

TANULÁS ÉS TÁRSADALOM (2025)

VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK



MTA 200 ÉVES
A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA

Mecenatúra



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ PROGRAM

TANULÁS ÉS TÁRSADALOM (2025) – VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

Szerkesztő:
Mező Ferenc:

(2025)

TANULÁS ÉS TÁRSADALOM (2025) – VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

Szerkesztő:
Mező Ferenc

(2025)

Kiadó:
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem



Szerkesztő: Mező Ferenc (Ph.D., Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)

Lektorok: Gál, Katalin (Ph.D., Partium Christian University, Romania)
Hanák, Zsuzsanna (Habil., Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Horák, Rita (Prof., Ph.D., University of Novi Sad, Serbia)
Mező, Katalin (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)
Mogyorósi, Zsolt (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Muntean, Loredana (Ph.D., Universitatea din Oradea, Romania)
Pšenáková, Ildikó (Habil., Ph.D., Trnava University in Trnava, Slovakia)
Szabó, Tibor (Ph.D., Constantine The Philosopher University in Nitra, Slovakia)
Szabóné, Balogh Ágota Márta (Ph.D., Gál Ferenc University, Hungary)
Szűts, Zoltán (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Ujfaludi, László (CSc., Prof. Emeritus, Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)
Varga, Zsolt (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Kiadó: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

DECLARATION OF THANKS

The project is implemented with the support of the National Research, Development, and Innovation Fund of the Ministry of Innovation and Technology and on the basis of the Grant Certificate issued by the National Research, Development, and Innovation Office.
Project ID: MEC_SZ_24_149026

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján valósul meg.
Pályázati azonosító: MEC_SZ_24_149026



TARTALOM

Mező Ferenc: Összefoglaló a „tanulás és társadalom” (2025) interdiszciplináris nemzetközi konferenciáról	8
Árkosi Julianna: Betekintés Kokas Klára komplex művészetpedagógiai módszerébe – avagy miért lettem Kokas oktató?	18
Fenyő Imre: Photovoice – vizuális narratíva az óvodapedagógiában (Képelemzési módszerek és tapasztalatok)	22
Forai Brigitta: Legkisebbek a kisebbségben – roma gyerekek oktatási hátrányai	30
Imre Angéla, Szanati Dóra, Földiné Szűcs Krisztina és Szűcs Antal Mór: Kétnyelvű gyermekek nyelvi integrálása magyar oktatási intézménybe	40
Kecskeméti-Székely Zsuzsa, Fejes Adrienn és Szebeni Rita: Kisgyermeknevelésbe ágyazható módszertani lehetőségek vizuális művészetek által	46
Kovács Boglárka és Mező Katalin: Az intellektuális képességgavarral élő személyek szerelmi élete és párkapcsolatai – szakirodalom áttekintés	54
Lampe Sz. Bettina: Játékosan a tudás felé – A tanulásméletek és a társasjáték kapcsolata	64
Mikelayi, Wumaier: The Importance of Climate Change Education for University Students	76
Yoeurng, Sak: Exploring the Implementation of a School-Based Mentoring Program at a Secondary Resource School in Cambodia	82
Phosuwan, Saran: Interdisciplinary Approaches to Teaching Mathematics through Art, Probability, and Intercultural Learning: Experiences from Greece and Turkey	100
Simándi Szilvia: A gyermek és ifjúkori tanulási élmények és az élethosszig tartó tanulás	108
Szabó Anita: Kihívás vagy lehetőség? Az inklúzió pedagógusszemmel	114
Udvaros József: Oktatástechnológiai innovációk az Ipar 4.0 időszakában	124
Vigh Ivett-Barbara: Amikor a játék komolyra fordul: A Társasjáték-pedagógia szerepe a felsőoktatásban	134
Zilahi-Brányi Panna: A mediáció lehetőségei az alapfokú zeneiskolai gyakorlatban	142

Mező Ferenc:

ÖSSZEFOGLALÓ A „TANULÁS ÉS TÁRSADALOM” (2025) INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIÁRÓL¹

„Tanulás és Társadalom (2025)” Nemzetközi InterdiszCIPLINÁRIS Konferencia Egerben, 2025. október 3-5. között került megrendezésre az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem főépületében a 200 éves Magyar Tudományos Akadémia ünneplését célzó rendezvények egyikeként.

A projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján valósult meg. Pályázati azonosító: MEC_SZ_24_149026



AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROGRAM



Kilenc országból (Kambodzsa, Hollandia, Kína, Magyarország, Malajzia, Románia, Szerbia, Szlovákia és Ukrajna) 182 fő regisztrált a rendezvényre, melyen 194 szerző (köztük a konferenciára be nem regisztrált, de társszerzőként feltüntetett 12 fő), összesen 141 prezentációt (4 plenáris előadást, 128 szekció előadást és 9 poszterprezentációt) mutatott be 13 szekcióban. Az előadások nyilvánosak voltak.

¹ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.1>



A Szervező Bizottság

A „Tanulás és Társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025) Szervező Bizottsága 224. októberében már megalakult és megkezdte működését.

A Szervezőbizottság vezetője Mező Ferenc (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary) volt.

A Tudományos bizottság tagjai voltak:

Gál Katalin (Ph.D., Partium Christian University, Romania)

Hanák Zsuzsanna (Habil., Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Horák Rita (Prof., Ph.D., University of Novi Sad, Serbia)

Loredana, Muntean (Ph.D., Nagyváradi Állami Egyetem, Románia)

Mező Katalin (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Mogyorósi Zsolt (Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Pšenáková Ildikó (Habil., Ph.D., Nagyszombati Egyetem Nagyszombat, Slovakia)

Szabó Tibor (Ph.D., Constantine The Philosopher University in Nitra, Slovakia)

Szabóné Balogh Ágota Márta (Ph.D., Gál Ferenc University, Hungary)

Szűts Zoltán (Prof., Ph.D., Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Ujfaludi László (Ph.D., Prof. emeritus, Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Varga Zsolt (Ph.D., University of Debrecen, Hungary)

Rendezvényszervezésben résztvevő munkatársak:

Gál Tibor (Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Kormos Ádám (Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

Oszlánczi Krisztina (Eszterházy Károly Catholic University, Hungary)

A Szervező Bizottság havi rendszerességgű értekezleteket tartott. Az értekezletek dátuma: 2024.10.31., 2024.11.25., 2024.12.20., 2025.01.31., 2025.02.28., 2025.03.28., 2025.04.29., 2025.05.27., 2025.06.24., 2025.07.25., 2025.08.25., 2025.09.29., 2025.10.05. és 2025.11.24. volt. Az értekezleteken keresztül történt meg a konferencia előkészítése (például: weboldal kialakítása, havonta megjelenő hírek közzététele, a rendezvénnyel kapcsolatos folyóiratfelhívások közzététele, a regisztráció megvalósítása), utómunkálatainak koordinálása (például a rendezvényről szóló internetes, illetve folyóirat beszámoló, kisfilm, kiadványok szerkesztése, megjelentetése).

A Szervező Bizottság munkájának köszönhetően már 2024. októberében kialakításra került a projekt weboldala (URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>), ahol 2024. október és 2025. november hónapok között havonta folyóirathírek jelentek meg a projekttel kapcsolatban:

1. 2024.10.25.: „Tanulás és Társadalom” interdiszciplináris nemzetközi konferencia (2025). URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025>
2. 2024.11.30.: A „Tanulás és Társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025) Szervező Bizottsága. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/a-tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia--2025-szervezo-bizottsaga>

3. 2024.12.23.: A „Tanulás és Társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025): Megjelentek az első konferenciafelhívások. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/a-tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-megjelentek-az-elso-konferenciafelhivasok>
4. 2025.01.31.: „Tanulás és társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025): 2024 év végi áttekintés. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-2024-ev-vegi-attekintes>
5. 2025.02.28.: „Tanulás és társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025): Új év, új tevékenységek- URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-uj-ev-uj-tevekenysegek>
6. 2025.03.28.: „Tanulás és társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025): Kezdetét vette a szekciók témáinak kialakítása. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-kezdetet-vette-a-szekciok-temainak-kialakitasa>
7. 2025.04.21.: „Tanulás és társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025): A konferencia szekciói. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-a-konferencia-szekcioi>
8. 2025.05.01.: REGISZTRÁCIÓ a „Tanulás és társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025) rendezvényre. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/regisztracio-a-tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025-rendezvenyre>
9. 2025.06.02.: Kapcsolódás az MTA 200 rendezvénysorozathoz. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/kapcsolodas-az-mta-200-rendezvenysorozathoz>
10. 2025.07.02.: ILEARN találkozó a „Tanulás és társadalom” konferencián. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/ilearn-talalkozo-a-tanulas-es-tarsadalom-konferencian>
11. 2025.08.02: Még lehet regisztrálni a „Tanulás és Társadalom” konferenciára. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/meg-lehet-regisztralni-a-tanulas-es-tarsadalom-konferenciarra>
12. 2025.09.22.: Lezárult a regisztráció. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/lezarult-a-regisztracio>
13. 2025.10.06.: Sikeresen megvalósult a „Tanulás és Társadalom (2025)” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/sikeresen-megvalosult-a-tanulas-es-tarsadalom-2025-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia>
14. 2025.11.22.: Beszámoló a „Tanulás és Társadalom (2025)” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferenciáról. URL: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia/hirek>

A MEC-SZ-24-149026 projekt keretében 2024/2025-ben az alábbi folyóiratokban jelentek meg felhívások a „Tanulás és Társadalom” Interdiszciplináris Nemzetközi Konferencia (2025) vonatkozásában:

1. Az OxIPO folyóirat 2024/4. számában. URL: https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2024_4_089_TeT2025_meghivo.pdf
2. A Mesterséges Intelligencia folyóirat 2024/2. számában. URL: https://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/MI_2024_2_091_TeT_Meghivo.pdf
3. A Lélektan és Hadviselés folyóirat 2024/2. számában. URL: https://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/LH_2024_2_091_TeT2025_meghivo.pdf
4. A Különleges Bánásmód folyóirat 2024/4. számában. URL: <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15345/13153>
5. Az OxIPO folyóirat 2024/4. számában. URL: https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2024_4_089_TeT2025_meghivo.pdf

6. Az OxIPO folyóirat 2025/1. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2025_1_101_Tet2025_meghivo.pdf
7. Az OxIPO folyóirat 2025/2. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2025_2_105_TeT2025_meghivo.pdf
8. Az OxIPO folyóirat 2025/3. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2025_3_121_TeT2025_meghivo.pdf
9. A Mesterséges Intelligencia folyóirat 2024/2. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/MI_2024_2_091_TeT_Meghivo.pdf
10. A Mesterséges Intelligencia folyóirat 2025/1. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/MI_2025_1_111_TeT2025.pdf
11. A Lélektan és Hadviselés folyóirat 2024/2. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/LH_2024_2_091_TeT2025_meghivo.pdf
12. A Lélektan és Hadviselés folyóirat 2025/1. számában. URL:
https://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/LH_2025_1_127_TeT2025_Meghivo.pdf
13. A Különleges Bánásmód folyóirat 2025/1. számában. URL:
<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15584/13295>
14. A Különleges Bánásmód folyóirat 2025/SI URL:
<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15610/13317>
15. A Különleges Bánásmód folyóirat 2025/2. URL:
<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15806/13437>
16. A Különleges Bánásmód folyóirat 2025/3. URL:
<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/16168/13731>

A Szervező Bizottság által és/vagy koordinálásában közzétett beszámolók a konferenciáról:

1. Weboldalakon megjelent beszámolók:

- <https://uni-eszterhazy.hu/pszichologia/sikeres-konferenciarendezes-intezetunk-oktatoival>
- <https://uni-eszterhazy.hu/pk/sikeres-konferenciarendezes-intezetunk-oktatoival>
- <https://gfe.hu/2025/10/tanulas-es-tarsadalom-interdiszciplinaris-nemzetkozi-konferencia-2025/>
- https://www.fss.ukf.sk/hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2502
- <https://gygyk.unideb.hu/hirek/tanulas-es-tarsadalom-2025-nemzetkozi-interdiszciplinaris-konferencia-eger>
- <https://magister.uns.ac.rs/Tanulas-es-tarsadalom-konferencia-egerben/tartalom/3690/>
- <https://www.facebook.com/degygyk/posts/pfbid0cbpx8ieK5HgpEJorkiQijPGkfRQCbZkWLxz3DGWAYf32YgBQ9kosG8MAnJpYYSHXl?rdid=RHBZfvpKRagjYDA5#>

2. Audiovizuális beszámolók:

- Szent István Rádióban megjelent riport (Eger, Tokaj: 2025.10.10.):
<https://szentistvanradio.hu:443/player/369628/2025-10-10%2020:35:00>
- Eszterházy Podcast, 2025.10.24.:
<https://open.spotify.com/episode/2h6qp8n7KAtaIRg3A9OZel>
- Kisfilm: <https://www.youtube.com/watch?v=sdnZc92kmgw>
- Líceum Televízió és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger), 2025.10.09., 10.01:
<https://fb.watch/CJOjNLd2A1/>

3. Konferenciaelőadás:

Mező, Ferenc (2025): About the 'Learning and Society (2025)' International Interdisciplinary Conference. In: Mező Katalin és Mező Ferenc (Szerk.)(2024): *Kreativitás – Elmélet és Gyakorlat (2024)*. Debrecen (HU): K+F Stúdió Kft. 110-111. ISBN 978-615-82511-1-2

4. Kiadványok (letölthetők innen: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>):

- Tanulás és Társadalom (2025) – Program és Absztraktok
- Tanulás és Társadalom (2025) – Válogatott tanulmányok

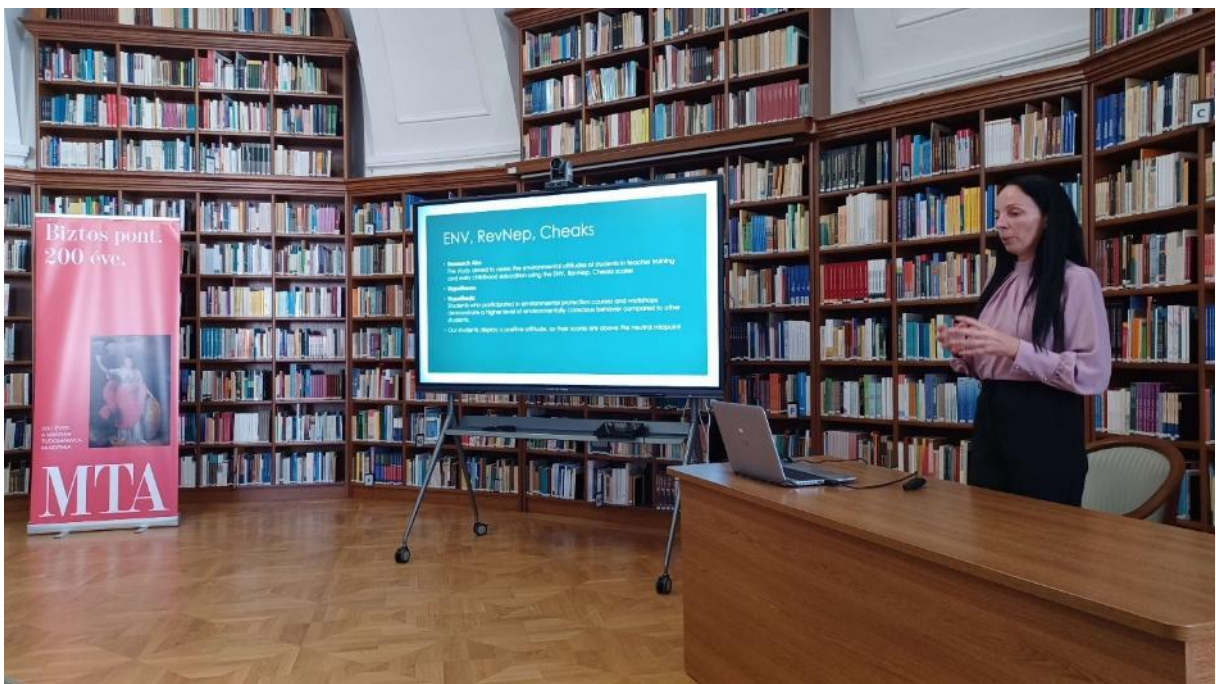
A rendezvény főbb történései

A 2025. október 3.-án kezdődő rendezvényt Dr. Mező Ferenc nyitotta meg, majd Prof. Dr. Szűts Zoltán, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja köszöntötte az egybegyűlteket.



Ezt követően az alábbi plenáris előadásokra került sor:

Prof. Dr. Horák Rita, a szerbiai Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tudományügyi dékánhelyettese) „The Responsibility of Education in Environmental Protection: Perspectives from Serbia” (Az oktatás felelőssége a környezetvédelemben: szerbiai perspektívák) címmel tartott előadást.



Dr. Habil. PaedDr. Nagy, Melinda (a szlovákiai, komáromi Selye János Egyetem rektorhelyettese) előadásának címe „Learning and Society: Expert Dialogues and Community Engagement in Addressing Local Challenges” (Tanulás és Társadalom: Szakértői párbeszéd és közösségi bevonás a helyi problémák kezelésére) volt.



Dr. Pásztor Rita és Dr. Gál Katalin (Partiumi keresztény Egyetem, Románia) „Promoting Student Success and Equal Opportunities: Needs Assessment for the Foundation of Disadvantage Compensation Programs in Secondary and Higher Education” (A hallgatói siker és az esélyegyenlőség előmozdítása: szükségletfelmérés hátránykompenzációs programok megalapozásához középiskolai és felsőoktatási környezetben) témakörben osztotta meg kutatási tapasztalatait.



Dr. Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) és Mező Katalin (Debreceni Egyetem) „The OxIPO Project: increasing the human information processing performance” (Az OxIPO Projekt: a humán információfeldolgozó teljesítmény növelése” címmel számolt be a magyar pszichológiai innováció aktuális helyzetéről.

A plenáris előadásokat követően Dr. Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) nyitotta meg Fejes Adrienn (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) „Rezdulesek III. – Rész és egész” című képzőművészeti kiállítását.



A plenáris előadásokat követően négy szekció (az 1-4. sorszámú szekciók) megtartására és a poszterprezentációk, illetve a már említett képzőművészeti kiállítás megtekintésére is lehetőség nyílt az első nap alkalmával. Valamint ekkor vehettek részt az érdeklődő résztvevők egy hadtörténeti makett kiállítás Dr. Bartók Béla és Dr. Ambrus László által vezetett látogatásán.

A rendezvény második napján, 2025 október 4.-én hat szekció (az 5-10. számú szekciók) keretében történtek prezentációk, tudományos eszmecserék, valamint a poszterszekció is fogadta az érdeklődőket. ezen a napon került sor a Nemzetközi Tanuláskutató Hálózat (International Learning Research Network, ILEARN) ülésének megszervezésére is.

A kísérőprogramok tekintetében pedig az érdeklődők megtekinthették a fent már említett képzőművészeti kiállítást, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem főépületében található Csillagászati Torony kiállításait, illetve Prof.Dr. Ujfaludi László vezetésével az ott megvalósuló természettudományos showműsort.



Az esti órákban pedig egyrészt Eger város aktuális programkínálatát (többek között Demjén Ferenc koncertjét) élvezhették a résztvevők, másrészt tudományos társalkodó kör keretében kerülhetett sor további közös gondolkodásra – ennek felkért hozzászólói voltak: Dudás Éva, Dr. Halasi Szabolcs, Juhász Dániel, Dr. Mező Ferenc, Nagy Kanász Viola, Prof. Papp Zoltán, dr. Pintér Krekic Valéria, Udvaros Anna, Udvaros Borbála, Dr. Varga Zsolt.

A rendezvény zárónapján, 2025. október 5.-én a 11-12. szekciókat követően a került sor a rendezvény zárására. Kiegészítőprogramként e napon is lehetőség nyílt a poszterprezentációk, illetve a képző-művészeti kiállítás megtekintésére, illetve a Dr. Mező Ferenc által vezetett „Innováció – a tanulás és társadalom aspektusából” workshopon történő részvételre.



Ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni a rendezvény szervezési munkálatait önkéntesen segítő, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen pszichológiát tanuló hallgatók Csajbók Gábor, Hegedűs Marcell, Szabó Klára, Cz. Tóth Csenge Flóra, Bodnár Alíz és Szentgyörgyi Kitti számára is.

Zárógondolatok

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott (MEC-SZ-24-149026 pályázati azonosítószámú) támogatásával, a Mecenatúra program keretében sikerült egy sokszínű, új szakmai kapcsolatok kialakítására és már meglévők ápolására szolgáló nemzetközi konferenciát megvalósítani, melynek fókuszában – a rendezvény címének is megfelelő módon – valóban a tanulás és a társadalom állt. A résztvevői pozitív visszajelzések alapján a rendezvénysorozatot a jövőben is igyekszünk folytatni, fenntartani.

A rendezvényről készült kisfilm, a projekt keretében létrejött absztraktkötet és tanulmánykötet elérhető a rendezvény weboldalan a „2025” menüpontra kattintással: <https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia>

Árkosi Julianna:

BETEKINTÉS KOKAS KLÁRA KOMPLEX MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZERÉBE – AVAGY MIÉRT LETTEM KOKAS OKTATÓ?²

„Zenéből fényeket látni és láttatni” – ezt az elnevezést viselte a Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány szervezésében megrendezett Kokas Klára komplex művészetpedagógiáját oktatni vágyókat felkészítő haladó képzés, melyet 2024-ben volt szerencsém sikeresen elvégezni, az előző évben megrendezett kezdő képzés méltó folytatásaként.

Kokas Klára munkásságát, annak fényét és csodáját, lehetőségeit és óriási embert (gyermeket és pedagógust) formáló erejét ismerve, nagy örömmel jelentkeztem, nagy lelkesedéssel vittem véghez, nagy büszkeséggel fejeztem be és mély alázattal alkalmazom ezt a sokrétű, megtartó-megújító pedagógiát.

Jelen írásban szeretnék rávilágítani, betekintést adni ebbe a biztonságos, védett, elfogadó és fejlesztő világba, amelyet volt szerencsém megismertem. Remélem, hogy több olvasó érdeklődését felkelti a módszer, és gyarapodni fog a kokasi szemléletet képviselők, illetve a Kokas pedagógusok tábora.

Kokas Klára (1929–2010) Kodály-tanítvány, karvezető, zongorista, zenepedagógus, pszichológus 1929-ben született Szanyban, Magyarországon. Tanulmányait a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen végezte. Kodály mély hatással volt pedagógiai nézeteire, és munkásságában központi szerepet kapott a Kodály-módszer alkalmazása és továbbfejlesztése.

Szombathelyen általános iskolában, majd a Tanítóképző Intézetben, később a Münnich Ferenc Nevelőotthonban tanított. 1970-től 1973-ig az első amerikai Kodály Intézet munkatársa volt Bostonban. 1973-tól a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet főiskolai docense. 1990-től az AGAPE Zene-Életöröm Alapítvány vezetője. Európa, Amerika és Ausztrália számos helyére hívták meg vendégprofesszornak. Nyolcvanadik életévében, családja körében hunyt el az egyesült államokbeli Arlington városban.

A Kokas-módszer kialakulása a zenei nevelés transzferhatásainak vizsgálatával kezdődik, ezt követi a zenei nevelésen alapuló képességfejlesztés gyakorlati és elméleti vizsgálata, melyeket maga Kokas Klára és kutató társai eszközölnek. Kodály Zoltán lelkes tanítványaként Kokas Klára is vallja, hogy a legemberibb és leghatékonyabb zenei nevelés az éneklésen keresztül valósítható meg, hiszen ez egy komplex, teljes embert igénybe vevő folyamat. Éppen ezért pedagógiájának egyik fontos eszköze az ének, mert „...az éneklés vezet a legközvetlenebbül a zene átéléséhez, megértéséhez. Az éneklés teljes élményt ad, az egész test részt vesz benne. Fiziológiai szempontból is sajátos hatást gyakorol a szervezetre a légzés és a belső rezonanciák folytán” (Kokas, 1977).

Az 1960-as évektől kezdve Kokas Klára saját pedagógiai módszerét dolgozza ki. Munkája az éneklést, zenehallgatást, a mozgást, a kreatív önkifejezést és az érzelmi fejlesztést integrálta. Módszerével, a zene és mozgás együttes, komplex erőforrásával a személyiség harmonikus kibontását kívánja segíteni. Az érzelmi tartalmakkal és testi tapasztalatokkal is átszőtt aktív zenebefogadáshoz a szabad mozgást kapcsolja be a zenei nevelésbe, ezáltal válik a zene befogadása érzelmi, ugyanakkor értelmi képességek fejlesztésére alkalmas drámai közeggé: a zene hatására, ennek befogadására spontán történetek, cselekvéssorok, „átváltozások” születnek, melyek a gyermekek és a zene érzelmi-értelmi kapcsolatának mozgásos nonverbális megnyilvánulásai (Deszpot, 2009).

„Az értékes zenéhez szabadon improvizált mozgások, megjelenítések, ábrázolások és konstruálások alkalmasnak bizonyultak időleges vagy hosszán tartó belső feszültségek megszüntetésére is, mert a zenével felszínre hozott görcsös szorongásokat a kötetlen, szabad mozdulatok öröme kataritikus kibomlással, megkönnyebbüléssel feloldhatta. Foglalkozásaink megtervezéséhez tartozott a zenei, tartalmi, tárgyi

² <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.2>

előkészületeken kívül a csoportok légkörének »megkomponálása« egymáshoz tartozásból, illetve kölcsönös tiszteletből. Megújuló örömmel tapasztaltuk, hogy a zene megközelítésének és befogadásának e módja nemcsak az önkifejezésnek nyitott utat, hanem a közösségi kapcsolatokat is igazgatta, támogatta.” (Kokas, 1986).

A Kokas pedagógus, a foglalkozásvezető facilitálja a zenei szituáció-teremtő légkört (Deszpot, 2009), miközben alapvető célkitűzéseket valósít meg. Ezek a célkitűzések a Kokas komplex művészetpedagógia alapelveinek kell megfeleljenek és a következők:

- teljes figyelemmel fordul a gyermek felé;
- kizárólag értékes zenei anyagot használ fel (klasszikus zene és autentikus népzene) kiváló előadásmódban;
- bizalmi légkört alakít ki, mely előítéletmentes és pozitív megerősítést ad a zenei felfedezőknél;
- megalapozza az egymás iránti elfogadást, tiszteletet, mely erősíti a biztonságérzetet, épp úgy, mint a tisztázott szabályok, illetve a visszatérő foglalkozás-elemek;
- segíti az egyén és a csoport sajátos, spontán művészeti megnyilvánulásait.

A Kokas foglalkozások általában csoportos foglalkozások, ám ez egyáltalán nem jelent akadályt a résztvevők egyéni megnyilvánulásainak, zene-megélésének a megvalósulásában. „Minden gyermek egyéni különlegesség, sajátos világ, amely jellegzetes törvényekkel, értelmi – érzelmi apparátussal, reakciórendszerrel, igényekkel és kifejezési kapacitással rendelkezik” (Kokas, 1984). A gyermekek teljes bekapcsolódását, beépülését a csoportba a foglalkozás eleji névéneklés is segíti, valamint a foglalkozásvezető teljes és szüntelen figyelme. A dalosjáték közös zenei és mozgásos élménye teljesen egybekovácsolja a sok (több) egyént, megismerve, elfogadva, megvalósítva, tiszteletben tartva az egyéni képzeletet és lehetőségeket. Az elcsendesedés előkészíti a zenebefogadást, melyet egyén és csoport akkor képes megélni, ha a csendet is együtt találják meg. „A Kodály-módszer alkalmazásának alapvető követelménye a zenei képzés összpontosított figyelme, tehát a hangzás megfigyeléséhez és az énekléshez egyaránt elengedhetetlen indítás: a csend” (Kokas, 1976).

Megfelelő előkészítés után a foglalkozás vezetője felkínálja a zenét megfigyelésre, megélésre, befogadásra. A felkínált zenerészlet rövid, általában klasszikus zenei anyag, tökéletes zenei és technikai minőségben, melyet a foglalkozáson résztvevők többször is meghallgatnak. A foglalkozásvezető diszkrét utalásokat, segítséget ad abban, hogy az egyre mélyebben megtapasztalando zene spontán, természetes és egyéni módon mozdulatokban leképeződhessen. A gyermekek spontán mozgásos megnyilvánulásaikba természetes módon és szavak használata nélkül tudják belevinni az érzéseiket, vágyaikat, ezzel magukról és a többi résztvevőről is fontos és pontos képet kapnak. Az előbbieken említett feltétlen bizalom ahhoz szükséges, hogy a feltárló érzések és éppen megmutató, eddig ismeretlen jellemvonások takaratlanul is megérző közegre találjanak. Kokas Klára így ír erről: „Mozdulataim is a mesétől fakadnak; nem kell, nem is lehet mozdulatokat tanulnom, vagy tanítanom. Vannak zenedarabok, melyek előszólítják őket. Amikor megmozdulok – így magamtól, irányítás, terv, koreográfia nélkül, a zenére is másképp figyelek: mélyből, tudatalattiból, a lényem lényegéből, egy teljességhez illeszkedve, mellé suhanva, ahogy a levegő mozdul nagy csend után a mozdulatlan tenger felett. Gondolom, ilyenféleképp fogadhatják be gyermekeim is a zenét, amit kiválasztok számukra, hiszen már azért választom, mert élményben találkoztam vele. Sosem választok tánctanítások zenejegyzékeiből, és kerülöm a képzeletbe beletenyerelő programzenét is” (Kokas, 2000a).

Ebben a csodálatos zenebefogadó élményben a gyerekek nemcsak önmagukat, de egymást is felfedezik, megismerik, és még valamit, amiben oly ritkán van részü(n)k: a foglalkozásvezető teljes és osztatlan figyelmét (Kokas, 1992).

A zenebefogadás és a spontán mozgásos megnyilvánulások tetőpontja a szóló, amikor egy vagy több kiválasztott személy feltárja érzéseit a társainak. Reprodukálva, bemutatva zenei élményeit, társai teljes figyelmével és megbecsülésével körülvéve, újra átélheti a zene katartikus erejében született mozdulat-élményeit. Mivel a Kokas pedagógia nem kerüli, hanem bátorítja az érintést, a kapcsolódást, de kerüli a

hangos beszédet és helyet ad a csendnek, a szólóját bemutató személyt érintéssel, simogatással jutalmazza meg társai.

A Kokas foglalkozás zenefigyelemre való kiélezett érzékenysége képes megkettőzni a katarzis élményt, hiszen a zenebefogadás egy újabb kreatív vizuális lehetőséggel gazdagodik. Ugyanazt a reprezentatív zeneművet újra és újra meghallgatva, azt minden apró részletében megfigyelve, testi mozdulatokkal megélve és kifejezve, a zene befogadásának második csúcspontja a vizuális ábrázolás. Itt a zenét hallgatva nem agyagoznak vagy festenek a gyerekek, itt zenét festenek és érzéseket. Függetlenül attól, hogy a második befogadási élmény ideje alatt figuratív vagy nonfiguratív alkotások születnek, a figyelem központjában ezúttal is a zene van, mely most a kezeiket változtatja át egyszerűen bármivé, hiszen a kezeik a zenei képzelet ecsetévé válnak.

A kétféle zenebefogadás élmény szorosan összefügg egymással, hiszen a zenére történő nagymozgás fejleszti és előkészíti a vizuális ábrázoláshoz szükséges finom mozdulatokat, a szem-kéz koordinációt, megalapozva egy másfajta önkifejezés lehetőségét. Deszpot Gabriella így ír a Kokas pedagógia komplexitásáról: „A Kokas Klára által megvalósított komplex művészeti nevelés alapjában véve a zenére épül, de a mozgásban talál rá a kifejezési, önkifejezési eszközökre. A zene és a vizualitás összetartozása egyrészt a tánc látványában, az ily módon objektivált szerkezeti formában, másrészt a síkra történő, absztrahált leképezésben, vagy a redukált térben (kicsinyített plasztikában) és egyeseknél belső képekben jelenik meg (Deszpot, 2009).

„Amikor tanítok, ünnepeket teremtek. Aprócska ünnepeket, hisz nincs minden nap karácsony, és névnap is csak egy az esztendőben. De a születés már sűrű ünnep: én, te, ő más napokra emlékezhetünk és megint más órákban születik a párdúc, az elefánt, a mókus, a rigó, a pacsirta, a darázs, a hangya, az ürge, a giliszta, a vadliba, a sas, hogy csak néhányat említsek az átváltozásainkból. A megszületés ünnep, a foganás perce is az, a test foganásáé éppúgy, mint a gondolaté, a képzeleté. Átváltozom, tehát ünnepelek. És ünnepelek, mert alkotok” (Kokas, 2002) – így szól Kokas Klára zeneipedagógusi hitvallása, mely minden pedagógusnak erőt adó ars poetica. Habár ő nem vezethetett bennünket végig személyesen a képzés nem éppen mindig egyenes, de igen szerteágazó és gazdag látvány-és érzélemvilágot bejáró ösvényein, szellemisége velünk volt, velünk van, átjárt bennünket, mélyre beásta magát a lelkünkbe, hogy sokáig erősítsen utunkon. Őszinte pedagógiája személyesen is megérintett, újra és újra megérint. Záródolgozatomban meg is fogalmaztam, hogy a gyakorlati és elméleti ismeretek mellett mit kaptam még a képzéstől: a Kokas pedagógia öröm-pedagógia, az egyéni kifejezés szabadságának, az ép és sérült gyermekek közös zene-megélésének, az érintésnek, a gyermekek egymás iránti tiszteletének a színtere. A kokas pedagógia öröm-kapocs, az ének kapcsolatteremtő ereje mutatkozik itt meg, mely összekapcsol gyermeket a gyermekkel, gyermeket a pedagógussal.

Megerősítés nekem a kokasi közösség, a képzés, a képzők és a csoporttársak, hiszen ott, velük megismertem és elfogadtam egy olyan fajta zenei, egyéni és szakmai érzékenységet, amelyet csak a Kokas foglalkozások tudnak felszínre hozni, valamint a Kokas életmű megismerése, Kokas Klára írásai és filmjei tudtak megérinteni velem. Ezzel igyekszem gazdagítani az énekes vagy hangszeres zene terápiás alkalmazásának a lehetőségeit.

Záróakkorként néhány kokasi gondolatot osztok meg a tisztelt olvasóval. Mindhárom gondolat a Hamburgban megrendezett nyolcadik zeneterápiás világkongresszus margójára született (Kokas, 1996):

„Terápiát ezerféleképp művelhetünk. A gyógyítás szent, zenével még szentebb.”

„A zene: gyógyítás. Ha tanítom, akkor is. Ha eladom, akkor is. Ha leírom, akkor is. Elindít valami felé, ami a jobbik énem, a legjobbjik.”

„Terápiát az tud jól művelni, aki saját lelkében harmóniát talál.”

Ezért lettem Kokas oktató.

Irodalom:

- Deszpot, G. (2009). Zenei Átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. In: *Parlando* (2009). 51. évfolyam. 6. szám, 5-11.
- Kokas, K. (1976). Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről. Kodály Szeminárium, Kecskemét
- Kokas, K. (1977). A Kodály-módszerről. In: Barkócz Ilona–Pléh Csaba (1977: Kodály nevelési módszeré pszichológiai hatásvizsgálata. Kodály Zoltán Zenepedagógia Intézet, Kecskemét
- Kokas, K. (1984). A gyermekek zene-befogadása és önkifejezése különböző művészetformákban. Kodály-i segítség a problematikus gyereke nevelésében. Kodály Intézet, Kecskemét
- Kokas, K. (1986). Néhány tapasztalat a zenei mozgások és megjelenítések köré épülő foglalkozások hatásáról I. In: Kodály Intézet Évkönyve III. Kecskemét (99-101)
- Kokas, K. (1992). Félfigyelemből teljes figyelembe. In *A zene felemeli a kezzeimet*. Akadémiai Kiadó
- Kokas, K. (1996). Szivárvány úton. Terápia zenével. In: *Parlando* (1997). 39. évfolyam. 3-4.szám, 39-43.
- Kokas, K. (2000). Gyerekekkel Kodály nyomában. In Kokas, K.; Lájerné, V.; Furka, B.; Kocsis, M. (2007, szerk.): Öröm, bűvös égi szikra. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. dr. Kokas Klára magánkiadása Budapest. Gyűjtemény, Írásaim fejezet
- Kokas, K. (2002). A deszka galaktikája. *Parlando*, XLIV. évf. 5. szám 2-8

Fenyő Imre:

PHOTOVOICE – VIZUÁLIS NARRATÍVA AZ ÓVODAPEDAGÓGIÁBAN (KÉPELEMZÉSI MÓDSZEREK ÉS TAPASZTALATOK)³

Kutatásunk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának óvodapedagógus-képzésében bevezetett innovatív digitális óvodapedagógiai modul egyik kulcsterületét mutatja be, amely a fotózás, filmkészítés és képszerkesztés óvodai nevelésben betöltött szerepének vizsgálatára és gyakorlati megvalósítására összpontosít. Kiemelt célunk annak feltárása volt, hogyan járulhat hozzá a vizuális média – különösen a gyermekek és hallgatók által készített fényképek formájában – az érzelmi, kognitív és szociális fejlődés támogatásához. Az óvodás korú gyermekek vizuális alkotásai ugyanis nem csupán esztétikai értékkel bírnak, hanem betekintést nyújtanak a gyermekek kreatív önkifejezésén keresztül világképük alakulásába és érzelmi folyamataikba is.

Kutatásunk kvalitatív módszertannal dolgozott: strukturált megfigyeléseket végeztünk, elemeztük a hallgatók és gyermekek közös tevékenységeit, valamint feldolgoztuk az elkészült portfóliókat és vizuális produktumokat. A fotózás folyamatát pedagógiai szempontból értékeltük, külön figyelmet szentelve annak, hogy a gyermekek és a leendő óvodapedagógusok miként használják a képi eszközöket történetmesélésre, érzelmek kifejezésére és közösségi élmények dokumentálására. A bemutatott eredmények azt jelzik, hogy a fényképezés és filmkészítés integrálása az óvodai nevelésbe nemcsak a digitális kompetenciák fejlesztését szolgálja, hanem hozzájárul az önreflexiós képességek fejlődéséhez, a szociális készségek alakításához és a gyermekek belső világának mélyebb megértéséhez. Szándékunk szerint jelen írásunk egyaránt kínál elméleti keretet és gyakorlati tapasztalatokat a vizuális média pedagógiai alkalmazására az óvodai nevelésben és az óvodapedagógus-képzésben.

A kutatás módszertani keretének kidolgozásakor támaszkodtunk a vizuális neveléstudomány és a gyermekkutatás nemzetközi szakirodalmára. A képelemzés során egyrészt *vizuális tartomelemzést* alkalmaztunk (Rose, 2016), amely eljárás a képi kifejezés formális és narratív aspektusait, szimbolikus jelentéseit és a képekben megjelenő kulturális kódokat vizsgálja. Ezzel párhuzamosan felhasználtuk *Bank's (2007) vizuális etnográfiai megközelítést*, amely a fotókat és filmrészleteket nem csupán illusztrációnak, hanem a társas valóságot közvetítő és alakító eszközöknek tekinti.

A képi produktumok elemzéséhez a Gilliam és Angrosino (2012) által javasolt kvalitatív kódolási stratégiát adaptáltuk, amely lehetővé tette a tematikus és szimbolikus elemek azonosítását, valamint a gyermekek világképének és érzelmi kifejezőmódjának mélyebb feltárását. A képi narratívák vizsgálatában a *visual storytelling* (Riessman, 2008) elméletét is integráltuk, amely hangsúlyozza a képekben megjelenő történetiséget, valamint a vizuális és verbális kifejezőmód egymást kiegészítő szerepét.

Módszertani szempontból különösen inspiráló volt számunkra a *photovoice*-megközelítés (Wang & Burris, 1997), amely a képkészítést a részvételi kutatás egyik formájaként értelmezi, lehetőséget teremtve arra, hogy a gyermekek a kutatási folyamatban ne csupán kutatási alanyok, hanem aktív alkotók és értelmezők legyenek. E szemlélet összhangban áll Paulo Freire kritikai pedagógiai elveivel (Freire, 1970), amelyek szerint a vizuális produktumok lehetőséget kínálnak az önreflexióra és a társadalmi valóság kritikai értelmezésére is.

Elméleti megalapozás

A *Reggio Emilia* program megalkotásakor Loris Malaguzzi a gyermekek száz nyelvéről beszél, amikor azt a koncepcióját igyekszik megfogalmazni, mely szerint a gyermekek sokkal több módon kommunikálják gondolataikat és fejezik ki belső világuk tartalmait, mint azt a hagyományos pedagógiai megközelítések

³ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.3>

feltételezik. A *Reggio Emilia* koncepció szerint a gyermekek interakciói – történjenek azok bár személyekkel, tárgyakkal vagy akár fogalmakkal kapcsolatosan – az őket körülvevő világgal proaktív és autonóm módon folytatnak, és valójában ezen aktusok mindegyike jelentésteremtő törekvésnek tekinthető. Ebben az összefüggésben nyer új jelentőséget a koncepció értelmezésében a zene és a rajz, a festés, a formázás vagy a tánc, illetve mindaz a tevékenység, amely a gyermekek öntevékeny megnyilvánulásaként azonosítható. Úgy véljük, a fényképezés evidens módon beilleszthető ebbe a sorba.

A huszadik század második fele óta elfogadott megközelítés az, hogy a vizuális nyelvként felfogott fényképezés (Whiting, 1979) kutatási módszerként is értelmezhető lehet. Valójában a megközelítés pedagógiai alkalmazhatósága is igen hamar felmerült (Iqbal, 2024): a fotókban hamar felismerték azt a lehetőséget, hogy segítségével rögzíthetők a nevelési és ismertetési folyamat állomásai, dokumentálhatók a gyerekek fejlődése, eredményei, alkotásai.

Az is régóta széles körben elfogadott evidencia, hogy a gyermekek számára az intenzív képi környezet természetes közeg. A gyerekek számára magától értetődő, hogy képekben ismerik meg a világot: mesekönyvek illusztrációi, a szülők rajzai, a családi albumok képei, a televízió és az online tartalmak képi természetű jelenségei számukra fontos ingerként, információval telített élményként adóttak. Nem csoda, ha a gyermeki önkifejezés eszközei is gyakran vizuális természetűek. Ezekben a gyermekek által létrehozott képi formáknak a megfigyelésében benne rejlik annak a lehetősége, hogy megértsük: a gyerekek miként látják, hogyan érzékelik és értelmezik a világot.

A fényképezés mint önkifejezési nyelv azért is értékesnek tűnhet számunkra, mert a képi alkotásmód lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy a tudáshierarchiát megkérdőjelező módon kommunikálják belső tartalmaikat a felnőttekkel. A gyerekek – éppen hatalmas mennyiségű képi tapasztalatuk nyomán – már igen korán jól értik a vizuális konvenciókat, de képalkotásuk során mondanivalójuknak megfelelően képesek megkérdőjelezni, sőt meghaladni azokat. A fotózás képi nyelvét használva talán még könnyebben, mint egyéb képalkotási módok esetében.

Kutatásunk eredményeinek összefoglalása előtt még azt kell rögzítenünk elméleti szempontból, hogy a fenomenológiai filozófiában találhatjuk meg azt az elméleti kontextust, amelyben a képi önkifejezést értelmezhetjük. A fenomenológia megközelítése szerint ugyanis az alapvető kérdés, melyet fel kell tennünk a következő: miképpen tanulmányozhatjuk a gyerekek világgal kapcsolatos tapasztalatait, különösen abban a kora gyermekkori életszakaszban, amikor a gyerekek verbális önkifejezési eszköztára még erősen korlátozott, és kevésbé gyakorlottak abban, hogy belső tapasztalataikat verbalizálják. A fenomenológiai leírás felismeri a beszélt nyelv limitációit és elismeri, hogy a szöveges kifejezés számára bizonyos jelentések hozzáférhetetlenek maradnak. A szavakban kifejezhetetlen tartalmak tartománya az, amit Van Manen (1994) *'episztemológiai csend'*-nek nevez, és ami a figyelmet a nem-verbális tudásformák és kifejezések felé tereli. A fenomenológiai tradíció gondolati köre ennyiben határozottan megerősíti az önkifejezés száz hangjának koncepcióját. A korlátozott verbális képességek ugyanis korántsem korlátozzák a kifejezési igényt, éppen hogy megnyitják az utakat az egyéb – például képi – önkifejezés előtt. De korántsem csak a fenomenológiai filozófia gondolatmenete mutat ebbe az irányba. A pedagógiai kutatások számára jóval gyakrabban hivatkozási pontul szolgáló John Dewey is azt az elképzelést fogalmazza meg, hogy a nyelv jóval több, mint a beszélt vagy írott nyelvi formák – a festészet, az illusztrációk, a képek is a kifejezés értelmes formái szerinte: „*bármí, amit tudatosan jelként használnak, logikusan: nyelv*” (Dewey, 1910, 171).

A fényképezés mint vizuális nyelv

Ha elfogadjuk azt a kiinduló pontot, hogy a fényképezés valójában az önkifejezés egy formája, mely a verbális nyelv lényegi jellemzőinek nagy részével egyértelműen rendelkezik, akkor új diskurzust alapozunk meg a fényképek ontológiai jellegzetességén túl a velük kapcsolatos strukturális és kommunikációs területeken is.

Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a fenti felfogás nem széles körben elterjedt nézet. A *common sense* gondolkodás általában nem nyelvként értelmezi a fényképezést. Sokkal általánosabb az a megközelítés, mely szerint a fénykép a nyilvánvaló tény, a megmutatkozó igazságot rögzíti pusztán, nem tartalmaz ezen túlmutató és értelmezésnek teret nyitó elemeket, ezért nem is szorul a nyilvánvaló tartalmi azonosításra túlmenő értelmezésre. Pedig a fényképek ennél jóval összetettebb jelenségek, melyek jelentés(ek)e)t hordoznak, interpretálhatók, jelentésrétegeik felfejthetők – mint a verbális kommunikáció nyelvi egységei.

A képek jelentésteli elemeinek létrejötte maga is hasonlóságot mutat a verbális kommunikáció jelentésteli egységeinek létrejöttével. Az alkotó mint kommunikátor a kép létrehozásakor saját üzenetét kódolja képpé, mely üzenet a kép szemlélője számára dekódolható. A kódolás (a fotós által létrehozott jelentés az alkotó kontextusában) és a dekódolás (a szemlélő értelmezése, a maga szubjektív kontextusában) a fotó nyelvének természetes működése, maga a vizuális kommunikáció. Kétségtelenül találhatunk a két mező között jelentős különbségeket is: a szemantika és a pragmatika a verbális kommunikáció esetében kiegészül a szintaxis szabályainak működésével, ami a vizuális nyelv működése esetében sajátosan, jóval kevésbé kötött szabályok sokkal rugalmasabb követésével valósul meg. Ezért a képi nyelvet gyakran szöveges információval érdemes kiegészíteni, hogy az értelmező tevékenységet valamiféleképpen irányítsuk, szabályos keretek közé kényszerítsük. Vagy ilyen eszköz lehet a képsorozatok logikai rendjében rejlő értelmezést irányító kényszer is, amikor a szintaxis szerepét a szerialitás logikája tölti be, legalábbis egy bizonyos mértékben.

Kutatói szempontból érdemes elkülöníteni a kép keletkezésének (a fényképezés mechanikai – technikai oldalának) aspektusát, a fényképekkel kapcsolatos metakognitív folyamatok (a képek értelmezése, tanulmányozása) aspektusát és a kommunikatív vagy pragmatikai folyamatok aspektusait (a képek szisztematikus használatát). Elvi álláspontunk ismertetésekor ezzel a kérdéssel kapcsolatban ki kell jelentenünk, hogy azt a nézetet képviseljük kutatásainkban, amely hamis dichotómiát lát a gondolkodás és a vizuális észlelés elkülönítésében (Arnheim, 1980). A képalkotás során ugyanis összekapcsolódik a gondolkodás (például a képtartalom kiválasztásának aktusában) a vizuális tartalom létrehozásával (a fotózás aktusa). Ezért ebben az értelemben a kép nem elválasztja a két oldalt, sokkal inkább összekapcsolja a konkrét élményt és a fogalmi megértést. A vizuális kommunikáció mindkét oldala (kódolói és dekódolói egyaránt) fontos tanulságokkal szolgál tanulmányozója számára.

Fényképezés a pedagógiai kutatásban

A kialakult gyakorlat áttekintése alapján úgy látjuk, a pedagógiai kutatásban a fényképezés három – egymástól nem független – funkcióban kaphat szerepet. Ezek közül az első a jelentés képnyelvi megjelenése és a kultúra összekapcsolódásának területe, ami a fénykép reprezentációs funkciójában ragadható meg (Hall, 1997). A képek tartalmi elemei, az alkotó döntései ugyanis kulturálisan meghatározott döntések eredményei. Ezeknek a döntéseknek és a mögöttük álló kulturális összefüggéseknek a feltárása a kép szemlélője, befogadó értelmezője számára kihívást jelentő, de sejtetően jelentésteli elemek. A rejtett összefüggések várható kibomlása a képek létébe sajátos dinamikát – vagy feszültséget – visz. A képek kihívásként, megértendő tárgyakként állnak szemben szemlélőikkel, akik a megértéshez erőfeszítés útján, saját interpretációs képességeik munkáján keresztül juthatnak el (Sturken és Cartwright, 2003). Ezek a megállapítások pedig már a pedagógiai összefüggések mezejét nyitják meg, amennyiben felhívják a figyelmet a jelentésadás kettős teljesítményére: az alkotó (fényképező) és a befogadó-interpretáló tevékenység ösztetett lelki folyamatainak jelentőségére, az egyéni tapasztalatok fontosságára, az értelmezési folyamatokban szerzett jártasságok működtetésére.

A fényképezés második lehetséges pedagógiai értelmű aspektusa a mediációs funkció, vagyis a fényképek közvetítő képessége gondolatok és cselekedetek között. A fénykép létrehozásának aktusa ugyanis összekapcsolja a tárgyi világ pillanatait a fényképkészítő elméjének működésével. A fényképező valamit rögzíteni akar, a kép valamit rögzít. A képalkotás e két aspektus összekapcsolása. A fényképezés aktusa a figyelem fókuszálásának aktusa: szelekció, válogatás. Ez a sajátosság is pedagógiailag értelmezhető elem

(különösen, ha az elemzésbe vont képek tartalma maga is pedagógiaiilag releváns: gondoljunk a képelemzésen alapuló neveléstudományi, különösen neveléstörténeti kutatások sorára). A harmadik funkció pedig nem más, mint az episztemológiai funkció, vagyis annak elismerése, hogy a képek tartalmi (és feldolgozásának menete maga is) új ismeretek forrásaiként szolgálhatnak. A képek tanulmányozása, reflektált elemzése hozzáférhetővé teszi a tartalmi jelentéseket – ezen a felismerésen alapul a pedagógiai szemléltetés több évszázados hagyománya.

A fentiek értelmében talán nem túlzott könnyelműség a részünkről kijelenteni, hogy a fényképezés mint kutatási eszköz egyszerre generatív és kommunikatív: egyrészt új megértéseket alkothatunk a pedagógiai folyamatok rögzített elemei (és ezeken keresztül a folyamat egésze) tekintetében, és jelentéseket teremthetünk, közvetíthetünk, értelmezhetünk újra, másrészt a vizuális kommunikáció nyelvhasználatának működésével kapcsolatban szerezhethetünk belátásokat. Így a fényképezés véleményünk szerint nagyon hatékony eszköz lehet a nevelési folyamatok mélyebb megértésében, a szereplők (a fotók szereplőinek, illetve a fotózás szereplőinek – mindenekelőtt a fotót készítő személy) intencióinak, kulturális meghatározottságainak, kognitív fejlettségének tekintetében (Moran és Tegano, 2005).

A Photovoice megközelítés

A hagyományos kutatási megközelítésekben a gyermekkor és a gyermekek életét a felnőttek értelmezési keretein keresztül igyekszünk megérteni. Ez az értelmezés azonban végső soron azzal a másodlagos következménnyel is együtt jár, hogy a gyermekeket tárgyként kezeli és nem tekinti őket saját életük elsődleges szakértőinek. Ezt az alapállást a konstruktivista megközelítés írta felül, amely szerint a gyermekek eltérő kognitív és szociális fejlődési sajátosságokkal rendelkeznek, amelyeket a gyermekek életvilágát vizsgálni kívánó kutatóknak figyelembe kell vennie a kutatás tervezése és a kutatási módszertan kidolgozása során. Érdemes megfontolni azt az ismeretelméletileg komoly érvekkel alátámasztható feltevést is, hogy korukra való tekintet nélkül az emberek csak maguk és nem pedig valamilyen külső megfigyelők értik meg a számukra adott élethelyzetet a maga adottságában. Ez a belső nézőpont azonban nem egyszerűen fejezhető ki, különösen kora-gyermekkorban, a verbális kommunikációs eszközök korlátozott uralásának feltételei között.

De fontos leszögeznünk: az, hogy fiatal az ember, korántsem azt jelenti, hogy nincs mit mondania. Ugyanakkor könnyen jelentheti azt, hogy képtelen mondandója szavakban való kifejezésére. A pedagógiai fókuszú kutatás nem hagyhatja figyelmen kívül ezt az aspektust: annak az értelemnek a felfedését, amelyet a gyerek teremt életvilága értelmezése során, de nem hozzáférhető verbális eszközeikkel.

Már a bevezető elméleti részben utaltunk arra, hogy a gyermek világlátása és ennek kommunikációja lényegesen eltér a felnőttekétől. A koragyermekkorai kutatásoknak ezért véleményünk szerint ezeken a belátásokon alapulva a gyerekek vizualitásának jóval nagyobb teret engedve kellene lefolynia. Ha ebben a formában tennénk hozzáférhetővé a gyermeki megnyilvánulásokat, akkor lehetővé válna annak megértése, hogy életviláguk mely aspektusa bír sajátos fontossággal az ő nézőpontjuk szerint. A vizuális kutatási megközelítés másodlagos célja a részvétel növelése lehet: a kutatásban részt vevő gyerekeket a vizuális kommunikációs eszközök használata a szituációban otthonosabbá teszi, számukra ez az eszközválasztás a bátorítás gesztusa, a kutató számára ugyanakkor a nyereség a gyermeki hangok felerősítése. Emellett a vizuális eszköztár használata a kutatási szituációban kiegyenlíti az egyenlőtlen hatalmi viszonyt felnőtt kutató és gyerek alany között, megteremt a gyermekjogi szempontból érvényes önkifejezés lehetőségét is. De lehetséges a vizuális eszközökkel lefolytatott pedagógiai kutatásoknak egy harmadlagos célja is, amely nem más, mint a kritikai gondolkodás fejlesztése, a fogalom Freire nevéhez kapcsolható értelmében.

A vizuális kutatási technikák legismertebb, széles körben elterjedt eljárása a *Photo-elicitation*. Ez az eljárás valójában nem is csupán kutatási, hanem eredetileg stratégiai kommunikációs technika, melynek használata során az információk kibontása direkt kérdések használata nélkül történik meg. Ebben az esetben az interjú-

folyamatba olyan fotók használatát illeszti be, amelyeket nem a résztvevő készített. A kép ebben az esetben támogatja a kommunikációt, amennyiben támogatja az emlékezést, csökkenti a félreértés mezejét, segít feloldani a hagyományos interjú-eljárással kapcsolatos nehézségeket (esetleg az interjú kimerítő voltát), oldják az interjú szituációban immanensen benne rejlő hierarchikus elrendezés merevségét.

Ugyanakkor véleményünk szerint vannak olyan eljárások is, amelyek tovább fokozzák a vizuális eszközök használatában rejlő lehetőségek kiaknázásának hatékonyságát. Ilyen, a *Photo-elicitation* hatékonyságát meghaladó eljárás a *Photovoice* megközelítés. Ebben az esetben a kutatási résztvevők aktív szereppel bírnak az interjúk során alkalmazott képek készítésében, kiválasztásában és interpretálásában, és ennek segítségével tárják fel mélyebb meggyőződéseiket. Eredetileg a módszer marginalizált társadalmi csoportok részvételének támogatására jött létre, emancipatorikus töltete ebből fakad. Éppen ez teszi alkalmassá kora-gyermekkori kutatások esetében alkalmazását. A kép ugyanis hangot (kifejezési eszközt) ad azoknak, akiket a társadalom kommunikációs szempontból deprivált helyzetbe kényszerít, vagy ekként kezel. A verbális kommunikáció túlértékelése marginalizálja a verbális kommunikációs eszközöket elégtelenül birtokló vagy használó csoportokat, közöttük a gyermekeket is. A fotó a verbális nyelvvel szemben különféle víziókat nyújthat a világról, érdekes perspektívákat jeleníthet meg. Rögzít pillanatokat, de a kifejezés eszköze is lehet, vagy az identitáskonstrukció kifejeződése a külvilággal kapcsolatban: a fotó képes arra, hogy egyszerre jelenítse meg a személyest és a társadalmi. A fényképek önálló előállítására módszertani előnyöket kínál: azzal, hogy a résztvevők maguk fényképezhetik le a környezetüket, a kutatók kontextusérzékeny, átfogó és hiteles betekintést nyernek egy vizsgálati területbe. Ez a betekintés más módszerekkel vagy a kutató külső szemszögének alkalmazásával nem lenne elérhető. A képek jól alkalmazhatók az érzelmi folyamatok tanulmányozására, mivel megkönnyítik a kognitívan kevésbé szűrt információkhoz való hozzáférést (Adolphs et al., 2000; Pavio, 1990).

A mi kutatásunkban a photovoice megközelítés alkalmazásának elsődleges célja a kisgyermekek világképének vizuális megragadása volt, hogy megtudjuk, a gyermek életének mely aspektusai különösen fontosak az ő szemszögükből. Másodlagos cél az óvodáskorú gyermekek részvételének további növelése volt, hangjuk felerősítésével és gyermekkori élményeik tiszteltetésével.

Tapasztalataink

A Photovoice metodológia szerint kivitelezett kutatásoknak minden esetben technikai felkészítéssel kell kezdődniük, ezért a mi eljárásunk megalapozását is az jelentette, hogy elméleti és fotótechnikai alapot tartottunk a résztvevő egyetemi hallgatóknak. Minden résztvevő gyakorlott fotósnak vallotta magát, rendelkeztek megfelelő készülékkel (a mobiltelefonok digitális kamerái ebben az esetben teljesen kielégítő minőségű eszközök), ugyanakkor korábban nem részesültek szisztematikus felkészítésben, nem tanultak fotózást. Ismereteik valóban elsősorban a fényképezés egy szűk gyakorlati szeletére vonatkoztak és szakmailag kevésbé megalapozottak voltak, ezért részletesen és mélyrehatóan kellett velük megbeszélni a fotózás és a vizuális kommunikáció alapvető elemeit.

A technikai oldal megbeszélése során érintettük a digitális fotózás alapvető jellemzőit, a digitális gépek beállítási lehetőségeit, a záridő, a blende összefüggéseit, a féhéregyensúly, a mélységélesség fogalmát. Megbeszéltük a kameratartás és elhelyezés, a perspektívaválasztás és a képkompozíciók elveit, és kipróbáltuk ezeket az elveket a gyakorlatban is: tájképek, zárt térben készült felvételek és portrék fotózása során. A megbeszéléshez nagyon sok képet elemeztünk, köztük a hallgatók korábban készült és elemzésre önként felajánlott fotóit is.

A hallgatói fényképezési feladatokat igyekeztünk tudatosan fokozatosan nehezedő, egyre komolyabb kihívást jelentő rendbe rendezni. Az első blokkban meghatározott konkrét fényképezési feladatokat írtunk elő, és ezeket kellett a hallgatóknak portfólióba gyűjteniük (I1). A feladatok maguk is eltérő nehézségű kihívást jelentettek a hallgatóknak. A feladatok a viszonylag könnyen megoldható, nem sok fejtörést igénylő problémáktól (pl. fotózd le a kedvenc játékodat vagy a kilátást a szobádból) a komolyabb, gondolkodást és

kreativitást igénylő feladatokig terjedtek (pl. készítsenek képet a haragról, a barátságról az örömről, a szomorúságról). Az elkészült portfóliókat közösen néztük végig, a készítő kommentálása mellett értékeltük a képeket. A következő blokkban a hallgatók lakóhelyéhez kapcsolódó képeket kellett készíteni, közöttük lakóhelyük számukra jelentős épületeivel és helyeivel, illetve embereivel. A bemutatók kommentárjainak ebben az esetben elsősorban a választás indoklásával, a személyek és helyek jelentőségének kifejtésével kellett foglalkoznia.

A harmadik feladat-blokk a játékos képek készítésére koncentrált: árnyék- és tükörkép fotók, makro- és perspektivikus torzuláson alapuló trükkös képek készítése volt a kihívás. A képek bemutatását követő megbeszélés során a játékos képek narratív erejét, többlettartalmát, képi humorát elemeztük. Megbeszéltük a képek megtervezésének és elkészítésének kreatív folyamatában rejlő lehetőségek sorát is.

Negyedik feladatként a hallgatók fotók módosításával foglalkoztak. Megismerkedtek a legelterjedtebb képszerkesztő szoftverek lehetőségeivel, megfigyelték a módosítások eredményezte változásokat a képek minőségében és jelentésében. A módosítások kipróbálásában az utolsó elemet a kollázskészítés jelentette, melynek során a hallgatók újrahasznosíthatták és újraértelmezhették a korábbi portfólióik képeit.

Végül eljutottunk oda, hogy a hallgatók összegyűjthették ötleteiket arra nézve, milyen célokra és milyen módokon használhatják a digitális fényképezést óvodai csoportszobai körülmények között. A hallgatók – a teljesség igénye nélkül – a következő ötleteket sorolták fel:

- Fejlődés nyomon követése (fejlődési mérföldkövek, emlékalbum)
- Tevékenységek megörökítése (szülői kapcsolat erősítésére; pedagógus számára)
- Tanulási tevékenységek dokumentálása
- Tanulási eszközként: szemléltetés céljára
- Témák és történetek illusztrálására
- Fejlesztő feladatként: képek azonosítására, részletek felismerése
- Fotósorozatok elemzése, rendezése, történetalkotás
- Közösségi élmények, események megörökítése, emlékek megőrzése, felidézése
- Fotófal, digitális kollázs készítése
- Fotók bemutatás, reflektálás, kontextusba illesztés
- Képek szerkesztése (kreatív önkifejezés, művészi projektek)
- Tanulók aktív bevonása: fényképezés gyermekekkel

Tapasztalatok gyerekekkel, összegzés

Kutatásunk lezárásaként végül kipróbáltuk a gyerekekkel közösen történő fényképezésben rejlő lehetőségeket is. Minden hallgató egy óvodás gyermekkel együttműködve ismételte meg a feladatok egy részét. Kötelezően a felkészítéssel kellett kezdeniük és az első feladatblokk fotóit kellett a gyerekekkel elkészíttetniük. A képkészítés folyamatában arra kellett törekedniük, hogy a lehető legkisebb mértékben befolyásolják a gyerekek gondolkodását és fényképezési tevékenységét. A fotózás technikai feltételeit biztosíthatták, a kivitelezésben a feltétlenül szükséges támogatást megadhatták, de nem irányíthatták a gyerekek tervezési, kreatív erőfeszítéseit. A fotózás után a gyerekekkel közösen kellett elemezniük az elkészült fotókat, rögzítve a képekhez kapcsolódó kommentárokat. Ezekkel a gyermeki kommentárokkal együtt mutatták be a közös feldolgozó alkalmainkon a fotósorozatokot és ezekkel kiegészítve próbáltuk meg értelmezni és értékelní a gyerekek által készített fotósorozatokot. Érdekes élményünk volt, hogy majd minden fotósorozatban találtunk olyan képet, ami komoly értelmezési kihívást jelentett, és amiben a gyerekek magyarázatával kiegészítve értettük meg a kreatív tartalmat és a szándékolt jelentést.

Tapasztalataink alapján úgy fogalmazhatunk, a vizuális eszközök koragyermekkori használatának nagyon komoly lehetőségeire, és bizonyos korlátaira is fény derült tapasztalataink nyomán. Ugyanis arra jutottunk, hogy a képkészítő digitális eszközök használatával létrehozott vizuális kommunikáció valóban támogatja

(illetve bizonyos mértékig kiváltja, kiegészíti) a verbális kommunikációt, amelynek tekintetében az óvodás korú gyerekek még komoly kihívásokkal rendelkeznek. Azt is tapasztaltuk, hogy a képalkotó eszközök támogatta vizuális kommunikáció csökkentette a kutatási helyzet eredendő hierarchikus voltát – nagymértékben kiegyensúlyozta az alaphelyzetben evidens módon benne rejlő hatalmi egyenlőtlenséget. Úgy is fogalmazhatnánk, az eszközök használata és a vizuális kommunikációra való támaszkodás bátorította a gyerekeket az önkifejezésre, valószínűleg olyan hangokat is hallhatóvá tett ez a kutatási szituáció, amelyek más eszközök vagy megközelítések alkalmazásával meghallhatatlanok maradtak volna. Valójában a képek némely esetben az őket megalkotó gyerekek számára is meglepő interpretációs utakat nyitottak meg, feltételezhettük azt, hogy olyan világtérképezéseket fedtek fel, amelyek egyébként elfedettek maradtak volna.

De tapasztalataink arra is rávilágítottak, hogy a gyerekek számára a feladatok megoldása mentén történő fotózás igen komoly kihívást jelent. Némely esetben a gyerekek nem könnyen értik meg a feladatot, vagy nem tudnak könnyen kreatív ötlettel válaszolni a kihívásra. Az is előfordult, hogy a feladat végrehajtása során a gyerekek figyelme elterelődött az eredeti problémáról és az elkészült képek témája végül teljesen eltért az előzetesen elvárttól vagy tervezettől. Az is kétségtelen, hogy a gyerekeket erősen befolyásolja a társak példája. Gyakran választották a társuktól látott megoldást saját válaszukul, ezzel megspórolva a kreatív válasz megalkotásának erőfeszítését. Komoly dilemmánk lett tapasztalataink feldolgozása során az, hogy vajon érdemes-e a gyerekek képi anyagát a résztvevő gyerekcsoporthoz nyilvánossága előtt feldolgozni. Ez részben hasznos lehet, amennyiben a gyerekek bátorságot és ötletet merítenek egymás munkáiból az alkotáshoz, ugyanakkor a minták követése pusztá utánzásá egyszerűsítheti a személyes alkotás folyamatát, amely pedig az eljárás lényegi része volna.

Tapasztalataink eredményeként kialakítottuk a gyermekekkel végrehajtható képi kihívások feladatainak egy lehetséges listáját, amely véleményünk szerint garantálhatja az eredményes működést. A feladatsor sokrétű, logikusan egymásra épülő és komplexitásában fokozatosan nehezedő kihívásokat támaszt a résztvevő gyerekek számára, a következők szerint:

1. Konkrét dolgok megtalálása, azonosítása, lefotózása (pl. kerítés, kerékpár, macska, postaláda);
2. Színekhez kapcsolódó feladatok: előírt színek megkeresése és megörökítése, akár több képen is (készíts tíz képet piros dolgokról); kedvenc színek bemutatása tárgyakon.
3. A gyerekeket érdeklő témában fotósorozat készítése (pl. járművek, bogarak, játékok).
4. Tulajdonságok megragadása (pl. puha, magas).
5. Fogalmak képi megragadása (pl. szomorúság, öröm, sajnálat).
6. Történet elmesélése képek sorozatával.

A fentieket összefoglalva úgy fogalmazhatnánk, kutatásunk halmozódó tapasztalatai egyértelműen a *Photovoice* megközelítés eredményességét támasztják alá. A fényképezés kiváló eszköznek bizonyul a gyermeki gondolatok, tapasztalatok, érzelmek és energiák kifejezésére. A gyerekek nagyon motiváltak vesznek részt a képkészítés és elemzés folyamatában, kifejezetten jól tudnak élni az eszköz adta lehetőségekkel. Egyetértünk azokkal a szakértőkkel (Richards, 2017), akik szerint a fényképezés a gyerekek esetében fontos közvetítő eszközként kerül alkalmazásra, mely kapcsolatot teremt közöttük és életkörüzetük, illetve közöttük és fejlődésük pedagógiai mezeje között, hiszen a fotózás rávilágít a gyermekek környezetében élő szignifikáns felnőttek számára arra, hogyan látják a gyerekek a világot. Ez pedig valójában nem más, mint *Photovoice* megközelítés elsődleges céljának diadalmas beteljesedése: a gyermekek hangjának hallhatóvá válása, önkifejezési módjainak gazdagodása.

A fotózás további járulékos hasznaként értelmezzük, hogy a gyerekek fontos jártasságokra tesznek szert a digitális eszközök használata terén, de ennél is fontosabb, hogy gondolkodásukat fejleszti a képkészítéshez kapcsolódó döntési folyamat kreatív kihívása, és kritikai képességeiket fejleszti a képek értékelése és interpretálása. A fotófeladatok új szempontokat, szemléletmódokat nyitnak meg számukra, mindennapi

életük tudatosabb átélésére tanítja őket. Sőt végső soron a fotózás élményében azt is megtapasztalják, hogy a világ tele van megörökítésre méltó, csodálatos részlettel és pillanattal.

Irodalom

- Adolphs, R., Damasio, A. R., Tranel, D., Cooper, G., & Damasio, H. (2000). A role for somatosensory cortices in the visual recognition of emotion as revealed by three-dimensional lesion mapping. *Journal of Neuroscience*, 20(7), 2683–2690. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.20-07-02683.2000>
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857020260>
- Blagojevic, B., & Thomas, A. (2008). Young Photographers: Can 4-Year-Olds Use a Digital Camera as a Tool for Learning? *Young Children*, 63(5), 66–72.
- Byrnes, J., & Wasik, B. (2009). Picture This: Using Photography to Support Children's Language and Literacy. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co Publishers Boston, New York, Chicago <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
<https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131320>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gilliam, A., & Angrosino, M. (2012). *Qualitative Visual Analysis in Educational Research*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- I1: <https://www.theschoolrun.com/photography-children-benefits> (letöltve 2025.04.11.)
- Iqbal M. (2024). Capturing creativity: how teachers can use photography to make classes exciting *Teacher Plus* 2024/August
- Moran M. J. – Tegano D. W. (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research & Practice* vol7 no1.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Pappamihiel, N. E., & Knight, J. H. (2016). Using Photography to Explore Students' Perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 35(3), 183–199.*
- Richards, R. (2017). *The Impact of Photography on Early Learning*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4th ed.). London: Sage.
- Schiller, P., & Tillett, E. (2004). *The Arts and Creative Thinking in Early Childhood Education*. Gryphon House.
- Sturken, M. – Cartwright, L. (2003). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Van Manen, M. (1994). *Researching lived experience*. London, Althouse Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Whiting, J. R. (1946/1979). *Photography is a language*. New York: Arno Press.

Forai Brigitta:

LEGKISEBBEK A KISEBBSÉGBEN – ROMA GYEREKEK OKTATÁSI HÁTRÁNYAI⁴

E tanulmány középpontjában egy kis erdélyi településen élő és tanuló roma gyerekek állnak. Azt vizsgálom milyen oktatási hátrányokkal néznek szembe már attól a pillanattól kezdve, hogy bekerülnek az oktatási rendszerbe.

Célkitűzésem az, hogy feltárjam azokat a tényezőket, legyenek azok társadalmi, kulturális vagy oktatási tényezők, amelyek a faluban élő gyerekek oktatási hátrányait előidézik, vagy hozzájárulnak a fennmaradásukhoz. A kutatásom fő kérdése az, hogy milyen nehézséggel és hátrányokkal néznek szemben ebben a kis zsákfaluban élő roma gyerekek az oktatási rendszerben.

Elsőként, szakirodalmi háttérre támaszkodva, tisztázom, hogy mit rejt magában a hátrányos helyzet, az oktatási egyenlőtlenség. A fogalmak ismertetésekor a roma közösségek sajátosságaira szentelem a figyelmem. E mellett bemutatom az erdélyi roma közösség kultúráját, történelmi és antropológiai megközelítésből is. A roma közösségek ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy jobban megértsük az iskolarendszerhez és az oktatáshoz fűződő viszonyukat.

A kutatás kvalitatív alapokon nyugszik. A módszertani részben bemutatom, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel dolgoztam, és indoklom ezeket. A módszertani részben bemutatom, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel dolgoztam, és indoklom ezeket. Bemutatom a kutatási kérdéseket is, amelyek megválaszolása elvezet a fő kérdésem feltárására.

Végül pedig, három dimenzió, a falu, az iskola, óvoda és az osztály, keresztül bemutatom az eredményeket. Ez a három dimenzió bemutatja komplex módon, hogy milyen összetett tényezők hatnak a gyerekek iskolai eredményességére.

Szakirodalmi áttekintés

Szakirodalmi áttekintőnként kezdjük akkor az egyenlőtlenség és a hátrány kifejezések tisztázásával. Mindkét kifejezés jelen van a hétköznapi szóhasználatban, sokszor azonban nem a megfelelő kontextusban használjuk. Jelentésüket gyakran leszűkítve használják, kizárólag olyan problémaként azonosítva be ezeket a jelenségeket, mint amelyek csupán etnikai kisebbségek, környékünkön leginkább romák, problémái (Kocsis, 2020; Radó, 2007). A hátrányos helyzet, társadalomtudományi megközelítésben, azonban többféleképpen értelmezhető, de általánosan olyan személyekre, családokra vagy csoportokra vonatkozik, akiknek életkörülményei és lehetőségei jelentősen elmaradnak a társadalom többségének színvonalától (Huszár, 1981). A hátrányos körülmények között élők jellemzően alacsony jövedelemmel rendelkeznek, rosszak a lakáskörülményeik, túlsúlyosakban élnek, alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Esetenként megváltozott a munkaképességük, vagy állami gondoskodásban nőttek fel (Malpass, 2008; Dean, 2019). Azok pedig, akik e tényezők közül legalább kettővel jellemezhetőek halmozottan hátrányos helyzetűnek tekintjük (KSH, 2021).

A szegregáció jelensége a társadalom különböző csoportjainak térbeli elkülönülését jelenti (Andorka, 2006). Noha eredetileg a településszociológia szakértői városi környezethez kötötték, Magyarországon és Európa-szerte is elsősorban a roma közösségek esetében jelenik meg, főként kisebb településeken (Radó, 2007). Ezekben a közösségekben a lakóhelyi elkülönülés gyakran együtt jár a munkanélküliséggel, rossz lakhatási feltételekkel és társadalmi kirekesztettséggel is (Neményi, 2018).

A szegregáció az oktatásban is jelen van. Ennek során a tanulókat bizonyos okokból kifolyólag, például roma származásuk vagy hátrányos helyzetük miatt, külön osztályokba vagy iskolákba sorolnak. Ez pedig

⁴ <https://doi.org/10.17048/Tanulases tarsadalom.2025.4>

súlyosbítja az esélyegyenlőtlenséget, a tanulók önbizalmát és a társadalmi mobilitási esélyeiket. Mindehhez az is hozzájárul, hogy a szegregált intézményben gyakran kevésbé képzett, felkészületlenebb pedagógusok tanítanak (Havas és mts., 2001; Radó, 2018). A lakóhelyi szegregáció és az iskolai szelekció együttes jelenléte gyakran vezet ahhoz, hogy a magasabb státuszú családok gyermekeit jobb presztízsű iskolákba íratják, így a roma gyerekek aránya egyes intézményekben növekszik. Ennek a folyamatnak az eredménye a gettóiskolák létrejötte. (Radó, 2007; Lannert, 2004).

Az oktatási hátrányok oka részben az, hogy az iskolarendszer, a közoktatás nem képes megfelelően felmérni a „köz” igényeit. Nem tudnak megfelelően reagálni ezekre a különböző igényekre, és ez különösen a hátrányos helyzetű és roma gyerekek esetében eredményez oktatási lemaradást (Réthy, Vámos, 2006). Nem lehet azonban teljesen az oktatási rendszer számlájára írni ezeknek a problémáknak a meglétét. A roma közösségek értékrendje, a szülők, a környezet oktatáshoz való viszonya is nagyban befolyásolja a gyermekek oktatási lehetőségeit (Forray, 2015).

A romák Romániában a második legnagyobb kisebbség, a magyar után. Erdélyben, Maros megyében él a legnagyobb roma közösség, ahol a 2021-es népszámlálás adatai szerint a lakosság 9,7%-a vallotta magát roma származásúnak, ami mintegy két százalékos növekedést jelent a korábbi, 2021-es, adatokhoz képest. Az anyanyelvként romani nyelvet beszélők aránya 4,1% (www.recensamant.ro).

A romániai szakirodalom, a magyartól kissé eltérően csoportosítja a roma közösségeket. Megkülönböztet roma közösségeket nyelvjárás és hagyományos foglalkozás szerint, így beszélhetünk például gábor, beás, rézműves, muzsikus romákról. (Barany, 2014). Erdélyben a gábor roma közösségek őrzik leginkább hagyományaikat, amelyek a mindennapi élet számos területére kihatnak: öltözködésre, családi életre, gyereknevelésre és munkavégzésre is (Eparu, 2008; Berta, 2014). A gábor nők színes, rakott szoknyát, blúzt és ékszereket viselnek, míg a férfiak nagy karimájú kalapot hordanak, ezért nevezik őket „kalapos cigányoknak” is. Hagyományosan réz megmunkálással, üst készítéssel foglalkoztak, de ma legtöbbször kereskedelemről élnek. Legtöbbször külföldről behozott árukat, ruhák, használati tárgyak, értékesítenek (Berta, 2014).

A közösség szigorú hagyományoknak megfelelően neveli a gyermekeit. A kisgyermek gondozása kizárólag a nők feladata. Ahogy idősebbek lesznek a fiúgyermek a felnőtt férfiaktól tanulnak. Bevonják őket a felnőttek világába, eljárnak kereskedni az apjukkal. A lányok ezzel szemben a hagyományos női szerepekre vannak tanítva. Az ő feladatuk elsősorban a háztartási munkák ellátása és a gyermeknevelés lesz. A fiatalok korán, akár 16-18 éves koruk körül házasodnak (Kemény, 2000).

A közösség identitásának fontos része a nyelv, a romani. A román és a magyar nyelvi környezet erősen hat rá, a gáborok mégis igyekeznek megőrizni azt.

A gáborokat kutatók kiemelik, hogy egy hagyományokhoz ragaszkodó, származásukra, nyelvükre, szokásaikra büszke roma közösség ez. Mindezeket igyekeznek megtartani ápolni és tovább adni a gyermekeiknek (Heltai, 2015; Csapó, 2014).

A roma közösségek oktatási helyzete Európai Unió szerte komoly problémát jelent a tagállamok számára. Az EU országokban a roma gyerekek körében kiugróan magas a korai iskolaelhagyás aránya (OECD, 2020). Romániában a 16-24 éves romák 24%-a soha nem járt iskolába, míg a nem romák esetében ez az arány mindössze 1% (FRA, 2014). A középfokú végzettséggel rendelkező roma fiatalok aránya 22%, miközben az országos lemorzsolódási ráta 16%. Országos szinten a nem roma fiatalok 84%-a legkevesebb középfokú végzettséggel rendelkezik, a roma fiataloknak azonban csupán 22%-a jut el a középiskola befejezéséig (Romania Education & Labour Report, 2025).

Európai Uniós összehasonlításban Romániában a romák szinte legnagyobb aránya él szegénységben, szegregátumokban (Erdélystat.ro). Az ország e mellett kevés összeget költ az oktatásra is, 2023-as felmérés szerint EU-n belül egy diákra itt jut a legkevesebb összeg (Equality Challenges in Romanian Education, 2023)

Az Európai Unió különös figyelmet szentel a roma gyermekek felzárkóztatására. Romániában is különböző programok indultak el, amelyek hozzájárulhatnak a roma gyerekek oktatási egyenlőtlenségeinek csökkentéséhez. Igyekeztek, többek között, változtatni a nemzeti alaptanterven, képezni a pedagógusokat. Próbáltak roma mediátorokat bevonni az iskolai életbe. Mindezek mellett Romániában külön fenntartott helyek vannak a roma kisebbséghez tartozók számára középiskolákban és egyetemeken is (www.anr.gov.ro).

Módszertani alapok

A kutatásomhoz kvalitatív módszereket alkalmaztam. A minőségi módszertan lehetővé teszi az olyan jelenségek, társadalmi csoportok megfigyelését, amelyek önmagukban nem számszerűsíthetők. Nagy előnye az is, hogy a kutatás során folyamatosan alakíthatjuk a kérdéseinket, eszközeinket az alapján, amit a terepen tapasztalunk.

A résztvevő megfigyelés szolgál a kutatásom alapjául. Ennek köszönhetően a vizsgált közösséget, a faluban élő roma gyerekeket, a saját környezetükben figyelhettem meg. Ennek előnye, az hogy személyesen tapasztaltam meg az iskolás gyerekek mindennapjait, oktatási nehézségeit. Hátránya azonban, hogy a kutató jelenléte befolyással lehet a közösség viselkedésére, másképpen viselkedhetnek a gyerekek, amikor egy "idegen" is jelen van az iskolában és a tanórákon. Mind e mellett hátránya a résztvevő megfigyelésnek, hogy a kutató a saját nézőpontján, tapasztalatán keresztül tudja leírni a megfigyeléseket.

A kutatásomat egy nyárad-menti kis faluban végeztem, amely Marosvásárhelytől körülbelül 40 km-re található. Összesen két hetet töltöttem el itt az iskolásokkal és az óvodásokkal. Első héten az "Iskola másképp" keretén belül találkoztam a gyerekekkel, majd később egy hagyományos oktatási héten is jelen voltam. A faluban tartott farsangi bálon is részt vettem, ahol nem csak a gyerekek, de a szüleik is jelen voltak. A terepmunkámat megelőzően igyekeztem online forrásokból minél több információt találni a faluról, helytörténeti- és népszámlálási adatokat elemeztem.

A megfigyeléseket igyekeztem kiegészíteni olyan emberekkel készített interjúkkal, akik jól ismerik a helyi roma közösséget, valamint a gyerekeket. Beszélgettem egy helyi házaspárral, a polgármesterrel, az adventista egyház vezetőjével, az iskola igazgatónőjével és a helyben tanító pedagógusokkal.

Mindenik interjúhoz, a tanító- és óvónő kivételével, más- más interjú vezetőt készítettem, hiszen mindenki más aspektusból ismeri a helyi roma közösséget és a gyermekeket. A kérdéseket tematikusan csoportokba rendeztem. Egy közös kérdést tettem fel minden beszélgetés végén, amivel arra ösztönöztem az alanyaimat, hogy elmondják a kapcsolódó gondolataikat és tapasztalataikat.

Az interjúk elemzésénél a három dimenzióra figyeltem. Arra összpontosítottam, miként számolnak be az interjúalanyaim a faluról, az iskoláról és az osztályról, óvodás csoportról.

A kutatási kérdéseket lebontottam a vizsgált dimenziók alapján. A faluval kapcsolatban a következő kérdéseket tettem fel:

- Milyen a községközpont és a falu kapcsolata?
- Milyen a falu etnikai összetétele?
- Hogyan lett roma többségű a falu?
- Milyen kapcsolat van a roma és magyar lakosok között?
- Milyen kapcsolata van a lakosoknak egymással?
- Milyen egyházak vannak jelen a faluban, és milyen hatással vannak a lakosok életére?

Az iskolai dimenzióban az érdekelt, hogy:

- Hogyan alakult ki az iskolai kirendeltség és miért maradt fent?
- Milyen a kirendeltség és a központi iskola kapcsolata?
- Hogyan alakult ki az összevont osztály a kirendeltségben?
- Hova mennek tovább negyedik osztály után a diákok?
- Mi az igazgatónő véleménye és tapasztalatai a falu béli kirendeltséggel?

Az osztály és az óvodás csoporttal kapcsolatban az emberi viszonyok, kapcsolatok kerültek a középpontba.

- Mit tudunk a gyerekekről és a családjukról?
- Milyen problémáik és nehézségeik vannak a gyerekeknek?
- Milyen a roma – magyar gyerekek viszonya?
- Milyen módszerekkel dolgoznak a pedagógusok?
- Hogyan alakítják ki a pedagógusok, hogy mit tanítsanak?
- A tanítónő hogyan osztja meg az idejét az összevont osztályban?
- Milyen tantárgyak érdeklik leginkább az iskolás gyerekeket?
- Mi a pedagógusok véleménye a gyerekekről?

Eredmények bemutatása

A település és a roma közösség bemutatása

B. története hosszú múltra tekint vissza. Történelmi feljegyzések szerint már a XIII. században éltek a területén emberek. Az első írásos emlék a faluról 1450-es években született. A faluban kezdetektől több felekezet volt jelen, az unitárius, református és katolikus egyházak meghatározták az évszázadok folyamán a falu fejlődését.

A falu életében komoly változást eredményezett a kommunista időszak rendelkezései. A kollektivizálás és az iparosodás következtében többen elköltöztek a faluból. Az urbanizáció leginkább a fiatalokra gyakorolt nagy hatást. Ennek a folyamatnak köszönhetően a falu lassanként előregedett. A rendszerváltást követően a családok visszakapták a földterületeket, de sokan már nem költöztek vissza a faluba, így sok föld megmunkálatlan és sok ház üres maradt. A falu egyre inkább elszigetelődött a környező nagyobb településekről, először a vonatállomás zárt be, majd autóbusz sem közlekedett a faluban.

Az elmúlt három népszámlálás (2002, 2011, 2021) adatainak vizsgálata után elmondható, hogy B. faluban és Cs. községben jelentős demográfiai változások történtek az elmúlt években. B.-n a 2002 és 2011 közötti időszakban a magyar lakosság jelentősen csökkent, míg a roma közösség létszáma nőtt. 2021-ben B. lakossága 164 fő, férfiak és nők aránya kiegyensúlyozott. A községen belül a legtöbb magát romának tartó személy B.-n él.

A község lakosainak a felekezeti hovatartozása is jelentősebb változásokat mutat az elmúlt két népszámlálás tükrében. Míg a történelmi egyházak létszáma csökkent, addig az adventista és pünkösdista közösségek növekedésnek indultak. Több személy nem tartotta magát felekezet nélkülinek, vagy más felekezethez tartozónak 2021-ben. Ez a nagy különbség, részben, betudható a népszámlálás módszertani változásainak is.

A falu egy kis zsákfalu, egyetlen irányból közelíthető meg, erdő, szántóföldek határolják. A falu lakóinak több infrastrukturális hátránnyal is szembe kell nézzenek: nincsen tömegközlekedés a faluban, a községközpont így jóformán csak azoknak válik elérhetővé, akik autóval rendelkeznek. A faluban nincsen vízhálózat sem, a kutak pedig a nyári nagy melegben kiszáradnak, télen pedig gyakran elfagynak.

Az elmúlt években a faluban nem szerveztek rendezvényt, amelyek a lakosok számára kikapcsolódási, illetve találkozási lehetőséget nyújtott volna. 2025-ben a faluban tanító pedagógusok megszervezték az óvoda és iskola közös farsangi bálját a kultúrotthonban. Itt a magyar és roma lakosok is jelen voltak. Elsősorban külön csoportokban beszélgettek a magyar és roma etnikumú résztvevők. Ennek oka nem feltétlenül konfliktusban keresendő, inkább annak tudható be, hogy a saját anyanyelvén könnyebben beszélgetnek.

A falu lakossága mára már nagyrészt roma, a népszámlálási adatokból pontos információink nincsenek, a polgármester elmondása szerint azonban a faluban körülbelül nyolc magyar háztartás van, nagyrésztben idős

személyekről beszélhetünk. A fiatalok nem költöznek vissza a faluba, a házakat így ma az üresen maradt házakat vagy üresen hagyják, vagy pedig roma családok vásárolják meg.

Több különböző történet is szól arról, hogy a roma családok, hogyan költöztek be a faluba. Az egyik ilyen szerint egy roma család élt a falutól távolabb a Nyárád partján. 1960, 1970-es években egy árvíz után a család a falu szélére költözött, innen indult a roma közösség fejlődése. Más történet szerint ezekben az években már 3, 4 gábor család élt a faluban, akik napszámos munkával tartották fenn magukat.

A rendszerváltás a roma közösség életében is nagy változásokat eredményezett. Lehetőséget kaptak arra, hogy külföldön vállaljanak munkát. Ennek köszönhetően rövid időn belül jobb anyagi helyzetbe kerültek, mint a faluban élő magyar lakosok. A faluban üresen maradt házakat és telkeket könnyen felvásárolták, így ma már a falu központi részein is roma családok laknak. A férfiak ma is többnyire külföldön vállalnak munkát, többnyire Ausztriában, Németországban. Gyakran nem csak a férfiak mennek ideiglenesen külföldre, hanem a családjuk is, így a gyerekek hiányoznak a hazai oktatásból, arról pedig, hogy külföldön iskoláztatják-e őket biztosan nem tudunk mondani.

A roma közösség otthon maradt tagjai szorosan összetartanak, a rokonok közeli házakban élnek és segítik egymást amiben csak tudják.

Az adventista egyház hatása a környéken élő gáborok életében igen nagy. A lelkész elmondása alapján az egyházhoz tartozó gyermekek és fiatalok kitartóbbak az iskolában és később kötnek házasságot. Az egyházon belül nincsenek külön a romák felzárkóztatására szervezett programok, együtt vesznek részt a nem romákkal az istentiszteleteken és egyéb egyházi rendezvényeken. A község központban működő gyülekezet egy kisbusszal segít eljutni a gyülekezeti alkalomra azoknak, akiknek szüksége van rá. Különösen nagy segítség ez az otthon maradt nőknek, hiszen nem rendelkeznek jogosítvánnyal.

A faluban nincsen konfliktus a magyar és roma etnikumú lakosok között, viszont együttműködni sem szoktak. Leginkább elkülönülve élnek egymás mellett. Az előítéletek azonban megjelennek a magyarok részéről különösen ha a ház vásárlásokról beszélünk: „Így történtek a vásárok na, csalással...” (részlet a házaspárral készített interjúból).

A faluban lezajló társadalmi folyamatok jól példázzák a spontán mód kialakult szegregátumokat. A roma családok zárt közösségben, egymás közelében élnek, és nem ápolnak kapcsolatot más romákkal és a magyar közösséggel sem. Ez által elkülönülnek mind térbelileg, mind pedig társadalmilag.

Az iskola és óvoda bemutatása

B.-ban elemi iskola és óvoda működik, kirendeltségként. Az iskola adminisztratív és szervezési feladatait a központban látják el, és a nagyobb rendezvények is itt kerülnek megrendezésre. Ötödik osztálytól a községközponti iskolában tudnak tovább tanulni a gyerekek. Az iskolabusz, amely körülbelül tíz éve áll rendelkezésre, megkönnyíti a gyerekek közlekedését a központ és a falu között. A faluban tanítók és a központi iskola között napi kapcsolat van. Whatsapp alkalmazáson keresztül beszélnek egymással a pedagógusok, megosztják egymással a gyerekek munkáit, közös tevékenységeket.

Az iskola története az 1800-as évek közepére nyúlik vissza: 1856 előtt egy helyi gazda tanította a gyerekeket, aki maga is csak négy osztályt végzett. Az oktatás mindig magyar nyelven folyt, kezdetben bérházakban. 1980-as években épült meg az az iskolaépület ott, ahol ma is található az iskola.

Az iskolaépület felújításra szorult, hiszen korábban „a másik majdnem ránk omlott, azt se csinálták volna meg, de már az egerek úgy jöttek mentek...” (idézet az óvónénivel készült interjúból). A felújítás után modern mosdó és új fűtési rendszer került az épületbe, amelyben jelenleg egy osztályterem, egy óvodai terem és egy tornaterem működik. Az udvaron régi játékok találhatók, amelyeket más óvodától hoztak el és „megtaláltak” (idézet az óvónénivel készített interjúból).

Az elemi iskola összevont osztályként működik, vagyis egy tanítónéni tanítja a 0-4 osztályos gyerekeket. Összesen 23 gyerek van beiratkozva az iskolába, de ebből csak körülbelül 17-en járnak rendszeresen. A

körükben is gyakoriak a hiányzások, ami miatt sokszor lemaradnak a tananyagot illetően. Számos alkalommal késnek el órákról. Előfordult, hogy reggel 8 órakor csupán 2, 3 gyerek volt az osztályteremben. A tanítónéni ehhez alkalmazkodva az órarendet úgy állítja össze, hogy a reggeli első órákban „lazább” tantárgyakról beszéljenek.

Az osztályterem (1. kép) egyszerű, de kellemes berendezéssel rendelkezik. Ahogy azt a következő képen is látni lehet, néhány egyszerű didaktikai eszköz kap helyet a teremben. E mellett kiemelkedő szerep jut az okostévének is.

1. Kép. Az osztályterem



A gyerekek között jó kapcsolat van a magyar és roma tanulók között, az óvodában és az iskolában egyaránt együtt játszanak és dolgoznak. A tanítónéni szerint azonban a községközponti iskolában gyakoribbak a konfliktusok: „amikor volt a karácsonyi vásárunk, kint futballoztak, és az egyik gyerek mondta a másíknak, hogy bűdös cigány... De nagyon jól megoldotta R.” (idézet a tanítónénnel készűlt interjúból). Ez a megkülönböztetés sokakat arra készítet, hogy feladják a tanulást, különösen a 5-8. osztályban, ahol a gyerekek beilleszkedése még nehezebb.

Az osztályban 3 magyar családnál nevelkedő gyerek jár. Köztük és a roma tanulók között jó a kapcsolat. A tanórákon és a szűnetekben is együtt játszanak, tevékenykednek. A roma magyar konfliktusoknak inkább a központi iskola ad helyet. „Amikor volt a karácsonyi vásárunk, kint futballoztak, és az egyik gyerek mondta a másíknak, hogy bűdös cigány... De nagyon jól megoldotta R.” (idézet a tanítónénnel készűlt interjúból). Az ilyen és ehhez hasonló megjegyzések nagy szerepet játszanak abban, hogy a gyerekek 5-8 osztályban már nem szívesen járnak iskolába, így kimaradnak az oktatási rendszerből.

A tanítás nyelve kihívást jelent a gyerekeknek, ami miatt a tanítónéni gyakran „olyan szavakat kell megmagyarázzak, amit én nem is gondoltam volna, hogy ők nem értenek” (idézet a tanítónénivel készült interjúból). Szerencsére a nagyobb gyerekek szívesen segítenek kisebb társaiknak, akik még nehezebben értik a tananyagot.

Kihívás a gyerekek számára a magyar nyelven való tanulás is. Sokszor nehezen értik meg a tananyagot. „olyan szavakat kell megmagyarázzak, amit én nem is gondoltam volna, hogy ők nem értenek” (idézet a tanítónénivel készült interjúból). A nagyobb gyerekek, szerencsére, szívesen segítenek a kisebb társaiknak, akik nehezebben értik a magyar nyelvet és lefordítják romani nyelvre a tanítónéni magyarázatait, utasításait. Az óvodában is hasonló a helyzet. Itt az óvónő igyekszik mondókákkal, versekkel és az okostévé felhasználásával megtanítani a gyerekeknek a magyar nyelvet. Az óvoda terme (2. kép) kedves, kézműves díszekkel van tele. Ezeket az óvónéni készítette fel. Az alábbi képen azonban az is jól látszik, hogy a terem berendezése szegényes, kevés a didaktikai eszköz, amellyel könnyebben oktathatna az óvónéni.

2. Kép. Az óvoda terme



A gyerekek sem az óvodába sem pedig az iskolában nem járnak rendszeresen. Sok család külföldön él és dolgozik bejelentés nélkül, így nem tudni, hogy a gyermekek járnak-e valamilyen oktatási intézménybe külföldön. A pedagógusok és a helyi rendőrség évente legalább kétszer felkeresi azokat a családokat, ahonnan a gyermekek egyáltalán nem járnak iskolába, és megpróbálják kideríteni hol vannak a gyerekek és miért nem jelennek meg az órákon.

Mindent összevetve elmondhatjuk, hogy a helyi közösség szegregált, így maga az iskola is szegregált intézményként működik. A faluban élő gyerekek számára ugyanis ez az egyetlen oktatási lehetőség. A pedagógusoknak kevesebb eszköz áll a rendelkezésére, sokszor saját forrásból veszik meg a hiányzó eszközöket. A gyerekeknek pedig több szempontból is problémát jelent a községközpontban való továbbtanulás, így sokat kimaradnak.

A három dimenzióon keresztül átláthatóbb és jobb képet tudunk felvázolni arról, hogy milyen hátránnyal néznek szembe az ebben a faluban élő gyermekek. A terepmunka és az interjúk során több olyan problémát sikerült feltárni, amelyek egyedül vagy együttesen okozzák a roma gyerekek oktatási hátrányait.

Az első, és talán legszembetűnőbb nehézség a nyelvi akadály. A gyerekek jellemzően alig vagy egyáltalán nem beszélnek magyarul, amikor bekerülnek az oktatási rendszerbe. Az óvónéni ezért az óvodás éveket arra használja, hogy magyar nyelvre oktassa őket, azonban a gyakori hiányzások miatt a nyelvtanulás lassan halad. Ahogy az óvónéni is elmondta: „ahhoz, hogy tudjunk egyáltalán kommunikálni, tehát én kellett tanuljak cigányul” (idézet az óvónénivel készült interjúból). A tanítás során vizuális anyagokat is alkalmaznak, például képeket mutatnak és azok alapján alkotnak mondatokat, mindig megnevezve a tárgyakat magyarul és romani nyelven is: „Képeket megnevezünk először, s akkor úgy rakunk össze egy-egy kis mondatot... Persze mindent megnevezünk cigányul is” (idézet az óvónénivel készült interjúból).

Ez a nyelvi hátrány nem csak az óvodásoknál jelentkezik. Itt azonban a nyelv mellett problémát jelent az is, hogy összevont osztályban tanulnak, így: „nincs elég idő. Tehát, hogyha csak magyar gyermekek lennének öt osztályban, akkor se lenne idő annyi amennyire szükség van.” (idézet a tanítónénivel készült interjúból). A tanítónéni tapasztalata szerint: „Én mondok valamit, nem érti, s akkor cigányul egyik a másiknak elmagyarázza, segítenek. Nekik ez erősen nehéz, hogy nem az anyanyelvükön, mindent meg kell tanuljanak.” (idézet a tanítónénivel készült interjúból).

A terepmunka során érdekes megfigyelés volt, hogy a gyerekek matematika órán anyanyelvükön számolnak, majd az eredményt fordítják le magyarra. Földrajzórán pedig az országok román nevét próbálják magyarosítani. Így születtek meg például a „Spánia” vagy „Dzsérmánia” (Spanyolország és Németország) országnevek.

Egy másik jelentős probléma a pedagógusok gyakori cserélődése, ami különösen jellemző a szegregált intézményekre. Az óvónéni elmesélte, hogy voltak olyan tanítók, akik „nem törődtek, egész nap kávéztak, na hagyták, hogy a gyerekek ott mit tudom én...” (idézet az óvónénivel készült interjúból). Emellett a korábbi tanítónők nem engedték használni a romani nyelvet az iskolában, még a szünetekben sem, ami tovább nehezítette a gyerekek helyzetét: „ahogy észrevették a tanítóné nem néz oda, rögtön cigányba ment.” (idézet az óvónénivel készült interjúból). Ezek a tapasztalatok jelentősen demotiválták az iskolába járást. Ezzel szemben a jelenlegi tanítónő támogatja az anyanyelv használatát: „kell engedni, hogy beszéljenek az anyanyelvükön egymás között.” (idézet a tanítónénivel készült interjúból).

Harmadik jelentős tényező az édesapák külföldi munkavállalása, amely miatt a gyerekek kimaradnak a hazai oktatási rendszerből. „Nagyon sok éven keresztül úgy volt, hogy elmentek olyan márciusba s hazajöttek, október, novemberbe. S akkor szeptember, októberbe üres az iskola, s aztán márciusig megint tele.” (idézet az igazgatónővel készült interjúból). Ennek következtében sok gyermek ideiglenesen külföldön él, ahol szintén meg kell küzdeniük a nyelvi nehézségekkel, ahogyan az egyik 13 éves fiú példája is mutatja, aki Németországból visszatérve visszakerült a negyedik osztályba, mert „nem tud sem románul, sem pedig magyarul” (idézet a terepmunka jegyzeteiből).

Negyedik szempontként a település földrajzi elszigeteltségét említhetjük, hiszen a faluban élőknek korlátozott a mozgási lehetőségük, hiszen nincsen tömegközlekedés, jogosítványa pedig csak a férfiaknak van. Így a roma gyerekek keveset találkozhatnak más közösségek tagjaival, ami szűkíti lehetőségeiket és erősíti a szegregációt.

Végül az ötödik fontos tényező a közösség erős belső normarendszere, amely a hagyományos gádor cigány szokásokat követi. Ez magában foglalja a korai házasságkötést és a hagyományos nemi szerepek szigorú betartását, ahol a fiúk elsősorban az anyagi fenntartásért, míg a lányok a háztartási és gyermeknevelési feladatokért felelősek.

Összességében ezek a strukturális, nyelvi és társadalmi tényezők együttesen komoly akadályt jelentenek a roma gyerekek oktatási előrehaladásában.

Összefoglalás

Kutatásom során egy erdélyi, Maros megyei B. faluban élő gábor cigány közösség példáján keresztül vizsgáltam a roma gyerekek oktatási egyenlőtlenségeit, valamint azokat a tényezőket, amelyek akadályozzák iskolai sikerességüket.

A kutatást kvalitatív módszerekkel végeztem: résztvevő megfigyelést és interjúkat készítettem pedagógusokkal, helyiekkel, illetve a közösség képviselőivel. Ezek a tapasztalatok és beszélgetés más-más szempontból közelítik meg a falu életét, ezzel együtt pedig a gyerekek helyzetét is.

Kutatásom alapján több, egymással összefüggő hátrányt azonosítottam, amelyek jelentős akadályt jelentenek a roma gyerekek iskolai előrehaladásában:

- a magyar nyelv ismeretének hiánya, mivel a gyerekek többsége csak az iskolában találkozik a magyar nyelvvel, és itt kell elsajátítaniuk nemcsak a mindennapi kommunikációt, hanem a tantárgyi szakkifejezéseket is.
- a pedagógusok korábbi gyakori cserélődése és az előítéletes hozzáállás rontotta a gyerekek iskolához való viszonyát.
- a családok, az apák külföldi munkavállalása miatt sok gyerek hosszabb időszakokat tölt távol az iskolától, vagy más országban tanul, ami tovább nehezíti az integrációt.
- strukturális hátránnyá jelentkezik a közösség elszigeteltsége, mely megakadályozza a különböző etnikai és társadalmi csoportokkal való kapcsolatteremtést.
- a helyi roma közösség erős hagyományai és normarendszere – például a korai házasságkötés és a hagyományos nemi szerepek – szintén korlátozzák a gyerekek továbbtanulási lehetőségeit.

Összességében a kutatásom rámutat arra, hogy a roma gyerekek oktatási hátrányai összetett, rendszerszintű problémákból fakadnak, amelyek csak átfogó és hosszabb távú vizsgálattal, valamint komplex beavatkozásokkal kezelhetők. A két hét terepmunkám alatt sikerült a legfontosabb nehézségeket feltárni, de számos további kérdés és kihívás maradt, amelyek további kutatást igényelnek.

Irodalom

- Andorka R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Barany, Z. D. (2014). *The East European gypsies: Regime change, marginality and Ethnopolitics*. Cambridge University Press.
- Berta, P. (2014). *Fogyasztás, hírnév, Politika: Az erdélyi gábor romák presztízs gazdasága*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Intézet, Budapest.
- Cserti Csapó, T. (2015). *Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Dean, J. (2019). Communicative capitalism and revolutionary form. *Millennium: Journal of International Studies*, 47(3), 326–340. <https://doi.org/10.1177/0305829819840624>
- Education: *The situation of Roma in 11 EU member States: Roma Survey: Data in focus*. (2016). FRA. Publications Office.
- Eparu K. (2008). Gáborcigányok. Gáborcigányok | Beszélő. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/gaborciganyok>
- Erdélystat. (2020). Magyarul Beszélő Romák Erdélyben. Területi Elhelyezkedés és Lakóhelyi Szegregáció. <https://statistikak.erdelystat.ro/cikkek/magyarul-beszelo-romak-erdelyben-terleti-elhelyezkedes-es-lakohelyi-szegregacio/60>
- Equity challenges in Romanian education: Towards sustainable education for all students. (2023). *Review of International Comparative Management*, (Vol. 24 No. 4 / 2023). <https://doi.org/10.24818/rmci.2023.4.600>

- Fenntartható fejlődési célok.* Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek – Fenntartható fejlődési célok. (2021). <https://www.ksh.hu/sdg/1-22-sdg-1.html>
- Forray R. K. (2015). Bevezetés. in Varga Aranka (Szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Havas G., Kemény I. és Liskó I. (2001). *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Huszár I. (1981). A hátrányos helyzetűek Magyarországon. *Társadalmi Szemle*, 36. évf. 6. sz. pp. 89-99.
- Heltai J. I. (2015). A Romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *REGIO*, 23(4), 27. <https://doi.org/10.17355/rkpt.v23i4.84>
- Kemény I. (2000). *A romák*. Osiris: MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Kocsis P. Cs. (2020). *A hátrányos helyzet aspektusai*. tankonyvtar.hu. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8966/B9780123956996500134.pdf?sequence=13>
- Lannert J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. PhD-értekezés. Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest
- Malpass, P. (2008). Housing and the new welfare state: Wobbly pillar or Cornerstone? *Housing Studies*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02673030701731100>
- Neményi M. (2018). Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In Fejes J. B. és Szűcs N. (Szerk.). *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. pp. 89-108.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Radó P. (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4, pp 24–36.
- Radó P. (2018). A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes J. B. és Szűcs N. (Szerk.). *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. pp. 31–55.
- Romania Education & Labour Report* (2025). Fitch Solutions Store: Market Research, Analysis & Industry Reports. <https://store.fitchsolutions.com/labour-market/romania-education-labour-report>
- Réthy E. és Vámos Á. (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. In M. Nádasi M. (Szerk.) *Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest
- RPL 2021. *Recensământul Populației și Locuitorilor – RPL 2021*. <https://www.recensamantromania.ro/>
- Strategia Guvernului României De Incluziune A Cetățenilor Români Aparținând Minorităților Rome Pentru Perioada 2014-2020* http://www.anr.gov.ro/docs/Site2014/Strategie/Strategie_final_18-11-2014.pdf
- Székelyi M., Örkény A., Csepeli Gy. és Barna I. (2005): *A siker fénytörései*. Sík Kiadó, Budapest.

Imre Angéla, Szanati Dóra, Földiné Szűcs Krisztina és Szűcs Antal Mór:

KÉTNyelvű GYERMEKEK NYELVI INTEGRÁLÁSA MAGYAR OKTATÁSI INTÉZMÉNYBE⁵

A 21. században a kétnyelvűség nem ismeretlen fogalom. Jól ismert tény, hogy ez a jelenség a világ népességének többségét érinti. Mind történelmi, mind nyelvi adatok tanúsítják, hogy a legtöbb nagy államalakulat többnyelvű volt. Ugyanakkor az is igaz, ha egy ország többnyelvűnek számít, ebből még nem feltétlenül következik, hogy a lakosok is automatikusan kétnyelvűek lesznek. Az egyéni kétnyelvűség szakirodalmának tanulmányozásakor feltűnik, hogy a használt terminológiák gazdag tárával állunk szemben: különböző módon tipologizálhatunk a nyelvek ismeretének, elsajátításának módja és ideje szempontjából (Imre 2006). Jelen írásunkban a kétnyelvűség meghatározásánál elsősorban Bartha definícióját vettük alapul, aki úgy fogalmaz: „kétnyelvűnek tekintjük azt, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (Bartha 1999: 40). A kétnyelvűség kialakulását elsősorban különböző gazdasági és társadalmi okokkal magyarázhatjuk. Globalizált világunkban gyakrabban nézhetünk szembe azzal a jelenséggel, hogy az emberek más országba költöznek, az új hazájukban pedig számos olyan kihívással szembesülnek, ami a szocializáció eltérő mértékében, egymástól különböző értékekben és normákban, nyelvi problémákban stb. gyökerezik. Ezek kezelésére nincs egységes gyakorlat, a különböző országok más és más módon próbálnak az így kialakult nehézségekre, hátrányra megoldást találni, azonban ez megoldandó feladat, hiszen, ha nem sikerül, akkor ez egyben az egyes népcsoportok izolációjához vezethet, s ez hosszútávon a többségi társadalmat is negatívan érheti. Mivel ez a jelenség sokszor nem csak egyes embereket, hanem teljes családokat is érint, mindez hatással lesz az oktatási intézmények működésére is. Hogyan lehetséges ez? Amikor a családok – például a szülők munkája miatt – csak egy rövid időre érkeznek, gyermekeik számára elsősorban a kéttannyelvű iskolákat keresik, nem is feltétlenül tartják szükségesnek a többségi nyelv elsajátítását. Abban az esetben azonban, amikor egy család hosszabb távon tervezi az országban való tartózkodást, netán már le is telepedtek, ők fontosnak tartják, hogy a gyermekek nyelvi integrálódjanak, minél alaposabban megismerjék az ország kultúráját, s ezért ők a magyar tanítási nyelvű, állami oktatási intézményeket preferálják elsősorban (a döntésben természetesen a finanszírozási háttér is döntő lehet). A világ más tájain az oktatásban ez a nyelvi sokszínűség már megszokott dolog, Magyarországon azonban csak az utóbbi évtizedekben szembesültünk azzal a ténnyel, hogy egyre nagyobb számban találkozunk az állami intézmények óvodai csoportjaiban, iskolai osztályaiban is a magyartól eltérő anyanyelvű gyermekekkel. Az intézményeknek erre a kihívásra fel kell készülniük és ki kell dolgozniuk különböző (többek között nyelvi) támogató programokat.

Az intézményes oktatásban való sikeres részvétel alapvető feltétele az oktatás nyelvének megfelelő szintű ismerete. A magyar oktatási rendszerben adott, hogy melyek azok a kritériumok, amelyek alapján egy gyermeket iskolaérettnek minősítünk; ezek között nyelvi szempontok is szerepelnek (szókincs, nyelvtani szerkezetek ismerete, megfelelő kiejtés stb.). Ezen kritériumok teljesülésének meglétét fontos formális és informális módon is ellenőrizni, hiszen ez elmaradás, késés vagy hiány esetén alapot nyújthat a szakszerű fejlesztés, támogatás megtervezéséhez. 2013 óta a logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik és ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrését (lásd 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet, 25. §). A hároméveskori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv), az ötéveskori szűrés elsősorban a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás és olvasás) készségekre irányul. A szűrés eredménye alapján szükség esetén az érintett gyermekek további vizsgálatokon vesznek részt, valamint logopédiai ellátásban részesül(het)nek.

⁵ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.5>

A magyar anyanyelvű gyermekek szűrésére már van kialakult logopédiai protokoll. A magyarországi logopédiai szűrés szakmai eljárásrendjét részletesen tartalmazza A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja (Torda 2015). A hároméveskori szűrés eszköze a Macarthur-Bates kommunikatív fejlődési adattár III. (KOFA-3), amelyet a szülők töltenek ki. Mivel a kitöltés online módon történik, ekkor a logopédusok közvetlenül nem találkoznak a gyermekekkel. Az ötéveskorú gyermekeknél a SZÓL-E? szűrőeljárást alkalmazzuk, ezt közvetlenül már a logopédus veszi fel a gyermekekkel. Az iskolába lépés után közvetlenül nyelvi szűrés már nincs.

Mi a helyzet azonban a kétnyelvűekkel? Hogyan mérjük fel az ő beszéd- és nyelvi szintjüket? Adódik a kérdés: alkalmazhatjuk-e ugyanazokat a szűrőeszközöket, mint az egynyelvűek esetében? Az általános gyakorlatban a kétnyelvűek nyelvi szintjeit nyelvenként méri, s az eredményeket összevetik az egynyelvűek standard eredményeivel, miközben ezt számos kritika éri. Navracsics (2010) gyakran említi ehhez F. Grosjean hasonlatát: ha egy sportból vett példával élhetünk, akkor azt mondhatjuk, ez olyan, mint amikor a gátfutó eredményeit összevetjük a futóéval és a magasugróéval. Mindkettőhöz értenie kell, de külön-külön lehet, hogy nem ő lesz a legjobb (Grosjean 1992). Ugyanez történik a nyelv területén is. Kutatások alapján azzal szembesülünk, hogy a kétnyelvű gyermekek a nyelvelsajátítás elején látszólag gyengébben teljesítenek egynyelvű társaiknál, de az iskoláskort elérve ezt a hátrányt behozzák, sőt, akár bizonyos területeken sikeresebbek is lesznek (Imre 2005, Byrd 2012, Bialystok et. al. 2004). A tesztelésnek nagy irodalma van. Léteznek már kétnyelvű tesztek is, ilyen például a Bilingual Verbal Ability Test (BVAT), Cross-linguistic lexical tasks, ezek főleg a szókincsre fókuszálnak (Ehret, I.A. és Marton, K. 2014). Az egynyelvű gyermekek számára kifejlesztett tesztek egyes feladatai a nyelvi felmérésre alkalmasak lehetnek, de a kutatók felhívják a figyelmet, hogy a standarderedményektől tekintsünk el. A teszteken túl érdemes a gyermek nyelvhasználati szokásait, a spontán beszédét megfigyelni és megvizsgálni, így átfogóbb nyelvi profilt kaphatunk.

Kutatás: anyag, módszer, kísérleti személyek

Jelen kutatásunkban arra keressük a választ, milyen nyelvismereti szinttel rendelkeznek az oktatásban részt vevő, nem magyar anyanyelvű diákjaink, s az esetleges lemaradókat hogyan tudjuk célzott támogatással felzárkóztatni úgy, hogy ők is eredményesen tudják követni az iskolában folyó oktatást.

Vizsgálatunkat egy olyan budapesti általános iskolában végeztük, ahol a tanulók 1/5 része nem magyar anyanyelvűként vesz részt a magyar nyelvű tanórákon. A 3. évfolyam 17 tanulója spontánbeszéd-felvételt készítettünk, felmértük a beszédfeldolgozásukat és logopédiai szempontból megnéztük az artikulációjukat. Azért erre a kiválasztott korcsoportra fókuszáltunk, mert ők már legalább 3 éve intézményes keretek között kapcsolatban vannak a magyar nyelvvel, rendelkeznek bizonyos ismeretekkel az írott nyelvről (azaz tudnak már írni és olvasni), valamint a tanulás, az információszerezés során már egyre nagyobb arányban kell(ene) támaszkodniuk az olvasás által megszerzett tudásra. A 17 tanuló (9 fiú és 8 lány) közül senkinek nem a magyar az anyanyelve; a gyerekek közül 5 kínai, 3 orosz, 2-2 török, illetve angol, valamint 1-1 hindi, svéd, portugál, spanyol és ukrán anyanyelvű van.

A vizsgálatok ismertetése előtt ejtsünk még szót a vizsgálatához kiválasztott iskoláról, valamint az ott megvalósuló nyelvi fejlesztésről. A Budapest VI. kerület szívében működő Bajza Utcai Általános Iskolába jelenleg 526 tanuló jár, akik közül 85 nem magyar anyanyelvű. A diákok összesen 29 különböző nyelven beszélnek, ami nemcsak kihívást, hanem gazdagító lehetőséget is jelent a közösségük számára. Az intézmény az angol két tanítási nyelvű, német nemzetiségi, emelt szintű matematika tagozatos osztályai mellett 2017 óta magyar mint idegen nyelv (MID) programmal támogatott csoportokat is működtet. A program kialakítását a külföldi gyermekek növekvő száma indokolta. A beilleszkedés és tanulás kulcsa a nyelv, azonban ez kezdetben komoly nehézségekbe ütközött. A tanítók döntő többsége nem beszél idegen nyelvet, a szülők pedig magyarul nem tudnak – ez szinte ellehetetlenítette az információcserét. A megoldás egy egyszerű, de hatékony protokoll bevezetése volt: minden kommunikáció – beleértve a szülői értesítéseket is

– kizárólag magyarul, írásban történik, amit a családok gépi vagy emberi segítséggel fordítanak le. Személyes egyeztetés esetén a szülők tolmáccsal érkeznek.

A diákok fele magyar óvodai háttérrel kezdte meg iskolai tanulmányait, így alapfokon már értettek magyarul, de nem mertek megszólalni. A többiek teljesen kezdőként érkeztek. Az első időszakban a közös nyelv hiánya, a minimális szókincs és az ebből fakadó kiszolgáltatottság jelentette a legnagyobb problémát. A tanórákon sokszor nem tudtak aktívan részt venni, ezért a MID tanárok párhuzamos feladatokat adtak számukra, így fokozatosan kapcsolódtak be az iskolai munkába.

A fejlesztést heti három magyar mint idegen nyelv órában, nyelvi szint és életkor szerint bontott csoportokban biztosítják. A kicsik gyakran egy csoportban tanulnak, míg a felső tagozatos tanulók (különösen a 6–8. évfolyamra érkezők) jellemzően 2–3 fős csoportokban dolgoznak. Az első osztályban – csakúgy, mint az angol két tanítási nyelvű programban – a MID órákon nem történik külön olvasás- és írástanítás, hiszen azt a tanítókkal sajátítják el a gyerekek. Ehelyett hangsúlyos a szókincsfejlesztés, a hangtani ismeretek (magas–mély hangrend, mássalhangzók, magánhangzók), és az alapvető nyelvtani szerkezetek (igeidők, ragozások, tárgyas és határozós szerkezetek) fokozatos elsajátítása. A programban használt fő fejlesztőeszköz a „Zahra és Zia az Eperfa Iskolában” című munkafüzet.

A MID órákon különös figyelmet fordítanak a kiejtés javítására is. A soknyelvű háttér miatt azonban a tanulók teljesen eltérő hangkészlettel érkeznek. Egyes hangok – például az „r” vagy az „ö-ő, ü-ű” magánhangzók – bizonyos nyelvekben nem léteznek, ami komoly nehézséget okoz a magyar nyelv elsajátításában. A cél nem az akcentus megszüntetése, hanem a beszéd érthetőségének fokozása, amely az önbizalom növelésében is kulcsszerepet játszik. Ezért szeretnék hosszabb távon logopédiai támogatást is biztosítani a MID csoportok számára, hogy célzottan foglalkozhassanak az egyéni kiejtési nehézségekkel. A fejlesztés kizárólag az iskolai kereteken belül valósul meg, hiszen a gyermekek otthon nem, vagy csak elenyésző mértékben találkoznak a magyar nyelvvel. Ezért különösen nagy érték számukra az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos hallgatóival való együttműködés: gyakorlati idejük során ők is foglalkoznak a diákokkal, így további figyelmet, új módszereket és több tanulási lehetőséget tudnak biztosítani. A MID programot a Terézvárosi Önkormányzat is támogatja pénzügyileg.

Az átfogó vizsgálatban az alábbi feladatok szerepeltek. Spontán beszéd, álszóismétlés, mondatismétlés, hang azonosítása a szóban, szókezdő hang megadása, olvasott történet visszamondása, szómeghatározás, ill. történet mesélése egy kép alapján. Az egyes feladatok megoldásairól hangfelvételeket készítettünk, majd ezeket lejegyeztük és kielemeztük. A rögzített anyag több szempontból is értékelhető. Jelen kutatásunk keretein belül mi elsősorban az artikulációra, illetve a fonetikai, fonológiai pontokra fókuszáltunk, így nem fogunk kitérni a történetek szerkesztettségére, a szómeghatározásoknál a definiálásban alkalmazott stratégiákra, illetve a kifejezetten morfológiai és szintaktikai hibázásokra sem.

Eredmények

Az álszóismétlési próbában a gyermek feladata a logopédus által ejtett álszavak közvetlen, pontos megismétlése. Az értékeléskor azt figyeljük, mennyire felel meg az ismétlés az elvártaknak, vagy van-e hanghelyettesítés, hangsorrend eltérése, hangelhagyás vagy betoldás. A 17 gyermek közül 4 teljesen tökéletes megoldást adatoltunk, anyanyelvük: kínai, török, svéd és portugál. A tökéletes azt jelenti, hogy hangtani szempontból az ismételt szavak semmiben nem tértek el a magyar hangok standard kiejtési szabályaitól. A magánhangzóknál jellemző eltérés volt a hangzók zártabb ejtése (orosz, spanyol), valamint a kerekített elől képzett középső nyelvvállású hangnál a hátrahelyezés (ő→ó; kínai), az é hang rövidülése (orosz, kínai). A mássalhangzók esetében több diáknál is érintett az r hang (1 perdületes; hindi, kínai, angol, ill. j-vel / l-lel helyettesítés: kínai), a spiránsok jellegzetesen zöngétlenednek (z→sz, zs→s; kínai). A gyakran a legnehezebb hangnak titulált gy hang ejtése csak két tanulónál tért el a magyar standard kiejtéstől: palatális helyett alveoláris területen képződött, és akár még a képzés módja is megváltozott: zárhang helyett zár-rés hang lett (gy→d/dz/dzs; ukrán, kínai). Érintett volt még az alveoláris zár-réshang, a c, aminek a képzési módja

változott (réshanggá 'z' vagy zárhanggá 'd'; ukrán, orosz). A 't' az angol anyanyelvű diáknál hehezetes ejtéssel képződött (t→th). Ezek az ejtési jellegzetességek a többi feladat (pl. történetmesélés, spontán beszéd) megvalósításánál is visszaköszöttek. A feladat értékelése közben kiszűrtünk 3 orrhangzós ejtést is: egy zárt, egy nyílt és vegyes orrhangzós beszédet adatolhattunk.

A hangtani tudatosságot két altesztrel mértük. Az egyikben azt kellett megállapítaniuk a gyermekeknek, hogy egy adott hangot tartalmaz-e az elhangzott szó, a másikban pedig nekik kellett meghatározni a szókezdő hangot. Mindkettőben a gyermekeknek részekre kell bontaniuk az elhangzott szavakat, illetve a memóriájukra is hagyatkozniuk kell. Alapvetően ez a tevékenység, illetve maga a hangtani tudatosság megléte az olvasás-írás megtanulásának lényeges előfeltétele. Az általunk vizsgált gyermekek azonban már harmadik éve foglalkoznak az írott nyelvvel, így feltételeztük, hogy a végrehajtással túl sok gondjuk nem lesz. A második altesztben ez 100%-ban be is igazolódott, az elsőben azonban két gyermek csak 1, illetve 2 helyes megoldást produkált. Mindkét esetben kínai anyanyelvű gyermek volt az adatközlő, a zöngétlen zár-réshang egyikét nem tudták megadni (c, ill. cs), pedig közülük a gyengébb teljesítményt nyújtó már 4 éve tanul magyarul. Feltételezhetően a háttérben a kínai és a magyar nyelv között felfedezhető nagyszámú hangtani különbségek is okozhatják a kapott eredményt.

A mondatismétlési próbában a gyermekeknek az egyszer meghallgatott mondatokat kellett azonnal megismételni. Mivel ez az alteszt célzottan a morfoszintaktikai, illetve a lexikai-szemantikai feldolgozást méri, így most a részletes elemzésre nem térünk ki, de feljegyeztük itt is az eltérő hangtani megvalósításokat. A 'maradjon csendben' összetételnél jellegzetes az esetek majdnem felénél (47%) lemaradt a 'csendben' szó -n végződése, ami morfológiailag hibás alakot képez. Ugyanakkor feltételezzük, hogy nyelviileg hiába nem megfelelő az alak, valószínűleg a gyerekek környezetében is gyakran hallható a kifejezés ebben a formában. A 17 gyermekből 7 a 'csend' szó helyett a szó másik változatát, a 'csönd' formát használta (a két szó között jelentésbeli eltérés nincs). Egy másik gyakrabban előforduló téves visszamondás: az 'oroszlán' szó helyett a gyermekek harmada az 'oroszlány' szót ejtette ki. Hangtanilag ez azt jelenti, hogy az alveoláris nazális 'n' helyett a palatális nazális 'ny' hangot képezték. Úgy véljük azonban, hogy itt nem a hangtanban kell keresnünk az eltérés magyarázatát. Ez a forma szemantikailag is motivált lehet, hiszen az 'orosz lány' kifejezés is létezik. Ennél a feladatnál a többi hibázás a morféimák helytelen használatából, illetve a szintaktikai változtatásokból származott.

Összegzés, konklúzió, további kérdések

Jelen vizsgálatunkban 17 nem magyar anyanyelvű általános iskolai tanuló magyar nyelvi szintjét mértük fel, s ezen munkánk keretein belül a hangtannal kapcsolatos adatokat ismertettük. Mivel a választott évfolyamon tanuló diákok már legalább 3 éve intézményes keretek között is tanulnak magyarul, feltételeztük, hogy a feladatokat alapvetően meg fogják tudni oldani, ugyanakkor arra is számítottunk, hogy többször is fogunk a standard nyelvtől eltérő adatokat rögzíteni. Az iskola nyelvi programjának ismertetőjében már elhangzott, hogy a gyermekek az órarendbe beépítve is kapnak segítséget a magyar mint idegennyelv tantárgyon belül. A kutatásunkat mindenképpen folytatjuk, s első lépésként az összes altesztet kiértékeljük, hogy a tanulságok alapján kidolgozzunk egy olyan programot, amivel a nem magyar anyanyelvű gyermekek magyar nyelvi fejlődését a már meglévő fejlesztések kiegészítéseként logopédiai szempontból is megtámogathassuk.

Az egymásra épülő nyelvi szinteket követve a fonetika, fonológia szintjén a következő célokat tűztük ki. Az alsó tagozatosoknál elsősorban az artikulációs ügyesítés, a fonológiai tudatosság, a hang-betű megfeleltetés erősítését, megtámogatását tartjuk fontosnak. Ehhez azt tervezzük, hogy egy speciális programot, a Mesezenét használjuk (Szűcs 2022, Szűcs & Ványi 2022). Ebben a programban minden meseszereplő egy magyar beszédhangot szimbolizál, így a fonéma kategória jobban körvonalazódik és ehhez kapcsolhatóan artikulációs pontosítást végezhetünk logopédusként. A magánhangzókat lufik, a

mássalhangzókat játékgúrákat jelenít meg a történetekben, amikkel fonémaösszevonást végezhetünk. Ez az ismeret az olvasástanuláshoz lesz nagyon hasznos tudás a szótagolvasás területén. Mivel mindezek a feladatok mesékbe ágyazottan jelennek meg, így adott, hogy a megszerzett tudásra építve közben is, illetve ezt követően, mintegy következő lépésként a magyar morfológiai és a szintaktikai szabályok elsajátítását tudjuk erősíteni. A történeteket pedig felépíthetjük úgy, hogy mindegyik tartalmazzon 3-4 olyan kifejezést, ami biztos újat jelent a gyerekeknek (pl. láss csodát, bámul - a néz helyett). Így egyben a szókincs bővítés is biztosított. Ezen feladatokat tartalmazza a Mesezene program, de az ismertetésüktől most eltekintünk, mivel ezek már nem szorosan a fonológia szintjéhez tartoznak. A munkánk azonban a nagyobb gyermekek esetében sem állna meg. Célunk lenne felső tagozatosoknál a beszédtechnikai megsegítés. Ezt akkor tudjuk megtenni, ha a magyar nyelvet ezek a gyerekek már alapjaiban elsajátították. A beszédtechnikai oktatás egyik fő célja ugyanis logopédiai értelemben az, hogy az egyes – a magyar nyelvben „nehéz” kiejtésű, illetve a más nyelvekben hiányzó hangokat megtanítsuk a már magyarul jól olvasó és grammatikailag megfelelő szinten beszélő gyerekeknek. Ezt tehetjük Montágh Imre módszerével, felhasználhatjuk Balás Eszter, illetve Thoroczkay Miklósné ajánlásait is. Ha még korábban nem történt meg, az artikuláció szintjén a magánhangzók pontos képzését szükséges pontosítani (gondoljunk az a-á, e-é hangok differenciálására, vagy az ö, ü hangok ejtésére!) A mássalhangzóknál állandó kihívás az sz, z, c, valamint az s, zs, cs hangok tiszta ejtése – a zöngéképzés, a zár-rés elem tudatosítása, az r-hang erőteljes pergesésének megtanítása. Bizonyos nyelvek esetén az alaphang képzése is eltér a magyartól (például nyílt nazális képzés jellemző inkább), ilyenkor a túlzott nazális rezonancia jelenlétét is csökkentenünk kell. Hasonló kérdések merülnek fel a beszédritmusban, az intonációban és a hangsúlyozásban is – ez mind beszédtechnikai feladat.

További tervek

A mostani tanulmányunkban egy pilote study megvalósulásáról számoltunk be. Az összes feladat kiértékelése után újra átgondoljuk, hogy a jövőben a nem magyar anyanyelvű gyermekek nyelvi szintjét milyen altesztekkel érdemes még megvizsgálni, hogy aztán célzottabb segítséget nyújthassunk nekik. Mindenképpen beépítjük azonban a fejlesztésbe a beszédhang-differenciálás lépését, ez most kimaradt a felmérésből. Valamint hasznos információt nyújtana az írott nyelv ismeretéről a helyesírás felmérése is. Minden nehézség és kezdeti akadály ellenére az iskola elmúlt éveinek tapasztalatai azt mutatják, hogy a gyerekek látványosan fejlődnek, beilleszkednek, és egyre aktívabb részeseivé válnak a közösségnek. Számos tanuló sikeresen folytatja tanulmányait rangos budapesti középiskolákban. Ez nemcsak az ő érdemük, hanem az iskolai közösség, a befogadó pedagógiai szemlélet, valamint a szakszerű, következetes és empátikus nyelvi fejlesztés közös eredménye. A Bajza Utcai Általános Iskola hitvallása, hogy a nyelvi sokféleség nem hátrány, hanem érték – olyan erőforrás, amely gazdagítja a tanulási folyamatokat és megerősíti a közösséget. Reméljük, hogy az együttműködésünk keretében a célzottan megtervezett logopédiai ráségítéssel a jövőben mi is hozzájárulhatunk ehhez a jó eredményhez.

Irodalom

- Bartha Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. M., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2). pp. 290-303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Byrd, D. (2012). Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 98(3). pp. 19-30. <https://www.jstor.org/stable/24536482> (letöltés ideje: 2025. 02. 10.)
- Ehret, I.-A., & Marton, K. (2014). *Cross-linguistic Lexical Tasks: Hungarian version (CLT-HU)*. A part of LITMUS COST ISO804 Battery. Unpublished material.

- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In Harris, R. J. (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Imre, A. (2005). Kétnyelvű gyermekek beszédpercepció teljesítménye. *Beszédkutatás* 2005. 123-133.
- Imre, A. (2006). *Beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálatok német anyanyelvű gyermekek körében*. PhD-értekezés, Budapest.
- Navracsics, J. (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. JATEPress, Szeged.
- Szűcs, A. M. (2022). Mesezene: Introducing a new Hungarian approach in fostering language skills to prepare reading in kindergarten. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2), 148–165. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.3.148.165>
- Szűcs, A. M. és Ványi, Á. (2022). A Mesezene módszer mint emocionális híd az óvoda és iskola között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 168–178. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.168.178>
- Torda Á. (szerk.). (2015). *A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Kecskeméti-Székely Zsuzsa, Fejes Adrienn és Szebeni Rita:

KISGYERMEKNEVELÉSBE ÁGYAZHATÓ MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK VIZUÁLIS MŰVÉSZETEK ÁLTAL⁶

A csecsemő és kisgyermeknevelő képzés hagyományosan a bölcsődei intézményekhez kötődő gyakorlati terepre építette szakmai programját. Ez a modell hosszú időn keresztül biztosította és jelenleg is biztosítja a hallgatók számára azt a tapasztalatszerzési lehetőséget, amely a gyakorlat hangsúlyos képzés kimeneti követelményeivel harmonizálva a mindennapi gondozás-nevelés keretei között valósult meg. Az utóbbi évben új dimenzióval bővült a gyakorlati képzés rendszere, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen létrehozott napközbeni gyermekfelügyelet is a gyakorlati tapasztalások lehetőségét kínáló helyek közé került (Szebeni & Hanák, 2024). Ez az intézményi fejlesztés nem csupán a gyakorlóléhelyek számát növelte, hanem új minőségi lehetőségeket is nyitott a módszertani gazdagítás irányába, hiszen szakmódszertani kurzusok elméleti ismereteinek gyakorlati alkalmazására ad lehetőséget. A tanórákon megismert elméleti megalapozást követően a képzés kezdetétől minden félévben bölcsődei csoportokban gyűjtik gyakorlati tapasztalataikat a hallgatóink. A felkészült, hallgatókat mentoráló kisgyermeknevelők támogatása mellett is fokozott kihívást jelent a kisgyermekek kompetenciakibontakoztató tevékenységeit támogatni, tervezni, megvalósítani a hivatásra való felkészülés során. Ennek megsegítésére kínál lehetőséget a gyermekfelügyelet, ahol az adott napon megjelenő gyermekek ellátásának megzavarása nélkül, a napirendbe simuló felkínált vizuális és alkotótevékenységek megvalósításában szerezhhetnek tapasztalatot a hallgatók.

A napközbeni gyermekfelügyelet szervezeti szempontból szorosan kötődik a Fejlődés- és Neveléslélektani Tanszékhez, amely a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gondozásáért is felelős. Ez a kettős kapcsolat rendkívül szerencsés, hiszen egységes szakmai vezetés és kontroll biztosítja a működést. Ugyanaz a tanszék felel a hallgatók elméleti felkészítéséért, a képzés tartalmáért, valamint a gyakorlati terep szakmai felügyeletéért. Ez a szervezeti integráció lehetővé teszi, hogy a képzés módszertani hangsúlyai – köztük a vizuális nevelés és a művészeti eszközökkel történő fejlesztés – közvetlenül beépüljenek a gyermekfelügyelet mindennapjaiba (Szebeni, 2024). A képzésben lévő hallgatók szakmódszertani felkészítésében gyakorlati tapasztalásra kínál lehetőséget két kurzushoz kapcsolva. Egyrészt a Játék pedagógiája és módszertana kurzus tanóráinak keretein belül adott napon, a gyermekfelügyeletben ellátott gyermekek levegőztetésének ideje ad lehetőséget a hallgatók elméleti ismereteinek alkalmazására, kiemelten a bölcsődepedagógia elveit integráló szabad játék feltételeinek (játéktér, funkcionális sarkok, játékeszközök, játékok elhelyezése stb.) értelmezésére (Korintus et al., 1997., Nyitrai 2015). Másrészt jelen tanulmány fókuszában lévő, vizuális nevelés témakörében vezetett mentoráló program egyik elemeként, a campuson zajló műhelymunka gyakorlati helyeként.

A bölcsődés korú gyermekek szabad játék és alkotótevékenysége

A Napközbeni gyermekfelügyelet szakmai iránymutatás (2017 továbbiakban Szakmai iránymutatás) kifejti, hogy a 20 hetestől 14 éves korig ellátásába fogadható gyermekek a bölcsődei vagy köznevelési intézmények látogatási idején túl vehetik igénybe a szolgáltatást és biztosítani kell az életkori sajátosságainak, fejlettségének, egészségügyi állapotának és egyéni szükségleteihez igazított gondozást és felügyeletet. Továbbá jegyzi, hogy a bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2023) keretet ad a magyarországi bölcsődékben folyó szakmai munkának, melyhez való igazodást jogszabály rögzíti. Erre alapozva az Alapprogram fejezetei valamennyi bölcsődei ellátási formára vonatkoznak, illetve 0-3 éves korú gyermekeket (is) ellátó napközbeni gyermekfelügyeletre is, a sajátosságainak figyelembevételével. Ennek alapján

⁶ <https://doi.org/10.17048/Tanulases tarsadalom.2025.6>

alkalmazzuk a továbbiakban a bölcsődei nevelésre vonatkozó releváns irodalmak áttekintését a játék és alkotótevékenység témakörében.

A *Játék a bölcsődében* című módszertani levél (Korintus et al., 1997) az alkotójátékokra vonatkozóan arra hívja fel a figyelmet, hogy a különféle anyagok sajátosságai, a rajzolásban és gyurmázásban megjelenő ábrázolás lehetőségének és örömének felfedezése a kisgyermeki kreativitás kibontakozását szolgálja. A szerzők az alapfogalmak tisztázása során kiemelik, hogy a kisgyermekkori öröklött adottságok és környezeti hatások kölcsönhatásában megjelenő fejlődés optimális megvalósulásához a bölcsődében a kisgyermeknevelőnek biztonságot nyújtó, tevékenységre készítő, ingergazdag környezetet kell teremtenie, ahol tudatosan biztosítja azokat a feltételeket, melyek lehetővé teszik a gyermek saját "belső programja" szerinti önkéntes tevékenységválasztását és a képességek gyakorlását. A gyermek érdeklődésére és aktivitására alapozó helyzetekben a nevelő elsősorban bátorító, támogató, megerősítő jelenlétet, helyzetnek megfelelő konkrét segítséget (pl. ötletadás, magyarázat), és modellnyújtást biztosít. A gyermek igényeihez és a helyzethez igazodó nevelői motiválás célja a gyermek érdeklődésének felkeltése a választás lehetőségének és annak szabadságának megadásával. Kiemelendő, hogy a kisgyermek harmonikus személyiségfejlődése érdekében alkalmazott befolyásolás a gyermekek kompetenciáját figyelembe vevő, érvényesülésüket lehetővé tevő indirekt módok túlsúlyával javasolt.

A Szakmai iránymutatás (2017) pontosítja, hogy a napközbeni gyermekfelügyeletben ellátott gyermekek esetén is jelentős a játéktevékenységben a gyermeki érdeklődésének megfelelő művészeti tevékenységeknek alkalmazása. Majd kiemeli, hogy az ellátást nyújtó a feltételek biztosításával, a technikák és eszközök használatának modellezésével a gyermek igényeihez igazítottan segítheti az örömteli alkotások létrejöttét, melyeket elismerve, megbecsülve hozzájárul a gyermek alkotótevékenység iránti érdeklődés fenntartásához.

A vizuális művészetek a kisgyermekkori nevelésben kiemelt jelentőséggel bírnak. A rajz, festés, gyurmázás, építés vagy akár a színek és formák játékos felfedezése egyszerre szolgálja a gyermekek kreativitásának kibontakoztatását, érzelmi és kognitív fejlődésük támogatását (Lowenfeld & Brittain, 1987; Vecchi, 2010). Amikor a hallgatók ezeket a technikákat nemcsak a tanórák keretében ismerhetik meg, hanem azonnal alkalmazhatják is a gyermekfelügyeletben, akkor a módszertani tanulás folyamata megsokszorozódik. Az egyetemi gyermekfelügyelet mint gyakorlótér így nem csupán kiegészíti a hagyományos bölcsődei gyakorlatokat, hanem új pedagógiai terepet is biztosít a vizuális neveléshez kötődő innovatív hallgatói tapasztalatszerzés megtámogatása számára.

Az is kiemelendő, hogy a napközbeni gyermekfelügyelet az egyetemi szervezeti keret révén nagyobb szakmai autonómiával és rugalmassággal rendelkezik. Míg a bölcsődékben a fenntartói szabályozások és szakmai protokollok olykor korlátozhatják az új módszerek kipróbálását, addig az egyetemi gyermekfelügyeletben a tanszéki szakmai irányítás közvetlenül képes támogatni a hallgatók és oktatók közös gyakorlati tapasztalatokat gazdagító munkáját (Szebeni & Kecskeméti-Székely, 2024). Így például egy új vizuális technika – legyen az alternatív anyaghasználat, digitális vizualitás vagy projekthalapú művészeti foglalkozás – kipróbálása és értékelése sokkal rugalmasabban történhet meg.

A hallgatók számára ez a gyakorlat kettős előnyt kínál: egyrészt közvetlen tapasztalatot szereznek a kisgyermekek vizuális tevékenységeinek vezetésében, másrészt saját pedagógiai identitásukat is formálhatják azáltal, hogy a vizuális művészetekben rejlő nevelési lehetőségeket személyes élményeiken keresztül fedezik fel (Eisner, 2002). A gyermekek oldaláról mindez azt jelenti, hogy változatosabb, gazdagabb vizuális élményekben részesülnek, amelyek mindennapi fejlődésük szerves részévé válhatnak.

Mindezek alapján elmondható, hogy a napközbeni gyermekfelügyelet bevonása a gyakorlati képzésbe nem csupán szervezeti bővülést jelent, hanem egy olyan szakmai innovációt, amely a kisgyermeknevelés módszertani kultúráját is gazdagítja. A vizuális művészetek integrációja így nem elméleti program marad, hanem a mindennapi gyakorlatban, élő gyermekcsoportokban, egységes tanszéki szakmai felügyelet mellett válik megtapasztalhatóvá. Ez a modell példát adhat arra, hogyan lehet a felsőoktatási képzésben a hallgatói

tanulást és a gyermekek mindennapi fejlődését egyszerre szolgálni – a vizuális művészetek által kínált módszertani lehetőségek teljes kihasználásával.

Vizuális tartalmaink hallgatók képzési gyakorlatában és mindezek integrációja a szabadjáték tevékenységének mentorált gyakorlati keretek között

A kisgyermekkorban a vizuális tevékenység kötetlen, készségek kibontakozását segítő, elvárásoktól mentes, szabadon történő cselekvésre irányuló cselekedtetés, mely az értelmi, esztétikai fejlődést támogatja. Különböző tevékenységformák felfedezését elősegítendő, felkínálás által történő pozitív élményszerzést célzó tevékenység gyakorlása (Gyöngy, 2015). Itt és ekkor kezdődik el a „látni és érezni, tapintani és megfogni” tapasztalati tudás átadása (Lenkey-Tóth, 2015). Az alkotás öröme a nevelővel, a társakkal, szociális érzelmek fejlődését eredményezi (Bimbó, 2015). A tevékenység során megjelenő érzelmek az ízlés formálásában játszanak szerepet, együttesen az őket körülvevő belső térrendezéssel és az abban megjelenő évszaknak megfelelő vizuális tartalommal (Gyöngy, 2022). Bentről kifelé haladva (pl. betonra vízzel rajzolt forma felszáradása a tavaszi napon) illetve kintől betérve (pl. havat helyezve egy edénybe olvadását követően tust csepegtetve bele ezt pedig lapra merítve további feladattartalmakat hordoz, tépéssel, ragasztással) az őt körülvevő világ, a környezet jelenségeinek felfedezése irányában érzékenyül így a gyermek a bölcsődei alkotójáték tevékenységének megvalósulása során (Fejes, Krausz, Csordás, 2023). Jelen tanulmányunkban nem „csak” a gyakorlatok sokszínű lehetőségére és azok bemutatására kívánunk hangsúlyt helyezni, hanem arra az elsajátításra, a leképzés módszertani adaptációjára is fókuszálni kívánunk, ahogyan a gyakorlatok a hallgatóban megérnek arra, hogy már magukévá formálták és gyermekkel való közös munkájukban a vizsgálódás fókuszába ők maguk helyezik.

A bölcsődei tevékenységek gyakorlatában a vizuális alkotójáték sokszor nagyobb körütekintést és odafigyelést kíván a térben a gyermekre, az eszközre figyelve, mely azt eredményezheti a leképzés során, hogy jól átgondolt strukturált tevékenység is adhat okot improvizációra. Ha a hallgatók gyakorlatuk során megvalósításuk tartalmában úgy lépnek be a bölcsődébe, hogy tevékenységük egyénileg és a saját gyermekfelügyeleti rendszerünkben, szakmódszertani órák során, oktatói módszertani támogatással kísért tevékenység, akkor magabiztosabbnak élik meg a folyamat részegységeinek rétegződését és kompetensebben tudják szemlélni tartalmi megvalósításukat. Mindez szoros egységben és fókuszban láttatja velük a feladatot. Ebben pedig rögzítik a részelemeket: a feladat célját, menetét annak lépéseit, a benne megtett kompetenciafejlesztést önmagára nézve és a kisgyermek fejlesztő nevelő folyamatát vizsgálta, majd pedig az értékelést. Az értékelésben további rétegekben mélyül a pedagógiai gondolkodásra való felkészítés, hiszen reflektálást kínál mind a munkák kihelyezése által a térben, mind pedig saját önreflektív dokumentációjuk során, célzottan láttatva a jövőbeni szakmai minősítésük szempontrendszerét és ezt a tervezés menetének központjába helyezve.

A műhelymunka nem titkolt célja, hogy a gyakorlati helyeken történő megvalósítások által is segíthessük a pedagógiai attitűd megalapozását, mely reflektív látásmód kialakításával, a tartalmi kivitelezést építi, amit Gyöngy Kinga Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre (2021) című kötetében is megfogalmaz. Így válhat csak gyakorlattá az a nevelői és oktatói szemlélet, amely a „milyen eszközzel” helyett, a „hogyan és mi módon szemlélve”, a tudatos újrachasznosítás lehetőségéből is építkezve ad teret a fejlődésnek, a vizuális nevelő oktató munka kihívásának, kreativitásának. Mindez pedig a tapasztalataink alapján a leghitelesebben és legerőteljesebben az oktatott hallgatók gyakorlati munkája során, saját feladattartalmi átadásuk által a tartalmak rétegződésében, az adott feladat kivitelezésének, adott csoportra vonatkozó átrendeződésében jelenik meg. Ezért a gyakorlataink fókuszába olyan kivitelezéseket vizsgálunk, melyek az eszközigény helyett a teret és a térben együttesen elhelyezkedőket kapcsolja össze úgy, hogy a megvalósítások tartalma nyíltvégű szabadon alakítható.

Műhelygyakorlataink utánkövetését a kisgyermeknevelők képzésében mentorprogramunk segíti, melyben végzett növendékeket visszahívva járjuk körbe egy adott gyakorlat megvalósításának tapasztalatait. Ezek az

alkalmak a hangsúly, az együttgondolkodás és a közös alkotás megélésére is teret biztosítanak. A gyermekfelügyeletben megvalósult vizuális módszertani műhely a hallgatók felkészítésében mintegy hidat képez azáltal, hogy a tanórai keretekben elsajátított technikák kisgyermekek számára kínált tevékenységterven való alkalmazását egy legfeljebb 7 fős gyermekcsoportban nyílik lehetősége meg tapasztalni a klasszikus bölcsődei terephely előtt. A hallgatói sajátélményű tapasztalatszerzést, a pedagógus célkitűzés, tervezés, megvalósítás és értékelés lépéseinek támogatására szántuk. A műhelyben megvalósult hallgatói támogatás lépései az elméleti felkészítés, pedagógiai célt megfogalmazó tevékenységtervezés háttérének, szempontjainak, a differenciálás lehetőségeinek átgondolásával kezdődött. Majd a hallgató egyéni érdeklődésére és erősségeire alapozott alkotó tevékenységtervek (Golyán, 2024) párban készítése, ahol az előkészület, eszközök beszerzése, időkeret tervezése is átgondolásra került. A megvalósítás a csoportba integrálódás és a tevékenység előkészítése oktatói nyomon követés mellett zajlott. Végül a tapasztalatok megbeszélése, nagy csoportban való megosztása hozzájárult az egyéni és csoportos gyakorlati gazdagításhoz, illetve a tervre és a megvalósításban tapasztaltakra vonatkoztatott önreflexió írása az egyének reflektív gondolkodásának fejlődéséhez (Gyöngy, 2021).

A pedagógiai tervezés és indoklása

A tervezés során a gyermeket ismerő nevelő perspektívában gondolkodva (Korintus et al., 1997) képzelettel elgondolja a szerepét, feladatait a gyermek fejlődésének facilitálása érdekében. A bölcsődei nevelésben a nevelés tudatosságaként értelmezi a tervezést Nyitrai Ágnes *Játék az első életévben* (2015) című munkájában. Kiemeli, hogy a kisgyermeknevelő feladata, hogy végig gondolja a gyermekek fejlődésének támogatásához szükséges célokat, módszereket és eszközöket, valamint a terv értékelésének kritériumait. A tervezés rugalmassága azonban pedagógiai koncepció kérdése, mely jelentős változásokon ment keresztül a magyar bölcsődei gyakorlatban – fejti ki Nyitrai (2015) a módszertani paradigmaváltás legfőbb elemeit.

A hatvanas évekre jellemző tervezés-centrikus pedagógia jellemzője (az alkotók szándékától eltérően) a direkt beavatkozás és a részletes, napra lebontott tervezés volt, ahol a tevékenységre serkentés elve alapján a gondozónőnek minél több gyermek elvárt módon való bekapcsolódására kellett törekedni (Gyöngy, 2014). A hetvenes években váltotta ezt a „szabad játék” szemlélet, ahol a gondozónő feladata meglehetősen eltért a korábbiétól. Ezt a szemléletet a szinte teljes nondirektivitás jellemezte. A gondozónő tervezése és szerepe a feltételrendszer megteremtésére és a játékok időszakos cseréjére korlátozódott, a játéktevékenységbe csak a gyermek kérésére, rövid időre kapcsolódhatott be. A kilencvenes évektől működő indirekt, de tudatos szemlélet szerint a gyermek fejlődését a biztonságot nyújtó felnőtt folyamatos támogató, megerősítő jelenléte (Korintus, Nyitrai és Rózsa, 2003) segíti elő, ami a gyermek felé egy indirekt (nondirektív), de rendkívül tudatosan végig gondolt módszertani kultúrát alapoz meg. A kisgyermeknevelőtől elvárt, hogy átgondolja feltételrendszert, a tevékenységet, eszközöket, a gyermek játékélményének gazdagító módozatait, ötlettárat készít, melyeket rugalmasan alakít a gyermek aktuális igényeihez.

Nyitrai (2015) kiemeli, hogy az adekvát beillesztésére összegyűjtött mondókák, énekek, versek és mesék elérésére a napirendben folyamatosan kell lehetőséget biztosítani, ezért indokolatlan a tervezésük. A napra lebontott tervezés csak korlátozottan kaphat helyet a bölcsődei életben, de konkrét tervezés szükséges az alkotó tevékenységek, mint speciális feltételek előkészítését igénylő tevékenységek, illetve az ünnepi eseményekhez kapcsolódó programok esetén. Mindvégig szem előtt tartandó, hogy a gyermek tevékenységválasztása a pillanatnyi érdeklődés által vezérelt; a felnőtt bekapcsolódása helyzetfüggő és a legapróbb részletekig kidolgozott tervet is bármikor felülírhatja a gyermek pillanatnyi hangulata vagy rossz közérzete. Így minden kezdeményezés adott napon az adott csoportban tartózkodó gyermekek egyéni igényeihez is igazodik, hiszen a kisgyermeknevelők folyamatosan figyelik és értékelik a csoport eseményeit, a gyermekek szükségleteit. Ugyanakkor A bölcsődei, mini bölcsődei ellátás szabályai és feltételei (2024) című Magyar Bölcsődék Egyesülete által közzétett kiadvány is rögzíti, hogy „a nevelői munka alapvető jellemzője annak tervezettsége, tudatossága”.

A kisgyermeknevelő hallgatók módszertani felkészítésének célja éppen ezen rugalmasság, előrelátás és tudatos, indirekt beavatkozási képesség kialakítása a gyermek szabad tevékenységválasztásának tiszteletben tartása mellett.

A kisgyermeknevelők által befolyásolható környezet a bölcsődében (Gyöngy, 2022) című tanulmány kiemeli, hogy a Gyermek napközbeni ellátásához illeszkedő standard (Nyitrai et al., 2022 továbbiakban Standard) a bölcsődei ellenőrzés operacionalizálásában nyújt előnyt, általa válik mérhetővé a bölcsődékben megjelenő gyakorlat. A Standard (2022) elvárja, hogy a gyermekek szemében vonzó játéksarkok legyenek, ahol a funkcióként rendezett játékkészlet a gyermekek számára elérhető és figyelemfelkeltő módon elhelyezett. Ugyanez a dokumentum összegzi a vizuális alkotótevékenységek területének standardizált megvalósulása alapjait, ami két egymásra épülő fő elemből áll: a feltételek megteremtéséből (leíró standard) és a folyamat facilitálásából (folyamatstandard). Minimumkövetelményként a jó minőségű, kellő számú, önállóságukat támogató, a gyermekek által jól látható vagy elérhető, elegendő helyet adó, alkotósarok biztosításával a tárgyi feltételek mellett az elegendő idő, nyugodt légkör, az életkori differenciálás meglétét is követeli a dokumentum. A folyamatleírásban pedig a gyermek igényeihez igazított és arra reagáló, szabad választást, kísérletezést, elegendő időt engedő, örömmel kapcsolódó, a gyermek fejlettségéhez illő tevékenységet kínáló, mintát nyújtó, de sémát nem alkalmazó pedagógus minimumkövetelményeit rögzíti (Standard, 2022).

Golyán Szilvia a Pedagógiai tervezés a bölcsődében című munkájában részletezi, hogy a kisgyermeki kompetenciakésztetés támogatása érdekében a szabad kísérletezés, felfedezés és játék lehetőségeinek biztosítása kínál teret. Számolva a kisgyermekek ösztönös kíváncsi, felfedező, utánozó viselkedésével, szívesen vesznek részt kihívást jelentő tevékenységekben.

A kisgyermek kompetenciakésztetéseinek nevelői támogatása érdekében a kisgyermeknevelői kezdeményezések tudatos pedagógiai tervezése a „Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. A bölcsődében, mini bölcsődében pedagógus munkakörbe foglalkoztatottak részére” (2018) című dokumentumot vette alapul, illetve Dokumentummintákat és sablonokat, szempontsorokat, valamint a bölcsődei segédanyag (2024) mintaként szolgáló játéktervezésre vonatkozó módszertani ajánlását. Ezek alapján az alábbi szerkezeti elemek tartalmi átgondolásával ajánlja (Golyán, 2024): a csoportra vonatkoztatottan a kisgyermeknevelő és a csoport nevét, a tevékenység helyét, tervezett idejét, célcsoportját, tevékenységi formáját és alkalmazott módszereit kéri jelölni; továbbá az eszközigényt, a tevékenység célját, támóját, kapcsolódó előzményeit, a tevékenység tartalmát és végül a reflexiót. Ezeket az elemeket gondolták át a hallgatók a tervezés során.

A vizuális alkotó gyakorlatok integrálását a szabadjáték tevékenységébe, még inkább a hallgatóink nevelő munkájába Fejes Adrienn számos egymástól eltérő képzési struktúrával (reálspecifikus gimnáziumi képzés, művészeti szakgimnázium, szakképzőiskola és alapfokú művészetoktatási intézmény, illetve emelt számú vizuális kultúrát oktató gyakorló gimnáziumi képzés) rendelkező, az ország több pontján lévő közoktatási intézményekben mentortanárként szerzett tapasztalatai formálták. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen a Fejlődés- és Neveléslélektan Tanszékén jelenleg oktatónk, a vizuális módszertani stratégiák ütköztetését, tartalmi kapcsolódások átadását úgy végzi, hogy ő is itt alapozta meg szakmai tanulmányait. Saját tapasztalatok formálásnak tekintetében az egyetem vizuális szemléletét és hagyományait, kutatásait testközelből megismerve, azt tovább élve és gazdagítva kívánja átörököteni (Suplicz, 2012). „A lényeges dolgok sokkal inkább a tanárokon múlnak. Rajtuk áll vagy bukik, hogy megvalósul-e az a legkevesebb (és egyúttal legtöbb), amit egy iskola tehet: hogy kedvet ébreszt a tanuláshoz, az élethez” (Bodóczy István, 2003). Kurzusainkon az alkotómunkával együtt járó pozitív érzelmek felismerése továbbra is esztétikai élmények segítségével történik. A vizuális emlékezet és alkotófantázia fejlesztése valósul meg. A képi közlési nyelv elsajátítása, kiművelése az információcseré és az önkifejezés érdekében komplexen formálódik. Tanulmányozás tárgyává téve, az eszközök és anyagok felületi képi struktúrák adaptivitását a kisgyermek

terében. Továbbra is valljuk, hogy a tantárgyközi kapcsolódások kiemelésével, több érzékszerv együttes bevonásával lehet a leghatékonyabban a feladatok komplexségében rejlő fejlesztési stratégiák feltárásáról beszélni.

A vizuális művészeti nevelés, módszerei között több jógyakorlat is épít a művészetek közösségformáló erejére s ennek erősítésére, amely által a nevelői, oktatói munka hatása az egyén számára képes individualizáció irányába hatni. Intézményünk Komplex Alapprogramja egy innovatív oktatási keretrendszer. A program a differenciált, személyközpontú nevelést-oktatást helyezi előtérbe, és az élménypedagógia módszereit integrálja a tanítási folyamatba. Öt alprogramot tartalmaz. E program egyik alprogramja a Művészetalapú alprogram, mely a művészettel nevelés eszközeivel a végzettség nélküli iskolaelhagyásra is hatást kíván gyakorolni a következők kiemelések mentén: 1. a személyiség és a társas készségek fejlesztésével; 2. a tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd alakításával; 3. indirekt (érzékelést, észlelést, figyelmet, emlékezetet, gondolkodást) célzó tanulásfejlesztéssel; 4. direkt (módszertani) tanulásfejlesztéssel; 5. (inter)diszciplináris ismeretátadással; 6. pályaorientációs lehetőségekkel (nemcsak művészeti, hanem más pályák vonatkozásában is) (Dudás, Hanák & Mező, 2019). Mindezen ismereteink a vizuális témamatematikájú kurzusainkon feladatgyakorlatokban integrálódnak és kerülnek a leendő kisgyermeknevelők eszköztárába úgy, hogy gyakorlatuk során több szintéren kísérjük megvalósításaik sikerességét vagy éppen segítjük hibáik reflektív feltárását és az erre való rálátást. Ezt csak úgy tudtuk megvalósítani, ha a hallgatókkal tanulmányaik során vizuális és művészeti műveltség szélesítést, tárgypedagógiai módszertani felkészülést végeztünk. Akkor válhat csak mindez teljessé, ha a bejövő hallgatókkal való találkozás kezdetén a vizuális élmények új felfedezését a gyermekkori tapasztalások újaraélését helyezzük az együttes munkánk középpontjába (Bodóczy, 2003). Ennek érdekében az együttesen kitűzött cél, hogy a pozitív megtapasztalások újra keresése által, a gyakorlati tartalmak magvalósításának a középpontjában az indirekt és direkt (módszertani) tanulásfejlesztés álljon, mivel annak a következtében lehet csak hitelesen élmény alapú oktatási stratégiákról, pedagógiai reflektív gondolkodásról beszélni (Hanák és Taskó, 2021).

A gyakorlatok elmélyítésének megvalósítása a pedagógusképzésben az óraszám és tárgyi kerettartalmak tekintetében úgy tud megvalósulni, ha azt feltételezzük, hogy támaszkodhatunk a bejövő hallgatóink előzőekben szerzett (közoktatási intézmények vizuális kultúra óráin elsajátított tartalmak) eszközi és technikai tudásának meglétére. Mindezzel szoros összefüggésben tantárgyi órakeretbővítést is meg kellett célozni, így a Nevelés- és Fejlődéslélektan Tanszék tantárgyi hálójának kötelező tárgyi tartalmi bővítése megtörtént. Az új tartalmi beemelését követően a fent említett pedagógiai módszertani kultúra átadását komplex és kortárművészeti ismeretek jártasságából származó technikai és képi látásmód projektszemléletét, illetve a gyakorlatok fókuszában a nevelő és az egy gyermek majd pedig a csoport áll. A művészetekről való gondolkodás, mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció olyan közösségi élményt kell hordozzon, amely a tapasztalaton keresztül ismereteket nyújt, és ezzel hozzájárul a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, ezáltal a harmonikus személyiség kialakulásához (Fejes, Krausz és Csordás, 2023). Az itt végzett közös vizuális gyakorlatok által a hallgatók kompetensnek élik meg magukat, valamint a társakhoz való kapcsolódás együttese elősegíti az intrinzik, belső motiváció (tehát az, hogy a tevékenységet nem azért végzi a személy, mert az kötelező, vagy mert jutalmat kap, hanem azért, mert a tevékenység végzése maga lesz jutalmazóértékű a személy számára) erősödését a vizuális feladatok kapcsán (Ryan és Deci, 2017.) A vizuális művészet tevékenységformája egyúttal a nevelés fontos aspektusa a műhelymunkában megvalósult tevékenység, mely nemcsak az alkotó magatartás megtartását feltételezi, hanem a közös kapcsolódások tapasztalati útját is, mely ezen formában és keretben a leghitelesebb forrása a tanulásnak, melyre a tanulásszervezés során fontos építkoznünk (Fejes, Krausz és Csordás, 2023).

Irodalom

- Alapprogram.* (2024). A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. 3. bővített kiadás Magyar Bölcsődék Egyesülete. <https://magyarbolcsodek.hu/hu/szakmai-anyagok/alapprogram/> (2025. 09. 10)
- A bölcsődei, mini bölcsődei ellátás szabályai és feltételei* (2024). Magyar Bölcsődék Egyesülete. <https://magyarbolcsodek.hu/hu/szakmai-anyagok/segedlet-a-bolcsodek-mukodtetesehez/> (2025.09.05.)
- Bimbó, Z. né (2015): A korai évek nevelését szolgáló tevékenységek. In: Nyitrai Ágnes (szerk.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből* 2. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Bodóczy, I. (2003): *Vizuális nevelés.* Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.
- Golyán, Sz. (2024): *Pedagógiai tervezés a bölcsődében. A kompetenciakésztetés támogatása lépésről lépésre.* Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft. Budapest
- Gyöngy, K. (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata.* ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. (2025. szeptember 5.)
http://www.eltereadar.hu/media/2014/06/GyongyK_ABolcsodei_READER.pdf
- Gyöngy, K. (2015): *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Gyöngy, K. (2021): *Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- Gyöngy, K. (2022): Kisgyermeknevelők által befolyásolható környezet a bölcsődében. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat* 10. évf., 4. szám 193–219. (2022) <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.193.219>
- Hanák, Zs. és Taskó, T. (2021): A pedagógiai munka módszertani gazdagítása. In: Fodor Richárd, Karain-Gombocz Orsolya és Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* Szaktudás Kiadó, Budapest. 235-244.
- Korintus, M., Nyitrai, Á. és Rózsa, J. (1997). *Játék a bölcsődében. Módszertani levél.* BOMI. http://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/jatek_a_bolcsodeben.pdf
- Korintus Mihályné, Nyitrai Á. és Rózsa J. (2003): *Játék a bölcsődében. Kapocs füzetek /1.,* Budapest, Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet.
- Lenkey-Tóth P. (2015): Az óvodai vizuális nevelés módszertana. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv.* Debreceni Egyetem, Debrecen. 78-112.
- Lowenfeld, V. and Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.
- Napközbeni gyermekfelügyelet Szakmai iránymutatás* (2017). Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Nyitrai, Á. és Korintus, M. (2015). *Játék az első életévben.* Tananyag. Készült az EFOP, 3, 1-14.
- Nyitrai, Á., Murányi, B. és Szurominé Balogh, M. (2022). *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard – Napközbeni kisgyermekellátási szolgáltatások.* Családbarát Magyarország Központ
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2017): *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York: The Guilford Press <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Suplicz, S. (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel.* Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, BTK.
- Szebeni, R. (2024). Bevezető, a napközbeni gyermekfelügyelet kialakításának célja, feladata, küldetésnyilatkozata. In Szebeni R. és Hanák Zs. (Szerk.). *Megalapozó tanulmány az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem napközbeni gyermekfelügyeletének kialakításához* (pp. 5–12). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Szebeni R. és Hanák Zs. (Szerk.) (2024). *Megalapozó tanulmány az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem napközbeni gyermekfelügyeletének kialakításához.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Szebeni R. és Kecskeméti-Székely K. Zs. (2024). Nyitvatartás, a működés szervezése, szolgáltatást végzők köre. In Szebeni R. és Hanák Zs. (Szerk.). *Megalapozó tanulmány az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem napközbeni gyermekfelügyeletének kialakításához* (pp. 145–152). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854679>

Kovács Boglárka és Mező Katalin:

AZ INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVARRAL ÉLŐ SZEMÉLYEK SZERELMI ÉLETE ÉS PÁRKAPCSOLATAI – SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉS⁷

Az emberi viszonyok megértésére törekvés örök aktualitású téma. Mi sem bizonyítja ezt jobban Arisztotelész már az ókorban (K.e. 4. század) leírt azon örök érvényű gondolatánál, hogy „az ember természeténél fogva társas lény” (magyar megjelenés: Arisztotelész, 1984). „Az ember társas lény, aki másokkal való kölcsönhatás nélkül nem képes sem fejlődni, sem megőrizni pszichológiai jólétét” (Allport, 1949, 29.), s e jólét kialakulásában meghatározó szerepű a párkapcsolat és a szerelem. A szerelem és a párkapcsolat témájának kutatása napjainkra széleskörben elfogadott, számos pszichológiai (például Bowlby, Ainsworth idézi Hazan és Shaver, 1987; Sternberg, 1987; Gottman, 1999; Mező, 2014), szociológiai (például Beck és Beck-Gernsheim, 1995), biológiai (például Fisher, 2004), vagy kulturális és kommunikációs (például Markman, Stanley és Blumberg, 2015) megközelítésű vizsgálat jelent már meg, azonban e kutatások ritkán irányulnak az olyan speciális csoportokra, mint az intellektuális képességzavarral élő személyek.

Jelen tanulmány azzal a céllal íródott, hogy az aktuálisan elérhető hazai és nemzetközi tanulmányokra alapozva megvizsgálja, hogy hogyan jellemezhető a szerelem és a párkapcsolat alakulása az intellektuális képességzavarral élő személyek esetében. A publikáció teoretikus alapot nyújt egy 2025-2026 évben megvalósuló, az érintett csoport bevonásával zajló, empirikus kutatásunknak.

Az intellektuális képességzavar

Az intellektuális képességzavar (IKZ) fogalma nemzetközileg (WHO, 2007; Schalock et al., 2009) és hazánkban (Lányiné 2017, Nagy, 2024) is egyaránt használt. Az intellektuális képességzavar olyan személyekre vonatkozik, akiknél az intellektuális-kognitív működés, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottsága mutatkozik. A definíció hangsúlyozza, hogy az érintettek képesek a fejlődésre, tanulásra, és társadalmi integrációra, de ehhez támogatásra és esélyegyenlőség biztosítására van szükségük. Az állapot részletes megismerése segíti a pedagógiai és terápiás beavatkozások tervezését, erősségeik feltárását, és az egyéni szükségletek kielégítését (Lányiné, 2017). A jelenleg érvényben lévő diagnosztikus kritériumrendszer, a DSM-5 szerint a diagnózis elnevezése „Intellectual Disability” (Intellectual Developmental Disorder). A kézikönyv megjegyzi, hogy ez felváltja a korábbi „mental retardation”, értelmi fogyatékoság kifejezést. Ez azt mutatja, hogy a nemzetközi szakirodalom szándékosan elmozdult az elavult/pejoratív terminusoktól (pl. „mental retardation”. értelmi fogyatékoság) a semlegesebb, funkcióközpontú megnevezések felé (intellectual disability / intellectual developmental disorder/ intellektuális képességzavar). A WHO korábbi meghatározásában értelmi fogyatékoság ismeretes, melynek pontos definíciója „a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától az első élet évektől kezdve-számottevően elmarad és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott.” (Czeizel és Lányiné 1978, 23.)

Az intellektuális képességzavar diagnosztizálásában két kulcselem jelenik meg: 1) jelentősen alacsonyabb intellektuális teljesítmény (standardizált IQ-tesztek alapján), és 2) a kortársakhoz képest csökkent adaptív (napi életbeli) működés, melyek a korai fejlődési periódusban kezdődnek. Az IKZ három típusa a korábbi enyhe, közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékoság mintájára az enyhe, mérsékelt és súlyos intellektuális képességzavarként értelmezendő. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a fokozatosság mellett az adaptív

⁷ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.7>

funkciók vizsgálata (például a támogatás szükségessége) döntő a diagnózis gyakorlati következményeinek megállapításához.

Szerelem és párkapcsolat

A szerelem és a párkapcsolat vizsgálata időről-időre bekerül a kutatások fókuszába (Mező, 2014). A szerelemmel kapcsolatos kutatások közül kiemelkedő a Sternberg (1988, 2021) háromszögelméletén alapuló elgondolás, mely szerint a szerelem három összetevőből áll: az intimitásból, a szenvedélyből és az elkötelezettségből. E három tényező magas meglete biztosítja, hogy az adott párkapcsolat sokáig kitartsa a jövőben.

A Magyar Értelmező Kéziszótár (2003), illetve Hatos (2012) definíciója szerint a szerelem nemi vonzalomhoz kötött, intim és gyengéd kapcsolat, melynek nagyfokú személyiségformáló hatása is van. „A szerelem a szeretett személy iránti vágyban és odaadásban megnyilatkozó, nemi vonzalmon alapuló érzelem.” (Magyar Értelmező Kéziszótár, 2003, 1249.).

A szerelem három szempontból több, mint a szeretet: beletartozik a törődés és gondoskodás, a kötődés, valamint az igény az együtt töltött időre és a gondoskodásra, intimitásra. Erre épül a tisztelet, bizalom és gyengédség, az egymásra utaltság (Hatos, 2012). A szerelemben egyszerre lehet adó és kapó szeretet. A szerelem legtöbbször az ellenkező nemmel kapcsolatban alakul ki, s megjelenik benne a szexualitás bizonyos formája is, emellett a szerelem erős személyiségformáló hatással bír (Hatos, 2000). Az emberek eltérő hőfokon égnak amikor szerelmesek, valakinek a szerelem és szexualitás meghatározza, uralja az életét, mások viszont kerülnek az ösztönszükségletek ilyen mértékű kinyilatkoztatását.

A szerelem egyedül az emberi fajra jellemző tulajdonság, melyre magasabb rendű érzelmek, és hosszabbtávú tervezések jellemzőek. Gyakran gazdagabbá válunk a szerelem által, melyet szenvedés vagy boldogság kísérhet (Krausz, 1992).

A párkapcsolat olyan viszony, amelyben az egyének érzelmileg kötődnek egymáshoz (bizalom, közelség), és e kötődés több mint egyszeri interakció. Mivel a párkapcsolat időben is elnyúlhat, a tervezést és a közös tevékenységet is magába foglalja (Fávero et al., 2021). Fávero és társai szerint a párkapcsolat nem feltétlenül jelent házasságot vagy jogilag szabályozott formát, sok esetben az érzelmi és viszonydinamika fontosabb, mint a jogi státusz.

A kapcsolati minőség vizsgálatában gyakran használatos fogalom a „diádikus igazodás” (Jiménez-Picón et al., 2021), amely olyan dimenziókat foglal magában, mint a konszenzus (mennyire értenek egyet a felek), elégedettség (mennyire elégedettek a kapcsolattal), kohézió (mennyire töltöttek együtt időt és végeznek közös tevékenységet) és érzelmi kifejezés (mennyire tudják kifejezni érzéseiket egymás felé). A párkapcsolat minősége összefügg a jóléttel, a mentális és fizikai egészséggel: a partnerek közötti jó együttműködés pozitívan hat a személyes jólétre.

A párkapcsolat kialakulását a kortárs csoportok is befolyásolhatják. A kortárs csoportok befolyásoló hatása az ifjúsági kortól erősödik meg, egyre nagyobb szakadék tátonghat a kibocsátó család és a fiatal új közösségének értékrendje között (Bocsi, 2012).

Napjainkban a társas kapcsolatok tekintetében a barátság, szerelem, párkapcsolattal kapcsolatos témákon belül megjelenik például a nőiesség és nemiség kérdésének a vizsgálata (Balogh et al., 2016), vagy a szexuális nevelés gyakorlata (Szilágyi, 2003; Zechmeister, 2016) is.

Szerelem és párkapcsolat az intellektuális képességzavarral élők körében

– hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintés

Az intellektuális képességzavarral élők esetében a szerelem és a párkapcsolatok témájával foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak száma elenyésző, s különösen kevés az olyan publikációk száma, amelyek valós, empirikus, participatív adatokra támaszkodnak. Jelen tanulmányunkban azoknak a szakirodalmaknak az összefoglalására vállalkoztunk, amelyek a szerelem és a párkapcsolatok témáját az érintettek oldaláról

mutatják be (1. táblázat). A vizsgálatban 9 hazai és 2 nemzetközi kiadású könyv, valamint 4 hazai és 3 nemzetközi tanulmány áttekintésére került sor, a továbbiakban e publikációk legfontosabb megállapításainak bemutatására fókuszálunk. A vonatkozó szakirodalmak elolvasása után négy szempont alapján osztottuk el a hazai és nemzetközi szakirodalmakban megjelenő tartalmakat: 1) a szerelem és párkapcsolat értelmezése, 2) a párkapcsolat időtartamát meghatározó tényezők, 3) a párkapcsolat és a szerelem jellemzői, 4) az intellektuális képességzavarral élő személyek szerelmének és párkapcsolatának elfogadása.

1. táblázat. A jelen tanulmányban áttekintett, az intellektuális képességzavarral élő személyek szerelmi és párkapcsolati életével foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak gyűjteménye. Forrás: Szerzők

Publikáció típusa	Hazai szakirodalmak	Nemzetközi szakirodalmak
Könyv	Balogh és mtsai, 2016 Lányiné Engelmayer, 2017 Forrai, 2003 Hatos, 2000 Hatos, 2012 Király, 1994 Krausz, 1992 Mészáros, 2002 Zolnai, 2001	Vanier, 1993 WHO, 2002
Tanulmány	Bernát és mtsai, 2017 Czakó és Szalay, 2023 Farkas és Jávör, 2021 TÁRKI, 2016	Shakespeare, 1997 Egholm, 2005 Sheppard, 2016

A szerelem, és párkapcsolat értelmezése

Hatos Gyula tanulmánya szerint a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek másként definiálják a szerelem és párkapcsolat fogalmait, mint a tipikus populáció tagjai, és nagyvonalúbbak lehetnek a fogalmak használata során, illetve nem olyan színesen fejezik ki magukat, mint a tipikus fejlődésű személyek (Hatos, 2012). Az enyhe intellektuális képességzavarral élő személyek összetettebben fogalmazzák meg párkapcsolati igényeiket, mint a mérsékelt intellektuális képességzavarral élők.

Ugyanerre a megállapításra jutottak a TÁRKI 2016-os kutatásában, mely kitért a személyközi kapcsolatok fontosságára, melyek megléte valamint minősége befolyásolja az adott személy életminőségét. A vizsgálatban megállapították, hogy a házastárs meglétének megítélésében nagyvonalúbban fogalmaztak a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek, mint a szakemberek. Az akadályozott személyek közül a 99-ből 9 fő vallotta úgy, hogy házastársa van, a segítők ellenben csak egy személyt említettek. Valószínűleg a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő emberek tágabban értelmezik a házasság fogalmát, így azt a barátnőjükre, barátjukra is használhatják, valamint előfordulhat, hogy az érintettek nem a hagyományosan vett polgári és egyházi házasságkötésre gondoltak, hanem a párjuk meglétére (TÁRKI, 2016). E kutatást a következő évben folytatták súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek csoportjánál is. 93 személyből mindösszesen két személynek volt párkapcsolata, illetve egy esetben gyermeke (Bernát et al., 2017).

A párkapcsolat időtartamát meghatározó tényezők

Az intellektuális képességzavarral élő személyek esetében a kialakult párkapcsolatok lehetnek futóak, ellenben nem kis százalékban akad közöttük józan, kedélyes, tartós, szerencsés együttélés is. Néhányan

közülük csaknem megfelelnek az igaz szerelem és a hűség mintaszobrának (Hatos, 2000, Hatos 2012). Farkas és Jávör (2021) azonban különbséget észlelt az enyhe és a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek esetében, és azt tapasztalták, hogy az enyhe intellektuális képességzavarral élő fiatalok inkább hosszútávon elkötelezett, szexuális jellegű szerelmi kapcsolatokat, míg a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek leginkább rövidtávú, gyakran váltakozó és alacsony elköteleződési szintű, baráti jellegű szerelmi kapcsolatokat alakítanak ki.

Az enyhe intellektuális képességzavarral élő személyek 34,8%-a élt házasságban vagy élettársi kapcsolatban, míg a mérsékelt intellektuális képességzavarral személyek esetében ez az arány csak 3,2% volt 2012-ben. Ugyanakkor kiemelte, hogy a gondoskodó ösztön az akadályozott nőknél is kialakulhat, de a környezet visszajelzéseinek hatására gyakran elvetik az anyaságot (Hatos, 2012).

A tartós és funkcionális házasságok, gyermekek vállalása enyhe intellektuális képességzavarral élő személyek esetében gyakrabban lehetségesek, mint a mérsékelt intellektuális képességzavarral élők esetén, de a házasság valódi szándékát fontos tisztázni egy segítő személynek. A statisztikák szerint nem gyakoribb körükben a válás, mint az épekénél. A házasságkötéshez érzelmi érettség szükséges, nem beszélhetünk rá senkit sem. Van, aki alkalmatlan gyermeknevelésre, ezzel határozottan, de kíméletesen szembesíteni kell (Vanier, 1993). Azt is fontos megjegyezni, hogy a fiatalok nagyon a szülők jóváhagyására vannak utalva párkapcsolataik során, vagy a szakemberek jóindulatára intézményekben, illetve gyakran állnak gyámság alatt a fiatalok. A lányos szülő a terhességtől való félelem okán elutasító lehet a párkapcsolatok kibontakozása során. Ha van is elég pénze és munkája egy intellektuális képességzavarral élő párnak, akkor is segítségre szorulnak hivatalos ügyintézéskor, lakásvásárláskor, jogi aktusokkal kapcsolatban, gyermeknevelésben, így másoknak kell kívülről beleavatkozni az életükbe, állandó támogatást nyújtva.

Nem csak joga van a fogyatékossgal élő személynek párkapcsolatra és gyermeknevelésre, de segítséggel képes is lehet ezeket megtenni. A megfelelő párkapcsolat fenntartásához a mérsékelt intellektuális képességzavarral és az enyhe intellektuális képességzavarral élő populáció az épekhez hasonló, de nagyobb intenzitású segítségre szorul. „A szociális ellátó rendszer feladata – akárcsak az akadálymentesítésben a rámpáé – az lenne, hogy ebben a saját életben támogassa az érintetteket, saját igényeik szerint (Balogh et al., 2016, 10.)

Az intellektuális képességzavarral élő serdülőknek és felnőtteknek az értelmi képességek bizonyos fokú korlátozottsága ellenére ugyanúgy lehetnek vágyaik és késztetések. A testi szükségleteken túlmenően vágyhatnak társra, szerelemre, szociális szerepre. Ehhez értő segítségre és pedagógiai kísérésre van szükségük (Zolnai, 2001). Szükségleteik nem különböznek, náluk is elsődleges a szeretet, személyes kapcsolatok iránti vágy, kommunikáció, védettség, félelem a megaláztatástól és bántástól, önkifejezés (Lányiné, 1997, Zolnai, 2001). A valakihez tartozás természetes vágya, alapvető emberi szükséglet. Téves és túlhaladott elgondolás, amely szerint a mérsékelt intellektuális képességzavarral élők nem illeti meg a szerelem, a párkapcsolati beteljesülés. A korábbi évtizedekben ennek megvalósulását erősen korlátozták az intézmények, de gyakran a szülők sem vették figyelembe a fiatalok személyiségjogait. Ugyanakkor megállapításra került, hogy az IKZ-ral élő személyek életük érzelmi sikeressége a másokhoz való kötődésekhez mérhető, melyek során visszajelzéseket kapnak önmagunkról, megélik a biztonságot, védettséget, és hogy nincsenek egyedül (Zolnai, 2001).

A párkapcsolat és a szerelem jellemzői

Szexuális vonatkozásban az intellektuális képességzavarral élő személyek is lehetnek érdeklődők (aktívak) és nem érdeklődők (passzívak). Ha a személy határozottan vonzódik egy másik személyhez, úgy kialakulhat plátói kapcsolat, pettingelő csoport (köldök feletti tapintással és csókkal), illetve nemi életet élő csoport (köldök alatti szexuális történések folytatásával) – lásd: Forrai (2003). Hasonlóképpen a többségi populáció tagjaihoz, nem minden személy, és nem minden időszakában vágyik a szerelmi vagy szexuális beteljesedésre. Az akadályozott személyre erőszakkal nem lehet rákényszeríteni kapcsolatot, ellenben tanácsokkal, a

randevúk segítségével (helyszín biztosítása, közlekedésben való segítségnyújtás, prevenció), a szociális képességek fejlesztésével sokat lehet tenni az egészséges párkapcsolatok és a szerelem kialakulásáért. „A szociális kompetencia határozza meg, mennyire sikeres, hatékony az egyén társas kapcsolatainak építésében és fenntartásában” (Mészáros, 2002, 152.).

Az intellektuális képességzavarral élők ifjúságának szexuális élete nem a belső igényeik, hanem a társadalom miatt alakul eltérően az épekéhez képest. Ugyanakkor Egholm (2005) azt is megállapította, hogy a fogyatékosággal élő emberek párválasztását a szexuális érzelmek és késztetések ugyanúgy befolyásolják, mint bárki más esetében. Az IKZ-ral élő személyek sok feszítő érzést nem tudnak szavakkal kellően kifejezni. A környezet gyakran nem is kíváncsi rájuk. Megérik, ha részvétellel, gúnnnyal, vagy őszintén közelednek hozzájuk, ahogyan azt is, ha furcsa szemmel néznek rájuk ismeretlenek (Krausz, 1992). Krausz a szülőknél azt tanácsolja, ne ijedjenek meg, ha a gyermekük szerelmes lesz, hanem tekintsék ezt normális emberi igénynek. Teremtse nekik alkalmat arra, hogy ellentétes nemű kortársakkal tudjanak beszélgetni, táncolni. Ha viszont ez nem merül fel igényként a gyermekben, azt ne erőltessék rá.

A mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személynek a párjuk megtalálása igen nehéz feladat, hiszen alig vannak kapcsolataik, nincsen igazán baráti körük, ahonnan választani tudnának (Hatos, 2012). Számukra kevésbé érvényesül az épek esetében már fiatal korban elsajátított eszköztár, például a szemezés, flörtölés, négy szemközti beszélgetések kivitelezésének eszköztára, vagy egy randevúra történő elhívás képessége. A sok visszautasítás, valamint a negatív tapasztalatok visszahúzzhatják a kedvet. Mások egyáltalán nem is érdeklődnek ilyen téren. Illetve gyakran megtapasztalják, hogy személyük iránt nem érdeklődik senki (Hatos, 2012).

A mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyre inkább jellemző, hogy ő a kapcsolatteremtés tárgya, mintsem a kezdeményezője. A szegregált iskolában hasonló társakkal találkozhat, és épít kapcsolatot, mint ő maga. Fontos, hogy ne magányosodjon el az iskola befejezése után sem. Erre lehetőséget teremthet a napközi otthon, munkahely, esetleg lakóotthon. Gyakran vágnak társakkal való élményekre és biztonságra (beszélgetés, kibeszélés, bátorítás, vigasztalás terén). Akik kevésbé képesek kifejezni magukat szóban, ott az egymásnak segítség, a másik felkarolása működik. Némely akadályozott személyek szeretnének épekkel is kapcsolatokat kialakítani, azonban könnyű őket kihasználni (Krausz, 1999, Hatos, 2000). Az intézeti elmagányosodás esetében jellemző a sehová nem tartozás élménye, az érzelmi szükségletek kielégítésének hiánya (Hatos, 2012).

A szerelmek és párkapcsolatok kialakulása a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok esetében még sajátosabb módon alakul, mint az enyhe intellektuális képességzavarral élőkénél. Hatos kiemelte, hogy esetükben testi értelemben felnövekvés történik, környezetük mégis gyakran kisgyermeknek tartja a már felnőtt személyt, és a család nem érti ezt a megváltozott fejlődésmenetet. A szülők félhetnek gyermekük serdülésétől, inkább visszatartva azt. A fiatalok életéből kimarad a tervezgetések időszaka. A hivatás választása gyakran nem a sérült személy, hanem a szülők részéről megválasztott. Fontos, hogy legalább apró döntéseket engedjenek hozni az akadályozott számára, például hogy melyik ruháját vegye fel, mit egyen ebédre vagy milyen hobbiba fogjon. Ezek az apró döntések segítik a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyt felnőtté válásában (Hatos, 2000). Gyakori a kapcsolati eltolódás, mely tetten érhető oly módon, hogy a társára nem képes odafigyelni az intellektuális képességzavarral érintett személy, érzelmileg elhanyagolja őt, vagy a másik esetben ennek ellenkezőjeként annyira alárendeli magát a párkapcsolatnak, hogy a saját igényei már meg sem tudnak jelenni, hiszen az önismeret csekély szintjén állnak. Egyik esetben sem beszélhetünk kielégítő kapcsolatról. A kapcsolat ápolása, az én és partner közötti egészséges viszonyulás, a kiegyensúlyozottság hiánya vagy torzulása gyakran megfigyelhető.

„Az enyhe intellektuális képességzavarral élő fiatalok szerelmi jellegű kapcsolatait háromféle kapcsolattípusba sorolhatók 1) a teljesen plátói kapcsolatok, akik a társuk jelenlétével is megelégszenek, időt töltenek együtt közösen sétálva, egymás mellett üldögélve, és beszélgetve. 2) A második csoport tagjaira bizonyos apró testi megnyilvánulások is jellemzők, így megölelik egymást, kézen fogva járnak, csókolóznak

vagy megsimogatják egymást. 3) A harmadik csoport tagjai pedig aktív szexuális életet is élnek.” (Király, 1994).

Az intellektuális képességgazavarral élő személyek szerelmének és párkapcsolatának elfogadása

A többségi populáció tagjaiban az intellektuális képességgazavarral élő személyekkel, a párkapcsolati és szerelmi életükkel kapcsolatosan megannyi negatív sztereotípiát és hamis feltételezést él (Balogh, 2019; Czakó és Szalay, 2023; Farkas és Jávör, 2021; Hatos, 2000, 2012; Krausz, 1992; Shakespeare, 1997), melyek az érintettek megkérdezése nélkül kerültek megfogalmazásra. Az enyhe és mérsékelt intellektuális képességgazavarral élő személyek életminőségére az elfogadás és a szeretetteljes kapcsolatok ugyanolyan hatással vannak, mint az épek esetében, így az egész társadalom felelősséggel tartozik a segítségnyújtásban és az elfogadásban. Ugyanakkor Coyne (2016) a tanulmányában számos olyan társadalmi tévhitet mutat be, amelyek megbélyegzik a szexuális életet élő vagy élni akaró fogyatékosággal élő személyek életét.

A többségi társadalom zavarban van, amikor fogyatékosággal, különösen az értelmi fogyatékosággal élő személy szexuális élete kerül szóba. Ez a gondolat igazán kirekesztő, hiszen a csoportot egyébként is az önbizalomhiány, a zavarodottság hathatja át. Jellemző, hogy a többséghez tartozók az akadályozott személyeket a mai napig infantilis helyzetbe taszítják, természetes igényeikre nem reagálnak. Ellenőrzés és tiltás követi minden tetteiket (Shakespeare, 1996; Zolnai, 2001; Black és Kammes, 2019 idézi Czakó, Szalay, 2023), s az emberek nagytöbbsége az akadályozott személyek párkapcsolatát, szerelmi viszonyait elítéli és kevésbé tekinti elfogadhatónak a többiekkel szemben.

Összefoglalás

A szakirodalmak döntő többsége teoretikus alapon tárgyalja az intellektuális képességgazavarral élő személyek szerelmi és párkapcsolati jellemzőit. E publikációk zömében a következő témák tárgyalására vállalkoznak: 1) a szerelem és párkapcsolat értelmezése, 2) a párkapcsolat időtartamát meghatározó tényezők, 3) a párkapcsolat és a szerelem jellemzői, 4) az intellektuális képességgazavarral élő személyek szerelmének és párkapcsolatának elfogadása.

A publikációk áttekintése alapján megállapítható, hogy magukat az érintetteket ritkán vonják be a kvalitatív kutatásba. Üdítő ellenpélda Farkas és Jávör, valamint Czakó és Szalay kutatása. Farkas és Jávör 2021-ben intellektuális képességgazavarral élő személyekkel, illetve szociális munkásokkal vettek fel interjúkat. Egy másik vizsgálatban Szalay Anna együtt dolgozott Czakó Gabriellával, aki maga is intellektuális képességgazavarral él. A kérdések megfogalmazásában, az interjúk felvételében, elemzésben, a tartalomelemzésben mindketten aktívan részt vettek, így Czakó mint participatív kutatótárs jelent meg (Czakó és Szalay, 2023). Egyenrangú partnerként fordultak interjúalanyaikhoz, ami kíváncsú elgondolás, hiszen így eltűnik a gátló hierarchia, az alá-fölé rendeltség. „Az akadémiai munkában a participatív kutatótársak részvétele javítja a kutatás minőségét azzal, hogy a vizsgált kérdések valóban relevánsak lesznek, és ilyen módon az eredmények nem csak a tudományos közeg számára lesz elérhető és hasznosítható” (Buchner, Koenig és Schuppener, 2011; Strnadová és Walmsley, 2017 idézi Czakó, Szalay, 2023, 83.).

Természetesen a publikációkon túl is felmerülnek lehetőségek az érintettekkel való tapasztalati kapcsolat megvalósulására. Ilyen például az intellektuális zavarral élő személyek szerelmi és párkapcsolati tájékozottságának növelése érdekében 2021-ben megjelent Instagram oldal, @parkapcsolat_ken címen. A weboldalt szerkesztő hallgatók könnyen érthető kommunikációval foglalkoznak meg a szerelem, párkapcsolat és házasság témakörében szükséges ismereteket, szakirodalommal is alátámasztott egyszerű szövegezéssel és képi világgal mondanivalójukat, melyeket az eszközhasználó akadályozott személyek számára készítenek el. Az oldalt a szakembereken, oktatókon túl tapasztalati szakértők is véleményezték, így biztosították, hogy a posztok a megcélzott csoport igényeihez igazodjanak. Az oldal tanulmányozása hallgatóknak, segítőknak, de családtagoknak is hasznosnak bizonyulhat (Hollós et al., 2021).

A jelenleg zajló saját kutatásunk mintájában 20 intellektuális képességgazavarral élő személy vett már részt, közülük 16-an enyhe, 4-en mérsékelt intellektuális képességgazavarral élnek. A jövőben cél a minta növelése,

további 12 mérsékelt intellektuális képességgazarral élő alany bevonásával, s ezáltal könnyebb összehasonlíthatóság válik elérhetővé. Az általunk felvett interjúk lényegesen pozitívabb képet mutattak a szerelmi és párkapcsolati élettel kapcsolatban, mint amit a korábbi szakirodalmakban sugálnak. Ez a különbség részben összefügghet azzal, hogy a szakirodalmak inkább a különböző szakemberek, például gyógypedagógusok és szociális munkások, ápolók gondolatait, vagy a szülők tapasztalatait mutatják be, semmint az érintett személyekét. Holott a fogyatékossgal élő személyekkel foglalkozva hangsúlyozandó, hogy a megállapításokat a participatív szemlélet alapján szükséges kivitelezni és cél a „Semmit róluk, nélkülük” alapelv betartása, valamint a normalizációs elv hangsúlyozása. Jelen publikációnk alapján az is belátható, hogy a téma nem kap megfelelő figyelmet, a források nem frissek, így az új típusú pedagógiai szemléletet sem tükrözik kellő képpen.

A tipikus populáció edukálása az atipikus populáció működéséről kiemelt fontossággal bír, ezáltal leküzdv a ma még fennálló és helytelen sztereotípiákat. Távlati cél lehet olyan hasznosítható tudásanyag átadása a szakemberek és családtagok számára, melyek az intellektuális képességgazarral élőkről nyújthatnak segítséget, különös tekintettel a kapcsolatok létrehozására és fenntartásának kezelésére, a párkapcsolatok megélésére és a szerelmi viszonyokra. Ehhez azonban pontosan kell ismerni az érintettek igényeit, vágyait, melyeket a részvételi alapú vizsgálatokkal (és azok publikálásával) érthetünk meg.

Köszönetnyilvánítás

Jelen tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium, Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával a Debreceni Egyetemen megvalósuló Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program által támogatott EKÖP-25-1-DE-68 azonosítójú pályázat keretében jött létre. A támogatást ezúton is köszönjük!



Irodalom

- Allport, G. W. (1949). *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Arisztotelész (1984). *Politika*. Fordította Szabó Miklós. Budapest: Gondolat Kiadó, I. könyv, 2. fejezet, 1253a
- Balogh F., Balogh L., Katona R., Szabó Áné és Szabó M. (2016). *Mi nok A noiség és a nemiség kérdései értelmi fogyatékos felnottok csoportjaiban*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The Normal Chaos of Love*. John Wiley & Sons, UK.
- Bernát A. , Simonovits B. , Kozma Á. és Kopasz M. (2017). Értelmi fogyatékossgal élő felnottok életminősége intézetben, lakóotthonban és magánháztartásban. *Esély*, 28. (5.). 3-38.
- Bocsi V. (2012). A nevelés, mint az értékrend transzmissziója. *Neveléstudomány*, 3. (3.) 38-49.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Konvention. *Wissenschaft und Forschung*, 50(1), 4-10.
- Czakó G. és Szalay A. (2023). „Mi ketten, mi ketten együtt...” Párkapcsolat és szexualitás témakörének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*. 50. évfolyam, 1.szám 80-96. <https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.7>
- Czeizel E., és Lányiné Engelmayer Á. (1978). *A fogyatékos gyermekek korai felismerése és gondozása*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Gordosné Szabó A. (1992). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Egholm, A. (2015): *Nurses' Attitudes and Beliefs towards Discussing Sexuality with Patients*. Bachelor's Thesis.

- Farkas A. és Jávör R. (2021). A szociális munkás szerepe a felnőtt értelmi fogyatékosokkal élő személyek párkapcsolatainak segítésében. *Szociális Szemle*, 14.(2.). 1- 13.
<https://doi.org/10.15170/SocRev.2021.14.02.01>
- Fávero, M., Lemos, L., Moreira, D., Ribeiro, F. N., & Sousa-Gomes, V. (2021). Romantic Attachment and Difficulties in Emotion Regulation on Dyadic Adjustment: A Comprehensive Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 12:723823. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723823>
- Fisher, H. E. (2004). *Why We Love: The Nature and Chemistry of Romantic Love*. Henry Holt and Company, London.
- Forrai J. (2003). *Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése*. Szex Edukációs Alapítvány, Budapest.
- Gottman, J. M., & Gottman, J. S. (1999). The marriage survival kit: A research-based marital therapy. In R. Berger & M. T. Hannah (Eds.), *Preventive approaches in couples therapy* (pp. 304–330). Brunner/Mazel.
- Hatos Gy. (2000). *Értelmileg akadályozott felnőttek pedagógiai kísérése*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Foiskolai Kar, Budapest.
- Hatos Gy. (2012). *Életkilátás-életkísérés az értelmi akadályozottsággal élők körében*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Foiskolai Kar, Budapest.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Hollós B., Pécsi P., Riczkó A. Zs., & Szabó J. N. (2021). Instagram oldal készítése hallgatói projekt munka keretében (@parkapcsolat_keken). *Gyógypedagógiai Szemle*. 49. (2-3.). 235-238.
<https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3.11>
- Jiménez-Picón N, Romero-Martín M, Ramirez-Baena L, Palomo-Lara JC, & Gómez-Salgado J. (2021) Systematic Review of the Relationship between Couple Dyadic Adjustment and Family Health. *Children (Basel)*, 8(6):491. <https://doi.org/10.3390/children8060491>
- Király K. (1994). *Jelzések... ...a felnőtt értelmi fogyatékosok intézeti gondozásának, szocializációjának sajátosságai*. A szociális munka alapítvány kiadványai 10., Budapest.
- Krausz É. (1992). *Mi ilyenek vagyunk*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Á. (2017). *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Magyar Értelmező Kéziszótár* (2003). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Markman, H. J., Stanley, S. M., & Blumberg, S. L. (2015). Fighting For Your Marriage: Positive Steps for Preventing Divorce and Preserving a Lasting Love. *Family Court Review* 36(1):95-95.
<https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1998.tb00498.x>
- Mező Ferenc (2014): *Kreatív kapcsolatalakítási stratégiák*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mészáros A. (2002). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nagy E. (2024). Mérsékelt intellektuális képességszavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének felmérése a vineland szociális érettségi skála segítségével. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 9(4), 25-38. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.25>
- Pusztai F. (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1249. BG
- Schalock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Buntinx W.H. & et al. (2009) (Eds). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association for Intellectual and Developmental Disabilities, 11th edition.
- Shakespeare, T. (1997) Rules of Engagement: changing disability research. Barton, L. & Oliver, M. (eds) In: *Disability Studies: Past Present and Future Leeds* (pp.: 248 - 253) The Disability Press.
- Sheppard, E. (2016). A fogyatékkal élők szexuális életének támogatása: egyértelmű útmutató egészségügyi és szociális szakemberek számára. *Disability & Society*, 31 (8), 1154–1156.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1214426>
- Sternberg, R.J. (1988). *The triangle of love: Intimacy, passion, commitment*. Basic Books.

- Sternberg, R.J. (2021). The ups and downs of love: What makes love go well, or badly? In: Kostić A, Chadee D. (Ed.). *Positive psychology: An international perspective*. John Wiley & Sons Ltd.; 2021. pp. 177–192. <https://doi.org/10.1002/9781119771418.ch11>
- Sternberg, R. J. (1986). “A Triangular Theory of Love.” *Psychological Review*, 93(2), 119-135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Szilágyi V. (2003). A szexuális nevelés nálunk és másutt. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. (11.). 104–107.
- TÁRKI (2016). Egyéni fejlesztés, személyre szabott fejlesztés, csoporton belüli fejlesztés, differenciálás, differenciálás heterogén környezetben. Fogyatékossgal élő emberek életminősége és ellátási költségei különböző lakhatási formákban. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Vanier, J. (1993). *Férfinak és nőnek teremtette*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- World Health Organization Atlas: Global Resources for Persons with Intellectual Disabilities. 2007 WHO pp 1-108. Available online: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/96353/9789241563505_eng.pdf;jsessionid=30C096378016EAFE4DB7324DC8044A63?sequence=1
- Zechmeister A. (2016). Szexuális nevelés gyakorlata értelmileg akadályozott tanulók körében. *Gyermekevelés*. 4.(3.). 78–86. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.3.78.86>
- Zolnai E. (2001). *Felnőttek, mert felnőttek*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.

Lampe Sz. Bettina:

JÁTÉKOSAN A TUDÁS FELÉ A TANULÁSELMÉLETEK ÉS A TÁRSASJÁTÉK KAPCSOLATA⁸

A tanulás az emberi élet egyik legalapvetőbb folyamata, amely nem korlátozódik az iskolában alkalmazott hagyományos módszerekre, hanem számos különböző formában és közegben valósul meg. Évszázadok óta foglalkoztatja a pedagógia és a pszichológia tudósait hogyan szerzünk új ismereteket, miként fejlesztjük képességeinket és milyen módon alkalmazkodunk a változó környezethez (Lejarraga, 2019). A tanulás értelmezése azonban nem egységes: különböző korok és tudományos irányzatok másként magyarázták mi teszi a tanulást hatékonyvá és hogyan lehet a legjobban segíteni a tanulót a fejlődés útján (Hennessey és mtsai., 2018). Az ókor a bölcsesség és erények elsajátítására, a középkor a tekintélytiszteltre és átörökítésre, a felvilágosodás és a modern pedagógia a gyermekközpontúságra, a 20. századi pszichológiai irányzatok pedig a viselkedésre, a kognícióra, vagy éppen a motivációra helyezték a hangsúlyt (Freeman és Kirke; 2017, Brewminate, 2017). Mindez jól mutatja, hogy a tanulásról alkotott felfogás folyamatosan változott, és a mai pedagógiai gyakorlat is ezekből az örökségekből építkezik (Csapó, 2005).

A 20–21. század fordulójára világossá vált, hogy a tanulás nem pusztán ismeretátadás, hanem komplex, élményszerű és motivációhoz kötött folyamat (Mayer, 2021). Ma már nemcsak az kapja a központi fókusz, hogy mit tanulunk, hanem legalább ilyen lényeges az is, hogyan tanulunk. Az oktatási módszerek sikeressége nagymértékben azon múlik, hogy mennyire tudnak igazodni a tanulók igényeihez, képességeihez és érdeklődéséhez (Schneider és Shiffrin, 2023). Ebben a kontextusban a tanuláselméletek segítenek eligazodni, mert elméleti keretet adnak a tanulási folyamat megértéséhez és kiindulópontként szolgálnak a pedagógiai gyakorlatok számára (Mayer, 2021). A társasjáték-pedagógia pedig gyakorlati eszközt kínál a tanuláselméletek elveinek megvalósításához (Wonica, 2017; György és mtsai., 2024).

A tanulás értelmezése

A tanulás mibenlétének értelmezése mindig is szorosan összefüggött az adott kor társadalmi, kulturális és tudományos hátterével (Márfai Molnár, 2005). Az ókori görögöknél például a tanulás elsősorban a bölcsesség, az erény és a közösségi életre való felkészítés eszköze volt: Szókratész a dialóguson keresztül kérdésfeltevést hangsúlyozta, míg Platón az ideák világának megismerését tekintette a tanulás végső céljának (Murphy, 2015). A középkorban a tanulás elsődlegesen a vallási tanítások és erkölcsi elvek továbbadását szolgálta, melynek során a tanulók ismeretsajátítása főként a hagyományok követésén és a szövegek betanulásán alapult (Britannica, 1998).

A tanulás értelmezésének különböző történeti megközelítései mellett mindig is jelen volt a játék, amely az emberi fejlődés természetes kísérőjeként a tanulás egyik sajátos, élményszerű formáját képviselte. A játék ebben az értelemben nem pusztán szórakozási forma, hanem olyan didaktikai eszköz, amely hidat képez az elméleti tanulásmodellek és a gyakorlati tapasztalatok között. A társasjátékok – amelyek a társasjáték-pedagógia alapvető eszköztára – a szabályok, a társas kapcsolatok és a tapasztalati tanulás révén képesek integrálni több tanuláselmélet alapelveit (Plass, Homer és Kinzer, 2015). A játékos helyzetek egyszerre nyújtanak lehetőséget a kognitív készségek, a szociális kompetenciák és a motiváció fejlesztésére. Ezért a társasjátékok nem pusztán szórakoztató tevékenységek, hanem a tanulás különböző történeti és elméleti értelmezéseinek gyakorlati terei is lehetnek (Chao-Fernández, 2020).

⁸ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.8>

A modern pedagógia útja a társasjáték-pedagógiáig

A modern pedagógia születése a 17–18. századhoz kapcsolódik: Comenius az „érzékelés útján történő tanulást” emelte ki (Molnár, 2002), Rousseau a gyermekközpontú nevelést (Hollósi, 2008), Pestalozzi pedig a fej, a szív és a kéz együttes fejlesztését tekintette alapelvnek (Osterwalder, 2003). A 19–20. század fordulóján a pszichológia fejlődésével új irányzatok jelentek meg: a behaviorizmus a viselkedés külső szabályozhatóságát és a megerősítések szerepét állította középpontba, a kognitív pszichológia pedig a belső mentális folyamatok, az emlékezet és a gondolkodás fontosságát hangsúlyozta (Halász, 2005; Gandhi és Mukherij, 2025).

A 20. század második felében olyan új pedagógiai irányzatok kerültek előtérbe – köztük a konstruktivizmus –, amelyek a tanulót aktív résztvevőként értelmezték a tudásépítés folyamatában (Mayer, 2021). A konstruktivista szemlélet szerint a hangsúly egyre inkább arra helyeződött, hogy az egyén saját tapasztalataira és előzetes ismereteire támaszkodva alakítja ki új dolgok, összefüggések megértését és bővíti tudását (Ertmer és Newby, 2025). Ugyanebben az időszakban előtérbe kerültek azok a megközelítések is, amelyek a tanulás élményszerűségét, motivációs összetevőit és az elmélyült bevonódás szerepét emelték ki hangsúlyozva, hogy a tanulás hatékonysága nagymértékben függ az egyén belső elköteleződésétől és a feladatokhoz való érzelmi viszonyulásától (Ryan és Deci, 2000).

A 21. században a pedagógiai gyakorlatban egyre nagyobb figyelmet kapott a társasjátékok tudatos oktatási célú alkalmazása. A társasjáték-pedagógia nem csupán a játék szórakoztató jellegét hangsúlyozza, hanem olyan módszertani megközelítést kínál, amelyben a tanulók tapasztalati úton, interaktív módon sajátíthatják el a tudást (Plass, Homer és Kinzer, 2015). A társasjátékok a szabályrendszeren és a közösségi interakciókon keresztül támogatják a kognitív-, szociális- és érzelmi kompetenciák fejlődését. Mindez jól illeszkedik a 21. századi oktatás elvárásaihoz, ahol az élményszerűség, a kreativitás és a kooperáció kulcsfontosságú értékeké váltak (Vekety, 2022).

Tanuláselméletek és a társasjáték kapcsolata

A tanuláselméletek az oktatáselmélet és pedagógiai gyakorlat alapvető pilléreit jelentik, hiszen meghatározzák, hogyan értelmezzük a tudásszerzés folyamatát, és milyen módszerekkel segítjük a tanulók fejlődését (Vámos, 2013). A társasjáték-pedagógia játékos tevékenységei keretét biztosít a tanulási elméletek gyakorlati megvalósításához, hiszen alapelvei a játék során természetes módon érvényesülnek (Dinnyés, 2022). Az 1. táblázat foglalja össze a tanulmány további részében gyakran hivatkozott társasjátékokat.

1. táblázat: A tanulmányban megnevezett társasjátékok jegyzéke

Játék címe (magyar)	Eredeti cím	Szerző	Megjelen és éve	Kiadó
Tiltott sziget	Forbidden Island	Matt Leacock	2010	Gamewright
A Catan telepesei	The Settlers of Catan	Klaus Teuber	1995	Kosmos/Mayfair Games
Dixit	Dixit	Jean-Louis Roubira	2008	Libellud
Timeline	Timeline	Frédéric Henry	2010	Asmodee
Mabee	Mabee	János Ruff	2023	RuffGames

A konstruktivizmus és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A konstruktivista tanuláselmélet – amely Piaget és Vygotsky munkásságán alapul –, két fő irányzatra bontható: a kognitív konstruktivizmusra, amely az egyéni megismerési folyamatokat hangsúlyozza, és a szociális konstruktivizmusra, amely a tanulás társas és kulturális beágyazottságát emeli ki. Az irányzat képviselőinek álláspontja megegyezik abban, hogy a tanulás aktív, személyes tapasztalatokon keresztül történik. A tanulók nem passzív befogadói a tudásnak, hanem saját élményeiken keresztül építik fel a világ megértését (Bodor, 2002).

A kognitív konstruktivizmus – egyik legismertebb képviselője Jean Piaget – azt vallja, hogy a tanulás elsősorban egyéni folyamat. Eszerint a tanuló aktív szereplőként, saját belső érési és fejlődési mechanizmusai mentén építi fel tudását. A megismerés alapját az egyéni felfedezés és a környezettel való aktív interakció képezi, amely során a tanuló sémákat alakít ki, majd az új információkat ezekhez illeszti (asszimiláció), illetve módosítja meglévő tudásstruktúráit azok befogadásához (Hanfstingl, Benke és Zhang, 2018). A szociális konstruktivizmus – egyik legismertebb képviselője Lev Vygotsky –, a tanulást elsősorban társas folyamatként értelmezi. Az elmélet szerint a tudás nem pusztán egyéni úton, hanem társas interakciókon, közös gondolkodáson és tevékenységeken keresztül jön létre. Kiemelt szerepet kap a nyelv, a kultúra és a társas környezet, amelyek közvetítőként (mediátorként) működnek a tanulás során (Brandes, 2005).

Ezek az elméleti megközelítések megalapozzák annak megértését, miként válhatnak a társasjátékok hatékony tanulási eszközzé az oktatási folyamatban. A társasjátékok lehetőséget biztosítanak a tanulók számára, hogy egyéni és csoportos döntéseket hozzanak, miközben valós problémákkal találkoznak. A játékmenet során megélt élmények hozzájárulnak többek között a problémamegoldó készségek és a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez (Niemi, 2005). A társasjátékok strukturált, de rugalmas környezetet biztosítanak, amelyben a tanulók saját tempójukban fejlődhetnek. Interaktív jellemzőik lehetővé teszik, hogy a tanulók közösen építsenek tudást, így erősítve a kollektív tanulást – mindez szorosan illeszkedik a konstruktivista pedagógia szemléletéhez, amely a tudás aktív, társas konstruálására helyezi a hangsúlyt (Pope, 2021). A játékok adta helyzetek ösztönzik a tanulókat, hogy folyamatosan alkalmazkodjanak és új stratégiákat dolgozzanak ki, miközben a hibákat nem kudarcként, hanem a tanulás szerves és értékes részeként kezelik. Ez a valós élményekre építő, tapasztalati tanulás jól példázza a konstruktivizmus alapelveit, ahol a tanuló a tudás aktív létrehozója (Gittings és mtsai., 2020). A tanulók ezáltal nemcsak tudásra tesznek szert, hanem lehetőséget kapnak az együttműködésre és szociális készségeik fejlesztésére is. Ez a tanulási forma jól illeszkedik a mai oktatási környezethez, ahol a tanulás folyamatának élményalapú, interaktív jellege egyre inkább előtérbe kerül (Pope, 2021).

A konstruktivizmust támogató társasjátékok. A stratégiai társasjátékok alkalmazása a nevelési-oktatási folyamatban több szempontból is indokolt, mivel komplex módon járulhatnak hozzá a tanulók kognitív- és szociális kompetenciáinak fejlődéséhez (György és mtsai., 2024). A játékok során a résztvevők különböző szerepekbe helyezkednek, stratégiákat alkotnak és erőforrásaik optimalizálására törekednek, miközben folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó játék-szituációkhoz. Ez a dinamikus döntéshozatal elősegíti az előrelátó gondolkodás, a problémamegoldás és az adaptivitás fejlődését, amelyek a 21. századi tanulási kompetenciák alapját képezik (György és mtsai., 2024). Az ilyen típusú játékokban a véletlenszerű elemek (mint például a dobások vagy váratlan események) kombinálódnak a stratégiai döntésekkel, ami a komplex problémamegoldás kiváló modellje lehet. Ez különösen jól hasznosítható például történelem- vagy társadalomismeret órákon, ahol a gazdasági rendszerek, az erőforráselosztás és a döntéshozatali folyamatok interaktív formában jeleníthetők meg.

A kutatások szerint a társasjátékok az interaktív kommunikáció és együttműködés fejlesztésében is kiemelt szerepet játszanak. Az erőforráscsere és az alkudozás például elősegítik az érdekvényesítést, a meggyőző kommunikációt, valamint a társas helyzetekben való aktív részvételt (Márta, 2019). A tanulók ilyenkor nem csupán szabályokat követnek, hanem megtapasztalják a kooperáció, a versengés és az empátia dinamikáját is, ami a társas kompetenciák és az érzelmi intelligencia fejlődését támogatja (György és mtsai., 2024). A szakirodalmi eredmények alapján számos társasjáték alkalmas lehet a kognitív-, szociális- és érzelmi

kompetenciák fejlesztésére. A tanulmányban megemlített játékok – mint például a Catan telepesei, a Timeline, a Dixit és a Pandemic – nem konkrét kutatások tárgyai, hanem olyan reprezentatív példák, amelyek illeszkednek a szakirodalomban azonosított fejlesztési lehetőségekhez.

Mindezek alapján a Catan telepesei nevű stratégiai társasjáték rávilágít arra, hogyan valósíthatók meg ezek az elméleti eredmények a gyakorlatban. A játékban megjelenő erőforrásmenedzsment, a kereskedelem és a stratégiai döntéshozatal lehetőséget ad a gazdasági, matematikai és szociális készségek fejlesztésére. Bár a hivatkozott kutatások nem kifejezetten e játékra fókuszálnak, annak szerkezete és mechanizmusai jól illeszkednek a társasjáték-pedagógia alapelveihez, különösen a problémamegoldás, a kommunikáció és a kollektív döntéshozatal területén (Márta, 2019; György és mtsai.; 2024, Guhe és Lascarides, 2014).

A tanulói kognitív és szociális kompetenciák fejlesztésében a kronológiai és történelmi gondolkodásra építő játékmecchanizmusok különösen hatékonyak bizonyulnak, mivel egyszerre ösztönzik a tanulók ismeretszerzését, kritikai gondolkodását, emlékezeti folyamatait, valamint a vizuális és időbeli tájékozódásukat (Lai és Hu, 2025; Monroe, 2023). A kutatások szerint az olyan tanulási tevékenységek amelyek időrendi rendszerezést, logikai következtetést és becslést igényelnek, hozzájárulnak a történelmi szemlélet és az absztrakt időfogalom fejlődéséhez (Aydoğan és Karabağ, 2023; Historical Games Network, 2023). A Timeline típusú játékok ehhez hasonló módon működnek, hiszen a résztvevőknek eseményeket, találmányokat vagy történelmi személyeket kell időrendbe helyezniük, miközben folyamatosan mérlegelik a közöttük fennálló ok-okozati kapcsolatokat (Monroe, 2023).

Az ilyen játékok beilleszthetők a történelem- és társadalomismeret-oktatásba, mivel élményszerű módon fejlesztik a kronológiai gondolkodást, az analitikus és reflektív készségeket, valamint a kritikai problémamegoldást (Lai és Hu, 2025; Hoy, 2018). A folyamat során aktiválódik a tanulók előzetes tudása, és a játék új ismeretek elsajátítását is segíti, ezáltal támogatva a hosszú távú memóriát és a tudás rendszerezését. A vizuális megjelenítés különösen előnyös a téri-időbeli orientáció fejlesztésében, ami a differenciált oktatás egyik kulcstényezője (O'Neill és Holmes, 2022).

Emellett a kooperatív változatok alkalmasak az együttműködés, az érvelés és a vitakultúra fejlesztésére, hiszen a tanulók közösen döntenek az események sorrendjéről és értelmezéséről (Hanghøj & Karnøe, 2020). Ilyen módon az időrendi gondolkodást igénylő társasjátékok – mint például a Timeline társasjáték – jól illeszkednek a kompetenciaalapú, interaktív pedagógiai gyakorlatokhoz, mivel egyszerre fejlesztik a kognitív-, szociális- és kommunikációs képességeket (Sanchiz, Gimenes, és Lambert, 2024).

A szociokulturális elmélet, a ZPD és a társasjáték

Lev Vygotsky (1978) szociokulturális elmélete szerint a kognitív fejlődés szorosan összefonódik a társas és kulturális környezettel, amelyben a gyermek él és tanul. Központi fogalma a proximális fejlődési zóna – Zone of Proximal Development (ZPD) –, amely a gyermek aktuális és lehetséges fejlettségi szintje közötti „tanulási térként” értelmezhető. Ez a zóna két szint közé esik: az első szint az, amit a gyermek önállóan, külső segítség nélkül képes megoldani; a második szint, amit jelenleg még nem tud egyedül elvégezni, de megfelelő támogatással, például egy felnőtt irányításával, már képes rá. Vygotsky szerint az oktatás akkor a leghatékonyabb, ha a pedagógus a gyermek ZPD-jében működik, vagyis olyan kihívások elé állítja őt, amelyek egy kicsivel meghaladják az aktuális tudásszintjét, de még nem elérhetetlenek. Ez egyfajta ideiglenes segítség, amely a tanulási folyamat előrehaladtával fokozatosan elhagyható, ahogy a tanuló egyre önállóbbá válik. A ZPD tehát nem csupán egy elméleti fogalom, hanem egy pedagógiai irányelv is, amely gyakorlati útmutatást ad arra, hogyan lehet hatékonyan támogatni a tanulási folyamatot. Ez különösen releváns olyan helyzetekben, ahol a tanulás nem csupán frontális oktatás útján, hanem társas interakciók révén történik (Zosh és mtsai., 2017). A társasjáték erre kiváló példa, hiszen különösen alkalmas arra, hogy a tanulókat a proximális fejlődési zónájukban támogassa, mivel jól szabályozott, ugyanakkor alkalmazkodó tanulási helyzeteket teremt, ahol a gyermekek különböző szinteken vehetnek részt a problémamegoldásban, döntéshozatalban és szabályalkalmazásban. A gyermek olyan kognitív és szociális készségeket gyakorolhat,

amelyeket egyedül még nem tudna alkalmazni, de egy támogató, játékos környezetben képes azokat fokozatosan elsajátítani. Ez egy újabb bizonyíték arra, hogy a társasjátékok nemcsak szórakoztató eszközök, hanem a fejlesztő pedagógia hatékony és motiváló médiumai is lehetnek (Gee, 2007). A kooperatív társasjátékok alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban ösztönzik a közös cél elérésén alapuló tanulási folyamatokat és egyidejűleg működtetik a proximális fejlődési zóna (ZPD) elvét (Vygotsky, 1978). Az ilyen típusú játékokban a résztvevők együttműködése, a feladatok megosztása, valamint a közös döntéshozatal lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók egymást segítve sajátítsanak el új készségeket és stratégiákat (Rogoff, 1990). A kooperatív játékhelyzetekben a tapasztaltabb résztvevők támogató szerepet töltenek be, ami elősegíti a kevésbé kompetens tanulók fejlődését a ZPD-n belül.

A szakirodalom kiemeli (O'Neill és Holmes, 2022), hogy a kooperatív tanulás ilyen módon nemcsak kognitív, hanem szociális kompetenciákat is fejleszt: a kommunikáció, az érvelés, a kompromisszumkészség és az empátia mind erősödnek az ilyen helyzetek során (Zosh, 2017). A tanulók nem csupán passzív befogadói az ismereteknek, hanem aktív részesei egy közös problémamegoldó folyamatnak, amelyben az együttműködés fokozatosan önállóságra fordul.

Az ilyen típusú kooperatív játékok közé tartozik többek között a Forbidden Island (Tiltott sziget) amely ideális példa lehet arra, hogyan épülhet be a Vygotsky-féle szociokulturális tanuláselmélet a játékalapú pedagógiai gyakorlatba. A játék mechanikája – az együttműködés, a stratégiai tervezés és a csoportszintű döntéshozatal – illeszkedik a konstruktivista és kooperatív tanulás elveihez, és kiváló lehetőséget kínál a közös problémamegoldás és a társas kompetenciák fejlesztésére (Hanhøj és Kolding Karnøe, 2024).

Flow-elmélet és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A flow-elméletet Csíkszentmihályi Mihály dolgozta ki és azt a pszichológiai állapotot írja le, amikor valaki teljesen elmerül egy tevékenységben, kihívásokkal találkozik, de képes azokat megoldani és élvezni a folyamatot. Ez az állapot az egyik legideálisabb tanulási környezetet teremti meg (Csíkszentmihályi, 1990). Ez a különleges állapot kultúrától és foglalkozástól függetlenül ugyanazokkal a jellemzőkkel írható le. Ezek közé tartozik az intenzív fókusz és figyelem, az időérzés elvesztése, az önfeledtség, az azonnali visszajelzés és az, hogy az adott tevékenység önmagában is élvezetes és értelmes. Munkájának fő üzenete tehát az, hogy a flow-élmény az ember egyik legboldogítóbb, legmotiválóbb állapota, amely akkor jön létre, ha valaki megfelelő egyensúlyt talál a kihívások és a képességei között. A tudatos tevékenységválassal és a határok feszegetésével bárki megtapasztalhatja ezt az élményt (Csíkszentmihályi, 2004).

A társasjátékok egyik nagy erőssége, hogy gyakran úgy tervezik meg őket, hogy a kihívás szintje éppen megfelelő legyen a játékos képességeihez mérten. Ez az arany középút segít fenntartani az érdeklődést és elkerülni a túl könnyű vagy túl nehéz helyzeteket, amelyek unalomhoz vagy frusztrációhoz vezetnének. Amikor a játékos egyéni tudása és a játék által támasztott kihívás egyensúlyban van, az elmélyült figyelem állapota, vagyis a flow könnyen kialakulhat. Ilyenkor a játékos annyira belemerül a játékba, hogy szinte elfelejti a külvilágot, és motivált marad a feladatok megoldására (Engeser és Rheinberg, 2008).

A megfelelően kiválasztott társasjátékoknál a játékosok azonnal látják döntéseik következményeit: akár pontok, akár a játéktér változásai, akár más játékosok reakciói formájában. A gyors visszacsatolás nagyon lényeges a flow kialakulásához, mert így a játékos folyamatosan látja hogyan teljesít, és ennek megfelelően tudja alakítani a viselkedését vagy a stratégiáját. Az azonnali visszajelzés lehetővé teszi, hogy a tanulás folyamatos és dinamikus legyen, valamint hogy a játékos aktívan alakítsa a játék menetét, ami élvezetesebb és elkötelezőbb élményt nyújt (Engeser és Rheinberg, 2008).

Mindezek mellett a jól megtervezett társasjáték egyértelmű szabályrendszert és világos célokat ad a játékosnak. Ez a keret segít abban mit kell elérni, és milyen módon lehet ezt megvalósítani. A világos struktúra mellett a társasjátékok általában elegendő szabadságot is adnak a kreatív gondolkodásra és stratégiák kialakítására. Ez a kombináció (egyértelmű keretek és kreatív lehetőségek) segíti a játékost abban,

hogy aktívan részt vegyen és élvezze a kihívást, ami szintén a flow megteremtéséhez vezet (Engeser és Rheinberg, 2008).

A Flow-elméletet támogató társasjátékok. A vizuális és asszociatív gondolkodásra építő játékok kiemelten alkalmasak a kreatív problémamegoldás és a belső motiváció fejlesztésére, mivel egyszerre aktivizálják az érzelmi és kognitív folyamatokat (Santos, Silvia és Joé 2018). Az ilyen típusú játékok során a résztvevők szabad asszociációra, intuitív gondolkodásra és vizuális értelmezésre támaszkodnak, miközben közös jelentésalkotásban vesznek részt. A kihívás és a képességek közötti optimális egyensúly, valamint az önkéntes részvétel és a belső érdeklődés által vezérelt tevékenység megfelel Csíkszentmihályi (1990) flow-elméletének feltételeinek, amely szerint az elmélyült figyelem és a teljes bevonódás a tanulási folyamat egyik legmagasabb formája.

Ezek a játékok nem igényelnek gyors döntéshozatalt, így lehetőséget adnak az elmélyült gondolkodásra és a kreatív önkifejezésre. A vizuális elemek és a metaforikus tartalmak segítenek a játékosoknak eltávolodni a mindennapi realitástól, ami támogatja a képzelőerő és a divergens gondolkodás fejlődését (André és Miranda, 2014). Az ilyen jellegű játéktevékenységek egyben a szociális tanulást is elősegítik: a résztvevők a közös értelmezések, reakciók és visszajelzések által reflektálnak egymás gondolkodására, ami a flow-élmény fenntartásának kulcsa.

A Dixit asszociációs alapmechanizmusára épülő játékok ezen jellemzői miatt különösen jól alkalmazhatók az oktatásban, mivel a tanulók nemcsak érzelmi és kognitív szinten kapcsolódnak be, hanem megtapasztalják a tanulás örömteli, önmegerősítő aspektusát is. Ez a játékforma lehetővé teszi, hogy a pedagógus olyan tanulási környezetet teremtsen, amely egyszerre ösztönzi az önreflexiót, az empátiát és a kreatív önkifejezést – a flow-élmény pedagógiai keretein belül (Csíkszentmihályi, 1990; André & Miranda, 2014).

A kooperatív társasjátékok az együttműködésre, a közös problémamegoldásra és a stratégiai gondolkodásra épülnek, így kiemelt szerepet töltenek be a szociális- és kognitív kompetenciák fejlesztésében (Lisk és mtsai., 2012). Az ilyen játékok során a résztvevők közösen hoznak döntéseket, osztják meg az információkat, és összehangoltan törekkenek egy közös cél elérésére. Ez a tanulási környezet elősegíti a kommunikációt, az érvelést, a kompromisszumkésztséget és a közös felelősségvállalás fejlődését, miközben a diákok megtapasztalják a kollektív siker és a közös tanulás élményét.

A dinamikus változó játéksituációk állandó adaptációt igényelnek: a résztvevőknek folyamatosan értékelniük kell a helyzetet, új stratégiákat kell kialakítaniuk és gyorsan kell reagálniuk a változásokra. Ez a folyamat nemcsak a figyelmi fókusz erősíti, hanem támogatja a rugalmas gondolkodás és a problémamegoldó készség fejlődését is (Lim és Seet, 2021). A kooperatív játékok különösen alkalmasak a tanulói flow-élmény kialakítására, hiszen világos célt kínálnak, folyamatos visszajelzést adnak, és a kihívás mértéke jól illeszkedik a játékosok képességeihez (Csíkszentmihályi, 1990; Shank, 2018).

Ezek a játékok ideális pedagógiai eszközt jelentenek a közösségi tanulás és az érzelmi bevonódás elősegítésére, mivel a tanulók nem versenytársakként, hanem együttműködő partnerekként vesznek részt a tanulási folyamatban. A Pandemic társasjáték ennek kiváló példája: a résztvevők kutatókként, tudósokként vagy logisztikai szakemberekként működnek együtt, hogy közösen leküzdjenek egy világméretű problémát – ezáltal a tanulás egyszerre válik élményalapúvá, motiválóvá és társadalmilag relevánssá (Bastani és Kim, 2022).

A behaviorizmus és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A behaviorizmus tanulásmélete, amely a külső viselkedés megfigyelésére és a válaszreakciók közötti kapcsolat elemzésére összpontosít, szoros kapcsolatban áll a társasjátékok pedagógiai alkalmazásával. A behaviorista megközelítés alapja, hogy a tanulás az externalitások, mint a jutalmak, büntetések és megerősítések révén valósul meg (Szabados, 2023). A társasjátékokban ez a viselkedésre alapozott tanulás különösen jól megvalósul, mivel a játékosokat különféle külső megerősítő tényezők ösztönzik. Például a játék során elért pontok, nyeremények vagy más előnyök erősítik a kívánt viselkedést, mint a stratégiai

gondolkodás, a problémamegoldás és a szabályok betartása (Gee, 2007). A társasjátékokban alkalmazott pozitív megerősítés – mint a nyeremények, új szintek vagy a társak elismerése – elősegíti a kívánt viselkedés kialakulását és fenntartását, mivel a játékosok szívesen ismétlik meg a sikeres cselekedeteket a jutalmak elérése érdekében (Szabados, 2023). Ezzel szemben a negatív megerősítés is megjelenhet, például ha a játékos hibát követ el és hátrányba kerül, ami motiválhatja őt arra, hogy elkerülje a hibákat a következő körökben (Latham és Saari, 1979). A játékszabályok, mint a viselkedési normák, világosan meghatározzák, hogy a játékosok miként érhetik el a kívánt eredményeket, és így elősegítik a tanulási folyamatot (Schunk, 2012).

A behaviorista elmélet egyik kulcsfontosságú aspektusa, hogy a tanulás mérhető és objektíven nyomon követhető, ami a társasjátékok kontextusában is megjelenik, hiszen az egyes játékszintek, döntések és eredmények pontosan rögzíthetők (Gee, 2007). Ezáltal a játékosok folyamatos visszajelzést kapnak saját teljesítményükről, ami serkenti a tanulást és fejlődést. Összességében a behaviorizmus és a társasjátékok közötti kapcsolat a viselkedés alapú megerősítéseken keresztül segíti a tanulók motiválását és a készségek fejlesztését, miközben fenntartja a tanulási folyamatok szórakoztató jellegét (Pope, 2021).

A behaviorizmust támogató társasjátékok. A korábban bemutatott nemzetközi példákkal (Catan, Dixit, Pandemic, Timeline) szemben a Møbee egy magyar fejlesztésű társasjáték, amely külön figyelmet érdemel, mivel hazai kutatási és oktatási környezetben is aktívan alkalmazható, valamint a behaviorista tanuláselmélet gyakorlati megvalósulásának egyik legkifejezőbb példája. A játékot Dr. Ruff János alkotta meg, és a Möbiusz-szalag matematikai koncepciójára épül. A játék során a résztvevőknek három felfordított kártyán kell megtalálniuk az egyetlen közös szimbólumot, ami gyors észlelést és reakcióképességet igényel. Ez a mechanizmus a behaviorista tanuláselmülethez kapcsolható, hiszen a játék azonnali visszacsatolást és pozitív megerősítést biztosít, így a stimulus–válasz típusú tanulást erősíti. A Møbee 2023-ban debütált, és az esseni nemzetközi játékkiállításon, valamint hazai pedagógiai és matematikai körökben is kedvező fogadtatásban részesült (Ágoston, 2023; Hegedűs, 2024). A játék során a résztvevők ismétlődő helyzetekben gyakorolják a figyelem fókuszálását, a vizuális keresést és a gyors döntéshozatalt, melyeket a helyes válaszok megerősítése tovább ösztönöz. A Møbee nem igényel elmélyült stratégiai gondolkodást vagy reflektív tanulást, így különösen alkalmas a kondicionált reakciók és automatizált készségek fejlesztésére. A játékmenet egyszerűsége és strukturáltsága lehetővé teszi, hogy már fiatalabb korosztályban is alkalmazható legyen készségfejlesztő céllal (www.pte.hu, 2024). A behaviorizmus elveinek megfelelően a tanulás itt külső megerősítéseken keresztül valósul meg, nem pedig belső motiváción vagy a tapasztalatok konstrukcióján alapul (Ágoston, 2023). A Møbee tehát hatékonyan modellezi a klasszikus és operáns kondicionálás alapvető elemeit, miközben játékos formában fejleszti a reakcióidőt, koncentrációt és vizuális észlelést. Mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból releváns példája a viselkedésalapú tanulási folyamatok játékos támogatásának (www.pte.hu 2024).

Összegzés

A tanuláselméletek mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén árnyaltabb képet kapjon a tanulási folyamat sokféleségéről; egyben kiindulópontként szolgálnak a korszerű, élményalapú tanulási módszerek számára is (Klein, 2009). A tudás megszerzése nem passzív folyamat, hanem aktív, tapasztalati és gyakran társas tevékenység, amelyben a konstruktivista elmélet szerint a tanulók saját korábbi tudásukra építve konstruálják az új ismereteket (Roszik, 2021), a behaviorizmus keretein belül a külső megerősítések és visszajelzések erősítik a tanulási folyamatot (Molnár, 2010), a szociokulturális elmélet pedig hangsúlyozza a társas interakciók és a közösségi kontextus szerepét, miközben a flow-élmény optimális kihívás- és képességárányával biztosítja az elmélyült, motivált tanulást (Wojtasiński és mtsai., 2025). A társasjáték-pedagógia központi szerepet tölt be abban, hogy az egyes tanuláselméletek alapelvei gyakorlati keretet kapjanak a játékos tanulás során. Az ilyen jellegű, stratégiai, kooperatív és asszociatív elemeket ötvöző társasjátékok – mint például a Catan telepesei, a Timeline, a Dixit vagy a Pandemic – jól példázzák, hogy a

játékos tanulás miként képes egyszerre fejleszteni a kognitív-, szociális- és érzelmi kompetenciákat. Ebben a kontextusban a játékszabályok keretet adnak, a kihívások fenntartják a motivációt, a közös helyzetek pedig elősegítik a társas tanulást. A játékok során a tanulók saját tapasztalataikból merítve alkotnak stratégiákat, miközben hibáikból tanulnak és új megoldásokat dolgoznak ki (Kolb, 1984). A játékos folyamatokban a tanulók fokozatosan válnak önállóvá, miközben társak vagy pedagógusok segítségével lépnek túl aktuális képességeiken (Horn és mtsai., 2012). Ebből következtethető, hogy a társasjáték-pedagógia gyakorlati megvalósítása termékeny terepet kínál a tanulásméletek elveinek érvényesítésére, valamint egymást kiegészítve olyan komplex rendszert alkotnak, amely a 21. századi oktatás egyik legígéretesebb irányát képviseli (Smith, 2023).

Irodalom

- Ágoston, Z. (2023, október 26). Matekra épülő pécsi társasjáték aratott a világ legnagyobb játékkiállításán. *Qubit*. <https://qubit.hu/2023/10/26/matekra-epulo-pecsi-tarsasjatek-aratott-a-vilag-legnagyobb-jatekkiallitasan>
- André, A., & Miranda, A. (2014). Playing with metaphors: Using Dixit in group dynamics and educational settings. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(2), 54–62. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n2p54>
- Aydoğan, H., & Karabağ, E. (2023). Board games as educational media: Creating and playing board games for acquiring knowledge of history. *Eurasian Journal of Educational Research, Conference Proceedings*, 34–37.
- Bastani, R. & Kim, B. (2022). Pandemic Board Game Redesigned: How Learners' Decisions Enable Emergent Learning Possibilities. In *ICLS 2022* (pp. 775-782). ISLS. Retrieved from https://repository.isls.org/bitstream/1/8870/1/ICLS2022_775-782.pdf
- BoardGameGeek. (2023, február 6). *Review of Timeline*. <https://boardgamegeek.com/thread/3010631/review-of-timeline>
- Bodor P. (2002). *Konstruktivizmus a pszichológiában*. Budapesti Könyvszemle-BUKSZ, 14(01), 67–74.
- Brandes, H. (2005). *Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute*.
- Brewminate. (2017, August 15). *A history of education from the ancient world to today*. <https://brewminate.com/a-history-of-education-from-the-ancient-world-to-today/>
- Britannica. (1998). Education – Medieval, Monastic, Literacy. In *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/education/Europe-in-the-Middle-Ages>
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Flow, the secret to happiness* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness
- Chao-Fernández, J. (2020). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00600>
- Csapó B. (2005). *Tanuló társadalom és tudáslapú oktatási rendszer*.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dinnyés K. J. (2022). Játsszunk? Játsszunk! – A társasjáték-pedagógia biztonsági vetületei. *Scientia et Securitas*, 3(1), 86–90. <https://doi.org/10.1556/112.2022.00082>
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158–172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2025). Social opportunities, learning practices, and performance in instructional design. *Computers & Education*, 185, 104508.
- Freeman, M., & Kirke, A. (2017). Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*, 46(6), 750–758. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1382580>
- Gandhi, M. H., & Mukherji, P. (2025). *Learning theories*. In StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK562189/>

- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.).
- Gittings, L., Taplin, R., & Kerr, R. (2020). Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review. *Journal of Accounting Education*, 52, 100680. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100680>
- Guhe, M., & Lascarides, A. (2014). Game strategies for The Settlers of Catan. In *Computational Intelligence and Games (CIG)*, 2014 IEEE Conference on (pp. 1–8). Institute of Electrical and Electronics Engineers. <https://doi.org/10.1109/CIG.2014.6932884>
- György J., Zachar Z. V., Gábor A. és Fekete Á. (2024). *Társasjátékok fejlesztő ereje az oktatásban: Jó gyakorlat bemutatása a veszprémi Digitális Tudásközpontban*. Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás–Távoktatás–Oktatás-informatika), 4(1–2), 35–52. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2024.1-2.3>
- Halász L. (2005). *A pszichológus pszichológiája*. Pszichológia (MTA Pszichológiai Intézet), 25(1), 91–105.
- Hanfstringl, B., Benke, G., & Zhang, Y. (2018). *Variationstheorie und Piaget. Von Schemata, Lernobjekten, Affirmationen und Kritischen Merkmalen. Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*, 187–202.
- Hanghoj, T., & Karnøe, J. K. (2020). Playing to collaborate: Using cooperative board games to experience and reflect on collaboration in upper secondary education. *European Conference on Game-Based Learning*, 17(1), 2895. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2895>
- Hanghoj, T., & Karnøe, J. K. (2024). Playing to collaborate: Using cooperative board games to experience and reflect on collaboration in upper secondary education. In *Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2024)* (pp. 132–140). Academic Conferences International. <https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecgbl/article/view/2895> <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2895>
- Hegedűs, C. (2024). JEM magazin 2024. június [PDF]. *Játékos Emberek Magazinja*, 10–25. https://jemmagazin.hu/regi/pdfmagazin/JEM_2024_06.pdf
- Hennessy, E. A., Tanner-Smith, E. E., Finch, A. J., Sathe, N., & Kugley, S. (2018). Recovery schools for improving behavioral and academic outcomes among students in recovery from substance use disorders: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–86. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.9>
- Historical Games Network. (2023). *A broad overview of the intersection between history and commercial board games*. <https://historicalgames.net/a-broad-overview-of-the-intersection-between-history-and-commercial-board-games>
- Hollósi, H. (2008). Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben. *Iskolakultúra*, 2, 92–103. ez Rousseau-hoz.
- Horn, M., Weintrop, D., Beheshti, E., & Olson, I. (2012). *Spinners, dice, and pawns: Using board games to prepare learners for agent-based modeling activities* [Paper presentation]. American Education Research Association, Vancouver, BC, Canada.
- Hoy, B. (2018). Teaching history with custom-built board games. *Simulation & Gaming*, 49(8), 931–952. <https://doi.org/10.1177/1046878118763624>
- Kleisz T. (2009). Tanulásméleti megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In Forray, R.K. és Juhász E. (Szerk.), *Nonformális – informális – autonóm tanulás* (pp. 99–114). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar.
- Vekety, B. (2022). Játék és tanulás egyszerre? A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai. *Neveléstudomány | Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 156–157. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.9>
- Kolb, D. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lai, C.-H., & Hu, P.-Y. (2025). The gaming revolution in history education: The practice and challenges of integrating game-based learning into formal education. *Information*, 16(6), 490. <https://doi.org/10.3390/info16060490>

- Latham, G. P., & Saari, L. M. (1979). Importance of procedural and outcome feedback in the modification of behavior. *Journal of Applied Psychology*, 64(5), 431–436. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.64.2.151>
- Lejarraga, T. (2019). Decisions from experience: How groups and individuals adapt to change. *Evolution and Human Behavior*, 40(5), 457–469. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2019.06.002>
- Lim, B. Y., & Seet, B. C. (2021). Serious board games: The effectiveness of “Pandemic” as a tool for health education. *Simulation & Gaming*, 52(5), 560–579. <https://doi.org/10.1177/10468781211040491>
- Lisk, T. C., Kaplancali, U. T., & Riggio, R. E. (2012). Leadership in multiplayer online gaming environments. *Simulation & Gaming*, 43(1), 133–149. <https://doi.org/10.1177/1046878110391975>
- Mayer, R. E. (2021). *Learning and instruction* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Márfai Molnár, L. (2005). Filozófia és nevelés. *Iskolakultúra*, 15(8), 42–46. Elérés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20284>
- Márta, J. V. R. (2019). *A kooperatív és kompetitív (társas) játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci alkalmazkodás szolgálatában* (p. 63).
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–17.
- D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16. Elérés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21083>
- Monroe, C. (2023). Timeline Game: Constructing Historical Narratives in History Survey Courses. *Teaching History: A Journal of Methods*, 48, 125–133. <https://doi.org/10.33043/TH.48.1.125-133>
- Murphy, M. M. (2015). *Plato's Philosophy of Education and the Common Core Debate*. Online Submission.
- Niemi, H. (2005). Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 3(32), 87–116.
- O'Neill, D. K., & Holmes, P. E. (2022). The power of board games for multidomain learning in young children. *American Journal of Play*.
- Osterwalder, F. (2003). Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). In D. Tröhler & J. Oelkers (Eds.), *Pädagogik: Handbuch der Erziehungswissenschaft* (pp. 135–148). Beltz Verlag. ez a Pestalozzi.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Pope, C. (2021). The role of games in educational settings. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 61–72.
- PTE1367. (2024, február 6). *Matekra épülő szuper társas! – MOBEE* [Videó]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7BXpY24lbMU>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195059731.001.0001>
- Roszik, D. (2021). A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama. *Módszertani Közlemények*, 61(1), 57–68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanchiz, M., Gimenes, M., & Lambert, E. (2024). Learning with board games: Interplay of context and students' prior knowledge. *Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2414025>
- Santos, B. S., Silva, E. A., & José, R. (2018). Using the game Dixit in design thinking workshops: Promoting engagement and creativity. *Proceedings of the 2018 ACM Conference on Creativity and Cognition*, 567–572. <https://doi.org/10.1145/3194631.3194681>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson Education.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (2023). Advances in learning sciences: From theory to educational practice. *Annual Review of Psychology*, 74, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032422-021042>

- Shank, D. B. (2018). Using cooperative board games to increase prosocial behavior in social psychology. *Teaching of Psychology*, 45(2), 158–161. <https://doi.org/10.1177/0098628318762871>
- Smith, J. A. (2023). Társasjátékok a tanteremben: Elméleti alapok és gyakorlati alkalmazások. In L. Brown, L. & White, M. (Szerk.). *Innovatív pedagógiai módszerek a 21. században* (pp. 123–145). Oktatókutató Intézet.
- Szabados, K. J. (2023). *Tanulás és gondolkodás*. Szarvas: Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar.
- Vámos, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/04_tanulaselmletek_es_tanitasi_tanitasi_strategiak.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wojtasiński, M., Tużnik, P., Jankowski, T., & Cudo, A. (2025). Analyzing skill–challenge interaction and flow state: Insights from response surface analysis among board gamers. *Journal of Happiness Studies*, 26, Article 35. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00846-4>
- Wonica, P. (2017). Learning to evaluate analog games for education. *Analog Game Studies*, Vol. 2, pp. 61–67). <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pstorage-cmu-348901238291901/12212546/AnalogGameStudiesVolume2.pdf>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.

Mikelayi, Wumaier:

THE IMPORTANCE OF CLIMATE CHANGE EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS⁹

The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC 2021) articulates that "Climate change refers to a change in the state of the climate that can be identified by changes in the mean and/or the variability of its properties (e.g. temperature, precipitation, humidity, incident radiation, wind patterns), and that persists for an extended period, typically decades or longer. Climate change can be caused by a number of natural mechanisms such as; volcanic eruption, ocean current, the earth's orbital changes and solar variations" (Udegbum, 2020).

The phenomenon of climate change

According to Sulistyawati et al. (2018), climate Change will continue to increase in its intensity, and there is a great risk to public health, global food security, economic development, and to the natural world on which much of humans' prosperity depends. Rahman et al. (2021), stated that dimensions of natural disasters due to climate change such as flood, wildfires, excessive sunlight, heavy rains, heatwaves, clean water crises, earthquake, excessive wind, rising sea levels, drought, thunderstorms, melting of ice caps, tsunamis and so on are fast occurring and are placing citizens of various countries in serious danger.

Mitigation and adaptation are the primary responses of the human community to Climate Change in order to reduce its incidence and minimize its negative impacts on humans and the ecosystems. According to Schwirplies (2018), climate change mitigation encircles all the measures that help in reducing greenhouse gas emissions like the use of energy-efficient equipment, devices, and vehicles; and the use of alternative fuels, e.g., solar energy, biofuel or biodiesel and wind energy, tree planting, Afforestation, Reforestation and Agroforestry. Wadson et al., (2023) stated that adaptation dimension relates to building resilience and reducing vulnerability in the face of Climate Change impacts that are already happening or are soon to happen.

Education serves as one of the social pillars that raise the younger generation's climate change knowledge and contributes to bridging gaps in scientific and social comprehension of climate change (García et al., 2022).

Overview of students' knowledge and attitude to climate change

According to Modu et al (2024), students have the potential to drive climate change mitigation and adaptation, but their ability to implement solutions depends on enhancing their knowledge and attitude towards climate change. Knowledge has been defined as the state of being aware of and understanding reality. Climate change knowledge therefore is a person's awareness and understanding of the fact and realities of climate change. knowledge of climate change could help students become scientifically and ecologically literate citizens, who can describe, explain and predict natural phenomena using sound ecological thinking, capable of full participation in a democratic sustainable society. The level of knowledge on the impact of climate change could lead students to engage in activities that contribute to climate change solutions. Oruonye (2011) stated that Adequate knowledge of the effects of climate change will help make students to join forces in reducing the vulnerability of societies to climate related risks both now and in the future. Rahman et. al (2019) explained that knowledge of Climate Change may help learners develop a sense of responsibility in managing the environment.

⁹ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.9>

A person's attitude expresses one's thoughts and feelings about a specific object (Deshiana et. al, 2022). Attitude means the way an individual think or acts towards a given subject or issue. Attitude can guide experiences and decide the effects of experience on our behaviors. Students' attitudes to climate change guides how and the manner they respond to challenges as a result of climate change. Yadav et. al (2023) describes attitude as persons' enduring favorable or unfavorable cognitive evaluations, feelings, and action tendencies toward some object or idea. It is actually an acquired feeling. Attitude is the mixture of beliefs and feelings that people have about situations, specific ideas or other people.

Climate change knowledge and positive attitude are key for successful adaptation and mitigation. Karpudewan et al. (2015) stated School-based education specifically plays an important role in improving students' attitude and knowledge and it was indicated that potential effectiveness of education is higher when students possess knowledge and positive attitude towards a specific issues particularly issues concerning global warming.

Strategies for developing students' knowledge and attitudes about climate change

In the quest of searching for appropriate strategies to improve climate change knowledge and attitude among students, Odoo (2020) identifies three pedagogical processes for learning climate change which are; local observation of phenomenon, conceptual change theory and experiential learning. The local observation of phenomenon concerns with creating appropriate platforms for the learners to observe a phenomenon in order to construct or shape their ideas. The conceptual change theory involves conceptual development where initial ideas held by students are shaped into more scientific notion. During this process, the initial idea or conceptions are enriched and restructured and therefore strengthened or replaced. Experiential learning involves learning by interacting with the environment. It is defined as the process by which the learner constructs knowledge through affective and cognitive interactions with the biophysical and the built environment. Monroe et. al. (2019) suggested some strategies to improve teaching and learning of climate change knowledge and attitude to include transdisciplinary, project-based learning and critical thinking. Transdisciplinary approaches include means to embed multiple inputs, development requirements, and expectations from a variety of actors, many of whom are located outside of learning centers, in the curriculum. It involves integrating multiple discipline and perspective to address complex issues surrounding climate change education. Critical-thinking strategy would enable students to understand what is going on in society, ask critical questions, and be determined and spur on action. Project-based learning is a form of learning that is oriented on learning in the real world and allows learners to actively participate in gaining topic knowledge and expertise.

It is also encouraged by Field et al. (2019) and Beach et al. (2019) that graphical representations and videos, stories, field trips, observation, project, and enquiry-based teaching coupled with discussion and creating a platform for learners to engage in democratic process of thinking, agreeing, implementing, and evaluating concrete changes individually and in a group through debates be used in teaching and learning of climate change.

Summary

Expanding knowledge about climate change, developing environmental attitudes and developing environmentally conscious behavior are defining challenges for 21st century education. The task of climate change education is to help students process information flowing through the internet and media, understand the Earth's ecological system, and practice environmentally conscious actions, thereby increasing the effectiveness of sustainability education (Jäger & Rausch, 2021).

Climate change education is possible through authentic example-setting, so teachers teaching students have an essential role. It is necessary that teachers themselves have confident knowledge of the topic, while being motivated towards environmentally conscious actions. The development of teacher training and in-

service teacher training processes, focusing on the topic of climate change and sustainable development, can help to achieve this. A defining part of climate change education is also locality, strengthening examples implemented in the local environment, and placing them on a global level. The importance of teachers in supporting this is also extraordinary, since a given school or local community is able to set an example that achieves real effects in the field of sustainability by involving children. All this requires an interdisciplinary approach that takes into account the role of social sciences in accordance with natural science knowledge. Bringing together teachers who specialize in individual subjects and promoting a multidisciplinary approach supports effective learning about the phenomenon – for both teachers and students. (Jáger & Rausch, 2021).

References

- Al Hussaini M. H. and Khan D.I. (2023): Impact of Climate on Student Education and Their Future Development. *International Journal of Integrative Sciences (IJIS)*. 2(4) <https://doi.org/10.55927/ijis.v2i4.3951>
- Albrecht S., Kurt O., Pirinçci E. and Oğuzöncül A. (2023): Knowledge and awareness of medical faculty students in Turkey about global warming, climate change and their consequences. *Journal of Human Sciences*; 16(2): 679-689. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5587>.
- Beach, R., Share, J., & Webb, A. (2019): Teaching a Short Story (or Stories) about the Climate Crisis. *American Educator*. https://www.aft.org/ae/winter2019-2020/beach_share_webb_sb
- Benedikter, R., & Tsedze, W. M., (2019): *Africa's future: Guarding the globe*. Taylor & Francis Journal. 62(6) 416-426 <https://doi.org/10.1080/05775132.2019.1665255>
- Blanchard O.A., Greenwald L.M., and Sheffield P.E. (2023): Focus: Climate Change and Environmental Health: The Climate Change Conversation: Understanding Nationwide Medical Education Efforts. *The Yale Journal of Biology and Medicine*; 96(2): 171. <https://doi.org/10.59249/PYIW9718>
- Chevance G., Fresán U., Hekler E., Edmondson D., Lloyd S.J., Ballester J., and Bernard P. (2023): Thinking health-related behaviors in a climate change context: a narrative review. *Annals of Behavioral Medicine*; 57(3): 193-204. <https://doi.org/10.1093/abm/kaac039>
- Climate Hubs U.S. department of agriculture USDA Climate Hubs. (2021): *Climate Hubs presentations at the 2021 Annual Conference of the Soil and Water Conservation Society*
- Deshiana, A., Sriyanti, I., & Ismet, I. (2022): High school students' awareness and attitudes toward climate change. *Berkala Ilmiah Pendidikan Fisika*, 10(3), 255-239. <https://doi.org/10.20527/bipf.v10i3.14001>
- Diane Pruneau, Helene Gravel, Wendy Bourque & Joanne Langis (2003): Experimentation with a Socio-constructivist process for climate change education, *Environmental Education Research*, 9:4, 429-446, <https://doi.org/10.1080/1350462032000126096>
- Field, E., Schwartzberg, P., & Berger, P. (2019): *Canada, Climate Change and Education: Opportunities for Public and Formal Education* (Formal Report for Learning for a Sustainable Future). <http://www.lsf-lst.ca/cc-survey>
- García Vinuesa, A., Rui Mucova, S. A., Azeiteiro, U. M., Meira Cartea, P. Á., & Pereira, M. (2022): Mozambican students' knowledge and perceptions about climate change: an exploratory study in Pemba City. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863671>
- IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jáger, B., & Rausch, A. (2021) : A klímaváltozás oktatása nemzetközi kutatások alapján: elméleti megközelítések, hatékony módszerek és tanulási eredmények. *Iskolakultúra*, 31(3), 75–92. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34268>
- Karpudewan, M., Roth, W. M., and Bin Abdullah M. N. S. (2015): Enhancing Primary School Students' Knowledge about Global Warming and Environmental Attitude Using Climate Change Activities. *International Journal of Science Education*, Vol. 37, No.1, 31–54

- <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.958600>
- M. A. Modu1, A. A. Deba (2024): *Assessment of student's knowledge and attitude toward climate change: a review, 10th hybrid conference international conference of school of science and technology education (SSTE)*, december of 2024, conference paper
https://www.researchgate.net/publication/387271533_ASSESSMENT_OF_STUDENT'S_KNOWLEDGE_AND_ATTITUDE_TOWARD_CLIMATE_CHANGE_A_REVIEW
 downloaded:2025.09.02
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019): Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Nadia Ahmed Eladham, Zeinab Hassan Hassan Osman, Lamia Amin Awad Salama, Enaam Abdellatif Farrag Hamza, Hanem Awad Mekhamier (2025) : Effect of a Climate Change Educational Program on University Students' Knowledge, Attitudes, and Practices. *Egyptian Journal of Health Care*, Volume 16, Issue 1, March 2025, Page 16-28 , <https://www.doi.org/10.21608/ejhc.2025.396265>
- National Aeronautics and Space Administration [NASA], (2021): Exploring the Climates of Earth's Future Supercontinent. *NASA Earth knowledge*, 2021
- National Centers for Environmental Information [NOAA], (2022): *was world's 6th-warmest year on record*. Accessed January 13, 2022.
- Odoom M. (2020): *Constraints and Contributing factors to Implementing Climate Change Education as an Emerging Curriculum area at the Basic Education level in Cape Coast Metropolis*. Unpublished Master's thesis, University of Iceland.
- Oruonye, E. D., (2011): An assessment of the level of awareness of the effects of climate change among students of tertiary institution in Jalingo metropolis, Taraba state Nigeria. *Journal of geography and regional planning*. Vol 4(9) pp. 513-517.
- Rahman, S.M.A. Tasmin, S. Uddin, M.K. Islam, M.T. and Sujauddin, M. (2019): "Climate change awareness among the high school students: case study from a climate vulnerable country", *International Journal of Built Environment and Sustainability*.
- Rahman, M. S., Overgaard, H. J., Pientong, C., Mayxay, M., Ekalaksananan, T., Aromseree, S. Haque, U. (2021): Knowledge, attitudes, and practices on climate change and dengue in Lao People's Democratic Republic and Thailand. *Environmental Research*, 193(110509), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.110509>
- Ramadani H., Tuna P., Molu B., and Keskin A. (2023): Determination of Nursing Students' Awareness of the Health Effects of Climate Change. *International Journal of Caring Sciences*, 15(2): 1149
- Schwirplies, C. (2018): *Citizens' acceptance of climate change adaptation and mitigation: A survey in China, Germany, and the U.S. Ecological Economics*, 145(C), 308-322. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.11.003>
- Snyder, H. (2019): Literature Review as a research methodology: An overview and guidelines, *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sulistiyawati, S., Mulasari, S.A., & Sukesu, T.W. (2018): Assessment of knowledge regarding climate change and health among adolescents in Yogyakarta, Indonesia. *Journal of Environmental and Public Health*, 2018(9716831), 1-7. <https://doi.org/10.1155/2018/9716831>
- Udegbuma E. (2020): *Climate Change Adaptation Awareness and Attitude Among Secondary School Biology Teachers and Students in Awka Education Zone of Anambra State*. (Unpublished Master's thesis) university of Nigeria Nsukka
- Ugwu, N. F., Onyekwere, O. K., Adekoya A. F., Anibueze, A. U., and Ibeneme C. B (2021): Strategies for Enhancing Climate Change Knowledge, Attitude and Practices: Examining the Views of Experts. *Nigerian Journal of Health Promotion* Vol. 14, 128-138

- United States Environmental Protection Agency [EPA], (2021): Greenhouse Gas (GHG) Emissions and Removals <https://www.epa.gov/ghgemissions>, <https://www.epa.gov/climate-change>
- Wadson, D., Mulenga, I. M., & Milupi, I., (2023): Climate Change Education in Malawi: Examining Learners' Knowledge, Attitudes and Practices Towards Learning Climate Change Education Content in Senior Secondary Schools. *Zambia Journal of Contemporary* 37 (2) 67-86.
- Yadav, V., and S Atrey, S. (2023): Attitude Type and Theories. *Just agriculture* (3)7 584-587.

Yoeurng, Sak:

EXPLORING THE IMPLEMENTATION OF A SCHOOL-BASED MENTORING PROGRAM AT A SECONDARY RESOURCE SCHOOL IN CAMBODIA¹⁰

Mentoring is the “one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession” (Hobson al., 2009, p. 207). As mentoring services become more popular, the role of the mentor is consistently increasing toward professional development. Mentoring involves key components of reform in teaching for providing support for beginning teachers and a new professional responsibility to be experienced teachers (Ambrosetti et al., 2014; Kent et al., 2012).

Background information

By sharing their experience and insights gained over the years, mentors help people grow both personally and professionally. Mentoring is another term for the ideal outcome of sharing life experiences, when the mentor has a talent for helping instructors (mentees) think favorably about their teaching profession and classroom techniques (Sanfey et al., 2013; Sowell, 2017). The role of a mentor in the mentoring program is characterized by some aspects such as (1) encouraging reflection, (2) discussing matching-discipline strategies toward a professional code of conduct, (3) providing continuous social and emotional support, (4) providing opportunities for teachers to learn and grow, (5) providing direct assistance for continuous professional development, and (6) being a role model for teachers (mentees) toward professional teaching career and independent teachers (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Sanfey et al., 2013). Moreover, the mentor is the one who helps the school improve so that is why the strengthening teacher education programs in Cambodia (STEPCam), jointly implemented by the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) and UNESCO with the financial support of the global partnership for education (GPE), aims to improve the professional support mentors provide to teachers. Under component two, in-service training for early grade (EG) teachers, STEPCam is currently working with MoEYS to develop an early grade mentoring package that will engage master mentors and school-based mentors to support teachers improve their teaching skills and practice, with a particular focus on early grade mathematics and Khmer literacy (UNESCO, 2021).

Research gap

As mentoring services are becoming worldwide due to their positive impacts on educational development, the mentoring problem was then publicly established in Cambodia in 2019 under the cooperation of MoEYS with Kampuchea Action to Promote Education (KAPE), the largest local NGO in the education sector in Cambodia. The program of mentoring was celebrated by the New Generation School Training Center (NGSTC) training experienced teachers to become mentors, and NGSTC then changed its name to New Generation Pedagogical Research Center (NGPRC) (KAPE, 2020; NGPRC, 2019). After one year of training the mentors go to work at a different place at a secondary resource school, and the mentors face many problems. To solve the problems, this study aims to find out the causes. However, the challenges of ongoing commitments in mentoring regularly emerge as mentors intentionally want some changes from the mentees (Ellen, 1988; Sarah & Sharon, 2005). As they, mentors in the educational sector, fulfill a huge responsibility of teachers’ professional development and school development in terms of students’ education, the concerns of how mentees need to be developed, and how school developments need to be assisted may be posted (Kim, 2005). Additionally, the perceptions of mentoring development may also be

¹⁰ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.10>

assisted, resulting in an essential part to examine some more specific practice-based experiences in educational mentoring as means to satisfy new mentors' awareness (Rodgers & Skelton, 2014; Stan, 1997). Moreover, a mentoring needs assessment validating mentorship in nursing education was examined by Jo-Ann and Carol (2009). Carolyn et al. (2010) looked at leveraging the fundamentals of good communication and practice to mentor adjunct instructors. Additionally, Peter (2013) studied mentoring as professional development 'growth for both' mentor and mentee, and then Angelina et al, (2014) examined maximizing the potential of mentoring as a framework for pre-service teacher education, as the research topic of leadership development through mentoring in higher education a collaborative auto-ethnography of leaders of color was investigated by Heewon et al. (2014) and Rodgers and Skelton (2014) examined professional development and mentoring in support of teacher retention. Most research studies in mentoring below must be conducted on other research topics and examine other research sites resulting in a valuable role in exploring developments in mentoring at a secondary resource school and intended to provide an understanding of the current mentoring program and how mentoring program impacts on school's culture of working at secondary resource schools.

Research objectives

This study is intended to provide an understanding of the current mentoring program and how mentoring programs influence a school's culture of working at a secondary resource school. The three specific research objectives are as follows.

1. To explore the needs and techniques of mentors regarding mentoring new teachers.
2. To identify the roles of the mentor in the mentoring program at secondary resource school.
3. To find out the benefits of the mentoring program at a secondary resource school.

Research questions

To achieve the objectives, three specific research questions ask the following.

- a. What are the needs and techniques of mentors regarding mentoring new teachers?
- b. What are the roles of the mentor in school-based mentoring programs to improve teacher's professional development at secondary resource schools?
- c. What are the benefits of the mentoring program at a secondary resource school?

Significance of the study

Mentoring has contributed to the school in the purpose of improving the quality of education and professional development. Mentors need to work harder with the mentees (teachers) following the mentees' needs and improvement. However, since school-based mentoring is helpful for the educational sector in enhancing professional development, this research will offer importance the most to the relevant stakeholders like beginning teacher mentors, mentees, school principals, policymakers, and curriculum builders who are involved in school-based mentoring programs. Significantly, beginning teacher mentors will be able to seek further roles and responsibilities to improve the professional development in the school-based mentoring program. Subsequently, the mentees can determine the specific responsibilities and roles in which they are willing to accept the mentors in the school-based mentoring program. Next, school principals who participated in processing the mentoring program will be aware of the mentor's roles in school so that the teacher mentors will be able to produce more effective work in the mentoring process. Most importantly, this research will be a guide for school principals to recognize the mentor's workload in the mentoring practice. Finally, it is an opportunity for policymakers and curriculum builders to examine their planning and seek a reforming mentoring process in the school-based mentoring program to be more practical and efficient.

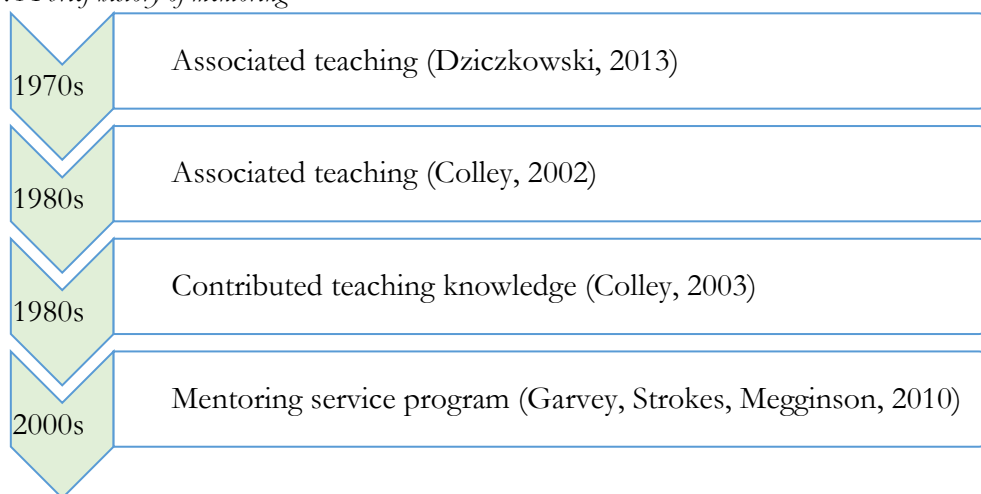
Literature review

The history of mentoring

To understand why mentoring is used extensively today, it can be useful to know about its history. The story was widely known as the concept of mentoring originated with the character of mentor in Homer's *Odyssey*. In this ancient Greek epic poem, dating back around 3000 years, Odysseus entrusted his young son Telemachus to the care of his mentor, his trusted companion, when he went to fight in the Trojan War. Unexpectedly, he was away for decades, and during that time mentor nurtured and supported the boy and this was the establishment of mentoring (Barondess, 1995).

The concept of mentor was developed from one decade to another since mentoring was known as the associated teaching during the 1970s as the associate teachers were coming for help for their teammate teachers when the problem occurred and there was a need for help (Dziczkowski, 2013 – see: Figure 1). The role of associate teaching was then moved to collaborative teaching in the 1980s since worksheets, roles, and responsibilities of teachers were increased. The collaborative teachers worked closely with the classroom teachers by providing feedback, teaching techniques, how to draw students' attention, and training teachers (Colley, 2002). In the 1990s, as the students' demand increased, the teachers became busier than before, and challenges regarding teaching practices also emerged. This was a time when collaborative teaching was updated to contribute teaching knowledge since many teachers encountered problems in their teaching practices (Colley, 2003). As many other teachers in different contexts also faced problems with their teaching techniques and how to engage the students, it was a time of success for those who received the service of contributing teaching knowledge (Garvey, Strokes, & Megginson, 2010). Just so, the mentoring service emerged during the 2000s providing such support and encouragement to other teachers and educators through providing mentoring service programs for them to overcome their obstacles.

Figure 1. *A brief history of mentoring*



School-based mentoring program in Cambodia

As mentoring services are becoming worldwide due to their positive impacts on educational development, the mentoring problem has been then publicly established in Cambodia since 2019 under the cooperation of MoEYS with KAPE, the largest local NGO in the education sector. The program of mentoring was celebrated by NGSTC training experienced teachers to become mentors, and NGSTC then changed its name to NGPRC (KAPE, 2020; NGPRC, 2019).

The New Generation Pedagogical Research Center is an autonomous unit within the National Institute of Education (NIE) that MoEYS has empowered to confer a Master's Degree of Education in Professional Ethics, Teaching, and Mentoring upon graduates who complete a one-year course. The course is 'intensive' and comprises 30 modules of one credit each plus a two-month practicum of 15 credits that will be set at the New Generation School at Preah Sisowath High School, Prek Leap High School, and other New Generation Schools as the partnership in Phnom Penh (Houn et al., 2022). The curriculum framework of the center features four modular streams comprising a total of 30 modules and 89 subtopics. The trainees will study the modular program for nine months followed by a two-month practicum where they will practice mentoring techniques using the latest educational software. The course is designed to be cutting-edge and includes many high-tech features to bring Cambodia's education system into the 21st Century. The modular program comprises curricular streams as follows (KAPE, 2019; NGPRC, 2019).

- a. Professional ethics and mentoring: These modules cover the basis for ethics in the teaching profession and use many interactive materials such as videos and software to frame provocative discussions. This is followed by modules on how to become a good mentor in any context including when working with younger or older teachers or any subject.
- b. English for research: These modules help to acquaint trainees with the nature of research and to read the many articles that they will encounter as part of their reading assignments. The module prepares students to conduct a mini-thesis that will count toward the degree requirements of the center.
- c. ICT in education: These modules introduce trainees to the many educational software programs that are used in the New Generation School context, especially a new software called Observic that uses cutting-edge techniques to support teachers in improving their teaching practice.
- d. General methodological systems and principles: These modules help trainees gain insight into how certain key methodologies such as constructivist learning, cooperative learning, and project work are effectively used in the New Generation School setting. This knowledge will be critical to providing effective mentoring support to other teachers.
- e. The goal of mentoring is to help newer or less experienced teachers grow their careers by utilizing the knowledge, abilities, and experience of older or high-performing teachers.

Efficiency of mentor's roles in school-based mentoring program

According to Ambrosetti and Dekkers (2010) and Hall et al. (2008), the roles of the mentors are relatively complex and numerous based on the mentors' and mentees' perspectives. In this case, mentors consider their roles as to provide support for the mentee since they have to give feedback, involve the mentees in a comfortable learning environment, and share ideas to improve mentees' professional skills in teaching and learning. Moreover, the support meant by the mentors was presented in two different types: emotional support and professional support. The ways that mentors help the new teacher figure out their professional support include giving resources for files, ideas for planning and management, and modeling.

The needs and techniques of mentors regarding mentoring new teachers

The needs of mentors regarding mentoring new teachers are:

- a. Building relationships: Building relationships is the prioritized need for mentors to start the journey of mentoring teachers. Each mentor emphasized the value of developing confidence in a mentoring relationship for both instructional support and teacher retention. Building a relationship with the new teacher increases the mentor's ability to work with, and support new teachers in a positive manner (Sowell, 2017). Moreover, the findings of Hudson (2016) showed that 33 participants are writing that mentors need a way to develop a professional relationship through goals, visions, and clear parameters for mentees to engage in their work. In addition, building relationships in the pre-mentoring phase

such as expectations, goals, roles, and communicative processes are formal relationships. Anyway, some mentors and mentees have problems in relationships. Nonetheless, both mentee and mentor should appreciate that as the relationship evolves, and mentees progress along their career paths, their needs may change in a direction that leads them away from their mentors. It should be regarded positively as evidence of the success of the mentoring relationship (Sanfey et al., 2013).

- b. Common grade level: Establishing mentoring processes, in similar fields (subjects of profession) as common grade level, is essential for mentors. According to the research and interviews, having a similar grade level is critical for a good mentor-mentee relationship. Teachers may discuss common curriculum, data, and testing, which strengthens these bonds. When a standard grade level is not accessible, new teachers must search for grade-level-specific assistance elsewhere. This may or may not be a problem, depending on new teachers' personality. Outgoing new teachers would have no trouble finding solutions to any problems they encounter. Without someone in their grade level to help them in their first year of teaching, shy or withdrawn teachers may feel bewildered and frustrated (Ambrosetti et al., 2014; Manning, 2011; Sowell, 2017).
- c. Developmental components: The need for a mentor is developmental components which means that they need to strengthen their professional development as a mentor. Ambrosetti et al. (2014) noted that developmental needs may include both professional and personal goals. However, it is the functions and processes that the mentor and mentee employ within the relationship that will provide opportunities for the development of goals.
- d. Education and training: Spooner-Lane (2017) stated that mentors are an experienced person at school. Moreover, Certo (2005), Davis and Higdon (2008), and Stanulis et al. (2012) provided specific information about the education, training, and continued professional development offered to mentors. One of the more rigorous studies in terms of education and training was reported by Stanulis et al. (2012). Beginning teachers were not given prepared, fully-released mentors to assist them in learning how to lead higher-order classroom discussions. Moreover, Stanulis et al. (2012) found that, unlike the beginning teachers who were given mentors with explicit training and guidance, the control group did not show significant differences in their ability to lead higher-order classroom discussions throughout the program.

The techniques of mentors regarding mentoring new teachers are:

- a. Establishing relationship: Mentors first have to establish a positive relationship with their mentees. The relationship could help mentors to get to know their mentees as who they are, where they are from, what kind of people they are, what appreciation and ways to work they have, and who they are as the mentee. This getting-to-know process provides mentors with such a piece of fundamental information that mentors could use as a bridge to get into the mentoring process. Angelina et al. (2014), Barrera et al. (2010), and Straus et al. (2009) mentioned that establishing positive relationships make mentees open their minds to share what they have inside regarding their problems, challenges, and concerns with their mentors and look for help, support, and encouragement.
- b. Identifying mentees' needs: Mentoring new teachers requires identifying their needs and demands. As new teachers begin their teaching profession, they face challenges since everything seems to be new for them. In this case, they need the one (mentor) they trust to consult what they need to do to fulfill their profession. In addition, Hudson and Hudson (2018) and Sanfey et al. (2013) pointed out that identifying the mentees' needs could help the mentor to examine and contextualize the right demands of the mentees toward solution finding. The mentees' needs are recognized as the specific clues for the mentors to walk on the right track as a means to organize the mentoring cycles.

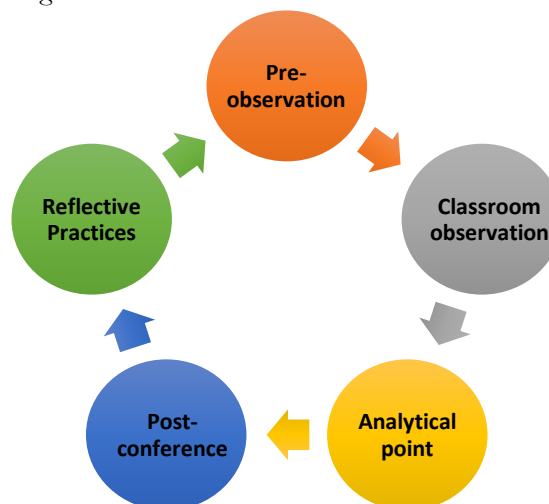
- c. Conducting meaningful mentoring: According to Ambrosetti et al. (2014), conducting mentoring involves three main components (see Figure 2). First, the mentor needs to establish the relationship to produce such interpersonal understanding for a desirable improvement through encouragement, inclusion, collegiality, advocacy, and support. Second, operational development approaches through sharing information, reflective practices, conducting assessments, providing feedback, and giving opportunities to learn and grow are implemented to develop functional and practice processes of meaningful mentoring.

Figure 2. Mentoring components in the pre-service teacher education context (Ambrosetti et al., 2014, p. 233)

Mentoring components	Description	Mentoring actions
Relational	The interpersonal relationship that occurs between the mentor and the mentee	• Support • Inclusion • Encouragement • Collegiality • Advocacy
Developmental	The functions and processes used to develop the personal and professional goals of the mentor and mentee	• Reflection • Sharing • Guidance • Role modeling • Communicating • Provision of opportunities • Assessment and feedback • Reflecting
Contextual	The setting of the mentoring in which the mentee is immersed in	• Work of a teacher • Behaviors of a teacher

Similarly, Ambrosetti et al. (2014) noted that the mentoring process is categorized into four phases such as (1) preparing for mentoring, (2) pre-mentoring, (3) mentoring, and (4) post-mentoring (see Figure 3).

Figure 3. Coaching cycles of mentoring teachers



At the preparation stage, the mentor needs to provide such pieces of training to their mentees to ensure that they are ready for the new context of school context and procedural work since new teachers need to be trained to get to know their roles and responsibilities for their socio-cultural working context. The second phase is pre-mentoring which means that the mentors need to work with their mentees to identify needs, expectations, goals, and schedule for their mentor-mentee conference. At this phase, the prioritized point for further improvement is to be identified as a means to look for practical strains for classroom practices. The third phase is about providing opportunities to practice and reflect on their classroom teaching procedures in which encouragement, communication, and development come together toward improvement. The last phase of the mentoring process is about the completion of relationships and practices in which the mentees are encouraged to reflect on their practices compared to the target goals having been aimed to have such assessments, reflection, and further improvement of their teaching performances (Ambrosetti et al., 2014).

- d. Providing meaningful support: Meaningful support is one among other techniques that provide mentees such trust and relationships. Supporting teachers is understood as the process of encouragement, help, protection, collaboration, assessment, reflection, and facilitation. During the mentoring processes, providing support could help mentees overcome such challenges and difficulties as they face in their daily practices of teaching. Ambrosetti and Dekkers (2010) mentioned that one of the roles in meaningful support is to support teachers (mentees) in which the mentors need to cooperatively associate with their mentees by providing advice, suggestions, and recommendations. In this sense, the mentors also provide meaningful support through various roles such as supporter, role model, facilitator, assessor, collaborator, friend, trainer or teacher, protector, colleague, evaluator, and communicator (see Figure 4 and Table 1).

Figure 4. Phase focus and considerations (Ambrosetti et al., 2014, p. 235)

Preparation for mentoring	Training for mentors and mentees before the participants meet	Training that centers on: • The nature of mentoring • Processes of mentoring • Roles of the mentor and mentee • Conflict resolution
Pre-mentoring	Initial meeting before the professional placement begins	• Defining expectations for the relationship • Outlining goals for each participant • Defining roles for the mentor and mentee • Mapping out a time line • Setting up communication channels • Setting up meeting schedule • Induction (to the school) • Socialization
Mentoring	Development of the relationship and progression towards the achievement of goals	• Opportunities for development of competencies and capabilities (skills, knowledge and processes) through teaching and coaching, active participation and collaboration • Feedback approaches • Reflective opportunities • Interactions that endorse reciprocity (sharing, modeling, facilitation)
Post-mentoring	Continuation or completion of the relationship	Continuation: • Progress review (formal tasks and duties) • Redefining needs/goals and mentoring roles Completion • Assessment • Relationship evaluation

Table 1. Mentor's roles in meaningful support (Ambrosetti & Dekkers, 2010, p. 48)

Roles of mentor	Description of roles
Supporter	• Assists in the mentee's personal and professional development • Provides inclusion and acceptance of the mentees • Outlines expectations • Gives honest, critical feedback • Provides advice during task performance • Protects from unpleasant situations • Advocates for the mentee
Role model	• Assists the mentee by example • Demonstrates the behaviors of the profession • Demonstrates tasks • Sets and maintains standards • Integrates theory and practice for the mentees
Facilitator	• Provides opportunities to perform the task/job • Allows mentee to "develop their sense of self" • Provides guidelines and offers support
Assessor	• Provides criteria-based grades/marks on mentees performance • Makes informed decision on progress
Collaborator	• Uses a team-like approach • Provides a safe environment for the mentee • Share and reflect with mentees • Gives assistance to mentees • Identifies needs with the mentee
Friend	• Acts as a critical friend • Provides companionship or camaraderie • Encourages the mentee to try new tasks or challenges • Provides advice about weaknesses in a constructive manner
Trainer or Teacher	• Provides specific instructions about performing tasks • Teaches basic skills • Provides resources • Uses explicit teaching to pass on skills and knowledge
Protector	• Looks after the mentee • Raises mentees' profile with others • Shields the mentee from unpleasant situations • Defends mentees' actions
Colleague	• Treats the mentee as one who is already part of the profession • Advocates for the mentee in the organization
Evaluator	• Appraises the mentees' progress • Provides feedback • Engages in mutual evaluation with mentee
Communicator	• Shares professional knowledge and skills • Provides a variety of communication methods • Provides feedback on progress to further develop learning

- e. **Meaningful listening:** Meaningful listening is one of the mentoring strategies to develop the effectiveness of understanding the mentees' contextual practices as well as learning how they face problems, challenges, and successes to collect the information and contextualize problem-based situations toward convenient solutions. Similarly, Weimer (2019), and Taherian and Shekarchian (2008) noted that the mentor as the active listener within a power of information receiving may need to pay deep attention to what the mentee is speaking about. In this case, the mentors may take a deep thought about what is happening to the mentees as a means to get a complete understanding to find appropriate solutions for them. In addition, the mentors could express their facial expressions through their body language and gestures to show that they are listening to the mentees. In this sense, the mentees may feel comfortable as they have people listening to their problems and trying to be a part of solutions (Bova & Phillips, 1984; Crasborn et al., 2011).

Methodology

Research design

Beyond the characteristics of research objectives and research questions, this study conducted a case study of qualitative research because the researcher investigates the current mentoring program and how the mentoring program affects teaching and learning at a secondary resource school. Qualitative research is focused on understanding the meaning people have constructed and normally engages an inductive strategy to analyze data (Merriam, 1998). Bromley (1990, as cited in Maree, 2007, p.75) described a case study as an organized investigation into a particular incident or series of linked events with the goal of characterizing and elucidating the phenomena of interest. Therefore, a case study was deemed relevant as the study sought to explore the school leaders' and teachers' perceptions of mentoring programs.

Samples and sampling techniques

This study was conducted in Takeo province in Cambodia. Mentors, teachers, and school leaders at Samdach Ouv high school (There are secondary resource schools in Cambodia) were asked a consent to participate in the study. The researcher used purposive sampling techniques to collect data. Mack et al. (2005) noted that the purposive sampling technique, choosing groups of participants, depends on a preselected standard that is related to particular research questions where the sample size is dependent on the resources and time available.

As revealed in Table 2, a varied array of individuals took part in this study, each contributing distinct viewpoints and backgrounds to the discussion. The group consists of participants with diverse educational

Table 2. Sample

Participant code	Gender	Education level	Position	Experience
SL1	Female	Bachelor	Principal	25 years
SL2	Male	Bachelor	Deputy principal	15 years
T1	Male	Master	Teacher of English	7 years
T2	Female	Bachelor	Teacher of English	10 years
T3	Male	Bachelor	Teacher of English	5 years
T4	Male	Bachelor	Teacher of English	2 years
M1	Male	Master	Mentor	6 years
M2	Female	Master	Mentor	7 years

backgrounds and different positions in the education system, such as a principal, a vice principal, experienced teachers, and mentors. Significantly, the individuals have a considerable amount of combined knowledge, averaging years of experience in the education sector. The variety and extensive range of experiences offer valuable perspectives on the topic being studied, guaranteeing a thorough and detailed comprehension of the research results.

Instruments

As this study employed a qualitative design, the semi-structured questionnaires were distributed to all respondents along with face-to-face with the researcher. Both semi-structured and unstructured interviews elicit the information (Creswell, 2017). That is, the in-depth interviews were conducted individually. At the same time, some probing questions were added during the interview to find out more insights that were related to exploring the mentoring program and to find out some perceptions on the implementation of the mentoring program. The time for each of the participants' interviews was around 40 minutes. Interviews were recorded, with the consent of the participants, using the researcher's voice recorder; they were later noted and transcribed through word processing. NVivo 12 Software, a qualitative software program, was used to help with qualitative data analysis.

Data collection procedures

This section was designed to collect the data. The data collection was done in two stages as follows.

- In stage one, the researcher prepared two letters to ask for permission from the school principal to collect data.
- In stage two, the letter of permission was signed and sent to inform the participants at school.
- What is more, the researcher planned to have the interviews conducted in the library or the conference room and during teacher and students' break time.

Data analysis

The researcher used semi-structured interviews to obtain the primary data and embark on a careful and multi-stage process of organizing, categorizing, synthesizing, analyzing, and interpreting the data. Berg (2009) introduced many types of qualitative analyses including content analysis and others. Of these, content analysis was applied in this study to identify themes and develop categories based on a careful coding of data. According to Berg (2009), content analysis is used to examine and code the patterns of the language used in the communication exchange. Transcriptions were imported to facilitate coding and analysis of the data sources.

Ethical consideration

This study was conducted by paying great attention to confidentiality and anonymity. However, the researcher selected the proper research site, sought an in-depth description of the research topic, and carefully collaborated with the participants (Creswell, 2017).

In addition, the researcher selected teachers and school leaders to be the samples and all of them volunteered to join in this study, and they were made aware that they had the right to stop or reject to join at any time, before or within the interview. The researcher explained to them very clearly whatever they answered they were safe (no threats, no failure of their examination because of their comments, nor would they lose any marks, and so on).

Moreover, before the researcher started interviewing and recording their voices, the researcher asked permission from them to record and explained to them that the recording would be deleted after the study was finished. Furthermore, in the interview's transcript sheets, the names that were used were invented

names instead of their real names (Teachers' name = T, School leaders' name = SL, Mentor = M). Finally, all the data that had been collected from this study had been kept confidential and would be destroyed once the study had been finally finished.

Findings

Building relationship. Among eight participants in the school-based mentoring, SL1, M1, and M2 stated that:

Building relationships is the prioritized need for mentors to start the journey of mentoring teachers. Each mentor emphasized the value of developing confidence in a mentoring relationship for both instructional support and teacher retention. Building a relationship with the new teacher increases the mentor's ability to work with, and positively support the new teachers. Moreover, mentors need a way to develop a professional relationship through which goals, visions, and clear parameters for mentees to engage in their work. In addition, building relationships in the pre-mentoring phase such as expectations, goals, roles, and communicative processes are formal relationships.

Some mentors and mentees have problems in relationships. But both mentee and mentor should appreciate that as the relationship evolves, and mentees progress along their career paths, their needs may change in a direction that leads them away from their mentors. It should be regarded positively as evidence of the success of the mentoring relationship. However, mentors and mentees have failed in a relationship that impacts their career progress and productivity.

Common grade level. SL2, M1, M2, T4 stated that:

Establishing mentoring processes, in similar fields (subjects of profession) at a common grade level is essential for mentors.

Having a similar grade level is critical for a good mentor-mentee relationship. Teachers may discuss common curriculum, data, and testing, which strengthens these bonds. When a standard grade level isn't accessible, new teachers must search for grade-level-specific assistance elsewhere. This may or may not be a problem, depending on the new teacher's personality. Outgoing new teachers would have no trouble finding solutions to any problems they encounter. Without someone in their grade level to help them in their first year of teaching, shy or withdrawn teachers may feel bewildered and frustrated.

Developmental components. SL1, SL2, M1, M2, T2, T3 indicated that:

The need for a mentor is a developmental component which means that they need to strengthen their professional development as a mentor.

The developmental needs may include both professional and personal goals. However, it is the functions and processes that the mentor and mentee employ within the relationship that will provide opportunities for the development of goals. As such the roles that the mentor and mentee undertake determine the opportunities that occur. Within a reciprocal mentoring relationship, the mentor and mentee would work together as a team to develop the needs of both the preservice teacher and the mentor. Thus, the roles of the mentor teacher include collaborator, facilitator, teacher, and role model, and the pre-service teacher in return actively participates and collaborates.

Education and training. Seven participants among eight indicated that:

Mentors as experienced and trained. In addition, mentor education and training appear to be important components of effective mentoring for beginning teachers. Mentors require knowledge, skills, and dispositions across several areas. (SL1, T1, T2, T3, T4, M1, M2)

I have started to have a reading habit; therefore, I like reading now. I can win my ego temperament and insecurity so that I start to love working with other people. (T2)

It is not enough to have expertise in teaching, they also need to be competent at mentoring. (SL1)

It would seem that mentors who do not receive adequate formal training find it more difficult to provide direct feedback and instigate changes in the mentee's beliefs and teaching practices. (SL2)

It would be good to have extra training or at least every other year to provide some because things change. (M1)

Establishing relationship. Eight participants indicated that:

Mentors first have to establish a positive relationship with their mentees. The relationship could help mentors to get to know their mentees as who they are, where they are from, what kind of people they are, what appreciation and ways to work they have, and who they are as mentees. This getting-to-know process provides mentors with such fundamental information that mentors could use as a bridge to get into the mentoring process. (All samples)

Establishing positive relationships makes mentees open their minds sharing what they have inside regarding their problems, challenges, and concerns with their mentor and looking for help, support, and encouragement. (M1)

As the first sign of a relationship, the mentor may need to organize a meeting with the mentee for small talk. During the process of this small talk, the mentor first needs to inform the mentee about the actual time and the purpose of the meeting. The mentor could then ask the mentees about their strengths on what they have done well in their teaching careers. By doing this, the mentees may feel comfortable and start to be closer to the mentors to share their potential strengths as they both (mentor and mentee) understand each other within relationship and trustworthiness. (M2)

Identifying mentees' needs. Five participants among eight mentioned that:

Mentoring new teachers requires identifying their needs and demands. As new teachers begin their teaching profession, they face challenges since everything seems to be new for them. In this case, they need the one (mentor) they trust to consult what they need to do to fulfill their profession. (SL2, T3, T4, M1, M2)

Identifying the mentees' needs could help the mentor to examine and contextualize the right demands of the mentees towards solution finding. The mentees' needs are recognized as the specific clues for the mentors to walk on the right track as a means to organize the mentoring cycles. That is why mentors need to have pre-observation conferences to identify classroom activities in which mentees prepare for the classroom operation and to continue with post-observation conferences to observe how mentees run and manage the class. Having been through these two observations, the basic demands of the mentees could emerge so that it would be applicable for mentors to provide such reflective practices of the mentees' teaching as well as proposing respectful treatment known as suitable solutions for the mentees to have further improvement. (M1)

Conducting meaningful mentoring. Six participants indicated that:

Conducting meaningful mentoring is recognized as the conventional procedure in which mentors apply to establish mentees' improvement. The meaningful mentoring cycle is categorized into three phases pre-observation, observation, and post-observation. During the pre-observation conference, the mentor needs to work with mentees discussing the classroom procedures and their preparations within relevant materials, sources, and engagement techniques in alignment with target points to be improved (specific points that the mentee is willing to improve). As an observation phase, the mentor needs to visit the classroom to observe how the mentee implements the techniques, classroom management, or how to engage as discussed in the pre-observation conference. At this phase, the mentor collects the information focusing on the target points to improve and prepares them as evidence to talk about after the observation phase. Collect the information, the mentor may need to use some essential tools to support the process of collecting the information such as observation field notes, students' setting maps, lesson plans, relevant materials during the class, and voice and video records. The last phase of the mentoring cycle is known as the post-observation conference which refers to the process of reflection and improvement. The mentor may not ask the mentee directly to change their procedures since some points to be improved occurred, but the mentor needs to use such prompt questions to ask the mentees to reflect on what they have practiced in the class and to ask the mentees to find

solutions of their own. At the phase of the post-observation conference, the mentor could also provide some convenient solutions within extra sources related to target points to be improved for the mentees to study more for continuous development. (SL1, T2, T3, T4, M1, M2)

Conducting mentoring involves three main components. First, the mentor needs to establish the relationship to produce such interpersonal understanding for a desirable improvement through encouragement, inclusion, collegiality, advocacy, and support. Second, operational development approaches through sharing information, reflective practices, conducting the assessment, providing feedback, and giving opportunities to learn and grow are implemented to develop functional and practice processes of meaningful mentoring. (SL1)

Providing meaningful support. Six participants among eight mentioned that:

Meaningful support is one among other techniques that provide mentees such trust and relationships. Supporting teachers is understood as the process of encouragement, help, protection, collaboration, assessment, reflection, and facilitation. During the mentoring processes, providing support could help mentees overcome such challenges and difficulties as they face them in their daily practices of teaching. (SL1, SL2, T3, T4, M1, M2)

One of the roles in meaningful support is to support teachers (mentees) in which the mentors need to cooperatively associate with their mentees by providing advice, suggestions, and recommendations. (M1)

Meaningful listening:

Meaningful listening is one of the mentoring strategies to develop the effectiveness of understanding the mentees' contextual practices as well as learning how they face problems, challenges, and successes to collect the information and contextualize problem-based situations toward convenient solutions. (M1, M2)

Guidance:

Guidance is information or advice given by an experienced mentor to help a mentee overcome a challenge or become better. The process of assisting the mentee in realizing and reaching their full teaching potential is referred to as guidance. (SL1)

Advice, feedback, and support to the mentees:

Feedback should be given in some ways for both mentor and mentee to assess their relationship at defined times. First is to be clear and use specific, non-judgmental, descriptive language. One more thing is to avoid using the passive voice. Moreover, the mentor should use the value of feedback respectfully and politely and then let the mentee know to expect it. (SL1)

Cultivate a teacher and pupil relationship:

Both the mentor and the mentee must have teaching experience. This means that a mentor should be able to provide advice effectively in addition to serving as a good role model. Similar to a mentor, a mentee should be eager to learn and teachable. It's important to listen to the mentor's advice rather than just dismissing it. The mentee must give the shared knowledge time to sink in before putting it to use. The mentor/mentee relationship succeeds because of these qualities or well-defined roles because it is all about giving and receiving. (SL1, SL2)

Accomplish goals:

A mentor's priority whether considering becoming one or seeking a mentor themselves is to support their mentees in achieving their objectives. Although mentors have a variety of duties, one of them is to assist their mentees in achieving their goals. Giving the mentee guidance, encouragement, criticism, and counsel is one of the responsibilities of a mentor. In addition to serving as their sponsor, advocate, ally, mentor, teacher, counselor, and adviser. Mentees will receive all the tools necessary to grow into better versions of themselves from their mentors. (SL1, M2)

Build trust through engagement:

A mentee should constantly be open to listening, and a mentor should lead by example. Engagement is the key to any successful mentor-mentee connection. A mentor's job is to foster their mentee's creative instinct since a mentee wants to learn not only how, but why. The mentee should be open to hearing and investigating fresh creative ideas at the same time. This increases the level of trust between the mentor and the mentee, and in the end, both parties benefit from the encounter. (SL1)

Benefits of the mentoring program at a secondary resource school. Mentors have the opportunity to gain knowledge and practical experience from a seasoned employee who has already achieved the level of expertise they aspire to achieve. Mentors have the opportunity to expand their professional knowledge and skills through their guidance and the support of others. The school has the opportunity to further develop and disseminate the wealth of talent, skills, and knowledge of its teachers. All participants mentioned that a mentoring program at a resource high school had three-way benefits.

Four participants (T1, T2, T3, T4) added that benefits for the mentee (Teachers):

- Receive guidance and support from a respected member of the school community.
- Career development opportunities.
- Increase confidence.
- Improved pedagogy knowledge and understanding of how the school works, and how things are done.
- Raise awareness of alternative methods of doing things. Build a network of peers and expand your knowledge of different areas of the organization.
- There is a secret soundboard for ideas and challenges.

SL1, T1, T2, T3, T4, and M2 added benefits for the mentors.

- Provide satisfaction by helping others and contributing to the development of the school.
- Expand your network of colleagues on campus and build community.
- Support the use and development of key skills that lead to growth.
- Encourage new ideas and perspectives on his leadership role.

The mentoring program has some benefits for the school facilitating the growth and development of high-potential leaders. It is also beneficial to demonstrate a clear commitment to teachers' development and continuous learning, transfer and maintain organizational knowledge, and foster an inclusive, diverse, and collaborative environment. (SL1, SL2)

Discussion

One part of the findings of the current study is in line with Sowell (2017) who argued that the needs and techniques of mentors regarding mentoring new teachers are the school-based mentoring program emphasizes the paramount importance of building relationships between mentors and mentees, prioritizing confidence and support in instructional practices for teacher retention. Alignment of mentors and mentees in similar grade levels enhances collaboration, curriculum discussions, and support networks. Moreover, developmental components underscore the need for ongoing mentor education to address both professional and personal goals. In addition, effective mentoring involves identifying and addressing mentees' needs, conducting meaningful mentoring cycles, and providing tailored support, meaningful listening, guidance, and constructive feedback. However, one part of the findings is different from Higdon (2008) who found that beginning teachers were not given prepared, fully-released mentors to assist them in learning how to lead higher-order classroom discussion.

Similarly, the findings of this study are in line with Taherian and Shekarchian (2008) who argued that roles of the mentor in school-based mentoring programs is the active listener within a power of information

receiving may need to pay a deep attention to what the mentee is speaking about. In this case, the mentors may take a deep thought about what is happening on the mentees as a means to get a complete understanding so as to find appropriate solutions for them. However, one part of the findings is different from Ambrosetti & Dekkers (2010) who found that the role of the mentor is an evaluator by engages in mutual evaluation with mentees.

The findings are crucial for the society as a whole, especially for mentoring services because the program offers extensive benefits including professional growth, confidence building, pedagogical enhancements, and community development for both mentors and mentees, while also contributing to school-wide leadership development and fostering an inclusive learning environment. Furthermore, this finding will offer importance the most to the relevant stakeholders like beginning teacher mentors, mentees, school principals, policymakers, and curriculum builders who are involved in school-based mentoring programs. Significantly, beginning teacher mentors will be able to seek further roles and responsibilities to improve the professional development in the school-based mentoring program. Subsequently, the mentees can determine the specific responsibilities and roles in which they are willing to accept the mentors in the school-based mentoring program. Next, school principals who participated in processing the mentoring program will be aware of the mentor's roles in school so that the teacher mentors will be able to produce more effective work in the mentoring process. Most importantly, this research will be a guide for school principals to recognize the mentor's workload in the mentoring practice. Finally, it is an opportunity for the policymakers and curriculum builders to examine their planning and seek a reforming mentoring process in the school-based mentoring program to be more practical and efficient.

Conclusion and recommendation

The school-based mentoring program is guided by the mentor and focused on teaching and learning that incorporate recommendations from best practice models for all high schools. However, questions remain about dosing, program outcomes, and other issues specific to school-based mentoring programs. These findings also suggest that evidence supporting the benefits of school-based mentoring programs has contributed to the school in the purpose of improving the quality of education and professional development. This study provides some findings to explore the needs and techniques of mentors regarding mentoring new teachers, to identify the role of the mentor in the mentoring program at a secondary resource school, and to find out the benefits of the mentoring program at a secondary resource school. The conclusion of this study is drawn based on the results of analyses of data obtained by interviews at Samdach Ouv High School.

As a result, mentorship programs are essential to creating a cooperative and encouraging learning environment. The advantages are shared by mentors, mentees, and the entire school community. Mentees experience professional growth, mentors find satisfaction in contributing to their colleagues' development, and schools establish a culture of continuous learning and collaboration. Embracing and expanding such programs ensures the holistic development of educators and contributes to the overall success and vitality of educational institutions.

The finding is drawn as follows: School-based mentoring programs that promote academic success and social behaviors in adolescents are of interest to school social workers. Because these programs are relatively new, there are some benefits for participants. The finding outcome evaluations of school-based mentoring programs to compare without mentoring programs, assessing whether best practices were incorporated into the program service structure. and best practices, determine assessment methods and evaluate participants' outcomes. However, the next generation of researchers should use more rigorous research methods to confirm these findings. Recommendations for school academic outcomes on program design and evaluation are also presented.

Limitations and future studies

In Cambodia, mentoring programs are conducted in some schools. However, this study focuses only on high schools (The SRS in Cambodia). The limitations of this sampling method included that the research results at this institute could not be generalized because the research was done at only a high school and the findings might not be the same with other schools. In addition, there was the potential for sampling bias because the researcher tried to find the participants who had a set of criteria for responding.

References

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Angelina, A., Bruce, A. K., & John, D. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Barondess, J. A. (1995). A brief history of mentoring. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, 6, 1-24. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2376519/>
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Bova, B. M., & Phillips, R. R. (1984). Mentoring as a learning experience for adults. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 16-20. <https://doi.org/10.1177/002248718403500304>
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods: For the social sciences*. Boston: Pearson Education. [https://www.sfu.ca/~palys/Berg-2009 DramaturgicalViewOfInterviewing.pdf](https://www.sfu.ca/~palys/Berg-2009%20DramaturgicalViewOfInterviewing.pdf)
- Bromley, P. D. B. (1990). Academic contributions to psychological counselling. 1. A philosophy of science for the study of individual cases. *Counselling Psychology Quarterly*, 3(3), 299-307. <https://doi.org/10.1080/09515079008254261>
- Carolyn, B. H., Rogers, M. M., & Michael, J. (2010). Mentoring adjunct faculty using the cornerstones of effective communication and practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 53-59. <https://doi.org/10.1080/13611260903448375>
- Certo, J. L. (2005). Support, challenge, and the two-way street: Perceptions of a beginning second grade teacher and her quality mentor. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/10901020590918960>
- Colley, H. (2002). A'rough guide'to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of education for teaching*, 28(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/0260747022000021403>
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203458310>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher education*, 27(2), 320-331. <https://doi:10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>

- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support in beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Dziczkowski, J. (2013). Mentoring and leadership development. *The Educational Forum*, 77(3), 351-360. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.792896>
- Ellen, N. (1988). *Mentoring programs for new teachers*. United States: Educational Research and Improvement of the U.S.Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED375105>
- Houn, T., Em, S., Pang, S., & Nhor, R. (2022). Students' motivational factors behind acquiring shadow education and reasons for creating New Generation Schools in Cambodia. *Journal of General Education and Humanities*, 1(4), 201-212. <https://doi.org/10.58421/gehu.v1i4.51>
- Garvey, R., Strokes, P., & Megginson, D. (2010). Coaching and mentoring: Theory and practice. *NHRD Network Journal*, 3(2), 79-81. <https://doi.org/10.1177/0974173920100214>
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Heewon, C., Karen, A. L., & Maria, A. F. (2014). Leadership development through mentoring in higher education: A collaborative autoethnography of leaders of color. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.945734>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 24(1), 30-43. doi: <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535>
- Jo-Ann, V. S., & Carol, L. E. (2009). A mentoring needs assessment: Validating mentorship in nursing education. *Professional Nursing*, 25(3), 145-150. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.003>
- KAPE. (2019). *Kampuchea Action to Promote Education*.
- KAPE. (2020). *Annual Report 2019*. Retrieved from Phnom Penh, Cambodia:
- Kent, A. M., Green, A. M., & Feldman, P. (2012). Fostering the Success of New Teachers: Developing Lead Teachers in a Statewide Teacher Mentoring Program. *Current Issues in Education*, 15(3). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/988>
- Kim, E. V. (2005). Learning to play the game: Professional development and mentoring. *Research and Practice*, 29, 729-743. <https://doi.org/10.1080/10668920591006575>
- Manning, Nikki Lynn (2011). *Mentors and New Teachers: A Qualitative Study Examining an East Tennessee School Systems Mentoring Program*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1383. <https://dc.etsu.edu/etd/1383>
- Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2019). *Education strategic plan 2019–2023*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104. <https://eric.ed.gov/?id=ED415771>
- NGPRC. (2019). *New Generation Pedagogical Research Center*.
- Peter, H. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *International Professional Development Association*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Rodgers, C., & Skelton, T. (2014). Professional development and mentoring in support of teacher retention. *School Educational Technology*, 9(3), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097716>

- Sanfey, H., Hollands, C., & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. *The American Journal of Surgery*, 206(5), 714-718. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.08.001>
- Sarah, A. H., & Sharon, K. G. (2005). Mentoring and human resource development: Where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 446-469. <https://doi.org/10.1177/1523422305279667>
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1321905>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Stan, K. (1997). The role of teacher mentoring in educational reform. *Pacific Resources for Education and Learning*, 1-7. <http://www.prel.hawaii.edu>
- Stanulis, R. N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and teacher education*, 28(1), 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.007>
- Straus, S. E., Chatur, F., & Taylor, M. (2009). Issues in the mentor-mentee relationship in academic medicine: A qualitative study. *Academic medicine*, 84(1), 135-139.
- Weimer, K. R. (2019). Maximizing mentoring relationships. *General Music Today*, 32(2), 12-17. <https://doi.org/10.1177/1048371318805226>
- Sanfey, H., Hollands, C., & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. *The American Journal of Surgery*, 206(5), 714-718. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.08.001>
- UNESCO 2021, *MoEYS Organizes Mentoring Consultative Workshops to Inform New Early Grade Mentoring Package*. <https://en.unesco.org/news/moeys-organizes-mentoring-consultative-workshops-inform-newearlygradementoringpackage?fbclid=IwAR0rUfsgzKLH5WSrwK2tlKFfs0hkr4l95fCvXTpKVazfHucYYzNSHKCNEf8>

Phosuwan, Saran:

INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO TEACHING MATHEMATICS THROUGH ART, PROBABILITY, AND INTERCULTURAL LEARNING: EXPERIENCES FROM GREECE AND TURKEY¹¹

Mathematics, though universally recognized as a language of logic and precision, is often perceived by students as abstract, intimidating, or disconnected from daily life. Research consistently reports that negative attitudes toward mathematics stem from its perceived isolation from creativity, culture, and personal meaning (Boaler, 2016; Niss & Højgaard, 2019). In contemporary higher and secondary education, teachers face the dual challenge of maintaining mathematical rigor while making learning experiences engaging, interdisciplinary, and culturally inclusive.

Interdisciplinary education, as emphasized by the OECD (2021), enables learners to connect knowledge across subjects, applying mathematical reasoning to artistic, social, and cultural contexts. Such integration not only promotes critical and creative thinking but also aligns with UNESCO's Sustainable Development Goal 4, which highlights inclusive and equitable quality education. Within this pedagogical movement, mathematics becomes a bridge — linking quantitative reasoning with visual arts, probability with uncertainty in everyday life, and mathematical logic with cultural diversity.

This paper presents two case studies conducted in non-formal educational settings in Greece and Turkey, where mathematics was taught through interdisciplinary frameworks connecting art, probability, and intercultural learning. The overarching objective is to demonstrate how mathematical concepts can be conveyed in ways that are simultaneously intellectually rigorous and culturally resonant.

The Greek case involved geometry instruction via artistic visualization, whereas the Turkish case explored probability and number theory through social interaction and the famous “Birthday Paradox.” Both contexts emphasized experiential, collaborative learning, aligning with Vygotsky's (1978) sociocultural theory and Kolb's (1984) experiential learning cycle.

This research is significant for three reasons. First, it adds empirical evidence to the growing body of interdisciplinary mathematics pedagogy. Second, it provides cross-cultural insights relevant to the internationalization of education. Third, it illustrates how mathematics, often viewed as culturally neutral, can be a medium for intercultural communication and creativity.

Theoretical Framework and Literature Review

Interdisciplinarity in Mathematics Education

Interdisciplinary education seeks to dissolve rigid disciplinary boundaries, encouraging the synthesis of knowledge across fields (Beane, 1997). In mathematics, such approaches have been explored through project-based learning, art-science collaborations, and socio-cultural applications (Drake & Burns, 2004; Klein, 2005). Scholars have argued that integrating mathematics with art or social studies enhances learners' problem-solving and aesthetic appreciation (Burton, 2010; Sinclair et al., 2019).

Beane (1997) defines interdisciplinary curriculum as “a curriculum organized around significant problems and issues without regard for subject-matter boundaries.” In the classroom, this translates into activities that contextualize mathematical reasoning within creative, ethical, or cultural dimensions. The interdisciplinary nature of mathematics becomes evident when learners recognize patterns, symmetry, and proportions not only as formal constructs but as artistic and cultural expressions (Jacobsen, 2015).

¹¹ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.11>

Art Integration and Mathematical Visualization

Art integration in mathematics education emphasizes the aesthetic dimension of mathematical thought. Research shows that visual art provides a powerful medium for exploring geometric and algebraic structures (Sriraman & Haavold, 2017). Integrating art fosters students' spatial reasoning, enhances motivation, and encourages the perception of mathematics as a creative discipline (Eisner, 2002; Burton, 2010).

Art-based mathematical learning has been successfully implemented through activities such as tessellation design, coordinate-plane artwork, and symmetry exploration (Mathews & Crawford, 2011). These methods promote dual engagement — analytical precision and imaginative freedom — which together deepen understanding. Sinclair et al. (2019) argue that the aesthetic experience is not peripheral to mathematics but central to its meaning-making process.

In the Greek context of this study, coordinate and polar systems were introduced through visual art creation, allowing students aged 13–15 to see mathematics as both an expressive and analytical tool. This aligns with current research that positions visual reasoning as essential for conceptual understanding (Presmeg, 2020).

Probability, Play, and Conceptual Understanding

Probability remains one of the most challenging areas for learners due to its abstract nature and counter-intuitive results (Garfield & Ben-Zvi, 2008). Recent studies suggest that informal, game-based, and experiential approaches significantly improve probabilistic reasoning (Pratt & Nunes, 2016). The “Birthday Paradox,” used in the Turkish case study, exemplifies how paradoxical problems stimulate curiosity and reasoning about randomness (Jones & Thornton, 2005).

Learning through play and discussion allows adults and adolescents to construct intuitive understandings of probability distributions, combinatorics, and independence. Moreover, such social learning environments reflect constructivist principles: learners actively negotiate meaning through dialogue and experience (Fosnot, 2013).

Intercultural Learning and Mathematics as a Universal Language

Intercultural learning emphasizes understanding, respect, and communication between people of diverse cultural backgrounds (Byram, 1997). Mathematics, though often perceived as culture-free, can function as a shared symbolic system promoting mutual understanding (Bishop, 1988). Incorporating intercultural dimensions into mathematics teaching supports empathy, global citizenship, and the recognition of multiple epistemologies (Rosa & Orey, 2016).

In cross-national contexts such as Greece and Turkey, where learners and facilitators often come from different linguistic and cultural backgrounds, mathematics becomes an ideal medium for intercultural exchange. Activities that link Thai cultural elements — such as pattern design or probabilistic folk games — to European classroom practice serve to demonstrate mathematics as a universal yet culturally embedded discipline.

Experiential and Sociocultural Foundations

The theoretical grounding of this study draws on Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which posits that learning occurs through social interaction and cultural mediation, and Kolb's (1984) experiential learning theory, which describes learning as a cyclic process of concrete experience, reflection, conceptualization, and experimentation. These frameworks justify the design of art-based and probability-based activities emphasizing collaboration, reflection, and contextualization.

When learners engage in creative or interactive mathematical experiences, they traverse all four stages of Kolb's cycle. Through cultural dialogue and group exploration, they also operate within Vygotsky's "zone of proximal development," extending their reasoning beyond individual limits through social support.

Research Context and Objectives

The present research was situated within two distinct intercultural environments—Greece and Turkey—where the author, a Thai mathematics student and educator, conducted non-formal teaching activities as part of international volunteer programs. Both contexts offered fertile ground for exploring how interdisciplinary pedagogies can enhance mathematics learning and foster intercultural dialogue.

The Greek context—London Calling School, Thessaloniki—represented a semi-formal educational environment emphasizing experiential English and STEM learning for adolescents aged 13–15. The Turkish context—Talk & Smile Café, İzmit—was a community-based adult education space emphasizing conversation and cultural exchange. These environments, while pedagogically distinct, shared a common ethos: learning through interaction, creativity, and inclusion.

The study aimed to address the following research questions:

1. How can interdisciplinary methods that integrate mathematics with art and probability promote conceptual understanding and engagement among learners?
2. What pedagogical strategies enable mathematics to serve as a medium for intercultural learning across diverse contexts?
3. What challenges and opportunities emerge when mathematics education is implemented in non-formal, multicultural environments?

By situating the research within cross-European volunteer experiences, this paper contributes to scholarship on intercultural pedagogy (Deardorff, 2020) and non-formal mathematics education (Schleicher, 2022). It also aligns with the United Nations Sustainable Development Goal 4, which emphasizes equitable and quality education through global partnership and innovation (UNESCO, 2023).

Methodology

Research Design

A qualitative, interpretive case-study approach (Merriam & Tisdell, 2016) was employed to capture the richness of teaching and learning processes within intercultural, interdisciplinary mathematics settings. Data were gathered through participant observation, teacher reflection logs, photographic documentation of classroom activities, and informal learner interviews.

This design was chosen because qualitative inquiry enables the researcher to explore meaning-making processes within specific sociocultural contexts (Creswell & Poth, 2018). Each case was analyzed inductively to identify themes related to learner engagement, conceptual understanding, and intercultural awareness. Triangulation of data sources enhanced the trustworthiness of interpretations (Lincoln & Guba, 1985).

Participants and Settings

- *Case 1 (Greece)*: 12 students aged 13–15 from Greece, Albania, and Bulgaria participated in a two-week workshop on Mathematics and Art.
- *Case 2 (Turkey)*: 10 adult participants aged 20–40 from Türkiye, Egypt, and Thailand joined a four-session Probability and Intercultural Learning activity.

Both programs were facilitated in English, with visual and interactive scaffolding to accommodate varying language proficiencies.

Data Collection and Analysis

Data collection combined structured observation checklists (class participation, collaboration, comprehension indicators), semi-structured post-activity interviews, and reflective field notes. Observations focused on behavioral engagement (on-task participation), emotional engagement (enthusiasm, curiosity), and cognitive engagement (conceptual explanation).

Data were coded using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), producing categories such as creative visualization, collaborative problem-solving, cultural exchange, and conceptual shift. Representative learner quotations and classroom artifacts were used to illustrate findings.

Case Study 1: Mathematics and Art in Greece

Pedagogical Objective. The Greek module aimed to integrate coordinate and polar geometry with visual-art design to enhance spatial reasoning and aesthetic appreciation. This aligns with research asserting that artistic visualization improves mathematical understanding by linking symbolic and perceptual representations (Sinclair et al., 2019; Presmeg, 2020).

Activity Structure. Over six sessions, students explored Cartesian and polar coordinate systems by constructing geometric art pieces—mandalas, spirals, and symmetrical patterns—using Desmos software and manual drawing. Each task linked algebraic equations to visual outcomes (e.g., plotting $r = a \sin k\theta$ to generate flower-like curves).

The lessons followed Kolb’s (1984) experiential cycle:

1. Concrete experience: Creating geometric artwork;
2. Reflective observation: Discussing symmetry, ratio, and proportion;
3. Abstract conceptualization: Deriving equations for artistic shapes;
4. Active experimentation: Designing personal projects integrating cultural motifs.

Students were encouraged to integrate Thai, Greek, and regional decorative patterns to highlight mathematical symmetry as a shared cultural expression.

Findings from Greece. Analysis indicated that learners exhibited heightened engagement and improved geometric comprehension. Most participants described mathematics as “creative” and “art-like” in post-activity interviews. Observation logs noted increased peer collaboration and persistence when mathematical tasks were framed as aesthetic challenges.

These results corroborate prior studies showing that visual art enhances spatial-temporal reasoning and self-efficacy in mathematics (Furner & Berman, 2003; Mathews & Crawford, 2011). Furthermore, cultural pattern analysis stimulated discussions about design traditions, fostering intercultural curiosity among students.

Case Study 2: Probability and Intercultural Learning in Turkey

Pedagogical Objective. The Turkish case explored the Happy Birthday Paradox to illustrate counter-intuitive reasoning in probability and to initiate intercultural dialogue. The paradox—calculating the probability that two individuals in a group share the same birthday—was selected for its simplicity and potential for interactive exploration.

Research shows that paradoxes can promote conceptual change by confronting learners’ misconceptions (Jones & Thornton, 2005; Pratt & Nunes, 2016). The activity also provided opportunities for intercultural exchange, as participants discussed cultural beliefs and practices surrounding birthdays and luck.

Activity Design. The session proceeded in four phases:

1. Prediction: Participants estimated the group size required for a shared birthday.
2. Simulation: The group conducted random draws to model birthday coincidences, using colored cards representing days of the year.
3. Calculation: Facilitator guided computation of $P(\text{match}) = 1 - (365 \times 364 \times \dots \times (365 - n + 1))/365^n$.

4. Reflection: Discussion linked mathematical reasoning with cultural interpretations of coincidence and destiny.

The informal café setting encouraged humor and storytelling, making abstract probability concepts accessible to adults with diverse educational backgrounds.

Findings from Turkey. Participants reported surprise and enjoyment upon discovering that the probability exceeds 50% with only 23 people. Many associated this insight with real-life events, illustrating transfer of mathematical reasoning to personal experience.

Observation data revealed strong affective engagement: laughter, collective reasoning, and analogical comparisons (“It’s like when coincidences happen in life”). Conceptually, learners improved in distinguishing between random independence and causal assumptions—an advancement consistent with research on intuitive probability (Garfield & Ben-Zvi, 2008).

The activity also facilitated intercultural empathy: participants compared Thai, Turkish, and Egyptian customs regarding luck and birthdays, recognizing shared human curiosity about chance and order. Mathematics functioned here not merely as computation but as a common cognitive language enabling dialogue.

Cross-Case Synthesis

Comparative analysis of the two cases identified three recurring themes:

1. Contextualization enhances comprehension: When mathematical abstractions were embedded in meaningful visual or social contexts, learners internalized concepts more effectively (Boaler, 2016).
2. Collaboration drives engagement: Peer interaction—whether artistic co-creation or probabilistic debate—encouraged persistence and reduced math anxiety.
3. Intercultural framing fosters openness: Using mathematics as a medium for cultural exchange generated curiosity and respect among learners of diverse backgrounds.

These findings align with global trends emphasizing creativity and intercultural competence as essential 21st-century skills (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Findings and Discussion

The dual-case investigation in Greece and Turkey yielded convergent findings on how interdisciplinary, culturally embedded mathematics teaching fosters both conceptual and affective learning outcomes. Three broad thematic domains emerged: cognitive development through contextualization, affective engagement through collaboration, and intercultural awareness through shared meaning-making.

Cognitive Development through Contextualization

Learners in both contexts demonstrated improved conceptual understanding when mathematical ideas were situated in concrete, meaningful experiences. In Greece, artistic visualization transformed coordinate geometry from an abstract algebraic domain into a sensory exploration of symmetry and proportion. In Turkey, probabilistic reasoning was reconstructed through tangible simulations and narrative reflection. These observations resonate with constructivist perspectives, which maintain that learners build knowledge by connecting new information to lived experience (Fosnot, 2013; Kolb, 1984). By embedding mathematics in cultural and creative contexts, the activities satisfied the need for what Boaler (2016) terms “mathematical agency” — the sense that learners can use mathematics to express ideas and explore phenomena relevant

to their lives. The resulting conceptual gains validate arguments that contextual and project-based learning can substantially enhance mathematical literacy (Niss & Højgaard, 2019; OECD, 2021).

Affective Engagement and Collaborative Learning

Affective engagement emerged as a critical mediator of learning success. Both adolescents and adults reported enjoyment, curiosity, and reduced anxiety toward mathematics. Observational data confirmed that laughter, aesthetic appreciation, and collective discovery sustained motivation even during cognitively demanding phases.

These findings support the socio-emotional model of mathematics engagement proposed by Pekrun et al. (2017), which links positive emotions to deeper cognitive processing. The integration of collaborative dialogue and artistic or playful tasks aligns with research showing that peer communication enhances self-efficacy and persistence (Goos, 2004). The classroom became a micro-community where learners negotiated meaning, tested hypotheses, and celebrated shared achievements — conditions favorable to sustained mathematical reasoning.

Intercultural Awareness and the Universal Dimension of Mathematics

Perhaps the most distinctive finding concerns intercultural learning. Participants spontaneously compared aesthetic motifs, cultural beliefs about chance, and linguistic expressions of numerical ideas. Such exchanges reframed mathematics as a common human language capable of bridging cultural differences.

This aligns with Byram's (1997) model of intercultural communicative competence, which includes knowledge, skills of interpreting, and attitudes of openness. Mathematics functioned as a neutral yet expressive domain through which these competencies could develop. Similar insights have been advanced in ethnomathematics, emphasizing mathematics as a culturally situated practice (Rosa & Orey, 2016; Bishop, 1988).

The Thai facilitator's integration of national artistic patterns and cultural narratives further deepened mutual understanding. Participants recognized that while mathematical symbols are universal, their meanings acquire richness when filtered through art, tradition, and human story. Such outcomes suggest that intercultural mathematics education can simultaneously cultivate global citizenship and epistemic humility — qualities essential in today's interconnected world (Deardorff, 2020; UNESCO, 2023).

Pedagogical Challenges and Limitations

Despite the overall success, the study encountered several challenges. Language barriers occasionally constrained precision in mathematical discussion; facilitators mitigated this through visual aids and gestures. Limited timeframes in non-formal contexts restricted longitudinal assessment of conceptual retention. Furthermore, small sample sizes limit generalizability, though the depth of qualitative evidence supports theoretical transferability (Lincoln & Guba, 1985).

Another limitation concerns resource disparity: the Greek program benefited from technological tools (e.g., Desmos), whereas the Turkish sessions relied on manual simulation. Future research might investigate how digital platforms can enhance intercultural mathematical collaboration across remote or hybrid settings (Hoyles et al., 2021).

Theoretical Integration

Synthesizing the empirical insights with the theoretical frameworks underscores three intersections:

1. Vygotskian social constructivism: Social dialogue and cultural mediation were the primary vehicles of knowledge construction.
2. Kolbian experiential learning: Learners cycled through concrete experience, reflection, abstraction, and experimentation.

3. Aesthetic cognition theory: The fusion of mathematical structure and artistic beauty produced emotional resonance that reinforced understanding (Sinclair et al., 2019).

Collectively, these frameworks reveal that mathematics education attains its fullest pedagogical power when it engages the mind, heart, and culture simultaneously.

Conclusion and Implications

This study demonstrates that interdisciplinary and intercultural approaches can reframe mathematics from a domain of abstraction into one of connection, creativity, and community. Across both European contexts, learners showed enhanced comprehension, motivation, and intercultural sensitivity when mathematics was contextualized through art and probability.

The findings reinforce the proposition that mathematics is both universal and culturally expressive. By integrating art, narrative, and social interaction, educators can nurture cognitive flexibility, aesthetic appreciation, and global competence — outcomes aligned with UNESCO’s vision of transformative education.

Pedagogical Implications

Curricular design: Mathematics educators should incorporate cross-disciplinary modules linking geometry with art, or statistics with real-world uncertainties.

Teacher training: Professional development programs should include intercultural communication and creative pedagogy components.

Non-formal learning: Community-based mathematics initiatives, such as cafés or cultural centers, can democratize access to meaningful mathematical experiences.

Policy: Educational frameworks in the EU and beyond should recognize interdisciplinary mathematics as a tool for sustainable development and intercultural understanding.

Future Research

Further empirical work should extend these exploratory findings through longitudinal mixed-method studies examining retention, transfer, and emotional impact. Digital collaboration across countries could also be tested as a scalable model for intercultural mathematics learning.

Ultimately, mathematics — when taught as an art of reasoning and a language of humanity — can transcend classroom boundaries and serve as a bridge across cultures, generations, and disciplines.

References

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-009-2657-8>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets*. Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burton, L. (2010). *The culture of mathematics and the aesthetic experience of teaching and learning*. Springer.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Sage.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies*. UNESCO.
<https://doi.org/10.4324/9780429244612>
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Furner, J. M., & Berman, B. T. (2003). Math and literature: A teaching connection. *The Clearing House*, 76(6), 278–283. <https://doi.org/10.1080/00098650309602019>
- Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2008). *Developing students' statistical reasoning*. Springer.
- Goos, M. (2004). Learning mathematics in a classroom community of inquiry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(4), 258–291. <https://doi.org/10.2307/30034810>
- Hoyles, C., Noss, R., Kent, P., & Bakker, A. (2021). *Mathematics education and technology—Rethinking the terrain*. Springer.
- Jacobsen, L. (2015). Visual approaches in mathematical education. *Educational Studies in Mathematics*, 89(3), 321–339.
- Jones, G. A., & Thornton, C. A. (2005). Analyzing students' reasoning in probability paradoxes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(2), 113–137.
- Klein, J. T. (2005). *Integrative learning and interdisciplinary studies*. AAC&U.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Mathews, S., & Crawford, L. (2011). Integrating art into middle school mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16(8), 482–489.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Niss, M., & Højgaard, T. (2019). *Mathematical competencies revisited*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>
- OECD. (2021). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L., & Tetzlaff, L. (2017). Emotions and motivation in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 94(3), 307–324.
- Presmeg, N. C. (2020). Visualization and imagination in mathematics education research. *ZDM – Mathematics Education*, 52(1), 45–58.
- Pratt, D., & Nunes, T. (2016). Constructing meanings for randomness. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 55–75.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2016). *Ethnomathematics and its diverse approaches for mathematics education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59220-6>
- Schleicher, A. (2022). *The state of global education*. OECD Publishing.
- Sinclair, N., Pimm, D., & Skovsmose, O. (2019). *Mathematics and the aesthetic*. Springer.
- Sriraman, B., & Haavold, P. (2017). *Creativity in mathematics education*. Springer Handbook of Creativity. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_33-7
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Simándi Szilvia:

A GYERMEK ÉS IFJÚKORI TANULÁSI ÉLMÉNYEK ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS¹²

Az egész életen át tartó tanulás kifejezés (Lifelong Learning – LLL), az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, az élet teljes körére kiterjedő tanulás (Life Wide Learning – LWL) fogalma pedig kiemeli a különböző tanulási terek egymást kiegészítő jellegét, tehát meghaladja az egész életen át tartó oktatás fogalmát, mert a tanulási tevékenységet kiterjeszti a tanulási színterek relációjában (lásd Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO 2016).

Napjainkban az egyre összetettebb és gyakoribb átmenetek (különösen a digitális és zöld átállás), valamint a jelenlegi és jövőbeli kihívások (így például az éghajlatváltozás, a demográfiai, technológiai, egészségügyi és egyéb változások) egyre inkább megkívánják a fejlődés és a tanulás képességét lásd: Council Resolution on a New European Agenda For Adult Learning 2021-2030 (2021/C 504/02)

Számos nemzetközi és hazai tanulmány kiemeli, hogy gyermekkori tanulási élmények az élethosszig tartó tanulás megalapozásában meghatározóak. Imre (2017) munkájában például azt részletezi, hogy az iskolás tanulók teljesítményére a legnagyobb hatást a szülői aspirációk és tanúlással kapcsolatos attitűdök gyakorolják, melyek a szülők által képviselt értékekből erednek, például mint a szülői odafigyelés stb. Számos kutatás az anya iskolai végzettségét tekinti a társadalmi hovatartozás egyik fő mutatójának (bővebben lásd Pusztai 2009, Imre 2017).

Arról is olvashatunk, hogy a diplomás szülői háttérrel bíró huszonévesek körében több mint négyszer gyakoribb az oktatásban való részvétel: a magasabb iskolázottság, kedvezőbb társadalmi-foglalkozási pozíciók elérésének lehetősége, mint a maximum alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek körében (Nárai 2022). Imre (2017) kutatásában szintén kiemeli, hogy „a tanulás iránti szülői elköteleződés stabil alapot nyújthat a tanulónak ahhoz, hogy megfelelően helyt álljanak az iskolában. A családi körben nyújtott támogatás közvetlenül érzékelhető a gyermekek számára. (...) Az iskola ráirányíthatja a figyelmet az otthoni támogatás fontosságára, mégis döntési helyzetben a szülők vannak, akik elkötelezettségük és erőforrásaik függvényében járulnak hozzá gyermekeik tanulmányi eredményeinek növeléséhez.” Farkas (2014) arra hívja fel a figyelmet, hogy sok esetben, az, amit az iskolában megszerzett tudásként gondolunk, annak egy része nem feltétlen az iskolához kötődik, hanem például az otthonhoz, különórákhoz, a különböző szakkörökhöz stb.

A kutatásról

2024-ben empirikus kutatást végeztünk, melyben az élethosszig tartó tanulás megvalósulását vizsgáltuk a gyakorlatban (n=92). Jelen tanulmányban részeredményeket, a kutatásunk azon kérdéseit/kérdésköréit mutatjuk be, melyek az alapozó és támogató tevékenységekhez kötődnek, azaz az alábbi kérdéskörök eredményeit mutatjuk be:

- Hogyan emlékszik vissza iskolai tanulmányaira?
- Volt-e példaképe, ha igen, ki és miért Ő?
- Tudna említeni olyan személyeket, akik támogatták céljai elérésében? Kik, hogyan?
- A családja értéknek tekintette a tanulást? Támogatták tanulmányaiban?
- Összességében mit jelent Önnek az élethosszig tartó tanulás?

A részeredmények bemutatásakor csak a 40 év feletti interjúalanyokra fókuszáltunk, a legidősebb alanyunk 82 éves volt (n=62). Fontosnak tartottuk, hogy a 70 év felettiek körében is készüljenek beszélgetések, illetve

¹² <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.12>

arra is, hogy különböző lélekszámú településről tudjunk megszólítani embereket, legyenek válaszadóink 5000 fő alatti településről, és a főváros is helyet kapjon. Munka, szakterület tekintetében is igyekeztünk minél többféle szakmában, munkakörben dolgozót megszólítani, hogy minél szélesebb körből kaphassunk információkat. Az iskolai végzettség is széles skálán mozog, az alacsonyabb iskolai végzettségtől (6 osztály) az akadémiai doktori fokozatig sikerült interjúalanyokat felkérnünk.

Ami az interjúalanyaink iskolai végzettségét illeti, a diplomával rendelkezők aránya felülreprezentált. Mindösszesen 14 olyan személyt sikerült megszólítanunk, akik nem rendelkeznek érettségi vizsgával, azaz annál alacsonyabb végzettségűek. Mindez többek között abból is adódik, hogy a diplomások voltak leginkább nyitottak a megkeresésünkre és hajlandóak válaszolni kérdéseinkre. A felmérésben való részvétel jelen kutatás esetében is önkéntes módon történt, továbbá biztosítottuk a résztvevőket, hogy anonimitásukat megőrizzük.

Az életútinterjúkat részben félig strukturált és részben mélyinterjúknak nevezhetjük, hiszen a kérdések egy része kötött volt, például amikor a gyermekkor, a családi környezetet stb. kérdeztük, de a kérdésekre adott válaszok ugyanakkor kötetlenek is voltak: az egyes kérdésekre adott válaszok mélységét az egyénre bíztuk. Ha láttuk, hogy szívesen beszél, bátorítottuk, hogy fejtse ki részletesebben, ezáltal az egyes interjúk elkészítése időigényes is volt, hiszen a támogató környezet biztosítása, hogy az interjúalany megnyíljon és meséljen magáról, magától értetődően nem sürgethető, siettethető.

Gyermek-és ifjúkori tanulási élmények

Megkérdeztük válaszadóinktól, hogyan emlékeznek vissza gyermekkorukra, iskolai tanulmányaikra, tudnak-e említeni olyan személyeket, akik támogatták céljaik elérésében, tanulmányuk során, volt-e példaképük, ha igen, miért pont ő stb.

A válaszok alapján a tanulás támogatása mind anyagilag, mind pedig ösztönzés, motiválás formájában megjelent. Az interjúk során a támogatás alábbi típusai rajzolódtak ki számunkra:

1. Mind anyagilag támogatták a tanulmányok elvégzését, mind érzelmi értelemben: biztatták, hittek benne, számos esetben példaképet jelentettek az interjúalany számára (28 fő). Főként magas iskolai végzettségűek körében, ahol a szülők szintén magas iskolázottságúak voltak.
2. Anyagilag nem segítette a család, de érzelmileg igen (13 fő). Az anya iskolázottságát találtuk meghatározónak, odafigyelést biztosított jellemzően.
3. Értéknek ugyan nem tekintette a család a tanulást, de engedték (11 fő). Nem találtunk jellemző vonást.
4. Nem engedte, és nem is tekintette értéknek a tanulást a család (10 fő). Jellemzően 50 év feletti interjúalanyaink emlékeztek így vissza, lakóhelyük kistelepülés.

Tehát munkánkban is azt találtuk, hogy meghatározó a szülők iskolai végzettsége a tanulás támogatásában. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett a szülő, annál inkább volt jellemző a család támogató szerepe. Fordítva is igaznak bizonyult, minél alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, ráadásul kis lélekszámú településen éltek, azok körében kevésbé volt jelen, de ahol mégis, ott az anya érzelmi támogatása volt a determináns. A „nem engedték, és nem is tekintették értéknek a tanulást” verzió főként az idős válaszadóink visszaemlékezéseiben jelent meg.

Kutatásunk is megerősíti az anya szerepét a tanulás támogatásában, hiszen az édesanya támogatását interjúalanyaink is kiemelték. Továbbá a nagyszülők, pedagógusok támogatása, biztatása is több ízben szóba került.

„Természetesen, szüleim és nagyszüleim jelentős mértékben támogattak engem az életem során, különösen, ami a tanulmányaimat és karrierfejlődésemet illeti. Szüleim mindig mellettem álltak, bátorítottak, és ösztönöztek a tanulásra. Az ő támogatásuknak köszönhetem, hogy megtapasztalhattam a kitartás és az elkötelezettség fontosságát az élet bármely területén. Nagyszüleim is hozzájárultak a fejlődésemehez. Bár a tanulási körülményeik mások voltak a koruk miatt, mégis átörökölték a szorgalom és az értékrend fontosságát. Az ő történeteik inspiráltak arra, hogy értékeljem az oktatást és az elköteleződést a célok elérése érdekében.”

„Családomban anyai ágon mindig nagy érték volt a tanulás által szerzett műveltség. Ameddig a felmenőim mesélni tudtak a szüleikről, nagyszüleikről, dédszüleikről, ükszüleikről, mindenki tanult ember volt és tudása, lelkiismerete, mások iránt érzett felelőssége által érdemelte ki, hogy a közösségben vezető szerepet kapott.”

„Nagyapám egy évvel korábban mielőtt nyugdíjba ment, még elvégzett egy iskolát. Sokan értetlenül nézték, hogy minek már olyankor tanulni, de ő még évtizedek múlva is aktív volt és főrevizorként kapott megbízásokat egy-egy fontos, nagy tudást igénylő feladat elvégzésére nyugdíjasként is, annak az utolsó képzsésének köszönhetően. Szellemi és fizikai frissesség jellemezte ezáltal. Emellett életünk során annyi új és még újabb ismeret van, amire szükségünk van mindennapjainkban. Úgy látszik én is azt az utat járom a tanulás terén, mint családtagjaim. Ez nekem természetes, és úgy gondolom még ezzel a jelenlegi képzéssel sem fejezem be az ismereteim bővítését.”

A fenti válaszok szépen szemléltetik a család és a szocializációs közegek szerepét és jelentőségét, de akár visszatartó erővel is bírhat a család:

„A családban igazából senki nem támogatott, sem a szülők, nagyszülők. Minden célt, amit el szerettem volna érni saját erőből, anyagi forrásból fedeztem egészen a mai napig. Inkább visszatartó erővel találkoztam életem során, mint támogató emberekkel” (édesanya 8 általánost végzett)

Ahogy korábban jeleztük interjúalanyaink között a diplomával rendelkezők aránya felülreprezentált (38 fő). Munkánkban is tapasztaltuk, hogy az eredményes, főként középfokú tanulást nehezíti, amennyiben a tanulást nem támogatja a közvetlen családi környezet. Maróti (2015) szerint sok esetben az alacsonyabb szinten iskolázottak között nem érték a tanulás, mert nem tapasztalják, hogy a vele szerezhető tudás közvetlenül anyagi hasznot hozhat.

Jóllehet számos életútban a család támogató légköre hiányzott, arról is meséltek alanyaink, hogy a nehezítő családi körülmények ellenére továbbtanultak felnőttkorukban. Ennek okaira olyan válaszokat kaptunk, miszerint példát merítették más családokból, felnőttként társuk támogatta a tanulmányokat, vagy célként jelent meg a kitörni vágyás a korábbi életmódból, életszemléletből (Gežová 2015).

„Nebéz anyagi körülmények között nőttem fel, ezért a gyermekkorom is hányatott volt. Nem volt pénzünk semmi olyanra, ami más gyerekeknek természetes volt, például sosem volt új babám, vagy bármilyen játékom. Mindig azt kaptam születésnapomra, névnapomra, amire szükség volt (kabát, cipő, rubanemű). Karácsonyfa alatt sosem volt ajándék, mert vagy ételre költöttük vagy ajándéokra, és az étel létfontosságú volt. Ezt egy gyerek nagyon nehezen éli meg, és szerintem ez a mai napig elkísér. Iskolában az alsó tagozaton nagyon jól tanultam, aztán a kiskamaszkor betöltésével ez lényegesen leromlott. Anyagi helyzetünk miatt mindig kívülállónak éreztem magam az osztályban. Egyedül értem el mindent, a diploma (43 éves voltam) megszerzésében a férjem támogatott. Nem volt példaképem, célom volt, hogy abból a világból ki tudjak lépni, amiben felnőttem.” (szülők iskolai végzettsége szakmunkásképző)

„A családban nem volt érték a tanulás, sokkal inkább a munkát, munkavállalást részesítették előnyben. (...) Eladóból lettem kisgyermeknevelő, ehhez először elvégeztem egy tanfolyamot, majd pár év szakmában töltött idő után főiskolára jelentkeztem, amit sikeresen elvégeztem. Jelenleg Neveléstudomány MA hallgató vagyok.” (...) „Amin változtatnék, hogy előbb kezdenék tanulni olyan dolgokat, amelyek érdekelnek.” (Szülők iskolai végzettsége: 8 általános (édesanya), szakmunkásképző (édesapa).

Arra is kíváncsiak voltunk, hogyan befolyásolta a szülők iskolai végzettsége a tanulásban való részvételt. Azt láttuk, hogy az első generációs értelmiségiek száma magasabb, azaz a családjukból elsőként diplomát szerzők aránya, mely a válaszok alapján egyfelől a támogató családi légkör szerepével magyarázható. Másfelől

a felsőoktatás expanziója, tömegessé válása is magyarázza, hogy azok a hallgatók is bekerülhetnek az oktatásba, akik számára korábban erre nem volt lehetőség. Megjegyezzük, hogy Magyarországon alacsonynak mondható a társadalmi mobilitás oktatási, de jövedelmi és foglalkozási relációban is. Azzal értelmezzük, hogy a társadalom legfelső és legalsó jövedelmi ötödének erős a megtartó ereje, azaz az ún. 'ragadós padló' és a 'ragadós plafon' (Lőrincz és Antal-Fekete 2022).

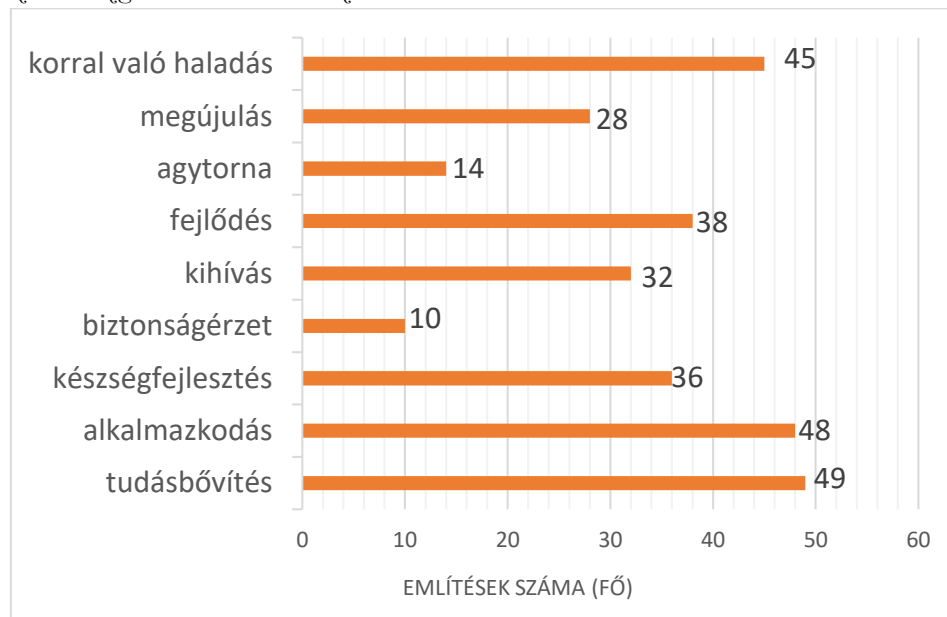
„Szerettem volna továbbtanulni, de az akkori helyzet erre nem nyújtott lehetőséget. De az idő később bepótolta ezt a hiányosságot, mert később felnőttképzésben vettem részt, befejeztem az általános iskolai tanulmányaimat, ahol kiváló eredménnyel végeztem, és letettem a jogosítványomat először személygépkocsira, majd teherautóra és kamionra is.”

Az élethosszig tartó tanulás értelmezése – saját megfogalmazásban

Arra is kíváncsiak voltunk, mit jelent az interjúalanyaink számára az élethosszig tartó tanulás, és hogyan értelmezik azt. Összességében számos ponton hasonlóságot fedeztünk fel: a környezetünkhöz, a változó világhoz való alkalmazkodás, a személyes fejlődés alkot közös metszetet.

Az 1. ábra az említések számát szemlélteti, megjegyezzük egy interjúalany több dolgot is kiemelhetett.

1. ábra. Az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretei



„A tanulás tanulást szül” megjelent a válaszokban is, és a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők emelték ki inkább a korral és a digitális technológiával való haladást. Interjúalanyaink válaszai is megerősítették, hogy a tanulás nincsen életkorhoz kötve, és szinte egyetlen válaszadó sem gondolta azt, hogy tanulni csak iskolapadban lehet.

Amennyiben a válaszokat összevetjük Kispálné Horváth Mária kutatásával, aki a felnőttkori tanulás mentális jólétre gyakorolt hatását vizsgálta, hasonló képet kapunk, azaz megjelenik a sikerélményekhez jutás, pozitívabb életszemlélet, látókör-szélesedés, önbizalom-növekedés stb.

A felnőttkori/időskori tanulás tipikus motívumai a következők voltak: új munkaterülethez való készülés, tudásbővítés a jelenlegi munkához; jól informáltság, szabadidős tevékenység keresése, háztartáshoz kötődő mindennapos feladatok ellátása; külső elvárásoknak történő megfelelés; új emberek megismerése; kitörés a napi rutinból.

„A lifelong learning egy biztonságot ad, hogy sosincs késő bármibe bele tanulni, csak akarni kell.”

„Megszülettem „értéktelen” kislánynak, és ha elfogadom ezt, az is maradok. Vigaszt találtam az olvasásban, a tanulásban, ami által formálódtam, csiszolódtam. Lelkileg, szellemileg, de testileg is. Ma vagyok, aki vagyok, de már merek olyat mondani, hogy nem vagyok értéktelen. Folyamatosan tanulok. Most lelkesen azt, hogyan lehetek jó nagyszülő. Mit tehetek a magam egészségéért, hogy még jó sokáig támogathassam a családom. Minden kérdésre egy újabb kérdés érkezik.” – mesélte 59 éves nő interjúalanyunk.

„Szerintem fontos, hogy folyamatosan bővítsük tudásunkat. Ehhez társul nekem a nagyfokú kíváncsiságom, mindent szeretek „tudni”, ezért az élet minden területéről próbálok ismeretekhez, információkhoz jutni. Az élethosszig tartó tanulás nekem nem csak a szakmai ismeretek bővítését jelenti, hanem az általános műveltségem bővítését is. Ez a folyamatos kíváncsiságom a világ iránt, sok információhoz, tudáshoz juttat, ami növelheti az önbizalmam, segítségével csökkenthetem a kisebbségrendűségi érzésemet.”

Összegzés

A tanuláshoz való pozitív viszony megteremtését, a tanulási motiváció megalapozását az élethosszig tartó tanulás egyik alappilléreinek tekinthetjük.

Kíváncsiak voltunk, hogyan értelmezik az interjúalanyok az élethosszig tartó tanulást, és hogyan befolyásolják a vélekedéseket, nézeteket a gyermekkori és az ifjúkori tanulási élmények, a családi környezetnek a tanuláshoz való viszonya stb. Munkánk is megerősítette a család és a szocializációs közegek szerepét és jelentőségét, mely visszatartó, illetve húzó erővel is bírt. A válaszadóink között az első generációs értelmiségiek száma magasnak mondható, azaz a családjukból elsőként diplomát szerzők aránya, mely a válaszadók megítélése alapján a támogató családi légkör szerepével, másfelől a felsőoktatás tömegessé válásával magyarázható. Továbbá munkánkban is tapasztaltuk, hogy az eredményes – főként középfokú – tanulást nehezíti, amennyiben a tanulást nem támogatja a közvetlen családi környezet.

Azt találtuk, hogy azokat, akiket gyermek- és ifjúkorukban mind financiaális értelemben, mind érzelmi értelemben támogattak, illetve azok, akiket anyagilag ugyan nem segítettek, de érzelmileg igen, azok számára az élethosszig tartó tanulás jellemzően megújulást, korral való haladást jelent. Azoknál pedig, akiknél értéknek sem tekintette a család a tanulást, főleg kilépési lehetőséget kínált, új kapukat nyitott meg, és biztonságot adott.

Összességében az élethosszig tartó tanulás értelmezését illetően azt a gondolatot láttuk visszaköszönni és megerősíteni az interjúalanyaink saját megfogalmazásában, miszerint az egész életen át tartó tanulás nem más, mint a környezetünkhöz, a minket körülvevő világhoz való folyamatos alkalmazkodás.

Irodalom

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES Brussels, 21.11.2001 COM (2001) 678
- Farkas É. (2014). *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése.* Szeged, SZTE JGYPK FI.
- Gežová, K. (2015). Father's and Mother's Roles and Their Particularities in Raising Children. *Acta Educationis Generalis* 5 (1), 45-50. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0032>

- Imre N. (2015). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In Kozma T. és Perjés I. (Szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 33-39.
- Kispálné Horváth M. (2017). A tanulás hatásai a felnőttek mentális jóllétére mért adatok alapján. *Opus et Educatio*. 4 (3), 295-304. <https://doi.org/10.3311/oep.205>
- Lőrincz B. és Antal-Fekete E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: *Társadalmi Riport 2022*. Budapest, TÁRKI. 207-223. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Maróti A. (2015). *A tanuló felnőtt*. Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Nárai M. (2022). Tanulni muszáj (lenne)? Lehetőségek és különbségek az oktatás világában és az iskolai életutakban. In: Nagy Á. (2022). *A lábjegyzeten is túl. Magyar Ifjúságkutatás 2020*. Budapest, Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. 32-58.
- Pusztai G. (2009). *Társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Yang, M., Yang, S., Dela Rosa, RD & Cui, LH (2023). Development of family resilience models. *Frontiers of Nursing, Sciendo* 10 (1), 3-8. <https://doi.org/10.2478/fon-2023-0001>

Szabó Anita:

KIHÍVÁS VAGY LEHETŐSÉG? AZ INKLÚZIÓ PEDAGÓGUSSZEMMEL¹³

Az integráció terjedésével párhuzamosan elengedhetetlen annak a vizsgálata, hogy a pedagógusok hozzáállása változik-e valamilyen irányban az oktatási-nevelési intézményekben bekövetkező változások következményeként. A sikeres integráció, ami már sokkal inkább az inklúzió fogalmával fedhető le nem csak az intézmények szerkezeti és szervezeti felkészültségén múlik, hanem a pedagógusokon is. A pedagóguspályán dolgozó szakemberek attitűdje, szakmai felkészültsége és a tanulók igényeire való reagálás képességén múlik.

A pedagógusoknak nem csupán a egyéni bánásmódot igénylő tanulók oktatásában kell helytállniuk, hanem képesnek kell lenniük alkalmazkodni a változó oktatási környezethez, az eltérő tanulási szokásokhoz.

A tanulmány célja feltárni, hogy a pedagógusok hogyan értékelik a saját felkészültségüket, és milyen mértékben vannak tisztában a folyamatos szakmai fejlődés szükségességének. A XXI. században az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanári szerep újra differenciálása, miszerint a hagyományos ismeretátadási szerepből egyfajta facilitatori, támogató szerephez helyezze a pedagógust. Ez az inkluzív nevelés területén különösen fontos, mivel a tanulók sokfélesége miatt elengedhetetlen a rugalmas, reflektív és együttműködő pedagógusi hozzáállás.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről az 1.§ 3. cikkelye a következő képen rendelkezik:

„A nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek, a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, az életkornak megfelelő követelmények támasztása, a feladatok elvégzésének ellenőrzése és a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi.” A fent említett törvény a 4.§ 13. cikkelyében továbbá a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók kategóriáján belül az alábbi csoportokat különbözteti meg:

- a) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
- b) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
- c) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló.

E csoportokat pedig az alábbiak szerint írja körül e törvény:

4.§ 25. pont alapján: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: 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.”

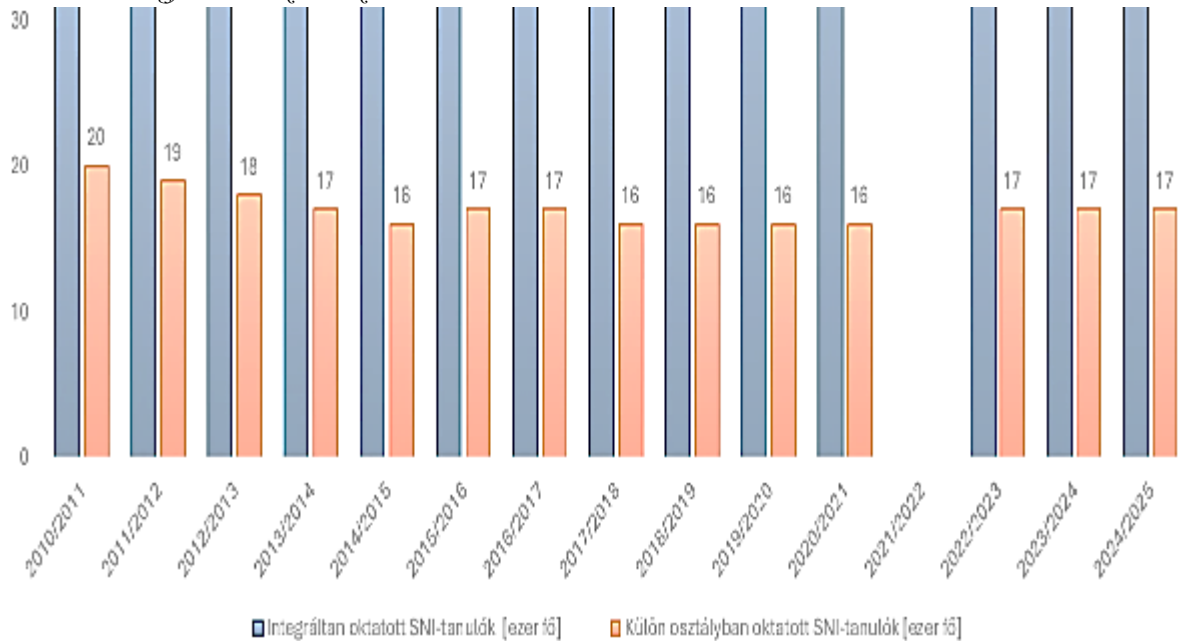
4.§ 3. pont alapján: „Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alul teljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.”

4.§ 14. pont alapján: „Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.”

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai alapján a 2024/2025-ös tanévben 48 ezer Sajátos Nevelési Igényű (SNI) gyermek volt integráltan oktatva (1. ábra).

¹³ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.13>

1. ábra: SNI gyermekek száma az iskolákban



Amint azt az első ábra is mutatja az SNI-s gyermekek száma folyamatosan nő, legfőképpen az integrált oktatásban résztvevőké. A külön osztályban tanított gyermekek száma az utóbbi években mondhatjuk, hogy stagnált, addig az integráltan nevelt diákok száma folyamatosan növekszik. Annak érdekében, hogy ezek a gyermekek megkapják a nekik szükséges figyelmet és fejlesztéseket elengedhetetlen, hogy jól felkészült, motivált pedagógusok foglalkozzanak velük.

Egy korábbi kutatás során (Szabó, 2023) a Dr. Szarka Júlia 2003-as kutatása során felállított hivatástudatot befolyásoló alkotóelemek mentén történt vizsgálat, illetve az alkotóelemek bővítése, mely során először a motiváció került elhelyezésre, mint bővítési tényező, majd az inkluzív szemlélet és integráció vizsgálata során a reziliencia elemével került kiegészítésre. A 2. ábrán a reziliencia még csak kérdőjeles formában szerepel, de a kutatás során bizonyosságot nyert, hogy lényeges szempont a reziliencia is.

2. ábra. A hivatástudat alkotóelemei



„A lélektani rugalmasság, a reziliencia az a képesség, hogy az egyén a fennálló nehéz körülmények ellenére megbirkózik a problémákkal és kudarccal, kihasználva saját képességeit és erősségeit a nehéz kihívásokkal szemben.” (N.Kollár-Szabó, 2017, 63.) A reziliens emberek képesek a problémákkal szembenézni, azokból tanulni, és az elsajátított tudást felhasználni. Azon pedagógusok akik a többségi intézményekben SNI gyermekekkel foglalkoznak gyakran találkoznak számukra még ismeretlen nehézségekkel, feladatokkal, amelyekkel képesnek kell lenniük megbirkózni. A pedagógusok tanulási hajlandósága is beletartozik ebbe a körbe, hiszen a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek képesnek kell lenniük tudásukat bővíteni, megújítani annak érdekében, hogy képesek legyenek hatékonyan oktatni-nevelni a hozzájuk kerülő gyermekeket.

Vizsgálat

A kutatás során célkitűzés volt a pedagógusok véleményének megismerése az integrációról, illetve az inklúzióról, valamint az, hogy miként értékelik saját szakmai fejlődésüket, felkészültségüket, illetve a témához való hozzáállásukat. A szükségesnek vélt szempontok mentén írásbeli kikérdezés módszerével történt az adatgyűjtés – első körben kismintás pilot kutatás keretén belül.

Jelen tanulmány az általános iskolában dolgozó tanítók (N=96, a teljes minta 50,26%-a), illetve felső tagozatos tanárok (N=95, a teljes minta 49,74%-a) válaszait ismerteti és hasonlítja össze (összesen N=191 fő).

A kérdőív több témakört is érintett: felmérte a pedagógusok elméleti ismereteit az integráció és inklúzió fogalmairól, gyakorlati tapasztalataikat a heterogén tanulói csoportokkal való munkában, valamint azt is, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek a saját iskolai környezetükben jelentkező kihívások kezelésére. Ezen kívül fontos szempont volt az is, hogy a pedagógusok mennyire tartják szükségesnek a folyamatos továbbképzést, és milyen jellegű szakmai támogatásra tartanak igényt a jövőben.

Először a demográfiai szempontok kerülnek bemutatásra a kutatás eredményeiről, utána pedig néhány olyan kérdés kerül megjelenítésre, amely a fent említett témaköröket hivatott vizsgálni.

A válaszadók lakhelyének típusa: A válaszadók 51,31%-a városban, 10,88%-a megyeszékhelyként jegyzett városban, 14,66%-a falun, 23,04%-a községben él.

A válaszadók korcsoportja: Az 1. táblázat a válaszadó pedagógusok korcsoportonkénti eloszlását mutatja, mely jól tükrözi a pedagógus társadalom jelenlegi korfáját is. A válaszadó pedagógusok 40%-a 50-60 év közötti volt.

1. táblázat: A válaszadók korcsoport szerinti eloszlása

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30 év alattiak	9	4,7	4,7	4,7
	30-40 év	19	9,9	9,9	14,7
	40-50 év	55	28,8	28,8	43,5
	50-60 év	77	40,3	40,3	83,8
	60 év felettiek	31	16,2	16,2	100,0

A válaszadók pedagóguspályán eltöltött éveinek eloszlása: a 2. táblázatban látható, hogy a válaszadók 25%-a 40-45 éve dolgozik pedagógusként.

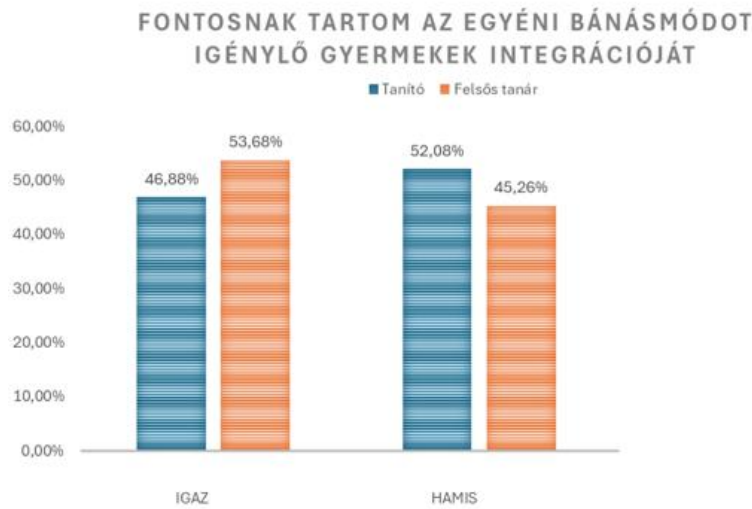
2. táblázat: A válaszadók pedagóguspályán eltöltött évei szerinti eloszlás

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5-10 év	28	14,7	14,7	14,7
	11-15 év	12	6,3	6,3	20,9
	16-20 év	14	7,3	7,3	28,3
	21-25 év	15	7,9	7,9	36,1
	26-30 év	25	13,1	13,1	49,2
	31-35 év	19	9,9	9,9	59,2
	36-40 év	30	15,7	15,7	74,9
	40-45 év	48	25,1	25,1	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

A kutatás során igyekeztünk feltérképezni a pedagógusok véleményét az egyéni bánásmódról. Ezek közül az egyik kérdés arra hivatott választ keresni, hogy fontosnak tartják-e a válaszadó pedagógusok az egyéni bánásmódot igénylő gyermekek integrációját.

Amint az a 3. ábrán is látható a kitöltő pedagógusok véleménye megoszlik. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy ez a kérdés további vizsgálatokat igényel, abból a szempontból, hogy milyen jellegű egyéni bánásmódról beszélünk.

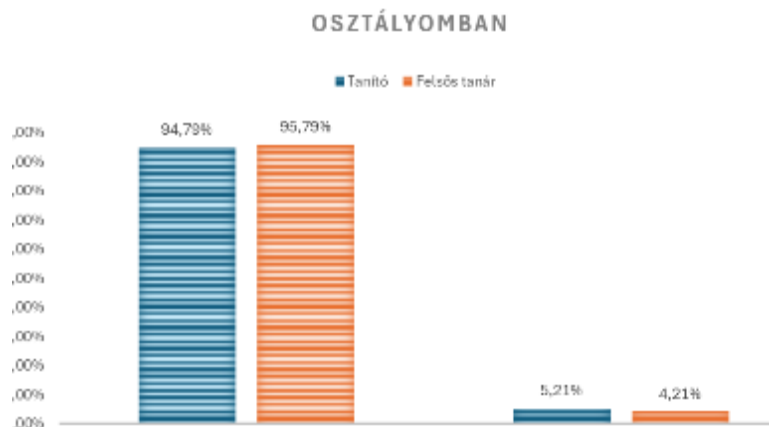
3. ábra. Az integráció fontosságával kapcsolatos vélemények



A kutatás során igyekeztünk felmérni, pontosabban is a kérdést, melyhez egy kiegészítendő mondat került felhasználásra: „Egészítse ki a mondatot! Csak ... (sajátos nevelési igényű) gyermeket látok szívesen az osztályomban/csoportomban. (Sorolja fel, melyek azok, ha van olyan)”, a beilleszthető opciók a következők voltak: Autista, ADHD, Beszédfogyatékos, Hallássérült, Látássérült, Mozgássérült, Enyhe értelmi fogyatékos, Kevert specifikumú fejlődési zavar, Nem látok szívesen SNI tanulót. A válaszadók közül csupán 5 olyan pedagógus volt, aki ennél a kérdésnél azt jelölte meg, hogy semmilyen SNI tanulót nem lát szívesen. Voltak olyanok is, akik mindegyiket örömmel látják, de nagy számban fordultak elő olyan válaszadók, akik csak bizonyos eseteket lát szívesen az osztályában. A pedagógusok ezen kérdésre adott válaszaik magyarázatot is adnak az előző kérdésre érkezetteknek, hiszen megosztja a pedagógusokat, hogy kik milyen nehézségekkel élő gyermekeket látnak szívesen. Ezen kérdéskör esetén a pedagógusok önértékelése, és a saját határaik, kompetenciájuk ismerete is befolyásoló hatással bír, hiszen olyan gyermekekkel foglalkoznak szívesen, akikhez azt gondolják, hogy értednek is, és képesek hatékonyan oktatni-nevelni őket.

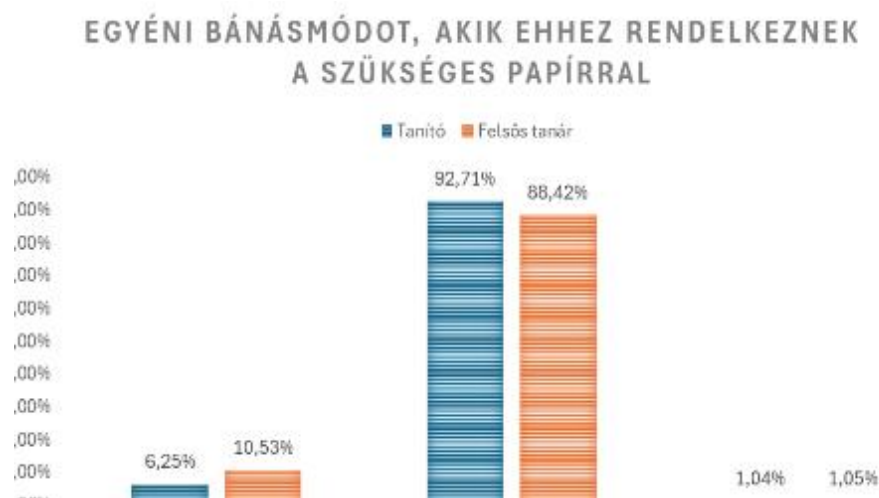
A 4. ábra is ráerősít a fenti eredményekre, miszerint nagyon kevés olyan pedagógus van, aki semmilyen SNI gyermeket nem lát szívesen az osztályában. Fontos, hogy egy pedagógus képes legyen felismerni saját tudását, kompetenciáját, de ez szülhet olyan eredményeket, hogy nem támogatják minden esetben az integrációt.

4. ábra. Vélemény a SNI gyermekeknek a válaszadók által oktatott osztályokba történő integrálásával kapcsolatban



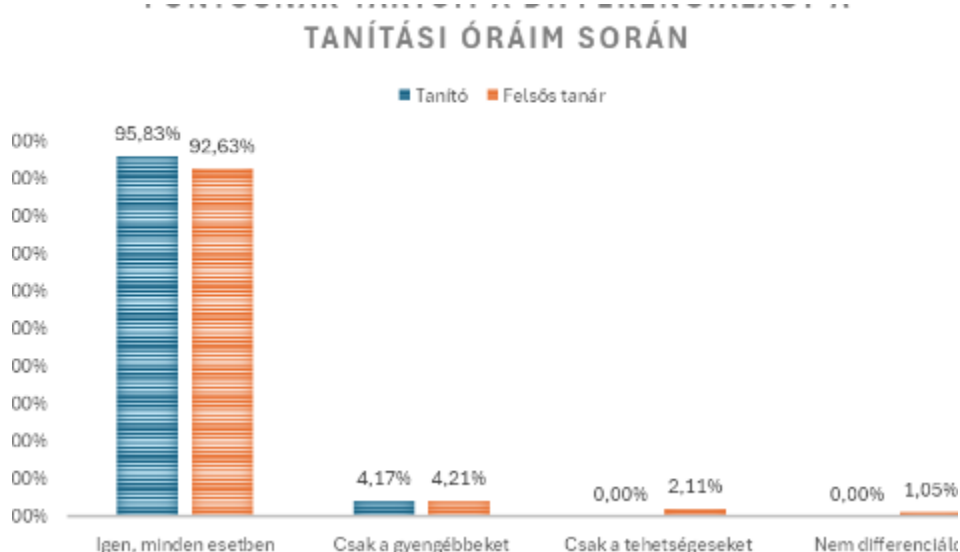
Az inkluzív nevelés során a gyermekeket a pedagógusok egyéni bánásmódban részesítik, különböző szempontok szerint. A vizsgálat során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadó pedagógusok minden gyermek számára biztosítják-e az egyéni bánásmódot, vagy sem (5. ábra). Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok nem csak azon gyermekek számára biztosítanak egyéni bánásmódot, akiknek ehhez a pedagógiai szakszolgálat javaslatot tett, hanem minden gyermek számára igyekeznek ezt megadni.

5. ábra. Egyéni bánásmód biztosítása



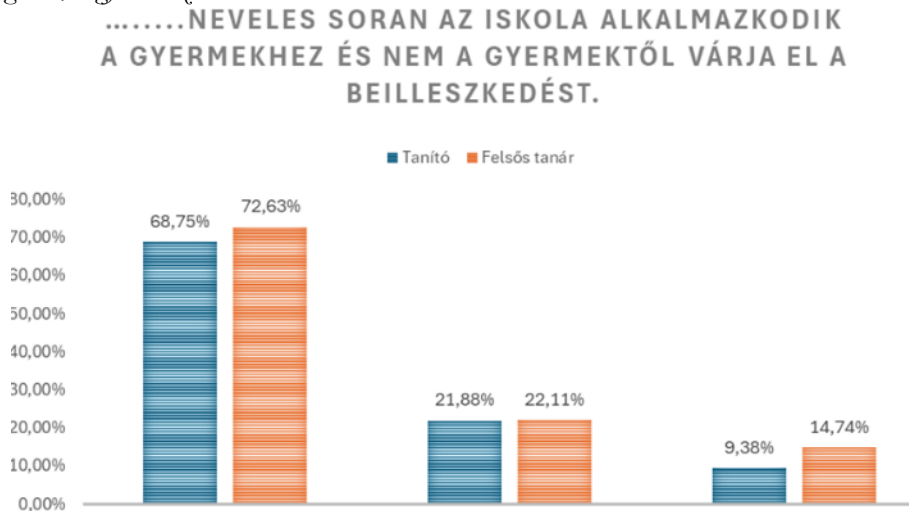
Az inkluzív nevelés elengedhetetlen része a differenciálás is a tanítási órákon (6. ábra). A kérdőívet kitöltő pedagógusok több, mint 90%-a minden esetben fontosnak tartja a differenciálást a tanítási órákon.

6. ábra. Differenciálás fontossága a tanítási órákon

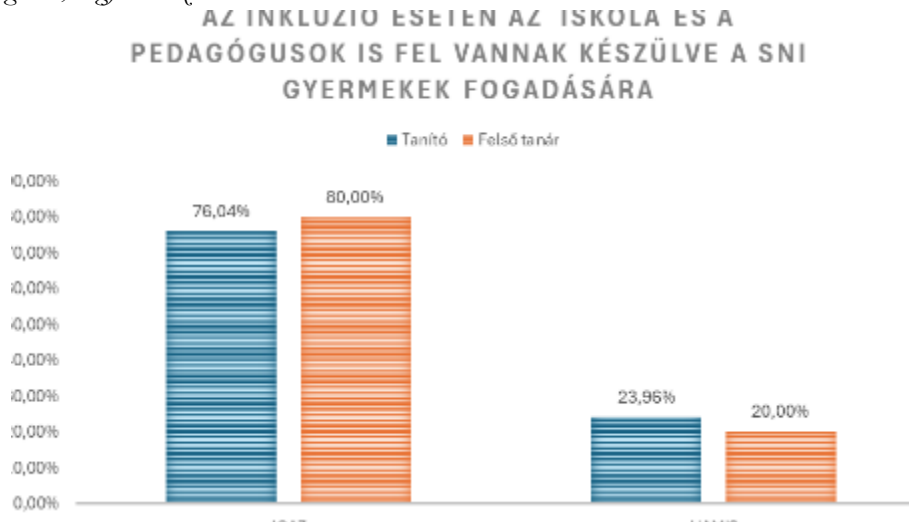


A vizsgálat során a pedagógus inklúzióhoz köthető tudására is kíváncsiak voltunk. A 7. és 8. ábrán az egy-egy ilyen jellegű kérdésre érkezett válaszok tekinthetők meg. Mind a két kérdés esetében arra voltunk kíváncsiak tudják-e a pedagógusok az alapvető különbségeket az integráció és az inklúzió között.

7. ábra. Integráció, vagy inklúzió I.

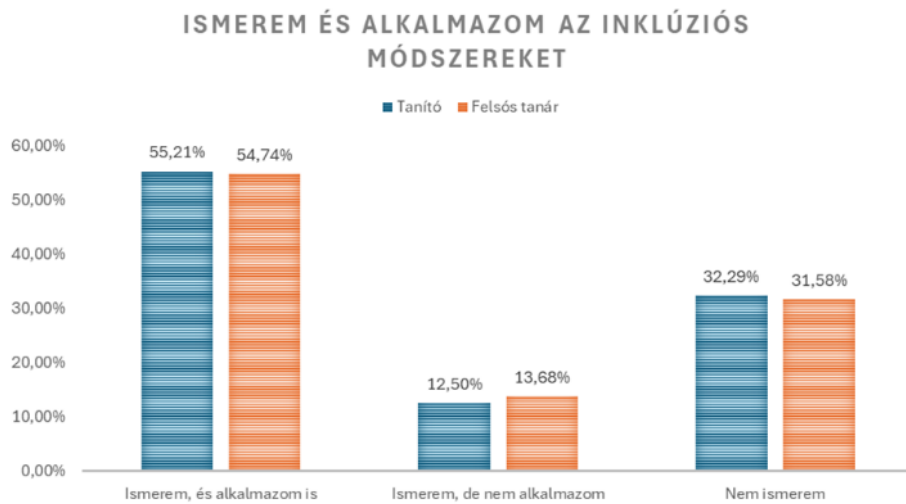


8. ábra. Integráció, vagy inklúzió II.



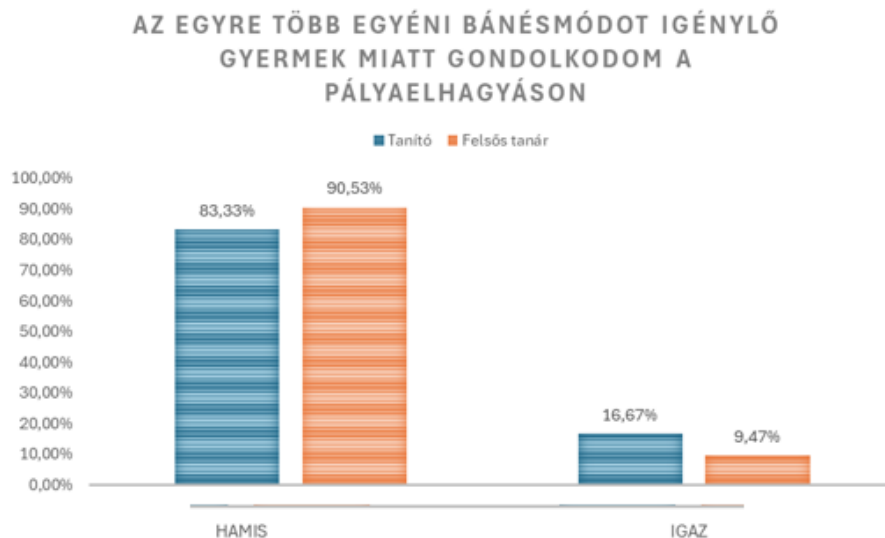
A következő kérdés feltevésekor arra szerettünk volna fényt deríteni, hogy ismerik-e a pedagógusok az inklúziós módszereket, és ha igen alkalmazzák-e azokat. A 9. ábra alapján elmondható, hogy szerencsére sok olyan pedagógus van, aki nemcsak ismeri, de alkalmazza is az inklúziós módszereket a munkája során.

9. ábra. Inklúziós módszerek: tudás – alkalmazás



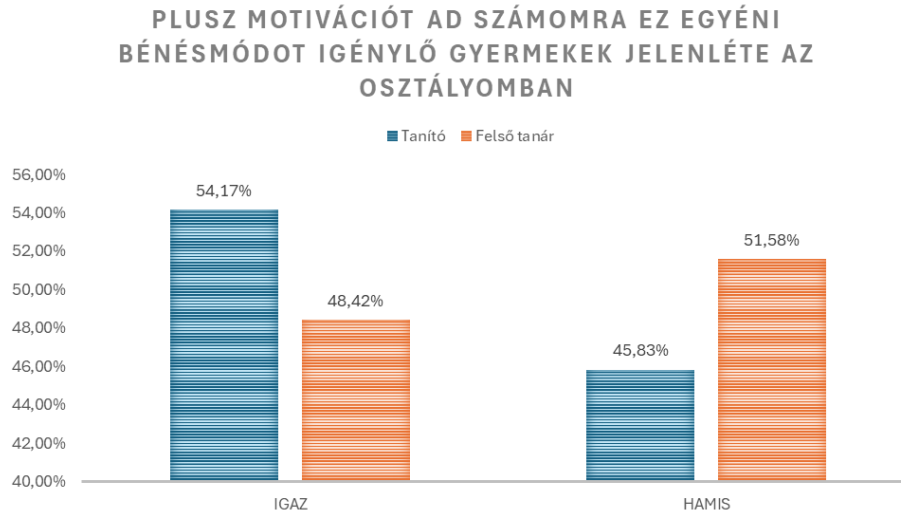
A tanulmány elején is bemutatásra került az SNI tanulók számának növekedése, amely által arra is kíváncsiak voltunk, hogy ez vajon befolyásolja-e a pedagógusok pályaelhagyását. Amint azt a 10. ábra is mutatja a válaszadók túlnyomó többsége nem gondolkozik a pályaelhagyáson az egyre több egyéni bánásmódot igénylő gyermek miatt.

10. ábra. Pályaelhagyás



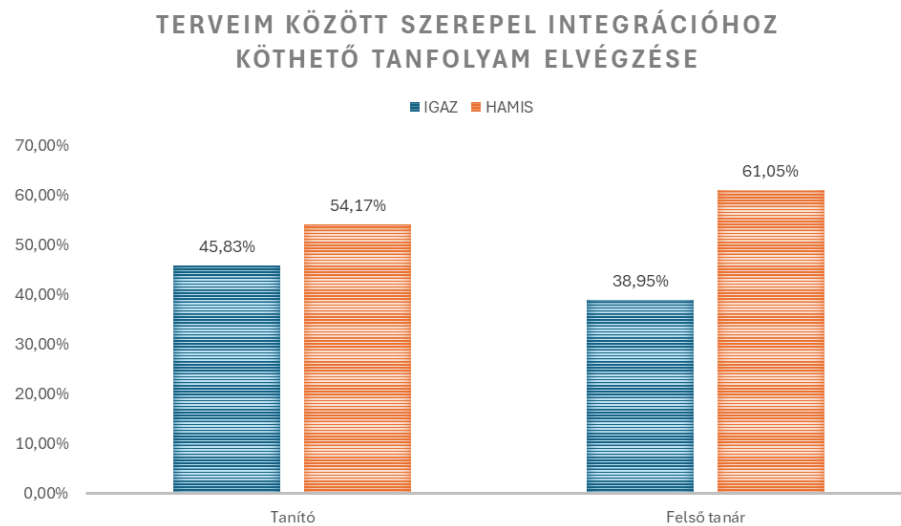
A 11. ábrán látható, motivációval kapcsolatos kérdés az első olyan, ahol a két pedagóguscsoport között minimális eltérés állapítható meg, de nem lehet nagyszámú különbségnek nevezni. Összességében mind a két csoport véleménye megoszlik abban a tekintetben, hogy ad-e számukra plusz motivációt az egyéni bánásmódot igénylő gyermekek jelenléte az iskolában.

11. ábra. Motiváció



Amint az már kifejtésre került, elengedhetetlen, hogy a pedagógusok képezzék magukat. de sajnos itt is megoszlanak a vélemények (12. ábra) annak tekintetében, hogy vannak-e ilyen jellegű terveik a válaszadóknak.

12. ábra. Továbbképzés



Az eredmények tekintetében összességében elmondható, hogy felsőfokú tanulmányaik során sajnos a pedagógusok keveset tanultak az integrációs kérdésekkel kapcsolatban, csupán szórványos ismeretekre tettek szert a témában. Az oktatási programokban a témával kapcsolatos tartalom gyakran nem kap elég hangsúlyt, és a pedagógusoknak nem mindig van lehetőségük elmélyíteni tudásukat a tantárgyi specializációk

mellett. Sok esetben a tanárképzés során csupán érintőlegesen foglalkoznak az inkluzív nevelés elméleti és gyakorlati aspektusaival, ami hátrányosan befolyásolja a pályakezdő pedagógusok kompetenciáit.

A válaszadók egy része nyitott a további tanulásra, és szívesen képezné magát e területen. Az oktatás és az inklúzió témaköre iránti érdeklődés nem csupán a személyes elhivatottságtól, hanem annak tanári karrierjük fejlődésére gyakorolt pozitív hatásától is függ.

A feladathoz való hozzáállás attitűdjét vizsgálva megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok túlnyomó többsége pozitívan közelíti meg az integrációval kapcsolatos változásokat és feladatokat. A pedagógusok úgy vélik, hogy az inklúzióval járó kihívások, mint például a tanulói sokszínűség kezelése, az eltérő képességekkel rendelkező tanulók együttes oktatása, valamint az egyéni fejlődéshez való igazodás, nemcsak az ő fejlődésüket segítik, hanem a tanulók számára is előnyösek. Emellett sokan hangsúlyozták, hogy a pedagógusok közötti együttműködés, a szakmai támogató közösségek kialakítása és a tapasztalatok rendszeres megosztása elengedhetetlen az inkluzív nevelés hatékony megvalósításához.

Zárógondolatok

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy bár a pedagógusok kezdeti felkészültsége nem teljes körű, a nyitottság és a tanulási vágy erős motivációt jelent a további fejlődéshez. Az inklúzióval kapcsolatos további képzések és támogatások, valamint a tanári közösségek közötti tapasztalatcsere nagyban hozzájárulhatnak a pedagógusok magabiztosságának növeléséhez és az inkluzív oktatás hatékonyságának javításához. Ezen kívül az iskolai vezetők és az oktatási intézmények szerepe kiemelkedő, mivel az ő támogatásuk nélkül az integrációs folyamatok nem működhetnek sikeresen. Az intézményi támogatás magában foglalhatja például az erőforrások biztosítását, a megfelelő szakemberek bevonását, valamint a támogató iskolai kultúra kialakítását is.

A jövő pedagógusainak képzésében kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy a leendő tanítók és tanárok megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkezzenek az integráció és inklúzió kihívásainak kezelésére. Ez hosszú távon hozzájárulhat egy befogadóbb oktatási rendszer létrehozásához is. Azt viszont fontos kiemelni, hogy figyelembe kell venni, kik azok a gyermekek, akik ténylegesen integrálhatók, és nem csak az ő egyéni igényeiket kell szem előtt tartani, hanem a többi gyermekét is.

Irodalom:

- Csányi Y. (1993). Integrált nevelés a kutatás szintjén. In Csányi Y. (Szerk.). *Együttnevelés, Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafelkészítő Alapítvány OKI. 22-33.
- Falus I. és Szűcs I. (Szerk.) (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 256-296 <https://doi.org/10.1556/9789634548454.7>
- Központi Statisztikai Hivatal. *Az általános iskolában integráltan és külön osztályban oktatott sajátos nevelési igényű (SNI-) tanulók aránya a nappali oktatásban vármegyék szerint, 2023/2024*. URL: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/oktatas/az-altalanos-iskolaban-integraltan-es-kulon-osztalyban-oktatott-sajatos-nevelesi-igenyu-sni-tanulok-aranya-a-nappali-oktatasban-varmegyek-szerint-2023-2024> (2025.02.27.)
- Központi Statisztikai Hivatal. *Az általános iskolában integráltan és külön osztályban SNI- tanulók aránya a nappali oktatásban vármegyék szerint, 2022/2023*.
- N. Kollár K. és Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, Osiris, Budapest.
- Perlusz A. (2022). A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi általános iskolában. In Falus I. és Szűcs I. (szerk.). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Akadémiai kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.7>

Udvaros József:

OKTATÁSTECHNOLÓGIAI INNOVÁCIÓK AZ IPAR 4.0 IDŐSZAKÁBAN¹⁴

A negyedik ipari forradalom, ismertebb nevén Ipar 4.0, alapvető változásokat eredményez a termelési és szolgáltatási szektorokban a korszerű digitális technológiák beépítése által. Ez a koncepció egy német állami high-tech stratégiai kezdeményezésből származik, amely a gyártási folyamatok digitalizálásának előmozdítását célozta, központba helyezve a hatékonyság optimalizálását és a technológiai innovációk hasznosítását (Su et al, 2017). Az Ipar 4.0 kulcsfontosságú elemei közé tartoznak a cyber-fizikai rendszerek, amelyek a fizikai és digitális világok összekapcsolásával intelligens ökoszisztémákat alakítanak ki (Tay et al., 2018); az IoT (Internet of Things), amely biztosítja az eszközök közötti kommunikációt és információáramlást; a Big Data és adatelemzési technológiák, amelyek a hatalmas adatkészletek feldolgozásával támogatják a stratégiai döntéshozatalt és a processzoptimalizálást; valamint a cloud computing, amely méretezhető és flexibilis infrastruktúrát nyújt az adatmenedzsmenthez és -tároláshoz. Emellett központi szerepet játszik a mesterséges intelligencia (MI, artificial intelligence, AI), amely lehetővé teszi a gépek számára az összetett műveletek végrehajtását humán irányítás nélkül (Gautami és Naveenbalaji, 2021), illetve az autonóm robotikai megoldások, amelyek függetlenül, automatizált formában képesek feladatok ellátására (Pour et al., 2023).

Az Ipar 4.0 relevanciája abban mutatkozik meg, hogy növeli az effektivitást és produktivitást az automatizáció és adatelemzés segítségével, megteremti a gyártási folyamatok flexibilitását és személyre szabhatóságát az intelligens technológiák implementációjával. Támogatja a környezettudatos termelést környezetbarátabb és energiahatékonyabb alternatívák révén, valamint számottevő gazdasági befolyással rendelkezik, elsősorban az ipari, energetikai és közlekedési területeken. Emellett átalakítja a foglalkoztatási piacot is, új képességeket és kompetenciákat követelve meg a dolgozóktól, ami szükségessé teszi az átminősítést és a permanens szakmai fejlődést (Hernandez-de-Menendez et al., 2020).

Mindazonáltal az Ipar 4.0 implementálása különféle nehézségeket is magában hordoz, úgymint a technológiai integráció komplexitását, hiszen a szervezeteknek garantálniuk kell az innovatív rendszerek problémamentes beillesztését a jelenlegi infrastruktúrába, valamint az információbiztonság kérdéskörét, mivel az eszközök közötti megnövekedett hálózatosodás fokozza a kibertámadások kockázatát és az adatvédelemmel kapcsolatos félelmeket. Továbbá jelentős az igény a magas szintű szakértelem iránt, akik kompetensen tudják kezelni és üzemeltetni az új technológiákat, miközben az átmenet gazdasági és szociális következményei is figyelmet érdemelnek, mivel az automatizáció és digitalizáció befolyásolhatja a munkahelyeket és a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az Ipar 4.0 következeképpen nem pusztán technikai progresszust képvisel, hanem átfogó gazdasági és társadalmi transzformációkat is eredményez, amelyek eredményes realizálása érdekében elengedhetetlen a technológiai, gazdasági és szociális kihívások integrált szemléletű kezelése (Gallo és Santolamazza, 2021).

Az oktatás és a technológia közti kapcsolat komplex és kiemelkedő jelentőségű, mivel fundamentálisan hat a tanítási és tanulási folyamatok különböző dimenzióira, miközben hozzájárul az oktatási rendszerek evolúciójához és modernizációjához a digitális érában. Az oktatásnak folyamatosan alkalmazkodnia kell a dinamikus változó technológiai környezethez annak érdekében, hogy megőrizze relevanciáját és konkurenciaképességét. Ez az adaptáció magában foglalja az önmegújítást és a technológia alkalmazását az oktatási reformok és újítások katalizálására, mivel a digitális eszközök lehetővé teszik dinamikus, interaktív és biztonságos tanulási terek létrehozását, amelyek különböző tanulási módszerekhez alkalmazkodnak, elősegítve a mélyebb bevonódást és megértést (Didmanidze et al., 2023; Stoffová és Gabal'ová, 2023a).

¹⁴ <https://doi.org/10.17048/Tanulases tarsadalom.2025.14>

A technológia oktatási integrálása markánsan fokozza a diákok motivációs szintjét, ugyanakkor elősegíti az esszenciális kompetenciák, mint például a kommunikáció, kreativitás és kritikai gondolkodás kialakítását. A technológiai eszközök oktatási alkalmazása bizonyítottan növeli a tanulók elköteleződését és akadémiai teljesítményét, mivel azok a diákok, akik széles spektrumú online forrásokat használnak fel, kedvezőbb eredményeket produkálnak, ami arra enged következtetni, hogy a technológia támogathatja az aktívabb tanulási stratégiák implementálását. Ugyanakkor az oktatás és technológia kapcsolatrendszer összetett, mivel számos komponenst integrál, úgymint az oktatási célkitűzéseket, a tanulókat, a technológiai eszközöket és a tanulási környezetek karakterisztikáit. Bár a technológiai integráció számtalan előnyt biztosít, különféle akadályokkal is szembesül, például a finanszírozási kérdések, a pedagógusok felkészítése és a technológiai erőforrásokhoz való aszimmetrikus hozzáférés problematikája révén (Sun, 2016; Stoffová és Gabal'ová, 2023b).

A technológia oktatási beillesztése szélesebb szocio-gazdasági következményekkel is bír, hiszen például Szingapúr és Finnország példája demonstrálja, hogy a hatékony IKT- és oktatáspolitikai stratégiák hozzájárulhatnak a gazdasági progresszióhoz. Továbbá a technológia nem kizárólag a tanulási outputok optimalizálásáról szól, hanem arról is, hogyan adaptálódjunk a kulturális és társadalmi transzformációkhoz, illetve hogyan alakítsuk azokat (Kozma, 20110). Ahogy a technológia egyre mélyebben integrálódik az oktatásba, fokozott hangsúlyt kell fektetni az etikai aspektusokra annak biztosítása érdekében, hogy a technológiai integráció felelősségteljes módon valósuljon meg, miközben kontinuos kutatásra és fejlesztésre van szükség az oktatás és technológia dinamikus kapcsolatának mélyebb megértése, valamint olyan stratégiák kidolgozása céljából, amelyek maximalizálják a hasznokat és kezelik a nehézségeket (Cloete, 2019). Az oktatás és technológia kapcsolata következőképpen központi jelentőségű az oktatási tapasztalat modernizálásában és fejlesztésében, és noha jelentős előnyökkel jár, mint a fokozott elkötelezettség és készségfejlesztés, számos kihívást is magában rejt, amelyeket menedzselni szükséges, ezért a permanens adaptáció, az etikai szempontok figyelembevétele és az átfogó kutatómunka elengedhetetlen a technológia teljes potenciáljának kiaknázása érdekében az oktatásban (Elen és Fien, 2024).

A technológia szignifikánsan transzformálta az oktatás megvalósításának módozatait, alapvetően befolyásolva a tanítási metodikákat és a tanulási eredményeket, miközben új perspektívákat nyitott az oktatási folyamatok hatékonyabbá és rugalmasabbá tételére. A technológia pozitív következményei közé sorolható a tanulási outputok javulása, mivel a technológiaalapú oktatás igazolhatóan hozzájárul a diákok akadémiai eredményeinek, tudásretenciós képességének és kritikai gondolkodásának fejlesztéséhez. Emellett a digitális eszközök alkalmazása fokozza a tanulók engagement-jét és motivációját, valamint javítja a pedagógus-diák közötti interakció minőségét. A flexibilis tanulási alternatívák megjelenése szintén a technológia vívmánya, mivel az olyan digitális megoldások, mint a learning management rendszerek, szimulációk és virtuális realitás, olyan diverzifikált tanulási élményeket kínálnak, amelyek egy évtizeddel korábban még irreálisak voltak (Malik, 2023; Hyksova, Stoffová és Gabal'ová, 2022).

A technológia támogatást nyújt a különböző pedagógiai megközelítésekhez is, például a project-based, problémamegoldó és challenge-központú tanuláshoz, amelyek elősegítik az új típusú kompetenciák és az információs literacy készségeinek elsajátítását. A COVID-19 pandémia periódusában a technológia kulcsfontosságú szerepet játszott az oktatás kontinuitásának fenntartásában, mivel az online platformok révén lehetőség nyílt a tanulás folytatására, még a hagyományos osztálytermi környezetek hiányában is, megőrizve a diákok engagement-jét és kapcsolódását az oktatási intézményekkel (Dev és Schleyer, 2021; mat et al., 2022).

Mindazonáltal a technológia oktatási integrálása nehézségeket is magában hordoz, például technikai komplikációk és a diákok elköteleződésével kapcsolatos problémák jelentkezhetnek, különösen az online tanulási környezetekben. További problematikát jelenthet a figyelemelterelés és a technostressz, amely mind a diákokat, mind az oktatókat érintheti, mivel a folyamatos digitális prezencia könnyen kimerültséget és túlterhelést eredményezhet. A digitális megosztottság is komoly aggodalomra ad okot, mivel a

technológiához való hozzáférés egyenlőtlen, ami oktatási lehetőségekben megmutatkozó disparitásokhoz vezethet a különböző régiók és szocio-gazdasági csoportok között. Emellett a technológia használata elmoshatja a határvonalakat a munka és a magánszféra között, ami befolyással van a tanárok, diákok és szülők munka-magánélet egyensúlyára (Hu et al., 2021).

A jövőben elengedhetetlen a folyamatos fejlesztés és az oktatási technológiák finomhangolása annak érdekében, hogy kezelni lehessen a jelenlegi korlátokat és optimalizálni lehessen azok hatékonyságát. Az oktatók megfelelő felkészítése és támogatása szintén kulcsfontosságú ahhoz, hogy magabiztosan és hatékonyan tudják alkalmazni ezeket az eszközöket, mivel a sikeres technológiai integráció alapja a tanárok digitális készségeinek fejlesztése. A vegyes tanulás, azaz az online és a hagyományos, személyes oktatási módszerek kombinálása különösen ígéretes irány, mivel ez a megközelítés maximalizálhatja a tanulási eredményeket és fokozhatja a diákok elégedettségét (Pšenáková, Pšenák és Szőköl, 2023; Szőköl és Pšenáková, 2023).

A technológia alapvető hatást gyakorolt az oktatás megvalósítására, számos előnyt nyújtva, miközben olyan kihívások elé állította az oktatási rendszereket, amelyeket megoldani szükséges. Az oktatás jövője várhatóan továbbra is a technológiai integráció irányába orientálódik, a hangsúlyt az elérhetőség javítására, az oktatók képzésére és a támogató rendszerek fejlesztésére helyezve annak érdekében, hogy a technológia teljes potenciálját kiaknázhassuk az oktatásban.

Az Ipar 4.0 és az oktatás találkozási pontjai

Az Ipar 4.0, más néven a negyedik ipari forradalom, alapvető paradigmaváltást jelent, amelyet olyan fejlett technológiák integrációja jellemez, mint a tárgyak internete (IoT), a kiberfizikai rendszerek, a nagy adatelemzés, az adalékos gyártás, a robotika, a nagy teljesítményű számítástechnika, a mesterséges intelligencia és a kiterjesztett valóság. Ezek a technológiák nemcsak az iparágakat alakítják át, hanem jelentős hatást gyakorolnak az oktatás, a munkaerőpiaci elvárások és az oktatási intézmények szerkezeti működésére is (Santolamazza és Introna, 2023; Mogul és Satya, 2021).

Az Ipar 4.0 technológiáinak térnyerése elősegítette az Oktatás 4.0 koncepció kialakulását, amelynek célja az emberi képességek és a technológiai fejlődés közötti összhang megteremtése. Az Oktatás 4.0 arra törekszik, hogy ezeknek az innovatív technológiáknak a felhasználásával gazdagítsa a tanulási élményt, elősegítse a kritikai gondolkodást, valamint felkészítse a diákokat a jövő munkaerőpiacának kihívásaira. Ez a transzformáció a személyre szabott, alkalmazkodó és kompetenciaalapú tanulási környezeteket helyezi előtérbe, ahol a digitális eszközök központi szerepet játszanak a tudás megszerzésében és a készségek fejlesztésében (Udvaros et al., 2023).

Az Ipar 4.0 által vezérelt munkaerőpiaci elvárások változása új készségek iránti igényt teremt, úgymint a digitális írástudás, a problémamegoldó képesség, a kreativitás, az együttműködési készségek és a fejlett technológiai kompetenciák. A jövő munkaereje nemcsak műszaki tudással kell rendelkezzen, hanem olyan készségekkel is, mint az alkalmazkodóképesség és az érzelmi intelligencia, hogy sikeresen boldoguljon az automatizáció és a digitalizáció által formált dinamikus munkaerőpiacon. Az oktatási intézmények ennek megfelelően újragondolják a tanterveket, interdiszciplináris megközelítéseket alkalmaznak, és folyamatos tanulási kultúrát alakítanak ki annak érdekében, hogy versenyképes és rugalmas munkaerőt képezzenek (Udvaros, Forman és Avorniculi, 2023).

Az oktatási intézmények digitális átalakulása kulcsfontosságú az Oktatás 4.0 célkitűzéseinek elérésében. A digitális oktatási ökoszisztémák olyan keretrendszerek, amelyek a digitális technológiákat beépítik az oktatás minden területére, az ismeretátadástól kezdve a tantermi vezetésen át az értékelésig és a diákok elkötelezettségének növeléséig (Chituc, 2021). Ez a metamorfózis magában foglalja a tanulásirányítási rendszereket, a virtuális osztálytermeket, a mesterséges intelligencia alapú tutorálási rendszereket, valamint az AR és VR alapú interaktív technológiák használatát, amelyek lehetővé teszik a magával ragadó, befogadó tanulási környezetek kialakítását. Ezenkívül az Ipar 4.0 technológiáinak oktatásba történő integrálása hozzájárul az

egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához, csökkentve az oktatási különbségeket különböző társadalmi-gazdasági csoportok és földrajzi régiók között (Tabane, Nxumalo és Promise, 2021).

Megállapítható, hogy az Ipar 4.0 alapvetően átalakítja az ipari gyakorlatokat, miközben forradalmasítja az oktatást is az Oktatás 4.0 keretrendszerén keresztül. Az oktatási intézmények feladata, hogy alkalmazkodjanak ezekhez a változásokhoz, amely magában foglalja a tantervek átdolgozását, a digitális eszközök beépítését, valamint olyan készségek fejlesztését, amelyek megfelelnek a modern munkaerőpiac elvárásainak. Bár a meglévő szakirodalom hasznos betekintést nyújt az Ipar 4.0 oktatásra gyakorolt hatásába és a munkaerőpiaci elvárások változásába, további kutatásokra van szükség annak érdekében, hogy átfogóbb képet kapjunk az Ipar 4.0 technológiáinak konkrét hatásairól az oktatási intézmények digitális átalakulására, biztosítva ezzel, hogy az oktatási rendszerek világszerte képesek legyenek felkészíteni a diákokat a jövő kihívásaira.

Innovatív oktatási technológiák az Ipar 4.0 keretében

Az Ipar 4.0 forradalmi technológiai fejlődése nemcsak az ipari termelést és a gazdasági folyamatokat alakítja át, hanem jelentős hatást gyakorol az oktatási rendszerekre is. Az olyan innovatív technológiák, mint a mesterséges intelligencia és a gépi tanulás, a kiterjesztett valóság és a virtuális valóság, az alkalmazkodó tanulási rendszerek, valamint a tárgyak internete új lehetőségeket teremtenek a tanítás és tanulás hatékonyságának növelésére (Udvaros és Forman, 2023).

A mesterséges intelligencia és a gépi tanulás oktatási következményei az Ipar 4.0 kontextusában

Az Ipar 4.0 technológiáinak, köztük a mesterséges intelligenciának és a gépi tanulásnak az oktatási környezetbe való integrálása rugalmas és személyre szabott megoldásokat kínál, amelyek elősegítik a befogadó és egyenlő esélyű tanulási környezetek kialakítását. Ezek a technológiák képesek egyéni tanulási élményeket létrehozni, figyelembe véve a tanulók egyedi igényeit, elősegítve ezzel a befogadást és az oktatási esélyegyenlőséget. A mesterséges intelligencia célja az oktatásban nemcsak az adminisztratív terhek csökkentése, hanem a tanulási folyamat kontextualizálása, egyedi, átalakító értékelési módszerek kidolgozása és az intelligens tutorálási rendszerek hatékonyságának növelése is (Jiali et al., s.a.; Kayyali, 2024).

A kiterjesztett és virtuális valóság hatékony alkalmazása az oktatásban az Ipar 4.0 szempontjából

A kiterjesztett és virtuális valóság technológiák interaktív, vizuálisan gazdag tanulási környezeteket teremtenek, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy szinte kézzelfogható módon tapasztaljanak meg összetett fogalmakat és folyamatokat. Ezek a technológiák különösen hasznosak az orvosi képzésben, a kereskedelemben, az összetett berendezések karbantartásában, a belsőépítészetben, az üzleti logisztikában és a hagyományos tantermi oktatásban (Avakova et al., 2023). A kiterjesztett és virtuális valóság alkalmazása növeli a tanulók érdeklődését, javítja a tanulási légkört, segíti az anyag megértését és elősegíti az együttműködést, miközben fejleszti az emlékezőképességet és a tapintási készségeket, ráadásul költséghatékony megoldást kínál az oktatási intézmények számára (Alam et al., 2024).

Az alkalmazkodó tanulási rendszerek és intelligens oktatási platformok kulcsfontosságú jellemzői és előnyei az Ipar 4.0 kontextusában

A modern technológiák beépítése az oktatásba, például a digitális laboratóriumi modellek révén, jelentősen javítja a tanulási folyamat hatékonyságát. Ezek az eszközök növelik a diákok megértési képességét és kreativitását, több időt biztosítanak a gyakorlati képzésre, valamint lehetővé teszik a tanárok számára, hogy pontosabban értékeljék a diákok teljesítményét és részletes visszajelzéseket adjanak (Sajja, 2024). Az alkalmazkodó tanulási rendszerek és az intelligens oktatási platformok személyre szabott, interaktív és

élményszerű tanulási élményt nyújtanak, elősegítve a mélyebb tudásmegszerzést és a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai területeken való alkalmazását (Zhu és Wang, 2023).

Az IoT integrálása a tanulási környezetekbe az Ipar 4.0 keretében

A tárgyak internetének oktatási környezetbe való beépítése forradalmi változásokat hozott, új lehetőségeket kínálva a tanulási élmény gazdagítására. Az okoseszközök alkalmazása lehetővé teszi a gyakorlati tapasztalatok szélesebb körű elérhetőségét, elősegítve a többdiszciplináris tanulást mind a gyártási környezetekben, mind az oktatási laboratóriumokban. Az okoseszközök révén a diákok valós idejű adatokkal dolgozhatnak, interaktív módon elemezhetnek folyamatokat, és aktív részesei lehetnek a tanulási folyamatnak, amely a technológiai kompetenciák fejlesztését is elősegíti (Li és Wu, 2020).

Az Ipar 4.0 technológiáinak oktatásba való integrálása alapjaiban változtatja meg a tanítás és a tanulás módszereit, lehetővé téve, hogy rugalmas, személyre szabott megoldásokkal válaszoljanak a tanulók sokszínű igényeire. Ezek a technológiák elősegítik a befogadó tanulási környezetek kialakítását, javítják az oktatási eredményeket és gazdagítják a tanulási élményt. Ugyanakkor fontos figyelembe venni az e technológiák alkalmazásával járó kihívásokat is, mint például a magas bevezetési költségeket, a tartalmak hordozhatóságának problémáit, valamint az oktatási környezetek optimalizálásához szükséges további kutatások és fejlesztések szükségességét. Az Ipar 4.0 technológiák hatékony alkalmazása az oktatásban nemcsak műszaki, hanem stratégiai és pedagógiai átgondoltságot is igényel annak érdekében, hogy valóban hozzájáruljon a jövő oktatási kihívásainak sikeres kezeléséhez (Pavlin és Sužnjević, s.a.).

Az oktatási technológiák hatása a tanulási folyamatokra

Az oktatási technológiák fejlődése forradalmasította a tanulás és tanítás módszereit, számos előnnyel járva a diákok és oktatók számára. Az alábbiakban bemutatom az oktatási technológiák legfontosabb hatásait, kiemelve a kognitív előnyöket, a személyre szabott tanulási lehetőségeket, az interaktív tanulási környezetek jelentőségét, valamint az alkalmazásuk során felmerülő kihívásokat.

Kognitív előnyök az oktatási technológiák használatával

Az oktatási technológiák, például az interaktív tanulási környezetek és a multimédiás eszközök, olyan tanulási helyzeteket teremtenek, amelyek nagyobb kontrollt biztosítanak a diákok számára, elősegítve az aktív tanulási viselkedést és a jövőbeli készségek fejlesztését. Az új technológiák alkalmazása az oktatási rendszerekben növeli a diákok elköteleződését, tanulmányi teljesítményét és motivációját, miközben szórakoztatóbbá teszi a tanulási folyamatot és egyszerűsíti az információátadást az oktatók és a tanulók között. Ezek az eszközök segítik a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás fejlődését, amelyek elengedhetetlenek a 21. századi munkaerőpiacon (Kazakoff et al., 2018; Pokorný, 2023).

Személyre szabott tanulási útvonalak és alkalmazkodó oktatási technológiák

A személyre szabott, alkalmazkodó tanulási rendszerek jelentős pozitív hatással bírnak a tanulmányi teljesítményre, a diákok elkötelezettségére és a tanulási eredményekre, különösen a felsőoktatásban. Egy 69 tanulmányt áttekintő kutatás eredményei szerint az alkalmazkodó tanulási rendszerek javítják az akadémiai teljesítményt és fokozzák a diákok bevonódását a tanulási folyamatba. Az olyan alkalmazkodó tanulási platformok, mint a McGraw-Hill Connect LearnSmart és a Moodle, a leggyakrabban használt eszközök közé tartoznak, mivel lehetővé teszik a tanulók számára, hogy saját igényeikhez és képességeikhez igazított tanulási útvonalakat kövessenek. Ezek a platformok képesek valós időben alkalmazkodni a tanulók teljesítményéhez, ezzel optimalizálva a tanulási folyamatot (Marinho et al., 2024; Pokorný, 2020).

Az interaktív tanulási környezetek főbb jellemzői az együttműködés elősegítésére

Az interaktív tanulási környezetek szerkezete és szervezése nagyban befolyásolja, hogyan szervezik meg a diákok az együttműködő kapcsolatokat és tanulási tevékenységeket. Az aktív tanulási terek elősegítik a diákok együttműködési készségeinek fejlődését, amelyek kulcsfontosságú kompetenciák a mai munkaerőpiacon. Az oktatási technológia támogatja az együttműködést a diákok és az oktatók között, előmozdítva a befogadást és javítva az oktatáshoz való hozzáférést. Az interaktív eszközök, mint például a digitális táblák, az együttműködést támogató szoftverek és az online platformok, lehetővé teszik a csoportos projektek hatékonyabb lebonyolítását és elősegítik az aktív részvételt (du Plooy et al., 2024).

Kihívások és korlátok az oktatási technológiák alkalmazásában

Bár az oktatási technológia jelentős előnyökkel jár, számos kihívással és korláttal is szembesül. Az egyik legfontosabb szempont az etikai és társadalmi kérdések figyelembevétele a technológia oktatási folyamatba történő integrálásakor. Az információs és kommunikációs technológiák hatásának értékelése az oktatási folyamatokra és eredményekre nehézségekbe ütközik az oktatási rendszerek összetett kapcsolatrendszere miatt. Emellett a technológiai fejlődés üteme kihívást jelent az oktatási intézmények számára az infrastruktúra folyamatos frissítésében, a pedagógusok megfelelő képzésében, valamint az új eszközök hatékony bevezetésében (Tian, Wang és Hong, 2023; Razali et al., 2015).

Az oktatási technológiák használata számos kognitív előnnyel jár, javítja a diákok elkötelezettségét és tanulási eredményeit. A személyre szabott tanulási utak és az alkalmazkodó oktatási technológiák pozitív hatással vannak a tanulmányi teljesítményre és a tanulói motivációra, míg az interaktív tanulási környezetek elősegítik az együttműködés fejlődését. Ugyanakkor az oktatási technológiák alkalmazása során figyelembe kell venni az etikai, társadalmi és pedagógiai szempontokat is, hogy biztosítani lehessen azok hatékony és fenntartható integrálását az oktatási folyamatba. Az oktatás jövője szorosan összefonódik a technológiai fejlődéssel, ezért elengedhetetlen a folyamatos kutatás, fejlesztés és alkalmazkodás az új kihívásokhoz.

Összefoglalás és vita

Az Ipar 4.0 technológiái, például a mesterséges intelligencia, a gépi tanulás, a kiterjesztett és virtuális valóság olyan személyre szabott és befogadó tanulási környezeteket hoznak létre, amelyek a diákok sokszínű igényeit szolgálják ki. Ezek a technológiák elősegítik az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz, növelve a tanulási eredményeket és az oktatás befogadó jellegét.

Az Ipar 4.0 igényeihez igazodva egyre nagyobb hangsúly kerül a szakképzés és a szakmai oktatás átalakítására. Az Európai Unión belül nemzetközi együttműködések és mobilitási projektek támogatják egy átfogó oktatási keretrendszer kialakítását, amely megfelel a műszaki szakemberek képzési igényeinek. Bár sok oktatási intézmény alkalmazza az Ipar 4.0 technológiáit, kihívást jelent annak biztosítása, hogy ezek a technológiák valóban megfeleljenek az ipari elvárásoknak, és ne csak a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai területekre korlátozódjanak.

Az Ipar 4.0 technológiák hatékony bevezetése jelentős tanárképzést és átgondolt pedagógiai stratégiákat igényel annak érdekében, hogy az oktatók megfelelően tudják alkalmazni ezeket az eszközöket a tanulási folyamatban.

Az Ipar 4.0 technológiáinak oktatásba való integrálása világszerte egyre szélesebb körben terjed, különösen Európában és Ázsiában, ahol az oktatási intézmények különböző stratégiákat alkalmaznak ezeknek az eszközöknek a tantervekbe való beépítésére. Ezek a kezdeményezések célja a tanulási élmény gazdagítása, az oktatás ipari igényekhez való igazítása, valamint a diákok felkészítése a jövő munkaerőpiacának kihívásaira. A technológiák sikeres bevezetése azonban megfelelő infrastrukturális beruházásokat, pedagógiai fejlesztéseket és folyamatos nemzetközi együttműködést igényel.

Az Ipar 4.0 forradalma alapvető paradigmaváltást hozott nemcsak az ipar és a gazdaság, hanem az oktatás területén is. A tanulmány bemutatja, hogyan befolyásolja az Ipar 4.0 az oktatási technológiák fejlődését és

alkalmazását, különös tekintettel az olyan innovatív megoldásokra, amelyek elősegítik a digitális kompetenciák fejlesztését és a munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodást.

Az Ipar 4.0 technológiai pillérei, mint a mesterséges intelligencia, a kiterjesztett és virtuális valóság, az alkalmazkodó tanulási rendszerek és a tárgyak internete, jelentős hatást gyakorolnak az oktatási rendszerekre. Ezek a technológiák növelik a tanulási hatékonyságot, támogatják az interaktív és személyre szabott oktatási élmény kialakítását, valamint elősegítik az élethosszig tartó tanulás elterjedését. Az alkalmazkodó tanulási rendszerek például lehetővé teszik a diákok számára, hogy egyéni igényeikhez igazodó tanulási útvonalakat kövessenek, míg a kiterjesztett és virtuális valóság technológiák vizuálisan gazdag, interaktív környezeteket kínálnak.

A tanulmány rávilágít arra is, hogy az oktatási technológiák integrálása nem csupán műszaki kihívás, hanem összetett pedagógiai és szervezeti feladat is. Az oktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kell az új technológiai környezethez, amely magában foglalja a tantervek átdolgozását, a digitális eszközök beépítését, valamint a tanárok digitális kompetenciáinak fejlesztését. Ezenkívül az Ipar 4.0 által vezérelt munkaerőpiaci változások új készségek iránti igényt teremtenek, például a digitális írástudás, a kreativitás és az együttműködési készségek terén.

Az Ipar 4.0 technológiáinak oktatásba történő integrálása új távlatokat nyit az oktatási módszerek és stratégiák terén. Ugyanakkor kihívásokat is rejt magában, például az infrastrukturális fejlesztések szükségességét, az etikai kérdések figyelembevételét és az oktatók folyamatos képzésének fontosságát. Az oktatás jövője szorosan összefonódik az Ipar 4.0 fejlődésével, amely átfogó stratégiai gondolkodást és folyamatos innovációt igényel az oktatási intézmények részéről.

Köszönetnyilvánítás

E kutatás pénzügyi támogatását a KEGA 015TTU-4/2024 számú projekt biztosította: „A flipped classroom módszer bevezetése a felsőoktatásba” címmel.

Irodalom

- Akavova, Aida, Zarema Temirkhanova, and Zarina Lorsanova. "Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space." In *E3S Web of Conferences*, vol. 451, p. 06011. EDP Sciences, 2023.
<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011>
- Alam, Md Shamsheer, Surjeet Kumar, Zeeshan Khursheed, Hemant Kumar Mahato, Shadan Bashar, and Anjali Suman. "Designing an AI driven intelligent Tutorial System." In *2024 5th International Conference on Recent Trends in Computer Science and Technology (ICRTCST)*, pp. 585-588. IEEE, 2024. <https://doi.org/10.1109/ICRTCST61793.2024.10578476>
- Chituc, Claudia-Melania. "A framework for Education 4.0 in digital education ecosystems." In *Smart and Sustainable Collaborative Networks 4.0: 22nd IFIP WG 5.5 Working Conference on Virtual Enterprises, PRO-VE 2021, Saint-Étienne, France, November 22-24, 2021, Proceedings 22*, pp. 702-709. Springer International Publishing, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85969-5_66
- Cloete, Anita L. "Unstoppable: A critical reflection on the socio-economic embeddedness of technology and the implications for the human agenda." *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 75, no. 2 (2019). <https://doi.org/10.4102/hts.v75i2.5550>
- Dev, Parvati, and Schleyer, Titus. "Digital Technology in Health Science Education." In *Biomedical Informatics: Computer Applications in Health Care and Biomedicine*, pp. 841-865. Cham: Springer International Publishing, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58721-5_25
- Didmanidze, Ibraim, Lela Tavdgiridze, Volodymyr Zaslavskiy, Ia Khasaia, Dali Dobordginidze, and Yamkova Olga. "The Impact of Digital Technologies in Education." In *2023 13th International Conference on Dependable Systems, Services and Technologies (DESSERT)*, pp. 1-7. IEEE, 2023. <https://doi.org/10.1109/DESSERT61349.2023.10416515>

- du Plooy, Eileen, Daleen Casteleijn, and Denise Franzsen. "Personalized adaptive learning in higher education: a scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement." *Heliyon* (2024). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
- Elen, Jan, and Fien Depaepe. "Education and technology: elements of a relevant, comprehensive, and cumulative research agenda." *Educational technology research and development* (2024): 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10420-7>
- Gallo, Tommaso, and Santolamazza, Annalisa. "Industry 4.0 and human factor: How is technology changing the role of the maintenance operator?." *Procedia Computer Science* 180 (2021): 388-393. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.364>
- Gautami, A., and Naveenbalaji, Gowthaman. "A Holistic Approach: Issues and Challenges in Autonomic Computation Toward Industry 4.0." *Autonomic Computing in Cloud Resource Management in Industry 4.0* (2021): 111-121. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71756-8_6
- Hernandez-de-Menendez, Marcela, Ruben Morales-Menendez, Carlos A. Escobar, and Megan McGovern. "Competencies for industry 4.0." *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)* 14 (2020): 1511-1524. <https://doi.org/10.1007/s12008-020-00716-2>
- Hu, Xinyun, Ming Ming Chiu, Wai Man Vivienne Leung, and Nicola Yelland. "Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching." *British Journal of Educational Technology* 52, no. 4 (2021): 1513-1537. <https://doi.org/10.1111/bjet.13106>
- Hyksova, H., V. Stoffová, and V. Gabařová. "Teaching robotics and online programming using a virtual robot." In *INTED2022 Proceedings*, pp. 7140-7147. IATED, 2022. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1812>
- Jiali, Sun, Fatima Dayo, Gui Jun, Liu Shuangyao, and Suman Najam. "The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Education: A Systematic Review."
- Kayyali, Mustafa. "Future possibilities and challenges of AI in education." In *Transforming education with generative AI: Prompt engineering and synthetic content creation*, pp. 118-137. IGI Global, 2024. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch006>
- Kazakoff, Elizabeth R., Melissa Orkin, Kristine Bundschuh, and Rachel L. Schechter. "Fostering engagement in educational technologies through developmental theory and program data." In *End-user considerations in educational technology design*, pp. 99-122. IGI Global, 2018. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2639-1.ch005>
- Kozma, R. "Relating Technology, Education Reform and Economic Development." In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 81-87). 2010. Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00709-0>
- Li, Liping, and Wu, Xiaosong. "Application of virtual reality and augmented reality technology in Teaching." In *2020 15th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)*, pp. 543-546. IEEE, 2020. <https://doi.org/10.1109/ICCSE49874.2020.9201763>
- Malik, Rashi. "Impact of technology-based education on student learning outcomes and engagement." In *2023 10th International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom)*, pp. 784-788. IEEE, 2023.
- Marinho, Alexandre, Ig Ibert Bittencourt, Diego Dermeval, Jário Santos, Geiser Chalco, and Marcelo Reis. "How does the Mechanics of Competition and Collaboration Impact on Student's Flow Experience in a Gamified Educational Environment? An Experimental Study in Higher Education (under review)." *Technology, Knowledge and Learning* (2024): 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09796-5>
- Mat Sood, Noor Fatehah, Nor Syawallina Azman, Nangkula Utaberta, Ida Marlina Mazlan, Ilyana Sujak, Yijiao Zhou, and Xin Yan. "Students' Engagement in Virtual Learning of Heritage Building During the Pandemic." In *Advances in Civil Engineering Materials: Selected Articles from the 6th International*

- Conference on Architecture and Civil Engineering (ICACE 2022), August 2022, Kuala Lumpur, Malaysia, pp. 163-176. Singapore: Springer Nature Singapore, 2023.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-8024-4_13
- Mogul, Ibtisam, and Satya Shah. "Examine the impact of Technology and Industry 4.0 for Student Performance in Higher Education." In 2021 IEEE International Conference on Technology Management, Operations and Decisions (ICTMOD), pp. 1-7. IEEE, 2021.
<https://doi.org/10.1109/ICTMOD52902.2021.9739579>
- Pavlin, M. Homen and Sužnjević, Mirko. "The opinions and attitudes of students-future IT teachers-on the use of VR and AR in teaching."
- Pokorný, Milan. "Experience with e-learning in Teaching Combinatorics and Data Processing." In 2020 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO), pp. 838-842. IEEE, 2020. <https://doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245319>
- Pokorný, Milan. "Online Learning in Teaching Initial Math Education." In Proceedings of International Conference on Recent Innovations in Computing: ICRIC 2022, Volume 1, pp. 657-667. Singapore: Springer Nature Singapore, 2023. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9876-8_50
- Pour, Parham Dadash, Aser Alaa Ahmed, Mohammad A. Nazzal, and Basil M. Darras. "An Industry 4.0 Technology Selection Framework for Manufacturing Systems and Firms Using Fuzzy AHP and Fuzzy TOPSIS Methods." Systems 11, no. 4 (2023): 192. <https://doi.org/10.3390/systems11040192>
- Pšenáková, Ildikó, Pšenák, Peter and Szőköl, István. "Flipped Classroom in Pedagogical Practice." In International Conference on Interactive Collaborative Learning, pp. 279-290. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_26
- Razali, Sharifah Nadiyah, Faaizah Shahbodin, Hanipah Hussin, and Norasiken Bakar. "Factors affecting the effective online collaborative learning environment." In Pattern analysis, intelligent security and the internet of things, pp. 215-224. Springer International Publishing, 2015.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-17398-6_20
- Sajja, Ramteja, Yusuf Sermet, Muhammed Cikmaz, David Cwiertny, and Ibrahim Demir. "Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education." Information 15, no. 10 (2024): 596. <https://doi.org/10.3390/info15100596>
- Santolamazza, A., and V. Introna. "Industry 4.0 and education: evolving content and learning experiences." ... SUMMER SCHOOL FRANCESCO TURCO. PROCEEDINGS (2023).
- Stoffová, V., and V. Gabařová. "Creation Of Electronic Teaching Aids And Didactic Applications By Teachers." In ICERI2023 Proceedings, pp. 5344-5353. IATED, 2023a.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1333>
- Stoffová, V., and V. Gabařová. "Interactive Simulation Models for Teaching and Learning of Computer Science." In INTED2023 Proceedings, pp. 3945-3953. IATED, 2023b.
<https://doi.org/10.21125/inted.2023.1050>
- Su, Shun-Feng, Imre J. Rudas, Jacek M. Zurada, Meng Joo Er, Jyh-Horng Chou, and Daeil Kwon. "Industry 4.0: A special section in IEEE access." IEEE Access 5 (2017): 12257-12261.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2704758>
- Sun, Jun. "Multi-dimensional alignment between online instruction and course technology: A learner-centered perspective." Computers & Education 101 (2016): 102-114.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.003>
- Szőköl, István és Pšenáková, Ildikó. "CONTINUAL IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS." Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research 13, no. 1 (2023).

- Tabane, Elias, Nxumalo Lindelani, and Promise Mvelase. "Classroom of the future realization in the industrialization era: towards 4.0 learning." In *Smart Education and e-Learning 2021*, pp. 263-272. Springer Singapore, 2021. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2834-4_22
- Tay, Shu Ing, Te Chuan Lee, N. Z. A. Hamid, and Ahmad Nur Aizat Ahmad. "An overview of industry 4.0: Definition, components, and government initiatives." *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems* 10, no. 14 (2018): 1379-1387.
- Tian, Bin; Wang, Chao, and Hong, Hanyu. "A Survey of Personalized Adaptive Learning System." In *2023 2nd International Conference on Artificial Intelligence and Computer Information Technology (AICIT)*, pp. 1-6. IEEE, 2023. <https://doi.org/10.1109/AICIT59054.2023.10277850>
- Udvaros, József és Forman, Norbert. "Using Artificial Intelligence in Education 4.0." *Journal of Technology & Information Education* 15, no. 1 (2023). <https://doi.org/10.5507/jtie.2023.004>
- Udvaros, József, Forman, Norbert and Avornicului, M.. "Developing computational thinking with microcontrollers in Education 4.0." (2023): 103-108. <https://doi.org/10.59287/ijanser.563>
- Udvaros, József, Miklós Gubán, Ákos Gubán, and Ágnes Sándor. "Industry 4.0 from the perspective of Education 4.0." *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches* 7, no. 4 (2023): 230-234. <https://doi.org/10.59287/ijanser.705>
- Zhu, Qiongli, and Wang, Minjuan. "Team-based mobile learning supported by an intelligent system: Case study of STEM students." In *Cross Reality (XR) and Immersive Learning Environments (ILEs) in Education*, pp. 5-21. Routledge, 2023. <https://doi.org/10.4324/9781003457121-2>

Vigh Ivett-Barbara:

**AMIKOR A JÁTÉK KOMOLYRA FORDUL:
A TÁRSASJÁTÉK-PEDAGÓGIA SZEREPE A FELSOŐOKTATÁSBAN¹⁵**

A 21. századi felsőoktatásban egyre sürgetőbbé válik azoknak a pedagógiai megközelítéseknek a keresése, amelyek képesek növelni a hallgatók tanulási motivációját, kritikai gondolkodását és aktív részvételét. A tudás átadásának frontális, egyirányú modellje mind kevésbé képes kielégíteni a jelenkor hallgatóinak tanulási szükségleteit, különösen a gyorsan változó társadalmi és technológiai környezetben. Az oktatás tartalmi és módszertani megújulása olyan irányokat is magában foglal, amelyek korábban a formális tanulási tértől idegennek számítottak. E kontextusban válik egyre hangsúlyosabbá a játékpedagógia, azon belül is a társasjáték-pedagógia mint innovatív oktatási eszköz és módszer.

A társasjáték alkalmazása a pedagógiában nem új keletű, azonban az elmúlt évtizedben jelentős elmozdulás történt a formális oktatási kereteken belüli célzott, módszertani alapú használatuk felé. Míg a közoktatásban már korábban megjelentek didaktikai célú társasjátékok, a felsőoktatásban való alkalmazásuk még mindig feltörekvő terület. A társasjáték-pedagógia túlmutat a játék egyszerű szórakoztató vagy motiváló funkcióján: olyan komplex tanulási környezetet teremt, amely a kooperációra, problémamegoldásra, stratégiai gondolkodásra és reflexióra épít.

A társasjáték-pedagógia a játék és a tanulás közötti kapcsolatot rendszerszinten értelmezi: nemcsak a játék mechanizmusait, hanem annak közösségformáló és tapasztalati tanulást segítő aspektusait is integrálja a tanítás folyamatába. E megközelítés különösen releváns lehet a bölcsészeti képzésekben, ahol a kritikai gondolkodás, az értelmezés, a kommunikáció és a kreativitás fejlesztése központi szerepet játszik.

A társasjátékok beemelése a felsőoktatási tanulási folyamatokba újfajta tanár–diák viszonyt is feltételez. Az oktató nemcsak tudásközvetítőként, hanem tanulási folyamatokat tervező és facilitáló szerepben jelenik meg. Ezzel párhuzamosan a hallgatók aktívabb, autonómabb és együttműködőbb pozícióba kerülnek. A társasjáték-pedagógia gyakorlati megvalósítása lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgatók élményszerű, interaktív módon sajátítsanak el elméleti és gyakorlati ismereteket.

Mindezek fényében indokoltnak tűnik a társasjáték-pedagógia felsőoktatási kontextusban való vizsgálata.

A társasjáték-pedagógia elméleti megközelítése

A játék az emberi fejlődés korai szakaszától meghatározó szerepet tölt be. A gyermek életében olyan alapvető tevékenységként van jelen, amely nem csupán örömforrás, hanem az értelmi és érzelmi fejlődés, valamint a szociális kompetenciák alakulásának is kulcsfontosságúja. A játék során a gyermek természetes módon, spontán tanul: különböző készségeket sajátít el anélkül, hogy ennek tudatában lenne, így a tanulási folyamat kevésbé válik formálissá vagy kényszerítetté.

E tevékenység egyik kiemelkedő sajátossága, hogy biztonságos tanulási környezetet kínál: a hibák nem járnak valódi következményekkel, így bármikor újra lehet próbálkozni. Ez különösen igaz a társasjátékokra, amelyekben a játékos részvétele közvetettebb módon történik, mint a szerep-, sport- vagy szimulációs játékok esetében. A játékos fizikai jelenlétét jelképes eszköz – például bábú, jelölő vagy kártya – közvetíti, amely révén egyfajta reprezentatív részvétel valósul meg. A játéktevékenység során a tanulás és a cselekvés szorosan összefonódik, ezáltal fejlődik a gyermek kreativitása, problémamegoldó képessége, nyelvi készségei és társas kompetenciái is (Christie és Johnsen, 1983).

¹⁵ <https://doi.org/10.17048/Tanulases tarsadalom.2025.15>

Fontos hangsúlyozni, hogy a játék fejlesztő hatásai nem korlátozódnak a koragyermekkorra. Az egész életen át tartó tanulás kontextusában a játékos tanulás felnőttkorban is releváns lehet, amennyiben megfelelő módon alkalmazzuk a különböző játéktípusokat az oktatásban.

A mai értelemben vett modern társasjátékok kialakulásához az eszközök egy több évszázados fejlődésen mentek keresztül (György, és tsai., 2024).

Aczél Zoltán meghatározása szerint „a társasjáték két vagy több játékos által játszott beltéri játékot jelent, jellemzően táblás játékot” (Aczél, 2015). Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a társasjáték nem feltétlenül kizárólag táblán játszott formát jelent: a játékkalkotó elemek között szerepelhetnek kártyák, lapkák, jelölők vagy más, a játékmenetet befolyásoló komponensek is. A társasjátékok legfőbb jellemzője, hogy a játékosok egy közösen kitűzött célért vagy egymással versengve vesznek részt a játékfolyamatban. Ezáltal nem csupán szórakoztató funkciót töltenek be, hanem hatékonyan fejlesztik az együttműködésre, problémamegoldásra, alkalmazkodásra és rugalmasságra irányuló készségeket is.

Aczél definícióját alapul véve a társasjátékok olyan sokoldalúan alkalmazható, egyszerű és széles körben elérhető eszközök, amelyek minimális pedagógiai adaptációval beilleszthetők az iskolai és felsőoktatási gyakorlatba. Ennek eredményeként megjelenhet a társasjáték-pedagógia mint alternatív, innovatív oktatási módszer (Jesztl és Lencse, 2018).

A társasjáték-pedagógia egyik központi feladata a motiváció fenntartása és a megfelelő ösztönzési formák megtalálása. Ennek elengedhetetlen feltétele a célcsoport részletes megismerése: a résztvevők egyéni adottságainak, érdeklődési körének és játékhasználati szokásainak feltérképezése kulcsfontosságú lépés a módszer eredményes alkalmazásához. Ezen túlmenően számos egyéb tényezőt is figyelembe kell venni, mint például a korosztályi sajátosságokat, a helyszín adottságait, valamint a csoport aktuális hangulatát, dinamikáját.

Mivel a társasjáték-pedagógia elsődleges célja nem a tanulás, hanem az élményszerzés, kiemelten fontos, hogy az alkalmazott játékok valódi örömforrást jelentsenek a résztvevők számára. A fejlesztési célok és tanulási eredmények elérése kizárólag akkor válhat lehetővé, ha a játékosok számára a részvétel önmagában is motiváló és élvezetes tevékenység.

A motiváció megteremtésében és fenntartásában kiemelt szerepet játszhat a flow-élmény is, amely napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap a pszichológia, a pedagógia és más alkalmazott területek körében. Az elmélet kidolgozója, Csíkszentmihályi Mihály a flow-t — magyarul „áramlás”-ként — olyan állapotként írja le, „amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörlődik mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért” (Csíkszentmihályi, 2010, 22).

Bár a flow-t leggyakrabban sporttevékenységekhez vagy szabadidős elfoglaltságokhoz kapcsolják, tudatos pedagógiai tervezéssel és megfelelő módszertani érzékenységgel az oktatási folyamatokba is integrálható. A mai felgyorsult világban különösen fontos, hogy a tanulók a tanulási tevékenységek során is megtapasztalhassák ezt az állapotot. Ehhez elengedhetetlen a belső motiváció támogatása, valamint olyan pedagógiai célok kitűzése, amelyek kellően kihívást jelentenek, de reálisan elérhetők. Ugyanis csak akkor jöhet létre valódi flow-élmény, ha a tanuló a probléma megoldásához aktívan, saját erőforrásait mozgósítva járul hozzá.

„A flow jelenlétével az oktatásban megvalósuló élménypedagógia nem jelent mást, mint a közvetlen tapasztalásokon, illetve aktív oktatáson keresztüli tanítást” (Dominek, 2021, 75).

Jesztl József és Lencse Máté (2018) nyolc olyan alapelvet határoznak meg, amelyek a társasjáték-pedagógia alkalmazásának elengedhetetlen kiindulópontjai. Ezek az elvek egyértelműen kijelölik a módszer határait és lehetőségeit, valamint útmutatást nyújtanak a pedagógus szerepének értelmezéséhez. Röviden szemléltetve:

1. A játék maradjon játék: A játékelményt nem szabad megszakítani pedagógiai célú közbeavatkozásokkal. A tanulási hatás hosszú távon, természetes módon jelenik meg.

2. Ismert játékokra épít: Nem fejlesztőjátékokat, hanem a résztvevők számára vonzó, már ismert társasokat alkalmaz, így a belső motiváció kerül előtérbe.
3. Döntés és szerencse: A játék során a résztvevők folyamatosan döntéseket hoznak, miközben a szerencse is szerepet játszik, ami komplex tanulási helyzeteket teremt.
4. A játék strukturál, nem a pedagógus: A pedagógus szerepe nem irányító, hanem támogató: a játék szabályrendszere határozza meg a folyamatot.
5. Partneri jelenlét: A pedagógus egyenrangú játékosként vesz részt, példamutatásával fejleszt, nem direkt tanítással vagy megszakításokkal.
6. Variabilitás: A módszer célja a sokféle játékmekanika és játéktípus megismertetése – nem az elmélyülés, hanem a sokszínűség fejleszt.
7. Elmélyülés felé irányít: Ha a résztvevők igénylik, a pedagógus új játéklehetőségek felé nyithat, ezzel támogatva a mélyebb érdeklődést.
8. Nem tanórai keretekre optimalizált: Bár tanórán is alkalmazható, kötetlenebb közegben – szakkörökön, délutáni programokon – érvényesül leginkább.

A társasjáték-pedagógiai projekt sikeres megvalósításának kulcsa elsősorban a pedagógus előkészítő munkájában rejlik. Noha a módszer első ránézésre nem tűnik különösen háttértudást vagy alapos kutatást igénylő eszköznek, valójában több lépést és szempontot is figyelembe kell venni a gyakorlati alkalmazás előtt. Amint arra a korábbiakban is került említés, a résztvevők érdeklődési körének, játékkultúrájának és preferenciáinak megismerése kiemelt jelentőséggel bír. Egyénenként változó, hogy a külső vagy a belső motiváció az erősebb a társasjátékok használata során, viszont a pedagógus feladata annak az elősegítése, hogy a külső motiváció egyre csökkenjen, fokozatosan belső motivációvá alakuljon át. (Győri-Nádai és Győri, 2023)

A motiváció mellett fontos feladata a facilitátor tanárnak, hogy definiálja azokat a célokat, amiket a társasjátékokkal szeretne elérni, különös tekintettel a kompetenciák fejlesztésére. Jelen tanulmányban a kommunikációs kompetenciák kapnak kimagasló szerepet, hiszen – különösen a kooperatív típusok – hatékony pedagógiai eszközként szolgálhatnak. A kooperatív játékok lényege, hogy a résztvevők közösen törekednek egy előre meghatározott cél elérésére, akár a játék mechanizmusa, egy kijelölt játékos, akár egy másik csapat ellenében. Ezek a szituációk kiválóan támogatják a hatékony információátadást, a problémamegoldó gondolkodást, valamint a stratégiai együttműködés fejlődését. Számos társasjáték ezenfelül a meggyőzés, érvelés és véleményformálás képességét is fejleszti, hiszen a játékosok gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amelyben álláspontjukat logikai érvekkel kell alátámasztaniuk. Ez közvetlenül hozzájárul az érveléstechnika és a vitakultúra tudatos fejlesztéséhez.

A kommunikációs készségek fejlesztése mellett a társasjátékok tanórai alkalmazása elősegíti az érzelmi intelligencia alakulását is. A játék során a résztvevők empátiát tanulnak, érzékenyebbé válnak mások érzelmeire és reakcióira, miközben konfliktuskezelési stratégiáik is fejlődnek (Gee, 2008).

Társasjáték-pedagógia a felsőoktatásban – a kutatás

A modern felsőoktatás egyik kiemelt kihívása a hallgatók kommunikációs kompetenciáinak fejlesztése, amely elengedhetetlen a tudományos és szakmai érvényesüléshez. Különösen igaz ez a bölcsészkarokon, ahol a kritikai gondolkodás, az érvelés és a kreatív kifejezés kulcsszerepet játszanak. A társasjáték-pedagógia egy innovatív, interaktív módszer, amely a játékalapú tanuláson keresztül erősíti a felsorolt készségeket.

A téma előzményei között kiemelendők a konstruktivista pedagógiai modellek, amelyek a tapasztalati tanulást helyezik előtérbe (Dewey, 1938). Emellett a játékalapú tanulás előnyeit vizsgáló kutatások (Prensky, 2007) rámutattak arra, hogy a játékalapú interakciók és az aktív szerepjátékok kedvező hatással vannak a kommunikációs készségek fejlődésére.

A kutatás eredményei gyakorlati és elérhető pedagógiai eszközként szolgálhatnak a felsőoktatásban, elősegítve az oktatás interaktivitását és hatékonyságát. A kutatás konklúzióinak publikálása hozzájárulhat a játékalapú pedagógia további fejlődéséhez és alkalmazásához a felsőoktatás különböző területein.

Kutatási célkitűzés és hipotézis

A felsőoktatási tanulási környezet gyakran frontális, elméletközpontú megközelítése kevésbé támogatja a hallgatók gyakorlati kommunikációs és együttműködési készségeinek fejlődését. A kutatás célja annak a vizsgálata, hogy a társasjáték-pedagógia milyen módon segítheti a bölcsészhallgatók kommunikációs készségeinek fejlődését, különös tekintettel az érvelésre, vitakészségre, együttműködésre és kreatív problémamegoldásra. Hipotézisem szerint a strukturált, pedagógiaileg célzottan alkalmazott társasjátékos módszerek jelentősen javíthatják ezen komplex készségeket a hagyományos oktatási formákhoz képest.

Módszertan

A kutatás a Partiumi Keresztény Egyetem magyar szakos alapképzési programjaihoz kapcsolódóan valósult meg, azon belül is például a kommunikációs technikák tantárgy keretében, amely célzottan a kommunikáció fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A vizsgálatban olyan hallgatók vettek részt, akik magyar nyelv és irodalom szakon, valamint magyar–angol szakpáros képzésben folytatták tanulmányaikat. Az adatgyűjtés egyelőre két egymást követő tanév során történt: a 2023/2024-es tanévben 15 fő, a 2024/2025-ös tanévben pedig 14 fő kapcsolódott be a kutatásba, így összesen 29 hallgató alkotta a mintát. A módszer alkalmazása az aktuális, a 2025/2026-os tanévben is elkezdődött, így az elkövetkezendőkben 15 fővel bővül majd a lekérdezettek száma.

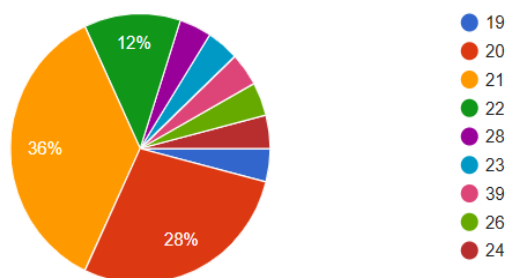
A kutatás módszertani alapját egy 18 kérdéses, zárt és nyitott elemeket tartalmazó kérdőív, valamint célzott, strukturált megfigyelés képezte. A kurzusokon rendszeresen alkalmazott társasjátékok között szerepelt például a Tabu, Dixit, Beugró, Story-kocka és Activity. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek a játékok nem a hagyományos, rendeltetésszerű játékméletük szerint kerültek felhasználásra, hanem elsősorban mint eszközök szolgáltak a kommunikációs és kooperációs készségek célzott fejlesztéséhez. A játékokhoz tartozó kártyák, vizuális elemek és szerepkártyák különféle, a célcsoporthoz és tanulási célhoz illesztett módszertani keretben kerültek adaptálásra, például dramatikus vagy asszociatív gyakorlatok, érvelési szimulációk és tematikus beszélgetésindítók formájában. Ez a rugalmas alkalmazás lehetővé tette a játékok rejtett pedagógiai potenciáljának kiaknázását, miközben a hallgatók aktív részvételét és kreatív bevonódását is elősegítette.

Eredmények

Az eredmények feldolgozása kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmazott. A kutatás jelenlegi szakaszában elsősorban a kérdőíves adatfelvétel eredményeinek elemzése valósult meg, míg a megfigyelésekből származó adatok egyelőre csak részlegesen állnak rendelkezésre.

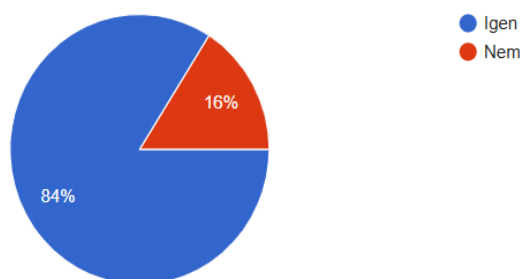
A kérdőív bevezető, demográfiai jellegű kérdései alapján megállapítható, hogy az adatközlők 84%-a nő. Az életkori megoszlást tekintve a 20–21 éves korosztály képviseli a legnagyobb arányt (1. ábra). Emellett a válaszadók túlnyomó többsége (96%) jelezte, hogy kedveli a társasjátékozást, ami alátámasztja a vizsgált módszerrel kapcsolatos nyitottságot és pozitív attitűdöt.

1. ábra: A válaszadók életkora



A válaszadók 100%-a jelezte, hogy az oktatás során találkozott a társasjáték-pedagógia módszerével. Túlnyomó többségük pozitív tapasztalatokat kötött a társasjátékok tanórai, és úgy ítéli meg, hogy a módszernek indokolt szerepe van a tanításban (2. ábra).

2. ábra: Az „Ön szerint az oktatásban van-e létjogosultsága a társasjátékoknak?” kérdésre adott válaszok



Arra vonatkozóan, hogy milyen készségek fejleszthetők társasjátékkal, kiemelkedő gyakorisággal a kommunikációs készségeket (23) említették a hallgatók, ezt követte a kreativitás (17), majd a problémamegoldó készség (11). Előfordulásukat tekintve az empátia, a konfliktuskezelés, a csapatmunka, az érzelmi intelligencia, a figyelem és a kritikai gondolkodás is gyakran megjelent a válaszokban.

A válaszok eloszlása jól tükrözi a szakirodalomban is megfogalmazott megállapításokat, miszerint a társasjátékok komplex, interaktív tanulási környezetet teremtenek, amely egyszerre aktivál kognitív, szociális és affektív folyamatokat. A kommunikációs és együttműködési készségek kiemelt szerepe azt jelzi, hogy a játékhelyzetekben a hallgatók folyamatosan egyeztetnek, érvelnek és reflektálnak egymásra, miközben a közös cél elérése érdekében szükségszerűen fejlesztik nyelvi és interperszonális kompetenciáikat.

Ezzel párhuzamosan a kreativitás és problémamegoldás megjelenése arra utal, hogy a játékos feladatok nyitott végű, alternatív megoldásokat is elfogadó kerete ösztönzi a rugalmas gondolkodást és az innovatív ötletek megfogalmazását. Az olyan készségek, mint az empátia, az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelés, a társas interakciók természetes velejáróiként fejlődnek, ami különösen értékes teszi ezt a módszert a felsőoktatási kompetenciafejlesztésben.

Összességében az erre a kérdésre adott hallgatói válaszok nem csupán visszaigazolják a társasjátékok pedagógiai potenciálját, hanem konkrét irányokat is kijelölnek arra vonatkozóan, mely készségek fejlesztésében alkalmazhatók a leghatékonyabban.

A hallgatók a Kommunikációs technikák és az Interperszonális kommunikáció kurzusokon a társasjátékok hasznosságát kiemelkedően magas elégedettséggel értékelték (öt fokú skálán mutatott átlag: 4,76), ami további pozitív visszajelzésként szolgál a módszerrel kapcsolatban, megerősíti a módszer tanórai relevanciáját.

A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján a hallgatók 100%-a pozitívan nyilatkozott a társasjáték-pedagógiáról mint élményről. Bár néhányan kezdeti szorongásról számoltak be, összességében a pedagógiailag célzott játékok nemcsak a direkt módon fejlesztett készségeket támogatták, hanem csökkentették az ismeretlentől való félelmet, elősegítették a „flow” élményt és az aktív részvételt, valamint növelték a tanulási motivációt és a figyelmet.

A hallgatók anonimitásának biztosítása mellett néhány, a teljesség igénye nélkül válogatott tapasztalat kerül szó szerinti idézésre:

„Eleinte félttem, hogy jól kell majd teljesíteni, de aztán rájöttem, hogy csak játék és tanulás. Onnantól kezdve minden percét élveztem.”

„Teljesen felszabadultam, nem véletlenül mondják azt, hogy játszva tanulni mindig könnyebb.”

„Tetszett, szerintem egy olyan módja a tanulásnak, ami szórakoztató és sokáig képes fenntartani a figyelmet.”

„Először szorongás az ismeretlen helyzetek miatt (mit gondolnak az emberek, szereplés, stb.). De aztán nagyon motiváló és jó élmény volt minden óra.”

„Egyensúly volt a kibívás és a szórakozás között, segítettek kreatívabban gondolkodni, és még a szaktársakat is közelebb hozta egymáshoz.”

„Színesebbé és interaktívabbá teszi az órákat, az elméletet képes elmélyíteni.”

„Nagyon pozitív érzéseim voltak, illetve az órai anyag is maradandóbb volt.”

„Meglépett voltam, de jól éreztem magam, kötetlenül telt az óra, és úgy éreztem rengeteget tanulok.”

„Nagyon pozitív, kedvenc órámnak volt.”

A visszajelzések egyértelműen azt mutatják, hogy a társasjátékos tanulási forma nemcsak élményszerűvé, hanem eredményesebbé is tette az oktatási folyamatot. Az idézetekben megjelenő kulcstémák – a kezdeti szorongás feloldódása, a motiváció növekedése, a közösségi élmény és az elmélyültebb tanulás – összhangban állnak a későbbiekben tárgyalandó affektív és kognitív dimenziókban megfigyelt fejlődéssel. A hallgatók tapasztalatai alátámasztják, hogy a játékos tanulási környezet elősegíti a biztonságos, támogató légkör kialakulását, amelyben a tanulók mernek kísérletezni, hibázni és reflektálni.

A megfigyelési jegyzőkönyvek tanúsága szerint a társasjátékos órákon:

- Affektív szinten nőtt az önbizalom, a motiváció és a tanulói elégedettség – ezt a kérdőíves eredmények is megerősítették. A hallgatók bátrabban vállalták a véleményüket, és csökkent a hibázástól való félelem, ami a támogató, játékos tanulási környezetnek tulajdonítható. A közös élmények és a csapatszellem erősödése elősegítette a tanulásához való pozitív érzelmi viszony kialakulását.
- Kognitív szinten aktívabb tanulási folyamat, kevesebb megszakítás, hosszabb és mélyebb megszólalások, valamint gazdagabb szókincs jellemezte a hallgatókat. A társasjátékok strukturált, de rugalmas szabályrendszere lehetőséget teremtett a problémamegoldó gondolkodás, a döntéshozatali képesség és a reflektív kommunikáció fejlesztésére. Mindez arra utal, hogy a játékos tanulási helyzetek nemcsak a figyelmet és a részvételt fokozzák, hanem a tudás mélyebb kognitív feldolgozását is elősegítik.

Utóbbi részletes kiértékelése folyamatban van, de az eddigi adatok alapján egyértelműen körvonalazódik a kognitív szinten való pozitív fejlődés. A megfigyelések szerint a társasjáték-alapú tanulási helyzetek képesek

előmozdítani az aktív, önszabályozó tanulói magatartás kialakulását, amely hosszabb távon hozzájárulhat a tanulói autonómia és a tartós tanulási motiváció erősödéséhez.

Kitekintés

Jelen kutatás rámutatott arra, hogy a játékalapú tanulás nem kizárólag az alsóbb iskolafokokon lehet hatékony, hanem a felsőoktatásban is értékes pedagógiai eszközként működik. A hallgatói visszajelzések, valamint a kérdőíves és megfigyeléses adatok alapján megállapítható, hogy a strukturált, célorientált társasjátékalapú foglalkozások hozzájárulnak a kommunikációs, kooperációs és problémamegoldó készségek fejlődéséhez: a hallgatók bátrabban és tudatosabban kommunikálnak, logikusabb és empatikusabb vitakultúrát alakítanak ki, javul az együttműködés, a csoportdinamika, és fejlődik a kreatív problémamegoldás és az önreflexió.

Különösen fontos eredménynek tekinthető, hogy a társasjátékos órák nemcsak a résztvevők aktív bevonódását, hanem az érzelmi biztonság megteremtését is elősegítették. A kezdeti szorongást sok esetben felváltotta az örömteli részvétel, a „flow” élmény és a tanulási motiváció növekedése. Ezen affektív hatások hozzájárulnak a mélyebb tudásépítéshez, valamint az önreflexió fejlődéséhez is – olyan területekhez, amelyek a hagyományos, frontális oktatási formákban gyakran háttérbe szorulnak.

A kutatás eredményei tehát megerősítik azt a szakirodalmi állítást, hogy a játék – különösen a társasjáték – tapasztalati tanulásra épülő, kompetenciafejlesztő pedagógiai potenciált rejt magában. A kooperatív és kompetitív játékelemek egyaránt fejlesztik az érvelési készséget, a logikus gondolkodást és a társas interakciók minőségét, miközben a kreatív problémamegoldás és a csoportdinamika is jelentősen javul. Mivel gyakran valós élethelyzeteket modelleznek, ezáltal hozzájárulnak a tanulók kommunikációs önbizalmának növekedéséhez és kifejezőkészségük hatékonyabbá válásához.

A 2025/2026-os tanévben tervezett folytatás során újabb játékformák és pedagógiai stratégiák beemelése is cél, többek között a digitális társasjátékok vagy a szerepalapú tanulási formák alkalmazása.

Úgy vélem, a társasjáték kinőtte csupán eszköz jellegét, és mára már didaktikai nyelvként is tekinthető, amely képes újradefiniálni a tanulás és tanítás hagyományos kereteit.

Irodalom

- Aczél Zoltán (2015). A társasjáték-pedagógia filozófiája. *Tanít-tani Online*, (letöltés: 2025. 05. 14., http://tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja)
- Christie, James F. and Johnsen, Peter E. (1983). The Role of Play in Social-intellectual Development. *Review of Educational Research*, 53. évf. 1. sz. 93–115. <https://doi.org/10.3102/00346543053001093>
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan. (letöltés: 2025. 05. 14. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>)
- Dominek Dalma Lilla (2021). A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio-Educatio*, 16. évf. 5. sz. 72-82. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.72-82>
- Gee, J. P. (2008). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Palgrave Macmillan. (letöltés: 2025. 05.14. https://www.researchgate.net/publication/220686314_What_Video_Games_Have_to_Teach_Us_About_Learning_and_Literacy).
- György János, Zachar Zsófia Virág, Gábor Andrásné és Fekete Ákos (2024). Társasjátékok fejlesztő ereje az oktatásban. *Pannon Digitális Pedagógia*, 4. évf. 1-2 sz. 35-52. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2024.1-2.3>
- Győri-Nádai Réka és Győri Zoltán (2023). *Mit játszunk?* Corvina Kiadó, Budapest.
- Jeszl József és Lencse Máté (2018). *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House. (letöltés: 2025. 05. 14.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>)

Zilahi-Brányi Panna:

A MEDIÁCIÓ LEHETŐSÉGEI AZ ALAPFOKÚ ZENEISKOLAI GYAKORLATBAN¹⁶

A kutatási téma körülhatárolása

Témaválasztás indoklása. Az iskola, mint szocializációs tér, meghatározó szerepet tölt be minden ember életében. Magyarországon a hatodik életévé elérésével egy gyermek tankötelezetté válik (2011. évi CXC tv. 45. § (2)), és a kötelezettsége a tizenhatodik életévéig fennáll (2011. évi CXC tv. 45. § (3)), tehát közel tíz évet biztosan az iskolai oktatásban tölt.

Egy oktatási intézmény a tantárgyi ismeretek átadásán túl más módon is kiveszi a részét a gyermekek formálásában: nem csak oktat, hanem nevel is. Viselkedési normákat, kommunikációs technikákat és problémamegoldási stratégiákat mutat.

Az iskolákban a pedagógusokon kívül nagyhatású a kortársakkal való kapcsolat. A gyermekek életében erős a velük egykorúak hatása, az úgynevezett kortársnyomás (Kovács és Pikó, 2010, 29). Az iskolai közeg a kapcsolatok intenzitása miatt gyakran konfliktusforrássá is válhat.

A tanulók jóllétére az iskolai teljesítményen túl és arra erős kihatással, folyamatosan jelen vannak a társas helyzetek és az ezekre érkező visszajelzések. Itt tartom fontosnak felhívni a figyelmet arra, hogy a gyermekek a visszajelzésekből nem csak a társadalmi normáknak való megfelelést, hanem magukat is meghatározzák (Brookhart, 2017, 76).

Az iskolában a társas helyzetek jelentős része konfliktusos. A különböző korú és helyzetű tanulók, a más generációhoz tartozó tanárok, az eltérő elvárások sokféle vitahelyzetet eredményezhetnek. Amennyiben a nézeteltérést nem kezelik hatékonyan, nem kerül feloldásra, a probléma tartós feszültséget okozhat.

A pedagógus aktív résztvevője a konfliktusoknak és azok rendezésének. Kiemelt szerepet tölt be mint minta, példakép a gyermekek számára. A második bekezdésben említett problémamegoldási stratégiák bemutatása az oktatási intézményekben jellemzően a tanárok útján valósul meg, ezért fontosságuk a szaktárgyi kérdéseken jelentősen túlmutat.

A zeneoktatás a közismereti képzéseken túl tanít új ismeretek, ezáltal azokon felüli teljesítendő feladatokat terhel a tanulóra. A zenetanulás során jellemző gyakori szereplési helyzetek, mint például a koncertek, vizsgák, versenyek, komoly stresszt okozhatnak a diákoknak, ezáltal fokozva a viták lehetőségét. Ezen szereplések alkalmával a tanulónak egy-szer van lehetősége tudását bemutatni, emiatt fokozott nyomás alatt áll, teret engedve a maximalizmusnak.

Ezen túl a zeneoktatás sajátossága, hogy a zeneórák jellemzően egyéni, vagy kisebb csoportokban zajlanak, emiatt a tanár-diák kapcsolatok személyesebbek, egy zenetanár egy adott tárgyat tanító közismereti tanárnál gyakran hosszabb ideig kíséri a gyermek életét, így a hosszabb távú, közelebbi kapcsolatban könnyen kialakulhatnak érzelmi feszültségek.

A fentiek felismerve egyre több iskola nyit új konfliktuskezelési módszerek felé, melyre példa a mediáció, mely használatával új eszköz állna a pedagógusok rendelkezésére a konfliktusok hatékony kezelésére. Ez különösen hasznos lehet a zeneiskolákban, a korábban említett nagyfokú perfekcionizmus miatti feszített légkör okán.

A mediáció alkalmazása elősegíti a problémák gyorsabb és eredményesebb megoldását, a konfliktusok rendezésének gördülékeny lehetőségét, az iskolában és begyakorlásával azon túl is.

Célkitűzések

¹⁶ <https://doi.org/10.17048/Tanulasetarsadalom.2025.16>

E kutatás fő célja megvizsgálni a mediáció jelenlegi alkalmazását és jövőbeli alkalmazási lehetőségeit a magyar alapfokú zeneoktatásban. Úgy gondolom, a zenepedagógusok napjainkban a konfliktusok megoldásában eszköztelenek, mert egyrészt a zenetanári képzések kevés pedagógiai, és azokon belül is jellemzően módszertani tárgyakat takarnak, így a zenepedagógusok nem kapnak mintát a nézeteltérések rendezésére; illetve a zeneiskolák a közoktatástól különálló oktatási létesítmények, ahol se iskola-pszichológus, se mentálhigiénés szakember nem áll se a tanulók, se a tanárok rendelkezésére.

Jelen tanulmány a felvetett témának csupán bevezetésére szolgál, nem célom sem a pedagógustársadalom, sem a zenepedagógusok képzésének átforgalmazására javaslatot tenni. Amire most vállalkozom, az a mediáció ismertségének és alkalmazási lehetőségének felmérése a magyar alapfokú zeneiskolákban.

Ennek megfelelően kutatásomban három hipotézis ellenőrzését tűztem ki célul, melyek az alábbiak:

H1: A mediációs technika kevésbé ismert a magyar zeneiskolai oktatásban.

H2: A mediációs technika kevésbé alkalmazott a magyar zeneiskolai oktatásban.

H3: A zenetanárok nyitottak a mediációra mint vitarendezési módszerre.

Vizsgálatom zenetanárok kérdőíves megkeresésével történt 2025. áprilisában. A kapcsolatfelvétel szakmai csoportokon keresztül történt. A kérdőív kitöltése anonim, a részvétel önkéntes volt. A kitöltők tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról.

A vizsgálat felmérte a kitöltők korát, szakját, szakmai tapasztalatát, a mediáció-ismeretét és a mediáció szakmáján belüli alkalmazásához való hozzáállását. A kérdőív nyitott, illetve zárt kérdéseket és skálákat tartalmazott, felépítése három részre oszlott: demográfiai adatok, a mediáció ismertsége és a mediáció alkalmazásának esélye.

A kutatás kvantitatív módszert használt, ezért a válaszok feldolgozása számszerűsítható adatokra épült. A kiértékelés során szándékomban állt százalékos megoszlást, átlagot, mediánt leírni.

Röviden a mediációról

A mediáció alkalmazási lehetőségeinek vizsgálatához elengedhetetlen képet alkotni arról, hogy mit foglal magába ez a módszer.

A mediáció, magyarosan közvetítői tevékenység az alternatív vitarendezés egyik formája (Juhász és Rúzs Molnár, 2024, 53) – vagyis a versengés helyett az együttműködésen alapul, a probléma megoldásán túl a megbomlott kapcsolati harmónia helyreállítása is cél (Juhász és Rúzs Molnár, 2024, 47).

Az eljárás során egy vitát a felek beleegyezésével egy pártatlan, semleges segítő „közvetít”, a mediátor. A segítő ugyanakkor mindössze a kommunikáció létrejöttében és koordinálásában vállal részt, nem ad tanácsot, nem dönt a felek helyett.

A mediációs eljárás célja a résztvevők közötti kommunikáció helyreállítása és folyamatos támogatása. Segíthet a rejtett szükségleteket is feltárni, emiatt nem csak felszínes megállapodást hozhat létre. Nagy hatást gyakorolhat a versengő tárgyalás együttműködővé alakításában (Juhász és Rúzs Molnár, 2024, 54-55).

A mediátor ugyanakkor nem csupán egy passzív irányító, fontos, hogy befogadó, ítélet nélküli, pártatlan és törődő magatartást tanúsítson (Beer és Packard, 2012, 100), biztosítva a bizalmi légkört, ezáltal megalapozva a valós párbeszédet.

A mediáció mint fogalom nem csak a hivatalos eljárásrendet jelenti, hanem képvisel egy szemléletmódot, gondolkodásfajtát, ami lehetővé teszi a probléma új perspektívából való megközelítését (Németh, 2014, 57). Összefoglalva, a közvetítés tehát egy strukturált megbeszélés, mely egy probléma-megoldásban járatos szakember vezetésével történik (Lovas és Herczog, 2020).

Konfliktus és konfliktuskezelés az iskolában

A konfliktus az iskolai élet mindennapos velejárója. Két tanuló között számtalan okból keletkezhet súrlódás: csapatmunka feladatmegosztása vagy versengés miatt is. A fennálló probléma nem csak a sikeres

együttműködést akadályozhatja, de akár hátráltathatják is egymást a felek. Nagyobb közösségnél a belső ellentétek a csoportot is megoszthatják, meggyengíthetik.

A tanuló és szülője közötti viszony nagyon fontos az előbbi iskolával kapcsolatos attitűdje kialakítása miatt. A szülő esetleges rossz viszonya az iskolához és tanuláshoz rá-nyomja a bélyegét a gyerek hozzáállására is: ha a szülő szerint az iskolában főleg dolgot tanítanak, gyermeke aligha fog motiváltan fordulni a tanuláshoz. Azonban visszafelé is történhet: amennyiben a szülő kötelező programnak gondolja például a zeneiskolába járást, a gyermeke muszájnak éli meg a zenetanulást, és így nem keresve örömet benne. Az iskolai környezetben nagyon jellemző és gyakori konfliktusforma a tanuló-tanár közötti nézeteltérés. Súlya a gyakoriság mellett abban áll, hogy feloldását akadályozhatja a jelentősen aszimmetrikus felállás: a tanár bizonyos kérdésekben jogosult a tanulóra kényszeríteni az akaratát, például dolgoztatás céljából. A konfliktusok, akármelyik szereplők között történik, elmérgesedhet, akár fizikai agresszióba is torkolthat – gondoljunk csak az iskolai verekedésekre (Várnai és Zsiros, 2014, 96), vagy a pedagógusok elleni bűncselekményekre (Marusnik, 2009, 30). Ezen eldurvulások elkerülésére is szolgálhat egy kulturált, egymás igényeit figyelembe vevő problémamegoldó technika.

Utóbbi, vagyis az egymás igényeinek figyelembevétele nem áll olyan messze az iskola világától, mint elsőre gondolnánk, hiszen például a modern felfogás szerint a tanuló munkatárs is, aki az intézmény dolgozóival közösen vesz részt abban a folyamatban, amelynek eredménye a gyermek saját fejlődése (Buda és Péter-Szarka, 2015, 11).

A tanuló részvétele, a közös döntéshozatal, minden vita során fontos, de különösen nagy jelentőséggel bír, amikor a családról vagy önmagáról van szó. A hosszasan elhúzódó, lezáratlan konfliktusok nemcsak a szülőket, hanem a gyermekeket is súlyosan megviselik. A gyermekek életében az idő még a felnőtteknél is értékesebb: az elveszett gyermekkor nem pótolható (Feuer, 2019).

Más kérdés ugyanakkor, hogy a magyar oktatási rendszer készen áll-e egy ilyen új-szerű hozzáállásra, és az ezáltal megkövetelt megoldásokra.

Tapasztalatok szerint hazánkban jellemző a hagyományos vitarendezés: kevés alternatíva közül lehet választani a hivatalos sférákban is. Az alternatív vitarendezés kutatások alapján azokban az országokban terjedt el, ahol az állampolgárokat kellően érettnek tekintik ahhoz, hogy saját ügyeikben döntéseket hozzanak: segítséggel, de döntésük jogát és felelősségét megtartva (Lovas és Herczog, 2020). Kérdés, hogy ez ma Magyarországon mennyire valós lehetőség.

Iskolai mediáció

A mediáció iskolai alkalmazása nagyon biztató, mind folyamat, mind eredmény szinten. A folyamat azért lehet már önmagában hasznos, mert a mediáció iskolai alkalmazása olyan alapvető készségeket vár el – mint például az aktív figyelem vagy kritikus gondolkodás –, amik problémától függetlenül önmagában is értékek. A jó problémamegoldóképesség, a más véleményének tiszteletben tartása nem csak az iskolai évek alatt, de a későbbiekben is elengedhetetlen túlélési készség (Lane és McWhirter, 1992, 21).

Az eredmény szintjén még korlátozottak a dokumentált esetek, de limitált amerikai iskolai kísérletek alapján kimutatható, hogy a mediáció iskolai alkalmazása csökkenti az erőszakot az iskolákban (Schellenberg et al., 2007, 480).

Valószínűleg ennek is következménye, hogy az ezredforduló óta a módszer iránti érdeklődés a kutatás terén nagyon megnőtt, annak ellenére, hogy a mediáció oktatási gyakorlatként még nem túlságosan elterjedt. Utóbbinak oka leginkább az alkalmazás eredményének nehézkes mérése, és az egységes keretrendszer hiánya (Ibarrola-García, 2024, 311).

Ha a mediáció egészében még nem is, annak szerves része, az erőszakmentes kommunikáció oktatási környezetben való alkalmazása napjainkban már megjelent hazánkban, bár még ez sem számít elterjedt gyakorlatnak. Az eddigi tapasztalatok azonban biztatóak: az ilyen beavatkozásokat követően jellemzően csökken a konfliktusok száma (Borbáth, 2023, 82).

A magyarországi helyzet összességében mégis a lassú fejlődés helyett inkább hullámzó képet mutat. Jól dokumentálja ezt az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálat, mely 2004 januárjában kezdte meg működését (Birloni és Sík, 2013, 17), helyzetét egy 2007-es kormányrendelet tisztázta (1/2007. (I. 9.) Korm. rend.), dokumentációk alapján sikeresen működött (Krémer, 2008), 2020. februárjában ennek ellenére megszűnt.

Az alapfokú zeneoktatás Magyarországon

A magyar zeneiskolai rendszer. A magyar zeneoktatás hagyománya évszázadokra nyúlik vissza, bár sokáig nem intézményesült, illetve a magasabb rétegek kiváltsága volt a zenei képzés.

A huszadik század nagy változása, hogy államilag fenntartott zeneiskolák létesültek, és ez az intézményrendszer már a köznevelés részeként működik (Vas, 2015, 73), fő célja a zene megszerettetése, a pozitív zenei élmények kialakítása, és a tehetséggondozás (Váradi, 2010, 48). A zenei alapképzés terjesztésében nagy szerepet játszott a Kodály Zoltán nevével fémjelzett Kodály-módszer, zenepedagógiai elvek és a relatív szolmizáció (Dobszay, 1972, 17).

A magyar zeneoktatási rendszer alapját az alapfokú művészeti iskolák (AMI) képezik, melyek több művészeti ágban (zene, tánc, képzőművészet, színművészet) kínálnak ok-tatást. Ezek az intézmények az Oktatási Hivatal szakmai irányítása alá tartoznak, az iskolák fenntartója a Klebelsberg Központ, azon belül a tankerületek. Az oktatás kereteit, elvárásait aktuálisan a 2020-as Nemzeti alaptanterv rögzíti (110/2012. (VI. 4.) Korm. rend.).

A zeneiskolai rendszerre épül a középfokú zenei képzés: ezek az intézmények pár-huzamosan nyújtanak közismereti és szakmai képzést, lehetőséget adva a diákoknak a zenei pályára való belépésre. A felsőfokú zenei oktatás Magyarországon jelenleg hét városban zajlik: Budapest, Debrecen, Miskolc, Győr, Pécs, Szeged, Székesfehérvár kínál képzéseket klasszikus, könnyűzenei és jazz stílusokban (Oktatási Hivatal, 2025).

A képzési szintek emelkedésével folyamatos a specializálódás, és a hierarchikus fel-építés más képzési területekhez hasonlóan piramis-szerű. A csúcson lévő doktori képzést, mely a „Doctor of Liberal Arts” megnevezést viseli, és a „Doctor of Philosophy” tudományos fokozat megfelelője a művészeti képzésben, nagyon kevesen érik el. Ezzel szemben az alapfokú oktatás mindenki számára nyitott.

Azonban, bár mindenki számára nyitott, nem feltétlenül mindenki számára elérhető. A zeneiskolai képzésbe való bekerülés jelentkezéssel és felvételi meghallgatással történik, amely során a pedagógusok a gyermekek zenei érzékét, hallását, ritmusérzékét és motivációját vizsgálják. Az intézmények jellemzően iskoláskortól fogadnak tanulókat, a felvétel sikeressége a gyermek képességein túl az adott intézmény zenetanárainak számától, feltölthető üres helyeitől is függ.

Az alapfokú zeneiskolák képzési rendszere több lépcsőből áll: előképző, I-IV. vagy I-VI. osztályok, továbbképző évfolyamok épülnek egymásra, hangszerenként eltérő felépítéssel. Utóbbit az eszközök különbözősége indokolja, gondoljunk csak egy furulya és egy fagott méret- és súlykülönbségeire, mely a hangszerjátékkal támasztott elvárásokra is erősen kihat.

Az oktatás során a tanulók heti rendszerességgel vesznek részt egyéni hangszeres órákon, valamint csoportos szolfézsórákon. A képzés során általában lehetőség van zenekari, kamarazenei és énekkari tevékenységekre is, különösen a haladóbb szinteken.

A zeneiskolákban félévi és évvégi vizsga kerül megtartásra, illetve az alapképzés évei után úgynevezett művészeti alapvizsga letételére van lehetőség (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rend.).

A magyar zeneiskolai rendszer jellemzője, hogy egy pedagógus egy tanulóval foglalkozik, sőt, bizonyos helyzetekben több pedagógus oktat egyszerre egy gyermeket. Ez lehetővé teszi a személyre szabott, rugalmas haladást.

Az egyéni hangszeres órák lehetőséget adnak a tanár-diák kapcsolat mély kialakítására, ami jelentősen hozzájárul a tanulói motivációhoz és kitartáshoz. A pedagógusok gyakran éveig, sőt akár tíz évig is foglalkoznak ugyanazzal a tanulóval, így folyamatosan tudják kísérni fejlődését.

Az állami fenntartású zeneiskolákban a tanulók térítési díjat fizetnek, amelynek mértéke függ a szociális helyzettől, az elért tanulmányi eredménytől, valamint attól, hogy a tanuló hány művészeti ágban vesz részt. Az önkormányzatok jellemzően részt vállalnak a finanszírozásban, ám ezek mértéke településenként eltérő, így a művészeti oktatás díja iskolánként különböző lehet.

A térítési díj összege nem mérhető a magánórak árához, és a speciális helyzetű, például hátrányos helyzetű tanulók a Köznevelési törvény 16. § (3) bekezdése alapján ingyenesen vehetnek részt a művészetoktatásban – így a rendszer elérhető széles társadalmi rétegek számára (2011. évi CXCV. törv.). A hangszerek biztosítása részben az iskolák, részben a szülők feladata, de sok intézmény kínál kölcsönzési lehetőséget.

Bár a rendszer működőképes és eredményes, számos kihívással néz szembe. Az egyik legnagyobb probléma a pedagógushiány, különösen a ritkább hangszerek tanárai esetében. Emellett az intézmények eszközellátottsága is javításra szorul: sok hangszer elavult vagy hiányzik. A fejlesztési programok hullámszerűek, nem kiszámíthatóak.

Hiány lehet emellett a tanulókból is: a gyermekszám csökkenése, a szabadidős- és oktatási-trendek változása, a kiemelt szülői együttműködést megkövetelő rendszer visszassága mind a zeneoktatás ellen dolgozik.

Emellett nem lehet említés nélkül hagyni a lemorzsolódást, mely oka gyakran a különböző szintű, kezeletlen konfliktusok.

Kapcsolati háromszög: a tanár, a tanuló és a szülő

Az oktatási folyamatban a tanár, a tanuló és a szülő hármasa egy olyan dinamikus rendszer, amelyben mindhárom fél más-más szerepet, elvárást és felelősséget visel. E három szereplő közötti interakciók minősége meghatározó a tanulási-tanítási folyamat hatékonysága, valamint a tanuló érzelmi, mentális és szociális fejlődése szempontjából is.

A pedagógiai kutatásokban már korábban megjelent annak vizsgálata, hogy milyen kapcsolati mintázatok, konfliktuslehetőségek és együttműködési formák jellemzőek ebben a hármas rendszerben. Különösen érzékeny és érdekes ez a téma a zeneoktatás területén, ahol a korábban bemutatott módon az oktatás gyakran egyéni, hosszú távú, és érzelmileg is intenzív kapcsolatokat eredményez.

A tanár–tanuló–szülő kapcsolat alapvetően háromoldalú viszonyrendszer, amelyet az egymás közötti kommunikáció, a kölcsönös elvárások, valamint a társadalmi és intézményi szokások határoznak meg.

A tanár hierarchikus pozícióban van a tanulóhoz képest, hiszen az ő feladata az oktatási célok megvalósítása, a fegyelem fenntartása és a tudás értékelése. Ugyanakkor a szülő – aki maga is felnőtt és akár kompetensebbnek is gondolhatja magát egyes területeken – nem alárendelt szerepben van a tanárral szemben, hanem egyenrangú partner, ennek megfelelően kellene részt vennie a gyermek fejlődésének támogatásában.

A szülő szerepe azonban kettős: egyfelől gyermeke érdekeinek védelmezője és érzelmi támasza, másfelől az oktatási célokat szolgáló fegyelem és motiváció fenntartásának egyik legfontosabb külső támogatója lehet. Ez a kettősség segítség, de akadály is lehet az oktató számára. Így a szülő, aki az iskolai oktatásban csak közvetetten érintett, mégis nagy hatással lehet az oktatás minőségére: viselkedésével, hozzáállásával befolyásolhatja azt (Marton, 2019, 83-84).

Gyakran szül ellenállást a zeneiskolai tanuló részéről a kötelező szolfézsóra látogatása: nem mindegy, hogy a szülő a „hasznos teher” vagy az „értelmetlen nyűg” álláspontot képviseli otthon ezzel kapcsolatban, hiszen a jellemzően szeretett főtárgy óra látogatási lehetőségét is elveszíti a gyermek a szolfézs tárgy követelményeinek nemteljesítésével.

A szülő szerepe speciális lehet a zeneoktatásban amiatt is, mert a zeneoktatás ma Magyarországon gyakran egy magasabb társadalmi réteg által preferált hobbi, és a magasabb társadalmi státuszú szülők kutatások szerint jellemzően aktívabban vesznek részt az iskolai kapcsolattartásban (Imre, 2017, 127), tovább erősítve befolyásukat gyermekük zene-iskolai életére.

A surlódásokat növelheti ugyanakkor az előző megállapításból fakadó szemléletbeli különbség, ugyanis míg a legtöbb szülő általában a döntéshozatalban alárendelt viszonyban van a tanárokkal szemben, a magasabb társadalmi rétegekhez tartozó családok esetén meg-jelenik a „megrendelői attitűd” (Birloni és Sík, 2013, 13), vagyis a zeneoktatásra megvásárolt szolgáltatásként tekint a szülő, nehezítve a tanár elvárásainak keresztülvitelét.

Ezek ellenére a szülőt nem szabad kiszorítani az iskolai kommunikációból a befolyásának csökkentése miatt: a kommunikáció elengedhetetlen és fontos, mert a szülő és a tanár is hasznosíthatja a rendszeres visszajelzést a gyermek állapotáról (Marton, 2019, 86).

A diák, a zenét tanulók alacsony átlagéletkora miatt kiemelten, a rendszerben a leginkább alárendelt szereplő, aki gyermekként függ a tanár és a szülő döntéseitől. Ám ő sem teljesen passzív elszorítottja az eseményeknek: saját motivációja, önállósága, viselkedése és visszajelzései jelentős mértékben befolyásolják az oktatás hatékonyságát. A háromszög bármelyik oldalán kialakuló feszültség közvetlenül hatással van rá – vagy akár általa gerjesztett is lehet.

A legjellemzőbb mégis a tanár–diák konfliktus (Birloni és Sík, 2013, 12), mely közvetlen módon érinti, és az intenzív, személyes kapcsolat miatt a közoktatásnál nagyobb hatású lehet – gondoljunk csak egy közismereti dolgozatra, mely az egész osztályt egyformán érinti, és a zeneiskolai házi feladat felmondásra, mely során minden figyelem egy tanulóra irányul, így egy sikertelenebb nap is jóval szembeötlőbb.

A kommunikációs nehézségek, a határzavarok – például a szülő túlzott beleavatkozása a tanításba vagy a tanár nevelőszerepének túlterjeszkedése –, valamint az eltérő érték-rendek is gyakran vezethetnek konfliktushoz. A szülő és tanár között kialakulhat bizalmatlanság.

A zeneiskolai oktatás sajátos elemekkel formálja ezt a hármas kapcsolatot. Mint korábban kiemeltem, a zeneoktatásban az általános iskolai tanításban jellemző csoportos oktatással szemben túlnyomórészt egyéni óra van, ami erősebb tanár–diák kapcsolatot eredményez, így a tanár az oktató szerepén túl egyfajta mester–tanítvány viszonyban is áll a tanulóval.

A szülők szerepe is fokozottabban jelenik meg: bár az oktatás a zeneiskolában zajlik, a tanultak időigényesebb begyakorlása otthon történik, amihez gyakran szülői segítség és motiváció szükséges, különösen az alsóbb évfolyamokon. Emellett a zeneoktatás során a szülő gyakrabban, akár minden zenei óra előtt–után találkozik a pedagógussal, így a kapcsolat és a kommunikáció közvetlenebb és folyamatosabb lehet, biztosítva a rendszeres vissza-jelzést a gyerekekről és az elvégzett munkájáról.

Összefoglalva, a tanár–tanuló–szülő kapcsolati háromszöge egy összetett, érzékeny rendszer, amely a zeneoktatásban különösen érzékenyvé válhat. A három szereplő együtt-működése komoly erőforrás lehet a tanuló fejlődése szempontjából – ám a kapcsolat meg-romlása könnyen megbillentheti az egész rendszert.

Konfliktuskezelés a zeneiskolában

Az előzőekben taglaltaknak megfelelően a zeneoktatás során több szereplő jelenik meg közvetlenül vagy közvetetten, ám a zenei óra vezetésének és konfliktusainak meghatározó irányítója mégis a tanár.

A zenepedagógus, hasonlóan más tanárokhoz, kiemelt szerepet vállal: a pedagógiai helyzetekben ritkán van lehetőség kísérletezésre, mivel minden egyes döntés közvetlenül befolyásolja az érintettek további sorsát (Falus és Szűcs, 2022).

A tanár azonban, mint korábban is említettem, nem csupán egy vezető: oktató, kísérő, mester, ezek mellett gyakran előadó. És ne felejtjük el, ember is.

Le kell szögezni, utóbbi tetten érhető a tanárok közötti nézeteltérésekben is. Az eltérő pedagógiai értékrend, módszertani különbségek okozhatnak összetűzéseket, bár ezek jellemzően nem nyílt összeütközésekben mutatkoznak meg (Birloni és Sík, 2013, 10).

Sokkal nyíltabb probléma a tanuló–tanuló konfliktus. A közoktatásban megjelenő fizikai agresszió, mint a verekedés vagy zaklatás a zeneoktatásban nem jellemző, itt inkább a szóbeli, véleménybeli különbségek és a feszültség okozta szóváltások a jellemzőbbek. Ezek lehetősége is korlátozottabb, hiszen a zeneoktatás csak

kisebb részben zajlik csoportban. A szolfézsórák vagy kamarazenélés lehetséges stresszesebb légköre, a zenekarokban általában magasabb életkor a magasabb önértékesítés velejárója, így a konfliktusok előfordulása is gyakoribb ezeken az órákon.

Ezek a helyzetek ugyanakkor a közismereti órákhoz képest mégis családiasabb légkörben zajlanak, így megvalósítható lehet a kortárs mediáció, mely során a csoport egy kor-társ tagja segít a konfliktusban résztvevőknek a probléma megoldásában (Árvai et al., 2010, 25). Ez a megoldás nem életidegen, egy tehetséges „békítő” ilyen helyzetekben színre léphet, ám a beavatkozó eszköztára esetleges. Ennek bővítése, például a mediáció módszerei-vel, javíthatja a konfliktus hosszabbtávú megoldását.

Könnyebben kivitelezhető, ha ezt a szerepet a tanár tölti be, ám ekkor figyelmet igényel, hogy a pedagógus ne felülről próbálja megoldani a helyzetet, hanem mediátori szerepben a folyamat során végig gondoskodik a felek egyenrangúságáról és egyenlő arányú kommunikációs lehetőségről (Borbáth, 2023, 79-80).

Utóbbi megoldás azonban csak akkor gyökeresedhet meg, ha az egész iskola klímája és kultúrája alkalmazkodik a mediáció értékeihez és folyamataihoz (Theberge és Karan, 2004, 289).

Vizsgálat

A kutatás célja

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy milyen mértékben ismert és alkalmazott a mediáció mint alternatív vitarendezési technika a magyar alapfokú zeneoktatásban, illetve hogy a zenetanárok mennyire mutatnak nyitottságot e módszer használatára.

A kutatás alapját az a tapasztalat képezi, hogy az alapfokú művészetoktatási intézményekben kevésbé állnak rendelkezésre olyan professzionális eszközök és módszerek, amelyek hatékonyan segíthetnék a konfliktushelyzetek kezelését, miközben a problémák jelen vannak.

A zenetanári pálya sajátosságaiból fakadóan a tanárok gyakran tartós, személyes kapcsolatban állnak tanítványaikkal és azok családjával, ami intenzívebb érzelmi bevonódást eredményezhet, mint a közismereti oktatásban. E kapcsolati dinamikák konfliktusok forrásaivá is válhatnak, emiatt igény mutatkozhat egy olyan módszer iránt, ami ezeket hatékonyan és békésen kezeli.

A mediáció olyan strukturált eljárás, amelynek célja, hogy a vitában álló felek egy független harmadik fél, a mediátor közreműködésével közösen találjanak elfogadható megoldást a konfliktusukra. Ez a módszer a felek aktív részvételére és egyenrangúságára épül, így nemcsak a viták elsimítását, hanem a kapcsolatok hosszú távú javítását is szolgálhatja.

A közoktatási intézményekhez képest a zeneiskolákra jellemzően kisebb figyelem irányul a mediáció alkalmazhatósága szempontjából, holott az oktatási színtér itt is alkalmas lehetne e technika integrálására.

Ezt vizsgálva, kutatásom során három hipotézis került megfogalmazásra:

H1: A mediációs technika kevésbé ismert a magyar zeneiskolai oktatásban.

E hipotézis abból a feltételezésből indul ki, hogy sem a zenetanárképzésben, sem az intézményi gyakorlatban nem kap elég hangsúlyt a konfliktuskezelési technikák oktatása, különösen a mediációs megközelítés.

H2: A mediációs technika kevésbé alkalmazott a magyar zeneiskolai oktatásban.

E hipotézis annak feltételezésére épül, hogy az ismerethiány a gyakorlatban is érezteti hatását: ha egy módszert nem ismernek, nem is használják. Emellett az is lehetséges, hogy még ha elvileg ismert is a technika, annak gyakorlati alkalmazása valamilyen okból alacsony mértékű.

H3: A zenetanárok nyitottak a mediációra mint vitarendezési módszerre.

A harmadik hipotézis feltételezi, hogy a pedagógusok részéről érzékelhető igény van egy hatékony konfliktuskezelési módszer megismerésére.

E hipotézisek vizsgálatára kérdőíves kutatás valósult meg 2025 áprilisában.

A minta bemutatása

A kutatás során összesen 54 zenetanár töltötte ki az online kérdőívet. A válaszadók túl-nyomó többsége nő: 46 fő (85%), míg a férfiak aránya 8 fő (15%) volt. Az életkori eloszlás alapján a válaszadók legfiatalabbja 24, míg a legidősebb 70 éves, az átlagéletkor 47 év, a medián 45 év volt, ami középkorosztályú mintára utal. Az oktatási tevékenység földrajzi megoszlása szintén sokszínűséget mutat: 14 válaszadó Budapesten, 15 vármegyeszékhelyen, 24 kisebb városban, míg 1 községben dolgozik.

A tanított tárgyak szerinti megoszlásnál a válaszadók többféle szakmai területről érkeztek, illetve több válasz megjelölése is lehetséges volt. A legnagyobb csoportot 40 fő alkotja, akik egyéni órát tartanak, magánének- vagy hangszeres oktatók. 9 fő elméleti tárgyakat, például szolfézst vagy zeneelméletet tanít, míg 6 fő intézményvezetői vagy -helyettesi pozícióban is dolgozik. 2 fő jelölte meg, hogy csoportos zenei foglalkozásokat tart, például zenekart vagy énekkart.

A szakmai tapasztalat tekintetében a válaszadók széles skálájú, több esetben jelentős szakmai múlttal rendelkeznek. A zenetanításban eltöltött évek száma 1 és 47 év között szóródik, a medián érték 23 év, az átlagos szakmai tapasztalat pedig 21 év. Ez azt jelenti, hogy a minta többsége gyakorlott pedagógus – és rámutat a szakma előregedésére is.

Összességében elmondható, hogy a minta változatos és reprezentatív képet nyújt a magyar alapfokú zeneoktatásban dolgozó zenetanárokról, különös tekintettel szakmai tapasztalatukra és munkakörnyezetükre.

Módszertan

A kutatás során egy saját szerkesztésű online kérdőívet alkalmaztam, amely három tematikus egységre tagolódott:

- demográfiai adatok,
- a mediáció ismertsége, valamint
- a mediáció zeneiskolai alkalmazásának esélye.

Az első rész célja a mintacsoport alapvető jellemzőinek feltérképezése volt, míg a második és harmadik szekció kérdései a kutatás hipotéziseinek ellenőrzését szolgálták.

A kérdőív összesen 11 kérdést tartalmazott. A kérdések túlnyomó többsége zárt kérdés volt, de néhány esetben lehetőséget biztosítottam eltérő válasz megadására is, illetve egy ponton rövid szöveges válasz is megadható volt (a korábbi iskolai mediáció témájára vonatkozó tapasztalatok esetén).

A harmadik szekció elején egy rövid, közérthető leírást adtam a mediáció módszeréről annak érdekében, hogy azok a válaszadók is releváns döntést tudjanak hozni a feltett helyzetekben, akik nem rendelkeznek ismeretekkel a témáról.

A mediáció ismertsége és alkalmazási esélye a zeneiskolában

A kutatás érdemi része a mediáció ismertségét és annak alkalmazási esélyeit vizsgálta a zenetanárok körében. A kérdőív második és harmadik része tartalmazott erre irányuló kérdéseket.

A kapott válaszok alapján a mediáció fogalmának ismertsége a zenetanárok körében közepesnek mondható. 32 fő (59%) saját bevallása szerint tisztában van a mediáció jelentésével, 15 fő (28%) hallott már róla, de nem tudja pontosan, mit jelent, míg 7 fő (13%) egyáltalán nem ismeri a kifejezést. Ez az eredmény már önmagában is megerősíti az első hipotézis alapját, miszerint a mediáció technikája kevésbé ismert a magyar zeneiskolai oktatásban.

A mediátor igénybevételére vonatkozó kérdésre 41 fő válaszolt úgy, hogy intézményükben még soha nem fordultak mediátorhoz. 10 főnek nem volt tudomása ilyen esetről.

Mindössze 3 fő, tehát kevesebb mint 6% számolt be arról, hogy tud arról, hogy valaha igénybe vettek mediátort az iskolájukban. A mediáció okát firtató kérdésre megadott válaszok között szerepelt a tanár és szülő-diák közötti konfliktus, két tanár közti vita, illetve beilleszkedési, magatartási problémával küzdő tanuló esetében alkalmazott mediáció.

Ezek a válaszok megerősítik azt a feltételezést, hogy a mediáció alkalmazása rend-kívül ritka a zeneiskolai környezetben – ez a második hipotézis feltételezését igazolja.

A kérdőív harmadik szakaszában arra kerestem választ, hogy a válaszadó zenetanárok mennyire tartják elképzelhetőnek a mediáció alkalmazását különböző iskolai konfliktushelyzetekben. Az adott kérdések mindegyike konkrét összetűzés-típust jelölt meg, a válaszadók pedig három lehetőség közül választhattak: igen, nem és talán. Az így kapott adatok betekintést engednek a mediációval kapcsolatos nyitottság vagy elutasítás mértéké-be, attól függően, hogy a vita milyen szereplők között alakul ki.

Az első szituáció esetén két tanuló közötti konfliktus mediátorral való rendezése merült fel, például egy kamaradarab miatti összetűzésnél. A válaszadók jelentős többsége, 36 fő (66,7%) nem tartotta elképzelhetőnek, hogy mediátor bevonásával oldaná meg a helyzetet. További 10 fő (18,5%) bizonytalanul válaszolt, míg csupán 8 fő (14,8%) jelezte, hogy élne a lehetőséggel.

Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a pedagógusok döntő része elsősorban saját hatáskörben próbálná kezelni a tanulók közötti konfliktusokat, és kevésbé látja indokoltnak vagy célravezetőnek külső segítő bevonását.

Egy tanuló és szülő közötti nézeteltérés esetén már lényegesen árnyaltabb a kép: 21 fő (38,9%) támogatná a mediáció alkalmazását, 10 fő (18,5%) bizonytalan volt, míg 23 fő (42,6%) elutasította a lehetőséget. Ebből az eloszlásból kiolvasható, hogy a válaszadók közel fele nem tekinti releváns eszköznek a mediációt ilyen esetekben, ugyanakkor a támogató vélemények aránya itt már jóval magasabb, mint a tanulók közötti viszály esetében.

A tanár és a szülő közötti konfliktusra vonatkozó kérdés esetén a vélemények hasonlóan megoszlottak. A válaszadók 19 fője (35,2%) támogatja a mediátor bevonását ilyen típusú vitákban, 9 fő (16,7%) bizonytalan, míg 26 fő (48,1%) elutasítja azt.

Az adatok arra utalnak, hogy a tanárok egy része nem szívesen vonna be harmadik felet saját és egy szülő közötti konfliktus kezelésére. Lehetséges, hogy ezesetben is a saját kompetencia megkérdőjelezésének vélnek a beavatkozást, esetleg nem érzik annyira kardinális kérdésnek a szülővel való vitahelyzet rendezését.

Két pedagógus közötti ellentét esetén alakult ki a legkiegyensúlyozottabb válasz-megoszlás: 21 fő (38,9%) támogatná a mediáció alkalmazását, ugyanennyien (21 fő; 38,9%) elutasítanák, míg 12 fő (22,2%) válaszolt bizonytalanul. Ez arra enged következtetni, hogy az azonos státuszú felek közötti viták esetén a válaszadók nagyobb része hajlandó lenne mediátor segítségét igénybe venni.

Közrejátszhat a döntésben az is, hogy ez esetben a tanár nincs kiemelt pozícióban, egyenrangú fél, így egyrészt presztízsvesztes nélkül kérhet segítséget, másrészt kiharcolhatja ezáltal, hogy egyenrangú félként kezeljék.

A harmadik hipotézis, mely a mediáció alkalmazása iránti nyitottságot feltételezte, ezen válaszok alapján nem nyert megerősítést. Bár vannak érdeklődő és bizonytalan állás-pontok, sokan kategorikusan elzárkóznak, nem látják indokoltnak vagy hasznosnak a mediáció alkalmazását.

Összességében elmondható, hogy a mediáció alkalmazásának elfogadottsága erősen függ attól, hogy kik a konfliktus szereplői. A tanulók közötti vitákra a zenetanárok többsége továbbra is valószínűleg hagyományos pedagógiai eszközökkel keres megoldást, míg a felnőttek közötti konfliktusok esetében – különösen, ha azok szakmai kapcsolaton belül történnek – nagyobb nyitottság mutatkozik a mediáció irányába.

A válaszok alapján az is érzékelhető, hogy a mediáció mint intézmény még nem vált integrált konfliktuskezelési formává az alapfokú zeneoktatás területén, ugyanakkor bizonyos esetekben a válaszadók jelentős része felismeri már az alkalmazásának lehetséges előnyeit.

Összefoglalás

A jelen kutatás célja annak feltérképezése volt, hogy a magyarországi alapfokú zeneoktatásban dolgozó pedagógusok mennyire ismerik a mediáció fogalmát, milyen tapasztalattal rendelkeznek annak zeneiskolai alkalmazásához, illetve hogy elképzelhetőnek tartják-e a konfliktuskezelési módszer használatát saját szerepkörükben. A vizsgálat jellemzően kvantitatív adatgyűjtésen alapult.

Az alkalmazott kérdőív három fő szakaszból állt: demográfiai adatok, a mediáció ismertsége, a mediáció zeneiskolai alkalmazhatóságának megítélése.

A kérdőívet 54 fő zenepedagógus töltötte ki, túlnyomórészt (85%) nők. Az átlag-életkoruk 47 év, munkahelyük jellemzően nagyobb város volt. A tanított tárgyak szempontjából a magánének- vagy hangszeres oktatók domináltak. Szakmai tapasztalat tekintetében a válaszadók széles skálán mozogtak, előfordult a 47 év zenetanári múlt is, míg az átlag ennek körülbelül a fele, 21 év volt.

A kérdésre, hogy ismerik-e a mediáció fogalmát, a válaszadók közül 32 fő válaszolt igennel. Arra a kérdésre, hogy alkalmaztak-e már mediációt az iskolájukban, 41 válaszadó mondta azt, hogy nem, míg csupán 3 fő jelezte, hogy tudomása szerint volt példa ilyen eljárásra. A mediáció alkalmazására három konkrét esetet említettek: tanár és szülő-diák közötti konfliktus, két tanár közti vita, illetve beilleszkedési, magatartási problémával küzdő tanuló mediálása.

Ez alapján megállapítható, hogy a fogalom ismertsége ugyan jelentős, de nem köz-ismert, míg alkalmazása igencsak csekély.

A mediáció alkalmazási hajlandóságát vizsgáló kérdésekre a válaszok erősen függtek a konfliktus szereplőitől. A tanulók közötti nézeteltérések esetén a válaszadók többsége (66,7%) nem tartja elképzelhetőnek mediátor bevonását. Szülő-tanuló konfliktus esetén már nyitottabbak: 38,9% támogatja a mediációt, de 42,6% továbbra is elutasítja. A tanár-szülő viták esetében a legtöbben (48,1%) szintén elzárkóznak a külső segítségtől. Két pedagógus közötti konfliktusnál viszont kiegyensúlyozottabb a megoszlás: 38,9% támogatná, ugyan-ennyien elutasítanák a mediációt, míg 22,2% bizonytalan az alkalmazás lehetőségében.

Az alkalmazási esélyekre adott válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy a tanulók közötti konfliktusok esetében a tanárok többsége nem igényelné külső segítséget, míg a felnőtt szereplők közötti esetekben – különösen két tanár konfliktusánál – jóval nyitottabbnak mutatkoznak a mediáció iránt.

Összefoglalva, a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a válaszadó zenetanárok körében a mediáció alapfogalma viszonylag ismert, azonban alkalmazása még kevésbé elterjedt gyakorlat az iskolai konfliktuskezelés során. A mediációhoz való viszonyulás jellemzően kontextusfüggő, vagyis erősen befolyásolja, hogy kik a konfliktus résztvevői.

A kutatás rámutat arra is, hogy a mediáció integrálásához a zeneiskolai kultúrába nem elég megismertetni a tanárokat a mediáció fogalmával, hanem annak gyakorlati alkalmazását is meg kell mutatni, számukra alkalmazható szituációkban.

Személyes reflexió. A három hipotézisem, mely a mediáció ismertségére, alkalmazására és a zenetanárok mediáció iránti nyitottságára irányult, nagyrészt nem került igazolásra. Bár a zenetanárok egy része ismeri a mediációt mint konfliktuskezelési módszert, annak alkalmazása mégis ritka, és a zenetanárok nem egyértelműen nyitottak a zeneiskolai életükbe integrálására sem.

Külön elszomorító, hogy a négy viszonyban (tanuló-tanuló, tanuló-szülő, tanár-szülő, tanár-tanár), ahol a mediáció alkalmazási lehetősége megkérdésre került, 11 kitöltő szerint egyik sem alkalmas arra, hogy a mediálást legalább megpróbálják. A megkérdezett tanárok körülbelül 20%-a minden szituációban kategorikusan elutasította az alkalmazás lehetőségét (mind a négy lehetőségre „nem” választ adott).

Felmerül a kérdés, hogy miért van ez így.

Elzárkóznak az újításoktól? Egyes kutatások alapján még ha a pedagógusok saját véleményük szerint nyitottak is az együttműködő, közösen megbeszélő konfliktusmegoldási módszerekre, a tanulók tapasztalatai mégis azt mutatják, hogy a tanárok inkább tradicionális fegyverkezési eszközöket alkalmaznak (Birloni és Sík, 2013, 13). Nem tudják elképzelni, hogy a mediáció működhet, hogy integrálható az életükbe-munkájukba? A kérdőív harmadik részére adott sok elutasító és bizonytalan válasz erre enged következtetni. Lehet, hogy bár a tanárok nem zárkóznak el a konfliktusok megbeszélésétől, ám nincsenek erre megfelelően felkészülve (Birloni és Sík, 2013, 13).

Az is magyarázhatja az eredményeket, hogy félnek az újításoktól: féltik a presztízsüket, a megszokott életüket.

Ha nem akarnak újítást, az azt jelenti, hogy minden maradjon úgy, ahogy van? Bár ez a kijelentés erősnek tűnhet, a vizsgálat eredményeinek magyarázata feltehetően mégis ez, mivel a zeneiskolai életben, mint azt a zeneiskolai rendszer bemutatásakor részleteztem, az órák jellemzően kis létszámban zajlanak, a kommunikáció a pedagógus részéről mind a tanulóval, mind a szülővel, és jellemzően a többi pedagógussal is rendszeres és emiatt nagy félreértésektől, indulatoktól mentes, így a közismereti oktatással ellentétben itt a konfliktusok könnyebben, az eleve adott keretek között kezelhetők.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a zeneoktatás Magyarországon nem kötelező, így nagyobb nézetkülönbségek esetén a kapcsolat és a zenei oktatás megszakítható, így a konfliktusok ritkán élesednek ki a végletekig.

Limitáció

Jelen kutatás elsősorban feltáró jellegű, célja a mediáció ismertségének és alkalmazhatóságának vizsgálata a magyarországi alapfokú zeneoktatásban dolgozó pedagógusok körében. Bár a válaszadók száma (54 fő) lehetővé tette a tendenciaszintű megállapításokat, a minta nem tekinthető reprezentatívnak az egész ország pedagógustársadalmára nézve.

Magyarországon több mint nyolcezer pedagógus dolgozik az alapfokú művészetoktatásban (KSH, 2024), akiknek túlnyomó többsége zenetanár, így a megkérdezettek száma ehhez képest viszonylag alacsony. Ezen kívül a válaszadók eloszlása a véletlenszerű minta-vétel miatt nem volt kiegyensúlyozott szakmacsoport vagy munkahely nagysága alapján.

A kérdőív főként zárt kérdéseket tartalmazott, így a válaszadók gondolkodásmód-ját, hozzáállását csak korlátozottan fedte fel. Mindezek figyelembevételével a vizsgálat eredményei nem általánosíthatók minden alapfokú zeneoktatási intézményre vagy zenepedagógusra.

A tanulmánynak nem volt célja a mélyreható vizsgálat, de a mediáció zenetanárok általi ismertségének és alkalmazása iránti nyitottságának felmérése lehetőséget biztosít a teljeskörű, részletekbe menő kutatások előkészítésére.

Javaslatok a jövőre nézve

A kutatás során kirajzolódott, hogy bár a mediáció fogalma nem teljesen ismeretlen a zene-pedagógusok előtt, alkalmazása még nem vált gyakorlattá az alapfokú művészetoktatás intézményeiben. Az eredmények alapján az alábbi javaslatok fogalmazhatók meg:

- Képzések szervezése zenepedagógusok számára, ahol a mediáció mint konfliktuskezelési technika bemutatásra kerülne elméleti és gyakorlati oldalról egyaránt. Ezek a képzések növelhetnék a módszer ismertségét és elfogadottságát a zenetanárok körében.
- A mediáció technikájának beemelése a tanári – és zenetanári – képzésekbe, hogy a pedagógusok pályára lépésük idején már mint számukra ismert és alkalmazható konfliktuskezelési eszközként tekintsenek rá.
- Kísérleti program indítása zeneiskolákban mediátorok bevonásával, amely során konkrét konfliktushelyzetek kezelése történne meg mediációval. Ez bemutatná és szemléltetné a mediáció zeneiskolai alkalmazási lehetőségét a zeneoktatás minden résztvevőjének.

A fenti javaslatok célja nem csupán a mediáció népszerűsítése, hanem egy olyan iskolai légkör kialakítása, ahol a problémák együttműködő, békés rendezésére törekvés mind a pedagógusok, mind a diákok és szülők részéről tudatos és támogatott törekvéssé válik.

Ne feledjük: a tanár mindig példa, a zenepedagógus pedig ezen túlmenően a művészetek személyiségformáló erejével is élhet (Oktatási Hivatal, 2022). Nemcsak tanít, hanem alakít – embereket, közösségeket, végső soron a jövőt!

Irodalom

- 1/2007. (I. 9.) Kormányrendelet – az oktatásügyi közvetítői szolgálat, a könyvtári intézet, a közművelődési szakmai tanácsadó és szolgáltató szerv és a műbíráló szerv kijelöléséről
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet – a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névbhasználatáról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- Árvai, É. A., Kánya, K., Kertész, T. és Wagner, J. (2010). *Alternatív konfliktuskezelés az ifjúsági munkában. A mediáció és a helyreállító szemlélet*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
- Beer, J. E., Packard, C. C. (2012). *The Mediator's Handbook*. New Society.
- Birloni, Sz. és Sík, E. (2013). *Iskolai konfliktusok. Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*. Human Profess Kft.
- Borbáth, K. (2023). Erőszakmentes kommunikáció az iskolapszichológiai praxisban: szemelvények az erőszakmentes kommunikáció módszertanáról és az EMK-alapú mediáció iskolai alkalmazásának lehetőségeiről. *Módszertani Közlemények*, 63(1), 73–93. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.73-93>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Buda, M. és Péter-Szarka, Sz. (2015). A kreatív klíma: új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3>
- Dobszay, L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 14(1/4), 15–33. <https://doi.org/10.2307/901863>
- Falus, I. (2022). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Feuer, M. (2019). *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634544180>
- Ibarrola-García, S. (2024). Peer Relationships: School Mediation Benefits for Sustainable Peace. *Pastoral Care in Education*, 42(3), 290–317. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában*. PhD értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Juhász, É. A. és Rúzs Molnár, K. (2024). *Bevezetés a mediációba*. Iurisperitus Bt.
- Kovács, E. és Pikó, B. (2010). Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In Pikó, B., *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan Kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal: *A köznevelési és a szakképző intézményekben alkalmazott pedagógusok és oktatók feladatunként* (2023/24). https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0003.html
- Krémer, A. (2008). Alternatív vitarendezés és resztoratív eljárások az oktatásügyben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008 (6-7).
- Lane, P. S. and McWhirter, J. J. (1992). A Peer Mediation Model: Conflict Resolution for Elementary and Middle School Children. *Elementary School Guidance & Counseling* 27, no. 1 15–23.

- Lovas, Zs. és Herczog, M. (2020). *A mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Wolters Kluwer Hungary Kft. <https://doi.org/10.55413/9789632959337>
- Marton, E. (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. PhD értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Marusnik, T. (2009). „Tanárverések”. *Iskolakultúra*, 19(1-2), 30–43.
- Németh, V. (2014). A közelség végtelen. A mediáció mint problémamegoldó színtér a PTC tükrében. In Demeter, M., *Konstruált világok. Kommunikációkutatás*. Typotex.
- Oktatási Hivatal (2025). 2025. szeptemberben induló képzéseket kínáló egyetemek, főiskolák. felvi.hu https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/meghirdetesk_25a/!FftMegjelenitoArchivum/intezmenyek.html
- Oktatási Hivatal (2022). *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/alapfokumuveszetoktatasa
- Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A. and Rehfuss, M. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. *Professional School Counseling* 10, no. 5. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.5.q786607713v5q044>
- Theberge, S. K. and Karan, O. C. (2004). Six Factors Inhibiting the Use of Peer Mediation in a Junior High School. *Professional School Counseling* 7, no. 4. 283–90.
- Váradi, J. (2010). *Hogyan neveljünk értő közöniséget a komolyzenének?* PhD értekezés. University of Jyväskylä.
- Várnai, D. és Zsiros, E. (2014). Kortársbántalmazás és verekedés. In Németh, Á., Költő, A., *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014: Az Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Vas, B. (2015). *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar. Digitális kiadvány.

Melléklet: A kérdőív teljes szövege

1. Az Ön neme:

- nő
- férfi

2. Az Ön kora:

3. Ön milyen nagyságú településen oktat?

- főváros
- vármegyeszékhely
- város
- község
- egyéb

4. Az Ön beosztása:

- elméleti tanár (szolfézs, zeneelmélet, zenetörténet stb.)
- magánének vagy hangszeres zenetanár
- csoportos órát tartó tanár (kamarazene, énekkar, zenekar stb.)
- intézményvezető, intézményvezető-helyettes
- egyéb: ...

5. Hány éve dolgozik zenetanárként?

6. Hallott-e már a mediációról, mint konfliktuskezelési módszerről?

- Igen
- Nem
- Talán, de nem tudom pontosan, hogy mit jelent

7. Előfordult-e, hogy mediátor segítségét kérték iskolájában egy konfliktus megoldásában?

- Igen – Amennyiben igen, milyen ügyben?
- Nem
- Nem tudom

A mediáció egy békés konfliktuskezelési módszer, amelyben egy pártatlan, képzett közvetítő segít a feleknek abban, hogy közösen találjanak megoldást a vitás helyzetükre. A folyamat célja a kölcsönös megértés és együttműködés elősegítése, nem pedig a hibás fél megállapítása.

8. El tudja-e képzelni, hogy mediátor segítségét kérje két tanuló közötti konfliktus rendezéséhez? (pl. kamaradarabnál)

9. El tudja-e képzelni, hogy mediátor segítségét kérje egy tanuló és a szülője konfliktusa rendezéséhez? (pl. járjon-e zeneiskolába, ha ez inkább a szülő akarat)

10. El tudja-e képzelni, hogy mediátor segítségét kérje Ön és egy szülő közötti konfliktus rendezéséhez? (pl. házi feladat mennyisége)

11. El tudja-e képzelni, hogy mediátor segítségét kérje Ön és egy kollégája közötti konfliktus rendezéséhez? (pl. félévi vizsgakövetelmények egységesítése)

**„Tanulás és Társadalom (2025)” Nemzetközi Interdiszciplináris
Konferencia Egerben, 2025. október 3-5. között került
megrendezésre az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
főépületében a 200 éves Magyar Tudományos Akadémia
ünnepségét célzó rendezvények egyikeként.**

**Jelen kiadvány a rendezvény bemutatásra kerülő prezentációk
alapján készült tanulmányokból közöl egy válogatást.**

**A projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti
Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott
támogatásával és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs
Hivatal által kibocsátott
Támogatói Okirat alapján valósul meg.
Pályázati azonosító: MEC_SZ_24_149026**