
- Kozéki B. (1987). *Moralitás, jellemfejlesztés*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Pataki L. (1989). *Győzni tudni kell*. Vario Kiadó, Budapest
- Szatmári Z. (2009). Az edző-sportoló kapcsolat a konfliktusok tükrében. In: Bognár J. (szerk.). *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest, 142-155.
- Varga D. (2017). Képpen a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **71**. 46-51.
- Varga D. (2018). Edzők gyermekfelfogása a magyarországi labdarúgó akadémiaikon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **73**. 44-50.
- Vincze G., Bognár J., Csáki I., Géczai G. (2011). *A labdarúgás szakmai elitje a sportág helyzetéről, fejlődési lehetőségeiről*. Kalokagathia, **49**. 2-4, 277-288.
- Vincze G., Fügedi B., Dancs H. és Bognár J. (2008). The effect of the 1989-1990 political transition in Hungary on the development and training of football talent. *Kinesiology*, **40**. 1, 50-60.

**SZAKKÉPZÉS ÉS  
FELSŐOKTATÁS**





## „Miért kell ezt tanulnom, hol fogom én ezt használni?”

*Gőgh Előd*

### **Bevezetés**

Tanárként rengetegszer hallhatjuk a diákoktól, hogy tantárgyakat, tananyagokat „miért kell tanulniuk”, mert különben is „úgysem fogják sohasem használni” a későbbiekben. Ezek a mondatok nem csak a motiválatlan és lusta tanulóktól hangozhatnak el, hanem szinte mindenkitől. Kiindulhatunk abból, hogy a tanulók egyszerűen szeretnék tudni azt, hogy amibe tanulási energiát fektetnek, vajon megtérül-e hosszú távon, van-e értelme egyáltalán valamit alaposan megtanulni?

A „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdések ugyanakkor leginkább az érettségi vizsga előtt álló diákoktól hangzanak el, hiszen ezt követően már önszántukból vesznek részt további képzéseken, nem kötelezi őket senki sem a tanulásra. Sőt, míg a középiskola választása egy részben a szülők döntésétől függő döntési folyamat eredménye, ezért a pályaeorientációnak hatalmas szerepe lenne, ha a diákok valóban el tudnák dönteni 12-14 évesen, hogy milyen irányban szeretnének továbbtanulni és a felnőttkoruk kezdetétől milyen területen szeretnék elkezdni a szakmai pályafutásukat. A pályaeorientáció fontosságát támasztják alá az olyan kezdeményezések, mint például a Képzési Életpályamenedzsment Program, amely egy longitudinális pályakövetés kialakítását célozza meg nyolcadik osztálytól egészen a tanulók/hallgatók munkaerőpiacon történő elhelyezkedéséig (*Rajcsányi-Molnár M. et al., 2021*).

Vajon tanárként válaszolunk-e ezekre az említett kérdésekre, ha felteszik nekünk a diákok? A tantárgy tanításának kezdetén, vagy éppen a tanításkor kellően hangsúlyozzuk-e a tananyagtartalmak jelentőségét, későbbi felhasználási lehetőségeit, vagy éppen a más tantárgyak közötti kapcsolatokat? Úgy gondoljuk, hogy ezen van még mit javítani, nagyobb hangsúlyt kellene fektetnünk ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására, akár az alkalmazott valós életből vett gyakorlati oktatási módszerek alkalmazásával (*Demeter és Kővári, 2020; Kővári, 2017*), akár a digitális oktatás adta lehetőségek kihasználásával (*Kővári, 2020a; Kővári, 2020b; Lengyel, 2013; Kővári, 2018*). Ugyanakkor nem csak a tanároknak, hanem a tananyagfejlesztőknek, tankönyvíróknak is elengedhetetlenül fontos szerepe lenne ebben, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tankönyvek elenyésző mértékben tartalmaznak erre vonatkozó információkat.

Azért is lenne fontos jobban fókuszálnunk ezekre a kérdésekre és választ adni rájuk, mert a diákokat pontosan az iskolai keretek közötti képzések alatt kellene felkészíteni az élethosszig tartó tanulásra, mert ezek során formálhatók még a diákok, és a tanulási folyamat részletei. Nem bonyolult összefüggést találni a tananyagok jövőbeni hasznosíthatóságának kérdése és az egész életen át tartó

tanulás között. A „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdések feltevése ugyanakkor éppen azt jelzi, hogy a tanulási folyamatban vannak olyan hiátusok, amiket orvosolni kellene, mert különben alulmotivált, nem hatékony és végső soron kevésbé sikeres diákokat nevelünk, ami éppen az ellenkezőjét jelenti az élethosszig tartó tanulásra való felkészítési törekvéseinknek. Másrészt a két kérdésre adott válaszokkal való vizsgálódásunk bizonyos fokú tanulási folyamat hatékonyság-visszajelzést adhat.

Az élethosszig tartó tanulással könnyedén összefüggésbe hozhatók a tanulási hatékonyság, a tanulási eredmények javulása (*András et. al.*, 2016a, 2016b), az önszabályozott tanulás, a metakognitív tényezők és a tanuláshoz kapcsolódó motivációs tényezők, csakúgy mint a képességfejlesztés, tanulási eredményesség és a hozzáadott érték kérdései (*Bacsa-Bán*, 2021). A tanulmányunkban arra keresünk választ, hogy miként vélekednek a diákok a tantárgyokról, miket tartanak hasznosnak és feleslegesnek, illetve az előbb említett tanulási tényezők hogyan kapcsolhatók a „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdésekhez. A végső célunk pedig nyilvánvalóan az, hogy kiemeljük a két kérdésre vonatkozó válaszadás fontosságát így segítve az élethosszig tartó tanulás megvalósíthatóságát.

Jelen kutatás hasznosíthatósága véleményünk szerint nem áll meg a neveléstudomány módszertani ismereteinek bővítése szintjén, hiszen a közoktatási intézmények digitális átállási folyamata során előtérbe került transzverzális kompetenciák fejlesztésének (*Kis-Tóth, Gulyás és Racsko*, 2017) megvalósításához elengedhetetlen a tanulók motivációinak mély ismerete, továbbá országunkban is elindult az informális tanulás színtereit képző könyvtáraknak, múzeumoknak az élethosszig tartó tanulást támogató online oktatási tevékenysége (*Lengyelne*, 2020), azonban az oktatási intézmények-, a tanulók szükségleteinek feltárása nélkül nem fogják betölteni a közoktatás támogató szerepüket.

### *A kutatás célja*

A kérdőívvel az volt a célunk, hogy a diákok ominózus két kérdésével kapcsolatos válaszokat közelebről megvizsgáljuk és következtetéseket vonjunk le a kapott eredményekből. A kérdőív összeállításakor a leghasznosabbnak és legfelelelősebbnek vélt tantárgyakat is kapcsolatba hoztuk a két fő kérdéssel, illetve motivációra, önhatékonyságra, és tantárgyak közötti összefüggésekre is rákérdeztünk, hasonlóan megfogalmazott kérdésekkel a „tanulás miértjére” és „a jövőbeni hasznosításra” vonatkozóan, összehasonlíthatóvá téve a két téma eredményeit.

## A kutatás módszere

A kérdőívet a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Technikumának nyolc különböző osztályban tanuló diákjai töltötték ki, összesen 205-en. A kitöltésben részt vett osztályok nagy része (hat osztály) a két tanítási nyelvű képzés osztályai, amelyek a többi osztályhoz képest motiváltabb diákokból tevődnek össze. A kitöltő diákok képzéstípusát, évfolyamát és osztályonkénti megoszlását az 1. táblázat tartalmazza. A nagyobb heti óraszámok és a képzés magas színvonala valamint a túljelentkezés miatt válogatott tanulókból állnak.

1. táblázat: A válaszadók osztályainak adatai

Képzés típusa	Évfolyam	A kitöltésben részt vett diákok száma
két tanítási nyelvű	előkészítő évfolyam	31
két tanítási nyelvű	előkészítő évfolyam	28
két tanítási nyelvű technikai	9. évfolyam	25
két tanítási nyelvű technikai	9. évfolyam	25
nyelvi elkészítő évfolyammal induló technikai	9. évfolyam	31
két tanítási nyelvű technikai	10. évfolyam	27
két tanítási nyelvű szakgimnáziumi	11. évfolyam	18
normál szakgimnáziumi	11. évfolyam	20
<b>ÖSSZESEN</b>		<b>205</b>

*Forrás: saját szerkesztés*

A kérdőívet kitöltötték az esti rendszerű képzésben tanuló felnőttek is, azonban ezeket a válaszokat nem egyesítettük a többivel, mivel ezek a diákok más motivációs tényezőkkel rendelkeznek, saját döntésükből vesznek részt a képzésben. Azaz, összességében torzították volna a többi válaszból adódó adatok arányát.

A kérdéssor elemeit nem ebben a tanulmányrészben mutatjuk be, hanem az eredmények részletes ismertetésekor.

A diákok a kérdőíveket papíralapon válaszolták meg, amik ezt követően digitalizálásra kerültek a statisztikai feldolgozhatóság érdekében. A papíralapú kitöltés kritizálható ugyan, de olyan előnyökkel bír, amik nélkül a kutatási eredmények jelentősen torzulnának, vagy jóval pontatlanabb eredményeket kapnánk, nevezetesen:

- nem igényel technikai eszközparkot, egy tollal bármikor, bárhol kitölthető
- elkerülhető, hogy a kitöltők elodázzák a megválaszolást, vagy éppen ne töltsék ki
- a kitöltők kérdezhetnek és számos félreértés azonnal elkerülhető
- az összegyűjtéskor ellenőrizhető, hogy minden megválaszolásra került-e
- a kitöltést vezető személy is kaphat új ötleteket, információkat a kitöltésről, a kérdőív értelmezhetőségéről, új megközelítésekről stb.

A kitöltők nemének megoszlása: 161 férfi (fiú) és 44 nő (lány) válaszolta meg a kérdéssort.

Az említett osztály-összetételből is adódóan a kitöltők átlagéletkora 15,77 év, a legfiatalabb 14, a legidősebb 18 éves diák volt.

A kérdéssorból további eredmények nyerhetők, azonban a jelenlegi tanulmány terjedelmi korlátai miatt a legegyszerűbb eredményeket mutatjuk be, mélyebb összefüggéseket, mint pl. a tanulmányi átlag és a válaszok közti összefüggés, illetve más korrelációk nem kerülnek bemutatásra.

### ***A kutatás eredményei***

A két fő kérdés (Miért kell ezt tanulnom? Hol fogom én ezt használni?) esetében a kérdőív állításokkal való azonosulási mértéket Likert-skálán gyűjtő része alkalmas arra, hogy a reliabilitást megvizsgáljuk. A megbízhatóság azt jelenti, hogy a kérdéscsoportot alkotó tételek hasonló dolgot mérnek-e, más szavakkal: az egy csoportba gyűjtött tételek valóban összetartoznak-e. Ennek ellenőrzésére az erre a célra kifejlesztett Cronbach-alfa számítása szolgál.

A vizsgálathoz annyit kell csak tenni, hogy az ellenkező jelentéssel bíró állítások eredményskáláját ellenkező irányúvá kell tennünk, mert a konzisztencia vizsgálat csak így lehetséges. Ez a két fő tényező esetében az első három állításnál kapott adatokra vonatkozik, ahol lényegében a problémákat jelentő állításokkal való azonosulásokról van szó, a többi esetben pedig pozitív színezetű mögöttes tartalma van az állításoknak.

A Cronbach-alfa értékek a „Miért kell ezt tanulnom?” kérdéscsoport esetében 0,712 értéket mutatnak, amely nem magas, de elfogadható értéket jelent. A „Hol fogom én ezt használni?” kérdéscsoportnál pedig 0,706 lett az érték, amely szintén az elfogadható minősítésnek felel meg.

### ***A leghasznosabbnak vélt tantárgyak***

A diákoktól megkérdeztük, hogy melyek szerintük a leghasznosabb tantárgyak, és 1-3 tantárgy megnevezésére kértük őket és a kapott eredményeket a 2. táblázatban gyűjtöttük össze.

2. táblázat: A leghasznosabbnak megjelölt tantárgyak listája

Leghasznosabbnak deklarált tantárgyak	1. helyen	2. helyen	3. helyen	Összesen
angol	90	37	20	147
matematika	46	40	23	109
történelem	8	16	14	38
nyelvtan	4	19	14	37
fizika	10	10	16	36
testnevelés	12	9	3	24
szakmai tantárgyak (általában)	5	6	8	19
gazdasági ismeretek	1	8	7	16
informatika	3	4	7	14
villamossági alapismeretek	6	3	4	13
komplex természettudományos tantárgy	2	5	6	13
gépészeti alapismeretek	3	8	1	12
vállalkozások működtetése	3	2	4	9
gyakorlatok (általában)	3	1	4	8
elektrotechnika-elektronika	2	0	6	8
mechanika	0	3	5	8
irodalom	0	4	2	6
gépelemek-géptan	0	1	3	4
pénzügyi ismeretek	0	1	2	3
műszaki rajz	0	1	0	1
földrajz	1	2	3	6

*Forrás: saját szerkesztés*

Annak, hogy hányadiknak írták a diákok a tantárgyakat, nem feltétlenül van relevanciája, csupán plusz információt jelenthet, valószínűleg ilyen sorrendben jutott eszükbe. A nyelvi előkészítő évfolyamokban a diákoknak összesen 4 tantárgyuk van és válaszadás közben feltették azt a kérdést, hogy írhatnak-e olyan tantárgyat, amit jelenleg nem, csak általános iskolában tanultak. Mivel ez szintén plusz információt jelent, ezért javasoltuk, hogy nevezék ezeket is meg. Az ilyen tantárgya(ka)t, ami ebben és a következő táblázatokban csak a földrajz tantárgyat jelenti, szürkével jelöltük.

Mivel zömében két tanítási nyelvű osztályok diákjai a kitöltők, örvendetes, hogy az iskolaválasztásuk helyességét a táblázat is mutatja és messze az angol nyelv tantárgyat jelölték meg leghasznosabbnak. Műszaki iskola lévén pedig a matematika második helyezése is jelentős számmal bír. A többi tantárgy között sok szakmai tantárgy szerepel. Az adatok önmagukért beszélnek, de azt számításba kell venni, hogy a legtöbb tantárgyat nem a teljes képzési időszakon keresztül tanulják.

### *A legfelelősebbnek vélt tantárgyak*

Az előző fejezethez hasonlóan a diákok a három szerintük „legfelelősebb” tantárgyat is megnevezték (3. táblázat).

3. táblázat: A legfelelősebbnek megjelölt tantárgyak listája

<b>Legfelelősebbnek deklarált tantárgyak</b>	<b>1. helyen</b>	<b>2. helyen</b>	<b>3. helyen</b>	<b>Összesen</b>
irodalom	28	20	10	58
történelem	30	20	7	57
nyelvtan	24	12	14	50
testnevelés	22	13	6	41
matematika	15	5	3	23
komplex természettudományos tantárgy	12	5	5	22
kommunikáció	8	5	3	16
informatika	3	7	6	16
fizika	6	4	4	14
angol célnyelvi civilizáció	4	5	3	12
szakmai számítások	4	1	1	6
történelem angolul	2	2	0	4
digitális alkalmazások	0	2	2	4
technológiai alapismeretek	0	2	0	2
gazdasági ismeretek	0	1	1	2
munkavállalói ismeretek	0	1	1	2
pénzügyi és vállalkozói ismeretek	0	1	0	1
ének	10	18	1	29
kémia	10	10	5	25
rajz	8	3	5	16
technika	0	3	4	7
biológia	3	0	2	5
földrajz	2	1	1	4
etika	1	2	1	4
hon és népismeret	1	2	1	4
erkölcsstan	1	1	0	2
vizuális kultúra	1	0	0	1
hittan	1	0	0	1
életvitel	1	0	0	1

*Forrás: saját szerkesztés*

Műszaki iskola lévén nem csodálkozhatunk azon, hogy a tipikusan humán tantárgyak végeztek a dobogón. Minden tárgy esetében érdemes tanárként elgondolkozni, hogy miért választottak így a diákok. A szürkével jelölt sorok, a jelenlegi iskolájukban nem, hanem általános iskolában tanult tantárgyakat jelölik.

A matematika kapcsán legtöbbször nem a teljes tantárgyra gondoltak a diákok, hanem a magas szintű matematikai ismeretekre, illetve olyan matematikán belüli témákra, amiket szerintük nem fognak használni az iskola után.

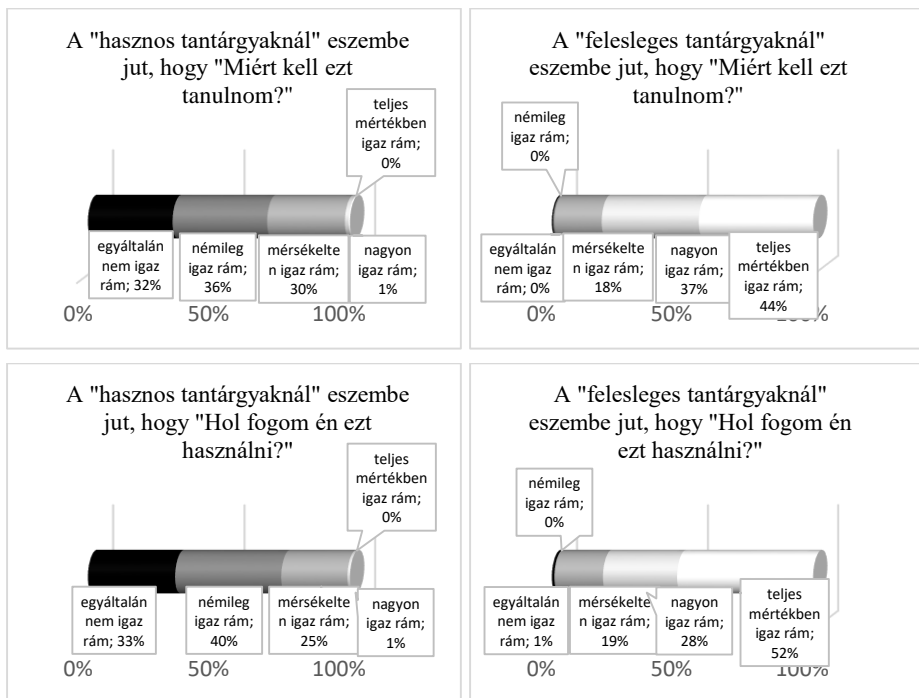
### A leghasznosabb és a legfeleslegesebb tantárgyak összehasonlítása a két kérdés kapcsán

Felmerül a kérdés, hogy a megnevezett tantárgyak esetében is eszükbe jut-e a tanulóknak, hogy „Miért kell ezt tanulnom?” illetve „Hol fogom ezt használni?”. Azt váránk, hogy a hasznos tantárgyaknál nem jellemzően. A legfeleslegesebbnek jelölt tantárgyakhoz jó összehasonlítási alapot nyújtanak a kapott értékek, melyek az 1-4. ábrákról olvashatók le.

A „hasznos tantárgyak” esetében a középső, mérsékeltén igaz rám válaszoktól „balra lévő”, „egyáltalán nem igaz rám” és „némileg igaz rám” válaszok az összes válasz mintegy háromnegyedét jelentik mindkét esetben, míg a „jobbra eső” értékek aránya elenyésző, így az előzetes várakozásainknak megfelelő válaszokat adták a diákok.

Azt váránk, hogy a „feleslegesként” aposztrofált tantárgyak esetében erősen megjelenik a két kérdéssel való azonosulás. A kapott eredmények ezt megerősítik és a „mérsékeltén igaz rám” válaszoktól „jobbra eső” értékek a válaszok háromnegyedét adják, tehát pont az ellenkező válaszokat kaptuk.

1-4. ábrák: A „hasznos” és „felesleges” tantárgyak és a két vizsgált kérdés kapcsolata



Forrás: saját szerkesztés

### *A hasznos és felesleges tananyagok százalékos becslése*

A diákok megbecsülték azt, hogy:

- az összes tanult dolgoknak hány százalékát fogják hasznosítani a jövőben (nem egy tantárgy, hanem az összes iskolában tanult dolog)?
- illetve azt, hogy véleményük szerint az összes tanult tananyag hány százaléka felesleges

A kapott eredmények az alábbi táblázatokban (4. és 5. táblázat) láthatók. A százalékos intervallumokat 10 illetve 20 százalékos felosztásban is megjelenítjük a jobb értelmezhetőség kedvéért.

4-5. táblázat: A hasznos és felesleges tantárgyak százalékos becslései a diákok részéről

<b>Hasznos tananyagok összességében</b>				
<i>Intervallum</i>	<i>Válaszértékek száma</i>	<i>Intervallum</i>	<i>Válaszértékek száma</i>	<i>Átlagos érték</i>
0-10%	14	0-20%	37	<b>46%</b>
11-20%	23			
21-30%	29	21-40%	57	
31-40%	28			
41-50%	33	41-60%	66	
51-60%	33			
61-70%	21	61-80%	38	
71-80%	17			
81-90%	5	81-100%	7	
91-100%	2			

<b>Felesleges tananyagok összességében</b>				
<i>Intervallum</i>	<i>Válaszértékek száma</i>	<i>Intervallum</i>	<i>Válaszértékek száma</i>	<i>Átlagos érték</i>
0-10%	11	0-20%	24	<b>49%</b>
11-20%	13			
21-30%	26	21-40%	63	
31-40%	37			
41-50%	41	41-60%	59	
51-60%	18			
61-70%	26	61-80%	45	
71-80%	19			
81-90%	11	81-100%	14	
91-100%	3			

*Forrás: saját szerkesztés*

Nagy vonalakban megállapítható, hogy az összes válaszadó összességében szinte fele-fele arányban tartja a jövőben hasznosíthatónak a tanult összes tananyagot és érzi feleslegesnek.



### A két kérdés kapcsán asszociált tantárgyak

A tanulók arra is választ adtak, hogy a két kérdés esetén melyik tantárgy jut először eszükbe (6. és 7. táblázat).

6-7. táblázat: A két vizsgált kérdés kapcsán asszociált tantárgyak listája

Ha ezt hallom "Miért kell ezt tanulnom?", ez a tantárgy ugrik be	
Tantárgy neve	Válaszok száma
irodalom	35
matematika	23
történelem	26
komplex természettudományos tantárgy	10
nyelvtan	13
kommunikáció	7
testnevelés	7
angol célnyelvi civilizáció	6
fizika	3
gépelemek-géptan	2
informatika	2
gazdasági ismeretek	1
kémia	14
rajz	7
biológia	4
földrajz	3
életvitel	1
erkölcstan	1
természetismeret	1

Ha ezt hallom "Hol fogom én ezt használni?", ez a tantárgy ugrik be	
Tantárgy neve	Válaszok száma
történelem	44
irodalom	28
matematika	22
nyelvtan	10
komplex természettudományos tantárgy	9
testnevelés	8
angol célnyelvi civilizáció	4
fizika	3
kommunikáció	2
gépelemek-géptan	1
munkavállalói ismeretek	1
informatika	1
kémia	11
rajz	4
biológia	4
népismeret	2
földrajz	1

*Forrás: saját szerkesztés*

Érdeemes összevetni a fenti két táblázatot a legfeleltesebbnek megjelölt tantárgyak táblázataival, valamint a két táblázatot egymással is. Azt láthatjuk, hogy a legfeleltesebb tantárgyak esetében a testnevelést nem számítva ugyanaz az öt tantárgy szerepel mindegyik esetben, csak más-más sorrendben.

### ***A jövőbeni hasznosíthatóság esetében megnevezett tantárgyak***

Az előző táblázatokhoz hasonlóan eredményekkel szolgálhat a diákok által írt azon tantárgyak listája, ahol rendelkeznek információval, hogy a jövőben hol tudják hasznosítani a tanultakat. A tantárgyakat a 8. táblázatban soroltuk fel.

8. táblázat: *Tantárgyak, ahol a diákok tudnak a jövőbeni hasznosítási lehetőségekről*

<b>Ezekről a tantárgyakról tudom, hol fogom őket használni a jövőben</b>	
<i>Tantárgy neve</i>	<i>Válaszok száma</i>
angol nyelv	91
matematika	66
fizika	22
szakmai tantárgyak (általában)	17
gazdasági ismeretek	15
nyelvtan	13
gépészeti alapismeretek	12
villamossági alapismeretek	11
informatika	8
elektrotechnika-elektronika	7
mechanika	7
komplex természettudományos tantárgy	6
testnevelés	5
vállalkozások működtetése	5
gyakorlatok (általában)	4
kommunikáció	3
gépelemek	3
digitális alkalmazások	2
pénzügyi ismeretek	2
munkavállalói ismeretek	1
technológiai alapismeretek	1

*Forrás: saját szerkesztés*

Láthatjuk, hogy vélhetően a két tanítási nyelvű képzés miatt az angol nyelvet tartják a jövőben is hasznosíthatónak a diákok, majd a matematika és fizika együttesen tesz ki ilyen számú válasz számot. A leghasznosabb tárgyak táblázatához képest az a különbség, hogy a fenti táblázatban a történelem nem szerepel.

## A két kérdéssel kapcsolatos kérdéscsoportok eredményei és összevetése

A Likert-skálán megválaszolt kérdések a hasonló megfogalmazás miatt jól összehasonlíthatók a kapott eredményeket tekintve, melyeket a 6-20. ábrákon gyűjtöttünk össze.

6-20. ábrák: A Likert-skálán megválaszolt állítások eredményei

A tanárok általában elmondják, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		17%
némileg igaz		42%
mérsékeltlen igaz		36%
nagyon igaz		2%
teljes mértékben igaz		2%

A tanárok általában elmondják, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		18%
némileg igaz		46%
mérsékeltlen igaz		29%
nagyon igaz		5%
teljes mértékben igaz		1%

1.  
állítás

A tankönyvekben általában megtalálható, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		51%
némileg igaz		37%
mérsékeltlen igaz		11%
nagyon igaz		2%
teljes mértékben igaz		0%

A tankönyvekben általában megtalálható, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		54%
némileg igaz		33%
mérsékeltlen igaz		11%
nagyon igaz		2%
teljes mértékben igaz		0%

2.  
állítás

Problémának érzem, hogy nem tudom, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		14%
némileg igaz		21%
mérsékeltlen igaz		31%
nagyon igaz		22%
teljes mértékben igaz		11%

Problémának érzem, hogy nem tudom, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		15%
némileg igaz		24%
mérsékeltlen igaz		27%
nagyon igaz		20%
teljes mértékben igaz		14%

3.  
állítás

Szívesebben tanulom azt a tantárgyat, ahol tudom, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		3%
némileg igaz		6%
mérsékeltlen igaz		16%
nagyon igaz		31%
teljes mértékben igaz		44%

Szívesebben tanulom azt a tantárgyat, ahol tudom, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		2%
némileg igaz		9%
mérsékeltlen igaz		20%
nagyon igaz		36%
teljes mértékben igaz		32%

4.  
állítás

Motiváltabbnak érzem magam, egy tantárgynál, ha tudom, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		4%
némileg igaz		7%
mérsékeltlen igaz		24%
nagyon igaz		32%
teljes mértékben igaz		33%

Motiváltabbnak érzem magam, egy tantárgynál, ha tudom, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		3%
némileg igaz		9%
mérsékeltlen igaz		23%
nagyon igaz		37%
teljes mértékben igaz		27%

5.  
állítás

Jobban emlékszem a tananyagra később (jobban megmarad) azoknál a tantárgyaknál, ahol tudom, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		7%
némileg igaz		17%
mérsékeltlen igaz		21%
nagyon igaz		33%
teljes mértékben igaz		22%

6. állítás

Jobban emlékszem a tananyagra később (jobban megmarad) azoknál a tantárgyaknál, ahol tudom, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		8%
némileg igaz		10%
mérsékeltlen igaz		24%
nagyon igaz		32%
teljes mértékben igaz		25%

Általában jobb jegyeim vannak abból a tantárgyból, aminél tudom, hogy a tananyagot miért kell tanulni.		
egyáltalán nem igaz		7%
némileg igaz		14%
mérsékeltlen igaz		33%
nagyon igaz		24%
teljes mértékben igaz		21%

7. állítás

Általában jobb jegyeim vannak abból a tantárgyból, aminél tudom, hogy a tananyagot hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		6%
némileg igaz		12%
mérsékeltlen igaz		34%
nagyon igaz		29%
teljes mértékben igaz		19%

Általában jobban össze tudom kapcsolni azokat a tantárgyakat más tantárgyakkal, ahol tudom, hogy miért kell tanulni a tananyagot.		
egyáltalán nem igaz		8%
némileg igaz		17%
mérsékeltlen igaz		37%
nagyon igaz		26%
teljes mértékben igaz		13%

8. állítás

Általában jobban össze tudom kapcsolni azokat a tantárgyakat más tantárgyakkal, ahol tudom, hogy hol tudom hasznosítani a jövőben.		
egyáltalán nem igaz		9%
némileg igaz		15%
mérsékeltlen igaz		37%
nagyon igaz		27%
teljes mértékben igaz		13%

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás eredményeinek szempontjából ezek a Likert-skálán megválaszolható kérdések adják a legkönnyebben értelmezhető eredményeket. Tanulmányunkban sokszor szerepel a „kérdés” szó, ám valójában ezek állítások és a válaszadással az állításokkal való azonosulásról gyűjthetünk adatokat. A két fő kérdés („Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom én ezt használni?”) esetében szinte ugyanazon állításokat fogalmaztuk meg, mégsem gondoljuk azt, hogy ugyanazt jelentenék és nem várunk egyező válaszokat sem. Mivel érezhetően hasonló témájúak a vizsgált kérdéscsoportok, az összehasonlíthatóság viszont további információkat nyújthat a vizsgálódásunkat illetően.

Az első három állítás valamilyen problémával kapcsolatos (a tankönyvekben nincsenek utalások, a tanárok nem mondják el, problémának érzem) és ezek az állítások értelmükben ellentétes skálával válaszolhatók meg, mint az ezt követőek, mert ezekben az állítással való teljes azonosulás a problémát jelzi, a többi kijelentés esetében pedig a pozitív tartalmat (szívesebben tanulom, motiváltabb vagyok, jobban emlékszem stb.) erősíti a nagyobb skálaérték.

Az 1. állítás esetében szinte azonos százalékos megoszlásokat láthatunk a két kérdés esetében. A diákok nem mondják azt kategorikusan, hogy a tanárok nem informálják őket, de azt láthatjuk, hogy több információra lenne szükségük, hogy miért kell az adott tantárgyat, tananyagot tanulniuk és hol hasznosíthatják azokat később.

Nem ez a helyzet a 2. állítás esetében, ahol a válaszok szerint a tankönyvek a diákok felének válaszai szerint egyáltalán nem tartalmaznak a két kérdésre vonatkozóan utalásokat és kevés információt is csak a diákok mintegy harmada jelölt meg. A válaszok a két esetben szintén szinte azonosak a két állítást egymással összevetve.

A 3. állítás válaszai megközelítőleg a normális eloszlást mutatják, mindkét esetben hasonló értékekkel. Azt tapasztaljuk, hogy a középítő érték a válaszok harmadát teszi ki és (triviális módon) ettől a két irányban szintén harmadát teszik ki együttesen a válaszok megoszlásai. Azaz nem dönthető el egyértelműen, hogy problémának érzik-e a tanulók a vizsgált jelenségeket, ehhez a „mérsékeltlen igaz rám” válaszokat – szükséges tovább értelmeznünk.

Ezért érdemes a 4. állítást is hozzávennünk az előző (3. állítás) válaszainak értelmezésekor. Azaz, az hogy valami nem jelent szélsőségesen akut problémát, – holott úgy is értelmezhetjük, hogy a legalább közepes problémaszintet a válaszadók kétharmada jelezte, – attól még a diákok informálása számos pozitív hatással járhat. Ezt mutatja az, hogy háromnegyedét, kétharmadát adják az adatoknak együttesen, akik szívesebben tanulnak úgy, hogy tudják, hogy miért kell valamit tanulniuk, illetve ismert számukra, hogy hol fogják azt használni.

Az 5. és 6. állítás esetében hasonló értékeket tapasztalhatunk, nem a szélsőséges válaszok dominálnak, de a 4. állításhoz hasonlóan megállapíthatjuk, hogy a diákok motiváltabbnak érzik magukat és jobban emlékeznek azokra a tananyagokra, ahol a vizsgált két kérdés esetében tudják az okokat. A nagyon és a teljes mértékben való azonosulás mintegy kétharmadát teszi ki minden esetben a válaszoknak.

A 7. és 8. állítás esetében kissé torzult normális eloszláshoz hasonló eredményeket kaptunk (vö. 3. állítás). Ezekben az esetekben is megállapítható, hogy a szélsőséges értékek kisebb aránya nem jelenti azt, hogy pl. a tanároknak és tananyagkészítőknek ne kellene törekedniük a holisztikus tudáskép kialakításának elérésére a diákok felé.

## **Összefoglalás**

A vizsgálatunk során arra törekedtünk, hogy a lehető legnagyobb mértékben megértsük, hogy a diákok miért teszik fel némely esetben egy adott tantárgyat, tananyagrészt tanulva „Miért kell ezt tanulnom?”, „Hol fogom ezt használni?” kérdéseket. Vajon tényleg problémát jelent-e az, hogy ezeknek a megválaszolására talán nem mindig fektetünk kellő hangsúlyt?

Válaszokat gyűjtöttünk a leghasznosabbnak és a legfeleslegesebbnek ítélt tantárgyakról és összefüggésbe hoztuk a kapott listát a két ominózus kérdéssel. Az összefüggést megfordítva is vizsgáldtunk, azaz a két kérdésre koncentráva is megtudtuk, hogy melyik tantárgyakra gondolnak elsőként asszociálva.

A diákok megbecsülték, hogy az általuk tanultak közül vajon mennyi lesz saját bevallásuk szerint a későbbiekben hasznosítható és felesleges ismeretmennyiség,

százalékos formában. Ezt kiegészítve a tanulók megválaszolták, hogy melyik tantárgyak esetében van elképzelésük, hogy hasznosítani tudják a jövőben a kapcsolódó tananyagokat.

A kérdéssor jelentős részét egy Likert-skálán megválaszolható állítások képezték, amik nyíltan a „Miért kell ezt tanulnom?”, „Hol fogom én ezt használni?” kérdésekkel összefüggésbe hozott állításokat tartalmaztak és válaszokat gyűjtöttünk a tanári és tankönyvi információkról, motivációról, tanulási hatékonyságról, sikerességről és holisztikus képalkotásról ennek kapcsán.

A kérdéssorral kapott adatok még további összefüggéseket is magukban rejtenek, mint pl. a tanulmányi átlagok összefüggése a válaszokkal. Érdeemes továbbá megvizsgálni azt is, hogy egy jó tanuló, motivált diák és egy kevésbé szorgalmas, alulmotivált diák válaszai között milyen eltéréseket fedezhetünk fel, és ha vannak ilyenek, akkor feltérképezni ezek okát.

Végeredményben elmondható, hogy a diákok igénylik azt, hogy információkat kapjanak a miértekre és sokkal szívesebben tanulnak, tanulnának úgy, hogy van fogalmuk a jövőbeni hasznosíthatóságról, illetve az egyes tananyagok, tantárgyak közötti kapcsolatok világosak számukra. Tehát nem véletlenül teszik fel ezeket a kérdéseket és célszerű lenne ezekre adekvát válaszokat kapniuk. E folyamatot hatékonyan tudjuk támogatni a 21. századi digitális taneszközök tanulási-tanítási folyamatba történő integrálásával (Orosz *et al.*, 2019; Molnár, 2015), amelyeknek tanulókra gyakorolt motivációs hatását korábbi kutatások már vizsgálták (Kis-Tóth *et al.*, 2013). Nem mellékesen azért, mert a hosszútávú, egész életen át tartó tanulásra történő felkészítéssel nyilvánvalóan explicit és implicit módon is összefüggésben van a vizsgált téma az említett tanulási tényezőkön keresztül is és nagyobb látószöveget választva is.

## Irodalom

- András I. et al (2016a). Tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior, Enikő; Tóth, Péter és Varga, Anikó (szerk.) *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 355–375.
- András I. et al (2016b). A hallgatói önszabályozott tanulás vizsgálata. *Dunakavics*, 4 (5), 49–80.
- Bacsa-Bán A. (2021). „Jó közösség, támogató légkör, aktuális, napra kész tudás”. In: Simonics, István; Holik, Ildikó és Tomory, Ibolya (szerk.) *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: X. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem, Budapest, 24–36.
- Demeter R. és Kővári A. (2020). Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle*, 17 (2), 89–101.
- Kővári A. (2020a). Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. *Civil Szemle*, 17 (1), 69–72.
- Kővári A. (2020b). Study of Algorithmic Problem-Solving and Executive Function. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17 (9), 241–256.

- Kővári A. (2018). Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth, Péter; Simonics, István; Manojlovic, Heléna és Duchon, Jenő (szerk.) *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ, Budapest, 637–647.
- Kővári A. (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: Mrázik, Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 273–284.
- Kis-Tóth L., Gulyás E., és Racsko R. (2017). Transzverzális kompetenciák fejlesztésének pedagógiai módszerei, különös tekintettel a digitális kompetenciára, *Educatio*, **26** (2), 230–245.
- Kis-Tóth L., Fülepi Á. és Racsko R. (2013) E-papír kísérletek a hazai közoktatásban. *Neveléstudomány: oktatás, kutatás, innováció* (ISSN: 2063-9546) (1) pp. 107–123.
- Lengyel Molnár T. (2020). A digitális átállás könyvtári aspektusai a nemzetközi trendek tükrében. In: Szabó, Panna és Székelyné, Török Tünde (szerk.) *Hagyományok és Kihívások*, ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Budapest, 63-78. [https://doi.org/10.21862/HagyKihiv\\_2019.63](https://doi.org/10.21862/HagyKihiv_2019.63)
- Lengyel Molnár, T. (2013). ICT as an Education Support System Quantitative Content Analysis Based on Articles Published In Emi. In: *2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Educational Media (ICEM)*, 1-9.
- Molnár Gy. (2015). *Korszerű technológiák az oktatásban*. BME Tanárképző Központ, Budapest.
- Orosz B. et al (2019). Digital education in digital cooperative environments. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, **9** (4), 55–69
- Rajcsányi-Molnár M., András I. és Balázs, L (2021). Képzési életpályamenedzsment program a pályaaorientáció és az életben át tartó tanulás támogatására. In: Csuka, Dalma (szerk.) *LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat?* 17. MELLearn Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életben át tartó tanulásért Egyesület, Budapest-Pécs, p. 13.





## Erkölcsei nevelés és jellemfejlesztés egy budapesti szakképző centrumban

*Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland*

*„A legtermészetesebb út a barátság,  
a befogadó közösség keresése.”*

*Edith Eva Eger*

### ***Az erkölcsi nevelés megfogalmazásai***

A nevelésmélet egyik jeles személyisége, *Bábosik István* gondolata szerint, a köztudatban általánosan elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékteremtés. Tulajdonképpen a pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése, melyen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes személyiségeket jelent. A pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték.

Maga a konstruktív életvezetés egy emberképben jelenik meg, amelyet az *Európai Unió* is megfogalmaz célkitűzéseiben, középpontban az önállóság, a felelősségérzet kialakulása és a társas kapcsolatok (mások tisztelete, máság tudomásulvétele), a felnőtt életre való felkészítés is szerepet kap. Az *Unió* emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. A társadalom elvárásainak megfelelő ember szocio-morális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a folyamatos önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias egyén.

Morális magatartás és tevékenységformák megfelelő szintje nélkül a társadalom, a nemzet vagy más emberi közösségek sem fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart is okoz egy közösség életében. Az *EU* az ehhez szükséges stratégiai dokumentumok sorából az erkölcsi nevelés feladatkörébe az alábbi 5 morális magatartás- és tevékenységformát nevezi meg:

- szellemi, fizikai vagy közéleti munka;
- az értékővő magatartás, vagyis a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása;
- a segítőkészség vagy karitativitás;
- toleráns magatartás;
- fegyelmettség. (*Bábosik*, 2004. 11-20. old.)

Talán nem is lehet közülük választani, hogy melyik a fontosabb, de a legértékesebbként talán – az iskola szempontjából – a közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenység-formákat lehetne előtérbe helyezni.

Természetesen megfogalmazhatjuk az egyéni értékeket is:

- intellektuális és művelődési tevékenység;
- esztétikai igény – önmagunk és környezetünk karbantartása;
- egészséges életmód.

Hazánkban az állami fenntartású intézmények számára a *Nemzeti Alaptanterv*ben (továbbiakban: NAT) prioritások az irányadóak.

A NAT által körvonalazott „embereszmény” főbb jellemzőit a *110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet* is megfogalmazza abban a szellemben, hogy a felnövekvő nemzedék

- a haza felelős polgárává váljék;
- kifejlődjék benne a hazafiság érzelemvilága;
- reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyen szert;
- megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben, valamint a munka világában;
- törekedjék tartalmas és tartós kapcsolatok kialakítására;
- legyen képes felelős döntések meghozatalára a maga és a gondjaira bízottak sorsát illetően;
- váljék képessé az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre;
- ismerje meg és értse meg a természeti, társadalmi, kulturális jelenségeket, folyamatokat;
- tartsa értéknek és feladatnak a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését.” (*Füzi*, 2015. 1. 2. fejj.)

Ha a különböző nevelési területek sorát nézzük a NAT feladataiban, akkor az erkölcsi nevelést minden más terület elé sorolja (talán nem véletlenül):

- Erkölcsi nevelés
- Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
- Állampolgárságra, demokráciára nevelés
- Önismeret és a társas kultúra fejlesztése
- Családi életre nevelés
- Testi és lelki egészségre nevelés
- Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
- Fenntarthatóság, környezettudatosság
- Pályaorientáció
- Gazdasági és pénzügyi nevelés
- Médiatudatosságra nevelés
- Tanulás tanulása. (*Füzi*, 2015. 1. 2. fejj.)

Az itt felsorolt területek nevelési feladatai egyfelől a műveltségterületekbe ágyazottan, szakórák keretében, másfelől az osztályfőnöki órák keretében valósulnak meg. Az osztályfőnöki órák nevelési tervét a tantestület fogadja el.

Bábosik István kutatása szerint az erkölcsi magatartásformákat illetően az egyénre jellemző viszonylag szilárd és maradandó morális magatartási tendenciák kialakulása, stabilizálódása a serdülés időszakában játszódik le. (Bábosik, 2004. 249. old.) Ő maga is vizsgálja a morális magatartási tendenciák meglétét vagy hiányát az alábbi területeken:

- iskolai közösség életével és az iskolai feladatokkal kapcsolatos magatartási sajátosságok,
- a társakkal kapcsolatos magatartási jellemzők,
- a felnőttekkel, nevelőkkel kapcsolatos magatartási tendenciák. (Bábosik, 2004. 250. old.)

### *A Semmelweis Egyetem Semmelweis Ignác Többcélű Szakképző Intézménye vizsgálata*

Ha Bábosik István gondolataira visszatérve, a serdülőkor után folytatni szeretnénk az erkölcsi neveléssel kapcsolatos munkát, akkor a középiskola lehet annak a színtere. Az általunk kiválasztott iskola egy egészségügyi szakképzésre célorientált intézmény, a Semmelweis Egyetem Semmelweis Ignác Többcélű Szakképző Intézménye (korábban Semmelweis Ignác Szakképző Iskola) a főváros XIX. kerületében. Az iskola pedagógiai programjában itt is elsőként kiemelt nevelési terület és cél a NAT alapján az erkölcsi nevelés, melyet az alábbi módon taglal:

- a tanulók erkölcsi érzékének, érzékenységének fejlesztése;
- a kötelességtudat kialakítása és elmélyítése;
- a normakövető magatartás jelentőségének elfogadtatása;
- az egyéni és közösségi (társadalmi) felelősség, mint érték elismerése;
- az értékkonfliktusok kezelése, tolerancia;
- a NAT-ban, illetve a kerettantervben meghatározott etikai ismeretek elsajátíttatása.

Ez a szellem az egész pedagógiai munkát áthatja, hiszen magában foglalja a felelősségvállalást, az iskolai élet valamennyi területét, a személyiségfejlesztést, a környezeti nevelés megalapozását. A cél az, hogy az iskolát elhagyó diákok egészséges személyiségként ballagjanak el. Legyen jövőképük, erkölcsi tartásuk, konvertálható tudásuk, igényük a folyamatos tanulásra, önművelésre, önmaguk és a világ megismerésére, a harmóniára, az otthonteremtésre. (Pedagógiai program, 2018)

Igen, ez a program összecseng a korábban leírtakkal. Megvalósítása az egyes tanórákon, szakórákon, és osztályfőnöki órákon történhet elsősorban, de ezek mellett véleményem szerint megvalósulhat az minden más iskolai tevékenységben

is. Gondolunk itt elsősorban a nevelőtestület által adott viselkedési mintára, a példamutatásra, a tanórán kívüli tevékenységekre, mint pl. iskolai ünnepek, kulturális és sport programok, szabadidős tevékenységek sorára is.

Érdekességként jegyezzük meg, hogy az iskola már a tanulók felvételénél a szóbeli vizsgán is fontos szempontként figyeli meg azt, hogy a szövegértésnél, az adott mesénél milyen erkölcsi tanulságokat fedez fel a felvételiző diák. (*Pedagógiai program*, 2018)

Az osztályfőnöki órák számos ponton lehetnek az erkölcsi nevelés fő megvalósítói. Lehetnek és vannak olyan témák, amelyek megvitathatják a kötelességtudat, a mértéktartás, az együttérzés, az együttműködés, a segítőkészség és a tisztelet témaköreit. Nem is lehet ez másképpen egy olyan intézményben, ahol az egészségügyi szakképzés folyik, hiszen ez a terület nem is működhet másképpen a valóságban sem, a majdani életben, az adott munkahelyen. Az a diák, akiben nincs meg az együttérzés, az empátia, a segíteni akarás, a tisztelet, az igazán nem fogja ezen a szakterületen megtalálni majdani a helyét.

### *Az erkölcsi nevelés – a jellem fejlesztése, egyéni fejlesztés*

A jellem *Allport* szerint nem egyéb, mint az ember személyes jegye, személyiségvonásainak mintázata vagy életstílusa. Az ógörög etimológia szerint: karakter, karakterológia kifejezésként is ismert. Maga a karakter szó azonban gyakran használatos a személyiség szó szinonimájaként is, és úgy is meg lehet határozni, mint értékelt személyiséget; a személyiséget pedig, mint értékmentes karaktert. (*Allport*, 1998, 42-43. old.)

A jellem és a személyiség – bár szorosan összefüggnek – de mégis két különböző pszichológiai fogalom. A jellem a szűkebb fogalom, mint a személyiség, tartalma pedig távolról sem olyan gazdag. A jellem azonban nem egy egyszerű vagy véletlenszerű személyiségjegy, a személyiségnek a legmélyebb rétegéhez tartozik, biztosítva ezáltal egyfajta állandóságot.

Kivételes pedagógiai jelentősége van, mert:

- egyrészt nagymértékben elősegíti a növendékek megismerését és azok pszichopedagógiai jellemzését,
- másrészt a tanulót lehetséges megnyilvánulásának prognosztizálására is alkalmas lehet.

A jellem bonyolult pszichológiai jelenség, a legvitatottabb fogalom, kutatása manapság igen felgyorsult (pl. miben rejlik a jellem lényege?).

*Rókusfalvi Pál* (2001, 7-8. old.) szerint az egyén erkölcsileg is értékelhető magatartása, elsősorban akarati cselekvéseit, értékelő beállítódását jellemzi.

Minden ember elsősorban a jelleme alapján nyilvánul meg, mint személyiség, ill. mint valamely csoportnak többé-kevésbé értékhozó tagja.

*Hoffmann Rózsa* (2004, 73. old.) állítása szerint a jellem hordozza a legmeghatározóbb módon személyiségünk legmélyebb állandóságát. A jellem tesz kiszámíthatóvá és hitelessé: hasonló erkölcsi helyzetre mindenkor hasonló válaszokat adunk.

A jellemnek alapvetően két területe ismert: lehetőség, hogy az egyén adekvát cselekvései révén ténylegesen megvalósítja döntéseit és választásait, másrészt pedig ismerjük végrehajtó, ill. akaratlagos dimenzióját is. Pedagógiai szempontból ez azért fontos, mert számolni kell a legjelentősebb emberi értékek fejlesztésével, és annak formáit, lehetőségeit is tudnunk kell. Figyelnünk kell a személy működő önkontrollját, önfegyelmzését, ill. annak serkentését. A jellem nem tükröz egyebet, mint a személy individuális erőforrásainak vagy lehetőségeinek etikai jellegű szervezeti fokát, melyet önkontrollal és önfegyelmzés segítségével lehet teljesíteni.

A jellem a személyiség lényeges erőbázisa, a személyiség szükséges viszonyulási és értékorientációs alrendszere.

### ***A jellem, mint meghatározó tényező***

Megfogalmazhatjuk a jellemet úgy is, mint a személyiség alapvető működéseinek háttérében levő ösztönző, orientáló, szabályozó, ok és motivációs jellegű, szerzett belső pszichikus konstrukció. Összetett, nagy horderejű „konstrukció”.

Funkciói:

- egyrészt a személyiség alapvető működéseit váltja ki,
- másrészt pedig azok erkölcsi színezetét biztosítja.

Tehát mindenekelőtt motivációs, és morális természetű képződmény. Erőteljesen rányomja a bélyegét mindarra, amit az ember tesz, de az is jellemző, hogy hogyan teszi azt, amit tesz. A jellem szinte kizárólag személyközi szituációkban, ill. interperszonális kapcsolatban érvényesül, azzal együtt, hogyan viszonyul környezetéhez, embertársaihoz, DE: önmagához való kapcsolata is benne van.

A jellemnek többféle összetevője van – szerzőnként változnak a vélemények.

*Bábosik István* (1999): a jellem pedagógiai hatások következményeként kialakult szükségleti-motivációs képződményekből – szokásokból, példaképeszményképekből és meggyőződésekéből – szerveződik össze.

Egyetérthetünk vele. A jellem részint dinamikus attitűdökből, részint állandósult meggyőződésekéből, részint pedig egységbe szerveződött változatos vonásokból épül fel. Az összetevők száma – egy átlagosan kialakult jellemben – több százra tehető.

A jellem fejlődése nem egyéb, mint az összetevők egyre magasabb szintű strukturálódása, egyszerű halmazállapotukból egységes és szerves rendszerré való

átalakulását, ill. integrálódását jelenti. *Bábosik* szerint az összetevők komplex együttesekbe szerveződnek.

Fontos szerepe van az attitűdöknek, melyek olyan érzelmekhez kötőnek, melyek pozitív/negatív értékelésekkel, készenlétekkel (hajlandósággal) bírnak. Az attitűdök értékekkel, törvényekkel, normákkal és alapelvekkel szembeni érzelmi álláspontokat is kifejeznek, szociális alapokkal rendelkeznek. A stabilitás az attitűdök azon sajátossága, melynek szellemében azok nem változnak napról napra, bizonyos időperiódusok mentén viszonylagos állandósággal bírnak.

A meggyőződések jellegzetes, egyéni tapasztalatokon alapuló állásfoglalások, véleménynek és eszmerendszerek. Mozgató és orientáló erővel rendelkeznek. A jellem szerkezetében található meggyőződések alapvetően morális jellegűek, ugyanis az egyén és környezete közti összefüggést vezérik.

A jellem szerkezetében nagyszámú vonást is találunk: melyek tényleges erkölcsi jellemvonások (mint pl. szerénység, önteltség, őszinteség), részint pedig akarati vonások (kítartás, törekvés, határozottság). Az erkölcsi vonások a jellem szociális érettségét tükrözik, addig az akarati vonások a jellem erejét és szilárdságát. *Adler* (1996. 73 old.) szerint van olyan értelmezési elv, mely szerint jellemvonásról (legyen az bármilyen jellegű), „*csak az ember és környezete közti összefüggés szempontjából beszélhetünk*”.

A jellemvonások a személyiség specifikus vonásait alkotják, melyek a személyiség jellegzetes irányulását szabják meg. DE: nem minden személyiségvonás képes jellemvonást mutatni.

Egyes pozitív vonások elsődleges szerepet játszanak a kialakult jellem szerkezetében, mint pl. az őszinteség, a becsületesség, a tisztesség, a tisztelet, a megbízhatóság, a felelősség, a méltóság, a tolerancia, az elfogadás, a következetesség, a lelkiismeretesség, a segítőkészség, az integritás, az empátia, a szorgalom, az önfegyelem, a nagylelkűség, a figyelmesség, az állhatatosság, a pontosság, a lojalitás vagy a rugalmasság.

*Wes* (2002) véleménye szerint hat elem játszik állandó tartópillér szerepet: az őszinteség, a tisztelet, a felelősség, a becsületesség, a segítőkészség és a civil szellem.

Természetesen negatív előjelű, morális szempontból elítélendő vonások is lehetnek a személyiségben. Különböző helyzetek, változatos helyzetekhez való másképpen történő idomulás. Minden pozitív vonásnak van egy ellentéte, és fordítva (pl. szerénység – önteltség, jólelkűség – rosszlelkűség). Az egyén valamely vonása a két véglet között valamilyen szinten, skálán van. Az iskolás gyerekeknél gyakran megfigyelhető pl. a lustaság, a hazudozás, a passzivitás, a szemtelenség, a durvaság, a szeszélyesség, a féltékenység, vagy a dacosság bizonyos foka.

*Allport* szerint, amikor valakit kiemelkedő jellemnek mondunk: az morális kiválóságot jelent. Ha valakit jellemtelennek mondunk: akkor erkölcsileg

nincsenek kívánatos vonásai. A jellemes emberre mindenekelőtt az jellemző, hogy alapvető erkölcsi elveket meggyőződésszerűen vall, azokhoz szilárdan ragaszkodik, és azok szellemében jár el (bármilyen körülmény között is). A „jellemtelen” rosszhiszemű ember ennek az ellenkezője. Vagyis: a jellem tulajdonképpen az egyén társadalmi és erkölcsi értékét fejezi ki. Azt mutatja, hogy ami szociális és morális szempontból fontos, hasznos és értékes a társadalom számára, az fontos-e, hasznos-e és értékes-e az egyén számára, vagy nem.

A jellem szerkezetileg bonyolult, igen sok összetevője van, a vonások pedig pozitív vagy negatív síkon is megnyilvánulnak. A jellem alapvetően egyedi – páratlan – képződmény, amely nagymértékben hozzájárul a személyiség egyszerűségének megalapozásához.

### *A jellem egységessége és dinamikája*

Az egyén jellemében a háromféle alapvető komponens, ill. komponensek elemei egymással összefüggnek, egymással kölcsönhatásba kerülnek, hierarchizálódnak. Vannak viszont bizonyos komponensek, melyek dominánsak, vezető szerepük van. Ezeknek az uralkodó összetevőknek az alapján lehet az embereket osztályozni, meghatározott jellemtípusokba sorolni.

Pedagógiai vonatkozásban célunk az lehet, hogy megfelelő jellemösszetevők kifejlesztésén túl, a jellem stabilitásának és egységességének (egyesültségének) megalkotása, amennyiben az érett jellemre mindenekelőtt az összetevők stabilitása, belső szervezettsége és integráltsága a jellemző. A jellem ugyanakkor nem egy merev pszichikus konstrukció, állandóan változik, a környezet és interperszonális kapcsolatok szerint. Valószínűleg soha nem jut el a tökéleteshez, viszont egyes negatív vagy helytelen és etikailag rossz vonások megváltoztatása és felcserélése pedagógiaileg lehetséges.

### *A jellem fejlesztésének pedagógiai kérdései*

A jellem alapvetően az ún. érték-attitűdök, nézet-meggyőzések és erkölcsi-akarati vonások rendszerében jut kifejezésre, ugyanezen területeken kézenfekvőek a fejlesztési lehetőségek. A fejlesztés metodikai része viszont nagyon változatos és sokféle megalapozású tantárgy-pedagógiai koncepcióval szembesülünk.

A fejlesztés konkrét élethelyzetek és viszonyok területén a létfontosságúnak ítélt attitűdök, meggyőzések és pozitív vonások alakítását jelenti, valamint a helytelen attitűdök, meggyőzések és a negatív vonások kialakulásának megelőzését, vagy ha az már rögzült, akkor a hibás jellemösszetevők semlegesítését, megváltoztatását jelenti.

A fejlesztés az általános erkölcsi nevelés mentén zajlik, fő célja a növendékek felkészítése arra, hogy kialakult pozitív jellembeli értékeiknek függvényében nyilvánuljanak meg a szociális élet terén, azoknak megfelelően ténykedjenek, éljenek. A jellemfejlesztés az erkölcsi nevelés legfontosabb célkitűzése, melynek

során az erkölcsi nevelésben jól bevált módszertani utasításokat kell követni. A fejlesztést már a gyermeki kor szakaszaiban sikeresen kezdhethjük. Olyan nevelési tevékenységről van szó tehát, amely a személyes és az általános szociális felelősség alapján alkotó pozitív jellembeli komponensek és erkölcsi erények fejlesztését vállalja fel. Az erények kifejezik az emberi méltóságot, részint pedig megalapozzák az egyéni jóllétet és boldogságot, részint pedig meghatározzák az emberi jogokat és kötelességeket (tehát a közös jót szolgálják).

A jellemnevelés terén kiemelkedő szerepe van egyrészt a családnak, másrészt az iskolának, hiszen ott zajlik a legmagasabb szinten szervezett oktatás és nevelés. Hatást gyakorolnak más egyéb területek is, mint pl.: a közösség, a vallás, a tömegkommunikáció vagy a művelődési intézmények (könyvtárak, színházak, múzeumok, stb.) A jellem fejlődése összefügg a gyermek korával, fejlettségi fokával, a környezet személyi és tárgyi feltételeivel. Elsőrendű szerepet azonban a családi és az iskolai oktatás játszik. Ha ezek nincsenek meg, vagy hibásak: a leg súlyosabb negatív következménnyel járnak.

Az iskolai oktatás-nevelés terén a jellemnevelést illetően hat fő megközelítési mód figyelhető meg (Huitt, 2004):

- az iskola teljesen eltekint a jellemnevelés feladatától,
- értékesleges pozíciót tanúsít,
- egyszerű elemzések racionális útját követi,
- kognitív fejlesztésre orientáltan közelíti meg a kérdést (a tudás a lényeg, vele úgyis automatikusan „fejlesztődik” a jellem is),
- értékközvetítő és gyakorlatközpontú metodikát alkalmaz,
- az iskola kombinált megközelítést érvényesít a jellemnevelésben.

Mindezek szellemében a legeredményesebb az értékközpontú, az értékek áthagyományozására fókuszáló, az értékekkel szembeni elkötelezettséget szorgalmazó, változatos cselekvési, gyakorlási helyzetekre alapozó, ezeknek megfelelő aktív módszereket alkalmazó oktatás lehet.

Egy más alap gondolat a jellemnevelésben a folyamatos formálódás, a személyiség „gyakorlódik” és stabilizálódik a nevelés során, tehát változás áll fenn folyamatosan. Gyakori az utánzásos alapú minta is, a gyermek, a tanuló akkor fejlődik megfelelő módon, ha nem csak szemtanúja a személyközi kapcsolatok módozatainak (nem csak a minták megfigyelése), ne csak észlelje a viselkedési modelleket, hanem gyakorolja is.

Fontos terület a más személyekhez fűződő viszony: így az embertársakhoz, más személyekhez való kötődés, érintkezés. Kivételes jelentőségű a gyermek nevelőihez, szüleihez és pedagógusaihoz, valamint kortársaihoz, tehát az életében fontos és közvetlen szerepet játszó, gyakorta eszményképül szolgáló (referencia) személyekhez fűződő kapcsolata.

Fontos figyelembe venni az olyan nevelési feltételeket, melyek szabályozzák a nyújtott példák, voltaképpen a követésre méltó vonásmodellek formáit.



A jellemnevelésben szükségesek és alapvetőek az iskolai fejlesztési programok. A jellem mindig hűen tükrözi az egyén sajátos életútját, alapvető élettörténeteit, megélt személyes tapasztalatait és egész életmódját. Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola mekkora tevékenységrepertoárral rendelkezik (mint ahogyan az sem, hogy a napi oktatási feladatok vonulatában milyen követelményeket támaszt, milyen készségeket és szokásokat fejleszt, vagy milyen társas helyzetek kialakulását teszi lehetővé). A jellem formálását célzó nevelői hatások mindig valamilyen viselkedéshez vagy aktivitáshoz kapcsolódva, azokba mintegy beleszővődve jutnak érvényre, szinte mindig követelmény-teljesítéshez vagy konkrét társadalmi helyzethez kötődve realizálódnak. Bármilyen gazdag pl. egy iskola hatásrendszere, ha szegényes a tevékenységrepertoárja, akkor az nem fog megfelelő eredményességet mutatni.

A korai szakaszban nagy szerepe van a szokások fejlesztésének (pontosság, rendszeresség, fegyelmezettség attitűdjeinek alakulása).

A jellemnevelés 11 konkrét alapelve *Lickona, Schaps és Lewis* (2003) szerint:

- a jellem fundamentumát alkotó morális értékek előnye
- a jellem komplexitása (értelem, érzelem, viselkedés)
- komprehenzív, aktív és effektív megközelítés
- oltalmazó-gondozó iskolai közösség megalkotása
- megfelelő feltételek biztosítása a tanulók morális tetteinek, normakövetésének
- a tanulók tisztelete
- a tanulók belső motivációinak erősítése
- tantestület ösztönzése a jellemnevelésre, a kezdeményezésekre
- partner a család és a helyi közösség
- időnként mérjük fel és értékeljük az iskola jellegét, a tantestületnek a működését, növendékek jellemvonásait.

*Hoffmann Rózsa* (2004, 73. old.) szerint az erkölcsi nevelés során a jellem alakulásában kiemelt szerepe van

- az ismereteknek (a jó és rossz megkülönböztetése miatt);
- az érzelmeknek (az emberi cselekvések legfontosabb mozgatórugói), és
- az akaratnak (azért, hogy azt is meg tudjuk tenni, amit nem kedvelünk, vagy nem igazán szeretünk).

Viszonylag stabilizált jellemről 11-13 éves kortól beszélhetünk.

A jellemnevelés napjainkban egyre erőteljesebben megnyilvánuló trend, pedagógiai mozgalom. Cél az, hogy a konstruktív életvezetés során az egyén önmaga számára is előnyös és hasznos módon nyilvánuljon meg, de a társadalom számára is célszerű és értékes dolgokat tegyen.

## ***A „szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése” kutatás eredményei a jellemfejlődés tükrében***

A fejlesztés az általános erkölcsi nevelés mentén zajlik, fő célja a tanulók felkészítése arra, hogy kialakult pozitív jellembeli értékeiknek függvényében nyilvánuljanak meg a szociális élet terén, azoknak megfelelően ténykedjenek, éljenek. A jellemfejlesztés az erkölcsi nevelés legfontosabb célkitűzése, melynek során az erkölcsi nevelésben jól bevált módszertani utasításokat kell követni.

Legjobb: az értékközpontú, az értékek áthagyományozására fókuszáló, az értékekkel szembeni elkötelezettséget szorgalmazó, változatos cselekvési, gyakorlati helyzetekre alapozó, ezeknek megfelelő aktív módszereket alkalmazó oktatás. (Fodor, 2008, 148-162. old.)

A tanuló akkor is fejlődik, ha nem csak szemtanúja a történéseknek, hanem gyakorolja is a különböző viselkedési modelleket. Kivételes jelentőségű a tanuló nevelőihez, szüleihez és pedagógusaihoz, valamint kortársaihoz, tehát az életében fontos és közvetlen szerepet játszó, gyakorta eszményképül szolgáló (referencia) személyekhez fűződő kapcsolata.

Az egyéni felkészítésben, személyiségformálásban fontosak, sőt talán alapvetőek a különböző iskolai fejlesztési programok. Fontos, hogy egy iskola gazdag tevékenységi repertoárral rendelkezzen, hiszen így a tanulók más-más körét tudja bevonni, fejleszteni. (Fodor, 2008, 148-162. old.)

Az itt említett jeles szerző, *Fodor László* is említi Személyiségpedagógia c. munkájában, hogy időnként mérjük fel a tanulók pedagógusaikhoz és kortársaikhoz való viszonyát. Ezzel kapcsolatosan egy olyan vizsgálatról számolhatunk be, amely a közelmúltban készült egy budapesti szakképző centrumban. (Zaja, 2019)

A budapesti Semmelweis Szakképző Iskola tanítványainak megismerése, előrelépése érdekében részt vett egy pályázatban, amely a „VEKOP-8.6.3-16-2017-00005 A szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése” projekt-címet viselte, melynek keretében egy pszichológiai kérdéssort állítottak össze Budapesti Vendéglátóipari és Humán Szakképzési Centrum hét iskolájának különböző szakirányú diákjai részére. Az egyik közülük az egészségügyi és szociális szakirányú Semmelweis Ignác Szakképző Iskola volt, amely kezdeményezte, lebonyolította és koordinálta magát a kérdőíves vizsgálatot. A projekt felelősei ugyanis úgy vélték, hogy igenis fontos a diákok véleménye, megéri azt az összességében nem kis munkát, amit a kérdőívek elkészítése, feldolgozása és kiértékelése jelent.

A felmérés 2019. februárjának elején történt meg, összesen 273 diák részvételével (melyekhez társult még kétszer 20 db kontrollcsoportos űrlap is). A kérdőívek anonim módon kerültek kitöltésre, melynek során az alábbi fő kérdéscsoportokra válaszolhattak a tanulók:

- I. Személyes adatok
- II. Hivatás, munka – életpálya-építés
- III. Szabadidős, kulturális szokások
- IV. Mentorálás (a kérdéssor fő eleme volt).

A legfontosabb elem ebben a felmérésben tehát a mentorálás volt, vagyis, hogyan vélekednek a diákok az egy éves munkáról annak a 2. „félideje” után, február elején. A diákok többsége arról számolt be, hogy javult a tanulmányi eredménye egy vagy több tárgyból. Fontos kérdés volt az is, hogy egy tanuló megtalálta-e a számítását abban az iskolában ahová jár, illetve, hogy ha nem, milyen más iskolába, képzésre pályázná. A pályaelhagyás, a „nem azt tanulom, amit igazán szeretnék” ugyanis nagyon fontos kérdések a szakképzéssel foglalkozó intézményekben, itt is erre volt kíváncsi a kérdőív.

A baráti kapcsolatok alakítása talán nem volt ugyan a program fő célkérdése, de mint tudjuk, sokat jelent az, ha valaki jól érzi magát egy közösségben (egy iskolában!), vannak barátai, tud velük jó kapcsolatokat kialakítani. Kérdésként tették fel (1. táblázat):

1. táblázat: A mentorálás ideje alatt lett-e több, vagy újabb barátod, barátnőd?

Iskola	Összes kérdőív	Igen (db)	%	Nem (db)
Iskola 1.	52	17	33	35
Iskola 2.	29	10	34	16
Iskola 3.	23	7	30	16
Iskola 4.	44	27	61	17
Iskola 5.	15	2	12	13
Iskola 6.	31	11	35	20
Iskola 7.	79	31	39	46
Összesen:	273			

Forrás: Saját szerkesztés

Sok válasz érkezett, szívesen válaszoltak erre a kérdésre. Az, hogy több, ill. újabb barát is „keletkezett” a vizsgált félév alatt, azt feltételezi, hogy a mentorálás idején újabb tanulókkal ismerkedhettek meg a diákok (30-60%), ezáltal újabb kapcsolatokat alakíthattak, ami különösen örvendetes lehet számunkra.

Sajnos, ilyen szempontból a „nem” válaszok sem kevesek, de talán alakulhattak még kedvezően a tanévből hátralévő időben. Ám ha nem is lett volna így, örülnünk kell a szép számú „IGEN” válasznak, különösen két iskolánál.

## Tanári elégedettség mérése

Az egész kérdőív egyik legizgalmasabb kérdése, amely a tanári elégedettséget mérte a diákok szemszögéből. Tudtommal nem volt még hasonló vizsgálat az oktatási centrum intézményeiben (7 iskola vendéglátóipari és humán profillal).

A tanárokkal való kapcsolat kérdése az alábbi módon alakult (2. táblázat):

2. táblázat: Ha szakközépiskolás vagy, vajon igazak-e ezek az állítások?

	Összes kérdőív	Kedvelem tanáraitam	Egyet / többet is	Értenek a gyerekek nyelvén	Szerintem jó fejek	Jól felkészültek	Szeretnék olyan lenni, mint ő(k)	Oda lehet menni hozzájuk	Nehéz velük kijönni, szigorúak	Másfajta tanárt(okat) szeretnék
Iskola 1.	52	30	10/22	16	22	13	14	26	5	4
Iskola 2.	29	10	1/11	4	10	3	2	5	2	4
Iskola 3.	23	6	1/11	3	7	4	4	5	4	1
Iskola 4.	44	11	9/10	4	6	5	4	2	10	15
Iskola 5.	15	2**	1/2**	2**	2**	1**	2	1**	-	-
Iskola 6.	31	14	5/18	16	6	12	8	18	4	1
Iskola 7.	79	27	90/28	15	25	13	12	20	16	4
Össz.:	273									

Forrás: Saját szerkesztés

Nagyon fontos adatok és kérdések, sok szép válasz született, szívesen jelölték meg valamely válaszlehetőséget a diákok. Megkérdezte a kérdőív, hogy kedvelik-e a tanárokat, „jó fejek”-e, oda lehet-e menni hozzájuk, értenek-e a gyerekek nyelvén, jól felkészültek-e, szigorúak-e, avagy másfajta tanárt szeretnének. A többség válasza pozitív volt a tanári elégedettséget illetően. Jó néhányan azt is megjelölték, hogy „szeretnék olyan lenni, mint ő”.

A tanárok szakmai felkészültségéről alkotott vélemény is az egyik legfontosabb jelző, csakhogy, mint a tanár által adott minta („szeretnék olyan lenni, mint ő”).

Úgy gondoljuk, itt tehát egy nagyon fontos dologról van szó: a tanár, a pedagógus, mint példa, pozitív minta áll a diákok előtt – erkölcsi nevelési szempontból is jegyezhetjük ezeket jó érzésekkel. Viszonylag kevés volt a „nehéz velük kijönni”, a szigorúak, a túl szigorúak, ill. a „másfajta tanárt szeretnék” (pl. eredményesség, egyéni szimpátia miatt) válasz. Persze leginkább talán az lett volna optimális, ha ezek száma  $\emptyset$  lett volna...

**Diák-diák kapcsolat**

Egy másik kérdéscsoport (3. táblázat) a diák-diák közötti kapcsolatokat vizsgálta a segítség, az odafigyelés szempontjából.

3. táblázat. *Ha lehetne, te hogyan, miben tudnál segíteni osztálytársadnak?*

	Összes kérdőív	Tanulásban	Megkérdezném, elkészült-e?	Segítenék elmagyarázni	Elhívnam moziba	Figyelnék rá	Együtt tanulnék vele	Egyéb
Iskola 1.	52	11	9	18	16	10	9	7
Iskola 2.	29	6	1	10	4	-	4	2
Iskola 3.	23	4	1	11	4	3	3	2
Iskola 4.	44	12	7	14	10	10	4	5
Iskola 5.	15	5	3	6	7	2	3	2
Iskola 6.	31	12	5	5	9	4	10	10
Iskola 7.	79	16	17	28	23	18	18	9
Össz.:	273							

*Forrás: Saját szerkesztés*

A táblázat adatai alapján a legszembetűnőbbek: a tanulásban, az elmagyarázásban való segítség, amelyek sokat jelenthetnek egy-egy diáknak. A másik dolog az odafigyelés arra, hogy elkészült-e a feladatokkal, ill. a figyelnek rá (ehhez még segíteni sem kell, de adott esetben jó azt érezni egy diáknak, hogy valaki van mellette). Az „elhívnam őt egy jó moziba” inkább a baráti kapcsolatokat erősítheti, amelyek tudjuk, hogy az iskolai közérzet alapjait is jelentik, tehát fontosak.

Az egyéb válaszok között azonban akadnak – kis számban ugyan –, de negatív előjelű vélemények is, mint pl.: „nincs időm más problémájára”; „semmit, ő NEM segítené”, „esélytelen”. Csupán egy-egy válasz kiemelése áll itt a leírtak közül, nem jellemzőek korántsem az egész (273 db!) kérdőívre, de mégis, elgondolkodtatóak.

További egyéb válaszok is születtek immár pozitív hangvétellel: segítené társának „lelkileg rendben lenni”; „jó lenne a viselkedést megtanítani neki”; „meghallgatnám gondjait”; „mindenben támogatnám, ha jó fej és engedi”, „személyiségében stílusában segítenék”. Talán ezzel a kérdéscsoporttal érezte, átgondoltatta a kérdőív a diákokkal a segítség különböző módjait és lehetőségeit is.

Bízunk benne, hogy inspirálták is őket a felsorolt lehetőségek, illetve ezeknek az igazán jó tippeknek, megfontolandó gondolatoknak és ötleteknek a megléte a diákokban ugyancsak fontos jelzés lehet egyben a pedagógus számára is.

Úgy véljük, hogy egy ilyen projekt-kérdőív, kérdéssor fontos visszajelzője lehet az iskolai munkának, a tanulók teljesebb megismerésének, és természetesen egyben a változtatás, a pedagógiai munka folyamatos fejlesztésének, vagyis a tanítványok erkölcsi értékekkel való felvértezésének is az iskolai munka keretein belül.

## ***Irodalom***

- Adler, Alfred (1996). *Életünk értelme*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Allport, G. W. (1998). *A személyiség alakulása*. Kairosz, Szentendre
- Bábosik István (2004). *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest
- Fodor László (2008): *Személyiségpedagógia*. Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Füzi Beatrix (2015). *Neveléstan*. Óbudai Egyetem, TMPK. 1. 2. fejezet.  
[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_nevelestan/tananyag/00-borito-150604a-halvansarga-10-Fuzi.Beatrix.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_nevelestan/tananyag/00-borito-150604a-halvansarga-10-Fuzi.Beatrix.html). 2021. 09. 25-i megtekintés
- Hoffmann Rózsa (2004). *Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói*. Mester és tanítvány, január. 67–81.  
<file:///C:/Users/Win7/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/8V6XFPPF>. 2021. 09. 22-i megtekintés
- Huitt, W. (2004). *Moral and character development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Educational Psychology Interactive: Moral and Character Development. [edpsycinteractive.org](http://edpsycinteractive.org). 2021. 11. 12-i megtekintés
- 10/2012. (VI. 4.) *Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>. 2021. 09.24-i megtekintés
- Lickona, Thomas - Schaps, Eric - Lewis, Catherine (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education*. [www.character.org](http://www.character.org). 2021. 11. 12-i megtekintés
- Rókusfalvy Pál (1999). A nevelés – erkölcsi nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 49. évf., márc. 1–13.o. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00025/1999-03-ta-Rokusfalvy-Neveles.html> (2021. 09. 22.)
- Semmelweis Egyetem Semmelweis Ignác Többcéltű Szakképző Intézménye. *Pedagógiai program* (2018. június).  
<http://www.semmelweis-bp.sulinet.hu/index.php/dokumentumok/pedagogiai-program-dk>  
2021. 09. 24-i megtekintés
- Wes, Hanson (2002). *Making ethical decisions*. <http://www.josephsoninstitute.org/MED/MEDintro+toc.htm>. 2021. 11. 12-i megtekintés
- Zaja Roland (2019). *VEKOP-8.6.3-16-2017-00005 „A szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése” pályázati kérdőív adatainak összesítése*. Budapest. 2019. 03. 30-i megtekintés

## A különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatos ismeretek megjelenése a győri tanítóképzésben

*Balogh Evelin*

### *Absztrakt*

Jelen tanulmány célja a tanítóképzés helyzetének vizsgálata megújulási lehetőségek számbavételével. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy milyen mennyiségben és minőségben jelenik meg a különleges bánásmódot igénylő tanulók, elsősorban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség témakör a tanító alapképzés tematikáiban? A leendő tanítók milyen szintű felkészítést kapnak az eltérő fejlődésmenetű tanulókkal való differenciált foglalkozásra?

### *A téma aktualitása*

Tanulmányaimat 2021 szeptemberében kezdtem el az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A doktori programra „A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátására való felkészítés vizsgálata a pedagógusképzésben” tervvel jelentkeztem.

Doktori kutatásom egyik célja, hogy kidolgozzak egy olyan fejlesztőprogramot/tananyagot, amely felkészíti a leendő tanítókat a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók felismerésére és ellátására.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók tanórán belüli felzárkóztatása kiemelt jelentőséggel bír. A tanulási nehézséggel küzdők tantárgyi felzárkóztatása az adott tantárgyat tanító pedagógus feladata. Emellett fontos a probléma időbeni azonosítása, annak érdekében, hogy a gyermek, tanuló megsegítése mihamarabb megkezdődhessen

Úgy vélem, a jelenlegi képzési rendszerben a tanítójelölteket nem készítik fel megfelelően a fenti feladatokra. Állításom igazolásához a kutatásomat a jelenlegi képzési gyakorlat feltárásával kezdem, megvizsgálom, hogy a hazai tanítóképzésben, a pedagógusjelölteket felkészítik-e a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók ellátására? Milyen kurzusok keretében és milyen információkkal találkozhatnak e témakört illetően?

### *A témával kapcsolatos alapfogalmak*

Jelen fejezetben a témával kapcsolatos legfontosabb fogalmak kerülnek tisztázásra, kiemelt figyelmet fordítva a sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség közötti különbségekre.

Az Nkt. 4. § 25. pontja szerint „*sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd*”.

Bolla és Balogh (2021) így összegzi a sajátos nevelési igényt: „*Tehát a sajátos nevelési igény ellátási kategóriába tartoznak a »klasszikus« értelemben vett fogyatékosági csoportok és az egyéb pszichés fejlődési zavarok. [...] idetartoznak a specifikus tanulási zavarok, mint a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, és a figyelemzavar (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, rövidítve ADHD), illetve a viselkedést érintő zavarok (akár internalizáló, akár externalizáló zavar is lehet). Ezek mind tartós és súlyos állapotok, jelentősen meghatározzák az óvodai, iskolai beválást és befolyásolják az interperszonális kapcsolatok alakulását is. Amennyiben a tanulásban, a figyelemben és/vagy a magatartásban megnyilvánuló problémákat az idegrendszer fejlődésének zavara okozza, akkor a tanuló sajátos nevelési igényűnek minősül. A sajátos nevelési igény, mint gyűjtőfogalom, a fogyatékoság hangsúlyozása nélkül utal a genetikai, születési eredetű, vagy betegség, esetleg sérülés következtében kialakult állapotra. Emellett az érintetteket különleges gondozásra vagy pedagógiai többlétszolgáltatásokra jogosítja fel.*” (52. old.)

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 4. § 3. pontja a következőképpen definiálja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget: „*az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek*”.

Bolla és Balogh (2021) a sajátos nevelési igényhez hasonlóan a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget is összegzik: „*A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség szakmai ajánlás alapján. [...] a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a sajátos nevelési igénynél gyengébb tüneteket mutató, vagy jobb prognózisú, átmeneti problémát jelez a tipikus fejlődési tartományba tartozó gyermekek körében. [...] A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget a sajátos nevelési igénnyel ellentétben, nem idegrendszeri fejlődési zavar okozza. Az iskolai alulteljesítés, magatartási nehézség hátterében számos ok állhat. Előidézhettek különböző pszichológiai, pedagógiai folyamatok, a nem megfelelő szociokulturális háttér és súlyos környezeti ártalmak, vagy a gyengébben fejlett (de még a normál övezetbe tartozó) képességek is. Erre a populációra jellemző, hogy a gyermekek ugyan nehezebben, de meg tudnak birkózni az iskolai követelményekkel. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a sajátos nevelési igénnyel ellentétben nem tartós vagy végleges állapot. A megfelelő*



*fejlesztés biztosításával, a pedagógiai többlétszolgáltatásokkal akár meg is szűnhet, vagy a nehézségek lényegesen csökkenhetnek. Az egyének köznevelésből való kikerülése után már nincs relevanciája.” (52-53. old.)*

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség körébe tartozó problémaköröket *Bolla és Balogh* 2021-es írásában az alábbiak szerint foglalja össze:

- *Olvasási-szövegértési nehézség, írás-helyesírási nehézség:* kizárólag az írott nyelv elsajátításának szakaszában előforduló, a kódolás/dekódolás és a szövegértés-szövegfeldolgozás folyamatokat érintő átmeneti tanulási nehézség, mely gyenge olvasási, helyesírási teljesítményben nyilvánul meg.
- *Számolási nehézség:* a matematikatanulás során megjelenő, tartóssá váló probléma. A számolási nehézségre utaló jelenségek már iskolába lépés előtt jelentkezhetnek. A differenciáldiagnosztizálása a diszkalkulia jelenségtől a pedagógiai szakszolgálat feladata a szakértői bizottsági tevékenység keretében.
- *Figyelmi nehézség:* eredetét tekintve másodlagos, nem specifikus. Hullámzó teljesítményszint, feladatértési problémák, fáradékonyág vagy „feledékenység” formáiban nyilvánul meg. Ez nem azonos a sajátos nevelési igény kategóriába tartozó figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (ADHD).
- *Beilleszkedési, magatartási nehézség:* e meghatározása nem egyszerű feladat. A mindennapi nyelvhasználatban gyakran egymás szinonimájaként jelennek meg, azonban szakmai szempontból nézve jelentős mértékben eltérnek egymástól. A nehézség azokat a problémákat foglalja magában, melyek kevésbé súlyosak, vélhetően nem tartósak, a megfelelő fejlesztések hatására vagy akár önmaguktól is megszűnhetnek. Beilleszkedési, magatartási nehézségről akkor beszélhetünk, amikor a magatartás szabályozása fejletlen, a gyermekek adaptív viselkedése sajátos tendenciát mutat, ebből fakadóan a különböző társas helyzetekben problémát okoznak, de a tünetek a diagnosztikus rendszerekben (DSM-5, jelenleg még érvényben lévő BNO-10, DC: 0-5<sup>TM</sup>) leírt kritériumoknak nem felelnek meg. Ennek ellenére probléma jelentkezik a társas kapcsolatokban. (53-54. old.)

### ***A szakirodalmi előzmények rövid áttekintése***

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók oktatásával és nevelésével kapcsolatos hazai szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók integrált oktatásáról és a pedagógusok attitűdjéről számos (*Réthy* 2002; *Papp* 2004; *Kőpatakiné* 2007; *Csányi* 2007; *Némethné* 2007; *Fischer* 2009; *Némethné* 2009; *Perlusz* 2013) tanulmány készült. Ezzel szemben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség jelenségkörével szakirodalmak kevésbé foglalkoznak, annak ellenére, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, mint ellátási kategória a kétezres évek eleje óta szerepel a jogszabályban. Az elmúlt években csak két kiemelt

jelentőségű írás született ebben a témában. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség szakmai ajánlás (Bíró, 2020) hiánypótló munka, melynek szerzői preventív szemléletet követve nagymértékben elősegítik a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek megszüntetését, e nehézségek hatásainak és következményeinek enyhítését. A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének logopédiai munkacsoportjának állásfoglalása (2017) kiválóan összefoglalja a témával kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat.

### ***A kutatás módszere és menete***

*Dokumentumelemzés:* A kutatásom első fázisában dokumentumelemzést végzek a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekhez kapcsolódó tartalmak megjelenéséről a tanító képzéshez kapcsolódó Képzési és Kimeneteli Követelményben (KKK), valamint a tantárgytematikákban.

Az analitikus jellegű és teoretikus típusú kutatásom, alapjául szolgál a későbbi oktatói interjúkhoz és más hazai tanítóképzést is folytató felsőoktatási intézmények tantervének elemzéséhez.

*Vizsgált dokumentumok:*

- pedagógus alapképzés Képzési és Kimeneteli Követelmény (KKK)
- Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar jelenleg hatályos (2017) tanító tanterv
- Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar tanító szak kötelező tantárgyak tematikái

*Vizsgálat során keresett tartalmak:*

- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség fogalma
- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek alcsoportjai
- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek tünetei
- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók ellátása, pedagógiai többlétszolgáltatások
- beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók tanórai differenciálás, képességfejlesztése

### ***Vizsgálati eredmények***

Doktori kutatásom elején tartok, ezért jelen tanulmányban kezdeti vizsgálati eredményeimet ismertetem. Kutatásomat elsőként a magyar felsőoktatásban jelenleg hatályos (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) pedagógus alapképzésekre vonatkozó Képzési és Kimeneteli Követelmény (KKK) tanulmányozásával kezdtem. A tanító alapképzési szakra vonatkozó KKK-ban nem jelenik meg részletesen, hogy a végzést követően a különleges bánásmódot igénylő (BTMN, SNI) tanulók ellátásához milyen tudással, kompetenciákkal kell rendelkezniük a tanítóknak. A 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 2. melléklete említést tesz az inkluzív nevelésről: „*Ismeri a tanulási, nevelési környezet szerepét, tisztában van*

az inkluzív nevelés lehetőségeivel és módszereivel az első hat iskolaévben”, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni elfogadó attitűd meglétének fontosságáról: „Tanítói tevékenysége minden területén elkötelezett a különböző szociokulturális környezetből érkező, a sajátos nevelési igényű, illetve a fogyatékos gyerekek közösségbe történő beilleszkedésének támogatása iránt.”

A pedagógus képzés KKK áttekintését követően a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán folyó tanító (BA) képzés jelenleg hatályos mintatantervének (2017) tartalmi elemzését végeztem el. A kutatás első szakaszában a kötelező tantárgyak tárgytematikáját vizsgáltam meg, mert ezek azok a tárgyak, amelyeket valamennyi tanító szakos hallgatónak teljesítenie kell. Arra vonatkozóan, hogy a kurzus témaköreiben megjelenik-e a különleges bánásmódot igénylő, elsősorban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal való differenciált foglalkozás tervezésére és kivitelezésére való felkészítés.

A megvizsgált 55 kötelező tantárgy tartalma közül négy tantárgyat találtam, amelyben minimális szinten megjelenik a különleges bánásmódot igénylő tanulók témaköre. Ez az összes kötelező tantárgy 7%-a. Véleményem szerint ez kevés, mert a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, ellátása alapvetően a pedagógusok feladata. Az 1. sz. táblázat összegzi azokat a tartalmakat, amelyeket a tantárgy tematikák elemzése során találtam.

1. táblázat: Különleges bánásmódot igénylő tanulók témakörének előfordulása

Tantárgy neve	Neptun kód	Ajánlott félév	Tematikai tartalom
A kisiskoláskori tanítás és tanulás elmélete és gyakorlata	AKNB_TTTM016	2.	A tanulás eredményességének különbségei. (A különleges bánásmódot igénylő gyermekek) A tanulás segítése, a tanulási képességek fejlesztése
A 6-12 évesek pszichológiája	AKNB_TTTM039	2.	A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek egyes csoportjai az iskolában. Problémás tanulók: meghatározás, okok és megoldási javaslatok.
Az együttnevelés elmélete és gyakorlata	AKNB_GPTM038	6.	Speciális szükségletek, SNI
Differenciáló pszichológia	AKNB_TTTM066	6.	A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek köre. Az ellátásukban kompetens szakemberek és intézmények. Tanulási zavarok. A kommunikáció és beszéd zavarai. Hiperaktivitás problémás viselkedés. Súlyos mentális zavarok közül: az autizmus.

Forrás: Saját szerkesztés

*A kisiskoláskori tanítás és tanulás elmélete és gyakorlata* című kurzusban témakörként megjelennek a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, azonban a tematikában felsorakoztatott kötelező és ajánlott szakirodalmak között nem találtam olyan forrást, amely a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség témakörhöz illeszthető. A szakirodalmak között megjelenik *Falus Iván* 2003-as kiadású *Didaktika* kötete, amelyben néhány fejezet érinti a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatását. Azonban ebben a kötetben a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség problémaköre nem kerül tárgyalásra. Az érintett témakörök és a szakirodalmak alapján a félév során a hangsúly elsősorban a tanórai differenciáláson van.

*A 6-12 évesek pszichológiája* kurzus tematikájában felsorolásra kerülnek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek egyes csoportjai, a problémás tanulók körének meghatározása, okai és megoldási javaslatok. A kurzushoz kapcsolódó szakirodalom listában azonban nem jelenik meg olyan tudományos kiadvány, amely segítheti a hallgatót a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fogalmának értelmezésében, a probléma azonosításban. A sajátos nevelési igényű, mint ellátási kategóriához köthetően néhány szakirodalom fellelhető. Például *Gyarmathy Éva*: Diszlexia a digitális korban; *Benyák Anikó*: Alsó tagozatos hiperaktív gyermekek szociális pozíciója az osztályban.

*Az együttnevelés elmélete és gyakorlata* kurzuson a hallgatók elsősorban a sajátos nevelési igényű tanulókról és a velük való bánásmódról szerezhetnek ismereteket. A tantárgyhoz kapcsolódó szakirodalom listában gyógypedagógiai alapismeretek (pl. *Illyés Sándor* Gyógypedagógiai alapismeretek), a különböző fogyatékosságtípusok, az integráció és inklúzió (*Csányi és Kereszty*: Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára) elméleti háttere jelenik meg. Ezen tartalmak ismerete is fontos egy leendő tanítónak, azonban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal kapcsolatos ismeretek ebben a kurzusban sem jelennek meg.

*A Differenciáló pszichológia* kurzus tematikájában megfogalmazott célja, hogy megismertesse a hallgatókat a tipikus fejlődési ütemtől eltérő fejlődési menettel, a fejlődést befolyásoló, károsító tényezőkkel, a rendellenes működésmódok kialakulásának oki hátterével és a zavarok korrekciós lehetőségeivel. A félév során tárgyalt témakörök között megjelenik az autizmus spektrum zavar, a tanulási zavar, a kommunikáció és beszéd zavarai, valamint a hiperaktivitás. Ezek a problémakörök a sajátos nevelési igény ellátási kategóriába tartoznak. A félév során tárgyalt témakörök, a kötelező és az ajánlott irodalmak alapján a kurzus keretein belül nem esik szó a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekről.

A végzős tanító szakos hallgatóknak a *Reflektív pedagógia* (AKNB\_TTTM024) című tantárgy tartalma két részre osztható. Elsőként a kurzus keretein belül a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalataik összegzése és értékelése történik a hallgatók által készített pedagógiai naplók – amelyek előzetesen megadott szempontokat követve készültek – alapján. Ezt követően a második szakaszban a portfólió védésre való felkészítés zajlik. A portfólió védeése során a hallgatóknak ki

kell térniük a gyakorlati helyszín rövid bemutatására; az osztályközösség csoportprofiljának bemutatására és elemzésére (az osztály összetétele, a gyermekek sajátosságai, SNI, stb). Továbbá be kell mutatniuk a gyakorlati helyszínen a differenciálás lehetőségeinek, formáinak megvalósulását a gyakorlatban (tanórákon, tanórán kívül, felzárkóztatás, tehetséggondozás ... stb.).

A kötelező tantárgyak tartalma mellett áttekintettem a képzési idő alatt kötelezően teljesítendő gyakorlatok tantárgytematikáit is. A nyolc féléves tanító alapképzés során a hallgatóknak összesen kilenc gyakorlati tárgyat (*Egyéni komplex gyakorlat* I. II. III. IV. V. és *Csoportos tanítási gyakorlat* I. II. III. IV.) kell teljesíteniük. A gyakorlati kurzusok tematikáját megvizsgálva csupán egy gyakorlati tantárgy (*Egyéni komplex gyakorlat* III.) leírásban jelenik meg a különleges bánásmódot igénylő tanulók témaköre. A gyakorlat során a hallgatók feladata a következő: „Tájékozódjon a segítségre szoruló (hátrányos helyzetű, különleges bánásmódot igénylő: BTMN vagy SNI gyermekek számáról, helyzetéről, továbbá e speciális nevelési feladatkör megjelenéséről az iskola pedagógiai programjában, ill. a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.”

### **Kutatás folytatása**

Fontosnak tartom, hogy Széchenyi István Egyetem vizsgált tárgyakat oktató kollégáival interjút készítsék. Előfordulhat, hogy a tematikákban konkrétan nem szerepel a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség témaköre, azonban a kurzus során tárgyalhatják ezt a problémakört. Kutatásomba az ország összes olyan felsőoktatási intézményét szeretném bevonni, ahol tanítóképzés folyik. Minden intézmény tanító képzésének a tantervét és a tantárgyak tematikáit megvizsgálom. A tárgyakat oktató kollégákat felkeresem és interjút készíték velük a kurzusok tartalmára vonatkozóan, valamint szeretném felmérni tapasztalataikat a témáról.

Az ország végzős tanító szakos hallgatóit egy online kérdőívvel szeretném kikérdezni, hogy milyen valós tudással rendelkeznek a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség problémakörét illetően, valamint megítélésük szerint képzőintézményükben megfelelő felkészítést kaptak-e a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók ellátására.

A tanító hallgatók megfelelő felkészítése érdekében célom egy tananyag kidolgozása tanító jelöltek számára, mely elősegíti a pozitív, elfogadó attitűd kialakulását. Egyúttal felkészíti őket beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulókkal való differenciált foglalkozás tervezésére és kivitelezésére.

Az általam kidolgozott tananyag 4 blokkból áll, melyek az alábbi témákat ölelik fel:

1. blokk: BTMN és SNI fogalmak meghatározása és differenciálása
2. blokk: BTMN alcsoportjainak megismerése, a pedagógus által felismerhető tünetek hangsúlyozása
3. blokk: BTMN diagnosztizálása, pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottsági tevékenysége, a pedagógus feladatai
4. blokk: BTMN ellátása a köznevelésben – pedagógiai többlétszolgáltatások, tanórai differenciálás, képességfejlesztés

A tananyag kidolgozását követően a Széchenyi István Egyetem Apáczai Kar tanító szakos hallgatói számára szabadon választott kurzus keretében az ismeretek átadásra kerülnek. A félév végén a pedagógus jelöltek kérdőíves kikérdezése a tapasztalatokról, véleményekről.

### **Összegzés**

A pedagógus társadalmat jelentős mértékben érinti a köznevelésben egyre magasabb számban megjelenő beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő és sajátos nevelési igényű tanulók problematikája. A sajátos nevelési igényű tanulók részképességfejlesztés céljából gyógypedagógus által vezetett rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokon vesznek részt. A Nemzeti Köznevelési Törvény 2019. nyári módosítása értelmében a beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő tanulókat megillető fejlesztő pedagógiai ellátás a felzárkóztatási részében az adott tantárgyat tanító pedagógus feladata, a készségfejlesztési részében pedig a fejlesztő pedagógusé. Ennek ellenére a tanító szak jelenlegi Képzési és Kimeneteli Követelményében nem jelenik meg konkrétan, hogy a tanítóknak a képzés teljesítését követően milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók ellátásához. A sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő tanulókkal szemben elfogadó, pozitív attitűdöt vár el a Képzési és Kimeneteli Követelmény, valamint kiemeli az inkluzív nevelés fontosságát. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében beszélhetünk integrációról, inklúzióról, azonban a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élő tanulók esetében a szó szoros értelmében nem, mivel ezek a tanulók minden esetben együttnevelésben vesznek részt. A köznevelési törvény nem engedi a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók szegregált nevelését és ez nem is indokolt. Ennek következtében a beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátását nem lehet teljes mértékben elhatárolni a „többségi” pedagógusok (óvodapedagógus, tanító, tanár) feladataitól. Kiemelten szükséges, hogy a pedagógusok kellően felkészültek legyenek a támogatásukra.

A győri tanítóképzés tantárgytematikáinak az áttekintése után arra a következtetésre jutottam, hogy a képzés során kisebb mértékben megjelenik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók témaköre, de elsősorban a

sajátos nevelési igény problémakörre helyezik a hangsúlyt. A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségről kevésbé esik szó, ennek egyik oka az lehet, hogy kevés az olyan szakirodalom, tudományos tanulmány, amely ezzel a problémakörrel foglalkozik. Valamint ez ilyen nehézséggel küzdő tanulók a mindennapokban másfajta, a sajátos nevelési igényű tanulókhöz képest nem olyan súlyos „problémát” jelentenek a pedagógusoknak, így kevesebb figyelem jut rájuk.

Az általam kidolgozott kurzus segítséget nyújthat a pedagógus hallgatók számára, hogy a tanulmányaik befejezését követően megfelelő ismeretekkel és a sikeres nevelési, oktatási feladatok megvalósításához szükséges gazdag eszköztárral bírjanak. Ez elősegítheti a hallgatók pozitív, elfogadó attitűdjének kialakulását, az eltérő fejlődésű gyermekek, tanulók minél sikeresebb befogadását.

A kutatásomban résztvevő tanítóképző intézmények részére visszajelzett eredmények segíthetik a képzésük megújulását. A kidolgozott tananyag publikálásával más képzőintézmények is beemelhetik gyakorlatukba a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség témakörét, támogatva ezzel az eltérő fejlődésű gyermekek, tanulók számára szükséges különleges bánásmód megvalósulását, a tanító mindennapi pedagógiai munkáját. Kutatásom elősorban a tanítóképzésre és a tanítójelöltek ismereteire irányul, de a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség az óvodáskorban és serdülőkorban is jelen van. Éppen ezért az óvó- és tanárképzésben is fontos lenne megjelennie a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség témakörének.

## ***Irodalom***

- Benyák Anikó (2007). Alsó tagozatos hiperaktív gyermekek szociális pozíciója az osztályban. *Alkalmazott pszichológia*. 4. sz. 5-21.
- Bíró Endre (2020, szerk.). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Bolla Veronika és Balogh Evelin (2021). Az atipikus fejlődés és a gyermekkultúra kapcsolódási pontjai. In: Gróz Andrea, Kövecsesné Gósi Viktória és Várszeginé Gáncs Erzsébet (szerk.). *Gyermek-Kultúra-Nevelés*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János, Győr. 51-59.
- Csányi Yvonne (2007). Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek János (szerk.). *Inkluzív nevelés – a tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 138-163.
- Csányi Yvonne és Kereszty Zsuzsa (2009). *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Falus Iván (2003, szerk.). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Fischer Gábor (2009). *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása*. Gyógypedagógiai Szemle. **37.** 4. sz. 254-268.
- Gyarmathy Éva (2013). *Diszlexia a digitális korban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Illyés Sándor (2000, szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2007, szerk.). *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://magye-1972.hu/a-beilleszkedesi-tanulasi-magatartasi-nehezseggel-kuzdo-gyermekek-tanulok-ellatasanak-jelenlegi-szabalyai-az-ertekeles-es-minosites-aloli-felmentes-es-szoveges-ertekeles-kifuto-rendszerben-torteno/>. 2021. 05. 06-i megtekintés
- Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Logopédia BTMN Munkacsoport (2017). *A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szöveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivalók*. [https://magye-1972.hu/wp-content/uploads/2020/09/Allasfoglalas\\_20171212Tajekoztatas.pdf](https://magye-1972.hu/wp-content/uploads/2020/09/Allasfoglalas_20171212Tajekoztatas.pdf). 2021.05.06-i megtekintés
- Némethné Tóth Ágnes (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*. **109.** 2. sz. 105-120.
- Papp Gabriella (2004). *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs.
- Perlusz Andrea (2013). Az integrált nevelés módszertani kérdései. In: Podráczky Judit (szerk.). *Különlegesen. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest, 73-102.
- Réthy Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*. **102.** 3. sz., 281-300.
- Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar (2017). *Tanító Alapképzési szak tanterve*. <https://neptun.sze.hu/catview/documlist/id/27306/m/1333>. 2021.05.06-i megtekintés
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>. 2021.11.14-i megtekintés
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&xtreferer=00000001.txt> 2021.11.14-i megtekintés



# **FINN FÓKUSZ**



## A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből<sup>1</sup>

*Medovarszki István*

### *A finn oktatási rendszer történeti háttere*

A finn csodaként emlegetett oktatási reform, nem pillanatnyi állapotot, hanem komoly történelmi, kulturális és társadalmi változásokat jelent, mely folyamat több évtizeddel ezelőtt kezdődött. E folyamat nagyon speciális, csupán Finnországban értelmezhető sajátosságokat hordoz, mely azt jelenti, hogy a rendszer tökéletes másolása, és egy másik nemzeti kontextusban történő adaptálása nem jelentené feltétlenül az adott oktatási rendszer fejlődését. A finn oktatási rendszer komoly változásokon esett át, e reformfolyamatok azonban társadalmi és politikai konszenzuson alapultak. *Pasi Sahlberg* három olyan kulcstényezőt emel ki, melyek a finn oktatási csoda kialakulásának alapfeltételei, katalizátorai voltak. Kiemelkedő jelentősége van bizonyos társadalmi, történelmi események egymást követő lezajlásának, az oktatás és a közszféra kapcsolatának, reformjának és a finn kultúra sajátos jegyeinek (*Sahlberg*, 2013).

Finnország viszonylag fiatal állam, a 12-13. századtól kezdődően a Svéd Királyság, majd 1809-től Oroszország fennhatósága alatt állt. Függetlenségét csak 1917-ben kiáltotta ki, majd a II. világháború során megvédte magát a Szovjetunióval szemben, azonban a háborút lezáró békeszerződések értelmében jelentős területeket veszített el Karéliában. A svéd és az orosz hatás jelentős az országban, a svéd a finn mellett az ország hivatalos nyelve is. A finn nacionalizmust a nagyobb szomszédoktól való függetlenedés táplálta, melynek egyik eleme a közoktatás minőségének javítása, és a kötelező iskoláztatás bevezetése volt. A svéd hatások a legnagyobb finn egyház térhódításában is nyomon követhetők, a finn emberek nagy része az evangélikus egyház közösségéhez tartozik.

Az evangélikus egyháznak komoly neveléstörténeti jelentősége is van Finnországban, ugyanis a 17. században a lutheri egyház szervezte meg az oktatást, mely a világi ismeretek tanítása mellett jelentős hitéleti képzést is megvalósított. A finn evangélikus egyház véleménye szerint minden embernek lehetőséget kell teremteni arra, hogy saját anyanyelvén legyen képes olvasni a Biblia tanításait, ezért tömegessé tették az oktatást, elérve ezzel azt, hogy az analfabéták száma jelentősen csökkenjen.

---

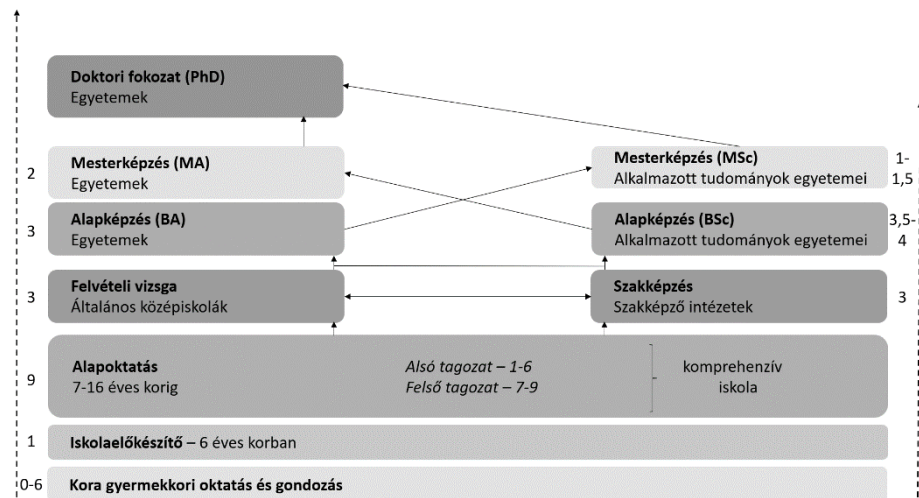
<sup>1</sup> Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Az egyháztól független közoktatás 1866-ban jött létre *Uno Cygnaeus*nak köszönhetően. Elgondolása szerint nemtől és társadalmi osztálytól függetlenül mindenkinek oktatásban kell részesülnie, ahol az elméleti képzés mellett olyan gyakorlati ismeretekkel gazdagodnak, melyek a mindennapi életvezetésüket pozitívan befolyásolják (Roos, Mikkonen, Rantvuori és Kinossalo, 2018). 1921-ben született meg a kötelező iskoláztatásról szóló törvény, melynek értelmében minden 7-12 éves gyermeknek intézményesült keretek között kellett tanulnia. Az esélyegyenlőség és a mindenkit megillető, személyre szabott oktatás-nevelés gondolata már ebben a szabályozásban tetten érhető volt.

Az 1970-es években olyan reformtörekvések indultak el, melyek gyökeresen megváltoztatták a finn oktatási rendszert, és a mai sikerességének előzményeiként értelmezhetők. A komprehenzív iskolák bevezetését 1972-re tervezték, azonban az egész országban csak 1978-re valósult meg ez a törekvés. A komprehenzív iskolák abból az elvből építkeztek, hogy mindenki részesülhet kiváló minőségű oktatásban, azaz a társadalmi-szociális háttere senkit sem gátolhat abban, hogy személyre szabott oktatást kapjon. A komprehenzív iskolareform fontos következménye volt az, hogy Finnországban egészen egyedülállóan igazságos társadalom alakult ki (Sahlberg, 2013). E reform az északi területekről (Lappföld) indult, és 1978-ra érte el a déli, városias területeket. Finnországban a komprehenzív iskolarendszer elvének komoly legitimitása van, erős politikai konszenzus övezi az oktatás minőségének javítására tett kísérleteket.

### A finn oktatási rendszer felépítése

1. ábra: A finn oktatási szintek



Forrás: Roos és mtsai, 2018. 13. old.

## **Alapértékek**

A finn oktatási rendszer (felépítése az 1. ábrán látható) olyan társadalmi normák köré szerveződik, melyek a finn társadalom egyedülálló jegyeit hordozzák. A finn nemzet esetében a világ kevés helyén tapasztalható közösségi szolidaritás figyelhető meg, mely gondolkodás a komprehenzív iskolák szellemiségében gyökerezik meg. A finn oktatás a finn állampolgárok számára minden szinten ingyenes, az állam alanyi jogon biztosítja mindenkinek a képességeinek megfelelő oktatást. Alapérték, hogy minden polgárnak ugyanazt a magas színvonalú oktatást kell biztosítani, akármilyen háttérrel is rendelkezik. A szociokulturális háttérből fakadó hátrányokat az iskolában kell kompenzálni, úgy gondolják, hogy az intézményesült oktatás nemcsak képes erre, de egyenesen ez az egyik fő funkciója. A finn oktatási kultúrában minden tanuló azonos tanterv szerint tanul, a fejlesztésük azonban az egyéni szükségleteiket figyelembe véve történik meg. Az OECD PISA méréseken a finnek tradicionálisan kiváló eredményeket értek el (*Ostorics, Szalay, Szepesi, és Vadász, 2016*), azonban az oktatás-nevelés fókuszában jelenleg nem ez áll. A finn oktatás távolságot tart a standardizált megoldásokkal szemben, és saját fejlődése során sajátosságot felesztett ki. „[...] az első a „tanítás kevesebbet, tanulj többet”, a második a „kevesebb teszt, több tanulás” és a harmadik a „nagyobb egyenlőség (méltányosság) a sokszínűség növelése által” (*Sahlberg, 2013. 15. old*). A finn oktatási rendszer minden szintjén tiltott a verseny, mindenki számára egyenlő esélyeket biztosítanak. A versengés felszámolása erőteljesen érintette a tanulókat és a pedagógusokat is, de az intézmények szintjén mutatta meg a legerőteljesebb hatását. Az oktatásirányítást ezt úgy oldja meg, hogy minden intézmény számára biztosítja azokat az erőforrásokat, melyek nélkülözhetetlenek az eredményességhez és hatékonysághoz. A szükségletek feltárása helyi szinten történik meg, és a beavatkozás is ezzel összhangban érvényesül. Mindezt nem lehetne biztosítani, ha az állami szerepvállalás nem lenne kiemelkedő, Finnország az éves költségvetésének jelentős hányadát fordítja az oktatási rendszerének működtetésére. Ez az irdatlan összeg nem csupán finanszírozásként jelentkezik, hanem a finnek ezt befektetésnek tartják, ami a későbbiekben fog bőségesen megtérülni.

## **A tanári professzió Finnországban**

A *McKinsey jelentés* 2006 és 2007 között a legsikeresebben teljesítő iskolarendszereket vizsgálta. A kutatás fő célja az volt, hogy feltárják azokat a közös vonásokat, melyekkel ezek a nemzeti oktatási rendszerek rendelkeznek. A vizsgálatban az OECD PISA méréseken legjobb eredményeket elérő tíz ország sajátosságait vizsgálták. A jelentés a *sikeresség* kulcsát három alappilléren határozta meg: kiemelt fontossága van annak, hogy

- (1) pedagógiai pályára csak a legrátermettebb jelöltek lépjenek, akik
- (2) minőségi tanárképzésben kell részesülniük. A pedagógussá válás folyamata, és a minőségi felsőoktatás biztosítása mellett nagyon fontos, hogy

(3) minden tanuló számára biztosítani kell a személyre szabott, a saját igényeit figyelembe vevő, és annak megfelelni tudó oktatás-nevelést (*McKinsey*, 2007).

A sikeresség fókuszában a tanár áll, a jelentés empirikus úton kimutatta, hogy nyolc éves tanulók esetében, amennyiben az iskola kezdő szakaszában rosszabbul teljesítő tanárok tanítják őket, úgy teljesítményük a következő három évben ötven százalékos eltérést mutathat azon társaik eredményével szemben, akik kiváló pedagógusok kezei alatt fejlődhetnek. A finnek ezt a fontos tényt fenntartások nélkül elfogadták, és olyan felsőoktatást hoztak létre, ahol a tanárrá válásnak komoly presztízse van, és a tanárképzés szelektáló hatása igen erős. A felsőfokú intézményeknek lehetőségük van arra, hogy a jelentkezők közül azokat a keveseket válogassák ki, akik a legrátermettebbek, legelhivatottabbak és a legmotiváltabbak. Ezek a tulajdonságok a pedagógiai pályán való későbbi sikerességük kulcsát is jelentik. A tanárképzésbe jelentkezők közül viszonylag kevesen juthatnak be az egyetemi helyekre. A pedagógiai pályára vágyóknak minden esetben egyetemi MA képzést kell sikeresen teljesíteniük. A magas színvonalú egyetemi képzés további garanciát jelent a sikeres oktatási rendszer számára (*Roos és mtsai*, 2018). A pedagógussá válás során nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlati és a diszciplináris képzésre is, mely mellett a hallgatóknak magas kreditszámú pedagógiai kurzust is el kell végezniük. A pedagógusjelöltek szelekciójának és a kiemelkedő minőségű képzésnek köszönhetően a pedagógusi hivatást választók körében szinte minimális a lemorzsolódás, a pályaelhagyás (*Kálmán*, 2011). A pedagógusszakma jelentős társadalmi presztízzsel rendelkezik, a tanítók-tanárok megbecsült tagjai a közönségnek, akik munkájukért olyan fizetést kapnak, mely biztosítja számukra a biztos anyagi háttérrel. Finnországban azonban a bérek szintjén is az igazságosság elve tapasztalható, így a fizetések között nem láthatók akkora eltérések, mint például hazánkban. Ez szintén a társadalmi kiegyensúlyozottság záloga, a középosztály rendkívül széles bázison áll, és a népesség jelentős része ebbe a kategóriába tartozik. Helyesen ismerték fel, hogy a társadalmi igazságosság és az anyagi egyenlőség biztosítja azt, hogy a társadalmi feszültségek alacsonyak legyenek és garancia arra, hogy a társadalom nem szakadozik szét, a különböző rétegek nem távolodnak el egymástól.

### ***A pedagógiai tervezés***

Mint említettük, a finn oktatási rendszert nem köti gúzsba a versenykényszer, és a tanulói teljesítmények illetve az oktatás minőségének felméréseken alapuló tesztelése. Ahogy a társadalom egészének működésében, úgy az oktatási rendszer szereplőinek gondolkodásában is egyetértés tapasztalható ezen a területen, ugyanis az oktatási közönség tagjai úgy vélik, hogy a versenyt és a mérés-értékelést favorizáló rendszer nem tenne jót a tanulóknak. A versengés helyett az oktatási rendszert a tanulók jólétét, lelki fejlődését szem előtt tartó pedagógiai megoldások uralják. A nemzeti alaptantervet a tapasztalatok alapján minden tizedik évben felülvizsgálják, erre legutóbb 2014-ben került sor. A nevelés-oktatás alapdokumentumának tekinthető tanterv fókuszában az áll, hogy minden tanuló

váljon képessé a benne rejlő lehetőségek legteljesebb kiaknázására. Az elérendő célok közül kiemelkedik, hogy a tanulók úgy váljanak a társas közösségek részeivé, hogy közben egészséges személyiséggel rendelkező emberekként legyenek képesek élni. Az ehhez nélkülözhetetlen ismereteket az iskolában kell megszerezniük, ahol erőteljesen építenek a képességekre, az élethosszig tartó tanulás igényére és az egyenlőségre. A finn nemzeti tanterv biztosítja azt, hogy a tanulók minden iskolában minőségi oktatásban részesüljenek. Az alaptanterv teret enged azonban a helyi kezdeményezéseknek, és magas szintű autonómiát biztosít az iskoláknak a helyi tantervük elkészítésekor. A helyi tantervek elkészítésében az iskolák pedagógusai vesznek részt, így komoly pedagógiai felelősséggel rendelkeznek saját oktató-nevelő munkájuk során. A helyi tantervre építve a finn iskolák minden évben elkészítik az adott tanévre vonatkozó terveiket. A tervezés ilyen módszere bizonyítja, hogy az oktató-nevelő munkát végző tanárok erősen reflektív beállítottságúak. A korábbi tanévek tapasztalataira építve, és az elkövetkezendő időben végrehajtható célokkal összhangban tervezik meg a tanév feladatait. A pedagógusok a pedagógiai munkájuk során rendkívüli önállósággal rendelkeznek, szakmai tevékenységük sikerességét saját ismereteik alkalmazása és egyéni választásaik, döntéseik befolyásolják. A tanítás-tanulás folyamatát olyan tanulási környezetekbe helyezik, melyek a tanulók számára motiválók, ahol a tanulás örömforrás. E terek funkcionálisak és letisztultak, azonban a berendezési tárgyak könnyen mozgathatók, így a tanulási tér a tanulási céloknak megfelelően módosítható. Ebben a környezetben a pedagógusok könnyebben építhetnek a tanulók kreativitására, felhívhatják a gyerekek figyelmét a tanulás örömére. A finn oktatási rendszerben a tudás átadója, és az információ forrása nem egyedül a tanár, így a tanulónak számos lehetőségük van arra, hogy ismereteiket bővítsék, képességeiket fejlesszék. Ez az iskolarendszer elvi alapokon támogatja az önszabályozó tanulást, a tanulói autonómiát, gazdagítja a tanulók egyéni ismeretszerzési technikáit, stratégiáit. Az önálló tanulásra való képesség egy olyan kompetencia, mely a sikeres felnőtté válás során nélkülözhetetlen lesz a tanulók számára. Az iskolai képességfejlesztés során hangsúlyos a kritikus gondolkodásra nevelés, a finn gyerekek képessé válnak egy adott probléma több oldalról történő vizsgálatára, és arra, hogy a rendelkezésre álló információk közül megtalálják a probléma megoldásához releváns ismereteket, és a téves vagy félrevezető információkat elvessék. Az ezen a módon szervezett tanulás során a gyerekek felelőssé válnak a saját tanulási folyamatuk irányítása iránt, döntések meghozatalára, a lehetséges veszélyek, kockázatok elemzésére kényszerülnek. A sikeres életvezetéshez nélkülözhetetlen, hogy bizonyos krízishelyzetekben, döntéskényszerrel járó konfliktusokban helyesen, önállóan és gyorsan tudjanak dönteni. E képességeik az intézményesült oktatás keretében már kifejlődnek. A döntések meghozatalára képes emberek önbecsülése fejlődik, az önismeret során olyan szintre jutnak el, mely lehetővé teszi azt, hogy tudatában legyenek saját képességeik, lehetőségeik korlátaival, határaival, azonban az önmegvalósítás során olyan önbizalommal is rendelkeznek, mely garancia a sikerességre egy adott tevékenység elvégzése során. Az önmagát jól ismerő ember kíváncsibb a világ

dolgai iránt, önmagunk alapos megismerése a bennünket körülvevő világ megértéséhez vezet. Az önszabályozó tanulás célja végeredményben az, hogy képesek legyünk harmóniában élni a bennünket körülvevő világgal, interakcióink és a környezet megváltoztatására tett kísérleteink során fedezzük fel az élet rejtett szépségeit, a társadalmi szerepeinkben pedig legyünk szilárdak és felelősségteljesek.

### *A tanárképzés*

Finnországban 2001-ben indították el a Pedagógusképzés Fejlesztésére Vonatkozó programot, mely világosan megfogalmazta a pedagógusképzéssel kapcsolatban máig érvényben lévő célokat, elvárásokat, indikátorokat. E célok a következők voltak:

- „*A hallgatók szelekciója*
- *A pedagógiai tanulmányok*
- *A pedagógusképzés státusza és a képzésen belüli együttműködés*
- *A pedagógusok és a pedagógusképzők folyamatos szakmai fejlődése*
- *A pedagógusképzés expanziója*” (Kálmán, 2011. 143. old.)

A finn pedagógusképzés rendszerére a bemenetnél jellemző egy nagyon erős szelekciós hatás, pedagógiai kurzusokra csak a legkiválóbb jelöltek juthatnak be. Mind a képzés, mind a későbbi szakmai lét során kevésbé jellemző a lemorzsolódás. A pedagógusok szakmai fejlődés iránti vágya többnyire belső igényből fogalmazódik meg, a tanítók-tanárok kezdeményező szerepet játszanak saját szakmai fejlődésük megszervezésében és a fejlesztési célok és területek kijelölésében. Finnországban a pedagógus munkakör betöltéséhez MA szintű egyetemi végzettség szükséges, mely képzés keretében hangsúlyosan jelennek meg a pedagógiai alapozó tárgyak, a kutatásmódszertan, a szakmódszertanok és egyéb pedagógiai-pszichológiai tárgyak. A mesterdiploma megszerzése utat jelent a későbbi tudományos fokozat megszerzéséhez, mely lehetőséggel számos finn tanár él is, ugyanis ez a szakmai előrehaladás egyik népszerű állomása.

A pedagógusjelölt kiválasztása két szakaszban zajlik. Az első szakaszban a leendő hallgatókat az érettségi vizsgaeredményük – mely vizsga egyébként időrendben az első ilyen megmérettetésük a finn fiataloknak – után hozott pontjaik alapján válogatják ki. További pontokat jelent, ha a jelentkező rendelkezik olyan korábbi munkatapasztalattal, ami gyermekekhez köthető tevékenységet jelent. A második szakaszban a jelentkezők előre megadott szakirodalmak feldolgozását követő írásbeli és szóbeli vizsgán vesznek részt, melyet egy olyan valós szituációba ágyazott helyzetgyakorlat követ, ahol a felvételizők interakciós és kommunikációs képességeit mérik, természetesen pedagógia vonatkozású konfliktusok megoldása során. Ezt követi egy személyes interjú, ahol arról kell nyilatkozniuk, hogy miért szeretnének pedagógussá válni, milyen motiváció hajtja őket, és mik a szakmai céljaik (Kálmán, 2011).



Évente nagyjából húszezren jelentkeznek pedagógiai szakokra, melyek esetében ez komoly túljelentkezést jelent. A képzés erősen akadémiai jellegű, a kutatásalapú pedagógusképzés a bolognai folyamat elindulása óta még jobban érezteti hatását. Ebből az irányból az utóbbi években kisebb elmozdulás volt tapasztalható, a képzéseket igyekeznek kompetenciaközpontúvá átalakítani, azonban a kutatási szemlélet továbbra is domináns. A mesterdiploma megszerzésével a pedagógusok átfogó, komplex tudással rendelkeznek szakmai tárgyukkal kapcsolatban, rendelkeznek a tudományos ismeretek és módszerek alkalmazásához nélkülözhetetlen képességekkel, alkalmasak az önálló munkavégzésre, ismereteik alkalmassá teszik őket a pedagógustovábbképzési rendszerben való sikerességre, és kiemelkedő a verbális és a kommunikációs képességük (Kálmán, 2011).

### ***Napjaink innovációs törekvései***

A finn nemzeti alaptanterv legutóbbi felülvizsgálata során hangsúlyos szerepet szántak a tanulási környezetnek, mint a tanulást inspiráló térnek. Rájöttek arra, hogy az intézményesült oktatás épített környezetei sok esetben nem támogatják a tanulást, hanem egyenesen gátló tényezőként jelentkeznek. Az iskolai, tantermi környezetek gyakran nem teszik lehetővé a kollaborációra, a közösségi tanulásra épülő tanítás-tanulást. A módszerek és a munkaformák megválasztásakor szintén komoly befolyást gyakorolhat az épített környezet, gyakran nem hat motiválóan és bátorítólag a tanulókra. A finn oktatás egyik látványos válasza erre a problémára a KAKS10 projekt, melynek fejlesztése a Tamperei Egyetem égisze alatt zajlik. A program fő célkitűzései között szerepel az együttműködésen alapuló tanítás módszertanának kidolgozása, és egy mobilis, modern technológiákkal felszerelt környezet kialakítása. A KAKS10 tantermekben három jól elkülönülő tér fedezhető fel. A tanulási tér egyik sarkában egy üvegezett oldalú terület található, melyben a hagyományos tantermi tevékenységek folynak. A tér központi eleme egy lépcsős ülőhelyekkel rendelkező auditorium, ahol ötven gyermek elhelyezésére van lehetőség. A harmadik terület az előadó térrel egy légtérben lévő nyitott tanulási tér, ahol az asztalok olyan formában vannak kialakítva, hogy támogassák az kollaboráción alapuló tanulást (Horila és Tammi, é.n.). A KAKS10 tanulási tér kialakításakor fontos szempont volt, hogy a tanulók modern, letisztult színvilággal rendelkező térben tanuljanak, mely inspiráló számukra, és funkcionalitásával a különböző tanítás-tanulási stratégiákat is támogassa. Ebben a tanulási térben két pedagógus dolgozik egyszerre, és két osztály (ötödik és hatodik évfolyamosok) tanul együtt úgy, hogy az évfolyamok szabta gátakat eltörlik. Az elképzelés lényege, hogy modellezze a társadalom sokszínűségét, valamint az, hogy az eltérő életkorú gyerekek képesek legyenek az egymástól való tanulásra és az egymással történő együttműködésre. Mindezen tevékenységeik során hangsúlyos szerepet kell szánni a kommunikációnak, valamint az információs és kommunikációs technológiákkal támogatott tanulásnak.

## Összegzés

Finnországban az oktatással kapcsolatban egy egészen egyedi gondolkodás alakult ki, ami miatt az oktatási rendszerük egy az egyben történő adaptálása nem kecsegtet más nemzeteket feltétlen sikerrel. E gondolkodás kialakulásának komoly történeti háttere van, mely az északi népek sajátosságai mellett a függetlenségért és befolyás nélkülségért vívott küzdelmük jegyeit is magán hordozza. A komprehenzív iskolai reform elindítása óta elkötelezettek az oktatás modernizálása iránt, melyre a nemzeti sikerességük és a gazdasági fejlődésük indikátoraként tekintenek. A finn oktatási rendszer bemutatására komplett iparág épül, a *VisitEDUfinn*-hez hasonló szakmai szolgáltatók népes hálózata várja a külföldről érkező pedagógusokat. A szervezett szakmai utakon a világ minden részéről érkező tanárok megismerkedhetnek a finn csoda alapját képező módszerekkel, illetve a finnek tanulásról vallott elképzeléseivel. Finnországban az oktatásra, mint az esélyegyenlőség zálogára tekintenek, az iskolát egy olyan helynek képzelik el, ahol minden tanuló eljuthat a saját képességének csúcsára. Oktatásuk valóban adaptív, mivel a tanulók egyéni igényeire, szükségleteire kíván reflektálni. Erőssége az önszabályozott tanulás támogatása, mely úton a tanulók egyéni kötelezettségvállalással vesznek részt, így sikerességükért ők is komoly felelősséggel tartoznak. Egy ilyen rendszer működtetése nem képzelhető el magasán kvalifikált szakemberek nélkül, akiből Finnországban nem is szenvednek hiányt. A pedagógus szakma erős társadalmi megbecsülésnek örvend, a finn tanárok elégedettek a hivatásukkal és az azt övező elismeréssel. Nagy erőssége a pedagógiai kultúrának, hogy a tanárokat bátorítják és támogatják az egyéni kutatási tevékenységeik folytatásában, ennek köszönhetően a pedagógiai repertoár folyamatosan bővül, a szakmai innovációk száma szinte kiapadhatatlan. Magyar viszonylatban a finn modell számos eleme átvehető lenne, azonban főként az oktatás átfogó, kormányzati ciklusokon átívelő, politikai és társadalmi konszenzuson alapuló reformjára lenne szükség. A fejlesztésekben markánsan meg kellene jelennie a pedagógusképzés és pedagóguskiválasztás kérdésének is, olyan szakemberekre van szükség, akik hivatásukat professzionális szinten képesek művelni. A felsőfokú képzés mellett a pedagógustovábbképzési kultúra fejlesztése is elengedhetetlen, a minőségi képzések összeállítása és akkreditációja nélkülözhetetlen a továbbhaladás érdekében.

### ***Irodalom***

- Horila, M. & Tammi, T. (é.n.). *KAKSIO 56 – New learning environment and pair teaching – development at the Tampere University Teacher Training School*
- Kálmán, O. (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire In: Falus Iván (szerk.). *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 139-161.
- McKinsey & Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?*
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016). *PISA2015 – Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest
- Roos, Mikkonen, Rantvuori és Kinossalo (2018). *The success story of Finnish basic education*
- Sahlberg, P. (2013). *A finn példa – Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest



## Oktatáspolitikai és tanárképzés Finnországban a tehetséggondozás aspektusából

*Kopasz Gáborné*

### **Bevezetés**

Gyakran hasonlítjuk össze a magyar oktatási rendszert más országok oktatáspolitikájával. Joggal vetjük össze a különböző gyakorlatokat, válaszokat keresve azokra a kérdésekre, hogy mitől más, mitől jobb, vagy miben rejlik a sikerük. Ritkábban foglalkozunk azonban a tehetséggondozás kérdésével, legyen szó formális, vagy nonformális gondozásról, pedig az az oktatás szerves része. De hogy mit is értünk e két fogalom alatt és miért is különböztetjük meg azokat?

Formális tehetséggondozás alatt értjük egy szervezet által tehetséggondozás szándékával létrehozott és fenntartott, valamint dokumentumokkal ellátott programot. (Pl.: egy köznevelési intézmény tehetségszűrő és gondozási tervvel és a megvalósítást kísérő dokumentumokkal rendelkező tehetséggondozó programja; vagy egy fenntartó által több köznevelési intézményt érintő tehetségszűrő és gondozási tervvel és a megvalósítást kísérő dokumentumokkal rendelkező tehetséggondozó program.)

A nonformális tehetséggondozás ellenben egy adott szervezet által nem tehetséggondozás szándékával alapított és fenntartott tevékenység, és/vagy egyéb szervezeten kívüli tevékenység (beleértve az önfejlesztést is), mely tehetséggondozást képes megvalósítani. (Pl.: egy köznevelési intézmény által létrehozott, nem tehetséggondozónak szánt, de azt megvalósító program, szakköri program, vagy iskolán kívüli tevékenység).

Arról még kevesebbet hallunk, hogy mennyire készíti fel a tanárképzés a hallgatókat a tehetségek felismerésére és gondozására.

Írásunkban tehát meg kívánjuk vizsgálni a köztudottan jól működő finn rendszert, nem csak oktatáspolitikai szempontból, de a tehetséggondozásban rejlő lehetőségek oldaláról is. Miért pont Finnország? Mert társadalmuk, oktatási rendszerük, tanárképzési gyakorlatuk és tehetséggondozó tevékenységük is jelentősen különbözik a hazai gyakorlattól.

A '90-es években a finn oktatás még átlagosnak számított. Az OECD által készített PISA vizsgálatok a kétezres évek elején irányították Finnországra a figyelmet. A Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programban a tanulók matematikai, természettudományi, problémamegoldó és olvasási képességeit vizsgálták. Ezekben a vizsgálatokban a 15 éves finn tanulók mind a reál-, mind a humán területeken kiemelkedő eredményeket értek el. Vajon minek köszönhető ez a rendkívüli teljesítmény? Ebben a témában többen is vizsgáloztak már, mint

például *Csapó Benő*, vagy *Hercz Mária*, hogy csak egy-egy nevet említsünk. Több hazai és külföldi tanulmány is született az oktatás és a tehetséggondozás kapcsán is. Kiemelnénk a *Szabó-Karkkainan* szerzőpárost, akik az egyik finn egyetem oktatójaként és kutatójaként, testközelből ismertetik meg velünk a finn oktatási rendszert, vagy *Hornyák Balázst*, aki Finnországi kutatómunkája során megszerzett tapasztalatait osztja meg velünk egy-egy írásában. A tanárképzés és a tehetséggondozás megvalósulásának összefüggéseire azonban nem találtunk leírást. Vajon van-e korreláció a tanárképzés rendszere és a megvalósuló tehetséggondozás között? A két nemzet oktatási és gondozási különbözőségeiből fakadó eltéréseket vesszük górcső alá, választ várva kérdéseinkre.

Jelen tanulmányban megpróbáljuk feltérképezni a finn iskolarendszert, áttekinteni a tanárképzés történetét, megismerni annak jelenlegi helyzetét, majd a tehetséggondozás lehetőségeit.

### ***Finnország oktatáspolitikája***

Finnországot a világ egyik legiskolázottabb nemzeteként tartják számon. A lakosság nagy számban rendelkezik egyetemi végzettséggel, vagy magas szintű képesítéssel. Oktatási rendszere az utóbbi évtizedekben példaként szolgál más nemzetek számára, így számunkra is.

Finnország egy komprehenzív iskolamodell kialakítására törekszik, már egészen a 60-as évektől, melynek lényege az iskolázás szabványosítása, alapelve az egyenlőség és az egységesen magas színvonalú oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás (*Niemi*, 2013). Oktatáspolitikája tehát a minőségre, a hatékonyságra és a korszerűsége törekszik, mindezt az önállóság és a választás szabadságának figyelembevételével (*Hornyák*, 2011). Ennek köszönhetően nagyon kicsik az iskolák közötti különbségek, gyakorlatilag minden iskola ugyanazt a magas színvonalú oktatást nyújtja tanulóinak (*OECD*, 2001).

Joggal merül fel a kérdés bennünk magyarokban, akik az egyénre szabott fejlesztést és a sajátos nevelési szükségletek figyelembe vételét preferáljuk, hogy hogyan tud egy komprehenzív iskolamodell ilyen jól működni, hatékony lenni? Meg kell állapítanunk, hogy az egyéni sajátosságokat a finn iskolarendszer is figyelembe veszi. Az egyenlőséget a speciális nevelési igényre való tekintettel valósítják meg. Bármilyen meglepő, de Finnországban magasabb a speciális nevelési igényekkel rendelkező tanulók száma, mint más országokban.

Négyévente minden tanulót megvizsgálják, majd a tanulási problémával diagnosztizált diákokat szükség szerint kis csoportokban foglalkoztatják, speciális tanítók, nevelők segítségével. A speciális nevelés lényege, hogy az oktatás a felzárkóztatásra koncentrál, vagyis arra, hogy minden tanulót az elfogadható szintre emeljének. Ennek következtében Finnországban nincsenek kiugró teljesítmények, sem a rendkívül alacsony, sem a rendkívül magas teljesítmény nem jellemző (*Bús*, 2015).

Az oktatás során a nemzeti tanterv szolgál alapul minden intézmény számára, de az csak országos irányvonalakat határoz meg. A városi fenntartók és az iskolák saját helyi tantervet dolgoznak ki, melyben kialakítják profiljukat, valamint specializálódhatnak is bizonyos területekre. Ez ad lehetőséget az autonómiára és a differenciálásra. A decentralizáció jegyében az intézményfenntartó önkormányzatok feladata nem csupán a finanszírozás, hanem a helyi tantervek ellenőrzése és a minőségbiztosítás is (Balogh, 2004).

Megállapítható tehát az a tény is, hogy az oktatási intézmények jól működtethetők önkormányzati fenntartásban is, ha az egységes elvárásoknak az oktatás minőségét tekintve meg tudnak felelni. Ezzel szemben Magyarországon a 2013-ban bekövetkezett „államosítás” okaként épp az egységes feltételrendszer megteremtését determinálták.

Finnországban az oktatás államilag finanszírozott formában valósul meg. Az oktatási rendszer működtetésének kulcstényezője: a megosztott felelősség és a pedagógusok, iskolák és gyerekek iránti bizalom (Sahlberg, 2009). Mind társadalmi, mind oktatási szinten erős az autonómia és a felelősségvállalás, mely feltehetően a jól működő rendszer kulcsa lehet.

További kérdésként merül fel azonban, hogy a Finnországban jól működő oktatáspolitikai működhet-e más országokban, adaptálható-e a magyar oktatás területén? A magyarországi vizsgálatokat tekintve, legyenek akár a PISA vizsgálatok, vagy a kompetenciamérések eredményei, láthatjuk, hogy a magyar tanulók minden területen az átlag alatt teljesítenek. Feltételezhető tehát, hogy az oktatási rendszer pozitív irányba történő elmozdulását az oktatáspolitikában bekövetkezett változásokkal lehetne elérni, melynek azonban szerves részét képezi a tanárképzés is, amit egy következő fejezetben tárgyalunk.

### ***A finn iskolarendszer***

Finnországban az általános iskolai oktatás 7 éves korban kezdődik és kilenc évig tart. A tankötelezettség erre az időszakra terjed ki. Az első hat évfolyamon alapvető cél, hogy megtörténjen az olvasási, írási és számolási készségek elsajátítása és azok automatizálása. Első évfolyamtól hatodik évfolyamig minden tárgyat tanítók oktatnak. A hetedik évfolyamtól kezdődik meg a szaktárgyi ismeretek elsajátítása, itt már szaktanárok veszik át a tanítók helyét. A 8. évfolyamig szövegesen értékelik a tanulók teljesítményét, osztályzatokat a 8. évfolyamtól kapnak. A 9 évig tartó alapfokú oktatást, három éves középfokú oktatás követi, mely az érettségi vizsgával zárul. Az érettségi vizsga a felsőfokú tanulmányokra való jelentkezés feltétele. A finn iskolarendszer sajátossága, hogy igyekszik mindenkit az élethosszig tartó tanulás felé irányítani (Bús, 2015).

Az alap- és középfokú oktatást is a nemzeti oktatási ügynökség által kiadott alaptantervek szabályozzák, mely folyamatosan megújul.

A finn iskolarendszer tehát a következőképpen épül fel:

- Kisgyermekkorai nevelés (0-6 év)
- Előképzés (1 év)
- Alapszintű képzés (9 év)
- Középfokú általános képzés/Szakmai alapképzés (3 év)
- Egyetemi alapképzés (3 év)
- Egyetemi mesterképzés (2 év)
- Egyetemi doktori és licenciátusi képzés

*Kisgyermekkorai nevelés:* Települési szinten szervezik meg, az iskolás kort még el nem érő, 0-6 éves korú gyermeke részére. A kisgyermekkorai nevelés célja az átfogó, komplex fejlesztés, mely a gyermek fejlődése mellett az egészségre és a jólétre is irányul. Ezért a szolgáltatásért a szülők térítési díjat fizetnek a jövedelmük mértékétől és a család méretétől függően.

*Előképzés:* A 2015 óta kötelező előképzésben a 6 éves gyermekek vesznek részt, mely iskolai tanulmányaik előkészítésére szolgál. Az iskolára való felkészítés ingyenes a gyermekek számára.

*Alapszintű képzés:* A 9 osztályos alapiskolában történik, mely a 7 éves kor betöltésétől kezdődik. A tankötelezettség az alapiskola befejezéséig, de maximum 10 évig tart. Az alapszintű képzés ingyenes a diákok számára. Főként települések szervezik, de Finnországban is vannak magániskolák és állami intézmények. A képzés rendkívül erős alapokat nyújt, mivel az alapkészségek elsajátítására fekteti a fő hangsúlyt, az alapvető olvasási, írási, számolási készségek megfelelő szintű elsajátítását helyezi előtérbe. Szerepet kap azonban a felzárkóztatás is, mely lehetővé teszi, hogy minden tanuló az elvárt szinten teljesítsen.

*Középfokú általános képzés:* A 3 évig tartó érettségire felkészítő képzés nem ad szakmai végzettséget a diákok számára. Az érettségi megszerzése mellett a felsőfokú tanulmányokra készíti fel a tanulókat.

*Szakmai alapképzés:* A középfokú általános képzéshez hasonlóan 3 évig tart. A gyakorlatközpontú oktatás főként a gyakorlóléhsy megszerzett tapasztalatra épít. Befejezését követően speciális szakképzésbe történő bekapcsolódásra van lehetőség.

*Felsőoktatás:* A felsőoktatás Finnországban is kettéválk, szakfőiskolai és egyetemi képzésre. Míg a szakfőiskolákon gyakorlatorientált képzés folyk, mely a munkaerőpiaci igényekre épül, addig az egyetemeken a tudományos kutatásra és a kutatási készségek fejlesztésére helyezk a hangsúlyt. Mindkét rendszerben egymásra épül az alap- és a mesterképzés. Utóbbi pedig feljogosít a doktori tanulmányok folytatására. Nem melleleg a képzés ingyenes a hallgatók részére, mely mindenki számára elérhetővé teszi azt.

Az iskolarendszerű képzés mellett különböző szakmai továbbképzésekre van lehetőség. Az önképzés megvalósítása érdekében pedig az ingyenes és



széleskörűen használt közkönyvtári hálózat is működik az országban (Szabó és Karkkainen, 2018).

### ***A finn tanárképzés története***

Finnország tanárképzési rendszere világszínvonalú és a nemzetközi mérések alapján továbbra is töretlen. A jól működő felsőoktatási rendszert több mint 40 éve alapozták meg, azóta végbementek Finnországot is érintő nemzetközi változások, ugyanakkor azok nem voltak negatív hatással a képzés minőségére. A pedagógusokat 1971 óta egységesen, egyetemi szinten képezik (Kálmán, 2011).

Az 1971-es Tanárképzési Törvény hozott jelentős változásokat Finnország tanárképzési rendszerben. Ettől fogva az általános és középiskolai pedagógusokat is egyetemi szinten képezik. Ennek célja a kutatás alapú képzés létrehozása volt, mellyel egységesen jó minőségű, magas szintű oktatást kívántak elérni. 1995-től már az óvodapedagógusok képzését is egyetemi szinten végzik (Kálmán, 2011).

Ezt követően 1998-ban az európai felsőoktatás egységesítési szándékával létrehozott Bologna-rendszer Finnországra is hatást gyakorolt. Ennek következtében a finnek is egységesítették a képzési szerkezeteket, növelték a mobilitás lehetőségét és adaptálták az európai minőségbiztosítási alapelveket. Kidolgozták a kétszintű képzési rendszer követelményeit és elvárásait, valamint bevezették az európai kredit- és modulrendszert. Finnországban azonban a Bolognai folyamat a felsőoktatás tartalmi fejlesztését hívta életre, nem pedig a szerkezeti átalakításokat (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

Néhány évvel később, 2002-ben újabb fejlesztési folyamat indult meg. A *Vokke-projekt* hatására minden egyetem, hasonló szerkezetű tanárképzést hozott létre. Olyan munkacsoportokat és szemináriumokat kezdtek működtetni, ahol lehetőség volt megvitatni a neveléstudomány és a tanárképzés tantervének alapvető elemeit. Ennek következménye, hogy a finn egyetemek nem mutatnak jelentős mértékű eltérést az oktatás tartalmát és színvonalát illetően (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

Újabb kérdésként merülhet fel bennünk, hogy a magyarországi tanulói teljesítményekben várható-e változás mindaddig, amíg a felsőoktatás teljeskörű megreformálására nem kerül sor? Jó gyakorlatként szolgálhat számunkra a finn felsőoktatási rendszer, a tanári pálya vonzereje.

### ***A tanárképzés jelenlegi helyzete Finnországban***

Ahogy azt már korábban említettük, Finnországban minden pedagógust egyetemi szinten képeznek, mivel cél a magasan kvalifikált szakemberek és a minőségi munkaerő képzése. A pedagógusképzésre jelentkezők száma rendkívül magas, ahogy a pedagógus szakma presztízse is kiemelkedő. A pedagógus pálya elismert és vonzó a fiatalok körében, mivel a társadalmi megítélésük magasra értékelt. A pedagógust bizalom övezi. A szakma autonóm és kreatív

munkalehetőséget biztosít a fiatalok számára, melyhez egy átlagos bér társul. Ebből adódóan gyakran akár hússzoros, vagy harmincszoros túljelentkezés is előfordul az egyetemeken, illetve egyes szakokon (Bús, 2015).

Ahhoz, hogy valaki Finnországban tanár lehessen, az alap- és a mesterképzést is el kell végeznie, de csak az alapképzésre kell felvételizni. A felvételi vizsga két fázisból álló, több lépcsős folyamat, ahol erős szelekció zajlik. Az első fázisban az érettségi bizonyítvány, a középiskolai tanulmányi eredmények, valamint az iskolán kívüli tanulmányok alapozzák meg a jelöltek kiválasztását. Utóbbi plusz pontokat hoz a jelöltek számára. Mindezek alapján kerülhet be a tanuló a második fázisba. Itt történik az írásbeli vizsga, majd egy megfigyelt kísérleti tevékenység, végül pedig a szóbeli felvételi interjú. Az írásbeli vizsgán kifejezetten pedagógiai tárgyú kérdésekkel találkozhatnak a felvételizők. A kísérleti tevékenység során különböző iskolai szituációk elé állítják a jelölteket, ahol szociális és kommunikációs képességeiket kívánják megfigyelni és értékelni. A szóbeli felvételi interjú során pedig olyan kérdésekre kell válaszolniuk, hogy miért döntöttek a pedagógus pályára mellett (Sahlberg, 2010; Bús, 2015).

Jól látható, hogy ez a többlépcsős folyamat valóban erős szelekciót eredményez, és lehetővé teszi a legalkalmasabb jelöltek kiválasztását. Ezzel szemben hazánkban nem játszik ilyen szerepet a pályaeorientáció, mivel többnyire csak az úgynevezett hozott pontok alapján történik a felvételi eljárás. A szóbeli felvételi vizsga többnyire nem a személyiségből fakadó alkalmasság oldaláról szemléli a jelölteket, hanem szakmai szempontú képességeket vizsgál, mint például a tiszta beszéd, vagy a testi, fizikai alkalmasság.

A pedagógusképzés célja Finnországban, hogy a diploma megszerzését követően az alapvető jártasságok mellett felruházza a hallgatót egy jól használható, átfogó tudással, az önálló munkavégzéshez szükséges képességekkel, mindemellett pedig tudományos és művészeti tudással, valamint jó nyelvi és kommunikációs képességekkel is (Kálmán, 2011).

A képzés során kiemelt figyelmet fordítanak a neveléstudományi, illetve nevelépszichológiai ismeretek oktatására, de a szaktárgyi ismeretek is fontos szerepet játszanak. A pedagógusjelöltek megismerkednek a pedagógiai kutatások elméletével és módszertanával is, majd az elsajátított ismeretek birtokában elkészítik kutatásközpontú szakdolgozatukat. Az alap- és mesterképzés végén benyújtott szakdolgozatuknak is önálló kutatáson kell alapulnia.

Az elméleti ismeretek megszerzése mellett fontos szerepet kap a gyakorlati tudás elsajátítása is, melyet a képzés elejétől fogva különböző gyakorlati képzőhelyeken szerezhetnek meg. A minőségi tanítási gyakorlat fontos része a képzésnek, annak egyharmadát teszi ki. Mivel az oktatás az egyetemeken rendkívül gyakorlatorientált, így saját gyakorlóiskolával rendelkeznek, de a széleskörű tapasztalatszerzés céljából más partnerintézményekkel is kapcsolatban vannak (Bús, 2015). Mindezek mellett a megfelelő tanulási környezet megteremtésére is odafigyelnek az egyetemeken.

A tanárképzés alapvető jellemzője a kutatásalapú képzés, ahol kihangsúlyozzák a kutatómódszertani tudás fontosságát. Az oktatók feladata, hogy a hallgatókat hozzásegítsék a kutatói szemlélet kialakításához. Ehhez azonban szükséges, hogy maguk az oktatók is nemzetközi szintű tudományos kutatómunkát végezzenek.

A képzésnek vannak speciális jellemzői is, mint például a multikulturális, az interkulturális és az etnikai nevelés, illetve a metatudás, metagondolkodás és az önszabályozó tanulás (Hercz, 2008).

A finn tanárképzés tantervének főbb tartalmi elemei a következők:

- szakos tanulmányok
- kutatási tanulmányok
- pedagógiai tanulmányok
- a kommunikáció, a nyelv és a számítástechnika
- a személyre szabott tanulási terv
- választható tanulmányi terület (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

„A képzés során kialakítandó kompetenciák és szaktudás:

- kulturális tudás
- internacionalizmus
- kreativitás
- flexibilitás
- kooperatív képességek
- interaktív képességek
- nyelvi képességek
- IKT képességek
- információszerezés- és feldolgozás sebessége
- gyakorlat a tudományos módszerek alkalmazásában
- szakterületével és környezetével kapcsolatos kutatási problémák és kérdések felismerésének képessége
- képesség arra, hogy interdiszciplináris kutatásokban saját szakterületének szakértőjeként vegyen részt
- kutatási és a szakmai etikai érzék elsajátítása
- különböző tanulási módszerek és képességek elsajátítása, melyekkel mások tanulási képességeit fejleszteni tudja
- tanulási képességei önértékelésének képessége
- információszerezés és feldolgozás képessége
- gyakorlat a tudományos módszerek alkalmazásában
- az információ és felhasználhatósága kritikus értékelési képessége
- a tudományos gondolkodás alapelveinek ismerete.” (Vokke-projekt – University of Helsinki, 2002; Hercz, 2008. 109. old.)

Finnországban jelenleg az alábbi képezések szerezhetőek meg:

*Osztálytanító:* A végzettség 5 év alatt szerezhető meg, az alapképzés és az arra kötelezően épülő mesterképzés elvégzésével. A képzés az alapfokú oktatás első hat évfolyamán történő oktatásra készít és jogosít fel. Amennyiben a pedagógiai tanulmányok mellett bizonyos szintű specializációt is folytat a hallgató, az feljogosítja a 7-9. évfolyamon történő szaktanári munkára.

*Szaktanár:* A végzettség szintén 5 év alatt szerezhető meg. A mesterképzés az alap- és középszintű oktatásban történő munkavégzést teszi lehetővé.

*Fejlesztő pedagógus:* A végzettség mesterképzés keretében szerezhető meg, melyre gyakran a már végzett tanárok jelentkeznek, tudásuk bővítése céljából.

*Tanulmányi szaktanácsadó:* A végzettség mesterképzés keretében szerezhető meg, mely kiegészíti a már meglévő tanári diplomával megszerzett tudást, bővíti ismereteiket, például a vezetési ismeretek területén.

*Szakképzésben dolgozó szaktanár:* a már meglévő felsőfokú végzettség mellé, legalább 3 év szakmai tapasztalatot követően szerezhető meg a végzettség, mellyel a szakképzésben is dolgozhat a pedagógus.

*Egyéb tanárképzési területek:* 2-4 év alatt végezhető el a képzés, mellyel zene-, tánc-, vagy színjátszástanárrá képezi magát a pedagógus (*Szabó és Karkkainen, 2018*).

Összefoglalva, a finn tanárképzés elvei tehát a 70-es évektől ma is érvényesek, ezek pedig az alábbiak:

- Minden pedagógus egyetemi képzésben vesz részt.
- Az oktatás egységes, széleskörű ismereteket nyújt, melyre rugalmasan építhetők rá a továbbképzések.
- A képzés célja, hogy felkészítse a leendő pedagógust a szociális és érzelmi fejlesztésre is, továbbá a munkájukhoz való optimista hozzáállásra.
- Az elméleti és gyakorlati képzés a tudományos és pedagógiai képzés összehangolásának eredménye.
- Elvárás a társadalmi és oktatáspolitikai tartalmak beépítése a képzésbe (*Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005*).

### ***A kutatás alapú tanárképzés előnyei***

Finnországban alakult ki és működik a mai napig a kutatásalapú tanárképzés legkidolgozottabb formája, hiszen a pedagógushallgatók már az alapfokú tanulmányaik során felkészülnek a pedagógiai kutatásra, megismerkednek az adatgyűjtés, az elemzés, a kísérletezés módszereivel. A tanárképzésnek ugyan nem célja a hivatásos kutatók képzése, ugyanakkor feladat a reflektív szemlélet és a kutatásorientált attitűd, valamint az analitikus gondolkodás és a széles látókör kialakítása (*Csapó, 2015*).

Ez előny azok számára, akik a PhD fokozat megszerzésére irányuló tanulmányokat kívánnak folytatni. Akik viszont gyakorló pedagógusként kívánnak tevékenykedni, a kutatóorientált szemlélet helyett a gyakorlatorientált attitűdöt részesítik előnyben.

### ***Továbbképzési rendszer***

A finn pedagógusok szakmai fejlődése elválaszthatatlan saját, személyes, tudományos fejlődésüktől. Az élethosszig tartó tanulás jegyében, a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése és megújítása érdekében a minisztérium kialakította a továbbképzési rendszert, melyet a kormányzat támogat a pedagógusok számára. Elvárás a pedagógussal szemben, hogy évente 3-5 napot kötelezően továbbképzésen vegyen részt. A munkáltató felelőssége a pedagógus részvételének biztosítása a továbbképzésen, mely az alábbiak szerint valósulhat meg:

- önkéntes továbbképzés,
- továbbképzés az oktatási intézményeknél (a helyi fenntartók felelőssége, mely általában az önkormányzat),
- az oktatáspolitikai által támogatott továbbképzések: az állam, közvetlenül pedig az Oktatási Minisztérium felelős a továbbképzések ellenőrzéséért és támogatásáért (*Kálmán, 2011*).

A finn oktatáspolitikai egyik sajátossága, hogy a pedagógusképzési, és – továbbképzési rendszert újra és újra felülvizsgálják, majd értékelést készítenek és ajánlásokat fogalmaznak meg. Így nem csapán a pozitívumok, de a negatívumok is felszínre kerülhetnek. Az ilyen monitorozások során derült fény a következő problémákra, melyeket javaslatok formájában fogalmaztak meg:

- A tanárképzés során a választható tárgyak körének a tanárként megcélzott korosztály speciális tanítási problémáira vonatkozó bővítését, valamint módszertani repertoárjának mélyítését kell szolgálnia.
- Az előadások helyett célravezetőbb lehet a hallgatók foglalkoztatása során a kooperatív módszerek alkalmazása.
- Kevesebb átfogó, multidiszciplináris tárgy javasolt.
- Az elmélet a gyakorlattal integráltan jelenjen meg.
- A fejlesztés speciális módszereinek, a különleges nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozásnak nagyobb hangsúlyt kell kapniuk. Az átlagostól eltérő gyermekek neveléséhez eszközöket és módszereket kell elsajátítaniuk a hallgatóknak minden korosztály esetében.
- Az idegen nyelvű szakirodalom oktatásba történő beépítése fontos feladat, melyeknek a könyvtárban elérhetőnek kell lennie.
- A tankönyveknek meg kell felelniük a hallgatók szükségleteinek, tudásának (*Hercz, 2008*).

Finnországban a tanárképzés és az oktatás továbbfejlesztése folyamatosan zajlik. A kormányzat állásfoglalása szerint jelenleg az alábbi kiemelt területeken van fejlesztési feladata a finneknek az oktatást érintően:

- Fontos a tanárok digitális készségeinek javítása és új digitális tananyagok létrehozása, valamint a digitális tanulási környezet kialakítása.
- Elengedhetetlen a középfokú szakképzés megújítása.
- Szükséges a munkaerőpiaci elhelyezkedés meggyorsítása.
- Szükséges a kulturális és művészeti oktatás fejlesztése.
- Fontos a diákok továbbtanulásának folyamatos támogatása (*Szabó és Karkkainen, 2018*).

### ***A tanári pálya***

A tanári pálya Finnországban rendkívül vonzó a fiatalok számára. Ahogy már említettük, magas a szakma társadalmi presztízse, autonóm, kreatív, értelmiségi munkának számít, a pedagógusokat bizalom övezi és nem melleleg jól fizet. A tanárképzés pedig biztos alapokat nyújt a tanárok munkavégzéséhez. Ebből adódóan Finnországban nem működik külső értékelés, szakfelügyeleti rendszer. Ettől függetlenül természetesen a finn pedagógusoknak is szüksége van az önreflexióra és a visszajelzésekre is. Ezek általában kollegális szinten és önkéntes alapon valósulnak meg (*Szabó és Karkkainen, 2018*).

Ahogy nincs külső értékelés, úgy nincs országosan kidolgozott kompetenciarendszer sem a finn pedagógusok számára. Az egyetemeken azonban kidolgoztak egy olyan szempontrendszert, mely a sikeres pedagógiai tevékenység alapját képező kompetenciákat tartalmazza. Ezek a következők:

#### *„A pedagógus:*

- *A tanulás és a fejlődés vezetője:*
- *Támogatja a tanulók és a hallgatók gondolkodását.*
- *Bevezeti őket a tanulás világába.*
- *Támogatja és értékeli a tanulást.*
- *Elfogadja annak felelősségét, hogy segítenie kell minden tanuló tanulási folyamatát.*

#### *Szakértő:*

- *Szakterületének rendszerét képes átlátni.*
- *A tantárgyi tartalmak alkotásának és a fejlesztési képességeinek birtokában van.*
- *Vezeti a tanulók, hallgatók tudásának konstruálását és képességeiknek kibontakoztatását.*
- *Kutatja, fejleszti és értékeli a saját tevékenységét.*
- *Közvetíti, fejleszti a kultúrát.*

#### *Teljes ember:*

- *Empatikus beszélgetőtárs.*
- *Bátorít és támogatást nyújt.*

- *Elfogadja és megérti a sokféleséget.*
- *Érti az élethosszig tartó tanulás koncepcióját.*
- *Ismeri a saját lehetőségeit és korlátait.*
- *Felelősséget vállal a saját érzelmeiért.*
- *Tisztában van az emberi természetre vonatkozó saját elképzeléseivel.*

*Reszponzív, felelősséget vállaló felnőtt:*

- *Aktívan dolgozik az oktatási intézmény közös céljaiért.*
- *Kooperációra nevel.*
- *A szociális képességek irányítója, jó modorú.*
- *Segíti az oktatási intézmény fejlődését annak érdekében, hogy tanuló szervezetté váljék.*

*Értékek közvetítője:*

- *Segíti a tanulókat, hallgatókat a fejlődésben és az értékek tisztázásában.*
- *Támogatja az etikai választások meghozatalát.*
- *Támogatja a tanulókat a saját világvéleményük megkonstruálásában.*
- *Aktív állampolgárként dolgozik.*
- *Érti munkájának szociális befolyását.*

*A tanulási tevékenység irányítója:*

- *Felelős a konstruktív munkához szükséges biztonság és légkör megteremtéséért.*
- *Tanulási környezetet alkot.*
- *Különböző tanulási stílusokat támogat.” (Falus, 2011. 11-12. old.)*

Finnországban újabban a pedagógusok bérezése kapcsán jelennek meg a kompetenciák, illetve azok értékelése. Figyelembe veszik a kompetenciák mellett az egyéni teljesítményt, a munka követelményeinek való megfelelést. Így egyfajta rugalmasabb bérezésre van lehetőség. Ugyanakkor továbbra sincs központilag meghatározott, egységes elvárásrendszer, melynek a pedagógusok egyformán megfelelnének. Ettől függetlenül a finn pedagógusokat alapvetően jellemzi a fejlődés igénye, hiszen a kollégáktól, tanulóktól, szülőktől származó visszajelzések fontos szerepet játszanak önértékelésükben. Az egyéni szakmai fejlődés érdekében egyéni fejlesztési tervet készítenek saját magukra vonatkozóan, melyet a környezetükből érkező visszajelzésekre alapoznak. Így határozzák meg szakmai fejlődésük irányvonalát, melyben az egyéni célok mellett szerepet kap a szakmai reflexió és az önértékelés. Különös figyelmet fordítanak a személyes, a szakmai és a tudományos fejlődés hármásának érvényesülésére. A pedagógusok szakmai kompetenciáinak értékelése a munkáltató feladata is, különösképpen a továbbképzések megszervezése kapcsán, ugyanakkor a munkáltatóra van bízva, hogy milyen kritériumrendszert határoz meg a pedagógus számára. Ezeket a kritériumokat az intézményvezetők belső minőségbiztosítási rendszerben rögzítik (Falus, 2011; Kálmán, 2011).

## ***Tehetséggondozás és a finn iskola***

*Sahlberg szerint „Az oktatáspolitikai a személyre szabott tanulást és kreatív tanítást tartja az iskolázás legfontosabb összetevőinek. Ezáltal a diákok iskolai teljesítményét saját tulajdonságaik és képességeik szerint határozzák meg, s nem központi sztenderdekhez vagy statisztikai mutatókhoz hasonlítják őket.” (Sahlberg, 2013. 122. old.)*

*„Az egyénre szabott képzés mind a haladási tempó, mind a tananyag mennyiségének tekintetében kulcsfontosságú. Pontos ismerettel kell rendelkeznie mind a diákoknak, mind tanáraiknak arról, hogy mely területeken vannak hiányosságok, amit egyéni fejlesztéssel orvosolni lehet.” (Hornýák, 2011. 94. old.)*

A finn oktatási rendszer elsősorban a felzárkóztatásra koncentrál, vagyis arra, hogy minél kevesebb tanuló teljesítsen az átlag alatt. Ahogy arról korábban már szó esett, négyévente minden diák részt vesz egy tanulásdiagnosztikai vizsgálaton annak érdekében, hogy feltérképezzék problémáikat. *„A tanulásdiagnosztika olyan vizsgálat, amely a pedagógia-pszichológia módszereivel és eszközeivel egy vagy több tanulóval aktuális értékére vonatkozóan nyújt megállapítást” (Mező, 2011. 19. old.),* célja többek között a tanulás terén tehetséges személyek azonosítása is. Finnországban ugyanakkor kevesebb figyelem irányul a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók formalizált tehetséggondozó tevékenységére is.

A formális értelemben vett tehetség fogalomba azok a személyek sorolhatók, akik az adott intézményrendszer által alkalmazott tehetségkonceptió kritériumainak megfelelnek (Mező, 2008). A tehetségkonceptió jelentősége abban rejlik, hogy keretet ad mind a tehetségdiagnosztikai (azon belül a tehetségazonosítást, a tehetséggondozó programokba történő beválogatást vagy a programok hatásvizsgálatát érintő) tevékenységnek, mind a tehetséggondozásnak (a tehetségfejlesztő programok célja általában az, hogy a program végére még inkább megfeleljen valaki a programot működtetők által alkalmazott tehetségkonceptiónak – v.ö.: Mező, 2012). A tehetségazonosítás lényege például, annak ellenőrzése, hogy a vizsgált személy megfelel-e egy adott, a diagnosztika során alkalmazott tehetségkonceptiónak; a beválogatás mibenléte pedig az általunk meghatározott tehetségkonceptió, valamint az adott tehetséggondozó program kritériumainak való megfelelésben rejlik (Mező, 2012).

Finnországban az intézmények, illetve azok programjain belül ugyan formálisan is meghatározásra kerülhet az, hogy mit értenek a „tehetség” fogalma alatt, azonban országos szinten, az oktatási rendszer egészére érvényes formális tehetségfogalom nem jellemző. Ebből adódóan: mivel a finn oktatás nem rendelkezik a hagyományos értelemben vett tehetségkonceptióval, így nem végez országos szintű, az állam által irányított formális tehetségazonosítást sem, és nincs ilyen jellegű beválogatási és fejlesztési rendszere sem. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy noha Finnországnak nincs például törvényben meghatározott tehetségkonceptiója, viszont az oktatási rendszer minden egyes eleme segíti a kimagasló képességű diákok fejlődését (Hornýák, 2011). Finnországban az oktatási



törvény magában foglalja, hogy a diákok saját szintjüknek megfelelő képzést kell, hogy kapjanak. Ez főként iskolán kívüli foglalkozások során valósul meg.

Finnországban az autonóm szemléletből adódóan lehetőség van a jó képességű tanulók tehetségének kibontakoztatására az egyéni tantervek által. A tehetséggondozás tehát a kultúra és a tanítási gyakorlat szerves része. Mint fentebb említettük, a tehetséggondozás főként iskolán kívüli szerveződések által valósul meg. Ugyanakkor, ha nem is nagy számban, de vannak speciális képzést nyújtó iskolák, melyek lehetőséget adnak a tehetség kibontakoztatására is. Ez különböző speciális tehetségsegítő kurzusok, vagy táborok által valósul meg, melyekre a 7-8. osztályos tanulók jelentkezhetnek. A középiskolákban pedig lehetőség van nem osztályhoz kötött előmenetelre is, mely szintén a tehetségek kibontakozását segíti elő és a gyorsabb ütemben haladó diákoknak ad előrelépési lehetőséget. Ezen kívül a tanulmányi versenyek is jelentős szerepet játszanak a kiemelkedően teljesítő diákok életében, komoly felkészülés előzi meg a nagy hagyománnyal rendelkező versenyeken való részvételt (*Balogh, 2004*).

Megfigyelhető tehát, hogy az iskolák Finnországban is az úgynevezett tantárgyi tehetséggondozást támogatják, az iskolán kívül pedig lehetőség van sport- és szabadidős tevékenységekre, élménypedagógiai programok (*Mező, 2015*) alkalmazására. Az ország magas színvonalú könyvtárhálózata pedig támogatja az olvasást.

Végül megjegyzendő, hogy Finnországban a tanulmányi versenyeken történő sikeres szereplés a felvételinél előnyt és plusz pontokat jelent az egyetemre jelentkezők számára – ezáltal, lényegében hozzájárul az adott verseny témakörében tehetséges fiatalok azonosításában, s továbbtanulásuk elősegítésében.

### ***Pozitív pedagógia***

Finnországban is egyre nagyobb népszerűségnek örvend a pozitív pedagógia, mely egyre inkább helyet kap az oktatásban. Alapja a pozitív pszichológia és a tehetséggondozás. Ehhez szükség van arra a fajta szemléletre, mely a finn pedagógus társadalomban jelen van, vagyis az önismeret, önreflexió képességére. A pedagógusoknak fel kell ismerniük magukban a tehetséget, illetve azokat az erősségeket, melyekre építeni tudnak az oktatás során. Az erősségek kiemelése és a pozitív megerősítés a tehetséggondozás alappillérei. Ezek legfontosabb hozadéka a tanulás megszerettetése a diákokkal, melyhez elengedhetetlen a tanulók sikerélményhez juttatása. Ahogy tehát az egyetem autonómiára neveli a hallgatókat, úgy a pedagógusok is önállóságra, személyiségük kibontakoztatására tanítják a diákokat. Finnországban az oktatás mindegy egyes szakaszában jelen van a pozitív pedagógia. A tanárok feladata a tanulás szeretetére nevelés, a természetes kíváncsiság felkeltése, mindemelett pedig a pozitív megerősítés és a kompetenciák fejlesztése is. Erre kizárólag olyan pedagógus képes, aki önmaga is hasonló szellemiségben tanult az oktatás minden egyes szakaszában.

## Konklúziók

Megismerve a finn oktatáspolitikát elmondható, hogy egy tudásalapú társadalomról van szó. Megfigyelve az iskolarendszer működését megállapítható, hogy az iskolarendszer jól felépített, biztos alapokat nyújt a tanulók számára. Nagy hangsúlyt fektet a felzárkóztatásra, mely által eltűnnek a különbségek. A tehetséggondozás is helyet kap, ha nem is játszik főszerepet. Megfigyelhető, hogy a tanári pálya presztízsét a magasan kvalifikált szakemberek képzése biztosítja. Ha megfigyeljük az egyes területek működését, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy a finn pedagógusokat nem kell külön felkészíteni a felzárkóztatásra, vagy a tehetséggondozásra, mivel az a magasszintű tanárképzés szerves része. Persze Finnországban is vannak fejlesztő- és gyógypedagógusok, akik diplomás szakemberekből specializálódnak a sajátos nevelési igényű tanulók ellátására, ugyanakkor a tehetséggondozásra nem rendelkeznek külön diplomás képzéssel, maximum továbbképzési szinten valósul meg a pedagógusok kompetenciáinak ilyen irányú fejlesztése. Ennek ellenére elmondható, hogy a jól működő oktatási rendszer alapvetően támogatja a tehetségek kibontakoztatását, illetve a nagy hagyományokkal rendelkező versenyeztetések és az intézményen kívüli széles körű lehetőségek mind megteremtik a tehetségek kibontakoztatásának feltételeit.

Finnország tehát jógyakorlatával példa lehet minden olyan nemzet számára, mely a fejlődés útjára szeretne lépni.

## Irodalom

- Balogh László (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Bús Enikő (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, **25**. 2015/11. szám. 17–28. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.11.17
- Csapó Benő (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, **25**. 2015/11. szám. 3-16. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.11.3
- Falus Iván (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.). *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 5-24.
- Hercz Mária (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban I. *Iskolakultúra*, 2008. 3-4. szám. 96-123.
- Hornyák Balázs (2011): A tehetséggondozás pillérei Finnországban és a Paivola iskola matematika programja. In: Gordon Győri János (szerk.). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 75-96.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.). *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 139-161.
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft, Debrecen.
- Mező Ferenc (2008): A tehetségdiagnosztika alapjai. In: Mező Ferenc (szerk.). *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 11-60.

- Mező Katalin (2012): A tehetségdiagnosztika koordinálása. In: Mező Ferenc (szerk.). *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft. Debrecen. 59-70.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Niemi, Hannele (2013): *The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy*. Revista Espanola de Educación Comparada, 22. 117–138.
- Niemi, Hannele és Jakku-Sihvonen, Ritva (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 89–109.
- Sahlberg, Pasi (2013): *A finn példa – Mit tanulhat a világ a finnországi oktatás reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Tamás Péter és Karkkainen, Kataryzna (2018): A finn tanárképzési rendszer. *Pedagógusképzés*, 17 (45), 2018/1-4. 169-190.
- Vokke project (2005): *National-Level coordination of degree programme development in teacher training and the sciences of education (VOKKE)*. <http://www.helsinki.fi/vokke> (in Finnish), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in English)





A második alkalommal megjelent kötet számos izgalmas és figyelemre méltó tanulmányt tartalmaz, melyek olyan témákra reflektálnak, amik kíváncsiságra tarthatnak számot a neveléstörténet, a művészeti és környezeti nevelés, a sportpedagógia, az irodalomtanítás, a szakképzés és felsőoktatás, valamint az európai oktatási trendek iránt komolyan érdeklődők számára.

### A kötet szerzői:

Balogh Evelin  
Czemmel Antónia Mária  
Gőgh Előd  
Hegedűs Renáta Ildikó  
Horváth Cintia  
Kiss Zoltán  
Krakker Anna  
Medovarszki István  
Szabó Orsolya

Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland  
Doktorcsik Noémi  
Győrössy Krisztina  
Herédi Rebeka  
Kiss Dávid  
Kopasz Gáborné  
Majtényi Laura  
Molnár Anita  
Szűts-Novák Rita



ISBN: 978-615-01-4121-3